
I LIBRI DELL'OCSE

OCSE

UNO SGUARDO
SULL'EDUCAZIONE

GLI INDICATORI OCSE 2006



ARMANDO EDITORE



ORGANISATION FOR ECONOMIC CO-OPERATION AND DEVELOPEMENT

ORGANIZZAZIONE PER LA COOPERAZIONE E LO SVILUPPO ECONOMICO

L'Organizzazione per la Cooperazione e lo Sviluppo Economico (OCSE) è un forum unico dove 30 governi di 30 democrazie lavorano insieme per affrontare le sfide economiche, sociali ed ambientali della globalizzazione. L'OCSE è anche in prima linea nello sforzo di capire e di aiutare i governi nel far fronte a nuovi sviluppi e nuove preoccupazioni, quali l'economia informatica e le sfide poste da una popolazione in fase d'invecchiamento. L'Organizzazione fornisce un ambiente dove i governi possano mettere a confronto esperienze politiche, cercare risposte a problemi comuni, individuare una valida azione pratica e lavorare per coordinare le politiche interne e internazionali.

I paesi membri dell'OCSE sono: Australia, Austria, Belgio, Canada, Corea, Danimarca, Finlandia, Francia, Germania, Giappone, Grecia, Irlanda, Islanda, Italia, Lussemburgo, Messico, Paesi Bassi, Norvegia, Nuova Zelanda, Polonia, Portogallo, Regno Unito, Repubblica Ceca, Repubblica Slovacca, Spagna, Stati Uniti, Svezia, Svizzera, Turchia, Ungheria. La Commissione delle Comunità Europee partecipa al lavoro dell'OCSE.

Le pubblicazioni dell'OCSE diffondono ampiamente i risultati conseguiti dall'Organizzazione attraverso la raccolta di dati statistici e la ricerca su problemi economici, sociali ed ambientali, come anche le convenzioni, le linee direttive ed i parametri sui quali i suoi membri sono d'accordo.

Quest'opera è pubblicata sotto la responsabilità del Segretario Generale dell'OCSE. Le opinioni che vi risultano espresse e gli argomenti che vi sono contenuti non riflettono necessariamente i pareri ufficiali dell'Organizzazione né dei governi dei suoi paesi membri

ISBN: 978-88-6081-261-2

Originariamente pubblicato dall'OECD in Inglese e in Francese con questi titoli rispettivi:

Education at a Glance: OECD Indicators - 2006 Edition

Regard sur l'éducation: les indicateurs de l'OECD - Edition 2006

© 2006, Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD), Paris.

Tutti i diritti riservati.

© 2006 Armando Editore per questa edizione italiana.

Pubblicato tramite accordo raggiunto con l'OECD, Paris.

La qualità della traduzione e la coerenza col testo originale sono sotto la responsabilità dell'Armando Editore.

Traduzione di Edmondo Coccia.

Revisione e cura di Bianca Spadolini.

I diritti di riproduzione totale o parziale in antologie, citazioni od estratti di questa edizione italiana sono dell'Editore Armando Armando e dell'Organization for Economic Cooperation and Development (OECD). Ogni richiesta di autorizzazione alla riproduzione di cui sopra va inoltrata a: Armando Armando s.r.l., Viale Trastevere, 236 - 00153 Roma Tel. 06/5894525 Fax 06/5818564

La OECD rimane proprietaria di tutti i diritti di traduzione, di edizioni elettroniche (compresi i microfilm e le copie fotostatiche) e dell'inserimento in banche di dati. Ogni richiesta di autorizzazione va inoltrata a:

Ead of Publications service, OECD

2, rue André-Pascal, 75775 Paris Cedex 16 - France

PREMESSA

I governi stanno prestando una crescente attenzione a fronti internazionali nella loro ricerca di un'efficace azione politica che migliori le prospettive sociali ed economiche degli individui, fornisca incentivi per una maggiore efficienza nell'attività scolastica e contribuisca a mobilitare le risorse per far fronte alle crescenti domande. Come parte della sua risposta, il Consiglio direttivo (Directorate) dell'OCSE per l'Educazione dedica uno sforzo maggiore allo sviluppo ed all'analisi degli indicatori quantitativi, confrontabili a livello internazionale, che pubblica annualmente in *Uno sguardo sull'educazione*. Questi indicatori consentono ai governi di vedere i loro sistemi scolastici alla luce delle realizzazioni di altri paesi, e, insieme alle analisi delle linee di condotta dei vari paesi condotte dall'OCSE, sono destinati a sostenere e ad esaminare gli sforzi che i governi stanno facendo per una riforma dei propri sistemi.

Uno sguardo sull'educazione è rivolto alle esigenze di una serie di utenti: dai governi che cercano d'imparare quali linee di condotta mettere in atto, ai docenti che hanno bisogno di dati per ulteriori analisi, fino al pubblico in generale che desidera controllare in che modo le scuole della propria nazione stiano progredendo nel produrre studenti di corsi con valore mondiale. La pubblicazione esamina la qualità dei risultati dell'apprendimento, le influenze politiche ed i fattori contestuali che danno forma a questi risultati, ed i più ampi risultati privati e sociali che derivano da investimenti nell'educazione.

Uno sguardo sull'educazione è il prodotto di uno sforzo continuativo e cooperativo tra i governi membri dell'OCSE, gli esperti e le istituzioni che operano nell'ambito del progetto INES (Indicators Education Systems) e del Segretariato dell'OCSE. La pubblicazione è stata redatta dal Dipartimento Indicatori ed Analisi (Indicators and Analysis Division) del Consiglio direttivo dell'OCSE per l'Educazione, sotto la responsabilità di Andreas Schleicher, in collaborazione con Etienne Albiser, Eric Charbonnier, Michael Davidson, Stéphane Guillot, Bo Hansson, Corinne Heckmann, Ben Jensen, Karinne Logez, Alistair Nolan, Annette Panzera, Claire Shewbridge, Karine Tremblay e Sophie Vayssettes. Il sostegno amministrativo ed editoriale è stato fornito da Cécile Bily, Fionnuala Canning, Juliet Evans e Kate Lancaster. Lo sviluppo della pubblicazione è stato guidato dai Coordinatori Nazionali dell'INES nei paesi membri ed agevolato dal sostegno finanziario e materiale dei tre paesi responsabili del coordinamento delle reti INES: Paesi Bassi, Stati Uniti e Svezia. I membri dei vari organismi, come anche i singoli esperti che hanno contribuito a questa pubblicazione e all'INES OCSE più in generale, sono elencati alla fine del volume.

Anche se un notevole progresso è stato compiuto negli anni recenti, i paesi membri e l'OCSE continuano a rafforzare il nesso tra le esigenze delle linee di condotta e i migliori dati confrontabili disponibili a livello internazionale. Nel fare questo, si deve far fronte a varie sfide e situazioni. Innanzitutto, gli indicatori debbono rispondere a problemi dell'istruzione che risultino priori-

tari nelle rispettive agende nazionali, e dove la prospettiva di un confronto internazionale possa offrire un importante valore aggiunto a ciò che può effettuarsi attraverso analisi e valutazioni a livello nazionale. In secondo luogo, se gli indicatori debbono essere confrontabili quanto più possibile, debbono anche essere specifici per un paese quanto è necessario per tener conto delle differenze storiche, sistemiche e culturali tra i paesi. In terzo luogo, gli indicatori debbono essere presentati nella maniera più semplice possibile, pur rimanendo abbastanza complessi da riflettere le molte sfaccettature delle realtà scolastiche. In quarto luogo, si desidera generalmente che l'insieme degli indicatori sia quanto più piccolo possibile, ma esso deve essere abbastanza grande da risultare utile ai responsabili delle linee di condotta nei vari paesi, che si trovano di fronte a sfide diverse nel campo della pubblica istruzione.

L'OCSE continuerà a far fronte vigorosamente a queste sfide e non solo a individuare indicatori in aree dove sia realizzabile e promettente sviluppare dati, ma anche a sviluppare aree nelle quali si richiede un notevole investimento nel lavoro concettuale. L'ulteriore sviluppo del Programma dell'OCSE per la Valutazione Internazionale degli Studenti (Programme for International Student Assessment: PISA) ed il lancio di una nuova indagine su insegnanti, insegnamento e apprendimento, rappresenteranno a questo scopo gli sforzi maggiori.

Il rapporto viene pubblicato sotto la responsabilità del Segretario Generale dell'OCSE.

SOMMARIO

Nome
dell'indicatore
nell'edizione
2005

Premessa	5
Editoriale	13
Introduzione	21
Guida alla lettura	25

CAPITOLO A RISULTATI DEGLI ISTITUTI D'ISTRUZIONE E INFLUENZA DELL'APPRENDIMENTO

Indicatore A1	Livello d'istruzione raggiunto dalla popolazione adulta ..	30	A1
Tabella A1.1a	Livello d'istruzione raggiunto dalla popolazione adulta (2004).....	39	
Tabella A1.2a	Popolazione che ha raggiunto almeno il livello d'istruzione secondaria superiore (2004)	40	
Tabella A1.3a	Popolazione che ha raggiunto il livello d'istruzione terziaria (2004)	41	
Tabella A1.4	Distribuzione della popolazione tra i 35 e i 64 anni con titoli di studio di livello terziario di tipo 5A/6, secondo i paesi (2004 e proiezione nel 2014)	42	
Tabella A1.5	Livello d'istruzione raggiunto espresso in numero di anni nell'istruzione formale (2004)	43	
Indicatore A2	Tassi attuali di diplomi di livello secondario superiore	44	A2
Tabella A2.1	Tassi di diplomi di livello secondario superiore (2004).....	50	
Tabella A2.2	Tassi di diplomi di livello post-secondario non-terziario (2004).....	51	
Indicatore A3	Tassi attuali di diplomi di livello terziario e di sopravvivenza	52	A3
Tabella A3.1	Tassi di diplomi di livello terziario (2000, 2004).....	60	
Tabella A3.2	Tassi di sopravvivenza nel livello terziario dell'istruzione (2004).....	61	
Indicatore A4	Prestazioni dei quindicenni in matematica	62	A4
Tabella A4.1	Percentuale di studenti in ciascun livello di competenza sulla scala di matematica dell'OCSE PISA (2003).....	72	
Tabella A4.2	Prestazioni medie degli studenti e variazione su aspetti differenti della scala di matematica dell'OCSE PISA (2003).....	73	
Tabella A4.3	Tasso medio e variazione nelle prestazioni degli studenti sulla scala di matematica dell'OCSE PISA (2003).....	74	
Indicatore A5	Variazione tra le scuole e all'interno delle scuole nelle prestazioni dei quindicenni in matematica	75	
Tabella A5.1	Varianza tra le scuole e all'interno delle scuole nelle prestazioni degli studenti sulla scala di matematica dell'OCSE PISA (2003) ...	82	
Indicatore A6	Studenti quindicenni che raggiungono i livelli più bassi di profitto in matematica (2003).....	84	A6
Tabella A6.1	Rapporti di disparità (<i>odds ratios</i>) tra la probabilità che studenti con il più		

	basso status socio-economico abbiano le più basse prestazioni in matematica e la probabilità che studenti con il più alto status socio-economico abbiano le più basse prestazioni in matematica (2003).....	93	
Tabella A6.2	Capacità di leggere di studenti con basse prestazioni in matematica (2003)	94	
Tabella A6.3	Prestazioni in matematica di studenti con la capacità più bassa di leggere (2003).....	95	
Indicatore A7	Differenziazione istituzionale, status socio-economico e prestazioni in matematica di studenti quindicenni (2003)	96	
Tabella A7.1	Differenziazione istituzionale, variazione nelle prestazioni in matematica, e status economico, sociale e culturale (economic, social and cultural status, ESCS) (2003)	104	
Indicatore A8	Partecipazione alla forza lavoro secondo il livello d'istruzione raggiunto	106	A8
Tabella A8.1a	Tassi d'occupazione e livello d'istruzione raggiunto, secondo il sesso (2004)	114	
Tabella A8.2a	Tassi di disoccupazione e livello d'istruzione raggiunto, secondo il sesso (2004)	116	
Tabella A8.3a	Tendenze nei tassi d'occupazione, secondo il livello d'istruzione raggiunto (1991-2004).....	118	
Tabella A8.4a	Tendenze nei tassi di disoccupazione, secondo il livello d'istruzione raggiunto (1991-2004).....	120	
Indicatore A9	Benefici dell'istruzione: istruzione e guadagni	122	A9
Tabella A9.1a	Rispettivi guadagni della popolazione con reddito da occupazione (2004 o ultimo anno disponibile)	137	
Tabella A9.1b	Differenze nei guadagni tra femmine e maschi (2004 o ultimo anno disponibile).....	139	
Tabella A9.2a	Tendenze nei rispettivi guadagni: popolazione adulta (1997-2004)	140	
Tabella A9.3	Tendenze nelle differenze tra guadagni femminili e maschili (1997-2004)	141	
Tabella A9.4a	Distribuzione della popolazione tra i 25 e i 64 anni secondo il livello dei guadagni ed il livello d'istruzione conseguito (2004 o ultimo anno disponibile)	143	
Tabella A9.4b	Distribuzione dei maschi tra i 25 e i 64 anni secondo il livello dei guadagni ed il livello d'istruzione conseguito (2004 o ultimo anno disponibile)	146	
Tabella A9.4c	Distribuzione delle femmine tra i 25 e i 64 anni secondo il livello dei guadagni ed il livello d'istruzione conseguito (2004 o ultimo anno disponibile)	149	
Tabella A9.5	Tassi interni privati di reddito per un individuo che consegue un livello d'istruzione secondaria superiore o post-secondaria non-terziaria, ISCED 3/4 (2003).....	152	
Tabella A9.6	Tassi interni privati di reddito per un individuo che		

	consegue un livello universitario, ISCED 5/6 (2003)	152	
Tabella A9.7	Tassi interni pubblici di reddito per un individuo che consegue un livello d'istruzione secondaria o post-secondaria non terziaria, ISCED 3/4 (2003)	153	
Tabella A9.8	Tassi interni pubblici di reddito per un individuo che consegue un titolo universitario, ISCED 5/6 (2003)	153	
Indicatore A10	Benefici dell'istruzione: nessi tra istruzione, crescita economica e conseguenze sociali	154	A10
Indicatore A11	Influenza delle tendenze demografiche sui provvedimenti relativi all'istruzione	162	
Tabella A11.1	Tendenze demografiche tra il 2005 e il 2015 e influenza indicativa sulla spesa per l'istruzione, sulle iscrizioni degli studenti e sul numero dei diplomati	168	
CAPITOLO B	RISORSE FINANZIARIE ED UMANE INVESTITE NELL'ISTRUZIONE		
Indicatore B1	Spesa per l'istruzione per studente	172	B1
Tabella B1.1a	Spesa annua per gli istituti scolastici per studente per tutti i servizi (2003)	188	
Tabella B1.1b	Spesa annua per gli istituti scolastici per studente per tutti i servizi, secondo il tipo di corso (2003)	189	
Tabella B1.1c	Spesa annua per studente per servizi centrali, servizi ausiliari e R&S (2003)	190	
Tabella B1.2	Distribuzione della spesa (in percentuale) per gli istituti scolastici rispetto al numero di studenti iscritti in ciascun livello d'istruzione (2003)	191	
Tabella B1.3a	Spesa complessiva per gli istituti scolastici per studente per tutta la durata teorica degli studi primari e secondari (2003)...	192	
Tabella B1.3b	Spesa complessiva per gli istituti scolastici per studente per la durata media degli studi terziari (2003)	193	
Tabella B1.4	Spesa annua per gli istituti scolastici per studente per tutti i servizi in rapporto al PIL pro capite (2003)	194	
Tabella B1.5	Variazione nella spesa per gli istituti scolastici per tutti i servizi per studente in rapporto a differenti fattori, secondo il livello d'istruzione (1995, 2000)	195	
Indicatore B2	Spesa per gli istituti scolastici in rapporto al PIL	196	B2
Tabella B2.1a	Spesa per gli istituti scolastici come percentuale del PIL, per tutti i livelli d'istruzione (1995, 2000, 2003)	207	
Tabella B2.1b	Spesa per gli istituti scolastici come percentuale del PIL, secondo il livello d'istruzione (1995, 2000, 2003)	208	
Tabella B2.1c	Spesa per gli istituti scolastici come percentuale del PIL, secondo il livello d'istruzione (2003)	209	
Tabella B2.2	Variazione nella spesa per gli istituti scolastici (1995, 2003)	210	
Tabella B2.3	Variazione nella spesa per gli istituti scolastici (1995, 2000, 2001, 2002, 2003)	211	

Indicatore B3	Investimento pubblico e privato negli istituti scolastici ..	212	B3
Tabella B3.1	Percentuali relative alla spesa pubblica e privata per gli istituti scolastici in tutti i livelli d'istruzione (1995, 2003) ..	220	
Tabella B3.2a	Percentuali relative alla spesa pubblica e privata per gli istituti scolastici, come percentuale, secondo il livello d'istruzione (1995, 2003)	221	
Tabella B3.2b	Percentuali relative alla spesa pubblica e privata per gli istituti scolastici, come percentuale, per l'istruzione terziaria (1995,2003)	222	
Tabella B3.3	Tendenze nelle percentuali relative alla spesa pubblica per gli istituti scolastici, per l'istruzione terziaria (1995, 2000, 2001, 2002, 2003).....	223	
Indicatore B4	Spesa pubblica totale per l'istruzione	224	B4
Tabella B4.1	Spesa pubblica totale per l'istruzione (1995, 2003)	230	
Tabella B4.2	Distribuzione della spesa pubblica totale per l'istruzione (2003)...	231	
Indicatore B5	Tasse di frequenza imposte dagli istituti terziari e sostegno per studenti e famiglie attraverso sovvenzioni pubbliche	232	B5
Tabella B5.1	Stima media annua delle tasse di frequenza imposte dagli istituti terziari di tipo A (anno scolastico 2003-2004).....	242	
Tabella B5.2	Sovvenzioni pubbliche per famiglie ed altri enti privati come percentuale della spesa pubblica totale per l'istruzione e PIL, per l'istruzione terziaria (2003).....	244	
Indicatore B6	Spesa negli istituti secondo la categoria del servizio e secondo la categoria delle risorse	246	B6
Tabella B6.1	Spesa per gli istituti secondo la categoria del servizio come percentuale del PIL (2003)	254	
Tabella B6.2	Spesa per gli istituti secondo la categoria delle risorse e il livello d'istruzione (2003).....	255	
CAPITOLO C ACCESSO ALL'ISTRUZIONE, PARTECIPAZIONE E PROFITTO			
Indicatore C1	Iscrizioni dall'istruzione primaria alla vita adulta	258	C1
Tabella C1.1	Aspettativa d'istruzione (2004)	267	
Tabella C1.2	Tassi d'iscrizione, secondo l'età (2004)	268	
Tabella C1.3	Caratteristiche del passaggio dai 15 ai 20 anni d'età, secondo il livello d'istruzione (2004)	269	
Indicatore C2	Partecipazione all'istruzione secondaria e terziaria ...	270	C2
Tabella C2.1	Tassi d'ingresso nell'istruzione terziaria e distribuzione dell'età dei nuovi iscritti (2004)	279	
Tabella C2.2	Anni previsti nell'istruzione terziaria e variazioni nell'iscrizione all'istruzione terziaria (2004)	280	
Tabella C2.3	Studenti nell'istruzione terziaria secondo il tipo d'istituto o la modalità di studio (2004)	281	
Tabella C2.4	Studenti nell'istruzione primaria e secondaria secondo il tipo d'istituto o la modalità di studio (2004)	282	

Tabella C2.5	Modelli d'iscrizione alla secondaria superiore (2004).....	283	
Indicatore C3	Mobilità studentesca e studenti stranieri nell'istruzione terziaria	284	C3
Tabella C3.1	Mobilità studentesca e studenti stranieri nell'istruzione terziaria (2000, 2004)	305	
Tabella C3.2	Distribuzione degli studenti internazionali e stranieri nell'istruzione terziaria, secondo il paese d'origine (2004)	306	
Tabella C3.3	Cittadini che studiano all'estero (istruzione terziaria) secondo il paese di destinazione (2004).....	310	
Tabella C3.4	Distribuzione degli studenti internazionali e stranieri secondo il livello e il tipo d'istruzione terziaria (2004).....	312	
Tabella C3.5	Distribuzione degli studenti internazionali e stranieri nell'istruzione terziaria, secondo il campo d'istruzione (2004)	313	
Tabella C3.6	Tendenze nel numero di studenti stranieri iscritti al di fuori del loro paese d'origine (dal 2000 al 2004)	314	
Tabella C3.7	Percentuale dei titoli d'istruzione rilasciati a studenti internazio- nali e stranieri, secondo il tipo d'istruzione terziaria (2004)....	315	
Indicatore C4	Istruzione e status occupazionale della popolazione giovane	316	C4
Tabella C4.1a	Anni previsti nell'istruzione e non nell'istruzione per giovani dai 15 ai 29 anni d'età (2004)	325	
Tabella C4.2a	Percentuale della popolazione giovane nell'istruzione e non nell'istruzione (2004)	327	
Tabella C4.3	Percentuale del gruppo di popolazione non nell'istruzione e disoccupato (2004).....	329	
Tabella C4.4a	Tendenze nella percentuale della popolazione giovane nell'istru- zione e non nell'istruzione (1995-2004)	331	
Indicatore C5	Partecipazione all'educazione degli adulti	336	C6
Tabella C5.1a	Tasso di partecipazione e numero previsto di ore nell'istruzione non formale e nell'addestramento in rapporto all'occupazione, secondo il livello d'istruzione raggiunto (2003).....	343	
Tabella C5.1b	Numero previsto di ore nell'istruzione non formale e nell'addestramento in rapporto all'occupazione, secondo il gruppo d'età e lo status occupazionale (2003)	345	
Tabella C5.1c	Numero previsto di ore nell'istruzione non formale e nell'addestramento in rapporto all'occupazione, secondo il livello d'istruzione raggiunto (2003).....	347	
CAPITOLO D	L'AMBIENTE SCOLASTICO E L'ORGANIZZAZIONE DELLE SCUOLE		
Indicatore D1	Tempo totale previsto per gli alunni nell'istruzione primaria e secondaria	350	D1
Tabella D1.1	Tempo d'insegnamento previsto e obbligatorio negli istituti pubblici (2004)	358	

Tabella D1.2a	Tempo d'insegnamento per materia come percentuale del tempo totale d'insegnamento obbligatorio per alunni dai 9 agli 11 anni d'età (2004).....	359
Tabella D1.2b	Tempo d'insegnamento per materia come percentuale del tempo totale d'insegnamento obbligatorio per alunni dai 12 ai 14 anni d'età (2004)	360
Indicatore D2	Dimensioni della classe e rapporto studenti-insegnanti..	362
Tabella D2.1	Dimensioni medie della classe, secondo il tipo d'istituto ed il livello d'istruzione (2004)	372
Tabella D2.2	Rapporto alunni-insegnanti negli istituti scolastici (2004).....	373
Tabella D2.3	Rapporto alunni-insegnanti secondo il tipo d'istituto (2004)	374
Indicatore D3	Retribuzioni degli insegnanti	376
Tabella D3.1	Retribuzioni degli insegnanti (2004)	387
Tabella D3.2a	Aggiustamenti alla retribuzione base degli insegnanti negli istituti pubblici (2004)	389
Tabella D3.2b	Aggiustamenti alla retribuzione base degli insegnanti in istituti pubblici fatti dal preside della scuola (2004)	391
Tabella D3.2c	Aggiustamenti alla retribuzione base degli insegnanti in istituti pubblici fatti dall'autorità locale o regionale (2004).....	393
Tabella D3.2d	Aggiustamenti alla retribuzione base degli insegnanti in istituti pubblici fatti dall'autorità nazionale (2004)	395
Tabella D3.3	Cambiamenti nelle retribuzioni degli insegnanti (dal 1996 al 2004)	397
Indicatore D4	Tempo d'insegnamento e tempo lavorativo degli insegnanti.....	398
Tabella D4.1	Organizzazione del tempo lavorativo degli insegnanti (2004)	407
Indicatore D5	Accesso all'informatica e suo uso	408
Tabella D5.1	Diversità di risorse informatiche nelle scuole secondarie e percentuale dei vari tipi di computer nelle scuole (2003)	416
Tabella D5.2	Percentuale degli studenti nelle scuole secondarie dove i presidi riferiscono che l'attività didattica è ostacolata da una mancanza di risorse informatiche (2003).....	417
Tabella D5.3	Percentuale degli studenti di 15 anni che usano computer in casa, a scuola o in altri luoghi, secondo la frequenza d'uso (2003)	419

ALLEGATI

Allegato 1	Caratteristiche dei sistemi scolastici	421
Allegato 2	Statistiche di riferimento	431
Allegato 3	Fonti, metodi e note tecniche	443

EDITORIALE

Di Barbara Ischinger, Direttore per l'Istruzione

Gli indicatori OCSE dell'istruzione mostrano – coerentemente e attraverso gli anni – come individui e paesi che investono nell'istruzione e nella formazione traggano beneficio economico e sociale da questa possibilità di scelta. Il capitale umano è un fattore importante che guida la crescita economica, sia nelle economie più avanzate del mondo che in quelle che stanno sperimentando un rapido sviluppo. Aspetto non ultimo, esso contribuisce in modo tangibile alla crescita economica, compresa la salute, e alla coesione sociale (Indicatori A8, A9 e A10). Va rilevato che i crescenti livelli dell'istruzione terziaria tra i cittadini non hanno condotto, a quanto sembra, ad un'"inflazione" del valore delle qualificazioni per il mercato del lavoro: infatti tra i paesi con la più grande espansione dell'istruzione terziaria, nei quali la percentuale degli individui tra i 25 e i 64 anni d'età in possesso di titoli di livello terziario è cresciuta di oltre il 5 per cento a partire dal 1995 – Australia, Austria, Belgio, Canada, Corea, Danimarca, Finlandia, Giappone, Irlanda, Islanda, Messico, Polonia, Spagna, Stati Uniti, Svezia e Svizzera – la maggior parte di essi ha assistito a stabili o crescenti guadagni tra i diplomati dell'istruzione terziaria. Ciò fa pensare che un aumento dei lavoratori qualificati non porta necessariamente ad una diminuzione delle loro retribuzioni nella stessa misura in cui avviene per i lavoratori a bassa qualificazione.

Anche la tecnologia ha svolto un ruolo chiave nello sviluppo economico e sociale, attraverso il contributo diretto del settore alla produzione industriale generale, attraverso l'espansione della produzione nell'economia in genere, risultante da massicci investimenti nell'informatica (ICT: *information and communication technology*) durante gli anni Novanta, e dagli effetti che ne sono derivati, quali i miglioramenti organizzativi prodotti dalle nuove tecnologie, in particolare la diffusione di Internet. Tuttavia, lo sviluppo tecnologico dipende anche dal progresso nell'istruzione, non solo perché i lavoratori qualificati e gli innovatori hanno bisogno di alti livelli d'istruzione, ma anche perché una forza lavoro altamente qualificata è un pre-requisito per adottare nuove tecnologie nell'intero ambito dell'economia, incrementando in tal modo il fattore totale della produttività.

Insieme, abilità e tecnologia hanno profondamente cambiato economie e società (Friedman, 2005). Il loro coincidere con la "deregolazione" delle telecomunicazioni ha sviluppato la tecnica del "fascio di fibre ottiche"; le compagnie di telecomunicazione hanno speso miliardi per installare in tutto il mondo cavi a fibre ottiche. Questa disponibilità in eccesso di connettività ha significato che i costi di chiamate telefoniche, di connessioni Internet e di trasmissione di dati, sono diminuiti drasticamente, anzi così drasticamente che molte delle compagnie che avevano installato questi cavi sono finite in bancarotta. Ma il mondo ne è risultato elettronicamente collegato e, conseguentemente, tutto il lavoro che può essere digitato, automatizzato e attinto alle fonti (*outsourced*), può essere eseguito sempre di più da individui o imprese che abbiano maggiore efficienza e competitività, dovunque si trovino. L'impatto di questi sviluppi sui paesi dell'OCSE e sui loro sistemi scolastici è stato ingigantito dal crollo del comunismo nell'Unione Sovietica, dall'allontanarsi dell'India dal proprio isolamento economico, e dal passare della Cina al capi-

talismo di mercato. Ciò ha consentito ad altri tre o quattro miliardi di persone, in luoghi come la Cina, l'India, la Federazione Russa, l'Europa Orientale, l'America Latina e l'Asia Centrale, precedentemente esclusi dall'economia globale perché vivevano in economie per lo più chiuse, con strutture politiche ed economiche gerarchiche verticali, di collaborare e di competere con chiunque altro (Friedman, 2005).

In prima istanza, i paesi dell'OCSE si sono trovati a competere principalmente con nuovi paesi che offrivano minime abilità a bassi costi. Questo ha portato come riflesso una crescente disoccupazione nei mercati del lavoro dell'OCSE all'estremità più bassa delle abilità (Indicatore A8). Inoltre, intere industrie sono scomparse quando l'informatica (ICT) le ha rese superflue. Certamente, questi sviluppi hanno creato nuove importanti opportunità per i paesi dell'OCSE, perché hanno significato l'apertura a nuovi mercati, ma generalmente ciò ha condotto a migliori opportunità di occupazione ed a migliori guadagni solo per gli individui meglio qualificati, perché i relativi lavori a bassa qualificazione sono stati creati per lo più nei paesi dove erano ubicati questi nuovi mercati. In modo più significativo, negli ultimi anni paesi come la Cina e l'India hanno fatto registrare anche una rapida espansione nella disponibilità di qualificazioni di alto livello, ed i loro attuali livelli d'investimento in alte abilità possono indurre a pensare che per paesi come la Cina la competizione attraverso costi più bassi della produzione industriale sia semplicemente una strategia di transizione nel loro cammino per mettersi alla pari dei paesi dell'OCSE al vertice della gamma dei prodotti.

Insieme, questi sviluppi determineranno cambiamenti straordinari nei sistemi scolastici dei paesi dell'OCSE (Schleicher – Tremblay, 2006). Mentre gli indicatori dell'istruzione qui presentati si accentrano sull'efficienza dei sistemi scolastici nei paesi dell'OCSE, questo editoriale esamina alcune di queste sfide in una più ampia prospettiva.

La sfida della quantità

L'indicatore A1 illustra il ritmo del cambiamento con cui i sistemi scolastici hanno risposto all'accresciuta domanda di maggiore formazione. Esso mostra come appariva lo scenario scolastico nell'area OCSE negli anni 1960, nel periodo in cui la popolazione che oggi ha tra i 55 e i 64 anni aveva portato a compimento con successo l'istruzione secondaria superiore, che gli indicatori sui vantaggi che l'istruzione reca nel mercato del lavoro confermano che la formazione è fondamentale nell'economia del sapere. Due generazioni fa, gli Stati Uniti erano sicuramente alla testa di tutti gli altri paesi dell'OCSE, ed è ragionevole ritenere che il successo economico degli Stati Uniti deriva oggi almeno in parte dal vantaggio della sua prima mossa nell'offrire un alto livello di formazione per il capitale umano. Ma l'indicatore mostra anche che molti paesi negli anni '80 avevano raggiunto gli Stati Uniti e alla fine li avevano superati. La stessa cosa vale per la formazione nell'istruzione terziaria. Oggi, tutti i paesi membri dell'OCSE producono più laureati di quanti ne producessero nel 1960, ma il ritmo del cambiamento è stato molto diverso. La maggior parte delle economie europee più importanti, tra le quali quelle della Francia, dell'Italia e del Regno Unito, hanno mantenuto appena la propria posizione, o, come nel caso della Germania, sono rimaste significativamente indietro. Uno sguardo ai tassi odierni d'iscrizione all'università induce a pensare che le differenze nel conseguimento di determinati livelli d'istruzione probabilmente aumenteranno negli anni futuri.

Tuttavia, il dato più sorprendente è che sia l'Europa che gli Stati Uniti si trovano sempre più superati nei livelli d'istruzione dai paesi dell'Asia Orientale. La Corea è un esempio tipico di come sia possibile procedere nel miglioramento: appena due generazioni fa, essa aveva il livello di vita che ha oggi l'Afghanistan ed era tra i paesi con i più bassi livelli d'istruzione tra i paesi dell'OCSE. Oggi, il 97% di tutti gli individui tra i 25 e i 34 anni in Corea hanno portato a compimento l'istruzione secondaria superiore (Indicatore A1), il tasso più alto tra i paesi dell'OCSE, e la Corea può confrontarsi con i paesi che vantano le migliori prestazioni nel mondo. Sono molti i fattori che hanno aiutato la Corea a far meglio di altri paesi che hanno cominciato dal basso. Forse, il fattore più importante è il fatto che società e sistema di istruzione, in Corea, non hanno mai accettato le barriere sistemiche e strutturali che hanno ostacolato l'apprendimento e rafforzato le ineguaglianze in molti altri paesi. Quando la domanda d'istruzione cominciò a superare l'offerta, gli studenti non furono mandati a casa. Invece, le dimensioni delle classi e le ore d'insegnamento furono estese ed i genitori furono pronti a integrare le disponibilità pubbliche con alti livelli d'investimento privato nell'istruzione.

Queste riforme furono guidate da opportunità d'apprendimento basate sul merito, dove il profitto dipendeva da ciò che gli alunni fossero capaci di fare, non da dove provenissero (Indicatore A5).

L'esperienza della Corea non è unica. Il Giappone ha visto un'espansione un po' più lenta, poiché ha cominciato da una base più alta rispetto alla Corea negli anni 1960. Ma, misurato dagli indicatori OCSE, il suo sistema scolastico è oggi tra quelli più efficienti nell'area OCSE. In effetti, in molti paesi asiatici, l'effetto combinato di popolazioni in crescita e di accesso crescente all'istruzione ha avuto come risultato un aumento nel numero degli studenti ed avrà potenzialmente come conseguenza accresciuti tassi di conseguimento dei livelli d'istruzione. Solo tra il 1995 e il 2004, il numero di studenti universitari si è più che raddoppiato in Cina e Malaysia, ed è cresciuto dell'83% in Thailandia e del 51% in India. Anche se i tassi di conseguimento di diplomi in Cina e in India rimangono ancora molto al di sotto della media OCSE, le semplici dimensioni delle popolazioni nei livelli secondario superiore e terziario in questi paesi si traducono in un vasto prodotto di diplomati in termini assoluti: nel 2005, la Cina ha già prodotto 10,8 milioni di diplomati di secondaria superiore, due volte e mezzo il prodotto di diplomati nei paesi dell'Unione Europea; la Cina ha superato l'Unione Europea anche nel numero di diplomati d'istruzione terziaria, con 4,4 milioni di diplomati negli istituti terziari cinesi rispetto ai 2,5 milioni nei paesi dell'Unione Europea, anche se una significativa percentuale delle qualificazioni cinesi risulta da corsi più brevi ad orientamento professionale e rimangono importanti sfide di qualità (OECD, 2005d; Ministero dell'Educazione della Cina, 2006). Nel 2003, anche l'India ha prodotto un numero di diplomati di secondaria superiore quasi eguale a quello dei paesi dell'Unione Europea.

Questo fa pensare che il tempo in cui i paesi dell'OCSE competevano per lo più con paesi che offrivano lavoro di bassa qualità a bassi salari è passato. Oggi, paesi come la Cina o l'India cominciano ad offrire alte qualità a costi moderati ed a ritmi sempre crescenti, ed i paesi dell'OCSE non possono sottrarsi alla pressione che ne risulta se non a grande costo del proprio benessere economico.

E tuttavia, la sfida più grossa sarà certamente nella competizione per abilità più avanzate. In passato, le economie di paesi come la Cina o l'India non potevano fornire lavori adeguati ai loro talenti, ed i paesi dell'OCSE divennero i maggiori beneficiari dei loro investimenti nell'istruzione. Per esempio, la percentuale di occupazioni nel campo delle scienze e dell'ingegneria negli Stati Uniti che erano coperte da lavoratori con livelli d'istruzione terziaria nati all'estero crebbe dal 14 al 22% tra il 1990 e il 2000, e dal 24 al 38% se si considerano solo i lavoratori con titoli di laurea in scienze ed in ingegneria (United States National Science Board, 2003). Ma con la tecnologia che sta appiattendolo il mondo, il tempo in cui l'unica strada verso il successo per questi studenti era quella di emigrare in Europa o negli Stati Uniti sta per finire. Ingegneri indiani, per esempio, possono sempre più inserirsi nel mondo dall'India, sia che lavorino per compagnie indiane, sia che lavorino per compagnie dell'area OCSE che attingono dall'India per i loro servizi.

La sfida della qualità

La capacità dei paesi dell'OCSE di competere nell'economia globale del sapere dipenderà, quindi, dalla loro possibilità di far fronte alla domanda rapidamente crescente di competenze di alto livello. Ciò, a sua volta, dipenderà da significativi miglioramenti nella qualità dei risultati scolastici e da una più equa distribuzione delle opportunità d'apprendimento.

Il tempo sta scorrendo e l'orologio continua a segnare le ore. Ogni otto secondi, uno studente dell'area OCSE lascia la scuola senza aver conseguito un titolo di secondaria superiore, con uno sguardo triste al proprio futuro: in media, il 26% degli adulti senza titoli di secondaria superiore guadagna la metà o anche di meno dei guadagni medi nazionali. In due soli paesi si trovano più del 5% di questi adulti nel gruppo di coloro i cui guadagni medi superano di due volte la media del paese (Indicatore A9). Inoltre, come mostra lo stesso indicatore, le penalità per non aver ottenuto forti qualificazioni di base continuano a crescere di anno in anno.

Il Programma dell'OCSE per la Valutazione Internazionale degli Studenti (Programme for International Student Assessment: PISA) consente ora anche di mettere a confronto regolarmente e direttamente la qualità dei risultati scolastici nei principali paesi industrializzati che rappresentano circa il 90% dell'economia mondiale. L'ultima valutazione PISA, effettuata nel 2003, ha messo in risalto la capacità degli studenti di analizzare, ragionare e comunicare efficacemente, di fronte al compito di porre, risolvere e interpretare problemi matematici in una varietà di situazioni. Anche se queste capacità riflettono obiettivi ai quali si dà maggiore rilievo in molti *curricula* nazionali, la valutazione PISA ha mostrato che i quindicenni negli Stati Uniti e nella maggior parte delle più grandi economie dell'Europa ottenevano risultati solo attorno o al di sotto della media dell'OCSE. Invece, i sei sistemi scolastici dell'Asia Orientale che presero parte al PISA 2003 si trovavano tra i primi dieci che seppero eseguire il compito. È anche degno di nota il fatto che la maggior parte dei sistemi scolastici dell'Asia Orientale raggiunge l'obiettivo di non lasciare indietro molti studenti, sebbene anche Finlandia, Canada e Paesi Bassi abbiano mostrato di aver operato bene sotto questo aspetto (Indicatore A5). Invece, il 20% dei quindicenni in media nell'Unione Europea, oltre un quarto in Italia, Messico, Portogallo, Turchia e Stati Uniti, hanno eseguito il compito al livello 1 o al di sotto nella valutazione PISA per la matematica (Indicatore A6). Essi sono a rischio, in quanto non riescono a dimostrare quelle abilità di base in matematica che consentiranno loro di ampliare gli orizzonti nel prosieguo della carriera scolastica e oltre. Si tratta non semplicemente di larghe percentuali, ma anche di grosse cifre in termini assoluti: nell'area OCSE, 3,6 milioni di quindicenni nel 2003 hanno ottenuto risultati al livello 1 o al di sotto.

Tuttavia, gli indicatori OCSE mettono in risalto anche importanti sfide per i sistemi scolastici dell'Asia Orientale. In un momento in cui il futuro successo degli studenti delle scuole deriverà in gran parte dalla loro capacità di ampliare i loro orizzonti e di continuare a imparare per tutta la vita, essi hanno bisogno di acquisire non semplicemente forti abilità nelle varie materie, ma anche atteggiamenti positivi ed efficaci strategie d'apprendimento. Questa è un'area in cui la maggior parte dei paesi dell'Asia Orientale ha avuto, al confronto, uno scarso successo. Per esempio, malgrado le forti prestazioni del Giappone in matematica, soltanto un quarto dei quindicenni giapponesi riferiscono di fare matematica per il piacere che ne ricavano, più o meno la metà della percentuale che si riscontra in Danimarca, il paese con i risultati più notevoli sotto questo aspetto. Si potrebbe obiettare che ciò che conta è ciò che gli studenti fanno e non il loro interesse nella materia. In ogni caso, i dati PISA rivelano che il rapporto tra motivazione e prestazione è alto in Giappone così come lo è in Danimarca. Al di là del loro generale interesse per la matematica, i quindicenni di molti paesi dell'Asia stimano la rilevanza della matematica insegnata nelle loro scuole per la loro vita futura in misura comparativamente scarsa.

La sfida dell'equità

Molti sistemi scolastici pretendono molto quando si arriva ad assicurare l'uguaglianza delle opportunità d'apprendimento. Ma qui c'imbattiamo in quella che è forse la più grossa delusione. La valutazione PISA rivela che l'ambiente sociale svolge, nel determinare le prestazioni di uno studente in paesi come la Germania, la Francia e l'Italia, un ruolo anche maggiore che negli Stati Uniti, e che sia in Europa che negli Stati Uniti le ineguaglianze socio-economiche sono più grandi che in qualsiasi paese asiatico per il quale siano disponibili dati per un confronto (Indicatore A5). I risultati mostrano che studenti appartenenti ad ambienti socio-economici difficili non ricevano le stesse opportunità scolastiche che ricevono quelli che provengono da famiglie appartenenti al ceto medio e alto. I dati fanno addirittura ritenere che le scuole, in molti paesi dell'OCSE, rafforzino le disuguaglianze socio-economiche esistenti.

Invece, Finlandia e Canada, come anche cinque dei sei paesi dell'Asia Orientale e Meridionale per i quali sono disponibili dati PISA, sono tra i paesi nei quali l'ambiente sociale ha la minima influenza sul successo dello studente. Ciò fa pensare che questi sistemi scolastici riescano meglio a creare meritocrazie che massimizzano più efficacemente il potenziale umano dei rispettivi paesi. I dati forniscono anche alcune spiegazioni di questo fatto. Innanzitutto, mostrano che la generale variazione nelle prestazioni degli studenti, le differenze tra le scuole ed il contesto sociale di tali prestazioni, tendono ad essere maggiori in paesi con pratiche di rigida distinzione nelle prime età tra i tipi di corsi e di scuole, rispetto a sistemi nei quali il curriculum non varia significativamente (Indicatore A7). Il sistema scolastico tedesco, per esempio, impone una scelta tra un percorso di formazione professionale e un percorso di studi universitari. Alla fine, quelli con genitori di ceto impiegatizio, in occupazioni altamente qualificate, hanno una probabilità quattro volte maggiore d'immatricolarsi in percorsi che conducono alle università, rispetto a quelli con genitori operai o in occupazioni di bassa qualificazione, anche se gli alunni mostrano lo stesso livello di prestazione scolastica fin nella prima età. L'Europa ha potuto giovare di questo tipo di sistemi così a lungo perché nel secolo scorso, quando questi sistemi furono in vigore e quando dominò la produzione industriale di massa, essi erano molto adatti allo scopo al quale erano destinati, cioè a fornire in grande quantità lavoratori da impiegare nella produzione di massa, con qualificazioni di base e concentrando nello stesso tempo le risorse su una piccola élite che potesse innovare.

Questo funzionò in un momento in cui c'era abbondanza di lavori che richiedevano solo qualificazioni di base, ma non funziona più in un mondo reso piatto dalla tecnologia.

E la storia non finisce nella scuola superiore o nel livello terziario. La sola istruzione iniziale non basta a far fronte alla crescente e mutevole domanda di abilità, e la formazione permanente è divenuta una parte centrale delle agende politiche nazionali. In realtà, tuttavia, le persone che più hanno bisogno di un'istruzione post-scolastica e di opportunità di formazione, come coloro che non hanno portato a termine un'istruzione superiore, i disoccupati, o coloro che risultano impiegati in lavori di basso profilo qualitativo, ottengono scarsissime opportunità di inserimento lavorativo. In effetti, tali opportunità sono favorevoli soprattutto per lavoratori a tempo pieno o stabili in una impresa, e sono principalmente per posti amministrativi e di maggiore livello. Esse, inoltre, sono offerte più a lavoratori giovani e a metà carriera che non a lavoratori più anziani. Ancora più preoccupante è la percentuale piuttosto alta di giovani con bassi livelli d'istruzione, privi sia di un lavoro, sia di qualche tipo di formazione, popolazione questa che rasenta più del 10% d'individui tra i 15 e i 19 anni in paesi come l'Italia, il Messico, la Repubblica Slovacca e la Turchia.

La sfida dell'ambizione

Lo spostarsi della ricerca di prodotti industriali o di servizi dall'Europa o dal Nord America a paesi come la Cina e l'India è motivato non soltanto dall'intento di ottenere servizi più a buon mercato e più efficienti, ma anche dalla migliorata qualità e produttività. In una certa misura, ciò può essere spiegato dal fatto che lavori a basso salario e di basso prestigio nei paesi dell'OCSE possono tradursi in lavori ad alto salario e di alto prestigio in paesi che hanno generalmente più bassi livelli di reddito. Ma c'è da dire qualcosa in più. Gli indicatori fanno pensare che vi sia una mancanza d'ambizione in molti paesi dell'OCSE, che si rispecchia in risultati scolastici ed in aspirazioni di scarso livello. Invece, in paesi come il Giappone, la Corea o Hong Kong-Cina, studenti, genitori e insegnanti, qualunque sia il loro contesto socio-economico d'appartenenza, investono tempo e risorse nel raggiungere i migliori livelli possibili nella scuola o all'università, ben consapevoli che questa è la leva più potente per il proprio futuro successo e per quello del proprio paese. Una recente indagine condotta in Cina per valutare il tempo totale d'apprendimento rivela che gli studenti quindicenni cinesi spendono in media circa 3.000 ore in attività d'apprendimento – a scuola, con insegnanti privati o nel preparare compiti per casa –; ciò rappresenta quasi il doppio rispetto ai loro coetanei dei paesi dell'OCSE.

La valutazione PISA ha anche chiesto a studenti quindicenni quali siano le loro aspettative per il loro futuro scolastico. Anche se le aspettative degli studenti a quest'età possono essere non sempre realistiche, esse forniscono però qualche indicazione su ciò per cui i giovani mettono in atto i loro sforzi. I risultati mostrano che gli studenti quindicenni in tutti i paesi asiatici con dati disponibili aspirano a livelli molto più alti d'istruzione terziaria, con circa il 60-70% di essi che si aspettano di conseguire un'istruzione di livello terziario in Giappone, Hong Kong-Cina, Macao e Thailandia. Le aspettative di un'istruzione terziaria raggiungono addirittura il 95% per gli studenti quindicenni in Corea. In forte contrasto, le aspirazioni ad un'istruzione di livello terziario sono basse tra gli studenti europei, con solo metà di essi che si aspetta di ottenere un titolo d'istruzione terziaria nel corso della propria vita. Queste aspirazioni ad un'istruzione terziaria comparativamente basse per gli studenti europei in rapporto ai loro coetanei asiatici derivano in

parte dalla mancanza di coinvolgimento sociale in molti sistemi scolastici europei: un confronto tra le aspirazioni degli studenti ad un'istruzione terziaria attraverso il quartile dell'indice relativo allo status economico, sociale e culturale degli studenti sottolinea che la differenza tra le aspirazioni degli studenti dal quartile più alto a quello più basso dell'indice è significativamente più bassa nella maggior parte dei paesi asiatici rispetto all'Europa. Corea e Macao-Cina spiccano, in particolare, per le alte aspettative di tutti gli studenti al di là del rispettivo contesto familiare economico, sociale e culturale.

Non si deve ignorare, tuttavia, che la natura altamente competitiva dei sistemi scolastici dell'Asia Orientale, insieme alle aspettative eccessivamente alte degli insegnanti, si riflettono in una straordinaria pressione sugli studenti e sui livelli generalmente alti di ansia tra di loro. Tutti i paesi di quest'area coinvolti nella valutazione PISA 2003 hanno rivelato livelli di debolezza e di stress emotivo, di fronte alla matematica, molto al di sopra dei livelli medi dell'area OCSE. A Hong Kong-Cina, comunque, le alte aspettative per gli studenti si accompagnano ad un ambiente didattico altamente incoraggiante, dove gli studenti riferiscono costantemente che gli insegnanti mostrano interesse all'apprendimento di ogni studente, danno un ulteriore aiuto quando gli studenti ne hanno bisogno, e continuano a spiegare fino a quando tutti gli studenti abbiano capito. Invece, gli studenti di tutti i paesi economicamente importanti dell'Europa, ed in modo tutto particolare di Germania, Francia, Italia, Polonia e Paesi Bassi, hanno rivelato livelli significativamente più bassi di sostegno da parte degli insegnanti. La mancanza d'ambizione, unita alla mancanza di sostegno nei sistemi scolastici in Europa, rappresenta una base preoccupante per il futuro successo della sua popolazione.

Conclusione

I sistemi scolastici nei paesi dell'OCSE dovranno compiere notevoli progressi se vorranno far fronte alle domande delle società moderne. Alcuni di questi cambiamenti richiederanno un ulteriore investimento, ma l'evidenza dimostra che il denaro è una garanzia necessaria ma non sufficiente per forti risultati. Detto in termini semplici, i sistemi scolastici debbono sviluppare ambienti didattici più stimolanti e di maggiore sostegno, debbono imparare ad essere più flessibili e più efficaci nel migliorare le prospettive d'apprendimento. E debbono liberarsi dell'intrinseca tendenza classista e del modo talvolta catastroficamente retrogrado di finanziare l'uguaglianza delle opportunità esistenti – tassare i poveri per sovvenzionare opportunità scolastiche per i ricchi – negli attuali sistemi.

Nello stesso tempo, gli indicatori dell'OCSE mostrano che le sfide per una migliore qualità, equità ed efficienza sono state affrontate con successo in alcuni paesi. Questi paesi si pongono obiettivi ambiziosi ai quali anche altri possono aspirare. L'inizio è nell'accettare un metro di valutazione internazionale per le prestazioni scolastiche come base per un miglioramento, anziché cercare i motivi per i quali i sistemi scolastici non si debbano o non si possano mettere a confronto. Solo attraverso questo metro di valutazione i paesi possono capire i rispettivi punti di forza e di debolezza del loro sistema scolastico e individuare le pratiche e i modi migliori per progredire. Il mondo è indifferente alla tradizione e alle passate glorie, inesorabile nei confronti di debolezze e ignaro di consuetudini o pratiche. Il successo arriderà a quegli individui e a quei paesi che sono pronti ad adattarsi, non inclini a lamentarsi ed aperti al cambiamento. Il compito dei governi è assicurare che i paesi siano all'altezza di questa sfida.

INTRODUZIONE: GLI INDICATORI E LA LORO STRUTTURA

La struttura organizzativa

Uno sguardo sull'educazione – Indicatori dell'OCSE – Edizione 2006 offre una ricca serie d'indicatori, confrontabile e aggiornata, individuata concordemente da professionisti sul come misurare l'attuale stato dell'istruzione a livello internazionale. Gli indicatori forniscono informazioni sulle risorse umane e finanziarie investite nell'istruzione, sul modo in cui i sistemi scolastici e formativi operano e si evolvono, e sui guadagni che si ricavano dall'investire nell'istruzione. Gli indicatori sono organizzati tematicamente, e ciascuno è accompagnato da relative informazioni contestuali. Gli indicatori dell'istruzione vengono presentati in una struttura organizzativa che:

- distingue tra gli attori nei sistemi scolastici: singoli discenti, ambienti scolastici e contesti didattici, fornitori dei servizi scolastici e il sistema scolastico nel suo insieme;
- raggruppa gli indicatori a seconda che si riferiscano a risultati scolastici per individui o paesi, a motivazioni o circostanze politiche che determinano questi risultati, o a precedenti o requisiti (*constraints*) che contestualizzano le scelte politiche;
- individua i problemi politici ai quali gli indicatori fanno riferimento, con tre importanti categorie che distinguono tra la qualità dei risultati scolastici e l'offerta educativa, tra problemi di equità nei risultati scolastici e opportunità d'istruzione, e tra adeguatezza ed efficacia dell'amministrazione delle risorse.

La seguente matrice descrive le prime due dimensioni:

	1. Prodotti e risultati scolastici e didattici	2. Motivazioni politiche e contesti che determinano i risultati	3. Precedenti o requisiti che contestualizzano la linea politica
I. Singoli partecipanti all'istruzione e all'apprendimento	1.I Qualità e distribuzione dei singoli risultati scolastici	2.I Attitudini, impegno comportamento dei singoli discenti	3.I Caratteristiche di base dei singoli discenti
II. Ambienti scolastici	1.II Qualità dell'insegnamento	2.II Pratiche pedagogiche e didattiche e clima della classe	3.II Condizioni di studio degli studenti e condizioni di lavoro degli insegnanti
III. Fornitori dei servizi scolastici	1.III Prodotto degli istituti scolastici e prestazioni scolastiche	2.III Ambiente scolastico e organizzazione	3.III Caratteristiche dei fornitori dei servizi e loro comunità
IV. Il sistema scolastico nel suo insieme	1.IV Prestazione globale del sistema scolastico	2.IV Dimensioni degli ambienti scolastici, allocazione di risorse, e linee di condotta	3.IV Contesti scolastici, sociali, economici e demografici nazionali

I seguenti paragrafi illustrano le dimensioni della matrice più dettagliatamente:

Attori nei sistemi scolastici

Gli indicatori OCSE dell'istruzione si propongono di comparare le prestazioni di sistemi scolastici nazionali nel loro insieme, piuttosto che confrontare singole strutture istituzionali o regionali. Comunque, si riconosce sempre di più che molte importanti caratteristiche dello sviluppo, del funzionamento e dell'influenza dei sistemi scolastici possono essere accertate solo attraverso un'interpretazione dei risultati scolastici e il loro rapporto con ciò che viene immesso (*input*) e con gli sviluppi in relazione agli individui e alle istituzioni. Per spiegarlo, la struttura degli indicatori distingue tra un macro-livello, due livelli medi ed un micro-livello dei sistemi scolastici. Questi sono connessi con:

- il sistema scolastico nel suo insieme;
- gli istituti scolastici ed i fornitori di servizi;
- l'ambiente scolastico ed il contesto didattico all'interno degli istituti;
- i singoli partecipanti all'istruzione e all'apprendimento.

In qualche misura, questi livelli corrispondono alle strutture dalle quali vengono raccolti i dati, ma la loro importanza si concentra principalmente sul fatto che molte caratteristiche dei sistemi scolastici determinano comportamenti del tutto differenti a seconda dei livelli del sistema stesso. Per esempio, se consideriamo gli studenti all'interno di un'aula, il rapporto tra profitto e dimensioni della classe può essere negativo, se è vero che gli studenti di classi piccole traggono beneficio da un contatto più diretto con gli insegnanti. Se consideriamo una classe o una scuola, tuttavia, gli studenti vengono spesso raggruppati intenzionalmente in modo tale che i più deboli o svantaggiati vengono collocati in classi più piccole perché possano ricevere una maggiore attenzione. Al livello di scuola, quindi, il rapporto osservato tra dimensioni della classe e profitto dello studente è spesso positivo (indicando che gli studenti di classi più grandi conseguono un profitto migliore rispetto a quelli di classi più piccole). A livelli più alti d'aggregazione dei sistemi scolastici, il rapporto tra profitto dello studente e dimensioni delle classi risulta ulteriormente complicato, per es. dal bacino d'utenza socio-economico delle scuole o da fattori connessi con la cultura dei differenti paesi. Le passate analisi che si sono basate soltanto su dati di macro-livello hanno condotto, talvolta, per questo motivo, a conclusioni fuorvianti.

Risultati, motivazioni politiche e precedenti

La seconda dimensione nella struttura organizzativa raggruppa ulteriormente gli indicatori in ciascuno dei suddetti livelli:

- gli indicatori sui risultati dei sistemi scolastici osservati, come anche gli indicatori in rapporto con l'influenza di saperi e di abilità per individui, società ed economie, sono raggruppati nel sottotitolo *Prodotti e risultati scolastici e didattici*;
- il sotto-titolo *Motivazioni politiche e contesti che determinano i risultati* raggruppa attività che ricercano informazioni sulle motivazioni politiche o sulle circostanze che determinano prodotti e risultati a ciascun livello;
- queste motivazioni politiche e questi contesti hanno generalmente dei *precedenti*: fattori che definiscono o determinano linee politiche. Queste vengono rappresentate nel sottotitolo *Prece-*

denti o requisiti che contestualizzano la linea politica. Si deve notare che precedenti o requisiti sono generalmente specifici per un dato livello del sistema scolastico e che “precedenti” in un livello più basso del sistema possono anche essere “motivazioni politiche” in un livello più alto. Nella scuola, per esempio, le qualificazioni degli insegnanti rappresentano un determinato requisito, mentre, al livello del sistema scolastico, lo sviluppo professionale degli insegnanti una motivazione politica fondamentale.

Problemi di linea politica

Ciascuno dei riquadri che si ottengono nella struttura può essere usato, allora, per affrontare una varietà di problemi da differenti prospettive di linea politica. Per le finalità di questa struttura, le prospettive di linea politica sono raggruppate nelle seguenti tre classi, che costituiscono la terza dimensione nella struttura organizzativa per l'INES:

- qualità dei risultati scolastici e offerta educativa;
- eguaglianza dei risultati scolastici ed equità nelle opportunità d'istruzione;
- adeguatezza ed efficacia dell'amministrazione delle risorse.

Oltre alle suddette dimensioni, la prospettiva del tempo, in quanto ulteriore dimensione nella struttura, consente che vengano modellati anche aspetti dinamici nello sviluppo dei sistemi scolastici. Gli indicatori qui pubblicati s'inseriscono opportunamente in questa struttura, anche se essi danno indicazioni in più di un riquadro.

La maggior parte degli indicatori elencati nel CAPITOLO A, *Risultati degli istituti d'istruzione e influenza dell'apprendimento* fanno riferimento alla prima colonna della matrice, che descrive prodotti e risultati dell'istruzione. Inoltre gli indicatori elencati nel CAPITOLO A, che misurano il profitto scolastico per generazioni diverse, forniscono, per esempio, non solo una misura del prodotto del sistema scolastico, ma anche il contesto per le attuali linee di condotta per la scuola che contribuiscono, per esempio, a modellare le linee politiche per la formazione permanente.

Il CAPITOLO B, *Risorse finanziarie ed umane investite nell'istruzione*, fornisce indicatori che rappresentano o motivazioni politiche o precedenti per tali motivazioni, o talvolta entrambi. Per esempio, la spesa per studente è una misura fondamentale di linea politica che nel modo più diretto influisce sul singolo discente, in quanto agisce come requisito indispensabile sull'ambiente scolastico e sulle condizioni didattiche dello studente nell'ambito della classe.

Il CAPITOLO C, *Accesso all'istruzione, partecipazione e profitto*, fornisce indicatori che rappresentano un misto d'indicatori di risultati, di motivazioni politiche e di contesti. I tassi d'iscrizione e i tassi di profitto sono, per esempio, misure di risultati nella misura in cui indicano i risultati di linee politiche e pratiche nei livelli di classe, di scuola e di sistema scolastico. Ma essi forniscono anche contesti per stabilire linee politiche individuando aree nelle quali interventi politici sono necessari per affrontare, per esempio, problemi d'ineguaglianza.

Il CAPITOLO D, *L'ambiente scolastico e l'organizzazione delle scuole*, fornisce indicatori sul tempo d'insegnamento, sul tempo di lavoro degli insegnanti e sulle retribuzioni degli insegnanti, che non solo rappresentano motivazioni (*levers*) politiche modificabili, ma indicano anche contesti per la qualità dell'insegnamento negli ambienti scolastici e per i risultati dei discenti a livello individuale.

GUIDA ALLA LETTURA

Copertura delle statistiche

Anche se una mancanza di dati limita ancora l'estensione degli indicatori in molti paesi, la copertura si estende, in linea di massima, all'intero sistema scolastico nazionale (nell'ambito del territorio nazionale) a prescindere dalla proprietà o dalla sponsorizzazione degli istituti interessati e al di là dei meccanismi di offerta dell'istruzione. Con un'unica eccezione appresso descritta, si intendono inclusi tutti i tipi di studenti e tutti i gruppi d'età: ragazzi (inclusi alunni con particolari bisogni), adulti, cittadini, stranieri, come anche studenti iscritti a corsi a distanza, in corsi particolari d'istruzione o in corsi scolastici organizzati da ministeri diversi dal Ministero della Pubblica Istruzione, purché lo scopo principale del corso sia lo sviluppo culturale dell'individuo. Invece, la formazione professionale e tecnica impartita nei luoghi di lavoro, eccettuati i corsi congiunti basati su scuola e lavoro che si ritengono esplicitamente come parte del sistema scolastico, non viene inclusa nella spesa scolastica di base e tra i dati d'iscrizione.

Risultano coperte le attività scolastiche classificate come "adulte" o "non-regolari", purché implicino studi o abbiano contenuti disciplinari simili agli studi scolastici "regolari", o i corsi sui quali sono basate conducano a potenziali qualificazioni simili ai corrispondenti corsi scolastici regolari. Sono esclusi corsi per adulti organizzati principalmente per interessi generali, arricchimento personale, come tempo libero o attività ricreativa.

Calcolo delle medie internazionali

Per molti indicatori viene presentata una media OCSE e per alcuni un totale OCSE.

La media OCSE viene calcolata come media non ponderata dei valori dei dati di tutti i paesi dell'OCSE per i quali siano disponibili o possano essere valutati dei dati. La media OCSE, quindi, fa riferimento ad una media dei valori dei dati al livello dei sistemi nazionali e può essere utilizzata per rispondere alla domanda su come un valore d'indicatore per un determinato paese possa essere confrontato con il valore per un paese specifico o che rientra nella media. Essa non tiene conto delle dimensioni assolute del sistema scolastico in ciascun paese.

Il totale OCSE viene calcolato come media ponderata dei valori dei dati di tutti i paesi dell'OCSE per i quali siano disponibili o possano essere valutati dei dati. Esso riflette il valore per un determinato indicatore quando l'area OCSE è considerata nel suo insieme. Questo approccio viene scelto allo scopo di confrontare, per esempio, le tabelle di spesa per singoli paesi con quelle dell'intera area OCSE per la quale siano disponibili dati validi, con quest'area considerata come una singola entità.

Si noti che sia la media OCSE, sia il totale OCSE, possono essere condizionati in maniera significativa da dati mancanti. Dato il numero relativamente piccolo di paesi, non viene usato alcun metodo statistico per compensare questo fatto. Nei casi nei quali una categoria non è applicabile (codice "a") in un paese, o nei quali il valore dei dati è trascurabile (codice "n") per il corrispondente calcolo, viene attribuito il valore zero allo scopo di calcolare le medie OCSE. Nei casi nei quali sia il numeratore che il denominatore di un rapporto non è applicabile (codice "a") per un certo paese, questo paese non viene incluso nella media OCSE.

Per le tabelle finanziarie che utilizzano dati del 1995, sia la media OCSE che il totale OCSE vengono calcolati per i paesi che forniscono dati sia per il 1995 che per il 2004. Ciò consente di confrontare la media OCSE e il totale OCSE nel tempo, senza alcuna alterazione dovuta all'esclusione di certi paesi nei vari anni.

Per molti indicatori viene presentata anche una media EU19. Essa è calcolata come la media non ponderata dei valori dei dati dei 19 paesi dell'OCSE che sono membri dell'Unione Europea per i quali sono disponibili o possano essere valutati dei dati. Questi 19 paesi sono: Austria, Belgio, Danimarca, Finlandia, Francia, Germania, Grecia, Irlanda, Italia, Lussemburgo, Paesi Bassi, Polonia, Portogallo, Regno Unito, Repubblica Ceca, Repubblica Slovacca, Spagna, Svezia, Ungheria.

■ **Classificazione dei livelli d'istruzione**

La classificazione dei livelli d'istruzione è basata sulla "Classificazione Internazionale Standard dell'Educazione" revisionata nel 1997 (ISCED-97: *International Standard Classification of Education*, 1997). La novità più notevole tra l'ISCED revisionata e quella precedente (ISCED-76) è l'introduzione di una struttura di classificazione multi-dimensionale, che consente l'allineamento dei contenuti disciplinari di corsi che usano molteplici criteri di classificazione. L'ISCED è uno strumento per compilare statistiche sull'istruzione a livello internazionale e distingue sei livelli d'istruzione. Il glossario, consultabile nel sito www.oecd.org/edu/eaq2006, descrive in dettaglio i livelli ISCED dell'istruzione, e l'Allegato 1 mostra le corrispondenti età tipiche per il conseguimento di diplomi dei principali corsi scolastici secondo il livello ISCED.

■ **Simboli per i dati mancanti**

Per segnalare i dati mancanti vengono usati nelle tabelle e nei grafici sei simboli:

- a* I dati non sono applicabili perché non è applicabile la categoria.
- c* Vi sono troppo poche osservazioni per fornire stime affidabili (cioè, vi sono meno del 3% di studenti per questo riquadro o troppo poche scuole per valide deduzioni). Comunque, queste statistiche sono state incluse nel calcolo per media tra i paesi.
- m* I dati non sono disponibili.
- n* Il valore dei dati è trascurabile o zero.
- w* I dati sono stati ritirati su richiesta del paese interessato.
- x* I dati sono inclusi in un'altra categoria o colonna della tabella (*per es.*, $x(2)$ significa che i dati sono inclusi nella colonna 2 della tabella).
- \sim La media non è confrontabile con altri livelli d'istruzione.

■ **Ulteriori risorse**

Il sito Web www.oecd.org/edu/eaq2006 fornisce una ricca fonte d'informazioni sui metodi usati per il calcolo degli indicatori, l'interpretazione degli indicatori nei rispettivi contesti nazionali e le fonti coinvolte dei dati. Il sito Web fornisce anche l'accesso ai dati che sono alla base degli indicatori, come anche ad un ampio glossario per i termini tecnici usati in questa pubblicazione.

Tutti i cambiamenti apportati successivamente a questa pubblicazione sono elencati nel sito www.oecd.org/edu/eq2006.

Il sito Web www.pisa.oecd.org fornisce informazioni sul Programma dell'OCSE per la Valutazione Internazionale degli Studenti (Programme for International Student Assessment: PISA), al quale attingono molti degli indicatori elencati in questa pubblicazione.

Come nella precedente edizione, *Uno sguardo sull'educazione* usa l'innovativo servizio *StatLinks* dell'OCSE. Sotto ciascuna tabella e ciascun grafico, in *Uno sguardo sull'educazione 2006* c'è un indirizzo Web (*url*) che rinvia ad un corrispondente manuale (*workbook*) Excel contenente i dati di base per l'indicatore. Questi *urls* sono stabili e rimarranno immutabili nel tempo. Inoltre, i lettori di *Uno sguardo sull'educazione* potranno “cliccare” direttamente su questi *links* (connessioni) ed il manuale si aprirà in una finestra separata.

Uno sguardo sull'educazione è accompagnato da un volume, *Education Policy Analysis*, che fa propri i temi d'importanza fondamentale per i governi. La prossima edizione contiene quattro capitoli che trattano insieme risultanze fondamentali e sviluppi di linee politiche con i seguenti titoli: valutazione degli insegnanti: come andare incontro alle aspirazioni e promuovere la motivazione; nuovi strumenti per l'insegnamento e l'apprendimento: valutazione formativa per aiutare tutti gli studenti ad avere successo; differenza dei sessi e matematica: risultati ottenuti, attitudini e motivazione; direzioni delle linee politiche nell'istruzione superiore.

■ Codici usati per le entità territoriali

AUS	Australia	ITA	Italia
AUT	Austria	JPN	Giappone
BEL	Belgio	KOR	Corea
BFL	Belgio (comunità fiamminga)	LUX	Lussemburgo
BFR	Belgio (comunità francese)	MEX	Messico
BRA	Brasile	NLD	Paesi Bassi
CAN	Canada	NZL	Nuova Zelanda
CHL	Cile	NOR	Norvegia
CZE	Repubblica Ceca	POL	Polonia
DNK	Danimarca	PRT	Portogallo
ENG	Inghilterra	RUS	Federazione Russa
FIN	Finlandia	SCO	Scozia
FRA	Francia	SVK	Repubblica Slovacca
DEU	Germania	ESP	Spagna
GRC	Grecia	SWE	Svezia
HUN	Ungheria	CHE	Svizzera
ISL	Islanda	TUR	Turchia
IRL	Irlanda	UKM	Regno Unito
ISR	Israele	USA	Stati Uniti

Capitolo



RISULTATI DEGLI
ISTITUTI D'ISTRUZIONE
E INFLUENZA DELL'APPRENDIMENTO



LIVELLO D'ISTRUZIONE RAGGIUNTO DALLA POPOLAZIONE ADULTA

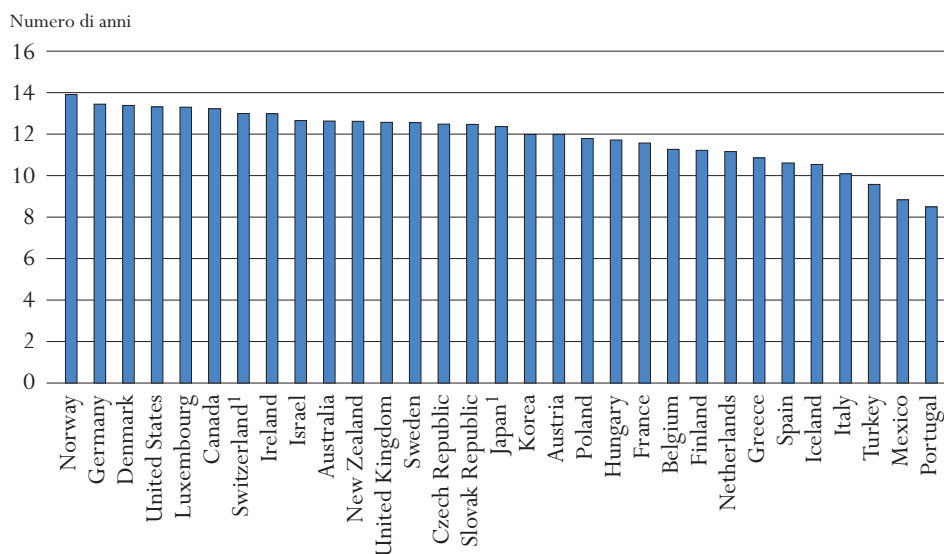
Questo indicatore profila il livello d'istruzione raggiunto dalla popolazione adulta, così come può essere colto attraverso titoli scolastici formali. In quanto tale, esso fornisce un attestato per i saperi e le abilità riscontrabili nelle economie e società nazionali. I dati sul livello d'istruzione raggiunto secondo i gruppi d'età vengono anche utilizzati in questo indicatore sia per proiettare il livello d'istruzione della popolazione adulta dei vari paesi nel corso di dieci anni, sia per considerare i cambiamenti avvenuti nel tempo in ciascun paese rispetto ai diplomati di livello terziario dell'OCSE.

Risultati chiave

Grafico A1.1. Livello d'istruzione raggiunto dalla popolazione adulta: numero medio di anni nel sistema scolastico (2004)

Il grafico illustra il numero di anni che gli individui tra i 25 e i 64 anni hanno speso nell'istruzione formale

Il livello d'istruzione raggiunto dalla popolazione adulta nei paesi OCSE è in media di 11,9 anni, basato sulla durata degli attuali corsi d'istruzione formale. Per i 17 paesi classificati al di sopra della media OCSE, gli anni di attività scolastica vanno in media da 12 a 13,9. Per i 13 paesi al di sotto, l'estensione è maggiore, dagli 8,5 agli 11,8 anni.



1. Anno di riferimento 2003.

I paesi sono classificati in ordine decrescente del numero medio di anni nel sistema scolastico degli individui tra i 25 e i 64 anni.

Fonte: OCSE. Vedi Allegato 3 per le note (www.oecd.org/edu/eag2006).

StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/701655207564>

Altri aspetti importanti di questo indicatore

- La percentuale d'individui che hanno portato a termine l'istruzione secondaria superiore è stata in crescita in quasi tutti i paesi OCSE, **in alcuni rapidamente**: in 22 paesi, la percentuale va dal 73 al 97% tra gli individui dai 25 ai 34 anni. Molti paesi con livelli d'istruzione tradizionalmente bassi stanno mettendosi alla pari, ed il completamento dell'istruzione secondaria superiore è cresciuto quasi dovunque, divenendo la norma per i gruppi di giovani.
- In 18 paesi OCSE, il livello d'istruzione raggiunto tra i maschi, misurato dal numero medio di anni d'attività scolastica, è ancora più alto di quello delle femmine, e talvolta anche in misura notevole, come in Svizzera e Corea. Tuttavia, la differenza tra maschi e femmine è inferiore allo 0,4 anni in 10 di questi 18 paesi.

Contesto politico

Una popolazione con una buona istruzione ed educazione ha importanza centrale per il benessere sociale ed economico di paesi e individui (vedi Indicatore A10). L'istruzione svolge un ruolo chiave nel fornire agli individui le conoscenze, le abilità e le competenze necessarie per partecipare in modo efficace alla società e all'economia. L'istruzione, inoltre, contribuisce anche all'espansione del sapere scientifico e culturale.

Il livello d'istruzione raggiunto dalla popolazione viene comunemente individuato come riserva di "capitale umano", cioè come abilità a disposizione della popolazione e della forza lavoro. Ipotezzando che un anno d'istruzione sia equivalente in tutti i livelli, il livello raggiunto dalla popolazione adulta può essere indicato sommariamente nel numero medio di anni d'attività scolastica portati a termine. Si deve notare, tuttavia, che il calcolo è basato sulla lunghezza degli attuali corsi scolastici, piuttosto che su una stima dell'effettiva durata media degli studi raggiunta dalle passate popolazioni. Il confrontare paesi differenti attraverso il numero medio di anni presuppone anche che la quantità ed il susseguirsi delle abilità e delle conoscenze impartite ogni anno d'istruzione sono simili in ogni paese.

Gli attuali dibattiti politici sono concentrati anche sul ruolo particolare del conseguimento del livello terziario, in quanto esso facilita l'innovazione ed un'ampia produttività economica. Conseguentemente, questo indicatore esamina con quale quota ciascun paese partecipa al pool di diplomati di livello terziario dell'OCSE, come anche in che modo questa quota ha probabilità di cambiare nel periodo di dieci anni.

Prove e spiegazioni

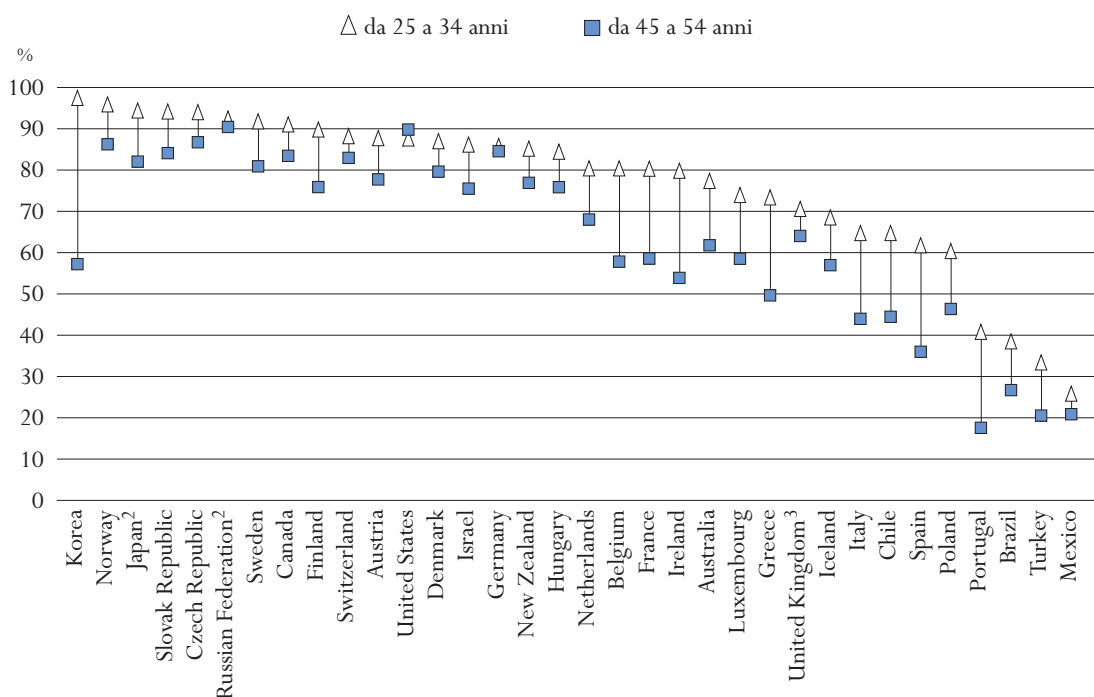
In media, in tutti i paesi dell'OCSE, solo il 42% della popolazione adulta ha portato a termine un'istruzione secondaria superiore. Meno di un terzo di adulti (30%) ha ottenuto solo i livelli primario o secondario inferiore d'istruzione, ed un quarto (25%) ha raggiunto il livello terziario d'istruzione (Tabella A1.1a). Tuttavia, i paesi differiscono ampiamente nella distribuzione del livello d'istruzione raggiunto dalle rispettive popolazioni.

In 23 dei 30 paesi OCSE, come anche nei paesi partner Israele e Federazione Russa, il 60% o più della popolazione tra i 25 e i 64 anni ha portato a termine almeno l'istruzione secondaria superiore (Tabella A1.2a). Alcuni paesi, tuttavia, mostrano un differente profilo. Per esempio, in Italia, Messico, Portogallo, Spagna e Turchia, più della metà della popolazione tra i 25 e i 64 anni non ha portato a termine l'istruzione secondaria superiore. Complessivamente, un confronto tra i livelli d'istruzione raggiunti nei gruppi d'età più giovani e quelli più vecchi indica uno spiccato progresso per quanto riguarda il conseguimento dell'istruzione secondaria superiore (Grafico A1.2). In media, tra i paesi membri dell'OCSE, la percentuale d'individui tra i 25 e i 34 anni che hanno raggiunto il livello secondario superiore d'istruzione è più alta di 13 punti percentuali rispetto a quelli del gruppo d'età tra i 45 e i 54 anni. Questo aumento è stato particolarmente notevole in Belgio, Francia, Grecia, Irlanda, Italia, Corea, Portogallo e Spagna, come anche nel paese partner Cile, paesi che hanno visto tutti una crescita di 20 o più punti percentuali in questi gruppi d'età.

In paesi dove la popolazione adulta ha raggiunto generalmente un alto livello d'istruzione, le differenze tra i gruppi d'età nel livello raggiunto d'istruzione sono meno pronunciate (Tabella

Grafico A1.2. Popolazione che ha raggiunto almeno il livello d'istruzione secondaria superiore (2004)

Percentuale, per gruppo d'età



1. Escludendo i corsi brevi ISCED 3C.

2. Anno di riferimento 2003.

3. Includendo alcuni dei corsi brevi ISCED 3C.

I paesi sono classificati in ordine decrescente della percentuale di individui tra i 25 e i 34 anni che hanno raggiunto almeno il livello d'istruzione secondaria superiore.

Fonte: OCSE, Tabella A1.2a. Vedi Allegato 3 per le note (www.oecd.org/edu/eqa 2006).

StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/701655207564>

A1.2a). Un'eccezione al riguardo è rappresentata dalla Corea, dove la differenza nel conseguimento di un livello d'istruzione secondaria superiore tra gli individui dai 25 ai 34 anni d'età e quelli dai 45 ai 54 anni d'età raggiunge 40 punti percentuali. Tuttavia, in paesi dove più dell'80% degli individui dai 25 ai 34 anni raggiunge almeno il livello d'istruzione secondaria superiore, la differenza tra la quota degli individui dai 25 ai 34 anni che hanno raggiunto il livello d'istruzione secondaria superiore e la quota degli individui dai 45 ai 54 anni che hanno raggiunto questo livello è, in media, solo di 7 punti percentuali.

In Germania, la percentuale di conseguimento dell'istruzione secondaria superiore è quasi la stessa, circa l'85% per i tre gruppi d'età più giovani. In altri paesi, dove c'è più spazio per un aumento, il guadagno medio nel conseguimento di questo livello tra questi gruppi d'età è di 13 punti percentuali. Solo sette di questi paesi (Canada, Danimarca, Messico, Regno Unito, Repubblica Ceca, Stati Uniti e Svezia) mostrano guadagni inferiori a 8 punti percentuali.

Le crescenti esigenze di abilità dei mercati del lavoro hanno innalzato le aspettative d'istruzione e, in alcuni casi, gli sforzi dei governi hanno condotto, in molti paesi, a significativi aumenti nelle percentuali di giovani che ottengono una qualificazione terziaria. Nei paesi OCSE, una media

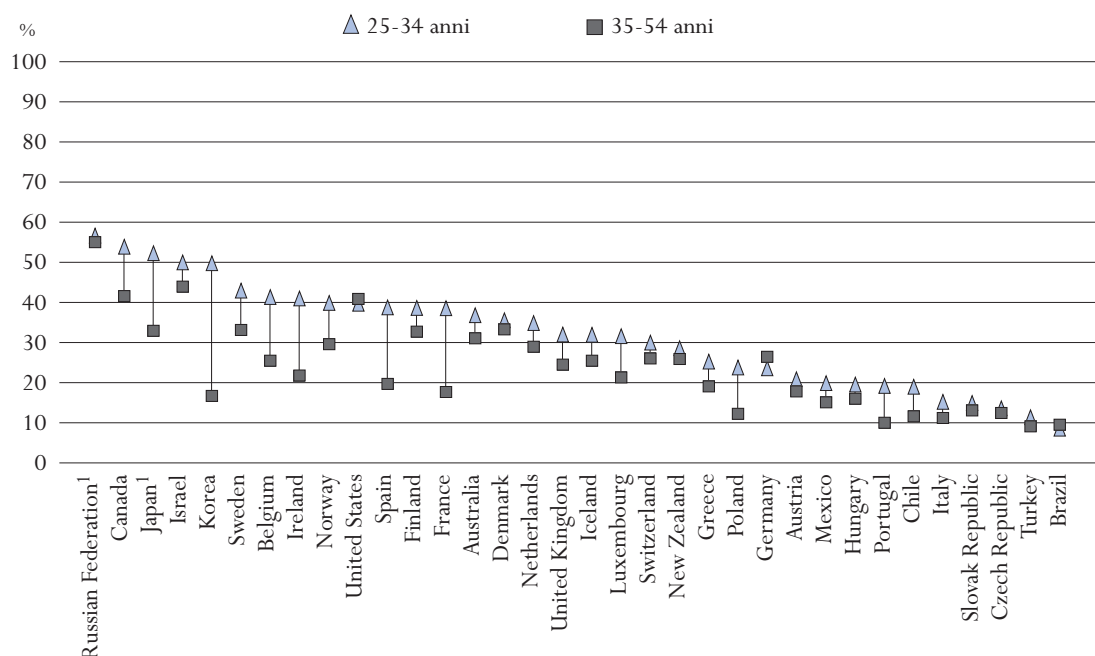
A1

del 31% d'individui tra i 25 e i 34 anni ha raggiunto il livello d'istruzione terziaria. Questo rappresenta un significativo aumento rispetto ai primi anni, evidenziato dal fatto che, in media, solo il 23% degli individui tra i 45 e i 54 anni ha raggiunto il livello terziario (Tabella A1.3a). Un progresso generazionale particolarmente rapido nel livello terziario si è visto in Belgio, Corea, Francia, Giappone, Irlanda e Spagna. Solo in due paesi la quota d'individui tra i 45 e i 54 anni che hanno raggiunto il livello terziario è più alta di quella degli individui tra i 25 e i 34 anni: Germania e Stati Uniti.

È importante notare come molti paesi che hanno sperimentato un'espansione piuttosto grande dell'istruzione terziaria non hanno assistito ad un deterioramento del valore di queste qualificazioni nel mercato del lavoro. I cinque paesi che mostrano la più grande differenza positiva tra la quota d'individui tra i 25 e i 34 anni che hanno conseguito l'istruzione terziaria e la quota degli individui tra i 35 e i 44 anni che hanno conseguito questo livello sono: Corea, Francia, Irlanda, Polonia e Spagna (Tabella A1.3a). Di questi cinque paesi, soltanto la Spagna è quello in cui la rapida espansione dell'istruzione terziaria si è associata ad un significativo declino nel vantaggio salariale che comporta il conseguimento di questo livello d'istruzione, almeno nel periodo tra il 1997 e il 2004 (Tabella A9.2a). Se è vero che i dati per la Polonia nella Tabella A9.2a sono disponibili solo per un anno, il 2004, questi indicano anche un differenziale molto alto dei relativi guadagni a favore di coloro che hanno raggiunto il livello d'istruzione terziaria. Inoltre, i dati presentati nell'indicatore A8 mostrano che fin dal 1995 il tasso di disoccupazione tra i possessori

Grafico A1.3. Popolazione che ha raggiunto il livello d'istruzione terziaria (2004)

Percentuale, per gruppo d'età



1. Anno di riferimento 2003.

I paesi sono classificati in ordine decrescente della percentuale d'individui dai 25 ai 34 anni che hanno conseguito il livello d'istruzione terziaria.

Fonte: OCSE, Tabella A1.3a. Vedi Allegato per le note (www.oecd.org/edu/eag2006).

StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/701655207564>

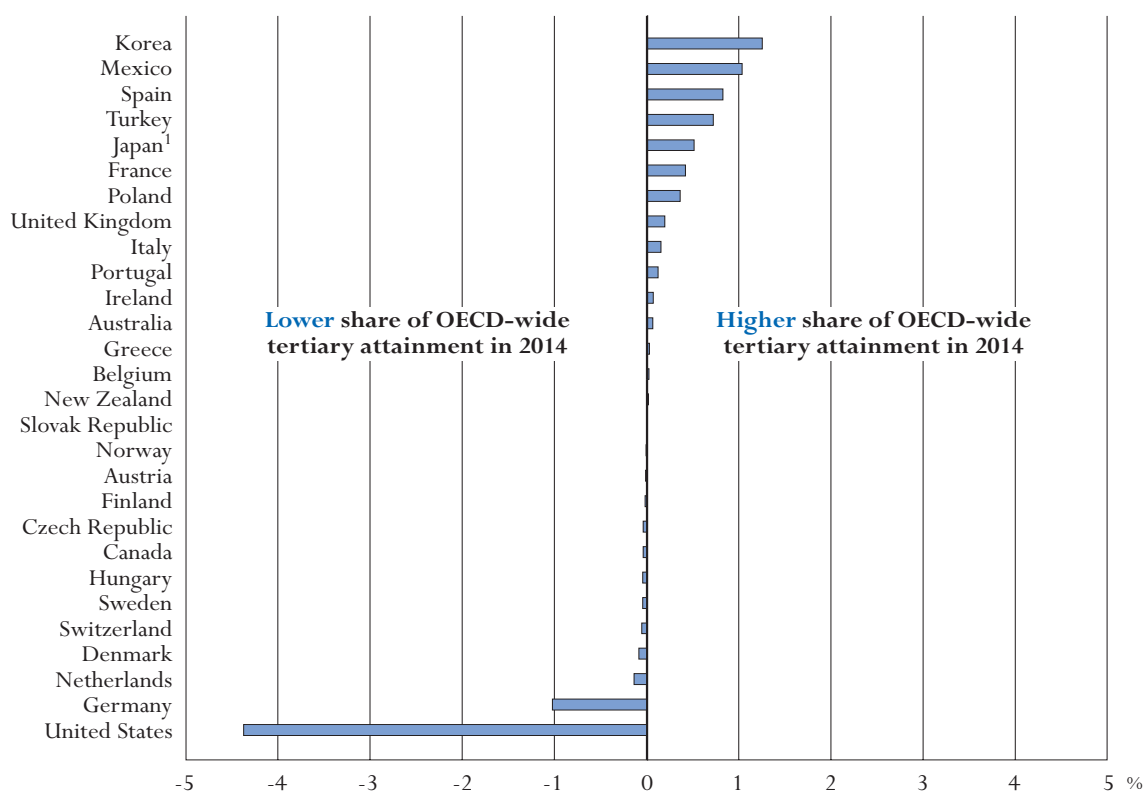
di titoli dell'istruzione terziaria è cambiato molto poco in Francia ed in Corea, ed è addirittura diminuito in Irlanda e Spagna, in modo significativo nell'ultimo caso. In Polonia, questo tasso di disoccupazione è cresciuto nello stesso periodo. Tuttavia, in misura del 6,2%, la disoccupazione tra coloro che sono in possesso di titoli del livello terziario in Polonia è molto più vicina alla media OCSE di quanto lo sia in Polonia il tasso di disoccupazione tra le persone con livelli più bassi d'istruzione (Tabella A8.4a).

Il conseguimento del livello d'istruzione terziaria differisce grandemente tra i paesi. Tra gli individui dai 25 ai 64 anni, la quota di coloro che hanno conseguito l'istruzione terziaria, che sia di tipo B o di tipo A, va da sotto il 15% nella Repubblica Ceca, in Italia, in Portogallo, nella Repubblica Slovacca e in Turchia, al 45% in Canada. Essa eguaglia o supera il 30% in nove altri paesi (Tabella A1.3a).

Anche il modello di conseguimento del livello terziario d'istruzione nei paesi OCSE per individui dai 25 ai 64 anni che hanno portato a termine corsi terziari di tipo A o di ricerca avanzata

Grafico A1.4. Proiezione dei cambiamenti nei punti percentuali nella quota, per ciascun paese OCSE, d'individui dai 35 ai 64 anni con qualificazioni di livello terziario di tipo 5A/6 (dal 2004 al 2014)

Differenza, in punti percentuali, nella quota, per ciascun paese OCSE, d'individui dai 35 ai 64 anni con qualificazioni di livello terziario di tipo 5A/6, tra il 2004 e il 2014



1. Anno di riferimento 2003.

I paesi sono classificati in ordine decrescente della crescita nelle rispettive quote di persone con qualificazioni terziarie nel 2014 rispetto al 2004.

Fonte: OCSE, Tabella A1.4. Vedi Allegato 3 per le note (www.oecd.org/edu/eqa 2006).

StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/701655207564>

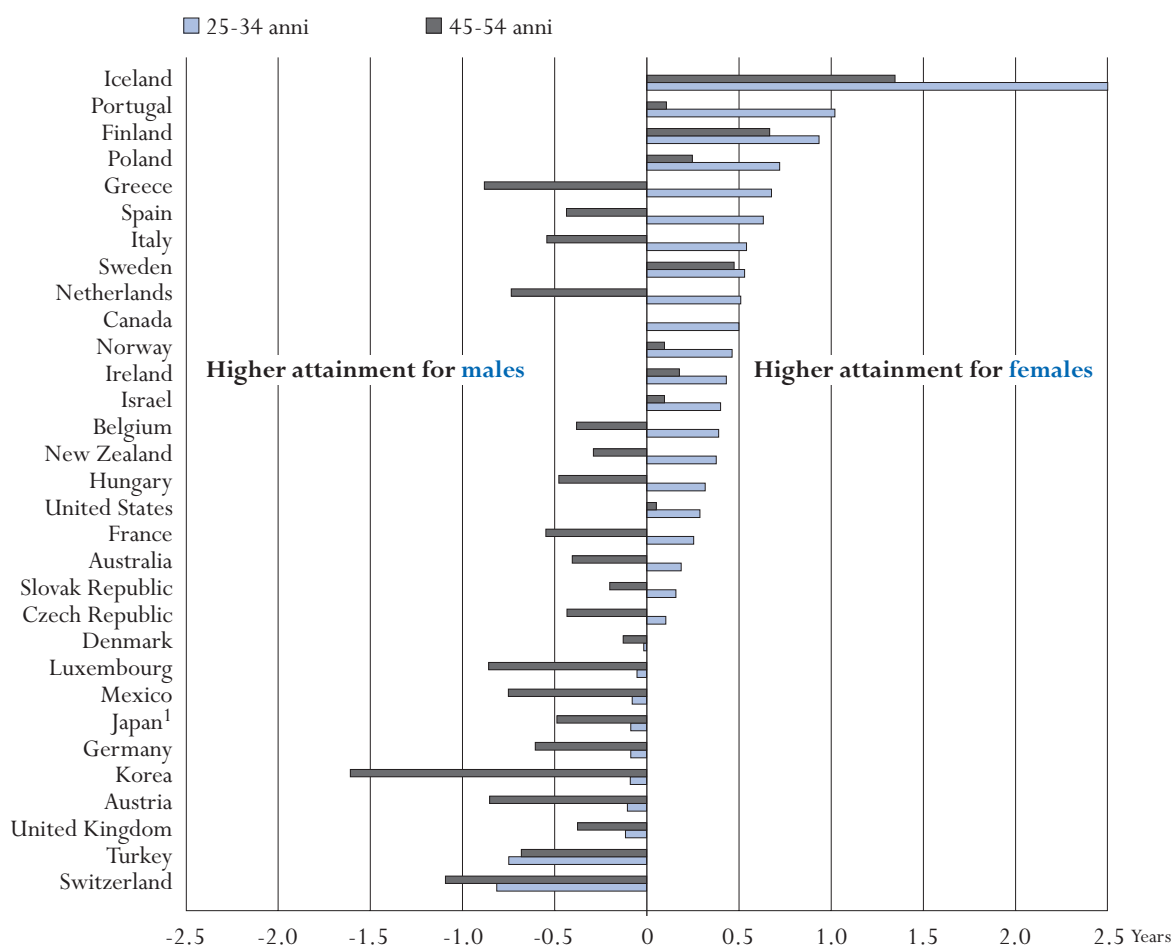
A1

è diverso, e va dal 9% in Austria al 20% o di più in Australia, Canada, Corea, Danimarca, Giappone, Islanda, Norvegia, Paesi Bassi e Stati Uniti. Ma certi paesi hanno anche una tradizione di formazione professionale nel livello terziario (terziario di tipo B). La percentuale di persone che hanno conseguito il livello terziario di tipo B eguaglia o supera il 15% in Belgio, Canada, Finlandia, Giappone e Svezia (Tabella A1.3a).

È interessante considerare la quota di ciascun paese nell'insieme totale di persone altamente qualificate dell'OCSE, così come questa quota è implicata dal conseguimento di questi livelli. La distribuzione di persone che hanno conseguito un titolo nel livello terziario di tipo A e in corsi di ricerca avanzata è pesantemente concentrata in paesi che hanno popolazioni più grandi ed un numero significativo di persone che conseguono il livello d'istruzione terziaria. Per esempio, nell'ambito dell'OCSE gli Stati Uniti possono giovare del 40,8% della popolazione d'individui

Grafico A1.5. Differenze tra i sessi nel conseguimento del livello d'istruzione terziaria espresse nel numero medio di anni nell'istruzione formale (2004)

Anni, per gruppo d'età



1. Anno di riferimento 2003.

I paesi sono classificati in ordine decrescente della crescita nella loro quota di persone con qualificazione terziaria nel 2014 confrontata con quella del 2004.

Fonte: OCSE, Tabella A1.5. Vedi Allegato 3 per le note (www.oecd.org/edu/eqq2006).

StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/701655207564>

dai 35 ai 64 anni che sono in possesso di qualificazioni terziarie (Tabella A1.4). Viene poi il Giappone, che può giovare d'individui che hanno conseguito un livello d'istruzione terziaria nella misura dell'11%.

L'attuale modello di conseguimento del livello terziario in tutti i gruppi d'età può essere utilizzato per accostarsi alla distribuzione della qualificazione terziaria nel futuro a medio termine. Il modo più semplice di farlo è quello di far scivolare in avanti di dieci anni i modelli attuali di conseguimento, in modo tale che la cifra valida per la quota d'individui dai 25 ai 34 anni in possesso di qualificazione terziaria nel 2004 divenga la cifra per gli individui dai 35 ai 44 anni nel 2014. Facendo questo per tutti i gruppi d'età, la tecnica può essere usata per fornire un'indicazione approssimativa del cambiamento nella quota della popolazione d'individui tra i 35 ed i 64 anni nell'ambito di ciascuna nazione in possesso di una qualificazione di livello terziario, come anche i cambiamenti nella quota di ciascun paese OCSE d'individui in possesso di qualificazioni di livello terziario in questo gruppo d'età. Questa forma meccanica di proiezione – che astrae da certi fattori come futuri cambiamenti di linee politiche, cambiamenti nei modelli d'istruzione per adulti, requisiti istituzionali, più ampi sviluppi demografici e conseguenze dell'immigrazione – mostra che sette paesi potrebbero sperimentare una diminuzione nella loro quota dell'insieme d'individui con qualificazione terziaria: Austria, Danimarca, Germania, Paesi Bassi, Stati Uniti, Svezia e Ungheria. Un aumento piuttosto grande in tale quota si verificherà in paesi come Corea, Giappone, Messico, Polonia, Regno Unito, Spagna e Turchia, che associano popolazioni relativamente grandi con percentuali significativamente più alte di conseguimento del livello d'istruzione terziaria nelle generazioni più giovani (Tabella A1.4 e Grafico A1.4).

La media del conseguimento di un titolo d'istruzione secondaria da parte della popolazione adulta nell'ambito dei paesi OCSE, considerata in termini di anni d'attività scolastica (dei corsi esistenti), è di 11,9 anni. Per i 17 paesi che si trovano al di sopra della media OCSE, il numero di anni di attività scolastica va dai 12 ai 13,9 anni. Per i paesi al di sotto della media l'estensione è maggiore, dagli 8,5 agli 11,5 anni (Tabella A1.5).

In 18 paesi dell'OCSE, il conseguimento del livello d'istruzione terziaria da parte dei maschi, misurato attraverso il numero medio di anni d'attività scolastica, è ancora più alto rispetto a quello delle femmine, talvolta in misura considerevole, come in Corea e in Svizzera. In 8 paesi OCSE (Canada, Finlandia, Irlanda, Islanda, Polonia, Portogallo, Stati Uniti e Svezia), il conseguimento del livello d'istruzione terziaria da parte di femmine tra i 25 e i 64 anni, misurato attraverso il numero medio di anni d'attività scolastica, è più alto di quello dei maschi.

La differenza nel conseguimento del livello d'istruzione terziaria tra maschi e femmine varia considerevolmente a seconda del gruppo d'età (Grafico A1.5). Per le persone tra i 55 ed i 64 anni, la differenza tra i sessi, espressa nella durata media di studi formali, favorisce le femmine solo in tre paesi (Tabella A1.5). Invece, la situazione delle persone dai 25 ai 34 anni mostra un quadro differente. Per questo gruppo, il numero medio di anni di studi portati a termine è più alto tra le femmine in 20 dei 30 paesi dell'OCSE, e solo 2 dei restanti 10 paesi – Svizzera e Turchia – registrano differenze di oltre 0,54 anni a favore dei maschi.

Definizioni e metodologie

I dati sulla popolazione e sul conseguimento del livello d'istruzione terziaria sono tratti dai

database OCSE ed EUROSTAT, che vengono compilati dal National Labour Force Surveys. Vedi Allegato 3 (www.oecd.or./edu/eag2006) per le fonti nazionali.

I profili del conseguimento sono basati sulla percentuale della popolazione tra i 25 e i 64 anni che ha portato a termine uno specifico livello d'istruzione. L'International Standard Classification of Education (ISCED-97) viene usato per definire i livelli d'istruzione. Vedi Allegato 3 (www.oecd.org/edu/eag2006) per una descrizione dei programmi d'istruzione ISCED-97 e dei livelli di conseguimento, con la loro ubicazione per ciascun paese.

Il completamento con successo dell'istruzione secondaria superiore significa il conseguimento di corsi secondari superiori di tipo A, B o C di durata simile; il completamento di corsi di tipo C (con destinazione nei mercati del lavoro), di durata significativamente più breve, non viene classificato come conseguimento di livello secondario superiore.

La distribuzione del conseguimento del livello terziario tra i paesi, così come viene mostrata nella Tabella A1.4, viene ricavata sommando i numeri di persone con qualificazioni terziarie di tipo 5A/6 in tutti i paesi dell'OCSE per i quali vi sono dei dati e calcolando la quota percentuale di questo numero che rappresenta ciascun paese. La proiezione nel 2014 di queste quote, egualmente mostrata nella Tabella A1.4, si ottiene facendo scivolare di dieci anni in avanti i dati per ciascun gruppo d'età, in modo tale che una cifra valida per la quota d'individui tra i 25 e i 34 anni in possesso di qualificazione terziaria nel 2004 divenga la cifra per gli individui tra i 35 e i 44 anni nel 2014. Nel 2014, le cifre per tutti i gruppi d'età sono quindi le stesse rispetto a quelle mostrate per il precedente gruppo dieci anni prima. In tal modo, il conseguimento del livello d'istruzione terziaria per gli individui tra i 35 e i 64 anni risulta proiettato per l'anno 2014.

Il calcolo del numero medio di anni nell'istruzione formale è basato sulla durata teorica ponderata dell'attività scolastica per raggiungere un determinato livello d'istruzione, secondo la durata attuale dei corsi scolastici, così come viene riportato nella raccolta di dati dell'UNESCO, OCSE, EUROSTAT (UOE).

Ulteriori riferimenti

Il seguente ulteriore materiale relativo a questo indicatore è disponibile sul sito Web <http://dx.doi.org/10.1787/701655207564>

- *Educational attainment: adult population, by gender (2004) [Livello d'istruzione: popolazione adulta, secondo il sesso]*
Table A1.1b: Males [Tabella A1.1b: maschi]
Table A1.1c: Females [Tabella A1.1c: femmine]
- *Population that has attained at least upper secondary education, by gender (2004) [Popolazione che ha conseguito almeno l'istruzione secondaria superiore, secondo il sesso]*
Table A1.2b: Males [Tabella A1.2b: maschi]
Table A1.2c: Females [Tabella A1.2c: femmine]
- *Population that has attained tertiary education, by gender (2004) [Popolazione che ha raggiunto il livello d'istruzione terziaria, secondo il sesso]*
Table A1.3b: Males [Tabella A1.3b: maschi]
Table A1.3c: Females [Tabella A1.3c: femmine]

Tabella A1.1a
Livello d'istruzione raggiunto dalla popolazione adulta (2004)
 Distribuzione della popolazione tra i 25 e i 64 anni, secondo il livello d'istruzione raggiunto

	Istruzione primaria e preprimaria	Istruzione secondaria inferiore	Istruzione secondaria superiore			Istruzione post-secondaria non-terziaria	Istruzione terziaria			Tutti i livelli di istruzione avanzata
			ISCED 3C breve	ISCED 3C lunga/3B	ISCED 3A		Tipo B	Tipo A	Corsi di ricerca avanzata	
			(1)	(2)	(3)		(4)	(5)	(6)	
OECD countries										
Australia	x(2)	36	a	11	20	3	9	22	x(8)	100
Austria	x(2)	20	a	47	6	9	9	9	x(8)	100
Belgium	16	19	a	9	24	1	17	13	n	100
Canada	5	11	a	x(5)	27	12	22	22	x(8)	100
Czech Republic	n	11	n	43	33	n	x(8)	12	x(8)	100
Denmark	1	16	2	45	4	n	7	25	n	100
Finland	13	10	a	a	43	n	17	16	1	100
France	15	20	a	31	10	n	10	14	x(8)	100
Germany	2	14	a	50	2	6	10	13	2	100
Greece	31	11	2	n	27	8	6	14	n	100
Hungary	2	23	a	29	28	2	n	16	n	100
Iceland	3	29	7	21	9	3	4	24	n	100
Ireland	18	19	n	a	24	10	10	17	n	100
Italy	19	32	1	7	28	1	x(8)	11	n	100
Japan ¹	x(2)	16	a	x(5)	47	a	17	21	x(8)	100
Korea	13	13	a	x(5)	44	a	8	22	x(8)	100
Luxembourg	19	3	15	18	15	6	9	11	2	100
Mexico	51	26	a	6	x(2)	a	2	14	x(8)	100
Netherlands	8	21	x(4)	16	22	4	2	26	n	100
New Zealand	x(2)	22	a	x(5)	43	10	8	18	x(8)	100
Norway	n	11	a	41	12	3	2	29	1	100
Poland	x(2)	16	34	a	31	4	x(8)	16	x(8)	100
Portugal	61	14	x(5)	x(5)	12	1	x(8)	12	1	100
Slovak Republic	1	15	x(4)	36	36	x(5)	1	12	n	100
Spain	28	27	c	6	12	c	7	19	c	100
Sweden	7	10	a	x(5)	48	x(7)	15	19	x(8)	100
Switzerland	3	12	2	41	6	7	10	16	2	100
Turkey	64	10	a	6	11	a	x(8)	9	x(8)	100
United Kingdom	n	15	20	21	15	a	9	14	6	100
United States	5	8	x(5)	x(5)	49	x(5)	9	28	1	100
		Attained lower secondary level of education or below	Attained upper secondary level of education				Attained tertiary level of education			
<i>OECD average</i>		30	42				25			
<i>EU19 average</i>		29	45				23			
Partner countries										
Brazil	57	14	x(5)	x(5)	22	a	x(8)	8	x(8)	100
Chile	24	26	x(5)	x(5)	37	a	3	10	x(8)	100
Israel	x(2)	21	x(5)	x(5)	34	a	16	28	1	100
Russian Federation ¹	3	8	x(5)	x(5)	34	x(5)	34	21	x(8)	100

Nota: A causa di discrepanze nei dati, le medie non sono state calcolate per ciascuna colonna individualmente.

1. Anno di riferimento 2003.

Fonte: OCSE. Vedi Allegato 3 per le note (www.oecd.org/edu/eag2006).

Si consulti la "Guida alla lettura" per informazioni riguardanti i simboli che sostituiscono i dati mancanti.

StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/701655207564>

Tabella A1.2a
 Popolazione che ha raggiunto almeno il livello d'istruzione secondaria superiore¹ (2004)
 Percentuale, per gruppo d'età

	Gruppo d'età				
	25-64	25-34	35-44	45-54	55-64
OECD countries					
Australia	64	77	65	62	49
Austria	80	87	84	78	69
Belgium	64	80	70	58	45
Canada	84	91	88	83	73
Czech Republic	89	94	93	87	82
Denmark	81	86	82	79	77
Finland	78	89	86	76	59
France	65	80	70	59	49
Germany	84	85	86	84	79
Greece	56	73	64	50	31
Hungary	75	84	82	76	57
Iceland	60	68	64	57	46
Ireland	63	79	68	54	39
Italy	48	64	52	44	28
Japan ²	84	94	94	82	65
Korea	74	97	86	57	34
Luxembourg	62	74	64	58	51
Mexico	23	25	25	21	13
Netherlands	71	80	74	68	59
New Zealand	78	85	81	77	64
Norway	88	96	92	86	78
Poland	50	60	49	46	42
Portugal	25	40	26	18	12
Slovak Republic	85	94	91	84	64
Spain	45	61	50	36	21
Sweden	83	91	89	81	71
Switzerland	85	89	86	83	79
Turkey	26	33	24	20	14
United Kingdom ³	65	70	65	64	59
United States	88	87	88	90	86
<i>OECD average</i>	<i>67</i>	<i>77</i>	<i>71</i>	<i>64</i>	<i>53</i>
<i>EU19 average</i>	<i>67</i>	<i>78</i>	<i>71</i>	<i>63</i>	<i>52</i>
Partner countries					
Brazil	30	38	32	27	11
Chile	50	64	53	44	32
Israel	79	86	81	75	68
Russian Federation ²	89	92	95	90	72

1. Con esclusione dei corsi brevi ISCED 3C.

2. Anno di riferimento 2003.

3. Inclusi alcuni corsi brevi ISCED 3C.

Fonte: OCSE. Vedi Allegato 3 per le note (www.oecd.org/edu/eqq2006).

StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/701655207564>

Tabella A1.3a
Popolazione che ha raggiunto il livello d'istruzione terziaria (2004)

Percentuale della popolazione che ha raggiunto il livello d'istruzione terziaria di tipo A o di tipo B e corsi di ricerca avanzata, per gruppo d'età

	Istruzione terziaria di tipo B					Istruzione terziaria di tipo A e corsi di ricerca avanzata					Totale dell'istruzione terziaria				
	25-64	25-34	35-44	45-54	55-64	25-64	25-34	35-44	45-54	55-64	25-64	25-34	35-44	45-54	55-64
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)	(13)	(14)	(15)
OECD countries															
Australia	9	9	9	9	8	22	27	22	22	15	31	36	31	31	23
Austria	9	9	9	10	9	9	11	11	8	6	18	20	20	18	15
Belgium	17	22	19	14	11	14	19	15	11	9	30	41	32	25	20
Canada	22	26	23	21	15	22	27	23	20	18	45	53	47	41	35
Czech Republic	x(11)	x(12)	x(13)	x(14)	x(15)	x(11)	x(12)	x(13)	x(14)	x(15)	12	13	14	12	10
Denmark	7	8	8	7	6	25	27	26	26	21	32	35	34	33	27
Finland	17	14	22	18	12	17	24	18	14	13	34	38	40	32	25
France	10	16	10	7	4	14	22	13	11	10	24	38	24	18	14
Germany	10	8	11	11	10	15	15	15	16	12	25	23	27	26	23
Greece	6	7	8	5	3	15	17	17	14	9	21	25	25	19	12
Hungary	x(11)	x(12)	x(13)	x(14)	x(15)	x(11)	x(12)	x(13)	x(14)	x(15)	17	19	18	16	14
Iceland	4	3	7	5	2	24	28	27	21	16	28	31	33	25	17
Ireland	10	15	11	8	6	18	26	18	13	10	28	40	29	22	16
Italy	x(11)	x(12)	x(13)	x(14)	x(15)	x(11)	x(12)	x(13)	x(14)	x(15)	11	15	12	11	7
Japan ¹	17	25	20	13	7	21	26	25	20	12	37	52	45	33	19
Korea	8	18	7	2	1	22	31	26	14	9	30	49	33	16	10
Luxembourg	9	13	10	8	6	13	17	13	13	10	23	31	22	21	16
Mexico	2	3	2	1	1	14	16	16	14	8	16	19	18	15	8
Netherlands	2	2	3	2	2	27	32	27	26	22	29	34	30	29	24
New Zealand	8	5	7	9	10	18	23	19	16	10	25	28	26	26	20
Norway	2	2	2	3	2	29	37	32	26	21	32	39	34	29	23
Poland	x(11)	x(12)	x(13)	x(14)	x(15)	x(11)	x(12)	x(13)	x(14)	x(15)	16	23	14	12	12
Portugal	x(11)	x(12)	x(13)	x(14)	x(15)	x(11)	x(12)	x(13)	x(14)	x(15)	13	19	13	10	7
Slovak Republic	1	1	1	1	0	12	14	12	12	9	12	14	12	13	9
Spain	7	12	9	4	3	19	27	20	15	10	26	38	28	19	12
Sweden	15	16	18	16	11	19	26	18	17	16	35	42	36	33	27
Switzerland	10	10	11	11	8	18	20	20	17	14	28	30	31	28	22
Turkey	x(11)	x(12)	x(13)	x(14)	x(15)	x(11)	x(12)	x(13)	x(14)	x(15)	9	11	8	9	7
United Kingdom	8	8	8	8	7	18	23	17	16	14	26	31	25	24	21
United States	9	9	10	10	8	30	30	30	31	28	39	39	39	41	36
OECD average	9	11	10	8	6	19	24	20	17	13	25	31	27	23	18
EU19 average	9	11	10	9	6	17	21	17	15	12	23	28	24	21	16
Partner countries															
Brazil	x(11)	x(12)	x(13)	x(14)	x(15)	x(11)	x(12)	x(13)	x(14)	x(15)	8	8	9	9	4
Chile	3	4	3	2	1	10	14	9	9	8	13	18	13	11	9
Israel	16	15	16	16	17	29	34	27	27	26	45	49	44	44	42
Russian Federation ¹	34	35	37	34	26	21	22	22	20	19	55	56	59	55	45

1. Anno di riferimento 2003.

 Fonte: OCSE. Vedi Allegato 3 per le note (www.oecd.org/edu/eqg2006).

Si consulti la "Guida alla lettura" per informazioni riguardanti i simboli che sostituiscono i dati mancanti.

 StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/701655207564>

Tabella A1.4

Distribuzione della popolazione tra i 35 e i 64 anni con titoli di studio di livello terziario di tipo 5A/6, secondo i paesi (2004 e proiezione nel 2014)

Numero di persone con titoli di studio di livello terziario di tipo 5A/6 come percentuale del totale OCSE

OECD countries	2004				Proiezione 2014			
	Gruppo d'età				Gruppo d'età			
	35-64	35-44	45-54	55-64	35-64	35-44	45-54	55-64
Australia	1.9	1.8	2.0	1.7	1.9	2.0	1.8	2.0
Austria	0.4	0.4	0.3	0.3	0.3	0.3	0.4	0.3
Belgium	0.6	0.7	0.5	0.5	0.6	0.6	0.7	0.5
Canada	3.5	3.7	3.5	3.3	3.5	3.3	3.7	3.5
Czech Republic	0.6	0.5	0.6	0.8	0.6	0.6	0.5	0.6
Denmark	0.7	0.6	0.7	0.8	0.6	0.5	0.6	0.7
Finland	0.4	0.4	0.4	0.5	0.4	0.4	0.4	0.4
France	3.3	3.3	3.1	3.8	3.8	4.6	3.3	3.1
Germany	6.0	5.7	5.9	6.8	5.0	3.6	5.7	5.9
Greece	0.7	0.8	0.7	0.6	0.7	0.7	0.8	0.7
Hungary	0.8	0.6	0.8	1.0	0.7	0.7	0.6	0.8
Ireland	0.2	0.3	0.2	0.2	0.3	0.4	0.3	0.2
Italy	2.8	3.0	2.7	2.7	3.0	3.2	3.0	2.7
Japan ¹	11.6	11.5	11.9	11.3	12.1	12.8	11.5	11.9
Korea	4.2	6.3	3.1	2.0	5.5	6.6	6.3	3.1
Mexico	4.8	6.1	4.6	2.8	5.9	6.7	6.1	4.6
Netherlands	2.1	2.0	2.0	2.3	1.9	1.8	2.0	2.0
New Zealand	0.3	0.3	0.3	0.2	0.3	0.3	0.3	0.3
Norway	0.6	0.6	0.5	0.6	0.6	0.6	0.6	0.5
Poland	2.3	2.0	2.5	2.6	2.7	3.4	2.0	2.5
Portugal	0.5	0.6	0.5	0.4	0.6	0.8	0.6	0.5
Slovak Republic	0.3	0.3	0.3	0.3	0.3	0.3	0.3	0.3
Spain	2.8	3.4	2.4	2.1	3.6	4.7	3.4	2.4
Sweden	0.8	0.7	0.7	1.1	0.7	0.8	0.7	0.7
Switzerland	0.6	0.7	0.6	0.7	0.6	0.5	0.7	0.6
Turkey	1.7	1.9	1.8	1.2	2.4	3.4	1.9	1.8
United Kingdom	4.8	5.0	4.7	4.6	5.0	5.3	5.0	4.7
United States	40.8	36.9	42.8	45.0	36.4	31.0	36.9	42.8
Total	100	100	100	100	100	100	100	100

1. Anno di riferimento per il conseguimento del tipo 5A/6: dati del 2003.

 Fonte: OCSE. Vedi Allegato 3 per le note (www.oecd.org/edu/eag2006).

Si consulti la "Guida alla lettura" per informazioni riguardanti i simboli che sostituiscono i dati mancanti.

 StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/701655207564>

Tabella A1.5
Livello d'istruzione raggiunto espresso in numero medio di anni nell'istruzione formale (2004)
 La popolazione tra i 25 e i 64 anni, secondo il sesso e il gruppo d'età

		Popolazione tra i 25 e i 64 anni d'età										
		Totale	Maschi	Femmine	Maschi				Femmine			
					25-34	35-44	45-54	55-64	25-34	35-44	45-54	55-64
OECD countries	Australia	12.6	12.8	12.5	13.2	12.8	12.7	12.2	13.3	12.4	12.3	11.7
	Austria	12.0	12.3	11.7	12.4	12.4	12.2	12.0	12.3	12.0	11.4	10.8
	Belgium	11.3	11.4	11.4	12.4	11.7	11.1	10.3	12.8	11.9	10.7	9.5
	Canada	13.2	13.2	13.3	13.6	13.3	13.0	12.2	14.1	13.6	13.0	11.8
	Czech Republic	12.5	12.6	12.4	12.6	12.8	12.6	12.5	12.8	12.6	12.1	11.9
	Denmark	13.4	13.5	13.3	13.6	13.6	13.4	13.6	13.6	13.3	13.3	13.0
	Finland	11.2	10.9	11.4	12.5	12.3	10.5	8.5	13.5	13.0	11.2	8.5
	France	11.6	11.7	11.4	12.8	12.1	11.3	10.3	13.1	12.0	10.7	9.6
	Germany	13.4	13.7	13.2	13.6	13.8	13.8	13.7	13.5	13.4	13.2	12.5
	Greece	10.9	11.0	10.7	11.9	11.7	10.9	9.4	12.6	11.7	10.0	8.2
	Hungary	11.7	11.8	11.6	12.1	12.1	12.0	11.3	12.4	12.1	11.5	10.5
	Iceland	10.5	9.7	11.4	10.1	10.4	9.2	9.0	12.6	11.9	10.5	9.7
	Ireland	13.0	12.9	13.1	14.0	13.4	12.3	11.2	14.5	13.6	12.5	11.4
	Italy	10.1	10.2	10.0	11.2	10.5	10.0	8.7	11.7	10.7	9.5	7.6
	Japan ¹	12.4	12.6	12.1	13.3	13.3	12.4	11.2	13.2	12.9	11.9	10.5
	Korea	12.0	12.5	11.4	13.7	13.2	11.6	10.2	13.6	12.2	10.0	8.0
	Luxembourg	13.3	13.6	13.0	14.2	13.5	13.5	13.1	14.1	13.3	12.6	11.6
	Mexico	8.8	9.1	8.6	9.5	9.4	8.8	7.8	9.4	8.9	8.0	7.1
	Netherlands	11.2	11.4	11.1	12.0	11.5	11.3	10.6	12.5	11.4	10.5	9.8
	New Zealand	12.6	12.6	12.6	11.8	11.4	11.0	9.6	12.1	11.5	10.7	8.4
	Norway	13.9	13.9	13.9	14.2	14.1	13.7	13.4	14.7	14.2	13.8	13.1
	Poland	11.8	11.6	11.9	12.2	11.7	11.4	11.0	12.9	12.2	11.7	10.7
	Portugal	8.5	8.3	8.7	9.3	8.4	7.8	7.3	10.3	8.8	7.9	7.2
	Slovak Republic	12.5	12.5	12.4	12.8	12.7	12.6	12.1	13.0	12.7	12.4	11.3
	Spain	10.6	10.6	10.6	11.9	11.2	10.1	8.9	12.5	11.4	9.7	8.0
	Sweden	12.6	12.4	12.8	13.1	12.7	12.2	11.3	13.6	13.0	12.7	11.8
	Switzerland	13.0	13.5	12.5	13.7	13.7	13.5	13.2	13.0	12.7	12.3	11.7
	Turkey	9.6	9.9	9.2	10.3	9.8	9.6	9.2	9.6	9.1	8.9	8.6
	United Kingdom	12.6	12.7	12.4	13.0	12.6	12.7	12.4	12.9	12.4	12.3	12.0
	United States	13.3	13.2	13.4	13.1	13.2	13.4	13.2	13.4	13.4	13.5	13.1
	<i>OECD average</i>	<i>11.9</i>	<i>11.9</i>	<i>11.8</i>	<i>12.5</i>	<i>12.2</i>	<i>11.7</i>	<i>11.0</i>	<i>12.8</i>	<i>12.1</i>	<i>11.4</i>	<i>10.3</i>
<i>EU19 average</i>	<i>11.8</i>	<i>11.8</i>	<i>11.7</i>	<i>12.5</i>	<i>12.1</i>	<i>11.7</i>	<i>11.0</i>	<i>12.9</i>	<i>12.2</i>	<i>11.4</i>	<i>10.3</i>	
Partner country	Israel	12.7	12.6	12.7	12.8	12.6	12.4	12.3	13.2	12.7	12.5	12.0

1. Anno di riferimento 2003.

Fonte: OCSE. Vedi Allegato 3 per le note (www.oecd.org/edu/eag2006).

StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/701655207564>

TASSI ATTUALI DI DIPLOMI DI LIVELLO SECONDARIO SUPERIORE

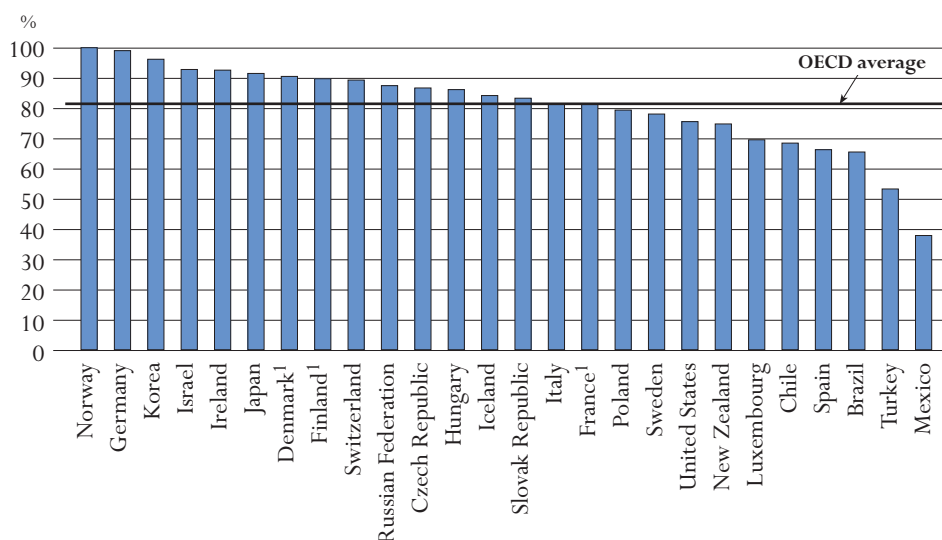
Questo indicatore mostra l'attuale prodotto dei sistemi scolastici per quanto riguarda i diplomi di livello secondario superiore, cioè la percentuale della tipica popolazione nell'età scolastica della secondaria superiore che segue e porta a termine con successo i corsi.

Risultati chiave

Grafico A2.1. Tassi di diplomi di livello secondario superiore (2004)

Il grafico mostra il numero di studenti che completano corsi d'istruzione secondaria superiore per la prima volta, come percentuale del gruppo d'età che normalmente porta a termine questo livello. Anche se non tutti i diplomati sono in questa fascia d'età, questo calcolo fornisce un'indicazione del modo in cui molti dei giovani d'oggi portano a termine la secondaria superiore.

In 18 dei 22 paesi dell'OCSE e in 2 dei paesi partner per i quali sono disponibili dati confrontabili, il rapporto tra diplomati della secondaria superiore e la popolazione nell'età tipica in cui si consegue il diploma supera il 70%. In Corea, Danimarca, Finlandia, Germania, Giappone, Irlanda e Norvegia, e nel paese partner Israele, i tassi di diplomi eguagliano o superano il 90%. La sfida è ora quella di assicurare che la restante frazione non rimanga indietro, con il rischio di limitate prospettive occupazionali che ciò potrebbe comportare.



1. Anno di riferimento 2003.

I paesi sono classificati in ordine decrescente dei tassi di diplomi di livello secondario superiore.

Fonte: OCSE. Vedi Allegato 3 per le note (www.oecd.org/edu/eag2006).

StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/141843246636>

Altri aspetti importanti di questo indicatore

- Le femmine hanno maggiore probabilità di portare a termine l'istruzione secondaria superiore rispetto ai maschi in quasi tutti i paesi dell'OCSE, e ciò costituisce un rovesciamento del modello storico. Oggi, solo in Turchia i tassi di diplomi per le femmine sono al di sotto di quelli per i maschi.
- La vasta maggioranza di studenti che conseguono diplomi dopo corsi di secondaria superiore li ottengono attraverso corsi che consentono l'accesso all'istruzione terziaria.
- La maggior parte degli studenti consegue titoli di livello secondario superiore che forniscono loro l'accesso agli studi di livello universitario (ISCED 5A), anche se la misura in cui gli studenti proseguono in questi studi varia significativamente tra i paesi.
- In molti paesi, i maschi hanno maggiore probabilità d'isciversi a corsi professionali. Tuttavia, in quasi metà dei paesi rappresentati non c'è né differenza tra i sessi né una percentuale più alta di femmine in questi corsi.
- In alcuni paesi, una significativa percentuale di studenti allarga le proprie conoscenze nel livello post-secondario non-terziario dopo aver portato a termine un primo corso di secondaria superiore. In Irlanda, nella Repubblica Ceca ed in Ungheria, il 20% o più di un tipico gruppo d'età porta a termine un corso post-secondario non-terziario.

Contesto politico

La crescente domanda di abilità nei paesi dell'OCSE ha reso le qualificazioni conseguibili nel livello secondario superiore la minima delle credenziali per garantirsi l'ingresso nel mercato del lavoro. L'istruzione secondaria superiore serve come fondamento per una ulteriore opportunità di istruzione e qualificazione, come anche per una preparazione verso l'ingresso diretto nel mercato del lavoro. Anche se molti paesi consentono agli studenti di lasciare il sistema scolastico alla fine del livello secondario inferiore, i giovani dei paesi dell'OCSE che lasciano la scuola senza aver conseguito un titolo di secondaria superiore tendono a trovarsi di fronte a serie difficoltà nell'entrare nel mercato del lavoro (vedi Indicatori A8, A9, A10).

I tassi dei diplomi ottenuti nella secondaria superiore non garantiscono che un sistema scolastico abbia adeguatamente fornito ai diplomati le abilità e le conoscenze fondamentali necessarie per entrare nel mercato del lavoro, perché questo indicatore non coglie la qualità dei risultati scolastici. Di contro, i tassi di diplomi conseguiti danno un'indicazione dell'estensione in cui i sistemi scolastici hanno successo nel preparare gli studenti ad avere il minimo dei requisiti per il mercato del lavoro.

Prove e spiegazioni

Il diploma ottenuto nell'istruzione secondaria superiore sta diventando la norma nella maggior parte dei paesi dell'OCSE. In 18 dei 22 paesi dell'OCSE ed in 2 dei 4 paesi partner per i quali sono disponibili dati confrontabili, i tassi di diplomi della secondaria superiore superano il 70% (Grafico A2.1). In Corea, Danimarca, Finlandia, Germania, Giappone, Irlanda e Norvegia, e nel paese partner Israele, i tassi di diplomi eguagliano o superano il 90%.

La sfida è ora quella di assicurare che la restante frazione non sia lasciata indietro, con il rischio di limitate prospettive occupazionali che ciò potrebbe comportare.

Differenze tra i sessi

L'equilibrio nel conseguimento di livelli di studi tra maschi e femmine nella popolazione adulta è disuguale nella maggior parte dei paesi. In passato, le femmine non avevano sufficienti opportunità e/o incentivi per raggiungere lo stesso livello d'istruzione che raggiungevano i maschi. Le femmine sono state abbondantemente rappresentate tra coloro che non procedevano all'istruzione secondaria superiore e scarsamente rappresentate nei livelli superiori dell'istruzione. Tuttavia, queste differenze tra i sessi sono massimamente evidenti in gruppi d'età più avanzata e sono state significativamente ridotte tra i gruppi d'età più giovane (vedi Indicatore A1).

Oggi, in quasi tutti i paesi dell'OCSE sono i maschi a trovarsi indietro alle femmine nei diplomi di secondaria superiore (Tabella A2.1). I tassi di diplomi per le femmine superano quelli per i maschi in 19 dei 22 paesi dell'OCSE e in 3 dei paesi partner per i quali i tassi totali dei diplomi di secondaria superiore possono essere confrontati tra i sessi. L'eccezione è la Turchia, dove i tassi dei diplomati sono più alti per i maschi. In Corea e in Svizzera, i tassi dei diplomi sono simili in tutti e due i sessi, con una differenza inferiore ad un punto percentuale. Il divario tra i sessi raggiunge il massimo in Danimarca, Irlanda, Islanda, Norvegia, Nuova Zelanda, Polonia e Spagna, e nel paese partner Brasile, dove i tassi dei diplomi per le femmine superano quelli dei maschi di oltre 10 punti percentuali.

Cambiamenti a seconda dei corsi scolastici

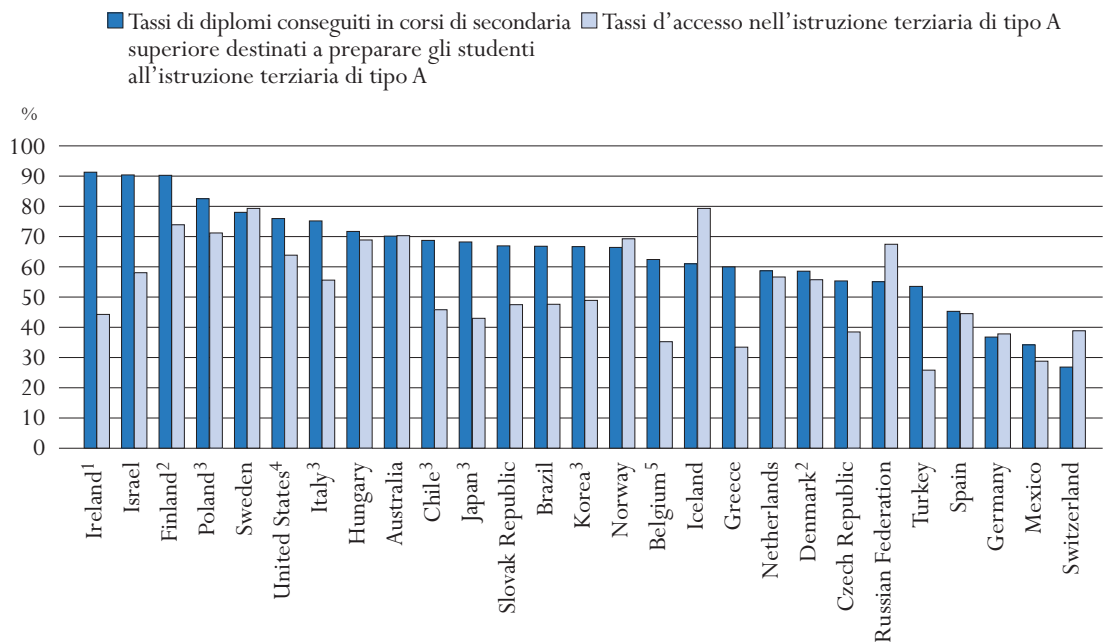
Il conseguimento di diplomi d'istruzione secondaria sta diventando la norma nella maggior parte dei paesi dell'OCSE e di quelli partner, ma il contenuto dei *curricula* nei corsi della secondaria superiore può variare a seconda del tipo d'istruzione o d'occupazione per la quale sono progettati i corsi. La maggior parte dei corsi di secondaria superiore nei paesi dell'OCSE è destinata principalmente a preparare studenti per gli studi terziari, ed il loro orientamento può essere generale, pre-professionale o professionale.

La grande maggioranza di studenti che conseguono un diploma di secondaria superiore lo conseguono dopo corsi che sono destinati a fornire l'accesso ad un'ulteriore istruzione terziaria (ISCED 3A e 3B). Corsi che facilitano l'ingresso diretto in un'istruzione terziaria di tipo A vengono preferiti dagli studenti in tutti i paesi, tranne Germania e Svizzera, dove gli studenti sia di sesso maschile che di sesso femminile hanno maggiore probabilità di diplomarsi in corsi di secondaria superiore che conducono a corsi d'istruzione terziaria di tipo B (Tabella A2.1).

Il tasso dei diplomi per corsi (lungi) ISCED 3 è in media del 20% in tutti i paesi dell'OCSE.

Grafico A2.2. Accesso all'istruzione terziaria di tipo A per diplomati di secondaria superiore (2004)

Confronto fra tassi di diplomi conseguiti in corsi di secondaria superiore destinati all'accesso all'istruzione terziaria di tipo A e i tassi d'accesso effettivo all'istruzione terziaria di tipo A



1. Solo per chi entra a tempo pieno.

2. Anno di riferimento 2003.

3. Tasso d'ingresso per corsi d'istruzione terziaria di tipo A calcolato come tasso lordo d'ingresso.

4. L'istruzione terziaria di tipo A include anche l'istruzione terziaria di tipo B.

5. Con esclusione della comunità germanofona del Belgio.

I paesi sono classificati in ordine decrescente dei tassi di diplomi conseguiti in corsi di secondaria superiore destinati a preparare gli studenti all'istruzione terziaria di tipo A.

Fonte: OCSE. Tabelle A2.1 e C2.1. Vedi Allegato 3 per le note (www.oecd.org/edu/eag2006).

StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/141843246636>

È interessante, tuttavia, mettere a confronto la percentuale di studenti che si diplomano in corsi destinati all'ingresso ad una istruzione terziaria di tipo A con la percentuale di studenti che effettivamente entrano in questi corsi. Il Grafico A2.2 mostra questo confronto e dimostra una significativa variazione tra i paesi. Per esempio, in paesi dell'OCSE come Belgio, Grecia, Giappone, Irlanda e Turchia, e in paesi partner come Brasile, Cile, Israele, la differenza tra i tassi di diplomi conseguiti in corsi di secondaria superiore destinati ai corsi d'istruzione terziaria di tipo A ed il tasso definitivo d'ingresso in questi corsi d'istruzione terziaria di tipo A è relativamente grande (più di 20 punti percentuali). Ciò fa pensare che molti studenti che conseguono qualificazioni destinate a consentire l'accesso al livello universitario in effetti non procedono ad intraprendere studi universitari, anche se, almeno in Belgio, questi corsi di secondaria superiore consentono l'accesso anche a corsi d'istruzione terziaria di tipo B. Invece, in paesi come Australia, Danimarca, Germania, Norvegia, Paesi Bassi, Spagna e Ungheria, dove i rispettivi tassi di diplomi e di accesso sono simili, sembra essere vero il contrario.

In 14 dei 25 paesi dell'OCSE per i quali sono disponibili dati confrontabili, sono più i maschi che le femmine a conseguire diplomi di corsi pre-professionali e professionali di secondaria superiore. I tassi di diplomi conseguiti in questi corsi sono superiori per le femmine in sette paesi dell'OCSE – Belgio, Danimarca, Finlandia, Irlanda, Norvegia, Paesi Bassi e Spagna – e sono gli stessi per maschi e femmine nei quattro rimanenti paesi dell'OCSE.

Diplomi conseguiti in corsi post-secondari non-terziari

Corsi post-secondari non-terziari di vari tipi vengono offerti in 26 paesi dell'OCSE. Da un punto di vista di confronto internazionale, questi corsi stanno a cavalcioni sul confine tra istruzione secondaria e post-secondaria, anche se possono essere considerati, chiaramente, corsi d'istruzione secondaria superiore o d'istruzione post-secondaria in un contesto nazionale. Anche se il contenuto di questi corsi può non essere significativamente più avanzato rispetto ai corsi di secondaria superiore, i programmi dei corsi post-secondari non-terziari servono ad ampliare le conoscenze dei partecipanti che hanno già conseguito una qualificazione d'istruzione secondaria superiore. Gli studenti tendono ad essere di età superiore rispetto a quella degli iscritti al livello secondario superiore.

Esempi tipici di questi corsi sono quelli che rilasciano certificati d'istruzione commerciale e professionale in Canada e negli Stati Uniti, di maestri di scuola materna in Austria e Svizzera, o d'istruzione professionale nel sistema duale tedesco per chi è in possesso di titoli di scuola secondaria superiore generale. Nella maggior parte dei paesi, i corsi post-secondari non-terziari hanno un orientamento professionale.

In 12 dei 19 paesi dell'OCSE con dati disponibili, in maggioranza, se non nella totalità, gli studenti di corsi post-secondari non-terziari si diplomano in corsi ISCED 4C, destinati principalmente a preparare diplomati per un ingresso diretto nel mercato del lavoro.

Sono inclusi nei corsi post-secondari non-terziari anche i tirocini destinati agli studenti che hanno già conseguito diplomi in corsi d'istruzione secondaria superiore. Tuttavia, in 7 dei 20 paesi dell'OCSE, il 50% o più dei diplomati post-secondari non-terziari hanno portato a termine corsi destinati a fornire accesso diretto all'istruzione terziaria di tipo A o di tipo B. In Svizzera, il 72% si diploma in corsi ISCED 4B.

Definizioni e metodologie

I dati per l'anno scolastico 2003-2004 sono basati sulla raccolta di dati UOE per le statistiche sull'istruzione curate annualmente dall'OCSE.

Nella Tabella A2.1, i diplomati della secondaria superiore sono quelli che hanno portato a termine con successo l'anno finale dell'istruzione secondaria superiore, a prescindere dall'età. In alcuni paesi, il completamento con successo richiede un esame finale, non richiesto in altri (vedi Allegato 1).

I tassi del conseguimento di diplomi nell'istruzione secondaria superiore sono calcolati in relazione al numero di studenti, a prescindere dall'età, che si diplomano per la prima volta in corsi di secondaria superiore, diviso per la popolazione nell'età in cui gli studenti generalmente si diplomano in un corso di secondaria superiore (vedi Allegato 1). I tassi dei diplomi tengono conto degli studenti che si diplomano nell'istruzione secondaria superiore all'età tipica (modale) del loro conseguimento, come anche di studenti più anziani (per es. quelli in corsi di "seconda possibilità"). Il computo totale, non duplicato, di diplomati viene calcolato al netto di quegli studenti che si sono diplomati in un altro corso di secondaria superiore in un anno precedente.

I calcoli di studenti per i corsi ISCED 3A, 3B e 3C, invece, sono duplicati. I tassi lordi del conseguimento di diplomi non possono essere aggiunti, in quanto certi individui si diplomano in più di un corso di secondaria superiore e così verrebbero contati due volte. La stessa cosa vale per i tassi di diplomi secondo l'orientamento del corso, cioè generale o professionale.

I corsi pre-professionali e professionali includono sia corsi basati sulla scuola, sia quelli basati sulla scuola e sul lavoro che vengono riconosciuti come parte del sistema scolastico. Non si tiene conto di un'istruzione e di una formazione interamente basata sul lavoro che non sia controllata da una formale autorità scolastica.

Nella Tabella A2.2, diplomati post-secondari non-terziari sono quelli che portano a termine con successo l'anno finale dell'istruzione post-secondaria non-terziaria, a prescindere dall'età. In alcuni paesi, il completamento con successo richiede un esame finale, non richiesto invece da altri.

I tassi del conseguimento di diplomi nei corsi post-secondari non-terziari vengono calcolati in rapporto al numero di studenti, a prescindere dall'età, che si diplomano per la prima volta in corsi post-secondari non-terziari, diviso per la popolazione nell'età in cui gli studenti generalmente si diplomano in questi corsi (vedi Allegato 1). I tassi dei diplomi tengono conto degli studenti che si diplomano all'età tipica (modale), come anche di studenti più anziani. Il calcolo totale, non duplicato, di diplomati viene calcolato al netto di quegli studenti che si sono diplomati in un altro corso post-secondario non-terziario in un anno precedente.

Per alcuni paesi, un calcolo non duplicato di diplomati di corsi post-secondari non-terziari non è disponibile, ed i tassi del conseguimento di diplomi può essere stimato in eccesso, a causa di diplomati che hanno portato a termine più corsi allo stesso livello. Questi paesi vengono segnalati con una nota in calce nella Tabella A2.2.

I calcoli di studenti per i corsi ISCED 4A, 4B e 4C sono, invece, duplicati. I tassi lordi del conseguimento di diplomi non possono essere sommati, in quanto certi individui si diplomano in più di un corso post-secondario non-terziario e così verrebbero contati due volte.

Tabella A2.1

Tassi di diplomi di livello secondario superiore (2004)

Percentuale di diplomati di secondaria superiore rispetto alla popolazione nell'età tipica di conseguimento di diplomi, secondo la destinazione del corso, l'orientamento del corso ed il sesso

	Totale (non duplicato)			ISCED 3A (destinato a preparare all'accesso diretto a istruzione terziaria di tipo A)		ISCED 3A (destinato a preparare all'accesso diretto a istruzione terziaria di tipo B)		ISCED 3C (lungo) simile alla durata di corsi tipici 3A o 3B		ISCED 3C (breve) più breve della durata di corsi tipici 3A o 3B		Corsi generali		Corsi pre-professionali	
	M + F	Maschi	Femmine	M + F	Femmine	M + F	Femmine	M + F	Femmine	M + F	Femmine	M + F	Femmine	M + F	Femmine
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)	(13)	(14)	(15)
OECD countries															
Australia	m	m	m	70	75	x(8)	x(9)	54	51	x(8)	x(9)	70	75	54	51
Austria	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Belgium ¹	m	m	m	62	67	a	a	20	18	17	22	37	43	62	65
Canada	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Czech Republic	87	85	88	55	64	n	n	31	23	n	n	18	23	69	65
Denmark ²	90	81	100	58	70	a	a	56	63	a	a	58	70	56	63
Finland ²	90	84	96	90	96	a	a	a	a	a	a	52	62	75	83
France ²	81	78	84	51	60	11	10	38	33	3	2	33	40	70	65
Germany	99	97	101	37	40	61	60	a	a	1	1	36	40	62	61
Greece	m	m	m	59	68	a	a	37	36	x(8)	x(9)	59	68	39	38
Hungary	86	82	90	71	80	a	a	19	15	x(8)	x(9)	71	80	21	15
Iceland	84	72	96	61	75	1	2	37	30	15	17	61	75	52	48
Ireland	92	86	99	91	97	a	a	6	6	a	a	66	69	34	38
Italy	81	80	83	75	78	3	4	a	a	19	18	29	38	67	60
Japan	91	90	92	68	71	1	n	23	21	x(8)	x(9)	68	71	24	21
Korea	96	96	96	66	66	a	a	30	30	a	a	66	66	30	30
Luxembourg	69	66	73	42	49	7	7	18	15	2	1	28	31	42	42
Mexico	38	34	41	34	37	a	a	4	4	a	a	34	37	4	4
Netherlands	m	m	m	58	65	a	a	20	22	22	18	34	38	66	68
New Zealand	75	65	85	x(1)	x(3)	x(1)	x(3)	x(1)	x(3)	x(1)	x(3)	x(1)	x(3)	x(1)	x(3)
Norway	100	86	114	66	80	a	a	45	46	m	m	66	80	45	46
Poland	79	70	89	82	87	a	a	a	a	7	7	43	52	45	42
Portugal	m	m	m	53	62	x(4)	x(5)	x(4)	x(5)	x(4)	x(5)	40	48	14	14
Slovak Republic	83	81	85	66	74	a	a	22	15	1	2	22	26	68	62
Spain	66	58	75	45	54	a	a	18	19	7	8	45	54	25	27
Sweden	78	75	81	77	81	a	a	1	n	a	a	37	44	41	37
Switzerland	89	89	90	27	30	61	55	12	16	m	m	29	35	70	66
Turkey	53	57	49	53	49	a	a	m	m	a	a	34	33	19	15
United Kingdom	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
United States	75	72	79	75	79	a	a	a	a	a	a	75	79	a	a
OECD average	81	77	86	61	67	6	6	20	19	5	5	47	53	44	43
EU19 average	83	79	88	63	70	5	5	18	17	6	6	42	49	50	50
Partner countries															
Brazil	65	57	75	66	76	a	a	a	a	a	a	65	74	1	2
Chile	68	64	72	68	72	a	a	a	a	a	a	37	41	32	32
Israel	93	89	96	90	95	a	a	3	1	a	a	59	66	34	30
Russian Federation	87	x(1)	x(1)	55	x(4)	11	x(6)	18	x(8)	4	x(10)	55	x(12)	33	x(14)

Nota: Mancate corrispondenze tra la copertura dei dati relativi alla popolazione e i dati relativi a studenti/diplomi significano che i tassi riguardanti la partecipazione / il conseguimento di diplomi per quei paesi che non sono esportatori di studenti possono essere sotto-stimati (per es. Lussemburgo) e quelli per i paesi che non sono importatori possono essere sovra-stimati.

1. Con esclusione della comunità germanofona del Belgio.

2. Anno di riferimento 2003.

Fonte: OCSE. Vedi Allegato 3 per le note (www.oecd.org/edu/eag2006).

Si consulti la "Guida alla lettura" per informazioni riguardanti i simboli che sostituiscono i dati mancanti.

StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/141843246636>

Tabella A2.2
Tassi di diplomi di livello post-secondario non-terziario

Percentuale di diplomati d'istruzione post-secondaria non-terziaria nell'età tipica del conseguimento dei diplomi, secondo la destinazione del corso ed il sesso

	Totale (non duplicato)			ISCED 4A (destinato a preparare all'accesso diretto a istruzione terziaria di tipo A)		ISCED 4B (destinato a preparare all'accesso diretto a istruzione terziaria di tipo A)		ISCED 4C (destinato a preparare all'accesso diretto al mercato del lavoro)		
	M + F	Maschi	Femmine	M + F	Femmine	M + F	Femmine	M + F	Femmine	
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	
OECD countries	Australia	m	m	m	a	a	a	a	20.0	23.5
	Austria	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Belgium ^{1,2}	m	m	m	7.6	7.6	2.9	3.1	8.6	10.1
	Canada	m	m	m	x(8)	x(9)	x(8)	x(9)	4.6	5.9
	Czech Republic	30.4	28.8	32.2	25.2	28.2	a	a	5.2	4.0
	Denmark ^{1,3}	1.0	1.4	0.6	1.0	0.6	a	a	a	a
	Finland ³	2.3	2.2	2.4	a	a	a	a	4.5	4.8
	France ³	1.2	0.8	1.6	0.6	0.8	a	a	0.6	0.8
	Germany	15.4	16.5	14.2	10.3	9.7	5.1	4.5	a	a
	Greece	9.9	9.1	10.7	a	a	a	a	9.9	10.7
	Hungary	20.0	18.1	21.9	a	a	a	a	27.0	29.5
	Iceland	6.9	7.7	6.0	a	a	a	a	6.9	6.1
	Ireland	27.7	31.7	23.4	a	a	a	a	27.7	23.4
	Italy	6.0	4.6	7.5	a	a	a	a	6.0	7.5
	Japan	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Korea	a	a	a	a	a	a	a	a	a
	Luxembourg	3.6	4.9	2.3	a	a	a	a	3.6	2.3
	Mexico	a	a	a	a	a	a	a	a	a
	Netherlands ¹	1.2	1.9	0.5	a	a	a	a	1.2	0.5
	New Zealand	12.0	7.5	16.7	x(1)	x(3)	x(1)	x(3)	x(1)	x(3)
Norway	4.3	7.2	1.3	1.1	0.3	a	a	3.9	1.2	
Poland	13.1	9.6	16.8	a	a	a	a	13.1	16.8	
Portugal	m	m	m	m	m	m	m	m	m	
Slovak Republic	2.8	2.3	3.4	2.8	3.4	a	a	a	a	
Spain	a	a	a	a	a	a	a	a	a	
Sweden	0.6	0.6	0.5	m	m	a	a	0.6	0.5	
Switzerland	14.7	11.4	18.0	4.5	3.7	11.2	15.6	a	a	
Turkey	a	a	a	a	a	a	a	a	a	
United Kingdom	m	m	m	m	m	m	m	m	m	
United States	m	m	m	m	m	m	m	m	m	
OECD average	7.9	7.6	8.2	2.4	2.5	0.8	1.0	6.0	6.2	
EU19 average	9.0	8.8	9.2	3.2	3.3	0.5	0.5	6.7	6.9	
Partner countries	Brazil	a	a	a	a	a	a	a	a	
	Chile	a	a	a	a	a	a	a	a	
	Israel	m	m	m	m	m	a	a	a	a
	Russian Federation	m	m	m	a	a	a	a	7	7

Nota: Mancate corrispondenze tra la copertura dei dati relativi alla popolazione e i dati relativi a studenti/diplomi significano che i tassi riguardanti la partecipazione / il conseguimento di diplomi per quei paesi che non sono esportatori di studenti possono essere sotto-stimati (per es. Lussemburgo) e quelli per i paesi che non sono importatori possono essere sovra-stimati.

1. Con esclusione della comunità germanofona del Belgio.

2. Anno di riferimento 2003.

Fonte: OCSE. Vedi Allegato 3 per le note (www.oecd.org/edu/eqg2006).

StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/141843246636>

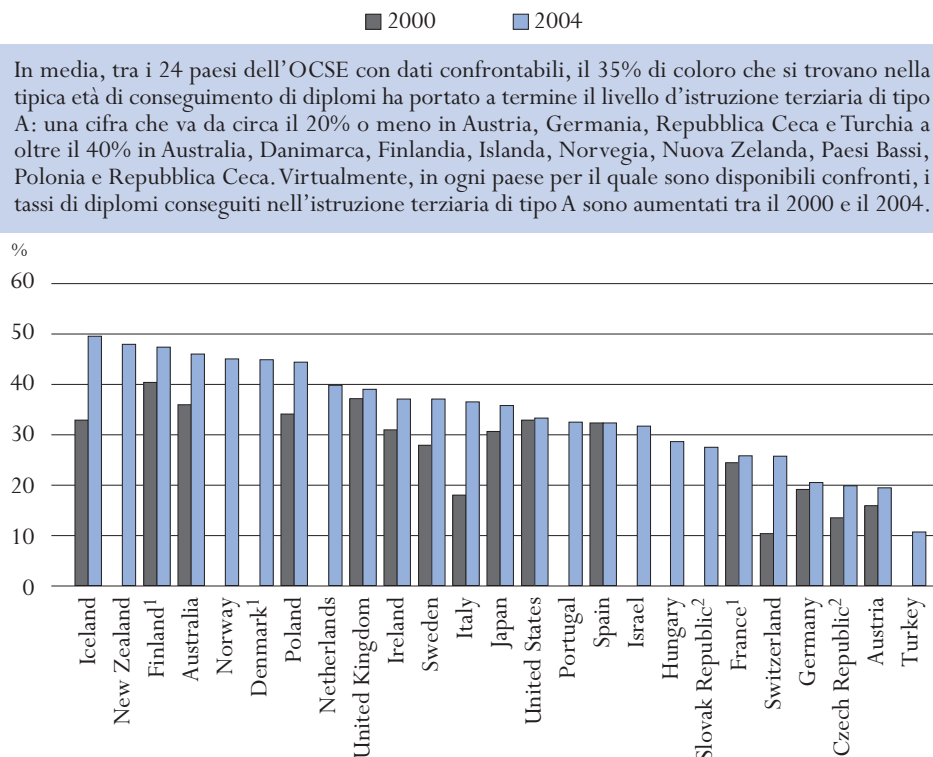
TASSI ATTUALI DI DIPLOMI DI LIVELLO TERZIARIO E DI SOPRAVVIVENZA

Questo indicatore mostra innanzitutto l'attuale prodotto dell'istruzione terziaria dei sistemi scolastici, *cioè* la percentuale della popolazione nel tipico gruppo d'età per l'istruzione terziaria che segue e porta a termine con successo corsi terziari, come anche la distribuzione dei diplomati terziari nei vari campi d'istruzione. L'indicatore, poi, mostra i tassi di sopravvivenza nel livello terziario, *cioè* la percentuale di nuovi ingressi nel livello specificato d'istruzione che portano a termine con successo una prima qualificazione. L'istruzione terziaria copre un'ampia gamma di corsi, ma serve generalmente come un indicatore del tasso in cui i paesi producono conoscenze avanzate. Un tradizionale grado universitario è associato al completamento di corsi terziari di "tipo A"; il "tipo B" si riferisce generalmente a corsi più brevi e spesso con orientamento professionale. L'indicatore, inoltre, getta luce sull'efficacia interna dei sistemi scolastici terziari.

Risultati chiave

Grafico A3.1. Tassi di diplomi terziari di tipo A (2000, 2004)

Il grafico mostra il numero di studenti di qualsiasi età che portano a termine corsi terziari di tipo A per la prima volta, nel 2000 e nel 2004, come percentuale del gruppo d'età che normalmente porta a termine ciascun livello. Anche se non tutti coloro che portano a termine il corso sono in questa fascia d'età, questa cifra dà un'indicazione del modo in cui molti dei giovani d'oggi conseguono una qualificazione di alto livello.



1. Anno di riferimento 2003.

2. Il tasso lordo dei diplomi conseguiti può includere qualche conteggio doppio.

I paesi sono classificati in ordine decrescente dei tassi di diplomi conseguiti per l'istruzione terziaria di tipo A nel 2004.

Fonte: OCSE, Tabella A3.1. Vedi Allegato 3 per le note (www.oecd.org/edu/eqq2006).

StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/436145613668>

Altri aspetti importanti di questo indicatore

- I tassi di conseguimento di diplomi terziari di tipo A tendono ad essere più alti in paesi dove i corsi forniti sono per lo più di più breve durata.
- Il tasso di conseguimento è del 9% al livello terziario di tipo B e dell'1,3% per corsi che conducono a qualificazioni di ricerca avanzata.
- In media, circa il 30% degli studenti iscritti in corsi terziari di tipo A non riesce a completarli con successo, anche se è considerevole la variazione tra paese e paese. I più alti “tassi di sopravvivenza” nell’istruzione terziaria di tipo A vengono riportati da Corea, Giappone e Irlanda, con una percentuale di oltre l’80%, mentre i tassi di sopravvivenza per Messico, Nuova Zelanda e Stati Uniti sono appena al di sopra del 50%. I tassi di sopravvivenza nell’istruzione terziaria di tipo B sono in media più bassi rispetto a quelli dei corsi di tipo A.

Contesto politico

Non solo il conseguimento di diplomi della secondaria superiore sta diventando la norma, ma la maggioranza degli studenti si sta ora diplomando anche in corsi di secondaria superiore destinati a fornire l'accesso all'istruzione terziaria; ciò sta conducendo ad un' aumentata iscrizione a corsi terziari (vedi Indicatore A2). I paesi con alti tassi di diplomi conseguiti nel livello terziario sono anche quelli che hanno maggiore probabilità di sviluppare o mantenere una forza lavoro altamente qualificata.

Inoltre, specifiche abilità e conoscenze nelle scienze sono di particolare interesse, poiché esse rappresentano sempre di più una fonte principale d'innovazione e di crescita nelle economie basate sulla conoscenza (vedi Indicatore A10). Differenze tra i paesi nel prodotto di diplomati terziari secondo il campo d'istruzione hanno probabilità di essere influenzate dalle relative retribuzioni nel mercato del lavoro per i vari settori, come anche dal grado in cui il mercato determina il campo di selezione in un particolare paese.

I tassi d'abbandono e di sopravvivenza nel livello terziario possono essere utili indicatori dell'efficienza interna dei sistemi d'istruzione terziaria. Tuttavia, i motivi specifici degli studenti per l'abbandono di un corso terziario sono vari: gli studenti possono accorgersi di aver scelto la materia sbagliata o un corso non adatto; possono trovarsi in difficoltà nello stare al passo dei livelli stabiliti dai loro istituti, particolarmente nei sistemi terziari che consentono un accesso relativamente ampio; o possono trovare stimolante un impiego prima di aver completato il loro corso. L'abbandono non è necessariamente un indizio di fallimento per singoli studenti, ma tassi alti d'abbandono possono indicare davvero che il sistema non risponde alle esigenze dei suoi clienti. Gli studenti possono non trovare che i corsi offerti corrispondano alle loro aspettative o alle esigenze del loro mercato del lavoro. Può anche essere che i corsi durino più a lungo del numero d'anni che può giustificare, per gli studenti, l'essere al di fuori del mercato del lavoro.

Prove e spiegazioni

I tassi dei diplomi terziari mostrano il livello nel quale il sistema d'istruzione di ciascun paese produce conoscenze avanzate. Ma i corsi terziari variano ampiamente nella loro struttura e nei loro obiettivi tra i paesi. I tassi di conseguimento di diplomi terziari sono influenzati sia dal grado d'accesso ai corsi che dalla domanda di più alte abilità nel mercato del lavoro. Essi sono condizionati anche dal modo in cui le strutture di gradi e qualificazioni vengono organizzate all'interno dei paesi.

Tassi di conseguimento dei diplomi nel livello terziario

Questo indicatore distingue fra tre differenti categorie di titoli terziari: gradi del livello B d'istruzione terziaria (ISCED 5B); gradi del livello A d'istruzione terziaria (ISCED 5A); e titoli di ricerca avanzata al livello di dottorato (ISCED 6).

I corsi d'istruzione terziaria di tipo A sono basati per lo più su conoscenze teoriche e sono destinati a fornire titoli per entrare in corsi di ricerca avanzata ed in professioni con requisiti di alte abilità. I paesi differiscono nel modo in cui i corsi d'istruzione terziaria di tipo A vengono organizzati. La struttura istituzionale può essere costituita da università o da altri istituti. La durata dei corsi che conducono ad un primo titolo dell'istruzione terziaria di tipo A va da tre anni (*per es.* il grado di *Bachelor* in molti *college* in Irlanda e nel Regno Unito in moltissimi campi di studio, e la *Licence* in Francia) a cinque anni o anche di più (*per es.* il *Diplom* in Germania).

Mentre in molti paesi vi è una chiara distinzione tra i primi e i secondi gradi universitari (*per es.* corsi per studenti universitari [*undergraduate*] e per laureati [*graduate*]), questa distinzione non esiste dovunque. In alcuni sistemi, i gradi che sono confrontabili a livello internazionale ad un grado di *Master* (titolo accademico superiore a quello di *Bachelor*) vengono conseguiti attraverso un solo corso di lunga durata. Per assicurare una confrontabilità internazionale è necessario, quindi, confrontare corsi di laurea di durata complessivamente simile, come anche i tassi di completamento di corsi di primo grado.

Per consentire confronti che siano indipendenti da differenze nelle strutture accademiche nazionali, i titoli conseguiti nell'istruzione terziaria di tipo A vengono suddivisi secondo le rispettive durate teoretiche totali degli studi. Specificamente, la classificazione OCSE divide i titoli tra durata media (tre o meno di cinque anni), lunga (da cinque a sei anni) e molto lunga (più di sei anni). I titoli conseguiti in corsi brevi della durata inferiore ai tre anni non vengono considerati equivalenti al completamento del livello d'istruzione terziaria di tipo A e quindi non vengono inclusi in questo indicatore. I corsi di secondo grado vengono classificati secondo la durata complessiva dei corsi di primo e secondo grado. Ne risultano esclusi gli individui che possiedono già un primo grado.

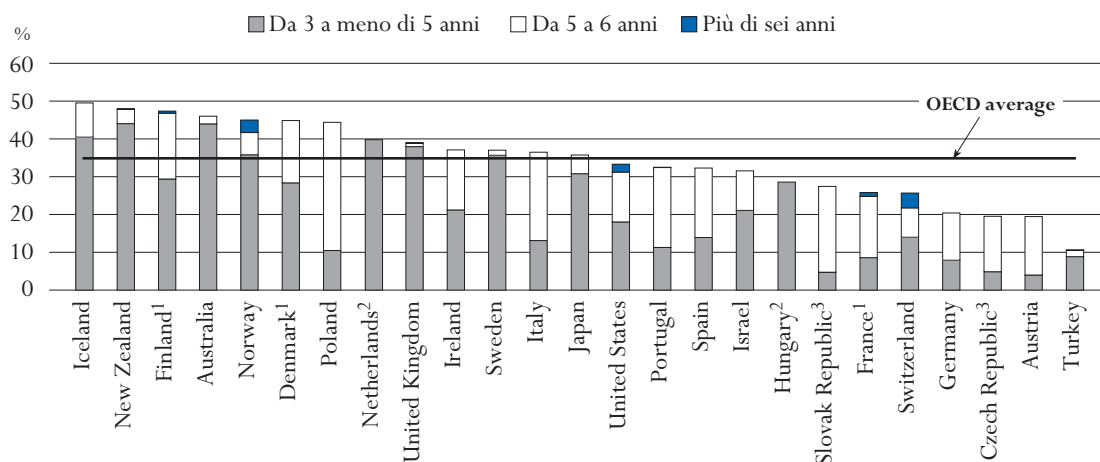
Tassi di conseguimento di diplomi d'istruzione terziaria di tipo A

In media, tra i 24 paesi dell'OCSE con dati confrontabili, il 35% di persone nell'età tipica di conseguimento di diplomi ha portato a termine l'istruzione terziaria di tipo A nel 2004. Questa cifra va da circa il 20% o meno in Austria, Germania, Repubblica Ceca e Turchia a più del 40% in Australia, Danimarca, Finlandia, Islanda, Norvegia, Nuova Zelanda, Paesi Bassi e Polonia (Tabella A3.1).

Praticamente, in ogni paese per il quale sono disponibili dati confrontabili, i tassi di conseguimento di diplomi d'istruzione terziaria di tipo A sono aumentati tra il 2000 e il 2004, spesso in

Grafico A3.2. Tassi di conseguimento di diplomi d'istruzione terziaria di tipo A, secondo la durata dei corsi (2004)

Percentuale di diplomi d'istruzione terziaria di tipo A per la popolazione nell'età tipica di conseguimento dei diplomi



1. Anno di riferimento 2003.

2. I corsi da 3 a meno di cinque anni includono i corsi da 5 a più di 6 anni.

3. Il tasso lordo di conseguimento dei diplomi può includere qualche conteggio doppio.

I paesi sono classificati in ordine decrescente dei tassi di conseguimento dei diplomi d'istruzione terziaria di tipo A.

Fonte: OCSE. Tabella A3.1. Vedi Allegato 3 per le note (www.oecd.org/edu/eaq2006).

StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/436145613668>

misura molto consistente. L'aumento più significativo nei tassi di conseguimento di diplomi di tipo A si è avuto in Italia, dove il tasso risulta raddoppiato al 37%, anche se questo è dovuto per lo più ad un cambiamento strutturale. La riforma nel sistema terziario italiano messa in atto nel 2000 ha consentito agli studenti universitari che originariamente erano immatricolati in corsi a lunga durata di conseguire titoli accademici dopo tre anni di studio (Grafico A3.1).

Similmente, in Svizzera, l'aumento dei tassi di conseguimento dei diplomi d'istruzione terziaria di tipo A è largamente dovuto a riforme nel sistema che non solo hanno abbreviato la durata del primo corso di laurea, ma hanno anche creato nuove università accentrate sulle scienze applicate.

Istruzione terziaria di tipo A: quanto più brevi sono i corsi, tanto più alti sono i tassi di partecipazione e di conseguimento dei diplomi

C'è una notevole variazione nella forma e nella struttura dei corsi d'istruzione terziaria di tipo A tra i paesi, particolarmente nella lunghezza dei corsi che vengono offerti (Grafico A3.2). Ciò che è evidente è che, complessivamente, i tassi di conseguimento dei diplomi dell'istruzione di tipo A tendono ad essere più alti in paesi dove i corsi offerti sono principalmente di più breve durata. Per esempio, in Austria, Francia, Germania, Repubblica Ceca, Repubblica Slovacca e Svizzera, la maggioranza degli studenti porta a termine corsi della durata di almeno 5 anni e i tassi del conseguimento dei diplomi di tipo A sono attorno al 40% o di più in Australia, Nuova Zelanda e Regno Unito, dove i corsi da tre a meno di cinque anni sono la norma. La Turchia fornisce una notevole eccezione a questa tendenza: anche se fornisce tipicamente corsi brevi d'istruzione terziaria di tipo A, il suo tasso di conseguimento dei diplomi d'istruzione terziaria di tipo A è il più basso tra i paesi dell'OCSE.

Per riepilogare questa tendenza, il tasso di conseguimento dei diplomi d'istruzione terziaria di tipo A per i paesi dell'OCSE dove la maggioranza dei primi gradi è ottenuta in corsi più brevi raggiunge in media il 40% del gruppo d'età tipico, rispetto al 29% per i paesi dell'OCSE dove la maggioranza dei primi gradi è ottenuta in corsi di durata lunga o molto lunga.

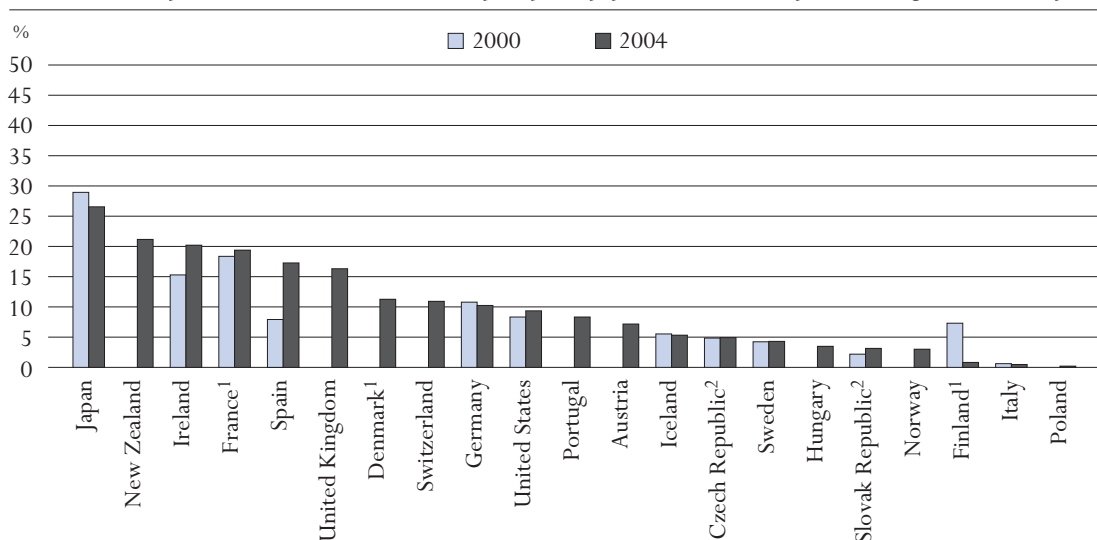
Tassi di conseguimento dei diplomi d'istruzione terziaria di tipo B

I corsi d'istruzione terziaria di tipo B sono classificati allo stesso livello di competenze dei corsi d'istruzione terziaria di tipo A, ma hanno un maggiore orientamento professionale e conducono generalmente ad un accesso diretto al mercato del lavoro. I corsi sono tipicamente di più breve durata rispetto ai corsi di tipo A – generalmente da due a tre anni – e generalmente non sono destinati a condurre a corsi di livello universitario. I tassi di conseguimento dei diplomi d'istruzione terziaria di tipo B raggiungono in media circa il 9% di un gruppo d'età tra i 21 paesi dell'OCSE con dati confrontabili (Tabella A3.1). In effetti, il conseguimento dei diplomi dei corsi d'istruzione terziaria di tipo B è una caratteristica notevole del sistema terziario solo in pochi paesi dell'OCSE, soprattutto in Giappone, Irlanda e Nuova Zelanda, dove oltre il 20% del gruppo d'età ha conseguito titoli di tipo B nel 2004.

Le tendenze nel fornire corsi d'istruzione terziaria di tipo B e nel conseguimento dei relativi titoli sono variabili tra paesi (Grafico A3.3). Per esempio, in Spagna, un netto aumento nei tassi di conseguimento dei titoli di tipo B tra il 2000 e il 2004 è attribuibile allo sviluppo di un nuovo livello avanzato di specifici corsi di formazione professionale. Invece, i corsi di tipo B in Finlandia stanno subendo un ridimensionamento e la percentuale del gruppo d'età che si diploma in questi corsi ha fatto registrare, conseguentemente, una rapida diminuzione nello stesso periodo.

Grafico A3.3. Tassi di conseguimento dei diplomi d'istruzione terziaria di tipo B (2000, 2004)

Percentuale dei diplomati d'istruzione terziaria di tipo B per la popolazione nell'età tipica di conseguimento dei diplomi



1. Anno di riferimento 2003.

2. Il tasso lordo di conseguimento dei diplomi può includere qualche conteggio doppio.

I paesi sono classificati in ordine decrescente dei tassi di conseguimento dei diplomi d'istruzione terziaria di tipo B nel 2004.

Fonte: OCSE, Tabella A3.1. Vedi Allegato 3 per le note (www.oecd.org/edu/eqq2006).

StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/436145613668>

Riquadro A3.1. Tassi di conseguimento dei diplomi secondo il campo e il sesso

Le mutevoli opportunità nel mercato del lavoro, le differenze nelle retribuzioni tra le occupazioni e i settori, e le linee politiche e pratiche d'ammissione agli istituti d'istruzione terziaria possono tutte condizionare gli studenti nella scelta del loro campo di studio. A sua volta, la relativa popolarità dei vari campi d'istruzione condiziona la domanda di corsi e di personale docente, come anche la disponibilità di nuovi diplomati. La distribuzione di diplomati d'istruzione terziaria attraverso i vari campi getta luce sulla rispettiva importanza dei diversi campi da paese a paese, come anche sulla rispettiva percentuale di diplomate di sesso femminile in quei campi. Per ulteriori informazioni, vedi *Uno sguardo sull'educazione 2004* (OECD, 2004c), Tabelle A4.1 e A4.2. Per un aggiornamento dei dati, vedi *Uno sguardo sull'educazione 2006*, Tabelle A3.3, A3.4 e A3.5 sul sito Web <http://dx.doi.org/10.1787/43613668>.

Tassi dei titoli di ricerca avanzata

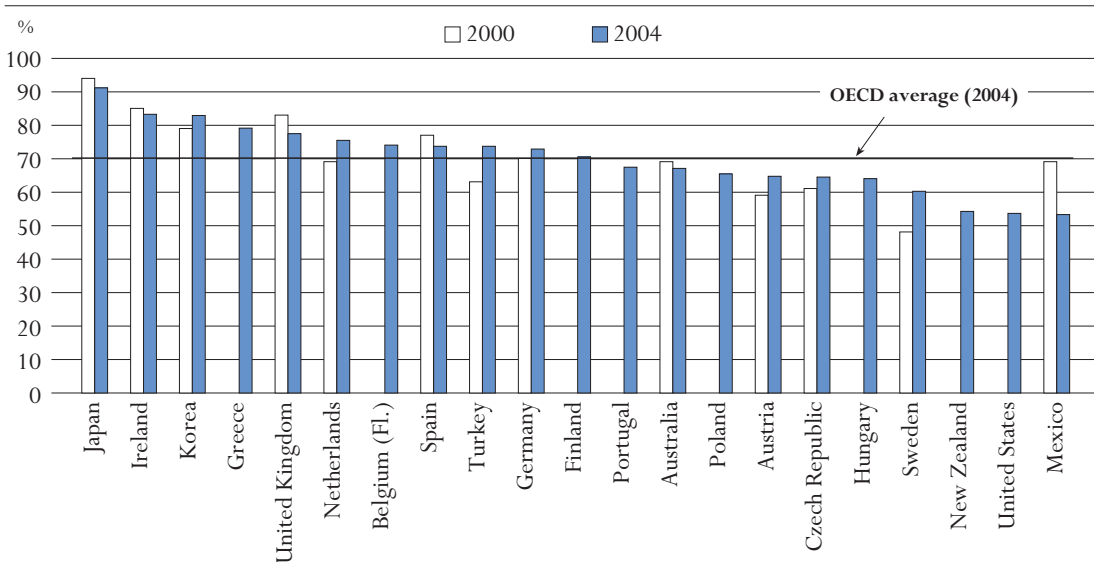
Nei 29 paesi dell'OCSE con dati confrontabili, una media di 1,3% della popolazione ha ottenuto titoli di ricerca avanzata (per es. un PhD [dottorato in filosofia]) nel 2004. La percentuale va dallo 0,1% in Messico a oltre il 2% in Austria, Germania, Portogallo e Svizzera, fino ad oltre il 3% in Svezia (Tabella A3.1).

Tassi di sopravvivenza nel livello terziario

In media, tra i 21 paesi dell'OCSE per i quali sono disponibili dati, circa il 30% degli studenti dell'istruzione terziaria di tipo A non riescono a portare a termine con successo i corsi che intraprendono. I tassi di sopravvivenza differiscono ampiamente tra i paesi dell'OCSE. In Messico, Nuova Zelanda e Stati Uniti solo poco più del 50% di coloro che entrano in un corso d'istruzione terziaria di tipo A arrivano a completare con successo i loro corsi, a differenza dei loro colleghi in Corea e Irlanda, dove i tassi di sopravvivenza sono dell'83%, e in Giappone, dove il tasso è del 91% (Grafico A3.4).

Grafico A3.4. Tassi di sopravvivenza nell'istruzione terziaria di tipo A (2000, 2004)

Numero di diplomati diviso per il numero di nuovi iscritti nell'anno tipico d'iscrizione al corso specifico



I paesi sono classificati in ordine decrescente dei tassi di sopravvivenza nell'istruzione terziaria di tipo A nel 2004.
 Fonte: OCSE. Tabella A3.2. Vedi Allegato 3 per le note (www.oecd.org/edu/eqa2006).

StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/436145613668>

È da notare che in ciascuno dei tre paesi dove i tassi di sopravvivenza sono i più alti, i corsi d'istruzione terziaria di tipo A sono prevalentemente di durata più breve: da tre a cinque anni. È anche interessante notare che i tassi d'iscrizione ai corsi d'istruzione terziaria di tipo A per questi paesi sono al di sotto della media OCSE, mentre in Nuova Zelanda, Svezia e Stati Uniti – dove i tassi di sopravvivenza sono al confronto più bassi – i tassi d'iscrizione sono relativamente alti. Il Messico, invece, ha uno dei tassi più bassi d'iscrizione a corsi di tipo A tra i paesi OCSE ed un più alto tasso d'insuccesso in questi corsi.

I tassi di sopravvivenza nell'istruzione terziaria di tipo B sono, con il 62%, un po' inferiori a quelli dei corsi d'istruzione terziaria di tipo A, e di nuovo si registra un'ampia variazione tra i paesi. I tassi di sopravvivenza nell'istruzione di tipo B vanno da oltre l'80% nella comunità fiamminga del Belgio e nel Giappone, a sotto il 40% in Grecia. In generale, i corsi d'istruzione terziaria di tipo B sono di più breve durata rispetto ai corsi d'istruzione terziaria di tipo A. Tuttavia, è interessante notare che nella comunità fiamminga del Belgio la maggioranza degli studenti si diploma in corsi di media lunghezza del tipo B (l'unico corso opzionale d'istruzione terziaria di tipo B) e che il paese ha i secondi tassi più alti di sopravvivenza al livello terziario di tipo B, subito dopo il Giappone, per il quale la suddivisione secondo la durata degli studi non è disponibile (Tabella A3.2).

Tra i paesi dell'OCSE con dati confrontabili, i tassi di sopravvivenza in corsi di ricerca avanzata vanno dal 34% in Grecia a circa il 90% in Giappone, Italia e Messico.

Definizioni e metodologie

I dati per l'anno accademico 2003-2004 sono basati sulla raccolta di dati UOE per le statistiche sull'istruzione curate annualmente dall'OCSE.

I diplomati dell'istruzione terziaria sono quelli che ottengono un titolo terziario nell'anno di riferimento specificato. Questo indicatore distingue tra differenti categorie di titoli terziari: 1) titoli di tipo terziario B (ISCED 5B); 2) titoli di tipo terziario A (ISCED 5A); e 3) titoli di ricerca avanzata a livello di dottorato (ISCED 6). Per alcuni paesi, non sono disponibili dati per le categorie richieste. In questi casi, l'OCSE ha assegnato i diplomati alla categoria più appropriata (vedi Allegato 3 al www.oecd.org/edu/eag2006 per un elenco dei corsi inclusi per ciascun paese nei livelli terziario di tipo A e terziario di tipo B). I titoli d'istruzione terziaria di tipo A sono anche suddivisi secondo la loro corrispondente durata totale di studi, per consentire confronti che siano indipendenti da differenze nelle strutture accademiche nazionali.

Nella Tabella A3.1, i tassi di conseguimento dei diplomi per i primi corsi terziari (terziario di tipo A e terziario di tipo B) sono calcolati come tassi lordi di conseguimento dei diplomi. Per poter calcolare i tassi lordi di conseguimento dei diplomi, i paesi individuano l'età in cui si verifica tipicamente tale conseguimento (vedi Allegato 1). Il numero di diplomati, a prescindere dalla loro età, è diviso per la popolazione in età tipica del conseguimento. In molti paesi è però difficile definire un'età tipica di conseguimento dei diplomi, perché i diplomati risultano sparsi in un'ampia gamma d'età.

Un tasso netto di conseguimento dei diplomi viene calcolato per i corsi di ricerca avanzata (dove la duplicazione di certificati rilasciati non costituisce un problema) come la somma dei tassi di conseguimento secondo l'età specifica. Il tasso netto di conseguimento può essere interpretato come la percentuale di persone in un gruppo d'età che ottengono un titolo terziario, ed è così non condizionato da cambiamenti nella grandezza della popolazione o nell'età tipica di conseguimento. I tassi lordi di conseguimento vengono presentati per quei paesi che non possono fornire dati così dettagliati.

Il tasso di sopravvivenza viene calcolato come proporzione tra il numero di studenti che si sono diplomati in un corso iniziale durante l'anno di riferimento ed il numero di nuovi iscritti a questo corso in n anni prima, dove n è il numero di anni di studi a tempo pieno richiesti per completare il corso. Il calcolo del tasso di sopravvivenza non è definito da un'analisi del gruppo. Questa stima presume continui flussi di studenti nel livello terziario, implicati dalla necessità di coerenza tra il gruppo di diplomati nell'anno di riferimento e il numero d'iscritti negli n anni prima. Questo presupposto può rappresentare un'eccessiva semplificazione della realtà nei paesi (Vedi Allegato 3 al www.oecd.org/edu/eag2006).

Per abbandoni s'intendono quegli studenti che lasciano il livello specificato senza conseguire un primo titolo a quel livello. Per primo titolo s'intende qualsiasi titolo, a prescindere dalla durata dello studio, conseguito alla fine di un corso che non ha un precedente titolo allo stesso livello come pre-requisito.

Ulteriori riferimenti

L'esaminare il numero di diplomati in scienze per 100.000 individui tra i 25 e i 34 anni impiegati in un lavoro fornisce un altro modo di valutare il prodotto recente di abilità di alto livello ricavabile da differenti sistemi scolastici. Per ulteriori informazioni, vedi *Uno sguardo sull'educazione 2005* (OECD, 2005c), Tabella A3.2. Per un aggiornamento dei dati, vedi *Uno sguardo sull'educazione 2006*, Tabella A3.5, sul sito Web <http://dx.doi.org/10/1787/436145613668>.

Tabella A3.1

Tassi di diplomi di livello terziario (2000, 2004)

Percentuale dei diplomati d'istruzione terziaria per la popolazione nell'età tipica di conseguimento dei diplomi, secondo la destinazione e la durata del corso

	Corsi d'istruzione terziaria di tipo B (titoli conseguiti per la prima volta)	Corsi d'istruzione terziaria di tipo A (titoli conseguiti per la prima volta)				Corsi di ricerca avanzata ¹	Tutti i corsi (2000) (titoli conseguiti per la prima volta)		
		Tutti i corsi	Da 3 a 5 anni ¹	Da 5 a 6 anni ¹	Più di 6 anni		Corsi d'istruzione terziaria di tipo B	Corsi d'istruzione terziaria di tipo A	
									(1)
OECD countries	Australia	m	46.4	44.4	2.0	n	1.7	m	36.3
	Austria	7.1	19.6	4.0	15.6	a	2.1	m	16.0
	Belgium	m	m	m	m	m	1.1	m	m
	Canada	m	m	m	m	m	0.8	m	27.9
	Czech Republic ³	4.9	19.7	4.9	14.8	a	1.1	4.8	13.6
	Denmark ⁴	11.2	45.3	28.6	16.7	n	1.0	m	m
	Finland ⁴	0.8	47.8	29.6	17.6	0.6	1.8	7.3	40.7
	France ⁴	19.3	26.0	8.6	16.4	1.0	1.1	18.3	24.6
	Germany	10.2	20.6	8.0	12.6	a	2.1	10.7	19.3
	Greece	m	m	m	m	m	0.8	m	m
	Hungary	3.5	28.8	x(2)	x(2)	x(2)	0.6	m	m
	Iceland	5.3	50.0	40.8	9.2	n	0.2	5.5	33.2
	Ireland	20.1	37.4	21.4	16.0	x(4)	1.1	15.2	31.2
	Italy ⁵	0.5	36.8	13.3	23.6	a	0.7	0.6	18.1
	Japan	26.5	36.1	31.1	5.0	a	0.8	28.8	30.9
	Korea	m	m	m	m	m	1.1	m	m
	Luxembourg	m	m	m	m	m	m	m	m
	Mexico	m	m	m	m	m	0.1	m	m
	Netherlands	a	40.2	x(2)	x(2)	a	1.4	m	m
	New Zealand	21.0	48.4	44.5	3.8	0.2	1.1	m	m
	Norway	3.0	45.4	36.1	6.0	3.3	1.1	m	m
	Poland	0.2	44.8	10.6	34.3	n	0.9	m	34.4
	Portugal	8.3	32.8	11.4	21.3	0.1	2.5	m	m
	Slovak Republic ³	3.1	27.7	4.8	22.9	a	1.1	2.2	m
	Spain	17.2	32.6	14.1	18.5	n	1.2	7.9	32.6
	Sweden	4.3	37.4	36.0	1.4	a	3.1	4.2	28.1
Switzerland	10.9	25.9	14.1	7.9	4.0	2.7	m	10.4	
Turkey	m	10.8	8.9	1.6	0.2	0.2	m	m	
United Kingdom ⁶	16.3	39.3	38.3	0.9	0.1	1.9	m	37.5	
United States	9.3	33.6	18.2	13.3	2.1	1.3	8.3	33.2	
OECD average	9.2	34.8	21.4	12.8	0.5	1.3	9.5	27.5	
EU19 average	7.9	33.4	16.7	16.6	0.1	1.4	7.9	26.9	
Partner countries	Brazil	m	m	m	m	m	m	m	
	Chile	m	m	m	m	m	0.1	m	m
	Israel	m	31.8	21.3	10.6	a	1.3	m	m
	Russian Federation	m	m	m	m	m	m	m	m

Nota: Mancate corrispondenze tra la copertura dei dati relativi alla popolazione e i dati relativi a studenti/diplomi significano che i tassi riguardanti la partecipazione / il conseguimento di diplomi per quei paesi che non sono esportatori di studenti possono essere sotto-stimati (per es. Lussemburgo) e quelli per i paesi che non sono importatori possono essere sovra-stimati.

1. Con esclusione degli studenti che successivamente hanno portato a termine corsi più lunghi.

2. Il tasso netto di conseguimento di diplomi è calcolato sommando i tassi di conseguimento ogni singolo anno, ad eccezione di Corea, Francia, Giappone, Italia, Messico, Paesi Bassi e Stati Uniti.

3. Il tasso lordo di conseguimento di diplomi può includere qualche conteggio doppio per corsi terziari di tipo A e di tipo B.

4. Anno di riferimento 2003.

5. Anno di riferimento 2003 per corsi di ricerca avanzata.

6. Il tasso di conseguimento di diplomi per i corsi d'istruzione terziaria di tipo B include alcuni diplomati che si sono precedentemente diplomati a questo livello, e rappresenta quindi una sovra-stima dei titoli conseguiti per la prima volta.

Fonte: OCSE. Tabella A3.2. Vedi Allegato 3 per le note (www.oecd.org/edu/eag2006).

Si consulti la "Guida alla lettura" per informazioni riguardanti i simboli che sostituiscono i dati mancanti.

StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/436145613668>

Tabella A3.2

Tassi di sopravvivenza nel livello terziario dell'istruzione (2004)

Calcolati separatamente per i corsi terziari di tipo A ed i corsi terziari di tipo B: numero di diplomati di questi corsi diviso per il numero di nuovi iscritti a questi corsi nell'anno tipico d'iscrizione, secondo la durata del corso

	Istruzione terziaria di tipo A				Istruzione terziaria di tipo B				Corsi di ricerca avanzata
	Tutti i corsi	Durata dei corsi			Tutti i corsi	Durata dei corsi			
		Da 3 a meno di 5 anni	Da 5 a 6 anni	Più di 6 anni		Da 2 a meno di 3 anni	Da 3 a meno di 5 anni	5 o più anni	
		(1)	(2)	(3)		(4)	(5)	(6)	
OECD countries									
Australia	67	x(1)	x(1)	x(1)	m	m	m	m	67
Austria	65	x(1)	x(1)	a	m	m	m	a	m
Belgium (Fl.)	74	75	71	82	85	a	85	a	m
Canada	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Czech Republic	65	74	60	a	61	66	60	a	44
Denmark	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Finland	71	x(1)	x(1)	x(1)	m	m	a	a	m
France	m	m	m	m	m	m	m	a	m
Germany	73	92	65	a	79	87	72	a	m
Greece	79	78	83	a	35	a	35	a	34
Hungary	64	64	x(2)	x(2)	48	48	m	a	37
Iceland	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Ireland	83	x(1)	x(1)	x(1)	69	x(5)	x(5)	x(5)	m
Italy	m	m	m	m	m	m	m	m	88
Japan	91	91	90	a	87	87	x(6)	x(6)	89
Korea	83	83	100	a	m	m	m	a	76
Luxembourg	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Mexico	53	53	x(2)	x(2)	63	63	a	a	87
Netherlands	76	76	x(2)	a	a	a	a	a	m
New Zealand	54	55	m	m	42	42	x(6)	x(6)	66
Norway	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Poland	66	65	66	a	74	a	74	a	m
Portugal	68	62	72	a	58	a	58	a	65
Slovak Republic	m	m	m	a	77	80	70	a	m
Spain	74	71	76	a	79	79	a	a	m
Sweden	60	x(1)	x(1)	a	68	x(1)	a	a	m
Switzerland	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Turkey	74	74	x(2)	a	79	79	a	a	75
United Kingdom	78	78	84	53	53	x(5)	x(5)	x(5)	70
United States	54	x(1)	m	a	m	m	m	m	m
OECD average	70	73	77	8	62	45	35	m	67
EU19 average	71	74	72	11	60	36	41	m	56

Fonte: OCSE. Vedi Allegato 3 per le note (www.oecd.org/edu/eag2006).

Si consulti la "Guida alla lettura" per informazioni riguardanti i simboli che sostituiscono i dati mancanti.

StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/436145613668>

PRESTAZIONI DEI QUINDICENNI IN MATEMATICA

Questo indicatore esamina le prestazioni in matematica di studenti quindicenni, sulla base dei dati forniti nel 2003 dal Programma dell'OCSE per la Valutazione Internazionale degli Studenti (Programme for International Student Assessment: PISA). Esso descrive il profitto in matematica in ciascun paese in termini di percentuale degli studenti che raggiungono uno dei sei livelli di competenza, come anche in termini dei punteggi medi raggiunti dagli studenti sulla scala complessiva della matematica e su differenti aspetti della matematica. Esso esamina anche la distribuzione dei punteggi ottenuti dagli studenti nei vari paesi.

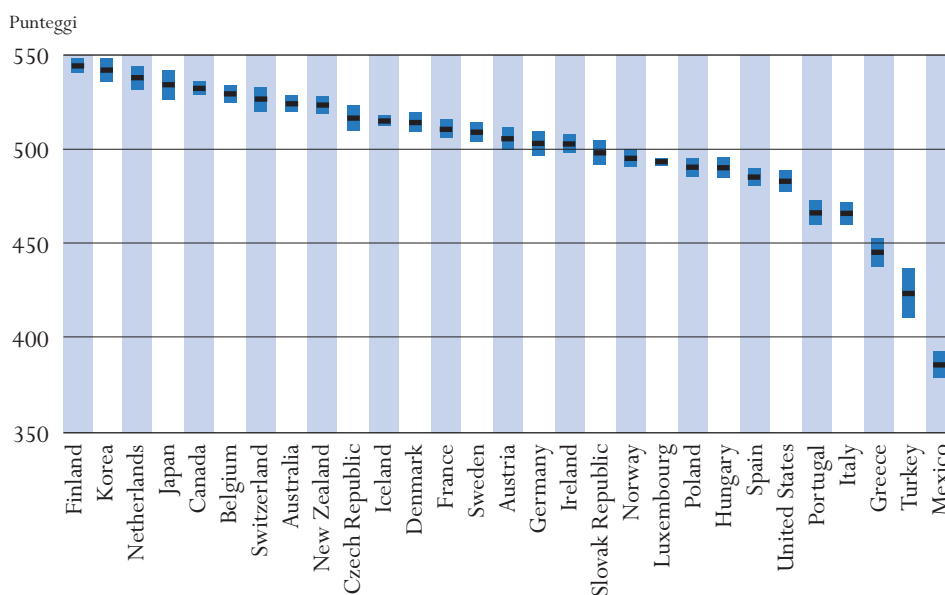
Risultati chiave

Grafico A4.1. Distribuzione delle prestazioni degli studenti sulla scala di matematica dell'OCSE PISA

Il grafico riepiloga le prestazioni complessive degli studenti quindicenni in differenti paesi sulla base della scala di matematica dell'OCSE PISA 2003. L'ampiezza dei simboli indica l'incertezza statistica con cui sono state stimate le prestazioni medie

- 95% d'intervallo di confidenza circa il punteggio medio
- Punteggio medio sulla scala delle capacità matematiche

Tre paesi dell'OCSE (Corea, Finlandia e Paesi Bassi) conseguono punteggi medi statisticamente simili che sono più alti rispetto ai punteggi medi in tutti gli altri paesi dell'OCSE. I punteggi medi degli studenti in questi paesi – che vanno da 538 punti nei Paesi Bassi a 544 punti in Finlandia – superano di 1.5 un profitto di livello più alto della media. Altri undici paesi (Australia, Belgio, Canada, Danimarca, Francia Giappone, Islanda, Nuova Zelanda, Repubblica Ceca, Svezia e Svizzera) hanno punteggi medi che superano la media OCSE. Quattro paesi (Austria, Germania, Irlanda e Repubblica Slovacca) hanno prestazioni simili alla media OCSE, ed i rimanenti 11 paesi al di sotto di questa.



Fonte: OECD PISA 2003 database. Tabella A4.3.

StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/564711722418>

Altri aspetti importanti di questo indicatore

- Almeno il 7% degli studenti di Belgio, Corea, Paesi Bassi e Svizzera raggiunge il più alto livello di profitto in matematica (Livello 6). Inoltre, in questi paesi e in Canada, Finlandia e Nuova Zelanda, più del 20% di studenti raggiunge almeno il Livello 5. In Grecia, Messico, Portogallo e Turchia, invece, meno del 6% degli studenti raggiunge questi due livelli di profitto.
- Con l'eccezione di Corea e Finlandia, tutti i paesi dell'OCSE hanno almeno il 10% di studenti con prestazioni al Livello 1 o al di sotto, e vi sono 12 paesi nei quali questo dato supera un quinto di tutti gli studenti. In Messico e Turchia, una maggioranza di studenti ha prestazioni solo al Livello 1 o al di sotto.
- Nella maggioranza dei paesi, la gamma delle prestazioni nella metà media degli studenti supera la misura di due livelli di profitto, ed in Belgio e Germania è attorno ai livelli 2,4. Ciò fa pensare che corsi scolastici, scuole ed insegnanti debbono far fronte ad un'ampia gamma di conoscenze ed abilità degli studenti.

Contesto politico

Per gran parte del secolo scorso, il contenuto dei curricula scolastici di matematica e scienze rispondeva al bisogno di fornire le conoscenze necessarie per la formazione professionale di un ristretto numero di matematici, scienziati ed ingegneri. Con il crescente ruolo delle scienze, della matematica e della tecnologia nella vita moderna, invece, gli obiettivi di realizzazione personale, d'impiego e di piena partecipazione alla società richiedono sempre di più che tutti gli adulti, e non soltanto quelli che aspirano ad una carriera scientifica, siano istruiti in matematica, nelle scienze e nella tecnologia.

Le prestazioni dei migliori studenti di un paese nella matematica e nelle discipline connesse possono avere implicazioni per il ruolo che un paese svolgerà nel settore tecnologico avanzato di domani e per la sua generale competitività internazionale. Viceversa, le lacune degli studenti in aree fondamentali di competenza possono avere conseguenze negative per il mercato del lavoro e le prospettive salariali degli individui e per la loro capacità di partecipare pienamente alla società.

Prove e spiegazioni

Il programma PISA comincia con un concetto di competenza matematica che è connesso con la capacità degli studenti di analizzare, ragionare e comunicare efficacemente quando pongono, risolvono e interpretano problemi matematici in una varietà di situazioni che implicano concetti quantitativi, spaziali, probabilistici o di altra natura matematica. Quando si pensa a ciò che la matematica potrebbe significare per gli individui, si deve considerare sia l'estensione in cui essi possiedono le conoscenze e la comprensione della matematica, sia l'estensione in cui essi possono attivare le loro competenze matematiche per risolvere i problemi che incontrano nella vita. Il PISA, quindi, presenta studenti con problemi posti principalmente in situazioni del mondo reale. Questi vengono affrontati in modo tale che gli aspetti della matematica sarebbero di autentico beneficio nel risolvere il problema. L'obiettivo della valutazione PISA è quello di ottenere misure dell'estensione in cui gli studenti di fronte a questi problemi possano attivare le loro conoscenze e competenze matematiche per risolvere con successo tali problemi.

Profitto in matematica

Il Grafico A4.2 presenta un profilo complessivo del profitto degli studenti sulla scala di competenza matematica, con la lunghezza delle componenti colorate delle barre che mostrano la percentuale di studenti con profitto in ciascuno dei sei livelli basati su considerazioni reali circa la natura delle sottostanti competenze (Riquadro A4.2). Attraverso i paesi dell'OCSE, in media, il 4% degli studenti raggiunge il Livello 6 (il più alto livello di prestazione), il 15% raggiunge il Livello 5 o più alto, il 34% raggiunge il Livello 4 o più alto, il 58% raggiunge il Livello 3 o più alto, ed il 79% raggiunge il Livello 2 o più alto. Il tredici per cento degli studenti raggiunge il Livello 1, anche se l'8% degli studenti attraverso i paesi dell'OCSE mostrano prestazioni al di sotto di questo livello.

L'esame delle prestazioni dei singoli paesi secondo il livello di profitto mostra che in Belgio, Corea, Giappone, Paesi Bassi e Svizzera, il 7% degli studenti raggiunge il più alto livello di profitto. In questi paesi ed in Canada, Finlandia e Nuova Zelanda, una significativa percentuale di studenti raggiunge anche il Livello 5 o più alto (sopra il 20%, in ogni caso). Invece, in Grecia, Messico, Portogallo e Turchia, meno del 6% di studenti raggiunge questi due livelli di profitto.

Riquadro A4.1. Cos'è la competenza matematica nella valutazione PISA?

La matematica, nella valutazione PISA, mette in risalto la capacità degli studenti di analizzare, ragionare e comunicare efficacemente quando pongono, risolvono e interpretano problemi matematici in una varietà di situazioni che implicano concetti quantitativi, spaziali, probabilistici e di altra natura matematica. Vi si definisce la “competenza matematica” come una capacità dell'individuo d'individuare ed interpretare il ruolo che la matematica svolge nel mondo, per formulare giudizi ben fondati e per usare ed impegnare le conoscenze matematiche in modi che facciano fronte alle necessità della vita di quell'individuo come cittadino costruttivo, interessato e riflessivo. Questa definizione si accentra sull'estensione in cui gli studenti possiedono la conoscenza e la comprensione della matematica e sull'estensione in cui essi possono attivare le loro competenze matematiche per risolvere i problemi che incontrano nella vita.

A quali scale si fa riferimento? La valutazione PISA della matematica fa riferimento ad una scala complessiva (qui riportata) che è composta di quattro componenti. Spazio e forma si riferiscono a fenomeni e rapporti spaziali e geometrici, attingendo alla disciplina curricolare della geometria. Cambiamento e relazione implicano manifestazioni matematiche del cambiamento come anche relazioni funzionali e di dipendenza tra variabili; ciò fa riferimento soprattutto all'algebra. La quantità implica fenomeni numerici, come anche rapporti e modelli quantitativi, che a loro volta implicano familiarità con i numeri, rappresentando numeri, interpretando il significato delle operazioni, l'aritmetica e la valutazione mentale. L'incertezza implica fenomeni probabilistici e statistici e relazioni che diventano sempre più rilevanti nella società informatica.

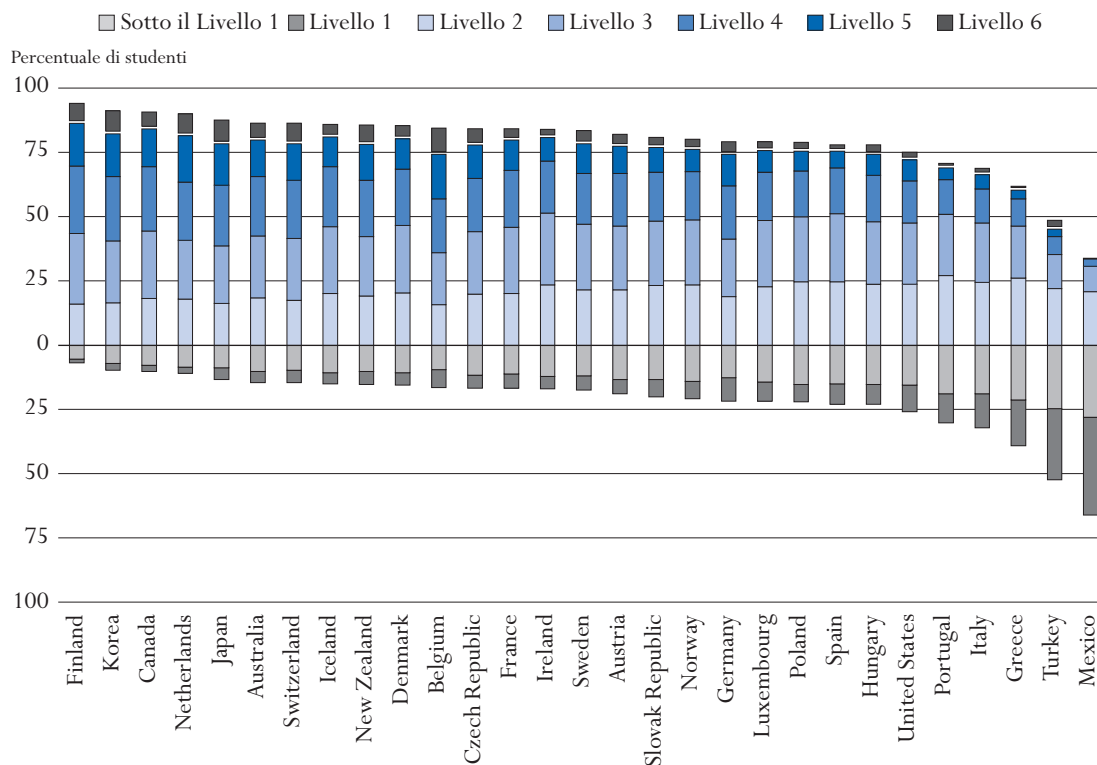
Cosa significano i punteggi di scala? I punteggi su ciascuna scala rappresentano gradi di profitto lungo ciascuna dimensione o ciascun aspetto della matematica (in questo indicatore, la scala combinata). Per esempio, un basso punteggio su una scala indica che uno studente ha abilità più limitate, mentre un alto punteggio indica che uno studente ha abilità più avanzate in quest'area.

Cosa sono i livelli di profitto? Nel tentativo di cogliere questo profitto, ciascuna delle scale della matematica è divisa in sei livelli basati sul tipo di conoscenze e abilità che gli studenti debbono dimostrare in un particolare livello. Gli studenti in un particolare livello hanno probabilità non solo di dimostrare le conoscenze ed abilità associate con tale livello, ma anche di dimostrare le competenze definite da livelli più bassi. Così, tutti gli studenti competenti nel Livello 3 sono competenti anche nei Livelli 1 e 2.

Anche se c'è una generale tendenza, tra i paesi con un'alta percentuale di studenti quindicenni che ottengono punteggi ai Livelli 5 e 6, ad avere meno studenti al di sotto del livello più basso di profitto (vedi, per es., la Corea), questo non sempre accade. Per esempio, mentre il 9% degli studenti in Belgio mostra prestazioni al Livello 6, il 7% non raggiunge il Livello 1.

In 16 paesi dell'OCSE, almeno un terzo degli studenti raggiunge il Livello 4 o più alto sulla scala della matematica, ed in nove di questi paesi, la percentuale è superiore al 40%. In tutti i paesi dell'OCSE, tranne cinque, la percentuale di studenti che raggiungono il Livello 3 o più alto è superiore al 50%, e questa

Grafico A4.2. Percentuale di studenti in ciascun livello di competenza sulla scala di matematica dell'OCSE PISA (2003)



I paesi sono classificati in ordine decrescente della percentuale di quindicenni nei Livelli 2, 3, 4, 5 e 6.
 Fonte: OECD PISA 2003 database. Tabella A4.3.

StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/564711722418>

si estende al 77% in Finlandia. In tutti i paesi dell'OCSE, tranne quattro, la percentuale di studenti che raggiungono il Livello 2 o più alto è superiore al 70%.

Mentre moltissimi studenti nella maggior parte dei paesi dell'OCSE raggiungono il Livello 2 o più alto sulla scala della matematica, c'è un numero di studenti che ha prestazioni al Livello 1 o al di sotto. Con l'eccezione della Corea e della Finlandia, tutti i paesi dell'OCSE hanno almeno il 10% di studenti che hanno prestazioni al livello 1 o al di sotto, e vi sono 12 paesi nei quali ciò supera un quinto di tutti gli studenti. In Messico ed in Turchia, una maggioranza di studenti è incapace di portare a termine compiti al Livello 1 su una base coerente.

Punteggi medi in matematica

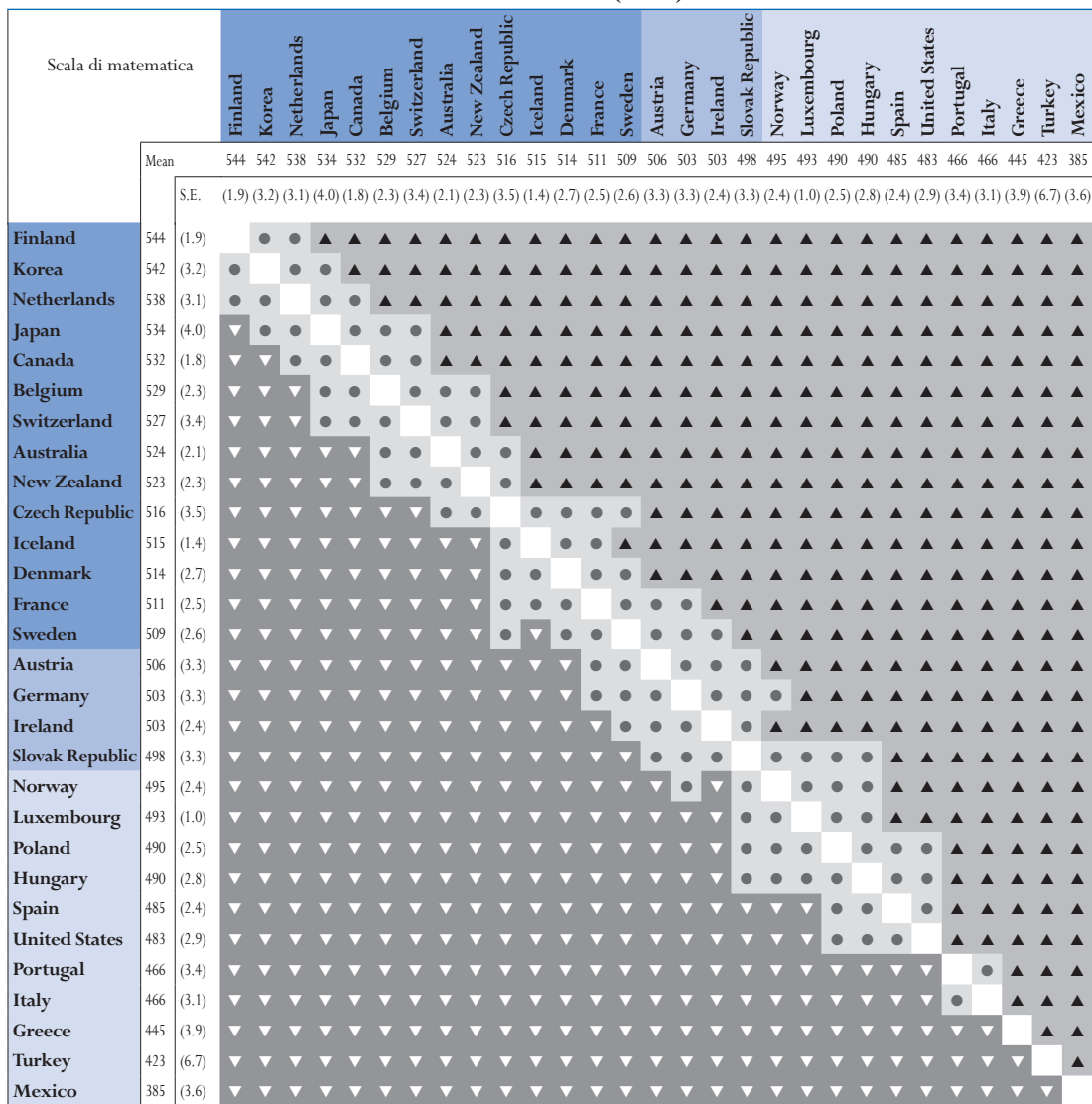
Un altro modo di riepilogare le prestazioni degli studenti e di confrontare la posizione dei paesi in termini di prestazioni degli studenti è attraverso i punteggi medi per gli studenti in ciascun paese. Nella misura in cui alte prestazioni medie all'età di 15 anni possono essere considerate tali da far prevedere una futura forza lavoro altamente qualificata, i paesi con alte prestazioni medie avranno un importante vantaggio economico e sociale. Questo paragrafo descrive le medie di un paese su una scala complessiva, come anche, brevemente, i rispettivi punti di forza e i punti deboli dei paesi sulle quattro scale individuate nel Riquadro A4.1. (Vedi anche il Riquadro A4.3 per un'indicazione del modo in cui i punteggi medi su scale scelte siano stati differenti dal 2000 al 2003 nelle valutazioni PISA).

Riquadro A4.2. Cosa possono fare gli studenti in ciascuno dei livelli di competenza e quali punteggi sono associati con i livelli?

- Gli studenti competenti al **Livello 6 (al di sopra di 668 punti)** possono concettualizzare, generalizzare ed utilizzare informazioni basate sulle loro indagini e sul modellamento di complesse situazioni problematiche. Essi possono collegare differenti fonti d'informazione e rappresentazioni e passare flessibilmente dall'una all'altra. Gli studenti in questo livello sono capaci di pensiero e ragionamento matematico avanzato; possono applicare questo modo di pensare e interpretare, insieme alla padronanza di operazioni e relazioni matematiche simboliche e formali, a nuovi approcci e nuove strategie per affrontare nuove situazioni. Gli studenti a questo livello possono formulare e comunicare con precisione le loro azioni e riflessioni riguardanti le loro scoperte, le loro interpretazioni, le loro argomentazioni, e la loro appropriatezza alle situazioni originali.
- Gli studenti competenti al **Livello 5 (da 607 a 668 punti)** possono sviluppare ed operare con modelli per situazioni complesse, individuando requisiti e specificando presupposti. Possono scegliere, confrontare e valutare appropriate strategie di soluzione di problemi (*problem solving*) per trattare problemi complessi rapportati a questi modelli. Gli studenti a questo livello possono operare strategicamente usando ampie, ben sviluppate abilità di pensiero e di ragionamento, appropriate rappresentazioni collegate, caratterizzazioni simboliche e formali, e intuizioni pertinenti a queste situazioni. Possono riflettere sulle loro azioni e formulare e comunicare le loro interpretazioni ed il loro ragionamento.
- Gli studenti competenti al **Livello 4 (da 545 a 606 punti)** possono operare efficacemente con modelli espliciti per complesse situazioni concrete che possono implicare requisiti o esigere presupposti. Possono scegliere e integrare differenti rappresentazioni, comprese quelle simboliche, collegandole direttamente ad aspetti di situazioni del mondo reale. Gli studenti a questo livello possono utilizzare abilità ben sviluppate e mentalità flessibile, con qualche intuizione, in questi contesti. Sono in grado di costruire e dare spiegazioni su argomenti basandosi sulle loro interpretazioni e azioni.
- Gli studenti competenti al **Livello 3 (da 483 a 544 punti)** possono eseguire chiaramente le procedure descritte, comprese quelle che richiedono decisioni consequenziali. Possono scegliere e applicare semplici strategie di soluzione dei problemi. Gli studenti a questo livello possono interpretare ed usare rappresentazioni basate su differenti fonti d'informazioni. Possono sviluppare brevi comunicazioni che riferiscano le loro interpretazioni, i risultati ed il loro ragionamento.
- Gli studenti competenti al **Livello 2 (da 421 a 482 punti)** possono interpretare e riconoscere situazioni in contesti che non richiedono altro che una diretta deduzione. Possono ricavare importanti informazioni da una sola fonte e fare uso di un unico modo di rappresentazione. Gli studenti a questo livello possono usare algoritmi di base, formule, procedure o convenzioni. Essi sono capaci di ragionamento diretto e di effettuare interpretazioni letterali dei risultati.
- Gli studenti competenti al **Livello 1 (da 358 a 420 punti)** possono rispondere a domande che implicano contesti familiari dove tutte le importanti informazioni sono presenti e le domande sono chiaramente definite. Essi sono capaci d'individuare informazioni e di condurre procedure di routine secondo istruzioni dirette in situazioni esplicite. Possono compiere azioni che sono ovvie e che seguono immediatamente da determinati stimoli.
- Gli studenti con prestazioni **al di sotto del Livello 1 (al di sotto di 358 punti)** non sono capaci di mostrare ordinariamente il più fondamentale tipo di conoscenze ed abilità che la valutazione PISA cerca di misurare.

A4

Grafico A4.3. Confronti molteplici tra prestazioni medie sulla scala di matematica dell'OCSE PISA (2003)



Gamma delle posizioni*

OECD countries	Upper rank	1	1	1	2	4	4	4	7	7	9	10	10	11	12	13	14	15	16	18	19	19	19	22	22	25	25	27	28	29
	Lower rank	3	4	5	7	7	8	9	9	10	14	13	14	15	16	18	18	18	21	21	21	23	23	24	24	26	26	27	28	29

* Poiché i dati sono basati su campioni, non è possibile riportare le posizioni in esatto ordine di classificazione per i paesi. Tuttavia, è possibile riportare la gamma delle posizioni in ordine di classificazione in cui la media del paese si trova con il 95 per cento di probabilità.

Istruzioni:

Leggere attraverso la fila per un paese per confrontare le prestazioni con i paesi lungo la sommità del grafico. I simboli indicano se le prestazioni medie del paese nella fila sono più basse di quelle del paese confrontato, più alte di quelle del paese confrontato, o se non c'è una differenza statisticamente significativa tra le prestazioni medie dei due paesi.

- ▲ Prestazioni medie significativamente più alte, statisticamente, di quelle del paese confrontato.
- Differenza statisticamente non significativa del paese confrontato.
- ▼ Prestazioni medie significativamente più basse, statisticamente, di quelle del paese confrontato.
- Significativamente al di sopra, statisticamente, della media OCSE.
- Non significativamente differente, statisticamente, dalla media OCSE.
- Significativamente al di sotto, statisticamente, della media OCSE.

Fonte: OECD PISA 2003 database.

StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/564711722418>

Il Grafico A4.3 fornisce un riepilogo delle complessive prestazioni degli studenti in differenti paesi sulla scala combinata di matematica, in termini dei punteggi medi degli studenti, ed indica quali paesi mostrino prestazioni nella media OCSE, al di sopra o al di sotto, e confronta i punteggi medi tra coppie di paesi. Indica anche le prestazioni dei singoli paesi in un confronto con ciascuno degli altri paesi.

Sulla scala combinata di matematica, Corea, Finlandia e Paesi Bassi sono i paesi dell'OCSE con le migliori prestazioni. I punteggi medi degli studenti in questi paesi – che vanno da 538 punti nei Paesi Bassi a 544 punti in Finlandia – superano di 1,5 un profitto di livello più alto della media OCSE. Altri undici paesi (Australia, Belgio, Canada, Danimarca, Francia, Giappone, Islanda, Nuova Zelanda, Repubblica Ceca, Svezia e Svizzera) hanno punteggi medi che sono al di sopra della media OCSE. Quattro paesi (Austria, Germania, Irlanda e Repubblica Slovacca) hanno prestazioni simili alla media OCSE, ed i rimanenti 11 paesi dell'OCSE hanno prestazioni al di sotto di essa.

La Tabella A4.2 confronta i risultati delle prestazioni nelle differenti aree concettuali della matematica, consentendo una valutazione dei rispettivi punti di forza e punti deboli dei paesi. Anche se non è appropriato confrontare punteggi numerici di scala direttamente tra le differenti aree concettuali della matematica, è possibile determinare i relativi punti di forza dei paesi nelle differenti aree concettuali della matematica, sulla base delle loro relative posizioni sulle rispettive scale. La relativa probabilità che un paese assumerà ciascuna posizione su ciascuna scala è determinata dai punteggi medi del paese, dai loro errori standard e dalla covarianza tra le scale di prestazioni dei due campi. Da questo si può concludere, con una probabilità del 95%, se un paese si classificherà, dal punto di vista statistico, significativamente più in alto, non differentemente, o significativamente più in basso in un campo che in un altro. Per dettagli sui metodi usati, vedi il *PISA 2003 Technical Report* (OECD, 2005c).

Per alcuni paesi – soprattutto Corea, Grecia, Italia, Messico, Portogallo, Spagna e Turchia – la relativa situazione è simile per tutte e quattro le aree concettuali della matematica. Invece, in Austria, Canada, Francia, Germania, Giappone, Irlanda, Norvegia, Nuova Zelanda, Repubblica Ceca, Repubblica Slovacca e Svizzera, le differenze nelle prestazioni tra le aree concettuali sono particolarmente grandi e possono giustificare l'attenzione allo sviluppo e all'attuazione del curriculum. Per ulteriori dettagli, vedi *Learning for Tomorrow's World – First Results from PISA 2003* (OECD, 2004a).

Per alcuni paesi – soprattutto il Giappone – la relativa situazione è ampiamente simile nelle aree concettuali che furono valutate sia nel 2000 che nel 2003, mentre le prestazioni sono più basse sulle scale della quantità e dell'incertezza, introdotte solo nel 2003. Mentre sarebbe errato concludere che le prestazioni in matematica in questi paesi sono diminuite, i risultati suggeriscono che l'introduzione delle nuove aree concettuali nella valutazione hanno gettato una luce leggermente diversa sulle prestazioni complessive di questi paesi.

Distribuzione delle prestazioni degli studenti

Se è vero che le cifre relative alle prestazioni medie possono fornire una valida informazione per le prestazioni complessive di un paese, esse possono mascherare, però, significative variazioni all'interno dei paesi, riflettendo forse prestazioni differenti tra differenti gruppi di studenti. Così, questo paragrafo offre informazioni sulla distribuzione dei punteggi in matematica, esaminando la gamma delle prestazioni all'interno dei paesi.

La Tabella A4.3 mostra la distribuzione delle prestazioni degli studenti all'interno dei paesi. Questa analisi è differente dall'esame della distribuzione delle prestazioni degli studenti attraverso i livelli di profitto PISA discussi nel primo paragrafo. Mentre la distribuzione degli studenti attraverso i livelli di profitto indica la percentuale di studenti in ciascun paese che può dimostrare uno specifico livello di conoscenze e abilità, e così confronta i paesi sulla base di parametri assoluti delle prestazioni degli studenti, l'analisi proposta qui sotto si concentra sulla distribuzione relativa dei punteggi, cioè sul divario che esiste tra studenti con i livelli più alti e i livelli più bassi di prestazioni nell'ambito di ciascun paese. Questo è un importante indicatore dell'eguaglianza dei risultati scolastici in matematica.

I risultati mostrano che c'è un'ampia variazione nelle prestazioni complessive degli studenti sulla scala combinata della matematica all'interno dei paesi. La media del 90% della popolazione

Riquadro A4.3. Differenze nella matematica in PISA 2000 e in PISA 2003

La valutazione PISA venne effettuata per la prima volta nel 2000, e quindi è possibile valutare differenze nelle prestazioni in matematica tra PISA 2000 e PISA 2003 per le due scale che furono usate nella valutazione 2000: *spazio e forma* e *cambiamento e relazione*. Tuttavia, in entrambi i casi i dati dovrebbero essere interpretati con cautela. Innanzitutto, poiché i dati sono disponibili solo da due punti nel tempo, non è possibile verificare in quale misura le differenze osservate siano indicative di tendenze. In secondo luogo, mentre l'approccio complessivo alla misurazione usata da PISA è coerente attraverso i cicli, continuano ad effettuarsi lievi perfezionamenti, e quindi non sarebbe prudente leggere troppo in piccoli cambiamenti in risultati in questo stadio. Inoltre, errori di campionatura e di misurazione limitano l'affidabilità dei confronti di risultati nel tempo. Entrambi i tipi d'errore sorgono inevitabilmente quando le valutazioni sono collegate attraverso un numero limitato di campioni nel tempo. Per spiegare gli effetti di tali errori, la fascia di confidenza per confronti nel tempo è stata corrispondentemente allargata.

Con queste cautele in mente, le prestazioni sulla scala di *spazio e forma* sono rimaste ampiamente simili attraverso i paesi tra il 2000 (494 punti) e il 2003 (496 punti), anche se questo varia per singoli paesi. In quattro paesi dell'OCSE, ci sono stati significativi aumenti, statisticamente, su questa scala, da 15 punti in Italia a 28 punti in Belgio. Invece, le prestazioni medie in Islanda ed in Messico sono diminuite, rispettivamente, di 15 e 18 punti.

Sulla scala di *cambiamento e relazione*, tra i 25 paesi per i quali i dati possono essere confrontati, la media OCSE è aumentata da 488 punti nel 2000 a 499 punti nel 2003, la più ampia differenza osservata in qualsiasi area della valutazione PISA. Di nuovo, tuttavia, c'è un'ampia variazione attraverso i paesi, e sono di più i paesi che hanno visto differenze su questa scala rispetto a quella di *spazio e forma*. Polonia e Repubblica Ceca hanno visto aumenti di circa 30 punti nel punteggio (equivalenti a circa una metà del livello di competenza); ed in Belgio, Canada, Corea, Finlandia, Germania, Portogallo, Spagna e Ungheria gli aumenti sono stati tra i 13 e i 22 punti. Non ci sono stati aumenti o diminuzioni statisticamente significativi nei punteggi medi dei rimanenti paesi.

Fonte: Learning for Tomorrow's World – First Results from PISA 2003
(OECD, 2004a), Tabelle 2.1c, 2.1d, 2.2c e 2.2d.

supera di gran lunga la gamma tra i punteggi medi dei paesi con le prestazioni più alte e più basse. In quasi tutti i paesi dell'OCSE, questo gruppo include alcuni studenti con competenze di Livello 5 ed altri che non mostrano competenze al di sopra del Livello 1 (Tabella A4.3).

Inoltre, la gamma delle prestazioni nella metà degli studenti (cioè la differenza tra il 75° percentile ed il 25°) sulla scala combinata della matematica va da meno di 120 punti nel punteggio di Canada, Finlandia, Irlanda e Messico a più di 140 punti nel punteggio di Belgio e Germania. Nella maggioranza dei paesi, questa gamma supera la grandezza di due livelli di competenza ed in Belgio e Germania è attorno ai livelli 2,4 di competenza. In Belgio, questa differenza può essere parzialmente spiegata dalla differenza nelle prestazioni tra le comunità fiamminga e francese. Per ulteriori dettagli, vedi *Learning for Tomorrow's World – First Results from PISA 2003* (OECD, 2004a).

Anche paesi con livelli simili di prestazioni medie mostrano una considerevole variazione nelle disparità delle prestazioni degli studenti. Per esempio, Germania e Irlanda mostrano entrambe punteggi medi attorno alla media OCSE, ma, mentre l'Irlanda mostra una delle distribuzioni più vicine, la differenza tra il 75° percentile ed il 25° in Germania è tra le più ampie. Similmente, verso l'estremità più bassa della scala, Italia e Portogallo mostrano livelli simili di prestazioni medie, ma l'Italia mostra una più ampia variazione di prestazioni rispetto al Portogallo. Tra i paesi con le più alte prestazioni, la Finlandia mostra la variazione minore rispetto alla Corea e ai Paesi Bassi (Tabella A4.3).

Infine, un confronto tra la gamma di prestazioni in un paese e le sue prestazioni medie rivela che ampie disparità nelle prestazioni non sono una condizione necessaria, per un paese, per ottenere un alto livello di prestazioni complessive. Per esempio, Canada, Corea, Danimarca, Finlandia e Islanda hanno tutte prestazioni al di sopra della media, ma differenze al di sotto della media tra il 75° ed il 25° percentile.

Definizioni e metodologie

I punteggi di profitto sono basati su valutazioni effettuate nel 2003 come parte del Programma dell'OCSE per la Valutazione Internazionale degli Studenti (Programme for International Student Assessment: PISA).

La popolazione specifica studiata per questo indicatore era costituita da studenti quindicenni. Operativamente, questo faceva riferimento a studenti che andavano dai 15 anni e 3 mesi (compiuti) a 16 anni e 2 mesi (compiuti) all'inizio del periodo di analisi e che erano iscritti in un istituto scolastico di livello secondario, a prescindere dai livelli di classe o dal tipo d'istituto in cui erano iscritti, e a prescindere dal fatto che frequentassero la scuola a tempo pieno o a tempo parziale.

Ulteriori riferimenti

Per ulteriori informazioni su PISA 2003, vedi *Learning for Tomorrow's World – First Results from PISA 2003* (OECD, 2004a), *Problem solving for Tomorrow's World – First Measures of Cross-Curricular Competencies from PISA 2003* (OECD, 2004b), ed il *PISA 2003 Technical Report* (OECD, 2005c). I dati PISA sono disponibili anche nel sito Web: www.pisa.oecd.org.

Tabella A4.1

Percentuale di studenti in ciascun livello di competenza sulla scala di matematica dell'OCSE PISA (2003)

	Livelli di competenza													
	Al di sotto del Livello 1 (al di sotto di 358 punti)		Livello 1 (da 358 a 420 punti)		Livello 2 (da 421 a 482 punti)		Livello 3 (da 483 a 544 punti)		Livello 4 (da 545 a 606 punti)		Livello 5 (da 607 a 668 punti)		Livello 6 (al di sopra di 668 punti)	
	%	S.E.	%	S.E.	%	S.E.	%	S.E.	%	S.E.	%	S.E.	%	S.E.
OECD countries														
Australia	4.3	(0.4)	10.0	(0.5)	18.6	(0.6)	24.0	(0.7)	23.3	(0.6)	14.0	(0.5)	5.8	(0.4)
Austria	5.6	(0.7)	13.2	(0.8)	21.6	(0.9)	24.9	(1.1)	20.5	(0.8)	10.5	(0.9)	3.7	(0.5)
Belgium	7.2	(0.6)	9.3	(0.5)	15.9	(0.6)	20.1	(0.7)	21.0	(0.6)	17.5	(0.7)	9.0	(0.5)
Canada	2.4	(0.3)	7.7	(0.4)	18.3	(0.6)	26.2	(0.7)	25.1	(0.6)	14.8	(0.5)	5.5	(0.4)
Czech Republic	5.0	(0.7)	11.6	(0.9)	20.1	(1.0)	24.3	(0.9)	20.8	(0.9)	12.9	(0.8)	5.3	(0.5)
Denmark	4.7	(0.5)	10.7	(0.6)	20.6	(0.9)	26.2	(0.9)	21.9	(0.8)	11.8	(0.9)	4.1	(0.5)
Finland	1.5	(0.2)	5.3	(0.4)	16.0	(0.6)	27.7	(0.7)	26.1	(0.9)	16.7	(0.6)	6.7	(0.5)
France	5.6	(0.7)	11.0	(0.8)	20.2	(0.8)	25.9	(1.0)	22.1	(1.0)	11.6	(0.7)	3.5	(0.4)
Germany	9.2	(0.8)	12.4	(0.8)	19.0	(1.1)	22.6	(0.8)	20.6	(1.0)	12.2	(0.9)	4.1	(0.5)
Greece	17.8	(1.2)	21.2	(1.2)	26.3	(1.0)	20.2	(1.0)	10.6	(0.9)	3.4	(0.5)	0.6	(0.2)
Hungary	7.8	(0.8)	15.2	(0.8)	23.8	(1.1)	24.3	(0.9)	18.2	(0.9)	8.2	(0.7)	2.5	(0.4)
Iceland	4.5	(0.4)	10.5	(0.6)	20.2	(1.0)	26.1	(0.9)	23.2	(0.8)	11.7	(0.6)	3.7	(0.4)
Ireland	4.7	(0.6)	12.1	(0.8)	23.6	(0.8)	28.0	(0.8)	20.2	(1.1)	9.1	(0.8)	2.2	(0.3)
Italy	13.2	(1.2)	18.7	(0.9)	24.7	(1.0)	22.9	(0.8)	13.4	(0.7)	5.5	(0.4)	1.5	(0.2)
Japan	4.7	(0.7)	8.6	(0.7)	16.3	(0.8)	22.4	(1.0)	23.6	(1.2)	16.1	(1.0)	8.2	(1.1)
Korea	2.5	(0.3)	7.1	(0.7)	16.6	(0.8)	24.1	(1.0)	25.0	(1.1)	16.7	(0.8)	8.1	(0.9)
Luxembourg	7.4	(0.4)	14.3	(0.6)	22.9	(0.9)	25.9	(0.8)	18.7	(0.8)	8.5	(0.6)	2.4	(0.3)
Mexico	38.1	(1.7)	27.9	(1.0)	20.8	(0.9)	10.1	(0.8)	2.7	(0.4)	0.4	(0.1)	0.0	(0.0)
Netherlands	2.6	(0.7)	8.4	(0.9)	18.0	(1.1)	23.0	(1.1)	22.6	(1.3)	18.2	(1.1)	7.3	(0.6)
New Zealand	4.9	(0.4)	10.1	(0.6)	19.2	(0.7)	23.2	(0.9)	21.9	(0.8)	14.1	(0.6)	6.6	(0.4)
Norway	6.9	(0.5)	13.9	(0.8)	23.7	(1.2)	25.2	(1.0)	18.9	(1.0)	8.7	(0.6)	2.7	(0.3)
Poland	6.8	(0.6)	15.2	(0.8)	24.8	(0.7)	25.3	(0.9)	17.7	(0.9)	7.8	(0.5)	2.3	(0.3)
Portugal	11.3	(1.1)	18.8	(1.0)	27.1	(1.0)	24.0	(1.0)	13.4	(0.9)	4.6	(0.5)	0.8	(0.2)
Slovak Republic	6.7	(0.8)	13.2	(0.9)	23.5	(0.9)	24.9	(1.1)	18.9	(0.8)	9.8	(0.7)	2.9	(0.4)
Spain	8.1	(0.7)	14.9	(0.9)	24.7	(0.8)	26.7	(1.0)	17.7	(0.6)	6.5	(0.6)	1.4	(0.2)
Sweden	5.6	(0.5)	11.7	(0.6)	21.7	(0.8)	25.5	(0.9)	19.8	(0.8)	11.6	(0.6)	4.1	(0.5)
Switzerland	4.9	(0.4)	9.6	(0.6)	17.5	(0.8)	24.3	(1.0)	22.5	(0.7)	14.2	(1.1)	7.0	(0.9)
Turkey	27.7	(2.0)	24.6	(1.3)	22.1	(1.1)	13.5	(1.3)	6.8	(1.1)	3.1	(0.8)	2.4	(1.0)
United States	10.2	(0.8)	15.5	(0.8)	23.9	(0.8)	23.8	(0.8)	16.6	(0.7)	8.1	(0.5)	2.0	(0.4)
OECD total	11.0	(0.3)	14.6	(0.3)	21.2	(0.3)	22.4	(0.3)	17.6	(0.2)	9.6	(0.2)	3.5	(0.2)
OECD average	8.2	(0.2)	13.2	(0.2)	21.1	(0.1)	23.7	(0.2)	19.1	(0.2)	10.6	(0.1)	4.0	(0.1)

 Fonte: OCSE PISA, database 2003. Vedi Allegato 3 per le note (www.oecd.org/edu/eag2006).

 StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/564711722418>

Tabella A4.2
Prestazioni medie degli studenti e variazione su aspetti differenti della scala di matematica dell'OCSE PISA (2003)

	Spazio e forma				Cambiamento e relazione				Quantità				Incertezza			
	Media		Deviazione standard		Media		Deviazione standard		Media		Deviazione standard		Media		Deviazione standard	
	Punteggio	S.E.	S.D.	S.E.	Punteggio	S.E.	S.D.	S.E.	Punteggio	S.E.	S.D.	S.E.	Punteggio	S.E.	S.D.	S.E.
OECD countries	Australia	521 (2.3)	104 (1.7)	525 (2.3)	98 (1.8)	517 (2.1)	97 (1.5)	531 (2.2)	98 (1.6)							
	Austria	515 (3.5)	112 (1.7)	500 (3.6)	102 (1.8)	513 (3.0)	86 (1.7)	494 (3.1)	95 (1.7)							
	Belgium	530 (2.3)	111 (1.4)	535 (2.4)	117 (1.6)	530 (2.3)	110 (1.8)	526 (2.2)	106 (1.5)							
	Canada	518 (1.8)	95 (0.9)	537 (1.9)	92 (0.9)	528 (1.8)	94 (0.9)	542 (1.8)	87 (0.9)							
	Czech Republic	527 (4.1)	119 (2.3)	515 (3.5)	100 (1.8)	528 (3.5)	98 (2.1)	500 (3.1)	91 (1.7)							
	Denmark	512 (2.8)	103 (1.6)	509 (3.0)	98 (1.8)	516 (2.6)	92 (1.6)	516 (2.8)	92 (1.6)							
	Finland	539 (2.0)	92 (1.2)	543 (2.2)	95 (1.4)	549 (1.8)	83 (1.1)	545 (2.1)	85 (1.1)							
	France	508 (3.0)	102 (2.0)	520 (2.6)	100 (2.1)	507 (2.5)	95 (1.8)	506 (2.4)	92 (1.7)							
	Germany	500 (3.3)	112 (1.9)	507 (3.7)	109 (1.7)	514 (3.4)	106 (1.9)	493 (3.3)	98 (1.7)							
	Greece	437 (3.8)	100 (1.6)	436 (4.3)	107 (1.7)	446 (4.0)	100 (1.7)	458 (3.5)	88 (1.5)							
	Hungary	479 (3.3)	109 (2.2)	495 (3.1)	99 (2.1)	496 (2.7)	95 (1.9)	489 (2.6)	86 (1.8)							
	Iceland	504 (1.5)	94 (1.5)	510 (1.4)	97 (1.2)	513 (1.5)	96 (1.3)	528 (1.5)	95 (1.4)							
	Ireland	476 (2.4)	95 (1.5)	506 (2.4)	88 (1.4)	502 (2.5)	88 (1.3)	517 (2.6)	89 (1.4)							
	Italy	470 (3.1)	109 (1.8)	452 (3.2)	103 (1.9)	475 (3.4)	106 (2.0)	463 (3.0)	95 (1.7)							
	Japan	553 (4.3)	110 (2.9)	536 (4.3)	112 (3.0)	527 (3.8)	102 (2.5)	528 (3.9)	98 (2.6)							
	Korea	552 (3.8)	117 (2.5)	548 (3.5)	100 (2.4)	537 (3.0)	90 (1.9)	538 (3.0)	89 (1.9)							
	Luxembourg	488 (1.4)	100 (1.2)	487 (1.2)	102 (1.0)	502 (1.1)	91 (1.1)	492 (1.1)	96 (1.0)							
	Mexico	382 (3.2)	87 (1.4)	364 (4.1)	99 (1.9)	394 (3.9)	95 (1.9)	390 (3.3)	80 (1.5)							
	Netherlands	526 (2.9)	94 (2.3)	551 (3.1)	94 (2.0)	528 (3.1)	97 (2.4)	549 (3.0)	90 (2.0)							
	New Zealand	525 (2.3)	106 (1.3)	526 (2.4)	103 (1.5)	511 (2.2)	99 (1.3)	532 (2.3)	99 (1.3)							
Norway	483 (2.5)	103 (1.3)	488 (2.6)	98 (1.3)	494 (2.2)	94 (1.1)	513 (2.6)	98 (1.1)								
Poland	490 (2.7)	107 (1.9)	484 (2.7)	100 (1.7)	492 (2.5)	89 (1.7)	494 (2.3)	85 (1.7)								
Portugal	450 (3.4)	93 (1.7)	468 (4.0)	99 (2.2)	465 (3.5)	94 (1.8)	471 (3.4)	83 (1.8)								
Slovak Republic	505 (4.0)	117 (2.3)	494 (3.5)	105 (2.3)	513 (3.4)	94 (2.3)	476 (3.2)	87 (1.8)								
Spain	477 (2.6)	92 (1.4)	481 (2.8)	99 (1.4)	492 (2.5)	97 (1.3)	489 (2.4)	88 (1.4)								
Sweden	498 (2.6)	100 (1.7)	505 (2.9)	111 (1.9)	514 (2.5)	90 (1.7)	511 (2.7)	101 (1.7)								
Switzerland	540 (3.5)	110 (2.1)	523 (3.7)	112 (2.2)	533 (3.1)	96 (1.7)	517 (3.3)	100 (2.1)								
Turkey	417 (6.3)	102 (5.1)	423 (7.6)	121 (5.4)	413 (6.8)	112 (5.1)	443 (6.2)	98 (5.0)								
United States	472 (2.8)	98 (1.4)	486 (3.0)	98 (1.6)	476 (3.2)	105 (1.5)	492 (3.0)	99 (1.5)								
<i>OECD total</i>	<i>486 (1.0)</i>	<i>112 (0.7)</i>	<i>489 (1.2)</i>	<i>113 (0.8)</i>	<i>487 (1.1)</i>	<i>108 (0.7)</i>	<i>492 (1.1)</i>	<i>102 (0.7)</i>								
<i>OECD average</i>	<i>496 (0.6)</i>	<i>110 (0.4)</i>	<i>499 (0.7)</i>	<i>109 (0.5)</i>	<i>501 (0.6)</i>	<i>102 (0.4)</i>	<i>502 (0.6)</i>	<i>99 (0.4)</i>								

Fonte: OCSE PISA, database 2003. Vedi Allegato 3 per le note (www.oecd.org/edu/eag2006).

StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/564711722418>

Tabella A4.3

Tasso medio e variazione nelle prestazioni degli studenti sulla scala di matematica dell'OCSE PISA (2003)

	Media		Deviazione standard		Percentili											
					5°		10°		25°		75°		90°		95°	
	Punteggio	S.E.	S.D.	S.E.	Punteggio	S.E.	Punteggio	S.E.	Punteggio	S.E.	Punteggio	S.E.	Punteggio	S.E.	Punteggio	S.E.
OECD countries																
Australia	524	(2.1)	95	(1.5)	364	(4.4)	399	(3.4)	460	(2.7)	592	(2.5)	645	(3.0)	676	(3.5)
Austria	506	(3.3)	93	(1.7)	353	(6.6)	384	(4.4)	439	(4.0)	571	(4.2)	626	(4.0)	658	(5.0)
Belgium	529	(2.3)	110	(1.8)	334	(6.5)	381	(4.6)	456	(3.4)	611	(2.5)	664	(2.4)	693	(2.4)
Canada	533	(1.8)	87	(1.0)	386	(3.1)	419	(2.5)	474	(2.2)	593	(2.1)	644	(2.6)	673	(3.4)
Czech Republic	517	(3.5)	96	(1.9)	358	(6.2)	392	(5.7)	449	(4.5)	584	(4.0)	641	(4.3)	672	(4.9)
Denmark	514	(2.7)	91	(1.4)	361	(4.4)	396	(4.5)	453	(3.7)	578	(3.1)	632	(3.7)	662	(4.7)
Finland	544	(1.9)	84	(1.1)	406	(3.8)	438	(2.8)	488	(2.2)	603	(2.3)	652	(2.8)	680	(3.1)
France	511	(2.5)	92	(1.8)	352	(6.0)	389	(5.6)	449	(3.7)	575	(3.0)	628	(3.6)	656	(3.5)
Germany	503	(3.3)	103	(1.8)	324	(6.1)	363	(5.6)	432	(4.7)	578	(3.5)	632	(3.5)	662	(3.6)
Greece	445	(3.9)	94	(1.8)	288	(5.4)	324	(5.1)	382	(4.6)	508	(4.3)	566	(5.3)	598	(5.1)
Hungary	490	(2.8)	94	(2.0)	335	(5.6)	370	(4.2)	426	(3.0)	556	(3.9)	611	(4.7)	644	(4.6)
Iceland	515	(1.4)	90	(1.2)	362	(4.1)	396	(2.7)	454	(2.8)	578	(1.9)	629	(3.0)	658	(3.8)
Ireland	503	(2.4)	85	(1.3)	360	(4.7)	393	(3.2)	445	(3.4)	562	(3.0)	614	(3.6)	641	(3.3)
Italy	466	(3.1)	96	(1.9)	307	(6.4)	342	(5.9)	401	(4.3)	530	(3.0)	589	(3.6)	623	(3.7)
Japan	534	(4.0)	101	(2.8)	361	(8.2)	402	(6.3)	467	(5.4)	605	(4.4)	660	(6.1)	690	(6.6)
Korea	542	(3.2)	92	(2.1)	388	(4.6)	423	(4.5)	479	(3.7)	606	(4.2)	659	(5.4)	690	(6.8)
Luxembourg	493	(1.0)	92	(1.0)	339	(3.9)	373	(2.7)	430	(2.2)	557	(1.9)	611	(3.2)	641	(2.7)
Mexico	385	(3.6)	85	(1.9)	247	(5.4)	276	(4.7)	327	(4.3)	444	(4.5)	497	(4.7)	527	(5.6)
Netherlands	538	(3.1)	93	(2.3)	385	(6.9)	415	(5.8)	471	(5.4)	608	(3.8)	657	(3.2)	684	(3.4)
New Zealand	524	(2.3)	98	(1.2)	359	(4.1)	394	(3.9)	455	(2.9)	593	(2.2)	650	(3.2)	682	(2.9)
Norway	495	(2.4)	92	(1.2)	344	(4.0)	376	(3.4)	433	(2.9)	560	(3.3)	614	(3.6)	645	(3.9)
Poland	490	(2.5)	90	(1.3)	343	(5.8)	376	(3.6)	428	(3.1)	553	(2.9)	607	(3.3)	640	(3.5)
Portugal	466	(3.4)	88	(1.7)	321	(6.3)	352	(5.3)	406	(5.0)	526	(3.5)	580	(3.3)	610	(3.7)
Slovak Republic	498	(3.3)	93	(2.3)	342	(6.9)	379	(5.8)	436	(4.6)	565	(3.8)	619	(3.5)	648	(4.1)
Spain	485	(2.4)	89	(1.3)	335	(5.1)	369	(3.5)	426	(3.0)	546	(3.1)	597	(3.5)	626	(3.7)
Sweden	509	(2.6)	95	(1.8)	353	(5.3)	387	(4.4)	446	(3.0)	576	(3.2)	631	(3.8)	662	(4.8)
Switzerland	527	(3.4)	98	(2.1)	359	(4.8)	396	(4.2)	461	(3.6)	595	(4.9)	652	(5.2)	684	(6.8)
Turkey	423	(6.7)	105	(5.3)	270	(5.8)	300	(5.0)	351	(5.3)	485	(8.5)	560	(14.2)	614	(22.7)
United States	483	(2.9)	95	(1.3)	323	(4.9)	357	(4.5)	418	(3.7)	550	(3.4)	607	(3.9)	638	(5.1)
OECD total	489	(1.1)	104	(0.7)	315	(2.1)	352	(1.7)	418	(1.6)	563	(1.1)	622	(1.3)	655	(1.8)
OECD average	500	(0.6)	100	(0.4)	332	(1.3)	369	(1.1)	432	(0.9)	571	(0.7)	628	(0.7)	660	(1.0)

 Fonte: OCSE PISA, database 2003. Vedi Allegato 3 per le note (www.oecd.org/edu/eag2006).

 StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/564711722418>

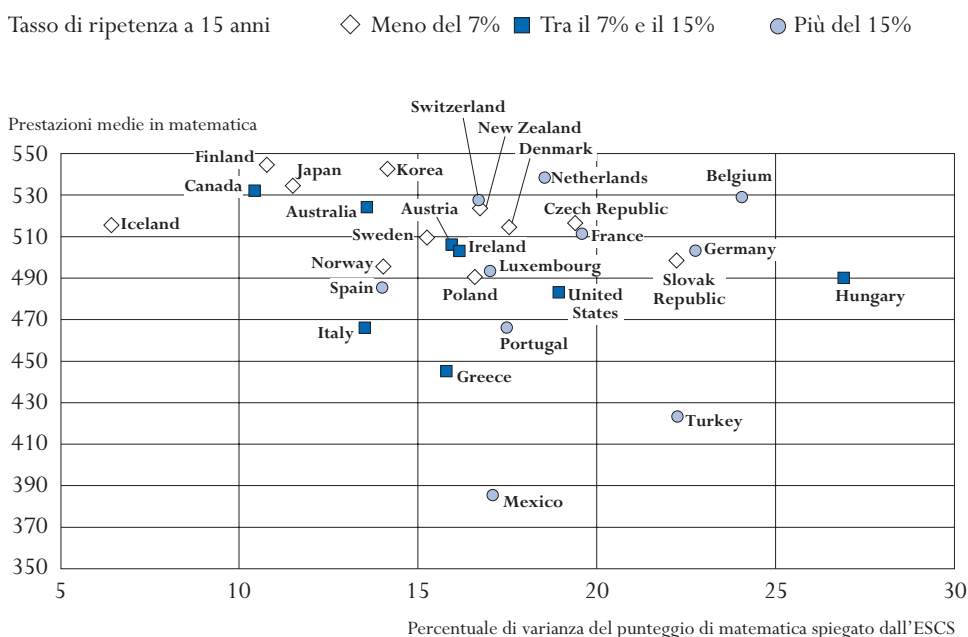
DIFFERENZIAZIONE ISTITUZIONALE, STATUS SOCIO-ECONOMICO E PRESTAZIONI IN MATEMATICA DI STUDENTI QUINDICENNI (2003)

Come hanno mostrato precedenti analisi dei dati offerti dalla valutazione PISA, l'ambiente socio-economico spiega una notevole percentuale di variazione nelle prestazioni in matematica. Parte delle influenze esercitate dall'ambiente socio-economico è attribuibile alla scelta o selezione degli studenti sulla base di pratiche di differenziazione nelle scuole. Questo indicatore esamina la relativa influenza dell'ambiente socio-economico e di tre forme di differenziazione istituzionale sulle prestazioni degli studenti in matematica secondo la valutazione PISA 2003 della competenza in matematica, e fornisce prove su varie forme di differenziazione istituzionale e sulla percentuale di varianza nelle prestazioni degli studenti in matematica che sono associate a queste pratiche in rapporto alla percentuale di varianza attribuibile agli ambienti socio-economici degli studenti.

Risultati chiave

Grafico A7.1. Prestazioni e variazione in matematica attribuibili allo status socio-economico, secondo il prevalere della ripetenza nei paesi dell'OCSE

Nei paesi nei quali più grandi percentuali di studenti quindicenni hanno ripetuto l'anno scolastico, l'influenza che l'ambiente sociale ha sulle prestazioni in matematica tende ad essere più forte



Fonte: OCSE PISA, database 2003, Tabella A7.1.

StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/650647703470>

Altri aspetti importanti di questo indicatore

- Il rapporto tra prestazioni in matematica e differenze tra le scuole è più forte in paesi che offrono corsi scolastici più distinti. Per esempio, in paesi con uno o due corsi, la percentuale di varianza nelle prestazioni matematiche associata alle differenze tra scuole è del 19,2% rispetto al 42,2% in paesi che offrono quattro o cinque corsi.
- In media, le differenze tra le classi (con riferimento in gran parte a quelle nelle quali gli studenti sono stati ripetenti in qualche punto durante la loro carriera scolastica) spiegano di meno la varianza nelle prestazioni in matematica di quanto facciano le differenze tra le scuole e le differenze tra i corsi. Tuttavia, il rapporto tra le prestazioni in matematica e le differenze tra le classi è generalmente più forte tra i paesi nei quali più alte percentuali di studenti hanno ripetuto un anno scolastico, anche se in alcuni paesi svolgono un ruolo anche differenti età d'inizio per le scuole in differenti regioni.
- Nei paesi dell'OCSE, con l'aumento del numero di corsi scolastici distinti per i quindicenni, tende ad aumentare anche la percentuale di varianza nei punteggi in matematica associati all'ambiente socio-economico. La percentuale media di varianza nei punteggi di matematica spiegati da differenze nell'ambiente socio-economico degli studenti va dal 13,8% nei paesi con uno o due corsi al 19,3% nei paesi con quattro o cinque corsi.

Contesto politico

Il provvedere alle diverse necessità degli studenti ed il colmare i divari nelle loro prestazioni rappresentano delle formidabili sfide per tutti i paesi. I paesi hanno scelto approcci diversi per far fronte a queste domande. Alcuni paesi hanno sistemi scolastici comprensivi senza, o solo con limitate, differenziazioni istituzionali. Essi cercano di fornire a tutti gli studenti opportunità simili per l'apprendimento, esigendo che ciascuna scuola e ciascun insegnante provvedano all'intera gamma di abilità, interessi e situazioni ambientali degli studenti. Altri paesi rispondono alla diversità raggruppando gli studenti secondo percorsi e indirizzi, o tra scuole o tra classi nell'ambito delle scuole, con lo scopo di servire gli studenti secondo i loro potenziali e/o interessi scolastici in programmi specifici. Ed in molti paesi si verificano combinazioni dei due approcci.

Anche nei sistemi scolastici comprensivi può esserci una significativa variazione nei livelli di prestazioni tra le scuole, dovuta a pratiche nelle quali gli studenti vengono scelti sulla base d'interessi o abilità attraverso percorsi curricolari o ripetenze, o dovuta alle caratteristiche socio-economiche e culturali delle comunità che vengono servite, o a differenze geografiche (quali, per esempio, tra regioni, province o stati in sistemi federali, o tra aree rurali ed urbane). Infine, possono esserci differenze tra singole scuole che sono più difficili da quantificare o descrivere, parte delle quali potrebbe risultare da differenze nella qualità o efficacia dell'insegnamento che quelle scuole impartiscono. Come risultato, anche nei sistemi comprensivi i livelli di prestazioni raggiunti dagli studenti possono ancora variare attraverso le scuole.

In che modo le linee politiche ed i modelli storici che plasmano il sistema scolastico di ciascun paese sono in rapporto, influenzando su di essa, con la variazione nelle prestazioni degli studenti tra e all'interno delle scuole? I paesi mostrano con esplicite linee politiche di percorsi e indirizzi un più alto grado di disparità complessiva nelle prestazioni degli studenti rispetto ai paesi che hanno sistemi scolastici non selettivi? Le ricerche sui percorsi curricolari e su altre forme di differenziazione istituzionale indicano che quanto maggiore è la differenziazione delle esperienze scolastiche degli studenti, tanto più i loro risultati scolastici saranno socialmente stratificati (Garet e Delaney, 1988; Lucas, 2001; Ready, Lee e Welner, 2004). Ciò fa pensare che una parte delle influenze esercitate dall'ambiente socio-economico potrebbe essere attribuita a sua volta all'influenza di pratiche di differenziazione. Questo indicatore esamina le influenze di diverse forme di differenziazione istituzionale sulla competenza in matematica degli studenti in rapporto con l'influenza dei loro ambienti socio-economici.

Prove e spiegazioni

Questo indicatore esamina tre caratteristiche dei sistemi scolastici che sono in rapporto con la differenziazione tra gli studenti. La prima caratteristica è il numero di corsi distinti che sono inclusi nel sistema scolastico secondario e che sono disponibili a studenti di quindici anni. La seconda caratteristica è l'età degli studenti nel momento della loro prima decisione di continuare nello stadio successivo di un percorso scolastico secondario di un paese, o di scegliere (o di essere scelti per) corsi scolastici. La terza caratteristica è la misura in cui i paesi sono soliti bocciare gli studenti per far ripetere loro una classe (ripetenza).

L'indicatore fornisce informazioni descrittive sui paesi per quanto riguarda queste caratteristiche, come anche informazioni sulla percentuale della varianza nelle prestazioni in matematica che è associata a differenze tra scuole, a differenze tra classi e a differenze tra corsi. Sono anche discusse le

varianze associate a questi fattori strutturali in rapporto alla percentuale della varianza nelle prestazioni in matematica che è attribuibile a differenze nell'ambiente socio-economico degli studenti.

La Tabella A7.1 presenta le tre pratiche di differenziazione istituzionale esaminate in questo indicatore per i paesi dell'OCSE che riferiscono i risultati. Le colonne 1 e 2 presentano le statistiche sulle prestazioni degli studenti in matematica per ciascun paese: la deviazione media e standard della distribuzione delle prestazioni in matematica. Le colonne da 3 a 5 mostrano le pratiche di differenziazione istituzionale nelle quali i paesi sono impegnati. La colonna 6 mostra la percentuale della varianza nell'ambiente socio-economico – misurata secondo l'indice PISA dello status economico, sociale e culturale degli studenti (ESCS) – che è attribuibile a differenze tra le scuole. Le colonne da 7 a 9 mostrano la percentuale della varianza nei punteggi di matematica che è associata a differenze tra scuole, a differenze tra classi, e a differenze tra corsi. La colonna 10 mostra la percentuale della varianza nei punteggi di matematica che è attribuibile a differenze dell'ambiente socio-economico; questa percentuale indica la forza della relazione tra prestazioni in matematica ed ambiente socio-economico. I paesi vengono presentati in ordine crescente, innanzitutto secondo il numero dei vari corsi o dei tipi di scuola che i paesi offrono ai quindicenni (colonna 3) e, in secondo luogo, secondo la varianza totale nelle prestazioni in matematica attribuibile a differenze nello status socio-economico (colonna 10).

L'influenza relativa al numero dei vari corsi disponibili per gli studenti di 15 anni, età in cui avviene la prima scelta, e all'ambiente socio-economico sulle prestazioni in matematica

Un espediente che serve a differenziare gli studenti è l'uso d'istituti o corsi differenti che cercano di raggruppare gli studenti secondo le loro prestazioni o altre caratteristiche. Il raggruppare gli studenti secondo le loro prestazioni parte spesso dal presupposto che i loro talenti si svilupperanno nel modo migliore in un ambiente d'apprendimento dove la loro stimolazione intellettuale è eguale, e che un corpo studentesco intellettualmente omogeneo favorirà un insegnamento efficace. Guardando innanzitutto al numero di corsi distinti, la Tabella A7.1 mostra che i paesi dell'OCSE variano: alcuni hanno un'istruzione secondaria sostanzialmente non divisa fino all'età di 15 anni, altri hanno quattro o più tipi di scuola o corsi scolastici distinti (Austria, Belgio, Germania, Irlanda, Lussemburgo, Paesi Bassi, Repubblica Ceca, Repubblica Slovacca e Svizzera). Semplici confronti attraverso i paesi mostrano che, mentre il numero di tipi di scuola o di corsi scolastici distinti disponibili per quindicenni non è in relazione, attraverso i paesi, con le loro prestazioni medie in matematica, esso spiega però il 39% della quota di variazione media tra i paesi dell'OCSE che c'è tra le scuole (vedi Figura 5.20b in *Learning for Tomorrow's World – First Results from PISA 2003* [OECD, 2004a]). Esso spiega anche, ciò che non è meno importante, il 26% della variazione attraverso i paesi in forza della relazione tra ambiente socio-economico e prestazioni degli studenti. In altre parole, nei paesi con un numero maggiore di tipi distinti di corsi, l'ambiente socio-economico tende ad avere un'influenza significativamente maggiore sulle prestazioni degli studenti. È quindi molto più difficile raggiungere situazioni d'equità

Un'importante dimensione nella creazione di percorsi e indirizzi è rappresentata dall'età in cui si prendono generalmente decisioni tra differenti tipi di scuola, e dall'influenza che ciò ha sugli studenti e i loro genitori che si trovano di fronte a queste scelte. Queste decisioni vengono prese molto presto, cioè attorno ai 10 anni, in Austria e in Germania. Invece, in paesi come Nuova Zelanda, Spagna e Stati Uniti, non ha luogo alcuna differenziazione istituzionale, almeno tra scuole, fino al completamento dell'istruzione secondaria. Non c'è una correlazione statistica-

mente significativa tra l'età della scelta e le prestazioni medie in matematica osservabili in un paese. Tuttavia, la quota della variazione media dei paesi OCSE nelle prestazioni rilevabile tra gli studenti e le scuole tende ad essere molto più alta in paesi con prassi di scelta precoce. Infatti, l'età della scelta spiega metà delle differenze tra scuole. Se questo, in se stesso, non sorprende, perché la variazione nelle prestazioni scolastiche è un risultato voluto della stratificazione, i risultati mostrano anche che sistemi scolastici con età più basse di scelta tendono a mostrare disparità sociali molto più grandi, con l'età della scelta che spiega il 28% della media, in un paese, del rapporto tra l'indice PISA dello status economico, sociale e culturale e le prestazioni degli studenti in matematica.

Riquadro A7.1. Note sui dati

Questo indicatore usa dati ricavati dalla valutazione PISA 2003 della competenza acquisita in matematica (per quanto riguarda statistiche relative a prestazioni in matematica), da questionari sull'esperienza degli studenti (per quanto riguarda la percentuale di studenti che ripetono una classe a 15 anni), e da rilevazioni di macro-livello fornite dal PISA National Project Managers (per quanto riguarda il numero di corsi scolastici distinti e l'età degli studenti nella loro prima scelta). Questo riquadro fornisce informazioni sulle fonti di dati di macro-livello. Note sui dati riguardanti l'esperienza degli studenti vengono presentate nel testo nel paragrafo finale dell'indicatore.

In questo indicatore, il numero dei corsi fa riferimento al numero di corsi distinti che sono disponibili a studenti di quindici anni e che possono essere definiti in relazione con i livelli dell'International Standard Classification of Education (ISCED). Una incoerenza da segnalare nella tabella che accompagna questo indicatore è che, in alcuni paesi con un unico corso scolastico comprensivo, una piccola percentuale della varianza nei punteggi di matematica è attribuibile a differenze tra i corsi. In questi casi, malgrado la presenza di un unico corso distinto, implicite pratiche di differenziazione (particolarmente nei percorsi curricolari) nell'ambito del corso spiegano la variazione nelle prestazioni degli studenti in matematica che non viene colta da differenze tra scuole.

La Tabella A7.1 illustra anche in quale misura il numero di corsi o di tipi di scuola è in rapporto con le differenze tra scuole nelle prestazioni in matematica. Tra i paesi dell'OCSE emergono due modelli generali.

Primo, il rapporto tra prestazioni degli studenti in matematica e differenze tra scuole è generalmente più forte in paesi che offrono corsi o tipi di scuola più distinti. La forza media del rapporto tra prestazioni in matematica e differenze tra scuole in paesi con uno solo o due corsi è del 19,2%, rispetto al 41,9% e al 42,2% in paesi che offrono, rispettivamente, quattro o cinque corsi distinti.

Secondo, la varianza nei punteggi di matematica attribuibile a differenze tra scuole e la varianza nei punteggi di matematica attribuibile a differenze tra corsi sono positivamente correlate: alte percentuali di varianza in punteggi di matematica attribuibili a differenze tra scuole tendono ad essere accompagnate da alte percentuali di varianza nei punteggi di matematica attribuibili a dif-

ferenze tra corsi. (Altrettanto vero è il contrario, con basse percentuali di varianza nei punteggi in matematica attribuibili a differenze tra scuole accompagnate da basse percentuali attribuibili a differenze tra corsi). Con l'eccezione di paesi con un unico corso, ciò fa pensare che differenze tra corsi producono una notevole percentuale – almeno la metà, se non di più per moltissimi paesi – della varianza nei punteggi in matematica che viene attribuita a differenze tra scuole.

Vi sono, tuttavia, numerose eccezioni interessanti a questo modello. In quattro paesi (Belgio, Lussemburgo, Paesi Bassi e Portogallo), le differenze tra corsi spiegano una percentuale di varianza nei punteggi in matematica che è maggiore di quella dovuta a differenze tra scuole. In questi paesi, le differenze tra scuole possono essere altrettante differenze tra corsi. Un'altra eccezione è il Giappone, in cui le differenze tra scuole spiegano una molto più grande parte di varianza nei punteggi in matematica di quella che si ha nelle differenze tra corsi. Con due corsi distinti, le differenze tra scuole spiegano un 53% piuttosto grande di differenze nelle prestazioni degli studenti in matematica, mentre le differenze tra corsi spiegano solo il 4,8%. Questo fa pensare che in Giappone le scuole con corsi distinti siano più differenziate di quanto lo siano quelle con due corsi. Un esame delle differenti percentuali di varianza nei punteggi in matematica attribuibili a differenti caratteristiche di sistemi scolastici di paesi in reciproco rapporto permette di vedere in profondità in che modo possa aver luogo l'apprendimento degli studenti, e le caratteristiche di sistemi scolastici che possono facilitare o ritardare le prestazioni in matematica. Interpretando i dati, si nota che i Paesi Bassi forniscono un caso interessante, in cui le complessive prestazioni degli studenti sono così alte che persino gli studenti con prestazioni più basse si comportano relativamente bene in una prospettiva comparativa internazionale.

La relativa influenza della ripetenza di una classe a 15 anni e dell'ambiente socio-economico sulle prestazioni in matematica

La terza forma di differenziazione istituzionale esaminata in questo indicatore è la pratica della ripetenza. Secondo la definizione di Jackson (1975), “la ripetenza è la pratica di chiedere agli studenti che sono stati in un determinato livello di classe per un anno intero di rimanere in questo livello di classe per l'anno successivo”. A questa pratica le scuole ricorrono generalmente per rimediare a scarse prestazioni scolastiche, anche se vi si può ricorrere – particolarmente nelle classi più basse – per bocciare studenti ritenuti troppo giovani o troppo immaturi rispetto ai loro coetanei per poter andare avanti.

Come altre forme di differenziazione istituzionale, anche la ripetenza viene considerata da alcuni, soprattutto insegnanti e amministratori, una strategia efficiente ed efficace per facilitare le prestazioni d'apprendimento e d'insegnamento, poiché gli studenti in difficoltà vengono raggruppati insieme in classi omogenee dove l'insegnamento può essere impartito più al loro livello. Inoltre, la ripetenza agisce spesso come un incentivo per gli studenti perché si mettano a studiare (Cosnefroy e Rocher, 2004). Malgrado la diffusione della ripetenza, considerevoli ricerche hanno mostrato che gli studenti ripetenti non hanno maggiore probabilità di ottenere buone prestazioni rispetto ai loro compagni di classe non ripetenti di capacità simili (Jimerson, 2001).

La Tabella A7.1 mostra la percentuale di studenti quindicenni che hanno ripetuto almeno una classe, basata sulle risposte di studenti al questionario generale del PISA. Poiché queste cifre sono basate su quanto riferito dagli stessi interessati, e poiché le risposte degli studenti riflettono l'insieme delle loro esperienze scolastiche (che, per piccole percentuali di studenti, possono

non essersi verificate nei loro attuali sistemi), esse rappresentano le effettive linee politiche dei rispettivi paesi per quanto riguarda la ripetenza.

Come mostra la tabella, tre paesi non hanno chiaramente norme relative alla ripetenza (Giappone, Islanda e Norvegia), con nessuno degli studenti che abbia riferito di aver ripetuto una classe all'età di 15 anni. Inoltre, otto paesi hanno solo un numero limitato di studenti che hanno ripetuto una classe: Corea, Danimarca, Finlandia, Nuova Zelanda, Polonia, Repubblica Ceca, Repubblica Slovacca e Svezia. In almeno due di questi paesi, Nuova Zelanda e Svezia, non c'è una norma esplicita per la ripetenza; così, le piccole percentuali di studenti che in questi paesi riferiscono di aver ripetuto una classe possono riflettere altri fattori.

Tuttavia, nella maggior parte dei paesi dell'OCSE, la ripetenza di classi è molto più comune, con la percentuale di studenti che riferiscono di aver ripetuto una classe che va dal 7% in Grecia al 38% in Francia. Raggruppando ulteriormente questi paesi, otto di essi hanno tra il 7 e il 15% di studenti che riferiscono di aver ripetuto una classe, mentre dieci paesi (un terzo dei paesi dell'OCSE) hanno più del 15% di studenti che hanno ripetuto una classe. I tre raggruppamenti di paesi risultano da un esame dei dati e dall'interpretazione delle norme dei paesi riguardanti la ripetenza. In generale, i paesi nei quali meno del 7% viene bocciato tendono ad avere norme di promozione automatica o non hanno norme esplicite circa la ripetenza, mentre i paesi nei quali è stato bocciato più del 15% degli studenti tendono ad avere norme esplicite e permanenti ed una cultura in cui la ripetenza è una caratteristica comune.

Il Grafico A7.1 indica dove i paesi inclusi in questi raggruppamenti rivelano insufficienze nelle dimensioni delle prestazioni medie in matematica e nella percentuale di varianza nei punteggi di matematica attribuibile ai contesti socio-economici degli studenti, ciò che rappresenta la forza del rapporto tra prestazioni in matematica ed ambiente socio-economico (misurato con l'indice ESCS).

Nei raggruppamenti di percentuali (cioè meno del 7%, da 7 a 15% e più del 15%), le differenze tra classi (con ripetenza), in media, spiegano la minore varianza nelle prestazioni degli studenti in matematica rispetto sia alle differenze tra scuole che alle differenze tra i corsi (e quelle relative al contesto socio-economico, ma su questo problema si dirà di più separatamente). Nei paesi nei quali meno del 7% di quindicenni ha ripetuto una classe, la percentuale di varianza nei punteggi di matematica attribuibile alla ripetenza è, in media, di 3,9%, rispetto all'8,5% per i paesi nei quali ha ripetuto dal 7 al 15% di quindicenni, e del 24% per i paesi nei quali ha ripetuto più del 15%. Invece, la percentuale di varianza nei punteggi di matematica spiegata da differenze tra scuole è rispettivamente del 23,1%, del 35,0% e del 41,0%, e la percentuale di varianza nei punteggi di matematica attribuibile a differenze tra corsi è, rispettivamente per gli stessi raggruppamenti, del 9,0%, del 18,4% e del 36,2%. Anche se non è un dato aggiuntivo, non sorprende scoprire che la varianza nei punteggi di matematica attribuibile a differenze tra scuole sia maggiore delle varianze attribuibili a differenze tra corsi e a differenze tra classi. La varianza nei punteggi di matematica attribuibile a differenze tra scuole include la varianza spiegata sia dalle differenze tra corsi che da quelle tra classi. Similmente, la varianza spiegata da differenze tra corsi comprende la varianza spiegata da differenze tra classi, ed una parte, ma non tutta, della varianza spiegata da differenze tra scuole.

Vi sono eccezioni a questo schema generale, che si verificano in paesi nei quali la ripetenza è tra le più alte. In Spagna e Portogallo, dove sono stati bocciati, rispettivamente, il 28,6% ed il 29,5% di quindicenni, le differenze tra classi spiegano una maggiore varianza nelle prestazioni in matematica rispetto alle differenze tra scuole e alle differenze tra corsi. In Spagna, con un unico corso distinto obbligatorio d'istruzione secondaria fino all'età di 16 anni, ciò fa pensare ad un tasso forse alto di coloro che ripetono più volte. Gli studenti che ripetono più volte sono quelli che sono stati bocciati per diversi anni. Le loro prestazioni secondo la valutazione PISA della matematica possono riflettere la classe molto più in basso in cui essi sono iscritti (ed il *curriculum* molto inferiore che viene loro impartito), rispetto ad altre differenze esistenti in Spagna tra scuole. Questa spiegazione è valida anche per l'alta percentuale di varianza registrata nel Portogallo, attribuibile alla ripetenza. La valutazione delle prestazioni degli studenti in matematica riflette la classe molto più in basso in cui essi sono iscritti, molto più delle scuole e corsi differenti nei quali sono iscritti.

Il precedente esame di corsi o di tipi di scuola distinti e dell'età in cui si effettua la prima scelta ha evidenziato che entrambe le forme di differenziazione istituzionale sono associate ad un'influenza più consistente del rapporto tra prestazioni degli studenti in matematica ed i contesti socio-economici. Cioè, una maggiore stratificazione sociale nelle prestazioni in matematica è stata osservata nei paesi coinvolti in una maggiore differenziazione. La stessa osservazione vale per la pratica della ripetenza. Nei paesi con una maggiore percentuale di studenti che hanno ripetuto una classe, le prestazioni degli studenti in matematica sono più socialmente stratificate. Nei paesi dell'OCSE nei quali è stato bocciato meno del 7% dei quindicenni, il loro contesto socio-economico spiega il 15% della varianza nelle prestazioni degli studenti in matematica. Nei paesi nei quali è stato bocciato dal 7 al 15% dei quindicenni, lo status socio-economico spiega il 16,5% della varianza nelle prestazioni degli studenti in matematica. E, nei paesi che bocciano più del 15% dei loro quindicenni, il 19% della varianza nelle prestazioni degli studenti in matematica è attribuibile ai loro contesti socio-economici.

Definizioni e metodologie

I punteggi di profitto sono basati su valutazioni effettuate nel 2003 come parte del Programme for International Student Assessment (PISA) intrapreso dall'OCSE.

La popolazione specifica studiata per questo indicatore era costituita da studenti quindicenni. Operativamente, questo faceva riferimento a studenti che andavano dai 15 anni e 3 mesi (compiuti) a 16 anni e 2 mesi (compiuti) all'inizio del periodo di analisi e che erano iscritti in un istituto scolastico di livello secondario, a prescindere dai livelli di classe o dal tipo d'istituto in cui erano iscritti, e a prescindere dal fatto che frequentassero la scuola a tempo pieno o a tempo parziale.

Tabella A7.1

Differenziazione istituzionale, variazione nelle prestazioni in matematica, e status economico, sociale e culturale (economic, social and cultural status, ESCS) (2003)

	Prestazioni secondo la valutazione PISA 2003 della matematica		Pratiche di differenziazione			Varianza espressa come percentuale della varianza totale in ESCS in un paese	Varianza espressa come percentuale della varianza totale nei punteggi di matematica in un paese			
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)
	Media	SD	Numero di tipi di scuola o di corsi distinti disponibili per i quindicenni	Età della prima scelta	Percentuali di quindicenni che hanno ripetuto almeno una volta ¹	Varianza totale in ESCS attribuibile a differenze tra scuole	Varianza totale attribuibile a differenze tra scuole	Varianza totale attribuibile a differenze tra classi	Varianza totale attribuibile a differenze tra corsi	Varianza totale attribuibile a differenze in ESCS
Iceland	515	90	1	16	0.0	17.4	3.8	0.0	a	6.5
Canada	532	87	1	16	9.7	17.8	17.3	10.2	a	10.5
Finland	544	84	1	16	2.8	11.4	4.8	5.4	a	10.9
Australia	524	95	1	16	9.0	26.1	21.1	6.7	a	13.7
Spain	485	88	1	16	28.6	24.8	19.7	25.3	a	14.0
Norway	495	92	1	16	0.0	11.6	6.6	0.5	a	14.1
Sweden	509	95	1	16	3.4	11.7	10.5	4.6	a	15.3
Poland	490	90	1	16	3.6	23.3	12.6	8.2	a	16.7
New Zealand	523	98	1	16	4.5	17.0	18.1	4.9	a	16.8
Denmark	514	91	1	16	3.4	19.2	13.4	5.7	a	17.6
United States	483	95	1	16	11.3	22.7	25.7	7.0	a	19.0
Japan	534	101	2	15	0.0	27.3	53.0	0.0	4.8	11.6
Greece	445	94	2	15	7.0	28.7	36.3	6.3	23.5	15.9
Italy	466	96	3	14	15.0	29.6	52.2	10.6	19.3	13.6
Korea	542	92	3	14	0.5	29.7	42.0	0.0	22.2	14.2
Mexico	385	85	3	12	28.4	34.2	39.4	19.7	22.1	17.1
Portugal	466	88	3	15	29.5	24.3	33.6	42.6	38.8	17.5
Turkey	423	105	3	11	17.3	36.9	54.9	5.9	40.1	22.3
Hungary	490	94	3	11	9.5	44.4	58.3	10.3	37.7	27.0
Austria	506	93	4	10	9.6	32.2	52.9	8.0	39.7	16.0
Ireland	503	85	4	15	13.8	21.0	15.9	9.1	8.2	16.3
Switzerland	527	98	4	12	21.6	18.7	34.2	16.2	10.3	16.8
Luxembourg	493	92	4	13	37.9	23.9	31.6	20.3	34.4	17.1
Netherlands	538	93	4	12	28.4	22.9	58.0	19.4	64.4	18.6
Germany	503	103	4	10	20.3	30.3	51.7	22.2	50.2	22.8
Belgium	529	110	4	12	29.5	31.8	46.0	32.0	59.1	24.1
Czech Republic	516	96	5	11	2.6	29.9	47.8	7.8	35.1	19.5
Slovak Republic	498	93	5	11	2.5	32.3	41.7	6.2	28.7	22.3
France	511	92	m	15	38.3	32.3	m	36.8	41.5	19.6
OECD average	500	100	-	-	13.4	25.3	32.3	12.1	32.2	16.8
United Kingdom ²	m	m	1	16	2.1	18.4	22.3	0.9	a	19.7

Nota: I paesi sono presentati in ordine crescente, innanzitutto, del numero di corsi distinti e, in secondo luogo, della varianza totale nelle prestazioni in matematica spiegata da differenze nello status economico, sociale e culturale (ESCS).

1. I dati sulle ripetenze sono ricavati da quanto riferiscono gli stessi studenti se hanno o non hanno ripetuto una classe; essi sono quindi solo approssimativi circa le norme e pratiche riguardanti la ripetenza in un dato paese.

2. Tasso di risposte troppo basso per assicurare una confrontabilità. Vedi Allegato 3 per le note (www.oecd.org/edu/eag2006).

Fonte: OCSE PISA, database 2003.

Si consulti la "Guida alla lettura" per informazioni riguardanti i simboli che sostituiscono i dati mancanti.

StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/650647703470>

PARTECIPAZIONE ALLA FORZA LAVORO SECONDO IL LIVELLO D'ISTRUZIONE RAGGIUNTO

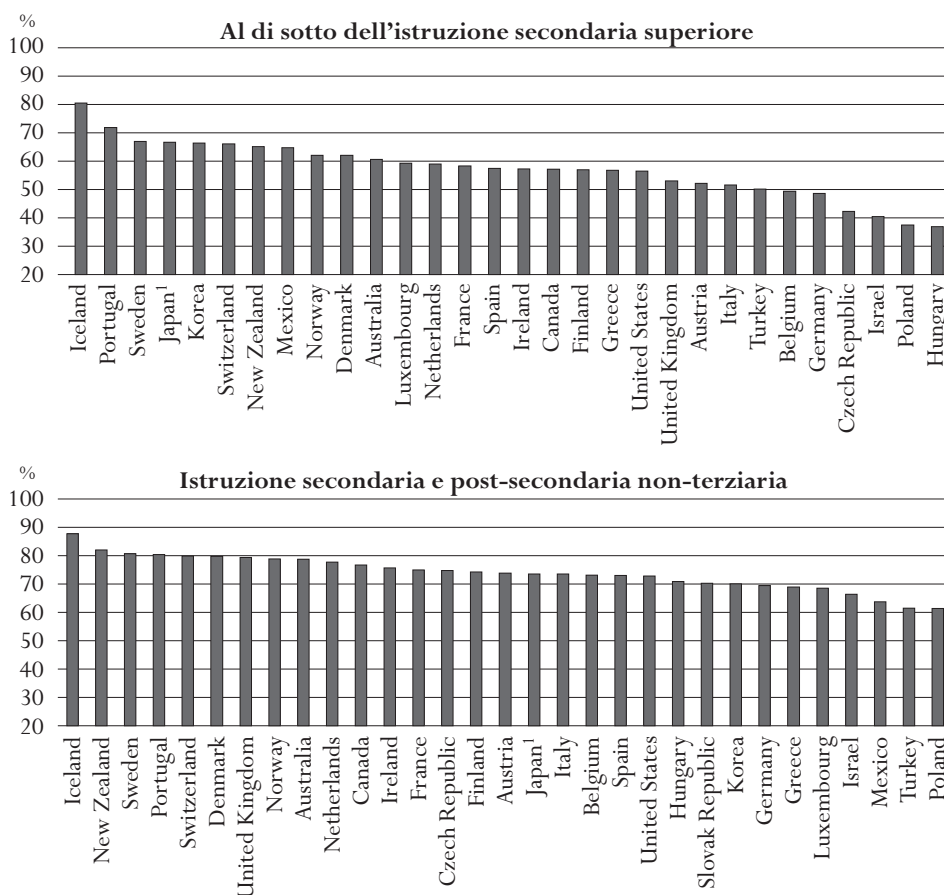
Questo indicatore esamina il rapporto tra il livello d'istruzione raggiunto e lo status di forza lavoro, sia per i maschi che per le femmine, e considera i cambiamenti in questo rapporto nel tempo. La corrispondenza tra abilità dei lavoratori ed esigenze d'abilità del mercato del lavoro costituisce un problema fondamentale per i responsabili politici.

Risultati chiave

Grafico A8.1. Tassi d'occupazione secondo il livello d'istruzione raggiunto (2004)

Il grafico mostra la percentuale della popolazione tra i 25 e i 64 anni che risulta occupata

Confrontate con le persone che non hanno portato a termine l'istruzione secondaria superiore, le persone che l'hanno portata a termine hanno una probabilità di gran lunga maggiore di avere un lavoro, ma il vantaggio che il conseguimento di un'istruzione secondaria superiore offre nell'occupazione varia da paese a paese



1. Anno di riferimento 2003.

I paesi sono classificati in ordine decrescente dei tassi d'occupazione.

Fonte: OCSE, Tabella A8.3. Vedi Allegato 3 per le note (www.oecd.org/edu/eqg2006).

StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/015830764831>

Altri aspetti importanti di questo indicatore

- I tassi d'occupazione crescono con il livello d'istruzione raggiunto nella maggior parte dei paesi dell'OCSE. Con poche eccezioni, il tasso d'occupazione per diplomati d'istruzione terziaria è notevolmente più alto che per i diplomati d'istruzione secondaria superiore. Per i maschi, il divario è particolarmente ampio tra i diplomati di secondaria superiore e quelli senza un titolo di secondaria superiore.
- Le differenze nei tassi d'occupazione tra maschi e femmine sono più ampie tra i gruppi privi d'istruzione. La possibilità di avere un impiego è più alta di 23 punti per i maschi che per le femmine tra coloro che sono privi di titoli d'istruzione secondaria superiore, scendendo fino a 10 punti per coloro che hanno i titoli più alti.
- Coloro che hanno raggiunto un livello basso d'istruzione hanno una minore possibilità di partecipare alla forza lavoro e ne hanno una maggiore di essere disoccupati. I tassi di disoccupazione diminuiscono in presenza di livelli più alti d'istruzione. Le differenze più grandi tra i sessi nei tassi di disoccupazione si vedono tra adulti con titoli di più basso livello (Grafico A8.3).
- I tassi di disoccupazione sono più alti per le femmine in ciascun livello d'istruzione raggiunto in 12 paesi dell'OCSE. I tassi di disoccupazione sono più alti per i maschi in ciascun livello d'istruzione raggiunto in soli tre paesi (Grafico A8.3).

Contesto politico

L'economia e i mercati del lavoro dei paesi OCSE dipendono da una disponibilità stabile di lavoratori qualificati che ne possano promuovere lo sviluppo economico. Poiché i livelli d'abilità tendono ad innalzarsi con il livello scolastico conseguito, anche i costi nei quali s'incorre s'innalzano quando gli individui con più alti livelli d'istruzione non lavorano; e con l'invecchiamento delle popolazioni nei paesi dell'OCSE, una più alta e più lunga partecipazione nell'occupazione può abbassare i rapporti di dipendenza ed alleggerire il peso del finanziamento delle pensioni pubbliche.

Prove e spiegazioni

Occupazione

La variazione tra i paesi nell'occupazione femminile rappresenta un fattore primario nelle differenze nei tassi complessivi dell'occupazione. I sei paesi con il tasso complessivo più alto d'occupazione d'individui dai 25 ai 64 anni – Danimarca, Islanda, Norvegia, Regno Unito, Svezia e Svizzera – hanno anche il più alto tasso complessivo d'occupazione femminile. Il tasso complessivo d'occupazione dei maschi dai 25 ai 64 anni va dal 78% o meno in Belgio, Finlandia, Francia, Germania, Giappone, Italia, Polonia, Repubblica Slovacca, Turchia e Ungheria a più dell'84% in Corea, Giappone, Islanda, Messico, Nuova Zelanda e Svizzera (Tabella A8.1a). Invece, i tassi d'occupazione femminile vanno dal 57% o meno in Corea, Grecia, Italia, Lussemburgo, Messico, Polonia, Repubblica Slovacca, Spagna, Turchia e Ungheria all'83% ed oltre in Islanda e Svizzera, riflettendo modelli culturali e sociali molto differenti.

Con l'eccezione di Messico e Nuova Zelanda, il tasso d'occupazione per diplomati d'istruzione terziaria è notevolmente più alto – attorno ai 10 punti percentuali per i paesi dell'OCSE – che per diplomati d'istruzione secondaria superiore. La differenza va da pochi punti percentuali a 14 punti percentuali e di più in Lussemburgo, Messico, Polonia e Turchia (Grafico A8.3a).

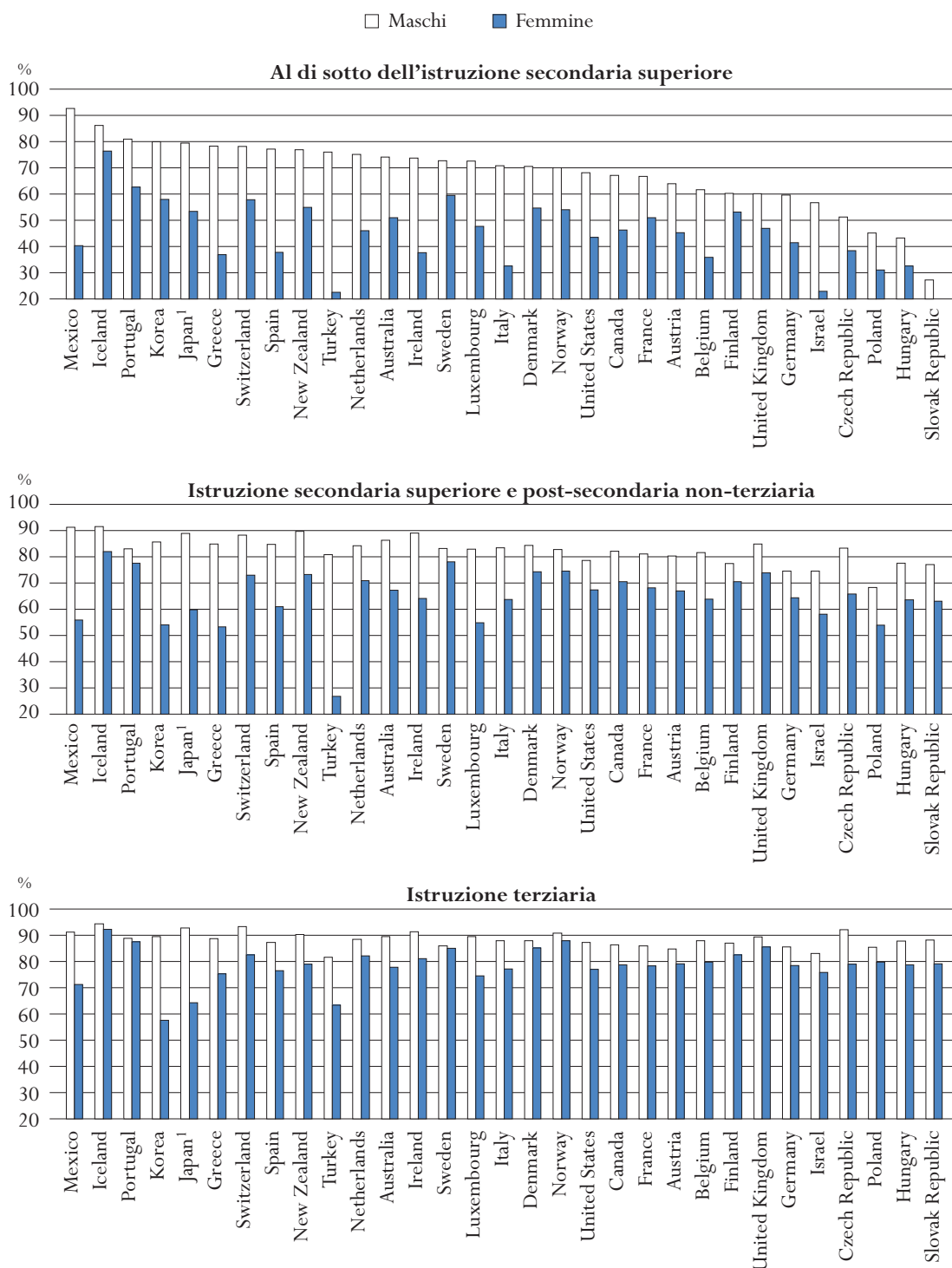
Il divario nei tassi d'occupazione per i maschi dai 25 ai 64 anni è particolarmente ampio tra i diplomati d'istruzione secondaria superiore e quelli che non hanno portato a termine questo tipo d'istruzione. I casi estremi sono la Repubblica Ceca, la Repubblica Slovacca e l'Ungheria, dove i tassi d'occupazione per i maschi con livello secondario superiore d'istruzione sono più alti di almeno 32 punti percentuali rispetto a quelli che non hanno conseguito questo livello d'istruzione. Il divario nei tassi d'occupazione tra maschi con e senza il conseguimento di tale livello è di 7 punti percentuali o di meno in Corea, Grecia, Islanda, Messico, Portogallo e Turchia (Grafico A8.2).

I tassi d'occupazione per femmine tra i 25 e i 64 anni mostrano differenze più sostanziali, non solo tra quelle al di sotto e quelle al di sopra del livello secondario superiore (15 punti percentuali o di più in 25 dei 29 paesi dell'OCSE dove sono disponibili i dati), ma anche tra quelle con titoli di livello secondario superiore e quelle con titoli di livello terziario (10 punti percentuali o di più in 23 paesi).

I tassi d'occupazione per femmine con livello d'istruzione secondaria più basso sono particolarmente bassi, con una media del 49% attraverso i paesi dell'OCSE, e del 35% o al di sotto per Polonia, Repubblica Slovacca, Turchia e Ungheria e i paesi partner Cile e Israele. I tassi d'occupazione per femmine con livello d'istruzione terziaria di tipo A eguagliano o superano il 75%

Grafico A8.2. Tassi d'occupazione secondo il livello d'istruzione raggiunto (2004)

Percentuale della popolazione tra i 25 e i 64 anni che ha un'occupazione



1. Anno di riferimento 2003.

I paesi sono classificati in ordine decrescente dei tassi d'occupazione dei maschi che hanno raggiunto un livello d'istruzione inferiore a quello secondario superiore.

Fonte: OCSE, Tabelle A8.3b e A8.3c. Vedi Allegato 3 per le note (www.oecd.org/edu/eag2006).StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/015830764831>

dovunque, tranne che in Corea, Giappone, Messico e Turchia, ma rimangono al di sotto di quelli dei maschi in tutti i paesi (Tabella A8.1a).

In media, tra i paesi dell'OCSE, ai livelli successivamente più alti d'istruzione conseguita, la differenza tra i tassi d'occupazione di maschi e femmine diminuiscono significativamente: dai 23 punti percentuali al di sotto del livello secondario superiore ai 10 punti percentuali al livello terziario (Grafico A8.2).

I tassi di disoccupazione diminuiscono con il conseguimento di livelli più alti d'istruzione

Nella misura in cui il conseguimento dell'istruzione è un indicatore di abilità, esso può segnalare ai datori di lavoro le potenziali conoscenze, capacità e prestazioni sul luogo di lavoro dei candidati all'occupazione. Le prospettive occupazionali d'individui con livelli differenti d'istruzione conseguita dipendono sia dalle esigenze dei mercati del lavoro che dalla disponibilità di lavoratori con differenti abilità. Quelli con basse qualificazioni d'istruzione sono a particolare rischio d'emarginazione economica, poiché hanno sia una minore probabilità di essere partecipi della forza lavoro, sia una maggiore probabilità di essere senza un'occupazione anche se ne cercano attivamente una.

Tra i paesi dell'OCSE, il conseguimento di un livello d'istruzione secondaria superiore viene considerato il livello minimo per ottenere una posizione soddisfacente nel mercato del lavoro. In media, il tasso di disoccupazione tra individui in possesso di un'istruzione secondaria superiore è più basso di 4 punti percentuali rispetto agli individui che hanno raggiunto solo il livello d'istruzione secondaria inferiore (Tabella A8.4a). Dato che dipende dalla struttura della disponibilità di posti di lavoro, il rischio di disoccupazione associato al mancato conseguimento di un livello secondario superiore varia tra i paesi, ed è particolarmente grande (al di sopra del 10%) in Polonia, nella Repubblica Ceca e nella Repubblica Slovacca (Tabella 48.4a).

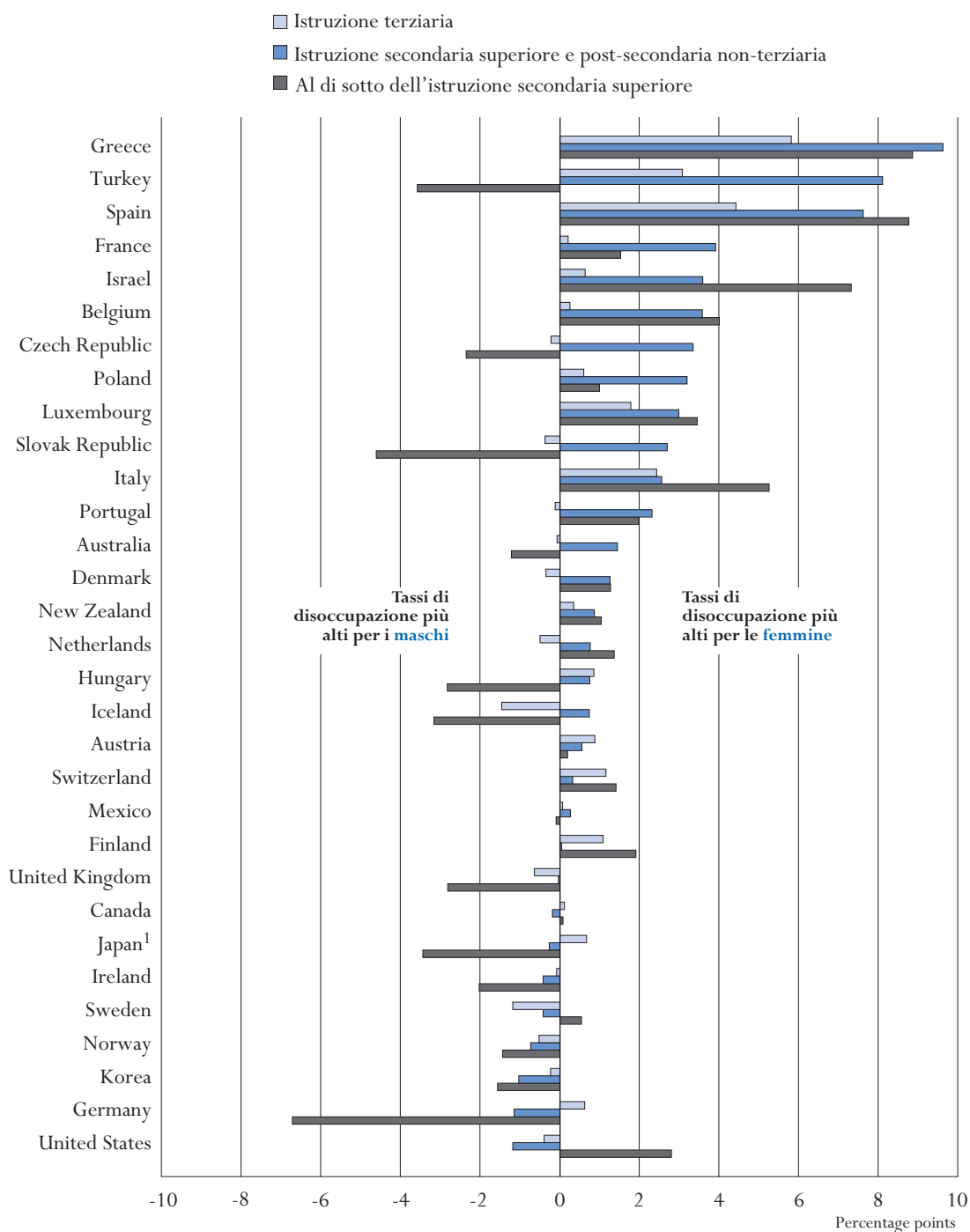
Vi sono solo cinque paesi nei quali, nel 2004, una mancanza d'istruzione secondaria superiore non è associata ad un più alto rischio di disoccupazione: Corea, Grecia, Messico, Norvegia e Turchia (Tabella A8.4a). Tuttavia, in quattro di questi paesi (Corea, Grecia, Norvegia e Turchia), il tasso di disoccupazione è chiaramente più alto per i livelli d'istruzione secondaria di quanto lo sia per i meno istruiti (Tabella A8.3a).

In media, nei paesi dell'OCSE, i maschi tra i 25 e i 64 anni candidati alla forza lavoro con un livello d'istruzione inferiore a quello secondario superiore hanno quasi il doppio di probabilità di rimanere disoccupati rispetto a coloro che hanno conseguito un'istruzione secondaria superiore. In 17 paesi, il tasso di disoccupazione per maschi con diplomi d'istruzione secondaria superiore è almeno 1,3 volte di più del tasso di disoccupazione tra i possessori di diplomi d'istruzione terziaria. L'associazione negativa tra tassi di disoccupazione e livello d'istruzione conseguito è simile tra le femmine, ma è anche più pronunciata in alcuni paesi.

Considerando complessivamente tutti i livelli d'istruzione conseguita, tassi più alti di disoccupazione per le femmine si vedono in 18 paesi dell'OCSE, come anche nei paesi partner Cile ed Israele (Tabella A8.2a). Differenze nei tassi di disoccupazione tra maschi e femmine sono meno della metà di un punto percentuale in quattro paesi: Australia, Finlandia, Messico e Ungheria.

Grafico A8.3. Differenze tra tassi di disoccupazione di femmine e maschi, secondo il livello d'istruzione raggiunto (2004)

Punti percentuali per forza lavoro da 25 a 64 anni



1. Anno di riferimento 2003.

I paesi sono classificati in ordine decrescente della differenza nei tassi di disoccupazione di femmine e maschi che hanno portato a termine un'istruzione secondaria superiore o post-secondaria non-terziaria.

Fonte: OCSE. Tabella A8.4. Vedi Allegato 3 per le note (www.oecd.org/edu/eqq2006).StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/015830764831>

In 18 paesi, i tassi di disoccupazione per le femmine con un livello d'istruzione al di sotto della secondaria superiore sono più alti rispetto a quelli dei maschi (Grafico A8.3).

I cambiamenti nel valore dell'istruzione riguardo alla disoccupazione

In certi paesi (Australia, Canada, Danimarca, Finlandia, Francia, Grecia, Irlanda, Italia, Messico, Norvegia, Nuova Zelanda, Paesi Bassi, Regno Unito, Spagna e Svezia), i tassi di disoccupazione per persone con un livello d'istruzione secondaria superiore sono diminuiti tra il 1995 e il 2004. Nel corso dello stesso periodo, la differenza tra i tassi di disoccupazione di coloro che sono in possesso di un'istruzione secondaria superiore e di coloro con soltanto un'istruzione secondaria inferiore è aumentata in paesi come Austria, Germania, Italia e Svizzera, dallo 0,5 fino a 3,9 punti percentuali, ed è aumentata di 7,6 – 11,0 – 18,7, rispettivamente, per Polonia, Repubblica Ceca e Repubblica Slovacca. Anche se la differenza tra il tasso di disoccupazione tra individui con livelli d'istruzione secondaria superiore e individui con livelli d'istruzione secondaria inferiore è in media maggiore che tra i livelli d'istruzione terziaria e secondaria superiore, il conseguire un'istruzione secondaria superiore produce meno differenza nel mercato del lavoro di quanto ne produca il conseguire un'istruzione terziaria, poiché il tasso di disoccupazione per chi è in possesso d'istruzione terziaria è quasi sempre inferiore al tasso di disoccupazione per chi è in possesso d'istruzione secondaria superiore (Tabella A8.4a).

Il conseguimento di un livello più alto d'istruzione è generalmente associato ad una minore disoccupazione, ma ci sono eccezioni. In Messico e Nuova Zelanda, il tasso di disoccupazione 2004 per coloro che sono in possesso d'istruzione terziaria è quasi lo stesso di coloro che sono in possesso d'istruzione secondaria superiore. Tuttavia, in entrambi i paesi il tasso d'occupazione per coloro con un livello d'istruzione terziaria è rimasto più alto di quello di coloro con un livello d'istruzione secondaria.

Dal 1995, c'è stata una piccola diminuzione nella differenza tra il tasso di disoccupazione d'individui con istruzione terziaria e quello d'individui con istruzione secondaria superiore (considerando i paesi dell'OCSE nel loro insieme). Nel 2004, i tassi di disoccupazione per coloro in possesso d'istruzione terziaria erano in media più bassi di 2,3 punti percentuali rispetto a quelli di coloro in possesso d'istruzione secondaria superiore. Questa differenza è a confronto con quella di 2,7 punti percentuali rilevata nel 1995. Questa tendenza si è resa quanto mai evidente in Danimarca, Finlandia e Svezia. Può anche vedersi la situazione rovesciata, con diplomati d'istruzione terziari che hanno un maggiore vantaggio nel mercato del lavoro, in paesi come Polonia, Repubblica Ceca e Repubblica Slovacca (Tabella A8.4a).

Definizioni e metodologie

Sotto gli auspici dell'International Labour Organization (ILO) e dei convegni di esperti di statistica, concetti e definizioni sono stati progressivamente stabiliti e vengono ora usati come riferimento comune (vedi la "Resolution Concerning Statistics of the Economically Active Population, Employment, Unemployment and Underemployment" (*Risoluzione riguardante statistiche della popolazione economicamente attiva, occupazione, disoccupazione e sottoccupazione*) (1982), adottata dal 13° Convegno Internazionale di Esperti di Statistica. Il tasso d'occupazione fa riferimento al numero di persone con un'occupazione come percentuale della popolazione in età lavorativa. I tassi di disoccupazione fanno riferimento a persone disoccupate come percentuale della forza lavoro civile.

I disoccupati vengono definiti come individui che sono senza un lavoro, che cercano attivamente un lavoro e sono attualmente disponibili per cominciare a lavorare. Gli occupati vengono definiti come coloro che durante la settimana d'indagine cui si fa riferimento: 1) lavorano per compenso (impiegati) o per profitto (lavoratori autonomi e appartenenti a famiglie con lavoro autonomo) per almeno un'ora; o 2) hanno un lavoro, ma temporaneamente non sono al lavoro (per ferite, malattia, vacanze, sciopero o serrata, congedo scolastico o di tirocinio, maternità o congedo parentale, ecc.).

Ulteriori riferimenti

Il seguente ulteriore materiale importante per questo indicatore è disponibile sul sito Web <http://dx.doi.org/10.1787/015830764831>:

- *Tassi d'occupazione e livello d'istruzione raggiunto*
Tabella A8.1b: Popolazione adulta totale
- *Tassi di disoccupazione e livello d'istruzione raggiunto*
Tabella A8.2b: Popolazione adulta totale
- *Tendenze nei tassi d'occupazione secondo il livello scolastico raggiunto, secondo il sesso*
Tabella A8.3b: Maschi
Tabella A8.3c: Femmine
- *Tendenze nei tassi di disoccupazione secondo il livello scolastico raggiunto, secondo il sesso*
Tabella A8.4b: Maschi
Tabella A8.4c: Femmine

Tabella A8.1a

Tassi d'occupazione e livello d'istruzione raggiunto, secondo il sesso (2004)

Numero d'individui da 25 a 64 anni con un'occupazione come percentuale della popolazione da 25 a 64 anni, secondo il livello d'istruzione raggiunto e secondo il sesso

OECD countries		Istruzione pre-primaria e primaria (1)	Istruzione secondaria inferiore (2)	Istruzione secondaria superiore			Istruzione post-secondaria non-terziaria (6)	Istruzione terziaria		Tutti i livelli d'istruzione (9)
				ISCED 3C breve (3)	ISCED 3C lunga/3B (4)	ISCED 3A (5)		Tipo B (7)	Tipo A e corsi di ricerca (8)	
Australia	Males	x(2)	74	a	86	86	92	86	91	84
	Females	x(2)	51	a	66	66	77	74	80	64
Austria	Males	x(2)	64	a	80	79	85	81	89	79
	Females	x(2)	45	a	65	66	78	79	79	64
Belgium	Males	48	73	a	81	82	92	88	88	76
	Females	26	45	a	59	65	69	79	81	59
Canada	Males	57	72	a	x(5)	82	83	87	86	81
	Females	35	52	a	x(5)	70	73	78	80	71
Czech Republic	Males	c	52	a	81	87	x(8)	x(8)	92	82
	Females	c	39	a	61	71	x(8)	x(8)	79	63
Denmark	Males	x(2)	73	81	85	76	c	88	88	83
	Females	x(2)	55	79	75	63	c	84	85	74
Finland	Males	53	70	a	x(5)	77	93	84	89	76
	Females	48	60	a	x(5)	70	90	82	83	72
France	Males	54	76	a	81	82	a	89	84	77
	Females	41	59	a	67	70	a	81	77	64
Germany	Males	49	62	a	75	56	82	84	87	76
	Females	29	43	a	64	50	75	77	79	62
Greece	Males	75	86	87	80	85	84	88	89	83
	Females	35	43	58	30	50	65	74	76	51
Hungary	Males	17	46	a	76	79	84	84	88	72
	Females	8	35	a	60	66	65	82	79	57
Iceland	Males	79	87	94	94	78	92	88	95	91
	Females	78	76	80	85	79	100	90	93	83
Ireland	Males	63	84	69	a	89	90	91	92	84
	Females	29	46	71	a	62	68	79	83	60
Italy	Males	52	79	76	85	83	82	87	88	78
	Females	18	44	55	59	65	70	74	78	49
Japan	Males	x(2)	79	a	a	89	a	92	93	89
	Females	x(2)	53	a	a	60	a	63	67	60
Korea	Males	76	83	a	x(5)	86	a	90	90	86
	Females	57	59	a	x(5)	54	a	58	57	56
Luxembourg	Males	73	72	83	83	83	84	86	91	83
	Females	49	43	44	55	62	69	74	75	57
Mexico	Males	92	94	a	91	a	a	94	91	92
	Females	37	47	a	56	a	a	63	73	46
Netherlands	Males	64	80	x(4)	82	87	82	85	89	83
	Females	32	52	x(4)	66	74	75	76	83	66
New Zealand	Males	x(2)	77	a	x(5)	90	89	91	90	87
	Females	x(2)	55	a	x(5)	73	76	78	80	71
Norway	Males	25	71	a	83	81	85	90	91	84
	Females	41	55	a	74	74	84	87	88	77

Nota: A causa di dati incompleti, alcune medie non sono state calcolate.

 Fonte: OCSE. Vedi Allegato 3 per una descrizione dei livelli ISCED 97, per una configurazione dei paesi secondo ISCED 97, e per le fonti nazionali dei dati (www.oecd.org/edu/eag2006).

Si consulti la "Guida alla lettura" per informazioni riguardanti i simboli che sostituiscono i dati mancanti.

 StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/015830764831>

Tabella A8.1a (continua)

Tassi d'occupazione e livello d'istruzione raggiunto, secondo il sesso (2004)

Numero d'individui da 25 a 64 anni con un'occupazione come percentuale della popolazione da 25 a 64 anni, secondo il livello d'istruzione raggiunto e secondo il sesso

		Istruzione pre-primaria e primaria	Istruzione secondaria inferiore	Istruzione secondaria superiore			Istruzione post-secondaria non-terziaria	Istruzione terziaria		Tutti i livelli d'istruzione	
				ISCED 3C breve	ISCED 3C lunga/3B	ISCED 3A		Tipo B	Tipo A e corsi di ricerca		
		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	
OECD countries	Poland	Males	x(2)	45	65	a	73	71	x(8)	86	67
		Females	x(2)	31	48	a	57	64	x(8)	80	55
	Portugal	Males	80	87	a	a	83	87	x(8)	89	82
		Females	60	74	a	a	78	75	x(8)	88	68
	Slovak Republic	Males	c	29	x(4)	72	84	x(5)	87	88	73
		Females	c	20	x(4)	57	67	x(5)	77	79	56
	Spain	Males	70	84	c	88	83	c	88	87	81
		Females	29	48	c	61	61	c	72	78	52
	Sweden	Males	64	79	a	a	83	x(5)	83	88	82
		Females	49	66	a	a	78	x(5)	82	87	78
Switzerland	Males	73	80	92	89	79	90	95	95	94	
	Females	52	59	64	73	72	81	84	82	86	
Turkey	Males	75	79	a	82	80	a	x(8)	82	78	
	Females	23	18	a	31	25	a	x(8)	63	26	
United Kingdom	Males	x(2)	60	84	84	88	a	88	90	83	
	Females	x(2)	47	72	75	79	a	85	86	73	
United States	Males	69	68	x(5)	x(5)	79	x(5)	84	88	81	
	Females	38	47	x(5)	x(5)	67	x(5)	76	78	69	
OECD average	Males		72			82			89	82	
	Females		49			65			79	63	
EU19 average	Males		68			81			88	79	
	Females		47			66			81	62	
Partner countries	Chile	Males	24	63	x(5)	x(5)	72	a	81	84	74
		Females	9	27	x(5)	x(5)	60	a	70	80	61
	Israel	Males	x(2)	58	x(5)	x(5)	75	a	82	83	74
		Females	x(2)	25	x(5)	x(5)	58	x(7)	70	79	60

Nota: Campione troppo piccolo per poter fornire stime attendibili. A causa di dati incompleti, alcune medie non sono state calcolate.

Fonte: OCSE. Vedi Allegato 3 per una descrizione dei livelli ISCED 97, per una configurazione dei paesi secondo ISCED 97, e per le fonti nazionali dei dati (www.oecd.org/edu/eag2006).

Si consulti la "Guida alla lettura" per informazioni riguardanti i simboli che sostituiscono i dati mancanti.

StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/015830764831>

Tabella A8.2a.

Tassi di disoccupazione e livello d'istruzione raggiunto, secondo il sesso (2004)

Numero d'individui dai 25 ai 64 anni disoccupati come percentuale della forza lavoro dai 25 ai 64 anni, secondo il livello d'istruzione ed il sesso

OECD countries		Istruzione pre-primaria e primaria	Istruzione secondaria inferiore	Istruzione secondaria superiore			Istruzione post-secondaria non-terziaria	Istruzione terziaria		Tutti i livelli d'istruzione
				ISCED 3C breve	ISCED 3C lunga/3B	ISCED 3A		Tipo B	Tipo A e corsi di ricerca	
				(1)	(2)	(3)		(4)	(5)	
Australia	Males	x(2)	6.8	a	2.5	4.3	2.6	3.3	2.7	4.2
	Females	x(2)	5.6	a	5.6	4.9	3.9	2.7	2.9	4.3
Austria	Males	x(2)	7.7	a	3.6	4.5	2.5	2.7	2.4	3.8
	Females	x(2)	7.9	a	4.2	5.9	2.5	2.0	4.8	4.7
Belgium	Males	14.2	8.0	a	7.5	4.8	2.2	3.6	3.9	6.2
	Females	16.1	12.6	a	10.8	8.9	9.4	3.8	4.3	8.1
Canada	Males	11.1	9.3	a	x(5)	6.3	6.1	4.6	4.6	6.0
	Females	11.0	9.4	a	x(5)	6.0	6.2	4.6	4.8	5.7
Czech Republic	Males	c	24.7	a	5.9	3.2	x(8)	x(8)	2.1	5.5
	Females	c	22.1	a	12.3	5.0	x(8)	x(8)	1.8	9.0
Denmark	Males	c	7.1	5.1	3.9	8.2	c	6.9	2.9	4.6
	Females	c	8.0	6.4	5.4	6.6	c	4.7	3.5	5.2
Finland	Males	9.6	12.7	a	a	8.2	2.6	5.4	3.3	7.4
	Females	12.7	13.4	a	a	8.3	6.2	5.4	5.1	7.7
France	Males	12.4	10.9	a	5.5	7.2	x(7)	5.1	6.6	7.5
	Females	13.5	12.6	a	10.2	8.8	x(7)	5.2	7.0	9.7
Germany	Males	30.2	22.6	a	12.3	9.7	7.6	5.6	5.1	11.1
	Females	22.4	16.5	a	11.3	10.0	5.5	6.0	6.0	10.4
Greece	Males	5.1	5.4	3.4	5.7	5.6	7.5	3.1	4.8	5.2
	Females	12.5	18.3	19.1	35.3	15.1	15.7	11.6	9.5	13.5
Hungary	Males	31.1	11.4	a	5.6	3.2	2.8	1.6	1.5	5.1
	Females	22.6	9.2	a	7.3	4.3	7.1	1.6	2.4	5.4
Iceland	Males	a	4.6	0.0	1.7	9.6	2.0	6.1	1.2	3.0
	Females	a	1.9	1.4	2.4	6.0	0.0	0.0	0.4	1.8
Ireland	Males	8.6	5.8	c	a	3.3	3.5	2.6	1.9	4.3
	Females	4.2	5.4	c	a	2.8	3.3	2.4	1.8	3.1
Italy	Males	7.6	5.6	11.5	3.0	4.2	10.8	4.7	3.5	5.0
	Females	12.1	11.1	14.5	7.9	6.1	10.3	7.5	6.0	8.2
Japan	Males	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Females	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Korea	Males	3.5	3.5	a	x(5)	3.9	a	3.8	2.7	3.5
	Females	1.6	2.2	a	x(5)	2.9	a	3.3	2.5	2.5
Luxembourg	Males	3.4	4.2	3.8	2.3	2.2	1.5	2.8	2.0	2.6
	Females	7.3	5.0	7.5	4.3	5.6	3.9	3.2	4.9	5.5
Mexico	Males	1.7	2.2	a	2.6	a	a	2.7	3.1	2.1
	Females	1.5	2.4	a	2.9	a	a	3.7	3.0	2.2
Netherlands	Males	9.1	5.8	x(4)	5.2	3.8	4.2	2.6	2.5	4.2
	Females	7.2	4.4	x(4)	3.5	3.7	2.7	4.6	2.9	3.7
New Zealand	Males	x(2)	3.7	a	x(5)	1.9	2.5	1.1	2.5	2.4
	Females	x(2)	4.8	a	x(5)	2.8	3.5	2.2	2.8	3.2
Norway	Males	c	3.9	a	4.1	4.5	3.3	1.7	2.8	3.7
	Females	c	2.9	a	3.4	3.6	2.5	3.5	2.1	2.9

Nota: Campione troppo piccolo per poter fornire stime attendibili. A causa di dati incompleti, alcune medie non sono state calcolate.

 Fonte: OCSE. Vedi Allegato 3 per una descrizione dei livelli ISCED 97, per una configurazione dei paesi secondo ISCED 97, e per le fonti nazionali dei dati (www.oecd.org/edu/eag2006).

Si consulti la "Guida alla lettura" per informazioni riguardanti i simboli che sostituiscono i dati mancanti.

 StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/015830764831>

Tabella A8.2a. (continua)

Tassi di disoccupazione e livello d'istruzione raggiunto, secondo il sesso (2004)

Numero d'individui dai 25 ai 64 anni disoccupati come percentuale della forza lavoro dai 25 ai 64 anni, secondo il livello d'istruzione ed il sesso

		Istruzione pre-primaria e primaria	Istruzione secondaria inferiore	Istruzione secondaria superiore			Istruzione post-secondaria non-terziaria	Istruzione terziaria		Tutti i livelli d'istruzione	
				ISCED 3C breve	ISCED 3C lunga/3B	ISCED 3A		Tipo B	Tipo A e corsi di ricerca		
				(1)	(2)	(3)		(4)	(5)		(6)
OECD countries	Poland	Males	x(2)	27.3	18.9	a	11.7	14.5	x(8)	5.9	15.7
		Females	x(2)	28.3	24.1	a	16.6	14.4	x(8)	6.5	17.4
	Portugal	Males	5.5	5.6	x(5)	x(5)	4.5	3.9	x(8)	4.5	5.3
		Females	7.2	8.4	x(5)	x(5)	7.0	3.5	x(8)	4.4	6.8
	Slovak Republic	Males	88.5	48.4	x(4)	17.4	8.0	a	3.0	5.0	14.7
		Females	c	44.4	x(4)	21.3	12.8	a	8.0	4.3	17.4
	Spain	Males	8.7	7.3	c	6.5	6.0	c	4.9	5.3	6.8
		Females	17.2	16.4	c	16.4	12.0	c	12.3	8.8	13.4
	Sweden	Males	7.6	5.5	a	x(5)	6.0	x(5)	5.6	4.3	5.7
		Females	7.8	6.3	a	x(5)	5.6	x(5)	3.9	3.6	5.0
	Switzerland	Males	c	6.3	c	3.3	7.1	c	1.8	1.9	2.2
		Females	c	7.5	c	3.9	4.8	c	c	3.0	4.4
Turkey	Males	8.9	9.0	a	8.5	8.9	x(8)	x(8)	7.2	8.7	
	Females	4.6	14.4	a	17.0	16.8	x(8)	x(8)	10.3	8.0	
United Kingdom	Males	x(2)	7.9	4.2	3.6	2.8	a	2.9	2.5	3.8	
	Females	x(2)	5.1	3.9	3.4	3.0	a	1.7	2.0	3.3	
United States	Males	8.1	10.3	x(5)	x(5)	6.2	x(5)	5.2	3.0	5.4	
	Females	13.1	11.8	x(5)	x(5)	5.0	x(5)	3.6	2.9	4.7	
OECD average	Males		10.1			5.7		3.7	3.5	5.7	
	Females		11.0			7.2		4.5	4.3	6.8	
EU19 average	Males		12.3			5.6		3.9	3.7	6.6	
	Females		13.4			7.8		5.2	4.7	8.3	
Partner countries	Chile	Males	5.8	6.9	x(5)	x(5)	6.8	a	12.6	6.0	6.6
		Females	6.1	8.9	x(5)	x(5)	9.2	a	10.7	7.1	8.4
	Israel	Males	x(2)	13.1	x(5)	x(5)	9.0	a	6.7	5.3	8.3
		Females	x(2)	19.7	x(5)	x(5)	12.6	a	7.7	5.8	9.7

Nota: Campione troppo piccolo per poter fornire stime attendibili. A causa di dati incompleti, alcune medie non sono state calcolate.

Fonte: OCSE. Vedi Allegato 3 per una descrizione dei livelli ISCED 97, per una configurazione dei paesi secondo ISCED 97, e per le fonti nazionali dei dati (www.oecd.org/edu/eag2006).

Si consulti la "Guida alla lettura" per informazioni riguardanti i simboli che sostituiscono i dati mancanti.

StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/015830764831>

Tabella A8.3a.

Tendenze nei tassi d'occupazione, secondo il livello d'istruzione raggiunto (1991-2004)

Numero d'individui dai 25 ai 64 anni con un'occupazione come percentuale della popolazione dai 25 ai 64 anni, secondo il livello d'istruzione raggiunto

		1991	1995	1998	2000	2001	2002	2003	2004	
OECD countries	Australia	Below upper secondary	54	60	59	61	60	60	61	61
		Upper secondary and post-secondary non-tertiary	71	76	76	77	78	78	79	79
		Tertiary education	81	83	84	83	83	84	83	83
	Austria	Below upper secondary	52	56	53	54	54	55	55	52
		Upper secondary and post-secondary non-tertiary	73	77	75	75	75	75	75	74
		Tertiary education	88	88	86	87	87	86	85	83
	Belgium	Below upper secondary	49	47	47	51	49	49	49	49
		Upper secondary and post-secondary non-tertiary	75	72	72	75	74	74	73	73
		Tertiary education	85	84	84	85	85	84	84	84
	Canada	Below upper secondary	55	53	54	55	55	55	57	57
		Upper secondary and post-secondary non-tertiary	75	74	74	76	76	76	76	77
		Tertiary education	82	81	82	83	82	82	82	82
	Czech Republic	Below upper secondary	m	56	50	47	47	45	44	42
		Upper secondary and post-secondary non-tertiary	m	82	78	76	76	76	75	75
		Tertiary education	m	92	89	87	88	87	87	86
	Denmark	Below upper secondary	62	62	61	63	62	61	61	62
		Upper secondary and post-secondary non-tertiary	81	77	79	81	81	82	80	80
		Tertiary education	89	89	87	88	87	87	85	87
	Finland	Below upper secondary	64	54	56	57	58	58	58	57
		Upper secondary and post-secondary non-tertiary	78	70	103	75	76	74	73	74
		Tertiary education	88	81	83	84	85	85	85	85
	France	Below upper secondary	58	57	56	57	58	58	59	58
		Upper secondary and post-secondary non-tertiary	78	76	75	76	77	77	76	75
		Tertiary education	85	82	82	83	84	83	82	82
	Germany	Below upper secondary	51	49	48	51	52	51	50	49
		Upper secondary and post-secondary non-tertiary	74	71	69	70	71	70	70	70
		Tertiary education	86	84	83	83	83	84	83	83
Greece	Below upper secondary	m	56	56	56	56	56	58	57	
	Upper secondary and post-secondary non-tertiary	m	62	65	65	65	66	67	69	
	Tertiary education	m	79	80	81	80	81	82	82	
Hungary	Below upper secondary	m	m	36	36	37	37	37	37	
	Upper secondary and post-secondary non-tertiary	m	m	71	72	72	72	71	71	
	Tertiary education	m	m	81	101	101	82	82	83	
Iceland	Below upper secondary	m	m	85	87	87	86	m	81	
	Upper secondary and post-secondary non-tertiary	m	m	89	89	90	89	m	88	
	Tertiary education	m	m	100	95	95	95	m	93	
Ireland	Below upper secondary	46	49	53	56	57	57	57	57	
	Upper secondary and post-secondary non-tertiary	63	67	72	77	77	77	76	76	
	Tertiary education	81	83	85	88	87	87	86	86	
Italy	Below upper secondary	54	49	47	48	49	50	m	52	
	Upper secondary and post-secondary non-tertiary	74	70	70	71	72	72	m	74	
	Tertiary education	87	81	81	81	82	82	m	82	
Japan	Below upper secondary	m	m	69	67	68	67	67	m	
	Upper secondary and post-secondary non-tertiary	m	m	76	74	74	74	74	m	
	Tertiary education	m	m	79	79	80	79	79	m	
Korea	Below upper secondary	70	71	66	68	68	68	67	66	
	Upper secondary and post-secondary non-tertiary	71	71	66	69	69	71	70	70	
	Tertiary education	80	80	76	75	76	76	76	77	
Luxembourg	Below upper secondary	m	m	m	58	58	59	61	59	
	Upper secondary and post-secondary non-tertiary	m	m	m	73	74	74	72	69	
	Tertiary education	m	m	m	84	86	85	83	83	

Tabella A8.3a. (continua)

Tendenze nei tassi d'occupazione, secondo il livello d'istruzione raggiunto (1991-2004)

Numero d'individui dai 25 ai 64 anni con un'occupazione come percentuale della popolazione dai 25 ai 64 anni, secondo il livello d'istruzione raggiunto

		1991	1995	1998	2000	2001	2002	2003	2004	
OECD countries	Mexico	Below upper secondary	m	60	64	63	63	64	63	65
		Upper secondary and post-secondary non-tertiary	m	63	64	66	64	63	63	64
		Tertiary education	m	82	84	83	81	82	82	82
	Netherlands	Below upper secondary	50	52	55	58	59	59	m	59
		Upper secondary and post-secondary non-tertiary	73	74	77	79	80	80	m	78
		Tertiary education	85	83	85	86	86	87	m	86
	New Zealand	Below upper secondary	57	59	59	61	62	64	64	65
		Upper secondary and post-secondary non-tertiary	73	80	79	80	81	81	82	82
		Tertiary education	80	82	80	81	82	82	81	84
	Norway	Below upper secondary	62	61	67	63	61	61	62	62
		Upper secondary and post-secondary non-tertiary	80	81	84	83	83	82	80	79
		Tertiary education	90	89	90	90	90	90	89	89
	Poland	Below upper secondary	m	50	49	43	42	39	38	38
		Upper secondary and post-secondary non-tertiary	m	70	71	67	65	63	62	61
		Tertiary education	m	85	87	85	84	83	83	82
	Portugal	Below upper secondary	62	67	72	73	73	73	72	72
		Upper secondary and post-secondary non-tertiary	84	77	80	83	83	82	82	80
		Tertiary education	92	89	89	91	91	89	87	88
	Slovak Republic	Below upper secondary	m	39	37	31	31	28	29	22
		Upper secondary and post-secondary non-tertiary	m	75	75	71	70	71	71	70
		Tertiary education	m	88	89	86	87	87	87	84
	Spain	Below upper secondary	50	46	49	54	55	56	57	58
		Upper secondary and post-secondary non-tertiary	72	65	67	72	72	72	72	73
		Tertiary education	79	75	76	80	81	81	82	82
	Sweden	Below upper secondary	83	78	66	68	69	68	68	67
		Upper secondary and post-secondary non-tertiary	91	84	79	82	82	82	81	81
		Tertiary education	94	89	85	87	87	87	86	85
	Switzerland	Below upper secondary	78	67	69	66	69	68	66	66
		Upper secondary and post-secondary non-tertiary	80	80	81	82	81	81	80	80
		Tertiary education	92	90	90	91	91	91	90	90
Turkey	Below upper secondary	60	64	57	53	52	51	49	50	
	Upper secondary and post-secondary non-tertiary	67	63	66	64	62	62	61	62	
	Tertiary education	87	74	81	79	78	76	75	75	
United Kingdom	Below upper secondary	61	55	53	54	54	53	54	53	
	Upper secondary and post-secondary non-tertiary	79	77	79	79	80	79	80	79	
	Tertiary education	86	86	87	88	88	88	88	89	
United States	Below upper secondary	52	54	58	58	58	57	58	57	
	Upper secondary and post-secondary non-tertiary	74	75	76	77	76	74	73	73	
	Tertiary education	85	86	85	85	84	83	82	82	
OECD average	<i>Below upper secondary</i>		57	57	57	57	57	56	56	
	<i>Upper secondary and post-secondary non-tertiary</i>		73	75	75	75	75	74	74	
	<i>Tertiary education</i>		84	85	85	85	84	84	84	
EU-19 average	<i>Below upper secondary</i>		51	50	51	51	51	50	50	
	<i>Upper secondary and post-secondary non-tertiary</i>		69	71	71	71	71	70	70	
	<i>Tertiary education</i>		80	80	82	82	81	80	80	
Partner country	Israel	Below upper secondary	m	m	m	m	m	44	43	40
		Upper secondary and post-secondary non-tertiary	m	m	m	m	m	67	66	66
		Tertiary education	m	m	m	m	m	79	79	79

Nota: A causa di dati incompleti, alcune medie non sono state calcolate. L'interruzione nella serie temporale austriaca è dovuta ad un cambiamento nella metodologia d'indagine dal 2003 al 2004.

Fonte: OCSE. Vedi allegato 3 per le note (www.oecd.org/edu/eag2006).

Si consulti la "Guida alla lettura" per informazioni riguardanti i simboli che sostituiscono i dati mancanti.

StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/015830764831>

Tabella A8.4a.

Tendenze nei tassi di disoccupazione, secondo il livello d'istruzione raggiunto (1991-2004)

Numero d'individui dai 25 ai 64 anni disoccupati come percentuale della forza lavoro da 25 a 64 anni, secondo il livello d'istruzione raggiunto

		1991	1995	1998	2000	2001	2002	2003	2004	
OECD countries	Australia	Below upper secondary	9.2	8.7	9.0	7.5	7.6	7.5	7.0	6.2
		Upper secondary and post-secondary non-tertiary	6.8	6.2	5.8	4.5	4.7	4.3	4.3	3.9
		Tertiary education	3.9	4.0	3.3	3.6	3.1	3.3	3.0	2.8
	Austria	Below upper secondary	4.8	5.7	6.9	6.3	6.4	6.9	7.9	7.8
		Upper secondary and post-secondary non-tertiary	3.1	2.9	3.6	3.0	3.0	3.4	3.4	3.8
		Tertiary education	1.5	2.0	2.0	1.6	1.5	1.9	2.0	2.9
	Belgium	Below upper secondary	11.8	13.4	13.1	9.8	8.5	10.3	10.7	11.7
		Upper secondary and post-secondary non-tertiary	4.2	7.5	7.4	5.3	5.5	6.0	6.7	6.9
		Tertiary education	2.0	3.6	3.2	2.7	2.7	3.5	3.5	3.9
	Canada	Below upper secondary	13.8	13.1	11.8	10.1	10.5	11.0	10.9	9.9
		Upper secondary and post-secondary non-tertiary	8.7	8.3	c	5.9	6.2	6.7	6.5	6.1
		Tertiary education	6.3	6.2	4.7	4.1	4.7	5.1	5.2	4.7
	Czech Republic	Below upper secondary	m	7.7	14.5	19.3	19.2	18.8	19.8	23.0
		Upper secondary and post-secondary non-tertiary	m	2.1	4.6	6.7	6.2	5.6	6.1	6.4
		Tertiary education	m	0.7	1.9	2.5	2.0	1.8	2.0	2.0
	Denmark	Below upper secondary	14.2	14.6	7.0	6.3	(5)	6.2	7.2	7.8
		Upper secondary and post-secondary non-tertiary	9.1	9.9	4.6	3.9	3.3	3.4	4.4	4.8
		Tertiary education	4.9	4.6	3.3	2.6	3.2	3.5	4.7	3.9
	Finland	Below upper secondary	8.6	21.6	13.8	12.1	11.4	12.2	11.1	12.0
		Upper secondary and post-secondary non-tertiary	7.3	16.7	10.6	8.9	8.5	8.8	9.2	8.2
		Tertiary education	3.4	9.1	5.8	4.7	4.4	4.5	4.3	4.7
	France	Below upper secondary	10.6	13.7	14.9	13.9	11.9	c	12.1	12.1
		Upper secondary and post-secondary non-tertiary	6.6	9.0	9.6	7.9	6.9	6.8	7.5	7.5
		Tertiary education	3.7	6.5	6.6	5.1	4.8	5.2	6.1	6.1
	Germany	Below upper secondary	7.4	13.3	15.4	13.9	13.5	15.3	18.0	20.5
		Upper secondary and post-secondary non-tertiary	4.7	7.9	10.3	8.1	8.2	9.0	10.2	11.2
		Tertiary education	3.2	4.9	5.5	4.2	4.2	4.5	5.2	5.5
Greece	Below upper secondary	m	6.3	7.3	7.7	7.4	7.2	6.6	8.4	
	Upper secondary and post-secondary non-tertiary	m	9.0	10.4	10.9	9.9	9.7	9.1	9.7	
	Tertiary education	m	8.1	6.2	7.2	6.7	6.4	5.6	6.9	
Hungary	Below upper secondary	m	m	11.4	9.9	10.0	10.5	10.6	10.8	
	Upper secondary and post-secondary non-tertiary	m	m	6.2	5.3	4.6	4.4	4.8	5.0	
	Tertiary education	m	m	1.7	1.3	1.2	1.5	1.4	1.9	
Iceland	Below upper secondary	m	m	3.4	2.5	2.4	3.0	m	3.1	
	Upper secondary and post-secondary non-tertiary	m	m	c	c	c	2.6	m	2.8	
	Tertiary education	m	m	c	c	c	c	m	1.0	
Ireland	Below upper secondary	20.3	16.4	11.6	7.0	5.6	5.9	6.3	6.4	
	Upper secondary and post-secondary non-tertiary	7.3	7.6	4.5	2.5	2.4	2.8	2.9	3.2	
	Tertiary education	4.1	4.2	3.0	1.6	1.4	1.8	2.6	2.1	
Italy	Below upper secondary	5.7	9.1	10.8	10.0	9.1	9.0	m	7.8	
	Upper secondary and post-secondary non-tertiary	7.2	7.9	8.2	7.4	6.8	6.4	m	5.3	
	Tertiary education	5.0	7.3	6.9	5.9	5.3	5.3	m	4.8	
Japan	Below upper secondary	m	m	4.3	6.0	5.9	6.6	6.7	m	
	Upper secondary and post-secondary non-tertiary	m	m	3.3	4.7	4.8	5.3	5.4	m	
	Tertiary education	m	m	2.6	3.5	3.1	3.8	3.7	m	
Korea	Below upper secondary	0.9	1.0	6.0	3.7	3.1	2.2	2.2	2.6	
	Upper secondary and post-secondary non-tertiary	1.9	1.6	6.8	4.1	3.6	3.0	3.3	3.5	
	Tertiary education	2.7	2.0	4.9	3.6	3.5	3.2	3.1	2.9	
Luxembourg	Below upper secondary	m	m	m	3.1	c	3.8	3.3	5.0	
	Upper secondary and post-secondary non-tertiary	m	m	m	c	c	c	2.6	3.8	
	Tertiary education	m	m	m	c	c	c	c	3.0	

Tabella A8.4a. (continua)

Tendenze nei tassi di disoccupazione, secondo il livello d'istruzione raggiunto (1991-2004)

Numero d'individui dai 25 ai 64 anni disoccupati come percentuale della forza lavoro da 25 a 64 anni, secondo il livello d'istruzione raggiunto

		1991	1995	1998	2000	2001	2002	2003	2004	
OECD countries	Mexico	Below upper secondary	m	4.2	1.9	1.3	1.4	1.5	1.6	1.9
		Upper secondary and post-secondary non-tertiary	m	5.2	2.6	1.6	1.7	1.8	1.9	2.8
		Tertiary education	m	4.7	2.5	2.0	2.2	2.5	2.6	3.0
	Netherlands	Below upper secondary	8.6	7.9	0.9	3.9	2.9	3.8	m	5.7
		Upper secondary and post-secondary non-tertiary	4.6	4.8	1.7	2.3	1.6	2.2	m	3.9
		Tertiary education	1.5	4.1	c	1.9	1.2	2.1	m	2.8
	New Zealand	Below upper secondary	12.5	8.2	10.5	7.8	6.7	5.6	4.9	4.2
		Upper secondary and post-secondary non-tertiary	7.3	3.3	4.7	3.5	3.2	3.3	2.9	2.4
		Tertiary education	4.8	3.2	4.5	3.6	3.2	3.4	3.5	2.4
	Norway	Below upper secondary	6.7	6.5	2.9	2.2	3.4	3.4	3.9	3.6
		Upper secondary and post-secondary non-tertiary	4.4	4.0	2.4	2.6	2.7	2.9	3.6	3.8
		Tertiary education	2.0	2.4	1.5	1.9	1.7	2.1	2.5	2.4
	Poland	Below upper secondary	m	13.9	13.9	20.6	22.6	25.2	25.9	27.8
		Upper secondary and post-secondary non-tertiary	m	11.1	9.1	13.9	15.9	17.8	17.8	17.4
		Tertiary education	m	2.8	2.5	4.3	5.0	6.3	6.6	6.2
	Portugal	Below upper secondary	5.3	6.2	4.4	3.6	3.6	4.4	5.7	6.4
		Upper secondary and post-secondary non-tertiary	4.5	6.4	5.1	3.5	3.3	4.3	5.1	5.6
		Tertiary education	c	3.2	c	c	c	3.9	4.9	4.4
	Slovak Republic	Below upper secondary	m	24.0	24.3	36.3	38.7	42.3	44.9	47.7
		Upper secondary and post-secondary non-tertiary	m	9.6	8.8	14.3	14.8	14.2	13.5	14.6
		Tertiary education	m	2.7	3.3	4.6	4.2	3.6	3.7	4.8
	Spain	Below upper secondary	13.7	20.6	17.1	13.7	10.2	11.2	11.2	11.0
		Upper secondary and post-secondary non-tertiary	12.2	18.5	15.3	11.0	8.4	9.5	9.5	9.5
		Tertiary education	9.3	14.5	13.1	9.5	6.9	7.7	7.7	7.3
	Sweden	Below upper secondary	2.6	10.1	10.4	8.0	5.9	5.8	6.1	6.5
		Upper secondary and post-secondary non-tertiary	2.3	8.7	7.8	5.3	4.6	4.6	5.2	5.8
		Tertiary education	1.1	4.5	4.4	3.0	2.6	3.0	3.9	4.3
Switzerland	Below upper secondary	1.2	5.8	5.6	5.0	3.7	4.6	6.1	7.2	
	Upper secondary and post-secondary non-tertiary	1.5	2.8	2.8	2.0	2.1	2.4	3.3	3.7	
	Tertiary education	1.3	c	2.8	c	1.3	2.2	2.9	2.8	
Turkey	Below upper secondary	5.7	4.8	4.4	4.6	6.7	8.5	8.8	8.1	
	Upper secondary and post-secondary non-tertiary	7.2	6.9	6.6	5.5	7.4	8.7	7.8	10.1	
	Tertiary education	3.1	3.3	4.8	3.9	4.7	7.5	6.9	8.2	
United Kingdom	Below upper secondary	10.4	12.8	10.5	8.9	7.6	8.5	6.9	6.6	
	Upper secondary and post-secondary non-tertiary	6.5	7.5	5.0	4.6	3.9	4.1	3.9	3.7	
	Tertiary education	3.3	3.7	2.6	2.1	2.0	2.4	2.4	2.2	
United States	Below upper secondary	12.3	10.0	8.5	7.9	8.1	10.2	9.9	10.5	
	Upper secondary and post-secondary non-tertiary	6.5	5.0	4.5	3.6	3.8	5.7	6.1	5.6	
	Tertiary education	2.9	2.7	2.1	1.8	2.1	3.0	3.4	3.3	
OECD average	<i>Below upper secondary</i>		10.8	9.5	9.1	8.9	9.4	10.2	10.4	
	<i>Upper secondary and post-secondary non-tertiary</i>		7.3	6.4	5.8	5.6	5.9	6.2	6.2	
	<i>Tertiary education</i>		4.6	4.1	3.6	3.3	3.8	4.0	3.9	
EU19 average	<i>Below upper secondary</i>		12.8	11.6	11.3	11.1	11.5	12.6	12.9	
	<i>Upper secondary and post-secondary non-tertiary</i>		8.7	7.4	6.9	6.5	6.8	7.2	7.2	
	<i>Tertiary education</i>		5.1	4.5	3.8	3.5	3.8	4.2	4.2	
Partner country	Israel	Below upper secondary	m	m	m	m	m	14	15	16
		Upper secondary and post-secondary non-tertiary	m	m	m	m	m	10	10	11
		Tertiary education	m	m	m	m	m	6	6	6

Nota: Campione troppo piccolo per poter fornire stime attendibili. A causa di dati incompleti, alcune medie non sono state calcolate. L'interruzione nella serie temporale austriaca è dovuta ad un cambiamento nella metodologia d'indagine dal 2003 al 2004.

Fonte: OCSE. Vedi Allegato 3 per le note (www.oecd.org/edu/eag2006).

Si consulti la "Guida alla lettura" per informazioni riguardanti i simboli che sostituiscono i dati mancanti.

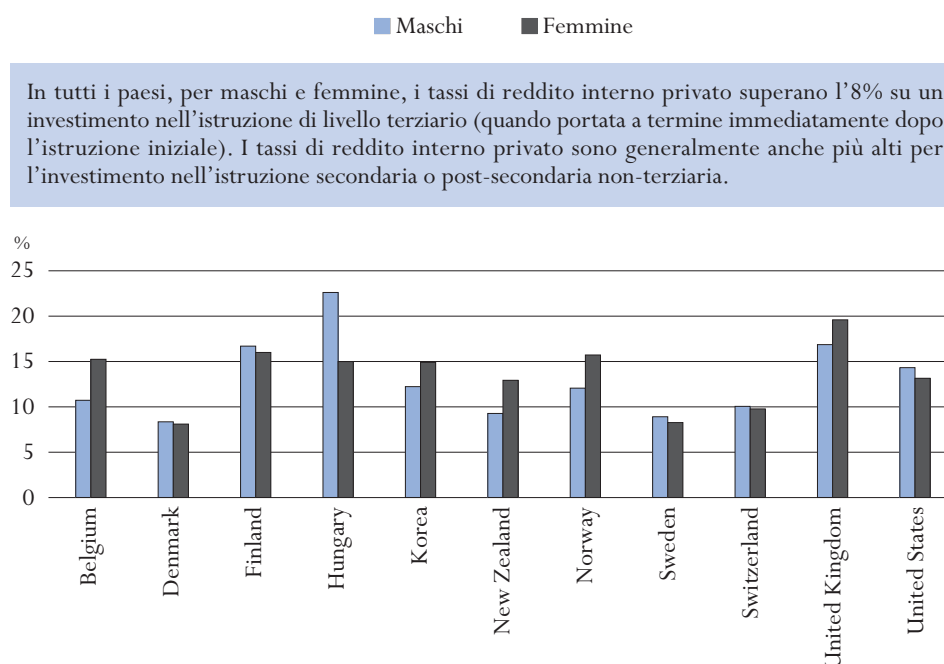
StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/015830764831>

BENEFICI DELL'ISTRUZIONE: ISTRUZIONE E GUADAGNI

Questo indicatore esamina i relativi guadagni di lavoratori con differenti livelli d'istruzione raggiunti, come anche i benefici dell'investimento in questi livelli. I tassi di beneficio sono calcolati per investimenti intrapresi sia nell'istruzione iniziale, sia anche per il caso di un ipotetico quarantenne che decide di tornare all'istruzione a metà carriera. L'indicatore presenta anche i dati che descrivono la distribuzione dei guadagni lordi (*pre-tax*) nell'ambito dei cinque livelli (ISCED) d'istruzione conseguita per contribuire a mostrare in che modo i benefici dell'istruzione variano nell'ambito dei paesi tra individui con livelli confrontabili d'istruzione conseguita.

Risultati chiave

Grafico A9.1. Tassi di reddito interno privato (*rates of return: RoR*) per un individuo che ottiene un grado di livello universitario (ISCED 5/6) da un livello d'istruzione secondaria superiore e post-secondaria non-terziaria (ISCED 3 / 4) (2003)



Fonte: OCSE. Tabella A9.6. Vedi Allegato 3 per le note (www.oecd.org/edu/eqg 2006).

StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/815010258467>

Altri aspetti importanti di questo indicatore

- Il conseguimento di livelli più alti d'istruzione può essere visto come un investimento economico in cui vi sono costi pagati dall'individuo (compresi i mancati guadagni mentre si riceve l'istruzione) che hanno tipicamente come risultato guadagni più alti nel corso della propria vita. In questo contesto, l'investimento per ottenere una formazione di livello universitario, considerato come parte dell'istruzione iniziale, può produrre redditi annui privati calcolabili fino al 22,6%, con tutti i paesi che mostrano un tasso di beneficio al di sopra dell'8%.
- I paesi differiscono significativamente nella dispersione dei guadagni tra individui con livelli simili d'istruzione conseguita. Anche se gli individui con livelli più alti d'istruzione hanno maggiore probabilità di essere nel gruppo dei guadagni più alti, ciò non sempre accade.
- I paesi differiscono nella rispettiva quota di maschi e femmine nelle categorie superiori ed inferiori di guadagni.
- Le femmine guadagnano meno dei maschi con livelli simili d'istruzione conseguita, in tutti i paesi (Tabella A9.3). Per un determinato livello d'istruzione conseguita, esse guadagnano tipicamente tra il 50 e l'80% di quanto guadagnano i maschi.

Contesto politico

Un modo in cui i mercati forniscono incentivi perché gli individui mantengano e sviluppino appropriate abilità è attraverso differenziali salariali: in particolare attraverso guadagni aumentati concessi a persone con più alti livelli d'istruzione. Nello stesso tempo, l'istruzione implica costi che debbono essere bilanciati con questi guadagni più alti. Questo indicatore esamina i relativi guadagni associati a differenti livelli d'istruzione, la variazione in questi guadagni, e i tassi stimati di reddito per individui che fanno investimenti per ottenere livelli più alti d'istruzione.

La dispersione dei guadagni è importante anche per linee politiche di condotta che sostengono il conseguimento di livelli più alti d'istruzione. L'evidenza fa pensare che alcuni individui possano ricevere benefici relativamente bassi da investimenti nell'istruzione, cioè che essi guadagnino salari relativamente bassi anche se hanno livelli relativamente alti d'istruzione. I responsabili politici possono desiderare di esaminare le caratteristiche dei corsi scolastici che appaiono con bassi tassi di reddito per alcune persone, o di esaminare le caratteristiche degli individui che seguono questi corsi, come per esempio il sesso e l'occupazione.

Prove e spiegazioni

Istruzione e guadagni

Differenze salariali secondo il livello conseguito d'istruzione

Misura fondamentale dell'incentivo finanziario a disposizione perché un individuo investa in un'ulteriore istruzione, le differenze salariali possono anche riflettere differenze nella disponibilità ad accedere a corsi scolastici a differenti livelli. Il beneficio salariale di portare a termine un'istruzione terziaria può essere visto confrontando i guadagni annui di coloro che si diplomano nell'istruzione terziaria con i guadagni annui dei diplomati di corsi secondari superiori o post-secondari non-terziari. Lo svantaggio salariale derivante dal non portare a termine un'istruzione secondaria superiore è evidente da un confronto simile di guadagni medi. Le variazioni nei relativi guadagni lordi (*before taxes*) tra i paesi riflettono numerosi fattori, tra i quali la domanda di abilità nel mercato del lavoro, la legislazione sul minimo salariale, la forza dei sindacati, la copertura di accordi presi con trattative collettive, la disponibilità di lavoratori nei vari livelli d'istruzione conseguita, la gamma di esperienze lavorative di lavoratori con livelli alti e bassi d'istruzione, la distribuzione dell'impiego tra le occupazioni e la relativa incidenza del lavoro *part-time* e stagionale.

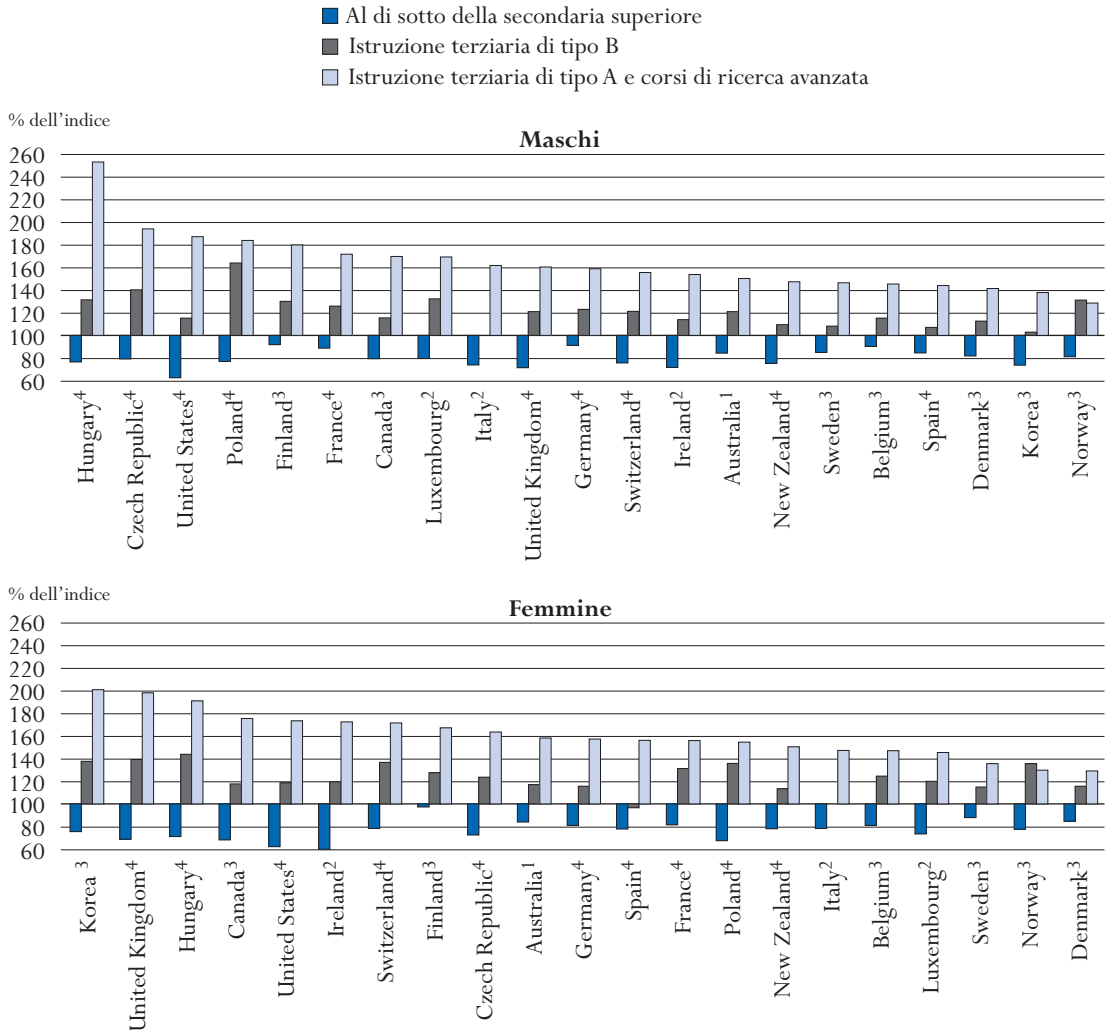
Il Grafico A9.2 mostra una forte relazione positiva tra il livello d'istruzione raggiunto ed i guadagni lordi medi. In tutti i paesi, i diplomati del livello terziario d'istruzione guadagnano sostanzialmente più dei diplomati di secondaria superiore e post-secondaria non-terziaria. Le differenze salariali tra coloro che sono in possesso di un'istruzione terziaria – specialmente di un'istruzione terziaria di tipo A – e coloro che sono in possesso di un'istruzione secondaria superiore sono generalmente più pronunciate delle differenze tra secondaria superiore e secondaria inferiore o al di sotto, facendo pensare che in molti paesi l'istruzione secondaria superiore (e con un piccolo numero d'eccezioni la post-secondaria non-terziaria) costituisca un limite oltre il quale un'ulteriore istruzione attrae un *premium* (ricompensa) particolarmente alto. La Tabella A9.1a mostra che tra quei paesi che riferiscono guadagni lordi, il *premium* per individui dai 25 ai 64 anni in

possesto di un'istruzione di livello terziario, rispetto ad un'istruzione secondaria superiore, va dal 26% in Norvegia (2003) al 117% in Ungheria (2004).

I dati relativi ai guadagni mostrati in questo indicatore differiscono attraverso i paesi in molti modi. I risultati debbono essere interpretati, quindi, con cautela. In particolare, nei paesi che riferiscono guadagni annui, le differenze nell'incidenza del lavoro stagionale tra individui con differenti livelli d'istruzione conseguita avranno un effetto sui relativi guadagni che non si riflette

Grafico A9.2. Guadagni relativi da occupazione (2004 o ultimo anno disponibile)

Secondo il livello raggiunto d'istruzione ed il sesso per individui dai 25 ai 64 anni
(istruzione secondaria e post-secondaria non terziaria = 100)



1. Anno di riferimento 2001.

2. Anno di riferimento 2002.

3. Anno di riferimento 2003.

4. Anno di riferimento 2004.

I paesi sono classificati in ordine decrescente dei relativi guadagni della popolazione con un livello d'istruzione terziaria di tipo A.

Fonte: OCSE. Tabella A9. 1a. Vedi Allegato 3 per le note (www.oecd.org/edu/eag2006).

StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/815010258467>

nei dati per paesi che riferiscono guadagni settimanali o mensili (Vedi il paragrafo “Definizioni e metodologie” più avanti).

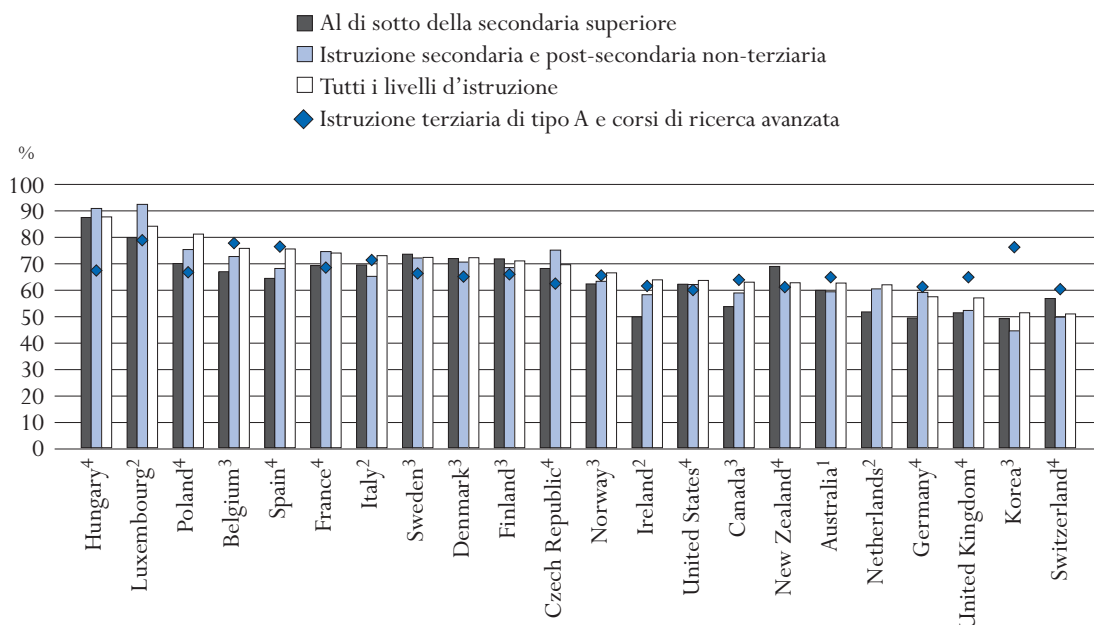
Istruzione e disparità di sesso nei guadagni

Per gli individui dai 25 ai 64 anni, le ricompense finanziarie derivanti dall’istruzione terziaria risultano a beneficio più delle femmine che dei maschi in Australia, Canada, Corea, Irlanda, Norvegia, Paesi Bassi, Regno Unito, Spagna e Svizzera. È vero il contrario per i restanti paesi, con l’eccezione del Belgio, dove, per quanto riguarda l’istruzione secondaria superiore, i guadagni di maschi e femmine sono egualmente resi più alti dall’istruzione terziaria (Tabella A9.1a).

Anche se sia i maschi che le femmine in possesso d’istruzione secondaria superiore, post-secondaria non-terziaria o terziaria hanno sostanziali vantaggi salariali (rispetto a coloro dello stesso sesso che non portano a termine l’istruzione secondaria superiore), le differenze salariali tra maschi e femmine che hanno conseguito lo stesso livello d’istruzione rimangono sostanziali. In tutti i paesi, ed a tutti i livelli d’istruzione conseguita, le femmine nel gruppo d’età tra i 30 e i 44 anni guadagnano meno dei coetanei maschi (Grafico A9.3 e Tabella A9.1b). La relativa differenza tra uomini e donne deve essere considerata, tuttavia, con cautela, poiché nella maggior parte dei paesi i dati riguardanti i guadagni includono il lavoro *part-time*. Il lavoro *part-time* è spesso una

Grafico A9.3. Differenze nei guadagni tra maschi e femmine (2004 o ultimo anno disponibile)

Guadagni medi femminili come percentuale dei guadagni maschili (gruppo d’età da 30 a 44 anni), secondo il livello d’istruzione raggiunto



1. Anno di riferimento 2001.
 2. Anno di riferimento 2002.
 3. Anno di riferimento 2003.
 4. Anno di riferimento 2004.

I paesi sono classificati in ordine decrescente dei relativi guadagni della popolazione a tutti i livelli d’istruzione presi insieme. Fonte: OCSE. Tabella A9.1b. Vedi Allegato 3 per le note (www.oecd.org/edu/eag2006).

StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/815010258467>

caratteristica importante dell'occupazione femminile, anche se la sua prevalenza ha probabilità di variare molto da un paese all'altro.

Se tutti i livelli d'istruzione vengono presi insieme (cioè i guadagni totali vengono divisi per il numero totale di coloro che hanno un reddito, secondo il sesso), i guadagni medi femminili tra i 30 e i 44 anni vanno dal 51% di quelli maschili, in Corea e Svizzera, a più del 74% in Belgio (Grafico A9.3 e Tabella A9.1b). In Lussemburgo, Polonia e Ungheria, dove vengono esclusi il lavoro *part-time* e quello stagionale (*part-year*), i guadagni femminili di persone tra i 30 e i 44 anni vanno dall'81% a più dell'87% di quelli maschili.

Il divario nei guadagni tra individui di sesso maschile e sesso femminile è spiegato in parte da differenti scelte di carriera e di occupazione, da differenze nella quantità di tempo che essi spendono nella forza lavoro, e dall'incidenza relativamente alta del lavoro *part-time* tra le donne.

La distribuzione dei guadagni nell'ambito dei livelli d'istruzione raggiunti

Le Tabelle A9.4a, A9.4b e A9.4c mostrano le distribuzioni dei guadagni tra gli individui dai 25 ai 64 anni, con dati per 21 paesi. Le distribuzioni sono indicate per le popolazioni maschili e femminili prese insieme, come anche per quelle maschili e femminili separatamente. Vi sono cinque categorie della distribuzione dei guadagni, che vanno da "a metà o al di sotto della mediana" a "più del doppio della mediana". Per esempio, nella Tabella A9.4a, per l'Australia, la cifra di 24,5% si trova nella riga "al di sotto della secondaria superiore" sotto la colonna "a metà o al di sotto della mediana". Questo significa che il 24,5% di australiani dai 25 ai 64 anni con il livello più alto di studio al di sotto della secondaria superiore hanno guadagni lordi a metà o al di sotto dei guadagni mediani di tutti gli australiani tra i 25 e i 64 anni che hanno avuto reddito da lavoro durante il periodo di riferimento della rilevazione nazionale. Anche le Tabelle A9.4b e A9.4c presentano distribuzioni di guadagni tra maschi e femmine relativi alla mediana dell'intera popolazione adulta con reddito da lavoro.

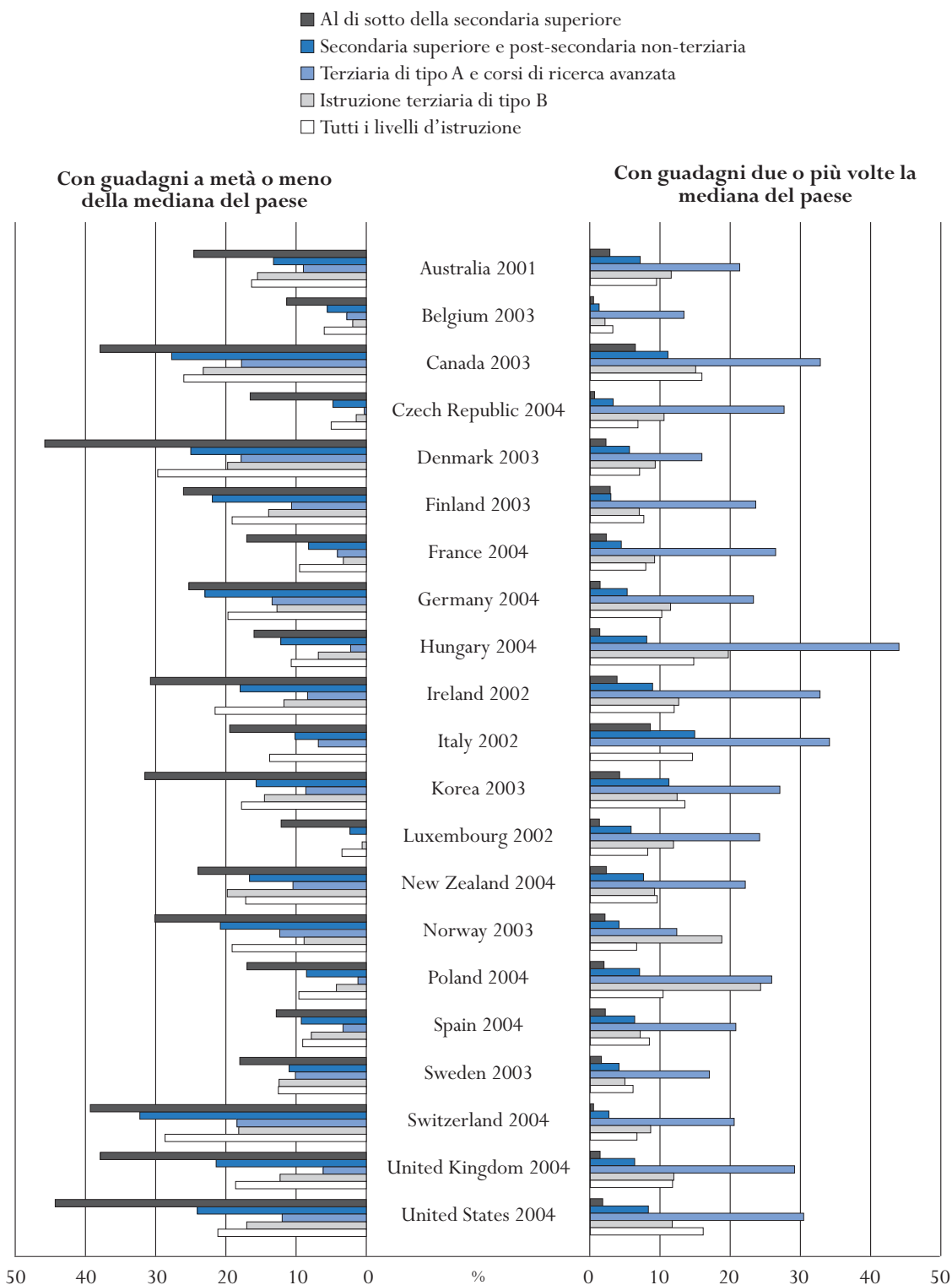
I dati sulla distribuzione dei guadagni tra individui di livello scolastico simile forniscono informazioni oltre quelle ottenute guardando solo ai guadagni medi, ciò che può essere condizionato dal fatto di avere piccoli numeri d'individui con guadagni molto bassi o alti.

I dati mostrano che nella maggior parte dei paesi la quota d'individui nelle categorie più basse di guadagni scende quando sale il livello d'istruzione raggiunto. Questo risultato è un altro modo di vedere il rapporto positivo ben stabilito tra guadagni e livello scolastico raggiunto. Tuttavia, è notevole che anche ai livelli più alti d'istruzione vi sono individui nelle categorie più basse di guadagni, e questo indica che essi hanno sperimentato un tasso relativamente basso di beneficio ricavato dall'istruzione.

Inoltre, i paesi differiscono significativamente nella dispersione dei guadagni. Per esempio, la Tabella A9.4a mostra che in moltissimi paesi la maggioranza della popolazione ha guadagni al di sopra della metà della mediana, ma meno di 1,5 volte la mediana. Tuttavia, questa percentuale va dal 45% in Canada e dal 51% negli Stati Uniti al 79% nella Repubblica Ceca. Per tutti i livelli d'istruzione, paesi come Belgio, Francia, Lussemburgo e Repubblica Ceca hanno individui relativamente pochi con guadagni a metà o al di sotto della mediana. Invece, mentre in tutti i paesi una media del 21% d'individui tra i 15 e i 64 anni ha guadagni lordi al di sopra di 1,5 volte della media, la quota di questa popolazione scende fino al 15% in Svezia.

A9

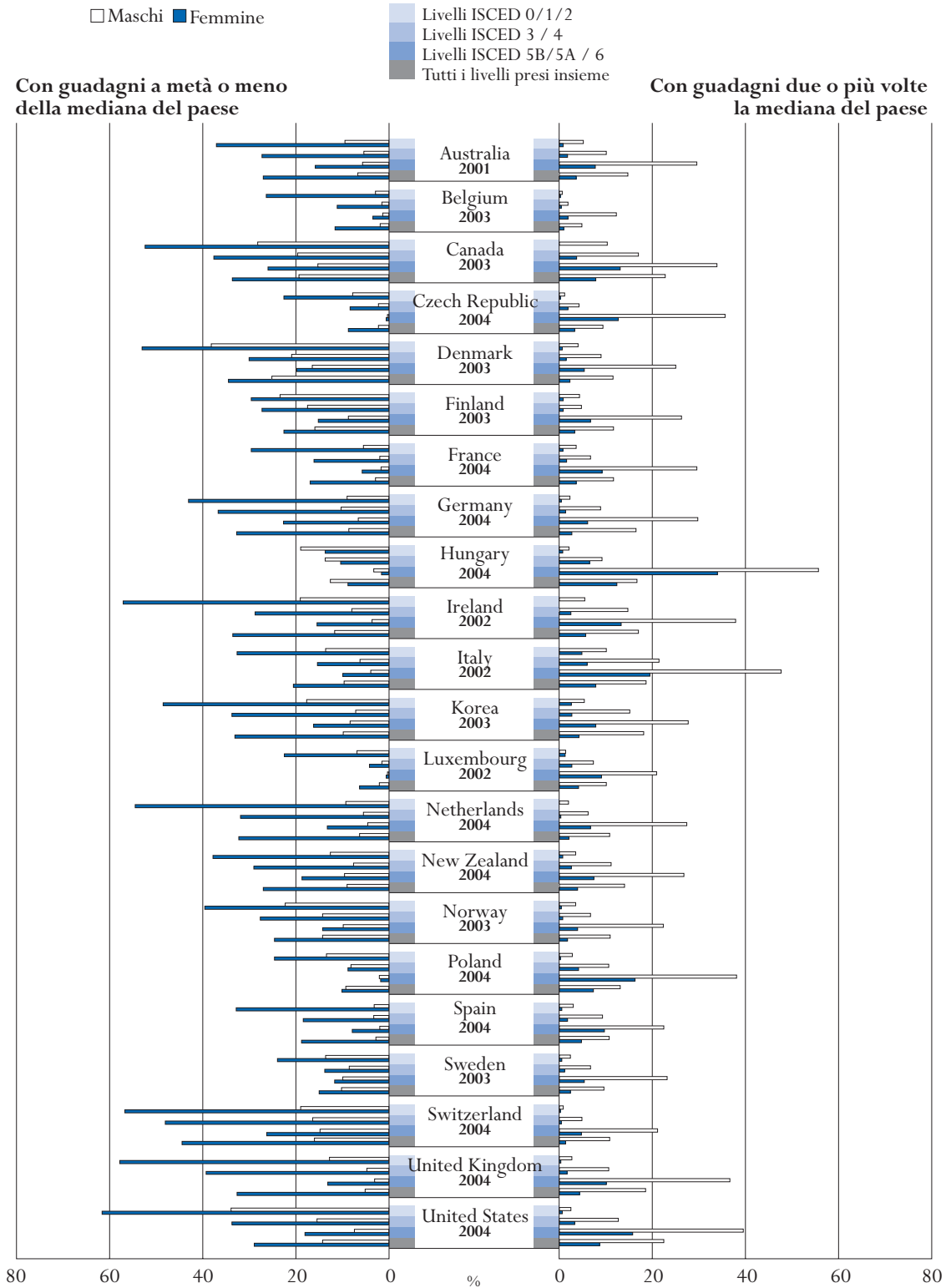
Grafico A9.4. Quota d'individui dai 25 ai 64 anni nelle categorie dei guadagni secondo il livello d'istruzione raggiunto (2004 o ultimo anno disponibile)



Fonte: OCSE. Tabella A9.4a. Vedi Allegato 3 per le note (www.oecd.org/edu/eag 2006).

StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/815010258467>

Grafico A9.5. Quota d'individui dai 25 ai 64 anni nelle categorie dei guadagni secondo il livello d'istruzione raggiunto (2004 o ultimo anno disponibile)



Fonte: OCSE. Tabelle A9.4b, A9.4c. Vedi Allegato 3 per le note (www.oecd.org/edu/eag 2006).

StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/815010258467>

I paesi differiscono significativamente anche nella distribuzione degli individui secondo il sesso nel gruppo più basso di guadagni. Per esempio, tenendo conto di tutti i livelli d'istruzione conseguita, l'Ungheria è l'unico paese in cui la percentuale femminile nella categoria più bassa di guadagni è più piccola rispetto alla percentuale maschile nella stessa categoria. All'estremità opposta di questa gamma, in Svizzera, il 44% delle donne ed il 16% degli uomini si trovano nella categoria più bassa di guadagni (Tabelle A9.4b e A9.4c).

Interpretazione dei dati riguardanti la dispersione dei guadagni

Un'ampia gamma di fattori – dalle differenze negli ordinamenti istituzionali alla variazione nelle abilità individuali – ha probabilità di determinare la misura della dispersione dei guadagni tra gli individui in possesso di livelli simili d'istruzione. Ad un livello istituzionale, i paesi nei quali la situazione salariale è più centralizzata tenderebbero a vedere una più bassa dispersione dei guadagni, grazie ad un grado di convergenza tra status occupazionale e livello d'istruzione raggiunto. Più ampiamente, le dispersioni dei guadagni riflettono anche il fatto che il livello d'istruzione raggiunto non può essere pienamente equiparato al profitto e alle abilità: abilità diverse da quelle indicate dal livello d'istruzione raggiunto, come anche l'esperienza, sono remunerate nel mercato del lavoro. Differenze nella scala e nell'operatività dei sistemi di formazione per adulti possono egualmente influenzare i modelli nazionali di dispersione dei guadagni, così come accade anche per il reclutamento non rapportato alle abilità – come, per esempio, la discriminazione in base al sesso, alla razza o all'età (e, conseguentemente, la relativa efficacia di strutture legislative nazionali nel far fronte a questi problemi).

Tuttavia, i dati mostrano che in tutti i paesi la dispersione dei guadagni scende quando sale il livello d'istruzione raggiunto. Questa tendenza può prestarsi a molte interpretazioni, compresa quella secondo la quale un più alto livello d'istruzione potrebbe fornire più informazioni sulle capacità dell'individuo a potenziali datori di lavoro, ciò che porterebbe ad un legame più stretto tra istruzione e salari.

Più in generale, i dati indicano dei divari nell'interpretazione della determinazione dei guadagni. Ricerche effettuate negli Stati Uniti hanno mostrato che per individui della stessa razza e dello stesso sesso, oltre la metà della varianza nei guadagni non è spiegata da fattori quantificabili quali gli anni di scuola di una persona, la sua età, la durata della sua esperienza nel mercato del lavoro, o addirittura il livello scolastico, l'occupazione e il reddito dei suoi genitori. Alcune ricerche sui fattori determinanti dei guadagni hanno rilevato l'importanza che i datori di lavoro danno alle cosiddette abilità non-cognitive – quali la tenacia, l'affidabilità e l'autodisciplina – come anche la crescente domanda di ricerche politicamente orientate sul ruolo dei sistemi scolastici, e particolarmente dell'istruzione della prima infanzia, nello sviluppare e nel segnalare tali abilità (vedi il paragrafo “Definizioni e metodologie” più avanti).

Tassi di reddito derivante dall'investimento nell'istruzione

L'influenza dell'istruzione sui guadagni può essere valutata nel contesto di un'analisi dell'investimento nell'istruzione, in cui un individuo incorre nei costi necessari per conseguirla (costi diretti, quali le tasse scolastiche mentre si frequenta la scuola, e costi indiretti, quali i guadagni ridotti mentre si frequenta la scuola). L'efficacia di questo investimento può essere valutata stimando il tasso di reddito derivante dall'investimento, che misura il grado in cui i costi per ottenere livelli

più alti d'istruzione si traducono in più alti livelli di guadagni. La misura del tasso qui usata è il tasso di reddito, cioè il tasso che equipara i costi richiesti per raggiungere il successivo livello più alto d'istruzione al valore attuale di un flusso, per tutta la vita, di guadagni in più associati al più alto livello d'istruzione raggiunto. Questo indicatore è analizzato da due differenti punti di vista: tassi di reddito per l'individuo (Tabelle A9.5 e A9.6), che riflette solo i guadagni e i costi dell'individuo, e tassi di reddito per il governo (Tabelle A9.7 e A9.8). Il reddito per il governo include una più alta imposta sul reddito e tasse sociali riscosse, come anche i costi sostenuti dal governo. Questi redditi privati e pubblici vengono calcolati per 11 paesi dell'OCSE.

I tassi interni di reddito sono computati per il conseguimento di due differenti livelli d'istruzione: istruzione secondaria superiore ed istruzione post-secondaria non-terziaria, successive ad un livello inferiore di secondaria superiore (Tabelle A9.5 e A9.7); istruzione terziaria, successiva ad un livello d'istruzione secondaria superiore e post-secondaria non-terziaria (Tabelle A9.6 e A9.8). I tassi interni di reddito sono computati per due differenti periodi nella vita di un individuo: subito dopo l'istruzione iniziale e all'età di 40 anni. Inoltre, nel calcolare il tasso interno di reddito all'età di 40 anni, l'analisi esplora l'influenza sui tassi di reddito – per gli individui e per il governo – dei costi dell'istruzione. Tutti i risultati sono presentati separatamente per gli individui di sesso maschile e femminile.

Tassi interni privati di reddito derivante dall'investimento nell'istruzione

Il tasso interno privato di reddito per l'individuo è calcolato sulla base delle aggiunte ai guadagni netti (*after-tax*) che risultano da un più alto livello d'istruzione raggiunto, al netto dei costi privati aggiuntivi (spese private e guadagni ai quali si rinuncia) che richiede il conseguimento di un più alto livello d'istruzione. In generale, sono escluse da queste spese private le spese vive degli studenti (alloggio, vitto, vestiario, ricreazione, ecc.).

Le stime dei tassi privati di reddito sono presentate nella Tabella A9.5 (tassi privati di reddito per un individuo che ha investito nel conseguire un'istruzione secondaria superiore o post-secondaria non-terziaria partendo da un livello originale più basso d'istruzione secondaria superiore) e nella Tabella A9.6 (stime per un individuo che ha investito nel conseguire un'istruzione di livello terziario, fino al conseguimento di un titolo di ricerca avanzata partendo da un livello secondario superiore d'istruzione).

I tassi privati di reddito sono stati calcolati per i seguenti due scenari:

1. L'individuo ha proseguito immediatamente nel successivo livello più alto d'istruzione prima di entrare nel mercato del lavoro.
2. Il conseguimento del successivo livello più alto d'istruzione è stato rinviato fino all'età di 40 anni, quando l'istruzione viene ripresa su una base di tempo pieno. Due casi vengono esaminati in questo scenario: 1) l'individuo sostiene i costi diretti delle tasse scolastiche (come riferito dalle autorità scolastiche nazionali) e rinuncia a guadagni (al netto delle tasse) mentre studia; e 2) l'individuo non sostiene i costi diretti delle tasse scolastiche, ma di nuovo sostiene il costo dei guadagni ai quali rinuncia.

I risultati mostrano che per i maschi, in tutti i paesi ad eccezione di Svizzera e Ungheria, i tassi di reddito per il conseguimento di un'istruzione secondaria superiore o post-secondaria non-terziaria superano quelli per l'istruzione terziaria. Al livello terziario, tutti i paesi ad eccezione di Danimarca, Nuova Zelanda, Svezia e Svizzera, registrano tassi privati di reddito attorno al

10%, per gli individui sia di sesso maschile che di sesso femminile (Tabella A9.6). I tassi privati di reddito nel livello terziario sono più alti per le donne che per gli uomini in cinque paesi: Belgio, Corea, Norvegia, Nuova Zelanda e Regno Unito.

I risultati mostrano anche che quando un individuo consegue il successivo livello più alto d'istruzione a 40 anni, i tassi privati di reddito per l'istruzione terziaria sono generalmente più alti di quelli per il conseguimento dell'istruzione secondaria superiore, ad eccezione di Danimarca, Nuova Zelanda e Stati Uniti. Al livello terziario, l'ulteriore incentivo creato eliminando i costi delle tasse scolastiche tende ad indebolirsi. Nel livello secondario superiore, l'eliminazione dei costi delle tasse scolastiche ha come risultato l'aumento in media dello 0,4 di un punto percentuale nel tasso privato di reddito per i maschi, e di 1,0 punto percentuale per le femmine. Al livello terziario, l'eliminazione dei costi delle tasse scolastiche aumenta il tasso privato di reddito dello 0,9 di un punto percentuale per i maschi e di 1,7 punto percentuale per le femmine. Tuttavia, mentre in paesi come Danimarca, Finlandia e Norvegia l'influenza che ha sui tassi privati di reddito l'eliminazione dei costi delle tasse scolastiche per uno studente di livello terziario è piccola, l'influenza è significativamente più grande in Belgio, Corea, Regno Unito, Stati Uniti e Ungheria.

Tassi interni pubblici di reddito derivante dall'investimento nell'istruzione

Il tasso interno pubblico di reddito è un modo di esaminare l'effetto che hanno sui conti del settore pubblico le scelte di un individuo per investire nell'istruzione e l'effetto che hanno le differenti norme di linea politica che riguardano questi investimenti. Per il settore pubblico, i costi dell'istruzione comprendono le spese dirette per le istituzioni scolastiche (come il pagamento diretto dei salari degli insegnanti, i pagamenti diretti per la costruzione di edifici scolastici, e per l'acquisto di testi scolastici, ecc.) e le rimesse (*transfer*) private di spese pubbliche (come i sussidi pubblici a famiglie per borse di studio e altre sovvenzioni e ad altri enti privati per fornire l'addestramento sul luogo del lavoro, ecc.). I costi pubblici dell'istruzione comprendono anche le entrate perdute che sarebbero derivate delle imposte sul reddito per i guadagni ai quali gli studenti rinunciano. I benefici comprendono entrate aumentate da imposte sul reddito per i salari più alti, oltre ai pagamenti di assicurazione sociale. In pratica, il conseguimento di livelli più alti d'istruzione darà luogo ad un complesso insieme di effetti fiscali sul lato dei benefici, oltre che di effetti della crescita di entrate basate su salari e pagamenti governativi. Per esempio, gli individui con una migliore istruzione sperimentano generalmente un migliore stato di salute, ciò che abbassa le spese per provvedere alla salute pubblica. E, per alcuni individui, il conseguimento di più alti livelli d'istruzione può far diminuire la probabilità di commettere certi tipi di crimine (vedi Indicatore A10); questo, a sua volta, riduce le spese pubbliche. Tuttavia, i dati relativi a tasse e spese su questi effetti indiretti dell'istruzione non sono facilmente disponibili per essere inclusi in questi calcoli per il tasso di reddito.

Le stime dei tassi pubblici di reddito sono mostrate nelle Tabelle A9.7 e A9.8. La Tabella A9.7 presenta i tassi pubblici di reddito per un individuo che ha investito per conseguire un'istruzione secondaria superiore o post-secondaria non-terziaria (ISCED livello 3 / 4), partendo da un livello originale più basso d'istruzione secondaria (ISCED livello 0 / 1 / 2). La Tabella A9.8 riguarda un individuo che ha investito per conseguire un livello d'istruzione terziaria, fino al conseguimento di un titolo di ricerca avanzata (ISCED livello 5 [A,B] / 6), partendo da un livello d'istruzione secondaria superiore (ISCED livello 3 / 4).

Come per la stima dei tassi privati di reddito, il calcolo ha considerato due scenari:

1. Proseguendo l'istruzione iniziale, l'individuo ha continuato immediatamente nel successivo livello più alto d'istruzione prima di entrare nel mercato del lavoro.
2. Il conseguimento del successivo livello più alto d'istruzione è stato rinviato fino all'età di 40 anni, quando l'istruzione viene ripresa su una base di tempo pieno. Due casi vengono esaminati in questo scenario: 1) l'individuo sostiene i costi diretti delle tasse scolastiche (come riferito dalle autorità scolastiche nazionali) e rinuncia a guadagni (al netto delle tasse) mentre studia; e 2) l'individuo non sostiene i costi diretti delle tasse scolastiche, ma di nuovo sostiene il costo dei guadagni ai quali rinuncia.

I risultati mostrano che, per il conseguimento del livello terziario d'istruzione durante l'istruzione iniziale, il tasso pubblico di reddito è in tutti i casi più basso del tasso privato di reddito (eccettuati paesi come Belgio, Corea e, per i maschi, Nuova Zelanda). Quando l'individuo torna ad un'istruzione a tempo pieno a metà carriera, e sostiene i costi diretti di tasse scolastiche e di guadagni ai quali rinuncia, i tassi pubblici di reddito per portare a termine un'istruzione terziaria sono più bassi dei tassi privati di reddito in tutti i paesi (Tabella A9.8). Tuttavia, questi tassi pubblici di reddito sono ancora alti – per esempio ben al di sopra del tasso d'interesse offerto su obbligazioni (*bonds*) governative a lungo termine – in numerosi paesi. Tassi di reddito particolarmente bassi si vedono in Danimarca, Nuova Zelanda, Svezia e Svizzera. Questi tassi bassi sono guidati da numerosi fattori, tra i quali gli alti costi derivanti dal fornire l'istruzione e le grosse perdite nelle entrate fiscali (quando l'individuo rinuncia a guadagni nel periodo di studio) rispetto alle entrate fiscali (quando l'individuo torna al lavoro).

I risultati mostrano che, per l'istruzione secondaria superiore, l'effetto del sostenere, da parte del settore pubblico, i costi delle tasse scolastiche dell'individuo è di abbassare il tasso pubblico di reddito, in media, di 0,2 punti percentuali per i maschi, e di 0,3 punti percentuali per le femmine (Tabella A9.7). Le dimensioni di questo abbassamento nel tasso pubblico di reddito negli Stati Uniti sono notevoli – 2,3 punti percentuali per i maschi e 2,8 punti percentuali per le femmine (Tabella A9.8) – ciò viene spiegato in parte dagli alti contributi privati ai costi dell'istruzione terziaria negli Stati Uniti.

L'interpretazione dei tassi interni di reddito

Per coloro che conseguono un'istruzione secondaria superiore o terziaria, gli alti tassi interni privati di reddito indicano nella maggior parte dei paesi (anche se non in tutti) che l'investimento in capitale umano appare come un modo incoraggiante perché la persona media possa costruirsi una vita agiata. Inoltre, e con alcune eccezioni, le linee politiche di condotta che riducono o eliminano i costi diretti dell'istruzione sembra che abbiano solo una modesta influenza sulle decisioni degli individui d'investire in un'istruzione a metà carriera.

In molti casi, i tassi interni privati di reddito riportati sono al di sopra – ed in un certo numero di paesi significativamente al di sopra – dell'effettivo tasso d'interesse privo di rischio, ciò viene tipicamente misurato con riferimento a tassi che applicano obbligazioni governative a lungo termine. Tuttavia, i redditi ricavati da un accumulo di capitale umano non sono privi di rischio, come viene indicato dall'ampia distribuzione dei guadagni tra le persone meglio istruite. Inoltre, non chiunque investe in un corso d'istruzione lo porta effettivamente a termine. I tassi di reddito

saranno bassi, e forse negativi, per individui che abbandonano. Quindi, gli individui che prendono in considerazione un investimento nell'istruzione hanno probabilità di richiedere una ricompensa che compensi il rischio. Ma, in numerosi paesi, l'entità della ricompensa dei tassi interni di reddito al di sopra del tasso d'interesse è più alta di quanto sembrerebbe garantita da considerazioni di solo rischio. Se i redditi ricavati da questa forma d'investimento sono alti, rispetto a investimenti di rischio simile, vi è qualche ostacolo perché l'individuo faccia l'investimento. I tassi privati di reddito adeguati ad un alto rischio forniscono motivi iniziali per interventi politici tesi ad alleggerire le relative costrizioni.

Per alcuni, tassi alti di reddito indicano una mancanza di lavoratori con una migliore istruzione, ciò che fa innalzare i guadagni per questi lavoratori. Una simile situazione potrebbe essere temporanea, con alti tassi di reddito dell'istruzione che alla fine producono abbastanza disponibilità di risposta da mettere i tassi in linea con i profitti di altri assetti produttivi. Tuttavia, la rapidità dell'adeguamento dipenderebbe in gran parte dalla capacità del sistema scolastico di rispondere al conseguente aumento nella domanda e dalla capacità del mercato del lavoro di assorbire le mutevoli relative disponibilità di lavoro. Il meccanismo di riequilibrio potrebbe essere accelerato producendo migliori informazioni sui benefici derivanti da differenti corsi di studio a disposizione degli studenti, aiutandoli a fare scelte più motivate.

Parte degli alti redditi può essere compatibile anche con la stabilità del mercato. Questo avverrà se i tassi marginali sono significativamente più bassi dei tassi medi. Il tasso marginale sarà più basso del tasso medio se gli studenti al margine presentano più bassa abilità e motivazione degli studenti medi, e non hanno quindi probabilità di pretendere il premio del salario medio. Secondo questa interpretazione, gli alti tassi interni di reddito rifletterebbero in parte gli utili economici da una scarsa risorsa, cioè abilità e motivazioni. Se i redditi da un'istruzione al margine sono più bassi, l'eventualità di un pubblico intervento per favorire l'accumulo di potenziale umano si riduce se la qualità dello studente al margine non può essere migliorata. Tuttavia, nella misura in cui il sistema scolastico può migliorare le abilità sia cognitive che non cognitive dei giovani, la politica scolastica può dare un contributo significativo ad efficacia ed equità a lungo termine. I risultati ricavati dalla valutazione PISA fanno pensare che alcuni paesi riescono molto meglio di altri nell'assicurare prestazioni alte ed eque all'età di 15 anni.

I tassi interni di reddito derivante dall'investimento nell'istruzione possono essere visti anche da una prospettiva sociale. Una tale prospettiva metterebbe insieme i costi e i benefici sia privati che pubblici di un'ulteriore istruzione. Per esempio, il costo sociale dell'istruzione comprenderebbe la produzione con rinuncia al compenso di quanto si fa durante il periodo di studio, come anche il costo intero del fornire istruzione, piuttosto che semplicemente il costo sostenuto dall'individuo. Un tasso sociale di reddito dovrebbe anche comprendere una gamma di possibili benefici indiretti dell'istruzione, che hanno anche ripercussioni economiche, come una migliore salute, una maggiore coesione sociale e cittadini più informati e più efficienti. Mentre i dati sui costi sociali sono disponibili per la maggior parte dei paesi dell'OCSE, le informazioni sull'intera gamma dei benefici sociali è disponibile meno facilmente. Anzi, per un certo numero di possibili fattori esterni associati con l'istruzione, l'attuale conoscenza della natura e delle dimensioni degli effetti è incompleta.

È importante considerare alcuni degli ampi limiti concettuali nello stimare i tassi interni di reddito nella maniera qui proposta:

- I dati riportati considerano solo tassi di reddito. I risultati sarebbero indubbiamente differenti dalle stime econometriche che controllano abilità intrinseche, ed altre caratteristiche, di coloro che decidono d'investire nell'istruzione.
- Le stime fanno riferimento solo ai livelli di conseguimento formale dell'istruzione. Esse non riflettono gli effetti dell'apprendere al di fuori dell'istruzione formale.
- L'approccio qui usato stima i futuri guadagni per individui con differenti livelli d'istruzione raggiunti, ed è basato sulla conoscenza di come i guadagni lordi medi variano attualmente secondo il livello d'istruzione raggiunto e secondo l'età. Tuttavia, il rapporto tra differenti livelli d'istruzione raggiunti e guadagni può non essere in futuro lo stesso di oggi. Cambiamenti tecnologici, economici e sociali potrebbero tutti modificare il modo in cui i livelli salariali si rapportano al livello d'istruzione raggiunto.
- Come già visto per la discussione dell'interpretazione dei dati riguardanti la dispersione dei guadagni, le differenze nei tassi interni di reddito attraverso i paesi rifletteranno in parte differenti condizioni istituzionali e non di mercato, che riguardano i guadagni. Rientrano in questo caso le situazioni istituzionali che limitano la flessibilità nei relativi guadagni.
- Le stime sono basate su guadagni lordi medi per persone in differenti livelli d'istruzione raggiunti. Tuttavia, ad un determinato livello d'istruzione raggiunto, gli individui che hanno scelto corsi differenti di studio o che provengono da differenti gruppi sociali possono registrare differenti tassi di reddito.
- Nello stimare i benefici, viene preso in considerazione l'effetto dell'istruzione nell'aumentare la probabilità d'impiego. Tuttavia, questo rende la stima sensibile anche allo stadio, nel ciclo economico, in cui sono stati raccolti i dati.

I calcoli sul tasso di reddito implicano anche un numero di presupposti restrittivi necessari per una confrontabilità internazionale. In particolare, non è stato possibile includere gli effetti sui conti pubblici di cambiamenti nei pagamenti di rimesse (*transfer*) sociali risultanti da cambiamenti nei salari. Ciò accade in gran parte perché le regole che governano l'eleggibilità per un'ampia gamma di autorizzazioni (*entitlements*) variano grandemente attraverso i paesi, come anche secondo lo status coniugale o civile (e talvolta altri criteri). Conseguentemente, per assicurare la confrontabilità, i tassi di reddito sono stati calcolati sul presupposto che l'individuo in questione sia singolo (*single*) e senza figli.

Le analisi su esposte potrebbero essere estese in molti modi, soggette alla disponibilità di dati. In particolare, sarebbero utili dati più differenziati e confrontabili relativi ai costi per studente ed a una gamma di pagamenti di rimesse sociali. Anche la stima di cambiamenti nelle entrate fiscali con valore aggiunto risultante da guadagni aumentati acquisiti attraverso il conseguimento di livelli più alti d'istruzione contribuirebbe ad una valutazione più completa dell'influenza sui conti pubblici. I calcoli non considerano che quanti hanno alti guadagni possono dar luogo spesso a più alti livelli di reddito dopo i 64 anni, come conseguenza del fatto di avere ordinamenti pensionistici superiori.

Definizioni e metodologie

I dati riguardanti i guadagni nella Tabella A9.1a sono basati su un periodo annuale di riferimento in Canada, Corea, Danimarca, Finlandia, Irlanda, Italia, Lussemburgo, Norvegia, Repubblica

Ceca, Spagna, Stati Uniti e Svezia. I guadagni sono riportati settimanalmente in Australia, Nuova Zelanda e Regno Unito, e mensilmente in Belgio, Francia, Germania, Polonia, Svizzera e Ungheria. I dati sui guadagni sono lordi (*before income tax*), mentre i guadagni per Belgio e Corea sono al netto delle tasse d'imposta. I dati sui guadagni per individui con lavoro *part-time* sono esclusi per Lussemburgo, Polonia, Repubblica Ceca e Ungheria, mentre i dati sui guadagni per lavoro stagionale (*part-year*) sono esclusi per Lussemburgo, Polonia e Ungheria.

La ricerca riguardante la determinazione dei guadagni negli Stati Uniti è descritta in Bowles – Gintis (2000).

I ipotesi di guadagni sono state fatte nel calcolare tassi di reddito per un individuo che comincia a lavorare di nuovo a metà carriera dopo aver conseguito il successivo livello più alto d'istruzione. Le ipotesi hanno riguardato l'aumento immediato di guadagni (10% rispetto al livello dei guadagni nel livello d'istruzione precedentemente raggiunto) ed il tempo richiesto per una convergenza con il salario medio d'individui già in possesso del successivo livello più alto di qualificazione scolastica (due anni). Queste ipotesi sono in un certo senso *ad hoc*. Le prove empiriche sui guadagni di adulti che tornano a lavorare dopo studi *part-time* o a tempo pieno sono scarse, specialmente per individui che raggiungono una qualificazione secondaria superiore. Tuttavia, i dati canadesi indicano un periodo di convergenza di appena due anni per individui dai 30 ai 49 anni che conseguono un titolo universitario, con un tempo di conseguimento anche più breve per coloro che ottengono un grado terziario (OECD, 2003). Si deve notare, tuttavia, che i dati canadesi sono tratti da un piccolo campione d'individui e non verificano il fatto che coloro che hanno investito nell'istruzione possono differire sotto aspetti importanti – quali la motivazione e l'abilità intrinseca – al confronto con coloro che non hanno fatto questo investimento.

Le stime riguardanti il tasso di reddito qui presentate non sono pienamente compatibili con quelle pubblicate in *Uno sguardo sull'educazione 2005* a causa di cambiamenti nelle ipotesi alle quali si è fatto ricorso. In particolare, in *Uno sguardo sull'educazione 2005*, si è indicata una cifra generica per il tasso di aumento di produttività dell'1% per proiettare la crescita dei guadagni. Quest'anno, sono state indicate cifre specifiche per i paesi, che ne riflettono la produttività del lavoro. Inoltre, quest'anno è stato indicato un periodo di conseguimento dei guadagni di due anni, anziché il periodo di tre anni indicato l'anno scorso (vedi sopra). Infine, le stime del tasso pubblico di reddito includono anche gli effetti dei pagamenti d'assicurazione sociale effettuati dagli impiegati.

Per i metodi usati per il calcolo dei tassi di reddito nelle Tabelle A9.5 – A9.8, vedi Allegato 3 a www.oecd.org/edu/eag2006.

Ulteriori riferimenti

Il seguente ulteriore materiale importante per questo indicatore è disponibile sul sito Web <http://dx.doi.org/10.1787/815010258467>:

- *Tendenze nei relativi guadagni, secondo il sesso (1997-2004)*
Tabella A9.2b Tendenze nei relativi guadagni: popolazione maschile (1997-2004)
Tabella A9.2c Tendenze nei relativi guadagni: popolazione femminile (1997-2004)
Tabella A9.3 Tendenze nelle differenze nei guadagni tra femmine e maschi (1997-2004)

Tabella A9.1a

Rispettivi guadagni della popolazione con reddito da occupazione (2004 o ultimo anno disponibile)
 Secondo il livello d'istruzione raggiunto ed il sesso per individui dai 25 ai 64 anni e dai 30 ai 44 anni (istruzione secondaria superiore e post-secondaria non-terziaria = 100)

			Al di sotto dell'istruzione secondaria superiore		Istruzione post-secondaria non-terziaria		Istruzione terziaria di tipo B		Istruzione terziaria di tipo A e corsi di ricerca avanzata		Tutta l'istruzione terziaria		
			25-64	30-44	25-64	30-44	25-64	30-44	25-64	30-44	25-64	30-44	
OECD countries	Australia	2001	Men	84	82	102	100	121	114	151	152	142	142
			Women	84	82	99	99	117	122	158	167	146	154
			M+W	77	75	92	92	111	107	143	146	133	135
	Belgium	2003	Men	90	91	m	m	115	116	146	143	132	130
			Women	81	84	m	m	124	127	147	153	132	136
			M+W	89	91	m	m	114	116	148	148	130	130
	Canada	2003	Men	79	79	100	106	115	114	170	172	143	144
			Women	68	72	103	96	118	122	175	187	144	152
			M+W	78	78	102	104	112	112	169	172	140	141
	Czech Republic	2004	Men	79	81	m	m	140	167	195	203	193	202
			Women	73	73	m	m	124	131	163	168	160	166
			M+W	73	75	m	m	126	145	185	193	182	191
	Denmark	2003	Men	82	79	99	96	113	113	142	135	134	129
			Women	85	81	98	104	116	115	129	125	127	123
			M+W	82	81	107	104	115	117	130	124	127	123
	Finland	2003	Men	92	88	m	m	130	125	180	169	160	150
			Women	97	92	m	m	127	125	167	163	146	141
			M+W	94	92	m	m	122	115	173	162	148	138
	France	2004	Men	89	88	m	m	126	133	172	175	154	157
			Women	82	81	m	m	131	134	156	161	145	149
			M+W	85	85	m	m	125	130	163	167	147	151
	Germany	2004	Men	91	90	112	111	123	125	159	151	149	142
			Women	81	75	116	123	116	109	157	156	148	144
			M+W	88	82	109	112	128	129	163	153	153	146
Hungary	2004	Men	76	77	128	128	132	154	254	263	253	263	
		Women	71	74	116	114	144	144	191	195	190	195	
		M+W	73	75	120	119	138	144	218	222	217	222	
Ireland	2002	Men	71	73	96	96	114	113	154	160	141	143	
		Women	60	62	103	99	120	120	172	169	153	153	
		M+W	76	77	98	96	113	116	160	160	144	145	
Italy	2002	Men	74	73	m	m	m	m	162	136	162	136	
		Women	78	78	m	m	m	m	147	148	147	148	
		M+W	78	80	m	m	m	m	153	137	153	137	
Korea	2003	Men	73	83	m	m	103	109	138	132	127	125	
		Women	75	91	m	m	138	146	201	227	176	195	
		M+W	67	77	m	m	111	122	156	161	141	148	
Luxembourg	2002	Men	79	78	114	137	132	139	170	176	149	156	
		Women	74	67	120	129	120	125	145	150	131	137	
		M+W	78	76	117	120	129	136	165	171	145	152	
Netherlands	2002	Men	84	84	m	m	m	m	m	m	143	141	
		Women	72	72	m	m	m	m	m	m	155	156	
		M+W	84	84	m	m	m	m	m	m	148	147	
New Zealand	2004	Men	75	70	107	105	110	109	148	142	136	133	
		Women	78	79	105	105	113	118	150	141	133	132	
		M+W	75	73	103	101	102	105	147	142	129	129	

Fonte: OCSE. Vedi Allegato 3 per le note (www.oecd.org/edu/eag2006).

Si consulti la "Guida alla lettura" per informazioni riguardanti i simboli che sostituiscono i dati mancanti.

StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/815010258467>

Tabella A9.1a (continua)

Rispettivi guadagni della popolazione con reddito da occupazione (2004 o ultimo anno disponibile)

Secondo il livello d'istruzione raggiunto ed il sesso per individui dai 25 ai 64 anni e dai 30 ai 44 anni (istruzione secondaria superiore e post-secondaria non-terziaria = 100)

			Al di sotto dell'istruzione secondaria superiore		Istruzione post-secondaria non-terziaria		Istruzione terziaria di tipo B		Istruzione terziaria di tipo A e corsi di ricerca avanzata		Tutta l'istruzione terziaria		
			25-64	30-44	25-64	30-44	25-64	30-44	25-64	30-44	25-64	30-44	
OECD countries	Norway	2003	Men	81	88	112	114	131	143	129	138	129	138
			Women	78	87	111	116	136	150	130	143	130	143
			M+W	80	89	117	120	141	147	125	134	126	135
	Poland	2004	Men	77	76	107	110	164	175	184	186	179	183
			Women	68	71	102	103	136	150	155	164	151	162
			M+W	78	80	99	100	154	166	166	170	163	169
	Spain	2004	Men	84	83	c	c	107	105	144	141	132	128
			Women	78	79	c	c	97	100	156	158	141	144
			M+W	85	84	c	c	104	105	144	141	132	130
	Sweden	2003	Men	85	82	121	124	108	107	147	143	137	134
			Women	88	83	105	107	115	107	136	132	128	123
			M+W	87	83	120	122	106	101	139	134	128	124
Switzerland	2004	Men	75	78	107	105	121	117	156	151	142	137	
		Women	78	89	113	108	137	151	171	183	160	172	
		M+W	74	81	108	107	142	141	177	175	164	162	
United Kingdom	2004	Men	71	70	m	m	121	119	161	164	150	151	
		Women	69	69	m	m	139	137	198	204	178	180	
		M+W	67	69	m	m	124	122	174	181	158	162	
United States	2004	Men	62	64	113	114	115	115	188	188	179	178	
		Women	62	64	109	108	119	118	173	181	166	173	
		M+W	65	66	110	110	114	114	181	182	172	173	

 Fonte: OCSE. Vedi Allegato 3 per le note (www.oecd.org/edu/eq2006).

Si consulti la "Guida alla lettura" per informazioni riguardanti i simboli che sostituiscono i dati mancanti.

 StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/815010258467>

Tabella A9.1b

Differenze nei guadagni tra femmine e maschi (2004 o ultimo anno disponibile)

Guadagni medi femminili come percentuale di quelli maschili secondo il livello d'istruzione conseguito da individui dai 30 ai 44 anni e dai 55 ai 64 anni

		Al di sotto dell'istruzione secondaria superiore		Istruzione secondaria superiore e post-secondaria non-terziaria		Istruzione terziaria di tipo B		Istruzione terziaria di tipo A e corsi di ricerca avanzata		Tutti i livelli di istruzione		
		30-44	55-64	30-44	55-64	30-44	55-64	30-44	55-64	30-44	55-64	
OECD countries	Australia	2001	59	61	59	60	63	58	64	61	62	60
	Belgium	2003	67	63	72	69	79	78	77	72	75	66
	Canada	2003	53	52	58	57	62	63	63	61	63	58
	Czech Republic	2004	68	76	75	90	58	74	62	74	69	82
	Denmark	2003	72	70	70	71	72	71	65	63	71	68
	Finland	2003	71	78	68	78	68	74	66	72	71	73
	France	2004	69	65	74	70	75	67	68	67	74	64
	Germany	2004	49	56	59	49	51	66	61	62	57	53
	Hungary	2004	87	90	90	104	85	107	67	79	87	86
	Ireland	2002	49	41	58	52	61	59	61	65	63	53
	Italy	2002	69	72	65	59	m	m	71	41	73	58
	Korea	2003	49	45	44	52	59	107	76	62	51	37
	Luxembourg	2002	79	83	92	71	83	105	78	131	84	56
	Netherlands	2002	51	47	60	47	m	m	m	m	62	50
	New Zealand	2004	68	59	61	62	65	58	61	63	62	60
	Norway	2003	62	64	63	65	66	69	65	64	66	63
	Poland	2004	70	72	75	95	64	76	66	74	81	87
	Spain	2004	64	57	68	67	64	56	76	74	75	65
	Sweden	2003	73	76	72	72	72	76	66	68	72	74
	Switzerland	2004	56	47	49	55	64	55	60	56	51	49
United Kingdom	2004	51	49	52	56	60	55	64	60	57	54	
United States	2004	62	58	62	61	63	62	60	57	63	57	

Fonte: OCSE. Vedi Allegato 3 per le note (www.oecd.org/edu/eag2006).

Si consulti la "Guida alla lettura" per informazioni riguardanti i simboli che sostituiscono i dati mancanti.

StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/815010258467>

Tabella A9.2a

Tendenze nei rispettivi guadagni: popolazione adulta (1997-2004)

Secondo il livello scolastico rispettivi, per individui dai 25 ai 64 anni (istruzione econdaria e post-secondaria non-terziaria = 100)

		1997	1998	1999	2000	2001	2002	2003	2004
Australia	Below upper secondary	79	m	80	m	77	m	m	m
	Tertiary	124	m	134	m	133	m	m	m
Belgium	Below upper secondary	m	m	m	92	m	91	89	m
	Tertiary	m	m	m	128	m	132	130	m
Canada	Below upper secondary	84	77	79	79	76	77	78	m
	Tertiary	127	141	141	145	146	139	140	m
Czech Republic	Below upper secondary	68	68	68	m	m	m	m	73
	Tertiary	179	179	179	m	m	m	m	182
Denmark	Below upper secondary	85	86	86	m	87	88	82	m
	Tertiary	123	124	124	m	124	124	127	m
Finland	Below upper secondary	97	96	96	m	95	95	94	m
	Tertiary	148	148	153	m	150	150	148	m
France	Below upper secondary	84	84	84	m	m	84	84	85
	Tertiary	149	150	150	m	m	150	146	147
Germany	Below upper secondary	81	78	79	75	m	77	87	88
	Tertiary	133	130	135	143	m	143	153	153
Hungary	Below upper secondary	68	68	70	71	71	74	74	73
	Tertiary	179	184	200	194	194	205	219	217
Ireland	Below upper secondary	75	79	m	89	m	76	m	m
	Tertiary	146	142	m	153	m	144	m	m
Italy	Below upper secondary	m	58	m	78	m	78	m	m
	Tertiary	m	127	m	138	m	153	m	m
Korea	Below upper secondary	m	78	m	m	m	m	67	m
	Tertiary	m	135	m	m	m	m	141	m
Luxembourg	Below upper secondary	m	m	m	m	m	78	m	m
	Tertiary	m	m	m	m	m	145	m	m
Netherlands	Below upper secondary	83	m	m	m	m	84	m	m
	Tertiary	141	m	m	m	m	148	m	m
New Zealand	Below upper secondary	77	76	76	74	74	m	76	75
	Tertiary	148	136	139	133	133	m	126	129
Norway	Below upper secondary	85	84	84	m	m	84	80	m
	Tertiary	138	132	133	m	m	135	126	m
Poland	Below upper secondary	m	m	m	m	m	m	m	78
	Tertiary	m	m	m	m	m	m	m	163
Portugal	Below upper secondary	62	62	62	m	m	m	m	m
	Tertiary	176	177	178	m	m	m	m	m
Spain	Below upper secondary	76	80	m	m	78	m	m	85
	Tertiary	149	144	m	m	129	m	m	132
Sweden	Below upper secondary	90	89	89	m	86	87	88	m
	Tertiary	129	130	131	m	131	130	130	m
Switzerland	Below upper secondary	74	75	76	78	m	77	75	75
	Tertiary	152	153	151	157	m	156	156	161
United Kingdom	Below upper secondary	64	65	65	67	67	m	69	67
	Tertiary	153	157	159	159	159	m	162	158
United States	Below upper secondary	70	67	65	65	m	66	66	65
	Tertiary	168	173	166	172	m	172	172	172

Fonte: OCSE. Vedi Allegato 3 per le note (www.oecd.org/edu/eag2006)

Si consulti la "Guida alla lettura" per informazioni riguardanti i simboli che sostituiscono i dati mancanti.

StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/815010258467>

Tabella A9.3

Tendenze nelle differenze tra guadagni femminili e maschili (1997-2004)

Guadagni medi femminili come percentuale di quelli maschili secondo il livello d'istruzione conseguito da individui dai 25 ai 64 anni

		1997	1998	1999	2000	2001	2002	2003	2004	
OECD countries	Australia	Below upper secondary	60	m	66	m	62	m	m	m
		Upper secondary and post-secondary non-tertiary	62	m	64	m	62	m	m	m
		Tertiary	62	m	67	m	62	m	m	m
	Belgium	Below upper secondary	m	m	m	64	m	65	66	m
		Upper secondary and post-secondary non-tertiary	m	m	m	72	m	72	74	m
		Tertiary	m	m	m	74	m	76	74	m
	Canada	Below upper secondary	54	52	51	52	51	50	52	m
		Upper secondary and post-secondary non-tertiary	61	59	60	60	59	61	60	m
		Tertiary	64	61	60	58	58	60	61	m
	Czech Republic	Below upper secondary	66	66	66	m	m	m	m	74
		Upper secondary and post-secondary non-tertiary	69	69	69	m	m	m	m	80
		Tertiary	66	65	65	m	m	m	m	67
	Denmark	Below upper secondary	73	73	73	m	74	75	73	m
		Upper secondary and post-secondary non-tertiary	72	71	71	m	71	73	71	m
		Tertiary	68	66	66	m	67	68	67	m
	Finland	Below upper secondary	78	77	77	m	76	76	76	m
		Upper secondary and post-secondary non-tertiary	74	72	72	m	71	72	72	m
		Tertiary	66	65	62	m	63	64	66	m
	France	Below upper secondary	68	68	68	m	m	68	68	68
		Upper secondary and post-secondary non-tertiary	75	75	75	m	m	75	75	74
		Tertiary	69	69	69	m	m	69	72	70
	Germany	Below upper secondary	63	74	70	56	m	53	54	54
		Upper secondary and post-secondary non-tertiary	64	67	68	63	m	61	60	60
		Tertiary	63	68	60	61	m	60	58	60
	Hungary	Below upper secondary	79	80	84	83	83	85	89	89
		Upper secondary and post-secondary non-tertiary	88	86	89	88	88	93	95	96
		Tertiary	64	63	62	62	62	67	71	72
Ireland	Below upper secondary	46	48	m	46	m	48	m	m	
	Upper secondary and post-secondary non-tertiary	59	63	m	60	m	57	m	m	
	Tertiary	70	70	m	71	m	62	m	m	
Italy	Below upper secondary	m	70	m	76	m	70	m	m	
	Upper secondary and post-secondary non-tertiary	m	62	m	65	m	66	m	m	
	Tertiary	m	52	m	62	m	60	m	m	
Korea	Below upper secondary	m	56	m	m	m	m	48	m	
	Upper secondary and post-secondary non-tertiary	m	70	m	m	m	m	47	m	
	Tertiary	m	75	m	m	m	m	65	m	
Luxembourg	Below upper secondary	m	m	m	m	m	80	m	m	
	Upper secondary and post-secondary non-tertiary	m	m	m	m	m	86	m	m	
	Tertiary	m	m	m	m	m	75	m	m	
Netherlands	Below upper secondary	46	m	m	m	m	49	m	m	
	Upper secondary and post-secondary non-tertiary	56	m	m	m	m	58	m	m	
	Tertiary	57	m	m	m	m	62	m	m	
New Zealand	Below upper secondary	52	61	65	61	61	m	65	66	
	Upper secondary and post-secondary non-tertiary	62	63	67	64	64	m	63	63	
	Tertiary	60	59	61	67	67	m	62	62	

Fonte: OCSE. Vedi Allegato 3 per le note (www.oecd.org/edu/eag2006)

Si consulti la "Guida alla lettura" per informazioni riguardanti i simboli che sostituiscono i dati mancanti.

StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/815010258467>

Tabella A9.3 (continua)

Tendenze nelle differenze tra guadagni femminili e maschili (1997-2004)

Guadagni medi femminili come percentuale di quelli maschili secondo il livello d'istruzione conseguito da individui dai 25 ai 64 anni

		1997	1998	1999	2000	2001	2002	2003	2004
OECD countries	Norway								
	Below upper secondary	60	60	61	m	m	61	63	m
	Upper secondary and post-secondary non-tertiary	61	61	62	m	m	63	66	m
	Tertiary	63	62	62	m	m	64	66	m
Poland	Below upper secondary	m	m	m	m	m	m	m	71
	Upper secondary and post-secondary non-tertiary	m	m	m	m	m	m	m	81
	Tertiary	m	m	m	m	m	m	m	68
Portugal	Below upper secondary	72	71	71	m	m	m	m	m
	Upper secondary and post-secondary non-tertiary	69	69	69	m	m	m	m	m
	Tertiary	66	66	65	m	m	m	m	m
Spain	Below upper secondary	60	61	m	m	58	m	m	63
	Upper secondary and post-secondary non-tertiary	72	76	m	m	71	m	m	68
	Tertiary	68	69	m	m	64	m	m	73
Sweden	Below upper secondary	73	74	74	m	74	74	75	m
	Upper secondary and post-secondary non-tertiary	72	72	73	m	71	72	73	m
	Tertiary	67	66	67	m	65	67	68	m
Switzerland	Below upper secondary	51	51	53	51	m	51	52	54
	Upper secondary and post-secondary non-tertiary	55	57	58	57	m	53	54	54
	Tertiary	60	61	62	62	m	59	60	62
United Kingdom	Below upper secondary	47	50	51	50	50	m	52	52
	Upper secondary and post-secondary non-tertiary	53	53	53	52	52	m	54	53
	Tertiary	60	62	63	64	64	m	64	63
United States	Below upper secondary	53	60	59	59	m	63	67	63
	Upper secondary and post-secondary non-tertiary	59	62	61	60	m	63	64	63
	Tertiary	59	58	59	56	m	58	61	59

 Fonte: OCSE. Vedi Allegato 3 per le note (www.oecd.org/edu/eag2006).

Si consulti la "Guida alla lettura" per informazioni riguardanti i simboli che sostituiscono i dati mancanti.

 StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/815010258467>

Tabella A9.4a
Distribuzione della popolazione tra i 25 e i 64 anni secondo il livello dei guadagni ed il livello d'istruzione conseguito (2004 o ultimo anno disponibile)

	Livello dei guadagni							
	A metà o al di sotto della mediana	Più della metà della mediana, ma nella mediana o al di sotto	Più della mediana, ma a 1,5 volte la mediana o al di sotto	Più di 1,5 volte la mediana, ma a 2,0 volte la mediana o al di sotto	Più di 2 volte la mediana	Tutte le categorie		
	%	%	%	%	%	%		
OECD countries Australia	2001	Below upper secondary	24.5	45.9	20.4	6.3	2.8	100
		Upper secondary and post-secondary non-tertiary	13.2	36.9	30.8	11.9	7.1	100
		Tertiary-type B education	15.5	28.0	30.0	15.0	11.5	100
		Tertiary-type A and advanced research programmes	8.9	18.6	28.7	22.5	21.3	100
		All levels of education	16.3	34.8	26.6	12.8	9.4	100
Belgium	2003	Below upper secondary	11.4	58.9	26.2	3.1	0.5	100
		Upper secondary and post-secondary non-tertiary	5.5	52.8	33.9	6.5	1.3	100
		Tertiary-type B education	1.9	36.6	48.7	10.6	2.1	100
		Tertiary-type A and advanced research programmes	2.8	17.2	39.2	27.5	13.3	100
		All levels of education	6.0	45.4	35.6	9.8	3.2	100
Canada	2003	Below upper secondary	37.9	29.8	16.5	9.4	6.4	100
		Upper secondary and post-secondary non-tertiary	27.7	26.8	22.9	11.5	11.0	100
		Tertiary-type B education	23.2	23.7	22.9	15.1	15.0	100
		Tertiary-type A and advanced research programmes	17.8	15.3	18.1	16.1	32.8	100
		All levels of education	26.0	24.0	21.1	13.1	15.9	100
Czech Rep.	2004	Below upper secondary	16.5	66.8	14.2	1.8	0.6	100
		Upper secondary and post-secondary non-tertiary	4.7	49.5	35.0	7.6	3.2	100
		Tertiary-type B education	1.4	35.5	39.4	13.2	10.5	100
		Tertiary-type A and advanced research programmes	0.3	10.6	39.9	21.6	27.6	100
		All levels of education	5.0	45.0	33.9	9.3	6.8	100
Denmark	2003	Below upper secondary	45.8	23.0	24.0	5.0	2.2	100
		Upper secondary and post-secondary non-tertiary	25.0	23.1	36.0	10.3	5.6	100
		Tertiary-type B education	19.8	14.9	37.7	18.4	9.3	100
		Tertiary-type A and advanced research programmes	17.8	13.1	35.1	18.0	15.9	100
		All levels of education	29.7	20.3	32.2	10.8	7.0	100
Finland	2003	Below upper secondary	26.0	36.8	27.5	6.9	2.8	100
		Upper secondary and post-secondary non-tertiary	21.9	36.3	31.1	7.8	2.9	100
		Tertiary-type B education	13.9	27.5	39.5	12.1	7.0	100
		Tertiary-type A and advanced research programmes	10.6	15.9	27.1	22.8	23.6	100
		All levels of education	19.1	30.9	31.1	11.3	7.6	100
France	2004	Below upper secondary	17.1	52.0	23.3	5.4	2.3	100
		Upper secondary and post-secondary non-tertiary	8.2	46.9	31.9	8.6	4.4	100
		Tertiary-type B education	3.3	28.2	41.0	18.4	9.1	100
		Tertiary-type A and advanced research programmes	4.1	16.6	32.1	20.9	26.4	100
		All levels of education	9.5	41.3	30.5	10.8	7.9	100
Germany	2004	Below upper secondary	25.2	38.6	29.5	5.3	1.4	100
		Upper secondary and post-secondary non-tertiary	23.0	33.9	30.0	7.9	5.3	100
		Tertiary-type B education	12.7	27.8	28.7	19.3	11.5	100
		Tertiary-type A and advanced research programmes	13.4	18.3	24.1	20.9	23.2	100
		All levels of education	19.7	30.0	28.2	12.0	10.2	100

Fonte: OCSE. Vedi Allegato 3 per le note (www.oecd.org/edu/eqg2006).

Si consulti la "Guida alla lettura" per informazioni riguardanti i simboli che sostituiscono i dati mancanti.

StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/815010258467>

Tabella A9.4a (continua-1)

Distribuzione della popolazione tra i 25 e i 64 anni secondo il livello dei guadagni ed il livello d'istruzione conseguito (2004 o ultimo anno disponibile)

OECD countries			Livello dei guadagni					Tutte le categorie
			A metà o al di sotto della mediana	Più della metà della mediana, ma nella mediana o al di sotto	Più della mediana, ma a 1,5 volte la mediana o al di sotto	Più di 1,5 volte la mediana, ma a 2,0 volte la mediana o al di sotto	Più di 2 volte la mediana	
			%	%	%	%	%	
Hungary	2004	Below upper secondary	16.0	64.0	15.6	3.0	1.3	100
		Upper secondary and post-secondary non-tertiary	12.2	43.6	25.9	10.3	8.0	100
		Tertiary-type B education	6.8	25.4	34.2	13.9	19.6	100
		Tertiary-type A and advanced research programmes	2.2	6.8	21.9	25.1	43.9	100
		All levels of education	10.7	39.3	23.1	12.2	14.7	100
Ireland	2002	Below upper secondary	30.8	34.4	23.9	7.2	3.8	100
		Upper secondary and post-secondary non-tertiary	18.0	33.8	26.0	13.3	8.9	100
		Tertiary-type B education	11.7	32.0	28.7	14.9	12.6	100
		Tertiary-type A and advanced research programmes	8.3	14.7	21.4	22.8	32.7	100
		All levels of education	21.5	29.8	23.9	12.8	12.0	100
Italy	2002	Below upper secondary	19.5	42.3	22.2	7.5	8.5	100
		Upper secondary and post-secondary non-tertiary	10.1	35.0	29.3	10.8	14.9	100
		Tertiary-type B education	m	m	m	m	m	m
		Tertiary-type A and advanced research programmes	6.8	19.9	27.4	11.8	34.1	100
		All levels of education	13.8	36.2	25.9	9.5	14.6	100
Korea	2003	Below upper secondary	31.5	42.8	19.0	2.5	4.2	100
		Upper secondary and post-secondary non-tertiary	15.7	34.9	29.6	8.6	11.2	100
		Tertiary-type B education	14.5	30.8	31.0	11.3	12.4	100
		Tertiary-type A and advanced research programmes	8.6	17.5	29.7	17.1	27.0	100
		All levels of education	17.8	32.1	27.1	9.5	13.5	100
Luxembourg	2002	Below upper secondary	12.1	60.1	21.6	4.9	1.3	100
		Upper secondary and post-secondary non-tertiary	2.3	52.2	28.0	11.7	5.8	100
		Tertiary-type B education	0.6	28.6	41.7	17.2	11.8	100
		Tertiary-type A and advanced research programmes	0.0	14.4	36.6	24.9	24.1	100
		All levels of education	3.5	45.4	30.0	13.0	8.2	100
Netherlands	2002	Below upper secondary	26.9	37.9	29.0	5.0	1.3	100
		Upper secondary and post-secondary non-tertiary	17.4	36.5	33.2	9.3	3.6	100
		All tertiary	8.3	20.8	30.5	21.9	18.6	100
		All levels of education	17.4	32.6	31.3	11.6	7.1	100
New Zealand	2004	Below upper secondary	24.0	47.6	20.2	5.9	2.3	100
		Upper secondary and post-secondary non-tertiary	16.6	34.0	30.5	11.2	7.6	100
		Tertiary-type B education	10.5	19.7	29.3	18.4	22.1	100
		Tertiary-type A and advanced research programmes	19.8	28.8	30.0	12.3	9.2	100
		All levels of education	17.2	33.1	28.4	11.8	9.5	100

Fonte: OCSE. Vedi Allegato 3 per le note (www.oecd.org/edu/eag2006).

Si consulti la "Guida alla lettura" per informazioni riguardanti i simboli che sostituiscono i dati mancanti.

StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/815010258467>

Tabella A9.4a (continua-2)

Distribuzione della popolazione tra i 25 e i 64 anni secondo il livello dei guadagni ed il livello d'istruzione conseguito (2004 o ultimo anno disponibile)

			Livello dei guadagni						
			A metà o al di sotto della mediana	Più della metà della mediana, ma nella mediana o al di sotto	Più della mediana, ma a 1,5 volte la mediana o al di sotto	Più di 1,5 volte la mediana, ma a 2,0 volte la mediana o al di sotto	Più di 2 volte la mediana	Tutte le categorie	
			%	%	%	%	%	%	
OECD countries	Norway	2003	Below upper secondary	30.1	37.2	25.6	5.0	2.1	100
			Upper secondary and post-secondary non-tertiary	20.8	36.2	30.6	8.4	4.1	100
			Tertiary-type B education	8.9	15.0	34.5	22.9	18.7	100
			Tertiary-type A and advanced research programmes	12.3	21.4	39.9	14.1	12.3	100
			All levels of education	19.1	30.9	33.5	9.8	6.6	100
	Poland	2004	Below upper secondary	17.0	54.4	21.0	5.7	1.9	100
			Upper secondary and post-secondary non-tertiary	8.5	44.7	29.1	10.7	7.0	100
			Tertiary-type B education	4.2	27.9	28.0	15.6	24.3	100
			Tertiary-type A and advanced research programmes	1.2	16.6	35.6	20.8	25.8	100
			All levels of education	9.6	41.0	27.6	11.4	10.4	100
	Spain	2004	Below upper secondary	12.8	50.8	29.0	5.2	2.2	100
			Upper secondary and post-secondary non-tertiary	9.3	42.6	31.6	10.2	6.3	100
			Tertiary-type B education	7.8	43.8	30.6	10.6	7.1	100
			Tertiary-type A and advanced research programmes	3.3	22.8	33.2	19.9	20.7	100
			All levels of education	9.1	41.0	30.9	10.7	8.4	100
	Sweden	2003	Below upper secondary	18.0	44.4	31.3	4.7	1.6	100
			Upper secondary and post-secondary non-tertiary	11.0	42.2	34.8	8.0	4.1	100
			Tertiary-type B education	12.4	31.3	39.6	11.7	4.9	100
			Tertiary-type A and advanced research programmes	10.1	20.4	36.6	15.9	16.9	100
			All levels of education	12.5	37.5	34.8	9.2	6.1	100
Switzerland	2004	Below upper secondary	39.3	44.7	14.4	1.2	0.5	100	
		Upper secondary and post-secondary non-tertiary	32.3	30.3	28.1	6.7	2.6	100	
		Tertiary-type B education	18.2	17.8	37.4	18.0	8.6	100	
		Tertiary-type A and advanced research programmes	18.4	17.4	23.0	20.8	20.5	100	
		All levels of education	28.7	27.8	26.7	10.2	6.6	100	
United Kingdom	2004	Below upper secondary	37.9	44.7	13.3	2.7	1.4	100	
		Upper secondary and post-secondary non-tertiary	21.4	37.4	25.5	9.4	6.3	100	
		Tertiary-type B education	12.3	30.2	28.8	16.9	11.9	100	
		Tertiary-type A and advanced research programmes	6.1	15.9	24.9	23.9	29.1	100	
		All levels of education	18.6	32.6	24.3	12.9	11.7	100	
United States	2004	Below upper secondary	44.3	39.0	10.8	4.0	1.8	100	
		Upper secondary and post-secondary non-tertiary	24.1	35.9	21.9	9.9	8.3	100	
		Tertiary-type B education	17.0	32.1	24.2	15.0	11.7	100	
		Tertiary-type A and advanced research programmes	12.0	18.8	22.0	16.9	30.4	100	
		All levels of education	21.1	29.6	21.0	12.2	16.1	100	

Fonte: OCSE. Vedi Allegato 3 per le note (www.oecd.org/edu/eag2006).

Si consulti la "Guida alla lettura" per informazioni riguardanti i simboli che sostituiscono i dati mancanti.

StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/815010258467>

Tabella A9.4b

Distribuzione dei maschi tra i 25 e i 64 anni secondo il livello dei guadagni ed il livello d'istruzione conseguito (2004 o ultimo anno disponibile)

	Livello dei guadagni						
	A metà o al di sotto della mediana	Più della metà della mediana, ma nella mediana o al di sotto	Più della mediana, ma a 1,5 volte la mediana o al di sotto	Più di 1,5 volte la mediana, ma a 2,0 volte la mediana o al di sotto	Più di 2 volte la mediana	Tutte le categorie	
	%	%	%	%	%	%	
OECD countries Australia	2001 Below upper secondary	9.4	44.3	29.5	11.5	5.2	100
	Upper secondary and post-secondary non-tertiary	5.3	31.6	36.1	16.8	10.2	100
	Tertiary-type B education	7.2	17.4	32.4	22.9	20.2	100
	Tertiary-type A and advanced research programmes	5.0	11.3	23.8	26.1	33.9	100
	All levels of education	6.7	29.6	31.1	17.8	14.8	100
Belgium	2003 Below upper secondary	2.8	54.6	37.5	4.5	0.6	100
	Upper secondary and post-secondary non-tertiary	1.5	42.5	43.8	10.3	1.9	100
	Tertiary-type B education	0.9	21.9	53.2	19.6	4.3	100
	Tertiary-type A and advanced research programmes	1.6	11.0	34.8	33.7	18.8	100
	All levels of education	1.8	37.6	41.6	14.1	4.9	100
Canada	2003 Below upper secondary	28.2	26.1	20.7	14.7	10.4	100
	Upper secondary and post-secondary non-tertiary	19.6	22.7	24.6	15.9	17.1	100
	Tertiary-type B education	15.4	18.1	22.9	18.9	24.6	100
	Tertiary-type A and advanced research programmes	14.9	11.5	13.8	16.2	43.6	100
	All levels of education	19.3	20.0	21.5	16.3	23.0	100
Czech Republic	2004 Below upper secondary	7.8	62.6	24.6	3.9	1.1	100
	Upper secondary and post-secondary non-tertiary	2.2	42.8	40.7	10.1	4.2	100
	Tertiary-type B education	0.5	23.4	38.4	18.7	18.9	100
	Tertiary-type A and advanced research programmes	0.2	8.2	30.6	24.3	36.7	100
	All levels of education	2.3	38.2	38.0	12.1	9.5	100
Denmark	2003 Below upper secondary	38.1	17.2	32.3	8.3	4.0	100
	Upper secondary and post-secondary non-tertiary	20.8	14.4	40.6	15.1	9.1	100
	Tertiary-type B education	16.9	9.3	35.3	24.7	13.8	100
	Tertiary-type A and advanced research programmes	16.3	6.9	22.9	24.5	29.3	100
	All levels of education	25.1	13.5	34.4	15.4	11.6	100
Finland	2003 Below upper secondary	23.4	29.5	32.7	10.1	4.3	100
	Upper secondary and post-secondary non-tertiary	17.4	27.0	38.4	12.4	4.8	100
	Tertiary-type B education	10.6	17.3	35.4	21.9	14.8	100
	Tertiary-type A and advanced research programmes	7.2	9.6	22.2	26.2	34.7	100
	All levels of education	15.9	23.0	33.6	15.8	11.7	100
France	2004 Below upper secondary	5.4	50.7	31.8	8.4	3.7	100
	Upper secondary and post-secondary non-tertiary	1.9	42.1	37.4	11.8	6.7	100
	Tertiary-type B education	1.3	20.6	39.4	22.9	15.9	100
	Tertiary-type A and advanced research programmes	1.9	11.2	24.8	23.0	39.0	100
	All levels of education	2.8	37.6	34.1	13.7	11.7	100
Germany	2004 Below upper secondary	9.0	32.6	46.5	9.6	2.3	100
	Upper secondary and post-secondary non-tertiary	10.2	30.7	37.8	12.3	9.0	100
	Tertiary-type B education	4.3	19.3	32.3	27.1	17.0	100
	Tertiary-type A and advanced research programmes	7.5	13.6	19.5	24.2	35.3	100
	All levels of education	8.6	25.1	32.8	16.9	16.6	100

 Fonte: OCSE. Vedi Allegato 3 per le note (www.oecd.org/edu/eag2006).

Si consulti la "Guida alla lettura" per informazioni riguardanti i simboli che sostituiscono i dati mancanti.

 StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/815010258467>

Tabella A9.4b (continua-1)
Distribuzione dei maschi tra i 25 e i 64 anni secondo il livello dei guadagni ed il livello d'istruzione conseguito (2004 o ultimo anno disponibile)

OECD countries			Livello dei guadagni					Tutte le categorie
			A metà o al di sotto della mediana	Più della metà della mediana, ma nella mediana o al di sotto	Più della mediana, ma a 1,5 volte la mediana o al di sotto	Più di 1,5 volte la mediana, ma a 2,0 volte la mediana o al di sotto	Più di 2 volte la mediana	
			%	%	%	%	%	
Hungary	2004	Below upper secondary	18,9	54,9	19,7	4,5	2,1	100
		Upper secondary and post-secondary non-tertiary	13,6	41,5	25,0	10,8	9,2	100
		Tertiary-type B education	9,1	28,5	32,9	9,6	19,9	100
		Tertiary-type A and advanced research programmes	3,2	8,0	13,7	18,7	56,4	100
		All levels of education	12,5	37,4	22,0	11,2	16,9	100
Ireland	2002	Below upper secondary	19,0	34,1	31,3	10,1	5,5	100
		Upper secondary and post-secondary non-tertiary	7,9	24,1	31,6	21,5	14,8	100
		Tertiary-type B education	3,3	24,0	29,1	22,8	20,8	100
		Tertiary-type A and advanced research programmes	3,7	11,0	19,5	19,2	46,6	100
		All levels of education	11,6	26,0	28,9	16,3	17,1	100
Italy	2002	Below upper secondary	13,6	42,5	24,6	9,2	10,2	100
		Upper secondary and post-secondary non-tertiary	6,2	31,2	28,6	12,4	21,6	100
		Tertiary-type B education	m	m	m	m	m	m
		Tertiary-type A and advanced research programmes	3,9	13,3	20,8	13,9	48,1	100
		All levels of education	9,6	34,8	25,8	11,0	18,8	100
Korea	2003	Below upper secondary	17,6	44,3	28,6	4,1	5,4	100
		Upper secondary and post-secondary non-tertiary	7,1	29,8	37,3	10,4	15,3	100
		Tertiary-type B education	11,1	22,6	37,2	12,9	16,3	100
		Tertiary-type A and advanced research programmes	7,0	12,9	28,3	18,4	33,3	100
		All levels of education	9,8	27,3	33,0	11,6	18,3	100
Luxembourg	2002	Below upper secondary	6,9	60,7	25,2	5,8	1,3	100
		Upper secondary and post-secondary non-tertiary	1,4	51,6	26,8	12,8	7,4	100
		Tertiary-type B education	0,5	24,0	41,5	18,9	15,1	100
		Tertiary-type A and advanced research programmes	0,0	10,8	34,2	26,6	28,5	100
		All levels of education	2,1	43,9	29,6	14,2	10,2	100
Netherlands	2002	Below upper secondary	9,2	37,8	43,3	7,7	2,0	100
		Upper secondary and post-secondary non-tertiary	5,4	26,2	47,0	15,1	6,2	100
		All tertiary	4,6	11,5	27,2	29,1	27,6	100
		All levels of education	6,3	25,5	40,5	16,8	10,9	100
New Zealand	2004	Below upper secondary	12,6	48,0	27,1	8,7	3,6	100
		Upper secondary and post-secondary non-tertiary	7,6	29,6	36,8	14,9	11,2	100
		Tertiary-type B education	8,4	15,8	26,2	18,4	31,3	100
		Tertiary-type A and advanced research programmes	11,9	25,0	27,9	17,6	17,6	100
		All levels of education	9,0	29,9	32,3	14,6	14,2	100

Fonte: OCSE. Vedi Allegato 3 per le note (www.oecd.org/edu/eag2006).

Si consulti la "Guida alla lettura" per informazioni riguardanti i simboli che sostituiscono i dati mancanti.

StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/815010258467>

Tabella A9.4b (continua-2)

Distribuzione dei maschi tra i 25 e i 64 anni secondo il livello dei guadagni ed il livello d'istruzione conseguito (2004 o ultimo anno disponibile)

OECD countries			Livello dei guadagni					
			A metà o al di sotto della mediana	Più della metà della mediana, ma nella mediana o al di sotto	Più della mediana, ma a 1,5 volte la mediana o al di sotto	Più di 1,5 volte la mediana, ma a 2,0 volte la mediana o al di sotto	Più di 2 volte la mediana	Tutte le categorie
			%	%	%	%	%	%
Norway	2003	Below upper secondary	22.2	28.5	37.5	8.2	3.6	100
		Upper secondary and post-secondary non-tertiary	14.2	23.1	42.8	13.1	6.8	100
		Tertiary-type B education	7.2	8.6	31.8	27.9	24.5	100
		Tertiary-type A and advanced research programmes	10.1	10.8	35.4	21.4	22.3	100
		All levels of education	14.2	20.2	39.5	15.1	11.0	100
Poland	2004	Below upper secondary	13.4	49.0	26.9	7.9	2.8	100
		Upper secondary and post-secondary non-tertiary	8.1	35.5	31.4	14.3	10.7	100
		Tertiary-type B education	4.0	19.9	23.9	18.2	34.0	100
		Tertiary-type A and advanced research programmes	1.3	13.1	25.2	20.3	40.1	100
		All levels of education	9.2	37.2	27.9	12.5	13.2	100
Spain	2004	Below upper secondary	3.1	50.0	36.7	7.1	3.0	100
		Upper secondary and post-secondary non-tertiary	3.2	37.0	35.5	14.9	9.4	100
		Tertiary-type B education	2.5	33.9	37.8	15.4	10.4	100
		Tertiary-type A and advanced research programmes	1.6	18.2	31.4	19.8	29.0	100
		All levels of education	2.8	38.5	35.4	12.5	10.8	100
Sweden	2003	Below upper secondary	13.6	35.6	41.5	6.8	2.4	100
		Upper secondary and post-secondary non-tertiary	8.5	28.4	44.2	12.2	6.7	100
		Tertiary-type B education	11.9	19.2	39.7	19.2	10.0	100
		Tertiary-type A and advanced research programmes	9.1	12.9	29.2	20.5	28.2	100
		All levels of education	10.1	26.6	40.7	12.9	9.7	100
Switzerland	2004	Below upper secondary	18.9	50.8	27.7	1.8	0.8	100
		Upper secondary and post-secondary non-tertiary	16.3	26.3	41.2	11.2	4.9	100
		Tertiary-type B education	14.6	12.5	39.9	22.1	10.9	100
		Tertiary-type A and advanced research programmes	14.8	10.7	21.3	25.2	28.0	100
		All levels of education	15.9	22.7	35.1	15.4	10.9	100
United Kingdom	2004	Below upper secondary	12.7	53.3	26.0	5.2	2.7	100
		Upper secondary and post-secondary non-tertiary	4.7	32.8	36.4	15.3	10.7	100
		Tertiary-type B education	4.7	19.3	26.9	26.9	22.2	100
		Tertiary-type A and advanced research programmes	2.5	10.2	21.1	23.4	42.8	100
		All levels of education	5.1	28.4	30.4	17.3	18.7	100
United States	2004	Below upper secondary	33.8	43.1	15.1	5.5	2.5	100
		Upper secondary and post-secondary non-tertiary	15.4	31.3	26.0	14.5	12.7	100
		Tertiary-type B education	8.8	25.1	26.9	21.0	18.2	100
		Tertiary-type A and advanced research programmes	7.2	13.9	18.6	17.5	42.9	100
		All levels of education	14.2	26.1	22.1	14.9	22.7	100

Fonte: OCSE. Vedi Allegato 3 per le note (www.oecd.org/edu/eag2006).

Si consulti la "Guida alla lettura" per informazioni riguardanti i simboli che sostituiscono i dati mancanti.

StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/815010258467>

Tabella A9.4c
Distribuzione delle femmine tra i 25 e i 64 anni secondo il livello dei guadagni ed il livello d'istruzione conseguito (2004 o ultimo anno disponibile)

	Livello dei guadagni							
	A metà o al di sotto della mediana	Più della metà della mediana, ma nella mediana o al di sotto	Più della mediana, ma a 1,5 volte la mediana o al di sotto	Più di 1,5 volte la mediana, ma a 2,0 volte la mediana o al di sotto	Più di 2 volte la mediana	Tutte le categorie		
	%	%	%	%	%	%		
OECD countries Australia	2001	Below upper secondary	37.0	47.3	12.9	2.0	0.8	100
		Upper secondary and post-secondary non-tertiary	27.2	46.3	21.5	3.2	1.8	100
		Tertiary-type B education	23.1	37.7	27.8	7.8	3.7	100
		Tertiary-type A and advanced research programmes	12.7	25.4	33.3	19.1	9.5	100
		All levels of education	26.9	40.4	21.8	7.3	3.6	100
Belgium	2003	Below upper secondary	26.3	66.4	6.6	0.5	0.2	100
		Upper secondary and post-secondary non-tertiary	11.1	66.8	20.4	1.3	0.4	100
		Tertiary-type B education	2.7	47.2	45.5	4.1	0.5	100
		Tertiary-type A and advanced research programmes	4.7	27.2	46.3	17.5	4.3	100
		All levels of education	11.5	55.7	27.6	4.2	0.9	100
Canada	2003	Below upper secondary	52.3	35.5	10.5	1.7	0.0	100
		Upper secondary and post-secondary non-tertiary	37.5	31.6	20.9	6.2	3.7	100
		Tertiary-type B education	30.2	28.7	22.9	11.7	6.4	100
		Tertiary-type A and advanced research programmes	20.8	19.3	22.7	16.0	21.2	100
		All levels of education	33.6	28.5	20.6	9.4	7.9	100
Czech Republic	2004	Below upper secondary	22.5	69.7	7.1	0.4	0.2	100
		Upper secondary and post-secondary non-tertiary	8.3	58.9	26.9	4.1	1.8	100
		Tertiary-type B education	2.0	43.7	40.1	9.4	4.8	100
		Tertiary-type A and advanced research programmes	0.4	14.3	54.4	17.4	13.5	100
		All levels of education	8.6	53.9	28.6	5.6	3.3	100
Denmark	2003	Below upper secondary	52.9	28.4	16.2	1.9	0.6	100
		Upper secondary and post-secondary non-tertiary	30.0	33.4	30.5	4.7	1.4	100
		Tertiary-type B education	24.0	22.9	41.1	9.3	2.7	100
		Tertiary-type A and advanced research programmes	19.0	17.8	44.3	13.1	5.8	100
		All levels of education	34.4	27.3	29.9	6.1	2.3	100
Finland	2003	Below upper secondary	29.6	46.4	20.7	2.5	0.8	100
		Upper secondary and post-secondary non-tertiary	27.2	47.1	22.5	2.4	0.8	100
		Tertiary-type B education	15.9	33.7	41.9	6.2	2.2	100
		Tertiary-type A and advanced research programmes	14.1	22.3	32.2	19.3	12.1	100
		All levels of education	22.5	39.1	28.5	6.6	3.3	100
France	2004	Below upper secondary	29.5	53.3	14.2	2.2	0.8	100
		Upper secondary and post-secondary non-tertiary	16.0	52.8	25.1	4.6	1.5	100
		Tertiary-type B education	5.0	34.6	42.2	14.6	3.5	100
		Tertiary-type A and advanced research programmes	6.3	21.9	39.3	18.8	13.8	100
		All levels of education	16.8	45.3	26.6	7.6	3.6	100
Germany	2004	Below upper secondary	43.0	45.1	10.9	0.6	0.4	100
		Upper secondary and post-secondary non-tertiary	36.6	37.3	21.8	3.1	1.3	100
		Tertiary-type B education	26.9	42.2	22.6	6.3	2.1	100
		Tertiary-type A and advanced research programmes	21.2	24.4	30.3	16.7	7.4	100
		All levels of education	32.6	35.6	22.7	6.3	2.7	100

Fonte: OCSE. Vedi Allegato 3 per le note (www.oecd.org/edu/eqg2006).

Si consulti la "Guida alla lettura" per informazioni riguardanti i simboli che sostituiscono i dati mancanti.

StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/815010258467>

Tabella A9.4c (continua-1)

Distribuzione delle femmine tra i 25 e i 64 anni secondo il livello dei guadagni ed il livello d'istruzione conseguito (2004 o ultimo anno disponibile)

OECD countries			Livello dei guadagni					Tutte le categorie
			A metà o al di sotto della mediana	Più della metà della mediana, ma nella mediana o al di sotto	Più della mediana, ma a 1,5 volte la mediana o al di sotto	Più di 1,5 volte la mediana, ma a 2,0 volte la mediana o al di sotto	Più di 2 volte la mediana	
			%	%	%	%	%	
Hungary	2004	Below upper secondary	13.7	71.5	12.4	1.7	0.8	100
		Upper secondary and post-secondary non-tertiary	10.3	46.3	27.1	9.8	6.5	100
		Tertiary-type B education	5.7	23.8	34.9	16.1	19.5	100
		Tertiary-type A and advanced research programmes	1.5	5.9	28.2	30.0	34.4	100
		All levels of education	8.8	41.3	24.2	13.3	12.5	100
Ireland	2002	Below upper secondary	57.0	35.0	7.4	0.6	0.0	100
		Upper secondary and post-secondary non-tertiary	28.7	44.2	20.1	4.5	2.5	100
		Tertiary-type B education	19.2	39.1	28.4	7.9	5.4	100
		Tertiary-type A and advanced research programmes	13.2	18.6	23.6	26.7	18.0	100
		All levels of education	33.4	34.3	17.8	8.7	5.7	100
Italy	2002	Below upper secondary	32.6	41.8	16.8	3.9	4.9	100
		Upper secondary and post-secondary non-tertiary	15.3	39.9	30.1	8.6	6.0	100
		Tertiary-type B education	m	m	m	m	m	m
		Tertiary-type A and advanced research programmes	9.8	26.7	34.2	9.6	19.6	100
		All levels of education	20.4	38.4	26.1	7.1	7.8	100
Korea	2003	Below upper secondary	48.4	41.1	7.2	0.6	2.6	100
		Upper secondary and post-secondary non-tertiary	33.7	45.5	13.4	4.7	2.7	100
		Tertiary-type B education	21.4	47.4	18.6	8.2	4.4	100
		Tertiary-type A and advanced research programmes	12.8	30.0	33.6	13.7	10.0	100
		All levels of education	33.0	41.3	15.9	5.5	4.3	100
Luxembourg	2002	Below upper secondary	22.4	58.9	14.4	3.1	1.2	100
		Upper secondary and post-secondary non-tertiary	4.1	53.4	30.2	9.5	2.7	100
		Tertiary-type B education	0.9	38.0	42.0	13.8	5.3	100
		Tertiary-type A and advanced research programmes	0.0	22.3	42.0	21.3	14.4	100
		All levels of education	6.3	48.3	30.8	10.4	4.2	100
Netherlands	2002	Below upper secondary	54.4	38.0	6.7	0.8	0.2	100
		Upper secondary and post-secondary non-tertiary	31.8	48.7	16.7	2.4	0.4	100
		All tertiary	13.2	33.1	34.8	12.2	6.8	100
		All levels of education	32.2	41.9	19.2	4.7	2.1	100
New Zealand	2004	Below upper secondary	37.7	47.2	11.9	2.5	0.7	100
		Upper secondary and post-secondary non-tertiary	29.0	40.1	22.1	6.3	2.6	100
		Tertiary-type B education	13.0	24.7	33.1	18.5	10.7	100
		Tertiary-type A and advanced research programmes	24.7	31.1	31.3	9.0	3.9	100
		All levels of education	26.9	37.0	23.8	8.3	4.0	100

Fonte: OCSE. Vedi Allegato 3 per le note (www.oecd.org/edu/eag2006).

Si consulti la "Guida alla lettura" per informazioni riguardanti i simboli che sostituiscono i dati mancanti.

StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/815010258467>

Tabella A9.4c (continua-2)
Distribuzione delle femmine tra i 25 e i 64 anni secondo il livello dei guadagni ed il livello d'istruzione conseguito (2004 o ultimo anno disponibile)

	Livello dei guadagni							
	A metà o al di sotto della mediana	Più della metà della mediana, ma nella mediana o al di sotto	Più della mediana, ma a 1,5 volte la mediana o al di sotto	Più di 1,5 volte la mediana, ma a 2,0 volte la mediana o al di sotto	Più di 2 volte la mediana	Tutte le categorie		
	%	%	%	%	%	%		
OECD countries Norway	2003	Below upper secondary	39.5	47.5	11.5	1.1	0.4	100
		Upper secondary and post-secondary non-tertiary	27.6	49.8	19.6	2.3	0.7	100
		Tertiary-type B education	12.9	30.4	41.0	10.7	4.9	100
		Tertiary-type A and advanced research programmes	14.2	30.3	43.7	7.8	3.9	100
		All levels of education	24.5	42.6	27.0	4.1	1.8	100
Poland	2004	Below upper secondary	24.5	65.5	8.6	1.1	0.2	100
		Upper secondary and post-secondary non-tertiary	8.8	51.8	27.4	7.9	4.2	100
		Tertiary-type B education	4.5	36.0	32.1	13.0	14.4	100
		Tertiary-type A and advanced research programmes	1.1	18.8	42.1	21.1	16.9	100
		All levels of education	10.1	44.9	27.4	10.2	7.4	100
Spain	2004	Below upper secondary	32.8	52.5	13.2	1.1	0.5	100
		Upper secondary and post-secondary non-tertiary	18.4	50.9	25.9	3.2	1.7	100
		Tertiary-type B education	16.3	59.6	19.2	3.1	1.8	100
		Tertiary-type A and advanced research programmes	5.0	27.5	35.0	20.1	12.4	100
		All levels of education	18.7	44.7	23.9	7.9	4.8	100
Sweden	2003	Below upper secondary	23.9	55.9	17.8	1.9	0.5	100
		Upper secondary and post-secondary non-tertiary	13.8	57.4	24.3	3.3	1.2	100
		Tertiary-type B education	12.7	38.1	39.6	7.6	2.1	100
		Tertiary-type A and advanced research programmes	11.0	26.9	42.9	11.9	7.3	100
		All levels of education	15.0	48.6	28.7	5.3	2.4	100
Switzerland	2004	Below upper secondary	56.6	39.4	3.1	0.6	0.2	100
		Upper secondary and post-secondary non-tertiary	47.9	34.2	15.2	2.2	0.4	100
		Tertiary-type B education	28.0	33.0	30.2	6.6	2.2	100
		Tertiary-type A and advanced research programmes	25.4	30.3	26.3	12.1	5.9	100
		All levels of education	44.3	34.2	16.3	3.8	1.3	100
United Kingdom	2004	Below upper secondary	57.7	38.0	3.2	0.7	0.3	100
		Upper secondary and post-secondary non-tertiary	39.2	42.3	13.8	3.1	1.6	100
		Tertiary-type B education	18.9	39.6	30.4	8.2	2.9	100
		Tertiary-type A and advanced research programmes	10.2	22.2	29.2	24.5	13.8	100
		All levels of education	32.6	36.9	17.9	8.3	4.4	100
United States	2004	Below upper secondary	61.5	32.4	3.9	1.6	0.6	100
		Upper secondary and post-secondary non-tertiary	33.7	40.9	17.4	4.7	3.3	100
		Tertiary-type B education	24.6	38.5	21.7	9.5	5.7	100
		Tertiary-type A and advanced research programmes	17.0	23.9	25.5	16.2	17.5	100
		All levels of education	28.8	33.5	19.7	9.2	8.7	100

Fonte: OCSE. Vedi Allegato 3 per le note (www.oecd.org/edu/eag2006).

Si consulti la "Guida alla lettura" per informazioni riguardanti i simboli che sostituiscono i dati mancanti.

StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/815010258467>

Tabella A9.5

Tassi interni privati di reddito per un individuo che consegue un livello d'istruzione secondaria superiore o post-secondaria non-terziaria, ISCED 3/4 (2003)

	Tasso di reddito quando l'individuo consegue immediatamente il successivo livello più alto d'istruzione		Tasso di reddito quando l'individuo, a 40 anni, comincia il successivo livello più alto d'istruzione in studi a tempo pieno, e l'individuo sostiene:			
	Maschi %	Femmine %	Costi diretti e rinuncia a guadagni		Costi non diretti, ma rinuncia a guadagni	
			Maschi %	Femmine %	Maschi %	Femmine %
Belgium	14.3	11.9	9.0	24.4	9.3	25.8
Denmark	(1)	(1)	12.8	12.9	13.0	13.1
Finland	(1)	(1)	-0.5	2.6	-0.5	2.7
Hungary	9.7	11.3	11.4	13.7	11.7	14.1
Korea	13.5	6.6	13.2	12.2	13.6	13.1
New Zealand	14.1	16.2	10.3	7.3	10.7	7.8
Norway	(1)	(1)	9.3	10.8	9.7	11.9
Sweden	(1)	(1)	7.7	5.4	7.7	5.4
Switzerland	7.9	8.3	10.2	10.2	12.1	15.6
United Kingdom	25.1	29.9	8.2	9.0	8.6	9.8
United States	(1)	(1)	20.9	18.7	21.4	19.3

Nota: (1) = Guadagni registrati eccessivamente bassi per individui dai 15 ai 24 anni con istruzione secondaria inferiore, ciò che causa stime eccessivamente alte.

Fonte: OCSE. Vedi Allegato 3 per le note (www.oecd.org/edu/eag2006).

StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/815010258467>

Tabella A9.6

Tassi interni privati di reddito per un individuo che consegue un titolo universitario, ISCED 5/6 (2003)

	Tasso di reddito quando l'individuo consegue immediatamente il successivo livello più alto d'istruzione		Tasso di reddito quando l'individuo, a 40 anni, comincia il successivo livello più alto d'istruzione in studi a tempo pieno, e l'individuo sostiene:			
	Maschi %	Femmine %	Costi diretti e rinuncia a guadagni		Costi non diretti, ma rinuncia a guadagni	
			Maschi %	Femmine %	Maschi %	Femmine %
Belgium	10.7	15.2	20.0	28.2	21.1	32.2
Denmark	8.3	8.1	12.4	10.2	12.5	10.5
Finland	16.7	16.0	16.2	13.2	16.4	13.4
Hungary	22.6	15.0	25.1	19.4	27.8	22.0
Korea	12.2	14.9	15.0	27.7	15.9	31.1
New Zealand	9.3	12.9	6.5	7.5	7.2	8.8
Norway	12.1	15.7	15.6	15.9	15.8	16.2
Sweden	8.9	8.2	10.4	8.2	10.8	8.7
Switzerland	10.0	9.8	10.9	20.6	11.3	22.2
United Kingdom	16.8	19.6	11.4	14.9	12.5	16.8
United States	14.3	13.1	12.9	9.7	15.1	13.0

Fonte: OCSE. Vedi Allegato 3 per le note (www.oecd.org/edu/eag2006).

StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/815010258467>

Tabella A9.7

Tassi interni pubblici di reddito per un individuo che consegue un livello d'istruzione secondaria superiore o post-secondaria non-terziaria, ISCED 3/4 (2003)

	Tasso di reddito quando l'individuo consegue immediatamente il successivo livello più alto d'istruzione		Tasso di reddito quando l'individuo, a 40 anni, comincia il successivo livello più alto d'istruzione in studi a tempo pieno, e l'individuo sostiene:			
	Maschi %	Femmine %	Costi diretti e rinuncia a guadagni		Costi non diretti, ma rinuncia a guadagni	
			Maschi %	Femmine %	Maschi %	Femmine %
Belgium	11.3	9.2	2.2	6.4	2.1	6.2
Denmark	14.3	11.6	2.1	1.9	2.1	1.9
Finland	9.8	6.7	-9.2	-2.6	-9.2	-2.6
Hungary	7.6	8.2	3.3	5.9	3.2	5.7
Korea	6.7	3.2	3.2	3.7	2.6	3.0
New Zealand	8.3	5.4	3.0	-2.2	2.7	-2.4
Norway	7.5	5.2	0.4	-0.2	0.2	-0.4
Sweden	13.2	10.2	-0.2	-0.1	-0.2	-0.1
Switzerland	1.9	3.2	-4.1	-3.1	-4.6	-3.7
United Kingdom	13.8	11.1	4.8	4.1	4.3	3.4
United States	13.3	10.5	14.2	13.1	13.7	12.5

Nota: Benefici negativi si verificano quando la rinuncia ad alti guadagni causa stime eccessivamente basse.

Fonte: OCSE. Vedi Allegato 3 per le note (www.oecd.org/edu/eag2006).

StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/815010258467>

Tabella A9.8

Tassi interni pubblici di reddito per un individuo che consegue un titolo universitario, ISCED 5/6 (2003)

	Tasso di reddito quando l'individuo consegue immediatamente il successivo livello più alto d'istruzione		Tasso di reddito quando l'individuo, a 40 anni, comincia il successivo livello più alto d'istruzione in studi a tempo pieno, e l'individuo sostiene:			
	Maschi %	Femmine %	Costi diretti e rinuncia a guadagni		Costi non diretti, ma rinuncia a guadagni	
			Maschi %	Femmine %	Maschi %	Femmine %
Belgium	12.2	17.9	10.6	9.4	10.3	9.0
Denmark	7.8	6.9	3.4	1.0	3.3	0.9
Finland	13.6	11.3	10.7	8.7	10.6	8.6
Hungary	18.8	13.1	14.8	10.3	13.6	9.2
Korea	14.2	16.8	7.4	17.2	5.9	13.1
New Zealand	9.9	9.9	2.4	2.1	1.7	1.2
Norway	9.5	9.9	4.3	4.5	4.3	4.5
Sweden	7.5	6.3	3.6	1.8	3.4	1.6
Switzerland	6.3	5.8	-0.1	-0.7	-0.2	-0.9
United Kingdom	13.7	16.1	6.4	8.4	5.6	7.1
United States	14.1	13.0	9.6	6.0	7.3	3.2

Fonte: OCSE. Vedi Allegato 3 per le note (www.oecd.org/edu/eag2006).

StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/815010258467>

BENEFICI DELL'ISTRUZIONE: NESSI TRA ISTRUZIONE, CRESCITA ECONOMICA E CONSEGUENZE SOCIALI

Questo indicatore è centrato sul ruolo del capitale umano come determinante del livello e del tasso di crescita del prodotto *pro capite* nell'ambito dei paesi. L'indicatore integra l'Indicatore A9, che esamina il rapporto tra capitale umano e benefici economici ai livelli individuale e pubblico. Mentre l'Indicatore A9 illustra ciò che accade ai redditi di un individuo di sesso maschile o femminile quando il suo livello d'istruzione sale, l'Indicatore A10 cerca di cogliere gli effetti dei cambiamenti nella riserva complessiva di capitale umano in un paese sulla produttività del lavoro e sullo stato di salute.

Risultati chiave

- L'effetto stimato a lungo termine sul prodotto economico di un anno in più d'istruzione nell'area OCSE è generalmente tra il 3 e il 6%. Le analisi del capitale umano effettuate in 14 economie dell'OCSE – basate su punteggi d'alfabetizzazione – indicano anche significativi effetti positivi sulla crescita.
- Un'analisi delle cause della crescita economica condotta dal segretario OCSE mostra che la crescente produttività del lavoro ha spiegato almeno la metà della crescita del PIL *pro capite* nella maggior parte dei paesi dell'OCSE dal 1994 al 2004.
- Molte analisi nazionali indicano un positivo rapporto causale tra il conseguimento di più alti livelli d'istruzione ed una migliore salute mentale e fisica.

Contesto politico

Fin dalla metà degli anni '80 la crescita economica è stata al centro della scena nella ricerca macro-economica. La ricerca ha ricevuto impulso da nuove intuizioni teoriche – in particolare la teoria della nuova crescita (*new-growth*) e da nuovi approcci agli aspetti empirici della crescita. Il capitale umano – conoscenze ed abilità insite nei lavoratori – è stato di fondamentale importanza per tale questione. Differenze significative tra i paesi membri dell'OCSE nelle loro recenti manifestazioni macro-economiche hanno suscitato interesse anche nei confronti delle cause della crescita economica.

Confronti tra stime di micro-livello dei benefici dell'istruzione per gli individui (come quelli illustrati nell'Indicatore A9) e stime macro-econometriche così come si riflettono in questo indicatore, sono potenzialmente di grande rilevanza politica. Discrepanze tra i due approcci possono indicare differenze nei benefici privati e pubblici dell'istruzione scolastica che possono richiedere un'azione politica correttiva. Per esempio, conseguentemente ad un innalzamento del livello scolastico, se la produttività al livello d'insieme dell'economia risulta cresciuta in modi che si aggiungono agli incrementi nella produttività di ciascun lavoratore, allora questo darà luogo ad una tendenza ad un sotto-investimento nell'istruzione, perché gli individui non riusciranno a tener conto dei più ampi benefici economici che potrebbero derivare dalle loro scelte scolastiche. In questo contesto, le stime micro-econometriche di

confronti salariali con dati incrociati relativi agli individui per un dato paese colgono solo gli effetti che l'istruzione ha sugli individui, mentre le stime macro-econometriche con dati incrociati per i paesi dovrebbero cogliere anche più vaste influenze economiche.

Quest'anno, l'Indicatore A10 esamina anche i nessi tra livello d'istruzione raggiunto e salute fisica e mentale. L'interesse per questa relazione crescerà probabilmente alla luce di una serie di sfide per la coesione sociale associate a globalizzazione e immigrazione. Anche se si conosce già molto circa una varietà di associazioni positive tra livello d'istruzione raggiunto e benessere fisico e mentale, mancano prove decisive su forme, dimensioni e natura causale di questi benefici. Ulteriori prove su queste relazioni potrebbero avere significative implicazioni politiche. Ciò si deve specialmente al fatto che in molti paesi il costo complessivo dell'assistenza sanitaria sta crescendo più rapidamente del tasso di crescita economica.

Prove e spiegazioni

I ruoli fondamentali della produttività del lavoro e del capitale umano

Il Grafico A10.1 illustra la rispettiva importanza delle forze motrici che hanno fondamentalmente determinato la crescita del PIL *pro capite* dal 1994 al 2004. Per ciascun paese, i cambiamenti nel PIL *pro capite* hanno avuto espressione in tre effetti: l'effetto demografico, dell'utilizzazione del lavoro e della produttività del lavoro. L'effetto demografico fa riferimento al rapporto tra popolazione in età lavorativa e popolazione totale. Nella maggior parte dei paesi, questo effetto ha spiegato solo una parte minore della crescita della produzione *pro capite* nel tempo, con l'eccezione di Irlanda, Messico e Turchia. Invece, in alcuni paesi dell'OCSE (come Austria, Belgio, Danimarca, Germania, Giappone, Islanda, Italia, Lussemburgo, Paesi Bassi e Svizzera, le tendenze demografiche hanno cominciato (in questo senso esplicativo) ad agire come un leggero freno sulla crescita nel PIL *pro capite*. Questa tendenza è destinata a rafforzarsi in futuro col più rapido invecchiamento della popolazione totale.

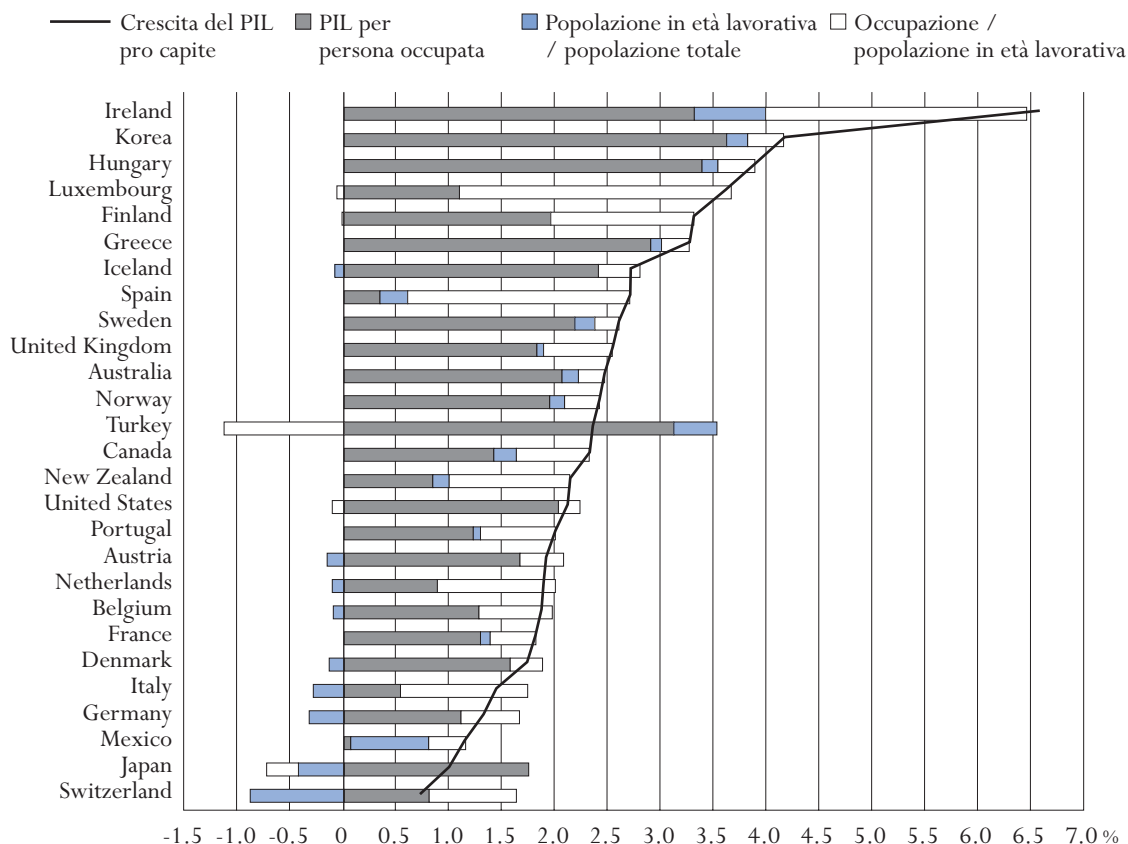
Nella maggior parte dei paesi, i miglioramenti nell'utilizzazione del lavoro disponibile (cioè un aumento nella quota della popolazione in età lavorativa che ha un'occupazione) hanno avuto un'influenza molto maggiore sul cambiamento nel prodotto *pro capite*. L'utilizzazione del lavoro migliorato ha spiegato aumenti annuali da 2 a circa 2,5% nel PIL *pro capite* in paesi come Irlanda, Lussemburgo e Spagna.

Il Grafico A10.1 mostra che la crescente produttività del lavoro (PIL per persona occupata) ha spiegato almeno metà della crescita del PIL *pro capite* nella maggior parte dei paesi dell'OCSE nel periodo 1994-2004. In effetti, in numerosi paesi, la crescita nella produttività del lavoro ha prodotto quasi l'intero aumento nel PIL *pro capite* (tra questi paesi sono inclusi Austria, Corea, Danimarca, Giappone, Grecia, Stati Uniti, Turchia e Ungheria).

La produttività del lavoro può essere aumentata in molte maniere: migliorando la qualità del lavoro usato nel processo di produzione, aumentando l'uso di capitale per lavoratore, ottenendo una maggiore efficacia complessiva nel modo in cui questi fattori di produzione vengono usati insieme: ciò che molti economisti chiamano produttività multi-fattoriale. La produttività multi-fattoriale riflette a sua volta molti tipi di miglioramenti di efficacia, quali il miglioramento delle pratiche manageriali, cambiamenti nell'organizzazione, ed innovazioni che conducono ad un prodotto più prezioso, in quanto frutto di una determinata combinazione di capitale e lavoro. Le abilità e le competenze insite nei lavoratori – o capitale umano – svolgono un ruolo fondamentale nell'aumentare la produttività del lavoro. L'innalzamento dei livelli d'istruzione scolastica tra i lavoratori è solo un

Grafico A10.1. Le forze motrici della crescita del PIL pro capite (1994-2004)

Serie tendenziale, cambiamento percentuale medio annuale



I paesi sono classificati in ordine decrescente della crescita del PIL pro capite.

Fonte: OCSE.

StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/646816661151>

segno di questo ruolo. Aumenti nel livello delle abilità post-scolastiche possono essere anche più importanti, anche se di questo sono disponibili soltanto alcune difficili misurazioni. Il “Progetto di crescita” dell’OCSE ha stimato che nell’area OCSE l’effetto a lungo termine, sulla produzione, di un anno in più d’istruzione nella popolazione adulta è generalmente tra il 3 e il 6%.

Stima dei benefici macroeconomici dell’istruzione: sfide e problemi salienti

Gran parte delle ricerche empiriche ha confermato una connessione positiva tra istruzione e produttività. I lavoratori con una migliore istruzione sono generalmente più produttivi, e possono anche aumentare la produttività di chi lavora con loro. Più alte disponibilità di capitale umano facilitano investimenti nel capitale fisico e promuovono lo sviluppo e la diffusione di nuove tecnologie, ciò che a sua volta influisce sul prodotto di singoli lavoratori. Una gamma di benefici indiretti derivanti dall’istruzione può anche avere positive conseguenze economiche. Per esempio, una maggiore istruzione è associata ad un migliore stato di salute e fa progredire in certi aspetti di coesione sociale e di partecipazione politica.

Gli studi sui benefici macroeconomici dell’istruzione sono metodologicamente diversi e basati su due ampi approcci teoretici. Il primo, un approccio neo-classico, dà rilievo al rapporto tra la disponibilità d’istruzione ed il livello, a lungo andare, del PIL. Se aumenti nella disponibilità d’istruzione

Riquadro A10.1. *Literacy** e crescita economica in 14 paesi membri dell'OCSE

Recenti ricerche hanno tentato di stimare il rapporto tra capitale umano e crescita economica usando punteggi nella *Literacy* confrontabili a livello internazionale. Questo approccio contribuisce ad evitare il problema dell'imperfetta confrontabilità di misurazioni dei livelli d'istruzione raggiunti attraverso differenti sistemi scolastici nazionali. Tali misurazioni della *Literacy* sono state ottenute dalla Indagine Internazionale sulla *Literacy* degli Adulti (*International Adult Literacy Survey: IALS*) effettuata nel 1994, che ha verificato le capacità di individui dai 16 ai 64 anni di saper leggere e scrivere documenti in prosa e matematica. I dati coprono 14 paesi dell'OCSE. Usando questi risultati dell'indagine, è stata costruita una sintetica serie temporale per gli anni 1960-1995. I risultati riguardanti il saper leggere e scrivere di individui dai 17 ai 25 anni in un dato periodo sono stati poi usati come criteri per valutare l'investimento nel capitale umano durante il periodo precedente.

Le ricerche indicano che i punteggi riguardanti il grado di *Literacy*, in quanto misurazione diretta del capitale umano, sono più utili, nelle analisi multivariate della crescita (*growth regressions*), di quanto lo siano gli indicatori dell'istruzione scolastica. Un paese capace di ottenere punteggi in *Literacy* più alti dell'1% rispetto alla media internazionale raggiungerà livelli di produttività del lavoro e di PIL *pro capite* che sono più alti del 2,5 e dell'1,5%, rispettivamente, di quelli di altri paesi. La IALS offre due spiegazioni del perché i dati su questo indicatore dovrebbero contenere più informazioni sul relativo benessere delle nazioni rispetto ai dati sugli anni d'istruzione scolastica: cioè che la *Literacy* potrebbe essere una misurazione superiore rispetto ad alcune importanti forze motrici della crescita, qual è per esempio l'infrastruttura sociale; e che i dati su tale capacità potrebbero essere più confrontabili attraverso i paesi di quanto lo siano i dati sugli anni d'istruzione scolastica. Per verificare queste interpretazioni, lo studio propone future ricerche che usino entrambi gli indicatori per confrontare gli effetti della crescita attraverso regioni nell'ambito di un dato paese. Ciò potrebbe aiutare a superare i problemi d'imperfetta confrontabilità internazionale, perché le rispettive informazioni dei due indicatori indicherebbero il migliore come misura del capitale umano e quale invece direttamente associato alla crescita economica.

Si è mostrato che le misurazioni basate sui punteggi medi della *Literacy* riportati da tutti gli individui sono indicatori di gran lunga migliori del capitale umano nel suo insieme di quanto lo siano le misurazioni basate sulla quota d'individui che raggiungono alti livelli d'istruzione. Questa constatazione è in linea con l'idea che l'influenza principale dell'istruzione sulla crescita consista nell'aumentare la produttività dell'intera forza lavoro, piuttosto che nell'aumentare il numero d'individui capaci di produrre innovazioni radicali. Sorprendentemente, gli aumenti nelle capacità di *Literacy* tra le donne hanno un effetto molto più grande sulla crescita di quanto lo abbiano tra gli uomini. Sono possibili varie spiegazioni: l'investimento nell'istruzione delle donne può essere stato effettuato per persone con capacità particolarmente alte che prima risultavano escluse da barriere sociali; il tasso di reddito dell'istruzione tra le donne può essere stato alto in considerazione di livelli iniziali bassi d'istruzione; un'augmentata istruzione potrebbe consentire una redistribuzione del lavoro maschile e femminile attraverso le occupazioni, consentendo a più uomini e donne di lavorare conseguentemente in occupazioni per le quali essi abbiano, comparativamente, un vantaggio; se il lavoro maschile e femminile non è perfettamente sostituibile, un'augmentata istruzione delle donne potrebbe essere associata ad un periodo di rapida crescita, di riequilibrio della disponibilità di capitale umano e fisico che preceda il conseguimento di un nuovo saldo livello di stato; sono possibili effetti statistici derivanti da una maggiore variazione nei punteggi ottenuti da donne nel saper leggere e scrivere attraverso i paesi; e vi è una possibile associazione del saper leggere e scrivere delle donne con variabili omesse che riguardano la crescita, come il livello di sviluppo sociale di un paese.

Fonte: Coulombe *et al.* (2004)

* Con il termine *Literacy* l'OCSE intende un insieme complesso di competenze e abilità richieste nei diversi contesti in cui la vita adulta si realizza. (N.d.C.)

influiscono innanzitutto sul livello di produzione o sul suo tasso di crescita non è ancora chiaro. Per quanto riguarda le dimensioni dei benefici, gli studi a disposizione indicano che nei modelli neoclassici un aumento di un anno nell'istruzione media innalza il livello della produzione *pro capite* di una percentuale tra il 3 e il 6%. Gli studi del tipo “nuova-crescita” (*new-growth variety*) trovano che lo stesso aumento nell'istruzione media innalza il tasso di crescita della produzione di una percentuale attorno all'1%. I due approcci teorici offrono risultati che differiscono significativamente nella dimensione per un periodo dal medio al lungo termine. Ciò si deve al fatto che l'effetto assoluto sulla produzione di un aumento di un punto percentuale nel tasso di crescita supera subito un incremento di una sola volta fino al livello di produzione di anche 6 punti percentuali (il confine superiore). Tuttavia, per un periodo di pochi anni le dimensioni assolute degli effetti previsti sulla produzione sono confrontabili in tutte e due le strutture teoretiche.

Vari ostacoli concettuali e metodologici hanno impedito la stima dell'influenza dell'istruzione sulla crescita. Un problema centrale riguarda la direzione della causalità nel rapporto di crescita: è l'istruzione che stimola la crescita, o è la crescita che induce gli individui a consumare più istruzione? In pratica, è probabile che la causalità operi in entrambe le direzioni. Analogamente, l'efficacia nel produrre risultati scolastici può essere semplicemente associata all'efficacia in altre aree dell'economia. I risultati di molti studi sono stati anche indeboliti da lacune nei dati. Per esempio, sono state trovate basse correlazioni tra le misurazioni dell'istruzione ricavate da alcune fonti fondamentali dei dati riguardanti l'istruzione. Inoltre, gli studi sulla crescita hanno fatto affidamento su una varietà di dati soltanto indicativi (*proxies*) per il capitale umano, come, per esempio, gli anni medi d'istruzione, i tassi d'alfabetizzazione degli adulti e le percentuali d'iscrizioni scolastiche. Questi dati indicativi pongono numerosi problemi. Per esempio, essi includono soltanto l'istruzione formale, omettendo le abilità acquisite attraverso l'addestramento sul lavoro, esperienze ed altri canali, come anche la perdita di abilità causata, per esempio, dal disuso. In effetti, differenti specificazioni del capitale umano conducono ad importanti divergenze nelle stime della disponibilità del capitale umano attraverso i paesi. E variazioni nella qualità dei sistemi scolastici significano che gli indicatori del conseguimento dell'istruzione sono spesso non pienamente confrontabili attraverso i paesi. Ci si può anche aspettare che differenti tipi d'istruzione abbiano influenze diverse sulla crescita: un gruppo di laureati nelle discipline dell'ingegneria ha probabilità d'influire sulla produttività in modi differenti rispetto ad un gruppo di dimensioni simili di laureati nelle arti. Ma questo effetto differenziato non viene colto nei dati solo indicativi solitamente raccolti del capitale umano. Tuttavia, indagini internazionali come la già menzionata IALS, o come il Programma per la Verifica Internazionale delle Competenze degli Adulti (*Programme for the International Assessment of Adult Competencies: PIAAC*), che l'OCSE sta attualmente sviluppando, possono fornire verifiche di abilità multidimensionali confrontabili a livello internazionale.

Le “analisi multivariate” della crescita (*growth regressions*) di un paese suppongono generalmente che l'influenza dell'istruzione sia lineare e costante attraverso i paesi. Tuttavia, le ricerche inducono a ritenere che la supposizione di effetti costanti dell'istruzione sulla crescita attraverso i paesi sia infondata. Vi sono anche prove di effetti decrescenti sulla crescita al di sopra di una media di 7,5 anni d'istruzione (vedi il paragrafo “Definizioni e metodologie”). Ciò è ben al di sotto della media OCSE di 11,8 anni d'istruzione formale (vedi Indicatore A1).

Rimangono molti punti incerti nelle ricerche su istruzione e crescita economica. Come notato sopra, non è ancora chiaro se istruzione ed aumenti nella disponibilità di capitale umano influ-

scano sul livello del PIL o sul suo tasso di crescita. Tra i problemi politicamente importanti che potrebbero essere affrontati da ulteriori ricerche vi sono i seguenti:

- In che modo la crescita è influenzata da investimenti nei differenti stadi dell'istruzione (dall'istruzione pre-scolare a quella terziaria avanzata e all'addestramento rapportato al lavoro)?
- Dopo quanti anni, ed a quali livelli d'istruzione, diventano importanti i guadagni di una crescita in diminuzione?
- In che modo la crescita è influenzata da investimenti in differenti tipi d'istruzione, quali le discipline dell'ingegneria o le arti?
- In che modo la crescita è influenzata dalla qualità dell'istruzione?
- In che modo, semmai, gli effetti della crescita derivanti dall'espansione di uno stadio d'istruzione sono influenzati dal livello d'istruzione conseguito in un precedente stadio?

Istruzione e salute: analisi delle connessioni

Più istruzione e più alti livelli di qualificazione sono associati ad una più bassa incidenza di una varietà di disturbi di salute fisica e mentale. Queste relazioni sono state osservate attraverso i paesi, come anche attraverso il reddito, l'età ed i gruppi etnici. Le interazioni implicate sono sia dirette che indirette, ed in alcuni esempi variano nel corso della vita (un progetto permanente OCSE, intitolato *Social Outcomes of Learning* ["Risultati sociali dell'istruzione"], esamina una gamma di risultati derivanti dall'istruzione, compresi quelli nella salute). Una migliore individuazione dell'intera gamma e dimensione degli effetti dell'istruzione sulla salute potrebbe fornire un nuovo calcolo per decisioni pubbliche d'investimento nell'istruzione.

Molti studi indicano che l'educazione ha una positiva influenza su una buona salute. Tuttavia, le sfide metodologiche per la determinazione della causalità sono significative. Per esempio, la capacità fisica e mentale, come anche le caratteristiche dei genitori, possono produrre sia il conseguimento di un più alto livello d'istruzione, sia un migliore stato di salute. Similmente, le preferenze temporali degli individui – che siano più orientate verso il presente o il futuro – possono in parte determinare i loro investimenti sia nell'istruzione che nella salute. Dall'altra direzione, lo stato di salute è a sua volta positivamente associato al livello d'istruzione conseguito, anche se l'effetto della salute sul livello d'istruzione raggiunto può essere piccolo per gli adulti. Le ricerche indicano tre vie fondamentali attraverso le quali livelli più alti d'istruzione possono influenzare lo stato di salute:

- *Effetti su redditi e occupazione.* L'istruzione abbassa le probabilità di disoccupazione e d'inattività economica: stati associati ad una bassa salute fisica e mentale. Gli individui con più alti livelli d'istruzione raggiunti hanno anche più probabilità di lavorare in occupazioni che essi trovano realizzanti, e nelle quali i rischi fisici sono meno seri. Chi è in possesso di una migliore istruzione ha generalmente anche salari più alti ed un migliore status professionale. Redditi più alti possono facilitare l'accesso all'assistenza sanitaria (dipendentemente dalle norme stabilite da ciascun paese per l'assistenza sanitaria) e contribuire ad evitare gli stress che risultano dall'insicurezza finanziaria. Salari più alti procurati dal conseguimento di livelli più alti d'istruzione aumentano anche i costi derivanti dalla possibilità di comportamenti che possono indebolire la salute. Negli Stati Uniti, si stima che i fattori economici siano responsabili di circa la metà dell'influenza che ha l'istruzione sulla salute negli adulti al di sopra dei 60 anni.
- *Effetti su comportamenti connessi con la salute.* Cambiamenti comportamentali connessi con la salute

possono avere molte cause, tra le quali un'accresciuta consapevolezza dei problemi di salute ed un più alto accesso ad importanti informazioni, con possibilità di comprenderle (anche se alcuni studi mostrano come l'istruzione abbia un effetto positivo sulla salute anche quando le conoscenze sulla salute rimangono costanti). L'istruzione può anche rendere gli individui più orientati verso il futuro, aumentando così i loro incentivi a fare investimenti a più lungo termine nella salute. L'influenza di cambiamenti comportamentali derivanti da una maggiore istruzione varia attraverso le condizioni sanitarie. Le ricerche hanno trovato una positiva associazione tra livelli più alti d'istruzione e pratiche più salutari di diete, una minore incidenza del fumo e dell'eccessivo consumo di alcool, aumentati livelli d'esercizio, ed anche l'uso più frequente delle cinture di sicurezza.

L'istruzione è anche associata in modi positivi al ricorso ai servizi sanitari. Per esempio, prove fornite dagli Stati Uniti indicano che gli uomini più istruiti tendono a presentarsi per il tumore alla prostata in uno stadio più precoce della malattia. Similmente, un'inferiore capacità di leggere nelle donne è associata ad una più bassa utilizzazione della mammografia. Ricerche sulle donne nel Regno Unito hanno mostrato che l'istruzione degli adulti ha un'importante influenza sull'uso di analisi preventive, indipendentemente da reddito, occupazione o classe sociale. Gli individui con una migliore istruzione possono persino esercitare influenza su progetti di servizi sanitari, per esempio attraverso attività riconducibili a manovre di corridoio.

In questo contesto, l'interesse analitico e politico si è accentrato sull'"alfabetizzazione sanitaria" – la capacità degli individui di "ottenere, trattare e interpretare informazioni e servizi sanitari fondamentali necessari per prendere appropriate decisioni sanitarie" (Rudd *et al.*, 1999). Molti adulti hanno un livello d'istruzione al di sotto della possibilità di leggere una documentazione relativa alla salute, specialmente in sottogruppi di popolazione a rischio. Ricerche su 958 pazienti di lingua inglese presentatisi per cure non urgenti in un ambulatorio di Atlanta, Georgia (Stati Uniti), hanno mostrato che quasi la metà di quelli analizzati erano incapaci o limitati nelle loro capacità di capire le istruzioni per medicazioni o certificazioni ospedaliere (Rudd *et al.*, 1999). Quando la capacità di leggere ciò che riguarda la propria salute è inadeguata, l'accesso all'assistenza può essere ridotto e l'efficacia delle cure diminuita. Una minore alfabetizzazione sanitaria funzionale può essere associata anche a costi generali più alti nell'assistenza sanitaria. Inoltre, capacità insufficienti nel saper leggere e scrivere danno luogo a considerazioni etiche nel contesto delle procedure che richiedono un consenso informato da parte dei pazienti. In effetti, l'intera influenza di una inadeguata alfabetizzazione sanitaria non è stata ancora misurata.

- *Effetti psico-sociali.* In modi diversi, l'istruzione influisce su come gli individui affrontano una gamma di stress che incontrano nella vita quotidiana. L'istruzione può aumentare l'autostima, la capacità di risolvere problemi, il controllo personale e l'impegno sociale, cose che possono aumentare la capacità di rispondere positivamente alle avversità. Prove prodotte nel Regno Unito hanno mostrato che sia tra gli uomini che tra le donne un basso livello di abilità fondamentali aumenta più del doppio la probabilità di sperimentare sintomi di depressione.

Una relazione positiva tra istruzione ed una migliore salute non è verificabile in tutte le condizioni (ed in alcuni esempi, la relazione esiste solo per livelli inferiori d'istruzione). Per esempio, una maggiore istruzione non è legata a tassi più bassi di disturbi ansiogeni. E più alti livelli d'istruzione sono associati ad una più alta incidenza di disturbi dietetici e di patologie quali le allergie e la sindrome cronica di affaticamento (una relazione che può riflettere pregiudizi diagnostici). Ricerche che indicano un declino nella salute mentale tra adolescenti e giovani adulti

in numerosi paesi dell'OCSE hanno anche fatto crescere la preoccupazione circa possibili effetti dannosi dello stress accademico e di ambienti didattici competitivi e/o non incoraggianti.

Anche il livello d'istruzione raggiunto dai genitori influisce sulla salute dei loro figli in molti modi. Si è constatato che un più alto livello d'istruzione dei genitori ha un effetto positivo sulla salute dei bambini e degli adolescenti, pur tenendo conto di certe variabili quali il peso alla nascita, l'età in cui una donna diventa madre, il reddito familiare e malformazioni congenite. E le madri più istruite hanno una minore probabilità di coinvolgersi in comportamenti dannosi per il feto o per il bambino piccolo.

Le prove esistenti inducono a pensare che la dimensione degli effetti prodotti dall'istruzione sulla salute sia piuttosto grande. Con il crescere dell'età media nelle popolazioni dell'OCSE, e con il crescere dei costi per fornire l'assistenza sanitaria più rapidamente di quanto cresca il PIL in molti paesi, i responsabili politici possono aver bisogno di prestare una maggiore attenzione alle implicazioni di questo dato di fatto: gli individui più istruiti hanno una maggiore probabilità d'investire in cure preventive, maggiore probabilità di usare una gamma di servizi medici in modi efficienti ed efficaci, ed una maggiore probabilità di stare in buona salute.

Comunque, sono necessarie ulteriori ricerche sui modi nei quali l'istruzione influisce sulla salute. Per esempio, il ruolo preciso dell'istruzione e delle modalità didattiche nella salute mentale di giovani adulti non è chiaro e merita ulteriori ricerche, così come il complesso problema del modo in cui l'istruzione influisce nella capacità di affrontare differenti tipi di stress. Le ricerche potrebbero anche aiutare a chiarire in che modo interventi specifici nell'istruzione abbiano conseguenze sulla salute. Per esempio, anche a causa della difficoltà di misurare direttamente le priorità di tempo (*time preferences*), le prove sul rapporto tra attività scolastica e priorità di tempo sono incomplete. La conferma che attività scolastiche e pratiche dei genitori fanno cambiare priorità potrebbe essere di diretta rilevanza politica. Per esempio, una tale prova potrebbe condurre a concludere che interventi generali accentrati sull'incrementare il futuro orientamento degli studenti potrebbero essere più utili di specifiche campagne sulla salute (a questo riguardo, è degno di nota il fatto che in molti paesi le informazioni sui danni del fumo sono facilmente disponibili, e tuttavia gli individui più istruiti fumano meno degli altri. Questo fatto potrebbe riflettere un maggiore orientamento futuro derivante dal conseguimento di un più alto livello d'istruzione).

Definizioni e metodologie

In connessione con il sotto-paragrafo "Stima dei benefici macroeconomici dell'istruzione: sfide e problemi salienti", viene fornita in Wösmann (2003) una valutazione del modo in cui differenti specificazioni del capitale umano influiscano sulle stime comparative a livello internazionale delle disponibilità di capitale umano. Prove che gli effetti dell'istruzione sulla crescita non sono costanti attraverso i paesi, e che diminuiscono al di sopra di una media di 7,5 anni d'istruzione, sono fornite in Krueger-Lindhal (2001). Questo paragrafo ha utilizzato abbondantemente anche quanto offerto da Sianesi-Van Reenan (2003) e da De la Fuente – Ciccone (2003).

Per quanto riguarda il paragrafo "Prove e spiegazioni", vedi *The Sources of Economic Growth in OECD Countries* (OECD, 2003b), e *The New Economy: Beyond the Hype* (OECD, 2001a).

Il sotto-paragrafo "Istruzione e salute: analisi delle connessioni" si è servito di quanto offerto da Grossmann – Kaestner (1997), Hammond (2002), Groot – van der Brink (2004), The Nuffield Foundation (2004), Rudd *et al.* (1999) e Feinstein *et al.* (2005).

VARIAZIONE TRA LE SCUOLE E ALL'INTERNO DELLE SCUOLE NELLE PRESTAZIONI DEI QUINDICENNI IN MATEMATICA

Questo indicatore esamina la variazione tra le scuole e all'interno delle scuole nelle prestazioni degli studenti sulla scala della matematica. Confronta anche la variazione tra le scuole in PISA 2000 e PISA 2003.

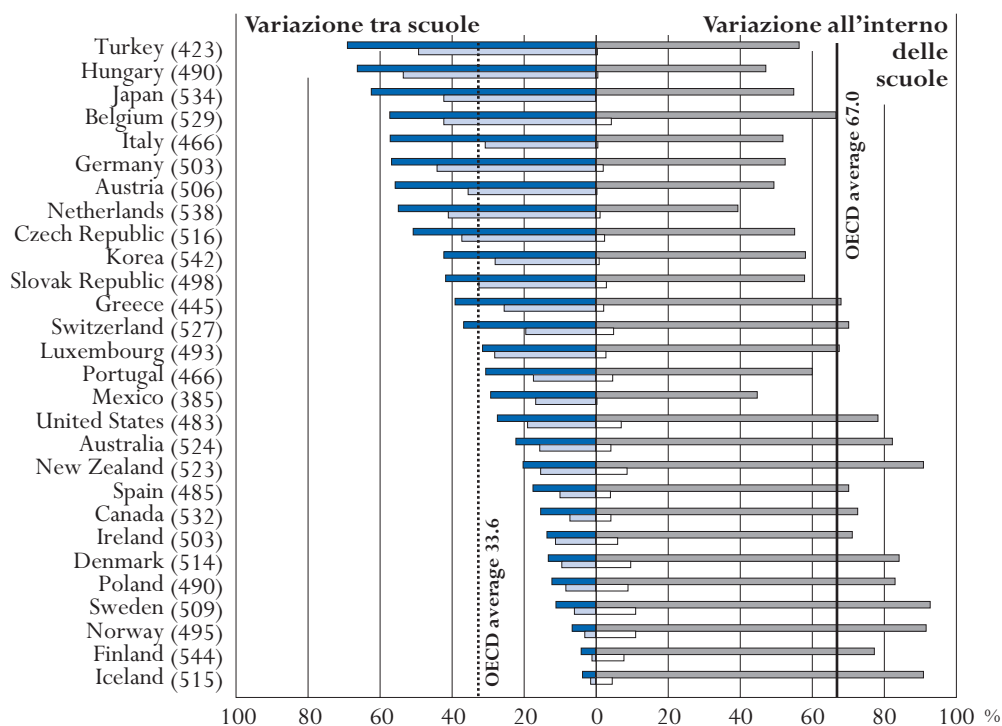
Risultati chiave

Grafico A5.1. Variazione nelle prestazioni degli studenti tra le scuole e all'interno delle scuole sulla scala della matematica dell'OCSE PISA (2003)

Il grafico mostra in quale misura le prestazioni in matematica variano tra le scuole. Quanto più lungo è il lato sinistro della barra, tanto più grandi sono le differenze tra le scuole. Ciò viene misurato dalla percentuale della variazione media nelle prestazioni che si trovano tra le scuole. Cento punti su questo indice sono eguali alla variazione totale nelle prestazioni degli studenti tra le scuole e all'interno delle scuole, sulla media nei paesi dell'OCSE

- Variazione totale tra le scuole
- Variazione totale all'interno delle scuole
- ▒ Variazione tra le scuole spiegata attraverso l'indice dello status economico, sociale e culturale di studenti e di scuole
- Variazione all'interno delle scuole spiegata attraverso l'indice dello status economico, sociale e culturale di studenti e di scuole

La percentuale della variazione tra le scuole è di circa un decimo del livello medio OCSE in Finlandia ed Islanda, e di metà o meno in Canada, Danimarca, Irlanda, Norvegia, Polonia e Svezia. In questi paesi, le prestazioni sono per lo più non correlate con le scuole nelle quali gli studenti sono iscritti. Canada, Danimarca, Finlandia, Irlanda, Islanda, Norvegia e Svezia hanno anche buone prestazioni o almeno al di sopra del livello medio OCSE. I genitori in questi paesi possono essere meno preoccupati della scelta delle scuole per migliorare le prestazioni dei loro figli, e possono essere fiduciosi di livelli alti e coerenti di prestazioni attraverso le scuole nell'intero sistema scolastico.



Fonte: OCSE PISA, database 2003. Tabella A5.1

StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/332470076170>

Altri aspetti importanti di questo indicatore

- Gli studenti in tutti i paesi dell'OCSE mostrano prestazioni ampiamente varianti, ma i paesi variano ampiamente nella misura in cui gli studenti in differenti scuole offrono prestazioni differenti. In media, attraverso i paesi dell'OCSE, le differenze nelle prestazioni in matematica tra le scuole spiegano il 34% della variazione totale nel profitto. Tuttavia, in nove paesi la variazione tra le scuole è al di sopra della metà della complessiva variazione nei paesi dell'OCSE, mentre in tre paesi è al di sotto del 10%.
- Mentre una certa variazione è attribuibile ai contesti socio-economici degli studenti, in parte essa riflette probabilmente anche le caratteristiche strutturali di scuole e/o di sistemi scolastici, e/o le linee di condotta e le prassi di amministratori scolastici e d'insegnanti. Così, può esserci un valore aggiunto associato alla frequenza di una particolare scuola.
- Alcuni paesi, se non tutti, che hanno fornito buone prestazioni nella valutazione PISA, hanno anche mostrato bassi o modesti livelli di variazione tra le scuole, facendo pensare che l'assicurare prestazioni simili agli studenti di scuole diverse è un obiettivo politico importante in se stesso e compatibile con l'obiettivo del raggiungimento di alte prestazioni.

Contesto politico

Il provvedere alle necessità di un corpo studentesco così diverso ed il colmare il divario tra le prestazioni degli studenti rappresenta una formidabile sfida per tutti i paesi. Gli approcci scelti dai paesi per far fronte a queste domande variano. Alcuni paesi hanno sistemi scolastici comprensivi senza alcuna differenziazione istituzionale, o soltanto limitata. Essi cercano di fornire a tutti gli studenti pari opportunità di apprendimento, richiedendo a ciascuna scuola ed a ciascun insegnante di fornire agli studenti l'intera gamma di abilità, interessi e conoscenze generali. Altri paesi rispondono alla diversità raggruppando gli studenti secondo percorsi e indirizzi, o tra scuole o tra classi nell'ambito dell'istituzione, con lo scopo di servire gli studenti secondo i loro potenziali e/o interessi accademici in programmi specifici. In molti paesi si hanno combinazioni dei due approcci. Anche nei sistemi scolastici comprensivi, può esserci una variazione nei livelli di prestazioni tra le scuole, dovuta alle caratteristiche economiche e culturali delle comunità che vengono servite, o dovuta a differenze geografiche (come tra regioni, province o stati in sistemi federali, o tra aree rurali e urbane). Infine, possono esserci differenze tra singole scuole, per esempio nel tipo e nella qualità dell'insegnamento. Come risultato, anche nei sistemi comprensivi i livelli di prestazioni raggiunti dagli studenti possono ancora variare attraverso le scuole. Questo indicatore esamina la variazione tra le scuole e all'interno delle scuole nelle prestazioni degli studenti sulla scala della matematica.

Prove e spiegazioni

Il Grafico A5.1 proposto sopra mostra notevoli differenze nella misura in cui le competenze in matematica di studenti quindicenni variano nell'ambito di ciascun paese (Tabella 5.1). La lunghezza totale delle barre indica la varianza osservata nelle prestazioni degli studenti sulla scala PISA della matematica. I valori nel Grafico A5.1 sono espressi come percentuali di varianza media tra i paesi dell'OCSE nelle prestazioni degli studenti sulla scala della matematica PISA.

La media è calcolata attraverso i paesi dell'OCSE inclusi nella tabella. Un valore più grande di 100 indica che la varianza nelle prestazioni degli studenti è maggiore nel corrispondente paese rispetto alla media attraverso i paesi dell'OCSE. Similmente, un valore più piccolo di 100 indica una varianza al di sotto della media nelle prestazioni degli studenti. Per esempio, la varianza nelle prestazioni degli studenti in Finlandia, Irlanda e Messico è più del 15% al di sotto della varianza media OCSE. Invece, in Belgio, Giappone e Turchia, la varianza nelle prestazioni degli studenti è di almeno il 15% al di sopra del livello medio OCSE. Il livello medio OCSE è calcolato semplicemente come la media aritmetica dei valori del rispettivo paese. Questa media differisce dal quadrato della deviazione media standard mostrata nel capitolo 2 di *Learning for Tomorrow's World – First Results from PISA 2003* (OECD, 2004a), poiché quest'ultimo include la variazione delle prestazioni tra i paesi, mentre la prima opera semplicemente la media, tra i vari paesi, della variazione delle prestazioni al loro interno.

Nel Grafico A5.1, si fa una distinzione per ciascun paese tra la variazione attribuibile a differenze nei risultati ottenuti dagli studenti in scuole differenti (differenze tra scuole) e quella attribuibile alla gamma dei risultati ottenuti dagli studenti all'interno delle scuole (differenze all'interno delle scuole). Si noti che, a causa del modo in cui gli studenti sono stati presi come campioni, la variazione all'interno delle scuole include la variazione tra le classi, come anche tra gli studenti. La lunghezza delle barre alla sinistra della linea centrale mostra le differenze tra scuole, e serve anche per ordinare i paesi secondo il numero. La lunghezza delle barre alla destra della linea

centrale mostra le differenze all'interno delle scuole. Quindi, i segmenti alla sinistra della linea centrale indicano una maggiore variazione nelle prestazioni medie di differenti scuole, mentre i segmenti più lunghi alla destra della linea centrale indicano una maggiore variazione tra gli studenti all'interno delle scuole.

Così come viene presentata nel Grafico A5.1, mentre tutti i paesi mostrano una considerevole varianza all'interno delle scuole, nella maggior parte dei paesi è notevole anche la varianza delle prestazioni degli studenti tra le scuole. Nella media rilevata tra i paesi dell'OCSE, le differenze nelle prestazioni dei quindicenni tra le scuole spiegano il 34% della variazione totale nelle prestazioni degli studenti nei paesi dell'OCSE. Vedi Riquadro A5.1 per un'indicazione del modo in cui la variazione tra le scuole in PISA 2003 è a confronto con PISA 2000.

In Turchia e Ungheria, la variazione nelle prestazioni tra le scuole è particolarmente grande ed è circa il doppio della variazione media OCSE tra le scuole. In Austria, Belgio, Germania, Giappone, Italia, Paesi Bassi e Repubblica Ceca, la percentuale della varianza tra le scuole è ancora superiore di una volta e mezza a quella del livello medio OCSE (terza colonna, Tabella A5.1). Dove c'è una notevole variazione nelle prestazioni tra le scuole ed una minore variazione tra studenti all'interno delle scuole, gli studenti tendono ad essere raggruppati in scuole nelle quali altri studenti hanno prestazioni a livelli simili a quelli loro. Ciò può riflettere scelte sulla scuola fatte dalle famiglie o dettate dal luogo di residenza, come anche da linee politiche sulle iscrizioni scolastiche o dalla distribuzione degli studenti in differenti *curricula*. Per cogliere la variazione tra sistemi scolastici e le regioni all'interno dei paesi, alcuni paesi hanno applicato la valutazione PISA a livelli regionali.

La percentuale della variazione tra le scuole è circa un decimo del livello medio OCSE in Finlandia e Islanda, e metà o meno in Canada, Danimarca, Irlanda, Norvegia, Polonia e Svezia. In questi paesi, le prestazioni sono per lo più senza una relazione con le scuole nelle quali sono iscritti gli studenti (vedi Tabella 5.1). Ciò fa pensare che l'ambiente didattico è simile nei modi in cui condiziona le prestazioni degli studenti. È degno di nota il fatto che anche Canada, Danimarca, Finlandia, Irlanda, Islanda, Norvegia e Svezia hanno prestazioni vicine o al di sopra del livello medio OCSE. I genitori in questi paesi possono essere meno preoccupati della scelta della scuola per migliorare le prestazioni dei loro figli, e possono avere fiducia in livelli alti e coerenti di prestazioni nell'intero sistema scolastico.

Mentre parte della varianza tra scuole è attribuibile all'ambiente socio-economico degli studenti che s'iscrivono nella scuola, una parte riflette anche, probabilmente, certe caratteristiche strutturali delle scuole e dei sistemi scolastici, particolarmente nei sistemi dove gli studenti sono distribuiti secondo l'abilità. Parte della varianza nelle prestazioni tra le scuole può essere attribuibile anche alle linee politiche e alle prassi degli amministratori scolastici e degli insegnanti. In altre parole, c'è un valore aggiunto associato alla frequenza di una particolare scuola.

È importante notare che anche alcuni paesi, se non tutti, con alte prestazioni mostrano bassi o modesti livelli di varianza tra le scuole. Ciò fa pensare che assicurare uguali prestazioni agli studenti di scuole diverse e, cosa più importante, individuare e riformare le scuole che offrono scarse competenze, sia un obiettivo politico.

Riquadro A5.1. Confronto di variazioni tra scuole in PISA 2000 e PISA 2003

Per la maggior parte dei paesi, i risultati 2003 sono simili a quelli osservati nella valutazione PISA 2000. Tuttavia, vi sono alcune eccezioni. Per esempio, in Polonia, l'andare verso un sistema scolastico più integrato fin dal 1999 – e di conseguenza offrire una diversificazione d'istituti principalmente dopo l'età di 15 anni – può aver contribuito alla drastica riduzione osservata nella variazione tra le scuole nelle prestazioni in matematica degli studenti quindicenni. La variazione tra le scuole in Polonia è scesa più della metà della variazione complessiva delle prestazioni in Polonia nel 2000 (vedi *Learning for Tomorrow's World – First Results from PISA 2003* [OECD, 2004a], Tabella 4.1b) e ad appena il 13% nel 2003 (vedi la stessa pubblicazione, Tabella 4.1a). Si noti che in tutti i paesi i cambiamenti tra il 2000 e il 2003 sono molto simili per le due sottoscale della matematica per le quali si possono valutare dati di tendenza. Per lo scopo di questo confronto, i risultati vengono mostrati solo per la scala complessiva della matematica, anche se i dati PISA 2000 non includevano due delle quattro aree concettuali matematiche usate in PISA 2003. Nello stesso tempo, le prestazioni medie dei quindicenni in Polonia sono significativamente più alte in entrambe le aree concettuali matematiche, e il divario complessivo nelle prestazioni tra coloro che raggiungono livelli più bassi e livelli più alti è più ristretto rispetto al 2000. L'aumento nelle prestazioni medie in matematica è quindi attribuibile principalmente ad un aumento nelle prestazioni all'estremità più bassa della distribuzione delle prestazioni (cioè i percentili 5°, 10° e 25°). Questo si è verificato in tale estensione che nel 2003 meno del 5% degli studenti è sceso al di sotto dei livelli di prestazione che il 10% degli studenti polacchi non era riuscito a raggiungere nel 2000 (per i dati, vedi www.pisa.oecd.org).

Le differenze nelle prestazioni tra le scuole sono state anche più basse in altri paesi nel 2003: per esempio, in Belgio, Grecia e Messico, la percentuale della variazione nazionale nelle prestazioni degli studenti attribuibile alla varianza tra le scuole è più bassa in ragione di punti percentuali tra gli 8 e i 10 rispetto al 2000. Si noti che in Belgio parte di questa differenza può essere attribuibile, probabilmente, a cambiamenti nei modi in cui le scuole vennero definite per gli scopi di campionatura in PISA. Invece, in Italia, la percentuale di varianza che c'è tra le scuole è aumentata di oltre 10 punti percentuali.

Definizioni e metodologia

I punteggi conseguiti sono basati su valutazioni effettuate nel 2003 come parte del Programme for International Student Assessment (PISA) intrapreso dall'OCSE.

La popolazione specifica studiata per questo indicatore era costituita da studenti quindicenni. Operativamente, questo faceva riferimento a studenti che andavano dai 15 anni e 3 mesi (compiuti) a 16 anni e 2 mesi (compiuti) all'inizio del periodo di analisi e che erano iscritti in un istituto scolastico di livello secondario, a prescindere dai livelli o dal tipo d'istituto in cui erano iscritti, e a prescindere dal fatto che frequentassero la scuola a tempo pieno o a tempo parziale.

La variazione in questo indicatore è espressa da una varianza statistica. Ciò si ottiene elevando al quadrato la deviazione standard. Per questo confronto si preferisce usare la varianza statistica

anziché la deviazione standard allo scopo di consentire la decomposizione delle componenti di variazione nelle prestazioni degli studenti. Per ragioni spiegate nel *PISA 2003 Technical Report* (OECD, 2005c), e, ciò che è importante, poiché i dati in questa tabella tengono conto solo degli studenti con dati validi sul loro ambiente socio-economico, la varianza può differire dal quadrato della deviazione standard.

La variazione tra le scuole è influenzata dai modi nei quali le scuole vengono definite ed organizzate all'interno dei paesi e dalle unità scelte per scopi di campionatura. Per esempio, in alcuni paesi alcune delle scuole del campione PISA erano definite come unità amministrative (anche se comprendevano diversi istituti geograficamente separati, come in Italia); in altri erano definite come quelle parti di più ampie istituzioni scolastiche che servivano i quindicenni; in altri erano definite come edifici scolastici fisicamente intesi; ed in altri ancora erano definite da una prospettiva manageriale (*per es.* enti con un direttore). Il *PISA 2003 Technical Report* (OECD, 2005c) fornisce una rassegna dei modi nei quali le scuole venivano definite.

Tabella A5.1

Varianza tra le scuole e all'interno delle scuole nelle prestazioni degli studenti sulla scala di matematica dell'OCSE PISA (2003)

	Varianza espressa come percentuale della varianza media nelle prestazioni degli studenti (PS) nei paesi dell'OCSE ¹													Varianza totale tra le scuole espressa come percentuale della varianza totale all'interno del paese ⁵
	Varianza totale in PS ¹	Varianza totale in PS espressa come percentuale della varianza media nelle prestazioni degli studenti nei paesi OCSE ¹		Varianza totale in PS tra le scuole ⁴		Varianza totale in PS all'interno delle scuole		Varianza spiegata dall'indice internazionale dello status economico, sociale e culturale degli studenti		Varianza spiegata dall'indice internazionale dello status economico, sociale e culturale degli studenti e nelle scuole		Varianza spiegata dai programmi di studio degli studenti e dall'indice internazionale dello status economico, sociale e culturale degli studenti e nelle scuole		
		Varianza spiegata tra le scuole	Varianza spiegata all'interno delle scuole	Varianza spiegata tra le scuole	Varianza spiegata all'interno delle scuole	Varianza spiegata tra le scuole	Varianza spiegata all'interno delle scuole	Varianza spiegata tra le scuole	Varianza spiegata all'interno delle scuole	Varianza spiegata tra le scuole	Varianza spiegata all'interno delle scuole	Varianza spiegata tra le scuole	Varianza spiegata all'interno delle scuole	
OECD countries														
Australia	9 036	105.1	22.1	82.3	9.0	4.2	15.4	4.3	1.8	2.8	16.7	6.8	21.1	
Austria	8 455	98.4	55.5	49.5	7.6	0.6	35.2	0.5	42.6	0.4	45.3	0.9	52.9	
Belgium	10 463	121.8	56.9	66.7	17.7	4.4	42.0	4.4	49.1	15.8	52.1	17.0	46.0	
Canada	7 626	88.7	15.1	72.6	4.7	4.2	7.1	4.3	2.6	5.0	7.0	8.5	17.3	
Czech Republic	8 582	99.9	50.5	55.2	13.8	2.5	37.0	2.6	34.1	0.2	41.6	2.7	47.8	
Denmark	8 289	96.5	13.1	84.2	7.7	9.7	9.3	9.8	1.6	0.1	9.7	9.9	13.4	
Finland	6 974	81.2	3.9	77.3	0.9	7.9	0.9	7.9	0.0	0.0	0.9	7.9	4.8	
France	w	w	w	w	w	w	w	w	w	w	w	w	w	
Germany	9 306	108.3	56.4	52.6	14.1	2.2	43.8	2.2	47.2	1.1	50.7	3.2	51.7	
Greece	8 752	101.8	38.9	68.1	10.3	2.5	25.2	2.3	28.3	-0.0	32.9	2.3	36.3	
Hungary	8 726	101.5	66.0	47.3	15.6	1.0	53.2	0.7	49.0	-0.1	57.1	0.8	58.3	
Iceland	8 123	94.5	3.6	90.9	1.3	4.7	1.3	4.7	0.0	0.0	1.3	4.7	3.8	
Ireland	7 213	83.9	13.4	71.2	7.8	6.0	11.1	6.1	1.4	4.4	11.0	10.0	15.9	
Italy	9 153	106.5	56.8	52.0	6.6	0.7	30.5	0.7	26.0	0.1	34.6	0.7	52.2	
Japan	9 994	116.3	62.1	55.0	3.3	0.1	42.0	0.1	5.2	-0.0	42.9	0.1	53.1	
Korea	8 531	99.3	42.0	58.2	7.7	1.1	27.8	1.1	21.5	0.6	31.2	1.6	42.0	
Luxembourg	8 432	98.1	31.2	67.6	9.3	3.0	27.9	2.9	14.8	14.6	27.8	15.7	31.6	
Mexico	7 295	84.9	29.1	44.8	4.2	0.3	16.6	0.4	12.7	0.0	20.8	0.5	39.4	
Netherlands	7 897	91.9	54.5	39.5	8.8	1.3	40.7	1.3	50.8	7.8	51.4	8.4	58.0	
New Zealand	9 457	110.1	20.1	90.9	9.8	8.7	15.2	8.8	0.8	3.1	15.2	11.4	18.1	
Norway	8 432	98.1	6.5	91.7	2.7	11.1	2.9	11.2	0.2	0.1	2.9	11.2	6.6	
Poland	8 138	94.7	12.0	83.1	7.1	8.9	8.2	9.0	0.8	0.1	8.3	9.0	12.6	
Portugal	7 647	89.0	30.3	60.0	9.5	4.8	17.2	4.8	26.5	8.6	28.6	11.6	33.6	
Slovak Republic	8 478	98.7	41.5	58.0	12.9	3.1	32.3	3.1	26.0	0.4	33.6	3.4	41.7	
Spain	7 803	90.8	17.2	70.2	6.4	4.1	9.8	4.2	0.0	0.0	9.8	4.2	19.7	
Sweden	8 880	103.3	10.9	92.8	4.7	11.2	5.8	11.2	1.5	0.6	6.9	11.6	10.5	
Switzerland	9 542	111.0	36.4	70.2	9.4	5.1	19.3	5.1	6.1	1.0	19.8	6.0	34.2	
Turkey	10 952	127.4	68.7	56.5	10.1	0.7	49.0	0.6	42.5	3.1	56.0	3.4	54.9	
United States	9 016	104.9	27.1	78.3	12.1	7.0	18.7	7.2	3.2	2.8	19.2	9.2	25.7	
OECD average	8 593	100.0	33.6	67.0	8.5	4.4	23.0	4.4	17.8	2.6	26.4	6.5		

1. Le componenti della varianza sono state stimate per tutti gli studenti dei paesi partecipanti con dati sull'ambiente socio-economico e sui programmi di studio. Gli studenti in speciali programmi di studio sono stati esclusi da queste analisi.

2. La varianza totale nelle prestazioni degli studenti è ottenuta come quadrato della deviazione standard mostrata in *Learning for Tomorrow's World* (OECD, 2004a), Cap. 2. La varianza statistica nelle prestazioni degli studenti e non nella deviazione standard è usata per questo confronto per consentire la decomposizione.

3. La somma delle componenti della varianza tra le scuole e all'interno delle scuole, in quanto stima da un campione, non necessariamente si aggiunge al totale.

4. In alcuni paesi, si sono prese come campioni delle sotto-unità all'interno della scuola, anziché le scuole, e questo può condizionare la stima delle componenti della varianza tra le scuole. In Austria, Giappone, Italia, Repubblica Ceca e Ungheria, le scuole con più di un corso di studio sono state divise nelle unità che impartiscono questi corsi. Nei Paesi Bassi, per le scuole con corsi secondari sia inferiori che superiori, le scuole sono state divise in unità che impartiscono ciascun livello di corso. In Messico, le scuole dove l'insegnamento viene impartito in turni, le scuole sono state divise nelle corrispondenti unità. Nella parte fiamminga del Belgio, in caso di scuole con più campus, questi sono stati presi come campioni, mentre nella parte francese, in caso di scuole con più campus, sono state prese come campioni unità amministrative più ampie. Nella Repubblica Slovacca, in caso di scuole sia con lo slovacco che con l'ungherese come lingue per il test, le scuole sono state divise in unità che impartiscono ciascuna lingua d'insegnamento.

5. Si fa riferimento a questo indice spesso come ad una correlazione interna alla classe.

Fonte: OCSE PISA 2003 database. Si consulti la "Guida alla lettura" per informazioni riguardanti i simboli che sostituiscono i dati mancanti.

StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/332470076170>

STUDENTI QUINDICENNI CHE RAGGIUNGONO I LIVELLI PIÙ BASSI DI PROFITTO IN MATEMATICA (2003)

Questo indicatore è accentrato su quegli studenti che hanno mostrato prestazioni ai livelli più bassi di profitto sulla scala di competenza matematica nel Programma dell'OCSE per la Valutazione Internazionale degli Studenti (Programme for International Student Assessment: PISA) 2003. Esso mostra le percentuali di studenti che hanno prestazioni a questi livelli nella media ed attraverso i singoli paesi, ed esamina l'influenza dell'ambiente degli studenti sulla probabilità che essi siano tra coloro che fanno registrare le prestazioni più basse in matematica. Esso guarda a questo loro profitto più basso in matematica per esaminare se le prestazioni basse riflettano una loro difficoltà di apprendimento in generale o soltanto in matematica.

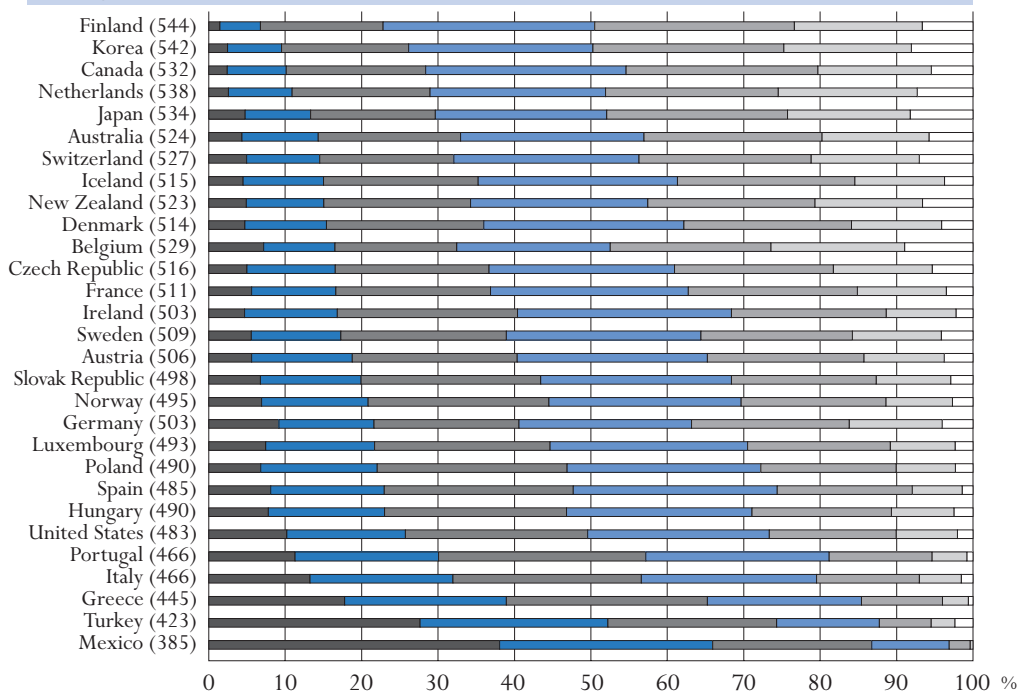
Risultati chiave

Grafico A6.1. Percentuale degli studenti ai livelli bassi di profitto sulla scala della matematica dell'OCSE PISA (2003)

Il Livello 2 rappresenta un profitto di base nel quale gli studenti cominciano a dimostrare abilità che consentono loro di usare attivamente la matematica. Al Livello 2, essi possono usare deduzioni dirette per riconoscere gli elementi matematici di una situazione, sono capaci di usare una singola rappresentazione per contribuire ad esplorare ed interpretare una situazione, possono usare algoritmi di base, formule e procedure, e possono effettuare interpretazioni letterali ed applicare un ragionamento diretto

■ Al di sotto del Livello 1 ■ Livello 1 ■ Livello 2 ■ Livello 3 ■ Livello 4 ■ Livello 5 □ Livello 6

Un quarto o più di studenti non riesce a raggiungere il Livello 2 in Grecia, Italia, Messico, Portogallo, Stati Uniti e Turchia.



I paesi sono classificati in ordine decrescente della percentuale di studenti al Livello 1 e al di sotto.
Fonte: OCSE PISA, database 2003. Tabella A4.1.

StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/133160111888>

Altri aspetti importanti di questo indicatore

- Attraverso i paesi dell'OCSE, gli studenti provenienti da ambienti socio-economici meno avvantaggiati hanno una probabilità che è 3,5 volte maggiore di mostrare basse prestazioni in matematica, *cioè* al Livello 1 o al di sotto, rispetto a quelli provenienti dagli ambienti socio-economici più avvantaggiati.
- I paesi variano nella percentuale di studenti con prestazioni che risultano tra quelle più basse sia in matematica che in lettura, e nei punteggi medi di lettura per coloro che mostrano queste prestazioni più basse in matematica. In sei paesi, gli studenti con le prestazioni più basse in matematica hanno punteggi in lettura al di sotto della media rispetto a tutti coloro con le prestazioni più basse in matematica in tutti i paesi, e vi sono percentuali superiori alla media di studenti con basso profitto in matematica che sono anche tra quelli con il più basso profitto in lettura. In altri sei paesi, la situazione è rovesciata: gli studenti con le più basse prestazioni in matematica hanno punteggi per la lettura superiori alla media rispetto ai loro coetanei, come anche una percentuale più bassa della media tra quelli con le prestazioni più basse in lettura.

Contesto politico

Conoscenze e abilità in matematica sono risultati importanti dell'istruzione; per questo, i paesi stanno sempre più cercando d'innalzare i livelli delle acquisizioni degli studenti in matematica. Ciò che si può ricavare dal PISA 2003, invece, indica che più del 20% degli studenti nei paesi dell'OCSE mostra un limitato livello di competenza matematica, *cioè* che essi sono in grado di eseguire solo le funzioni matematiche di routine nei contesti più familiari. Gli studenti che mostrano basse prestazioni sono al centro di questo indicatore a causa del loro numero piuttosto grande e delle conseguenze potenzialmente serie che la loro mancanza di competenza matematica può avere sul benessere sociale ed economico. Acquisire una migliore comprensione delle prestazioni più basse mostrate dai vari paesi può fornire indicazioni per lo sviluppo di linee politiche che forniscano con maggiore successo a tutti gli studenti le abilità in matematica necessarie per condurre una vita produttiva.

Prove e spiegazioni

L'indicatore è accentrato su quegli studenti che hanno mostrato i più bassi livelli di profitto nella valutazione PISA (2003) della competenza matematica. Esso comincia con un'analisi delle percentuali di studenti con prestazioni a questi livelli nella media e attraverso i singoli paesi, per stabilire il contesto per successive analisi. L'indicatore si estende, poi, a precedenti ricerche che hanno utilizzato la misurazione PISA dello status economico, sociale e culturale (ESCS: *economic, social and cultural status*), per esaminare l'influenza dell'ambiente degli studenti sulla probabilità che essi siano ai più bassi livelli in matematica. Infine, l'indicatore guarda alla capacità di lettura che mostrano gli studenti con le più basse prestazioni in matematica, per esaminare se questi studenti dimostrano difficoltà solo in matematica o se la loro difficoltà in matematica possa riflettere una difficoltà complessiva a scuola.

Prestazioni complessive nella valutazione PISA 2003 della competenza in matematica

La valutazione PISA 2003 della competenza in matematica misura la capacità degli studenti quindicenni di analizzare, ragionare e comunicare efficacemente quando pongono, risolvono e interpretano problemi matematici in una varietà di situazioni che implicano concetti quantitativi, spaziali, probabilistici o di altra natura matematica. Una delle caratteristiche fondamentali della valutazione PISA è che le prestazioni degli studenti possono essere riferite secondo i livelli di profitto. L'uso di livelli di profitto, come integrazione di statistiche sommarie quali sono i punteggi medi, fornisce ai responsabili politici un quadro descrittivo delle abilità e capacità degli studenti, come anche esempi dei tipi di compiti che essi hanno probabilità di poter eseguire.

La valutazione PISA per la matematica individua sei livelli di profitto, che rappresentano compiti di crescente difficoltà. Al livello più alto di profitto, gli studenti sono capaci di applicare un pensiero ed un ragionamento matematico avanzato, di concettualizzare e di operare con modelli matematici complessi, come anche di riflettere sui risultati di modelli e di applicarli ad altre situazioni. Al livello più basso di profitto, il Livello 1, gli studenti sono capaci di seguire istruzioni dirette ed esplicite e d'intraprendere azioni ovvie che applicano modelli semplici a semplici problemi quando questi vengono presentati in contesti familiari. Gli studenti con prestazioni al di sotto del Livello 1 sono incapaci di applicare normalmente le forme più basilari di conoscenze e abilità matematiche misurate dalla valutazione PISA. Una descrizione completa dei livelli di pro-

fitto in matematica e degli esempi di questioni matematiche nella valutazione PISA viene offerta in *Learning for Tomorrow's World – First Results from PISA 2003* (OECD 2004).

Il Grafico A6.1 (e la Tabella A6.3 disponibile nel sito Web <http://dx.doi.org/10.1787/13316011888>) mostra un profilo complessivo del profitto dei quindicenni nella valutazione combinata di competenza matematica con la lunghezza delle barre colorate che mostrano le percentuali di studenti competenti in ciascuno dei sei livelli di profitto. Questo indicatore è accentrato sugli studenti rappresentati dalle barre colorate più scure, cioè su quelli al Livello 1 o al di sotto. Questi sono gli studenti che, come descritto sopra, sono in grado di applicare solo le abilità matematiche più basilari.

Nei paesi dell'OCSE, più di un quinto (21,4% di studenti quindicenni) ha mostrato prestazioni al Livello 1 e al di sotto. Questo è vero anche per 13 dei 29 paesi dell'OCSE individualmente. Per tutti i paesi ad eccezione di uno (Finlandia), c'è almeno il 10% di studenti al Livello 1 e al di sotto in matematica. Si tratta di una percentuale piuttosto alta di capitale umano per un paese.

C'è anche una notevole variazione tra i paesi riguardo alle percentuali di studenti con prestazioni a questi livelli. Le percentuali di studenti che mostrano competenze minime o meno che minime in matematica vanno da una percentuale bassa del 6,8% in Finlandia ad una alta del 66,0% in Messico. Limitando l'analisi a quei paesi con prestazioni al di sopra della media OCSE (500 punti), la variazione rimane notevole, dal 6,8% in Finlandia al 21,6% in Germania. Inoltre, alcuni paesi con prestazioni simili in termini di punteggio medio hanno differenti percentuali di studenti con prestazioni al Livello 1 e al di sotto. Per esempio, mentre non c'è una differenza statisticamente significativa nei punteggi medi di studenti nei paesi con le più alte prestazioni come Belgio e Canada, il Canada ha un tasso significativamente più basso, sul piano statistico, di basse prestazioni rispetto al Belgio, in ragione di 6,4 punti percentuali. Esempi simili possono trovarsi tra paesi ad alti livelli di complessive prestazioni, come in Germania ed Irlanda (entrambi attorno alla media OCSE), dove le percentuali di basse prestazioni sono rispettivamente del 21,6% e del 16,8%. Queste constatazioni mostrano come i punteggi medi possano mascherare gradi diversi di dispersione nei paesi, e come alcuni paesi dimostrino sia punteggi alti che basse prestazioni.

Ambiente socio-economico e basse prestazioni in matematica

Dovunque, gli ambienti familiari degli studenti esercitano una potente influenza sulle loro prestazioni scolastiche. Coerentemente a questo dato di fatto, si è trovato che gli studenti provenienti da ambienti socio-economici svantaggiati hanno prestazioni meno buone in matematica (ed in altre materie) rispetto agli studenti con ambienti più avvantaggiati. Anche se questo non è vero in tutti i casi: molti studenti con ambienti svantaggiati eccellono a scuola, mentre molti studenti con ambienti avvantaggiati hanno cattive prestazioni. Precedenti ricerche che si sono servite delle valutazioni PISA hanno trovato una forte relazione tra le prestazioni degli studenti in matematica e la diversità di ambienti dei loro genitori. Per esempio, si è constatato che, attraverso i paesi dell'OCSE, studenti situati nel quarto più alto di un indice dello stato professionale dei genitori hanno totalizzato 93 punti in più nella matematica rispetto ai loro coetanei situati nel quarto più basso di questo indice.

Un altro importante elemento delle valutazioni iniziali tratte da PISA 2003 è stato un indice composito, ESCS, per fornire una misurazione complessiva dello status socio-economico degli studenti. Questo indicatore estende questa precedente ricerca alla relazione tra ambienti socio-economici degli studenti e le loro prestazioni in matematica, ricorrendo a "rapporti di disparità"

A6

(*odds ratios*) per esaminare la probabilità che studenti abbiano prestazioni nei più bassi livelli di profitto in matematica. Specificamente, tali rapporti indicano, in questo caso, le maggiori (o minori) possibilità che uno studente abbia prestazioni al Livello 1 o al di sotto, associate all'appartenenza al quarto più basso di studenti nell'indice socio-economico composito PISA.

Per esempio, un rapporto di disparità 1 significa che gli studenti appartenenti ai più bassi ed ai più alti quarti hanno un'eguale possibilità di avere prestazioni al Livello 1 o al di sotto, e che quindi il sistema scolastico sta ottenendo risultati equi per studenti di differenti ambienti socio-economici. Invece, rap-

Riquadro A6.1. Una spiegazione dei rapporti di disparità (*odds ratios*) ed un esempio

Un rapporto di disparità confronta la probabilità che un evento si verifichi tra due gruppi. Per questo indicatore, il rapporto di disparità viene usato per esaminare la probabilità che uno studente con status d'ambiente socio-economico basso abbia prestazioni basse in matematica rispetto alla probabilità che uno studente con status d'ambiente socio-economico alto abbia prestazioni basse in matematica. (Lo status socio-economico è stato definito usando l'indice socio-economico composito PISA [ESCS], con "basso" che indica studenti al 25° percentile, o al di sotto, dell'indice, e con "alto" che indica studenti al 75° percentile, o al di sopra. Come stabilito nell'indicatore, le prestazioni basse in matematica vengono definite come prestazioni al Livello 1, o al di sotto, di profitto).

La tabella qui sotto fornisce i dati che vengono usati per computare il rapporto di disparità per un paese, in questo caso la Francia. Leggendo tra le righe, il 32% degli studenti con status socio-economico basso ha prestazioni al Livello 1, o al di sotto, ed il 68% al di sopra del Livello 1. Tra gli studenti con status socio-economico alto, il 10% ha prestazioni al Livello 1, o al di sotto, rispetto al 90% di quelli che hanno prestazioni al di sopra di esso.

Status socio-economico	Prestazioni secondo la valutazione PISA della competenza in matematica	
	Percentuale di studenti al Livello 1, o al di sotto (P_1)	Percentuale di studenti al Livello 1, o al di sopra (P_2)
Percentuale di studenti al 25° percentile o al di sotto nell'indice socio-economico (P_1)	32 (o P_{11})	68 (P_{12})
Percentuale di studenti al di sopra del 75° percentile nell'indice socio-economico (P_2)	10 (P_{21})	90 (P_{22})

Usando la formula per il rapporto di disparità:

$$(P_{11} / P_{21}) / (P_{12} / P_{22}),$$

si computa la seguente: $[(0,32 / 0,10) / (0,68 / 0,90) = 3,2 / 0,75 = 4,3]$. Quindi, per la Francia, la probabilità che uno studente di status socio-economico basso abbia basse prestazioni in matematica è maggiore di 4,3 volte rispetto alla probabilità che uno studente di status socio-economico alto abbia basse prestazioni in matematica.

porti di disparità maggiori di 1 significano che gli studenti appartenenti al quarto più basso hanno una maggiore possibilità, rispetto agli studenti appartenenti al quarto più alto, di avere prestazioni al Livello 1 o al di sotto. E rapporti di disparità inferiori ad 1 significano che gli studenti appartenenti al quarto socio-economico più alto hanno una maggiore possibilità, rispetto agli studenti appartenenti al quarto socio-economico più basso, di avere prestazioni al Livello 1 o al di sotto. I rapporti di disparità che sono differenti da uno indicano che lo status socio-economico svolge un ruolo influente nelle prestazioni di matematica e che vi sono potenziali ineguaglianze nel sistema.

Il Riquadro A6.1 fornisce informazioni più dettagliate ed esempi di come rapporti di disparità siano stati computati per questo indicatore. Per convenienza, i risultati sono riportati in questo indicatore usando l'espressione "più probabile", anche se, come viene descritto nel riquadro A6.1, il significato di un rapporto di disparità è leggermente più complicato.

La Tabella A6.1 riporta i rapporti di disparità per singoli paesi e per la totalità. Come mostra la tabella, in tutti i paesi gli studenti che provengono dalle famiglie economicamente, culturalmente e socialmente più svantaggiate, hanno maggiore probabilità di avere prestazioni al Livello 1 o al di sotto, rispetto agli studenti che provengono dalle famiglie economicamente, culturalmente e socialmente più avvantaggiate. Anche se i rapporti di disparità variano attraverso i paesi, tutti i paesi dell'OCSE hanno rapporti maggiori di 1, che indicano risultati non equi per studenti di ambienti socio-economici differenti, sia pure in gradi diversi. In tutti i paesi dell'OCSE, gli studenti appartenenti al quarto più basso dell'indice socio-economico hanno una probabilità maggiore di 3,5 volte, in media, di avere prestazioni al Livello 1, o al di sotto, nella valutazione di competenza in matematica, rispetto agli studenti appartenenti al quarto più alto.

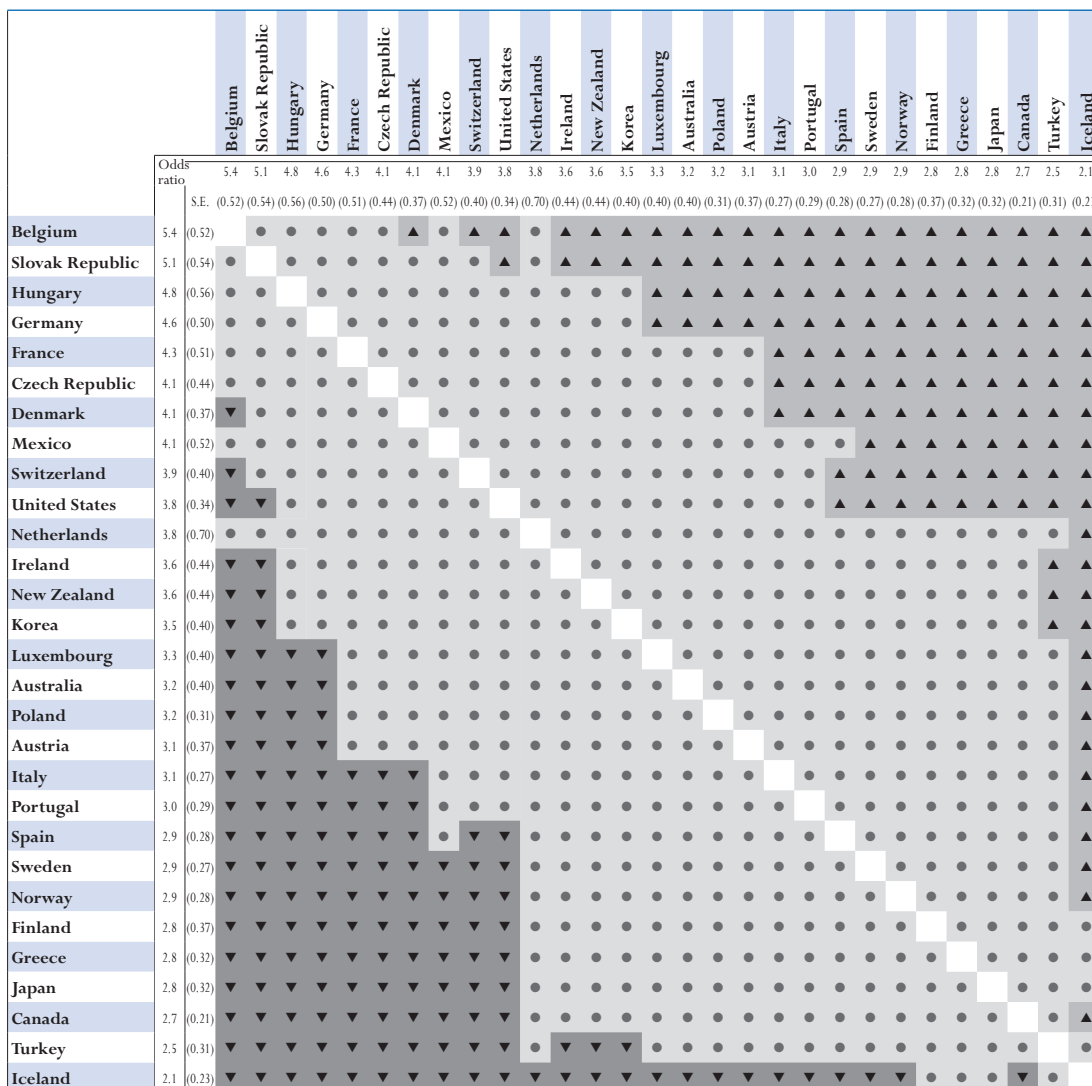
In quattro paesi (Belgio, Germania, Repubblica Slovacca e Ungheria), la probabilità che gli studenti con lo status socio-economico più basso abbiano, rispetto a quelli con lo status socio-economico più alto, prestazioni al Livello 1 o al di sotto è stata maggiore della media OCSE. In altre parole, in questi paesi, la competenza minima degli studenti in matematica è più fortemente associata ai loro ambienti, con la probabilità che gli studenti appartenenti al quarto più basso nell'indice socio-economico abbiano prestazioni in matematica al Livello 1 o al di sotto almeno di 4,6 volte più alta rispetto agli studenti che appartengono al quarto più alto dell'indice.

La probabilità che gli studenti più svantaggiati, rispetto a quelli più avvantaggiati, abbiano prestazioni al Livello 1 o al di sotto è stata inferiore alle media OCSE in otto paesi (Canada, Grecia, Giappone, Islanda, Norvegia, Spagna, Svezia e Turchia), ciò che indica in questi paesi un'associazione più debole tra la competenza dei quindicenni in matematica e i rispettivi ambienti familiari. In questi paesi, gli studenti appartenenti al quarto più basso nell'indice socio-economico hanno avuto una probabilità maggiore da 2,1 a 2,9 volte nell'indice economico di avere prestazioni in matematica al Livello 1 o al di sotto.

Mentre la precedente analisi confrontava i rapporti di disparità con la media OCSE come un modo di analizzare la relativa influenza dello status socio-economico sugli studenti con basse prestazioni in matematica nei vari paesi, questa successiva analisi confronta i rapporti di disparità tra un paese e l'altro. Se i paesi mostrano costantemente rapporti di disparità alti o bassi in questi confronti reciproci, si possono fare allora più forti constatazioni circa la capacità dei rispettivi sistemi di promuovere risultati più equi per studenti con differenti ambienti socioeconomici, rispetto al semplice confronto dei loro rapporti di disparità con la media complessiva.

Grafico A6. 2.

Confronti molteplici tra la probabilità che il quarto degli studenti con il più basso status socio-economico corrisponda al quarto di quelli con le prestazioni più basse in matematica, e la probabilità che il quarto degli studenti con il più alto status socio-economico corrisponda al quarto di quelli con prestazioni più basse in matematica (rapporti di disparità) (2003)



Fonte: OCSE PISA, database 2003. Vedi Allegato 3 per le note (www.oecd.org/edu/eag2006).

Istruzioni: Leggere attraverso le righe perché le prestazioni di un paese vengano confrontate con quelle dei paesi elencati alla sommità del grafico. I simboli indicano se il rapporto di disparità del paese è più basso, più alto, o statisticamente non differente dal rapporto di disparità del paese confrontato.

- ▲ Rapporto di disparità significativamente più alto di quello del paese confrontato.
- Rapporto di disparità statisticamente non differente rispetto a quello del paese confrontato.
- ▼ Rapporto di disparità significativamente più basso di quello del paese confrontato.

StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/133160111888>

Il Grafico A6.2 confronta i rapporti di disparità tra coppie di paesi, individuando se il rapporto di disparità sia significativamente più alto o più basso di quello del paese implicato nel confronto. In questo grafico sono evidenti due distinti raggruppamenti di paesi: quelli con rapporti di disparità costantemente più alti rispetto ad altri paesi, e quelli con rapporti di disparità costantemente più

bassi rispetto ad altri paesi. Dieci paesi (Belgio, Danimarca, Francia, Germania, Repubblica Ceca, Repubblica Slovacca, Messico, Stati Uniti, Svizzera e Ungheria) hanno rapporti di disparità più alti rispetto ad almeno altri otto paesi; ciò rappresenta un terzo dei paesi OCSE che partecipano al PISA. Otto paesi (Canada, Finlandia, Giappone, Grecia, Islanda, Norvegia, Svezia e Turchia) hanno rapporti di disparità più bassi rispetto ad almeno altri dieci paesi.

La capacità di lettura degli studenti con basse prestazioni in matematica

Un'altra utile analisi consiste nell'esaminare quale capacità di lettura abbiano gli studenti che hanno prestazioni in matematica nel Livello 1 o al di sotto. Una tale analisi può gettare luce sulla misura in cui questi studenti abbiano difficoltà specifiche nella matematica oppure nell'impegno scolastico nel suo complesso. Individuando la fonte della difficoltà degli studenti (se specifica per la matematica o più in generale), sono possibili interventi mirati sulle loro capacità di apprendimento.

La Tabella A6.2 presenta i punteggi medi nella capacità di lettura per gli studenti con le più basse prestazioni in matematica, come anche le percentuali di coloro che sono anche al livello più basso nella capacità di lettura. In sei paesi (Belgio, Germania, Giappone, Lussemburgo, Messico e Repubblica Slovacca), gli studenti con le più basse prestazioni in matematica hanno punteggi nella capacità di lettura al di sotto della media di coloro con le prestazioni più basse in matematica attraverso i paesi, e vi sono percentuali più alte della media di studenti con basse prestazioni in matematica che sono anche tra coloro con le più basse capacità di lettura. Ciò indica che, in questi paesi, gli studenti sono al di sotto della media riguardante gli studenti con le prestazioni più basse in matematica attraverso i vari paesi.

In altri sei paesi (Corea, Grecia, Finlandia, Irlanda, Polonia e Svezia), la situazione è rovesciata: gli studenti con le prestazioni più basse in matematica hanno punteggi al di sopra della media rispetto ai loro coetanei, come anche si trovano in una posizione al di sotto della media nella lettura. Ciò significa che in questi paesi la difficoltà degli studenti in matematica può indicare un risultato in uno specifico campo d'apprendimento: questi studenti non hanno necessariamente prestazioni scarse in matematica a causa di scarse capacità di lettura o di una complessiva difficoltà con la scuola, ma forse a causa di doti specificamente insufficienti in matematica.

Ovviamente, il quadro è molto complesso e, per capire più in profondità se gli studenti abbiano problemi generali o specifici d'apprendimento, si deve anche esaminare in che modo gli studenti con le più basse capacità di lettura si comportino in matematica. Questi risultati sono presentati nella Tabella A6.3. Guardando a questa tabella e a quella precedente, due paesi mostrano dei modelli costanti. In Messico, vi sono alte percentuali di studenti ai più bassi livelli di capacità di lettura che sono anche ai più bassi livelli in matematica, e viceversa. Questo indica che gli studenti messicani ai più bassi livelli sulla scala PISA hanno difficoltà con la scuola in genere. In Finlandia, vi sono basse percentuali di studenti ai più bassi livelli nella capacità di lettura che sono anche ai più bassi livelli in matematica, e viceversa. Questo indica che gli studenti finlandesi con scarsi risultati nella valutazione PISA hanno difficoltà in un'area disciplinare più che in un'altra.

Definizioni e metodologie

I punteggi che indicano i livelli raggiunti sono basati su valutazioni effettuate nel 2003 come parte del Programma dell'OCSE per la Valutazione Internazionale degli Studenti (Programme for International Student Assessment: PISA).

A6

La popolazione specifica studiata per questo indicatore era costituita da studenti quindicenni. Operativamente, questo faceva riferimento a studenti che andavano dai 15 anni e 3 mesi (compiuti) a 16 anni e 2 mesi (compiuti) all'inizio del periodo di analisi e che erano iscritti in un istituto scolastico di livello secondario, a prescindere dai livelli o dal tipo d'istituto in cui erano iscritti, e a prescindere dal fatto che frequentassero la scuola a tempo pieno o a tempo parziale. Sottinsiemi della popolazione specifica sono stati esaminati nel Grafico A6.2 e nelle Tabelle A6.2 e A6.3. I quindicenni con le prestazioni più basse nella valutazione PISA per la competenza in matematica, definiti al Livello 1 o al di sotto di profitto, e risultanti anche nel quarto più alto o in quello più basso dell'indice di status economico, sociale e culturale (ESCS), sono stati esaminati nel Grafico A6.2. I quindicenni con le prestazioni più basse nella valutazione PISA per la competenza in matematica, ed anche con le prestazioni più basse nella valutazione PISA per la capacità di leggere, definiti al Livello 1 o al di sotto di profitto, sono stati esaminati nella Tabella A6.2. I quindicenni con le prestazioni più basse nella valutazione PISA per la capacità di lettura ed anche con le prestazioni più basse nella valutazione PISA per la competenza in matematica sono stati esaminati nella Tabella A6.3.

Per verificare la validità delle risultanze date dai rapporti di disparità, gli analisti hanno confrontato questi risultati con quelli precedenti dell'OCSE per il "rischio relativo" e i gradienti dello status socio-economico (*SES gradients*). Si è notata una forte correlazione con il rischio relativo ed una correlazione relativamente forte con i gradienti dello status socio-economico. Un'ulteriore indagine sui pochi casi nei quali ci sono state differenze con l'ultima misurazione sarebbe un'interessante area per ulteriori analisi.

Le analisi sono state effettuate per 29 dei 30 paesi partecipanti alla valutazione PISA 2003. Il Regno Unito non è riuscito a raggiungere il tasso standard della risposta unitaria PISA, ciò che ha impedito al paese di essere incluso nelle medie OCSE, anche se le stime per il Regno Unito sono ancora riportate in grafici e tabelle che trattano sottoinsiemi della popolazione per gli scopi di confronti all'interno del paese. Quando vengono riportate stime per il Regno Unito, esse vengono riportate alla fine dei grafici e delle tabelle, separate dalle stime di altri paesi, per ricordare a titolo cautelativo che la stima non ha la stessa attendibilità delle stime di paesi che hanno corrisposto al tasso standard della risposta unitaria PISA.

Si deve notare che nei paesi dell'OCSE le prestazioni in matematica e nella capacità di lettura sono altamente correlate, e che, a causa del progetto PISA, i punteggi relativi alla capacità di lettura sono stati attribuiti ad alcuni studenti sulla base dei loro punteggi conseguiti in matematica; ed entrambi possono avere un'influenza sui risultati riportati in questa sezione. Inoltre, si deve notare che i livelli di profitto per la matematica e per la capacità di lettura non sono equivalenti.

Ulteriori riferimenti

Per ulteriori informazioni su PISA 2003, vedi *Learning for Tomorrow's World – First Results from PISA 2003* (OECD, 2004a), ed il *PISA 2003 Technical Report* (OECD, 2005c). I dati PISA sono disponibili anche nel sito Web: www.pisa.oecd.org. Vedi anche *Uno sguardo sull'educazione. Indicatori dell'OCSE. Edizione 2005* (OECD 2005d).

Tabella A6.1

Rapporti di disparità (*odds ratios*) tra la probabilità che studenti con il più basso status socio-economico abbiano le più basse prestazioni in matematica e la probabilità che studenti con il più alto status socio-economico abbiano le più basse prestazioni in matematica (2003)

	Rapporto di disparità	S.E.	
Australia	3.2	(0.40)	
Austria	3.1	(0.37)	
Belgium	5.4	(0.52)	▲
Canada	2.7	(0.21)	▼
Czech Republic	4.1	(0.44)	
Denmark	4.1	(0.37)	
Finland	2.8	(0.37)	
France	4.3	(0.51)	
Germany	4.6	(0.50)	▲
Greece	2.8	(0.32)	▼
Hungary	4.8	(0.56)	▲
Iceland	2.1	(0.23)	▼
Ireland	3.6	(0.44)	
Italy	3.1	(0.27)	
Japan	2.8	(0.32)	▼
Korea	3.5	(0.40)	
Luxembourg	3.3	(0.40)	
Mexico	4.1	(0.52)	
Netherlands	3.8	(0.70)	
New Zealand	3.6	(0.44)	
Norway	2.9	(0.28)	▼
Poland	3.2	(0.31)	
Portugal	3.0	(0.29)	
Slovak Republic	5.1	(0.54)	▲
Spain	2.9	(0.28)	▼
Sweden	2.9	(0.27)	▼
Switzerland	3.9	(0.40)	
Turkey	2.5	(0.31)	▼
United States	3.8	(0.34)	
<i>OECD average</i>	<i>3.5</i>	<i>(0.08)</i>	
United Kingdom ¹	3.3	(0.32)	

▲ Il rapporto di disparità del paese è significativamente più alto del rapporto di disparità medio dell'OCSE.
 ▼ Il rapporto di disparità del paese è significativamente più basso del rapporto di disparità medio dell'OCSE.

1. Tasso di risposta troppo basso per assicurare una possibilità di confronto. Vedi Allegato 3 per le note (www.oecd.org/edu/eagq2006).

Fonte: OCSE PISA, database 2003.

StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/133160111888>

Tabella A6.2
Capacità di leggere di studenti con basse prestazioni in matematica (2003)

▲ Media / percentuale significativamente più alta della media / percentuale OCSE.

▼ Media / percentuale significativamente più bassa della media / percentuale OCSE.

	Punteggio medio nella capacità di leggere per studenti al Livello 1 o al di sotto in matematica ¹	S.E.		Percentuale di studenti al Livello 1 o al di sotto in matematica, che sono anche al Livello 1 o al di sotto nella capacità di leggere ¹	S.E.	
Australia	395	(4.6)		53.4	(2.4)	▼
Austria	376	(5.2)		66.9	(4.1)	
Belgium	366	(6.7)	▼	67.7	(3.3)	▲
Canada	395	(3.0)	▲	55.9	(3.1)	
Czech Republic	388	(4.8)		60.4	(3.8)	
Denmark	399	(5.9)	▲	51.5	(3.8)	
Finland	408	(7.2)	▲	47.5	(4.8)	▼
France	374	(7.8)		62.1	(3.9)	
Germany	371	(6.2)	▼	68.4	(3.0)	▲
Greece	404	(4.6)	▲	48.2	(2.4)	▼
Hungary	394	(5.3)		54.7	(3.0)	
Iceland	370	(5.4)	▼	63.5	(3.5)	
Ireland	409	(5.2)	▲	45.9	(3.4)	▼
Italy	394	(5.5)		53.2	(2.5)	▼
Japan	358	(7.1)	▼	71.1	(4.2)	▲
Korea	411	(5.3)	▲	45.1	(5.1)	▼
Luxembourg	364	(5.2)	▼	67.8	(2.9)	▲
Mexico	359	(3.6)	▼	70.1	(1.8)	▲
Netherlands	391	(5.8)		60.2	(5.7)	
New Zealand	378	(4.6)		64.7	(3.9)	
Norway	388	(5.9)		56.9	(3.2)	
Poland	400	(4.9)	▲	49.5	(2.8)	▼
Portugal	390	(4.9)		56.6	(2.7)	
Slovak Republic	370	(6.1)	▼	68.4	(4.2)	▲
Spain	386	(5.1)		65.1	(2.8)	▲
Sweden	404	(6.0)	▲	48.3	(3.3)	▼
Switzerland	375	(5.4)		65.3	(3.7)	
Turkey	385	(4.5)		60.2	(2.7)	
United States	380	(4.1)		61.9	(2.7)	
OECD average	386	(1.0)		58.7	(0.65)	
United Kingdom ²	m	m		m	m	

1. Si noti che i livelli di profitto stabiliti separatamente per la scala di matematica e per la scala di capacità di leggere non sono equivalenti.

2. Tasso di risposta troppo basso per assicurare una possibilità di confronto. Vedi Allegato 3 per le note (www.oecd.org/edu/eag2006).

Fonte: OCSE PISA, database 2003.

Si consulti la "Guida alla lettura" per informazioni riguardanti i simboli che sostituiscono i dati mancanti.

StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/133160111888>

Tabella A6.3

Prestazioni in matematica di studenti con la capacità più bassa di leggere (2003)

▲ Media / percentuale significativamente più alta della media / percentuale OCSE
▼ Media / percentuale significativamente più bassa della media / percentuale OCSE

	Punteggio medio nelle prestazioni in matematica per studenti al Livello 1 o al di sotto nella capacità di leggere ¹	S.E.		Percentuale di studenti al Livello 1 o al di sotto nella capacità di leggere, che sono anche al Livello 1 o al di sotto nelle prestazioni in matematica ¹	S.E.	
Australia	393	(4.1)		67.1	(3.2)	
Austria	402	(4.5)	▲	64.1	(3.2)	
Belgium	397	(3.8)		64.9	(2.6)	
Canada	403	(3.2)	▲	64.1	(2.5)	
Czech Republic	418	(4.2)	▲	53.4	(4.2)	▼
Denmark	402	(5.6)		61.3	(4.7)	
Finland	418	(5.7)	▲	52.5	(4.6)	▼
France	398	(5.3)		64.0	(3.8)	
Germany	390	(4.5)		70.4	(3.0)	
Greece	371	(4.8)	▼	71.6	(2.6)	
Hungary	400	(5.9)		64.7	(4.0)	
Iceland	411	(4.6)	▲	57.1	(4.2)	▼
Ireland	383	(5.6)		77.9	(4.6)	▲
Italy	372	(5.0)	▼	74.9	(2.5)	▲
Japan	403	(5.9)	▲	61.3	(3.2)	▼
Korea	394	(5.0)		67.8	(5.3)	
Luxembourg	393	(3.0)		67.5	(2.5)	
Mexico	333	(3.4)	▼	89.5	(1.3)	▲
Netherlands	416	(5.6)	▲	56.6	(5.5)	▼
New Zealand	387	(4.6)		71.6	(3.3)	
Norway	390	(4.1)		67.5	(3.2)	
Poland	388	(4.7)		70.4	(2.9)	
Portugal	380	(4.5)	▼	74.4	(2.7)	▲
Slovak Republic	404	(4.6)	▲	61.0	(3.0)	▼
Spain	398	(3.9)		65.1	(2.7)	
Sweden	387	(5.5)		67.9	(3.5)	
Switzerland	397	(4.0)		67.7	(2.9)	
Turkey	348	(4.4)	▼	85.5	(1.8)	▲
United States	369	(4.2)	▼	82.3	(2.2)	▲
OECD average	391	(0.9)		67.7	(0.6)	
United Kingdom ²	m	m		m	m	

1. Si noti che i livelli di profitto stabiliti separatamente per la scala di matematica e per la scala di capacità di leggere non sono equivalenti.

2. Tasso di risposta troppo basso per assicurare una possibilità di confronto. Vedi Allegato 3 per le note (www.oecd.org/edu/eqg2006).

Si consulti la "Guida alla lettura" per informazioni riguardanti i simboli che sostituiscono i dati mancanti.

StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/133160111888>

INFLUENZA DELLE TENDENZE DEMOGRAFICHE SUI PROVVEDIMENTI RELATIVI ALL'ISTRUZIONE

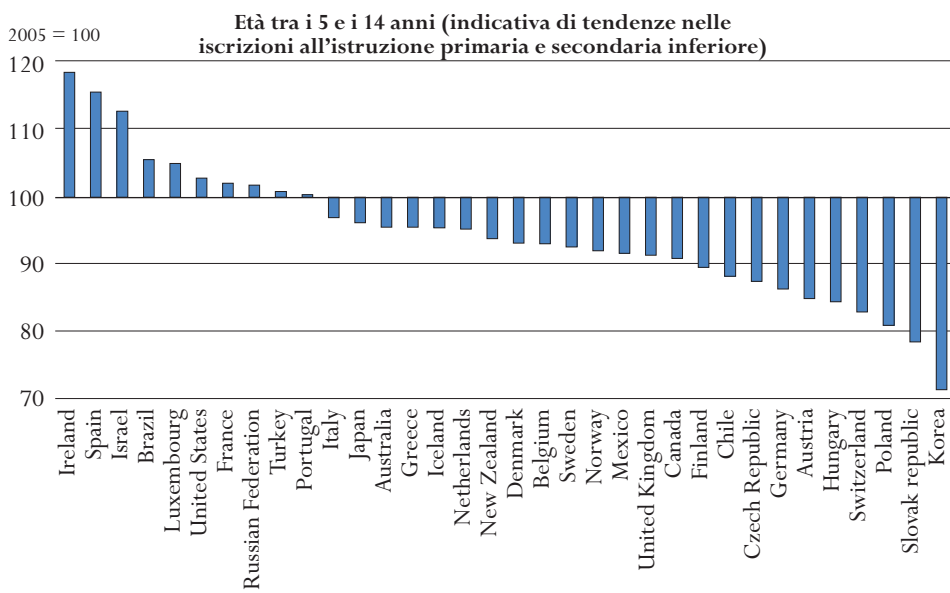
Questo indicatore esamina le tendenze degli sviluppi demografici per i prossimi dieci anni ed illustra l'influenza che queste tendenze demografiche possono avere sulle dimensioni della popolazione studentesca e sui corrispondenti provvedimenti dei servizi scolastici nei paesi.

Risultati chiave

Grafico A11.1. Cambiamenti demografici previsti nella popolazione giovanile tra i 5 e i 14 anni per il prossimo decennio (2005-2015)

Il grafico mostra il cambiamento previsto tra il 2005 e il 2015 nella popolazione tra i 5 e i 14 anni, corrispondente più o meno all'età degli alunni nell'istruzione primaria e secondaria inferiore, tra il 2005 e il 2015

In 23 dei 30 paesi dell'OCSE, come anche nel paese partner Cile, il numero degli alunni della scuola dell'obbligo è destinato a diminuire nel corso dei prossimi dieci anni, con significative implicazioni per l'allocazione di risorse e per l'organizzazione dell'attività scolastica nei vari paesi. Questa tendenza è quanto mai accentuata in Corea, dove per la popolazione tra i 5 e i 14 anni si prevede una diminuzione del 29%.



I paesi sono classificati in ordine decrescente del cambiamento nelle dimensioni della popolazione tra i 5 e i 14 anni.
Fonte: OCSE. Tabella A11.1. Vedi Allegato 3 per le note (www.oecd.org/edu/eag2006).

StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/850142374718>

Altri aspetti importanti di questo indicatore

- Tendenze ad una rapida diminuzione del 30% o di più sono previste nella popolazione tra i 15 e il 19 anni, corrispondenti più o meno all'età della scuola secondaria superiore, in Polonia, Repubblica Ceca e Repubblica Slovacca, e nel paese partner Federazione Russa, con probabile influenza sul numero di diplomati dell'istruzione secondaria superiore, e quindi sul numero di studenti che entrano nell'istruzione terziaria.
- In alcuni paesi, il declino nella popolazione in età scolastica si è verificato prima, e nei prossimi dieci anni a partire da ora avrà influenza sulla popolazione adulta e, corrispondentemente, sul flusso di nuovi diplomati e di persone altamente qualificate nella popolazione. Per esempio, in Spagna la popolazione tra i 20 e i 29 anni è destinata a diminuire del 34% nel corso dei prossimi dieci anni.
- Prese insieme, le tendenze demografiche per i prossimi dieci anni presentano sia opportunità che sfide ai paesi per il finanziamento dei servizi scolastici.

Contesto politico

Il numero di giovani nella popolazione influenza sia il tasso di rinnovamento delle qualificazioni della forza lavoro che la quantità delle risorse e lo sforzo organizzativo che un paese deve investire nel sistema scolastico. A parità di altre situazioni, i paesi con più ampie percentuali di giovani nella popolazione debbono allocare più ampie percentuali del loro reddito nazionale per l'istruzione e la formazione iniziale rispetto ai paesi con popolazioni giovanili più esigue ma con tassi simili di partecipazione.

Le proiezioni delle relative dimensioni della popolazione in età scolastica aiutano a prevedere cambiamenti nel numero degli studenti e nelle risorse necessarie. Tuttavia, queste previsioni debbono essere interpretate con cautela. Al livello più basso d'istruzione i tassi d'iscrizione sono vicini al 100% ed il numero degli studenti segue da vicino i cambiamenti demografici. Ciò non avviene nell'istruzione secondaria superiore e in quella di livello più alto.

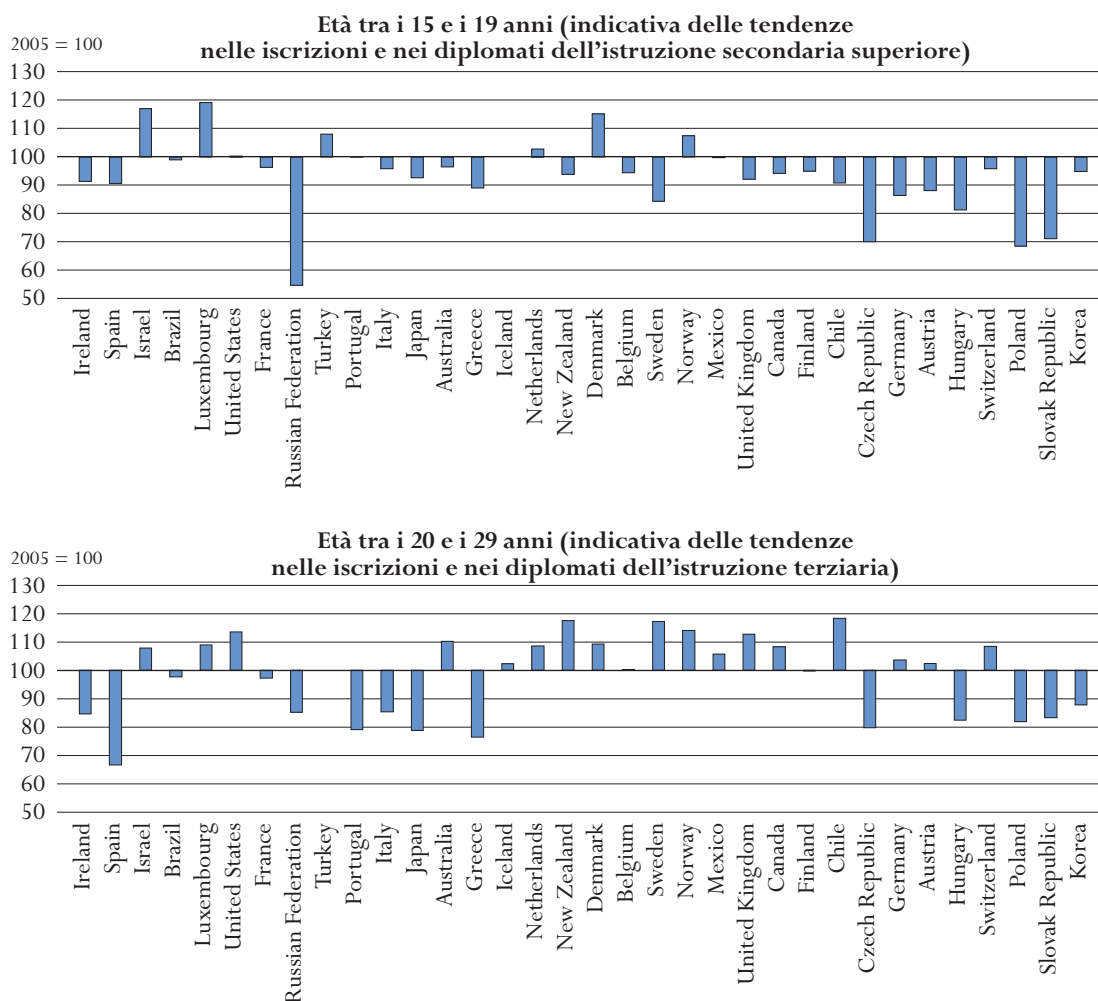
Prove e spiegazioni

Le dimensioni della popolazione tra i 5 e i 14 anni, più o meno corrispondente alla popolazione in età della scuola dell'obbligo, sono destinate a diminuire in 23 dei 30 paesi dell'OCSE e nel paese partner Cile nel corso dei prossimi dieci anni. Queste tendenze possono avere significative implicazioni per l'organizzazione ed il finanziamento dei servizi scolastici, presentando difficili sfide amministrative, quali la possibilità di scuole in eccedenza, la riorganizzazione delle scuole ed anche la chiusura di scuole. I paesi dove queste sfide appaiono ai livelli più alti per il prossimo decennio sono la Polonia e la Repubblica Slovacca, dove si può prevedere che il numero degli alunni nell'istruzione primaria e secondaria inferiore diminuirà di circa il 20% ed anche di più in Corea, dove la popolazione è destinata a diminuire di circa il 30% (Grafico A11.1).

Irlanda e Spagna, invece, presentano notevoli eccezioni a questa tendenza. In entrambi questi paesi, il declino numerico nella popolazione giovane in età scolastica, che era stato una caratteristica della loro demografia, ha ora cambiato tendenza, e si prevede che la popolazione in età della scuola dell'obbligo aumenti del 19 e del 16%, rispettivamente, nel corso del prossimo decennio.

Per la popolazione tra i 15 e i 19 anni, corrispondente più o meno all'età della popolazione di scuola secondaria superiore, le tendenze sono, nel complesso, similmente verso il basso, ma è evidente che i paesi si trovano in differenti fasi nei loro cicli demografici. Polonia, Repubblica Ceca e Repubblica Slovacca, e il paese partner Federazione Russa, si trovano di fronte alle più ampie riduzioni nella popolazione corrispondente a quella in età d'istruzione secondaria superiore per i prossimi dieci anni, con riduzioni di circa il 30% o di più in ciascun caso. Senza i corrispondenti aumenti nella partecipazione scolastica e nei tassi di diplomati a questo livello, questo può avere una significativa influenza sul numero d'individui che conseguono diplomi d'istruzione secondaria superiore e, conseguentemente, dei candidati ad iscriversi nell'istruzione terziaria (Grafico A11.2).

Tra gli individui dai 20 ai 29 anni, il gruppo d'età corrispondente più o meno all'istruzione terziaria, vi è un quadro più variato di tendenze demografiche, anche se complessivamente la proiezione è per un declino demografico del 3%. Il declino demografico è particolarmente evidente in Spagna, dove si prevede che la popolazione dai 20 ai 29 anni si ridurrà di circa il 34% nei prossimi dieci anni. Di nuovo, a meno che non si verifichino corrispondenti aumenti nei tassi di

Grafico A11.2. Cambiamenti demografici previsti nella popolazione tra i 15 e i 19 anni e tra i 20 e i 29 anni, nel prossimo decennio (2005-2015)

I paesi sono classificati in ordine decrescente del cambiamento nelle dimensioni della popolazione tra i 5 e i 14 anni (vedi Grafico A11.1).

Fonte: OCSE. Tabella A11.1. Vedi Allegato 3 per le note (www.oecd.org/edu/eqg2006).

StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/850142374718>

partecipazione all'istruzione terziaria, si prevede che questa tendenza porterà ad una significativa riduzione nel flusso di nuovi diplomati e d'individui altamente qualificati nella popolazione. I paesi che si trovano di fronte a tendenze simili, ma meno spiccate, sono il Giappone, la Grecia, il Portogallo e la Repubblica Ceca, dove si prevede che il declino della popolazione in età corrispondente all'istruzione terziaria sarà del 20% o di più (Grafico A11.2).

Invece, si prevedono aumenti nella popolazione tra i 20 e i 29 anni in 15 paesi dell'OCSE, come anche nei paesi partner Cile ed Israele, con gli aumenti più notevoli previsti in Cile (18%), Nuova Zelanda (17%) e Svezia (18%). Per questi paesi, supponendo che i tassi di partecipazione all'istruzione terziaria rimangano almeno ai loro attuali livelli, si può prevedere che il flusso di

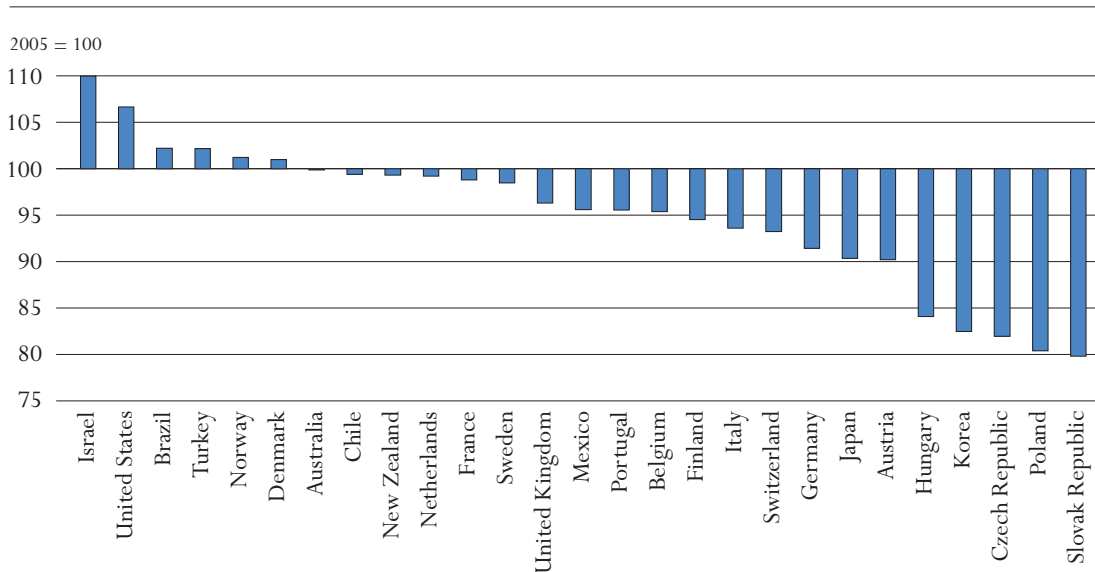
A11

manodopera altamente qualificata aumenti. Tuttavia, questi aumenti potrebbero sottoporre il finanziamento dell'istruzione terziaria ad una certa ulteriore pressione.

I cambiamenti demografici e le loro conseguenze nel numero degli studenti hanno ovvie implicazioni per il finanziamento dei servizi scolastici. Il Grafico A11.3 mostra l'influenza stimata delle tendenze demografiche sulla spesa totale per le istituzioni scolastiche per il prossimo decennio. Le stime suppongono che tassi di partecipazione e tassi di spesa per studente rimangano ai loro livelli attuali. Questo può o non può essere uno scenario probabile per alcuni paesi, dato che altri fattori potrebbero cambiare nel corso di questo periodo, ma queste stime possono utilemente illustrare il finanziamento ed altre scelte politiche di fronte alle quali possono trovarsi i paesi. Fatte queste premesse, le tendenze demografiche per i prossimi dieci anni implicherebbero una riduzione nel livello della spesa scolastica in tutti i paesi dell'OCSE, tranne quattro, come anche nel paese partner Cile, fornendo presumibilmente una maggiore opportunità d'aumentare i tassi di partecipazione o la spesa per studente in questi paesi. Le tendenze demografiche implicherebbero la massima opportunità, per questo, in Corea, Polonia, Repubblica Ceca, Repubblica Slovacca e Ungheria.

Invece, le proiezioni demografiche per gli Stati Uniti indicano una crescita relativamente forte per il prossimo decennio, e se queste proiezioni portano ad aumenti simili anche nel numero degli studenti, gli Stati Uniti possono trovarsi di fronte, conseguentemente, a pressioni riguardanti il finanziamento.

Grafico A11.3. Influenza stimata delle tendenze demografiche sulla spesa totale per le istituzioni scolastiche per il prossimo decennio, supponendo gli attuali tassi di partecipazione e di spesa per studente (2005-2015)



I paesi sono classificati in ordine decrescente del cambiamento proiettato nella spesa totale per le istituzioni scolastiche tra il 2005 e il 2015.

Fonte: OCSE. Tabella A11.1. Vedi Allegato 3 per le note (www.oecd.org/edu/eag2006).

StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/850142374718>

Definizioni e metodologie

Le proiezioni demografiche sono prese dai database demografici delle Nazioni Unite (UN Population Database). I cambiamenti nelle dimensioni delle rispettive popolazioni per il periodo 2005-2015 sono espressi come percentuale relativa alla dimensione della popolazione nel 2005 (indice = 100). Le statistiche coprono i residenti nel paese, a prescindere dalla cittadinanza e dallo status del livello d'istruzione o del mercato del lavoro. È possibile che proiezioni demografiche disponibili a livello nazionale non corrispondano esattamente a quelle contenute nei database demografici delle Nazioni Unite.

Le stime del cambiamento proiettato nel livello della spesa totale per le istituzioni scolastiche tra il 2005 e il 2015 sono ricavate da una media ponderata del cambiamento proiettato nel numero degli studenti secondo il livello, ponderato dalla spesa secondo il livello. Il cambiamento proiettato nel numero degli studenti è stimato sulla base dei cambiamenti demografici proiettati nel modo seguente: individui da 0 a 4 anni per l'istruzione pre-primaria, da 5 a 14 anni per la primaria e la secondaria inferiore, da 15 a 19 anni per la secondaria superiore, e da 20 a 29 anni per la terziaria.

Così, il cambiamento proiettato nella spesa suppone i tassi attuali di partecipazione ed i tassi attuali di spesa per studente.

Tabella A11.1

Tendenze demografiche tra il 2005 e il 2015 e influenza indicativa sulla spesa per l'istruzione, sulle iscrizioni degli studenti e sul numero dei diplomati

	Cambiamento nelle dimensioni della popolazione 2005-2015 (2005=100)						Influenza illustrativa del cambiamento demografico tra il 2005 e il 2015			
	Gruppo d'età						Stima ¹ del cambiamento di percentuale nel livello della spesa totale per le istituzioni scolastiche tra il 2005 e il 2015	Stima ² del cambiamento di percentuale nelle iscrizioni all'istruzione primaria e secondaria inferiore tra il 2005 e il 2015	Stima ³ del cambiamento di percentuale nel numero di diplomati dell'istruzione secondaria superiore 2005 e il 2015	Stima ⁴ del cambiamento di percentuale nel numero di nuovi diplomati dell'istruzione terziaria tra il 2005 e il 2015
	0-4	5-14	15-19	20-29	30+	Tutte le persone				
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)
OECD countries										
Australia	107	96	97	110	116	110	0	-4	-3	10
Austria	93	85	88	102	105	101	-10	-15	-12	2
Belgium	94	93	94	100	104	101	-5	-7	-6	0
Canada	102	91	94	108	114	109	m	-9	-6	8
Czech Republic	97	88	70	80	108	99	-18	-12	-30	-20
Denmark	91	93	115	109	103	102	1	-7	15	9
Finland	101	90	95	100	106	102	-5	-10	-5	0
France	95	102	96	97	106	103	-1	2	-4	-3
Germany	99	86	86	104	102	100	-9	-14	-14	4
Greece	94	96	89	76	109	101	m	-4	-11	-24
Hungary	91	85	81	82	105	97	-16	-15	-19	-18
Iceland	95	95	100	102	115	108	m	-5	0	2
Ireland	104	119	91	85	123	113	m	19	-9	-15
Italy	87	97	96	85	103	100	-6	-3	-4	-15
Japan	93	96	93	79	105	100	-10	-4	-7	-21
Korea	90	71	95	88	116	103	-18	-29	-5	-12
Luxembourg	103	105	119	109	115	113	m	5	19	9
Mexico	91	92	100	106	132	111	-4	-8	0	6
Netherlands	88	95	103	109	105	103	-1	-5	3	9
New Zealand	97	94	94	117	111	107	-1	-6	-6	17
Norway	97	92	108	114	106	105	1	-8	8	14
Poland	101	81	69	82	111	99	-20	-19	-31	-18
Portugal	93	100	100	79	110	103	-4	0	0	-21
Slovak Republic	97	79	71	83	113	100	-20	-21	-29	-17
Spain	99	116	91	66	111	103	m	16	-9	-34
Sweden	106	93	84	117	104	103	-2	-7	-16	17
Switzerland	93	83	96	108	104	101	-7	-17	-4	8
Turkey	97	101	108	100	128	113	2	1	8	0
United Kingdom	100	91	92	113	105	103	-4	-9	-8	13
United States	105	103	100	113	111	109	7	3	0	13
OECD average	97	94	94	97	110	104	-6	-6	-6	-3
Partner countries										
Brazil	97	106	99	98	127	112	2	6	-1	-2
Chile	102	88	91	118	120	110	-1	-12	-9	18
Israel	100	113	117	108	124	117	11	13	17	8
Russian Federation	104	102	55	85	102	95	m	2	-45	-15

1. Le tendenze nella spesa seguono le proiezioni nel modo seguente: individui da 0 a 4 anni per l'istruzione pre-primaria; da 5 a 14 anni per la primaria e la secondaria inferiore; da 15 a 19 anni per la secondaria superiore; da 20 a 29 anni per la terziaria; esse suppongono i relativi tassi attuali di spesa per studente secondo il livello d'istruzione ed i tassi attuali di partecipazione.

2. Le tendenze nelle iscrizioni all'istruzione primaria e secondaria seguono le proiezioni della popolazione dai 5 ai 14 anni.

3. Le tendenze nel numero di diplomati della secondaria superiore seguono le proiezioni della popolazione dai 14 ai 19 anni e suppongono i tassi attuali di diplomati.

4. Le tendenze nel numero di diplomati dell'istruzione terziaria seguono le proiezioni della popolazione dai 20 ai 29 anni e suppongono i tassi attuali di diplomati.

Fonte: OCSE. Vedi Allegato 3 per le note (www.oecd.org/edu/eag2006) Si consulti la "Guida alla lettura" per informazioni riguardanti i simboli che sostituiscono i dati mancanti.

StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/850142374718>

SPESA PER GLI ISTITUTI SECONDO LA CATEGORIA DEL SERVIZIO E SECONDO LA CATEGORIA DELLE RISORSE

Questo indicatore confronta i paesi dell'OCSE riguardo alla divisione della spesa tra corrente e capitale, e riguardo alla distribuzione della spesa corrente secondo la categoria delle risorse. L'indicatore è largamente influenzato dalle retribuzioni degli insegnanti (vedi Indicatore D3), dai sistemi pensionistici, dalla distribuzione delle età degli insegnanti, dalle dimensioni del personale non insegnante impiegato nell'istruzione (vedi Indicatore D2 in *Uno sguardo sull'educazione 2005*) e dalla misura in cui l'espansione nelle iscrizioni rende necessaria la costruzione di nuovi edifici. Confronta anche i modi nei quali la spesa dei paesi dell'OCSE viene distribuita attraverso le differenti funzioni degli istituti scolastici.

Risultati chiave

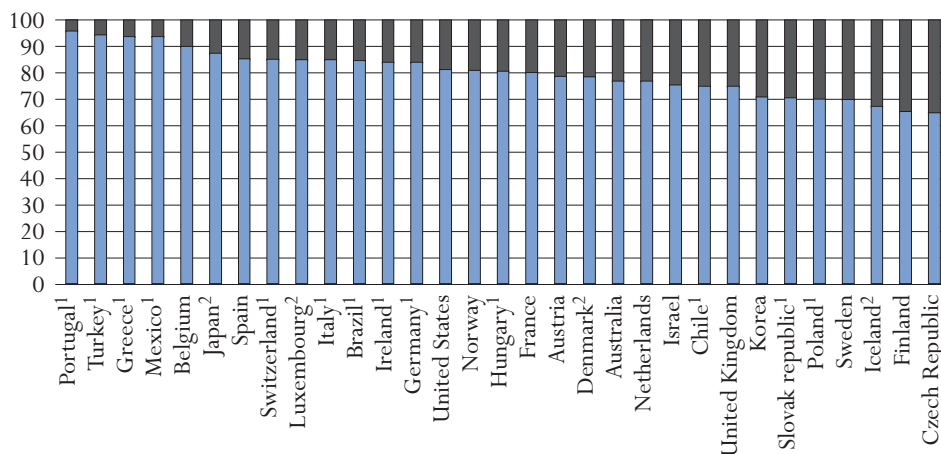
Grafico B6.1. Distribuzione della spesa corrente per gli istituti scolastici per l'istruzione primaria, secondaria e post-secondaria non-terziaria (2003)

Il grafico mostra la distribuzione della spesa corrente per gli istituti scolastici secondo la categoria delle risorse. La spesa per l'istruzione può essere suddivisa tra spesa capitale e corrente. Nell'ambito della spesa corrente si possono distinguere categorie di risorse confrontate con altre voci e categorie di servizi, come, per esempio, la spesa per l'insegnamento rispetto a servizi ausiliari e R&S. La voce più grossa nella spesa corrente, cioè le retribuzioni degli insegnanti, viene più dettagliatamente esaminata nell'Indicatore D3.

■ Compensi di tutto il personale ■ Altra spesa corrente

Nell'istruzione primaria, secondaria e post-secondaria messe insieme, la spesa corrente spiega una media del 92% della spesa totale attraverso i paesi dell'OCSE. In tutti i paesi dell'OCSE e paesi partner, tranne tre, il 70% o di più della spesa corrente per l'istruzione primaria, secondaria e post-secondaria non-terziaria viene speso per le retribuzioni del personale.

% della spesa corrente



1. Solo istituti pubblici.

2. Istruzione post-secondaria inclusa sia nella secondaria superiore che nell'istruzione terziaria.

I paesi sono classificati in ordine decrescente della quota di compensi di tutto il personale nell'istruzione primaria, secondaria e post-secondaria non-terziaria.

Fonte: OCSE. Tabella B6.2. Vedi Allegato 3 per le note (www.oecd.org/edu/eq2006).

StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/028135635270>

Altri aspetti importanti di questo indicatore

- I paesi dell'OCSE spendono una media del 35% della spesa corrente nel livello terziario per scopi diversi dai compensi del personale scolastico. Questo si spiega con i costi più alti delle attrezzature e dei materiali didattici nell'istruzione superiore.
- In media, i paesi dell'OCSE spendono lo 0,2% del loro PIL in sovvenzioni per servizi ausiliari forniti da istituti primari, secondari e post-secondari non-terziari. Ciò rappresenta il 5% della spesa totale. All'estremità più alta, Corea, Finlandia, Francia, Repubblica Slovacca e Svezia assegnano circa il 10% o di più della spesa totale per gli istituti scolastici in percentuale del PIL per servizi ausiliari.
- Una caratteristica distintiva degli istituti terziari è un'alta spesa per R&S, che in media comprende più di un quarto della spesa a questo livello. Il fatto che alcuni paesi spendono molto di più di altri in questa voce aiuta a spiegare le ampie differenze nella spesa terziaria totale. Differenze significative tra i paesi dell'OCSE nella rilevanza data a R&S contribuiscono anch'esse alla variazione osservata.
- Il pagamento del personale insegnante non rappresenta una quota così grande di spesa negli istituti terziari come in altri livelli, a causa dei costi più alti per attrezzature e materiali didattici.

Contesto politico

Il modo in cui la spesa viene ripartita tra differenti categorie può influire sulla qualità dei servizi (*per es.* le retribuzioni degli insegnanti), sulle condizioni delle strutture scolastiche (*per es.* la manutenzione delle scuole), e sulla capacità del sistema scolastico di adeguarsi a cambiamenti demografici e a tendenze nelle iscrizioni (*per es.* la costruzione di nuove scuole).

Anche confronti tra i modi nei quali i diversi paesi dell'OCSE ripartiscono la spesa scolastica tra le varie categorie di risorse consentono di vedere più in profondità la variazione nell'organizzazione e nel funzionamento degli istituti scolastici. Decisioni sulla ripartizione delle risorse fatte al livello di sistema – sia finanziario che strutturale – influiscono in ultima analisi sulla classe, sul tipo d'insegnamento e sulle condizioni nelle quali esso viene impartito.

Questo indicatore confronta anche i modi nei quali la spesa viene distribuita attraverso le varie funzioni degli istituti scolastici. Gli istituti scolastici offrono una gamma di servizi, oltre all'insegnamento. Nei livelli primario, secondario e post-secondario non-terziario, gli istituti possono offrire vitto, trasporti gratuiti per e dalla scuola, o sistemazioni in convitti. Nel livello terziario, gli istituti possono offrire alloggio e spesso effettuano un'ampia gamma di attività di ricerca come parte integrante dell'istruzione terziaria.

Prove e spiegazioni

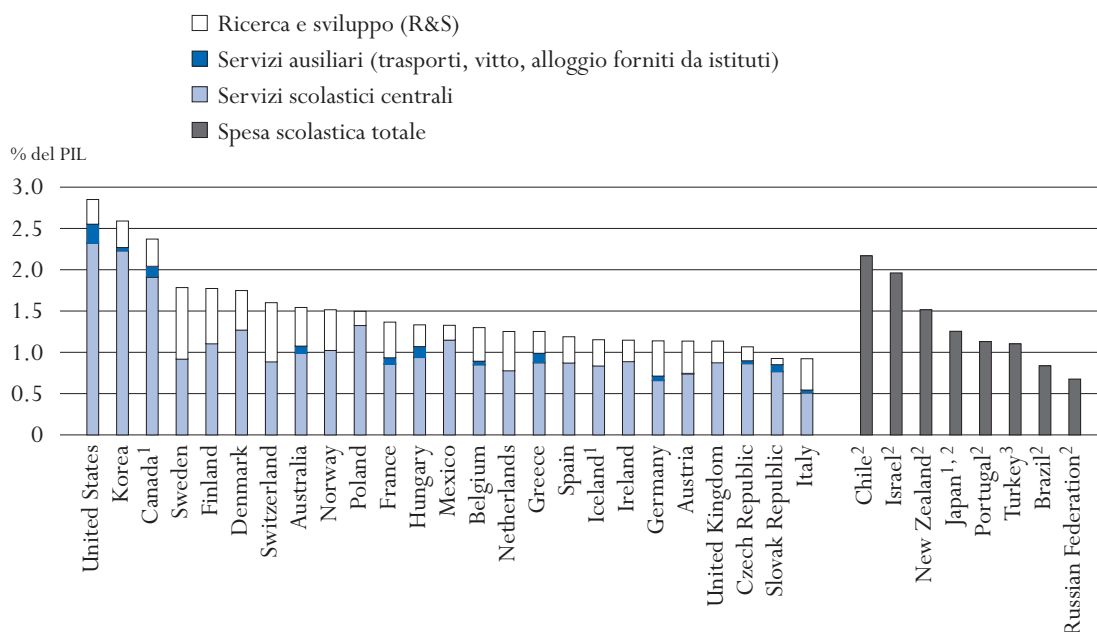
Cosa questo indicatore copre e cosa non copre

Questo indicatore analizza la spesa scolastica secondo la spesa corrente e capitale, e secondo le tre funzioni principali eseguite tipicamente dagli istituti scolastici. Ciò include costi direttamente attribuibili all'istruzione, come le retribuzioni agli insegnanti ed i materiali didattici, e costi indirettamente connessi con la fornitura d'istruzione, come la spesa per l'amministrazione, i servizi di sostegno scolastico, lo sviluppo degli insegnanti, la consulenza per gli studenti, o la costruzione e/o la fornitura di attrezzature scolastiche. Include anche la spesa per servizi ausiliari, come i servizi d'assistenza agli studenti forniti dagli istituti scolastici. Infine, include la spesa alla ricerca e allo sviluppo (R&S) effettuata in istituti terziari, o nella forma di attività separatamente finanziate di R&S o nella forma di quelle percentuali di retribuzioni e di spesa corrente nei bilanci generali dell'istruzione attribuibili alle attività di ricerca del personale.

L'indicatore non include la spesa pubblica e privata di R&S al di fuori degli istituti scolastici, come la spesa di R&S nell'industria. Un'analisi comparativa della spesa di R&S in settori diversi dall'istruzione viene fornita negli Indicatori di Scienza e Tecnologia dell'OCSE. La spesa per i servizi di assistenza agli studenti in istituti scolastici include solo sovvenzioni pubbliche per questi servizi. Non è inclusa la spesa da parte di studenti e delle loro famiglie per servizi che sono forniti dagli istituti su una base di auto-finanziamento.

Spesa per istruzione, R&S e servizi ausiliari

Al di sotto del livello terziario, la spesa scolastica è dominata dalla spesa per servizi scolastici centrali. Al livello terziario, altri servizi – particolarmente quelli relativi ad attività di R&S – possono spiegare una significativa percentuale di spesa scolastica. La variazione tra i paesi dell'OCSE nella spesa per attività di R&S può spiegare quindi una parte significativa delle differenze nella spesa scolastica totale per studente terziario (Grafico B6.2). Alti livelli di spesa per R&S negli

Grafico B6.2. Spesa per servizi scolastici centrali, R&S e servizi ausiliari negli istituti scolastici terziari come percentuale del PIL (2003)

1. Istruzione post-secondaria non-terziaria inclusa sia nella secondaria superiore che nella terziaria.

2. Spesa totale nel livello terziario che include la spesa per ricerca e sviluppo (R&S).

3. Spesa totale nel livello terziario che esclude la spesa per ricerca e sviluppo (R&S).

I paesi sono classificati in ordine decrescente della spesa totale per gli istituti scolastici nell'istruzione terziaria.

Fonte: OCSE. Tabella B6.1. Vedi Allegato 3 per le note (www.oecd.org/edu/eag2006).

StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/028135635270>

istituti scolastici terziari in Australia, Belgio, Danimarca, Finlandia, Francia, Germania, Norvegia, Paesi Bassi, Svezia e Svizzera (tra lo 0,4 e lo 0,9 del PIL), per esempio, implicano che la spesa per l'istruzione per studente in questi paesi dell'OCSE sarebbero considerevolmente più bassi se si escludesse la componente R&S.

Servizi d'assistenza agli studenti

I servizi d'assistenza agli studenti (come anche i servizi per il pubblico in generale in alcuni casi) sono parte integrante delle funzioni di scuole e università in molti paesi dell'OCSE. I paesi finanziano questi servizi con differenti combinazioni di spesa pubblica, sovvenzioni pubbliche e tasse pagate dagli studenti e della loro famiglie.

In media, i paesi dell'OCSE spendono lo 0,2% del loro PIL in sovvenzioni per servizi ausiliari forniti da istituti primari, secondari e post-secondari non-terziari. Ciò rappresenta il 5% della spesa totale per questi istituti. Alla sommità alta, Corea, Finlandia, Francia, Repubblica Slovacca e Svezia spendono circa il 10% o di più della spesa totale per gli istituti scolastici in percentuale del PIL per servizi ausiliari (Tabella B6.1).

In più dei due terzi dei paesi dell'OCSE, la somma spesa per servizi ausiliari è più alta della somma spesa per sovvenzioni a famiglie nei livelli primario, secondario e post-secondario non-terziario. Eccezioni a questo schema sono Corea, Danimarca, Finlandia, Paesi Bassi, Nuova Zelanda, Svezia, Turchia e Ungheria, dove la spesa per sovvenzioni alle famiglie è più alta (Tabelle B5.3 e B6.1).

Nel livello terziario, i servizi ausiliari sono più spesso forniti su una base di auto-finanziamento. In media, la spesa per sovvenzioni per servizi ausiliari nel livello terziario ammonta a meno dello 0,1% del PIL e rappresenta fino allo 0,23% negli Stati Uniti (Tabella B6.1).

Spesa corrente e capitale; distribuzione della spesa corrente secondo la categoria delle risorse

La spesa scolastica può essere divisa innanzitutto in spesa corrente e capitale. La spesa capitale comprende la spesa per beni che durano più a lungo di un anno e include la spesa per la costruzione, il restauro e le riparazioni più importanti di edifici. La spesa corrente comprende la spesa per risorse scolastiche usate ogni anno per il funzionamento delle scuole.

La spesa corrente può essere ulteriormente suddivisa in tre ampie categorie funzionali, che sono i compensi degli insegnanti, i compensi di altro personale, ed altre spese correnti (*per es.* materiali e sussidi didattici, manutenzione di edifici scolastici, preparazione dei pasti per gli studenti e affitto di attrezzature scolastiche). La somma assegnata a ciascuna di queste categorie funzionali dipenderà in parte da cambiamenti attuali e previsti nelle iscrizioni, dalle retribuzioni del personale scolastico e dai costi di manutenzione e costruzione di attrezzature scolastiche.

L'istruzione ha luogo per lo più in ambienti scolastici e universitari. L'intenso impiego di tecnologia nell'istruzione spiega la larga percentuale di spesa corrente nella spesa scolastica totale. Nei livelli primario, secondario e post-secondario non-terziario messi insieme, la spesa corrente spiega quasi il 92% della spesa totale in media tra tutti i paesi dell'OCSE.

Vi è una certa notevole variazione tra i paesi dell'OCSE per quanto riguarda le relative percentuali di spesa corrente e capitale: nei livelli primario, secondario e post-secondario messi insieme, la percentuale della spesa corrente va da meno dell'85% in Corea e Lussemburgo, e nel paese partner Cile, al 97% o di più in Austria, Belgio, Canada, Messico e Portogallo (Grafico B6.3).

Le retribuzioni degli insegnanti e dell'altro personale impiegato nell'istruzione spiegano la più grande percentuale di spesa corrente in tutti i paesi dell'OCSE. In media, tra i paesi dell'OCSE, la spesa per i compensi del personale scolastico spiega l'80% della spesa corrente nei livelli primario, secondario e post-secondario non-terziario messi insieme. In tutti i paesi dell'OCSE, tranne tre – Finlandia, Islanda, Repubblica Ceca – il 70% o di più della spesa corrente nei livelli primario, secondario e post-secondario non-terziario messi insieme viene speso per le retribuzioni del personale. La percentuale destinata alla retribuzione del personale scolastico è del 90% o di più in Grecia, Messico, Portogallo e Turchia (Grafico B6.1).

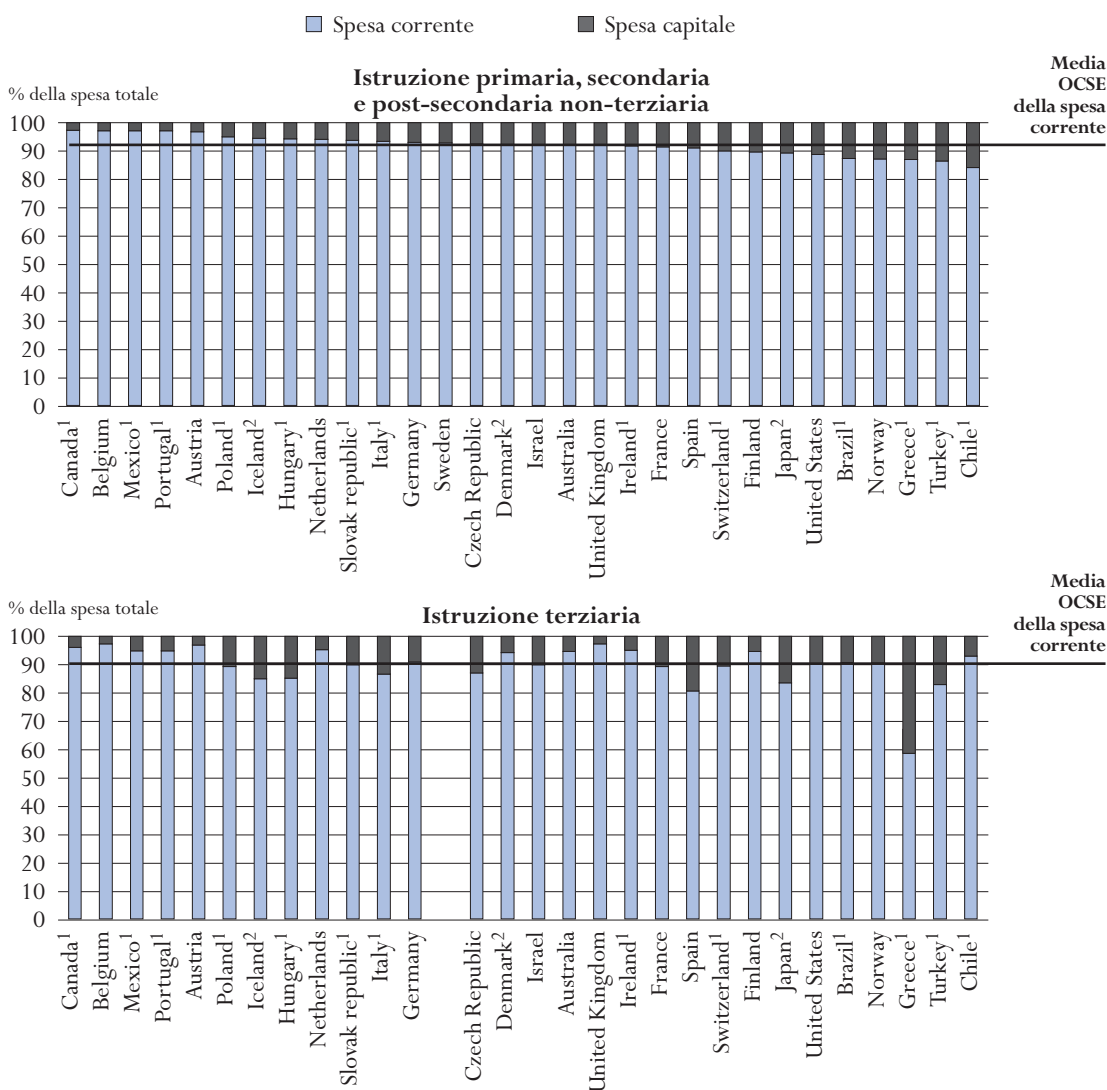
I paesi dell'OCSE con bilanci scolastici relativamente piccoli (*per es.* Messico, Portogallo e Turchia) tendono a destinare una più larga percentuale di spesa scolastica corrente alla retribuzione del personale ed una più piccola percentuale a servizi che sono subappaltati, come i servizi di supporto (*per es.* la manutenzione degli edifici scolastici), a servizi ausiliari (*per es.* preparazione dei pasti per gli studenti), e all'affitto di edifici scolastici e di altre attrezzature scolastiche.

Percentuali di spesa corrente stanziata per la retribuzione degli insegnanti e di altro personale

In Danimarca, Francia e Stati Uniti, circa un quarto della spesa corrente nei livelli d'istruzione

Grafico B6.3. Distribuzione della spesa corrente e capitale per gli istituti scolastici (2003)

Secondo la categoria delle risorse ed il livello d'istruzione



1. Solo istituti pubblici.

2. Istruzione post-secondaria inclusa sia nella secondaria superiore che nell'istruzione terziaria.

I paesi sono classificati in ordine decrescente della quota di spesa corrente nell'istruzione primaria, secondaria e post-secondaria non-terziaria.

Fonte: OCSE. Tabella B6.2. Vedi Allegato 3 per le note (www.oecd.org/edu/eqq2006).StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/028135635270>

primaria, secondaria e post-secondaria non-terziaria messi insieme va alla retribuzione del personale non insegnante, mentre in Austria, Corea e Irlanda questa cifra è del 10% o di meno. Queste differenze riflettono probabilmente la misura in cui personale scolastico rappresentato, per esempio, da presidi, consulenti, autisti, infermieri scolastici, portinai e operai addetti alla manutenzione, è specializzato in attività di non-insegnamento (Tabella B6.2).

Nel livello terziario, la percentuale della spesa totale effettuata per spese capitali è più larga che nei livelli primario, secondario e post-secondario non-terziario, generalmente a causa di attrezz-

zature didattiche più differenziate e avanzate. In 13 dei 30 paesi dell'OCSE e dei paesi partner per i quali sono disponibili dati, la percentuale della spesa effettuata per spese capitali al livello terziario è del 10% o di più, e in Grecia, Spagna e Turchia è al di sopra del 17% (Grafico B6.3).

Le differenze riflettono probabilmente il modo in cui l'istruzione viene organizzata in ciascun paese dell'OCSE, come anche la misura in cui l'espansione nelle iscrizioni rende necessaria la costruzione di nuovi edifici.

I paesi dell'OCSE, in media, spendono il 35% della spesa corrente nel livello terziario per scopi diversi dalla retribuzione del personale scolastico. Ciò viene spiegato dai più alti costi delle attrezzature e dei materiali didattici nell'istruzione superiore (Tabella B6.2).

Definizioni e metodologie

I dati si riferiscono all'anno finanziario 2003 e sono basati sulla raccolta di dati UOE sulle statistiche utilizzate dall'OCSE nel 2005 (per dettagli vedi Allegato 3 al sito www.oecd.org/edu/eag2006).

La distinzione tra spesa corrente e capitale è presa dalla definizione standard usata nella contabilità del reddito nazionale. La spesa corrente si riferisce ai beni e servizi consumati nell'anno corrente, e che richiedono una produzione ricorrente per poter mantenere la fornitura di servizi scolastici. La spesa capitale si riferisce a beni che durano più a lungo di un anno, e include la spesa per la costruzione, il restauro o riparazioni più importanti di edifici e attrezzature nuove o rinnovate. La spesa capitale qui riportata rappresenta il valore del capitale scolastico acquistato o creato durante l'anno in questione – cioè l'ammontare della formazione del capitale – a prescindere dal fatto che la spesa capitale sia stata finanziata da entrate correnti o da prestiti. Né la spesa corrente né la spesa capitale includono il servizio del debito.

I calcoli coprono la spesa da parte degli istituti pubblici o, dove sia disponibile, quella di istituti pubblici e privati presi insieme.

La spesa corrente diversa da quella per le retribuzioni del personale comprende la spesa per servizi che vengono subappaltati, come i servizi di supporto (*per es.* la manutenzione degli edifici scolastici), i servizi ausiliari (*per es.* la preparazione dei pasti per gli studenti) e l'affitto di edifici scolastici e di altre attrezzature. Questi servizi vengono ottenuti da fornitori esterni, diversamente dai servizi forniti da autorità scolastiche o dagli stessi istituti scolastici che utilizzano il loro personale.

La spesa per R&S include tutta la spesa per la ricerca effettuata in università ed altri istituti scolastici terziari, a prescindere dal fatto che la ricerca sia finanziata da fondi istituzionali generali o attraverso donazioni o contratti separati da parte di finanziatori pubblici o privati. La classificazione della spesa è basata su dati raccolti dagli istituti che effettuano R&S, piuttosto che sulle fonti dei fondi.

I servizi ausiliari sono servizi forniti da istituti scolastici che sono secondari rispetto al compito principale della scuola. Le due principali componenti dei servizi ausiliari sono i servizi d'assistenza ed i servizi per il pubblico in generale. Nei livelli primario, secondario e post-secondario non-terziario, i servizi d'assistenza agli studenti includono i pasti, i servizi sanitari scolastici, ed i trasporti da e per la scuola. I servizi per il pubblico in generale includono musei, trasmissioni

radiofoniche e televisive, sport e programmi ricreativi e culturali. È esclusa la spesa per servizi ausiliari che comprendano tasse da parte degli studenti o delle loro famiglie.

I servizi scolastici centrali vengono considerati come la parte residua di tutta la spesa, cioè la spesa totale per gli istituti scolastici al netto della spesa per R&S e per i servizi ausiliari.

Si noti che i dati che appaiono in precedenti edizioni di questa pubblicazione possono essere non sempre confrontabili con i dati mostrati nell'edizione 2006 a causa di cambiamenti effettuati nelle definizioni e nella copertura come risultato della ricerca OCSE sulla confrontabilità delle spese (vedi Allegato 3 al sito www.oecd.org/edu/eq2006 per dettagli sui cambiamenti).

Tabella B6.1.

Spesa per gli istituti secondo la categoria del servizio come percentuale del PIL (2003)

Spesa per insegnamento, R&S e servizi ausiliari negli istituti scolastici e spesa privata per beni scolastici acquistati al di fuori degli istituti scolastici

	Istruzione primaria, secondaria e post-secondaria non-terziaria				Istruzione terziaria				
	Spesa per gli istituti scolastici			Pagamenti privati per servizi di insegnamento/beni al di fuori degli istituti scolastici	Spesa per gli istituti d'istruzione				Pagamenti privati per servizi di insegnamento/beni al di fuori degli istituti scolastici
	Servizi scolastici centrali	Servizi ausiliari (trasporti, vitto, alloggio forniti dagli istituti)	Totale		Servizi scolastici centrali	Servizi ausiliari (trasporti, vitto, alloggio, forniti dagli istituti)	Ricerca e sviluppo in istituti d'istruzione terziaria	Totale	
(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	
OECD countries									
Australia	3.93	0.18	4.11	0.11	0.99	0.09	0.47	1.55	0.14
Austria	3.66	0.18	3.83	m	0.74	0.01	0.39	1.14	m
Belgium	3.95	0.15	4.10	0.12	0.85	0.05	0.41	1.30	0.11
Canada ^{1,2}	3.38	0.18	3.55	m	1.91	0.13	0.33	2.37	0.13
Czech Republic	2.95	0.13	3.08	0.10	0.87	0.04	0.17	1.07	0.06
Denmark ¹	x(3)	x(3)	4.25	0.69	1.27	a	0.48	1.75	0.80
Finland	3.55	0.42	3.98	m	1.11	n	0.67	1.77	m
France	3.68	0.53	4.21	0.20	0.86	0.08	0.43	1.37	0.08
Germany	3.46	0.08	3.54	0.19	0.66	0.06	0.42	1.14	0.04
Greece	2.77	0.04	2.81	0.86	0.84	0.12	0.30	1.25	0.06
Hungary	3.35	0.35	3.70	m	0.94	0.13	0.26	1.34	m
Iceland ¹	x(3)	x(3)	5.19	m	0.84	x(8)	0.32	1.16	m
Ireland ³	3.14	0.07	3.22	m	0.89	x(8)	0.26	1.15	m
Italy	3.52	0.12	3.65	0.43	0.51	0.03	0.38	0.93	0.14
Japan ¹	x(3)	x(3)	2.97	0.78	x(8)	x(8)	x(8)	1.26	0.04
Korea	3.98	0.42	4.40	m	2.23	0.04	0.32	2.59	m
Luxembourg	x(3)	x(3)	3.97	m	m	m	m	m	m
Mexico ³	4.49	m	4.49	0.25	1.15	m	0.18	1.33	0.06
Netherlands	3.32	0.05	3.36	0.19	0.78	n	0.48	1.26	0.06
New Zealand	x(3)	x(3)	4.92	0.01	x(8)	x(8)	x(8)	1.52	n
Norway	x(3)	x(3)	4.56	m	1.03	n	0.49	1.52	m
Poland	4.35	0.01	4.36	0.21	1.33	n	0.17	1.50	0.06
Portugal	4.13	0.03	4.16	0.06	x(8)	x(8)	x(8)	1.13	0.03
Slovak Republic ¹	2.59	0.48	3.06	0.87	0.77	0.09	0.08	0.93	0.23
Spain	2.88	0.11	2.99	m	0.87	m	0.32	1.19	m
Sweden	4.07	0.44	4.51	m	0.92	n	0.87	1.79	m
Switzerland	x(3)	x(3)	4.62	m	0.89	x(8)	0.72	1.60	m
Turkey ³	2.50	0.10	2.60	m	x(8)	x(8)	x(8)	1.11	m
United Kingdom	4.32	0.26	4.58	m	0.88	m	0.26	1.14	0.20
United States	3.89	0.30	4.20	a	2.32	0.23	0.30	2.85	a
OECD average	3.56	0.21	3.90	0.32	1.06	0.06	0.38	1.45	0.12
Partner countries									
Brazil ²	x(3)	x(3)	3.36	m	x(8)	x(8)	x(8)	0.84	m
Chile ⁴	3.96	0.16	4.12	0.03	x(8)	x(8)	x(8)	2.17	0.01
Israel	x(3)	x(3)	4.79	0.28	x(8)	x(8)	x(8)	1.96	n
Russian Federation	x(3)	x(3)	2.07	m	x(8)	x(8)	x(8)	0.68	m

1. Alcuni livelli d'istruzione sono inclusi insieme ad altri. Si faccia riferimento al codice "x" nella Tabella B1. 1a per dettagli.

2. Anno di riferimento 2002.

3. La spesa per ricerca e sviluppo, e quindi la spesa totale, sono sottovalutate.

4. Anno di riferimento 2004.

 Fonte: OCSE. Vedi Allegato 3 per le note (www.oecd.org/edu/eag2006).

Si consulti la "Guida alla lettura" per informazioni riguardanti i simboli che sostituiscono i dati mancanti.

 StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/028135635270>

Tabella B6.2.

Spesa per gli istituti secondo la categoria delle risorse e il livello d'istruzione

Distribuzione della spesa totale e corrente per gli istituti scolastici da fonti pubbliche e private

	Istruzione primaria, secondaria e post-secondaria non-terziaria						Istruzione terziaria					
	Percentuale della spesa totale		Percentuale della spesa corrente				Percentuale della spesa totale		Percentuale della spesa corrente			
	Corrente	Capitale	Retribuzione degli insegnanti	Retribuzione di altro personale	Retribuzione di tutto il personale	Altra corrente	Corrente	Capitale	Retribuzione degli insegnanti	Retribuzione di altro personale	Retribuzione di tutto il personale	Altra corrente
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)
OECD countries												
Australia	92.1	7.9	60.0	16.9	76.8	23.2	94.7	5.3	31.8	27.8	59.6	40.4
Austria	96.8	3.2	68.5	9.9	78.6	21.4	96.9	3.1	41.5	15.6	57.1	42.9
Belgium	97.2	2.8	71.2	18.7	89.9	10.1	97.3	2.7	55.3	15.1	70.4	29.6
Canada ^{1,2}	97.3	2.7	61.2	15.1	76.3	23.7	96.2	3.8	33.1	34.2	67.3	32.7
Czech Republic	92.5	7.5	48.7	16.1	64.8	35.2	87.0	13.0	25.7	25.9	51.6	48.4
Denmark ³	92.4	7.6	51.9	26.6	78.4	21.6	94.2	5.8	52.0	25.4	77.4	22.6
Finland	89.6	10.4	53.9	11.4	65.3	34.7	94.7	5.3	35.2	28.0	63.2	36.8
France	91.5	8.5	57.0	23.1	80.1	19.9	89.3	10.7	51.7	28.4	80.1	19.9
Germany	93.0	7.0	x(5)	x(5)	83.9	16.1	90.9	9.1	x(11)	x(11)	71.4	28.6
Greece	87.1	12.9	x(5)	x(5)	93.7	6.3	59.2	40.8	x(11)	x(11)	52.2	47.8
Hungary ²	94.4	5.6	x(5)	x(5)	80.5	19.5	85.2	14.8	x(11)	x(11)	69.6	30.4
Iceland	94.5	5.5	x(5)	x(5)	67.1	32.9	85.0	15.0	x(11)	x(11)	76.8	23.2
Ireland ²	91.9	8.1	75.8	8.2	84.0	16.0	95.1	4.9	46.8	23.9	70.8	29.2
Italy ²	93.5	6.5	66.2	18.7	84.8	15.2	86.7	13.3	40.4	19.8	60.2	39.8
Japan ³	89.4	10.6	x(5)	x(5)	87.4	12.6	83.6	16.4	x(11)	x(11)	64.5	35.5
Korea	81.1	18.9	62.9	7.9	70.8	29.2	90.5	9.5	30.5	12.8	43.3	56.7
Luxembourg ²	81.5	18.5	72.8	12.2	85.0	15.0	m	m	m	m	m	m
Mexico ²	97.2	2.8	81.7	11.9	93.6	6.4	94.8	5.2	59.0	18.3	77.3	22.7
Netherlands	94.2	5.8	x(5)	x(5)	76.7	23.3	95.2	4.8	x(11)	x(11)	74.6	25.4
New Zealand	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Norway	87.3	12.8	x(5)	x(5)	80.8	19.2	90.5	9.5	x(11)	x(11)	62.8	37.2
Poland ²	95.0	5.0	x(5)	x(5)	70.0	30.0	89.2	10.8	x(11)	x(11)	58.2	41.8
Portugal ²	97.1	2.9	80.6	15.1	95.7	4.3	94.9	5.1	x(11)	x(11)	72.8	27.2
Slovak Republic	93.8	6.2	53.9	16.5	70.4	29.6	89.9	10.1	28.6	19.3	47.9	52.1
Spain	91.1	8.9	74.6	10.6	85.2	14.8	80.6	19.4	58.5	20.5	79.0	21.0
Sweden	92.8	7.2	50.9	19.0	69.8	30.2	m	m	x(11)	x(11)	59.7	40.3
Switzerland ²	90.0	10.0	72.2	12.8	85.0	15.0	89.6	10.4	53.6	24.9	78.4	21.6
Turkey ²	86.5	13.5	x(5)	x(5)	94.3	5.7	82.9	17.1	73.5	m	73.5	26.5
United Kingdom	91.9	8.1	53.0	21.8	74.8	25.2	97.2	2.8	32.4	25.9	58.3	41.7
United States	88.8	11.2	55.4	25.7	81.1	18.9	90.4	9.6	24.2	31.3	55.5	44.5
OECD average	91.8	8.2	63.6	15.9	80.2	19.8	89.7	10.3	43.0	23.4	65.5	34.5
Partner countries												
Brazil ¹	87.3	12.7	x(5)	x(5)	84.6	15.4	90.6	9.4	x(11)	x(11)	73.6	26.4
Chile ^{2,4}	84.1	15.9	x(5)	x(5)	74.9	25.1	93.1	6.9	x(11)	x(11)	65.0	35.0
Israel	92.1	7.9	x(5)	x(5)	75.4	24.6	89.9	10.1	x(11)	x(11)	73.6	26.4
Russian Federation	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m

1. Anno di riferimento 2002.

2. Solo istituti pubblici.

3. Alcuni livelli d'istruzione sono inclusi insieme ad altri. Si faccia riferimento al codice "x" nella Tabella B1.1a per dettagli.

4. Anno di riferimento 2004.

Fonte: OCSE. Vedi Allegato 3 per le note (www.oecd.org/edu/eqg2006).

Si consulti la "Guida alla lettura" per informazioni riguardanti i simboli che sostituiscono i dati mancanti.

StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/028135635270>

Capitolo



RISORSE FINANZIARIE
ED UMANE
INVESTITE NELL'ISTRUZIONE



CLASSIFICAZIONE DELLE SPESE SCOLASTICHE

Le spese scolastiche in questo indicatore vengono classificate attraverso tre dimensioni:

- La prima dimensione – rappresentata dall’asse orizzontale nel diagramma qui sotto – è quella che si riferisce al luogo dove avviene la spesa. Spendere per scuole e università, per ministeri dell’educazione e per altri enti direttamente implicati nel fornire e nel sostenere istruzione è una componente di questa dimensione. Spendere per l’istruzione al di fuori di queste istituzioni è un’altra cosa.
- La seconda dimensione – rappresentata dall’asse verticale nel diagramma qui sotto – classifica i beni e i servizi che vengono acquistati. Non tutte le spese per le istituzioni scolastiche possono essere classificate come spese dirette per la scuola o per l’istruzione. Le istituzioni scolastiche in molti paesi dell’OCSE offrono vari servizi ausiliari – come pasti, trasporti, alloggio, ecc. – oltre ai servizi d’insegnamento per sostenere gli studenti e le loro famiglie. Al livello terziario, può essere significativo spendere per ricerca e sviluppo. Non tutta la spesa per beni e servizi scolastici avviene nell’ambito delle istituzioni. Per esempio, le famiglie possono acquistare libri di testo e materiali autonomamente o cercare insegnanti privati per i loro figli.
- La terza dimensione – rappresentata dai colori nel diagramma qui sotto – distingue le fonti dalle quali ha origine il finanziamento. Queste fonti comprendono il settore pubblico ed enti internazionali (indicati dal colore blu chiaro), e famiglie ed altri enti privati (indicati dal colore blu semi-scuo). Dove la spesa privata per l’istruzione è sovvenzionata da fondi pubblici, ciò viene indicato da riquadri in colore blu scuro.

■ Fonti pubbliche di fondi ■ Fonti private di fondi ■ Fondi privati sovvenzionati pubblicamente

	Spesa per istituzioni scolastiche <i>(per es. scuole, università, amministrazione scolastica e servizi di assistenza agli studenti)</i>	Spesa per l’istruzione al di fuori delle istituzioni scolastiche <i>(per es. acquisti privati di beni e servizi scolastici, compresi gli insegnanti privati)</i>
Spesa per servizi scolastici centrali	<i>per es. spesa pubblica per servizi inerenti l’istruzione in istituzioni scolastiche</i>	<i>per es. spesa privata sovvenzionata per libri</i>
	<i>per es. spesa privata sovvenzionata per servizi inerenti l’istruzione in istituzioni scolastiche</i>	<i>per es. spesa privata per libri e altri materiali scolastici o insegnanti privati</i>
	<i>per es. spesa privata per tasse scolastiche</i>	
Spesa su ricerca e sviluppo	<i>per es. spesa pubblica per ricerca universitaria</i>	
	<i>per es. fondi dall’industria privata per ricerca e sviluppo in istituzioni scolastiche</i>	
Spesa per servizi scolastici diversi dall’istruzione	<i>per es. spesa pubblica per servizi ausiliari, pasti, trasporti a scuole o alloggi nel campus</i>	<i>per es. spesa privata sovvenzionata per costi di mantenimento degli studenti o per prezzi ridotti per i trasporti</i>
	<i>per es. spesa privata per tasse per servizi ausiliari</i>	<i>per es. spesa privata per i costi di mantenimento degli studenti o per i trasporti</i>

Diagrammi di copertina

Per gli indicatori B1, B2 e B3

Per gli indicatori B4 e B5

Per l'indicatore B6

SPESA PER L'ISTRUZIONE PER STUDENTE

Questo indicatore fornisce una valutazione dell'investimento fatto su ciascuno studente. La spesa per studente è largamente influenzata dalle retribuzioni degli insegnanti (vedi Indicatori B6 e D3), dai sistemi pensionistici, dai materiali e servizi didattici, dai vari indirizzi dei corsi forniti ad alunni / studenti (vedi Indicatore C2) e dal numero di studenti iscritti nel sistema scolastico (vedi Indicatore C1). Anche le linee politiche messe in atto per attrarre nuovi insegnanti o per ridurre le dimensioni delle classi o i modelli di personale (vedi Indicatore D2) hanno contribuito a cambiamenti nella spesa per studente.

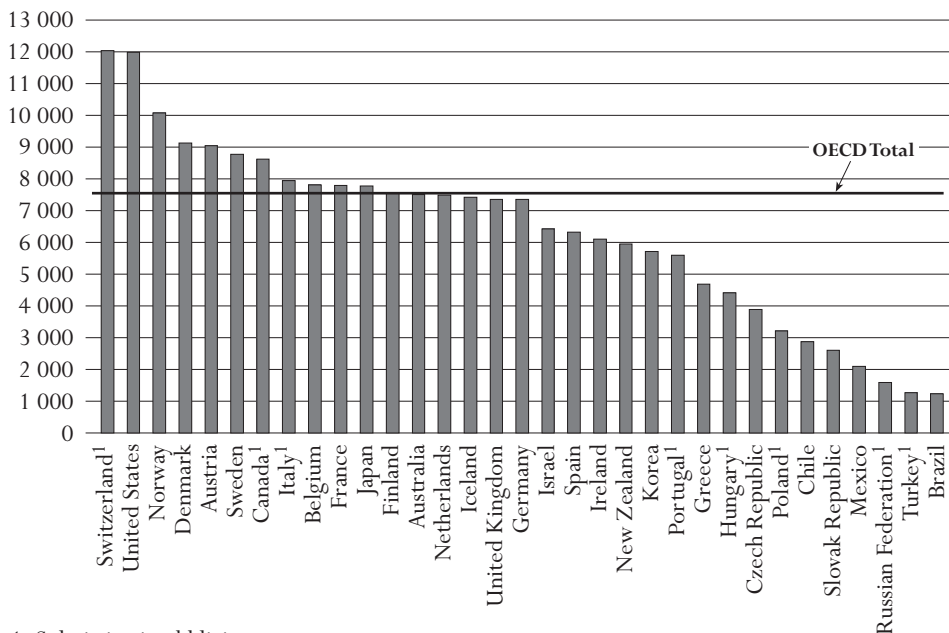
Risultati chiave

Grafico B1.1. Spesa annua per gli istituti scolastici per studente dall'istruzione primaria alla terziaria (2003)

La spesa per gli istituti scolastici per studente fornisce una misurazione dei costi unitari nell'istruzione formale. Questo grafico esprime la spesa annua per gli istituti scolastici per studente in equivalenti dollari USA convertiti usando il PPA (Parità di Potere d'Acquisto), basati su equivalenti a tempo pieno

I paesi dell'OCSE nell'insieme spendono 7.471 dollari USA per studente ogni anno tra l'istruzione primaria e la terziaria, 5.055 dollari USA per alunno d'istruzione primaria, 6.936 dollari USA per studente di secondaria e 14.598 dollari USA per studente di terziaria, ma queste medie mascherano un'ampia gamma di spesa tra i paesi. Come rappresentato dalla semplice media attraverso tutti i paesi dell'OCSE, essi spendono il doppio per studente nel livello terziario di quanto spendono per l'alunno nel livello primario.

Spesa per studente
(in equivalenti dollari USA convertiti usando il PPA)



1. Solo istituti pubblici.

I paesi sono classificati in ordine decrescente della spesa per gli istituti scolastici per studente.

Fonte: OCSE. Tabella B1.1a. Vedi Allegato 3 per le note (www.oecd.org/edu/eag2006).

StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/71773424252>

Altri aspetti importanti di questo indicatore

- Escludendo le attività di R&S (ricerca e sviluppo) ed i servizi ausiliari, la spesa per i servizi scolastici centrali negli istituti terziari rappresenta in media 7.774 dollari USA e va da 4.500 dollari USA o di meno in Grecia, Polonia, Repubblica Slovacca e Turchia a più di 9.000 dollari USA in Canada, Danimarca, Norvegia, Regno Unito, Stati Uniti e Svizzera
- I vari indirizzi dei corsi forniti agli studenti nel livello secondario influenzano il livello di spesa per studente nella maggior parte dei paesi dell'OCSE e nei paesi partner. I 14 paesi dell'OCSE per i quali sono disponibili dati spendono in media 1.130 dollari USA in più per studente nei corsi professionali di secondaria superiore di quanti ne spendono per studente nei corsi generali.
- I paesi dell'OCSE spendono in media 77.204 dollari USA per tutta la durata teorica della scuola primaria e secondaria. La spesa complessiva per ciascuno studente di primaria e secondaria va da meno di 40.000 dollari USA in Messico, Polonia, Repubblica Slovacca e Turchia, e nei paesi partner Brasile, Cile e Federazione Russa, a 100.000 dollari USA o di più in Austria, Danimarca, Islanda, Italia, Lussemburgo, Norvegia, Stati Uniti e Svizzera.
- Una spesa unitaria più bassa non necessariamente conduce a raggiungere obiettivi più bassi, e sarebbe fuorviante identificare generalmente una spesa unitaria più bassa con una qualità più bassa dei servizi scolastici. Per esempio, la spesa complessiva per studente tra istruzione primaria e secondaria di Corea e Paesi Bassi è al di sotto della media OCSE, eppure entrambi questi paesi sono tra quelli con le migliori prestazioni nell'indagine PISA 2003.
- In alcuni paesi dell'OCSE, una spesa annua bassa per studente nel livello terziario si traduce tuttavia in costi complessivi alti per studente perché gli studenti sostano nell'istruzione terziaria per un lungo periodo di tempo.
- I paesi con bassi livelli di spesa per studente possono mostrare tuttavia distribuzioni dell'investimento relativo al PIL *pro capite* simili a quelle di paesi con alti livelli di spesa per studente. Per esempio, Corea, Polonia, Portogallo e Ungheria – paesi con spesa per studente e PIL *pro capite* al di sotto della media OCSE nel livello d'istruzione primaria, secondaria e post-secondaria non-terziaria – spendono una percentuale di denaro per studente relativo al PIL *pro capite* più alta della media OCSE.
- La spesa per l'istruzione tende a crescere nel tempo in termini reali, quando le retribuzioni degli insegnanti (la principale componente dei costi) aumentano in linea con i guadagni generali. Tuttavia, il tasso di crescita può indicare la misura in cui i paesi contengono i costi ed aumentano la produttività. Questo dato differisce considerevolmente tra i settori scolastici. La spesa per studente nei livelli primario, secondario e post-secondario non-terziario è aumentata del 30% o di più tra il 1995 e il 2003 in Australia, Grecia, Irlanda, Messico, Paesi Bassi, Polonia, Portogallo, Repubblica Slovacca, Turchia e Ungheria, e nel paese partner Cile. Nel livello terziario, invece, la spesa per studente è in alcuni casi diminuita, perché la spesa non va di pari passo con il crescere del numero degli studenti.

Contesto politico

B1

Spesa annua e complessiva per l'istruzione per studente in termini assoluti e relativi al PIL pro capite

Scuole efficienti richiedono la giusta combinazione di personale preparato e qualificato, attrezzature adeguate, disponibilità di doti professionali e studenti motivati disposti ad imparare. La domanda d'istruzione di alta qualità, che può tradursi in costi più alti per studente, deve essere controbilanciata dall'imposizione di corrispondenti carichi fiscali sui contribuenti.

Come risultato, la questione se le risorse destinate all'istruzione offrano adeguati compensi agli investimenti fatti figura in maniera prominente nel pubblico dibattito. Anche se è difficile valutare la quantità ottimale di risorse necessarie per preparare ciascuno studente a vivere e a lavorare nella società moderna, confronti internazionali tra spese per l'istruzione per studente possono fornire un punto di partenza per valutare l'efficacia di differenti modelli di provvedimenti a favore della scuola.

Tendenze nello sviluppo delle spese per l'istruzione per studente

I responsabili politici debbono bilanciare l'importanza del migliorare la qualità dei servizi scolastici con la desiderabilità di allargare l'accesso alle opportunità scolastiche, specialmente nel livello terziario. L'analisi comparativa del modo in cui le tendenze nella spesa scolastica per studente si sono sviluppate mostra che in molti paesi dell'OCSE l'incremento delle iscrizioni, specialmente nell'istruzione terziaria, non sempre è stato accompagnato da cambiamenti nell'investimento per l'istruzione.

Infine, decisioni sulla distribuzione di fondi tra i vari livelli d'istruzione sono altrettanto importanti. Per esempio, alcuni paesi dell'OCSE danno importanza ad un ampio accesso all'istruzione superiore, mentre altri investono sull'istruzione dei bambini fin da tre o quattro anni d'età.

Prove e spiegazioni

Ciò che questo indicatore copre e ciò che non copre

Questo indicatore mostra la spesa pubblica e privata diretta per istituti scolastici in relazione al numero di studenti equivalenti al tempo pieno iscritti in questi istituti.

Le sovvenzioni pubbliche per le spese di sostentamento degli studenti sono state escluse per assicurare una confrontabilità internazionale dei dati. I dati della spesa per gli studenti in istituti scolastici privati non sono disponibili per alcuni paesi dell'OCSE, e certi altri paesi non forniscono dati completi su istituti privati autonomi. Dove questo è il caso, si è tenuto conto solo della spesa per istituti pubblici e privati dipendenti dal governo. Si noti che la variazione nella spesa per l'istruzione per studente può riflettere non solo la variazione nelle risorse materiali fornite agli studenti (*per es.* il rapporto studenti-insegnanti), ma anche la variazione nei relativi livelli di retribuzione e di prezzi.

Nei livelli primario e secondario, nella spesa scolastica prevale quella per i servizi; nel livello terziario, altri servizi – particolarmente quelli relativi a servizi di R&S o a servizi ausiliari – possono spiegare una significativa percentuale di spesa scolastica. L'Indicatore B6 offre ulteriori informazioni su come la spesa venga distribuita secondo differenti tipi di servizi forniti.

Spesa per l'istruzione per studente in equivalenti dollari USA

La spesa annua per studenti in istituti scolastici dall'istruzione primaria fino a tutta l'istruzione terziaria fornisce una valutazione dell'investimento fatto per ciascuno studente. I paesi dell'OCSE spendono nell'insieme, in media, **annualmente 7.471 dollari USA relativamente agli studenti** iscritti nell'istruzione primaria e fino a tutta l'istruzione terziaria. In 10 dei 33 paesi dell'OCSE e dei paesi partner, la spesa per l'istruzione è tra i 7.000 e gli 8.000 dollari USA per studente. La spesa per l'istruzione in questi livelli va da 4.000 dollari USA o di meno per studente in Messico, Polonia, Repubblica Ceca, Repubblica Slovacca e Turchia, e nei paesi partner Brasile, Cile e Federazione Russa, a più di 9.000 dollari USA in Austria, Danimarca, Norvegia, Stati Uniti e Svizzera (Tabella B1.1a). I fattori determinanti di spesa per studente variano tra i paesi: tra i cinque paesi con spesa più alta per studente nell'istruzione primaria e fino a tutta l'istruzione terziaria, Stati Uniti e Svizzera sono due dei paesi con le più alte retribuzioni degli insegnanti al livello secondario (vedi Indicatore D3), mentre Austria, Danimarca e Norvegia sono tra i paesi con il più basso rapporto studenti-insegnanti (vedi Indicatore D2).

Anche se la spesa complessiva per studente è simile in alcuni paesi dell'OCSE, i modi nei quali le risorse vengono distribuite attraverso i differenti livelli d'istruzione variano ampiamente. I paesi dell'OCSE spendono nell'insieme 5.055 dollari USA per studente nel livello primario, 6.936 dollari USA per studente nel livello secondario e 14.598 dollari USA per studente nel livello terziario. Nel livello terziario, questi totali sono influenzati da un'alta spesa in alcuni grossi paesi, soprattutto Canada e Stati Uniti. La spesa per l'istruzione per studente in un tipico paese dell'OCSE (come è rappresentata dalla semplice media attraverso tutti i paesi OCSE) ammonta a 5.450 dollari USA nel livello primario, a 6.962 dollari USA nel livello secondario, e a 11.254 dollari USA nel livello terziario (Tabella B1.1a e Grafico B1.2).

Queste medie mascherano un'ampia gamma di spesa per l'istruzione per studente tra i paesi dell'OCSE ed i paesi partner. Nel livello primario, la spesa per gli istituti scolastici va da meno di 1.000 dollari USA per studente in Turchia e nel paese partner Brasile a 11.481 dollari USA per studente in Lussemburgo. Differenze tra i paesi dell'OCSE sono anche maggiori nel livello secondario, dove la spesa per l'istruzione per studente varia per un fattore di 15, da 1.121 dollari USA in Brasile a 17.078 dollari USA in Lussemburgo. La spesa per l'istruzione per studente nel livello terziario va da 2.451 dollari USA nella Federazione Russa a più di 24.000 dollari USA negli Stati Uniti e in Svizzera (Tabella B1.1a).

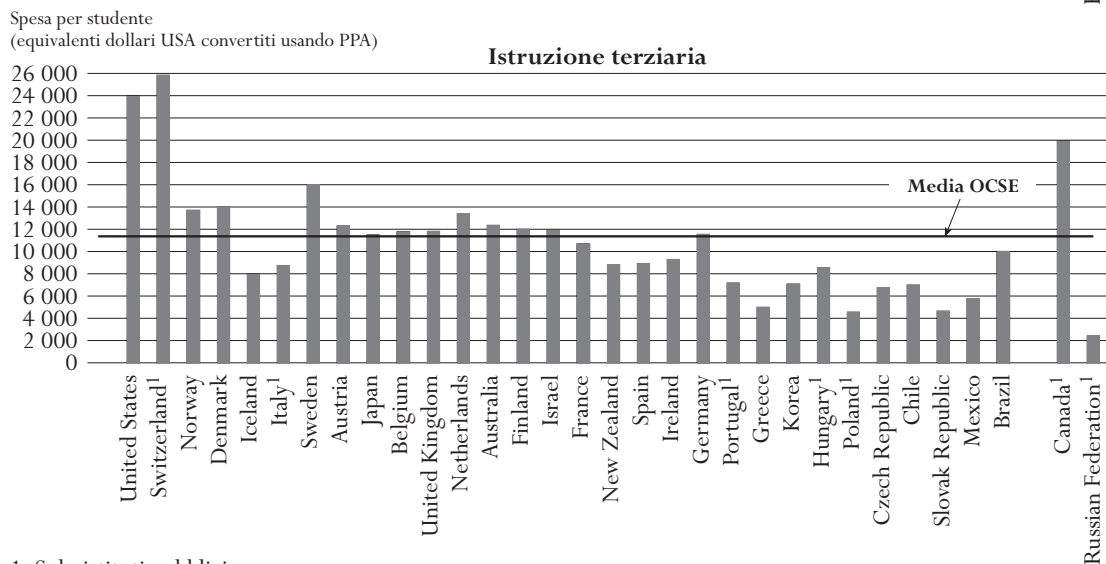
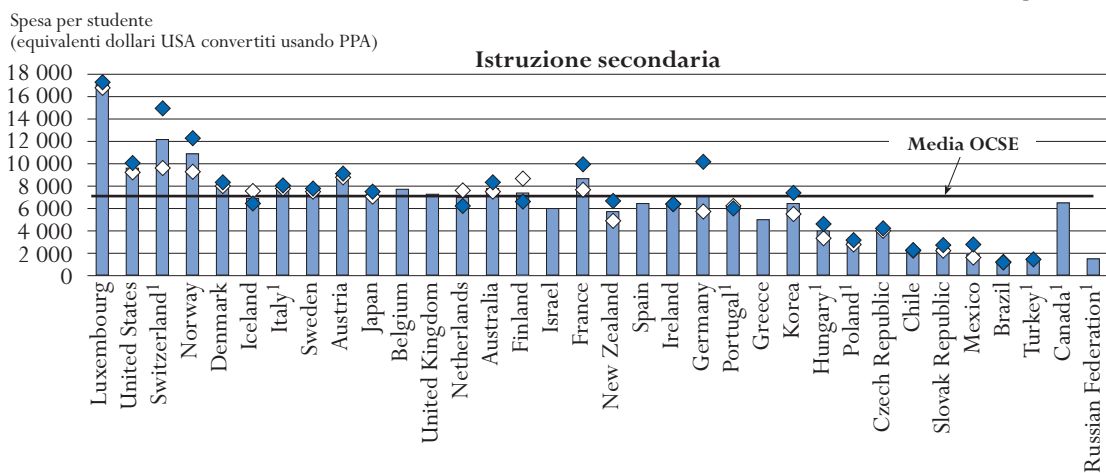
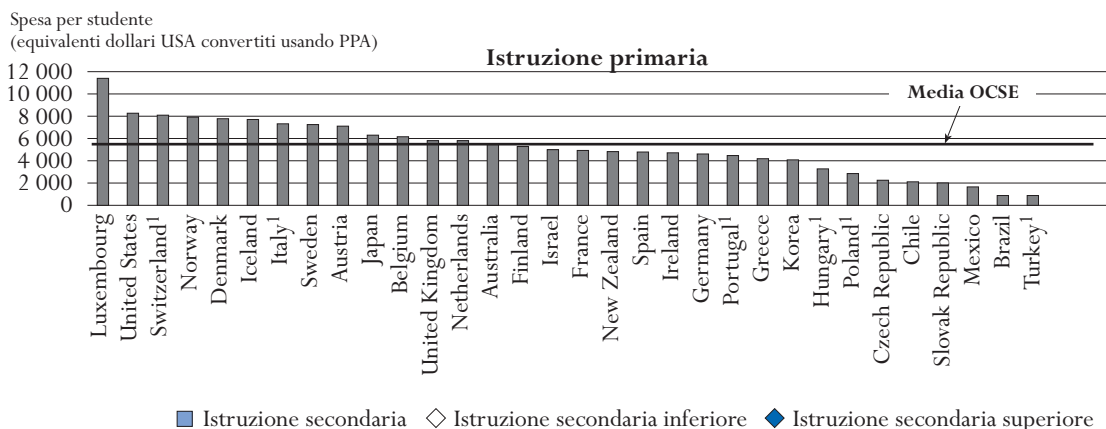
Questi confronti sono basati sul PPA (parità del potere d'acquisto) per PIL, non su tassi di scambio del mercato. Essi riflettono quindi l'ammontare della valuta nazionale necessaria per produrre lo stesso cesto di beni e servizi in un dato paese, come quello prodotto dal dollaro USA negli Stati Uniti.

Differenze nella spesa scolastica per studente tra corsi generali e professionali

Gli indirizzi dei corsi forniti agli studenti nel livello secondario influenzano il livello di spesa per studente nella maggior parte dei paesi dell'OCSE e dei paesi partner. Nei 14 paesi dell'OCSE per i quali sono disponibili dati, la spesa per studente nei corsi professionali della secondaria superiore rappresenta 1.130 dollari USA in più rispetto ai corsi generali. Solo Austria, Lussemburgo, Messico e Repubblica Ceca mostrano meno del 15% di differenza tra la spesa per studente nei corsi generali e professionali della secondaria superiore (Tabella B1.1b).

Grafico B1.2. Spesa annua per istituti scolastici per studente per tutti i servizi, secondo il livello d'istruzione (2003)

In equivalenti dollari USA convertiti usando PPA, basati su equivalenti a tempo pieno



1. Solo istituti pubblici.

I paesi sono classificati in ordine decrescente di spesa per studente nell'istruzione primaria.

Fonte: OCSE. Tabella B1.1a. Vedi Allegato 3 per le note (www.oecd.org/edu/eag2006).

StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/717773424252>

I paesi che offrono ampi corsi di apprendistato con il sistema duale (*per es.* Austria, Germania, Lussemburgo, Paesi Bassi e Svizzera) nel livello secondario superiore tendono ad essere quelli con la più alta differenza tra spesa per studente iscritto in corsi generali o professionali. Austria, Germania e Svizzera spendono rispettivamente 929, 6.782 e 5.310 dollari USA in più per studente in corsi professionali di quanti ne spendano in corsi generali. Eccezioni a questo schema sono il Lussemburgo, con approssimativamente la stessa spesa per studente tra i due tipi di corsi, e i Paesi Bassi, dove la spesa per uno studente iscritto in corsi generali è più alta di quella per uno studente iscritto in corsi d'apprendistato. Questo è spiegato in parte dalla sottovalutazione delle spese delle imprese private in corsi professionali con il sistema duale in Lussemburgo e Paesi Bassi. Tra gli altri quattro paesi – Australia, Repubblica Ceca, Finlandia e Repubblica Slovacca – con il 60% o più di studenti di livello secondario superiore iscritti in corsi professionali, l'Australia è l'unico paese che spende più per uno studente iscritto in corsi generali che per uno iscritto in corsi professionali (Tabella B1,1b e Tabella C2.5).

Spesa per servizi centrali dell'istruzione per studente

In media, i paesi dell'OCSE per i quali sono disponibili dati spendono 5.332 dollari USA per servizi centrali dell'istruzione nei livelli primario, secondario e post-secondario non-terziario, ciò che corrisponde all'85% della spesa totale per studente in questi livelli. In 14 dei 24 paesi dell'OCSE e dei paesi partner con dati disponibili, i servizi ausiliari forniti da istituti primari, secondari e post-secondari non-terziari spiegano meno del 5% della spesa totale per studente. Questa percentuale supera il 10% della spesa totale per studente in un piccolo gruppo di paesi che comprende Finlandia, Francia, Repubblica Slovacca e Ungheria.

Più differenze nella spesa per studente per servizi scolastici centrali rispetto alla spesa totale si osservano nel livello terziario. Naturalmente, i paesi dell'OCSE nei quali la massima parte di R&S viene effettuata da istituti d'istruzione terziaria tendono a riportare una spesa più alta per studente di livello terziario rispetto ai paesi nei quali una gran parte di R&S viene effettuata in altri istituti pubblici o nell'industria. Escludendo attività di R&S ed i servizi ausiliari, la spesa per i servizi scolastici centrali negli istituti terziari rappresenta in media 7.774 dollari USA e va da 4.500 dollari USA o di meno in Grecia, Polonia, Repubblica Slovacca e Turchia a più di 9.000 dollari USA in Canada, Danimarca, Norvegia, Regno Unito, Stati Uniti e Svizzera (Tabella B1.1c).

In media, la spesa per R&S e servizi ausiliari nel livello terziario rappresenta rispettivamente il 29 e il 4% di tutta la spesa per studente d'istruzione terziaria. In 8 dei 25 paesi dell'OCSE per i quali la spesa per l'istruzione terziaria è disponibile per ogni categoria di servizio – Australia, Finlandia, Francia, Germania, Italia, Paesi Bassi, Svezia e Svizzera – la spesa per R&S e servizi ausiliari negli istituti terziari rappresenta il 35% o di più della spesa totale per studente d'istruzione terziaria. Su una base di spesa per studente, ciò si traduce in somme significative, come nella spesa per R&S e servizi ausiliari in istituti terziari, in Australia, Finlandia, Germania, Norvegia, Paesi Bassi, Stati Uniti, Svezia e Svizzera, che arriva a più di 4.500 dollari USA per studente (Grafico B1.3 e Tabella B1,1c).

Differenze nella spesa scolastica per studente tra i livelli d'istruzione

La spesa per l'istruzione per studente mostra uno schema comune in tutti i paesi dell'OCSE: in ciascun paese dell'OCSE, la spesa sale nettamente dall'istruzione primaria a quella terziaria. Questo schema si può comprendere guardando le principali determinanti della spesa, particolar-

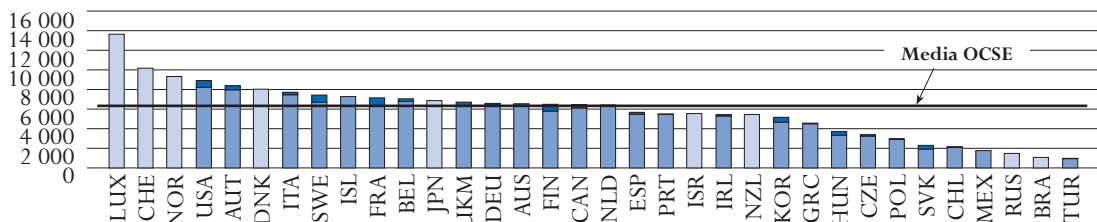
Grafico B1.3. Spesa annua per istituti pubblici per studente relativa al PIL pro capite, secondo la categoria di servizio ed il livello d'istruzione (2003)

B1

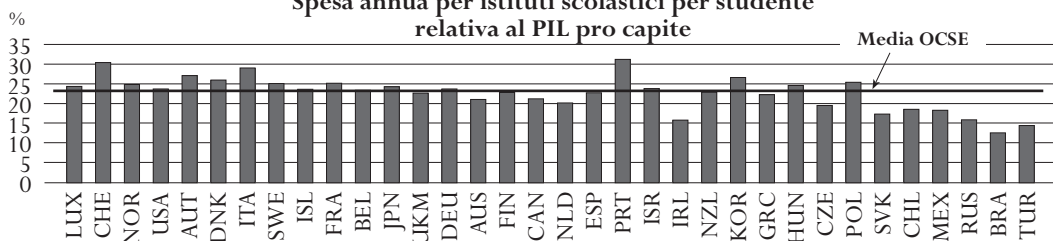
- Spesa totale per studente
- Ricerca e sviluppo negli istituti terziari
- Servizi ausiliari (trasporto, pasti, alloggio forniti dagli istituti)
- Servizi scolastici centrali

Equivalenti dollari USA convertiti usando il PPA

Spesa annua per istituti scolastici per studente nell'istruzione primaria, secondaria e post-secondaria non-terziaria

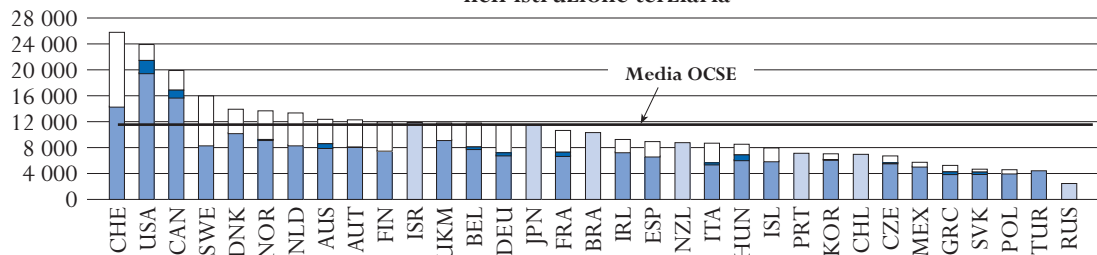


Spesa annua per istituti scolastici per studente relativa al PIL pro capite

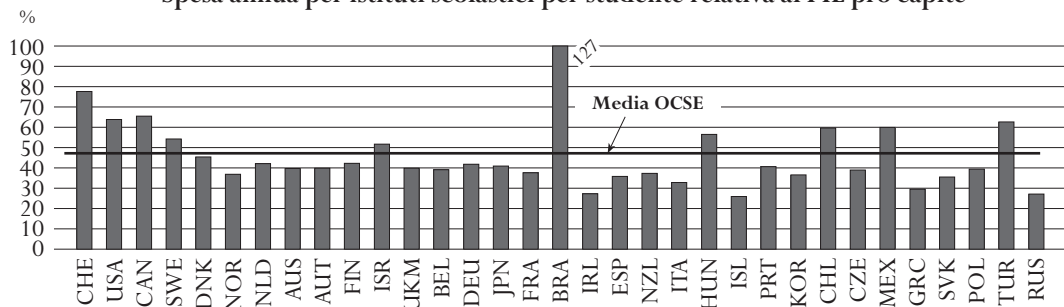


Equivalenti dollari USA convertiti usando il PPA

Spesa annua per istituti scolastici per studente nell'istruzione terziaria



Spesa annua per istituti scolastici per studente relativa al PIL pro capite



I paesi sono classificati in ordine decrescente di spesa per studente per tutti i servizi.
 Fonte: OCSE, Tabelle B1.1c e B1.4. Vedi Allegato 3 per le note (www.oecd.org/edu/eag2006).
 Si consulti la "Guida alla lettura" per l'elenco dei codici dei paesi usati in questo grafico.

StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/717773424252>

mente i luoghi nei quali e le modalità con le quali viene effettuata. L'istruzione ha ancora luogo in contesti scolastici **tradizionali con organizzazione, curriculum, stile didattico ed amministrazione** che sono (generalmente) simili. Queste caratteristiche comuni possono condurre a schemi simili di spesa unitaria.

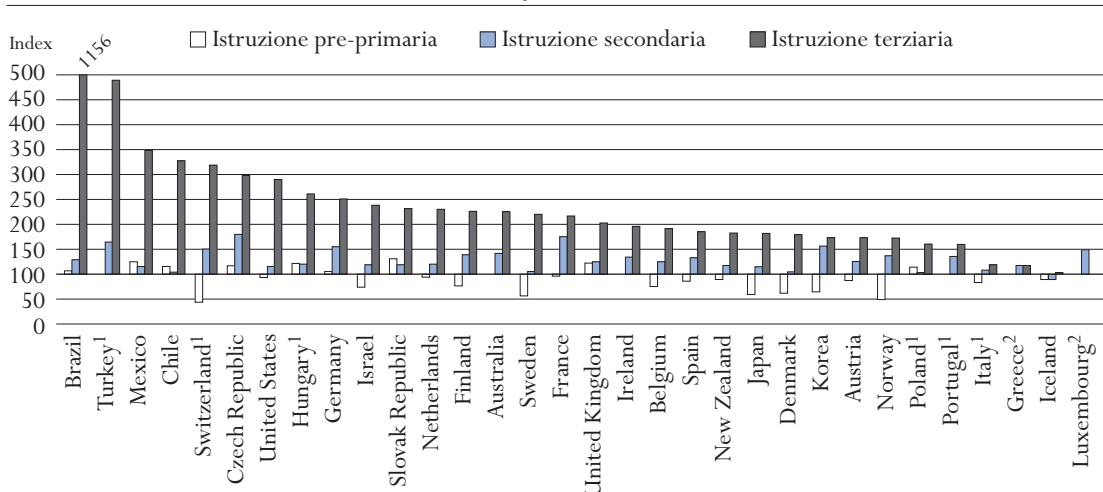
Confronti nella distribuzione della spesa tra i livelli d'istruzione indicano il posto che occupa l'istruzione ai differenti livelli nei paesi dell'OCSE, come anche i relativi costi nel fornire istruzione a quei livelli.

Anche se la spesa per studente sale con il livello d'istruzione (dalla primaria alla terziaria) in quasi tutti i paesi dell'OCSE e nei paesi partner, le relative dimensioni delle differenze variano notevolmente tra i paesi (Grafico B1.4). Nel livello secondario, la spesa per studente è, in media, 1,3 volte quella nel livello primario, anche se la differenza varia da meno dell'1,0 in Islanda a 1,6 o di più in Corea, Francia, Germania, Repubblica Ceca e Turchia: quattro paesi (eccettuata la Germania) che hanno significativamente aumentato la percentuale della popolazione che ha raggiunto l'istruzione secondaria superiore durante gli ultimi quattro decenni (vedi Indicatore A1).

Anche se i paesi dell'OCSE spendono, in media, per l'istruzione per studente nel livello terziario 2,1 volte di più che nel livello primario, gli schemi di spesa variano ampiamente tra i paesi. Per esempio, mentre Grecia, Islanda e Italia spendono solo tra l'1,1 e l'1,5 volte in più per studente nell'istruzione terziaria di quanto spendono nell'istruzione primaria, Messico, Svizzera e Turchia, ed i paesi partner Brasile e Cile, spendono più di 3,0 volte per uno studente di livello terziario (Grafico B1.4).

Grafico B1.4. Spesa annua per istituti pubblici per studente nei vari livelli d'istruzione per tutti i servizi relativi all'istruzione primaria (2003)

Istruzione primaria = 100



Nota: un rapporto di 300 per l'istruzione terziaria significa che la spesa per istituti scolastici per uno studente d'istruzione terziaria è di tre volte la spesa per istituti scolastici per studente d'istruzione primaria. Un rapporto di 50 per l'istruzione pre-primaria significa che la spesa per istituti scolastici per studente di pre-primaria è la metà della spesa per istituti scolastici per studente d'istruzione primaria.

1. Solo istituti pubblici.

2. L'istruzione primaria include la pre-primaria.

I paesi sono classificati in ordine decrescente di spesa per istituti scolastici per studente nell'istruzione terziaria relativa all'istruzione primaria.

Fonte: OCSE. Tabella B1.1a. Vedi Allegato 3 per le note (www.oecd.org/edu/eag2006).

StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/717773424252>

Distribuzione della spesa per istituti scolastici relativa al numero di studenti iscritti

Il denaro investito nel sistema scolastico dai paesi dell'OCSE può essere confrontato con la percentuale di studenti iscritti in ciascun livello d'istruzione. La Tabella B1.2 mostra il rapporto tra i due elementi ed analizza le differenti strategie messe in atto dai paesi per distribuire la spesa tra i livelli d'istruzione.

In media, tra i 28 paesi dell'OCSE per i quali sono disponibili dati, il 66% di tutta la spesa per gli istituti scolastici è assegnato all'istruzione primaria, secondaria e post-secondaria non-terziaria, mentre il 74% degli studenti sono iscritti a questi livelli d'istruzione. La differenza tra le due cifre supera i 10 punti percentuali in Australia, Canada, Giappone, Messico, Repubblica Slovacca, Stati Uniti, Svizzera, Turchia e Ungheria, e nei paesi partner Brasile, Cile e Israele (Tabella B1.2).

In un confronto con l'istruzione primaria, secondaria e post-secondaria, vi sono significative differenze tra la percentuale di denaro investito e la percentuale di studenti iscritti nell'istruzione terziaria. In media, tra i 28 paesi dell'OCSE per i quali sono disponibili dati, il 25% di tutta la spesa per gli istituti scolastici è assegnato all'istruzione terziaria, mentre solo il 15% di studenti vi risulta iscritto. La differenza tra le due percentuali riguardanti l'istruzione terziaria va da meno di 7 punti percentuali in Austria, Corea, Francia, Grecia, Islanda, Italia, Norvegia, Polonia e Portogallo a più di 15 punti percentuali in Canada, Stati Uniti, Svizzera e Turchia, e nei paesi partner Brasile e Cile.

Spesa scolastica per studente per la durata dell'istruzione primaria e secondaria

I paesi dell'OCSE spendono in media 77.204 dollari USA per studente per l'istruzione primaria e secondaria. Anche se la durata è molto simile – tra i 12 e i 13 anni in 30 dei 34 paesi dell'OCSE e dei paesi partner – la spesa complessiva per studente varia considerevolmente. La spesa complessiva per ciascuno studente di scuola primaria e secondaria va da meno di 40.000 dollari USA in Messico, Polonia, Repubblica Slovacca e Turchia, e nei paesi partner Brasile, Cile e Federazione Russa, a 100.000 dollari USA, o di più, in Austria, Danimarca, Islanda, Italia, Lussemburgo, Norvegia, Stati Uniti e Svizzera (Tabella B1.3a e Grafico B1.5a).

Una minore spesa unitaria non necessariamente produce risultati inferiori, e sarebbe fuorviante identificare generalmente una minore spesa unitaria con una qualità inferiore dei servizi scolastici. La spesa complessiva per studente tra istruzione primaria e secondaria è moderata in Corea e Paesi Bassi, ed entrambi sono stati tra i paesi con le migliori prestazioni nella valutazione PISA 2003. Invece, la spesa per studente supera i 100.000 dollari Usa in Italia e negli Stati Uniti, ed entrambi questi paesi hanno avuto prestazioni al di sotto della media OCSE nella valutazione PISA 2003.

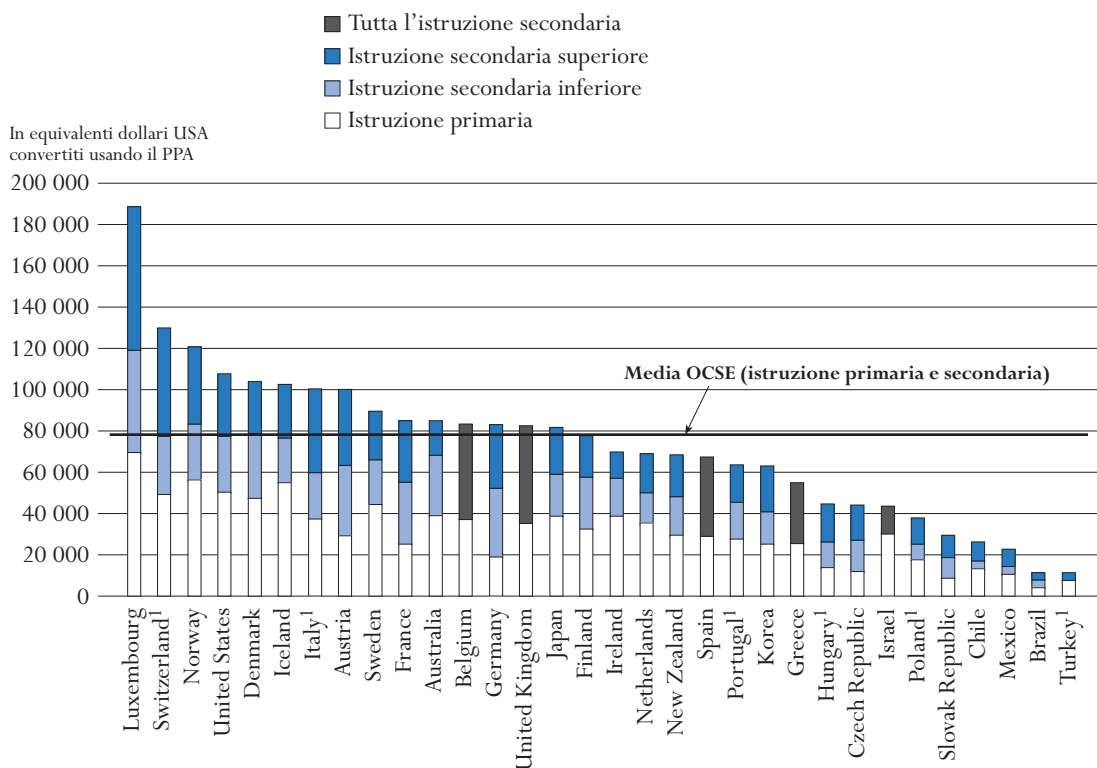
Spesa scolastica per studente per la durata media dell'istruzione terziaria

Sia la durata tipica che l'intensità dell'istruzione terziaria variano tra i paesi dell'OCSE. Quindi, le differenze tra i paesi nella spesa annua per i servizi scolastici per studente (come mostrato nel Grafico B1.2) non riflettono necessariamente la variazione nel costo totale richiesto dall'istruzione del tipico studente di livello terziario.

Oggi, gli studenti possono scegliere tra una gamma d'istituti e di opzioni d'iscrizione per trovare ciò che meglio corrisponda ai loro obiettivi di carriera scolastica, alle loro capacità ed ai loro interessi personali. Molti studenti s'iscrivono su una base *part-time*, mentre altri lavorano mentre

Grafico B1.5a. Spesa complessiva per istituti scolastici per studente per la durata teorica dell'istruzione primaria e secondaria (2003)

Spesa annua per istituti scolastici per studente moltiplicata per la durata teorica degli studi in equivalenti dollari USA convertiti usando il PPA



1. Solo istituti pubblici.

I paesi sono classificati in ordine decrescente della spesa totale per istituti scolastici per studente per la durata teorica dell'istruzione primaria e secondaria.

Fonte: OCSE. Tabella B1.3a. Vedi Allegato 3 per le note (www.oecd.org/edu/eag2006).

StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/717773424252>

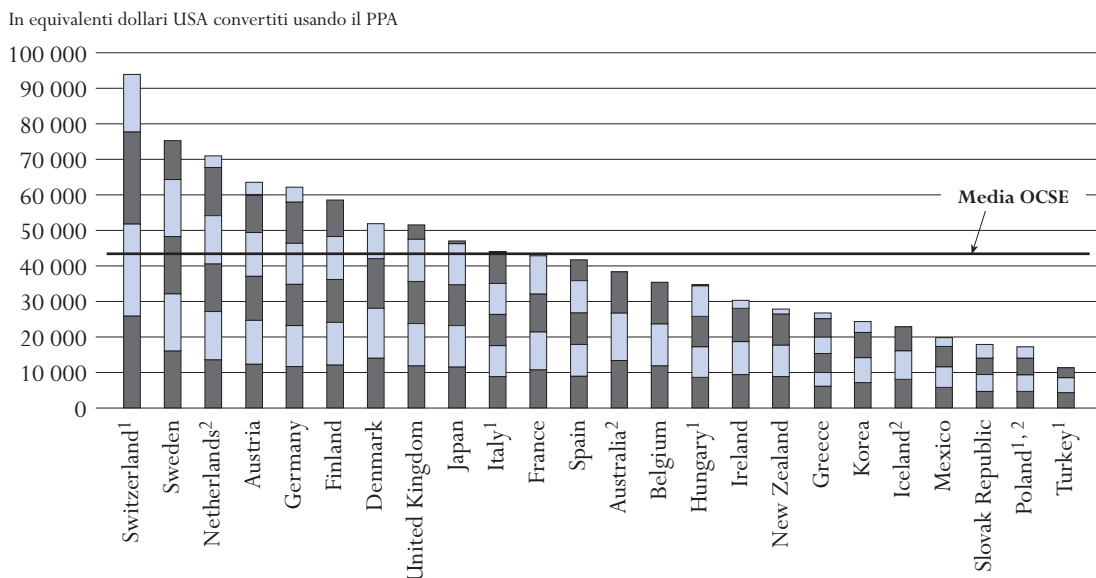
studiano o frequentano più di un istituto prima di diplomarsi. Questi schemi diversi d'iscrizione possono influire sull'interpretazione della spesa per l'istruzione per studente.

In particolare, una spesa annua comparativamente bassa per l'istruzione per studente può tradursi in costi complessivi comparativamente alti per l'istruzione terziaria se la durata tipica degli studi terziaria è lunga. Il Grafico B1.5b mostra la spesa media affrontata per studente per tutto il corso degli studi terziari. Le cifre tengono conto di tutti gli studenti per i quali si è affrontata la spesa, compresi quelli che non portano a termine i loro studi. Anche se i calcoli sono basati su un certo numero di presupposti semplificati (vedi Allegato 3 al sito www2.oecd.org/edu/eag2006), e quindi debbono essere trattati con una certa cautela, si possono notare alcuni sorprendenti cambiamenti nell'ordine di classificazione dei paesi dell'OCSE e dei paesi partner tra spesa annua e spesa complessiva.

Per esempio, la spesa annua per studente d'istruzione terziaria in Giappone è quasi la stessa che in Germania: 11.556 dollari USA in Giappone rispetto a 11.594 dollari USA in Germania (Tabella B1.1a). Ma a causa di differenze nella struttura del livello terziario (vedi Indicatore A2), la durata media degli studi terziari è più lunga di poco più di un anno in Germania rispetto al Giap-

Grafico B1.5b. Spesa complessiva per istituti scolastici per studente per la durata media degli studi terziari (2003)

Spesa annua per istituti scolastici per studente moltiplicata per la durata teorica degli studi in equivalenti dollari USA convertiti usando il PPA



Nota: Ciascun segmento della barra rappresenta la spesa annua per istituti scolastici per studente. Il numero dei segmenti rappresenta il numero di anni nei quali uno studente rimane in media nell'istruzione terziaria.

1. Solo istituti pubblici.

2. Solo corsi terziari di tipo A e di ricerca avanzata.

I paesi sono classificati in ordine decrescente della spesa totale per istituti scolastici per studente per la durata media degli studi terziari.

Fonte: OCSE. Tabella B1.3b. Vedi Allegato 3 per le note (www.oecd.org/edu/eag2006).

StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/717773424252>

pone (5,4 anni in Germania, 4,1 anni in Giappone). Conseguentemente, la spesa complessiva per ciascuno studente dell'istruzione terziaria è di circa 15.000 dollari USA di meno in Giappone rispetto alla Germania (47,031 dollari Usa in Giappone, 62.187 dollari USA in Germania) (Grafico B1.5b e Tabella B1.3b).

Il costo totale degli studi terziari di tipo A in Svizzera (150.942 dollari USA) è alto più del doppio rispetto agli altri paesi che hanno inviato dati, tranne la Germania (Tabella B1.3b). Queste differenze debbono essere interpretate, ovviamente, alla luce delle differenze nelle strutture nazionali, come anche delle possibili differenze tra i paesi dell'OCSE riguardo i titoli accademici degli studenti che abbandonano l'università. Mentre tendenze simili si osservano negli studi terziari di tipo B, il costo totale di questi studi tende ad essere molto più basso di quello dei corsi terziari di tipo A, per lo più a causa della loro più breve durata.

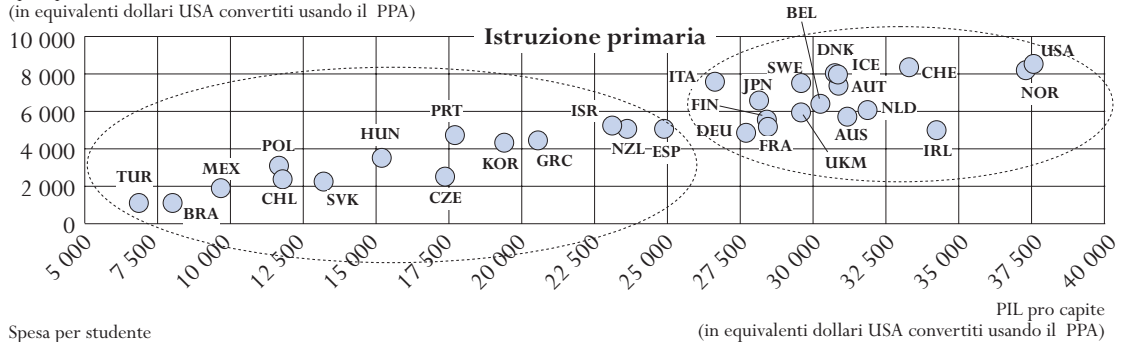
Spesa scolastica per studente in relazione al PIL pro capite

La spesa per l'istruzione per studente relativa al PIL *pro capite* è una misurazione di spesa che tiene conto della relativa ricchezza dei paesi dell'OCSE. Poiché l'istruzione è universale nei livelli più bassi, la spesa per l'istruzione per studente nei livelli più bassi relativa al PIL *pro capite* può essere interpretata come risorsa spesa per i giovani in rapporto alla capacità di un paese di pa-

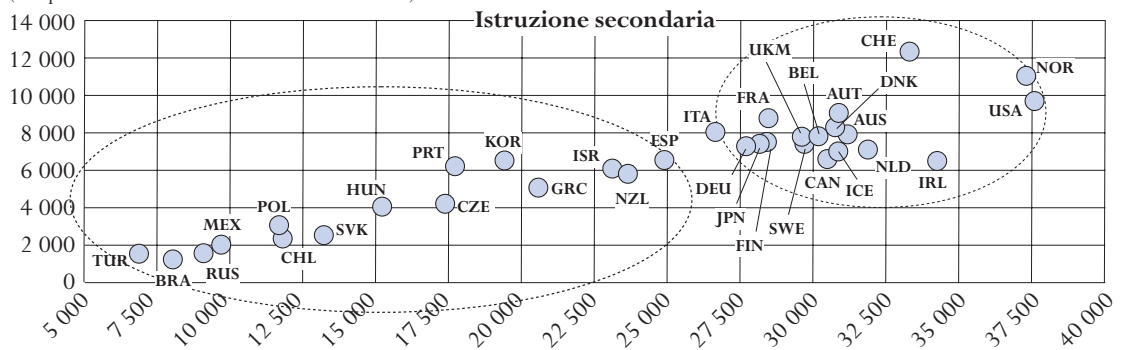
Grafico B1.6. Spesa annua per istituti pubblici per studente in relazione al PIL pro capite (2003)

In equivalenti dollari USA convertiti usando il PPA, secondo il livello d'istruzione

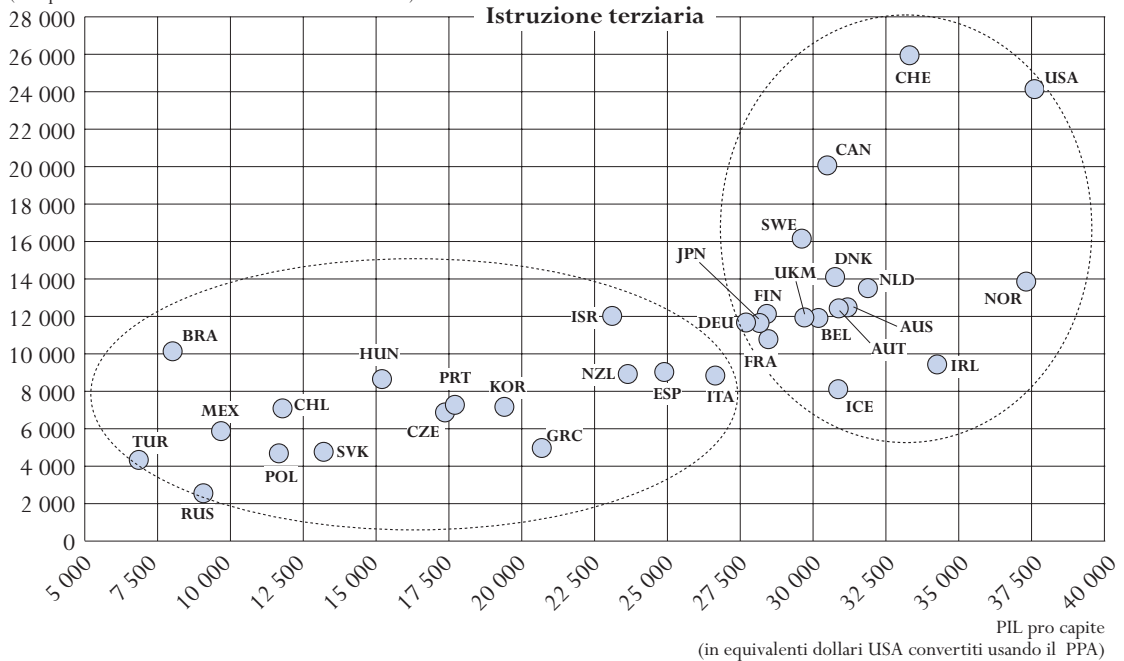
Spesa per studente
(in equivalenti dollari USA convertiti usando il PPA)



Spesa per studente
(in equivalenti dollari USA convertiti usando il PPA)



Spesa per studente
(in equivalenti dollari USA convertiti usando il PPA)



Nota: Si consulti la "Guida alla lettura" per l'elenco dei codici dei paesi usati in questo grafico.

Fonte: OCSE. Tabella B1.1a, B1.4 e Allegato 2. Vedi Allegato 3 per le note (www.oecd.org/edu/eaq2006)

StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/717773424252>

gare. Nei livelli più alti dell'istruzione, questa misurazione è influenzata da una combinazione di reddito nazionale, spesa e tassi d'iscrizione. Nel livello terziario, per esempio, i paesi dell'OCSE possono far registrare una misurazione relativamente alta se una grande percentuale della loro ricchezza viene spesa per istruire un numero relativamente piccolo di studenti.

Il rapporto tra PIL *pro capite* e spesa per studente è molteplice e complesso. Il Grafico B1.6 mostra la coesistenza tra due distinti gruppi di paesi (vedi ovali nel Grafico B1.6). I paesi con un PIL *pro capite* equivalente a meno di 25.000 dollari USA dimostra un chiaro rapporto positivo tra spesa per l'istruzione per studente e PIL *pro capite* nei d'istruzione primaria e secondaria (Corea, Grecia, Messico, Nuova Zelanda, Polonia, Portogallo, Repubblica Ceca, Repubblica Slovacca, Spagna, Turchia, Ungheria, e i paesi partner Brasile, Cile, Israele e Federazione Russa). I paesi dell'OCSE più poveri tendono a spendere meno per studente di quanto spendono i paesi più ricchi.

Invece, c'è una considerevole variazione nella spesa per l'istruzione per studente tra i paesi dell'OCSE con un PIL *pro capite* maggiore di 25.000 dollari USA (vedi gli ovali nel Grafico B1.6). Finlandia, Francia e Giappone, per esempio, sono paesi con livelli simili di PIL *pro capite* che spendono percentuali molto differenti dei rispettivi PIL *pro capite* sia nel livello secondario che in quello terziario dell'istruzione. Così, la percentuale di PIL *pro capite* spesa per gli studenti di livello secondario in Finlandia e Giappone, cioè il 26%, è al livello della media OCSE, mentre per la Francia (al 30%) la percentuale è al di sopra della media. Tuttavia, la Francia spende il 38% del PIL *pro capite* per studente d'istruzione terziaria, mentre Finlandia e Giappone hanno speso, rispettivamente, il 43 ed il 41% (Tabella B1.4 e Grafico B1.3).

La spesa per l'istruzione per studente è in media del 20% del PIL *pro capite* al livello primario, del 26% al livello secondario e del 43% al livello terziario (Tabella B1.4). I paesi con bassi livelli di spesa per studente possono mostrare tuttavia distribuzioni d'investimento relative al PIL *pro capite* che sono simili a quelle dei paesi con un alto livello di spesa per studente. Per esempio, Corea, Polonia, Portogallo e Ungheria – paesi con spesa per studente e PIL *pro capite* al di sotto della media OCSE nei livelli primario, secondario e post-secondario non-terziario d'istruzione - spendono di più per studente, in rapporto al PIL *pro capite*, della media OCSE. Similmente, Messico, Turchia e Ungheria, ed il paese partner Cile, spendono più del 56% del PIL *pro capite* per ciascuno studente di livello terziario, percentuale che è tra le più alte dopo Canada, Stati Uniti e Svizzera, che spendono rispettivamente 66, 64 e 78% del PIL *pro capite* per ciascuno studente di livello terziario. Il Brasile ha la percentuale più alta, con il 127% del PIL *pro capite* speso per ciascuno studente di livello terziario. Tuttavia, questo alto livello di spesa è assegnato ad un piccolo numero di studenti, perché solo il 2% degli studenti iscritti in tutti i livelli d'istruzione messi insieme risulta iscritto nel livello terziario in Brasile (Tabelle B1.2 e B1.4 e Grafico B1.3).

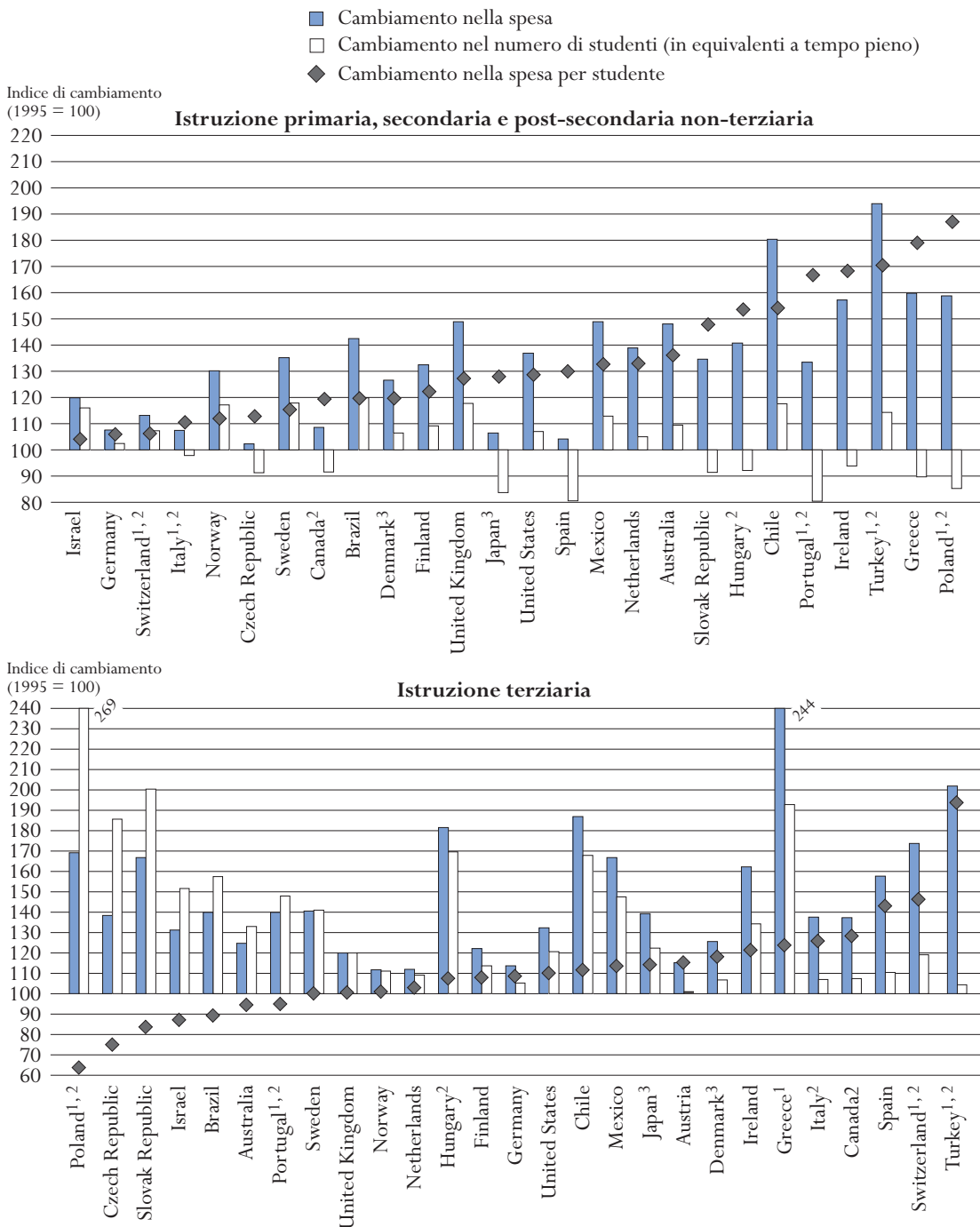
Cambiamenti nella spesa per l'istruzione per studente tra il 1995 ed il 2003

Il numero di giovani in una popolazione influenza sia il tasso d'iscrizione che l'ammontare delle risorse e degli sforzi organizzativi che un paese deve investire nel suo sistema scolastico.

Così, le dimensioni della popolazione giovane in un dato paese danno forma alla potenziale domanda d'istruzione e formazione iniziale. Quanto più alto è il numero dei giovani, tanto maggiore è la potenziale domanda di servizi scolastici. La Tabella B1.5 e il Grafico B1.7 mostrano, in

Grafico B1.7. Cambiamenti nel numero di studenti, come anche cambiamenti nella spesa per istituti scolastici per studente, secondo il livello d'istruzione (1995, 2003)

Indice di cambiamento tra il 1995 e il 2003 (1995 = 100, 2003 prezzi costanti)



1. Solo spesa pubblica.

2. Solo istituti pubblici.

3. Istruzione post-secondaria non-terziaria inclusa sia in quella secondaria superiore che in quella terziaria.

I paesi sono classificati in ordine crescente di cambiamento nella spesa per istituti scolastici per studente.

Fonte: OCSE. Tabella B1.5. Vedi Allegato 3 per le note (www.oecd.org/edu/eqg2006).

StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/717773424252>

B1

termini assoluti e nei prezzi costanti del 2003, gli effetti dei cambiamenti nelle iscrizioni e nella spesa totale tra il 1995 ed il 2003 per la spesa scolastica per studente.

La spesa per studente di livello primario, secondario e post-secondario non-terziario è aumentata in ogni paese tra il 1995 e il 2003. In 16 dei 26 paesi dell'OCSE e dei paesi partner per i quali sono disponibili i dati, i cambiamenti superano il 20% tra il 1995 e il 2003, e questo aumento è del 30% o di più in Australia, Grecia, Irlanda, Messico, Paesi Bassi, Polonia, Portogallo, Repubblica Slovacca, Turchia e Ungheria, e nel paese partner Cile. I soli paesi dove l'aumento della spesa nell'istruzione primaria, secondaria e post-secondaria non-terziaria è del 10% o di meno per lo stesso periodo sono Germania, Italia e Svizzera, ed il paese partner Israele (Tabella B1.5 e Grafico B1.7).

Anche se le disposizioni istituzionali sono spesso lente nell'adattare le situazioni alle mutevoli condizioni demografiche, i cambiamenti nelle iscrizioni non sembrano essere stati il principale fattore nel determinare cambiamenti nella spesa per studenti di livello primario, secondario e post-secondario non-terziario. Giappone, Polonia, Portogallo e Spagna costituiscono delle eccezioni a questo fatto, dove un calo di oltre il 10% nelle iscrizioni, unito ad un leggero aumento nella spesa per l'istruzione per Giappone e Spagna, ed un netto aumento di spesa per Polonia e Portogallo hanno condotto ad un significativo aumento nella spesa per l'istruzione per studente. Invece, in Grecia, Irlanda, Repubblica Slovacca e Ungheria, un aumento di oltre il 30% nei bilanci per l'istruzione, associato ad una leggera diminuzione nelle iscrizioni, ha sottolineato l'aumento nella spesa per studente di livello primario, secondario e post-secondario non-terziario (Tabella B1.5 e Grafico B1.7).

Altre eccezioni sono Messico, Norvegia, Regno Unito, Svezia e Turchia, ed i paesi partner Brasile, Cile e Israele: questi 8 paesi risultano con il più alto aumento nel numero complessivo di studenti d'istruzione primaria, secondaria e post-secondaria non-terziaria tra il 1995 e il 2003. In Messico, Norvegia, Regno Unito e Turchia, e nei paesi partner Brasile e Cile, gli aumenti nella spesa hanno camminato più velocemente delle crescenti iscrizioni, conducendo ad un aumento nella spesa per studente, mentre nel paese partner Israele, un aumento nel numero degli studenti è stato controbilanciato da un aumento simile nella spesa scolastica (Tabella B1.5 e Grafico B1.7).

Lo schema è differente nel livello terziario dell'istruzione. In 7 dei 27 paesi dell'OCSE e dei paesi partner per i quali sono disponibili dati – Australia, Polonia, Portogallo, Repubblica Ceca e Repubblica Slovacca, e i paesi partner Brasile e Israele – la spesa per studente d'istruzione terziaria è scesa tra il 1995 e il 2003. In tutti questi paesi, la diminuzione è stata principalmente il risultato di un rapido aumento (più del 30%) nel numero degli studenti dell'istruzione terziaria durante lo stesso periodo (Grafico B1.7). Invece, la spesa per studente d'istruzione terziaria è significativamente aumentata in Grecia, Irlanda, Messico e Ungheria, e nel paese partner Cile, malgrado un aumento nelle iscrizioni, rispettivamente del 93, 34, 48, 70 e 68%. Tra i 27 paesi dell'OCSE e paesi partner, Austria, Canada, Danimarca, Germania, Italia, Paesi Bassi e Turchia sono stati i soli paesi nei quali il numero di studenti d'istruzione terziaria è aumentato di meno del 10% (Tabella B1.5 e Grafico B1.7).

Definizioni e metodologie

I dati si riferiscono all'anno finanziario 2003 e sono basati sulla raccolta di dati UOE sulle statistiche utilizzate dall'OCSE nel 2005 (per dettagli vedi Allegato 3 al sito www.oecd.org/edu/eqq2006). La spesa per l'istruzione per studente in un particolare livello d'istruzione è calcolata dividendo la spesa totale per gli istituti scolastici a quel livello per il livello della corrispondente iscrizione equivalente a tempo pieno. Sono presi in considerazione solo gli istituti e corsi scolastici per i

quali sono disponibili dati riguardanti sia iscrizione che spesa. La spesa in valuta nazionale è convertita in equivalenti dollari USA dividendo la cifra della valuta nazionale per l'indice di parità di potere d'acquisto (PPA) per il PIL. Il tasso di scambio PPA è usato perché il tasso di scambio del mercato è condizionato da molti fattori (tassi d'interesse, politiche sindacali, aspettative di crescita economica, ecc.) che hanno poco a che fare con il relativo potere d'acquisto nazionale in differenti paesi dell'OCSE (l'Allegato 2 fornisce ulteriori dettagli).

La media OCSE è calcolata come la semplice media attraverso tutti i paesi dell'OCSE per i quali sono disponibili dati. Il totale OCSE riflette il valore dell'indicatore se la regione OCSE viene considerata nel suo insieme (vedi la "Guida alla lettura" per dettagli).

La Tabella B1.5 mostra i cambiamenti nella spesa per gli istituti scolastici per studente tra gli anni finanziari 1995 e 2003. Ai paesi dell'OCSE si è chiesto di raccogliere i dati 1995 secondo le definizioni e la copertura della raccolta dati 2005 dell'UOE. Tutti i dati di spesa, come anche il PIL per il 1995, sono stati adeguati ai prezzi 2003 usando il fattore deflazione del prezzo PIL.

La spesa per l'istruzione per studente relativa al PIL *pro capite* è calcolata esprimendo la spesa per l'istruzione per studente in unità di valuta nazionale come percentuale di PIL *pro capite*, quindi in valuta nazionale. Nei casi nei quali i dati della spesa scolastica e i dati del PIL appartengono a periodi differenti di riferimento, i dati della spesa sono aggiustati allo stesso periodo di riferimento dei dati del PIL, usando i tassi d'inflazione del paese OCSE in questione (vedi Allegato 2).

La spesa prevista per la durata media degli studi terziari (Tabella B1.3b) è calcolata moltiplicando la spesa annua corrente per la durata tipica degli studi terziari. La metodologia usata per la stima della durata tipica degli studi terziari è descritta nell'Allegato 3 (www.oecd.org/edu/eag 2006). Per la stima della durata dell'istruzione terziaria i dati sono basati su una particolare ricerca condotta nei paesi dell'OCSE nel 2005.

La classificazione dei paesi dell'OCSE secondo la spesa annua sui servizi scolastici per studente è influenzata da differenze nel modo in cui i paesi definiscono il tempo pieno, il *part-time* e l'iscrizione equivalente al tempo pieno. Alcuni paesi dell'OCSE contano ogni partecipante al livello terziario come studente a tempo pieno, mentre altri determinano l'intensità di partecipazione di uno studente attraverso i crediti che egli ottiene per aver portato a termine con successo specifiche unità di corso durante uno specificato periodo di riferimento. I paesi dell'OCSE che possono tener conto accuratamente delle iscrizioni *part-time* avranno una più alta spesa per equivalenti a tempo pieno rispetto ai paesi dell'OCSE che non possono differenziare tra modi differenti di frequenza degli studenti.

Si noti che i dati che appaiono in precedenti edizioni di questa pubblicazione possono essere non sempre confrontabili con i dati mostrati nell'edizione 2006 a causa di cambiamenti effettuati nelle definizioni e nella copertura come risultato della ricerca OCSE sulla confrontabilità delle spese (vedi Allegato 3 al sito www.oecd.org/edu/eag 2006 per i dettagli sui cambiamenti).

Ulteriori riferimenti

Il seguente ulteriore materiale relativo a questo indicatore è disponibile sul sito Web all'indirizzo: <http://dx.doi.org/10.1787/717773424252>:

- **Tabella B1.1d Spesa annua per gli istituti scolastici per studente per servizi centrali (2003).**

Tabella B1.1a.

Spesa annua per gli istituti scolastici per studente per tutti i servizi (2003)

In equivalenti dollari USA convertiti usando il PPA per il PIL, secondo il livello d'istruzione

	Istruzione pre-primaria (per bambini di tre anni e più grandi)	Istruzione primaria	Istruzione secondaria			Istruzione post-secondaria non-terziaria	Istruzione terziaria (comprese attività di R&S)			Tutta l'istruzione terziaria escluse attività R&S	Dall'istruzione primaria alla terziaria
			Istruzione secondaria inferiore	Istruzione secondaria superiore	Tutta l'istruzione secondaria		Istruzione terziaria di tipo B	Istruzione terziaria di tipo A e corsi di ricerca avanzata	Tutta l'istruzione terziaria		
OECD countries											
Australia	m	5 494	7 442	8 362	7 788	7 341	7 792	13 331	12 406	8 645	7 527
Austria	6 205	7 139	8 719	9 189	8 943	x(4)	10 382	12 507	12 344	8 116	9 063
Belgium	4 663	6 180	x(5)	x(5)	7 708	x(5)	x(9)	x(9)	11 824	8 139	7 831
Canada ^{1,2}	x(5)	x(5)	x(5)	x(5)	6 482	x(7)	23 780	18 567	19 992	16 937	8 641
Czech Republic	2 660	2 273	3 939	4 241	4 088	2 051	3 339	7 185	6 774	5 698	3 898
Denmark	4 824	7 814	7 958	8 401	8 183	x(4, 9)	x(9)	x(9)	14 014	10 190	9 154
Finland	4 069	5 321	8 608	6 654	7 402	x(5)	3 985	12 060	12 047	7 506	7 578
France	4 744	4 939	7 603	9 992	8 653	5 195	8 925	11 303	10 704	7 330	7 807
Germany	4 865	4 624	5 627	10 232	7 173	10 097	6 299	12 457	11 594	7 282	7 368
Greece	x(2)	4 218	x(5)	x(5)	4 954	4 181	2 602	6 071	4 924	3 757	4 686
Hungary ¹	3 985	3 286	3 269	4 620	3 948	x(4)	8 427	8 583	8 576	6 885	4 427
Iceland	6 781	7 752	7 475	6 459	6 898	x(4, 9)	m	8 023	8 023	5 809	7 438
Ireland	m	4 760	6 329	6 428	6 374	5 759	x(9)	x(9)	9 341	7 223	6 118
Italy ¹	6 116	7 366	7 688	8 108	7 938	m	7 443	8 777	8 764	5 658	7 963
Japan	3 766	6 350	6 991	7 552	7 283	x(4, 9)	7 638	12 913	11 556	m	7 789
Korea	2 628	4 098	5 425	7 442	6 410	a	4 021	9 138	7 089	6 213	5 733
Luxembourg	x(2)	11 481	16 754	17 364	17 078	m	m	m	m	m	m
Mexico	2 069	1 656	1 495	2 790	1 918	a	x(9)	x(9)	5 774	4 998	2 095
Netherlands	5 497	5 836	7 566	6 271	6 996	5 723	m	13 537	13 444	8 338	7 501
New Zealand	4 325	4 841	4 803	6 730	5 693	8 016	6 064	9 738	8 832	m	5 963
Norway	3 895	7 977	9 208	12 380	10 919	x(5)	x(9)	x(9)	13 772	9 310	10 105
Poland ¹	3 269	2 859	2 693	3 184	2 951	6 866	m	4 653	4 589	3 960	3 221
Portugal ¹	4 489	4 503	6 158	6 022	6 094	a	x(9)	x(9)	7 200	m	5 611
Slovak Republic	2 641	2 020	2 106	2 737	2 401	x(4)	x(4)	4 678	4 678	4 299	2 602
Spain	4 151	4 829	x(5)	x(5)	6 418	x(5)	7 997	9 131	8 943	6 563	6 346
Sweden	4 091	7 291	7 446	7 848	7 662	2 867	x(9)	x(9)	16 073	8 278	8 792
Switzerland ¹	3 558	8 131	9 538	15 014	12 209	8 485	7 579	27 682	25 900	14 335	12 071
Turkey ¹	m	869	a	1 428	1 428	a	x(9)	x(9)	m	4 248	1 266
United Kingdom	7 153	5 851	x(5)	x(5)	7 290	x(5)	x(9)	x(9)	11 866	9 130	7 376
United States	7 755	8 305	9 156	10 105	9 590	m	x(9)	x(9)	24 074	21 566	12 023
<i>OECD average</i>	<i>4 508</i>	<i>5 450</i>	<i>6 560</i>	<i>7 582</i>	<i>6 962</i>	<i>4 439</i>	~	~	<i>11 254</i>	<i>8 093</i>	<i>6 827</i>
<i>OECD total</i>	<i>4 959</i>	<i>5 055</i>	~	~	<i>6 936</i>	~	~	~	<i>14 598</i>	<i>12 208</i>	<i>7 471</i>
<i>EU19 average</i>	<i>4 589</i>	<i>5 399</i>	<i>6 831</i>	<i>7 419</i>	<i>6 961</i>	<i>4 749</i>	~	~	<i>9 872</i>	<i>6 962</i>	<i>6 519</i>
Partner countries											
Brazil ²	926	870	1 105	1 152	1 121	a	x(9)	x(9)	10 054	m	1 242
Chile ³	2 470	2 139	2 124	2 281	2 225	a	3 128	8 382	7 011	m	2 876
Israel	3 718	5 017	x(5)	x(5)	5 959	3 723	8 372	12 941	11 945	m	6 436
Russian Federation ¹	m	x(5)	x(5)	x(5)	1 436	x(5)	1 733	2 741	2 451	m	1 600

1. Solo istituti pubblici.

2. Anno di riferimento 2002.

3. Anno di riferimento 2004.

Fonte: OCSE. Vedi Allegato 3 per le note (www.oecd.org/edu/eag2006).

Si consulti la "Guida alla lettura" per informazioni riguardanti i simboli che sostituiscono i dati mancanti.

StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/717773424252>

Tabella B1.1b

Spesa annua per gli istituti scolastici per studente per tutti i servizi, secondo il tipo di corso (2003)*In equivalenti dollari USA convertiti usando il PPA per il PIL, secondo il livello d'istruzione, basato su equivalenti a tempo pieno***B1**

	Istruzione secondaria									Istruzione post-secondaria non-terziaria		
	Istruzione secondaria inferiore			Istruzione secondaria superiore			Tutta l'istruzione secondaria			Tutti i corsi	Corsi generali	Corsi professionali
	Tutti i corsi	Corsi generali	Corsi professionali	Tutti i corsi	Corsi generali	Corsi professionali	Tutti i corsi	Corsi generali	Corsi professionali			
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)
OECD countries												
Australia	7 442	7 474	7 094	8 362	8 814	7 343	7 788	7 894	7 265	7 341	a	7 341
Austria	8 719	8 719	a	9 189	8 243	9 172	8 943	8 623	9 172	m	m	m
Belgium	x(7)	x(7)	x(7)	x(7)	x(7)	x(7)	7 708	x(7)	x(7)	x(7)	x(7)	x(7)
Canada ^{1,2}	x(7)	x(7)	x(7)	x(7)	x(7)	x(7)	6 482	x(7)	x(7)	m	m	m
Czech Republic	3 939	3 924	7 634	4 241	3 795	4 357	4 088	3 903	4 374	2 051	2 986	1 961
Denmark	7 958	7 958	a	8 401	x(4)	x(4)	8 183	x(7)	x(7)	m	m	m
Finland	8 608	8 608	a	6 654	4 975	7 729	7 402	7 204	7 729	x(7)	a	x(9)
France	7 603	7 603	a	9 992	x(4)	x(4)	8 653	x(7)	x(7)	5 195	x(10)	x(10)
Germany	5 627	5 627	x(6)	10 232	5 962	12 744	7 173	5 680	12 744	10 097	6 430	10 727
Greece	x(7)	x(7)	x(7)	x(7)	x(7)	x(7)	4 954	x(7)	x(7)	4 181	m	m
Hungary ¹	3 269	x(1)	x(1)	4 620	3 642	5 590	3 948	3 321	5 752	x(7)	x(7)	x(7)
Iceland	7 475	m	a	6 459	m	m	6 898	m	a	a	a	a
Ireland	6 329	6 329	a	6 428	x(4)	x(4)	6 374	x(7)	x(7)	5 759	x(10)	x(10)
Italy ¹	7 688	7 688	a	8 108	x(4)	x(4)	7 938	x(7)	x(7)	m	m	m
Japan	6 991	6 991	a	7 552	x(4)	x(4)	7 283	x(7)	x(7)	x(7)	m	m
Korea	5 425	m	m	7 442	x(4)	x(4)	6 410	x(7)	x(7)	m	m	m
Luxembourg	16 754	16 754	a	17 364	17 780	17 172	17 078	17 025	17 172	m	m	m
Mexico	1 495	1 779	m	2 790	2 760	3 046	1 918	2 116	823	a	a	a
Netherlands	7 566	7 191	8 164	6 271	7 600	5 676	6 996	7 307	6 709	5 723	a	5 723
New Zealand	4 803	m	m	6 730	x(4)	x(4)	5 693	x(7)	x(7)	8 016	m	m
Norway	9 208	9 208	a	12 380	x(4)	x(4)	10 919	x(7)	x(7)	x(4)	x(4)	x(4)
Poland ¹	2 693	2 693	a	3 184	x(4)	x(4)	2 951	x(7)	x(7)	6 866	m	m
Portugal ¹	6 158	m	m	6 022	x(4)	x(4)	6 094	x(7)	x(7)	m	m	m
Slovak Republic	2 106	2 106	a	2 737	1 893	3 061	2 401	2 064	3 073	x(7)	x(8)	x(9)
Spain	x(7)	x(7)	x(7)	x(7)	x(7)	x(7)	6 418	x(7)	x(7)	a	a	a
Sweden	7 446	7 446	a	7 848	7 029	8 632	7 662	7 296	8 632	2 867	7 378	1 497
Switzerland ¹	9 538	9 538	a	15 014	11 530	16 840	12 209	10 029	16 840	8 485	5 519	10 139
Turkey ¹	a	a	a	1 428	1 168	1 811	1 428	1 168	1 811	a	a	a
United Kingdom	x(7)	x(7)	x(7)	x(7)	x(7)	x(7)	7 290	x(7)	x(7)	m	m	m
United States	9 156	9 156	a	10 105	10 105	a	9 590	9 590	a	m	a	m
OECD average	6 560	6 840	5 765	7 582	6 807	7 936	6 962	6 659	7 854	6 053	5 578	6 231
Partner countries												
Brazil ²	1 105	x(1)	x(1)	1 152	x(4)	x(4)	1 121	x(7)	x(7)	a	a	a
Chile ³	2 124	2 124	a	2 281	2 450	1 983	2 225	2 297	1 983	a	a	a
Israel	x(7)	x(7)	x(7)	x(7)	x(7)	x(7)	5 959	x(7)	x(7)	3 723	3 723	a
Russian Federation ¹	x(7)	x(7)	x(7)	x(7)	x(7)	x(7)	1 436	1 383	1 911	x(7)	x(8)	x(9)

1. Solo istituti pubblici.

2. Anno di riferimento 2002.

3. Anno di riferimento 2004.

Fonte: OCSE. Vedi Allegato 3 per le note (www.oecd.org/edu/eqg2006).

Si consulti la "Guida alla lettura" per informazioni riguardanti i simboli che sostituiscono i dati mancanti.

StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/717773424252>

Tabella B1.1c.

Spesa annua per studente per servizi centrali, servizi ausiliari e R&S (2003)

In equivalenti dollari USA convertiti usando il PPA per il PIL, secondo il livello d'istruzione, basato su equivalenti a tempo pieno

	Istruzione primaria, secondaria e post-secondaria non-terziaria			Istruzione terziaria				
	Servizi scolastici centrali	Servizi ausiliari (trasporti, vitto, alloggio forniti dagli istituti)	Totale	Servizi scolastici centrali	Servizi ausiliari (trasporti, vitto, alloggio forniti dagli istituti)	Ricerca & sviluppo	Totale	
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	
OECD countries	Australia	6 292	292	6 584	7 904	741	3 761	12 406
	Austria	8 009	390	8 399	8 045	71	4 228	12 344
	Belgium	6 810	262	7 072	7 722	417	3 686	11 824
	Canada ^{1,2,3}	6 142	341	6 482	15 689	1 248	3 054	19 992
	Czech Republic	3 253	144	3 397	5 479	219	1 076	6 774
	Denmark ¹	x(3)	x(3)	8 011	10 190	a	3 824	14 014
	Finland	5 811	691	6 501	7 506	n	4 540	12 047
	France	6 278	902	7 181	6 708	621	3 374	10 704
	Germany	6 451	143	6 594	6 718	564	4 311	11 594
	Greece	4 525	63	4 587	3 302	455	1 167	4 924
	Hungary ³	3 353	387	3 740	5 994	891	1 691	8 576
	Iceland ¹	7 319	a	7 319	5 809	x(4)	2 214	8 023
	Ireland	5 323	124	5 446	7 223	x(7)	2 118	9 341
	Italy ³	7 483	271	7 754	5 375	283	3 106	8 764
	Japan ¹	x(3)	x(3)	6 842	x(7)	x(7)	x(7)	11 556
	Korea	4 679	496	5 174	6 098	115	876	7 089
	Luxembourg	x(3)	x(3)	13 621	m	m	m	m
	Mexico ⁴	1 763	m	1 763	4 998	m	776	5 774
	Netherlands	6 351	88	6 439	8 335	3	5 106	13 444
	New Zealand	x(3)	x(3)	5 419	x(7)	x(7)	x(7)	8 832
	Norway	x(3)	x(3)	9 300	9 105	205	4 462	13 772
	Poland ³	2 950	9	2 959	3 957	3	628	4 589
	Portugal ³	5 481	38	5 519	x(7)	x(7)	x(7)	7 200
	Slovak Republic ¹	1 936	358	2 293	3 872	427	380	4 678
	Spain	5 483	200	5 682	6 563	m	2 379	8 943
	Sweden	6 724	729	7 453	8 278	n	7 795	16 073
Switzerland ³	x(3)	x(3)	10 150	14 335	x(4)	11 565	25 900	
Turkey ³	946	39	986	4 248	x(4)	m	m	
United Kingdom	6 363	378	6 741	9 130	m	2 735	11 866	
United States	8 257	678	8 935	19 538	2 028	2 508	24 074	
<i>OECD average</i>	<i>5 332</i>	<i>305</i>	<i>6 278</i>	<i>7 774</i>	<i>436</i>	<i>3 254</i>	<i>11 254</i>	
<i>EU19 average</i>	<i>5 446</i>	<i>304</i>	<i>6 284</i>	<i>6 729</i>	<i>282</i>	<i>3 067</i>	<i>9 872</i>	
Partner countries	Brazil ²	x(3)	x(3)	1 009	x(7)	x(7)	x(7)	10 054
	Chile ⁵	2 099	82	2 182	x(7)	x(7)	x(7)	7 011
	Israel	x(3)	x(3)	5 505	x(7)	x(7)	x(7)	11 945
	Russian Federation	x(3)	x(3)	1 436	x(7)	x(7)	x(7)	2 451

1. Alcuni livelli d'istruzione sono inclusi insieme ad altri. Si faccia riferimento al codice "x" nella Tabella B1.1a per dettagli.

2. Anno di riferimento 2002.

3. Solo istituti pubblici.

4. Spese per ricerca e sviluppo, e quindi spesa totale, sono sottovalutate.

5. Anno di riferimento 2004.

 Fonte: OCSE. Vedi Allegato 3 per le note (www.oecd.org/edu/eag2006).

Si consulti la "Guida alla lettura" per informazioni riguardanti i simboli che sostituiscono i dati mancanti.

 StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/717773424252>

Tabella B1.2

Distribuzione della spesa (in percentuale) per gli istituti scolastici rispetto al numero di studenti iscritti in ciascun livello d'istruzione (2003)

La tabella mostra la distribuzione della spesa scolastica e degli studenti attraverso i livelli d'istruzione. Il numero di studenti è indicato secondo l'anno finanziario. Per esempio, nel leggere la prima e la seconda colonna, nella Repubblica Ceca, il 9% di tutta la spesa per gli istituti scolastici è assegnato all'istruzione pre-primaria quando il 13% di alunni/studenti è iscritto a questo livello d'istruzione

B1

	Istruzione pre-primaria (per bambini di tre anni e oltre)		Istruzione primaria, secondaria e post-secondaria non-terziaria		Tutta l'istruzione terziaria		Non distribuita secondo il livello		Tutti i livelli d'istruzione	
	Percentuale di spesa per istituti scolastici	Percentuale di studenti iscritti, basata su equivalenti a tempo pieno	Percentuale di spesa per istituti scolastici	Percentuale di studenti iscritti, basata su equivalenti a tempo pieno	Percentuale di spesa per istituti scolastici	Percentuale di studenti iscritti, basata su equivalenti a tempo pieno	Percentuale di spesa per istituti scolastici	Percentuale di studenti iscritti, basata su equivalenti a tempo pieno	Percentuale di spesa per istituti scolastici	Percentuale di studenti iscritti, basata su equivalenti a tempo pieno
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)					
OECD countries										
Australia	1.7	2.8	71.3	81.3	26.8	15.7	0.1	0.1	100	100
Austria	9.5	13.2	69.3	72.2	20.7	14.6	n	n	100	100
Belgium	9.7	15.6	66.9	70.9	21.3	13.5	2.1	n	100	100
Canada ^{1,2}	x(2)	4.9	60.9	76.3	39.1	16.9	n	n	100	98
Czech Republic	9.2	13.3	65.3	73.9	22.7	12.9	2.8	n	100	100
Denmark	11.7	20.6	60.6	64.3	24.9	15.1	2.7	n	100	100
Finland	6.2	11.0	64.8	71.7	28.9	17.3	n	n	100	100
France	11.1	17.1	66.9	68.2	21.6	14.7	0.5	n	100	100
Germany	9.7	13.6	65.6	72.9	22.6	13.4	2.2	0.1	100	100
Greece	x(2)	6.7	67.1	65.9	29.9	27.3	3.1	n	100	100
Hungary ¹	14.5	16.5	59.2	71.6	22.5	11.9	3.8	n	100	100
Iceland	11.4	13.0	65.8	73.7	13.5	13.3	9.3	n	100	100
Ireland	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Italy ¹	9.1	11.5	70.2	70.2	20.7	18.3	n	n	100	100
Japan	3.9	8.3	62.2	72.3	26.4	18.2	7.5	1.2	100	100
Korea	2.1	4.7	58.3	67.5	34.4	27.8	5.2	n	100	100
Luxembourg	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Mexico	11.4	11.8	66.3	80.9	19.6	7.3	2.7	n	100	100
Netherlands	7.4	9.8	67.4	76.5	25.2	13.7	n	n	100	100
New Zealand	4.3	5.9	71.9	79.2	22.2	15.0	1.6	n	100	100
Norway	4.5	11.2	70.4	72.3	22.9	16.0	2.1	n	100	100
Poland ¹	9.3	9.2	69.9	76.2	20.8	14.6	n	n	100	100
Portugal	7.2	11.3	70.2	70.5	19.2	18.1	3.4	n	100	100
Slovak Republic	12.0	12.3	64.8	76.3	19.7	11.4	3.5	n	100	100
Spain	11.1	16.0	63.4	66.9	25.5	17.1	n	n	100	100
Sweden	7.4	14.6	66.3	72.1	26.3	13.3	n	n	100	100
Switzerland ¹	3.8	10.8	66.9	78.3	27.8	10.9	1.6	n	100	100
Turkey ¹	m	2.0	71.2	89.5	28.8	8.4	n	n	100	100
United Kingdom	6.1	6.2	75.2	82.1	18.7	11.6	a	a	100	100
United States	5.6	8.4	55.9	72.9	38.6	18.7	a	n	100	100
OECD average	8.0	10.8	66.1	73.8	24.8	15.2	1.9	n	100	100
Partner countries										
Brazil ²	7	10	73	88	19	2	n	n	100	100
Chile ³	8	9	60	78	32	13	n	n	100	100
Israel	10	18	57	68	23	13	10	2	100	100
Russian Federation ¹	15	m	56	m	18	m	11	m	100	m

1. Solo istituti pubblici.

2. Anno di riferimento 2002.

3. Anno di riferimento 2004.

Fonte: OCSE. Vedi Allegato 3 per le note (www.oecd.org/edu/eag2006).

Si consulti la "Guida alla lettura" per informazioni riguardanti i simboli che sostituiscono i dati mancanti.

StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/71773424252>

Tabella B1.3a.

Spesa complessiva per gli istituti scolastici per studente per tutta la durata teorica degli studi primari e secondari (2003)

In equivalenti dollari USA convertiti usando il PPA per il PIL, secondo il livello d'istruzione

	Durata media teorica degli studi primari e secondari (in anni)				Spesa complessiva per studente per tutta la durata teorica degli studi primari e secondari (in dollari USA)				
	Istruzione primaria	Istruzione secondaria inferiore	Istruzione secondaria superiore	Totale dell'istruzione primaria e secondaria	Istruzione primaria	Istruzione secondaria inferiore	Istruzione secondaria superiore	Tutta l'istruzione secondaria	Totale dell'istruzione primaria e secondaria
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)
OECD countries									
Australia	7.0	4.0	2.0	13.0	38 455	29 766	16 724	46 490	84 945
Austria	4.0	4.0	4.0	12.0	28 558	34 875	36 757	71 632	100 190
Belgium	6.0	2.0	4.0	12.0	37 082	x(8)	x(8)	46 248	83 329
Canada ^{1,2}	6.0	3.0	3.0	12.0	x(9)	x(9)	x(9)	x(9)	77 789
Czech Republic	5.0	4.0	4.0	13.0	11 365	15 757	16 965	32 723	44 087
Denmark	6.0	4.0	3.0	13.0	46 884	31 833	25 203	57 036	103 920
Finland	6.0	3.0	3.0	12.0	31 926	25 823	19 961	45 784	77 710
France	5.0	4.0	3.0	12.0	24 697	30 410	29 976	60 387	85 084
Germany	4.0	6.0	3.0	13.0	18 498	33 764	30 696	64 557	83 055
Greece	6.0	3.0	3.0	12.0	25 309	x(8)	x(8)	29 724	55 033
Hungary ¹	4.0	4.0	4.0	12.0	13 144	13 075	18 479	31 555	44 699
Iceland	7.0	3.0	4.0	14.0	54 267	22 424	25 836	48 260	102 527
Ireland	8.0	3.0	2.0	13.0	38 078	18 987	12 856	31 843	69 921
Italy ¹	5.0	3.0	5.0	13.0	36 829	23 065	40 542	63 608	100 437
Japan	6.0	3.0	3.0	12.0	38 103	20 972	22 655	43 627	81 730
Korea	6.0	3.0	3.0	12.0	24 586	16 274	22 327	38 602	63 187
Luxembourg	6.0	3.0	4.0	13.0	68 886	50 261	69 458	119 719	188 605
Mexico	6.0	3.0	3.0	12.0	9 939	4 486	8 371	12 857	22 796
Netherlands	6.0	2.0	3.0	11.0	35 015	15 133	18 812	33 945	68 959
New Zealand	6.0	4.0	3.0	13.0	29 044	19 212	20 191	39 403	68 446
Norway	7.0	3.0	3.0	13.0	55 841	27 623	37 140	64 762	120 603
Poland ¹	6.0	3.0	4.0	13.0	17 153	8 080	12 737	20 817	37 970
Portugal ¹	6.0	3.0	3.0	12.0	27 019	18 475	18 065	36 540	63 559
Slovak Republic	4.0	5.0	4.0	13.0	8 078	10 528	10 947	21 474	29 552
Spain	6.0	4.0	2.0	12.0	28 971	x(8)	x(8)	38 508	67 479
Sweden	6.0	3.0	3.0	12.0	43 744	22 339	23 544	45 884	89 628
Switzerland ¹	6.0	3.0	3.5	12.5	48 788	28 613	52 549	81 162	129 950
Turkey ¹	8.0	a	3.0	11.0	6 949	a	4 285	4 285	11 233
United Kingdom	6.0	3.0	3.5	12.5	35 103	x(8)	x(8)	47 385	82 489
United States	6.0	3.0	3.0	12.0	49 830	27 469	30 315	57 784	107 614
<i>OECD average</i>	<i>5.9</i>	<i>3.3</i>	<i>3.3</i>	<i>12.4</i>	<i>31 511</i>	<i>~</i>	<i>~</i>	<i>45 672</i>	<i>77 204</i>
Partner countries									
Brazil ²	4.0	4.0	3.0	11.0	3 478	4 420	3 457	7 877	11 356
Chile ³	6.0	2.0	4.0	12.0	12 836	4 249	9 125	13 373	26 209
Israel	6.0	3.0	3.0	12.0	30 102	x(8)	x(8)	13 347	43 449
Russian Federation ¹	4.0	5.0	3.0	12.0	x(9)	x(9)	x(9)	x(9)	17 231

1. Solo istituti pubblici.

2. Anno di riferimento 2002.

3. Anno di riferimento 2004.

 Fonte: OCSE. Vedi Allegato 3 per le note (www.oecd.org/edu/eag2006).

Si consulti la "Guida alla lettura" per informazioni riguardanti i simboli che sostituiscono i dati mancanti.

 StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/717773424252>

Tabella B1.3b
**Spesa complessiva per gli istituti scolastici per studente
 per la durata media degli studi terziari (2003)**

In equivalenti dollari USA convertiti usando il PPA per il PIL, secondo il livello d'istruzione

	Metodo ¹	Durata media degli studi terziari (in anni)			Spesa complessiva per studente per la durata media degli studi terziari (in dollari USA)		
		Istruzione terziaria di tipo B	Istruzione terziaria di tipo A e corsi di ricerca avanzata	Tutta l'istruzione terziaria	Istruzione terziaria di tipo B	Istruzione terziaria di tipo A e corsi di ricerca avanzata	Tutta l'istruzione terziaria
		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)
OECD countries							
Australia	CM	m	2.87	2.87	m	38 260	m
Austria	CM	2.78	5.60	5.30	28 863	70 037	65 424
Belgium	CM	2.41	3.67	2.99	x(6)	x(6)	35 392
Canada		m	m	m	m	m	m
Czech Republic		m	m	m	m	m	m
Denmark	AF	2.10	3.84	3.70	x(6)	x(6)	51 852
Finland	CM	a	4.85	4.85	a	58 489	58 489
France ²	CM	3.00	4.74	4.02	26 775	53 575	43 030
Germany	CM	2.37	6.57	5.36	14 935	81 817	62 187
Greece	CM	5.00	5.26	5.25	13 010	31 935	25 850
Hungary ³	CM	2.00	4.05	4.05	16 854	34 763	34 734
Iceland	CM	1.96	2.84	2.68	m	22 785	m
Ireland	CM	2.21	4.02	3.24	x(6)	x(6)	30 264
Italy ³	AF	m	5.14	5.01	m	45 115	43 906
Japan	CM	2.11	4.51	4.07	16 117	58 239	47 031
Korea	CM	2.07	4.22	3.43	8 324	38 561	24 316
Luxembourg		m	m	m	m	m	m
Mexico	AF	x(2)	3.42	3.42	x(6)	x(6)	19 747
Netherlands	CM	m	5.24	m	m	70 932	m
New Zealand	CM	1.87	3.68	3.05	11 339	35 836	26 938
Norway	CM	m	m	m	m	m	m
Poland ³	CM	m	3.68	m	m	17 123	m
Portugal ³		m	m	m	m	m	m
Slovak Republic	AF	2.47	3.90	3.82	x(6)	x(6)	17 870
Spain	CM	2.15	5.54	4.66	17 193	50 585	41 673
Sweden	CM	2.26	4.93	4.68	x(6)	x(6)	75 221
Switzerland ³	CM	2.19	5.45	3.62	16 573	150 942	93 869
Turkey ³	CM	2.73	2.37	2.65	x(6)	x(6)	11 275
United Kingdom ²		3.52	5.86	4.34	x(6)	x(6)	51 529
United States		m	m	m	m	m	m
OECD average		2.38	4.42	3.94	~	~	43 030

1. Per stimare la durata degli studi terziari è stato usato o il CM (Chain Method: "metodo a catena") o l' AF (Approximation Formula: "formula d'approssimazione").

2. Durata media degli studi terziari stimata sulla base di una metodologia nazionale

3. Solo istituti pubblici.

Fonte: OCSE. Vedi Allegato 3 per le note (www.oecd.org/edu/eag2006).

Si consulti la "Guida alla lettura" per informazioni riguardanti i simboli che sostituiscono i dati mancanti.

StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/71773424252>

B1

Tabella B1.4

Spesa annua per gli istituti scolastici per studente per tutti i servizi in rapporto al PIL pro capite (2003)

Secondo il livello d'istruzione, basata su equivalenti a tempo pieno

	Istruzione pre-primaria (per bambini di tre anni e più grandi)	Istruzione primaria	Istruzione secondaria			Istruzione post-secondaria non terziaria	Istruzione terziaria (comprese attività di R&S)			Tutta l'istruzione terziaria escluse attività di R&S	Dall'istruzione primaria alla terziaria
			Istruzione secondaria inferiore	Istruzione secondaria superiore	Tutta l'istruzione secondaria		Istruzione terziaria di tipo B	Istruzione terziaria di tipo A e corsi di ricerca avanzata	Tutta l'istruzione terziaria		
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)
OECD countries											
Australia	m	18	24	27	25	24	25	43	40	28	24
Austria	20	23	28	30	29	x(4)	34	41	40	26	29
Belgium	15	21	x(5)	x(5)	26	x(5)	x(9)	x(9)	39	27	26
Canada ^{1,2}	x(5)	x(5)	x(5)	x(5)	21	x(7)	78	61	66	56	28
Czech Republic	15	13	23	25	24	12	19	42	39	33	23
Denmark	16	25	26	27	27	x(4, 9)	x(9)	x(9)	46	33	30
Finland	14	19	30	23	26	x(5)	14	43	43	26	27
France	17	17	27	35	30	18	31	40	38	26	28
Germany	18	17	20	37	26	37	23	45	42	26	27
Greece	x(2)	21	x(5)	x(5)	24	20	13	30	24	18	23
Hungary ¹	26	22	22	31	26	x(4)	56	57	57	46	29
Iceland	22	25	24	21	22	x(4, 9)	m	26	26	19	24
Ireland	m	14	19	19	19	17	x(9)	x(9)	27	21	18
Italy ¹	23	28	29	31	30	m	28	33	33	21	30
Japan	13	23	25	27	26	x(4, 9)	27	46	41	m	28
Korea	14	21	28	39	33	a	21	47	37	32	30
Luxembourg	x(2)	21	x(5)	x(5)	31	x(5)	m	m	m	m	m
Mexico	22	17	16	29	20	a	x(9)	x(9)	60	52	22
Netherlands	17	18	24	20	22	18	m	43	42	26	24
New Zealand	18	21	20	29	24	34	26	41	38	m	25
Norway	10	21	25	33	29	x(5)	x(9)	x(9)	37	25	27
Poland ¹	28	25	23	27	25	59	m	40	40	34	28
Portugal ¹	25	26	35	34	35	a	x(9)	x(9)	41	m	m
Slovak Republic	20	15	16	21	18	x(4)	x(4)	x(4)	36	33	20
Spain	17	19	x(5)	x(5)	26	x(5)	32	37	36	26	26
Sweden	14	25	25	27	26	10	x(9)	x(9)	54	28	30
Switzerland ¹	11	24	29	45	37	26	23	83	78	43	36
Turkey ¹	m	13	a	21	21	a	x(9)	x(9)	m	63	19
United Kingdom	24	20	x(5)	x(5)	25	x(5)	x(9)	x(9)	40	31	25
United States	21	22	24	27	26	m	x(9)	x(9)	64	57	32
OECD average	18	20	23	28	26	18	30	44	43	33	26
EU19 average	18	19	23	28	25	17	29	41	40	32	25
Partner countries											
Brazil ²	12	11	14	15	14	a	x(9)	x(9)	127	m	16
Chile ³	21	18	18	20	19	a	27	72	60	m	25
Israel	16	22	x(5)	x(5)	26	16	36	56	52	m	28
Russian Federation ¹	m	x(5)	x(5)	x(5)	16	x(5)	19	31	27	m	18

1. Solo istituti pubblici.

2. Anno di riferimento 2002.

3. Anno di riferimento 2004.

 Fonte: OCSE. Vedi Allegato 3 per le note (www.oecd.org/edu/eag2006).

Si consulti la "Guida alla lettura" per informazioni riguardanti i simboli che sostituiscono i dati mancanti.

 StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/717773424252>

Tabella B1.5.

Cambiamento nella spesa per gli istituti scolastici per tutti i servizi per studente in rapporto a differenti fattori, secondo il livello d'istruzione (1995, 2003)*Indice di cambiamento tra il 1995 e il 2003 (fattore di deflazione del PIL 1995 = 100, 2003 prezzi costanti)***B1**

	Istruzione primaria, secondaria e post-secondaria non-terziaria				Istruzione terziaria				
	Cambiamento nella spesa	Cambiamento nel numero di studenti	Cambiamento nella spesa per studente		Cambiamento nella spesa	Cambiamento nel numero di studenti	Cambiamento nella spesa per studente		
OECD countries	Australia	148	109	135	OECD countries	Australia	125	133	94
	Austria	108	m	m		Austria	115	101	115
	Belgium	m	m	m		Belgium	m	m	m
	Canada	109	92	119		Canada	138	107	128
	Czech Republic	102	91	112		Czech Republic	139	186	74
	Denmark ¹	127	106	119		Denmark ¹	126	107	118
	Finland	132	109	121		Finland	122	114	107
	France	m	m	m		France	m	m	m
	Germany	108	102	105		Germany	114	105	108
	Greece ^{1,2}	160	90	178		Greece ^{1,2}	244	193	126
	Hungary ³	141	92	153		Hungary ³	182	170	107
	Iceland	m	m	m		Iceland	m	m	m
	Ireland	157	94	168		Ireland	163	134	121
	Italy ^{2,3}	107	98	110		Italy ³	137	107	128
	Japan ¹	106	84	127		Japan ¹	139	123	114
	Korea	m	91	m		Korea	m	159	m
	Luxembourg	m	m	m		Luxembourg	m	m	m
	Mexico	149	113	132		Mexico	167	148	113
	Netherlands	139	105	132		Netherlands	112	109	103
	New Zealand ²	158	m	m		New Zealand ²	111	m	m
	Norway	130	117	111		Norway	112	111	100
Poland ^{2,3}	159	85	186	Poland ^{2,3}	170	269	63		
Portugal ^{2,3}	133	80	166	Portugal ^{2,3}	140	148	95		
Slovak Republic ¹	135	91	147	Slovak Republic ¹	167	201	83		
Spain	104	81	129	Spain	158	111	143		
Sweden	135	118	115	Sweden	141	141	100		
Switzerland ^{2,3}	113	107	105	Switzerland ^{2,3}	174	119	146		
Turkey ^{2,3}	194	114	170	Turkey ^{2,3}	202	104	194		
United Kingdom	149	118	126	United Kingdom	120	120	100		
United States	137	107	128	United States	133	121	110		
<i>OECD average</i>	<i>133</i>	<i>100</i>	<i>133</i>	<i>OECD average</i>	<i>146</i>	<i>138</i>	<i>106</i>		
<i>EU19 average</i>	<i>124</i>	<i>97</i>	<i>127</i>	<i>EU19 average</i>	<i>147</i>	<i>145</i>	<i>101</i>		
Partner countries	Brazil	142	120	119	Partner countries	Brazil	140	158	89
	Chile	180	118	153		Chile	186	168	111
	Israel	119	116	102		Israel	130	152	86
	Russian Federation	m	m	m		Russian Federation	m	m	m

1. Alcuni livelli d'istruzione sono inclusi insieme ad altri. Si faccia riferimento al codice "x" nella Tabella B1.1a per dettagli.

2. Solo spesa pubblica.

3. Solo istituti pubblici.

onte: OCSE. Vedi Allegato 3 per le note (www.oecd.org/edu/eag2006).

Si consulti la "Guida alla lettura" per informazioni riguardanti i simboli che sostituiscono i dati mancanti.

StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/717773424252>

TASSE DI FREQUENZA IMPOSTE DAGLI ISTITUTI TERZIARI E SOSTEGNO PER STUDENTI E FAMIGLIE ATTRAVERSO SOVVENZIONI PUBBLICHE

Questo indicatore esamina il rapporto tra tasse scolastiche annuali imposte dagli istituti, spesa pubblica diretta e indiretta per gli istituti scolastici, e sovvenzioni pubbliche alle famiglie per i costi di sostentamento degli studenti. Esso considera se le sovvenzioni finanziarie per le famiglie vengano fornite nella forma di donazioni o di prestiti e pone delle domande centrali per questa discussione: sono borse di studio / donazioni e prestiti più appropriati in paesi con più alte tasse scolastiche imposte dagli istituti? Sono i prestiti un mezzo efficace per contribuire ad aumentare l'efficacia delle risorse finanziarie investite nell'istruzione e per addossare una parte dei costi dell'istruzione sui beneficiari dell'investimento scolastico? O i prestiti concessi agli studenti sono meno appropriati delle donazioni nell'incoraggiare gli studenti con basso reddito a proseguire nella loro istruzione? Se è vero che a queste domande non si può rispondere qui, questo indicatore presenta tuttavia le norme per le tasse scolastiche e per le sovvenzioni in differenti paesi dell'OCSE.

Risultati chiave

Grafico B5.1. Tasse scolastiche annuali medie imposte da istituti pubblici terziari di tipo A (anno scolastico 2003-2004)

Il grafico mostra le tasse scolastiche annuali imposte da istituti pubblici terziari di tipo A a studenti a tempo pieno dei rispettivi paesi in equivalenti dollari USA convertiti usando il PPA.

I paesi in grassetto indicano che le tasse scolastiche si riferiscono a istituti pubblici, ma che più di due terzi di studenti sono iscritti in istituti privati

Vi sono grandi differenze tra i paesi dell'OCSE e i paesi partner per i quali sono disponibili dati nelle tasse scolastiche medie imposte da istituti pubblici terziari di tipo B. Non vi sono tasse scolastiche imposte da istituti pubblici in sette paesi dell'OCSE, ma un terzo dei paesi ha tasse annuali imposte da istituti pubblici a studenti del paese che superano 2.000 dollari USA. Tra i paesi dell'EU19, solo i Paesi Bassi e il Regno Unito hanno tasse scolastiche annuali che rappresentano più di 1.000 dollari USA per studente a tempo pieno; queste tasse riguardano istituti dipendenti dal governo.



Nota: Questo grafico non tiene conto di donazioni, sovvenzioni o prestiti che controbilanciano le tasse scolastiche dello studente.

1. Istituti pubblici non esistono a questo livello d'istruzione e tutti gli studenti sono iscritti in istituti dipendenti dal governo.

Fonte: OCSE. Tabella B5.1. Vedi Allegato 3 per le note (www.oecd.org/edu/eqg2006).

StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/540845273375>

Altri aspetti importanti di questo indicatore

- Nei paesi dell'OCSE dove agli studenti si richiede di pagare tasse scolastiche, le sovvenzioni sono di particolare importanza nel fornire agli studenti l'accesso alle opportunità scolastiche a prescindere dalla loro situazione finanziaria. Per esempio, in Australia, Nuova Zelanda e Regno Unito, e nel paese partner Cile, sovvenzioni pubbliche rigidamente regolamentate vengono assegnate per pagamenti agli istituti scolastici.
- Basse tasse scolastiche annuali imposte da istituti terziari di tipo A non sono sistematicamente associate ad una bassa percentuale di sovvenzioni concesse a famiglie / studenti. Eccettuata l'Islanda, tutti i paesi nordici senza tasse scolastiche dedicano più del 10% della spesa pubblica totale nell'istruzione terziaria per borse di studio / donazioni destinate ad aiutare gli studenti a coprire le loro spese di mantenimento.
- Una media del 17% della spesa pubblica per l'istruzione terziaria è destinata a sostenere studenti, famiglie ed altri enti privati. In Australia, Danimarca, Norvegia, Nuova Zelanda e Svezia, e nel paese partner Cile, le sovvenzioni pubbliche alle famiglie spiegano il 28% o di più dei bilanci pubblici per l'istruzione terziaria.
- I sistemi di prestito concesso agli studenti operano in alcuni paesi con alti livelli di partecipazione al livello terziario. È notevole, per esempio, che Australia, Norvegia, Nuova Zelanda e Svezia, che sono tra i paesi OCSE che riferiscono le più grandi sovvenzioni nella forma di prestito agli studenti nel livello terziario, abbiano anche alcuni dei tassi più alti d'accesso all'istruzione terziaria tra i paesi dell'OCSE.

Contesto politico

Le decisioni prese dai responsabili politici sull'ammontare delle tasse scolastiche imposte dagli istituti scolastici hanno un'influenza sia sui costi degli studi terziari per gli studenti, sia sulle risorse disponibili agli istituti nel livello terziario. Le sovvenzioni agli studenti e alle loro famiglie agiscono anche come motivazioni politiche attraverso le quali i governi possono incoraggiare la partecipazione all'istruzione – particolarmente tra studenti con bassi redditi familiari – coprendo parte dei costi dell'istruzione e delle relative spese. I governi possono in questo modo cercare d'affrontare i problemi di accesso e di eguaglianza delle opportunità. Il successo di queste sovvenzioni deve essere quindi giudicato, almeno in parte, attraverso l'esame d'indicatori di partecipazione, ripetenza e completamento. Inoltre, le sovvenzioni pubbliche svolgono un ruolo importante nel finanziamento indiretto degli istituti scolastici.

L'incanalamento di fondi per gli istituti attraverso gli studenti può anche aiutare ad incrementare la competizione tra gli istituti. Poiché l'aiuto per i costi di mantenimento degli studenti può servire come mezzo sostitutivo del lavoro, le sovvenzioni pubbliche possono favorire il conseguimento di risultati dell'istruzione consentendo agli studenti di studiare a tempo pieno e di lavorare per meno ore o di non lavorare affatto.

Le sovvenzioni pubbliche avvengono in molte forme: come sovvenzioni basate su mezzi, come assegni familiari per tutti gli studenti, come sconti sulle tasse per gli studenti e per i loro genitori, o come altri benefici concessi alle famiglie. Sovvenzioni non condizionate (quali le riduzioni delle tasse o gli assegni familiari) possono fornire agli studenti a basso reddito un minore incentivo a partecipare all'istruzione di quanto ne forniscono sovvenzioni dopo accertamenti. Tuttavia, possono anch'esse contribuire a ridurre le disparità tra famiglie con e senza figli nell'istruzione.

Prove e spiegazioni

Ciò che questo indicatore copre e ciò che non copre

Questo indicatore mostra le tasse scolastiche medie imposte in istituti pubblici e privati nel livello terziario di tipo A. L'indicatore non distingue le tasse scolastiche secondo il tipo di corsi, ma mostra una rassegna delle tasse scolastiche nel livello terziario di tipo A secondo il tipo d'istituto e presenta le percentuali di studenti che ricevono o no borse di studio / donazioni che coprono pienamente o in parte le tasse scolastiche. Le somme delle tasse scolastiche e le relative percentuali di studenti debbono essere interpretate con cautela, poiché risultano dalla media ponderata dei principali corsi terziari di tipo A e non coprono tutti gli istituti scolastici.

Questo indicatore mostra anche la percentuale di spesa pubblica per l'istruzione terziaria trasferita a studenti, famiglie ed altri enti privati. Alcuni di questi fondi sono spesi indirettamente per gli istituti scolastici, per esempio, quando le sovvenzioni vengono usate per coprire le tasse scolastiche. Altre sovvenzioni per l'istruzione non hanno un rapporto con gli istituti scolastici, come, per esempio, le sovvenzioni per i costi di mantenimento degli studenti.

L'indicatore non distingue tra borse di studio e donazioni (*scholarships and grants*), che non sono sovvenzioni rimborsabili, e i prestiti (*loans*), che debbono essere rimborsati. Non distingue, comunque, tra differenti tipi di donazioni o prestiti, come borse di studio, assegni familiari e sovvenzioni del genere.

I governi possono sostenere studenti e loro famiglie anche attraverso riduzioni delle tasse e crediti fiscali. Queste sovvenzioni non figurano tra quelle qui coperte.

L'indicatore riferisce l'intero volume dei prestiti agli studenti per fornire informazioni sul livello di sostegno che ricevono gli studenti effettivi. Non tiene conto dei rimborsi, anche se questi possono ridurre sostanzialmente i costi reali dei prestiti. La somma lorda dei prestiti, che include anche borse di studio e donazioni, fornisce una misura appropriata dell'aiuto agli effettivi partecipanti all'istruzione. Anche se i pagamenti d'interessi e i rimborsi da parte di coloro che ottengono prestiti vengono generalmente considerati per verificare il costo netto dei prestiti agli studenti per chi li concede pubblicamente e privatamente, questi pagamenti generalmente non vengono fatti dagli studenti effettivi, ma piuttosto da ex-studenti. Nella maggior parte dei paesi, inoltre, i rimborsi dei prestiti non vanno alle autorità scolastiche, e così il denaro non è disponibile per loro per coprire altre spese scolastiche.

Dato che attualmente non c'è un metodo a livello internazionale per confrontare i costi netti dei programmi di prestiti agli studenti, i prestiti debbono essere trattati secondo l'uso probabile dei dati. Gli indicatori OCSE tengono conto, quindi, dell'ammontare totale di borse di studio e prestiti (lordi) quando trattano di aiuto finanziario agli studenti effettivi.

È anche prassi comune dei governi garantire il rimborso dei prestiti agli studenti fatti da prestatori privati. In alcuni paesi dell'OCSE, questa forma indiretta di sovvenzione è non meno significativa, o più significativa, dell'aiuto finanziario diretto agli studenti. Tuttavia, per motivi di confrontabilità, l'indicatore tiene conto solo delle somme relative a pubblici trasferimenti per prestiti privati che sono fatti a enti privati (non il valore totale dei prestiti che ne derivano).

Alcuni paesi dell'OCSE hanno difficoltà anche nel quantificare l'ammontare di prestiti attribuibili agli studenti. Quindi, i dati sui prestiti agli studenti debbono essere trattati con una certa cautela.

Tasse scolastiche annuali imposte da istituti scolastici terziari di tipo A

Si osservano ampie differenze tra i paesi dell'OCSE ed i paesi partner nelle tasse scolastiche medie imposte da istituti scolastici terziari di tipo A. Non esistono tasse scolastiche imposte da istituti pubblici in sette paesi dell'OCSE che comprendono i paesi nordici, la Repubblica Ceca e la Repubblica Slovacca. Invece, un terzo dei paesi ha tasse scolastiche annuali per gli studenti del paese imposte da istituti pubblici, che superano i 2.000 dollari USA. Negli Stati Uniti, le tasse scolastiche per i propri studenti raggiungono più di 4.500 dollari USA negli istituti pubblici. Tra i 19 paesi dell'Unione Europea, solo Paesi Bassi e Regno Unito hanno tasse scolastiche annuali che rappresentano più di 1.000 dollari USA per studente del paese a tempo pieno, ma queste tasse riguardano istituti privati dipendenti dal governo (Tabella B5.1 e Grafico B5.1).

Non si osserva un modello unico nei paesi dell'OCSE e nei paesi partner per il finanziamento degli istituti terziari di tipo A e non vi è una chiara relazione tra l'ammontare delle tasse scolastiche imposte agli studenti e l'ammontare del sostegno finanziario che questi studenti possono ricevere per coprire le tasse scolastiche. Così, i paesi dell'OCSE con i più alti livelli di tasse scolastiche non sono necessariamente quelli nei quali le percentuali di studenti che ricevono borse di studio /donazioni per coprire le tasse scolastiche sono le più alte. I cinque paesi nei quali le tasse scolastiche imposte da istituti scolastici pubblici terziari di tipo A superano i 3.600 dollari USA - Australia, Corea, Giappone, Stati Uniti e il paese partner Cile - presentano schemi differenti.

In Giappone, gli studenti a tempo pieno iscritti in corsi terziari di tipo A non ricevono borse di studio / donazioni a sostegno delle tasse scolastiche dal governo, mentre questo è il caso per circa tre studenti su quattro in Australia, per uno su due in Corea e di uno su quattro negli Stati Uniti. In Giappone, alcuni studenti che eccellono accademicamente ma hanno difficoltà nel finanziare i loro studi possono beneficiare di riduzioni di tasse e/o di libero accesso o essere esenti del tutto dal pagare queste tasse.

Al contrario, paesi tra quelli con i più bassi livelli di tasse scolastiche imposte in istituti pubblici per corsi terziari di tipo A possono avere percentuali molto significative di studenti che ricevono borse di studio e donazioni che coprono interamente le tasse scolastiche. Nella comunità fiamminga del Belgio, come in Francia, Portogallo e Spagna, le tasse scolastiche rappresentano meno di 900 dollari USA all'anno, e tuttavia uno o più studenti su cinque ricevono una sovvenzione pubblica che copre interamente le tasse scolastiche.

L'ammontare delle tasse scolastiche imposte da istituti scolastici pubblici può differire tra gli studenti iscritti nello stesso corso. Diversi paesi fanno una distinzione nell'ammontare delle tasse scolastiche imposte a seconda della cittadinanza degli studenti. In Austria, per esempio, le tasse scolastiche medie imposte da istituti pubblici per studenti che non sono cittadini di paesi EU o EEA sono il doppio delle tasse imposte per altri studenti. Questo tipo di differenziazione appare anche in Australia, Canada, Regno Unito, Repubblica Slovacca, Stati Uniti e Turchia, e sarà esteso alla Danimarca dall'anno accademico 2006-2007. In questi paesi, la variazione delle tasse scolastiche secondo la cittadinanza è sempre significativa, tranne che nella Repubblica Slovacca. In altri paesi, gli studenti non-cittadini possono pagare dal doppio a circa dieci volte l'ammontare imposto ad uno studente cittadino, e la differenza è la più notevole nel Regno Unito, dove ai cittadini EU vengono imposti in media 1.794 dollari Usa rispetto ai 17.874 dollari USA per gli studenti di altra cittadinanza (Tabella B5.1). Questo tipo di differenziazione politica può controllare il flusso di studenti internazionali (vedi Indicatore C3), a meno che questi studenti non ricevano un qualche sostegno finanziario dai rispettivi paesi d'appartenenza.

Tasse scolastiche annuali imposte da istituti privati

Le tasse scolastiche annuali imposte da istituti privati variano considerevolmente attraverso i paesi dell'OCSE e i paesi partner, come anche all'interno degli stessi paesi. La maggior parte dei paesi dell'OCSE e dei paesi partner impone tasse scolastiche più alte negli istituti privati rispetto agli istituti pubblici. Finlandia e Svezia sono i soli paesi nei quali non esistono tasse scolastiche né negli istituti pubblici né in quelli privati. Invece, la variazione all'interno dei paesi tende ad essere la più alta in paesi con le più alte percentuali di studenti iscritti in istituti privati terziari di tipo A indipendenti. Al contrario, le tasse scolastiche imposte da istituti pubblici e dipendenti dal governo non sono così differenti nella maggior parte dei paesi. Questo fatto è spiegato in parte dalla maggiore autonomia degli istituti privati indipendenti rispetto agli istituti pubblici e dipendenti dal governo. Corea e Giappone, per esempio, hanno circa tre quarti di studenti iscritti in istituti privati indipendenti, e nello stesso tempo mostrano la più alta variazione tra i loro istituti privati indipendenti (Indicatore C2 e Tabella B5.1).

Sovvenzioni pubbliche a famiglie ed altri enti privati

I paesi dell'OCSE spendono una media di 0,5% del loro PIL per sovvenzioni pubbliche a famiglie ed altri enti privati per tutti i livelli d'istruzione messi insieme. La percentuale dei bilanci scolastici spesa per sovvenzioni a famiglie ed enti privati è molto più alta nel livello terziario che

nei livelli primario, secondario e post-secondario non-terziario, e rappresenta lo 0,25% del PIL. Le sovvenzioni sono le più grandi in rapporto al PIL nel livello terziario in Norvegia (0,85% del PIL), seguita da Danimarca (0,80%), Nuova Zelanda (0,72%), Svezia (0,61%) e Australia (0,40%) (Tabella B5.2, ed anche Tabella B5.3 disponibile nel sito Web).

I paesi dell'OCSE spendono, in media, il 17% dei loro bilanci pubblici per l'istruzione terziaria per sovvenzioni a famiglie ed altri enti privati (Grafico B5.2). In Australia, Danimarca, Norvegia, Nuova Zelanda e Svezia, e nel paese partner Cile, le sovvenzioni pubbliche spiegano il 28% o di più della spesa pubblica per l'istruzione terziaria. Solo Corea, Polonia, Portogallo e Svizzera spendono meno del 5% della loro spesa pubblica totale per l'istruzione terziaria per sovvenzioni (Tabella B5.2).

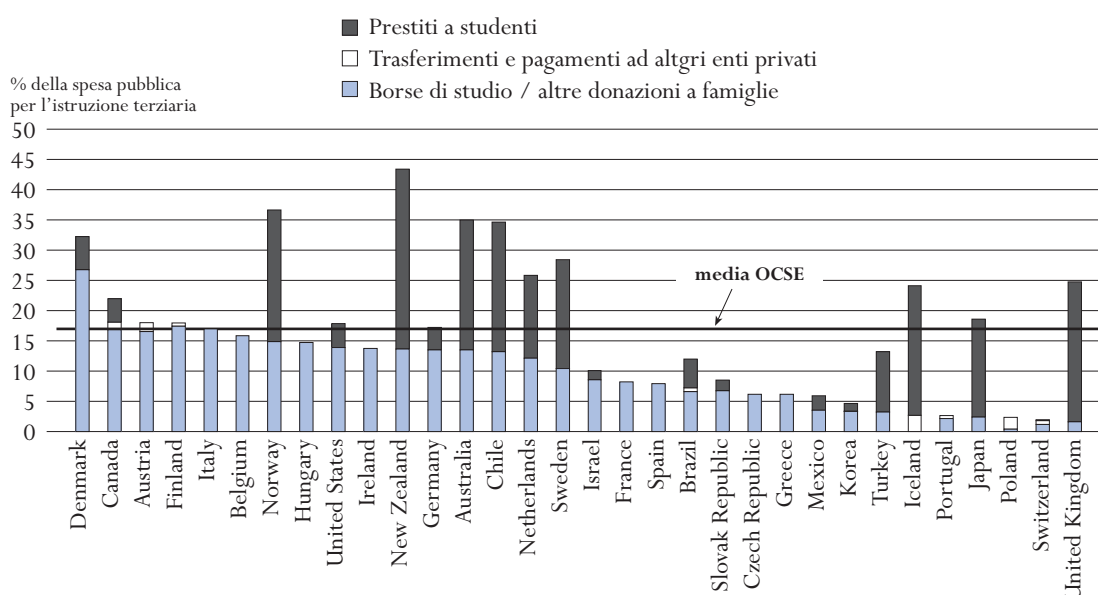
Come vengono usate le sovvenzioni: costi di mantenimento degli studenti e tasse scolastiche

Basse tasse scolastiche annuali imposte dagli istituti non sono sistematicamente associate ad una bassa percentuale di sovvenzioni concesse a famiglie / studenti. Se si eccettua l'Islanda, i paesi nordici senza tasse scolastiche imposte da istituti scolastici pubblici hanno dedicato, per esempio, più del 10% della spesa pubblica totale all'assegnazione di borse di studio / donazioni a studenti per coprire le spese di sostentamento, mentre le borse di studio / donazioni rappresentano solo il 3% della spesa pubblica totale in Corea (Tabelle B5.1 e B5.2).

Nei paesi dell'OCSE nei quali agli studenti si richiede di pagare tasse scolastiche, le sovvenzioni pubbliche sono di particolare importanza per fornire agli studenti l'accesso alle opportunità scolastiche, a prescindere dalla loro situazione finanziaria. Per esempio, in Australia, Nuova Zelanda e Regno Unito, e nel paese partner Cile, le sovvenzioni pubbliche sono stanziare per pagamenti

Grafico B5.2. Sovvenzioni pubbliche per l'istruzione nel livello terziario (2003)

Sovvenzioni pubbliche per l'istruzione a famiglie ed altri enti privati come percentuale della spesa pubblica totale per l'istruzione terziaria, secondo il tipo di sovvenzione



I paesi sono classificati in ordine decrescente della quota di borse di studio / altre donazioni a famiglie e dei trasferimenti e pagamenti ad altri enti privati nella spesa pubblica totale per l'istruzione.

Fonte: OCSE. Tabella B5.2. Vedi Allegato 3 per le note (www.oecd.org/edu/eqg2006).

StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/540845273375>

a istituti scolastici e sono rigidamente regolamentate (Tabelle B5.1 e B5.2). In Australia, sotto la norma della *Higher Education Contribution Scheme* (HECS), gli studenti possono scegliere di pagare i loro contributi per la loro istruzione universitaria in anticipo, semestre per semestre, e ricevere un 25% di sconto, o possono rimborsare il loro contributo accumulato attraverso il sistema fiscale quando il loro reddito annuo supera una soglia minima. Per gli scopi degli indicatori OCSE dell'istruzione, la HECS viene calcolata come uno schema di prestito, anche se gli studenti possono non vedere i pagamenti ritardati come un prestito. Nei paesi dell'OCSE nei quali le tasse scolastiche sono sostanziali, una percentuale delle sovvenzioni pubbliche a famiglie viene effettivamente stanziata per pagamenti ad istituti scolastici, anche senza una normativa ufficiale.

I paesi dell'OCSE usano combinazioni differenti di donazioni e prestiti per sovvenzionare i costi scolastici degli studenti

Un problema fondamentale in molti paesi dell'OCSE è se le sovvenzioni finanziarie per le famiglie debbano essere fornite principalmente nella forma di donazioni o di prestiti. I governi sovvenzionano i costi di mantenimento o i costi scolastici degli studenti attraverso mescolanze di donazioni e prestiti. I sostenitori dei prestiti per gli studenti affermano che il denaro speso per i prestiti va oltre: se la somma spesa per le donazioni fosse invece spesa per garantire o sovvenzionare i prestiti, sarebbe disponibile per gli studenti un maggiore aiuto nel totale, e risulterebbe accresciuto l'accesso complessivo. I prestiti, inoltre, spostano alcuni dei costi su coloro che beneficiano di più dell'investimento scolastico. Gli oppositori dei prestiti sostengono che i prestiti per gli studenti sono meno efficaci delle donazioni nell'incoraggiare gli studenti a basso reddito a proseguire la loro istruzione. Essi affermano, inoltre, che i prestiti possono essere meno efficaci del previsto a causa delle varie sovvenzioni fornite a chi chiede o a chi concede il prestito, e a causa dei costi d'amministrazione e di servizio. Anche differenze culturali da un paese all'altro e all'interno dei paesi possono condizionare la disponibilità degli studenti a ritirare un prestito.

Il Grafico B5.2 presenta la percentuale della spesa scolastica pubblica destinata a prestiti, donazioni e borse di studio, e ad altre sovvenzioni a famiglie nel livello terziario. Le donazioni e le borse di studio includono assegni familiari ed altre sovvenzioni specifiche, ma escludono le riduzioni delle tasse. Circa una metà dei 31 paesi dell'OCSE e dei paesi partner che hanno riferito, fa affidamento esclusivamente su donazioni / borse di studio e trasferimenti / pagamenti ad altri enti privati. I rimanenti paesi dell'OCSE forniscono sia donazioni o borse di studio che prestiti agli studenti (eccettuata l'Islanda, che fa affidamento solo sui prestiti agli studenti). In generale, le più alte sovvenzioni agli studenti sono fornite da quei paesi dell'OCSE che offrono prestiti agli studenti; nella maggior parte dei casi questi paesi spendono una percentuale al di sopra della media dei loro bilanci solo per donazioni e borse di studio (Grafico B5.2 e Tabella B5.2).

La motivazione, per i governi, d'introdurre un sistema di prestito può essere spesso quella di ridurre i costi di un settore terziario in espansione. Le maggiori sovvenzioni nella forma di prestiti agli studenti si hanno generalmente in paesi con i tassi più alti di partecipazione all'istruzione terziaria, quali sono Australia, Norvegia, Nuova Zelanda e Svezia (vedi Indicatore C2). Le eccezioni includono la Finlandia, con i terzi tassi più alti d'accesso all'istruzione terziaria di tipo A, ma senza un sistema di prestito agli studenti finanziato pubblicamente, e il Regno Unito, che ha tassi d'accesso all'istruzione terziaria di tipo A al di sotto della media, ma una delle più grandi sovvenzioni nella forma di prestiti agli studenti.

Grafico B5.3. Tipi di sovvenzioni pubbliche disponibili per l'istruzione terziaria

	Australia	Belgium (Fl.) ¹	Belgium (Fr.)	Canada	Czech Republic	Denmark	Finland	France	Hungary	Iceland	Italy	Japan	Korea	Mexico	Netherlands ²	Norway	New Zealand	Spain	Slovak Republic	Sweden	Switzerland	Turkey	United Kingdom	United States ³	Chile	Israel
X: Questo tipo di sovvenzione pubblica esiste a: Questo tipo di sovvenzione pubblica non esiste m: manca																										
Borse di studio e donazioni simili																										
Borse di studio e donazioni simili (borse di studio per laureati, premi) stanziate per tasse scolastiche	X	X	X	X	a	a	a	a	a	a	X	a	X	X	X	X	a	X	a	a	a	a	X	X	X	X
Borse di studio e donazioni simili (borse di studio per laureati, premi) per scopi generali, compresi i costi di mantenimento	X	X	X	X	X	X	X	X	X	a	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Sovvenzioni specifiche in contanti o in generi																										
Alloggio	X	a	m	m	a	a	X	X	X	a	X	m	m	a	a	X	a	a	X	a	a	X	a	X	a	m
Sovvenzioni specifiche per i trasporti	X	a	m	m	X	X	a	X	X	a	X	m	m	X	X	X	a	X	X	a	a	m	a	X	a	m
Sovvenzioni specifiche per spese mediche	a	a	a	m	X	a	a	X	a	a	a	m	m	X	a	m	a	a	X	a	a	X	a	X	a	m
Sovvenzioni specifiche per libri e cancelleria	X	a	a	m	a	a	a	a	X	a	a	m	m	a	a	a	X	X	a	a	a	X	a	X	a	m
Sovvenzioni specifiche per scopi sociali e ricreativi	a	a	m	m	a	a	a	X	X	a	X	m	m	X	a	X	a	a	X	a	a	X	a	X	a	m
Sovvenzioni specifiche per studi all'estero, comprese le tasse da pagare all'estero	a	a	a	m	X	a	X	X	X	a	X	m	m	X	a	X	a	a	a	X	a	X	a	X	X	m
Altre sovvenzioni specifiche	a	a	X	m	a	a	X	X	X	a	X	m	m	a	a	X	a	a	m	a	a	X	a	X	m	m
Assegni familiari o assegni per figli che sono contingenti sullo status dello studente																										
Assegni familiari o assegni per figli che sono contingenti per lo status dello studente	X	X	X	m	X	a	a	m	a	a	X	a	a	a	X	X	X	a	X	X	X	a	X	a	a	a
Prestiti pubblici e privati																										
Prestiti pubblici agli studenti che coprono solo le tasse scolastiche	X	a	m	m	a	a	a	a	a	X	a	a	m	X	a	X	X	a	a	a	a	X	a	X	X	X
Prestiti pubblici agli studenti per scopi generali che includono i costi di mantenimento	a	a	m	m	a	X	a	a	X	X	X	X	m	a	X	X	X	a	X	X	X	X	X	X	X	X
Sovvenzioni governative o garanzie governative per prestiti agli studenti forniti da istituti finanziari privati	X	X	a	X	a	a	X	a	a	a	X	a	m	a	a	a	a	m	a	a	a	a	a	X	a	a
Prestiti privati, non sovvenzionati né garantiti dal governo	a	m	m	X	a	X	a	m	a	a	X	m	m	X	X	m	a	m	m	a	X	m	a	X	X	a
Crediti o deduzioni fiscali																										
Crediti o deduzioni fiscali per tasse scolastiche	X	X	m	X	a	a	a	a	X	a	X	a	m	a	X	a	a	a	a	a	a	a	a	X	m	a
Crediti o deduzioni fiscali per famiglie a sostegno di alunni/studenti	a	X	m	X	X	a	a	X	a	a	X	m	m	a	X	a	a	a	X	a	X	a	a	a	m	a
Altre riduzioni e crediti fiscali	a	a	m	m	a	a	X	a	a	a	X	m	a	a	a	X	a	a	X	a	a	a	a	m	a	a

1. Le sovvenzioni specifiche in contanti o in generi non sono pagate agli studenti, ma agli istituti che hanno un bilancio specifico per le agevolazioni degli studenti (forniture d'assistenza agli studenti).

2. L'istruzione terziaria esclude ISCED 5B.

3. Le sovvenzioni in contanti o in generi vengono fornite solo ad alcuni istituti, piuttosto che attraverso un livello federale sistematico.

Fonte: OCSE. Vedi Allegato 3 per le note (www.oecd.org/edu/eag2006).

StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/540845273375>

Rimborso dei prestiti

Il rimborso di prestiti pubblici può essere una fonte sostanziale di reddito per i governi e può far diminuire i costi dei programmi di prestito in maniera significativa. L'attuale resoconto delle spese delle famiglie per l'istruzione come parte della spesa privata (vedi Indicatore B3) non tiene conto del rimborso da parte di precedenti fruitori di prestiti pubblici. Questi rimborsi possono essere un onere sostanziale per gli individui e hanno un'influenza sulla decisione di partecipare all'istruzione terziaria. Tuttavia, molti paesi dell'OCSE effettuano il rimborso dei prestiti dipendentemente dal livello di reddito dei diplomati.

Dato che i rimborsi dei prestiti sono effettuati da ex-studenti che hanno ricevuto i prestiti diversi anni prima, è difficile stimare i costi reali dei programmi di prestiti. I prestiti sono quindi riportati solo su una base lorda. Confronti internazionali tra i rimborsi totali nello stesso periodo di riferimento non possono essere fatti, perché essi sono pesantemente influenzati da cambiamenti negli schemi per la distribuzione dei prestiti e da cambiamenti nel numero di studenti che ricevono i prestiti.

Forme differenti di sovvenzione pubblica

Gli studenti in 11 dei 22 paesi dell'OCSE e dei paesi partner che hanno inviato dati ricevono almeno tre delle specifiche sovvenzioni in contanti e in generi elencate nel Grafico B5.3. Francia, Italia, Norvegia, Stati Uniti, Turchia e Ungheria mostrano la più grande diversità nelle sovvenzioni in contanti e in generi, con almeno cinque tipi di sovvenzioni concesse per gli studenti d'istruzione terziaria (vedi Grafico B5.3). Le sovvenzioni più comuni (concesse da 11 paesi) sono per i trasporti e per gli studi all'estero, seguite da sovvenzioni specifiche per alloggio e per scopi sociali e ricreativi disponibili in rispettivamente nove ed otto paesi dell'OCSE e paesi partner. Altre sovvenzioni specifiche per servizi medici (in Francia, Messico, Repubblica Ceca, Repubblica Slovacca, Stati Uniti e Turchia) e per libri e materiali didattici (in Australia, Nuova Zelanda, Spagna, Stati Uniti, Turchia e Ungheria) si trovano solo in sei paesi con dati disponibili. Dati su sovvenzioni specifiche, specialmente quelle date in generi, piuttosto che in contanti, non sono disponibili per molti paesi. In Canada, Corea, Giappone e Regno Unito, come anche nel paese partner Israele, queste sovvenzioni specifiche esistono, ma non possono essere quantificate; esse sono riportate come mancanti nel Grafico B5.3.

Assegni familiari e per i figli concessi eventualmente per la condizione di studente esistono in metà dei paesi dell'OCSE e dei paesi partner. Essi variano tra i paesi, tuttavia, a seconda che questi assegni siano forniti alla famiglia in cui lo studente è cresciuto (cioè ai genitori dello studente), o alla famiglia dello studente come adulto (cioè alla sposa e ai figli dello studente). Le riduzioni di tasse sono un'altra importante forma di sovvenzione pubblica, ma esistono in un limitato numero di paesi al confronto con gli assegni familiari e per i figli relativamente alla condizione di studente. Mentre la maggior parte delle borse di studio e delle donazioni viene concessa dopo accertamento dei mezzi o destinata in qualche altro modo, le riduzioni di tasse e gli assegni familiari in molti casi non tengono conto delle necessità e del reddito degli studenti e delle loro famiglie. Le riduzioni delle tasse fanno parte del sistema di sovvenzioni in Australia, Belgio (comunità fiamminga), Canada, Finlandia, Francia, Italia, Norvegia, Paesi Bassi, Repubblica Ceca, Repubblica Slovacca, Stati Uniti, Svizzera e Ungheria (Grafico B5.3). In alcuni paesi, i rimborsi di prestiti da parte di ex-studenti sono soggetti a riduzioni di tasse. Le riduzioni di tasse non esistono o sono trascurabili in Danimarca, Messico, Nuova Zelanda, Regno Unito, Spagna, Svezia e Turchia, e nel paese partner Israele.

Definizioni e metodologie

I dati si riferiscono all'anno finanziario 2003 e sono basati sulla raccolta di dati UOE sulle statistiche utilizzate dall'OCSE nel 2005 (per dettagli vedi Allegato 3 al sito www.oecd.org/edu/eq2006). I dati sulle tasse scolastiche imposte da istituti scolastici sono stati raccolti attraverso una speciale indagine condotta nel 2006 e si riferiscono all'anno scolastico 2003-2004. Le somme delle tasse scolastiche e le connesse percentuali di studenti debbono essere interpretate con cautela, poiché risultano dalla media ponderata dei principali corsi d'istruzione terziaria di tipo A e non coprono tutti gli istituti scolastici.

Le sovvenzioni pubbliche a famiglie includono le seguenti categorie: 1) donazioni / borse di studio; 2) prestiti a studenti; 3) assegni familiari o per figli relativamente alla condizione di studenti; 4) sovvenzioni pubbliche in contanti o in generi, specificamente per alloggio, trasporti, spese mediche, libri e materiali didattici, scopi sociali, ricreativi e di altro genere; e 5) sovvenzioni relative a interessi per prestiti privati.

La spesa per prestiti a studenti è riferita su una base lorda, cioè senza sottrarre o ridurre al netto rimborsi o pagamenti d'interessi da parte di coloro che chiedono prestiti (studenti o famiglie). Questo perché l'ammontare lordo di prestiti che includono borse di studio e donazioni fornisce una misura appropriata dell'aiuto finanziario agli effettivi partecipanti nell'istruzione.

I costi pubblici relativi ai prestiti privati garantiti dai governi sono inclusi come sovvenzioni ad altri enti privati. Diversamente dai prestiti pubblici, solo il costo netto di questi prestiti viene incluso.

Si noti che i dati che appaiono in precedenti edizioni di questa pubblicazione possono essere non sempre confrontabili con i dati mostrati nell'edizione 2006 a causa di cambiamenti effettuati nelle definizioni e nella copertura come risultato della ricerca OCSE sulla confrontabilità delle spese (vedi Allegato 3 al sito www.oecd.org/edu/eq2006 per dettagli sui cambiamenti).

Ulteriori riferimenti

Il seguente ulteriore materiale relativo a questo indicatore è disponibile sul sito Web <http://dx.doi.org/10.1787/540845273375>

Tabella B5.3. Sovvenzioni pubbliche per famiglie ed altri enti privati come percentuale della spesa pubblica totale per l'istruzione e del PIL, per l'istruzione primaria, secondaria e post-secondaria non-terziaria (2003)

Tabella B5.1.

Stima media annua delle tasse di frequenza imposte dagli istituti terziari di tipo A (anno scolastico 2003-2004)

In equivalenti dollari USA convertiti usando il PPA, secondo il tipo d'istituto, basata su studenti a tempo pieno

Le somme delle tasse di frequenza e le relative percentuali di studenti debbono essere interpretate con cautela, poiché risultano dalla media ponderata dei principali corsi terziari di tipo A e non coprono tutti gli istituti scolastici. Tuttavia, le cifre possono essere considerate come valide indicazioni e mostrano la differenza tra i paesi nelle tasse di frequenza imposte dai principali istituti scolastici e per la maggioranza degli studenti.

	Percentuale di studenti iscritti a tempo pieno in:		ISTITUTI PUBBLICI				Osservazioni
	Istituti pubblici	Istituti privati	Tasse medie annue di frequenza in dollari USA imposte dagli istituti (per studenti a tempo pieno)	Percentuali di studenti			
				che ricevono borse di studio / donazioni che coprono pienamente le tasse di frequenza	che ricevono borse di studio / donazioni che coprono parzialmente le tasse di frequenza	che non ricevono borse di studio / donazioni a sostegno delle tasse di frequenza	
(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)		
OECD countries							
Australia	99.9	0.1	5 289	n	27.2	72.8	Tasse di frequenza di 3.781 per studenti del paese, di 10.825 per studenti stranieri.
Austria	90.0	10.0	853	m	m	m	Tasse di frequenza di 800 per studenti EU/EEA, di 1.600 per gli altri.
Belgium (Fl.) ¹	48.8	51.2	540	21.5	1.0	77.5	
Belgium (Fr.) ¹	34.2	65.8	658	12.0	x(4)	88.0	
Canada	m	m	3 267	m	m	m	Tasse di frequenza di 2.967 per studenti del paese, di 7.931 per gli altri.
Czech Republic	95.0	5.0	Senza tasse	a	a	a	
Denmark	99.7	0.3	Senza tasse	a	a	a	
Finland	87.0	13.0	Senza tasse	a	a	a	
France	90.0	10.0	Da 156 a 462	24.6	x(6)	75.4	Solo università. Le tasse di frequenza includono l'86% di studenti iscritti in istituti pubblici nel livello d'istruzione terziaria di tipo A.
Germany	m	m	m	m	m	m	
Greece	m	m	m	m	m	m	
Hungary	88.3	11.7	351	m	m	m	L'espressione "tasse di frequenza" non è in uso. Tuttavia, l'istruzione di circa l'85% di studenti è finanziata dallo stato (in un numero centralmenteregolamentato); l'altra parte paga un contributo chiamato "rimborso spese" (che è imposto dagli istituti). La somma annua del "rimborso spese" è differente secondo gli istituti e secondo i campi d'istruzione, e non si hanno esatti raccolti.
Iceland	87.0	13.0	Senza tasse	a	a	a	
Ireland	m	m	m	m	m	m	
Italy	93.7	6.3	983	9.4	9.5	81.1	
Japan	24.9	75.1	3 747	n	n	100.0	Le tasse medie di frequenza escludono la tassa d'iscrizione imposta dalla scuola per il primo anno (in media 2.171).
Korea	22.3	77.7	3623 [Da 1955 a 7.743]	9.8	34.4	55.8	Solo corsi di primo livello. Le tasse medie di frequenza escludono la tassa d'iscrizione imposta dalla scuola per il primo anno
Luxembourg	a	a	a	a	a	a	
Mexico	66.1	33.9	m	n	n	100.0	
Netherlands	a	100.0	a	a	a	a	
New Zealand ²	98.1	1.9	2 538	1.0	30.0	69.0	Le tasse medie di frequenza escludono gli studenti stranieri.
Norway	88.0	12.0	Senza tasse	a	a	a	
Poland	m	m	m	m	m	m	
Portugal	72.1	27.9	868	19.2	n	80.8	
Slovak Republic	99.3	0.7	Senza tasse	a	a	a	Tasse medie di frequenza di 182 imposte per alcuni studenti EU/EEA.
Spain	87.4	12.6	801 [Da 668 a 935]	20.0	11.0	69.0	
Sweden	93.3	6.7	Senza tasse	a	a	a	
Switzerland	95.0	5.0	Da 566 a 1.132	12.8	n	87.2	
Turkey	100.0	n	274	n	n	100.0	Tasse di frequenza di 264 per studenti del paese, di 864 per gli altri.
United Kingdom	a	100.0	a	a	a	a	
United States	69.2	30.8	4 587	x(5)	77.0	23.0	Le tasse medie di frequenza includono solo i costi per gli studenti (effettivi) del paese. Studenti non effettivi e stranieri pagano in media 12.320.
Partner countries							
Chile	30.1	69.1	3 845	m	m	m	
Israel	11.1	88.9	2 300	m	m	m	

1. Le tasse di frequenza imposte per i corsi sono le stesse in istituti sia pubblici che privati, ma la distribuzione degli studenti differisce tra istituti pubblici e privati, ciò che spiega perché la media ponderata non sia la stessa.

2. L'istruzione terziaria di tipo A include i corsi di ricerca avanzata.

Fonte: OCSE. Vedi Allegato 3 per le note (www.oecd.org/edu/eqq2006).

Si consulti la "Guida alla lettura" per informazioni riguardanti i simboli che sostituiscono i dati mancanti.

Tabella B5.1 (continua)

Stima media annua delle tasse di frequenza imposte dagli istituti terziari di tipo A (anno scolastico 2003-2004)

In equivalenti dollari USA convertiti usando il PPA, secondo il tipo d'istituto, basata su studenti a tempo pieno

Le somme delle tasse di frequenza e le relative percentuali di studenti debbono essere interpretate con cautela, poiché risultano dalla media ponderata dei principali corsi terziari di tipo A e non coprono tutti gli istituti scolastici. Tuttavia, le cifre possono essere considerate come valide indicazioni e mostrano la differenza tra i paesi nelle tasse di frequenza imposte dai principali istituti scolastici e per la maggioranza degli studenti.

	PRIVATE INSTITUTIONS				Osservazioni	
	Tasse medie annue di frequenza in dollari USA imposte dagli istituti (per studenti a tempo pieno)	Percentuale di studenti				
		che ricevono borse di studio / donazioni che coprono pienamente le tasse di frequenza	che ricevono borse di studio / donazioni che coprono parzialmente le tasse di frequenza	che non ricevono borse di studio / donazioni a sostegno delle tasse di frequenza		
	(7)	(8)	(9)	(10)		
OECD countries	Australia	13 420	n	n	100,0	Tasse di frequenza di 13.420 per studenti del paese e stranieri.
	Austria	800	m	m	m	
	Belgium (Fl.) ¹	536	18,6	0,9	80,5	Esclusi istituti privati indipendenti.
	Belgium (Fr.) ¹	751	x(4)	x(4)	x(6)	
	Canada	m	m	m	m	
	Czech Republic	3 449	m	m	m	
	Denmark	m	m	m	m	
	Finland	Senza tasse	a	a	a	
	France	Da 500 a 8 000	m	m	m	
	Germany	m	m	m	m	
	Greece	m	m	m	m	
	Hungary	991	m	m	m	L'espressione "tasse di frequenza" non è in uso. Tuttavia, l'istruzione di circa l'85% di studenti è finanziata dallo stato (in un numero centralmente regolamentato); l'altra parte paga un contributo chiamato "rimborso spese" (che è imposto dagli istituti). La somma annua del "rimborso spese" è differente secondo gli istituti e secondo i campi d'istruzione, e non si hanno dati esatti raccolti.
	Iceland	3000 [Da 2100 a 4400]	m	m	m	
	Ireland	m	m	m	m	
	Italy	3 992	6,7	1,4	91,9	
	Japan	5 795 [Da 4 769 a 25 486]	n	n	100,0	Le tasse medie di frequenza escludono la tassa d'iscrizione imposta dalla scuola per il primo anno (in media 2.030) e la tassa di sottoscrizione per usare le agevolazioni (in media 1.438)
	Korea	6 953 [Da 2 143 a 9 771]	3,9	24,5	71,6	Solo corsi di primo livello. Le tasse medie di frequenza escludono la tassa d'iscrizione imposta dalla scuola per il primo anno
	Luxembourg	a	a	a	a	
	Mexico	m	5,0	n	95,0	
	Netherlands	1 565	82,5	2,5	15,0	
New Zealand ²	3 075	n	26,0	74,0	Le tasse medie di frequenza escludono gli studenti stranieri.	
Norway	Da 4 000 a 6 500	m	m	m	Tasse approssimative per corsi di baccellierato (<i>bachelor</i>) e di laurea (<i>m aster</i>) negli istituti privati più grandi.	
Poland	m	m	m	m		
Portugal	3 803	2,4	11,7	85,9		
Slovak Republic	m	m	m	m		
Spain	m	n	4,7	95,3		
Sweden	Senza tasse	a	a	a		
Switzerland	m	m	m	m		
Turkey	Da 9 303 a 11961	1,0	14-19	80-85		
United Kingdom	1 794	m	m	m	Le tasse medie di frequenza escludono gli studenti non EU/EEA (circa il 10% degli studenti); le tasse di frequenza variano da 10.348 a 17.874	
United States	17 777	x(9)	87,0	13,0	Le tasse medie di frequenza includono solo gli studenti (effettivi) del paese.	
Partner countries	Chile	3 822	m	m	m	
	Israel	2 442	m	m	m	Le tasse medie di frequenza escludono gli istituti privati indipendenti (circa il 16% di studenti negli istituti privati); le tasse di frequenza variano da 5.432 a 7.023).

1. Le tasse di frequenza imposte per i corsi sono le stesse in istituti sia pubblici che privati, ma la distribuzione degli studenti differisce tra istituti pubblici e privati, ciò che spiega perché la media ponderata non sia la stessa.

2. L'istruzione terziaria di tipo A include i corsi di ricerca avanzata.

Fonte: OCSE. Vedi Allegato 3 per le note (www.oecd.org/edu/eqg2006).

Si consulti la "Guida alla lettura" per informazioni riguardanti i simboli che sostituiscono i dati mancanti.

StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/540845273375>

Tabella B5.2.

Sovvenzioni pubbliche per famiglie ed altri enti privati come percentuale della spesa pubblica totale per l'istruzione e PIL, per l'istruzione terziaria (2003)
Spesa pubblica diretta per gli istituti scolastici e per le sovvenzioni a famiglie ed altri enti privati

	Spesa diretta per gli istituti	Sovvenzioni per l'istruzione ad enti privati						Sovvenzioni per l'istruzione a enti privati come percentuale del PIL
		Aiuto finanziario agli studenti				Trasferimenti e pagamenti ad altri enti privati	Totale	
		Borse di studio/altre donazioni a famiglie	Prestiti a studenti	Totale	Borse di studio/altre donazioni a famiglie attribuibili per gli istituti d'istruzione			
OECD countries								
Australia	65.0	13.5	21.5	35.0	1.2	n	35.0	0.40
Austria	82.0	16.6	a	16.6	m	1.4	18.0	0.23
Belgium	84.2	15.8	n	15.8	4.6	n	15.8	0.21
Canada ^{1,2}	78.0	16.8	3.9	20.7	m	1.3	22.0	0.38
Czech Republic	93.8	6.2	a	6.2	m	n	6.2	0.06
Denmark	67.8	26.8	5.5	32.2	m	n	32.2	0.80
Finland	82.1	17.4	n	17.4	n	0.5	17.9	0.37
France	91.8	8.2	a	8.2	2.6	a	8.2	0.10
Germany	82.8	13.5	3.7	17.2	n	n	17.2	0.20
Greece	94.0	6.0	m	6.0	m	a	6.0	0.07
Hungary	85.3	14.7	a	14.7	n	n	14.7	0.18
Iceland ²	75.9	n	21.4	21.4	n	2.7	24.1	0.33
Ireland	86.2	13.8	n	13.8	4.3	n	13.8	0.15
Italy	83.0	17.0	n	17.0	5.2	n	17.0	0.14
Japan ²	81.4	2.4	16.2	18.6	m	n	18.6	0.11
Korea	95.4	3.3	1.2	4.6	2.9	0.1	4.6	0.03
Luxembourg	m	m	m	m	m	m	m	m
Mexico	94.1	3.5	2.4	5.9	1.1	n	5.9	0.06
Netherlands	74.1	12.1	13.7	25.9	1.4	m	25.9	0.34
New Zealand	56.6	13.7	29.8	43.4	m	a	43.4	0.72
Norway	63.3	14.9	21.8	36.7	m	n	36.7	0.85
Poland	97.7	0.4	a	0.4	m	2.0	2.3	0.02
Portugal	97.4	2.2	a	2.2	m	0.5	2.6	0.03
Slovak Republic ²	91.5	6.8	1.8	8.5	m	a	8.5	0.07
Spain	92.1	7.9	n	7.9	2.4	n	7.9	0.08
Sweden	71.6	10.4	18.0	28.4	a	a	28.4	0.61
Switzerland	98.0	1.2	0.1	1.3	m	0.6	2.0	0.03
Turkey	86.8	3.2	10.0	13.2	n	m	13.2	0.16
United Kingdom	75.3	1.6	23.2	24.7	0.7	n	24.7	0.26
United States	82.2	13.9	3.9	17.8	m	a	17.8	0.26
OECD average	83.1	9.8	7.1	16.6	1.6	0.3	16.9	0.25
Partner countries								
Brazil ¹	88.0	6.6	4.7	11.3	n	0.6	12.0	0.11
Chile ³	65.4	13.2	21.4	34.6	10.2	m	34.6	0.18
Israel	89.9	8.6	1.5	10.1	8.6	n	10.1	0.13
Russian Federation	m	m	m	m	m	m	m	m

1. Anno di riferimento 2002.

2. Alcuni livelli d'istruzione sono inclusi insieme ad altri. Si faccia riferimento al codice "x" nella Tabella B1.1a per dettagli.

3. Anno di riferimento 2004.

 Fonte: OCSE. Vedi Allegato 3 per le note (www.oecd.org/edu/eag2006).

Si consulti la "Guida alla lettura" per informazioni riguardanti i simboli che sostituiscono i dati mancanti.

 StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/540845273375>

INVESTIMENTO PUBBLICO E PRIVATO NEGLI ISTITUTI SCOLASTICI

Questo indicatore esamina la percentuale d'investimento pubblico e privato negli istituti scolastici in ciascun livello d'istruzione. Esso indica anche la differenza nell'investimento privato tra spesa da parte della famiglia e spesa da parte di enti privati diversi dalla famiglia. Questo indicatore getta un po' di luce sul problema ampiamente discusso su come il finanziamento degli istituti scolastici dovrebbe essere diviso tra enti pubblici e privati, particolarmente quelli nel livello terziario. Quanto più alto è l'ammontare della spesa da parte della famiglia che viene richiesta per gli istituti scolastici, tanto più forte è la pressione sulle famiglie. Così, l'accesso agli studi terziari può essere condizionato sia dall'ammontare della spesa privata necessaria che da sovvenzioni alle famiglie che vengono analizzate nell'Indicatore B5.

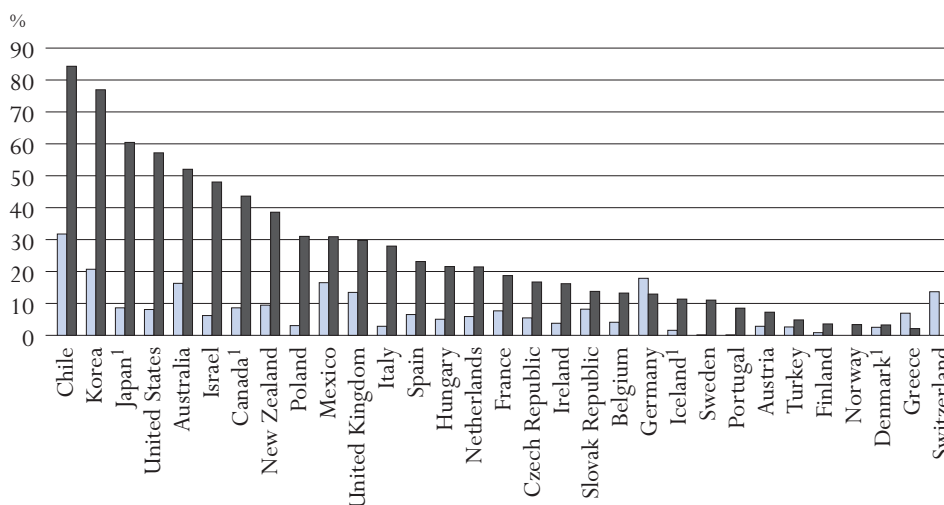
Risultati chiave

Grafico B3.1. Quota della spesa privata per gli istituti scolastici (2003)

Il grafico mostra la spesa privata per gli istituti scolastici come percentuale della spesa totale per gli istituti scolastici. Vi è compreso tutto il denaro trasferito a tali istituti attraverso fonti private, che comprende il finanziamento pubblico tramite sovvenzioni a famiglie, tasse private per servizi scolastici o altre spese private (per es. per l'alloggio) che passano attraverso l'istituto

- Istruzione primaria, secondaria e post-secondaria non-terziaria
- Istruzione terziaria

Oltre il 90% dell'istruzione primaria e secondaria nei paesi dell'OCSE, e da nessuna parte meno dell'80% (tranne che in Corea e nel paese partner Cile), viene finanziato pubblicamente. Tuttavia, nell'istruzione terziaria la percentuale finanziata privatamente varia ampiamente, da meno del 5% in Danimarca, Finlandia, Grecia, Norvegia e Turchia, a più del 50% in Australia, Giappone e Stati Uniti, e al di sopra del 75% in Corea e nel paese partner Cile.



1. Alcuni livelli d'istruzione sono inclusi insieme ad altri. Si faccia riferimento al codice "x" nella Tabella B1.1a per dettagli.

I paesi sono classificati in ordine decrescente della quota di spesa privata per gli istituti scolastici per l'istruzione terziaria. Fonte: OCSE. Tabelle B3.2a e B3.2b. Vedi Allegato 3 per le note (www.oecd.org/edu/eag2006).

StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/403751686342>

Altri aspetti importanti di questo indicatore

- Tra il 1995 e il 2003, tra i paesi per i quali sono disponibili dati confrontabili, la quota del finanziamento pubblico per tutti i livelli d'istruzione messi insieme è diminuita in un certo numero di paesi ed è aumentata in un eguale numero di altri.
- La quota di spesa per l'istruzione terziaria da fonti private è sostanzialmente aumentata in alcuni paesi tra il 1995 e il 2003, ma ciò non è avvenuto per altri livelli d'istruzione.
- In media, tra i 18 paesi per i quali sono disponibili dati di tendenza, la quota di finanziamento pubblico negli istituti terziari è leggermente diminuita tra il 1995 e il 2000 ed ogni anno tra il 2001 e il 2003.
- La quota di finanziamento pubblico nel livello terziario nei paesi OCSE rappresenta in media il 76% nel 2003.
- Rispetto ad altri livelli d'istruzione, gli istituti terziari e, in misura minore, gli istituti pre-primari ottengono le più larghe percentuali di fondi da fonti private: rispettivamente il 24% ed il 19% di fondi in questi livelli provengono da fonti private.
- Nell'istruzione terziaria, le famiglie coprono il 76% di tutta la spesa privata. La spesa privata da enti diversi dalla famiglia è tuttavia significativa, rappresentando il 10% o di più in Australia, Canada, Corea, Paesi Bassi, Regno Unito, Stati Uniti, Svezia e Ungheria, e nel paese partner Israele.

Contesto politico

La condivisione dei costi tra i partecipanti al sistema scolastico e la società nel suo insieme è un problema discusso in molti paesi dell'OCSE. La questione è particolarmente rilevante per l'istruzione pre-primaria e per quella terziaria, dove un finanziamento pubblico pieno o quasi pieno è meno comune.

Quando nuovi gruppi partecipano ad una più ampia gamma di corsi scolastici e scelgono tra più opportunità offerte da numeri crescenti di coloro che le forniscono, i governi creano nuove forme di collaborazione che rendano disponibili le risorse necessarie per finanziare l'istruzione e per dividere costi e benefici in modo più equo.

Come risultato, il finanziamento pubblico viene visto spesso in misura tale che fornisca solo una parte (anche se molto importante) dell'investimento nell'istruzione, mentre le fonti private diventano più importanti. Alcuni responsabili di finanza si preoccupano che questo equilibrio non divenga così precario da scoraggiare i potenziali discenti. Così, i cambiamenti nelle quote pubbliche/private del finanziamento possono fornire un importante contesto per schemi e livelli mutevoli di partecipazione al sistema scolastico.

Prove e spiegazioni

Cosa questo indicatore copre e cosa non copre

I governi possono spendere fondi pubblici direttamente per gli istituti scolastici o usarli per fornire sovvenzioni ad enti privati destinate all'istruzione. Nel riferire su percentuali pubbliche e private della spesa pubblica è importante, quindi, distinguere tra le fonti iniziali dei fondi e gli acquirenti finali diretti di beni e servizi scolastici.

La spesa pubblica iniziale include sia la spesa pubblica diretta per gli istituti scolastici che i trasferimenti di denaro al settore privato. Per misurare il livello della spesa pubblica, è necessario aggiungere, insieme, anche le componenti che mostrano la spesa pubblica diretta per gli istituti scolastici e le sovvenzioni pubbliche per l'istruzione. La spesa privata iniziale include tasse scolastiche ed altri pagamenti di studenti o famiglie agli istituti scolastici, meno la porzione di questi pagamenti fornita da sovvenzioni pubbliche.

Le percentuali finali pubbliche e private sono le percentuali di fondi scolastici spesi direttamente da acquirenti pubblici e privati di servizi scolastici. La spesa pubblica finale include gli acquisti pubblici diretti di risorse scolastiche e pagamenti ad istituti scolastici e ad altri enti privati. La spesa privata finale include tasse scolastiche ed altri pagamenti privati ad istituti scolastici.

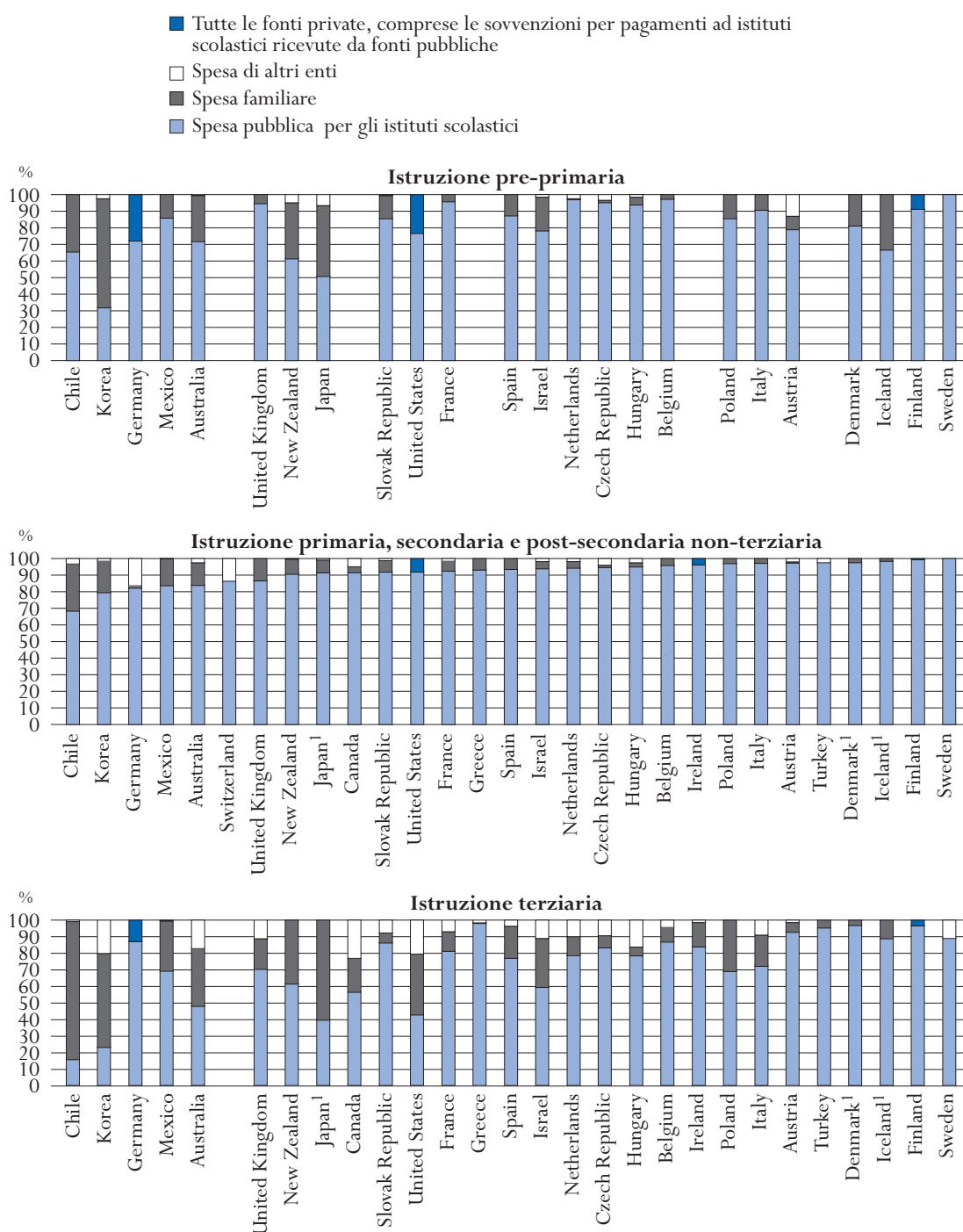
Non tutta la spesa per beni e servizi scolastici avviene nell'ambito degli istituti scolastici. Per esempio, le famiglie possono acquistare libri di testo e materiali didattici commercialmente e cercare insegnanti privati per i loro figli al di fuori degli istituti scolastici. Nel livello terziario, anche i costi di mantenimento degli studenti ed i guadagni ai quali si rinuncia spiegano una significativa percentuale dei costi dell'istruzione. Tutta questa spesa al di fuori degli istituti scolastici, anche se è sovvenzionata pubblicamente, viene esclusa da questo indicatore. Le sovvenzioni pubbliche per la spesa scolastica al di fuori degli istituti vengono discusse negli Indicatori B4 e B5.

Spesa pubblica e privata per gli istituti scolastici in tutti i livelli d'istruzione

Gli istituti scolastici sono ancora finanziati, per lo più, pubblicamente, anche se c'è un sostanziale

Grafico B3.2. Distribuzione della spesa pubblica e privata per gli istituti scolastici (2003)

Secondo il livello d'istruzione



1. Alcuni livelli d'istruzione sono inclusi insieme ad altri. Si faccia riferimento al codice "x" nella Tabella B1.1a per dettagli. I Paesi sono classificati in ordine crescente della percentuale di spesa pubblica per gli istituti scolastici nell'istruzione primaria, secondaria e post-secondaria non-terziaria.

Fonte: OCSE. Tabelle B3.2a e B3.2b. Vedi Allegato 3 per le note (www.oecd.org/edu/eag2006).

StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/403751686342>

e crescente livello di finanziamento privato nel livello terziario d'istruzione. In media, tra i paesi dell'OCSE, l'88% di tutti i fondi per gli istituti scolastici proviene direttamente da fonti pubbliche. Inoltre, lo 0,5% viene incanalato negli istituti attraverso sovvenzioni pubbliche a famiglie (Tabella B3.1).

Spesa pubblica e privata per gli istituti scolastici nell'istruzione pre-primaria, primaria, secondaria e post-secondaria non-terziaria

La quota della spesa privata nell'istruzione e la misura in cui questa varia tra i paesi dipendono dal livello d'istruzione.

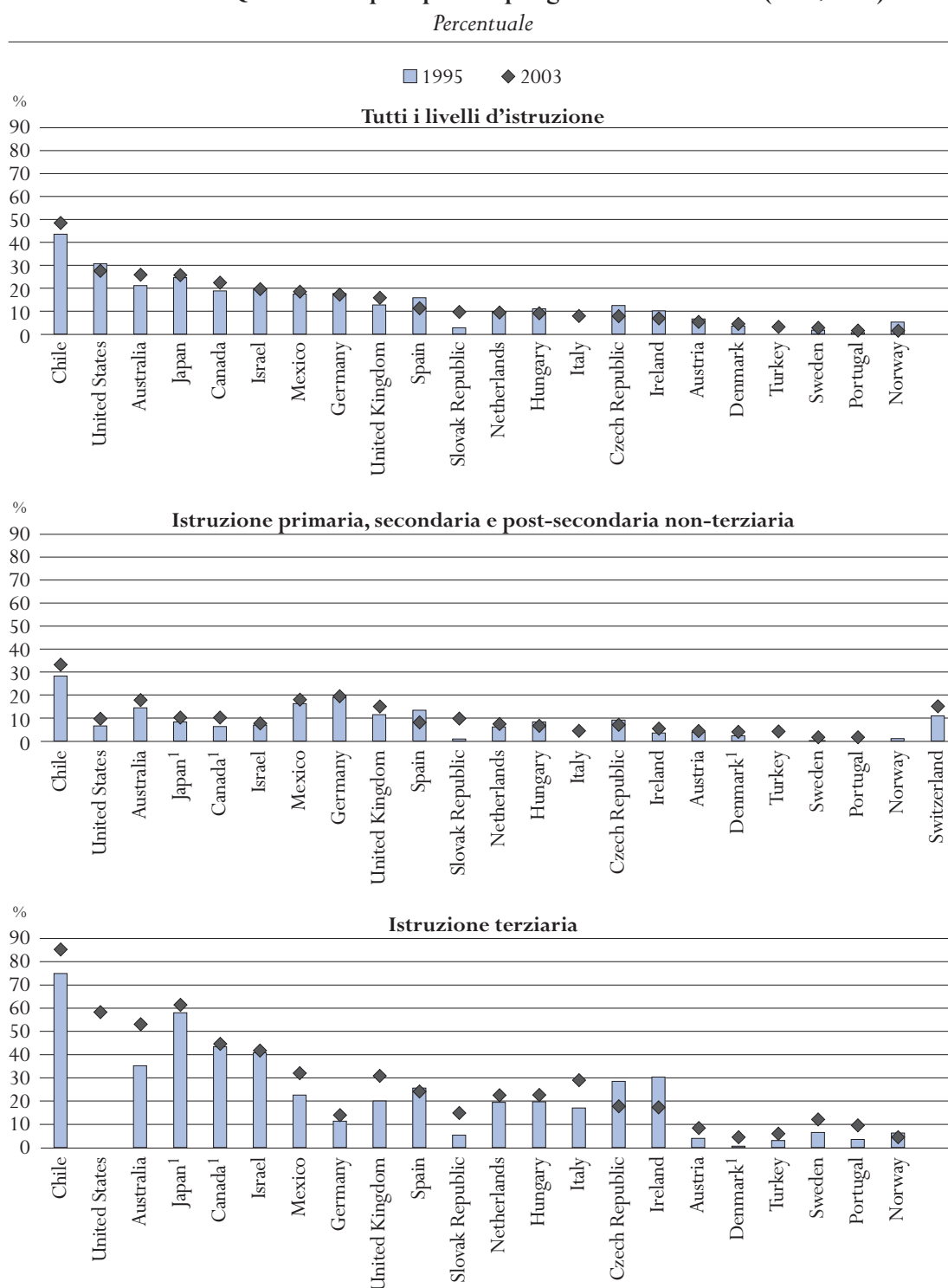
L'investimento nell'istruzione della prima infanzia è di fondamentale importanza per costruire una forte base per l'apprendimento nel corso dell'intera vita e per assicurare un eguale accesso alle opportunità d'apprendimento più tardi nella scuola. Nell'istruzione pre-primaria, la quota privata dei pagamenti totali a istituti scolastici è più importante che per tutti i livelli d'istruzione messi insieme e rappresenta in media il 19%, ma questa percentuale è molto disuguale tra i paesi, andando dal 5% o di meno in Francia, Paesi Bassi, Repubblica Ceca e Svezia, al di sopra del 25% in Australia, Germania, Islanda, Nuova Zelanda e nel paese partner Cile, fino a circa il 50% in Giappone e ad oltre il 68% in Corea (Tabella B3.2a). Se si eccettuano Austria e Paesi Bassi, la maggior parte del finanziamento privato è coperto da famiglie.

Il finanziamento pubblico prevale nei livelli primario, secondario e post-secondario non-terziario d'istruzione nei paesi dell'OCSE e nei paesi partner: in media, il tasso tra i paesi dell'OCSE è del 93%. Tuttavia, le percentuali del finanziamento privato superano il 13% in Australia, Corea, Germania, Messico, Regno Unito e Svizzera, e nel paese partner Cile (Tabella B3.2a e Grafico B3.2). L'importanza del finanziamento pubblico può risultare dal fatto che l'istruzione primaria e quella secondaria e post-secondaria non-terziaria vengono percepite generalmente come un bene pubblico con vantaggi principalmente pubblici. Nella maggior parte dei paesi, ai livelli primario, secondario e post-secondario non-terziario, la quota della spesa privata risulta dalla spesa familiare e comprende principalmente la spesa per le tasse. In Germania e Svizzera, invece, la maggior parte della spesa privata è spiegata da contributi provenienti dal settore commerciale e dal duplice sistema di apprendistato nei livelli secondario superiore e post-secondario non-terziario.

Tra il 1995 e il 2003, tra i 20 paesi dell'OCSE con dati disponibili confrontabili, c'è stata una piccola diminuzione nella quota del finanziamento pubblico nei livelli primario, secondario e post-secondario non-terziario in circa due terzi dei paesi. Dodici paesi hanno registrato spostamenti dal finanziamento pubblico al privato, ma l'aumento nella quota privata è più di 2 punti percentuali solo in Canada (da 6,3 a 8,7%), nella Repubblica Slovacca (da 0,9 a 8,2%), in Svizzera (da 10,9 a 13,6%) e nel Regno Unito (da 11,5 a 13,5%), come anche nel paese partner Cile (da 28,2 a 31,7%). Spostamenti di finanziamento nella direzione opposta, verso il finanziamento pubblico, sono notevoli in altri paesi; la quota di finanziamento pubblico è aumentata tra i 3 e i 7 punti percentuali nella Repubblica Ceca (da 90,9 a 94,5%), in Ungheria (da 91,7 a 94,9%) e in Spagna (da 86,6 a 93,4%) (Grafico B3.3 e Tabella B3.2a).

Spesa pubblica e privata per gli istituti scolastici nell'istruzione terziaria

In tutti i paesi dell'OCSE e paesi partner, eccettuate Germania e Grecia, la percentuale privata

Grafico B3.3. Quota della spesa privata per gli istituti scolastici (1995, 2003)

1. Alcuni livelli d'istruzione sono inclusi insieme ad altri. Si faccia riferimento al codice "x" nella Tabella B1.1a per dettagli. I Paesi sono classificati in ordine decrescente della quota di spesa privata per gli istituti scolastici nel 2003 per tutti i livelli d'istruzione.

Fonte: OCSE. Tabelle B3.1, B3.2a e B3.2b. Vedi Allegato 3 per le note (www.oecd.org/edu/eqq2006).

StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/403751686342>

di spesa scolastica è di gran lunga più alta nel livello terziario che nei livelli primario, secondario e post-secondario non-terziario, e rappresenta in media più di un quinto della spesa totale per gli istituti scolastici a questo livello. Nel livello terziario, gli alti guadagni privati nella forma di opportunità di migliori impieghi e redditi (vedi Indicatore A9) fanno pensare che un maggiore contributo da parte degli individui ai costi per l'istruzione terziaria possa essere giustificato, purché, ovviamente, i governi possano assicurare che il finanziamento sia accessibile agli studenti a prescindere dalla loro situazione economica (vedi Indicatore B5).

La percentuale di spesa per gli istituti terziari coperta da singoli individui, dalle imprese e da altre fonti private, compresi i pagamenti privati sovvenzionati, va da meno del 5% in Danimarca, Finlandia, Grecia, Norvegia e Turchia, a più del 50% in Australia, Giappone e Stati Uniti, e ad oltre il 75% in Corea e nel paese partner Cile (Grafico B3.2 e Tabella B3.2b). In Corea, circa l'80% degli studenti d'istruzione terziaria è iscritto in università private, dove più del 70% dei bilanci finanziari proviene da tasse scolastiche. Il contributo di enti privati diversi dalle famiglie per il finanziamento degli istituti scolastici è in media più alto per l'istruzione terziaria che per gli altri livelli d'istruzione. In un quarto dei paesi dell'OCSE e dei paesi partner – Australia, Canada, Corea, Paesi Bassi, Regno Unito, Stati Uniti, Svezia e Ungheria, e il paese partner Israele – la percentuale di spesa per gli istituti terziari coperta da enti privati diversi dalle famiglie rappresenta il 10% o di più.

In molti paesi dell'OCSE, la crescita nella partecipazione terziaria (vedi Indicatore C2) rappresenta una risposta ad una pressante domanda, sia individuale che sociale. Proprio come molte strutture e corsi d'istruzione terziaria sono stati progettati in una epoca differente, così è stato anche per i meccanismi del loro finanziamento. La quota del finanziamento pubblico nel livello terziario rappresenta in media, nei paesi dell'OCSE, il 76% nel 2003. In media, tra i 18 paesi dell'OCSE per i quali sono disponibili dati di tendenza, la quota del finanziamento pubblico nell'istruzione terziaria è leggermente diminuita tra il 1995 ed il 2000, ed ogni anno tra il 2001 e il 2003 (Tabella B3.3).

In metà dei paesi dell'OCSE e dei paesi partner con dati confrontabili nel 1995 e nel 2003, la quota privata è aumentata di oltre 3 punti percentuali. L'aumento supera i 9 punti percentuali in Australia, Italia, e Regno Unito, come anche nel paese partner Cile, mentre solo Irlanda, Repubblica Ceca, ed in misura minore Norvegia e Spagna, mostrano una significativa diminuzione nella quota privata di spesa assegnata agli istituti d'istruzione terziaria (Tabella B3.2b e Grafico B3.3). In Australia, la ragione principale dell'aumento nella quota privata di spesa per gli istituti d'istruzione terziaria tra il 1995 e il 2003 è stata rappresentata da cambiamenti avvenuti nel 1997 nel programma di contributi per l'istruzione superiore (*Higher Education Contribution Scheme: HECS*). Questi cambiamenti facevano parte di un processo di riforma teso a fornire più fondi per l'istruzione superiore, in parte attraverso l'aumento di contributi a studenti/ex-studenti (vedi Indicatore B5).

Le somme pagate dagli studenti e dalle loro famiglie per coprire le tasse scolastiche ed altre spese relative all'istruzione differiscono tra i paesi dell'OCSE secondo le normative riguardanti imposte e spese, e la disponibilità dei governi a sostenere gli studenti (vedi Tabella B5.2 e Grafico B5.3). Questa disponibilità è influenzata dal tipo d'iscrizione (a tempo pieno o parziale), dall'età e dalla residenza degli studenti (se essi vivono in famiglia). In qualche misura, tuttavia, i criteri usati nello stabilire l'ammissibilità degli studenti a queste sovvenzioni stanno diminuendo.

Studenti maturi, che sono in numero crescente, hanno maggiore probabilità di formare delle proprie famiglie e di preferire il tempo parziale o l'insegnamento a distanza ad una frequenza a tempo pieno nell'università.

Cambiamenti nella percentuale della spesa privata confrontati con i cambiamenti nel livello reale della spesa del settore pubblico per l'istruzione terziaria

Si può notare che gli aumenti nella spesa scolastica privata non sono stati accompagnati, generalmente, da tagli (in termini reali) nella spesa pubblica per l'istruzione nel livello terziario, o nei livelli primario, secondario e post-secondario non-terziario. Al contrario, l'investimento pubblico nell'istruzione è aumentato nella maggior parte dei paesi dell'OCSE per i quali sono disponibili dati dal 1995 al 2003, a prescindere da cambiamenti nella spesa privata (vedi Tabella B 2.2). Infatti, molti paesi dell'OCSE con la più alta crescita nella spesa privata hanno mostrato anche il più alto aumento nel finanziamento pubblico dell'istruzione. Questo indica che l'aumento della spesa privata per l'istruzione terziaria tende a completare, piuttosto che a sostituire, l'investimento pubblico. La principale eccezione a questo fatto è l'Australia, dove lo spostamento verso la spesa privata nel livello terziario è stato accompagnato sia da una diminuzione nel livello della spesa pubblica in termini reali, sia da un significativo aumento delle sovvenzioni pubbliche fornite a studenti d'istruzione terziaria.

Definizioni e metodologie

I dati si riferiscono all'anno finanziario 2003 e sono basati sulla raccolta di dati UOE sulle statistiche utilizzate dall'OCSE nel 2005 (per dettagli vedi Allegato 3 al sito www.oecd.org/edu/eag2006).

Le percentuali di spesa pubblica e privata per gli istituti scolastici sono le percentuali della spesa totale che proviene da, o è riferibile a fonti pubbliche e private. La spesa privata include tutta la spesa diretta per gli istituti scolastici, che sia o non sia coperta da sovvenzioni pubbliche. Le sovvenzioni pubbliche attribuibili a famiglie, incluse nella spesa privata, sono mostrate separatamente.

Una parte dei bilanci degli istituti scolastici è in relazione con i servizi ausiliari offerti agli studenti, compresi i servizi d'assistenza per gli studenti (vitto, alloggio, trasporti). Parte del costo per questi servizi è coperta dalle tasse raccolte dagli studenti ed è inclusa in questo indicatore.

Tra gli enti privati sono incluse le organizzazioni commerciali e senza scopo di lucro, comprese le organizzazioni religiose, le organizzazioni caritative, e le associazioni operaie. Nell'indicatore si tiene conto anche della spesa da parte di aziende private per la componente scolastica basata sul lavoro e per il tirocinio di apprendisti e studenti basato sul lavoro.

I dati sulla spesa per il 1995 sono stati ottenuti da una particolare indagine aggiornata nel 2003, in cui la spesa per il 1995 è stata resa conforme ai metodi e definizioni usati nell'attuale raccolta di dati UOE.

Si noti che i dati che appaiono in precedenti edizioni di questa pubblicazione possono essere non sempre confrontabili con i dati mostrati nell'edizione 2006 a causa di cambiamenti effettuati nelle definizioni e nella copertura come risultato della ricerca OCSE sulla confrontabilità delle spese (vedi Allegato 3 al sito www.oecd.org/edu/eag2006 per dettagli sui cambiamenti).

Tabella B3.1.

**Percentuali relative della spesa pubblica e privata per gli istituti scolastici
in tutti i livelli d'istruzione (1995, 2003)**

Distribuzione delle fonti pubbliche e private di fondi per gli istituti scolastici dopo trasferimenti da fonti pubbliche, secondo l'anno

	2003					1995				
	Fonti pubbliche	Fonti private			Private: di chi, sovvenzionate	Fonti pubbliche	Fonti private			Private: di chi, sovvenzionate
		Spese delle famiglie	Spese di altri enti privati	Tutte le fonti private			Spese delle famiglie	Spese di altri enti privati	Tutte le fonti private	
		(1)	(2)	(3)			(4)	(5)	(6)	
OECD countries										
Australia	73.9	19.6	6.5	26.1	0.2	78.9	13.7	7.4	21.1	0.5
Austria	94.5	2.5	2.9	5.5	0.9	93.4	3.4	3.2	6.6	1.5
Belgium	94.2	4.9	0.9	5.8	1.8	m	m	m	m	m
Canada ²	77.4	10.4	12.2	22.6	0.4	81.2	7.7	11.1	18.8	m
Czech Republic	92.1	2.8	5.1	7.9	m	87.5	x(9)	x(9)	12.5	6.2
Denmark	95.5	4.5	n	4.5	m	96.5	3.5	n	3.5	n
Finland	97.9	x(4)	x(4)	2.1	n	m	m	m	m	m
France	90.4	7.1	2.6	9.6	1.5	m	m	m	m	m
Germany	82.6	x(4)	11.0	17.4	n	82.3	x(9)	11.6	17.7	a
Greece	94.5	4.9	0.6	5.5	m	m	m	m	m	m
Hungary	90.8	3.4	5.8	9.2	n	89.0	5.0	6.0	11.0	n
Iceland	91.0	9.0	m	9.0	n	m	m	m	m	m
Ireland	93.0	6.6	0.4	7.0	n	89.8	9.7	0.5	10.2	m
Italy	91.9	6.4	1.7	8.1	0.9	m	m	m	m	m
Japan	74.1	23.1	2.8	25.9	m	75.4	22.7	2.0	24.6	m
Korea	60.0	32.0	8.1	40.0	0.9	m	m	m	m	m
Luxembourg	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Mexico	81.3	18.5	0.2	18.7	1.0	82.6	17.4	m	17.4	m
Netherlands	90.4	5.8	3.8	9.6	0.9	90.2	6.4	3.4	9.8	1.8
New Zealand	83.0	16.6	0.5	17.0	m	m	m	m	m	m
Norway	98.4	1.6	m	1.6	m	94.8	x(9)	x(9)	5.2	n
Poland	89.4	10.6	m	10.6	m	m	m	m	m	a
Portugal	98.3	1.7	m	1.7	m	99.4	0.6	m	0.6	m
Slovak Republic	90.2	7.3	2.5	9.8	m	97.2	x(9)	x(9)	2.8	m
Spain	88.6	10.5	0.9	11.4	0.5	84.2	x(9)	x(9)	15.8	0.4
Sweden	97.1	0.1	2.8	2.9	a	98.3	0.1	1.6	1.7	m
Switzerland	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Turkey	96.7	1.4	1.8	3.3	n	m	m	m	m	m
United Kingdom	84.0	13.9	2.1	16.0	0.1	87.3	x(9)	x(9)	12.7	3.5
United States	72.3	19.9	7.8	27.7	m	69.3	x(9)	x(9)	30.7	m
OECD average	88.0	~	~	12.0	0.5	~	~	~	~	~
EU19 average	92.0	~	~	8.0	0.5	~	~	~	~	~
Partner countries										
Brazil	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Chile ³	51.4	46.3	2.3	48.6	0.8	56.4	42.4	1.2	43.6	m
Israel	80.2	15.1	4.7	19.8	2.3	80.5	13.0	6.4	19.5	1.3
Russian Federation	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m

1. Comprensive le sovvenzioni attribuibili per pagamenti a istituti scolastici ricevute da fonti pubbliche.

2. Anno di riferimento 2002.

3. Anno di riferimento 2004.

Fonte: OCSE. Vedi Allegato 3 per le note (www.oecd.org/edu/eag2006).

Si consulti la "Guida alla lettura" per informazioni riguardanti i simboli che sostituiscono i dati mancanti.

StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/403751686342>

Tabella B3.2a.

Percentuali relative alla spesa pubblica e privata per gli istituti scolastici, come percentuale, secondo il livello d'istruzione (1995, 2003)

Distribuzione delle fonti pubbliche e private di fondi per gli istituti scolastici dopo trasferimenti da fonti pubbliche, secondo l'anno

B3

	Istruzione pre-primaria (per bambini di 3 anni e più grandi)					Istruzione primaria, secondaria e post-secondaria non-terziaria					Istruzione primaria, secondaria e post-secondaria non-terziaria							
	2003					2003					1995							
	Fonti pubbliche	Fonti private				Private: di chi, sovvenzionate	Fonti pubbliche	Fonti private				Private: di chi, sovvenzionate	Fonti pubbliche	Fonti private				Private: di chi, sovvenzionate
		Spese delle famiglie	Spese di altri enti privati	Tutte le fonti private				Spese delle famiglie	Spese di altri enti privati	Tutte le fonti private				Spese delle famiglie	Spese di altri enti privati	Tutte le fonti private		
(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)	(13)	(14)	(15)				
OECD countries																		
Australia	71.7	27.8	0.6	28.3	n	83.7	13.7	2.6	16.3	n	85.5	10.5	4.0	14.5	0.7			
Austria	78.8	8.2	13.0	21.2	0.4	97.2	0.8	2.0	2.8	0.7	96.2	1.9	1.9	3.8	0.6			
Belgium	97.2	2.8	m	m	0.3	95.9	4.1	m	m	1.2	m	m	m	m	m			
Canada ^{2,3}	x(6)	x(7)	x(8)	x(9)	x(6)	91.3	3.7	5.0	8.7	x(6)	93.7	3.0	3.4	6.3	x(11)			
Czech Republic	95.0	1.5	3.4	5.0	m	94.5	1.4	4.1	5.5	m	90.9	x(14)	x(14)	9.1	6.8			
Denmark ³	81.0	19.0	n	19.0	m	97.5	2.5	m	2.5	m	97.8	2.2	m	2.2	n			
Finland	91.1	x(4)	x(4)	8.9	n	99.2	x(9)	x(9)	0.8	n	m	m	m	m	m			
France	95.6	4.4	n	4.4	n	92.4	6.0	1.6	7.6	1.5	m	m	m	m	m			
Germany	72.1	x(4)	x(4)	27.9	n	82.1	x(9)	16.3	17.9	n	81.0	x(14)	x(14)	19.0	a			
Greece	x(6)	x(7)	x(8)	x(9)	m	93.0	7.0	m	7.0	m	m	m	m	m	m			
Hungary	93.7	4.7	1.6	6.3	n	94.9	2.6	2.5	5.1	n	91.7	4.4	3.9	8.3	n			
Iceland ¹	66.5	33.5	m	33.5	n	98.4	1.6	m	1.6	n	m	m	m	m	m			
Ireland	m	m	m	m	m	96.2	x(9)	x(9)	3.8	m	96.5	x(14)	x(14)	3.5	m			
Italy	90.6	9.4	n	9.4	0.3	97.1	2.8	0.1	2.9	n	m	m	m	m	m			
Japan ³	50.6	42.7	6.7	49.4	m	91.3	7.7	0.9	8.7	m	91.7	7.7	0.5	8.3	m			
Korea	31.7	65.7	2.5	68.3	3.7	79.3	19.1	1.6	20.7	0.9	m	m	m	m	m			
Luxembourg	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m			
Mexico	85.9	14.0	0.1	14.1	0.3	83.5	16.3	0.1	16.5	1.1	83.8	16.2	m	16.2	m			
Netherlands	97.0	0.6	2.4	3.0	a	94.1	4.2	1.7	5.9	0.7	93.9	5.1	1.0	6.1	1.4			
New Zealand	61.2	34.0	4.8	38.8	m	90.5	9.1	0.4	9.5	m	m	m	m	m	m			
Norway	84.6	15.4	m	15.4	n	m	m	m	m	m	99.0	x(14)	x(14)	1.0	x(11)			
Poland	85.5	14.5	m	14.5	m	96.9	3.1	m	3.1	m	m	m	m	m	m			
Portugal	m	m	m	m	m	99.9	0.1	m	0.1	m	100.0	n	a	n	m			
Slovak Republic ³	85.5	14.0	0.5	14.5	a	91.8	6.9	1.4	8.2	m	99.1	x(14)	x(14)	0.9	m			
Spain	87.2	12.8	m	12.8	n	93.4	6.6	m	6.6	n	86.6	12.5	0.9	13.4	m			
Sweden	100.0	n	n	n	n	99.9	0.1	a	0.1	a	99.9	0.2	a	0.2	m			
Switzerland	m	m	m	m	m	86.4	n	13.6	13.6	0.7	89.1	n	10.9	10.9	1.1			
Turkey	m	m	m	m	m	97.4	m	2.6	2.6	a	m	m	m	m	m			
United Kingdom	94.6	5.4	n	5.4	a	86.5	13.5	n	13.5	n	88.5	11.5	n	11.5	n			
United States	76.6	x(4)	x(4)	23.4	a	91.9	x(9)	x(9)	8.1	a	93.4	x(14)	x(14)	6.6	m			
<i>OECD average</i>	<i>81.5</i>	<i>~</i>	<i>~</i>	<i>18.5</i>	<i>0.3</i>	<i>92.7</i>	<i>~</i>	<i>~</i>	<i>7.4</i>	<i>0.4</i>	<i>~</i>	<i>~</i>	<i>~</i>	<i>~</i>	<i>~</i>			
<i>EU19 average</i>	<i>89.7</i>	<i>~</i>	<i>~</i>	<i>10.3</i>	<i>0.4</i>	<i>94.6</i>	<i>~</i>	<i>~</i>	<i>5.5</i>	<i>0.4</i>	<i>~</i>	<i>~</i>	<i>~</i>	<i>~</i>	<i>~</i>			
Partner countries																		
Brazil	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m			
Chile ⁴	65.5	34.5	0.1	34.5	m	68.3	28.3	3.3	31.7	m	71.8	27.5	0.7	28.2	m			
Israel	78.0	20.5	1.5	22.0	m	93.8	4.3	1.8	6.2	1.4	93.1	3.5	3.4	6.9	0.8			
Russian Federation	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m			

1. Comprensive le sovvenzioni attribuibili per pagamenti a istituti scolastici ricevute da fonti pubbliche. Per calcolare i fondi privati al netto delle sovvenzioni, sottrarre le sovvenzioni pubbliche (colonne 5, 10, 15) dai fondi privati (colonne 4, 9, 14). Per calcolare i fondi pubblici totali, comprese le sovvenzioni pubbliche, aggiungere le sovvenzioni pubbliche (colonne 5, 10, 15) ai fondi pubblici diretti (colonne 1, 6, 11).

2. Anno di riferimento 2002.

3. Alcuni livelli d'istruzione sono inclusi insieme ad altri. Si faccia riferimento al codice "x" nella Tabella B1.1a per dettagli.

4. Anno di riferimento 2004.

Fonte: OCSE. Vedi Allegato 3 per le note (www.oecd.org/edu/eqg2006).

Si consulti la "Guida alla lettura" per informazioni riguardanti i simboli che sostituiscono i dati mancanti.

StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/403751686342>

Tabella B3.2b

**Percentuali relative alla spesa pubblica e privata per gli istituti scolastici,
come percentuale, per l'istruzione terziaria (1995, 2003)**

Distribuzione delle fonti pubbliche e private di fondi per gli istituti scolastici dopo trasferimenti da fonti pubbliche, secondo l'anno

	Istruzione terziaria									
	2003					1995				
	Fonti pubbliche	Fonti private			Private: di chi, sovvenzionate	Fonti pubbliche	Fonti private			Private: di chi, sovvenzionate
		Spese delle famiglie	Spese di altri enti privati	Tutte le fonti private ¹			Spese delle famiglie	Spese di altri enti privati	Tutte le fonti private ¹	
(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	
OECD countries										
Australia	48.0	34.8	17.2	52.0	0.9	64.8	20.0	15.2	35.2	n
Austria	92.7	5.9	1.4	7.3	1.6	96.1	1.9	2.0	3.9	4.6
Belgium	86.7	8.8	4.5	13.3	4.7	m	m	m	m	m
Canada ^{2,3}	56.4	20.6	23.0	43.6	0.9	56.6	16.7	26.7	43.4	22.3
Czech Republic	83.3	7.3	9.4	16.7	m	71.5	3.3	25.2	28.5	8.7
Denmark	96.7	3.3	n	3.3	m	99.4	0.6	n	0.6	n
Finland	96.4	x(4)	x(4)	3.6	n	m	m	m	m	m
France	81.3	11.8	6.9	18.7	2.3	m	m	m	m	m
Germany	87.1	x(4)	x(4)	12.9	n	88.6	x(9)	x(9)	11.4	a
Greece	97.4	0.4	2.2	2.6	m	m	m	m	m	m
Hungary	78.5	5.3	16.2	21.5	n	80.3	4.8	14.9	19.7	n
Iceland ³	88.7	11.3	m	11.3	n	m	m	m	m	m
Ireland	83.8	14.7	1.5	16.2	4.2	69.7	28.3	2.0	30.3	m
Italy	72.1	18.9	9.0	27.9	4.5	82.9	12.7	4.4	17.1	0.1
Japan ³	39.7	60.3	x(2)	60.3	m	42.0	58.0	x(7)	58.0	m
Korea	23.2	56.7	20.2	76.8	0.7	m	m	m	m	m
Luxembourg	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Mexico	69.1	30.4	0.5	30.9	0.8	77.4	22.6	m	22.6	m
Netherlands	78.6	11.5	9.9	21.4	1.5	80.6	10.1	9.3	19.4	2.5
New Zealand	61.5	38.5	m	38.5	m	m	m	m	m	m
Norway	96.7	3.3	m	3.3	m	93.7	x(9)	x(9)	6.3	n
Poland	69.0	31.0	m	31.0	m	m	m	m	m	m
Portugal	91.5	8.5	m	8.5	m	96.5	3.5	m	3.5	m
Slovak Republic ³	86.2	6.0	7.8	13.8	m	94.6	x(9)	x(9)	5.4	m
Spain	76.9	19.4	3.7	23.1	2.0	74.4	19.4	6.2	25.6	2.0
Sweden	89.0	n	11.0	11.0	a	93.6	n	6.4	6.4	a
Switzerland	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Turkey	95.2	4.8	m	4.8	m	97.0	3.0	m	3.0	0.7
United Kingdom	70.2	18.5	11.2	29.8	0.6	80.0	x(9)	x(9)	20.0	n
United States	42.8	36.7	20.4	57.2	m	m	m	m	m	m
<i>OECD average</i>	<i>76.4</i>	<i>~</i>	<i>~</i>	<i>23.6</i>	<i>1.5</i>	<i>~</i>	<i>~</i>	<i>~</i>	<i>~</i>	<i>~</i>
<i>EU19 average</i>	<i>84.3</i>	<i>~</i>	<i>~</i>	<i>15.7</i>	<i>1.2</i>	<i>~</i>	<i>~</i>	<i>~</i>	<i>~</i>	<i>~</i>
Partner countries										
Brazil	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Chile ⁴	15.8	83.3	0.9	84.2	2.5	25.1	72.5	2.4	74.9	m
Israel	59.3	29.6	11.1	40.7	5.6	59.2	24.3	16.5	40.8	3.0
Russian Federation	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m

1. Comprensive le sovvenzioni attribuibili per pagamenti a istituti scolastici ricevute da fonti pubbliche. Per calcolare i fondi privati al netto delle sovvenzioni, sottrarre le sovvenzioni pubbliche (colonne 5, 10, 15) dai fondi privati (colonne 4, 9, 14). Per calcolare i fondi pubblici totali, comprese le sovvenzioni pubbliche, aggiungere le sovvenzioni pubbliche (colonne 5, 10, 15) ai fondi pubblici diretti (colonne 1, 6, 11).

2. Anno di riferimento 2002.

3. .Alcuni livelli d'istruzione sono inclusi insieme ad altri. Si faccia riferimento al codice "x" nella Tabella B1.1a per dettagli.

4. Anno di riferimento 2004.

Fonte: OCSE. Vedi Allegato 3 per le note (www.oecd.org/edu/eag2006).

Si consulti la "Guida alla lettura" per informazioni riguardanti i simboli che sostituiscono i dati mancanti.

StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/403751686342>

Tabella B3.3.

Tendenze nelle percentuali relative alla spesa pubblica¹ per gli istituti scolastici, per l'istruzione terziaria (1995, 2000, 2001, 2002, 2003)**B3**

	1995 (%)	2000 (%)	2001 (%)	2002 (%)	2003 (%)
OECD countries					
Australia	64.8	51.0	51.3	48.7	48.0
Austria	96.1	96.3	94.6	91.6	92.7
Belgium	m	m	84.1	86.0	86.7
Canada	56.6	61.0	58.6	m	56.4
Czech Republic	71.5	85.4	85.3	87.5	83.3
Denmark	99.4	97.6	97.8	97.9	96.7
Finland	m	97.2	96.5	96.3	96.4
France	m	85.8	85.6	85.7	m
Germany	88.6	91.8	91.3	91.6	87.1
Greece	m	99.7	99.6	99.6	97.4
Hungary	80.3	76.7	77.6	78.7	78.5
Iceland	m	94.9	95.0	95.6	88.7
Ireland	69.7	79.2	84.7	85.8	83.8
Italy	82.9	77.5	77.8	78.6	72.1
Japan	42.0	44.9	43.1	41.5	39.7
Korea	m	23.3	15.9	14.9	23.2
Luxembourg	m	m	m	m	m
Mexico	77.4	79.4	70.4	71.0	69.1
Netherlands	80.6	78.2	78.2	78.1	78.6
New Zealand	m	m	m	62.5	61.5
Norway	93.7	96.3	96.9	96.3	96.7
Poland	m	m	m	69.7	69.0
Portugal	96.5	92.5	92.3	91.3	91.5
Slovak Republic	94.6	91.2	93.3	85.2	86.2
Spain	74.4	74.4	75.5	76.3	76.9
Sweden	93.6	88.1	87.7	90.0	89.0
Switzerland	m	m	m	m	m
Turkey	97.0	95.4	95.8	90.1	95.2
United Kingdom	80.0	67.7	71.0	72.0	70.2
United States	m	m	m	45.1	42.8
<i>Media OCSE</i>	<i>81.2</i>	<i>80.2</i>	<i>80.0</i>	<i>78.1</i>	<i>76.2</i>
<i>Media OCSE per i paesi con dati disponibili per tutti gli anni di riferimento (18 paesi OCSE)</i>	<i>82.6</i>	<i>81.3</i>	<i>81.4</i>	<i>80.7</i>	<i>79.7</i>
<i>Media EU19 per i paesi con dati disponibili per tutti gli anni di riferimento (13 paesi)</i>	<i>85.6</i>	<i>84.4</i>	<i>85.2</i>	<i>85.0</i>	<i>83.6</i>
Partner countries					
Brazil	m	m	m	m	m
Chile	25.1	18.3	19.6	17.0	15.8
Israel	59.2	56.5	56.8	53.4	59.3
Russian Federation	m	m	m	m	m

1. La spesa pubblica per gli istituti scolastici esclude i fondi internazionali.

Fonte: OCSE. Vedi Allegato 3 per le note (www.oecd.org/edu/eag2006).

Si consulti la "Guida alla lettura" per informazioni riguardanti i simboli che sostituiscono i dati mancanti.

StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/403751686342>

SPESA PUBBLICA TOTALE PER L'ISTRUZIONE

La spesa pubblica per l'istruzione come percentuale della spesa pubblica totale indica il valore posto nell'istruzione in rapporto a quello di altri pubblici investimenti quali l'assistenza sanitaria, la previdenza sociale, la difesa e la sicurezza. Questo indicatore fornisce un importante contesto per altri indicatori sulla spesa, particolarmente per l'Indicatore B3 (le quote pubbliche e private della spesa scolastica), come anche la quantificazione di un'importante motivazione politica in se stessa.

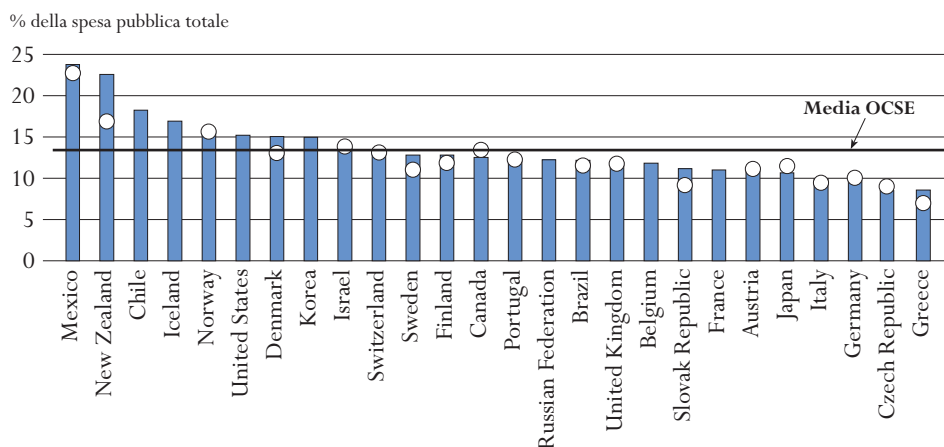
Risultati chiave

Grafico B4.1. Spesa pubblica totale per l'istruzione come percentuale della spesa pubblica totale (1995, 2003)

Il grafico mostra la spesa pubblica diretta per gli istituti scolastici oltre alle sovvenzioni pubbliche a famiglie (che includono sussidi per i costi di mantenimento) e ad altri enti privati, come percentuale della spesa pubblica totale, secondo il livello d'istruzione e l'anno. Ciò deve essere interpretato nel contesto di settori pubblici che differiscono nelle dimensioni e nell'ampiezza della responsabilità da paese a paese

■ 2003 ○ 1995

In media, i paesi dell'OCSE dedicano il 13,3% della spesa pubblica totale per gli istituti scolastici, ma i valori per i singoli paesi variano da sotto il 10% in Germania, Grecia, Italia e Repubblica Ceca a più del 20% in Messico e Nuova Zelanda.



I Paesi sono classificati in ordine decrescente della spesa pubblica totale per l'istruzione in tutti i livelli d'istruzione come percentuale della spesa pubblica totale nel 2003.

Fonte: OCSE. Tabella B4.1. Vedi Allegato 3 per le note (www.oecd.org/edu/eag2006).

StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/086554011765>

Altri aspetti importanti di questo indicatore

- Il finanziamento pubblico dell'istruzione è una priorità sociale, anche in paesi dell'OCSE con poco coinvolgimento pubblico in altre aree.
- Nei paesi dell'OCSE, il finanziamento dell'istruzione primaria, secondaria e post-secondaria non-terziaria è in media tre volte quello dell'istruzione terziaria, principalmente a causa di tassi d'iscrizione largamente universali, ma anche perché la quota privata di spesa tende ad essere più alta nel livello terziario. Questo rapporto varia secondo il paese da meno del doppio in Canada, Danimarca e Finlandia a più di cinque volte in Corea e nel paese partner Cile. L'ultima cifra è indicativa della percentuale relativamente alta di fondi privati che vanno nell'istruzione terziaria in Corea e nel paese partner Cile.
- Tra il 1995 e il 2003, i bilanci pubblici come percentuale del PIL hanno avuto la tendenza a diminuire. L'istruzione, tuttavia, ha avuto una crescente quota di spesa pubblica totale nella maggior parte dei paesi, anche se non è cresciuta, in media, con la stessa velocità del PIL. In Danimarca, Grecia, Nuova Zelanda, Repubblica Slovacca e Svezia, ci sono stati cambiamenti particolarmente significativi nel finanziamento pubblico a favore dell'istruzione.
- In media, tra i paesi dell'OCSE, l'83% della spesa pubblica per l'istruzione viene trasferito a istituti pubblici. In tre quarti dei paesi dell'OCSE, come anche nel paese partner Brasile, la quota di spesa pubblica per l'istruzione trasferita a istituti pubblici supera l'80%. La quota di spesa pubblica trasferita al settore privato è maggiore al livello terziario che ai livelli dal primario al post-secondario non-terziario, e raggiunge il 28%, in media, tra i paesi dell'OCSE con dati disponibili.

Contesto politico

Se i benefici pubblici derivanti da un particolare servizio sono maggiori dei benefici privati, allora i mercati da soli possono non riuscire a fornire adeguatamente questi servizi, e può essere necessario un coinvolgimento dei governi. L'istruzione è un'area in cui tutti i governi intervengono per finanziare o per ordinare la fornitura dei servizi. Poiché non c'è alcuna garanzia che i mercati forniscano un eguale accesso alle opportunità d'istruzione, il finanziamento governativo dei servizi scolastici assicura che l'istruzione sia al di fuori della portata di alcuni membri della società.

Questo indicatore è accentrato sulla spesa pubblica per l'istruzione, ma valuta anche in che modo la spesa pubblica sia cambiata nel tempo in termini assoluti e rispetto alla spesa governativa totale. Dalla seconda metà degli anni 1990, la maggior parte dei paesi dell'OCSE ha compiuto seri sforzi per consolidare i bilanci pubblici. L'istruzione ha dovuto competere con un'ampia gamma di altre aree coperte nei bilanci governativi per un pubblico sostegno finanziario. Per esaminare questa evoluzione, l'indicatore valuta il cambiamento nella spesa scolastica in termini assoluti, e rispetto a cambiamenti nelle dimensioni dei bilanci pubblici.

Prove e spiegazioni

Ciò che questo indicatore copre e ciò che non copre

Questo indicatore mostra la spesa pubblica totale per l'istruzione, che include la spesa pubblica diretta per gli istituti scolastici, come anche le sovvenzioni pubbliche a famiglie (borse di studio e prestiti a studenti per tasse scolastiche e costi di mantenimento) e ad altri enti privati per l'istruzione (*per es.* ad aziende o organizzazioni di lavoratori che effettuano corsi d'apprendistato). Diversamente dai precedenti indicatori, questo indicatore include anche sovvenzioni pubbliche che non sono attribuibili per pagamenti delle famiglie agli istituti scolastici, come le sovvenzioni per i costi di mantenimento degli studenti.

I paesi dell'OCSE differiscono nei modi nei quali usano il denaro pubblico per l'istruzione. I fondi pubblici possono fluire direttamente nelle scuole o possono essere incanalati in istituti attraverso corsi governativi o attraverso le famiglie; possono essere anche limitati all'acquisto di servizi scolastici o essere usati per sostenere i costi di mantenimento degli studenti.

La spesa pubblica totale per tutti i servizi, esclusa l'istruzione, include la spesa per il servizio del debito (*per es.* pagamenti d'interessi) che non sia inclusa nella spesa pubblica per l'istruzione. La ragione per questa esclusione è che alcuni paesi non possono separare la spesa per il pagamento d'interessi per l'istruzione da quella per altri servizi. Questo significa che la spesa pubblica per l'istruzione come percentuale della spesa pubblica totale può essere sottovalutata in paesi dove i pagamenti d'interessi rappresentano un'alta percentuale della spesa pubblica totale per tutti i servizi.

È importante esaminare l'investimento pubblico nell'istruzione in congiunzione con l'investimento privato, come mostrato nell'Indicatore B3, per ottenere un quadro totale dell'investimento nell'istruzione.

Livello complessivo delle risorse pubbliche investite nell'istruzione

In media, i paesi dell'OCSE nel 2004 hanno dedicato il 13,3% della spesa pubblica totale all'istruzione. Tuttavia, i valori per i singoli paesi vanno da meno del 10% in Germania, Grecia, Italia e Repubblica Ceca al più del 20% in Messico e Nuova Zelanda (Grafico B4.1).

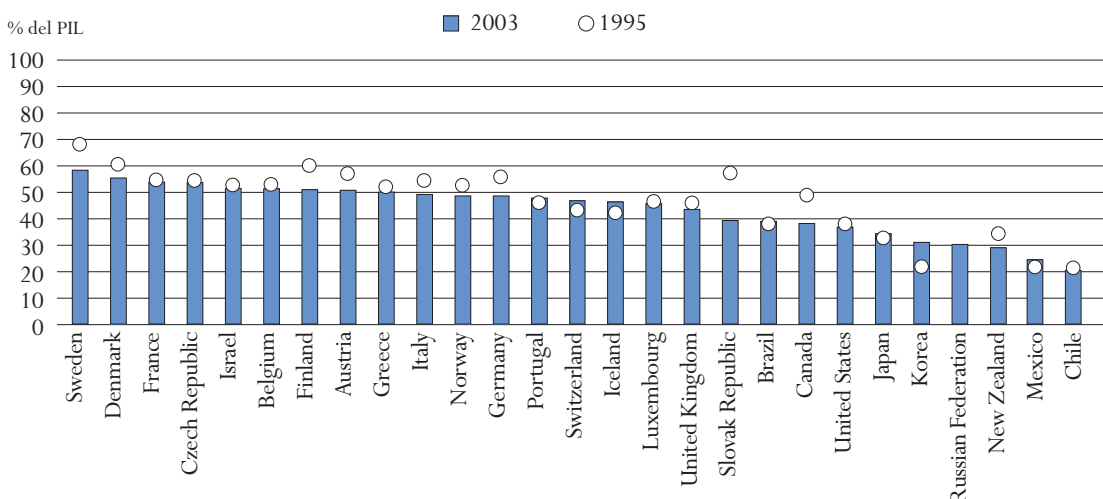
Come nel caso della spesa per l'istruzione in rapporto al PIL *pro capite*, questi valori debbono essere interpretati nel contesto della demografia studentesca e dei tassi d'iscrizione.

La percentuale dei finanziamenti del settore pubblico per i differenti livelli d'istruzione varia ampiamente tra i paesi dell'OCSE. Nel 2003, i paesi dell'OCSE ed i paesi partner hanno speso tra il 5,3% (Grecia) e il 16,3% (Messico) della spesa pubblica totale per l'istruzione primaria, secondaria e post-secondaria non-terziaria, e tra l'1,6% (Italia) e il 5,5% (Nuova Zelanda) per l'istruzione terziaria. In media, nei paesi dell'OCSE, il finanziamento pubblico dell'istruzione primaria, secondaria e post-secondaria non-terziaria è tre volte quella dell'istruzione terziaria, principalmente a causa dei tassi d'iscrizione (vedi Indicatore C1) o perché la quota privata della spesa tende ad essere più alta nel livello terziario. Il rapporto varia a seconda del paese da meno di due volte in Canada, Danimarca e Finlandia, a cinque volte o di più in Corea e nel paese partner Cile. L'ultima cifra è indicativa della percentuale relativamente alta dei fondi privati che vanno nell'istruzione terziaria in Corea e nel paese partner Cile (Tabella B4.1).

Il finanziamento pubblico dell'istruzione è una priorità sociale, anche in paesi dell'OCSE con poco coinvolgimento pubblico in altre aree. Quando la spesa pubblica per l'istruzione viene esaminata come percentuale della spesa pubblica totale, si deve tener conto delle relative dimensioni dei bilanci pubblici (in quanto misurati dalla spesa pubblica in rapporto al PIL).

Attraverso i paesi dell'OCSE, quando le dimensioni dei bilanci pubblici in rapporto al PIL vengono confrontate con la percentuale della spesa pubblica assegnata all'istruzione, è evidente che

Grafico B4.2. Spesa pubblica totale come percentuale del PIL (1995, 2003)



Nota: Questo grafico rappresenta la spesa pubblica per tutti i servizi e non semplicemente la spesa pubblica per l'istruzione. I paesi sono classificati in ordine decrescente della spesa pubblica totale come percentuale del PIL nel 2003.

Fonte: OCSE. Allegato 2. Vedi Allegato 3 per le note (www.oecd.org/edu/eqq2006).

StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/086554011765>

anche in paesi con tassi relativamente bassi di spesa pubblica all'istruzione viene attribuito un livello molto alto di priorità. Per esempio, la quota di spesa pubblica che va all'istruzione in Corea, Messico e Stati Uniti è tra le più alte dei paesi dell'OCSE (Grafico B4.1); tuttavia, la spesa pubblica totale spiega solo una percentuale relativamente bassa del PIL in questi paesi (Grafico B4.2). Tra i paesi partner, una situazione simile si osserva in Cile.

Anche se lo schema complessivo non è chiaro, alcune prove inducono a pensare che paesi con alti tassi di spesa pubblica spendono proporzionalmente di meno per l'istruzione; solo due dei dieci paesi al vertice della spesa pubblica per l'insieme dei servizi pubblici - Danimarca e il paese partner Israele - sono tra i dieci paesi al vertice dalla spesa pubblica per l'istruzione (Grafici B4.1 e B4.2).

Tipicamente, dal 1995 al 2003, la spesa pubblica per l'istruzione è cresciuta più rapidamente della spesa pubblica totale, ma non con la stessa rapidità del reddito nazionale. Il processo di consolidamento del bilancio determina una pressione sull'istruzione come su ogni altro servizio. Tuttavia, con l'eccezione di Canada, Giappone e Repubblica Ceca, la spesa per l'istruzione è cresciuta almeno altrettanto rapidamente quanto la spesa per altre aree pubbliche tra il 1995 e il 2003; in media, la percentuale dei bilanci pubblici spesi per l'istruzione nei paesi dell'OCSE è cresciuta dal 12,9% nel 1995 al 15,1% nel 2003. Queste cifre fanno pensare che gli aumenti maggiori nella quota della spesa pubblica per l'istruzione tra il 1995 e il 2003 hanno avuto luogo in Danimarca (aumento dal 12,7% al 15,1%), Grecia (dal 6,6% all'8%), Nuova Zelanda (dal 16,5% al 22,6%), Repubblica Slovacca (dall'8,8% all'11,2%) e Svezia (dal 10,7% al 12,8%).

Distribuzione della spesa pubblica per i settori pubblico e privato

La grande maggioranza dei fondi pubblici per l'istruzione è destinata a istituti pubblici: una media dell'83% della spesa pubblica viene trasferita a istituti pubblici tra i paesi dell'OCSE. In tre quarti dei paesi dell'OCSE, come anche in Brasile, la quota della spesa pubblica trasferita a istituti pubblici supera l'80%. Tuttavia, significativi fondi pubblici vengono trasferiti in numerosi paesi a istituti privati o concessi direttamente alle famiglie da spendere nell'istituto di loro scelta: più del 20% della spesa pubblica viene distribuito (direttamente o indirettamente) al settore privato in Danimarca, Norvegia, Nuova Zelanda, Regno Unito, e nei paesi partner Cile e Israele. In Belgio e nei Paesi Bassi, la maggior parte dei fondi pubblici va a istituti dipendenti dal governo che vengono gestiti da enti privati, ma operano altrimenti sotto l'egida del regolare sistema scolastico (Tabella B4.2).

In media, tra i paesi dell'OCSE, nei livelli primario, secondario e post-secondario non-terziario, l'11% del finanziamento pubblico destinato a istituti scolastici è speso in istituti gestiti privatamente. Belgio e Paesi Bassi sono i soli paesi dove la maggior parte dei fondi va ad istituti gestiti privatamente. Trasferimenti di finanziamento pubblico a famiglie private e ad altri enti privati non sono generalmente una caratteristica significativa nei livelli primario, secondario e post-secondario non-terziario. In media, tra i paesi dell'OCSE, questi trasferimenti rappresentano il 3% della spesa pubblica per l'istruzione e superano il 10% solo in Danimarca.

Al livello terziario, in media tra i paesi dell'OCSE, la maggior parte dei fondi pubblici è destinata ancora a istituti pubblici, ma la quota della spesa pubblica trasferita al settore privato è più grande che ai livelli dal primario al post-secondario non-terziario, e raggiunge in media il 28% tra i paesi

con dati disponibili. Vi sono, tuttavia, sostanziali variazioni tra i paesi nella quota della spesa pubblica destinata al settore privato. Nel Regno Unito (dove non vi sono istituti pubblici terziari), in Belgio e nei Paesi Bassi, come anche nel paese partner Israele, la spesa pubblica è principalmente destinata a istituti gestiti privatamente. La quota della spesa pubblica trasferita indirettamente al settore privato è più grande al livello terziario che al di sotto, perché è più tipico per famiglie/studenti ricevere alcuni trasferimenti di finanziamento pubblico nel livello terziario che in altri livelli. In media, il 17% del finanziamento pubblico è trasferito indirettamente al settore privato nel livello terziario. Questi trasferimenti risultano in parte da sussidi finanziari assegnati a studenti d'istruzione terziaria attraverso borse di studio, donazioni e prestiti (vedi Indicatore B5). La percentuale di spesa pubblica trasferita indirettamente al settore privato è superiore al 30% in Australia, Danimarca, Norvegia e Nuova Zelanda e, tra i paesi partner, in Cile.

Definizioni e metodologie

I dati si riferiscono all'anno finanziario 2003 e sono basati sulla raccolta di dati UOE sulle statistiche utilizzate dall'OCSE nel 2005 (per dettagli vedi Allegato 3 al sito www.oecd.org/edu/eq2006). La spesa scolastica è espressa come percentuale della spesa totale di un paese per il settore pubblico e come percentuale del PIL. La spesa scolastica pubblica include la spesa per gli istituti scolastici e sovvenzioni per i costi di mantenimento degli studenti e per altre spese private al di fuori degli istituti. La spesa pubblica per l'istruzione include la spesa da parte di tutti gli enti pubblici, compresi ministeri diversi dal ministero della pubblica istruzione, enti locali e regionali governativi ed altri enti pubblici.

La spesa pubblica totale, comunque formulata, corrisponde alla spesa corrente e capitale non rimborsabile di tutti i livelli di governo: centrale, regionale e locale. La spesa corrente include la spesa per il consumo finale, il reddito patrimoniale incassato, sovvenzioni ed altri trasferimenti correnti (*per es.* previdenza, assistenza sociale, pensioni ed altri benefici assistenziali). Le cifre per la spesa pubblica totale sono state prese dall'*OECD National Accounts Database* (vedi Allegato 2) ed usano il *System of National Accounts 1993*.

Il glossario sul sito Web www.oecd.org/edu/eq2006 fornisce una definizione degli istituti pubblici, privati dipendenti dal governo e privati indipendenti.

Si noti che i dati che appaiono in precedenti edizioni di questa pubblicazione possono essere non sempre confrontabili con i dati mostrati nell'edizione 2006 a causa di cambiamenti effettuati nelle definizioni e nella copertura come risultato della ricerca OCSE sulla confrontabilità delle spese (vedi Allegato 3 al sito www.oecd.org/edu/eq2006 per dettagli sui cambiamenti).

Ulteriori riferimenti

Il seguente ulteriore materiale relativo a questo indicatore è disponibile sul sito Web <http://dx.doi.org/10.1787/086554011765>

Tabella B4.3a. Fonti iniziali dei fondi scolastici pubblici ed acquirenti finali delle risorse scolastiche secondo il livello di governo per l'istruzione primaria, secondaria e post-secondaria non-terziaria (2003).

Tabella B4.3b. Fonti iniziali dei fondi scolastici pubblici ed acquirenti finali delle risorse scolastiche secondo il livello di governo per l'istruzione terziaria (2003).

Tabella B4.1.
Spesa pubblica totale per l'istruzione (1995, 2003)

Spesa pubblica diretta per gli istituti scolastici oltre alle sovvenzioni pubbliche a famiglie (che includono sussidi per i costi di mantenimento) e ad altri enti privati, come percentuale della spesa pubblica totale, secondo il livello d'istruzione e l'anno

	Spesa pubblica ¹ per l'istruzione come percentuale della spesa pubblica totale				Spesa pubblica ¹ per l'istruzione come percentuale del PIL				
	2003			1995	2003			1995	
	Istruzione primaria, secondaria e post-secondaria non-terziaria	Istruzione terziaria	Tutti i livelli d'istruzione messi insieme	Tutti i livelli d'istruzione messi insieme	Istruzione primaria, secondaria e post-secondaria non-terziaria	Istruzione terziaria	Tutti i livelli d'istruzione messi insieme	Tutti i livelli d'istruzione messi insieme	
OECD countries	Australia	m	m	m	13.7	3.6	1.1	4.8	5.0
	Austria	7.5	2.5	10.8	10.8	3.8	1.3	5.5	6.0
	Belgium	7.9	2.6	11.8	m	4.0	1.3	6.1	m
	Canada ^{2,3}	8.2	4.3	12.5	13.1	3.3	1.7	5.0	6.5
	Czech Republic	5.7	1.8	8.5	8.7	3.1	0.9	4.5	4.6
	Denmark ³	8.8	4.5	15.1	12.7	4.8	2.5	8.3	7.7
	Finland	8.0	4.1	12.8	11.5	4.1	2.1	6.5	6.8
	France	7.5	2.2	11.0	m	4.0	1.2	5.9	m
	Germany	6.3	2.5	9.7	9.7	3.1	1.2	4.7	4.6
	Greece	5.3	2.5	8.0	6.6	2.6	1.5	4.3	3.1
	Hungary	m	m	m	12.9	3.7	1.2	5.9	5.3
	Iceland ³	11.9	2.9	17.0	m	5.6	1.4	7.8	m
	Ireland	m	m	m	12.2	3.2	1.1	4.4	5.0
	Italy	7.4	1.6	9.9	9.1	3.6	0.8	4.9	4.9
	Japan ³	7.9	1.8	10.7	11.1	2.7	0.6	3.7	3.6
	Korea	11.5	2.0	15.0	m	3.5	0.6	4.6	m
	Luxembourg ³	8.9	m	m	m	4.1	m	m	m
	Mexico	16.3	4.0	23.8	22.4	4.0	1.0	5.8	4.6
	Netherlands	m	m	m	m	3.4	1.3	5.1	5.1
	New Zealand	16.1	5.5	22.6	16.5	4.8	1.6	6.8	5.6
	Norway	9.9	4.8	15.7	15.3	4.8	2.3	7.6	7.4
	Poland	m	m	m	11.9	4.2	1.1	5.8	5.3
	Portugal ³	8.9	2.2	12.4	11.9	4.2	1.1	5.9	5.4
	Slovak Republic ³	7.3	2.2	11.2	8.8	2.9	0.9	4.4	5.0
Spain	m	m	m	10.6	2.8	1.0	4.3	4.6	
Sweden	8.3	3.7	12.8	10.7	4.8	2.2	7.5	7.2	
Switzerland	8.8	3.5	13.0	12.8	4.1	1.6	6.0	5.4	
Turkey	m	m	m	m	2.5	1.2	3.7	2.4	
United Kingdom	8.8	2.4	11.9	11.4	4.0	1.1	5.4	5.2	
United States	10.4	4.0	15.2	m	3.9	1.5	5.7	m	
<i>OECD average</i>	<i>9.0</i>	<i>3.1</i>	<i>13.3</i>	<i>12.0</i>	<i>3.8</i>	<i>1.3</i>	<i>5.5</i>	<i>5.3</i>	
<i>EU19 average</i>	<i>7.6</i>	<i>2.7</i>	<i>11.2</i>	<i>10.6</i>	<i>3.7</i>	<i>1.3</i>	<i>5.5</i>	<i>5.4</i>	
Partner countries	Brazil ²	8.8	2.5	12.2	11.2	3.4	1.0	4.7	3.9
	Chile ⁴	14.0	2.6	18.3	m	2.8	0.5	3.7	m
	Israel	8.9	2.5	13.7	13.5	4.6	1.3	7.0	7.0
	Russian Federation	6.9	2.3	12.3	m	2.1	0.7	3.7	m

1. La spesa pubblica presentata in questa tabella include le sovvenzioni pubbliche alle famiglie per i costi di mantenimento, che non sono spese per gli istituti scolastici. Così, le cifre qui presentate superano quelle per la spesa pubblica per gli istituti che si trovano nella Tabella B2.1a.

2. Anno di riferimento 2002.

3. Anno di riferimento 2004.

Fonte: OCSE. Vedi Allegato 3 per le note (www.oecd.org/edu/eqg2006).

Si consulti la "Guida alla lettura" per informazioni riguardanti i simboli che sostituiscono i dati mancanti.

StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/086554011765>

Tabella B4.2.

Distribuzione della spesa pubblica totale per l'istruzione (2003)

Spesa pubblica per l'istruzione trasferita ad istituti scolastici e pubblici trasferimenti al settore privato come percentuale della spesa pubblica totale, secondo il livello d'istruzione

B4

	Istruzione primaria, secondaria e post-secondaria non-terziaria			Istruzione terziaria			Tutti i livelli d'istruzione messi insieme		
	Spesa pubblica diretta per istituti pubblici	Spesa pubblica diretta per istituti privati	Trasferimenti e pagamenti pubblici indiretti per il settore privato	Spesa pubblica diretta per istituti pubblici	Spesa pubblica diretta per istituti privati	Trasferimenti e pagamenti pubblici indiretti per il settore privato	Spesa pubblica diretta per istituti pubblici	Spesa pubblica diretta per istituti privati	Trasferimenti e pagamenti pubblici indiretti per il settore privato
OECD countries									
Australia	77.1	19.7	3.1	65.0	n	35.0	x	x	10.7
Austria	98.4	0.3	1.3	81.3	0.7	18.0	93.2	1.6	5.2
Belgium	44.8	52.7	2.5	35.2	48.9	15.8	43.9	50.9	5.1
Canada ^{1,2}	98.1	1.9	m	77.6	0.4	22.0	91.1	1.4	7.6
Czech Republic	91.5	3.6	4.9	92.8	1.0	6.2	92.6	2.8	4.6
Denmark ²	79.3	6.4	14.3	67.8	n	32.2	76.5	3.9	19.6
Finland	90.8	5.9	3.3	74.4	7.7	17.9	85.7	6.5	7.8
France	84.3	12.6	3.1	86.6	5.2	8.2	85.7	10.5	3.8
Germany	83.2	12.0	4.8	81.6	1.2	17.2	80.6	11.9	7.5
Greece	99.7	a	0.3	94.0	a	6.0	97.9	a	2.1
Hungary	85.1	9.2	5.7	80.5	4.7	14.7	86.0	7.3	6.7
Iceland ²	95.0	1.4	3.6	68.0	7.9	24.1	90.0	2.4	7.6
Ireland	95.6	n	4.4	86.2	n	13.8	93.3	n	6.7
Italy	95.2	2.8	2.0	81.2	1.8	17.0	92.9	2.5	4.6
Japan ²	96.3	3.5	0.2	68.6	12.8	18.6	90.7	6.1	3.3
Korea	82.8	15.4	1.8	61.9	33.5	4.6	81.2	16.6	2.3
Luxembourg ²	97.7	m	2.3	m	m	m	m	m	m
Mexico	94.6	n	5.3	94.1	n	5.9	95.1	n	4.9
Netherlands	22.9	70.6	6.5	a	74.1	25.9	17.5	71.4	11.1
New Zealand	89.0	3.7	7.3	55.1	1.5	43.4	79.7	4.3	16.1
Norway	88.0	6.4	5.6	59.6	3.7	36.7	78.1	6.6	15.3
Poland	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Portugal ²	92.5	6.1	1.4	97.4	m	2.6	92.4	6.1	1.5
Slovak Republic ²	93.8	4.2	2.0	91.5	a	8.5	94.2	2.8	3.0
Spain	84.6	14.1	1.3	90.1	2.0	7.9	86.2	11.0	2.8
Sweden	87.3	6.4	6.3	66.9	4.7	28.4	81.5	6.2	12.3
Switzerland	90.5	7.3	2.2	93.6	4.5	2.0	91.3	6.5	2.2
Turkey	99.2	m	0.8	86.7	0.1	13.2	95.1	n	4.8
United Kingdom	76.7	23.2	0.2	a	75.3	24.7	63.0	32.0	5.0
United States	99.8	0.2	a	70.3	11.8	17.8	91.5	3.8	4.7
<i>OECD average</i>	<i>86.7</i>	<i>10.7</i>	<i>3.4</i>	<i>71.7</i>	<i>11.2</i>	<i>17.4</i>	<i>83.2</i>	<i>10.2</i>	<i>6.7</i>
<i>EU19 average</i>	<i>83.5</i>	<i>13.5</i>	<i>3.7</i>	<i>71.0</i>	<i>14.2</i>	<i>15.6</i>	<i>80.2</i>	<i>13.4</i>	<i>6.4</i>
Partner countries									
Brazil ¹	95.0	a	5.0	88.0	a	12.0	93.5	a	6.5
Chile ³	61.0	38.5	0.5	34.6	30.7	34.6	57.8	36.9	5.3
Israel	73.8	24.7	1.5	5.1	84.9	10.1	63.3	33.6	3.1
Russian Federation	m	m	m	m	m	m	m	m	m

1. Anno di riferimento 2002.

2. Alcuni livelli d'istruzione sono inclusi insieme ad altri. Si faccia riferimento al codice "x" nella Tabella B1.1a per dettagli.

3. Anno di riferimento 2004.

Fonte: OCSE. Vedi Allegato 3 per le note (www.oecd.org/edu/eag2006).

Si consulti la "Guida alla lettura" per informazioni riguardanti i simboli che sostituiscono i dati mancanti.

StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/086554011765>

PARTECIPAZIONE ALL'EDUCAZIONE DEGLI ADULTI

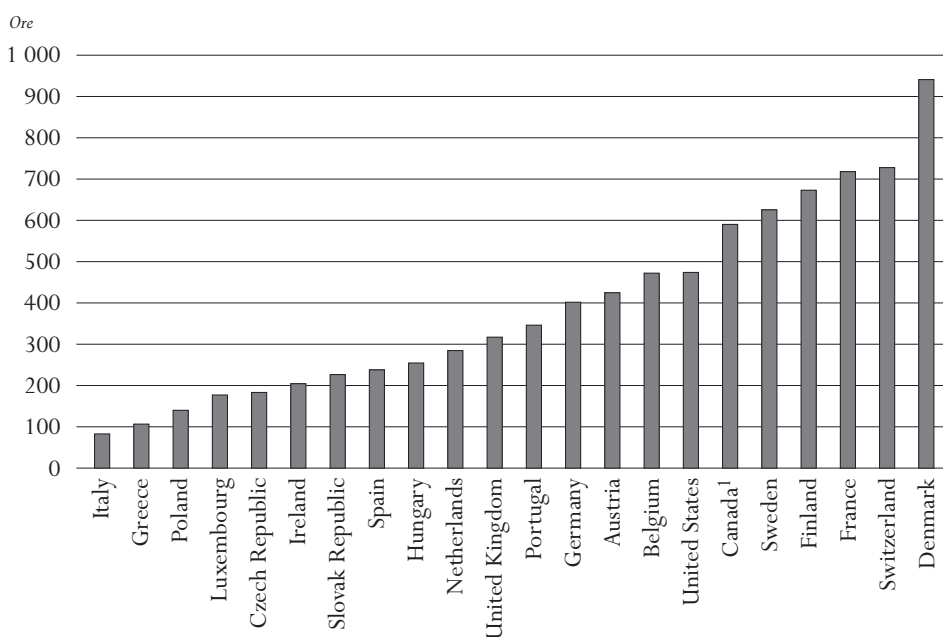
Questo indicatore esamina la partecipazione della popolazione adulta all'educazione e istruzione non-formale relativa al lavoro. Quest'anno viene inclusa una nuova stima del numero previsto di ore nell'educazione e istruzione non formale relativa al lavoro tra i 25 e i 64 anni. Questo calcolo fa riferimento al tempo che un ipotetico individuo (nelle attuali condizioni per quanto riguarda le opportunità di educazione degli adulti in differenti stadi della vita) si prevede possa dedicare a tale educazione e istruzione nel corso di una tipica vita di lavoro (un periodo di quarant'anni).

Risultati chiave

Grafico C5.1. Ore previste nell'educazione non-formale relativa al lavoro (2003)

Questo grafico mostra le ore che gli individui in differenti paesi si prevede possano dedicare all'educazione e istruzione non-formale relativa al lavoro nel corso di una tipica vita di lavoro

Vi sono importanti differenze attraverso i paesi nel tempo che gli individui si prevede possano dedicare all'educazione e istruzione non-formale relativa al lavoro nel corso di una tipica vita di lavoro.



1. Anno di riferimento 2002.

I paesi sono classificati in ordine crescente delle ore previste nell'educazione e istruzione non-formale relativa al lavoro.

Fonte: OCSE, Tabella C5.1a. Vedi Allegato 3 per le note (www.oecd.org/edu/eag2006).

StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/558317523300>

Altri aspetti importanti di questo indicatore

- Gli adulti in possesso di livelli più alti d'istruzione – secondaria superiore, post-secondaria non-terziaria o terziaria – hanno più probabilità di partecipare all'educazione e istruzione non-formale permanente relativa al lavoro di quante ne abbiano gli adulti con livelli più bassi d'istruzione.
- Vi sono importanti differenze nel numero di ore che gli individui si prevede possano spendere nell'educazione e istruzione non-formale relativa al lavoro nel corso di una tipica vita di lavoro. Al livello terziario, si va da meno di 350 ore in Grecia, Italia e Paesi Bassi a più di 1.000 ore in Danimarca, Finlandia, Francia e Svizzera.
- In tutti i paesi tranne sei – Finlandia, Francia, Grecia, Paesi Bassi, Portogallo e Ungheria – si prevede che gli uomini possano spendere più ore nell'educazione e istruzione non-formale permanente relativa al lavoro di quante possano spenderne le donne.

Contesto politico

L'invecchiamento della popolazione e la tendenza ad esigere qualificate capacità nella domanda di lavoro nelle economie dell'OCSE – insieme alle nuove tecnologie, alla globalizzazione e al cambiamento nelle strutture organizzative - sono tra i motivi fondamentali per i quali l'educazione permanente occupa una posizione preminente nell'odierno scenario politico. Molti osservatori osservano anche che i cambiamenti nell'organizzazione dei luoghi di lavoro stanno conducendo a mutamenti nella domanda di differenti tipi di abilità, sottolineando l'importanza di un'educazione e istruzione permanente.

Prove e spiegazioni

Variazione tra i paesi nei tassi di partecipazione

C'è una sostanziale variazione tra i paesi nei tassi di partecipazione all'educazione e istruzione non-formale permanente relativa al lavoro. Nell'OCSE, quattro paesi – Danimarca, Finlandia, Stati Uniti e Svezia – sono in testa, con oltre il 35% della popolazione tra i 25 e i 64 anni che hanno partecipato a qualche tipo di educazione e istruzione non-formale permanente relativa al lavoro nel corso dei precedenti 12 mesi. Il tasso di partecipazione è più basso del 12% in Grecia, Italia, Paesi Bassi, Polonia, Portogallo, Spagna e Ungheria. Tra questi due estremi, l'incidenza della partecipazione all'educazione e istruzione è molto varia; per esempio, la cifra è di circa l'11% per Irlanda e Repubblica Ceca, ma sale a oltre il doppio di questo tasso in Canada e Regno Unito (Tabella C5.1a).

L'istruzione conduce ad un'ulteriore istruzione

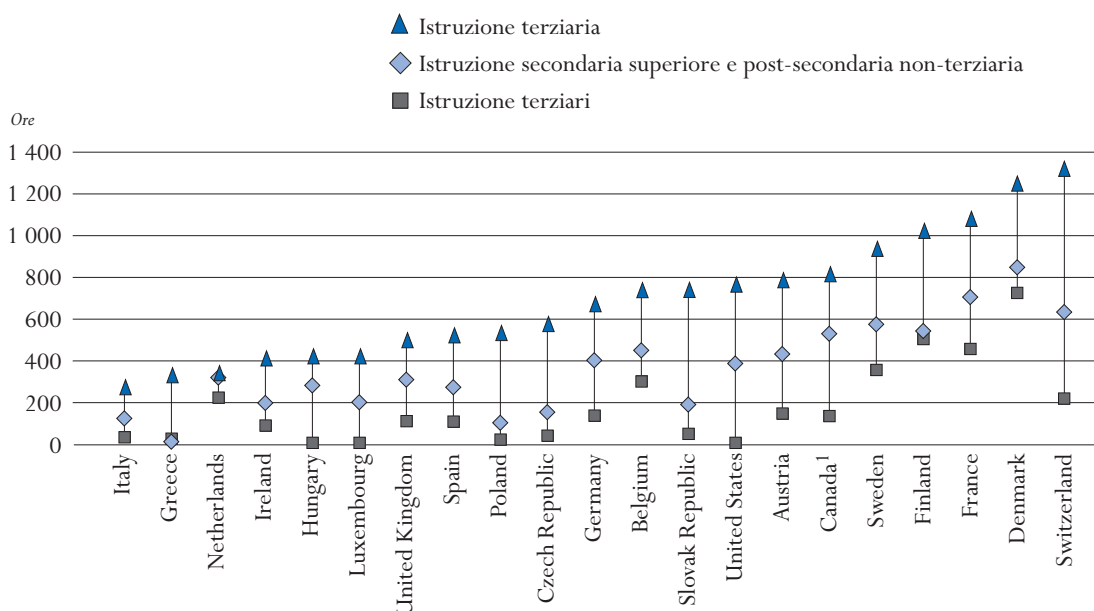
Oltre a questa grande variazione nei tassi di partecipazione, un altro fatto sorprendente è che l'educazione e l'istruzione aumenta con il livello delle proprie qualificazioni iniziali (Tabella C5.1a). In tutti i paesi, il tasso di partecipazione varia significativamente a seconda dei precedenti livelli d'istruzione conseguita. In altre parole, tutti i paesi condividono le ineguaglianze nell'incidenza dell'educazione degli adulti. In media, per i paesi dell'OCSE analizzati, la partecipazione all'educazione e istruzione non-formale degli adulti relativa al lavoro è più alta di 14 punti percentuali per individui che hanno conseguito un livello terziario d'istruzione che per persone che hanno conseguito soltanto un'istruzione secondaria superiore o post-secondaria non-terziaria. Similmente, la partecipazione è più alta di 10 punti percentuali per individui che hanno conseguito un'istruzione secondaria superiore e post-secondaria non-terziaria che per persone che hanno conseguito solo un'istruzione secondaria inferiore. Una maggiore comprensione delle cause sottostanti a questa differenza di partecipazione secondo l'istruzione di partenza potrebbe servire a mettere in atto strategie per promuovere un'educazione permanente tra i meno qualificati.

Ore previste nell'educazione e istruzione non-formale relativa al lavoro

Il Grafico C5.2 mostra le più importanti differenze tra i paesi nel numero di ore che individui di differenti livelli d'istruzione conseguita si può prevedere che spendano nell'educazione e istruzione non-formale relativa al lavoro nel corso di una tipica vita di lavoro. Nel livello terziario d'istruzione conseguita, ciò va da meno di 350 ore in Grecia, Italia e Paesi Bassi a più di 1.000 ore in Danimarca, Finlandia, Francia e Svizzera. In alcuni paesi – Danimarca, Francia e Finlandia – gli individui con un livello d'istruzione secondaria inferiore conseguita si può prevedere che spendano un numero considerevolmente più alto di ore nell'educazione e istruzione non-forma-

Grafico C5.2. Ore previste nell'educazione e istruzione non-formale relativa al lavoro secondo il livello raggiunto d'istruzione (2003)

Numero previsto di ore nell'educazione e istruzione non-formale relativa al lavoro per individui dai 25 ai 64 anni nella popolazione, secondo il livello raggiunto d'istruzione



1. Anno di riferimento 2002.

I paesi sono classificati in ordine crescente delle ore previste nell'educazione e istruzione non-formale relativa al lavoro nel livello terziario d'istruzione.

Fonte: OCSE. Tabella C5.1a. Vedi Allegato 3 per le note (www.oecd.org/edu/eag2006).

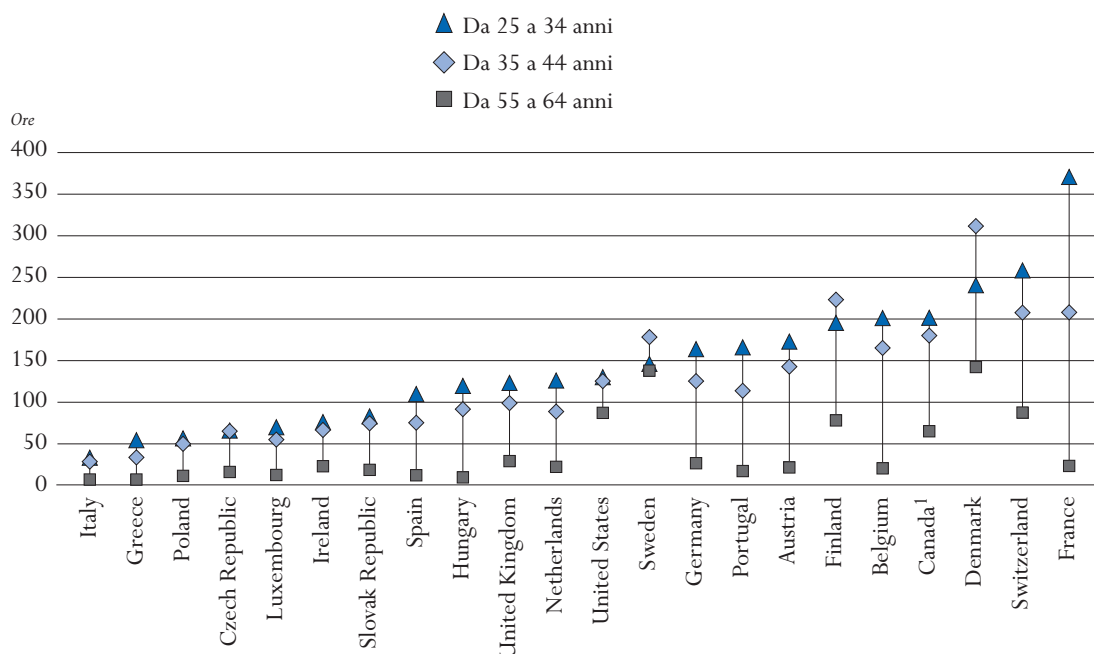
StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/558317523300>

le permanenti relative al lavoro, rispetto a persone in altri paesi che hanno raggiunto un livello terziario d'istruzione.

È interessante considerare questi dati in relazione alle ore medie annuali di lavoro. Per esempio, in Svizzera, gli individui al livello terziario d'istruzione conseguita si può prevedere che registrino più di 1.300 ore nell'educazione e istruzione non-formale relativa al lavoro nel corso di una tipica vita di lavoro, la cifra più alta fra tutti i paesi dell'OCSE (Tabella C5.1a). Ciò implica che durante la vita lavorativa, questi individui si può prevedere che spendano l'equivalente di oltre l'83% di un anno medio di lavoro nell'educazione e istruzione permanente. Considerando tutti i livelli d'istruzione, le ore del proprio corso di vita spese nell'educazione e istruzione non-formale relativa al lavoro come percentuale delle ore medie annuali nel lavoro vanno da meno del 10% in Grecia, Italia e Polonia e Repubblica Slovacca al 40% e di più in Danimarca, Francia, Svezia e Svizzera.

Ore previste nell'educazione e istruzione non-formale relative al lavoro secondo l'età e il sesso

Nella maggior parte dei paesi, la partecipazione all'educazione non-formale relativa al lavoro diminuisce con l'età, anche se la misura della diminuzione varia attraverso i paesi (Grafico C5.3). Soltanto in quattro paesi c'è un aumento nelle ore previste d'educazione non-formale relativa al

Grafico C5.3. Ore previste nell'educazione e istruzione non-formale relativa al lavoro per la popolazione, secondo un determinato gruppo d'età (2003)


1. Anno di riferimento 2002.

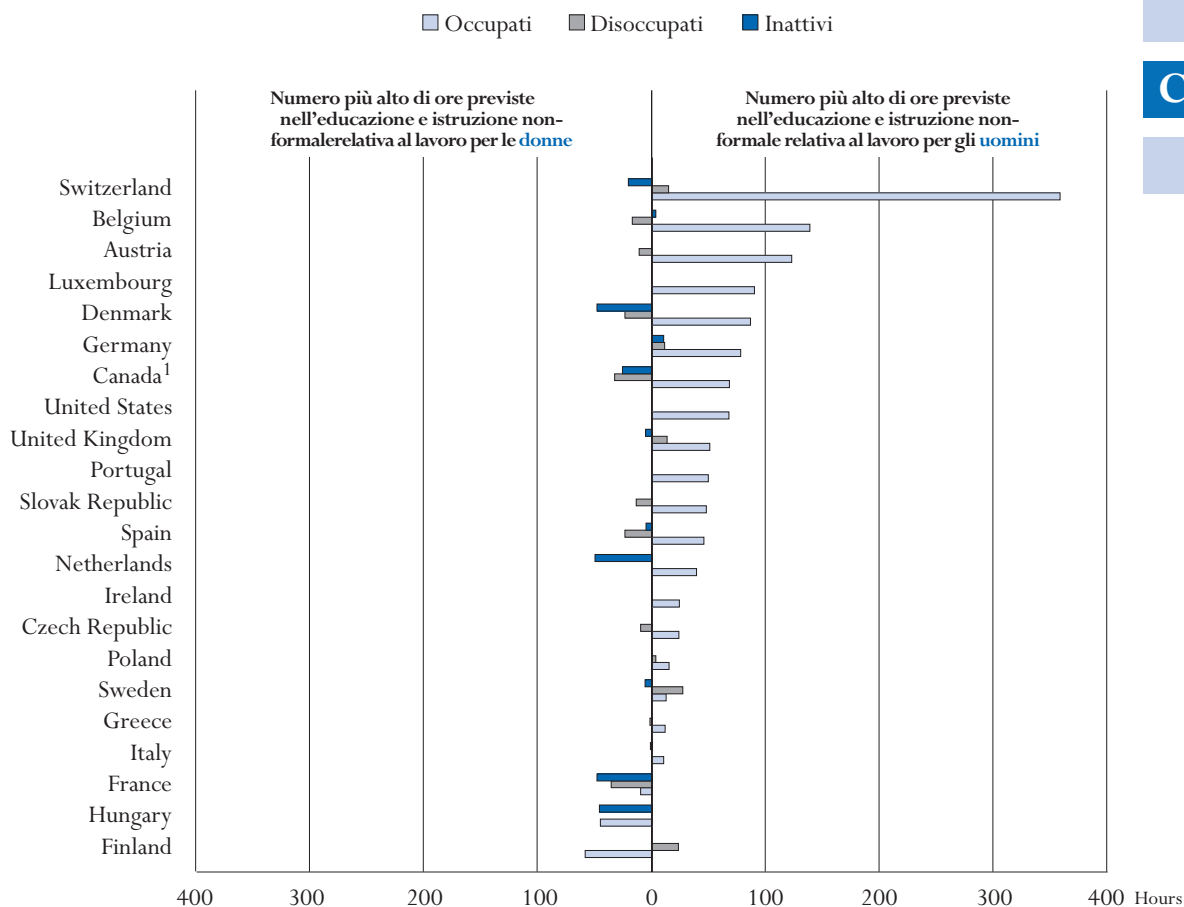
I paesi sono classificati in ordine crescente delle ore previste nell'educazione e istruzione non-formale relativa al lavoro per il gruppo d'età dai 25 ai 34 anni.

Fonte: OCSE, Tabella C5.1b. Vedi Allegato 3 per le note (www.oecd.org/edu/eqg2006).

StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/558317523300>

lavoro tra i 25 e i 34 anni e tra i 35 e i 44: Danimarca, Finlandia, Repubblica Ceca e Svezia. Solo un paese, gli Stati Uniti, registra un aumento nelle ore previste nell'educazione e istruzione non-formale relativa al lavoro tra i 35 e i 44 anni e tra i 45 e i 54. In Austria, Belgio, Francia, Spagna e Ungheria, gli individui nel gruppo d'età più anziano (dai 55 ai 64 anni) hanno sostanzialmente meno ore previste nell'educazione non-formale rispetto ai più giovani. In questi paesi, il numero di ore previste è solo circa un quarto o di meno di quello del gruppo immediatamente più giovane. Ciò può essere dovuto al fatto che gli adulti più anziani danno meno valore all'investimento nell'istruzione ed anche al fatto che i datori di lavoro propongono corsi d'istruzione meno frequentemente a lavoratori più anziani (forse in considerazione del tempo più breve a disposizione per ricavare guadagni da questo investimento). Col presentare dati su come le ore nell'istruzione sono distribuite attraverso i gruppi d'età, le Tabelle C5.1b e C5.1c fanno vedere meglio se il concetto di educazione permanente viene messo in pratica in un paese, perché quanto più uniforme è la distribuzione delle ore d'istruzione attraverso i gruppi d'età, tanto maggiore è la quantità dell'educazione permanente (sia il numero assoluto di ore nell'istruzione che la loro distribuzione si debbono esaminare, quindi, in questa connessione).

Canada, Danimarca, Finlandia, Stati Uniti, Svezia e Svizzera sono notevoli nella misura in cui raggiungono un numero relativamente alto di ore previste nell'educazione non-formale attraverso

Grafico C5.4. Differenza tra i sessi nelle ore previste nell'educazione e istruzione non-formale relativa al lavoro per gli individui dai 25 ai 64 anni nella forza lavoro (2003)

1. Anno di riferimento 2002.

I paesi sono classificati in ordine decrescente della differenza tra donne e uomini occupati nelle ore previste di educazione e istruzione non-formale relativa al lavoro

Fonte: OCSE. Tabella C5.1b. Vedi Allegato 3 per le note (www.oecd.org/edu/eqg2006).

StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/558317523300>

i gruppi d'età. Danimarca e Svezia sono eccezionali per quanto riguarda l'alto numero di ore previste nell'educazione non-formale nel gruppo più anziano d'età, con circa 140 ore.

In tutti i paesi tranne tre – Francia, Finlandia e Ungheria – gli uomini occupati si può prevedere che spendano più ore nell'educazione e istruzione non-formale relativa al lavoro di quante ne spendano le donne occupate (Grafico C5.4). La differenza di gran lunga più grande tra i sessi si vede in Svizzera, con gli uomini occupati che registrano quasi 360 ore in più di ore previste di quante ne registrano le donne occupate. In tutti i paesi ad eccezione di Austria, Belgio e Svizzera, la differenza tra i sessi è meno di cento ore (a favore degli uomini).

L'educazione e istruzione relativa al lavoro può essere anche un meccanismo efficace per combattere la disoccupazione, perché permette agli individui di sviluppare abilità che li rendono più apprezzabili ai datori di lavoro. Di fronte alle mutevoli tecnologie, alle pratiche e ai mercati del

lavoro, i responsabili politici stanno promovendo in quantità maggiore l'istruzione relativa al lavoro e l'educazione non-formale per gli adulti. Tuttavia, i lavoratori occupati accumulano molte ore in più di educazione e istruzione non-formale relativa al lavoro di quante ne accumulano i lavoratori disoccupati. In tutti i paesi, i lavoratori occupati registrano un numero significativamente più alto di ore nell'educazione e istruzione relativa al lavoro di quante ne registrano i disoccupati (Tabella C5.1b). Ciò accade soprattutto perché il tempo che si trascorre nella disoccupazione è generalmente molto più breve del tempo che si spende nell'occupazione. Tuttavia, il tempo speso in attività d'istruzione non-formale relativa al lavoro negli ultimi anni è stato significativamente di più per i disoccupati che per gli occupati in tutti i paesi (Tabella C6.3 in *Uno sguardo sull'educazione 2005*, OECD, 2005d).

Definizioni e metodologie

I dati per i paesi non europei sono stati calcolati sulla base di indagini specifiche dei paesi sulle famiglie (vedi Allegato 3 al sito Web www.oecd.org/edu/eag2006). I dati per i paesi nel sistema statistico europeo provengono dalla versione del gennaio 2006 della *European Labour Force Survey*, modulo *ad hoc* della "Educazione permanente 2003" (*Lifelong Learning 2003*). Per la maggior parte dei paesi europei, i dati sulle ore di attività relative al lavoro sono disponibili fino alle tre attività più recenti dell'educazione non-formale. I dati per il Canada coprono fino a cinque attività relative al lavoro per partecipanti all'istruzione. I dati per gli Stati Uniti coprono fino a quattro attività d'educazione relativa al lavoro per partecipanti all'istruzione.

L'analisi in questo indicatore è accentrata sull'educazione e istruzione permanente non-formale relativa al lavoro. *L'educazione non-formale* viene definita come insieme di attività d'istruzione organizzate e sostenute che non possono essere considerate come educazione formale secondo l'ISCED e non conducono ad un corrispondente titolo di studio. L'educazione non-formale può aver luogo, quindi, sia all'interno che all'esterno di istituti scolastici, e può provvedere a persone di tutte le età. A seconda dei contesti di un paese, essa può coprire programmi scolastici per impartire un'alphabetizzazione destinata agli adulti, un'educazione di base per bambini al di fuori della scuola, abilità necessarie alla vita, abilità lavorative e la cultura in generale. I corsi d'educazione non-formale non seguono necessariamente il sistema scolastico scalare, e possono avere una differente durata. L'espressione "relativa al lavoro" fa riferimento ad attività d'educazione e istruzione previste principalmente per ragioni professionali in quanto opposte a ragioni personali o sociali. Cioè, i partecipanti prendono parte all'attività per acquisire conoscenze e/o per apprendere nuove abilità per un attuale o futuro lavoro, per aumentare i guadagni, per migliorare le opportunità di carriera, e, in genere, per migliorare le proprie possibilità di avanzamento e di promozione.

Il calcolo del tempo speso nelle attività d'educazione non-formale relativa al lavoro secondo lo status occupazionale (Tabella C5.1c) è ponderato secondo il tempo che un ipotetico individuo si prevede che spenderà, rispettivamente, come "occupato", "disoccupato", o "inattivo". Per la maggior parte dei paesi i dati si riferiscono allo status occupazionale durante una settimana di riferimento, mentre il tempo speso in attività d'istruzione fa riferimento a tutte le attività durante un periodo di riferimento di un anno (precedente all'intervista), a prescindere dallo status occupazionale durante la partecipazione all'attività d'educazione e istruzione.

Tabella C5.1a.

Tasso di partecipazione e numero previsto di ore nell'istruzione non formale e nell'addestramento in rapporto all'occupazione, secondo il livello d'istruzione raggiunto (2003)

Tasso di partecipazione e numero previsto di ore nell'educazione e istruzione non-formale relativa al lavoro per un periodo di quarant'anni per individui dai 25 ai 64 anni nella popolazione, secondo il sesso e il livello raggiunto d'istruzione

		Tasso di partecipazione durante un anno				Ore previste nell'educazione e istruzione formale relativa al lavoro tra i 25 e i 64 anni				Ore medie di lavoro	Rapporto (percentuale) tra ore nell'istruzione e ore di lavoro
		Istruzione secondaria inferiore	Istruzione secondaria superiore e post-secondaria non-terziaria	Istruzione terziaria	Tutti i livelli d'istruzione	Istruzione secondaria inferiore	Istruzione secondaria superiore e post-secondaria non-terziaria	Istruzione terziaria	Tutti i livelli d'istruzione		
Austria	M+F	5	19	37	19	140	420	767	422	1 550	27
	Maschi	7	20	34	21	157	468	722	470	m	m
	Femmine	4	17	40	17	131	366	834	374	m	m
Belgium	M+F	6	15	30	16	293	437	719	469	1 542	30
	Maschi	8	17	33	18	353	543	768	540	m	m
	Femmine	4	14	28	14	230	327	668	397	m	m
Canada ¹	M+F	6	20	35	25	128	517	796	586	1 740	34
	Maschi	8	22	35	25	126	486	863	590	m	m
	Femmine	5	19	36	25	c	549	738	582	m	m
Czech Repu-	M+F	3	10	21	11	34	142	556	182	1 986	9
	Maschi	6	12	20	13	28	134	562	186	m	m
	Femmine	2	9	22	9	39	150	553	179	m	m
Denmark	M+F	22	36	54	39	719	836	1 230	934	1 475	63
	Maschi	25	36	54	39	726	884	1 197	946	m	m
	Femmine	20	36	54	39	722	780	1 260	922	m	m
Finland	M+F	20	32	54	36	497	530	1 003	669	1 718	39
	Maschi	18	31	52	33	503	514	975	637	m	m
	Femmine	21	33	56	39	486	545	1 035	701	m	m
France	M+F	9	19	33	19	450	692	1 061	713	1 441	49
	Maschi	11	20	34	20	458	567	1 093	664	m	m
	Femmine	8	17	33	17	440	833	1 039	760	m	m
Germany	M+F	3	10	24	12	130	390	650	398	1 441	28
	Maschi	3	10	23	12	149	431	672	447	m	m
	Femmine	3	9	25	11	114	348	626	348	m	m
Greece	M+F	n	3	11	4	c	c	312	106	1 936	5
	Maschi	1	3	11	4	c	c	316	106	m	m
	Femmine	n	3	11	3	c	c	c	106	m	m
Hungary	M+F	1	4	9	4	c	270	402	253	m	m
	Maschi	2	3	8	4	c	177	384	192	m	m
	Femmine	1	5	10	5	c	370	422	312	m	m
Ireland	M+F	5	10	20	11	82	185	392	203	1 646	12
	Maschi	6	12	20	11	98	c	401	209	m	m
	Femmine	3	9	20	10	c	190	385	197	m	m
Italy	M+F	1	6	12	4	26	111	254	82	1 591	5
	Maschi	2	6	13	4	31	113	264	87	m	m
	Femmine	1	6	12	4	21	110	244	77	m	m
Luxembourg	M+F	3	12	27	12	c	189	402	176	1 592	11
	Maschi	4	13	29	13	c	212	436	207	m	m
	Femmine	2	11	26	10	c	c	c	c	m	m

1. Anno di riferimento 2002.

Fonte: OCSE. Vedi Allegato 3 per le note (www.oecd.org/edu/eag2006).StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/558317523300>

Tabella C5.1a. (continua)

Tasso di partecipazione e numero previsto di ore nell'istruzione non formale e nell'addestramento in rapporto all'occupazione, secondo il livello d'istruzione raggiunto (2003)

Tasso di partecipazione e numero previsto di ore nell'educazione e istruzione non-formale relativa al lavoro per un periodo di quarant'anni per individui dai 25 ai 64 anni nella popolazione, secondo il sesso e il livello raggiunto d'istruzione

		Tasso di partecipazione durante un anno				Ore previste nell'educazione e istruzione formale relativa al lavoro tra i 25 e i 64 anni				Ore medie di lavoro	Rapporto (percentuale) tra ore nell'istruzione e ore di lavoro
		Istruzione secondaria inferiore	Istruzione secondaria superiore e post-secondaria non-terziaria	Istruzione terziaria	Tutti i livelli d'istruzione	Istruzione secondaria inferiore	Istruzione secondaria superiore e post-secondaria non-terziaria	Istruzione terziaria	Tutti i livelli d'istruzione		
Netherlands	M+F	5	11	13	9	216	308	322	283	1 354	21
	Maschi	6	11	12	10	227	292	298	277	m	m
	Femmine	4	10	14	9	211	328	357	289	m	m
Poland	M+F	1	7	29	9	16	90	513	139	1 984	7
	Maschi	2	8	27	9	c	104	531	147	m	m
	Femmine	1	6	31	9	c	76	495	131	m	m
Portugal	M+F	4	15	27	7	232	c	c	343	1 678	20
	Maschi	4	17	27	8	159	c	c	316	m	m
	Femmine	3	14	27	7	302	c	c	367	m	m
Slovak Republic	M+F	6	19	37	19	43	178	721	225	1 931	12
	Maschi	10	21	37	22	c	190	741	240	m	m
	Femmine	4	16	38	16	c	165	699	212	m	m
Spain	M+F	3	7	14	6	102	261	503	237	1 800	13
	Maschi	4	9	14	7	116	265	503	247	m	m
	Femmine	2	6	14	6	87	257	506	226	m	m
Sweden	M+F	24	37	57	40	350	562	917	622	1 563	40
	Maschi	24	36	56	39	368	617	932	641	m	m
	Femmine	23	38	58	42	324	502	911	603	m	m
Switzerland	M+F	8	27	44	29	212	621	1 301	723	1 556	46
	Maschi	9	29	45	33	256	760	1 422	912	m	m
	Femmine	7	26	43	26	184	514	1 085	551	m	m
United Kingdom	M+F	7	26	46	27	103	297	480	315	1 672	19
	Maschi	8	26	45	28	131	323	494	344	m	m
	Femmine	7	27	48	26	81	272	471	287	m	m
United States	M+F	12	32	56	37	c	374	746	471	1 822	26
	Maschi	c	32	58	37	c	c	790	499	m	m
	Femmine	c	34	58	39	c	351	704	446	m	m
OECD average	M+F	7	17	31	18	210	371	669	389	1 668	25
	Maschi	8	18	31	19	243	393	684	405	m	m
	Femmine	6	17	32	17	241	370	686	384	m	m

1. Anno di riferimento 2002.

 Fonte: OCSE. Vedi Allegato 3 per le note (www.oecd.org/edu/eag2006).

 StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/558317523300>

Tabella C5.1b.

Numero previsto di ore nell'istruzione non formale e nell'addestramento in rapporto all'occupazione, secondo il gruppo d'età e lo status occupazionale (2003)

Numero previsto di ore nell'educazione e istruzione non-formale relativa al lavoro, secondo il gruppo d'età e lo status occupazionale per tutti i livelli raggiunti d'istruzione

		Ore previste nell'educazione e istruzione non-formale relativa al lavoro tra i 25 e i 64 anni							
		Gruppo d'età				Status occupazionale			
		25-34	35-44	45-54	55-64	Occupato	Disoccupato	Inattivo	Totale
Austria	M+F	169	141	92	20	373	20	29	422
	Maschi	187	154	101	28	434	13	n	470
	Femmine	150	127	83	14	312	25	26	374
Belgium	M+F	197	163	89	20	378	53	37	469
	Maschi	208	202	100	29	447	30	34	540
	Femmine	185	123	79	11	308	47	30	397
Canada¹	M+F	197	178	148	64	497	51	38	586
	Maschi	210	161	146	73	531	34	25	590
	Femmine	184	195	149	55	463	67	51	582
Czech Republic	M+F	62	63	42	15	170	8	4	182
	Maschi	65	61	39	21	182	2	n	186
	Femmine	59	65	45	11	158	12	7	179
Denmark	M+F	236	309	248	141	745	94	95	934
	Maschi	248	314	233	152	787	82	66	946
	Femmine	224	305	262	130	701	106	115	922
Finland	M+F	191	221	180	77	528	85	55	669
	Maschi	199	200	167	72	499	93	n	637
	Femmine	182	243	193	83	557	70	68	701
France	M+F	366	206	118	23	493	102	117	713
	Maschi	355	181	105	23	488	83	93	664
	Femmine	377	230	131	22	499	119	141	760
Germany	M+F	159	123	91	26	263	92	44	398
	Maschi	188	134	93	32	301	97	50	447
	Femmine	129	111	89	19	223	86	39	348
Greece	M+F	50	32	18	6	92	6	4	106
	Maschi	49	28	20	9	96	5	n	106
	Femmine	51	35	16	4	85	7	4	106
Hungary	M+F	115	89	40	9	171	10	63	253
	Maschi	93	59	32	9	148	n	30	192
	Femmine	138	119	47	9	194	17	76	312
Ireland	M+F	72	64	44	22	181	n	11	203
	Maschi	71	68	45	25	194	n	n	209
	Femmine	73	61	44	19	170	n	9	197
Italy	M+F	29	26	20	6	73	3	4	82
	Maschi	30	28	21	8	78	3	3	87
	Femmine	28	25	19	5	68	3	5	77
Luxembourg	M+F	66	53	46	12	162	n	n	176
	Maschi	79	64	45	19	205	n	n	207
	Femmine	53	41	47	c	115	n	n	141
Netherlands	M+F	122	87	53	21	231	10	41	283
	Maschi	125	78	59	15	250	n	10	277
	Femmine	118	95	47	28	211	5	61	289
Poland	M+F	52	48	29	10	127	9	2	139
	Maschi	57	47	29	15	135	10	n	147
	Femmine	47	48	29	7	120	7	n	131

1. Anno di riferimento 2002.

Fonte: OCSE. Vedi Allegato 3 per le note (www.oecd.org/edu/eag2006).

Si consulti la "Guida alla lettura" per informazioni riguardanti i simboli che sostituiscono i dati mancanti.

StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/558317523300>

Tabella C5.1b. (continua)

Numero previsto di ore nell'istruzione non formale e nell'addestramento in rapporto all'occupazione, secondo il gruppo d'età e lo status occupazionale (2003)

Numero previsto di ore nell'educazione e istruzione non-formale relativa al lavoro, secondo il gruppo d'età e lo status occupazionale per tutti i livelli raggiunti d'istruzione

		Ore previste nell'educazione e istruzione non-formale relativa al lavoro tra i 25 e i 64 anni							
		Gruppo d'età				Status occupazionale			
		25-34	35-44	45-54	55-64	Occupato	Disoccupato	Inattivo	Totale
Portugal	M+F	162	111	54	16	260	n	23	343
	Maschi	168	91	41	16	286	n	n	316
	Femmine	156	130	65	16	237	n	n	367
Slovak Republic	M+F	79	72	56	18	207	13	n	225
	Maschi	81	75	57	28	232	2	n	240
	Femmine	77	70	55	10	184	16	n	212
Spain	M+F	105	73	47	11	177	37	20	237
	Maschi	107	76	48	16	200	25	17	247
	Femmine	103	70	46	7	154	49	22	226
Sweden	M+F	142	176	167	137	580	29	12	622
	Maschi	151	196	155	139	586	39	4	641
	Femmine	133	156	179	135	574	12	11	603
Switzerland	M+F	254	205	177	87	637	47	39	723
	Maschi	328	262	203	119	825	50	24	912
	Femmine	187	152	153	58	467	36	44	551
United Kingdom	M+F	119	97	71	28	269	14	33	315
	Maschi	131	104	74	35	294	20	29	344
	Femmine	107	90	68	22	244	7	35	287
United States	M+F	126	123	136	86	428	n	n	471
	Maschi	135	126	137	102	463	n	n	499
	Femmine	118	121	135	72	396	n	n	446
Media OCSE	M+F	139	121	89	39	320	38	35	389
	Maschi	148	123	89	45	348	37	32	405
	Femmine	131	119	90	35	293	38	44	373

1. Anno di riferimento 2002.

 Fonte: OCSE. Vedi Allegato 3 per le note (www.oecd.org/edu/eag2006).

Si consulti la "Guida alla lettura" per informazioni riguardanti i simboli che sostituiscono i dati mancanti.

 StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/558317523300>

Tabella C5.1c.

Numero previsto di ore nell'istruzione non formale e nell'addestramento in rapporto all'occupazione, secondo il livello d'istruzione raggiunto (2003)

Numero previsto di ore nell'educazione e istruzione non-formale relativa al lavoro, secondo il gruppo d'età e lo status occupazionale

		Ore previste nell'educazione e istruzione non-formale relativa al lavoro tra i 25 e i 64 anni							
		Gruppo d'età				Status occupazionale			
		25-34	35-44	45-54	55-64	Occupato	Disoccupato	Inattivo	Totale
<i>Livello d'istruzione</i>									
Austria	Al di sotto della secondaria superiore (0/1/2)	58	48	29	5	110	c	c	140
	Secondaria superiore (3/4)	175	136	89	21	368	22	29	420
	Terziaria (5/6)	241	250	212	64	714	c	c	767
Belgium	Al di sotto della secondaria superiore (0/1/2)	127	115	49	3	186	59	48	293
	Secondaria superiore (3/4)	151	171	95	21	340	57	41	437
	Terziaria (5/6)	286	205	159	69	640	43	37	719
Canada¹	Al di sotto della secondaria superiore (0/1/2)	m	m	m	m	m	m	m	m
	Secondaria superiore (3/4)	m	m	m	m	m	m	m	m
	Terziaria (5/6)	m	m	m	m	m	m	m	m
Czech Republic	Al di sotto della secondaria superiore (0/1/2)	14	7	12	1	23	c	c	34
	Secondaria superiore (3/4)	47	45	38	12	129	9	4	142
	Terziaria (5/6)	186	186	114	70	546	c	c	556
Denmark	Al di sotto della secondaria superiore (0/1/2)	239	243	171	65	455	c	184	719
	Secondaria superiore (3/4)	205	284	199	147	685	86	65	836
	Terziaria (5/6)	282	379	362	207	1 011	116	103	1 230
Finland	Al di sotto della secondaria superiore (0/1/2)	194	149	118	36	273	c	c	497
	Secondaria superiore (3/4)	147	175	146	62	389	102	39	530
	Terziaria (5/6)	247	309	277	170	889	c	51	1 003
France	Al di sotto della secondaria superiore (0/1/2)	245	118	75	12	247	107	96	450
	Secondaria superiore (3/4)	324	227	123	18	470	106	116	692
	Terziaria (5/6)	488	291	206	76	809	105	146	1 061
Germany	Al di sotto della secondaria superiore (0/1/2)	54	39	32	5	46	59	24	130
	Secondaria superiore (3/4)	162	120	87	22	230	109	52	390
	Terziaria (5/6)	243	187	153	66	522	86	42	650
Greece	Al di sotto della secondaria superiore (0/1/2)	11	c	c	c	12	c	c	15
	Secondaria superiore (3/4)	48	26	15	c	76	10	8	94
	Terziaria (5/6)	98	91	79	45	285	15	c	312
Hungary	Al di sotto della secondaria superiore (0/1/2)	45	31	11	c	56	c	c	90
	Secondaria superiore (3/4)	118	99	42	11	170	21	79	270
	Terziaria (5/6)	176	120	81	25	337	c	49	402
Ireland	Al di sotto della secondaria superiore (0/1/2)	29	28	18	8	66	c	c	82
	Secondaria superiore (3/4)	60	56	43	27	161	c	c	185
	Terziaria (5/6)	109	113	102	69	371	c	c	392
Italy	Al di sotto della secondaria superiore (0/1/2)	10	9	5	1	25	c	c	26
	Secondaria superiore (3/4)	27	34	32	17	102	5	3	111
	Terziaria (5/6)	90	72	65	28	222	12	21	254
Luxembourg	Al di sotto della secondaria superiore (0/1/2)	17	6	10	c	33	c	c	34
	Secondaria superiore (3/4)	64	56	57	12	165	c	c	189
	Terziaria (5/6)	128	126	98	50	396	c	c	402

1. Anno di riferimento 2002.

Fonte: OCSE. Vedi Allegato 3 per le note (www.oecd.org/edu/eag2006).

Si consulti la "Guida alla lettura" per informazioni riguardanti i simboli che sostituiscono i dati mancanti.

StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/558317523300>

Tabella C5.1c. (continua)

Numero previsto di ore nell'istruzione non formale e nell'addestramento in rapporto all'occupazione, secondo il livello d'istruzione raggiunto (2003)

Numero previsto di ore nell'educazione e istruzione non-formale relativa al lavoro, secondo il gruppo d'età e lo status occupazionale

		Ore previste nell'educazione e istruzione non-formale relativa al lavoro tra i 25 e i 64 anni							
		Gruppo d'età				Status occupazionale			
		25-34	35-44	45-54	55-64	Occupato	Disoccupato	Inattivo	Totale
	<i>Livello d'istruzione</i>								
Netherlands	Al di sotto della secondaria superiore (0/1/2)	92	73	41	11	134	c	78	216
	Secondaria superiore (3/4)	131	87	55	34	254	17	37	308
	Terziaria (5/6)	130	103	67	22	294	c		322
Poland	Al di sotto della secondaria superiore (0/1/2)	6	6	3	1	12	c	c	16
	Secondaria superiore (3/4)	32	32	20	6	78	10	c	90
	Terziaria (5/6)	145	169	132	68	497	10	c	513
Portugal	Al di sotto della secondaria superiore (0/1/2)	88	92	41	10	149	c	c	232
	Secondaria superiore (3/4)	261	145	79	c	463	c	c	529
	Terziaria (5/6)	336	226	169	c	764	c	c	835
Slovak Republic	Al di sotto della secondaria superiore (0/1/2)	11	21	10	1	27	c	c	43
	Secondaria superiore (3/4)	61	58	44	15	159	15	c	178
	Terziaria (5/6)	217	218	185	101	703	c	c	721
Spain	Al di sotto della secondaria superiore (0/1/2)	48	29	19	6	73	22	7	102
	Secondaria superiore (3/4)	86	83	73	18	188	40	33	261
	Terziaria (5/6)	180	151	129	43	409	62	32	503
Sweden	Al di sotto della secondaria superiore (0/1/2)	106	73	107	64	325	c	c	350
	Secondaria superiore (3/4)	123	164	149	125	504	46	12	562
	Terziaria (5/6)	183	249	244	241	889	18	10	917
Switzerland	Al di sotto della secondaria superiore (0/1/2)	108	62	25	17	126	56	c	212
	Secondaria superiore (3/4)	214	175	164	68	552	35	34	621
	Terziaria (5/6)	407	352	317	225	1 171	76	54	1 301
United Kingdom	Al di sotto della secondaria superiore (0/1/2)	30	35	27	12	56	c	c	103
	Secondaria superiore (3/4)	101	93	67	35	254	16	27	297
	Terziaria (5/6)	161	140	117	62	442	10	27	480
United States	Al di sotto della secondaria superiore (0/1/2)	c	c	c	c	c	c	c	c
	Secondaria superiore (3/4)	98	107	97	72	337	c	c	374
	Terziaria (5/6)	190	186	223	148	695	c	c	746

1. Anno di riferimento 2002.

 Fonte: OCSE. Vedi Allegato 3 per le note (www.oecd.org/edu/eag2006).

Si consulti la "Guida alla lettura" per informazioni riguardanti i simboli che sostituiscono i dati mancanti.

 StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/558317523300>

ISTRUZIONE E STATUS OCCUPAZIONALE DELLA POPOLAZIONE GIOVANE

Questo indicatore mostra gli anni che si prevedono per i giovani nell'istruzione, nel lavoro e nella disoccupazione, ed esamina l'istruzione e lo status occupazionale dei giovani secondo il sesso. Durante l'ultimo decennio, i giovani hanno speso più tempo in una istruzione iniziale, ritardando il loro ingresso nel mondo del lavoro. Parte di questo tempo in più viene speso associando lavoro e istruzione, una pratica che è diffusa in alcuni paesi. Una volta che i giovani hanno completato la loro istruzione iniziale, l'accesso al mercato del lavoro è spesso intralciato da periodi di occupazione o disoccupazione, anche se questa situazione colpisce maschi e femmine in modo differente. Basato sull'attuale situazione di persone tra i 15 e i 29 anni, questo indicatore fornisce un quadro delle maggiori tendenze nel passaggio dalla scuola al lavoro.

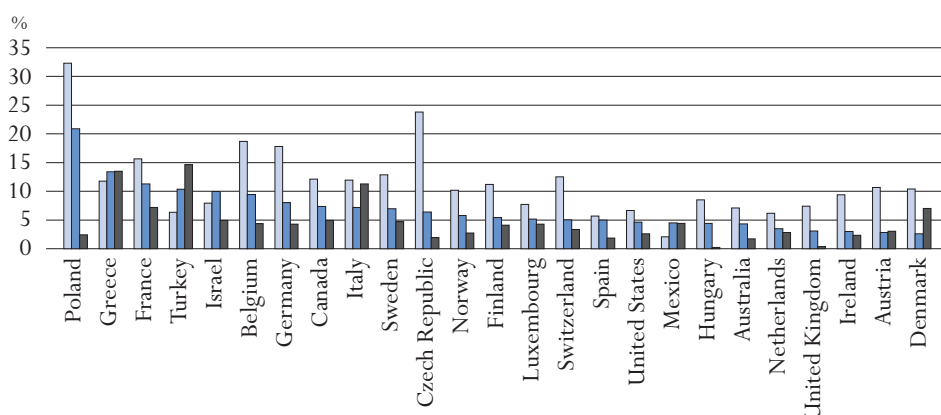
Risultati chiave

Grafico C4.1. Quota degli individui tra i 25 e i 29 anni che sono disoccupati e non nell'istruzione, secondo il livello raggiunto d'istruzione (2004)

In questo grafico, l'altezza delle barre indica la percentuale degli individui tra i 25 e i 29 anni non nell'istruzione e disoccupati, per ciascun livello raggiunto d'istruzione

- Al di sotto dell'istruzione secondaria superiore
- Istruzione secondaria superiore e post-secondaria non-terziaria
- Istruzione terziaria

Alla fine del periodo di transizione, quando la maggior parte dei giovani ha finito di studiare, l'accesso al lavoro è legato al livello raggiunto d'istruzione. Il mancato conseguimento di un titolo di secondaria superiore costituisce chiaramente un serio handicap. Al contrario, l'istruzione terziaria offre un vantaggio per la maggior parte di coloro che cercano un lavoro.



I paesi sono classificati in ordine decrescente in base al rapporto tra popolazione non nell'istruzione e disoccupata e la popolazione tra i 25 e i 29 anni che ha conseguito un'istruzione secondaria superiore e post-secondaria non-terziaria. Fonte: OCSE. Tabella C4.3. Vedi Allegato 3 per le note (www.oecd.org/edu/eag2006).

StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/244741462084>

Altri aspetti importanti di questo indicatore

- In media, tra i paesi membri dell'OCSE, una persona giovane di 15 anni nel 2004 può aspettarsi di continuare nell'istruzione formale per un periodo di poco inferiore ai sette anni. In 18 dei 29 paesi per i quali sono disponibili dati, compreso Israele, questo periodo va da cinque anni e mezzo a sette anni e mezzo. Tuttavia, la gamma di questa cifra è varia, da un minimo di 3 anni ad un massimo di 9,7 anni.
- Oltre al numero previsto di anni spesi nell'istruzione, una persona giovane di 15 anni può aspettarsi di avere un lavoro per 6 dei 15 anni futuri, di essere disoccupata per un totale di 0,9 anni e di essere al di fuori del mercato del lavoro per 1,3 anni.
- La percentuale degli individui tra i 20 e i 24 anni non nell'istruzione va dal 50 al 70% in 19 dei 27 paesi dell'OCSE per i quali sono disponibili dati. In 19 paesi dell'OCSE, partecipa all'istruzione una più alta percentuale della popolazione femminile dai 15 ai 19 anni rispetto a quella maschile dello stesso gruppo d'età. I maschi nel gruppo d'età tra i 15 e i 19 anni hanno più probabilità di essere occupati.
- In alcuni paesi, istruzione e lavoro si succedono per lo più consecutivamente, mentre in altri sono in concorrenza. I corsi di studio associato al lavoro, relativamente comuni nei paesi europei, offrono percorsi di coerente istruzione professionale per arrivare a riconosciute qualificazioni occupazionali. In altri paesi, un'istruzione iniziale viene raramente associata al lavoro.

Contesto politico

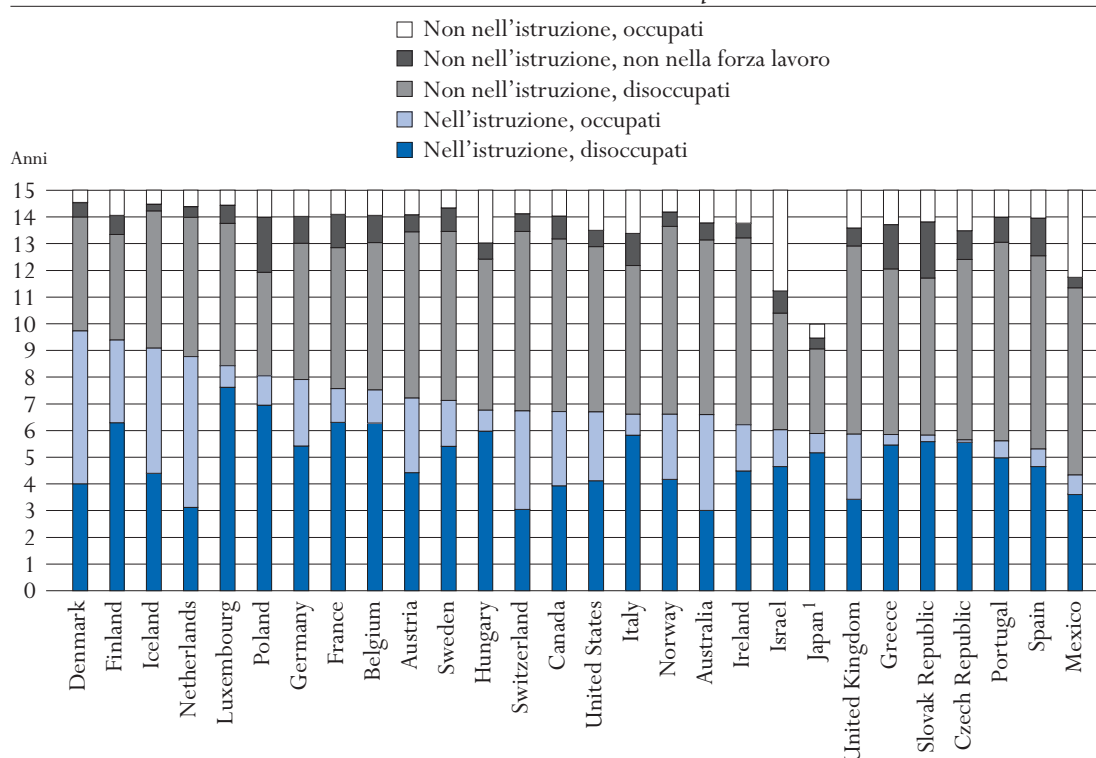
Tutti i paesi dell'OCSE stanno sperimentando rapidi cambiamenti sociali ed economici che rendono il passaggio alla vita lavorativa più incerta per gli individui più giovani. In alcuni paesi dell'OCSE, istruzione e lavoro si succedono per lo più consecutivamente, mentre in altri paesi dell'OCSE possono essere in concorrenza. Il modo in cui istruzione e lavoro si associano può influire significativamente sul processo di transizione. Di particolare interesse, per esempio, è la misura in cui lavorare (oltre agli usuali lavori estivi per studenti) mentre si studia può facilitare l'ingresso nella forza lavoro.

Prove e spiegazioni

In media, una persona giovane di 15 anni nel 2004 può aspettarsi di continuare nell'istruzione per circa sette anni (Tabella C4.1a). Questa cifra media si riferisce a tutti i quindicenni, ed alcuni continueranno ovviamente nell'istruzione per un più lungo periodo, mentre altri lo faranno per un periodo più breve. In 18 dei 29 paesi analizzati, compreso Israele, l'individuo medio di 15 anni può aspettarsi di spendere da 5,5 a 7,5 anni in più nell'istruzione. Invece, un grosso divario separa i gruppi in ciascuna estremità: con Danimarca, Finlandia, Lussemburgo, Paesi Bassi e Polonia (in media più di otto anni nell'istruzione) da una parte, e Messico, Spagna e Turchia (in media meno di cinque anni e mezzo) dall'altra.

Grafico C4.2. Anni previsti nell'istruzione e non nell'istruzione per individui dai 15 ai 29 anni (2004)

Numero di anni secondo lo status occupazionale



1. I dati si riferiscono a individui dai 15 ai 24 anni.

I paesi sono classificati in ordine decrescente degli anni previsti nell'istruzione della popolazione giovane.

Fonte: OCSE. Tabella C4.1a. Vedi Allegato 3 per le note (www.oecd.org/edu/eaq2006).

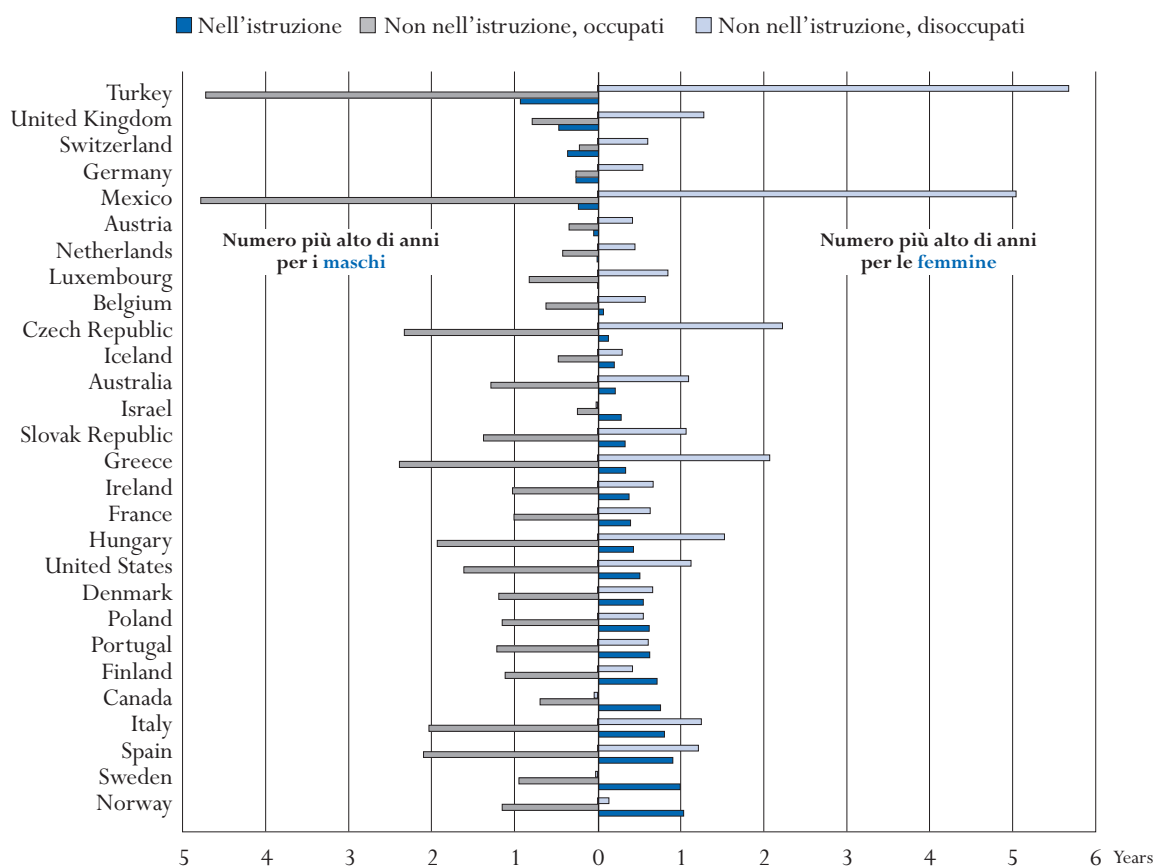
StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/244741462084>

Oltre ai 6,9 anni spesi in media nell'istruzione, una persona giovane di 15 anni può aspettarsi di avere un lavoro per 6,0 dei 15 anni futuri, di essere disoccupata per un totale di 0,9 anni e di essere al di fuori del mercato del lavoro per 1,3 anni, né nell'istruzione né alla ricerca di un lavoro (Tabella C4.1a).

La durata complessiva media di disoccupazione varia significativamente tra i paesi. Questo riflette differenze nei tassi d'impiego giovanile, come anche differenze nella durata dell'istruzione. La durata complessiva media di disoccupazione è di sei mesi o di meno in Danimarca, Giappone, Irlanda, Islanda, Messico, Norvegia e Paesi Bassi, ma più di due anni in Polonia e nella Repubblica Slovacca.

Il numero complessivo medio di anni previsti nell'istruzione è più alto per le femmine (7,0 anni rispetto ai 6,7 per i maschi). In tutti i paesi tranne Austria, Germania, Lussemburgo, Messico, Regno Unito, Svizzera e Turchia, le femmine spendono nell'istruzione più anni dei maschi. In Turchia, però, le studentesse possono aspettarsi di ricevere quasi un anno di meno d'istruzione dei loro colleghi maschi. (Grafico C4.3).

Grafico C4.3. Differenza secondo il sesso negli anni previsti nell'istruzione e non nell'istruzione per individui dai 15 ai 29 anni (2004)



I paesi sono classificati in ordine decrescente delle differenze tra femmine e maschi negli anni previsti nell'istruzione per gli individui tra i 15 e i 29 anni.

Fonte: OCSE. Tabella C4.1a. Vedi Allegato 3 per le note (www.oecd.org/edu/eag2006).

StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/244741462084>

Nell'insieme, maschi e femmine differiscono molto poco per quanto riguarda il numero previsto di anni in disoccupazione, anche se i periodi previsti di disoccupazione tendono ad essere più lunghi per i maschi. Mentre la situazione è simile per entrambi i sessi in molti paesi, le femmine sembrano trovarsi in un particolare vantaggio in Canada, Finlandia, Germania, Polonia, Repubblica Slovacca e Turchia. I periodi di disoccupazione per le femmine superano quelli per i maschi solo in sei paesi: Danimarca, Grecia, Lussemburgo, Portogallo, Spagna e Svizzera (Tabella C4.1a).

Mentre i giovani di sesso maschile possono aspettarsi di trascorrere 1,6 anni senza trovarsi né nell'istruzione né in un'occupazione tra i 15 e i 19 anni, la cifra media per le femmine è di 2,7 anni. In Grecia, Messico, Repubblica Ceca, Repubblica Slovacca, Turchia e Ungheria, c'è una tendenza molto più forte per le giovani a lasciare il mercato del lavoro ed a trascorrere più tempo al di fuori del sistema scolastico e a non lavorare. In alcuni paesi – Austria, Canada, Finlandia, Germania, Giappone, Islanda, Norvegia, Portogallo e Svezia - i giovani dell'uno e dell'altro sesso non differiscono di più di mezzo anno in questa misurazione.

Invece, rispetto ai maschi, le femmine tra i 15 e i 29 anni in tutti i paesi dell'OCSE possono aspettarsi una minore durata dell'occupazione dopo l'istruzione; questa è in parte una conseguenza del tempo speso nell'istruzione, ma è anche attribuibile ad altri fattori, come il tempo speso per allevare i figli (Tabella C4.1a).

Associazione d'istruzione e lavoro

I paesi differiscono non solo nella durata dell'istruzione, ma anche nel modo in cui l'istruzione viene associata con esperienze lavorative. I 27 paesi dell'OCSE che forniscono dati sui periodi di transizione dei giovani mostrano differenze sia nella durata dell'istruzione, sia nel modo in cui l'istruzione viene associata con esperienze lavorative o con corsi di studio e lavoro (Tabella C4.2a). In media, il 16,5% degli individui dai 15 ai 19 anni associa istruzione e lavoro. Invece, in Austria, Germania, Norvegia e Stati Uniti, questa cifra è eguale o è al di sopra del 20%. In Australia, Canada, Regno Unito e Svizzera, la cifra è di circa o è al di sopra del 30%.

Lo status occupazionale di maschi e femmine durante gli anni spesi nell'istruzione è ampiamente simile, tranne che in Australia, Austria, Germania, Regno Unito, Repubblica Ceca e Repubblica Slovacca, dove un numero notevolmente maggiore di maschi partecipa a corsi di studio e lavoro tra i 15 e i 19 anni. In Australia, Canada, Regno Unito e Stati Uniti, più le femmine che i maschi tra i 20 e i 24 anni associano un lavoro al di fuori delle ore di scuola con l'istruzione (Tabelle C4.2b e C4.2c).

Ingresso nel mercato del lavoro dopo un'istruzione iniziale

Il passaggio dall'istruzione al lavoro avviene in differenti momenti nei vari paesi dell'OCSE, dipendentemente da una serie di caratteristiche scolastiche e del mercato del lavoro. A mano a mano che crescono, i giovani trascorrono meno tempo nell'istruzione e di più nella forza lavoro. In media, circa il 17% degli individui dai 15 ai 19 anni non sono nell'istruzione. Questa media cresce fino a circa il 60% per gli individui dai 20 ai 24 anni e ad oltre l'84% per gli individui dai 25 ai 29 anni (Tabella C4.2a). Invece, in molti paesi dell'OCSE i giovani cominciano il loro periodo di transizione al lavoro più tardi, ed in alcuni casi per un più lungo periodo. Ciò riflette non solo la domanda d'istruzione, ma anche la situazione generale del mercato del lavoro, la durata e l'indirizzo dei corsi scolastici in rapporto al mercato del lavoro e la prevalenza dell'istruzione a tempo parziale.

Complessivamente, i non-studenti più anziani hanno molta più probabilità di avere un'occupazione di quanta ne abbiano i non-studenti tra i 15 e i 19 anni, mentre lavora una più alta percentuale di non-studenti di sesso maschile rispetto al sesso femminile. È al di fuori del mercato del lavoro una quota significativamente più alta di femmine che di maschi. Questo si verifica particolarmente nel gruppo d'età dai 25 ai 29 anni, che ha più probabilità di riflettere, in parte, il tempo che si spende nei periodi di gravidanza e nell'assistenza ai figli (Tabelle C4.2b e C4.2c).

I dati sul rapporto occupazione-popolazione tra giovani adulti non nell'istruzione forniscono informazioni sull'efficacia delle strutture di transizione ed aiutano così i responsabili politici a valutare linee politiche riguardo al periodo di transizione. In 17 dei 27 paesi dell'OCSE, e nel paese partner Israele, il 10% o di meno degli individui dai 15 ai 19 anni non sono nell'istruzione e lavorano, ciò che fa pensare che pochi giovani hanno lasciato la scuola precocemente. Mentre la media dei rapporti occupazione-popolazione per gli individui dai 20 ai 24 anni non nell'istruzione supera il 42%, i rapporti in certi paesi dell'OCSE come Danimarca e Finlandia sono notevolmente più bassi (Tabella C4.2a).

Disoccupazione tra giovani non-studenti

I giovani rappresentano la principale fonte di nuove abilità. Nella maggior parte dei paesi dell'OCSE, le politiche scolastiche cercano d'incoraggiare i giovani a completare almeno l'istruzione secondaria superiore. Poiché molti lavori nell'attuale mercato del lavoro richiedono livelli di abilità generali sempre più alti, le persone con bassi livelli d'istruzione risultano spesso penalizzate. Le differenze nei tassi di disoccupazione tra i giovani non-studenti secondo il livello raggiunto d'istruzione sono un indicatore della misura in cui un'ulteriore istruzione migliora le opportunità economica dei giovani adulti.

Il tasso di disoccupazione secondo il gruppo d'età è la misurazione più comune usata per descrivere la situazione dei giovani nel mercato del lavoro. Tuttavia, i tassi di disoccupazione non tengono conto delle circostanze scolastiche. Per esempio, una persona giovane disoccupata calcolata nel numeratore può, in alcuni paesi dell'OCSE, risultare iscritta nell'istruzione. E il denominatore può includere giovani in formazione professionale, purché siano apprendisti. Quindi, se quasi tutti i giovani in un particolare gruppo d'età sono ancora nell'istruzione, il tasso di disoccupazione rifletterà solo i pochi presenti nel mercato del lavoro. Esso può quindi apparire molto alto, particolarmente tra i gruppi più giovani che hanno generalmente lasciato il sistema scolastico con qualificazioni particolarmente basse.

Il rapporto tra non-studenti disoccupati e il gruppo totale d'età riflette quindi in modo più appropriato la probabilità di disoccupazione giovanile (Tabella C4.3). Questo avviene perché i giovani che cercano un lavoro mentre si trovano ancora nell'istruzione cercano generalmente un lavoro a tempo parziale o temporaneo mentre studiano, diversamente da coloro che entrano nel mercato del lavoro dopo aver lasciato la scuola.

In media, il portare a termine l'istruzione secondaria superiore riduce questo rapporto di disoccupazione (cioè la disoccupazione tra i non-studenti come percentuale del gruppo d'età) tra gli individui dai 20 ai 24 anni di 6,4 punti percentuali e tra quelli dai 25 ai 29 anni di 4,9 punti percentuali (Tabella C4.3). In 16 dei 27 paesi dell'OCSE, la percentuale di disoccupazione tra gli individui dai 20 ai 24 anni non nell'istruzione è eguale o inferiore all'8% di coloro che sono

in possesso di un'istruzione secondaria superiore o post-secondaria non-terziaria. Nello stesso gruppo d'età, questa percentuale rimane al di sotto dell'8% per coloro che non hanno un'istruzione secondaria superiore in soli cinque paesi dell'OCSE: Danimarca, Messico, Paesi Bassi, Spagna e Turchia. Poiché è divenuta norma comune nella maggior parte dei paesi dell'OCSE portare a termine l'istruzione secondaria superiore, molte persone giovani che non completano questo livello d'istruzione hanno molta più probabilità di avere difficoltà d'impiego al momento d'entrare nel mercato del lavoro.

Alla fine del periodo di transizione, tra i 25 e i 29 anni, quando la maggior parte dei giovani ha finito di studiare, le differenze nell'accesso al lavoro sono legate al livello raggiunto d'istruzione. Non aver conseguito una qualificazione d'istruzione secondaria superiore costituisce chiaramente un serio *handicap*. Al contrario, un'istruzione terziaria offre un vantaggio per molti che sono alla ricerca di un lavoro.

In 15 paesi dell'OCSE, per i diplomati di secondaria superiore dai 25 ai 29 anni, il rapporto tra persone non nell'istruzione e disoccupate e la popolazione nel gruppo d'età è del 5% o superiore. In alcuni paesi dell'OCSE, anche i giovani che hanno portato a termine un'istruzione di livello terziario sono soggetti ad un notevole rischio di disoccupazione quando entrano nel mercato del lavoro. Nel livello raggiunto d'istruzione terziaria, tra gli individui dai 20 ai 24 anni, il rapporto tra non-studenti disoccupati e la popolazione nel gruppo d'età è in media del 6.3% - ed in alcuni casi significativamente più del 10% - in Grecia, Italia, Repubblica Slovacca e Turchia (Tabella C4.3).

Il dare risalto al periodo critico di transizione (cioè tra i 20 e i 24 anni) illustra i cambiamenti sia nel prevalere della disoccupazione, sia nel ritiro dalla forza lavoro - situazioni che rappresentano entrambi una non-occupazione - tra individui che hanno lasciato l'istruzione. Tra il 1998 e il 2004, importanti cambiamenti sono evidenti in molti paesi (Tabella C4.4). In alcuni paesi mediterranei, dove la percentuale di non-occupazione è piuttosto alta, il miglioramento è notevole, *per es.* in Grecia, Italia e Spagna. La Turchia presenta un'eccezione, con una percentuale di non-occupazione che è la più alta tra i paesi dell'OCSE. I paesi dell'Europa centrale ed orientale presentano profili variati in questo periodo: c'è una regolare diminuzione della non-occupazione in Ungheria, mentre la situazione è rimasta immutata nella Repubblica Ceca.

Tuttavia, la situazione è stata notevolmente stabile nel corso degli ultimi sei anni per diversi paesi: ad un basso livello percentuale di non-occupazione in Danimarca, Islanda e Lussemburgo, ad un livello intermedio in Francia e Regno Unito, ad un alto livello in Turchia. Altri profili sono meno pronunciati, ma ne risulta un quadro generale. Con l'eccezione della Norvegia, che mostra un aumento di tendenza nella percentuale di non-occupazione, e della Svizzera, con una pronunciata curva 'V' con la punta in basso nel 2000, la maggior parte dei paesi mostra una regolare diminuzione di disoccupazione e di ritiro dalla forza lavoro dal 1998 al 2001, seguita da una stabilizzazione o addirittura da un aumento di disoccupazione e di ritiro dalla forza lavoro fino al 2004. In Australia, Canada, Finlandia, Grecia, Italia, Repubblica Slovacca e Ungheria, la diminuzione continua per tutto il 2004.

Definizioni e metodologie

Le statistiche qui presentate sono calcolate sulla base dei dati forniti da un'indagine sulla forza lavoro riguardanti percentuali di età specifiche dei giovani in ciascuna delle categorie specificate. Queste percentuali sono poi aggiunte al totale del gruppo d'età dai 15 ai 29 anni per fornire il

numero previsto di anni spesi nei vari stati. Per i paesi che forniscono dati soltanto dall'età di 16 anni, si presume che tutti gli individui di 15 anni siano nell'istruzione e al di fuori della forza lavoro. Questo presupposto tende ad aumentare il numero medio di anni previsti nell'istruzione rispetto a quello indicato in *Uno sguardo sull'educazione 2004* (OECD, 2004).

Per persone nell'istruzione s'intendono sia quelle che frequentano a tempo parziale, sia quelle che frequentano a tempo pieno, dove la copertura dell'istruzione dovrebbe essere la più vicina possibile a quella dell'istruzione formale nelle fonti amministrative sulle iscrizioni. Quindi, dovrebbero essere escluse attività d'istruzione non-formale o attività scolastiche di durata molto breve (per esempio, sul luogo di lavoro).

I dati per questo indicatore sono raccolti come parte dell'annuale indagine OCSE sulla forza lavoro (*OECD Labour Force Survey*) (per alcuni paesi europei i dati provengono dall'annuale indagine europea sulla forza lavoro, *European Labour Force Survey*, vedi Allegato 3) e fanno riferimento generalmente al primo quarto, o alla media dei primi tre mesi dell'anno civile, escludendo quindi il lavoro estivo. Le categorie relative allo status della forza lavoro mostrate in questo paragrafo sono definite secondo le norme dell'Organizzazione Internazionale del Lavoro (*International Labour Organization*, ILO), con una sola eccezione. Ai fini di questo indicatore, le persone impegnate in corsi di *studio e lavoro* (vedi sotto) sono state classificate separatamente, in quanto sia nell'istruzione che occupate, senza riferimento al loro status ILO durante la settimana di riferimento dell'indagine, poiché possono non necessariamente trovarsi nella componente "lavoro" dei loro corsi durante questa settimana e possono quindi non risultare occupate. La categoria *altri occupati* include individui occupati secondo la definizione ILO, ma esclude coloro che frequentano corsi di *studio e lavoro* che sono già contati come "occupati". Infine, la categoria *non nella forza lavoro* include individui che non lavorano e che sono "non-disoccupati", cioè individui che non stanno cercando un lavoro.

I corsi di *studio e lavoro* associano lavoro ed istruzione come parti di un'istruzione formale, o attività d'apprendistato, integrata, qual è il *sistema duale* in Germania, l'*apprentissage o formation en alternance* in Francia e Belgio, l'*internship o cooperative education* in Canada, e l'*apprenticeship* in Irlanda. L'istruzione e l'addestramento professionale hanno luogo sia in contesti scolastici che in ambienti di lavoro. Studenti o apprendisti possono essere pagati o no, generalmente a seconda del tipo di lavoro e del corso o dell'addestramento.

I calcoli delle iscrizioni vengono stimati sulla base di auto-certificazioni raccolte durante le indagini sulla forza lavoro, che spesso corrispondono solo in maniera imprecisa ai dati d'iscrizioni ottenuti da fonti amministrative mostrati altrove in questa pubblicazione, per varie ragioni. Innanzitutto, l'età può non essere misurata allo stesso modo. Per esempio, nei dati amministrativi, sia l'iscrizione che l'età vengono misurate il 1° gennaio nei paesi dell'OCSE dell'emisfero settentrionale, ed invece, in alcune indagini sulla forza lavoro, l'iscrizione viene misurata nella settimana di riferimento, mentre l'età registrata è quella che sarà raggiunta alla fine dell'anno civile, anche se l'indagine viene condotta nella prima parte dell'anno. Questo significa che i tassi registrati delle iscrizioni possono talvolta riflettere una popolazione che è più giovane di quasi un anno della specificata gamma d'età. In età nelle quali le uscite dall'istruzione possono essere significative, ciò influisce sui tassi d'iscrizione. In secondo luogo, i giovani possono essere iscritti in più corsi e possono essere contati talvolta due volte nelle statistiche amministrative, ma solo una volta in un'indagine sulla forza lavoro. Inoltre, non tutte le iscrizioni possono essere comprese

nelle statistiche amministrative, particolarmente negli istituti con scopi di lucro. In terzo luogo, la classificazione dei corsi usata nelle auto-certificazioni nelle indagini sulla forza lavoro non sempre corrisponde agli standard di qualificazione usati per le raccolte amministrative dei dati.

Il principio sul quale si basa la stima di anni previsti nell'istruzione è che l'accertamento della quota di giovani adulti nell'istruzione o al di fuori di essa viene usato per prevedere quanto a lungo un individuo tipo rimarrà in differenti situazioni di lavoro e di studio.

I rapporti disoccupazione-popolazione e occupazione-popolazione sono calcolati dividendo il numero totale di persone disoccupate o occupate per il numero di persone nella popolazione.

Riguardo alla Tabella C4.4b, si nota una variazione nella serie temporale per la Finlandia. Nel 2004, le reclute militari in Finlandia non erano incluse nei dati, mentre in anni precedenti le reclute erano incluse nella categoria "Non nell'istruzione, non occupate".

Ulteriori riferimenti

Il seguente ulteriore materiale relativo a questo indicatore è disponibile sul sito Web: <http://dx.doi.org/10.1787/244741462084>

- *Anni previsti nell'istruzione e non nell'istruzione per gli individui dai 15 ai 29 anni (1998-2004)*

Tabella C4.1b: Tendenze secondo il sesso

- *Percentuale della popolazione giovane nell'istruzione e non nell'istruzione (2004)*

Tabella C4.2b: Giovani di sesso maschile

Tabella C4.2c: Giovani di sesso femminile

- *Tendenze nella percentuale della popolazione giovanile nell'istruzione e non nell'istruzione (1995-2004)*

Tabella C4.4b: Tendenze per i giovani di sesso maschile

Tabella C4.4c: Tendenze per i giovani di sesso femminile

Tabella C4.1a.
Anni previsti nell'istruzione e non nell'istruzione per giovani dai 15 ai 29 anni d'età (2004)
Secondo il sesso e lo status occupazionale

OECD countries		Anni previsti nell'istruzione			Anni previsti non nell'istruzione			
		Non occupati	Occupati (inclusi i corsi di studio e lavoro)	Sub-totale	Occupati	Disoccupati	Non nella forza lavoro	Sub-totale
Australia	Males	3.1	3.4	6.5	7.2	0.7	0.6	8.5
	Females	3.0	3.8	6.7	5.9	0.5	1.9	8.3
	M+F	3.0	3.6	6.6	6.5	0.6	1.2	8.4
Austria	Males	4.0	3.2	7.3	6.4	0.7	0.6	7.7
	Females	4.8	2.4	7.2	6.0	0.6	1.2	7.8
	M+F	4.4	2.8	7.2	6.2	0.6	0.9	7.8
Belgium	Males	6.2	1.3	7.5	5.8	1.1	0.6	7.5
	Females	6.4	1.2	7.6	5.2	0.9	1.3	7.4
	M+F	6.3	1.2	7.5	5.5	1.0	0.9	7.5
Canada	Males	3.9	2.4	6.4	6.8	1.1	0.7	8.6
	Females	4.0	3.2	7.1	6.1	0.6	1.2	7.9
	M+F	3.9	2.8	6.7	6.5	0.8	1.0	8.3
Czech Republic	Males	5.5	0.1	5.6	7.9	1.1	0.3	9.4
	Females	5.6	0.1	5.7	5.6	1.0	2.7	9.3
	M+F	5.6	0.1	5.7	6.8	1.1	1.5	9.3
Denmark	Males	3.8	5.7	9.5	4.9	0.4	0.2	5.5
	Females	4.2	5.8	10.0	3.7	0.6	0.7	5.0
	M+F	4.0	5.7	9.7	4.3	0.5	0.5	5.3
Finland	Males	6.2	2.9	9.1	4.5	0.9	0.5	5.9
	Females	6.5	3.3	9.8	3.4	0.5	1.4	5.2
	M+F	6.3	3.1	9.4	4.0	0.7	0.9	5.6
France	Males	6.1	1.3	7.4	5.8	1.3	0.5	7.6
	Females	6.6	1.2	7.3	4.8	1.1	1.3	7.2
	M+F	6.3	1.3	7.6	5.3	1.2	0.9	7.4
Germany	Males	5.4	2.6	8.1	5.2	1.2	0.5	6.9
	Females	5.5	2.3	7.8	5.0	0.7	1.5	7.2
	M+F	5.4	2.5	7.9	5.1	1.0	1.0	7.1
Greece	Males	5.3	0.4	5.7	7.4	1.3	0.6	9.3
	Females	5.6	0.4	6.0	5.0	2.0	2.0	9.0
	M+F	5.5	0.4	5.9	6.2	1.6	1.3	9.1
Hungary	Males	5.9	0.7	6.6	6.6	0.8	1.1	8.4
	Females	6.1	0.9	7.0	4.7	0.5	2.9	8.0
	M+F	6.0	0.8	6.8	5.7	0.6	2.0	8.2
Iceland	Males	4.6	4.4	9.0	5.4	0.3	0.3	6.0
	Females	4.2	5.0	9.2	4.9	0.2	0.7	5.8
	M+F	4.4	4.7	9.1	5.1	0.2	0.5	5.9
Ireland	Males	4.3	1.7	6.1	7.5	0.7	0.8	8.9
	Females	4.7	1.7	6.4	6.5	0.4	1.7	8.6
	M+F	4.5	1.7	6.2	7.0	0.5	1.2	8.8
Italy	Males	5.5	0.7	6.2	6.6	1.2	1.0	8.8
	Females	6.2	0.8	7.0	4.5	1.2	2.2	8.0
	M+F	5.8	0.8	6.6	5.6	1.2	1.6	8.4
Japan ¹	Males	5.4	0.7	6.1	3.0	0.5	0.3	3.9
	Females	5.0	0.7	5.7	3.3	0.3	0.7	4.3
	M+F	5.2	0.7	5.9	3.2	0.4	0.5	4.1
Luxembourg	Males	7.6	0.8	8.5	5.7	0.6	0.2	6.5
	Females	7.7	0.8	8.4	4.9	0.7	0.9	6.6
	M+F	7.6	0.8	8.5	5.3	0.7	0.6	6.5
Mexico	Males	3.5	1.0	4.5	9.5	0.5	0.6	10.5
	Females	3.7	0.5	4.2	4.7	0.3	5.7	10.8
	M+F	3.6	0.7	4.4	7.0	0.4	3.2	10.6

1. I dati si riferiscono a individui dai 15 ai 24 anni.

Fonte: OCSE. Vedi Allegato 3 per le note (www.oecd.org/edu/eag2006).

Si consulti la "Guida alla lettura per informazioni riguardanti i simboli che sostituiscono i dati mancanti".

StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/244741462084>

Tabella C4.1a. (continua)
Anni previsti nell'istruzione e non nell'istruzione per giovani dai 15 ai 29 anni d'età (2004)
 Secondo il sesso e lo status occupazionale

		Anni previsti nell'istruzione			Anni previsti non nell'istruzione				
		Non occupati	Occupati (inclusi i corsi di studio e lavoro)	Sub-totale	Occupati	Disoccupati	Non nella forza lavoro	Sub-totale	
OECD countries	Netherlands	Males	3.1	5.7	8.8	5.4	0.5	0.3	6.2
		Females	3.2	5.6	8.8	5.0	0.3	0.9	6.2
		M+F	3.1	5.6	8.8	5.2	0.4	0.6	6.2
	Norway	Males	4.2	1.9	6.1	7.6	0.6	0.6	8.9
		Females	4.2	3.0	7.2	6.4	0.4	1.0	7.8
		M+F	4.2	2.4	6.6	7.0	0.5	0.8	8.4
	Poland	Males	6.7	1.1	7.8	4.5	2.3	0.5	7.2
		Females	7.3	1.1	8.4	3.3	1.8	1.5	6.6
		M+F	7.0	1.1	8.1	3.9	2.1	1.0	6.9
	Portugal	Males	4.7	0.6	5.3	8.0	0.9	0.8	9.7
		Females	5.3	0.7	5.9	6.8	1.0	1.2	9.1
		M+F	5.0	0.6	5.6	7.4	0.9	1.0	9.4
	Slovak Republic	Males	5.5	0.2	5.7	6.6	2.4	0.3	9.3
		Females	5.7	0.3	6.0	5.2	1.8	2.0	9.0
		M+F	5.6	0.2	5.8	5.9	2.1	1.2	9.2
	Spain	Males	4.3	0.6	4.9	8.3	1.3	0.6	10.1
		Females	5.1	0.7	5.8	6.2	1.5	1.5	9.2
		M+F	4.7	0.7	5.3	7.2	1.4	1.0	9.7
Sweden	Males	5.4	1.3	6.7	6.8	1.0	0.6	8.3	
	Females	5.5	2.1	7.6	5.8	0.7	0.8	7.4	
	M+F	5.4	1.7	7.1	6.3	0.9	0.7	7.9	
Switzerland	Males	3.1	3.9	6.9	6.8	0.6	0.6	8.1	
	Females	3.0	3.5	6.6	6.6	0.7	1.2	8.4	
	M+F	3.1	3.7	6.8	6.7	0.6	0.9	8.2	
Turkey	Males	3.0	0.4	3.4	8.1	1.6	1.9	11.6	
	Females	2.3	0.2	2.5	3.3	0.7	8.5	12.5	
	M+F	2.7	0.3	3.0	5.8	1.2	5.1	12.0	
United Kingdom	Males	3.9	2.2	6.1	7.4	0.8	0.6	8.9	
	Females	3.0	2.7	5.6	6.6	0.5	2.2	9.4	
	M+F	3.4	2.4	5.9	7.0	0.7	1.4	9.1	
United States	Males	4.1	2.3	6.5	7.0	0.7	0.9	8.5	
	Females	4.2	2.8	7.0	5.4	0.5	2.1	8.0	
	M+F	4.1	2.6	6.7	6.2	0.6	1.5	8.3	
OECD average	Males	4.8	2.0	6.7	6.7	1.0	0.6	8.3	
	Females	4.9	2.1	7.0	5.2	0.8	1.9	8.0	
	M+F	4.9	2.0	6.9	6.0	0.9	1.3	8.1	
EU19 average	Males	5.2	1.8	7.0	6.4	1.1	0.6	8.0	
	Females	5.5	1.8	7.3	5.2	0.9	1.6	7.7	
	M+F	5.4	1.8	7.1	5.8	1.0	1.1	7.9	
Partner country	Israel	Males	4.6	1.3	5.9	4.5	0.8	3.8	9.1
		Females	4.7	1.5	6.2	4.2	0.9	3.7	8.8
		M+F	4.7	1.4	6.0	4.4	0.8	3.7	9.0

1. I dati si riferiscono a individui dai 15 ai 24 anni.

Fonte: OCSE. Vedi Allegato 3 per le note (www.oecd.org/edu/eag2006).

Si consulti la "Guida alla lettura per informazioni riguardanti i simboli che sostituiscono i dati mancanti."

StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/244741462084>

Tabella C4.2a.
Percentuale della popolazione giovane nell'istruzione e non nell'istruzione (2004)
 Secondo il gruppo d'età e lo status occupazionale

OECD countries	Gruppo d'età	Nell'istruzione					Non nell'istruzione				Totale nell'istruzione e non nell'istruzione
		Studenti in corsi di studio e lavoro ¹	Altri occupati	Disoccupati	Non nella forza lavoro	Sub-totale	Occupati	Disoccupati	Non nella forza lavoro	Sub-totale	
Australia	15-19	7.0	29.5	5.3	36.6	78.4	14.1	4.0	3.5	21.6	100
	20-24	4.7	20.8	1.8	11.7	39.0	48.7	4.7	7.7	61.0	100
	25-29	0.7	12.3	0.9	3.8	17.7	65.0	3.9	13.4	82.3	100
Austria	15-19	20.4	3.4	1.0	58.4	83.3	9.3	4.4	3.0	16.7	100
	20-24	2.8	6.3	0.8	20.4	30.3	56.8	6.1	6.8	69.7	100
	25-29	0.5	6.3	0.3	5.8	13.0	72.6	4.6	9.8	87.0	100
Belgium	15-19	1.5	2.5	0.4	87.6	92.1	3.1	1.7	3.2	7.9	100
	20-24	0.8	4.1	0.6	33.3	38.8	44.4	10.6	6.3	61.2	100
	25-29	0.9	2.6	0.5	2.0	6.0	74.3	9.2	10.5	94.0	100
Canada	15-19	a	28.1	6.3	46.5	81.0	11.5	3.5	4.0	19.0	100
	20-24	a	20.1	1.7	18.5	40.2	46.7	6.7	6.3	59.8	100
	25-29	a	7.5	0.5	5.4	13.5	71.0	6.6	8.9	86.5	100
Czech Republic	15-19	19.6	0.3	0.1	70.1	90.0	4.4	3.5	2.2	10.0	100
	20-24	0.5	0.7	0.1	30.9	32.3	49.2	10.6	8.0	67.7	100
	25-29	0.0	0.4	0.0	3.4	3.8	71.6	7.0	17.5	96.2	100
Denmark	15-19	c	1.4	3.5	39.1	91.2	7.3	0.6	0.9	8.8	100
	20-24	c	5.0	3.4	20.9	61.8	29.7	5.0	3.5	38.2	100
	25-29	c	14.5	2.5	13.1	45.4	45.2	4.8	4.5	54.6	100
Finland	15-19	a	0.8	5.3	74.5	90.3	4.4	1.8	3.5	9.7	100
	20-24	a	4.5	5.5	30.9	59.6	27.0	6.8	6.6	40.4	100
	25-29	a	12.6	2.9	9.5	39.9	46.3	5.6	8.3	60.1	100
France	15-19	5.9	1.6	0.6	83.4	91.5	3.2	3.1	2.2	8.5	100
	20-24	3.7	6.9	1.2	33.4	45.2	37.2	11.2	6.3	54.8	100
	25-29	0.6	7.7	0.9	4.0	13.2	66.7	10.4	9.7	86.8	100
Germany	15-19	18.5	3.5	1.0	70.4	93.4	3.0	1.9	1.7	6.6	100
	20-24	14.1	5.8	0.5	23.6	44.0	38.5	9.6	7.9	56.0	100
	25-29	2.0	5.6	0.4	9.7	17.6	62.8	8.9	10.7	82.4	100
Grecce	15-19	1.4	0.1	0.7	82.3	84.4	6.4	4.4	4.8	15.6	100
	20-24	2.6	0.7	1.6	31.7	36.7	41.0	14.7	7.7	63.3	100
	25-29	1.8	1.2	0.7	3.3	7.0	68.0	12.9	12.1	93.0	100
Hungary	15-19	a	0.4	0.2	89.9	90.4	3.4	1.4	4.8	9.6	100
	20-24	a	6.1	0.4	37.3	43.8	37.6	5.9	12.6	56.2	100
	25-29	a	7.9	0.2	4.8	12.9	63.2	4.5	19.4	87.1	100
Iceland	15-19	c	0.7	0.0	a	82.8	14.6	1.1	1.5	17.2	100
	20-24	c	4.9	0.3	a	61.8	32.1	2.2	3.9	38.2	100
	25-29	c	10.5	0.0	a	41.3	52.8	1.3	4.6	58.7	100
Ireland	15-19	11.8	0.2	0.4	68.2	80.6	10.9	2.3	6.2	19.4	100
	20-24	12.7	1.5	0.5	19.9	34.6	53.2	4.5	7.7	65.4	100
	25-29	4.7	3.7	0.2	3.6	12.1	73.5	3.9	10.5	87.9	100
Italy	15-19	1.3	0.3	0.9	80.3	82.7	7.6	3.7	6.0	17.3	100
	20-24	4.7	1.3	1.7	32.9	40.7	38.3	10.3	10.8	59.3	100
	25-29	4.3	3.0	1.6	10.6	19.6	57.2	9.2	14.0	80.4	100
Luxembourg	15-19	0.4	1.0	0.4	91.3	93.2	4.2	1.7	0.9	6.8	100
	20-24	0.2	5.0	1.0	51.7	57.9	32.1	6.5	3.5	42.1	100
	25-29	0.1	9.4	0.6	8.2	18.3	69.9	5.1	6.6	81.7	100
Mexico	15-19	a	7.1	0.5	47.3	54.9	28.0	2.2	14.9	45.1	100
	20-24	a	4.7	0.4	15.2	20.3	52.3	3.2	24.2	79.7	100
	25-29	a	1.9	0.1	2.4	4.4	65.4	2.7	27.6	95.6	100

1. Gli studenti in corsi di studio e lavoro vengono considerati sia nell'istruzione che occupati, a prescindere dal loro status nel mercato del lavoro secondo le definizioni dell'ILO.

Fonte: OCSE. Vedi Allegato 3 per le note (www.oecd.org/edu/eag2006).

Si consulti la "Guida alla lettura" per informazioni riguardanti i simboli che sostituiscono i dati mancanti.

StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/244741462084>

Tabella C4.2a. (continua)
Percentuale della popolazione giovane nell'istruzione e non nell'istruzione (2004)
 Secondo il gruppo d'età e lo status occupazionale

	Gruppo d'età	Nell'istruzione					Non nell'istruzione				Totale nell'istruzione e non nell'istruzione	
		Studenti in corsi di studio e lavoro ¹	Altri occupati	Disoccupati	Non nella forza lavoro	Sub-totale	Occupati	Disoccupati	Non nella forza lavoro	Sub-totale		
OECD countries	Netherlands	15-19	3.0	41.4	5.2	39.5	89.0	7.6	1.4	1.9	11.0	100
		20-24	2.9	27.5	2.0	13.7	46.1	44.8	4.1	5.0	53.9	100
		25-29	0.9	11.4	0.9	3.5	16.7	71.9	3.8	7.6	83.3	100
	Norway	15-19	a	27.6	6.2	50.2	84.0	12.5	c	c	16.0	100
		20-24	a	17.1	2.7	21.0	40.8	49.6	4.0	5.6	59.2	100
		25-29	a	6.2	c	8.6	15.4	72.0	4.8	7.8	84.6	100
	Poland	15-19	a	3.0	0.5	93.0	96.5	0.9	1.5	1.1	3.5	100
		20-24	a	9.7	7.4	40.4	57.5	18.4	17.5	6.6	42.5	100
		25-29	a	8.3	1.8	5.5	15.5	53.7	19.6	11.2	84.5	100
	Portugal	15-19	a	1.4	c	72.6	74.4	15.2	4.2	6.2	25.6	100
		20-24	a	5.1	1.0	31.7	37.8	48.7	7.4	6.1	62.2	100
		25-29	a	5.3	0.6	5.4	11.3	74.7	6.7	7.3	88.7	100
	Slovak Republic	15-19	15.9	0.1	0.3	71.5	87.8	4.3	5.8	2.0	12.2	100
		20-24	0.2	2.6	0.4	24.3	27.5	44.7	19.9	7.9	72.5	100
		25-29	0.0	1.8	0.1	2.5	4.5	66.6	15.8	13.1	95.5	100
	Spain	15-19	0.4	2.3	1.3	71.8	75.9	13.8	6.2	4.1	24.1	100
		20-24	0.5	5.7	2.3	30.2	38.7	45.0	10.2	6.0	61.3	100
		25-29	0.3	4.0	1.3	5.7	11.3	69.3	10.3	9.1	88.7	100
	Sweden	15-19	a	14.3	4.8	67.7	86.8	7.2	2.6	3.4	13.2	100
		20-24	a	11.8	1.9	28.6	42.3	44.1	7.7	6.0	57.7	100
		25-29	a	8.7	1.4	10.8	20.9	68.6	6.7	3.8	79.1	100
	Switzerland	15-19	33.2	8.9	1.5	41.4	84.9	7.9	2.5	4.7	15.1	100
		20-24	10.6	11.4	1.1	14.1	37.2	51.8	5.2	5.8	62.8	100
		25-29	1.2	9.7	0.4	4.2	15.6	72.3	5.1	7.0	84.4	100
	Turkey	15-19	a	1.8	0.3	41.4	43.5	21.2	4.4	30.9	56.5	100
		20-24	a	2.3	0.8	9.9	13.0	39.1	10.6	37.2	87.0	100
		25-29	a	1.6	0.3	1.2	3.1	54.0	8.4	34.5	96.9	100
	United Kingdom	15-19	3.5	24.9	3.8	36.9	69.1	20.7	5.1	5.2	30.9	100
		20-24	2.1	11.3	1.0	22.0	36.3	49.6	4.5	9.5	63.7	100
		25-29	0.8	8.4	0.4	3.6	13.2	69.9	3.7	13.2	86.8	100
United States	15-19	a	21.4	3.8	58.7	83.9	9.2	2.3	4.6	16.1	100	
	20-24	a	20.6	1.6	13.1	35.2	47.9	5.7	11.1	64.8	100	
	25-29	a	8.8	0.4	3.7	13.0	68.7	4.1	14.3	87.0	100	
OECD average	15-19	8.0	8.5	2.1	64.2	82.8	9.5	3.0	4.9	17.2	100	
	20-24	5.4	8.3	1.6	25.4	40.7	42.5	8.0	8.8	59.3	100	
	25-29	2.7	6.7	0.8	5.6	15.8	65.5	7.0	11.7	84.2	100	
EU19 average	15-19	8.4	5.4	1.7	71.0	86.4	7.2	3.0	3.3	13.6	100	
	20-24	5.2	6.4	1.8	29.4	42.7	41.1	9.1	7.1	57.3	100	
	25-29	2.5	6.5	0.9	6.1	15.9	65.6	8.0	10.5	84.1	100	
Partner country	Israel	15-19	a	4.0	0.9	64.0	68.9	5.6	1.5	24.0	31.1	100
		20-24	a	11.2	1.3	16.1	28.6	30.5	8.4	32.6	71.4	100
		25-29	a	13.0	1.3	6.6	20.9	53.9	7.1	18.1	79.1	100

1. Gli studenti in corsi di studio e lavoro vengono considerati sia nell'istruzione che occupati, a prescindere dal loro status nel mercato del lavoro secondo le definizioni dell'ILO.

Fonte: OCSE. Vedi Allegato 3 per le note (www.oecd.org/edu/eqg2006).

Si consulti la "Guida alla lettura" per informazioni riguardanti i simboli che sostituiscono i dati mancanti.

StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/244741462084>

Tabella C4.3
Percentuale del gruppo di popolazione non nell'istruzione e disoccupato (2004)
 Secondo il livello raggiunto d'istruzione, il gruppo d'età e il sesso

OECD countries		Al di sotto dell'istruzione secondaria superiore			Istruzione secondaria superiore e istruzione post-secondaria non terziaria			Istruzione terziaria		Tutti i livelli d'istruzione			
		15-19	20-24	25-29	15-19 ¹	20-24	25-29	20-24 ¹	25-29	15-19	20-24	25-29	15-29
Australia	Males	4.1	14.2	8.8	4.6	3.3	4.2	3.7	2.0	4.3	5.7	4.5	4.8
	Females	3.0	7.3	5.4	5.0	2.9	4.5	2.5	1.5	3.7	3.6	3.4	3.6
	M+F	3.6	11.1	7.1	4.8	3.1	4.3	3.0	1.7	4.0	4.7	3.9	4.2
Austria	Males	3.0	15.4	11.8	4.8	5.3	2.8	3.4	2.6	3.3	6.9	3.7	4.6
	Females	3.2	8.5	9.7	6.3	3.1	2.9	0.9	3.5	3.9	3.8	3.9	3.9
	M+F	3.1	12.0	10.6	5.7	4.2	2.8	1.8	3.1	3.6	5.3	3.8	4.3
Belgium	Males	0.9	21.1	19.2	7.2	9.3	7.0	6.5	7.0	2.3	11.2	9.7	7.8
	Females	0.5	18.3	18.1	2.7	9.8	12.2	5.1	2.2	1.1	10.3	8.7	6.7
	M+F	0.7	19.9	18.7	4.9	9.5	9.4	5.6	4.4	1.7	10.6	9.2	7.3
Canada	Males	3.8	16.5	14.7	5.6	8.7	8.8	6.3	6.4	4.4	9.2	8.4	7.4
	Females	1.8	8.9	8.0	4.3	4.1	5.4	2.8	3.8	2.6	4.1	4.6	3.8
	M+F	2.9	13.4	12.1	4.9	6.6	7.3	4.2	4.9	3.5	6.7	6.5	5.6
Czech Republic	Males	1.4	30.8	28.4	19.3	10.9	5.3	6.1	2.3	3.8	12.5	6.5	7.6
	Females	1.3	19.0	19.7	15.0	7.6	7.5	7.4	1.6	3.2	8.6	7.6	6.7
	M+F	1.4	25.3	23.8	17.1	9.3	6.4	6.9	1.9	3.5	10.6	7.0	7.1
Denmark	Males	c	5.4	14.0	5.9	5.3	1.1	8.0	3.3	0.3	5.3	3.3	2.9
	Females	0.9	6.8	6.7	0.0	4.2	4.4	c	9.9	0.8	4.6	6.4	4.1
	M+F	0.4	6.0	10.4	2.7	4.7	2.6	4.8	7.0	0.6	5.0	4.8	3.5
Finland	Males	1.1	13.3	11.3	c	9.4	6.5	c	4.0	1.8	9.9	6.5	6.2
	Females	1.2	6.3	11.0	c	2.9	4.0	c	4.1	1.8	3.7	4.6	3.4
	M+F	1.2	10.5	11.2	c	6.0	5.4	c	4.1	1.8	6.8	5.6	4.8
France	Males	3.0	23.9	16.3	5.5	10.5	11.1	7.2	7.4	3.5	12.3	10.7	8.6
	Females	1.7	23.3	14.8	3.9	9.0	11.4	5.4	7.0	2.2	10.1	10.0	7.3
	M+F	2.4	23.7	15.6	4.7	9.8	11.3	6.2	7.2	2.9	11.2	10.4	7.9
Germany	Males	1.6	15.6	22.9	13.3	11.7	9.6	6.2	4.9	2.0	12.5	10.8	8.3
	Females	1.5	9.3	13.0	5.4	5.9	6.1	5.4	3.8	1.7	6.7	6.8	5.0
	M+F	1.5	12.6	17.8	8.8	8.8	8.0	5.7	4.3	1.8	9.6	8.8	6.7
Greece	Males	2.3	15.4	11.2	6.0	10.6	9.9	13.9	13.9	3.2	11.8	10.9	9.0
	Females	2.3	18.7	12.7	14.1	15.9	16.9	24.0	13.2	5.5	17.5	15.0	13.1
	M+F	2.3	16.7	11.8	10.2	13.4	13.4	20.6	13.5	4.4	14.7	12.9	11.0
Hungary	Males	1.4	14.6	10.6	5.8	5.7	5.1	0.3	0.3	2.0	7.3	5.4	5.0
	Females	0.3	6.0	6.2	2.9	4.2	3.7	0.5	0.2	0.8	4.5	3.5	3.0
	M+F	0.9	10.7	8.5	4.3	5.0	4.4	0.4	0.2	1.4	5.9	4.5	4.0
Iceland	Males	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	1.9
	Females	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	1.3
	M+F	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	1.6
Ireland	Males	2.3	13.5	12.1	4.4	3.2	3.8	3.7	2.4	2.8	5.1	5.0	4.4
	Females	1.2	10.2	5.2	3.2	2.5	2.2	4.4	2.3	1.8	3.9	2.6	2.8
	M+F	1.8	12.2	9.4	3.8	2.8	3.0	4.1	2.3	2.3	4.5	3.8	3.6
Italy	Males	3.3	15.4	11.3	5.9	7.7	7.3	11.7	11.5	3.6	10.2	9.1	7.9
	Females	2.9	17.4	12.7	8.6	8.2	7.1	13.4	11.1	3.8	10.4	9.2	8.1
	M+F	3.1	16.2	11.9	7.4	8.0	7.2	12.9	11.3	3.7	10.3	9.2	8.0
Luxembourg	Males	0.7	8.0	8.9	2.0	4.7	5.5	5.3	4.4	1.3	5.0	5.5	3.9
	Females	1.1	13.9	6.8	3.3	7.4	4.7	8.7	4.2	2.2	8.1	4.8	5.0
	M+F	0.9	11.4	7.7	2.7	6.0	5.2	7.2	4.3	1.7	6.5	5.1	4.4
Mexico	Males	2.6	3.6	2.8	7.3	2.9	5.1	3.1	4.5	2.7	3.5	3.2	3.1
	Females	1.5	2.4	1.4	5.5	6.4	4.3	3.8	4.3	1.6	2.9	2.2	2.2
	M+F	2.1	3.0	2.1	6.1	5.4	4.5	3.4	4.4	2.2	3.2	2.7	2.7

Si consulti la "Guida alla lettura" per informazioni riguardanti i simboli che sostituiscono i dati mancanti.

StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/244741462084>

Tabella C4.3 (Continua)
Percentuale del gruppo di popolazione non nell'istruzione e disoccupato (2004)
 Secondo il livello raggiunto d'istruzione, il gruppo d'età e il sesso

		Al di sotto dell'istruzione secondaria superiore			Istruzione secondaria superiore e istruzione post-secondaria non terziaria			Istruzione terziaria		Tutti i livelli d'istruzione				
		15-19	20-24	25-29	15-19 ¹	20-24	25-29	20-24 ¹	25-29	15-19	20-24	25-29	15-29	
OECD countries	Netherlands	Males	1.5	8.1	6.2	2.0	3.3	3.4	3.9	3.2	1.6	4.8	3.9	3.4
		Females	1.2	6.4	6.1	1.1	2.2	3.5	4.0	2.5	1.2	3.4	3.6	2.7
		M+F	1.4	7.4	6.2	1.5	2.7	3.5	3.9	2.8	1.4	4.1	3.8	3.1
	Norway	Males	3.0	13.2	11.1	1.5	4.4	6.6	1.9	3.1	1.9	4.7	5.7	4.2
		Females	2.1	5.9	8.7	0.8	3.6	4.7	0.9	2.5	1.1	3.2	3.8	2.8
		M+F	2.6	10.9	10.2	1.1	4.0	5.8	1.2	2.8	1.5	4.0	4.8	3.5
	Poland	Males	0.8	29.1	35.3	9.8	19.3	21.4	0.2	1.8	0.9	10.1	10.4	7.4
		Females	0.3	20.0	28.1	6.0	14.9	20.3	0.3	3.0	0.5	7.3	9.2	5.9
		M+F	0.6	25.5	32.3	8.0	17.1	20.9	0.2	2.4	0.7	8.7	9.8	6.7
	Slovak Republic	Males	3.3	c	c	c	c	c	6.4	10.1	8.5	23.7	17.2	17.0
		Females	2.4	c	c	c	c	c	18.4	7.2	5.5	16.4	14.1	12.6
		M+F	2.9	c	c	c	c	c	13.9	8.5	7.0	20.1	15.7	14.8
	Spain	Males	3.4	6.7	4.7	1.9	2.7	4.2	1.2	1.5	2.1	3.2	2.8	2.8
		Females	3.4	8.3	7.0	1.6	2.8	5.8	1.7	2.2	2.0	3.4	3.8	3.2
		M+F	3.4	7.3	5.7	1.7	2.8	5.0	1.5	1.9	2.0	3.3	3.3	3.0
	Sweden ²	Males	1.5	12.2	12.9	c	9.7	7.1	3.4	5.2	3.8	8.8	6.9	6.8
		Females	1.3	11.6	12.8	c	6.5	6.9	2.0	4.4	2.4	5.9	6.1	5.1
		M+F	1.4	11.9	12.9	c	8.2	7.0	2.6	4.7	3.1	7.4	6.5	6.0
Switzerland	Males	m	m	m	m	5.3	4.8	m	3.0	2.9	6.0	4.6	4.2	
	Females	m	m	m	m	5.0	5.2	m	4.0	m	6.6	5.7	4.5	
	M+F	6.1	19.2	12.5	m	5.1	5.0	m	3.4	2.5	6.3	5.1	4.3	
Turkey	Males	5.2	14.9	11.4	8.4	13.0	12.1	29.0	15.2	6.0	15.1	12.1	10.9	
	Females	1.4	2.2	1.8	7.4	9.6	7.3	30.7	13.9	2.7	6.6	4.2	4.5	
	M+F	3.4	7.5	6.4	8.0	11.5	10.3	29.9	14.6	4.4	10.7	8.4	7.8	
United Kingdom	Males	8.9	12.0	9.7	4.2	4.4	3.8	0.4	0.5	2.7	2.4	1.9	2.3	
	Females	4.4	9.7	5.5	2.6	3.1	2.4	0.2	0.2	1.6	1.7	1.1	1.5	
	M+F	6.8	10.7	7.4	3.4	3.7	3.1	0.3	0.4	2.2	2.1	1.5	1.9	
United States	Males	1.6	12.0	5.8	6.1	5.5	5.4	3.5	2.9	2.6	6.2	4.6	4.5	
	Females	1.0	10.4	7.7	5.3	4.7	3.8	3.9	2.4	2.0	5.2	3.7	3.6	
	M+F	1.4	11.3	6.7	5.7	5.1	4.6	3.7	2.6	2.3	5.7	4.2	4.1	
OECD average	Males	2.7	14.6	13.1	6.3	7.4	6.7	5.9	4.9	3.0	8.5	6.9	6.0	
	Females	1.8	10.9	10.0	5.0	6.1	6.6	6.7	4.6	2.3	6.5	6.0	4.9	
	M+F	2.3	13.2	11.6	5.6	6.8	6.7	6.3	4.7	2.6	7.5	6.5	5.5	
EU19 average	Males	2.4	15.3	14.5	6.5	7.9	6.8	5.2	4.8	2.7	9.1	7.2	6.4	
	Females	1.7	12.6	11.5	5.1	6.5	7.2	6.4	4.6	2.3	7.2	6.7	5.6	
	M+F	2.2	14.1	13.0	5.8	7.2	7.0	5.8	4.7	2.5	8.1	7.0	6.0	
Partner country	Israel	Males	5.1	14.9	8.6	1.3	9.0	9.1	1.1	4.4	1.7	7.9	6.8	5.3
		Females	3.9	14.0	6.8	1.3	13.5	11.0	2.4	5.4	1.4	8.9	7.5	5.8
		M+F	4.6	14.6	7.9	1.3	10.9	10.0	1.9	4.9	1.5	8.4	7.1	5.6

1. Le differenze tra i paesi in queste colonne riflettono in parte il fatto che l'età media del conseguimento di diplomi varia attraverso i paesi. Per esempio, in alcuni paesi una quota minore d'individui dai 15 ai 19 anni consegue il livello d'istruzione secondaria superiore semplicemente perché il conseguimento dei diplomi avviene a 19 anni. Questo significa che il denominatore nel rapporto per le colonne riportate sarà più piccolo che per quelle dove il conseguimento dei diplomi avviene prima.

2. Non sono inclusi gli individui di 15 anni.

Si consulti la "Guida alla lettura" per informazioni riguardanti i simboli che sostituiscono i dati mancanti.

StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/244741462084>

Tabella C4.4a.

Tendenze nella percentuale della popolazione giovane nell'istruzione e non nell'istruzione (1995-2004)
 Secondo il gruppo d'età e lo status occupazionale

	Gruppo d'età	1995			1998			1999			2000			
		Nell'istruzione	Non nell'istruzione		Nell'istruzione	Non nell'istruzione		Nell'istruzione	Non nell'istruzione		Nell'istruzione	Non nell'istruzione		
		Totale	Occupati	Non occupati	Totale	Occupati	Non occupati	Totale	Occupati	Non occupati	Totale	Occupati	Non occupati	
OECD countries	Australia	15-19	73.4	16.7	9.9	77.3	13.8	8.8	78.2	14.4	7.4	79.5	13.7	6.8
		20-24	27.0	56.1	16.9	32.7	51.3	16.0	34.9	50.6	14.5	35.9	50.9	13.3
		25-29	11.4	67.1	21.5	13.7	67.1	19.2	15.0	66.5	18.5	15.5	65.5	19.0
	Austria	15-19	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
		20-24	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
		25-29	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Belgium	15-19	86.1	3.3	10.5	85.3	3.9	10.8	89.4	3.7	6.8	89.9	3.6	6.5
		20-24	37.5	43.6	19.0	40.6	42.5	16.9	43.7	38.6	17.7	43.8	40.2	16.0
		25-29	6.8	74.2	19.0	9.3	72.4	18.2	14.4	67.7	17.9	11.8	72.5	15.7
Canada	15-19	82.9	9.5	7.6	83.0	9.6	7.5	82.3	10.4	7.3	82.1	10.7	7.2	
	20-24	36.2	46.4	17.4	39.0	44.5	16.5	39.0	46.4	14.6	37.9	47.8	14.3	
	25-29	12.1	67.0	20.9	12.6	69.2	18.2	12.3	70.5	17.2	12.4	71.5	16.2	
Czech Republic	15-19	69.8	23.7	6.5	77.1	15.8	7.2	75.6	14.8	9.7	82.1	10.0	7.9	
	20-24	13.1	67.1	19.8	17.1	64.3	18.5	19.6	59.8	20.6	19.7	60.0	20.3	
	25-29	1.1	76.1	22.9	1.8	75.1	23.1	2.4	71.7	25.9	2.4	72.1	25.6	
Denmark	15-19	88.4	8.7	3.0	90.3	7.9	1.8	85.8	10.8	3.4	89.9	7.4	2.7	
	20-24	50.0	39.3	10.7	55.0	38.0	7.0	55.8	36.6	7.6	54.8	38.6	6.6	
	25-29	29.6	59.0	11.4	34.5	57.8	7.7	35.5	56.7	7.8	36.1	56.4	7.5	
Finland	15-19	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	
	20-24	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	
	25-29	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	
France	15-19	96.2	1.3	2.5	95.6	1.3	3.1	95.7	1.0	3.3	95.3	1.5	3.3	
	20-24	51.2	31.3	17.5	53.5	30.0	16.5	53.1	29.4	17.5	54.2	31.7	14.1	
	25-29	11.4	67.5	21.0	11.4	66.5	22.1	11.9	66.6	21.4	12.2	69.2	18.6	
Germany	15-19	m	m	m	91.6	5.0	3.4	89.4	6.1	4.5	87.4	6.8	5.7	
	20-24	m	m	m	36.3	48.8	15.0	34.2	49.1	16.7	34.1	49.0	16.9	
	25-29	m	m	m	13.9	68.4	17.7	13.6	68.2	18.2	12.7	69.8	17.5	
Greece	15-19	80.0	9.6	10.5	80.1	10.1	9.8	81.8	7.9	10.3	82.7	8.3	9.0	
	20-24	29.2	43.0	27.8	27.9	44.5	27.6	30.1	43.6	26.3	31.6	43.4	25.0	
	25-29	4.7	65.2	30.2	4.2	66.4	29.4	5.5	66.7	27.8	5.2	66.6	28.1	
Hungary	15-19	82.5	6.7	10.8	78.2	10.0	11.8	79.3	9.2	11.6	83.7	7.7	8.6	
	20-24	22.5	44.4	33.1	26.5	45.9	27.6	28.6	47.7	23.6	32.3	45.7	22.0	
	25-29	7.3	56.8	35.9	7.4	58.9	33.7	8.7	60.1	31.3	9.4	61.4	29.2	
Iceland	15-19	59.5	25.7	14.8	82.2	15.1	2.7	81.6	17.0	1.4	83.1	14.8	2.1	
	20-24	33.3	52.6	14.0	47.8	45.9	6.3	44.8	48.4	6.8	48.0	47.7	4.3	
	25-29	24.1	64.7	11.1	32.8	57.4	9.8	34.7	58.8	6.5	34.9	59.2	5.9	
Ireland	15-19	m	m	m	m	m	m	79.4	15.4	5.2	80.0	15.6	4.4	
	20-24	m	m	m	m	m	m	24.6	64.6	10.8	26.7	63.6	9.7	
	25-29	m	m	m	m	m	m	3.1	82.4	14.5	3.3	83.4	13.3	
Italy	15-19	m	m	m	75.4	9.5	15.2	76.9	8.3	14.8	77.1	9.8	13.1	
	20-24	m	m	m	35.8	34.1	30.1	35.6	34.5	29.9	36.0	36.5	27.5	
	25-29	m	m	m	16.5	54.1	29.4	17.7	53.4	28.9	17.0	56.1	26.9	
Luxembourg	15-19	82.7	9.3	8.0	88.6	5.3	6.1	89.2	5.8	5.0	92.2	6.1	1.7	
	20-24	36.5	52.7	10.8	40.4	50.1	9.5	47.2	43.2	9.6	42.8	48.9	8.2	
	25-29	8.3	71.6	20.1	11.9	74.0	14.1	11.3	74.1	14.6	11.6	75.5	12.9	
Mexico	15-19	45.0	31.8	23.2	46.9	33.8	19.3	49.6	32.7	17.7	47.9	33.8	18.3	
	20-24	15.9	53.4	30.7	17.1	55.4	27.4	19.1	54.8	26.1	17.7	55.2	27.1	
	25-29	4.6	62.0	33.4	4.2	65.2	30.6	4.9	65.0	30.1	4.0	65.8	30.2	

Nota: A causa di dati incompleti, alcune medie non sono state calcolate. La variazione nella serie temporale austriaca è dovuta ad un cambiamento nella metodologia dell'indagine dal 2003 al 2004. La variazione nella serie temporale francese è dovuta ad un cambiamento nella metodologia: l'età è misurata nella settimana di riferimento dal 2004, come lo è la partecipazione all'istruzione.

Fonte: OCSE. Vedi Allegato 3 per le note (www.oecd.org/edu/eag2006).

Si consulti la "Guida alla lettura" per informazioni riguardanti i simboli che sostituiscono i dati mancanti.

StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/244741462084>

Tabella C4.4a. (Continua - 1)

Tendenze nella percentuale della popolazione giovane nell'istruzione e non nell'istruzione (1995-2004)
 Secondo il gruppo d'età e lo status occupazionale

	Gruppo d'età	1995			1998			1999			2000			
		Nell'istruzione	Non nell'istruzione		Nell'istruzione	Non nell'istruzione		Nell'istruzione	Non nell'istruzione		Nell'istruzione	Non nell'istruzione		
		Totale	Occupati	Non occupati	Totale	Occupati	Non occupati	Totale	Occupati	Non occupati	Totale	Occupati	Non occupati	
OECD countries	Netherlands	15-19	m	m	m	89.7	7.6	2.7	88.2	8.9	3.0	80.6	15.7	3.7
		20-24	m	m	m	50.5	42.0	7.5	50.7	42.5	6.7	36.5	55.2	8.2
		25-29	m	m	m	24.4	64.9	10.7	25.0	65.2	9.8	5.0	83.0	12.1
	Norway	15-19	m	m	m	92.1	6.0	1.9	91.9	6.4	1.7	92.4	5.9	1.7
		20-24	m	m	m	40.2	51.4	8.4	38.4	53.8	7.8	41.7	50.3	8.0
		25-29	m	m	m	14.4	76.1	9.6	17.2	74.4	8.3	17.5	72.1	10.4
	Poland	15-19	89.6	4.2	6.2	91.0	4.2	4.8	93.2	2.3	4.6	92.8	2.6	4.5
		20-24	23.7	42.5	33.8	30.8	45.3	23.9	33.1	39.7	27.2	34.9	34.3	30.8
		25-29	3.1	67.5	29.4	5.7	70.5	23.8	5.4	68.0	26.6	8.0	62.9	29.1
	Portugal	15-19	72.4	18.5	9.1	71.6	20.1	8.3	72.3	19.6	8.1	72.6	19.7	7.7
		20-24	37.8	46.6	15.6	32.4	55.7	12.0	34.9	53.2	11.9	36.5	52.6	11.0
		25-29	11.6	70.9	17.4	9.5	74.8	15.8	11.5	75.1	13.4	11.0	76.6	12.5
	Slovak Republic	15-19	70.1	14.0	15.9	69.4	12.3	18.3	69.6	10.1	20.4	67.3	6.4	26.3
		20-24	14.8	54.9	30.3	17.4	56.3	26.3	17.4	51.2	31.4	18.1	48.8	33.1
		25-29	1.6	65.5	32.9	1.1	71.6	27.2	1.6	70.2	28.2	1.3	66.9	31.8
	Spain	15-19	77.3	11.2	11.5	80.2	9.9	9.8	79.3	11.3	9.4	80.6	11.4	8.0
		20-24	40.0	34.2	25.8	44.3	35.7	20.1	43.6	38.8	17.6	44.6	40.3	15.0
		25-29	14.6	51.5	33.9	15.3	57.3	27.5	15.2	59.6	25.1	16.2	62.4	21.4
	Sweden	15-19	87.4	6.9	5.6	90.9	4.3	4.7	91.5	4.9	3.7	90.6	5.8	3.6
		20-24	38.8	43.7	17.5	42.6	44.3	13.1	43.8	45.2	11.0	42.1	47.2	10.7
		25-29	19.9	67.0	13.2	24.9	65.0	10.0	22.5	68.1	9.5	21.9	68.9	9.2
	Switzerland	15-19	65.6	10.2	24.2	85.5	9.6	4.8	84.4	8.0	7.6	84.6	7.5	7.9
		20-24	29.5	59.2	11.3	34.8	54.2	11.0	35.8	55.8	8.4	37.4	56.7	5.9
		25-29	10.6	76.2	13.2	10.1	77.9	12.1	10.4	79.3	10.3	15.0	73.9	11.1
	Turkey	15-19	38.7	34.2	27.2	40.2	32.1	27.7	42.9	30.2	26.9	39.2	29.6	31.2
		20-24	10.3	46.5	43.2	13.4	44.7	42.0	13.1	45.6	41.4	12.7	43.1	44.2
		25-29	2.7	59.6	37.8	2.9	60.4	36.7	3.4	57.7	38.8	2.9	58.8	38.3
United Kingdom	15-19	m	m	m	m	m	m	m	m	m	77.0	15.0	8.0	
	20-24	m	m	m	m	m	m	m	m	m	32.4	52.2	15.4	
	25-29	m	m	m	m	m	m	m	m	m	13.3	70.3	16.3	
United States	15-19	81.5	10.7	7.8	82.2	10.5	7.3	81.3	11.3	7.4	81.3	11.7	7.0	
	20-24	31.5	50.7	17.8	33.0	52.6	14.4	32.8	52.1	15.1	32.5	53.1	14.4	
	25-29	11.6	71.4	17.0	11.9	72.7	15.4	11.1	73.2	15.7	11.4	72.8	15.8	
OECD average	15-19				80.2	11.2	8.6	80.4	11.3	8.4	80.5	11.2	8.3	
	20-24				35.2	46.9	18.0	35.6	46.9	17.5	35.4	47.7	16.9	
	25-29				12.8	67.1	20.1	13.1	67.5	19.4	12.5	68.5	19.0	
EU19 average	15-19				83.7	8.5	7.8	83.5	8.7	7.7	83.6	9.0	7.3	
	20-24				36.7	45.2	18.1	37.3	44.9	17.9	36.5	46.4	17.1	
	25-29				12.8	66.5	20.7	12.8	67.1	20.1	11.7	69.1	19.3	
Partner country	Israel	15-19	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	
		20-24	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	
		25-29	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	

Nota: A causa di dati incompleti, alcune medie non sono state calcolate. La variazione nella serie temporale austriaca è dovuta ad un cambiamento nella metodologia dell'indagine dal 2003 al 2004. La variazione nella serie temporale francese è dovuta ad un cambiamento nella metodologia: l'età è misurata nella settimana di riferimento dal 2004, come lo è la partecipazione all'istruzione.

Fonte: OCSE. Vedi Allegato 3 per le note (www.oecd.org/edu/eag2006).

Si consulti la "Guida alla lettura" per informazioni riguardanti i simboli che sostituiscono i dati mancanti.

StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/244741462084>

Tabella C4.4a. (Continua - 2)

Tendenze nella percentuale della popolazione giovane nell'istruzione e non nell'istruzione (1995-2004)
 Secondo il gruppo d'età e lo status occupazionale

	Gruppo d'età	2001			2002			2003			2004			
		Nell'istruzione		Non nell'istruzione	Nell'istruzione		Non nell'istruzione	Nell'istruzione		Non nell'istruzione	Nell'istruzione		Non nell'istruzione	
		Totale	Occupati	Non occupati	Totale	Occupati	Non occupati	Totale	Occupati	Non occupati	Totale	Occupati	Non occupati	
OECD countries	Australia	15-19	79.5	13.0	7.6	79.7	13.3	7.0	79.6	13.6	6.8	78.4	14.1	7.5
		20-24	36.5	49.6	13.9	38.7	48.1	13.2	39.7	47.0	13.3	39.0	48.7	12.3
		25-29	15.8	67.0	17.2	16.5	65.7	17.8	17.7	64.7	17.6	17.7	65.0	17.3
	Austria	15-19	m	m	m	81.5	12.1	6.3	83.6	10.7	5.6	83.3	9.3	7.3
		20-24	m	m	m	29.4	58.9	11.7	30.3	59.3	10.4	30.3	56.8	12.9
		25-29	m	m	m	10.3	77.3	12.4	12.5	75.2	12.3	13.0	72.6	14.4
	Belgium	15-19	89.7	4.1	6.2	89.6	3.6	6.8	89.1	3.8	7.1	92.1	3.1	4.9
		20-24	44.2	42.8	13.0	38.2	44.4	17.4	39.9	43.0	17.1	38.8	44.4	16.9
		25-29	15.0	69.5	15.5	5.8	77.0	17.2	8.9	72.8	18.3	6.0	74.3	19.7
Canada	15-19	83.0	10.7	6.3	82.2	11.2	6.6	81.9	11.3	6.9	81.0	11.5	7.5	
	20-24	38.7	46.9	14.3	38.8	47.2	14.0	39.0	48.0	12.9	40.2	46.7	13.0	
	25-29	13.2	71.3	15.6	14.5	69.0	16.5	14.4	70.4	15.3	13.5	71.0	15.5	
Czech Republic	15-19	87.0	6.2	6.8	88.3	5.7	6.0	89.0	5.2	5.8	90.0	4.4	5.7	
	20-24	23.1	58.9	18.1	25.7	56.2	18.1	28.7	53.3	18.0	32.3	49.2	18.5	
	25-29	3.0	72.1	25.0	2.9	73.3	23.8	3.0	73.0	24.1	3.8	71.6	24.5	
Denmark	15-19	86.8	9.4	3.8	88.7	8.9	2.4	89.8	7.3	3.0	91.2	7.3	1.5	
	20-24	55.3	38.1	6.6	55.3	37.4	7.3	57.7	34.1	8.2	61.8	29.7	8.5	
	25-29	32.4	60.0	7.6	35.0	58.3	6.7	40.2	50.3	9.6	45.4	45.2	9.3	
Finland	15-19	m	m	m	m	m	m	84.8	5.5	9.8	90.3	4.4	5.3	
	20-24	m	m	m	m	m	m	51.3	32.2	16.5	59.6	27.0	13.4	
	25-29	m	m	m	m	m	m	27.1	58.5	14.5	39.9	46.3	13.9	
France	15-19	94.9	1.7	3.4	94.6	1.9	3.4	m	m	m	91.5	3.2	5.4	
	20-24	53.6	33.1	13.4	53.2	32.5	14.4	m	m	m	45.2	37.2	17.6	
	25-29	11.4	70.3	18.3	11.7	70.1	18.2	m	m	m	13.2	66.7	20.0	
Germany	15-19	88.5	6.4	5.1	90.1	5.2	4.7	91.2	4.1	4.7	93.4	3.0	3.6	
	20-24	35.0	48.7	16.4	38.1	46.0	15.9	41.2	43.1	15.6	44.0	38.5	17.5	
	25-29	13.5	68.5	18.0	16.3	66.3	17.4	17.9	63.7	18.4	17.6	62.8	19.6	
Greece	15-19	85.3	7.0	7.7	86.6	7.1	6.3	84.3	6.3	9.3	84.4	6.4	9.2	
	20-24	35.3	40.8	24.0	35.6	41.9	22.5	38.6	39.9	21.4	36.7	41.0	22.3	
	25-29	6.4	67.3	26.3	5.7	68.7	25.6	6.9	69.1	24.0	7.0	68.0	25.0	
Hungary	15-19	85.0	6.7	8.3	87.5	4.5	8.0	89.7	3.5	6.8	90.4	3.4	6.2	
	20-24	35.0	45.1	20.0	36.9	42.6	20.5	40.5	39.6	19.9	43.8	37.6	18.6	
	25-29	9.4	63.4	27.1	8.6	63.1	28.3	12.6	59.9	27.5	12.9	63.2	23.9	
Iceland	15-19	79.5	19.0	1.5	80.9	14.8	4.3	m	m	m	82.8	14.6	2.6	
	20-24	50.3	45.6	4.1	53.8	40.1	6.2	m	m	m	61.8	32.1	6.1	
	25-29	33.8	61.5	4.8	36.5	58.8	4.7	m	m	m	41.3	52.8	5.9	
Ireland	15-19	80.3	15.5	4.1	81.6	13.6	4.8	81.4	13.4	5.2	80.6	10.9	8.5	
	20-24	28.3	62.4	9.3	29.0	60.2	10.8	30.3	58.3	11.3	34.6	53.2	12.2	
	25-29	3.3	83.1	13.5	3.5	81.8	14.7	4.8	80.2	14.9	12.1	73.5	14.4	
Italy	15-19	77.6	9.8	12.6	80.8	8.7	10.5	m	m	m	82.7	7.6	9.7	
	20-24	37.0	36.9	26.1	38.2	37.5	24.3	m	m	m	40.7	38.3	21.1	
	25-29	16.4	58.0	25.6	15.6	59.5	24.8	m	m	m	19.6	57.2	23.2	
Luxembourg	15-19	91.2	7.0	1.8	91.3	5.7	3.0	92.2	5.6	2.2	93.2	4.2	2.6	
	20-24	46.7	44.2	9.0	47.8	45.2	7.0	50.5	41.3	8.2	57.9	32.1	10.0	
	25-29	11.6	75.9	12.5	13.9	74.5	11.6	13.0	77.1	9.9	18.3	69.9	11.8	
Mexico	15-19	50.3	31.9	17.8	53.4	29.0	17.5	54.0	28.2	17.8	54.9	28.0	17.0	
	20-24	19.1	53.8	27.1	20.8	52.6	26.6	19.8	52.6	27.6	20.3	52.3	27.4	
	25-29	4.1	64.9	31.0	4.6	64.8	30.6	4.2	64.8	31.0	4.4	65.4	30.2	

Nota: A causa di dati incompleti, alcune medie non sono state calcolate. La variazione nella serie temporale austriaca è dovuta ad un cambiamento nella metodologia dell'indagine dal 2003 al 2004. La variazione nella serie temporale francese è dovuta ad un cambiamento nella metodologia: l'età è misurata nella settimana di riferimento dal 2004, come lo è la partecipazione all'istruzione.

Fonte: OCSE. Vedi Allegato 3 per le note (www.oecd.org/edu/eaq2006).

Si consulti la "Guida alla lettura" per informazioni riguardanti i simboli che sostituiscono i dati mancanti.

StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/244741462084>

Tabella C4.4a. (Continua - 3)

Tendenze nella percentuale della popolazione giovane nell'istruzione e non nell'istruzione (1995-2004)

Secondo il gruppo d'età e lo status occupazionale

	Gruppo d'età	2001			2002			2003			2004			
		Nell'istruzione	Non nell'istruzione		Nell'istruzione	Non nell'istruzione		Nell'istruzione	Non nell'istruzione		Nell'istruzione	Non nell'istruzione		
		Totale	Occupati	Non occupati	Totale	Occupati	Non occupati	Totale	Occupati	Non occupati	Totale	Occupati	Non occupati	
OECD countries	Netherlands	15-19	79.6	16.3	4.2	80.7	14.7	4.6	m	m	m	89.0	7.6	3.3
		20-24	34.4	56.9	8.7	35.3	56.8	7.9	m	m	m	46.1	44.8	9.1
		25-29	6.4	82.3	11.3	6.2	80.9	12.9	m	m	m	16.7	71.9	11.4
	Norway	15-19	85.8	11.1	3.0	85.3	11.5	3.2	86.9	10.4	2.7	84.0	12.5	3.5
		20-24	39.6	51.7	8.7	38.5	51.8	9.7	38.7	50.8	10.6	40.8	49.6	9.6
		25-29	13.9	75.9	10.2	14.2	75.0	10.7	15.4	71.9	12.7	15.4	72.0	12.6
	Poland	15-19	91.8	2.4	5.8	95.9	1.0	3.1	95.6	1.1	3.3	96.5	0.9	2.6
		20-24	45.2	27.7	27.1	53.8	20.8	25.4	55.7	18.8	25.5	57.5	18.4	24.1
		25-29	11.4	59.9	28.7	14.9	53.3	31.8	17.3	52.4	30.2	15.5	53.7	30.8
	Portugal	15-19	72.8	19.8	7.4	72.4	20.3	7.3	74.8	16.4	8.8	74.4	15.2	10.4
		20-24	36.3	53.3	10.4	34.7	53.3	12.0	35.2	52.5	12.3	37.8	48.7	13.6
		25-29	11.2	77.3	11.6	10.7	77.1	12.2	11.7	73.7	14.6	11.3	74.7	14.0
	Slovak Republic	15-19	67.3	6.3	26.4	78.6	5.8	15.6	82.2	5.2	12.6	87.8	4.3	7.9
		20-24	19.4	45.7	34.9	22.1	44.0	33.9	24.0	46.4	29.6	27.5	44.7	27.8
		25-29	2.3	65.0	32.7	2.9	66.6	30.5	2.6	68.3	29.1	4.5	66.6	28.9
	Spain	15-19	81.4	11.6	6.9	81.9	11.0	7.2	82.6	10.1	7.3	75.9	13.8	10.4
		20-24	45.0	40.7	14.2	43.4	41.5	15.1	43.5	41.8	14.8	38.7	45.0	16.2
		25-29	17.0	63.1	19.8	16.1	64.2	19.8	15.4	65.0	19.5	11.3	69.3	19.4
	Sweden	15-19	88.4	7.3	4.3	88.4	7.0	4.6	88.7	7.0	4.2	86.8	7.2	5.9
		20-24	41.2	48.2	10.6	41.7	47.0	11.2	42.3	46.0	11.8	42.3	44.1	13.7
		25-29	22.7	70.0	7.2	22.4	69.5	8.1	22.8	67.9	9.4	20.9	68.6	10.5
Switzerland	15-19	85.7	7.5	6.8	86.2	8.0	5.8	83.6	8.4	8.0	84.9	7.9	7.2	
	20-24	39.3	52.3	8.4	38.0	52.3	9.7	35.8	51.5	12.7	37.2	51.8	11.0	
	25-29	13.5	75.1	11.4	12.7	74.7	12.6	12.2	73.6	14.2	15.6	72.3	12.1	
Turkey	15-19	41.0	26.7	32.3	42.2	24.8	32.9	45.9	21.3	32.8	43.5	21.2	35.3	
	20-24	12.7	43.1	44.2	14.1	40.6	45.3	15.8	36.5	47.8	13.0	39.1	47.8	
	25-29	2.6	57.1	40.2	3.0	56.2	40.7	3.7	53.2	43.1	3.1	54.0	42.8	
United Kingdom	15-19	76.1	15.7	8.2	75.3	16.2	8.6	76.3	14.3	9.4	68.8	20.9	10.3	
	20-24	33.5	51.7	14.8	31.0	53.7	15.3	32.6	52.1	15.3	34.9	51.3	13.8	
	25-29	13.3	70.6	16.0	13.3	70.7	16.0	15.0	68.7	16.3	12.2	71.3	16.5	
United States	15-19	81.2	11.4	7.5	82.9	10.2	7.0	m	m	m	83.9	9.2	6.9	
	20-24	33.9	50.5	15.6	35.0	48.5	16.5	m	m	m	35.2	47.9	16.9	
	25-29	11.8	70.5	17.7	12.3	70.3	17.4	m	m	m	13.0	68.7	18.4	
OECD average	15-19	80.4	11.4	8.2	81.8	10.6	7.6	81.9	9.7	8.4	82.8	9.5	7.7	
	20-24	36.7	46.7	16.5	37.2	46.2	16.6	37.7	44.9	17.4	40.7	42.6	16.7	
	25-29	12.6	68.8	18.6	12.7	68.7	18.6	13.6	67.0	19.4	15.8	65.5	18.7	
EU19 average	15-19	83.8	9.0	7.2	85.2	8.5	6.3	85.7	7.5	6.9	86.4	7.2	6.3	
	20-24	38.1	45.6	16.3	38.3	45.5	16.2	40.1	43.8	16.1	42.6	41.2	16.2	
	25-29	12.2	69.2	18.6	12.0	69.6	18.4	14.5	67.2	18.3	15.9	65.7	18.5	
Partner country	Israel	15-19	m	m	m	69.4	6.0	24.6	69.0	5.7	25.2	68.9	5.6	25.6
		20-24	m	m	m	26.8	31.7	41.6	28.1	27.7	44.2	28.6	30.5	40.9
		25-29	m	m	m	19.1	52.2	28.7	19.6	52.7	27.7	20.9	53.9	25.3

Nota: A causa di dati incompleti, alcune medie non sono state calcolate. La variazione nella serie temporale austriaca è dovuta ad un cambiamento nella metodologia dell'indagine dal 2003 al 2004. La variazione nella serie temporale francese è dovuta ad un cambiamento nella metodologia; l'età è misurata nella settimana di riferimento dal 2004, come lo è la partecipazione all'istruzione.

Fonte: OCSE. Vedi Allegato 3 per le note (www.oecd.org/edu/eag2006).

Si consulti la "Guida alla lettura" per informazioni riguardanti i simboli che sostituiscono i dati mancanti.

StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/244741462084>

MOBILITÀ STUDENTESCA E STUDENTI STRANIERI NELL'ISTRUZIONE TERZIARIA

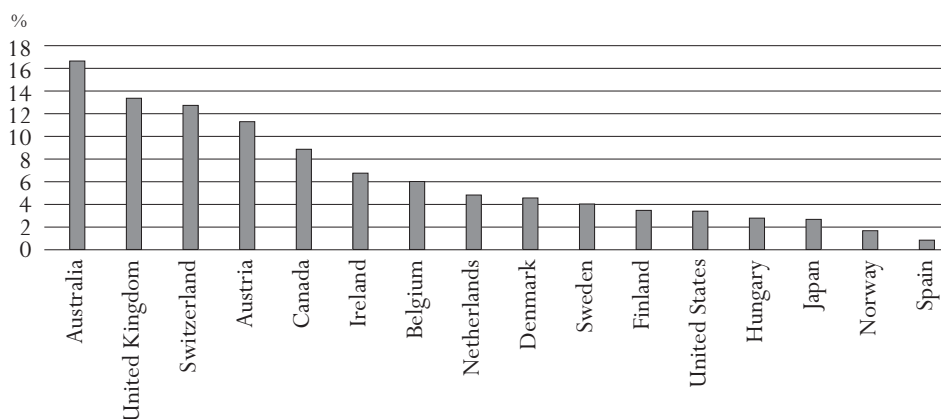
Questo indicatore fornisce un quadro della mobilità studentesca ed il significato dell'internazionalizzazione dell'istruzione terziaria nei paesi dell'OCSE e nei paesi partner. Esso mostra le tendenze globali e mette in rilievo le più importanti destinazioni degli studenti internazionali e le tendenze nelle quote di mercato sul mercato dell'istruzione internazionale. Vengono anche esaminati alcuni dei fattori che sono alla base della scelta da parte degli studenti di un paese dove studiare. Inoltre, l'indicatore esamina l'estensione della mobilità studentesca nelle differenti destinazioni e presenta il profilo dell'immissione studentesca internazionale guardando alla loro distribuzione secondo i paesi e le regioni d'origine, i tipi di corsi, ed i campi d'istruzione. È anche esaminata la distribuzione degli studenti iscritti al di fuori del loro paese di cittadinanza secondo la destinazione. Infine, viene esaminato il contributo degli studenti internazionali al prodotto di diplomati, insieme alle implicazioni dell'immigrazione per i loro paesi ospiti. La percentuale degli studenti internazionali nelle iscrizioni in istituti terziari fornisce una buona indicazione delle dimensioni della mobilità studentesca nei diversi paesi.

Risultati chiave

Grafico C3.1. Mobilità studentesca nell'istruzione terziaria (2004)

Questo grafico mostra la percentuale di studenti internazionali nelle iscrizioni terziarie. Secondo le specifiche legislazioni dei paesi sull'immigrazione e i limiti imposti dalla disponibilità di dati, la mobilità studentesca viene definita o sulla base del paese di residenza degli studenti o sulla base del paese dove gli studenti hanno ricevuto la loro precedente istruzione. Si noti che i dati sulla mobilità degli studenti internazionali presentata in questo grafico non sono confrontabili con i dati sugli studenti stranieri nell'istruzione terziaria (definiti sulla base della cittadinanza) presentati in precedenti edizioni di "Uno sguardo sull'educazione" o altrove in questo capitolo

La mobilità studentesca – cioè degli studenti che si sono recati in un paese differente da quello loro per frequentarvi corsi d'istruzione terziaria – va da una percentuale al di sotto di 1 ad una di quasi il 17% d'iscrizioni negli istituti terziari. Gli studenti internazionali sono i più numerosi nelle iscrizioni in istituti terziari in Australia, Austria, Canada, Regno Unito e Svizzera.



I paesi sono classificati in ordine decrescente della percentuale di studenti internazionali nell'istruzione terziaria. Fonte: OCSE. Tabella C3.1. Vedi Allegato 3 per le note (www.oecd.org/edu/eqq2006).

StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/221673686112>

Altri aspetti importanti di questo indicatore

- Nel 2004, 2.7 milioni di studenti d'istruzione terziaria erano iscritti al di fuori del loro paese di cittadinanza. Questo rappresentava un aumento dell'8% nell'immissione totale di studenti stranieri riferita all'OCSE e all'Istituto di Statistica dell'UNESCO rispetto all'anno precedente.
- Francia, Germania, Regno Unito e Stati Uniti ricevono più del 50% di tutti gli studenti stranieri a livello mondiale.
- In cifre assolute, gli studenti internazionali da Corea, Francia, Germania e Giappone rappresentano i gruppi più numerosi provenienti dai paesi dell'OCSE. Gli studenti dalla Cina e dall'India comprendono i gruppi più numerosi di studenti internazionali provenienti da paesi partner.
- In Finlandia, Spagna e Svizzera, più del 14% degli studenti internazionali è iscritto in corsi altamente teorici di ricerca avanzata. La stessa cosa vale per gli studenti stranieri iscritti in Francia.
- Per quanto riguarda i campi d'istruzione, il 30% o di più degli studenti internazionali risulta iscritto in scienze, agricoltura o ingegneria in Australia, Finlandia, Germania, Regno Unito, Stati Uniti, Svezia, Svizzera e Ungheria. La stessa cosa vale per gli studenti stranieri iscritti in Portogallo e nella Repubblica Slovacca.
- I diplomati internazionali contribuiscono al 20% o di più del prodotto di diplomati per l'istruzione terziaria di tipo A o per i corsi di ricerca avanzata in Australia, Canada, Regno Unito e Svizzera. La stessa cosa vale per gli stranieri che si diplomano in corsi di ricerca avanzata in Belgio, Francia e Stati Uniti. Il contributo di diplomati internazionali e stranieri al prodotto di diplomati dell'istruzione terziaria è specialmente alto per i corsi di ricerca avanzata in Belgio, Canada, Francia, Regno Unito, Stati Uniti e Svizzera.

Contesto politico

La tendenza generale alla libera circolazione di capitali, beni e servizi, associata a cambiamenti nell'apertura dei mercati del lavoro hanno aumentato la domanda di nuovi tipi di fornitura scolastica nei paesi dell'OCSE.

C3

Sia i governi che gli individui guardano ad una più alta istruzione per svolgere un ruolo nell'allargare gli orizzonti degli studenti e nel consentire loro di sviluppare una più profonda comprensione della molteplicità delle lingue, delle culture e dei metodi commerciali nel mondo. Un modo, per gli studenti, di ampliare la loro conoscenza di altre società e di altre lingue, e quindi d'innalzare le loro prospettive nel mercato del lavoro, è quello di studiare in istituti d'istruzione terziaria in paesi diversi da quello loro. In effetti, molti governi dei Paesi dell'OCSE – in particolare in quelli dell'Unione Europea – hanno messo in atto programmi e linee politiche per promuovere una tale mobilità per incoraggiare contatti interculturali e contribuire a costruire reti sociali per il futuro.

Da un punto di vista macroeconomico, i negoziati internazionali sulla liberalizzazione commerciale dei servizi mettono in risalto le implicazioni commerciali dell'internazionalizzazione della fornitura di servizi scolastici. Alcuni paesi dell'OCSE mostrano già segni di specializzazioni nelle esportazioni d'istruzione. La tendenza a lungo termine verso una maggiore internazionalizzazione dell'istruzione (Riquadro C3.1) ha probabilità di avere una crescente influenza sui bilanci di pagamenti dei paesi come risultato delle entrate provenienti dalle tasse scolastiche e dal consumo nazionale di studenti internazionali. In questa prospettiva, è degno di nota il fatto che, oltre alla mobilità studentesca, anche la trasmissione elettronica senza frontiere di corsi scolastici flessibili e la presenza di sedi universitarie all'estero sono importanti per la dimensione commerciale dell'istruzione terziaria internazionale, anche se non esistono ancora dati confrontabili.

L'internazionalizzazione dell'istruzione terziaria, comunque, ha molti risultati economici in più, oltre ai costi e benefici monetari a breve termine che si riflettono nella bilancia delle partite correnti. Essa fornisce anche un'opportunità per sistemi scolastici più piccoli o meno sviluppati di migliorare il costo efficacia della loro fornitura d'istruzione. In effetti, le opportunità d'istruzione all'estero possono costituire un costo efficacia alternativo alla fornitura nazionale, e consentire ai paesi di accentrare le limitate risorse su corsi scolastici nei quali possano essere prodotte economie di scala, o di allargare la partecipazione all'istruzione terziaria malgrado l'impasse nella fornitura d'istruzione.

Per gli individui, i vantaggi derivanti dallo studiare all'estero dipendono in larga misura sia dalle linee politiche dei paesi di provenienza per quanto riguarda l'aiuto finanziario agli studenti che si recano all'estero, sia dalle linee politiche dei paesi di destinazione per quanto riguarda le tasse scolastiche (Riquadro C3.3) ed il sostegno finanziario agli studenti internazionali. Anche il costo del vivere nei paesi dove si va a studiare ed i tassi di scambio influiscono sui costi dell'istruzione internazionale. Dall'altra parte, i vantaggi a lungo termine di un'esperienza scolastica internazionale dipendono in larga misura da come i titoli di studio internazionali vengono percepiti e valutati dai locali mercati del lavoro.

Dal punto di vista degli istituti scolastici, le iscrizioni internazionali condizionano contesti e processi scolastici nella misura in cui il curriculum ed i metodi didattici possono essere adattati ad un corpo studentesco culturalmente e linguisticamente eterogeneo. Questi condizionamenti sono, tuttavia, superati per importanza dai numerosi benefici che ne derivano agli istituti ospiti. In effetti, la presenza di una potenziale base di clienti internazionali spinge gli istituti ad offrire corsi che possano eccellere tra i contendenti, un fattore che può contribuire allo sviluppo di un'istruzione terziaria

altamente reattiva, di qualità che possa attirare clienti. Le iscrizioni internazionali possono anche aiutare gli istituti a raggiungere le dimensioni necessarie per diversificare la gamma dei corsi scolastici offerti, come anche l'aumento di risorse finanziarie per gli istituti terziari quando gli studenti stranieri sostengono il costo pieno della loro istruzione (Riquadro C3.3). Dati questi vantaggi, gli istituti potrebbero privilegiare l'iscrizione di studenti internazionali limitando con questo l'accesso a studenti nazionali. Ma ci sono prove limitate di un tale fenomeno, con l'eccezione di alcuni prestigiosi istituti, con corsi altamente richiesti d'*élite* (OCSE, 2004d).

I numeri e le tendenze negli studenti iscritti in altri paesi possono fornire una qualche idea dell'estensione dell'internazionalizzazione dell'istruzione terziaria. In futuro, sarà anche importante sviluppare modi per quantificare e misurare altri elementi dell'istruzione oltre frontiera.

Prove e spiegazioni

Concetti e convenzioni terminologiche usati in questo indicatore

È importante specificare i concetti e le convenzioni terminologiche usati in questo indicatore, perché essi sono cambiati quest'anno rispetto a precedenti edizioni di *Uno sguardo sull'educazione*.

Precedenti versioni dell'indicatore C3 hanno dato risalto agli studenti stranieri nell'istruzione terziaria, definiti come non-cittadini del paese dove studiano. Anche se pratico, questo concetto di studenti stranieri era inadeguato a misurare la mobilità studentesca perché non tutti gli studenti stranieri sono venuti nel paese di studio espressamente con l'intenzione di studiare. In particolare, gli studenti stranieri con residenza permanente nel loro paese di studio come risultato d'immigrazione – da soli o con i loro genitori – vengono inclusi nel totale. Questo porta ad una sopravvalutazione delle quantità di studenti stranieri in paesi con tassi comparativamente bassi di naturalizzazione delle loro popolazioni immigrate.

Nel tentativo di migliorare la misurazione della mobilità studentesca e la confrontabilità dei dati dell'internazionalizzazione, l'OCSE – insieme all'Eurostat e all'Istituto di Statistica dell'UNESCO – ha modificato nel 1995 gli strumenti per raccogliere i dati sulla mobilità studentesca. Secondo questo nuovo concetto, l'espressione “studenti internazionali” si riferisce a studenti che hanno varcato le frontiere espressamente con l'intenzione di studiare. Tuttavia, la misurazione della mobilità studentesca dipende in larga misura dalle specifiche legislazioni dei paesi sull'immigrazione e dai limiti nella disponibilità dei dati. Per esempio, la libera mobilità d'individui nell'ambito dell'Unione Europea e nella più ampia area economica europea (European Economic Area: EEA) rende possibile ricavare le quantità di studenti internazionali dalle statistiche dei visti. In riconoscimento di queste specificità dei paesi, i dati raccolti da UNESCO, OCSE ed Eurostat consentono di definire come studenti internazionali coloro che non sono residenti del loro paese di studio, o, alternativamente, gli studenti che hanno ricevuto la loro precedente istruzione in un altro paese, a seconda di quale definizione operativa sia la più appropriata nel loro contesto nazionale. In generale, il paese della precedente istruzione viene considerato come un migliore criterio operativo per i paesi dell'Unione Europea per non trascurare la mobilità studentesca all'interno dell'Unione Europea (Kelo, Teichler e Wächter, 2005), mentre il criterio della residenza è generalmente un buon criterio sostitutivo nei paesi che richiedono ad uno studente il visto per entrare nel paese con scopi di studio.

La convenzione qui adottata è di usare la terminologia “studente internazionale” quando si fa riferimento alla mobilità studentesca, mentre la terminologia “studente straniero” fa riferimen-

to a non-cittadini iscritti in un paese (cioè comprende alcuni residenti permanenti e fornisce un'espressione sostitutiva sopravvalutata dell'effettiva mobilità studentesca). Tuttavia, poiché non tutti i paesi sono ancora in grado di riferire dati sulla mobilità studentesca sulla base del paese di residenza degli studenti o del loro paese d'istruzione precedente, alcune tabelle ed alcuni grafici presentano indicatori sia su studenti internazionali che su studenti stranieri, sebbene separatamente per sottolineare la necessità di cautela in confronti internazionali.

Si deve notare che tutte le analisi di tendenza sono basate su quantità di studenti stranieri in differenti momenti nel tempo, poiché non sono ancora disponibili serie temporali sulla mobilità studentesca. Il presente lavoro tende a riempire questo vuoto, ed a sviluppare serie temporali retrospettive sulla mobilità studentesca per future edizioni di *Uno sguardo sull'educazione*.

Quadro generale e tendenze nel numero di studenti stranieri

Nel 2004, 2,7 milioni di studenti d'istruzione terziaria erano iscritti al di fuori del loro paese di cittadinanza, dei quali 2,3 milioni (o l'85%) studiavano nell'area OCSE. Questo rappresentava un aumento dell'8% nel totale delle iscrizioni di stranieri nel mondo rispetto all'anno precedente: cioè 193.000 individui in più in cifre assolute. Nell'area OCSE, l'aumento era anche più grande, con un 9% in più nelle quantità di studenti per appena un anno accademico.

Dal 2000, il numero di studenti stranieri nell'istruzione terziaria iscritti nell'area OCSE ed a livello mondiale è aumentato del 41%. Ciò equivale ad un aumento annuo, in media, del 9% (Tabella C3.6).

Rispetto al 2000, il numero di studenti stranieri iscritti nell'istruzione terziaria è notevolmente aumentato in Australia, Corea, Francia, Giappone, Grecia, Irlanda, Italia, Paesi Bassi, Nuova Zelanda, Repubblica Ceca e Spagna, e nei paesi partner Cile e Federazione Russa, con indici di cambiamento di 150 o al di sopra. Invece, il numero di studenti stranieri iscritti in Austria, Belgio, Canada, Repubblica Slovacca e Stati Uniti è cresciuto di circa il 20% o di meno, ed è addirittura diminuito in Turchia (Tabella C3.1).

È interessante notare che i cambiamenti nel numero di studenti stranieri tra il 2000 e il 2004 indicano come la crescita nelle iscrizioni straniere sia stata più grande nella media OCSE che nei paesi 19EU dell'OCSE, con, rispettivamente, il 61 e il 52%. Questo modello fa pensare che, sebbene le iscrizioni straniere siano aumentate in tutto il territorio dell'OCSE con eccezione della Turchia, la recente crescita nelle iscrizioni straniere fu anche più alta al di fuori dell'area EU che al suo interno (Tabella C3.1).

I dati OCSE, insieme a quelli dell'Istituto di Statistica dell'UNESCO, permettono di constatare tendenze a più lungo termine e di vedere la straordinaria crescita nelle iscrizioni straniere nel corso degli ultimi 30 anni (Riquadro C3.1).

Nel corso degli ultimi tre decenni, il numero di studenti iscritti al di fuori del loro paese di cittadinanza è cresciuto straordinariamente da 0,6 milioni a livello mondiale nel 1975 a 2,7 milioni nel 2004 (un aumento di oltre quattro volte). Questa crescita nell'internazionalizzazione dell'istruzione terziaria ha subito un'accelerazione durante gli ultimi dieci anni, rispecchiando la crescente globalizzazione delle economie e delle società.

La crescita nel numero di studenti iscritti all'estero a partire dal 1975 ha origine da vari determinanti fattori. Durante i primi anni, le linee politiche tese a promuovere e ad alimentare legami

accademici, culturali, sociali e politici tra i paesi hanno svolto un ruolo chiave, specialmente nel contesto della costruzione dell'Europa, in cui il costruire una reciproca comprensione tra giovani europei fu un importante obiettivo politico. Ragioni simili hanno motivato le linee politiche nordamericane della cooperazione accademica.

Ma nel tempo, fattori determinanti di natura più economica hanno svolto un ruolo importante. In effetti, i costi sempre più bassi dei trasporti, la diffusione di nuove tecnologie, ed una comunicazione sempre più veloce e più a buon mercato hanno portato ad una crescente interdipendenza delle economie e delle società negli anni 1980, ed anche di più negli anni 1990. La crescente internazionalizzazione dei mercati del lavoro per individui altamente qualificati ha costituito un incentivo ad acquisire un'esperienza internazionale come parte dei propri studi, mentre la diffusione dell'informatica (ICT: *Information and Communication Technology*) ha abbassato i costi di informazione e transazione dello studio all'estero e ha accresciuto la domanda d'istruzione internazionale.

Nel frattempo, la rapida espansione dell'istruzione terziaria nei paesi dell'OCSE – come anche, più recentemente, nei paesi più emergenti (OECD, 2005d) – ha fatto crescere la pressione finanziaria sui sistemi scolastici. In alcuni paesi, gli studenti stranieri sono stati attivamente reclutati perché gli istituti terziari hanno fatto sempre più affidamento sulle entrate finanziarie provenienti dalle tasse scolastiche degli stranieri per il funzionamento delle loro attività. In un certo numero di altri paesi, invece, l'istruzione all'estero è stata incoraggiata come soluzione per far fronte a una domanda non esaudibile a causa dell'impasse nella fornitura d'istruzione nel contesto della rapida espansione dell'istruzione terziaria.

Negli ultimi anni, la crescita nell'economia del sapere e la competizione globale per alte qualità hanno fornito un nuovo movente per l'internazionalizzazione dei sistemi scolastici in molti paesi dell'OCSE, dove il reclutamento di studenti stranieri è parte di una più ampia strategia per reclutare immigrati altamente qualificati.

Riquadro C3.1. Crescita a lungo termine nel numero di studenti iscritti al di fuori del loro paese di cittadinanza

Crescita nell'internazionalizzazione dell'istruzione terziaria (1975-2004)



Fonte: OCSE e Istituto di Statistica dell'UNESCO (per i dati sui paesi non-OCSE e fino al 1995).

La base dei dati (*database*) sulle iscrizioni straniere a livello mondiale mette insieme i dati OCSE dal 2000 per i paesi dell'OCSE e i paesi partner e i dati dell'Istituto di Statistica dell'UNESCO per tutti i paesi fino al 1995 ed altri paesi non-OCSE a partire dal 2000. Entrambi le fonti usano definizioni simili, rendendo così possibile la loro combinazione. I dati mancanti sono stati sostituiti con quelli più vicini nei rapporti per assicurare che lacune nella copertura dei dati non portassero a lacune nelle serie temporali.

Al livello istituzionale, motivi determinanti di un'istruzione internazionale derivano dalle entrate in più che possono procurare gli studenti stranieri – sia attraverso tasse scolastiche differenziate, sia attraverso sovvenzioni pubbliche. Ma gli istituti d'istruzione terziaria hanno anche incentivi accademici per impegnarsi in attività internazionali allo scopo di costruire o di mantenere la propria reputazione nel contesto di una competizione accademica su scala sempre più globale.

Destinazioni più importanti degli studenti stranieri

Nel 2004, più di cinque su dieci studenti stranieri sono stati attratti da un numero relativamente piccolo di destinazioni. In effetti, solo quattro paesi ospitano la maggior parte di studenti stranieri iscritti al di fuori del loro paese di cittadinanza. Gli Stati Uniti ricevono la maggior parte di studenti stranieri (in termini assoluti) con il 22% del totale di tutti gli studenti stranieri a livello mondiale, seguiti dal Regno Unito (11%), dalla Germania (10%) e dalla Francia (9%). Insieme, queste quattro destinazioni più importanti ammontano al 52% di tutti gli studenti d'istruzione terziaria che proseguono i loro studi all'estero (Grafico C3.2).

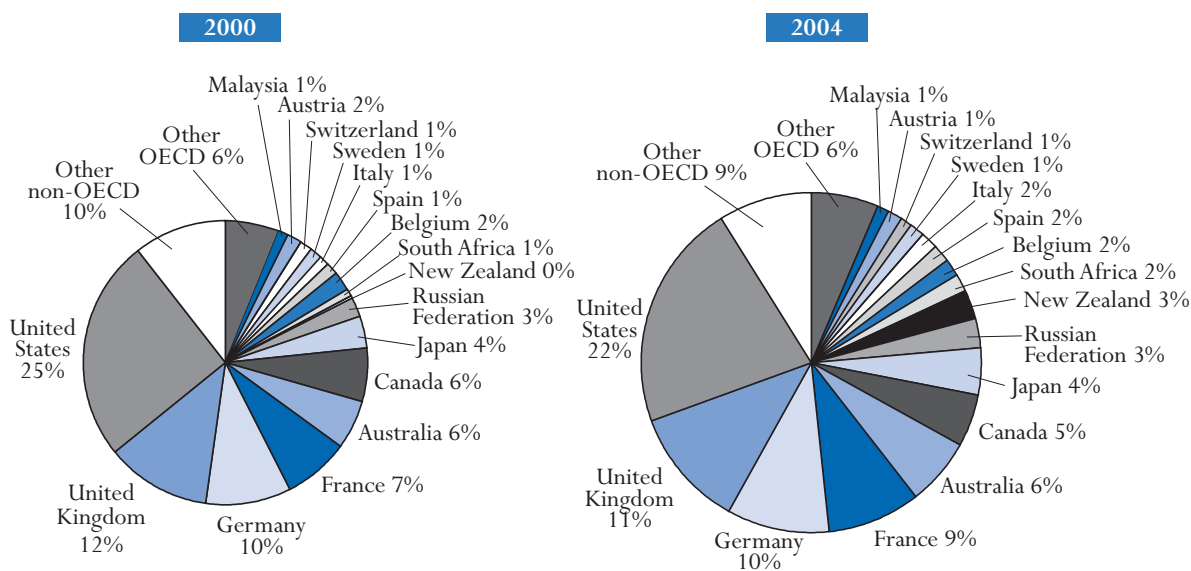
Oltre a queste più importanti destinazioni, gli studenti stranieri risultano iscritti in numero significativo in Australia (6%), Canada (4%), Giappone (4%), Nuova Zelanda (3%), e nel paese partner Federazione Russa (3%).

Tendenze nelle quote di mercato mostrano l'emergere di nuovi protagonisti sul mercato internazionale dell'istruzione

Gli Stati Uniti hanno assistito ad un significativo calo come destinazione preferita di studenti stranieri, dal 25,3 al 21,6% dell'immissione globale. Anche Canada e Regno Unito hanno vi-

Grafico C3.2. Distribuzione degli studenti stranieri secondo il paese di destinazione (2000, 2004)

Percentuale degli studenti stranieri nell'istruzione terziaria riferita all'OCSE e all'UNESCO, che sono iscritti in ciascun paese di destinazione



Fonte: OCSE e Istituto di Statistica dell'UNESCO per la maggior parte dei dati sui paesi non-OCSE. Tabella C3.8 (disponibile sul sito Web <http://dx.doi.org/10.1787/221673686112>). Vedi Allegato 3 per le note (www.oecd.org/edu/eqg2006).

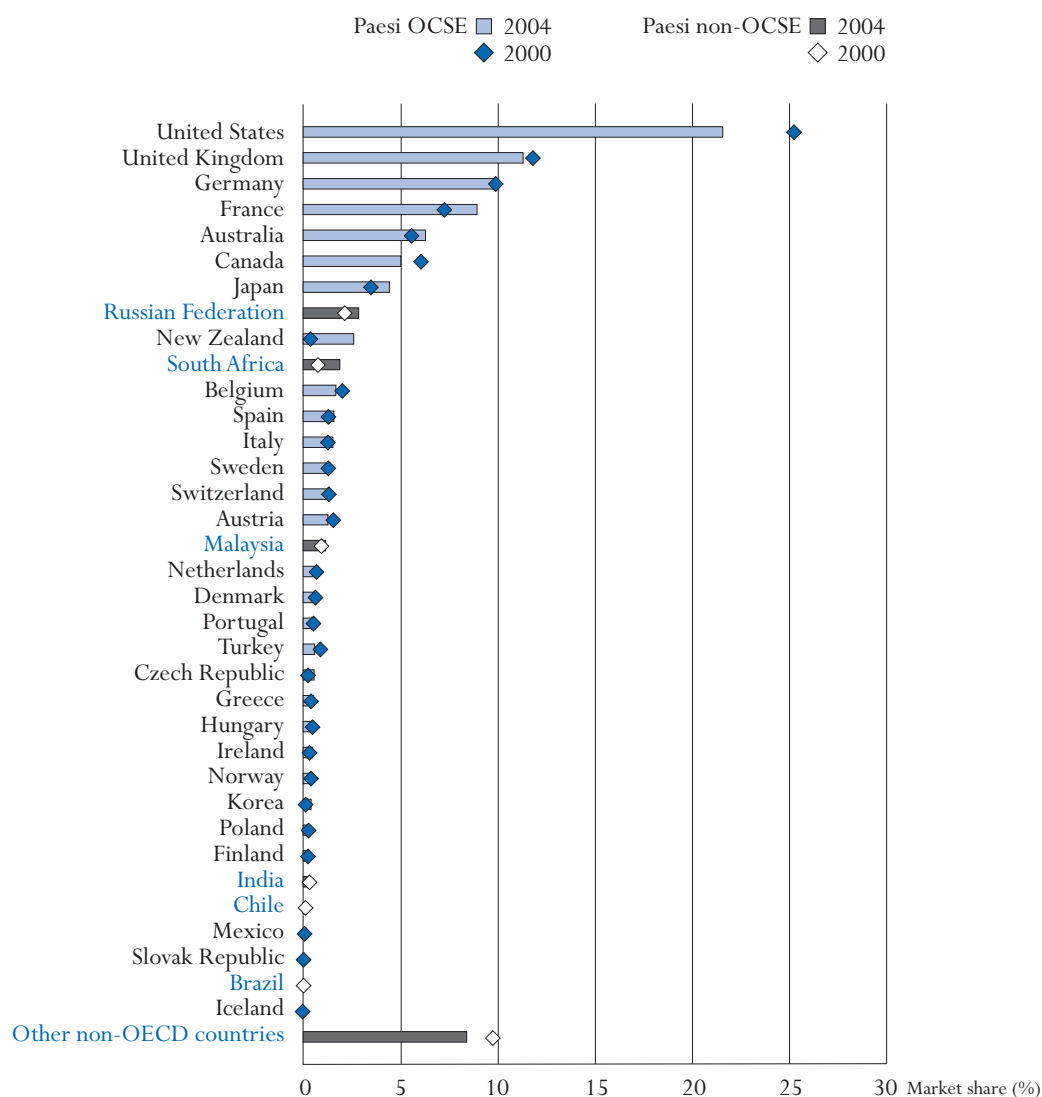
StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/221673686112>

sto diminuire la loro quota di mercato di circa 1 punto percentuale nel corso dei quattro anni esaminati. Invece, le quote di mercato di Francia, Nuova Zelanda e del paese partner Sud Africa sono aumentate di 1 punto percentuale o di più. La crescita nella posizione di mercato è stata la più importante per la Nuova Zelanda, ponendo con questo il paese tra i grossi protagonisti nel mercato internazionale dell'istruzione (Grafico C3.3).

Queste tendenze sottolineano le differenti dinamiche del mercato internazionale dell'istruzione nei paesi OCSE e non-OCSE, e riflettono differenti enfasi delle linee politiche d'internazionaliz-

Grafico C3.3. Tendenze nelle quote del mercato internazionale dell'istruzione (2000, 2004)

Percentuale di tutti gli studenti d'istruzione terziaria iscritti secondo la destinazione



I paesi sono classificati in ordine decrescente delle quote di mercato 2004.

Fonte: OCSE e Istituto di Statistica dell'UNESCO per la maggior parte dei dati sui paesi non-OCSE. Tabella C3.8 (disponibile sul sito Web <http://dx.doi.org/10.1787/221673686112>). Vedi Allegato 3 per le note (www.oecd.org/edu/eqg2006).

StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/221673686112>

zazione, che vanno dalle politiche a favore di un *marketing* attivo nelle regioni asiatiche sul Pacifico ad un approccio più passivo negli Stati Uniti, tradizionalmente dominanti, dove le immissioni di studenti stranieri sono state condizionate anche dal restringimento delle condizioni d'ingresso per studenti internazionali all'indomani degli eventi dell'11 settembre 2001 (vedi Indicatore C3, *Uno sguardo sull'educazione 2005* [OECD, 2005d]).

Fattori alla base della scelta degli studenti di un paese dove studiare

Lingua d'insegnamento: un fattore importante nella scelta di un paese dove studiare

La lingua parlata ed usata nell'insegnamento è importante per la scelta di un paese straniero dove studiare. Quindi, i paesi con una lingua d'insegnamento ampiamente parlata e letta (*per es.* Inglese, Francese, Tedesco e Russo) prevalgono nelle destinazioni degli studenti stranieri, in termini sia assoluti che relativi. Una notevole eccezione è il Giappone, che iscrive grandi quantità di studenti stranieri malgrado una lingua d'insegnamento meno diffusa (Grafico C3.3).

La prevalenza di destinazioni anglofone quali l'Australia, il Canada, il Regno Unito e gli Stati Uniti (in numeri assoluti) può essere ampiamente attribuita al fatto che gli studenti che intendono studiare all'estero hanno moltissima probabilità di aver imparato l'Inglese nel loro paese, e/o desiderano migliorare le loro capacità linguistiche inglesi attraverso l'immersione e lo studio all'estero. Il rapido aumento nelle iscrizioni straniere in Australia (indice di cambiamento di 158), Irlanda (171) e, in modo molto importante, Nuova Zelanda (456) tra il 2000 e il 2004 può essere attribuito in qualche misura ad analoghe considerazioni linguistiche (Tabella C3.1).

Per questo motivo, un crescente numero d'istituti in paesi non anglofoni offrono ora corsi d'Inglese per superare il loro svantaggio linguistico nell'attrarre studenti stranieri. Questa tendenza è particolarmente osservabile nei paesi nordici (Riquadro C3.2).

Influenza delle tasse scolastiche e dei costi di mantenimento sulle destinazioni degli studenti stranieri

Le tasse scolastiche ed i costi di mantenimento sono fattori egualmente importanti per i potenziali studenti internazionali nel decidere in quale paese studiare.

In Danimarca, Finlandia, Islanda, Norvegia, Repubblica Ceca e Svezia, non esistono tasse scolastiche né per gli studenti del paese né per quelli internazionali (Riquadro C3.3). Questa prospettiva di costi, associata all'esistenza di corsi d'Inglese, spiega probabilmente parte della robusta crescita nel numero di studenti stranieri iscritti in alcuni di questi paesi tra il 2000 e il 2004 (Tabella C3.1). Tuttavia, alti costi unitari nell'istruzione terziaria priva di tasse producono un alto onere monetario, relativamente agli studenti internazionali, per i loro paesi di destinazione (vedi Tabella B1.1). Conseguentemente, la Danimarca ha recentemente adottato tasse scolastiche per studenti internazionali non-EU e non-EEA. Dibattiti simili sono attualmente in corso in Finlandia, Norvegia e Svezia, dove le iscrizioni straniere sono cresciute di oltre il 40% tra il 2000 e il 2004.

In effetti, i vantaggi commerciali di un'istruzione internazionale sono tanto più importanti quando i paesi impongono il costo completo dell'istruzione ai loro studenti internazionali. Diversi paesi nelle regioni asiatiche sul Pacifico hanno effettivamente reso l'istruzione internazionale una parte esplicita delle loro strategie di sviluppo socio-economico e hanno avviato linee politiche per attrarre studenti internazionali nella prospettiva di ricavarne entrate o almeno una base

Riquadro C3.2.**Paesi dell'OCSE che offrono corsi terziari in Inglese (2004)**

Uso della lingua inglese nell'insegnamento	Paesi
Tutti o quasi tutti i corsi scolastici nel paese sono offerti in Inglese	Australia, Canada ¹ , Irlanda, Nuova Zelanda, Regno Unito, Stati Uniti
Molti corsi scolastici nel paese sono offerti in Inglese	Danimarca, Finlandia, Paesi Bassi, Svezia
Alcuni corsi scolastici nel paese sono offerti in Inglese	Belgio (com. fiamminga), Corea, Francia, Germania, Giappone, Islanda, Norvegia, Polonia, Repubblica Ceca, Repubblica Slovacca, Svizzera, Turchia, Ungheria
Nessuno o quasi nessun corso nel paese viene offerto in Inglese	Austria, Belgio (com. francese), Grecia, Italia, Lussemburgo, Messico, Portogallo, Spagna Brasile, Cile, Israele, Federazione Russa

1. In Canada, gli istituti terziari sono o francofoni (per lo più Quebec) o anglofoni.
Nota: Il verificare in quale misura un paese offre pochi o molti corsi in Inglese è criterio soggettivo. Nel farlo, si è tenuto conto delle dimensioni dei paesi di destinazione; di qui la classificazione di Francia e Germania tra i paesi con corsi comparativamente pochi in Inglese, anche se hanno più corsi in Inglese di quanti ne abbia la Svezia in termini assoluti.
Fonte: OCSE, compilazione tratta da opuscoli per potenziali studenti internazionali a cura di OAD (Austria), CHES e NARIC (Repubblica Ceca), Ciriuz (Danimarca), CIMO (Finlandia), EduFrance (Francia), DAAD (Germania), Campus Hungary (Ungheria), University of Iceland (Islanda), JPSS (Giappone), NIED (Corea), NUFFIC (Paesi Bassi), SIU (Norvegia), CRASP (Polonia), Swedish Institute (Svezia) e Middle-East Technical University (Turchia).

di auto-finanziamento. Australia e Nuova Zelanda hanno adottato con successo tasse scolastiche differenziate per gli studenti internazionali. In Corea e Giappone, anche se le tasse scolastiche sono le stesse per studenti del paese e per studenti internazionali, le iscrizioni straniere sono egualmente cresciute ad un robusto ritmo tra il 2000 e il 2004, malgrado gli alti livelli delle tasse scolastiche (vedi Indicatore B5). Ne risulta evidente che i costi delle tasse scolastiche non necessariamente scoraggiano potenziali studenti internazionali nella misura in cui la qualità dell'istruzione fornita ed i probabili guadagni che ne derivano per gli individui fanno ritenere utile l'investimento. Tuttavia, nello scegliere tra opportunità scolastiche simili, le considerazioni sui costi possono svolgere un loro ruolo, specialmente per studenti che provengono da paesi in via di sviluppo. Sotto questo aspetto, l'aumento comparativamente basso nelle iscrizioni straniere in Canada e nel Regno Unito tra il 2000 e il 2004 e il peggioramento delle loro quote di mercato sul mercato internazionale dell'istruzione nello stesso periodo possono essere attribuiti al livello comparativamente alto delle tasse scolastiche imposte agli studenti internazionali nel contesto dell'aspra competizione da parte di altre destinazioni anglosassoni che offrono opportunità scolastiche simili a costi più bassi (Riquadro C3.3).

Altri importanti fattori che determinano le destinazioni degli studenti stranieri hanno riferimento con la reputazione accademica di particolari istituti o corsi, la flessibilità dei corsi rispetto al calcolo del tempo speso all'estero che si richiede per conseguire i titoli, i limiti della disponibilità d'istruzione terziaria nel proprio paese, le norme restrittive d'accesso all'università nel proprio paese, i legami geografici, commerciali o storici tra i paesi, le future opportunità di

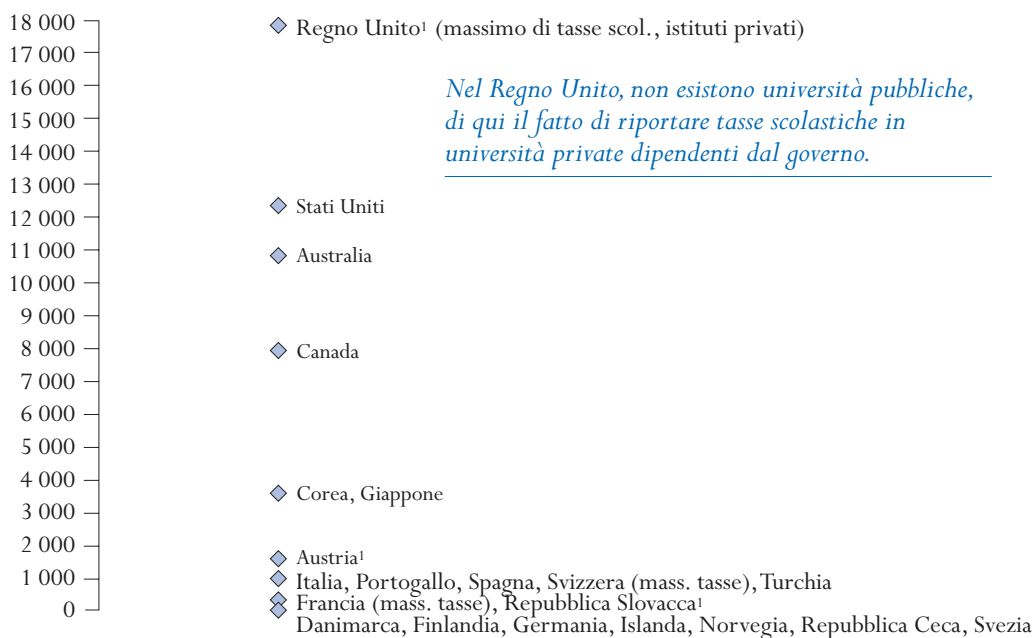
lavoro, le aspirazioni culturale, e le linee politiche governative per facilitare trasferimenti di crediti tra il proprio paese e gli istituti ospiti. Contano anche la trasparenza e la flessibilità dei corsi ed i requisiti per il conseguimento dei titoli. Negli ultimi anni, diversi paesi dell'OCSE hanno attenuato il rigore delle loro norme riguardanti l'immigrazione per incoraggiare l'immigrazione temporanea o permanente dei loro studenti internazionali. Conseguentemente, anche le consi-

Riquadro C3.3. Livello delle tasse scolastiche imposte a studenti internazionali in università pubbliche (2004)

Struttura delle tasse scolastiche	Paesi
Tasse scolastiche più alte per gli studenti internazionali che per gli studenti del paese	Australia, Austria ¹ , Belgio ^{1,2} , Canada, Irlanda ¹ , Paesi Bassi ¹ , Nuova Zelanda, Regno Unito ¹ , Repubblica Slovacca ¹ , Stati Uniti ³ , Turchia
Stesse tasse scolastiche per studenti internazionali e del paese	Corea, Francia, Grecia, Giappone, Italia, Messico ² , Portogallo, Spagna, Svizzera ²
Niente tasse scolastiche né per studenti internazionali né per studenti del paese	Danimarca, Finlandia, Islanda, Norvegia, Repubblica Ceca, Svezia

Tasse scolastiche medie annuali imposte a studenti internazionali da istituti pubblici d'istruzione terziaria di tipo A (2004)

Dollari USA PPA



Fonte: OCSE, Tabella B5.1.

1. Per studenti non appartenenti EU o EEA
2. Alcuni istituti impongono tasse scolastiche più alte per studenti internazionali.
3. Gli studenti internazionali pagano le stesse tasse scolastiche che pagano gli studenti del paese fuori dello stato. Tuttavia, poiché la maggior parte degli studenti del paese è iscritta nello stato, gli studenti internazionali pagano in pratica tasse scolastiche più alte di quelle che paga la maggior parte degli studenti del paese.

derazioni sull'immigrazione possono guidare gli orientamenti di alcuni studenti internazionali nello scegliere tra opportunità scolastiche alternative all'estero (Tremblay, 2005).

Estensione della mobilità studentesca nell'istruzione terziaria

La precedente analisi ha messo in risalto le tendenze nelle cifre assolute degli studenti stranieri e la loro distribuzione secondo i paesi di destinazione, dato che non esistono serie temporali o totali globali sulla mobilità studentesca.

È anche possibile misurare l'estensione della mobilità studentesca in ciascun paese di destinazione al livello globale, esaminando poi la percentuale di studenti internazionali nelle iscrizioni totali dell'istruzione terziaria. Il vantaggio di questo indicatore è che tiene conto delle dimensioni dei differenti sistemi scolastici terziari e pone in risalto i sistemi scolastici altamente internazionalizzati a prescindere dalle loro dimensioni e l'importanza delle loro quote assolute di mercato.

Ampie variazioni nella percentuale degli studenti internazionali iscritti nei paesi dell'OCSE e nei paesi partner

Australia, Austria, Regno Unito e Svizzera mostrano i più alti livelli della mobilità studentesca in entrata, misurata come la percentuale di studenti internazionali nel totale delle loro iscrizioni nell'istruzione terziaria. In Australia, il 16,6% degli studenti d'istruzione terziaria iscritti nel paese è arrivato nel paese espressamente per proseguire i propri studi. Similmente, gli studenti internazionali rappresentano il 13,4% del totale delle iscrizioni nell'istruzione terziaria nel Regno Unito, il 12,7% in Svizzera e l'11,3% in Austria. Le iscrizioni internazionali sono significative in termini relativi anche in Canada. Invece, la mobilità studentesca in entrata rimane al di sotto del 2% del totale delle iscrizioni nell'istruzione terziaria in Norvegia e in Spagna (Grafico C3.1).

Tra i paesi dove non sono disponibili dati sulla mobilità studentesca, le iscrizioni straniere costituiscono un ampio gruppo di studenti terziari in Francia (11%), Germania (11,2%) e Nuova Zelanda (28,3%), facendo pensare a significativi livelli di mobilità studentesca in entrata. Invece, le iscrizioni straniere – e la mobilità studentesca – rappresentano il 2% o di meno in Corea, Italia, Polonia, Repubblica Slovacca e Turchia, e nei paesi partner Cile e Federazione Russa (Tabella C3.1).

Mobilità studentesca in differenti livelli dell'istruzione terziaria

Uno sguardo alle percentuali di studenti internazionali nei differenti livelli dell'istruzione terziaria in ciascun paese di destinazione getta luce sui modelli di mobilità studentesca.. Una prima osservazione è che, con l'eccezione del Canada, i corsi terziari di tipo B sono di gran lunga meno internazionalizzati dei corsi terziari di tipo A, facendo pensare che gli studenti internazionali sono per lo più attratti verso corsi accademici tradizionali dove la trasferibilità dei titoli è più facile. Tra i paesi dove non sono disponibili dati sulla mobilità studentesca, anche i corsi terziari di tipo B iscrivono una più alta percentuale di studenti stranieri di quanta ne iscrivono i corsi terziari di tipo A in Finlandia, Italia e Spagna (Tabella C3.1).

In Australia e Svezia, le percentuali di studenti internazionali sono più o meno le stesse nei corsi terziari di tipo A di ricerca avanzata, facendo pensare che questi paesi di destinazione hanno successo nell'attrarre studenti dall'estero all'inizio della loro istruzione terziaria, e/o li trattengono oltre il conseguimento dei primi titoli. Tra i paesi dove non sono disponibili dati sulla mobilità studentesca, un modello simile può essere osservato in Nuova Zelanda e nella Repubblica Slovacca.

Invece, altri paesi mostrano una mobilità studentesca in entrata significativamente più alta relativa al totale delle iscrizioni nei corsi di ricerca avanzata rispetto ai corsi terziari di tipo A che precedono gli studi di ricerca avanzata. Questo modello è del tutto evidente in Belgio, Canada, Regno Unito, Spagna, Svizzera e Ungheria, e, tra i paesi dove non sono disponibili dati sulla mobilità studentesca, in Francia e Islanda. Ciò può riflettere una forte capacità d'attrazione dei corsi di ricerca avanzata in questi paesi, o un reclutamento preferito di studenti internazionali in livelli più alti d'istruzione per capitalizzare il loro contributo per la ricerca e lo sviluppo nazionale, o in previsione del loro successivo reclutamento come immigrati altamente qualificati.

Profilo dell'immissione di studenti internazionali in differenti destinazioni

Importanza dell'Asia tra le regioni d'origine

Gli studenti asiatici costituiscono il gruppo più numeroso di studenti internazionali iscritti in paesi che riferiscono dati all'OCSE o all'Istituto di Statistica dell'UNESCO, con il 45% del totale nei paesi dell'OCSE, e il 52% del totale nei paesi non-OCSE. Nell'OCSE, il gruppo asiatico è seguito da europei (25%), in particolare cittadini dell'Unione Europea (15%). Gli studenti provenienti dall'Africa ammontano al 12% di tutti gli studenti internazionali, mentre quelli provenienti dal Nord America arrivano solo al 4%. Infine, gli studenti provenienti dal Sud America rappresentano il 6% del totale. Insieme, un terzo degli studenti internazionali iscritti nell'area OCSE proviene da un altro paese dell'OCSE (Tabella C3.2).

In Australia, Canada e Regno Unito, tre delle destinazioni al vertice della graduatoria per gli studenti internazionali nel 2004, il numero di studenti internazionali originari dell'Asia è cresciuto significativamente rispetto all'anno precedente. La stessa cosa vale per gli studenti stranieri in Turchia, tra i paesi dove non sono disponibili dati sulla mobilità studentesca.

Principali paesi d'origine degli studenti internazionali

È anche notevole la prevalenza di studenti provenienti dall'Asia e dall'Europa tra le immissioni internazionali. Gli studenti provenienti da Corea e Giappone rappresentano i gruppi più numerosi di studenti internazionali iscritti nei Paesi dell'OCSE, con percentuali del totale, rispettivamente, del 2,8 e del 4,3%, seguiti da studenti provenienti da Francia e Germania, con il 2,6% dell'una e dell'altra nazione (Tabella C3.2).

Per quanto riguarda gli studenti internazionali provenienti da paesi partner, gli studenti provenienti dalla Cina rappresentano di gran lunga il gruppo più numeroso, con il 15,2% di tutti gli studenti internazionali iscritti nell'area OCSE (escluso un 1,6% in più di studenti provenienti da Hong Kong, Cina). Gli studenti provenienti dalla Cina sono seguiti da quelli provenienti dall'India (5,7%), dal Marocco, dalla Malaysia e dalla Federazione Russa. Gruppi significativi di studenti internazionali provengono anche da Singapore e Thailandia (vedi Tabella C3.8, disponibile nel sito Web <http://dx.doi.org/10.1787/221673686112>).

L'immissione di studenti internazionali secondo il livello e il tipo d'istruzione terziaria mette in risalto le specializzazioni

In alcuni paesi, una percentuale comparativamente ampia di studenti internazionali risulta iscritta in corsi terziari di tipo B. Questo è il caso in Belgio (26,1%), Canada (29,5%) e Giappone (24,3%). Tra i paesi dove non sono disponibili dati sulla mobilità studentesca, le iscrizioni stra-

niere nei corsi terziari di tipo B costituiscono un folto gruppo di studenti stranieri anche in Grecia (28,7%) e Nuova Zelanda (24,3%) (Tabella C3.4).

Invece, altri paesi vedono una larga percentuale dei loro studenti internazionali che s'iscrivono in corsi di ricerca avanzata altamente teorici. Questo si può osservare soprattutto in Finlandia (14,5%), Spagna (28,2%) e Svizzera (27%). Tra i paesi dove non sono disponibili dati sulla mobilità studentesca, le iscrizioni straniere in corsi di ricerca avanzata sono alte anche in Francia (14,5%).

Tali situazioni fanno pensare che questi paesi offrano corsi avanzati che attraggono potenziali studenti internazionali già diplomati. Questa concentrazione si può osservare – sia pure in misura più limitata – anche tra gli studenti internazionali nel Regno Unito (11,5%) e gli studenti stranieri nella Repubblica Ceca (11%). Tutti questi paesi probabilmente traggono vantaggio da maggiori contributi di questi studenti stranieri altamente qualificati alla ricerca e allo sviluppo nazionali. Inoltre, questa specializzazione può anche procurare entrate più alte derivanti dalle tasse scolastiche nei paesi che ne addossano il costo completo sugli studenti stranieri (Riquadro C3.3).

L'immissione di studenti internazionali secondo il campo d'istruzione sottolinea i centri d'attrazione.

Come indicato nella Tabella C3.5, le scienze attraggono circa uno su cinque degli studenti internazionali in Australia (20,2%), Norvegia (20,5%) e Stati Uniti (19,4%), ma meno di uno su cinquanta in Giappone (1,3%) e in Polonia (2,1%) tra i paesi dove non sono disponibili dati sulla mobilità studentesca. Altri paesi che mostrano una larga percentuale di studenti internazionali iscritti nelle scienze sono Canada (14,3%), Germania (17,3%), Regno Unito (14,7%) e Svizzera (17,0%), e in misura minore in Nuova Zelanda (13,6%) e Svezia (12,4%) tra i paesi dove non sono disponibili dati sulla mobilità studentesca.

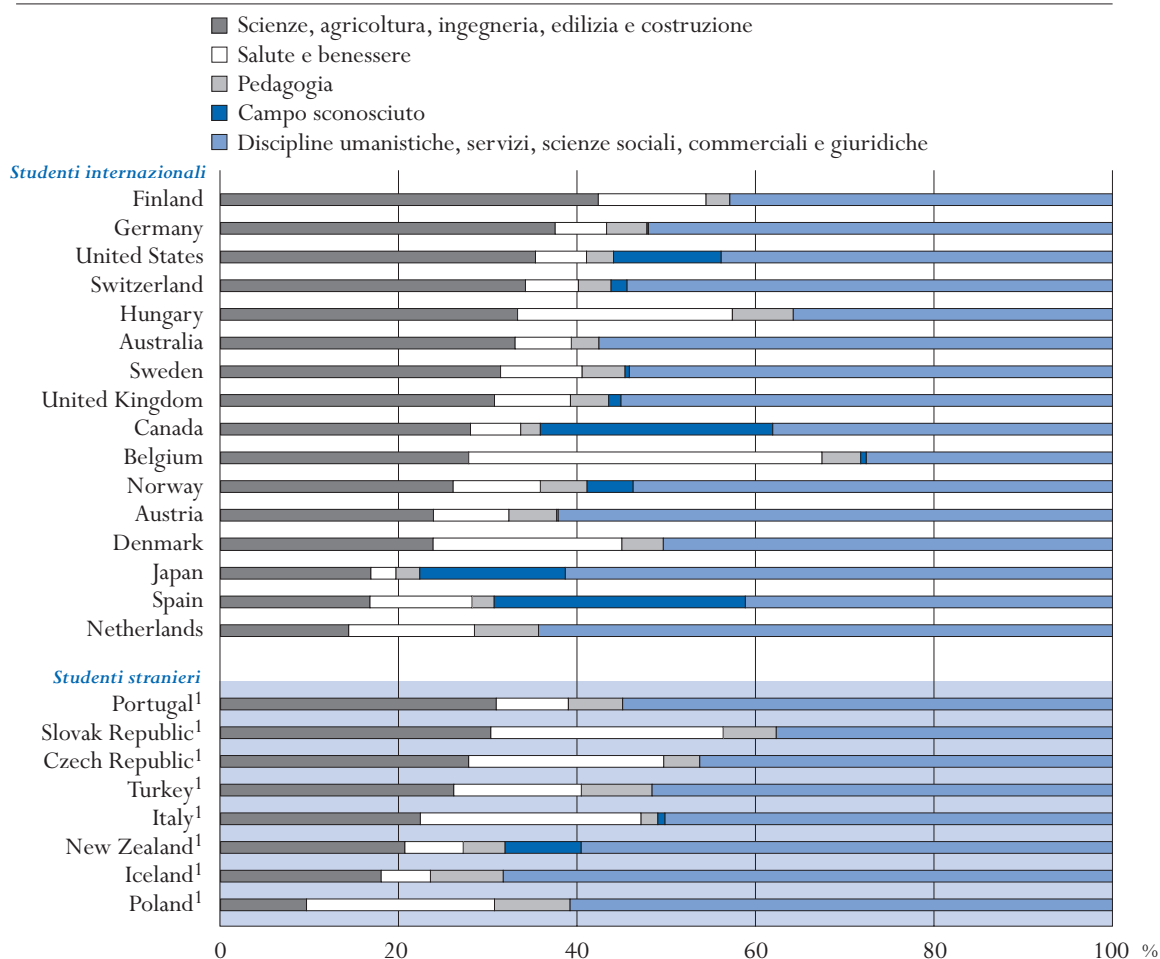
Il quadro cambia leggermente se si considerano le discipline scientifiche in senso più ampio, *cioè* aggiungendo corsi d'agricoltura, ingegneria, edilizia e costruzione. La Finlandia riceve la più larga percentuale dei suoi studenti internazionali in questi campi d'istruzione, al 42,4%. La percentuale di studenti internazionali iscritti in agricoltura, scienze o ingegneria è alta anche in Australia (33%), Germania (37,5%), Regno Unito (30,7%), Stati Uniti (35,3%), Svezia (31,4%), Svizzera (34,2%) e Ungheria (33,3%). Similmente, tra i paesi dove non sono disponibili dati sulla mobilità studentesca, agricoltura, scienze ed ingegneria attraggono circa uno su tre studenti stranieri in Portogallo (30,9%) e Repubblica Slovacca (30,3%). Invece, pochi studenti stranieri sono iscritti in agricoltura, scienze e ingegneria in Polonia (Grafico C3.4).

È importante notare che la maggior parte dei paesi che iscrivono larghe percentuali dei loro studenti internazionali in agricoltura, scienze ed ingegneria offrono corsi in lingua inglese. Nel caso della Germania, la larga percentuale di studenti stranieri in discipline scientifiche possono riflettere anche la forte tradizione del paese in questi campi.

Invece, i paesi non-anglofoni tendono ad iscrivere una più alta percentuale dei loro studenti internazionali nei campi delle discipline umanistiche. In effetti, le discipline umanistiche sono preferite da circa uno su quattro studenti internazionali in Austria (24,5%), Germania (23,8%) e Giappone (26%). Tra i paesi dove non sono disponibili dati sulla mobilità studentesca, l'Islanda iscrive più della metà dei suoi studenti stranieri nelle discipline umanistiche (53%), mentre ciò accade per uno su cinque studenti stranieri in Polonia (21,2%).

Grafico C3.4. Distribuzione di studenti internazionali e stranieri secondo il campo d'istruzione (2004)

Percentuale di tutti gli studenti internazionali e stranieri iscritti in differenti campi d'istruzione



1. Distribuzione degli studenti stranieri secondo il campo d'istruzione. Questi dati non sono confrontabili con dati sugli studenti internazionali, e quindi sono presentati separatamente.

I paesi sono classificati in ordine decrescente della percentuale di studenti internazionali e stranieri iscritti in corsi di scienze, agricoltura, ingegneria, edilizia e costruzione

Fonte: OCSE. Tabella C3.5. Vedi Allegato 3 per le note (www.oecd.org/edu/eq2006).

StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/221673686112>

Anche i corsi di scienze sociali, commerciali e giuridiche attraggono in gran numero gli studenti internazionali. In Australia e Paesi Bassi, questi campi d'istruzione iscrivono circa la metà di tutti gli studenti internazionali (rispettivamente, il 47,9 e il 48,2%). La percentuale di studenti internazionali iscritti in corsi di scienze sociali, commerciali e giuridiche è alta anche nel Regno Unito (39,8%). Tra i paesi dove non sono disponibili dati sulla mobilità studentesca, la Nuova Zelanda iscrive più della metà dei suoi studenti stranieri nei corsi di scienze sociali, commerciali e giuridiche, mentre questi campi ricevono più del 40% di studenti stranieri anche in Portogallo (41,6%) e Turchia (40,7%).

La situazione dei corsi di salute e benessere è abbastanza specifica, poiché dipende in larga misura da linee politiche nazionali riguardanti il riconoscimento di titoli medici. I corsi di salute e benessere

attraggono larghe percentuali di studenti internazionali nei paesi dell'Unione Europea, soprattutto in Belgio (39,6%), Danimarca (21,1%) e Ungheria (24,1%). Tra i paesi dove non sono disponibili dati sulla mobilità studentesca, i corsi di salute e benessere vengono scelti da un quinto ad un quarto di studenti stranieri anche in Italia (24,7%), Polonia (21,1%), Repubblica Ceca (21,9%) e Repubblica Slovacca (26%). Questa situazione è relativa all'esistenza di quote in molti paesi europei che limitano l'accesso a corsi scolastici nel campo medico. Ciò fa aumentare la domanda d'istruzione all'estero in altri paesi dell'Unione Europea per aggirare queste quote, e per trarre vantaggio dal riconoscimento automatico, nei paesi dell'Unione Europea, di titoli medici sotto le Direttive Mediche Europee.

Complessivamente, la concentrazione di studenti internazionali in specifiche discipline in ciascun paese di destinazione mette in risalto corsi che attraggono studenti in gran numero dall'estero. Questa attrazione è il risultato di molti fattori sia dal lato dell'offerta che dal lato della domanda.

Dal lato dell'offerta, alcune destinazioni offrono centri d'eccellenza o d'esperienza tradizionale capaci di attrarre studenti in gran numero da altri paesi (*per es.* Finlandia e Germania in scienze e ingegneria). Anche nelle discipline umanistiche alcune destinazioni hanno un ovvio monopolio su alcuni corsi. Ciò è particolarmente ovvio per studi linguistici o culturali (*per es.* Austria, Germania, Giappone e Islanda).

Dal lato della domanda, le caratteristiche degli studenti internazionali possono aiutare a spiegare la loro concentrazione in alcuni campi d'istruzione. Per esempio, gli studenti in discipline scientifiche hanno generalmente minore probabilità di essere versati in molte lingue differenti, ciò che può spiegare la loro più forte propensione a studiare in paesi che offrono corsi d'istruzione in inglese, e la loro minore propensione ad iscriversi in paesi dove questi corsi sono meno comuni (*per es.* in Giappone). Similmente, la domanda d'istruzione commerciale di molti studenti asiatici può spiegare la forte concentrazione di studenti internazionali in scienze sociali, commerciali e giuridiche nelle vicine Australia e Nuova Zelanda, ed in minore misura in Giappone. Infine, le disponibilità nell'Unione Europea per il riconoscimento di titoli medici determinano chiaramente il concentrarsi di studenti internazionali in corsi di salute e benessere nei paesi dell'Unione Europea.

Destinazioni di cittadini iscritti all'estero

Quando si sceglie di studiare in corsi d'istruzione terziaria al di fuori del proprio paese di cittadinanza, la grande maggioranza degli studenti OCSE s'iscrive in un altro paese dell'area OCSE. Tuttavia, più del 10% di cittadini di un paese iscritti all'estero lo fanno al di fuori dell'area OCSE in Grecia, Italia, Stati Uniti e Turchia. Tra i paesi partner, anche studenti di Brasile, Cile, Israele e Federazione Russa s'iscrivono in numero significativo in paesi non-OCSE per acquisire la loro istruzione terziaria. Invece, studenti di Austria, Belgio, Francia, Giappone, Irlanda, Islanda, Lussemburgo, Norvegia, Nuova Zelanda, Paesi Bassi, Repubblica Slovacca e Svizzera mostrano una propensione estremamente bassa a studiare al di fuori dell'area OCSE (Tabella C3.3).

Considerazioni linguistiche, vicinanza geografica e somiglianza di sistemi scolastici sono importanti motivi della scelta di destinazione. Considerazioni geografiche e differenze nei requisiti d'accesso sono spiegazioni probabili del confluire di studenti dall'Austria in Germania, dal Belgio in Francia e nei Paesi Bassi, dal Canada negli Stati Uniti, dalla Nuova Zelanda in Australia, ecc. Problemi linguistici, come anche tradizioni accademiche, gettano egualmente luce sulla propensione, per gli studenti anglo-sassoni, di confluire in altri paesi del Commonwealth o negli

Stati Uniti, anche in quelli geograficamente distanti. Anche le reti migratorie svolgono un ruolo, come è illustrato dal confluire di studenti di cittadinanza portoghese in Francia, di studenti dalla Turchia in Germania o dal Messico negli Stati Uniti.

Infine, le destinazioni degli studenti internazionali mettono in risalto anche la capacità d'attrazione di specifici sistemi scolastici, sia per considerazioni di natura accademica, sia come risultato di successive opportunità d'immigrazione. Sotto questo aspetto, è degno di nota il fatto che studenti provenienti dalla Cina sono concentrati principalmente in Australia, Germania, Giappone, Nuova Zelanda, Regno Unito e Stati Uniti, paesi che in gran parte hanno stabilito norme per facilitare l'immigrazione di studenti internazionali. Similmente, studenti originari dell'India preferiscono Australia, Regno Unito e Stati Uniti; queste tre destinazioni attraggono cinque cittadini indiani su sei iscritti all'estero.

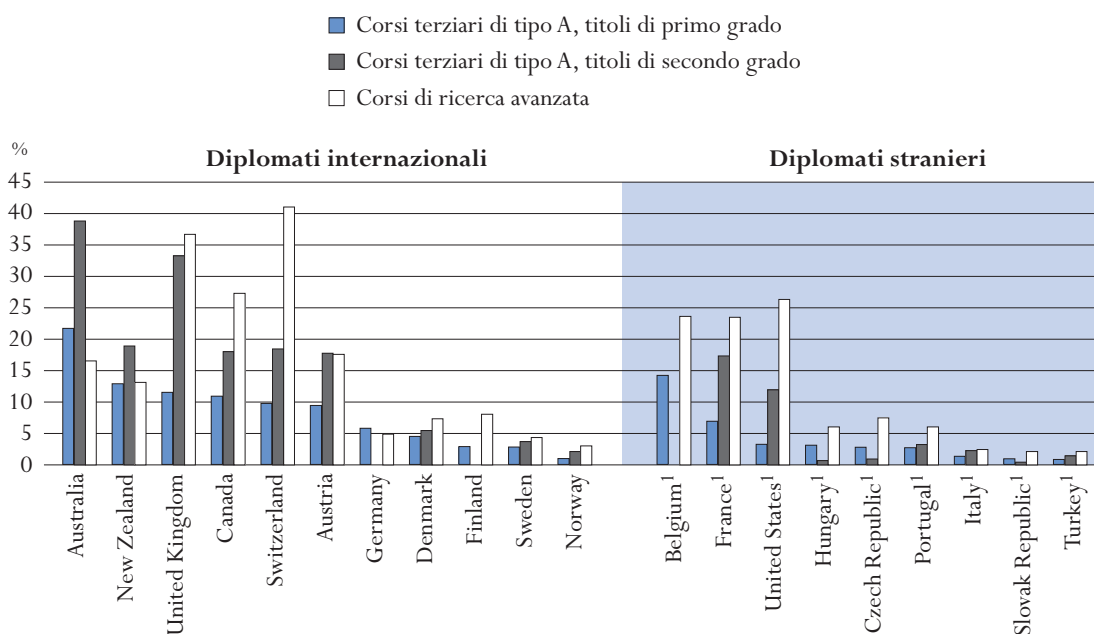
Contributo degli studenti internazionali al prodotto di diplomati d'istruzione terziaria e implicazioni per l'immigrazione

Contributo degli studenti internazionali al prodotto di diplomati

Gli studenti internazionali danno un significativo contributo al prodotto di diplomati d'istruzione terziaria dei sistemi scolastici più internazionalizzati. In alcuni livelli d'istruzione altamente internazionalizzati, questo contributo gonfia artificialmente i tassi di diplomi conseguiti nel-

Grafico C3.5. Percentuale di diplomati internazionali e stranieri nel prodotto di diplomati nell'istruzione terziaria (2004)

Percentuale di tutti i titoli terziari rilasciati a studenti internazionali e stranieri



1. Percentuale di diplomati stranieri nel prodotto di diplomati nell'istruzione terziaria. Questi dati non sono confrontabili con i dati su diplomati internazionali e sono quindi presentati separatamente.

I paesi sono classificati in ordine decrescente della percentuale di diplomati internazionali e stranieri nei corsi terziari di tipo A con titoli di primo grado.

Fonte: OCSE. Tabella C3.7. Vedi Allegato 3 per le note (www.oecd.org/edu/eqa2006).

StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/221673686112>

l'istruzione terziaria. È quindi importante esaminare il contributo degli studenti internazionali al prodotto di diplomati nei differenti tipi di corsi terziari per verificare la misura di questa sopravvalutazione (vedi Indicatore A3).

In Australia, Canada, Regno Unito e Svizzera, più di un quarto dei titoli di secondo grado dell'istruzione terziaria di tipo A o di ricerca avanzata sono rilasciati a studenti internazionali. Questo fatto implica che il reale prodotto nazionale di diplomati sia significativamente sopravvalutato nei tassi complessivi di conseguimento dei diplomi. Questa sopravvalutazione è soprattutto importante per i corsi d'istruzione terziaria di tipo A che rilasciano titoli di secondo grado in Australia e per i corsi di ricerca avanzata nel Regno Unito e in Svizzera, dove i diplomati internazionali rappresentano più del 35% del prodotto di diplomati. Il contributo degli studenti internazionali al prodotto di diplomati è egualmente significativo – anche se in minore misura – in Austria e Nuova Zelanda, e, tra i paesi dove non sono disponibili dati sulla mobilità studentesca, in Belgio, Francia e Stati Uniti (Grafico C3.5).

Invece, il contributo degli studenti internazionali al prodotto di diplomati nell'istruzione terziaria di Danimarca, Finlandia, Germania, Norvegia e Svezia, è più limitato. La stessa cosa vale per Italia, Portogallo, Repubblica Ceca, Repubblica Slovacca, Turchia e Ungheria (Tabella C3.7). Ciò rende più difficile, per questi paesi, capitalizzare questo contributo esterno per la produzione nazionale di capitale umano.

Implicazioni per l'immigrazione

In effetti, la crescita della nuova economia nel corso degli ultimi due decenni ha messo in grande risalto l'importanza del capitale umano e delle forze lavoro qualificate per la crescita economica (vedi Indicatore A10). In questo contesto, la competizione a livello mondiale per lavoratori altamente qualificati è forte, e gli studenti internazionali vengono sempre più considerati da alcuni paesi dell'OCSE come una fonte potenziale d'immigrati altamente qualificati. Dopo aver completato i loro studi, gli studenti internazionali s'impadroniscono della lingua del loro paese di studio, si familiarizzano con la sua cultura e i loro diplomi vengono riconosciuti dai datori di lavoro locali per coloro che hanno completato un corso completo all'estero. Ciò li rende direttamente utilizzabili per un impiego sul mercato del lavoro nel loro paese di destinazione.

Diversi paesi dell'OCSE hanno recentemente attenuato le loro normative per l'immigrazione per incoraggiare l'immigrazione temporanea o permanente di alcuni studenti internazionali (OECD, 2005a e Tremblay, 2005). È interessante notare che i sistemi scolastici nei quali gli studenti internazionali contribuiscono di più al prodotto di diplomati sono quelli di paesi con una lunga tradizione d'immigrazione che favorisce individui qualificati (Australia, Canada, Nuova Zelanda) o di paesi dove l'economia è abbondantemente basata su lavoratori stranieri altamente qualificati (Regno Unito, Stati Uniti e Svizzera).

In questa prospettiva, il contributo dei diplomati internazionali al prodotto totale di diplomati può essere visto anche come una misurazione delle dimensioni della potenziale quota d'immigrati altamente qualificati che i paesi ospiti possono capitalizzare per aumentare la disponibilità di capitale umano nell'economia.

Definizioni e metodologie

Fonti dei dati, definizioni e periodo di riferimento

I dati sugli studenti internazionali e stranieri sono basati sulla raccolta di dati UOE sulle statistiche dell'istruzione annualmente dall'UNESCO, dall'OCSE e dall'Eurostat.

Gli studenti sono classificati come studenti internazionali se hanno lasciato il loro paese d'origine e si sono trasferiti in un altro paese per motivi di studio. A seconda delle legislazioni sull'immigrazione specifiche per un paese, delle disposizioni circa la mobilità (*per es.* la libera mobilità degli individui nelle aree EU e EEA), e della disponibilità di dati, gli studenti internazionali possono essere definiti come studenti che non sono residenti permanenti o residenti abituali del loro paese di studio o, alternativamente, come studenti che hanno ricevuto la loro precedente istruzione in un paese differente (*per es.* in paesi dell'EU).

La residenza permanente o abituale nel paese di riferimento viene definita secondo le legislazioni nazionali. In pratica, questo significa possedere un visto o un permesso per studenti, o scegliere un paese straniero di domicilio nell'anno precedente all'ingresso nel sistema scolastico del paese che trasmette i dati. Il paese della precedente istruzione viene definito come il paese in cui gli studenti hanno conseguito il titolo richiesto per iscriversi nel loro attuale livello d'istruzione, *per es.* il paese dove essi hanno conseguito la loro istruzione secondaria superiore o post-secondaria non-terziaria per studenti internazionali iscritti in corsi terziari di tipo A e di tipo B, ed il paese dove essi hanno conseguito l'istruzione terziaria di tipo A per studenti internazionali iscritti in corsi di ricerca avanzata. Definizioni operative specifiche per i vari paesi di studenti internazionali vengono indicate nelle tabelle, come nell'Allegato 3 (www.oecd.org/edu/eag2006).

Gli studenti sono classificati come studenti stranieri se non sono cittadini del paese in cui vengono raccolti i dati. Anche se pratica e operativa, questa classificazione non coglie adeguatamente la mobilità studentesca, date le differenti normative nazionali circa la naturalizzazione degli immigrati. Per esempio, mentre Australia e Svizzera riferiscono immissioni simili di studenti stranieri per quanto riguarda le loro iscrizioni nell'istruzione terziaria – rispettivamente, il 19,9 ed il 18,2% - queste percentuali riflettono significative differenze negli effettivi livelli di mobilità studentesca: 16,6% d'iscrizioni nell'istruzione terziaria in Australia e 12,7% in Svizzera. Questo si deve al fatto che l'Australia è un paese d'immigrazione e ha una maggiore propensione a concedere la residenza permanente alle sue popolazioni immigrate di quanta ne abbia la Svizzera. Quindi, le interpretazioni dei dati basate sul concetto di studenti stranieri in termini di mobilità studentesca e i confronti bilaterali si debbono fare con cautela.

A meno che non sia indicato diversamente i dati si riferiscono all'anno accademico 2003-2004.

Metodologie

I dati sugli studenti internazionali e stranieri sono ottenuti dalle iscrizioni nei loro paesi di destinazione. Il metodo per ottenere dati su studenti internazionali e stranieri è quindi lo stesso che viene usato per raccogliere dati su iscrizioni totali, *cioè* registrazioni di studenti regolarmente iscritti in un programma scolastico. Gli studenti cittadini dei rispettivi paesi e quelli internazionali vengono generalmente contati in un giorno o periodo specifico dell'anno. Questo procedimento permette di misurare la percentuale delle iscrizioni internazionali in un sistema scolastico, ma il numero effettivo degli individui implicati in uno scambio tra stranieri può es-

sere molto più alto, poiché molti studenti studiano all'estero per un periodo inferiore all'intero anno accademico, o partecipano a corsi di scambio che non richiedono iscrizioni (*per es.* scambi tra università o mobilità in corsi di ricerca avanzata a breve termine). D'altra parte, l'insieme degli studenti internazionali comprende alcuni studenti di corsi con iscrizioni a distanza per i quali non si può parlare, in termini esatti, di mobilità studentesca. Questo sistema di corsi con iscrizioni a distanza è abbastanza comune negli istituti terziari dell'Australia e del Regno Unito (OECD, 2004d).

Poiché i dati sugli studenti internazionali e stranieri sono ottenuti da iscrizioni all'istruzione terziaria nel loro paese di destinazione, si riferiscono quindi a studenti che entrano in un determinato paese, piuttosto che a quelli che ne escono per recarsi all'estero. Tra i paesi di destinazione coperti da questo indicatore vi sono tutti quelli dell'area OCSE (con l'eccezione di Lussemburgo e Messico) ed i paesi partner Cile e Federazione Russa, come anche i paesi non-OCSE che riferiscono dati simili all'Istituto di Statistica dell'UNESCO allo scopo di ricavarne cifre globali e di esaminare le destinazioni degli studenti e le tendenze nelle quote di mercato.

I dati sugli studenti iscritti all'estero, come anche le analisi di tendenza, non sono basati sul numero degli studenti internazionali, ma su quello dei cittadini stranieri in paesi dove i dati sono costantemente e facilmente disponibili attraverso i vari paesi e nel tempo. Ma i dati non includono studenti iscritti in paesi OCSE e non-OCSE che non hanno riferito su studenti stranieri né all'OCSE né all'Istituto di Statistica dell'UNESCO. Tutte le dichiarazioni sugli studenti iscritti all'estero possono quindi sottovalutare il numero effettivo di cittadini che studiano all'estero (Tabella C3.3), specialmente per paesi nei quali numerosi cittadini studiano in paesi che non riferiscono sui loro studenti stranieri né all'OCSE né all'Istituto di Statistica dell'UNESCO (*per es.* Cina e India).

La Tabella C3.1 mostra le iscrizioni di studenti sia internazionali che stranieri come percentuale dell'iscrizione totale in ciascun livello dell'istruzione terziaria. L'iscrizione totale, usata come denominatore, comprende tutte le persone che studiano nel paese (sia studenti cittadini del paese, sia studenti internazionali), ma esclude gli studenti che da quel paese si recano all'estero per studiare). La tabella mostra anche i cambiamenti tra il 2000 e il 2004 nelle iscrizioni di stranieri per tutta l'istruzione terziaria.

Le Tabelle C3.2, C3.4 e C3.5 mostrano la distribuzione degli studenti internazionali iscritti in un sistema scolastico – o studenti stranieri per paesi che non hanno informazioni sulla mobilità studentesca – secondo il proprio paese d'origine nella Tabella C3.2, secondo il loro livello e tipo d'istruzione terziaria nella Tabella C3.4, e secondo il campo d'istruzione in cui sono iscritti nella Tabella C3.5.

La Tabella C3.3 presenta la distribuzione dei cittadini di un dato paese iscritti all'estero secondo il loro paese di destinazione (o paese di studio). Come già detto sopra, il numero totale di studenti iscritti all'estero usato come denominatore copre solo gli studenti iscritti in altri paesi che riferiscono dati all'OCSE o all'Istituto di Statistica dell'UNESCO. Quindi, le percentuali che ne risultano possono essere influenzate e sopravvalutate per paesi dove un gran numero di studenti studia in paesi che non riferiscono dati.

La Tabella C3.6 mostra le tendenze nel numero assoluto di studenti stranieri riferito dai paesi dell'OCSE ed a livello mondiale, e gli indici di cambiamento tra il 2003 e il 2004, e dal 2000 al 2002. Si deve notare che le cifre sono basate sul numero di studenti stranieri iscritti in paesi

che riferiscono dati all'OCSE o all'Istituto di Statistica dell'UNESCO. Poiché i dati per i paesi non-OCSE che non sono paesi partner dell'OCSE non sono stati inclusi in passato, le cifre non sono strettamente confrontabili con quelle pubblicate in precedenti edizioni di *Uno sguardo sull'educazione*.

C3

La Tabella C3.7 presenta la percentuale di titoli terziari rilasciati a studenti internazionali, o a studenti stranieri per i paesi che non hanno informazioni sulla mobilità studentesca. Essa fornisce un'indicazione del contributo degli studenti internazionali o stranieri al prodotto di diplomati dei differenti livello e tipi d'istruzione terziaria.

Infine, la Tabella C3.8 (disponibile sul sito Web <http://dx.doi.org/10.1787/221673686112>) mostra la matrice dei numeri degli studenti stranieri secondo il paese d'origine e il paese di destinazione, come anche il numero totale degli studenti stranieri in ciascuna destinazione nel 2000 e le corrispondenti quote di mercato nel 2000 e nel 2004.

Ulteriori riferimenti

Il numero di anni previsti d'istruzione terziaria viene presunto verso l'alto in paesi con una larga percentuale di studenti internazionali nelle iscrizioni terziarie. Questo fatto deve essere tenuto in mente nell'interpretare tendenze o differenze tra i paesi negli anni previsti d'istruzione terziaria (vedi Indicatori C1 e C2).

Similmente, la relativa importanza degli studenti internazionali nel sistema scolastico influisce nei tassi di conseguimento di diplomi terziari e può artificialmente aumentarli in alcuni campi o livelli d'istruzione (vedi Indicatore A3).

Gli studenti internazionali contribuiscono significativamente al prodotto di diplomati terziari di alcuni paesi. Ciò dà ai sistemi scolastici altamente internazionalizzati un'opportunità di capitalizzare gli studenti internazionali per aumentare il capitale umano nell'economia, e stimolare con questo la crescita economica (vedi Indicatore A10).

Nei paesi dove vengono applicate tasse scolastiche differenziate agli studenti internazionali, la mobilità studentesca può far crescere le risorse finanziarie degli istituti scolastici terziari e contribuire al finanziamento del sistema scolastico. Invece, gli studenti internazionali possono rappresentare un grave peso finanziario per i paesi dove le tasse scolastiche per l'istruzione terziaria sono basse o inesistenti, dato l'alto livello di costi unitari nell'istruzione terziaria (vedi Indicatori B1 e B5).

Gli studenti internazionali iscritti in un paese differente da quello proprio sono solo un aspetto dell'internazionalizzazione dell'istruzione terziaria. Nuove forme d'istruzione senza frontiere si sono imposte nell'ultimo decennio, compresa la mobilità di corsi e d'istituti scolastici oltre frontiera. Ma l'istruzione post-secondaria senza frontiere si è sviluppata in modi molto differenti ed in risposta a ragioni differenti in differenti regioni del mondo. Per una dettagliata analisi di questi problemi, come per le implicazioni commerciali e politiche dell'internazionalizzazione dell'istruzione terziaria, vedi *Internationalisation and Trade in Higher Education: Opportunities and Challenges* (OECD, 2004d).

Tabella C3.1

Mobilità studentesca e studenti stranieri nell'istruzione terziaria (2000, 2004)

Mobilità di studenti internazionali iscritti come percentuale di tutti gli studenti (internazionali più cittadini del rispettivo paese), iscrizioni di studenti stranieri come percentuale di tutti gli studenti (stranieri e cittadini del rispettivo paese) e indice di cambiamento nel numero degli studenti stranieri

Letture della prima colonna: l'8,8% di tutti gli studenti nell'istruzione terziaria in Canada sono studenti internazionali e il 2,7% di tutti gli studenti nell'istruzione terziaria in Svizzera sono studenti internazionali. Secondo le specifiche legislazioni dei paesi sull'immigrazione e i limiti nella disponibilità dei dati, la mobilità studentesca viene definita o sulla base del paese di residenza degli studenti (per es. Canada) o sulla base del paese dove gli studenti hanno ricevuto la loro precedente istruzione (per es. Svizzera). I dati presentati in questa tabella sulla mobilità studentesca rappresentano le migliori indicazioni disponibili della mobilità studentesca per ciascun paese. Lettura della quinta colonna: il 10,6% di tutti gli studenti nell'istruzione terziaria in Canada non sono cittadini canadesi, ed il 18,2% di tutti gli studenti nell'istruzione terziaria in Svizzera non sono cittadini svizzeri

	Mobilità studentesca				Iscrizioni di studenti stranieri				Indice di cambiamento nel numero degli studenti stranieri, totale iscrizioni terziarie (2000 = 100)
	Studenti internazionali come percentuale di tutte le iscrizioni nell'istruzione terziaria				Studenti stranieri come percentuale di tutte le iscrizioni nell'istruzione terziaria				
	Total tertiary	Tertiary-type B programmes	Tertiary-type A programmes	Advanced research programmes	Total tertiary	Tertiary-type B programmes	Tertiary-type A programmes	Advanced research programmes	
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)
OECD countries									
Australia ¹	16.6	6.1	18.7	17.8	19.9	6.3	22.4	26.4	158
Austria ¹	11.3	m	12.3	16.8	14.1	m	15.4	21.3	111
Belgium ¹	6.0	3.6	7.3	20.0	9.6	5.9	12.9	31.3	114
Canada ^{1,2}	8.8	10.6	7.8	23.3	10.6	5.5	11.6	34.1	116
Czech Republic	m	m	m	m	4.7	1.2	4.9	7.1	262
Denmark ¹	4.6	3.2	4.7	7.0	7.9	9.5	7.3	20.4	133
Finland ³	3.4	m	3.2	7.0	2.6	3.8	2.3	7.0	142
France	m	m	m	m	11.0	5.2	11.4	33.9	173
Germany ³	m	m	10.0	m	11.2	4.1	12.4	m	139
Greece	m	m	m	m	2.4	2.0	2.7	n	167
Hungary ¹	2.8	0.1	2.8	6.9	3.1	0.1	3.1	7.4	130
Iceland	m	m	m	m	3.3	1.4	3.4	13.7	121
Ireland ³	6.7	x(1)	x(1)	x(1)	m	m	m	m	171
Italy	m	m	m	m	2.0	7.5	2.0	3.6	163
Japan ¹	2.7	2.6	2.7	x(3)	2.9	2.7	3.0	x(7)	177
Korea	m	m	m	m	0.3	x(5)	x(5)	x(5)	320
Luxembourg	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Mexico	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Netherlands ³	4.8	a	4.9	m	3.9	a	4.0	m	152
New Zealand	m	m	m	m	28.3	28.0	28.2	36.6	456
Norway ¹	1.7	0.9	1.6	3.5	4.5	3.4	4.3	18.2	142
Poland	m	m	m	m	0.4	0.1	0.4	m	133
Portugal	m	m	m	m	4.1	3.3	3.9	7.8	145
Slovak Republic	m	m	m	m	1.0	0.1	1.0	1.2	104
Spain ¹	0.8	m	0.7	5.5	2.3	2.5	1.5	17.5	164
Sweden ¹	4.0	2.0	4.1	4.5	8.5	6.2	7.9	19.9	143
Switzerland ³	12.7	m	12.9	42.5	18.2	13.6	16.8	42.4	137
Turkey	m	m	m	m	0.8	0.2	1.0	m	87
United Kingdom ¹	13.4	5.6	14.4	38.6	16.2	10.7	16.6	40.3	135
United States ¹	3.4	x(1)	x(1)	x(1)	3.4	x(5)	x(5)	x(5)	120
OECD average	6.5	3.5	7.2	16.1	7.3	5.1	8.0	19.5	161
EU19 average	5.8	2.4	6.4	13.3	6.5	4.1	6.8	16.7	152
Partner countries									
Brazil	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Chile	m	m	m	m	0.9	0.3	1.1	5.7	150
Israel	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Russian Federation	m	m	m	m	0.9	0.3	1.1	m	184

1. Ai fini di una misurazione della mobilità studentesca, gli studenti internazionali sono definiti sulla base del loro paese di residenza.

2. Anno di riferimento 2000.

3. Ai fini di una misurazione della mobilità studentesca, gli studenti sono definiti sulla base del paese della loro precedente istruzione.

Fonte: OCSE. Vedi Allegato 3 per le note (www.oecd.org/edu/eag2006).

Si consulti la "Guida alla lettura" per informazioni riguardanti i simboli che sostituiscono i dati mancanti.

StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/221673686112>

Tabella C3.2

Distribuzione degli studenti internazionali e stranieri nell'istruzione terziaria, secondo il paese d'origine (2004)

Numero degli studenti internazionali e stranieri iscritti nell'istruzione terziaria da un dato paese d'origine come percentuale di tutti gli studenti internazionali e stranieri nel paese di destinazione, basato su calcoli delle presenze

La tabella mostra, per ciascun paese, la percentuale degli studenti internazionali nell'istruzione terziaria che provengono da un dato paese. Quando i dati sulla mobilità studentesca non sono disponibili, la tabella mostra la percentuale degli studenti stranieri nell'istruzione terziaria che hanno la cittadinanza di un dato paese d'origine. *Letture della terza colonna:* l'8% degli studenti internazionali d'istruzione terziaria in Danimarca sono residenti tedeschi, lo 0,6% degli studenti internazionali d'istruzione terziaria in Danimarca sono residenti greci, ecc. *Letture della sesta colonna:* il 5,0% degli studenti internazionali d'istruzione terziaria in Irlanda hanno avuto la loro precedente istruzione in Germania, lo 0,4% degli studenti internazionali d'istruzione terziaria in Irlanda hanno avuto la loro precedente istruzione in Grecia, ecc. *Letture della quattordicesima colonna:* l'1,2% degli studenti stranieri d'istruzione terziaria in Belgio sono cittadini tedeschi, l'1,3% degli studenti stranieri d'istruzione terziaria in Belgio sono cittadini greci, ecc.

		Paesi di destinazione											
		Paesi dell'OCSE											
		Studenti INTERNAZIONALI secondo il paese d'origine											
		Australia ¹	Canada ^{1,2}	Denmark ¹	Germany ^{3,4,5}	Ireland ³	Netherlands ^{3,4}	Slovak Republic ¹	Spain ^{1,5}	Sweden ¹	Switzerland ^{3,5}	United Kingdom ¹	United States ¹
<i>Paesi d'origine</i>		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)
OECD countries	Australia	a	0.4	1.8	0.2	0.4	0.1	n	0.2	1.1	0.3	0.5	0.5
	Austria	0.1	0.1	0.8	2.5	0.3	0.2	0.1	1.0	1.9	2.2	0.4	0.2
	Belgium	n	0.3	1.5	0.7	0.6	4.1	n	2.0	0.9	0.8	0.8	0.1
	Canada	1.9	a	1.0	0.3	2.6	0.1	0.6	0.1	1.2	1.1	1.3	4.7
	Czech Republic	0.1	n	0.1	1.1	0.2	0.1	27.6	0.1	1.1	0.6	0.1	0.2
	Denmark	0.1	0.1	a	0.3	0.1	0.2	n	0.2	1.0	0.3	0.6	0.2
	Finland	n	0.1	0.5	0.5	0.8	0.3	0.1	0.3	3.3	0.3	0.6	0.1
	France	0.3	5.6	5.1	3.2	4.7	0.6	0.1	5.5	6.4	16.1	3.8	1.2
	Germany	0.8	0.8	8.8	a	5.0	16.2	0.1	5.1	10.3	23.4	4.0	1.5
	Greece	n	0.1	0.6	1.7	0.4	0.3	5.3	0.3	0.6	0.8	7.6	0.4
	Hungary	n	n	0.1	1.3	0.1	0.2	0.6	0.1	0.3	0.7	0.1	0.2
	Iceland	n	n	7.3	0.1	n	0.1	n	n	0.1	n	0.1	0.1
	Ireland	0.1	0.1	1.3	0.2	a	0.1	n	0.2	0.3	0.1	4.9	0.2
	Italy	0.1	0.2	1.3	2.1	1.2	0.4	n	5.0	2.4	6.4	1.7	0.6
	Japan	1.9	1.2	0.4	1.0	0.4	0.1	0.3	0.3	0.5	0.9	2.1	7.1
	Korea	2.3	0.1	0.1	1.8	n	0.1	0.1	0.1	0.2	0.4	1.2	9.2
	Luxembourg	n	n	0.6	1.1	0.1	n	n	0.2	n	1.1	0.3	n
	Mexico	0.2	1.1	0.3	0.5	0.1	0.1	n	6.2	0.5	0.6	0.7	2.3
	Netherlands	0.1	0.2	1.1	0.5	0.5	a	n	0.7	2.5	0.6	0.8	0.3
	New Zealand	2.7	0.1	0.5	0.1	n	n	n	n	0.1	0.1	0.2	0.2
Norway	1.9	0.2	15.3	0.4	1.6	0.3	1.9	0.2	0.9	0.4	1.2	0.3	
Poland	0.1	0.2	1.2	6.3	0.7	0.7	1.2	1.1	1.8	1.7	0.3	0.5	
Portugal	n	0.1	0.1	0.3	0.2	0.2	n	9.1	0.5	0.4	0.9	0.2	
Slovak Republic	0.1	n	n	0.6	0.1	0.1	a	0.1	0.4	0.6	0.1	0.1	
Spain	0.1	0.2	3.0	2.3	2.2	1.0	0.2	a	4.1	1.8	2.0	0.6	

1. Gli studenti internazionali sono definiti sulla base del loro paese di residenza.

2. Anno di riferimento 2002.

3. Gli studenti internazionali sono definiti sulla base del paese della loro precedente istruzione.

4. Esclude i corsi di ricerca avanzata.

5. Esclude i corsi terziari di tipo B.

6. Gli studenti stranieri sono definiti sulla base del loro paese di cittadinanza. Questi dati non sono confrontabili con i dati sugli studenti internazionali e sono quindi presentati separatamente nella tabella.

Fonte: OCSE. Vedi Allegato 3 per le note (www.oecd.org/edu/eqg2006).

Si consulti la "Guida alla lettura" per informazioni riguardanti i simboli che sostituiscono i dati mancanti.

StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/221673686112>

Tabella C3.2. (Continua – 1)

Distribuzione degli studenti internazionali e stranieri nell'istruzione terziaria, secondo il paese d'origine (2004)

Numero degli studenti internazionali e stranieri iscritti nell'istruzione terziaria da un dato paese d'origine come percentuale di tutti gli studenti internazionali e stranieri nel paese di destinazione, basato su calcoli delle presenze

La tabella mostra, per ciascun paese, la percentuale degli studenti internazionali nell'istruzione terziaria che provengono da un dato paese. Quando i dati sulla mobilità studentesca non sono disponibili, la tabella mostra la percentuale degli studenti stranieri nell'istruzione terziaria che hanno la cittadinanza di un dato paese d'origine. *Lettura della terza colonna:* l'8% degli studenti internazionali d'istruzione terziaria in Danimarca sono residenti tedeschi, lo 0,6% degli studenti internazionali d'istruzione terziaria in Danimarca sono residenti greci, ecc. *Lettura della sesta colonna:* il 5,0% degli studenti internazionali d'istruzione terziaria in Irlanda hanno avuto la loro precedente istruzione in Germania, lo 0,4% degli studenti internazionali d'istruzione terziaria in Irlanda hanno avuto la loro precedente istruzione in Grecia, ecc. *Lettura della quattordicesima colonna:* l'1,2% degli studenti stranieri d'istruzione terziaria in Belgio sono cittadini tedeschi, l'1,3% degli studenti stranieri d'istruzione terziaria in Belgio sono cittadini greci, ecc.

		Paesi di destinazione											
		Paesi dell'OCSE											
		Studenti INTERNAZIONALI secondo il paese d'origine											
		Australia ¹	Canada ^{1,2}	Denmark ¹	Germany ^{3,4,5}	Ireland ³	Netherlands ^{3,4}	Slovak Republic ¹	Spain ^{1,5}	Sweden ¹	Switzerland ^{3,5}	United Kingdom ¹	United States ¹
<i>Paesi d'origine</i>		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)
OECD countries	Sweden	0.6	0.2	5.7	0.4	0.5	0.2	0.3	0.5	a	0.7	1.1	0.5
	Switzerland	0.2	0.3	1.8	0.9	0.2	0.1	n	1.2	1.0	a	0.5	0.3
	Turkey	0.1	0.3	0.4	3.3	0.1	0.8	0.2	n	0.1	1.5	0.7	2.0
	United Kingdom	1.0	0.7	14.6	1.0	17.0	0.5	0.3	2.2	1.4	1.0	a	1.5
	United States	2.1	6.5	6.0	1.7	15.8	0.4	0.4	2.5	3.2	1.7	4.5	a
	<i>Total from OECD countries</i>	<i>17.1</i>	<i>19.3</i>	<i>81.0</i>	<i>36.5</i>	<i>55.9</i>	<i>27.6</i>	<i>39.5</i>	<i>44.8</i>	<i>48.3</i>	<i>66.5</i>	<i>43.1</i>	<i>35.0</i>
Partner countries	Brazil	0.2	0.4	0.4	0.8	0.1	0.2	0.1	3.8	0.2	1.1	0.4	1.4
	Chile	0.1	0.1	0.1	0.3	n	n	0.1	2.8	0.2	0.4	0.1	0.3
	China	17.0	7.2	6.1	11.5	8.7	4.3	0.1	0.7	0.7	2.5	15.9	15.4
	India	9.4	1.1	0.6	1.9	2.5	0.1	0.3	0.1	0.2	0.9	4.9	13.9
	Israel	0.2	0.3	0.5	0.5	n	0.3	7.5	0.2	n	0.2	0.4	0.6
	Russian Federation	0.3	0.6	0.7	5.5	0.6	0.6	1.7	0.4	0.3	2.0	0.6	1.0
<i>Principali regioni geografiche</i>													
<i>Total from Africa</i>		<i>3.3</i>	<i>10.0</i>	<i>2.4</i>	<i>9.0</i>	<i>4.6</i>	<i>3.4</i>	<i>6.2</i>	<i>13.9</i>	<i>0.7</i>	<i>9.6</i>	<i>8.9</i>	<i>6.7</i>
<i>Total from Asia</i>		<i>76.0</i>	<i>20.2</i>	<i>11.0</i>	<i>30.3</i>	<i>28.3</i>	<i>9.1</i>	<i>23.7</i>	<i>3.2</i>	<i>3.1</i>	<i>9.7</i>	<i>46.9</i>	<i>62.3</i>
<i>Total from Europe</i>		<i>6.3</i>	<i>12.2</i>	<i>74.1</i>	<i>47.6</i>	<i>38.3</i>	<i>28.4</i>	<i>67.8</i>	<i>45.8</i>	<i>43.3</i>	<i>71.3</i>	<i>34.3</i>	<i>12.8</i>
<i>of which, from EU19 countries</i>		<i>3.4</i>	<i>8.7</i>	<i>44.8</i>	<i>16.8</i>	<i>33.6</i>	<i>24.3</i>	<i>6.6</i>	<i>32.4</i>	<i>35.7</i>	<i>56.1</i>	<i>29.6</i>	<i>7.5</i>
<i>Total from North America</i>		<i>3.9</i>	<i>6.9</i>	<i>6.9</i>	<i>2.0</i>	<i>18.4</i>	<i>0.5</i>	<i>1.0</i>	<i>2.6</i>	<i>4.5</i>	<i>2.8</i>	<i>5.9</i>	<i>4.8</i>
<i>Total from Oceania</i>		<i>3.8</i>	<i>0.5</i>	<i>2.3</i>	<i>0.2</i>	<i>0.5</i>	<i>0.1</i>	<i>n</i>	<i>0.2</i>	<i>1.2</i>	<i>0.4</i>	<i>0.7</i>	<i>0.8</i>
<i>Total from South America</i>		<i>1.1</i>	<i>5.2</i>	<i>1.8</i>	<i>3.6</i>	<i>0.6</i>	<i>1.9</i>	<i>1.2</i>	<i>34.2</i>	<i>1.2</i>	<i>6.3</i>	<i>2.9</i>	<i>12.2</i>
<i>Not specified</i>		<i>5.5</i>	<i>45.0</i>	<i>1.5</i>	<i>7.2</i>	<i>9.2</i>	<i>56.7</i>	<i>n</i>	<i>n</i>	<i>46.0</i>	<i>n</i>	<i>0.4</i>	<i>0.4</i>
<i>Total from all countries</i>		<i>100</i>	<i>100</i>	<i>100</i>	<i>100</i>	<i>100</i>	<i>100</i>	<i>100</i>	<i>100</i>	<i>100</i>	<i>100</i>	<i>100</i>	<i>100</i>

1. Gli studenti internazionali sono definiti sulla base del loro paese di residenza.

2. Anno di riferimento 2002.

3. Gli studenti internazionali sono definiti sulla base del paese della loro precedente istruzione.

4. Esclude i corsi di ricerca avanzata.

5. Esclude i corsi terziari di tipo B.

6. Gli studenti stranieri sono definiti sulla base del loro paese di cittadinanza. Questi dati non sono confrontabili con i dati sugli studenti internazionali e sono quindi presentati separatamente nella tabella.

 Fonte: OCSE. Vedi Allegato 3 per le note (www.oecd.org/edu/eag2006).

Si consulti la "Guida alla lettura" per informazioni riguardanti i simboli che sostituiscono i dati mancanti.

 StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/221673686112>

Tabella C3.2. (Continua – 2)

Distribuzione degli studenti internazionali e stranieri nell'istruzione terziaria, secondo il paese d'origine (2004)

Numero degli studenti internazionali e stranieri iscritti nell'istruzione terziaria da un dato paese d'origine come percentuale di tutti gli studenti internazionali e stranieri nel paese di destinazione, basato su calcoli delle presenze

La tabella mostra, per ciascun paese, la percentuale degli studenti internazionali nell'istruzione terziaria che provengono da un dato paese. Quando i dati sulla mobilità studentesca non sono disponibili, la tabella mostra la percentuale degli studenti stranieri nell'istruzione terziaria che hanno la cittadinanza di un dato paese d'origine. *Letture della terza colonna:* l'8% degli studenti internazionali d'istruzione terziaria in Danimarca sono residenti tedeschi, lo 0,6% degli studenti internazionali d'istruzione terziaria in Danimarca sono residenti greci, ecc. *Letture della sesta colonna:* il 5,0% degli studenti internazionali d'istruzione terziaria in Irlanda hanno avuto la loro precedente istruzione in Germania, lo 0,4% degli studenti internazionali d'istruzione terziaria in Irlanda hanno avuto la loro precedente istruzione in Grecia, ecc. *Letture della quattordicesima colonna:* l'1,2% degli studenti stranieri d'istruzione terziaria in Belgio sono cittadini tedeschi, l'1,3% degli studenti stranieri d'istruzione terziaria in Belgio sono cittadini greci, ecc.

	Paesi di destinazione																				Paesi non-OCSE	Totale di tutte le destinazioni che hanno riferito dati		
	Paesi dell'OCSE																			Chile ⁶			Totale destinazioni non-OCSE ⁶	
	Studenti STRANIERI secondo il paese d'origine																							
	Austria ^{5,6}	Belgium ⁶	Czech Republic ⁶	Finland ⁶	France ⁶	Greece ⁶	Hungary ⁶	Iceland ⁶	Italy ⁶	Japan ⁶	Korea ⁶	New Zealand ⁶	Norway ⁶	Poland ^{4,6}	Portugal ⁶	Turkey ⁶	Totale destinazioni OCSE							
(13)	(14)	(15)	(16)	(17)	(18)	(19)	(20)	(21)	(22)	(23)	(24)	(25)	(26)	(27)	(28)	(29)	(30)	(31)	(32)					
OECD countries																								
<i>Paesi d'origine</i>																								
Australia	0.1	0.1	n	0.3	0.1	n	n	0.6	0.1	0.3	0.3	3.8	0.2	0.1	0.2	0.2	0.4	0.8	0.1	0.4				
Austria	a	0.1	0.1	0.5	0.2	n	0.2	1.2	0.5	n	n	n	0.3	0.3	0.1	0.1	0.5	0.3	n	0.5				
Belgium	0.2	a	n	0.3	1.2	0.1	n	0.4	0.4	n	0.1	n	0.2	0.1	0.5	n	0.5	0.2	n	0.5				
Canada	0.2	0.3	n	0.9	0.5	n	0.5	1.2	0.3	0.2	1.0	0.5	0.4	1.9	1.1	n	1.8	1.6	0.2	1.6				
Czech Republic	1.5	0.2	a	0.6	0.3	n	0.1	1.4	0.4	n	n	n	0.3	2.6	n	n	0.3	0.1	n	0.3				
Denmark	0.2	0.1	n	0.6	0.1	n	n	10.8	0.2	n	n	0.1	7.4	0.1	n	n	0.3	0.2	n	0.3				
Finland	0.4	0.2	n	a	0.1	n	0.2	5.7	0.2	n	n	n	2.4	0.1	0.1	n	0.3	0.3	0.1	0.2				
France	1.2	30.2	0.1	1.7	a	n	0.4	2.9	2.0	0.2	0.1	0.3	1.0	0.4	7.3	0.1	2.6	3.7	0.2	2.2				
Germany	18.1	1.2	0.6	3.5	2.8	0.7	5.9	10.6	3.3	0.3	0.4	1.2	4.0	2.2	1.9	0.8	2.6	4.7	0.3	2.3				
Greece	0.7	1.3	0.9	0.6	1.0	a	1.3	0.2	17.6	n	n	n	0.1	0.4	0.1	7.4	1.9	n	1.4	1.9				
Hungary	4.0	0.2	0.1	1.3	0.2	n	a	0.2	0.5	0.1	n	n	0.3	0.8	n	n	0.3	n	0.1	0.3				
Iceland	0.1	n	n	0.3	n	n	0.2	a	n	n	n	n	2.0	n	n	n	0.1	n	n	0.1				
Ireland	0.1	0.1	0.1	0.4	0.2	n	0.1	0.4	n	n	n	n	0.2	0.1	0.1	n	0.8	0.1	n	0.8				
Italy	18.5	6.2	n	1.2	2.0	0.1	0.2	1.8	a	0.1	n	n	0.6	0.2	1.0	0.1	1.4	0.9	1.5	1.4				
Japan	0.8	0.4	0.1	1.2	1.0	n	0.2	1.0	0.6	a	8.5	1.3	0.3	0.2	n	0.1	2.8	0.6	0.2	2.4				
Korea	1.0	0.1	0.1	0.4	1.0	n	0.1	0.2	0.1	19.7	a	0.1	0.2	0.5	n	0.2	4.3	0.6	0.7	3.7				
Luxembourg	1.0	3.3	n	n	0.7	n	n	n	0.1	n	n	n	n	n	0.3	n	0.3	n	n	0.3				
Mexico	0.1	0.2	n	0.4	0.6	n	n	0.8	0.4	0.1	0.2	0.1	0.3	0.1	0.1	n	1.0	4.0	0.3	0.9				
Netherlands	0.4	6.9	n	0.9	0.3	n	n	1.6	0.3	0.1	n	n	1.3	n	0.3	n	0.5	0.5	n	0.5				
New Zealand	n	n	n	0.1	n	n	n	n	n	0.1	0.3	a	0.1	n	n	n	0.3	n	n	0.3				
Norway	0.2	0.1	0.7	0.8	0.1	n	5.1	4.5	0.3	n	n	0.4	a	5.6	0.1	n	0.6	0.5	n	0.6				
Poland	4.0	0.9	0.9	1.6	1.4	0.2	0.8	3.1	2.5	0.1	0.1	n	1.1	a	0.4	n	1.2	0.1	0.2	1.0				
Portugal	0.1	1.7	0.3	0.3	1.1	n	n	0.2	0.2	n	n	n	0.3	0.1	a	n	0.5	n	0.1	0.4				
Slovak Republic	4.5	0.1	51.8	0.3	0.2	n	18.9	0.6	0.4	n	n	n	0.4	1.5	n	n	0.7	n	n	0.7				
Spain	1.0	2.9	n	1.3	1.7	0.1	0.3	1.4	1.0	0.1	0.1	n	0.7	0.2	3.0	n	1.1	2.8	0.2	1.0				

1. Gli studenti internazionali sono definiti sulla base del loro paese di residenza.

2. Anno di riferimento 2002.

3. Gli studenti internazionali sono definiti sulla base del paese della loro precedente istruzione.

4. Esclude i corsi di ricerca avanzata.

5. Esclude i corsi terziari di tipo B.

6. Gli studenti stranieri sono definiti sulla base del loro paese di cittadinanza. Questi dati non sono confrontabili con i dati sugli studenti internazionali e sono quindi presentati separatamente nella tabella.

 Fonte: OCSE. Vedi Allegato 3 per le note (www.oecd.org/edu/eag2006).

Si consulti la "Guida alla lettura" per informazioni riguardanti i simboli che sostituiscono i dati mancanti.

 StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/221673686112>

Tabella C3.2. (Continua - 3)

Distribuzione degli studenti internazionali e stranieri nell'istruzione terziaria, secondo il paese d'origine (2004)

Numero degli studenti internazionali e stranieri iscritti nell'istruzione terziaria da un dato paese d'origine come percentuale di tutti gli studenti internazionali e stranieri nel paese di destinazione, basato su calcoli delle presenze

La tabella mostra, per ciascun paese, la percentuale degli studenti internazionali nell'istruzione terziaria che provengono da un dato paese. Quando i dati sulla mobilità studentesca non sono disponibili, la tabella mostra la percentuale degli studenti stranieri nell'istruzione terziaria che hanno la cittadinanza di un dato paese d'origine. *Letture della terza colonna:* l'8% degli studenti internazionali d'istruzione terziaria in Danimarca sono residenti tedeschi, lo 0,6% degli studenti internazionali d'istruzione terziaria in Danimarca sono residenti greci, ecc. *Letture della sesta colonna:* il 5,0% degli studenti internazionali d'istruzione terziaria in Irlanda hanno avuto la loro precedente istruzione in Germania, lo 0,4% degli studenti internazionali d'istruzione terziaria in Irlanda hanno avuto la loro precedente istruzione in Grecia, ecc. *Letture della quattordicesima colonna:* l'1,2% degli studenti stranieri d'istruzione terziaria in Belgio sono cittadini tedeschi, l'1,3% degli studenti stranieri d'istruzione terziaria in Belgio sono cittadini greci, ecc.

		Paesi di destinazione																				Paesi non-OCSE		Totale di tutte le destinazioni che hanno riferito dati
		Paesi dell'OCSE																						
		Studenti STRANIERI secondo il paese d'origine																		Chile ⁶	Totale destinazioni non-OCSE ⁶			
		Austria ^{5,6}	Belgium ⁶	Czech Republic ⁶	Finland ⁶	France ⁶	Greece ⁶	Hungary ⁶	Iceland ⁶	Italy ⁶	Japan ⁶	Korea ⁶	New Zealand ⁶	Norway ⁶	Poland ⁶	Portugal ⁶	Turkey ⁶	Totale destinazioni OCSE						
(13)	(14)	(15)	(16)	(17)	(18)	(19)	(20)	(21)	(22)	(23)	(24)	(25)	(26)	(27)	(28)	(29)	(30)	(31)	(32)					
OECD countries	<i>Paesi d'origine</i>																							
	Sweden	0.5	0.1	0.3	6.8	0.3	n	0.8	6.1	0.3	0.1	n	0.3	9.8	1.4	0.1	n	0.6	1.1	0.1	0.5			
	Switzerland	0.8	0.3	n	0.5	0.6	n	0.1	1.0	2.6	n	0.1	n	0.3	0.1	0.4	1.8	0.5	0.3	n	0.5			
	Turkey	6.0	0.8	n	0.7	1.0	0.3	0.3	0.6	0.4	0.1	0.2	n	0.5	0.1	n	a	1.2	n	1.4	1.3			
	United Kingdom	0.6	0.6	1.8	2.2	1.1	0.1	0.2	1.6	0.6	0.3	0.1	0.5	2.7	0.3	0.6	1.1	1.1	1.2	0.2	0.9			
	United States	1.0	0.5	0.6	2.5	1.1	0.2	1.9	5.9	0.9	1.1	3.1	2.9	2.5	6.7	1.3	0.2	1.9	24.1	1.2	1.8			
	<i>Total from OECD countries</i>	67.3	59.0	58.5	32.0	21.0	2.3	38.1	66.5	36.2	23.2	14.8	12.0	39.8	26.2	19.1	12.3	32.5	48.7	8.7	28.9			
Partner countries	Brazil	0.2	0.4	n	0.3	0.7	n	n	0.4	1.5	0.4	0.2	n	0.4	0.3	11.4	n	0.8	3.2	0.4	0.8			
	Chile	0.1	0.3	n	0.1	0.2	n	n	0.2	0.4	n	n	0.1	0.6	n	n	n	0.2	a	0.2	0.2			
	China	2.2	3.5	0.1	16.5	4.8	0.1	0.7	2.2	0.7	64.6	60.0	35.1	3.8	0.6	0.4	0.7	15.2	1.1	0.1	13.0			
	India	0.2	0.4	0.3	1.7	0.2	n	0.4	0.4	0.7	0.2	1.4	2.5	1.2	1.3	0.1	n	5.7	0.2	n	5.7			
	Israel	0.1	0.1	0.7	0.3	0.1	0.3	5.5	0.6	2.3	n	n	n	0.2	0.3	n	0.1	0.4	0.3	n	0.4			
	Russian Federation	1.0	1.1	2.7	14.4	1.1	0.9	1.8	6.1	1.3	0.3	1.5	0.3	5.4	4.7	0.2	4.3	1.4	0.2	0.5	1.2			
		<i>Principali regioni geografiche</i>																						
		<i>Total from Africa</i>	1.7	25.7	1.9	11.3	46.7	1.8	1.9	2.0	8.9	0.8	1.0	0.3	8.6	3.4	59.6	2.4	11.7	0.2	19.2	12.8		
	<i>Total from Asia</i>	14.0	9.3	7.6	28.4	15.4	83.6	14.4	9.0	10.8	94.3	89.8	46.7	14.7	15.9	1.8	63.5	45.0	2.9	51.9	46.0			
	<i>Total from Europe</i>	81.7	60.5	66.5	53.8	21.7	13.7	81.0	76.5	70.2	2.2	3.1	3.6	49.2	70.9	17.8	33.5	25.3	17.9	18.5	24.3			
	<i>of which, from EU19 countries</i>	43.1	54.9	4.1	20.2	12.8	1.3	9.7	45.2	26.8	1.2	1.0	2.8	31.0	6.1	15.3	9.7	15.0	16.2	m	m			
	<i>Total from North America</i>	1.2	0.7	0.6	3.3	1.7	0.3	2.5	7.2	1.2	1.3	4.1	3.4	2.9	8.6	4.7	0.2	3.8	25.7	1.4	3.5			
	<i>Total from Oceania</i>	0.1	0.1	n	0.4	0.1	n	n	0.6	0.1	0.5	0.6	5.6	0.3	0.1	0.2	0.2	0.9	0.8	0.2	0.8			
	<i>Total from South America</i>	1.1	2.5	0.9	2.0	4.0	0.1	0.2	4.5	8.1	1.0	1.4	0.4	2.5	0.9	15.5	0.1	5.7	52.5	8.7	6.1			
	<i>Not specified</i>	0.2	1.1	22.4	0.7	10.5	0.5	n	0.2	0.7	n	n	39.9	21.9	0.1	0.4	0.1	7.6	m	n	7.6			
	<i>Total from all countries</i>	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100			

1. Gli studenti internazionali sono definiti sulla base del loro paese di residenza.

2. Anno di riferimento 2002.

3. Gli studenti internazionali sono definiti sulla base del paese della loro precedente istruzione.

4. Esclude i corsi di ricerca avanzata.

5. Esclude i corsi terziari di tipo B.

6. Gli studenti stranieri sono definiti sulla base del loro paese di cittadinanza. Questi dati non sono confrontabili con i dati sugli studenti internazionali e sono quindi presentati separatamente nella tabella.

 Fonte: OCSE. Vedi Allegato 3 per le note (www.oecd.org/edu/eag2006).

Si consulti la "Guida alla lettura" per informazioni riguardanti i simboli che sostituiscono i dati mancanti.

 StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/221673686112>

Tabella C3.3.

Cittadini che studiano all'estero (istruzione terziaria), secondo il paese di destinazione (2004)

Numero di studenti iscritti nell'istruzione terziaria in un dato paese come percentuale di tutti gli studenti iscritti all'estero, basato su calcoli delle presenze

La tabella mostra, per ciascun paese, la percentuale di studenti che studiano nell'istruzione terziaria all'estero in un dato paese di destinazione.

Lettura della seconda colonna: il 7,1% dei cittadini della Repubblica Ceca iscritti nell'istruzione terziaria all'estero studiano in Austria; il 9,9% di cittadini tedeschi iscritti nell'istruzione terziaria all'estero studiano in Austria, ecc.

Lettura della prima riga: il 6,9% dei cittadini australiani iscritti nell'istruzione terziaria all'estero studiano in Canada; il 3,5% di cittadini australiani iscritti nell'istruzione terziaria all'estero studiano in Germania, ecc.

		Paesi di destinazione															
		Paesi OCSE															
		Australia ¹	Austria ²	Belgium	Canada ⁴	Czech Republic	Denmark	Finland	France	Germany ^{2,3}	Greece	Hungary	Iceland	Ireland	Italy	Japan	Korea
<i>Paesi d'origine</i>	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)	(13)	(14)	(15)	(16)	
OECD countries	Australia	a	0.2	0.4	6.9	n	0.4	0.3	2.2	3.5	n	n	n	0.6	0.4	3.7	0.3
	Austria	1.1	a	0.4	1.4	0.1	0.3	0.3	4.0	56.0	n	0.3	n	0.3	1.7	0.3	n
	Belgium	0.6	0.7	a	2.8	n	0.2	0.2	26.0	9.3	0.1	n	n	0.7	1.6	0.3	0.1
	Canada	7.9	0.1	0.3	a	n	0.2	0.2	3.2	1.4	n	0.2	n	0.8	0.3	0.7	0.3
	Czech Republic	1.6	7.1	1.0	2.0	a	0.3	0.7	9.4	35.1	0.1	0.2	0.1	0.4	2.1	0.5	n
	Denmark	1.6	1.0	0.6	3.2	n	a	0.7	4.7	10.6	n	n	0.8	0.3	1.0	0.3	n
	Finland	0.8	1.4	0.7	1.5	0.1	1.3	a	3.3	10.6	n	0.3	0.3	1.0	1.0	0.4	0.1
	France	0.9	0.7	23.4	11.1	n	0.3	0.2	a	11.7	n	0.1	n	1.1	1.4	0.5	n
	Germany	2.2	9.9	0.8	2.3	0.1	1.2	0.4	10.8	a	0.2	1.2	0.1	1.0	2.2	0.5	0.1
	Greece	0.1	0.5	1.1	0.4	0.3	0.1	0.1	4.5	14.8	a	0.3	n	0.1	14.0	n	n
	Hungary	0.8	16.7	1.2	1.5	0.2	0.7	1.3	6.7	38.5	n	a	n	0.2	2.3	1.3	n
	Iceland	0.5	0.8	0.3	1.5	0.1	37.1	0.8	1.7	5.2	n	0.7	a	n	0.6	0.2	n
	Ireland	0.9	0.2	0.3	1.1	0.1	0.3	0.2	2.9	2.7	n	n	n	a	0.1	0.1	n
	Italy	0.4	13.9	6.1	0.8	n	0.3	0.2	10.4	18.1	n	0.1	n	0.3	a	0.2	n
	Japan	5.2	0.4	0.3	2.8	n	0.1	0.2	3.8	4.1	n	n	n	0.1	0.4	a	1.5
	Korea	4.0	0.3	0.1	3.4	n	n	n	2.4	5.6	n	n	n	n	n	23.7	a
	Luxembourg	0.1	4.9	21.3	0.2	n	n	n	24.8	30.1	0.1	n	n	0.2	0.4	n	n
	Mexico	1.5	0.2	0.4	6.3	n	0.2	0.1	5.9	4.0	n	n	n	0.1	0.6	0.5	0.1
	Netherlands	1.3	1.0	25.1	3.4	0.1	0.9	0.6	5.0	15.3	n	n	0.1	0.5	0.8	0.5	n
	New Zealand	68.5	0.1	n	2.4	n	0.2	0.1	0.6	1.0	n	n	n	0.1	0.1	1.3	0.4
Norway	20.8	0.4	0.2	1.5	0.7	11.1	0.4	2.1	5.1	n	4.3	0.1	1.3	0.7	0.2	n	
Poland	0.7	4.5	1.3	2.6	0.4	1.2	0.4	10.7	50.6	0.1	0.4	n	0.3	3.3	0.3	n	
Portugal	0.3	0.4	6.0	2.5	0.3	0.3	0.2	21.2	15.1	n	n	n	0.2	0.7	0.2	n	
Slovak Republic	0.7	9.6	0.4	0.7	49.1	0.1	0.1	2.8	10.4	n	15.6	n	0.1	0.9	0.1	n	
Spain	0.3	1.2	4.6	0.8	n	0.6	0.4	14.2	21.8	n	0.1	n	1.0	1.5	0.3	n	
Sweden	7.5	1.3	0.3	2.4	0.3	6.6	3.9	4.8	6.0	0.1	0.7	0.2	0.4	0.9	0.6	n	
Switzerland	2.8	2.5	1.1	4.3	n	0.5	0.4	14.2	21.0	n	0.1	n	0.2	10.4	0.4	0.1	
Turkey	0.5	3.7	0.6	0.9	n	0.3	0.1	4.2	50.7	0.1	0.1	n	n	0.3	0.3	n	
United Kingdom	6.4	0.7	1.1	9.7	1.0	1.8	0.7	10.2	8.4	0.1	0.1	n	8.4	1.0	1.6	n	
United States	7.4	0.7	0.4	16.9	0.2	0.6	0.4	5.8	7.3	0.1	0.5	0.1	4.3	0.7	2.7	0.7	
Totale dai paesi OCSE		3.6	2.8	3.3	3.8	1.1	0.9	0.3	6.2	14.2	n	0.6	n	0.9	1.8	3.4	0.2
Partner countries	Brazil	1.7	0.2	0.7	3.1	n	0.3	0.1	8.0	8.2	n	n	n	n	2.9	2.0	0.1
	Chile	1.1	0.2	1.5	3.5	n	0.4	0.1	6.7	8.1	n	n	n	n	2.3	0.4	n
	China	7.4	0.2	0.4	4.8	n	0.3	0.3	3.0	6.6	n	n	n	0.3	n	20.0	1.7
	India	12.1	n	0.1	3.3	n	0.1	0.1	0.4	3.3	n	n	n	0.2	0.2	0.2	0.1
	Israel	2.1	0.3	0.4	5.6	0.8	0.4	0.2	2.5	8.2	0.3	5.2	n	n	6.7	0.3	n
	Russian Federation	1.2	0.9	1.2	3.5	1.1	0.9	3.0	6.8	29.9	0.4	0.6	0.1	0.2	1.3	1.0	0.4

Nota: La percentuale di studenti all'estero è basata sul totale di studenti iscritti nei paesi che riferiscono dati all'OCSE e all'Istituto di Statistica dell'UNESCO.

1. I dati per paese d'origine si riferiscono a studenti internazionali definiti sulla base del loro paese di residenza.

2. Esclude i corsi terziari di tipo B.

3. Esclude i corsi di ricerca avanzata.

4. Anno di riferimento 2002.

 Fonte: OCSE. Vedi Allegato 3 per le note (www.oecd.org/edu/eag2006).

Si consulti la "Guida alla lettura" per informazioni riguardanti i simboli che sostituiscono i dati mancanti.

 StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/221673686112>

Tabella C3.3. (continua)

Cittadini che studiano all'estero (istruzione terziaria), secondo il paese di destinazione (2004)

Numero di studenti iscritti nell'istruzione terziaria in un dato paese come percentuale di tutti gli studenti iscritti all'estero, basato su calcoli delle presenze

La tabella mostra, per ciascun paese, la percentuale di studenti che studiano nell'istruzione terziaria all'estero in un dato paese di destinazione.

Letture della seconda colonna: il 7,1% dei cittadini della Repubblica Ceca iscritti nell'istruzione terziaria all'estero studiano in Austria; il 9,9% di cittadini tedeschi iscritti nell'istruzione terziaria all'estero studiano in Austria, ecc.

Letture della prima riga: il 6,9% dei cittadini australiani iscritti nell'istruzione terziaria all'estero studiano in Canada; il 3,5% di cittadini australiani iscritti nell'istruzione terziaria all'estero studiano in Germania, ecc.

	Paesi di destinazione															Paesi non-OCSE	Totale di tutte le destinazioni che hanno riferito dati
	Paesi OCSE													Paesi non-OCSE			
	Netherlands ³	New Zealand	Norway	Poland ³	Portugal	Slovak Republic	Spain ²	Sweden	Switzerland ²	Turkey	United Kingdom ¹	United States ¹	Totale destinazioni OCSE	Chile	Totale destinazioni non-OCSE		
<i>Paesi d'origine</i>	(17)	(18)	(19)	(20)	(21)	(22)	(23)	(24)	(25)	(26)	(27)	(28)	(29)	(30)	(31)	(32)	
OECD countries																	
Australia	0.4	27.6	0.2	0.1	0.3	n	0.4	3.0	0.7	0.3	16.0	28.9	96.9	0.4	3.1	100	
Austria	1.2	0.2	0.3	0.2	0.1	n	1.6	3.9	7.1	0.1	10.6	7.3	98.9	0.1	1.1	100	
Belgium	18.1	0.1	0.2	n	0.7	n	2.7	1.9	2.8	n	22.1	7.5	98.9	0.1	1.1	100	
Canada	0.2	1.0	0.1	0.4	0.4	n	0.2	0.9	0.7	n	9.9	68.8	98.3	0.2	1.7	100	
Czech Republic	0.8	0.2	0.6	2.9	n	6.3	1.0	3.4	2.6	n	5.1	14.9	98.3	0.1	1.7	100	
Denmark	1.4	1.3	13.9	0.1	0.1	n	0.9	15.7	1.5	0.1	25.2	13.0	98.0	0.2	2.0	100	
Finland	1.3	0.2	3.0	0.1	0.1	n	0.8	41.0	1.1	n	18.8	6.2	95.3	0.2	4.7	100	
France	0.7	0.4	0.2	0.1	2.0	n	2.9	2.6	6.7	n	19.7	11.9	98.8	0.3	1.2	100	
Germany	9.0	1.4	0.8	0.3	0.5	n	2.4	4.6	12.1	0.2	19.6	14.1	98.1	0.4	1.9	100	
Greece	0.4	n	n	0.1	n	0.2	0.3	0.6	0.6	2.2	44.6	4.2	89.3	n	10.7	100	
Hungary	1.2	0.1	0.5	0.9	0.1	0.2	0.8	2.3	2.6	n	4.6	12.4	97.0	n	3.0	100	
Iceland	1.3	0.3	8.0	n	n	n	0.6	14.5	0.4	n	9.9	15.3	99.8	n	0.2	100	
Ireland	0.4	0.1	0.1	n	0.1	n	0.5	0.9	0.2	n	82.5	5.7	99.5	n	0.5	100	
Italy	0.8	0.1	0.2	n	0.4	n	4.1	1.6	10.0	n	11.6	7.4	86.9	0.1	13.1	100	
Japan	0.1	1.5	0.1	n	n	n	0.2	0.4	0.4	n	10.4	66.5	98.6	n	1.4	100	
Korea	0.1	0.1	n	n	n	n	0.1	0.1	0.2	n	3.5	53.5	97.3	n	2.7	100	
Luxembourg	0.3	n	n	n	0.8	n	0.2	0.1	3.8	n	12.1	0.7	100.0	n	0.0	100	
Mexico	0.2	0.2	0.1	n	0.1	n	10.8	0.7	0.5	n	8.1	54.4	95.1	0.8	4.9	100	
Netherlands	a	0.2	1.3	n	0.4	n	1.7	5.2	2.6	n	20.1	12.3	98.6	0.2	1.4	100	
New Zealand	0.1	a	0.2	n	n	n	0.1	0.7	0.2	n	8.3	14.6	98.9	n	1.1	100	
Norway	0.7	1.9	a	2.9	0.1	0.2	1.0	9.7	0.7	n	23.5	9.5	99.1	0.2	0.9	100	
Poland	1.1	n	0.4	a	0.2	0.1	1.5	3.0	1.6	n	3.2	9.6	97.4	n	2.6	100	
Portugal	1.2	0.1	0.3	0.1	a	n	14.7	1.3	5.5	n	20.8	6.9	98.2	n	1.8	100	
Slovak Republic	0.3	n	0.3	0.8	n	a	0.4	0.6	1.2	n	1.0	3.7	99.1	n	0.9	100	
Spain	2.5	n	0.3	0.1	1.8	n	a	3.6	6.0	n	22.1	13.2	96.5	0.5	3.5	100	
Sweden	0.8	1.6	8.7	0.8	0.1	n	1.5	a	1.8	n	24.3	22.4	98.1	0.4	1.9	100	
Switzerland	0.6	0.2	0.4	0.1	0.7	n	3.9	2.8	a	2.7	14.2	15.1	98.9	0.2	1.1	100	
Turkey	1.3	n	0.1	n	n	n	n	0.3	1.3	a	3.6	21.0	89.6	n	10.4	100	
United Kingdom	2.3	1.5	1.3	0.1	0.4	n	2.3	3.2	1.4	0.6	a	32.8	97.0	0.2	3.0	100	
United States	0.6	4.2	0.7	1.2	0.5	n	1.6	2.3	0.8	0.1	28.7	a	89.6	2.7	10.4	100	
Totale dai paesi OCSE	1.6	1.0	0.6	0.3	0.4	0.1	1.7	2.5	3.0	0.2	16.1	25.0	95.7	0.3	4.3	100	
Partner countries																	
Brazil	0.4	0.1	0.2	0.1	8.4	n	7.8	0.6	1.2	n	5.1	35.6	86.8	0.8	13.2	100	
Chile	0.4	0.7	0.9	n	n	n	20.5	3.8	1.2	n	3.8	21.0	77.1	a	22.9	100	
China	0.5	6.4	0.1	n	n	n	0.1	0.3	0.2	n	12.5	23.1	88.4	n	11.6	100	
India	0.1	1.3	0.1	0.1	n	n	n	0.4	0.2	n	11.3	61.5	95.5	n	4.5	100	
Israel	1.0	0.1	0.2	0.2	n	0.8	0.8	0.3	0.4	0.2	9.5	25.4	71.8	0.1	28.2	100	
Russian Federation	0.8	0.5	1.8	1.0	0.1	0.1	0.9	1.9	1.5	1.7	4.9	14.4	81.9	n	18.1	100	

Nota: La percentuale di studenti all'estero è basata sul totale di studenti iscritti nei paesi che riferiscono dati all'OCSE e all'Istituto di Statistica dell'UNESCO.

1. I dati per paese d'origine si riferiscono a studenti internazionali definiti sulla base del loro paese di residenza.

2. Esclude i corsi terziari di tipo B.

3. Esclude i corsi di ricerca avanzata.

4. Anno di riferimento 2002.

Fonte: OCSE. Vedi Allegato 3 per le note (www.oecd.org/edu/eag2006).

Si consulti la "Guida alla lettura" per informazioni riguardanti i simboli che sostituiscono i dati mancanti.

StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/221673686112>

Tabella C3.4.

Distribuzione degli studenti internazionali e stranieri secondo il livello e il tipo d'istruzione terziaria (2004)

	Corsi terziari di tipo B (1)	Corsi terziari di tipo A (2)	Corsi di ricerca avanzata (3)	Totale dei corsi terziari (4)	
<i>Studenti internazionali secondo il livello e il tipo d'istruzione terziaria</i>					
OECD countries	Australia ¹	6.0	90.0	3.9	100
	Austria ^{1,2,3}	m	90.3	9.7	100
	Belgium ¹	26.1	66.7	7.2	100
	Canada ^{1,4}	29.5	64.7	5.8	100
	Denmark ¹	9.0	87.5	3.6	100
	Finland ^{3,5}	m	85.5	14.5	100
	Hungary ¹	0.2	95.2	4.6	100
	Ireland	m	m	m	m
	Japan ¹	24.3	75.7	x(2)	100
	Korea	m	m	m	m
	Luxembourg	m	m	m	m
	Mexico	m	m	m	m
	Netherlands ^{5,6}	a	100.0	m	100
	Norway ¹	1.1	94.6	4.3	100
	Spain ^{1,3}	m	71.8	28.2	100
	Sweden ¹	1.9	92.2	5.9	100
	Switzerland ^{3,5}	m	73.0	27.0	100
	United Kingdom ¹	9.6	78.9	11.5	100
	United States	m	m	m	m
<i>Studenti stranieri secondo il livello e il tipo d'istruzione terziaria</i>					
Partner countries	Czech Republic ⁷	2.7	86.3	11.0	100
	France ⁷	11.2	74.4	14.5	100
	Germany ^{6,7}	5.5	94.5	m	100
	Greece ⁷	28.7	71.3	n	100
	Iceland ⁷	2.0	96.5	1.4	100
	Italy ⁷	4.0	92.7	3.3	100
	New Zealand ⁷	24.3	73.3	2.4	100
	Poland ^{6,7}	0.1	99.9	m	100
	Portugal ⁷	1.0	90.6	8.4	100
	Slovak Republic ⁷	0.4	92.7	6.9	100
	Turkey ⁷	8.0	92.0	x(2)	100
	Brazil	m	m	m	m
	Chile	m	m	m	m
	Israel	m	m	m	m
	Russian Federation ^{6,7}	8.8	91.2	m	100

1. Gli studenti internazionali sono definiti sulla base del loro paese di residenza.

2. Basato sul numero di registrazione, non su calcoli di presenza.

3. Esclude i corsi terziari di tipo B.

4. Anno di riferimento 2002.

5. Gli studenti internazionali sono definiti sulla base del paese della loro precedente istruzione.

6. Esclude i corsi di ricerca avanzata.

7. Gli studenti sono definiti sulla base del loro paese di cittadinanza; questi dati non sono confrontabili con i dati sugli studenti internazionali e sono quindi presentati separatamente nella tabella.

Fonte: OCSE. Vedi Allegato 3 per le note (www.oecd.org/edu/eag2006).

Si consulti la "Guida alla lettura" per informazioni riguardanti i simboli che sostituiscono i dati mancanti.

StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/221673686112>

Tabella C3.5.

Distribuzione degli studenti internazionali e stranieri nell'istruzione terziaria, secondo il campo d'istruzione (2004)

	Agricoltura	Pedagogia	Ingegneria, edilizia e costruzione	Salute e benessere	Discipline umanistiche	Scienze	Servizi	Scienze sociali, commerciali e giuridiche	Non conosciuto e non specificata	Totale di tutti i campi d'istruzione	
<i>Studenti internazionali secondo il campo d'istruzione</i>											
OECD countries	Australia ¹	0.7	3.1	12.1	6.3	8.2	20.2	1.5	47.9	n	100
	Austria ^{1,2,3}	1.6	5.4	12.0	8.5	24.5	10.3	1.1	36.5	0.2	100
	Belgium ¹	11.3	4.4	7.3	39.6	8.5	9.2	4.0	15.1	0.6	100
	Canada ^{1,3,4}	1.1	2.2	12.5	5.6	9.6	14.3	1.2	27.3	26.1	100
	Denmark ¹	1.8	4.7	12.9	21.1	18.9	9.1	0.8	30.7	n	100
	Finland ^{3,5}	2.3	2.7	30.8	12.0	17.6	9.2	3.0	22.4	n	100
	France	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Germany ^{3,5,6}	1.5	4.6	18.8	5.8	23.8	17.3	1.3	27.0	0.2	100
	Greece	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Hungary ¹	11.8	6.8	14.0	24.1	13.6	7.5	2.2	20.0	n	100
	Ireland	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Japan ¹	2.4	2.7	13.1	2.8	26.0	1.3	2.2	33.1	16.3	100
	Korea	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Luxembourg	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Mexico	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Netherlands ^{5,6}	1.8	7.2	5.8	14.1	13.0	6.7	3.1	48.2	n	100
	Norway ¹	1.4	5.2	4.1	9.8	17.1	20.5	3.1	33.6	5.1	100
	Spain ^{1,3}	1.9	2.5	8.1	11.4	11.9	6.8	1.6	27.6	28.2	100
	Sweden ¹	1.1	4.8	17.9	9.1	17.6	12.4	1.8	34.8	0.5	100
	Switzerland ^{3,5}	1.1	3.7	16.0	5.9	19.1	17.0	2.5	32.9	1.8	100
	United Kingdom ¹	0.8	4.3	15.2	8.5	14.4	14.7	1.0	39.8	1.3	100
	United States ¹	0.3	3.0	15.6	5.7	11.0	19.4	1.9	31.0	12.0	100
<i>Studenti stranieri secondo il campo d'istruzione</i>											
	Czech Republic ⁷	2.3	4.1	14.3	21.9	11.2	11.2	1.5	33.6	n	100
	Iceland ⁷	1.6	8.2	4.9	5.5	53.0	11.5	1.8	13.5	n	100
	Italy ⁷	1.8	1.9	14.4	24.7	18.5	6.3	1.4	30.3	0.8	100
	New Zealand ⁷	0.6	4.7	6.5	6.5	5.2	13.6	1.7	52.8	8.5	100
	Poland ^{6,7}	0.7	8.5	6.9	21.1	21.2	2.1	2.6	37.0	n	100
	Portugal ⁷	1.6	6.1	19.4	8.0	7.8	9.9	5.5	41.6	n	100
	Slovak Republic ⁷	10.3	6.0	13.3	26.0	13.5	6.7	5.9	18.2	n	100
	Turkey ⁷	2.5	7.9	15.0	14.3	6.5	8.6	4.4	40.7	n	100

1. Gli studenti internazionali sono definiti sulla base del loro paese di residenza.

2. Basato sul numero di registrazione, non su calcoli di presenza.

3. Esclude i corsi terziari di tipo B.

4. Anno di riferimento 2002.

5. Gli studenti internazionali sono definiti sulla base del paese della loro precedente istruzione.

6. Esclude i corsi di ricerca avanzata.

7. Gli studenti sono definiti sulla base del loro paese di cittadinanza; questi dati non sono confrontabili con i dati sugli studenti internazionali e sono quindi presentati separatamente nella tabella e nel grafico

 Fonte: OCSE. Vedi Allegato 3 per le note (www.oecd.org/edu/eaq2006).

Si consulti la "Guida alla lettura" per informazioni riguardanti i simboli che sostituiscono i dati mancanti.

 StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/221673686112>

Tabella C3.6.

Tendenze nel numero di studenti stranieri iscritti al di fuori del loro paese d'origine (dal 2000 al 2004)*Numero degli studenti stranieri iscritti nell'istruzione terziaria al di fuori del loro paese d'origine, basato su calcoli delle presenze*

	Numero degli studenti stranieri					Indice di cambiamento (2004)		
	2004	2003	2002	2001	2000	2003=100	2002=100	2000=100
Studenti stranieri iscritti a livello mondiale	2 651 144	2 458 212	2 230 165	1 946 378	1 875 567	108	119	141
Studenti stranieri iscritti nei paesi OCSE	2 257 752	2 073 994	1 899 767	1 656 478	1 604 123	109	119	141

Nota: Le cifre sono basate sul numero degli studenti stranieri iscritti nei paesi OCSE e non-OCSE che hanno riferito dati all'OCSE e all'Istituto di Statistica dell'UNESCO, per fornire un quadro globale degli studenti stranieri a livello mondiale. La copertura di questi paesi che hanno riferito dati si è sviluppata nel tempo; quindi, i dati mancanti sono stati attribuiti quando necessario per assicurare la confrontabilità di serie temporali nel corso del tempo. Data l'inclusione dei dati dell'UNESCO per i paesi non-OCSE e data l'attribuzione dei dati mancanti, le stime del numero di studenti stranieri possono differire da quelle pubblicate in precedenti edizioni di *Uno sguardo sull'educazione*.

Fonte: OCSE e Istituto di Statistica dell'UNESCO per la maggior parte dei dati sui paesi non-OCSE. Vedi Allegato 3 per le note (www.oecd.org/edu/eag2006).

StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/221673686112>

Tabella C3.7.
**Percentuale dei titoli d'istruzione rilasciati a studenti internazionali e stranieri,
 secondo il tipo d'istruzione terziaria (2004)**
 Calcoli basati sul numero dei diplomati

		Percentuale di diplomati internazionali nel prodotto totale di diplomati				
		Corsi terziari di tipo A		Corsi terziari di tipo B		Corsi di ricerca avanzata
		Primo grado	Secondo grado	Primo grado	Secondo grado	
		(1)	(2)	(3)	(4)	
<i>Studenti internazionali</i>						
OECD countries	Australia ¹	21.7	38.9	m	m	16.6
	Austria ²	9.4	17.8	m	m	17.6
	Canada ¹	10.9	18.1	2.4	x(3)	27.3
	Denmark ¹	4.5	5.5	3.0	a	7.4
	Finland ^{2,3}	2.9	m	m	a	8.1
	Germany ²	5.8	a	m	a	4.9
	Greece	m	m	m	m	m
	Iceland	m	m	m	m	m
	Ireland	m	m	m	m	m
	Japan	m	m	m	a	m
	Korea	m	m	m	m	m
	Luxembourg	m	m	m	m	m
	Mexico	m	m	m	a	m
	Netherlands	m	m	a	a	m
	New Zealand ²	12.9	18.9	20.3	n	13.2
	Norway ¹	0.9	2.1	2.4	a	3.0
	Poland	m	m	m	a	m
	Spain	m	m	m	a	m
	Sweden ¹	2.8	3.7	0.8	a	4.4
	Switzerland ²	9.7	18.5	m	m	41.1
United Kingdom ¹	11.5	33.3	6.4	m	36.8	
<i>Studenti stranieri</i>						
	Belgium ⁴	14.2	m	5.4	6.4	23.7
	Czech Republic ⁴	2.7	0.9	2.3	a	7.5
	France ⁴	6.9	17.4	m	a	23.5
	Hungary ⁴	3.1	0.7	0.2	m	6.0
	Italy ⁴	1.3	2.3	m	a	2.5
	Portugal ⁴	2.7	3.3	2.2	a	6.1
	Slovak Republic ⁴	0.9	0.4	m	a	2.1
	Turkey ⁴	0.8	1.4	0.1	a	2.1
	United States ⁴	3.2	12.0	1.7	a	26.4

1. I diplomati internazionali sono definiti sulla base del loro paese di residenza.

2. I diplomati internazionali sono definiti sulla base del paese della loro precedente istruzione.

3. Anno di riferimento 2003.

4. I diplomati stranieri sono definiti sulla base del loro paese di cittadinanza; questi dati non sono confrontabili con i dati sui diplomati internazionali e sono quindi presentati separatamente nella tabella e nel grafico.

Fonte: OCSE. Vedi Allegato 3 per le note (www.oecd.org/edu/eag2006).

Si consulti la "Guida alla lettura" per informazioni riguardanti i simboli che sostituiscono i dati mancanti.

StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/221673686112>

Capitolo



ACCESSO ALL'ISTRUZIONE, PARTECIPAZIONE E PROGRESSIONE



ISCRIZIONI DALL'ISTRUZIONE PRIMARIA ALLA VITA ADULTA

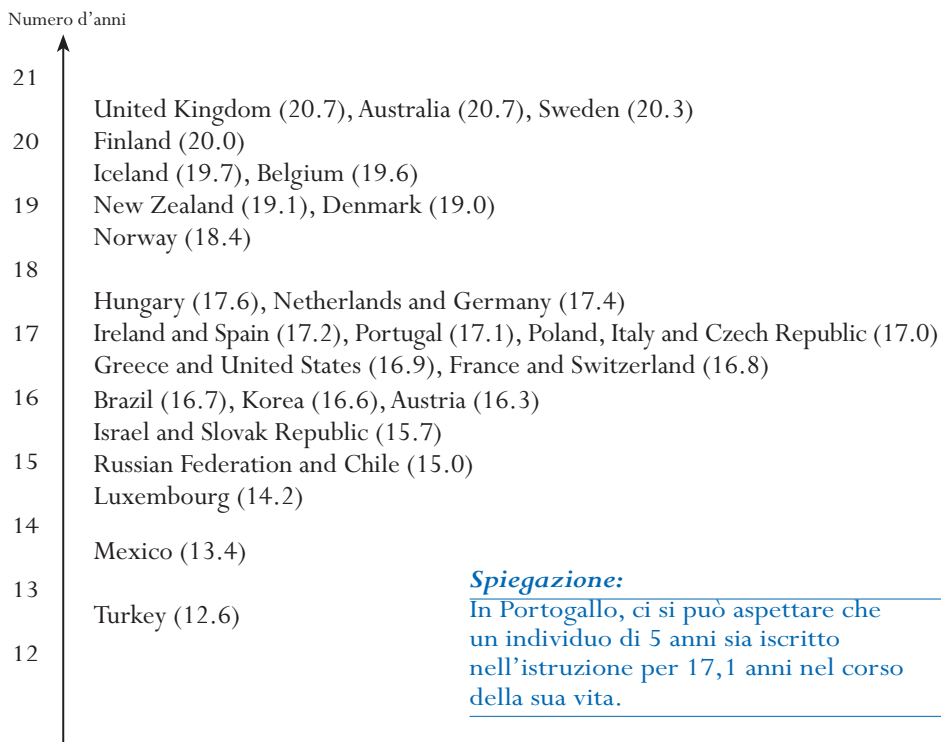
Questo indicatore illustra la struttura dei sistemi scolastici in termini di partecipazione degli studenti. Esso esamina le iscrizioni in tutti i livelli d'istruzione: innanzitutto usando il numero di anni, o l'aspettativa d'istruzione, dell'istruzione a tempo pieno e tempo parziale in cui ci si può aspettare che un individuo di 5 anni s'iscriverà nel corso della sua vita, e, in secondo luogo, usando le informazioni sui tassi d'iscrizione nei vari livelli scolastici per esaminare l'accesso all'istruzione. Infine, vengono esaminate le tendenze nelle iscrizioni per confrontare l'evoluzione dell'accesso all'istruzione dal 1995 al 2004.

Risultati chiave

Grafico C1.1. Aspettativa d'istruzione

Questo grafico mostra il numero medio di anni per i quali ci si può aspettare che un individuo di 5 anni sia formalmente iscritto nell'istruzione nel corso della sua vita. L'aspettativa d'istruzione viene calcolata aggiungendo i tassi netti d'iscrizione per ciascun anno d'età dai cinque in su. Nel confrontare i dati sull'aspettativa d'istruzione, tuttavia, è importante notare che la durata dell'anno scolastico, l'intensità della partecipazione e la qualità dell'istruzione variano considerevolmente attraverso i paesi

In 24 dei 28 paesi dell'OCSE ed in uno dei 4 paesi partner con dati confrontabili, gli individui partecipano all'istruzione formale per un numero d'anni che va dai 16 ai 21.



Fonte: OCSE. Tabella C1.1.

StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/555553154612>

Altri aspetti importanti di questo indicatore

- Nella maggior parte dei paesi dell'OCSE, virtualmente tutti i giovani hanno accesso ad almeno 12 anni d'istruzione formale. Almeno il 90% di studenti è iscritto in un tempo che va da 14 anni o più in Belgio, Francia, Giappone, Islanda, Repubblica Ceca e Spagna. Invece, Messico e Turchia hanno tassi d'iscrizione che superano il 90% per un periodo di soli nove e sei anni. Per i paesi partner Brasile, Cile, Israele e Federazione Russa, il corrispondente numero di anni è rispettivamente di 10, 9, 12 e 9 anni.
- In più della metà dei paesi dell'OCSE, il 70% dei bambini da 3 a 4 anni è iscritto in corsi di scuola pre-primaria o primaria.
- Ci si può aspettare che un bambino di 4 anni o anche di meno venga iscritto più spesso nei 19 paesi europei che sono membri (EU19) che negli altri paesi dell'OCSE. In media il tasso d'iscrizione per bambini dai 3 ai 4 anni è del 73,5% per i paesi EU19, mentre la media OCSE è del 66,3%.
- L'aspettativa d'istruzione per tutti i livelli d'istruzione messi insieme è cresciuta di 1,5 anni tra il 1995 e il 2004 in tutti i paesi dell'OCSE che hanno riferito dati confrontabili. Ci si può aspettare che uno studente di un paese membro riceva 0,6 anni in più d'istruzione pre-primaria, primaria, secondaria e post-secondaria non-terziaria e 0,9 anni in più d'istruzione terziaria nel 2004 rispetto al 1995.
- Nei paesi dell'OCSE, ci si può aspettare che un individuo di 5 anni abbia 17,4 anni d'istruzione, con le femmine che ricevono 0,8 anni in più d'istruzione, in media, dei maschi. Australia, Regno Unito e Svezia, che hanno un'aspettativa d'istruzione di oltre 20 anni, contano fra i tre e i sei anni d'istruzione a tempo parziale.
- Ci si può aspettare che un individuo di 17 anni spenda una media di tre anni nell'istruzione terziaria.

Contesto politico

Una popolazione bene istruita è importante per lo sviluppo economico e sociale di un paese. Le società hanno quindi un interesse intrinseco nell'assicurare un ampio accesso ad un'ampia varietà di opportunità scolastiche per bambini e adulti. I corsi per la prima infanzia preparano i bambini per l'istruzione primaria, e possono contribuire a combattere svantaggi linguistici e sociali, come anche a fornire opportunità di promuovere e completare esperienze educative familiari. L'istruzione primaria e quella secondaria gettano le basi per un'ampia gamma di competenze, e preparano i giovani a diventare desiderosi d'imparare per tutta la vita e membri produttivi della società. L'istruzione terziaria, sia direttamente dopo gli anni iniziali di scuola, sia più tardi nella vita, fornisce una gamma di scelte per acquisire conoscenze e abilità avanzate.

Prove e spiegazioni

Virtualmente tutti i giovani nei paesi dell'OCSE hanno accesso ad un'istruzione di base. Ma i modelli di partecipazione e progressione nell'istruzione per tutto il ciclo di vita variano ampiamente tra i paesi.

Partecipazione generale all'istruzione

Sia i tempi che i tassi di partecipazione all'istruzione pre-scolare e dopo il termine dell'istruzione obbligatoria differiscono considerevolmente tra i paesi.

Durata media dell'istruzione nel 2004

In 24 dei 28 paesi dell'OCSE ed in uno dei paesi partner, ci si aspetta che gli individui partecipino all'istruzione formale per un numero d'anni che va dai 16 ai 21. Ci si può aspettare che un bambino in Lussemburgo, Messico, Repubblica Slovacca e Turchia, e nei paesi partner Cile, Israele e Federazione Russa, rimanga nell'istruzione per meno di 16 anni, rispetto ai 19 o di più in Australia, Belgio, Danimarca, Finlandia, Islanda, Nuova Zelanda, Regno Unito e Svezia (Grafico C1.2).

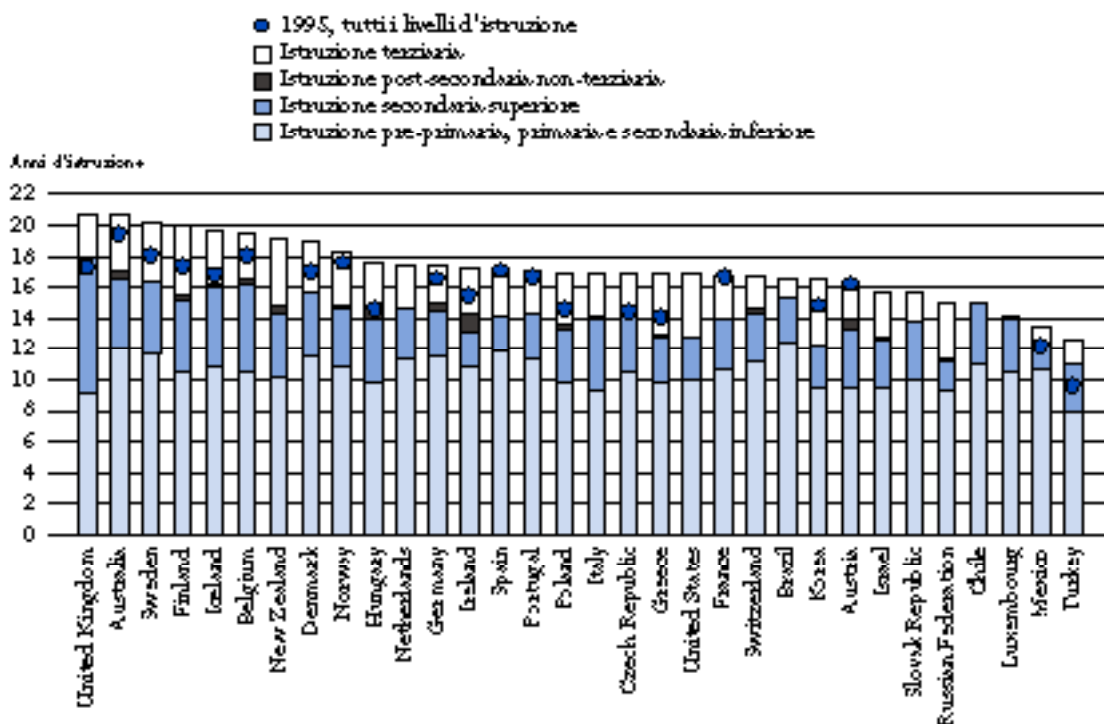
Gran parte della variazione nell'aspettativa d'istruzione tra i paesi dell'OCSE deriva da differenze nei tassi d'iscrizione nell'istruzione secondaria superiore. Le relative differenze nella partecipazione sono grandi nel livello terziario, ma riguardano una più piccola percentuale del gruppo d'età e quindi hanno un effetto minore sull'aspettativa d'istruzione (Tabella C1.1 e Grafico C1.2).

Le misurazioni della durata media dell'istruzione, come anche dell'aspettativa d'istruzione, sono condizionate dai tassi d'iscrizione per tutto il ciclo di vita e quindi sottovalutano il numero effettivo di anni d'istruzione in sistemi dove l'accesso all'istruzione è in espansione.

Inoltre, questa misurazione non distingue tra partecipazione a tempo pieno e a tempo parziale. I paesi dell'OCSE con una percentuale relativamente larga d'iscrizioni a tempo parziale tenderanno quindi ad avere valori relativamente alti. In Australia, Belgio, Nuova Zelanda, Regno Unito e Svezia, l'istruzione a tempo parziale spiega tre o più anni d'aspettativa d'istruzione (Tabella C1.2).

L'aspettativa d'istruzione può essere influenzata dal tipo d'iscrizione (a tempo pieno o a tempo parziale), dalla percentuale di adulti iscritti nell'istruzione e principalmente da quelli che ripe-

Grafico C1.2 *Aspettativa d'istruzione, secondo il livello d'istruzione (2004)*
Nelle attuali condizioni (esclusa l'istruzione per bambini al di sotto dei cinque anni)



I Paesi sono classificati in ordine decrescente dell'aspettativa totale d'istruzione per tutti i livelli d'istruzione nel 2004.
 Fonte: OCSE Tabella C1.1. Vedi Allegato 3 per le note (www.oecd.org/edu/eqv2006).

StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/555553154612>

tono una classe, e dalla percentuale di coloro che abbandonano la scuola. Nei paesi dell'OCSE e nei paesi partner dove l'aspettativa d'istruzione in un dato livello d'istruzione supera il numero di classi in quel livello, il ripetere un livello (o, nel caso dell'Australia, il numero di adulti iscritti in questi corsi) ha un'influenza maggiore sull'aspettativa d'istruzione della percentuale di studenti che abbandonano la scuola prima di aver portato a termine quel livello d'istruzione.

I tassi d'iscrizione sono influenzati dai tassi d'accesso ad un particolare livello d'istruzione e dalla durata tipica degli studi. Un numero alto di anni previsti nell'istruzione, quindi, non implica necessariamente che tutti i giovani parteciperanno all'istruzione per lungo tempo. Il Belgio, dove ci si può aspettare che gli individui di 5 anni rimangano nella scuola per oltre 19 anni, ha un numero quasi totale d'iscrizioni (più del 90%) per 16 anni d'istruzione. Invece, Australia, Danimarca, Finlandia, Nuova Zelanda, Regno Unito e Svezia, che hanno un'aspettativa d'istruzione egualmente alta, hanno un numero quasi totale d'iscrizioni (90%) per soli 13 anni o di meno d'istruzione (Tabelle C1.1 e C1.2). I tassi d'iscrizione in Islanda sono in una via di mezzo, con circa un numero totale d'iscrizioni per 14 anni d'istruzione.

Nella maggior parte dei paesi dell'OCSE, virtualmente tutti i giovani hanno accesso ad almeno 12 anni d'istruzione formale. Almeno il 90% della popolazione è iscritto in una fascia d'età che va da 14 anni o di più in Belgio, Francia, Giappone, Repubblica Ceca e Spagna. Invece, Messico

e Turchia hanno tassi d'iscrizione che superano il 90% solo per un periodo di nove e sei anni (Tabella C1.2).

Differenze tra i sessi

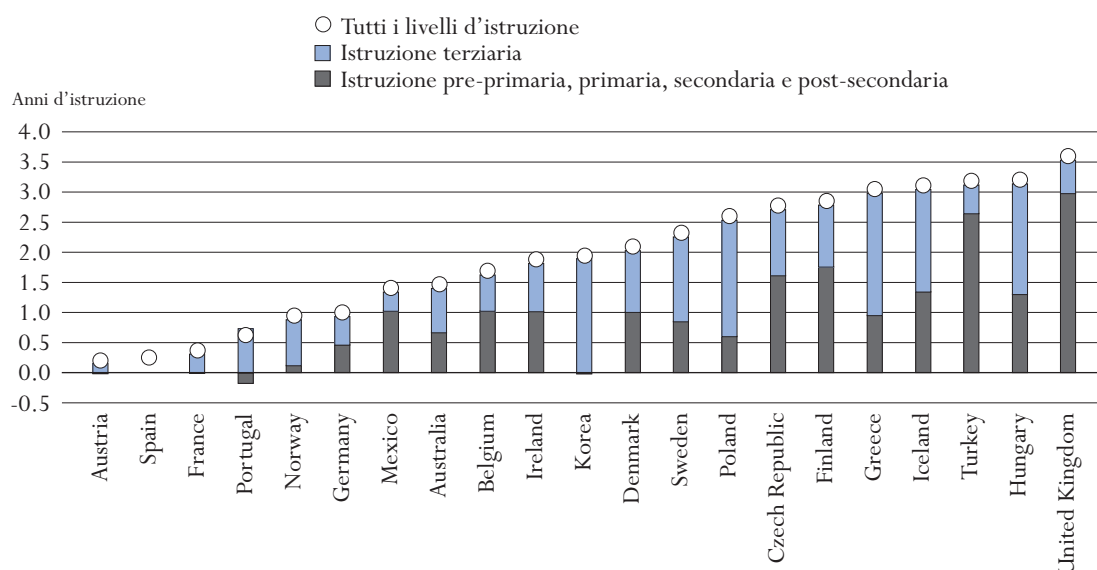
Nei paesi dell'OCSE, ci si può aspettare che un individuo di 5 anni rimanga per 17,4 anni nell'istruzione. La variazione nell'aspettativa d'istruzione è generalmente maggiore per le femmine che per i maschi. La durata prevista d'iscrizione per le femmine supera quella dei maschi di un anno o più in Belgio, Danimarca, Finlandia, Islanda, Norvegia, Nuova Zelanda, Portogallo, Spagna e Stati Uniti e di tre anni nel Regno Unito e in Svezia. Il contrario è vero in Germania e nei Paesi Bassi, dove ci si può aspettare che i maschi ricevano 0,2 anni in più d'istruzione delle femmine, ma particolarmente in Corea, Svizzera e Turchia, con rispettivamente, 1,8, 0,6 e 2,1 anni in più d'istruzione per i maschi (Tabella C1.1).

Tendenze nella partecipazione all'istruzione

Le tendenze nell'istruzione mostrano che oggi più persone raggiungono l'istruzione secondaria superiore e terziaria rispetto ai quattro passati decenni. L'attesa d'istruzione è aumentata di circa il 13% tra il 1995 e il 2004 in tutti i paesi dell'OCSE per i quali sono disponibili dati di tendenza, mostrando un aumento generale di partecipazione nell'istruzione. In Finlandia, Grecia, Islanda, Polonia, Regno Unito, Repubblica Ceca e Turchia, l'aumento è stato del 16% o più alto in questo relativamente breve periodo (Tabella C1.1).

Grafico C1.3. Cambiamento negli anni previsti d'istruzione tra il 1995 e il 2004, secondo il livello d'istruzione

Nelle condizioni attuali (escludendo l'istruzione per i bambini al di sotto dei cinque anni)



1. I paesi sono classificati in ordine ascendente del cambiamento nell'aspettativa d'istruzione tra il 1995 e il 2004 per tutti i livelli d'istruzione.

Fonte: OCSE. Tabella C1.1. Vedi Allegato 3 per le note (www.oecd.org/edu/eag2006).

StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/555553154612>

I paesi hanno esteso la partecipazione nell'istruzione, per esempio, rendendo quella pre-scolare quasi universale dall'età di tre anni, trattenendo la maggioranza di giovani nell'istruzione fino al termine dei 19 anni, o mantenendo dal 10 al 20% di partecipazione fra tutti i gruppi d'età fino a 20 anni compiuti.

In media, nei paesi dell'OCSE, ci si può aspettare, nel 2004, che uno studente spenda circa due anni in più nel sistema scolastico rispetto al 1995. Questa differenza nel periodo va da meno di un anno in Austria, Francia, Germania, Norvegia, Portogallo e Spagna, a più di tre anni in Grecia, Islanda, Regno Unito, Turchia e Ungheria (Grafico C1.3).

I paesi dell'OCSE presentano caratteristiche differenti nel loro cambiamento nell'aspettativa d'istruzione tra il 1995 e il 2004. Da una parte, in Corea, Grecia, Islanda, Polonia, Svezia e Ungheria, il cambiamento è dovuto principalmente ad un aumento nella partecipazione al livello terziario; dall'altra, Finlandia, Regno Unito, Repubblica Ceca e Turchia hanno esteso principalmente la partecipazione alla loro istruzione pre-primaria, primaria, secondaria e post-secondaria non-terziaria.

Al contrario, Austria, Francia e Spagna presentano un'aspettativa d'istruzione stabilizzata tra il 1995 e il 2004 per tutti i livelli d'istruzione. Questi tre paesi sono stati anche tra quelli con più alti tassi d'iscrizione della popolazione giovane in età dai 5 ai 14 anni.

Partecipazione all'istruzione della prima infanzia

Ci si può aspettare che un bambino venga iscritto a scuola a 4 anni e al di sotto più spesso nei paesi EU19 che negli altri paesi dell'OCSE. In media, il tasso d'iscrizione per bambini dai 3 ai 4 anni è del 73% per i paesi EU19, mentre la media OCSE è del 66,3%.

Nella maggioranza dei paesi OCSE e dei paesi partner, un'iscrizione piena, che viene definita qui nei termini di tassi d'iscrizione che superano il 90%, comincia tra i 5 e i 6 anni. Tuttavia, in Belgio, Danimarca, Francia, Germania, Giappone, Islanda, Italia, Norvegia, Nuova Zelanda, Portogallo, Regno Unito, Repubblica Ceca, Repubblica Slovacca, Spagna e Svezia, almeno il 70% dei bambini tra i 3 e i 4 anni sono già iscritti o nell'istruzione pre-primaria o in quella primaria.. I tassi d'iscrizione per l'istruzione della prima infanzia vanno da meno del 25% in Corea, Irlanda, Svizzera e Turchia a più del 90% in Belgio, Francia, Islanda, Italia e Spagna, e nel paese partner Israele (Tabella C1.2).

Data l'influenza che l'istruzione e l'assistenza della prima infanzia hanno sulla costruzione di solide basi per l'apprendimento nel corso intero della vita e nell'assicurare un eguale accesso alle opportunità d'istruzione più tardi, l'istruzione pre-primaria è molto importante. Tuttavia, i corsi pre-primari a base istituzionale coperti da questo indicatore non sono l'unica forma d'istruzione e di assistenza di qualità per la prima infanzia a disposizione. Deduzioni circa l'accesso all'istruzione e all'assistenza di qualità per la prima infanzia debbono essere fatte quindi con cautela.

Partecipazione verso la fine dell'istruzione obbligatoria e oltre

Diversi fattori influenzano la decisione di rimanere iscritti oltre la fine dell'istruzione obbligatoria. Giovani con insufficiente istruzione, per esempio, sono a rischio più alto di disoccupazione e di altre forme d'esclusione rispetto ai loro coetanei ben istruiti. In molti paesi dell'OCSE, il passaggio dall'istruzione all'occupazione è divenuto un processo più lungo e più complesso che

fornisce l'opportunità o l'obbligo, per gli studenti, di associare istruzione e lavoro per sviluppare abilità utilizzabili nel mercato del lavoro. (vedi Indicatore C4).

L'età in cui l'istruzione nei paesi dell'OCSE e nei paesi partner ha termine va dai 14 anni in Corea, Portogallo e Turchia, e nei paesi partner Brasile e Cile, ai 18 anni in Belgio, Germania e Paesi Bassi. Tutti gli altri paesi si trovano tra i due estremi, con l'istruzione obbligatoria che finisce a 15 o a 16 anni (Tabella C1.2). Tuttavia, l'età stabilita per legge in cui l'istruzione obbligatoria ha termine non sempre corrisponde all'età in cui l'iscrizione è universale.

Mentre i tassi di partecipazione nella maggior parte dei paesi OCSE e dei paesi partner tendono ad essere alti fino al termine dell'istruzione obbligatoria, in Germania, Messico, Nuova Zelanda, Paesi Bassi, Stati Uniti e Turchia, e nel paese partner Federazione Russa, i tassi scendono al di sotto del 90% prima dell'età in cui gli studenti non sono più legalmente obbligati ad essere iscritti a scuola. Più del 10% degli studenti, inoltre, non porta mai a termine l'istruzione obbligatoria in questi paesi. In Germania, nei Paesi Bassi e negli Stati Uniti, ciò può essere dovuto, in parte, al fatto che l'istruzione obbligatoria finisce relativamente tardi, all'età di 18 anni (a 17 anni, in media, negli Stati Uniti).

Nella maggior parte dei paesi dell'OCSE e dei paesi partner, i tassi d'iscrizione diminuiscono gradualmente durante gli ultimi anni d'istruzione secondaria superiore (Tabella C1.3). Più del 20% della popolazione tra i 15 e i 19 anni non è iscritto nell'istruzione in Austria, Italia, Lussemburgo, Nuova Zelanda, Portogallo, Regno Unito, Spagna, Stati Uniti e Turchia, e nei paesi partner Brasile, Cile e Israele. Invece, i tassi d'iscrizione rimangono relativamente alti fino all'età tra i 20 e i 29 anni in Australia, Danimarca, Finlandia, Islanda, Polonia e Svezia, dove i tassi d'iscrizione per gli individui tra i 20 e i 29 anni superano ancora il 30% (Tabella C1.2).

I diplomati di corsi di scuola secondaria superiore che decidono di non entrare direttamente nel mercato del lavoro, come anche gli individui che già lavorano e desiderano migliorare le loro capacità possono scegliere in un'ampia gamma di corsi post-secondari.

Il passaggio all'istruzione post-secondaria

Gli studenti di secondaria superiore in molti sistemi scolastici possono iscriversi in corsi relativamente brevi (meno di due anni) per prepararsi per certi campi commerciali o specificamente professionali. Alcuni paesi dell'OCSE ritardano la formazione professionale fin dopo il conseguimento di diplomi nell'istruzione secondaria superiore. Mentre questi corsi vengono offerti come corsi avanzati di secondaria superiore in alcuni paesi dell'OCSE (*per es.* Austria, Spagna e Ungheria), essi vengono offerti come istruzione post-secondaria in altri (*per es.* Canada e Stati Uniti), anche se questi corsi post-secondari spesso somigliano a corsi di livello secondario superiore.

Da un punto di vista confrontabile a livello internazionale, questi corsi stanno a cavallo tra istruzione secondaria superiore ed istruzione terziaria, e vengono quindi classificati come un livello distinto d'istruzione (istruzione post-secondaria non-terziaria).

In 26 dei 30 paesi dell'OCSE, questi tipi di corsi vengono offerti a diplomati di secondaria superiore. Ci si può aspettare che un individuo di 17 anni riceva 0,3 anni d'istruzione post-secondaria non-terziaria, in media, nei paesi dell'OCSE. Questa aspettativa va da 0,1 anni in Islanda, Italia,

Norvegia, Repubblica Slovacca, Stati Uniti e Svezia, a 0,6 anni e di più in Australia, Austria, Irlanda, Nuova Zelanda, Repubblica Ceca e Ungheria (Tabella C1.1).

Partecipazione all'istruzione terziaria

I diplomati di corsi dell'istruzione secondaria superiore e quelli nella forza lavoro che vogliono migliorare le loro capacità possono scegliere anche in un'ampia gamma di corsi terziari.

Questo indicatore distingue tre differenti categorie di titoli terziari: 1) corsi al livello terziario di tipo B (ISCED 5B); 2) corsi al livello terziario di tipo A (ISCED 5A); e 3) corsi di ricerca avanzata al livello di dottorato (ISCED 6). I corsi terziari di tipo A sono a base largamente teoretica e sono destinati a fornire titoli per accedere a corsi di ricerca avanzata ed a professioni altamente qualificate. I corsi terziari di tipo B sono classificati nello stesso livello di competenza dei corsi terziari di tipo A, ma hanno un maggiore orientamento professionale e conducono ad inserirsi direttamente nel mercato del lavoro. I corsi tendono a durare non così a lungo come i corsi di tipo A (tipicamente da due a tre anni), e generalmente non sono destinati a condurre a titoli di livello universitario. La posizione istituzionale dei corsi è usata per dare un'idea relativamente chiara della loro natura (*per es.* istituti universitari rispetto a istituti non universitari d'istruzione superiore), ma queste distinzioni sono divenute confuse e quindi non vengono applicate negli indicatori OCSE.

In media, nei paesi dell'OCSE, ci si può aspettare che un individuo di 17 anni riceva 3 anni d'istruzione terziaria. I tassi d'iscrizione terziaria, i tassi di abbandono e la durata tipica degli studi hanno influenza sull'aspettativa d'istruzione terziaria. In Australia, Belgio, Corea, Danimarca, Finlandia, Grecia, Islanda, Norvegia, Nuova Zelanda, Polonia, Spagna, Stati Uniti e Svezia, gli studi terziari durano tipicamente tre anni o di più. Invece, in Messico, Repubblica Slovacca e Turchia, l'istruzione terziaria dura generalmente meno di 2 anni (Tabella C1.1 e Indicatore C2).

Le linee politiche per espandere l'istruzione hanno insistito nel conquistare un maggiore accesso all'istruzione terziaria in molti paesi dell'OCSE. Così, finora, questa insistenza ha più che compensato quella diminuzione nelle dimensioni di questo gruppo d'età che ha condotto, fino a tempi recenti, a previsioni di una domanda stabile o in declino da parte di chi lascia la scuola in diversi paesi dell'OCSE. Mentre alcuni paesi dell'OCSE mostrano ora indizi di una domanda livellatrice d'istruzione terziaria, la tendenza generale rimane quella di puntare più in alto.

Termine dell'istruzione obbligatoria e diminuzione nei tassi d'iscrizione

Un'analisi del tasso di partecipazione secondo il livello d'istruzione ed il singolo anno d'età mostra che non c'è una stretta relazione tra il termine dell'istruzione obbligatoria e la diminuzione nei tassi d'iscrizione. La diminuzione più netta nei tassi d'iscrizione si verifica nella maggior parte dei paesi dell'OCSE e dei paesi partner non al termine dell'istruzione obbligatoria, ma al termine dell'istruzione secondaria superiore. Dopo i 16 anni, comunque, i tassi d'iscrizione cominciano a diminuire in quasi tutti i paesi dell'OCSE (eccettuato il Belgio). In media, nei paesi dell'OCSE, il tasso d'iscrizione nell'istruzione secondaria scende dal 91% all'età di 16 anni all'82% all'età di 17 anni, al 53% all'età di 18 anni, e al 28% all'età di 19 anni. In Belgio, Corea, Finlandia, Germania, Giappone, Norvegia, Polonia, Repubblica Ceca e Svezia, oltre il 90% degli individui di 17 anni sono ancora iscritti a questo livello, anche se l'età in cui termina l'istruzione obbligatoria è al di sotto dei 17 anni nella maggior parte dei paesi (Tabella C1.3).

Definizioni e metodologie

I dati per l'anno scolastico 2003-2004 sono basati sulla raccolta di dati UOE sulle statistiche utilizzate dall'OCSE annualmente e sul Programma Mondiale degli Indicatori dell'Educazione del 2005.

C1

A meno che non sia indicato diversamente, le cifre sono basate su conteggi generali; cioè non distinguono tra studio a tempo pieno e a tempo parziale. Una distinzione standardizzata tra partecipanti a tempo pieno e a tempo parziale è molto difficile, perché il concetto di studio a tempo parziale non viene riconosciuto da alcuni paesi. Per altri paesi dell'OCSE, l'istruzione a tempo parziale è coperta solo parzialmente dai dati riportati.

La lunghezza media del tempo in cui ci si può aspettare che un individuo di 5 anni sia formalmente iscritto nell'istruzione durante il corso della sua vita, cioè l'aspettativa d'istruzione, viene calcolata aggiungendo i tassi netti d'iscrizione per ogni singolo anno d'età dai cinque in su (Tabella C1.1). L'aspettativa d'istruzione per un gruppo d'età rifletterà una tendenza ad allungare (o abbreviare) gli studi negli anni successivi. Nel confrontare i dati sull'aspettativa d'istruzione, tuttavia, si deve tenere in mente che né la durata dell'anno scolastico né la qualità dell'istruzione sono le stesse in ogni paese.

L'aspettativa d'istruzione fornisce una misurazione nazionale della partecipazione complessiva nell'istruzione per un paese, dato che la raccolta dei dati UOE copre tutta l'attività scolastica nazionale di un paese (cioè nell'ambito del suo territorio), a prescindere dai meccanismi di offerta e dalla proprietà o dalla sponsorizzazione (pubblica o privata, nazionale o straniera) dell'istituto che organizza l'attività. La Tabella C1.1 mostra anche l'indice di cambiamento nell'aspettativa d'istruzione tra il 1995 e il 2004.

I tassi netti d'iscrizione espressi come percentuali nella Tabella C1.2 sono calcolati dividendo il numero di studenti di un particolare gruppo d'età iscritti in tutti i livelli d'istruzione per la grandezza della popolazione di quel gruppo d'età.

I dati per il 1994-1995 sono basati su una particolare indagine condotta nei paesi dell'OCSE nel 2000. Ai paesi dell'OCSE venne chiesto di riferire secondo la classificazione ISCED-97.

Tabella C1.1.

Aspettativa d'istruzione (2004)

Aspettativa d'anni d'istruzione nelle attuali condizioni (esclusa l'istruzione di bambini al di sotto dei cinque anni)

	A tempo pieno e a tempo parziale							A tempo pieno	A tempo parziale	Indice di cambiamento nell'aspettativa d'istruzione (1995 = 100)			
	Tutti i livelli d'istruzione messi insieme			Istruzione primaria e secondaria inferiore	Istruzione secondaria superiore	Post-secondaria non terziaria	Istruzione terziaria	Tutti i livelli d'istruzione messi insieme	Tutti i livelli d'istruzione messi insieme	Istruzione primaria, secondaria e post-secondaria non-terziaria	Istruzione terziaria		
	M+W	Men	Women	M+W				M+W	M+W				
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)	
OECD countries	Australia	20.7	20.4	20.9	11.7	4.4	0.6	3.6	14.9	5.8	107	102	126
	Austria	16.3	16.1	16.4	8.2	3.8	0.7	2.3	m	m	101	103	108
	Belgium ¹	19.6	19.0	20.2	9.4	5.7	0.4	3.0	16.5	3.1	109	107	125
	Canada ²	m	m	m	m	m	0.3	2.9	m	m	m	m	102
	Czech Republic	17.0	16.9	17.1	9.0	3.7	0.6	2.1	16.6	0.4	119	111	206
	Denmark	19.0	18.1	19.8	9.6	4.3	n	3.2	18.2	0.7	112	108	148
	Finland	20.0	19.3	20.7	9.0	4.7	0.2	4.5	18.1	1.9	116	110	130
	France	16.8	16.5	17.1	9.5	3.3	n	2.8	16.8	n	102	99	113
	Germany	17.4	17.5	17.3	10.2	3.0	0.5	2.3	17.3	0.1	106	103	126
	Greece	16.9	16.6	17.3	9.0	3.0	0.2	3.9	16.7	0.3	121	105	207
	Hungary	17.6	17.2	18.0	8.1	4.2	0.6	2.9	15.6	2.0	122	109	267
	Iceland	19.7	18.5	20.9	9.9	5.3	0.1	3.5	17.5	2.3	118	109	197
	Ireland	17.2	17.0	17.5	10.8	2.4	1.1	2.9	16.0	1.2	112	108	138
	Italy	17.0	16.6	17.3	8.4	4.7	0.1	2.9	16.9	0.1	m	m	m
	Japan	m	m	m	9.1	3.0	m	m	m	m	m	m	m
	Korea	16.6	17.5	15.7	8.9	2.9	a	4.3	16.6	n	113	99	179
	Luxembourg	14.2	14.1	14.3	9.2	3.6	0.2	m	14.0	0.2	m	m	m
	Mexico	13.4	13.2	13.6	9.7	1.6	a	1.2	13.4	n	111	109	137
	Netherlands	17.4	17.5	17.3	10.4	3.2	n	2.7	16.8	0.6	m	m	m
	New Zealand	19.1	18.2	20.1	10.2	4.0	0.6	4.2	15.3	3.8	m	m	m
Norway ³	18.4	16.7	18.2	9.9	3.9	0.1	3.6	17.0	1.4	105	108	127	
Poland	17.0	16.6	17.5	9.0	3.4	0.4	3.3	15.2	1.8	118	104	242	
Portugal	17.1	16.6	17.6	10.5	3.0	n	2.6	17.1	n	103	97	139	
Slovak Republic	15.7	15.5	15.9	8.8	3.7	0.1	1.9	14.9	0.8	m	m	m	
Spain	17.2	16.6	17.7	11.0	2.2	a	3.0	16.3	0.8	101	96	127	
Sweden	20.3	18.8	21.8	9.8	4.7	0.1	3.8	17.0	3.2	113	105	159	
Switzerland	16.8	17.1	16.5	9.6	3.2	0.3	2.1	16.2	0.6	m	m	m	
Turkey	12.6	13.3	11.2	7.7	3.1	a	1.5	12.6	n	133	129	146	
United Kingdom	20.7	19.2	22.2	9.1	8.8	x(5)	2.8	15.3	5.4	121	120	125	
United States	16.9	16.3	17.6	9.1	2.7	0.1	4.1	15.0	1.9	m	m	m	
<i>OECD average</i>	<i>17.4</i>	<i>17.0</i>	<i>17.8</i>	<i>9.5</i>	<i>3.8</i>	<i>0.3</i>	<i>3.0</i>	<i>16.1</i>	<i>1.7</i>	<i>113</i>	<i>107</i>	<i>153</i>	
<i>EU19 average</i>	<i>17.6</i>	<i>17.1</i>	<i>18.1</i>	<i>9.4</i>	<i>4.0</i>	<i>0.3</i>	<i>2.9</i>	<i>16.4</i>	<i>1.3</i>	<i>112</i>	<i>106</i>	<i>157</i>	
Partner countries	Brazil	16.7	16.0	17.3	10.9	3.0	a	1.3	16.7	n	m	m	m
	Chile	15.0	15.1	14.8	8.1	3.9	a	m	15.0	n	m	m	m
	Israel	15.7	15.4	16.1	8.5	3.1	0.1	2.9	15.3	0.4	m	m	m
	Russian Federation	15.0	x(1)	x(1)	8.2	2.0	0.1	3.6	m	m	m	m	m

Nota: Discordanze tra la copertura dei dati della popolazione e quella dei dati degli studenti/diplomati significano che i tassi di partecipazione/conseguimento diplomi per quei paesi che non sono esportatori di studenti possono essere sottovalutati (per esempio, Lussemburgo) e quelli che non sono importatori possono essere sopravvalutati.

1. Esclude la comunità germanofona del Belgio.

2. Anno di riferimento 2002.

3. Il totale (maschi + femmine) include gli individui di cinque anni, ma non è riportato nella distribuzione degli individui di 5 anni secondo il sesso.

Fonte: OCSE. Vedi Allegato 3 per le note (www.oecd.org/edu/eqq2006).

Si consulti la "Guida alla lettura" per informazioni riguardanti i simboli che sostituiscono i dati mancanti.

StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/555553154612>

Tabella C1.2
Tassi d'iscrizione, secondo l'età (2004)
 Studenti a tempo pieno e a tempo parziale in istituti pubblici e privati

	Età in cui termina l'istruzione obbligatoria	Numero degli anni nei quali oltre il 90% della popolazione è iscritto	Gamma d'età in cui oltre il 90% della popolazione è iscritto	Tassi d'iscrizione secondo il gruppo d'età					
				4 e al di sotto come percentuale della popolazione tra i 3 e i 4 anni	5-14 come percentuale della popolazione tra i 5 e i 14 anni	15-19 come percentuale della popolazione tra i 15 e i 19 anni	20-29 come percentuale della popolazione tra i 20 e i 29 anni	30-39 come percentuale della popolazione tra i 30 e i 39 anni	40 e al di sopra come percentuale della popolazione di 40 anni e al di sopra
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)
OECD countries									
Australia	15	12	5 - 16	42.4	98.5	81.6	32.6	14.0	6.1
Austria	15	13	5 - 17	65.8	98.5	79.0	18.9	3.2	0.3
Belgium ^{1,2}	18	16	3 - 18	120.8	100.4	95.7	28.0	7.9	3.0
Canada	16	m	m	m	m	m	m	m	m
Czech Republic	15	15	4 - 18	84.3	99.7	91.4	18.6	3.5	0.3
Denmark	16	12	4 - 16	87.6	98.0	84.5	36.0	7.2	1.6
Finland	16	13	6 - 18	41.9	95.1	86.7	41.1	11.5	2.5
France ¹	16	15	3 - 17	116.3	101.6	87.1	20.8	2.6	a
Germany	18	12	6 - 17	76.9	97.9	88.8	27.9	2.9	0.2
Greece	14.5	12	6 - 19	28.3	97.2	85.5	28.0	0.4	n
Hungary	16	13	4 - 16	81.4	100.5	85.5	23.7	5.6	0.5
Iceland	16	14	3 - 16	94.1	98.8	84.4	37.3	11.1	3.0
Ireland	15	12	5 - 16	24.7	100.9	86.9	22.6	3.7	x(8)
Italy ¹	15	13	3 - 15	104.9	101.6	78.8	19.4	3.1	x(8)
Japan	15	14	4 - 17	81.4	100.7	m	m	m	m
Korea	14	12	6 - 17	20.3	93.5	85.2	27.4	1.9	0.4
Luxembourg	15	11	5 - 15	60.7	96.4	75.4	7.1	0.5	n
Mexico	15	9	5 - 13	44.5	97.7	41.6	10.0	3.2	0.5
Netherlands	18	12	5 - 16	36.6	99.6	86.1	25.5	2.9	0.8
New Zealand	16	12	4 - 15	88.7	100.5	72.5	30.0	12.0	4.7
Norway	16	12	6 - 17	83.1	98.3	85.7	29.4	7.2	1.8
Poland	16	12	6 - 17	32.2	94.5	89.8	30.2	4.7	x(8)
Portugal	14	11	5 - 15	72.0	104.1	72.7	22.6	4.0	0.7
Slovak Republic	16	11	6 - 16	74.8	97.3	83.3	14.5	2.2	0.3
Spain ¹	16	14	3 - 16	118.4	101.8	79.6	22.2	3.3	0.9
Sweden	16	13	6 - 18	85.1	99.1	87.5	35.8	13.5	3.1
Switzerland	15	12	5 - 16	23.1	99.6	83.3	21.5	3.7	0.4
Turkey	14	6	8 - 13	2.6	81.2	39.8	9.6	1.5	0.2
United Kingdom	16	13	4 - 16	76.7	100.4	79.0	27.8	15.6	7.8
United States	17	11	6 - 16	52.9	97.3	76.5	23.4	5.2	1.5
OECD average	16	12		66.3	98.3	80.5	24.7	5.6	1.6
EU19 average	16	13		73.5	99.2	84.7	25.1	5.3	1.5
Partner countries									
Brazil	14	10	7 - 16	32.8	93.0	79.5	22.1	8.4	2.3
Chile	14	9	8 - 16	30.6	89.5	71.8	m	m	m
Israel	15	12	5 - 16	106.2	96.6	64.6	20.3	5.1	0.9
Russian Federation	15	9	7 - 14	m	90.4	m	m	m	m

Nota: L'età in cui termina l'istruzione obbligatoria è l'età in cui termina la frequenza obbligatoria della scuola. Per esempio, un'età terminale di 18 anni indica che tutti gli studenti al di sotto dei 18 anni sono legalmente obbligati a partecipare all'istruzione. Discordanze tra la copertura dei dati della popolazione e quella dei dati degli studenti/diplomati significano che i tassi di partecipazione/conseguimento diplomi per quei paesi che non sono esportatori di studenti possono essere sottovalutati (per esempio, Lussemburgo) e quelli che non sono importatori possono essere sopravvalutati.

1. I tassi "4 e al di sotto come percentuale della popolazione tra i 3 e i 4 anni" sono sopravvalutati. Un numero significativo di alunni sono più giovani di 3 anni. I tassi netti tra i 3 e i 5 anni sono circa il 100%.

2. Esclude la comunità germanofona del Belgio.

Fonte: OCSE. Vedi Allegato 3 per le note (www.oecd.org/edu/eag2006).

Si consulti la "Guida alla lettura" per informazioni riguardanti i simboli che sostituiscono i dati mancanti.

StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/555553154612>

Tabella C1.3.
Caratteristiche del passaggio dai 15 ai 20 anni d'età, secondo il livello d'istruzione (2004)
Tassi netti d'iscrizione (basati su conteggi generali)

	Età di conseguimento dei diplomi nel livello d'istruzione secondaria superiore	15 anni			16 anni			17 anni			18 anni			19 anni			20 anni		
		Istruzione secondaria	Istruzione secondaria	Istruzione post-secondaria non-terziaria	Istruzione terziaria	Istruzione secondaria	Istruzione post-secondaria non-terziaria	Istruzione terziaria	Istruzione secondaria	Istruzione post-secondaria non-terziaria	Istruzione terziaria	Istruzione secondaria	Istruzione post-secondaria non-terziaria	Istruzione terziaria	Istruzione secondaria	Istruzione post-secondaria non-terziaria	Istruzione terziaria		
		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)	(13)	(14)	(15)	(16)		
OECD countries	Australia	17-18	98	93	n	n	80	1	4	38	3	26	25	3	35	20	3	37	
	Austria	17-19	92	90	n	n	77	13	n	47	24	5	18	14	14	6	5	21	
	Belgium ¹	18-19	102	102	n	n	104	n	1	48	7	36	23	8	46	13	3	48	
	Canada ²	18	m	m	n	n	m	6	4	m	7	19	m	5	37	m	2	37	
	Czech Republic	18-19	100	100	n	n	98	n	n	82	5	4	35	12	23	7	8	34	
	Denmark	19-20	98	93	n	a	86	n	n	81	n	n	60	n	4	36	n	12	
	Finland	19	99	96	n	n	95	n	n	93	n	n	34	n	18	17	n	32	
	France	18-20	98	96	n	n	89	n	2	52	n	28	25	n	40	10	n	43	
	Germany	19	98	97	n	n	91	n	1	83	n	3	42	18	10	20	14	18	
	Greece	18	92	97	a	a	68	n	n	17	3	56	34	3	58	n	4	60	
	Hungary	18-20	99	94	1	n	89	1	n	54	10	13	20	18	30	10	12	35	
	Iceland	18-20	99	93	n	n	83	n	n	75	n	n	69	n	1	39	n	17	
	Ireland	17-18	100	96	1	n	76	5	6	29	17	37	3	15	41	1	13	42	
	Italy	17-19	95	88	a	a	81	a	a	71	a	6	18	1	35	6	1	36	
	Japan	18	101	97	a	a	95	a	m	3	m	m	1	m	m	m	m	m	
	Korea	17-18	95	98	a	n	93	a	2	12	a	57	1	a	69	n	a	64	
	Luxembourg	18-19	90	84	n	m	81	n	m	69	n	m	51	1	m	30	1	m	
	Mexico	18	59	50	a	a	38	a	3	18	a	12	8	a	17	4	a	18	
	Netherlands	18-19	101	97	n	n	81	n	6	59	n	19	37	n	28	25	n	33	
	New Zealand	17-18	96	85	1	1	67	2	4	27	4	25	12	3	35	9	3	40	
	Norway	18-19	99	94	n	n	93	n	n	85	n	n	40	1	13	19	1	29	
	Poland	18-20	97	97	a	a	94	n	x(10)	86	n	1	39	6	30	17	9	41	
	Portugal	18	89	79	n	a	74	n	a	45	n	19	28	n	26	15	n	30	
	Slovak Republic	18-19	99	95	n	n	89	n	n	79	n	3	31	1	22	4	1	28	
	Spain	17-18	100	92	a	n	81	a	n	41	a	28	22	a	36	12	a	38	
	Sweden	19	99	97	n	n	97	n	n	94	n	1	29	1	13	19	1	24	
Switzerland	18-20	97	90	1	n	86	1	n	76	2	2	46	3	8	20	4	16		
Turkey	16-17	58	53	a	n	31	a	4	16	a	13	x(8)	a	20	m	a	21		
United Kingdom	16-18	102	94	x(2)	n	81	x(5)	2	38	x(8)	23	23	x(11)	32	18	x(14)	34		
United States	18	97	92	m	n	83	m	3	21	m	36	5	m	45	1	m	46		
<i>OECD average</i>		<i>95</i>	<i>91</i>	<i>n</i>	<i>n</i>	<i>82</i>	<i>1</i>	<i>2</i>	<i>53</i>	<i>3</i>	<i>17</i>	<i>28</i>	<i>4</i>	<i>28</i>	<i>14</i>	<i>3</i>	<i>33</i>		
<i>EU19 average</i>		<i>97</i>	<i>94</i>	<i>n</i>	<i>n</i>	<i>86</i>	<i>1</i>	<i>1</i>	<i>61</i>	<i>4</i>	<i>16</i>	<i>30</i>	<i>5</i>	<i>28</i>	<i>14</i>	<i>4</i>	<i>34</i>		
Partner countries	Brazil	17-18	88	86	a	n	80	a	1	59	a	5	40	a	9	27	a	11	
	Chile	18	96	92	a	n	83	a	n	61	a	m	20	a	m	6	a	m	
	Israel	17	97	95	n	n	88	n	n	18	n	8	2	1	12	1	1	13	
	Russian Federation	18	74	57	m	m	16	m	m	1	m	m	m	m	m	m	m	m	

Nota: Discordanze tra la copertura dei dati della popolazione e quella dei dati degli studenti/diplomati significano che i tassi di partecipazione/conseguimento diplomi per quei paesi che non sono esportatori di studenti possono essere sottovalutati (per esempio, Lussemburgo) e quelli che non sono importatori possono essere sopravvalutati.

1. Esclude la comunità germanofona del Belgio.

2. Anno di riferimento 2002.

Fonte: OCSE. Vedi Allegato 3 per le note (www.oecd.org/edu/eag2006).

Si consulti la "Guida alla lettura" per informazioni riguardanti i simboli che sostituiscono i dati mancanti.

StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/55553154612>

PARTECIPAZIONE ALL'ISTRUZIONE SECONDARIA E TERZIARIA

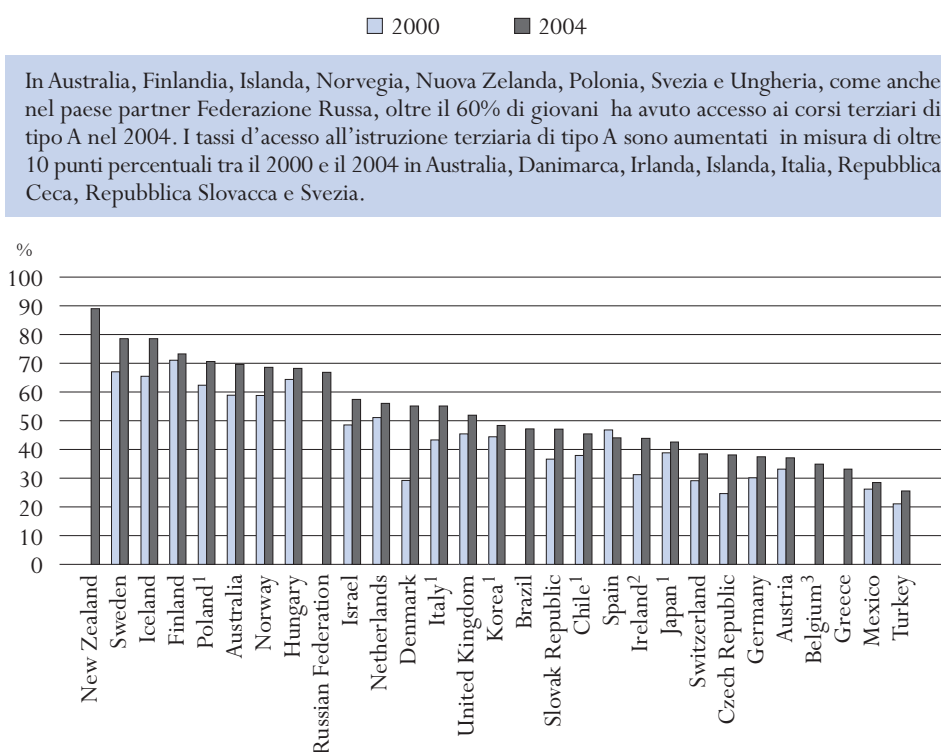
Questo indicatore mostra modelli di partecipazione nel livello dell'istruzione secondaria e la percentuale del gruppo di giovani che accederà ai diversi tipi d'istruzione terziaria nel corso della propria vita. I tassi d'accesso e di partecipazione riflettono sia l'accessibilità dell'istruzione terziaria, sia il valore percepito del frequentare corsi terziari. Questo indicatore dà risalto anche al ruolo svolto da fornitori pubblici e privati d'istruzione attraverso i paesi dell'OCSE e i paesi partner.

Risultati chiave

Grafico C2.1a. Tassi d'accesso all'istruzione terziaria di tipo A

Somma dei tassi netti d'accesso per ciascun anno d'età

Questo grafico mostra la percentuale d'individui che accedono all'istruzione terziaria di tipo A per la prima volta, ed il cambiamento tra il 2000 e il 2004. I tassi d'accesso misurano l'afflusso all'istruzione in un particolare momento, piuttosto che la quantità di studenti che sono già iscritti. Essi hanno il vantaggio sui tassi d'iscrizione per il fatto che la confrontabilità tra i paesi non è distorta da differenti durate dei corsi



In Australia, Finlandia, Islanda, Norvegia, Nuova Zelanda, Polonia, Svezia e Ungheria, come anche nel paese partner Federazione Russa, oltre il 60% di giovani ha avuto accesso ai corsi terziari di tipo A nel 2004. I tassi d'accesso all'istruzione terziaria di tipo A sono aumentati in misura di oltre 10 punti percentuali tra il 2000 e il 2004 in Australia, Danimarca, Irlanda, Islanda, Italia, Repubblica Ceca, Repubblica Slovacca e Svezia.

1. Tasso d'accesso ai corsi terziari di tipo A calcolato come tasso lordo d'accesso. Ciò vale per Italia e Polonia solo nel 2000.

2. Solo nuovi studenti a tempo pieno.

3. Esclude la comunità germanofona del Belgio

I paesi sono classificati in ordine decrescente dei tassi d'accesso all'istruzione terziaria di tipo A nel 2004.

Fonte: OCSE. Tabella C2.1. Vedi Allegato 3 per le note (www.oecd.org/edu/eag2006).

StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/230327441661>

Altri aspetti importanti di questo indicatore

- Oggi, il 53% dei giovani nei paesi dell'OCSE accederà a corsi terziari di tipo A nel corso della loro vita, mentre il 2% dei giovani nei 17 paesi dell'OCSE per i quali si hanno dati confrontabili accederà a corsi di ricerca avanzata.
- La percentuale di studenti che accedono a corsi terziari di tipo B è generalmente minore di quella di studenti che accedono a corsi terziari di tipo A. Nei paesi dell'OCSE con dati disponibili, il 16 % dei giovani, in media, accede a corsi terziari di tipo B. Questa cifra va dal 4% o meno in Italia, Messico, Norvegia, Polonia e Repubblica Slovacca, a più del 30% in Belgio, Corea, Giappone e Nuova Zelanda. I cambiamenti dal 2000 al 2004 sono piuttosto diversi tra i paesi.
- In Belgio, ed in misura minore in Corea e Giappone, l'ampio accesso a corsi terziari di tipo B controbilancia i tassi comparativamente bassi d'accesso a corsi terziari di tipo A. Invece, Islanda, Norvegia, Polonia e Svezia hanno tassi d'accesso al di sopra della media OCSE per i corsi terziari di tipo A e tassi comparativamente molto bassi d'ammissione nei corsi terziari di tipo B. La Nuova Zelanda si segnala come paese con tassi d'accesso ad entrambi i livelli che sono i più alti tra i paesi dell'OCSE.
- Tradizionalmente, gli studenti accedono tipicamente ai corsi terziari di tipo A subito dopo aver portato a termine l'istruzione secondaria superiore. Ciò rimane vero in molti paesi dell'OCSE.
- In 14 paesi dell'OCSE, la maggioranza degli studenti di secondaria superiore frequenta corsi professionali o di apprendistato. L'istruzione professionale è basata sulla scuola nella maggior parte dei paesi dell'OCSE.
- Attraverso i paesi dell'OCSE, l'istruzione in tutti i livelli è ancora in prevalenza un servizio fornito pubblicamente – l'89% degli alunni nell'istruzione primaria si trova in istituti pubblici – anche se il settore privato sta diventando prevalente oltre l'istruzione obbligatoria. Le scuole gestite privatamente iscrivono ora, in media, l'11% degli alunni di scuola primaria, il 15% degli alunni di secondaria inferiore ed il 20% degli alunni di secondaria superiore.
- In media, tra i paesi dell'OCSE, il 12% degli studenti iscritti nell'istruzione terziaria di tipo A (compresi i corsi di ricerca avanzata) prosegue i propri studi in istituti privati indipendenti. Questa percentuale è due volte più alta della media registrata nei paesi EU19.

Contesto politico

Una serie di fattori, compreso un accresciuto rischio di disoccupazione e di altre forme d'esclusione per giovani con insufficiente istruzione, ha rafforzato nei giovani l'incentivo a rimanere iscritti oltre il termine dell'istruzione obbligatoria ed a conseguire diplomi d'istruzione secondaria superiore. Il conseguimento di diplomi di secondaria superiore sta diventando anche la norma nella maggior parte dei paesi dell'OCSE. La maggior parte di questi corsi secondari superiori è destinata principalmente a preparare gli studenti all'istruzione terziaria (vedi Indicatore A2).

Gli alti tassi d'accesso e di partecipazione all'istruzione terziaria contribuiscono ad assicurare lo sviluppo ed il mantenimento di una popolazione e di una forza lavoro altamente qualificata. Inoltre, i corsi d'istruzione terziaria sono generalmente associati ad un migliore accesso all'occupazione (vedi Indicatore A8) ed a più alti guadagni (vedi Indicatore A9). I tassi d'accesso all'istruzione terziaria sono un'indicazione parziale della misura in cui una popolazione acquisisce abilità e conoscenze di alto livello valutate dal mercato del lavoro nell'attuale società basata sull'istruzione.

A mano a mano che gli studenti sono divenuti più consapevoli dei benefici economici e sociali derivanti dall'istruzione terziaria, i tassi d'accesso ai corsi terziari di tipo A e di tipo B sono aumentati (vedi Indicatore A3). I corsi terziari di tipo A prevalgono nella quantità d'iscrizioni nell'istruzione terziaria, e quindi nel volume di risorse necessarie, poiché essi tendono ad essere più lunghi di altri corsi terziari (vedi Indicatore B1, Tabella B1.3).

La crescita costante nella partecipazione ed una diversità sempre più ampia degli ambienti di provenienza e degli interessi di coloro che aspirano a studi terziari significano che gli istituti terziari dovranno allargare le ammissioni e adattare i loro corsi e il loro insegnamento ai bisogni diversi delle nuove generazioni di studenti.

Prove e spiegazioni

Il contenuto curricolare nei corsi secondari superiori varia a seconda del tipo d'istruzione o di professione per il quale i corsi sono progettati. Gli studenti possono anche scegliere da un'ampia gamma di corsi post-secondari (vedi Indicatore C1).

Accesso generale all'istruzione terziaria

Nei paesi dell'OCSE, i corsi terziari variano nella misura in cui sono teoricamente basati e destinati a preparare studenti per corsi di ricerca avanzata o per professioni con requisiti di alta qualità (terziari di tipo A), o danno risalto ad abilità professionalmente specifiche, in modo tale che gli studenti possano accedere direttamente al mercato del lavoro (terziari di tipo B). Per una classificazione di corsi scolastici nazionali in queste categorie, vedi Allegato 3 (www.oecd.org/edu/eqg2006).

Oggi, il 53% dei giovani nei paesi dell'OCSE (il 52% nei paesi EU19) accederà a corsi terziari di tipo A nel corso della vita, supponendo che gli attuali tassi d'accesso continuino. In effetti, in Australia, Finlandia, Islanda, Norvegia, Nuova Zelanda, Polonia, Svezia e Ungheria, come anche nel paese partner Federazione Russa, oltre il 60% di giovani accede a corsi terziari di tipo A. Gli Stati Uniti hanno un tasso d'accesso del 63%, ma entrambi i corsi di tipo A e di tipo B sono inclusi nelle colonne del tipo A, come notato nella Tabella C2.1

In altri paesi dell'OCSE, i tassi d'accesso per la prima volta a corsi terziari di tipo A sono considerevolmente più bassi: i tassi d'accesso per la prima volta valutati per Austria, Belgio, Germa-

nia, Grecia, Repubblica Ceca e Svizzera sono attorno al 35%. I tassi d'accesso per la prima volta sono particolarmente bassi in Messico e Turchia, con, rispettivamente, il 29% e il 26%.

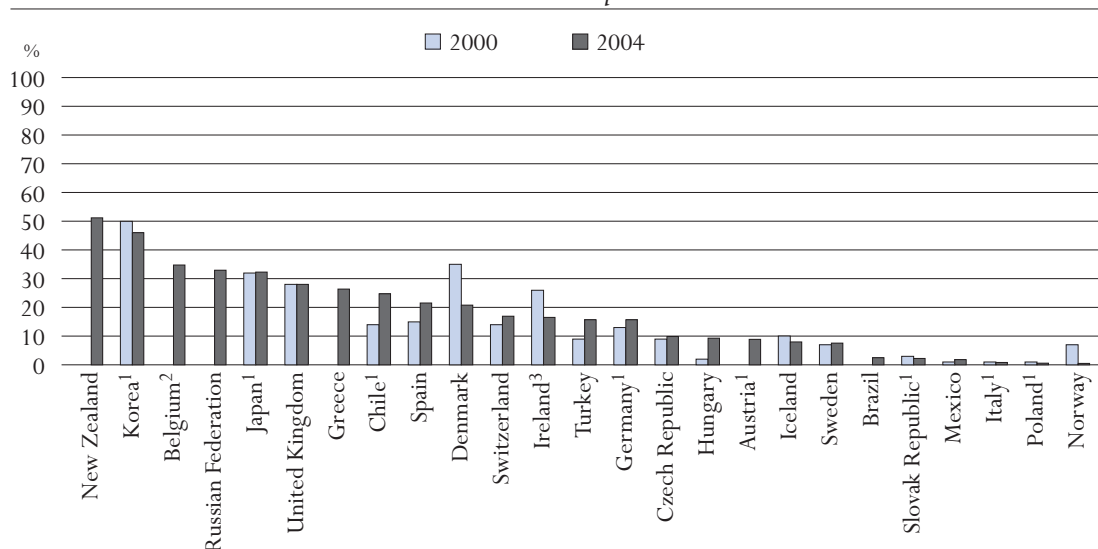
La percentuale d'individui che accedono a corsi terziari di tipo B è generalmente più piccola di quella degli individui che accedono a corsi terziari di tipo A. Nei paesi dell'OCSE con dati disponibili, il 16% di giovani, in media, accederà ai corsi terziari di tipo B. La media dei paesi dell'OCSE non differisce significativamente da quella dei paesi EU19 (13%). Le cifre vanno dal 4% o meno in Italia, Messico, Norvegia, Polonia e Repubblica Slovacca, e nel paese partner Brasile, a più del 30% in Belgio e Giappone, e nel paese partner Federazione Russa, e a più del 45% in Corea e Nuova Zelanda (Tabella C2.1 e Grafico C2.1b).

In Belgio, ed in misura minore in Corea e Giappone, un ampio accesso ai corsi terziari di tipo B controbilancia comparativamente bassi tassi d'accesso ai corsi terziari di tipo A. Altri paesi dell'OCSE, soprattutto Islanda, Norvegia, Polonia e Svezia, hanno tassi d'accesso al di sopra della media OCSE per i corsi terziari di tipo A, e tassi comparativamente molto bassi d'accesso ai corsi terziari di tipo B. La Nuova Zelanda si segnala come paese con tassi d'accesso ad entrambi i livelli che sono i più alti tra i paesi dell'OCSE.

In media, in tutti i paesi dell'OCSE con dati confrontabili, il 20% in più dei giovani d'oggi, rispetto a quelli del 2000, accede a corsi terziari di tipo A. I tassi d'accesso all'istruzione terziaria di tipo A sono aumentati di oltre 10 punti percentuali tra il 2000 e il 2004 in Australia, Danimarca, Irlanda, Islanda, Italia, Repubblica Ceca, Repubblica Slovacca e Svezia. La Spagna è l'unico paese dell'OCSE che mostra una leggera diminuzione nei tassi d'accesso a corsi terziari di tipo

Grafico C2.1b. Tassi d'accesso all'istruzione terziaria di tipo B (2000, 2004)

Somma dei tassi netti d'accesso per ciascun anno d'età



1. Tasso d'accesso ai corsi terziari di tipo B calcolato come tasso lordo d'accesso. Ciò vale per Italia, Polonia e Repubblica Slovacca solo nel 2000.

3. Esclude la comunità germanofona del Belgio.

3. Solo nuovi studenti a tempo pieno.

I paesi sono classificati in ordine decrescente dei tassi d'accesso all'istruzione terziaria di tipo B nel 2004.

Fonte: OCSE. Tabella C2.1. Vedi Allegato 3 per le note (www.oecd.org/edu/eag2006).

StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/230327441661>

A, anche se questa diminuzione è controbilanciata da un significativo aumento nei tassi d'accesso a corsi terziari di tipo B tra il 2000 e il 2004 (Tabella C2.1 e Grafico C2.1a).

I cambiamenti nei tassi netti d'accesso a corsi terziari di tipo B tra il 2000 e il 2004 variano tra i paesi dell'OCSE, con un aumento in media di soli due punti percentuali in questo periodo. Questo tasso d'accesso è leggermente aumentato nella maggior parte dei paesi, eccettuate Corea, Danimarca, Irlanda, Islanda, Norvegia e Repubblica Slovacca, dove è diminuito, mentre in Giappone, Italia e Polonia è stato stabile (Grafico C2.1b). La riclassificazione dei corsi terziari di tipo B in quelli di tipo A in Danimarca dopo il 2000 ha in parte spiegato i cambiamenti osservati tra il 2000 e il 2004 (Grafici C2.1a e C2.1b).

Circa il 2% dei giovani d'oggi nei 17 paesi dell'OCSE con dati confrontabili accederà a corsi di ricerca avanzata nel corso della loro vita. Le cifre vanno da meno dell'1% in Australia, Austria, Islanda, Messico, Norvegia, e nel paese partner Cile, al 3% o di più nella Repubblica Slovacca, in Svezia e in Svizzera (Tabella C2.1).

I tassi d'accesso all'istruzione terziaria debbono essere considerati anche alla luce della partecipazione ai corsi post-secondari non-terziari, che costituiscono un'importante alternativa all'istruzione terziaria in alcuni paesi dell'OCSE (vedi Indicatore C1).

Età dei nuovi studenti nell'istruzione terziaria

La struttura d'età dei nuovi studenti nell'istruzione terziaria varia tra i paesi dell'OCSE. I diplomati di scuola secondaria superiore possono aver avuto accesso direttamente al mercato del lavoro prima d'isciversi in corsi d'istruzione terziaria. Gli individui che accedono a corsi terziari di tipo B possono anche accedere più tardi a corsi terziari di tipo A. I tassi d'accesso ai corsi terziari di tipo A e di tipo B non possono essere sommati insieme, quindi, per ottenere i tassi complessivi d'accesso al livello terziario, perché i nuovi studenti potrebbero essere contati due volte.

Tradizionalmente, gli studenti accedono a corsi terziari di tipo A subito dopo aver portato a termine l'istruzione secondaria superiore, e questo rimane vero in molti paesi dell'OCSE. Per esempio, in Belgio, Grecia, Irlanda, Italia, Paesi Bassi, Polonia, Repubblica Ceca e Spagna, più dell'80% di tutti gli individui che accedono per la prima volta a corsi terziari di tipo A è al di sotto dei 23 anni d'età (Tabella C2.1).

In altri paesi dell'OCSE e paesi partner, il passaggio al livello terziario è spesso ritardato, in alcuni casi per un certo periodo di tempo trascorso nella forza lavoro. In questi paesi, gli individui che accedono a corsi terziari di tipo A per la prima volta sono tipicamente più anziani e mostrano una molto più ampia gamma d'età al momento dell'accesso. In Danimarca, Islanda, Regno Unito e Svezia, e nei paesi partner Brasile e Israele, più della metà degli studenti accede a questo livello per la prima volta a 22 anni, o oltre questa età (Tabella C2.1). La percentuale degli individui che accedono a corsi terziari di tipo A in età più matura può riflettere, tra altri fattori, la flessibilità di questi corsi e la loro convenienza per gli studenti al di fuori dell'età tipica o modale del gruppo d'età. Può anche riflettere una specifica visione del valore dell'esperienza lavorativa per gli studi d'istruzione superiore, che è caratteristica dei paesi nordici ed è comune in Australia, Nuova Zelanda, Repubblica Ceca, Svizzera e Ungheria, dove una notevole percentuale di nuovi studenti è in età molto più matura rispetto a quella del gruppo d'età che tipicamente accede a questa istruzione. In Australia, Islanda, Nuova Zelanda, Ungheria e nei paesi nordici, più del 20% degli individui che accedono per la prima volta all'istruzione terziaria ha 27 anni o anche di più.

Partecipazione all'istruzione secondaria superiore professionale

Nella maggior parte dei paesi dell'OCSE, gli studenti non seguono un curriculum uniforme nel livello secondario superiore. I corsi, nel livello secondario superiore, sono suddivisi in tre categorie basate sulla misura in cui sono orientati verso una specifica categoria di occupazioni o professioni e conducono ad una qualificazione importante per il mercato del lavoro:

- **Tipo 1 (generale):** i corsi scolastici non sono destinati esplicitamente a preparare i partecipanti per specifiche occupazioni o professioni, o per l'accesso ad ulteriori corsi d'istruzione professionale o tecnica. Meno del 25% del contenuto del corso è professionale o tecnico.
- **Tipo 2 (pre-professionale o pre-tecnico):** i programmi scolastici sono principalmente destinati ad introdurre i partecipanti nel mondo del lavoro ed a prepararli per accedere ad ulteriori corsi d'istruzione professionale o tecnica. Il completare con successo questi corsi non conduce ad una qualificazione professionale o tecnica importante per il mercato del lavoro. Almeno il 25% del contenuto del corso deve essere professionale o tecnico.
- **Tipo 3 (professionale o tecnico):** i corsi scolastici preparano i partecipanti all'accesso diretto a specifiche occupazioni senza ulteriore formazione. Il completare con successo questi corsi conduce ad una qualificazione professionale o tecnica importante per il mercato del lavoro.

La misura in cui un corso ha un orientamento professionale o generale non determina necessariamente se i partecipanti abbiano accesso all'istruzione terziaria. In molti paesi dell'OCSE, i corsi professionalmente orientati sono destinati a preparare gli studenti per ulteriori studi al livello terziario, mentre in altri paesi molti corsi generali non forniscono un accesso diretto ad un'ulteriore istruzione. In tutti i paesi dell'OCSE, gli studenti possono scegliere tra corsi professionali, pre-professionali o generali.

In 14 paesi dell'OCSE, la maggior parte degli studenti di secondaria superiore frequenta corsi professionali o di apprendistato. Nei paesi con corsi d'apprendistato con duplice sistema (Austria, Germania, Lussemburgo, Paesi Bassi e Svizzera) ed in Australia, Belgio, Finlandia, Italia, Norvegia, Regno Unito, Repubblica Ceca e Repubblica Slovacca, il 60% o di più degli studenti di secondaria superiore è iscritto in corsi pre-professionali o professionali. Le eccezioni sono Islanda, Spagna, Turchia e Ungheria, dove la maggior parte degli studenti è iscritta in corsi generali, anche se vengono offerti corsi d'apprendistato con duplice sistema (Tabella C2.5).

Nella maggior parte dei paesi dell'OCSE, l'istruzione professionale è basata sulla scuola, con l'eccezione del Regno Unito, dove molti corsi professionali corrispondono a corsi d'ulteriore istruzione. In Austria, Islanda, Repubblica Ceca e Repubblica Slovacca, tuttavia, circa la metà dei corsi professionali ha elementi misti basati sulla scuola e sul lavoro.

Oltre il livello secondario, esiste un certo numero di opzioni per un'ulteriore istruzione. Un percorso relativamente breve è costituito dai corsi professionalmente orientati nel livello terziario; un altro da corsi teoricamente basati, destinati a fornire sufficienti qualificazioni per l'accesso a corsi di ricerca avanzata ed a professioni con requisiti di alta qualificazione. Questi corsi vengono impartiti principalmente, ma non esclusivamente, nelle università.

Partecipazione all'istruzione terziaria

I tassi d'iscrizione forniscono un'altra prospettiva sulla partecipazione all'istruzione terziaria.

Essi riflettono sia il numero totale d'individui che hanno accesso all'istruzione terziaria, sia la durata dei loro studi. La somma dei tassi netti d'iscrizione per ciascun anno d'età, cui si fa riferimento come aspettativa d'istruzione terziaria, fornisce una misurazione complessiva della quantità d'istruzione terziaria intrapresa da un gruppo d'età, piuttosto che da singoli partecipanti. Contrariamente ai tassi d'accesso, i tassi dell'aspettativa d'istruzione terziaria, che è basata sulle iscrizioni nei corsi terziari sia di tipo A che di tipo B, possono essere sommati insieme.

In media, nei paesi dell'OCSE, ci si può aspettare che un individuo di 17 anni riceva tre anni d'istruzione terziaria, dei quali 2,3 anni saranno a tempo pieno. In Corea, Finlandia, Nuova Zelanda e Stati Uniti, ci si può aspettare che uno studente riceva almeno quattro anni d'istruzione terziaria (a tempo pieno e a tempo parziale). Invece, l'aspettativa d'istruzione terziaria è meno di due anni in Messico, Repubblica Slovacca e Turchia, e nel paese partner Brasile (Tabella C2.2).

In media, nei paesi dell'OCSE, l'aspettativa d'iscrizione in corsi terziari di tipo A (2,4 anni) è di gran lunga più alta che nei corsi terziari di tipo B (0,5 anni), in parte a causa della più breve durata dei corsi terziari di tipo B.

Tendenze nella partecipazione

Nel livello terziario, i cambiamenti nei tassi d'iscrizione sono meno strettamente legati ai cambiamenti nelle dimensioni del relativo gruppo d'età di quanto lo siano questi cambiamenti nell'istruzione primaria e secondaria. Il Grafico C2.2 suddivide il cambiamento nel numero di studenti iscritti in due componenti: cambiamenti nelle dimensioni del gruppo e cambiamenti nei tassi d'iscrizione.

La partecipazione all'istruzione terziaria è cresciuta in termini assoluti in tutti i paesi dell'OCSE tra il 1995 e il 2004, in media del 50%. In metà dei paesi dell'OCSE con dati disponibili, il numero di studenti iscritti nell'istruzione terziaria è cresciuto di oltre il 30%, e si è più che raddoppiato in Grecia, Islanda, Polonia e Ungheria (Tabella C2.2).

La crescente domanda, che si riflette in più alti tassi d'iscrizione, è il principale fattore che determina l'espansione nelle iscrizioni terziarie. Australia, Canada, Islanda, Messico e Turchia sono i soli paesi dell'OCSE dove gli aumenti demografici hanno significativamente contribuito a più alte iscrizioni all'istruzione terziaria. L'effettivo aumento nel numero di studenti terziari sarebbe stato significativamente più alto in molti paesi dell'OCSE (in particolare Corea, Danimarca, Germania e Ungheria), se la popolazione non fosse diminuita.

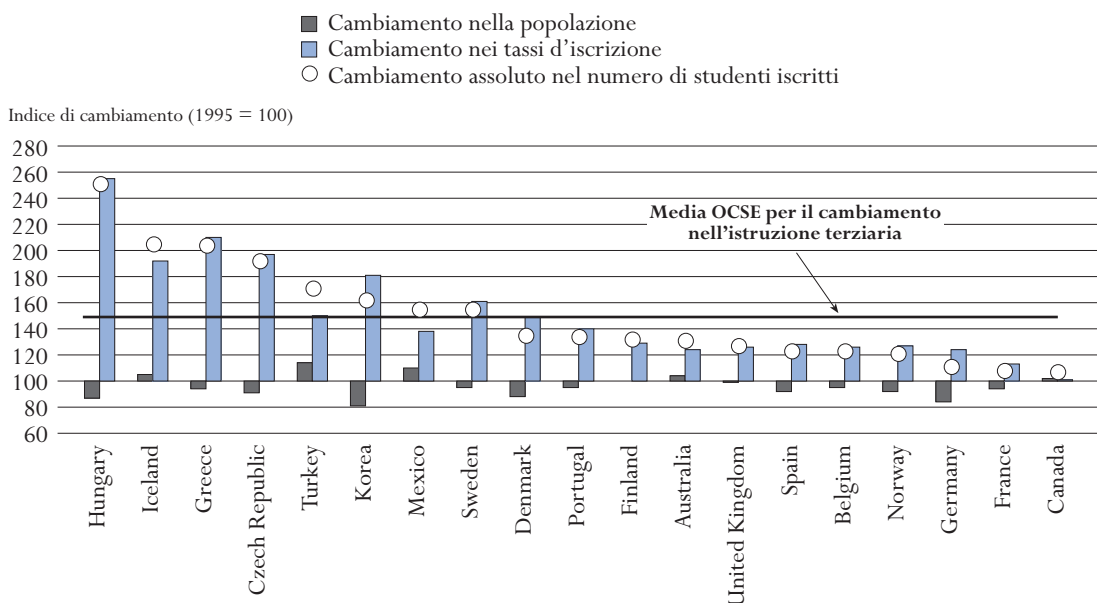
Le relative dimensioni del settore pubblico e del settore privato

Nei paesi dell'OCSE e nei paesi partner, l'istruzione in tutti i livelli è ancora in prevalenza fornita pubblicamente. In media, l'89% degli alunni dell'istruzione primaria è iscritto in istituti pubblici nei paesi dell'OCSE, mentre le cifre diminuiscono alquanto nell'istruzione secondaria, con l'83% degli alunni di secondaria inferiore e l'80% di quelli di secondaria superiore che ricevono l'istruzione in istituti pubblici. I fornitori privati svolgono generalmente un ruolo più significativo nell'istruzione terziaria, con il 33% degli studenti dei corsi terziari di tipo B ed il 23% degli studenti dei corsi terziari di tipo A e dei corsi di ricerca avanzata che studiano in istituti privati. Inoltre, solo nell'istruzione terziaria i fornitori privati indipendenti provvedono ad una significativa quota della popolazione studentesca (Tabelle C2.3 e C2.4).

Il modello varia per i singoli paesi. Belgio e Paesi Bassi si segnalano come i soli paesi dove forni-

Grafico C2.2. Cambiamenti nelle iscrizioni all'istruzione terziaria in rapporto a cambiamenti nei tassi di partecipazione e a cambiamenti demografici (1995-2004)

Indice di cambiamento nel numero di studenti iscritti nel livello terziario tra il 1995 e il 2004 e il relativo contributo dei cambiamenti demografici e dei cambiamenti nei tassi d'iscrizione (1995 = 100)



I paesi sono classificati in ordine decrescente del cambiamento assoluto nell'iscrizione terziaria.

Fonte: OCSE. Tabella C2.2. Vedi Allegato 3 per le note (www.oecd.org/edu/eq2006).

StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/230327441661>

tori privati prevalgono nell'istruzione primaria e secondaria, con oltre il 50% di studenti iscritti nel settore privato. In entrambi i paesi (come è generalmente il caso in tutti i paesi nei livelli primario e secondario), i fornitori privati sono istituti che ricevono più del 50% dei loro fondi da fonti pubbliche, ma hanno autonomia nella loro amministrazione. Australia e Spagna fanno parte di un gruppo dove istituti simili iscrivono circa il 20% o di più degli studenti d'istruzione primaria e secondaria. Questi fornitori dipendenti dal governo diventano prevalenti anche nel livello secondario superiore in Corea (50% di studenti) e nel Regno Unito (72%). Nel paese partner Cile, il rapporto è di circa il 40% per i tre livelli d'istruzione.

Nei livelli primario e secondario, i fornitori privati indipendenti (quelli che ricevono meno del 50% dei loro fondi da fonti governative) assumono un ruolo notevole solo in Giappone e Messico, con rispettivamente il 30% e il 21 % di studenti di secondaria superiore.

Nel livello terziario, il modello è del tutto differente. L'estensione della fornitura privata nel livello terziario è maggiore di quanto lo sia nei livelli primario e secondario, specialmente per la fornitura d'istruzione terziaria di tipo B, dove le iscrizioni nel settore privato ammontano a circa un terzo del totale. Sia nei Paesi Bassi che nel Regno Unito, tutta l'istruzione terziaria viene fornita da istituti privati dipendenti dal governo e questi fornitori ricevono anche più della metà degli studenti in Belgio e nel paese partner Israele. I fornitori privati indipendenti prevalgono più nel livello terziario che nei livelli pre-terziari (una media del 12% di studenti nei corsi terziari di tipo A e di tipo B frequenta questi istituti). Questo è particolarmente il caso in Corea e in Giappone, dove circa tre quarti o più

di studenti sono iscritti in questi istituti. I fornitori privati indipendenti hanno una significativa quota della fornitura tra i corsi terziari di tipo B anche in Svizzera. Sebbene la quota sia alta anche in Polonia e in Portogallo, i numeri totali iscritti in questi corsi sono relativamente piccoli.

Definizioni e metodologie

C2

I dati per l'anno scolastico 2003-2004 sono basati sulla raccolta di dati UOE sulle statistiche utilizzate annualmente dall'OCSE.

La Tabella C2.1 mostra la somma dei tassi netti d'accesso per tutte le età. Il tasso netto d'accesso per una specifica età è ottenuto dividendo il numero degli individui che accedono per la prima volta, in quella età, a ciascun tipo d'istruzione terziaria per la popolazione totale del corrispondente gruppo d'età. La somma dei tassi netti d'accesso è calcolata sommando i tassi per ciascun anno d'età. Il risultato rappresenta la percentuale d'individui in un complessivo gruppo d'età che accedono all'istruzione terziaria, a prescindere da cambiamenti nelle dimensioni della popolazione e da differenze tra i paesi dell'OCSE nella tipica età d'accesso. La Tabella C2.1 mostra anche i percentili 20°, 50° e 80° della distribuzione dell'età di individui che accedono per la prima volta, cioè l'età al di sotto della quale si debbono trovare il 20, il 50 e l'80% degli individui che accedono per la prima volta.

Nuovi individui che accedono per la prima volta sono gli studenti che s'iscrivono nel relativo livello d'istruzione per la prima volta. Gli studenti stranieri che s'iscrivono per la prima volta in un corso di specializzazione post-laurea vengono considerati tra quelli che vi accedono per la prima volta.

Non tutti i paesi dell'OCSE possono distinguere studenti che accedono ad un corso terziario per la prima volta e quelli che passano da un livello all'altro dell'istruzione terziaria o ripetono un livello o vi accedono una seconda volta dopo un'assenza. Quindi, i tassi d'accesso per la prima volta per ciascun livello d'istruzione terziaria non possono essere sommati in un tasso totale d'accesso al livello terziario, perché ciò porterebbe a contare gli accessi due volte.

La Tabella C2.2 mostra il numero previsto d'anni per i quali studenti di 17 anni saranno iscritti nell'istruzione terziaria, o la somma dei tassi netti d'iscrizione per individui di 17 anni e al di sopra (divisa per 100). Questa misurazione è una funzione del numero di partecipanti all'istruzione terziaria e della durata degli studi terziari. Poiché il denominatore include anche coloro che non hanno mai partecipato all'istruzione terziaria, l'indicatore non può essere interpretato come il numero medio di anni necessari perché uno studente completi l'istruzione terziaria.

La Tabella C2.5 mostra la distribuzione degli studenti iscritti nell'istruzione secondaria superiore secondo l'orientamento del corso. I corsi pre-professionali e professionali includono sia i corsi basati sulla scuola, sia i corsi basati sulla scuola e sul lavoro che sono riconosciuti come parte del sistema scolastico. L'istruzione e la formazione interamente basate sul lavoro che non siano controllate da una formale autorità scolastica non vengono prese in considerazione.

I dati per il 1994-1995 sono basati su una particolare indagine condotta nei paesi dell'OCSE nel 2000. Ai paesi dell'OCSE venne chiesto di riferire secondo la classificazione ISCED-97.

Tabella C2.1.
Tassi d'ingresso nell'istruzione terziaria e distribuzione dell'età dei nuovi iscritti (2004)
 Somma dei tassi d'accesso per ciascun anno d'età, secondo il sesso e secondo l'orientamento dei corsi

	Istruzione terziaria di tipo B			Istruzione terziaria di tipo A						Corsi di ricerca avanzata			Tassi netti d'accesso (2000)				
	Tassi netti d'accesso			Tassi netti d'accesso			Età nel			Tassi netti d'accesso			Terziaria di tipo B		Terziaria di tipo A		
	M+F	Maschi	Femmine	M+F	Maschi	Femmine	20° percentile ¹	50° percentile ¹	80° percentile ¹	M+F	Maschi	Femmine	M+F	M+F	Maschi	Femmine	
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)	(13)	(14)	(15)	(16)	
OECD countries	Australia	m	m	m	70	65	74	18.6	20.9	27.4	0.9	1.1	0.8	m	59	52	66
	Austria ²	9	8	10	37	33	41	19.3	20.6	23.3	0.6	0.8	n	m	33	30	37
	Belgium ³	35	28	42	34	33	35	18.3	18.9	22.4	m	m	m	m	m	m	m
	Canada	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Czech Republic	10	7	13	38	36	41	19.5	20.4	22.6	2.6	3.2	1.9	9	25	26	24
	Denmark	21	20	21	55	43	68	20.9	22.6	27.1	2.0	2.2	1.7	35	29	27	32
	Finland	a	a	a	73	65	82	19.8	21.5	27.3	m	m	m	a	71	62	81
	France	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	21	37	30	44
	Germany ²	16	13	19	37	38	37	20.1	21.4	24.1	m	m	m	13	30	30	30
	Greece	26	26	27	33	30	37	18.1	18.6	19.3	2.2	2.5	1.9	m	m	m	m
	Hungary	9	7	11	68	61	76	19.2	20.9	27.6	1.8	1.9	1.6	2	65	60	70
	Iceland	8	8	8	79	56	102	20.9	23.5	<40	0.6	n	0.8	10	66	48	84
	Ireland ⁴	17	18	15	44	39	50	18.3	19.1	20.0	m	m	m	26	31	29	34
	Italy ^{2,5}	1	1	1	55	49	62	19.2	19.8	22.1	2.0	1.9	2.0	1	43	38	49
	Japan ^{2,5}	32	24	41	43	49	36	m	m	m	1.3	1.8	0.7	32	39	47	30
	Korea ^{2,5}	46	44	48	48	52	45	m	m	m	1.8	2.3	1.3	50	45	48	41
	Luxembourg	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Mexico	2	2	1	29	28	29	18.4	19.6	23.7	0.2	0.2	0.1	1	26	27	26
	Netherlands	a	a	a	56	52	61	18.4	19.8	22.7	m	m	m	1	51	48	54
	New Zealand	51	45	57	89	74	104	18.9	21.9	<40	1.9	1.8	1.9	m	m	m	m
	Norway	1	1	1	69	58	80	20.0	21.2	29.0	0.1	0.2	0.1	7	59	45	74
Poland ⁵	1	n	1	71	66	76	19.5	20.4	22.9	m	m	m	1	62	x(14)	x(14)	
Portugal	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	
Slovak Republic ²	2	1	4	47	42	52	19.5	20.9	26.9	3.0	3.5	2.5	3	37	38	36	
Spain	22	20	23	44	37	52	18.4	19.1	22.4	m	m	m	15	47	41	53	
Sweden	8	8	8	79	64	94	20.3	22.8	<40	3.0	3.1	2.9	7	67	54	81	
Switzerland	17	20	14	38	39	38	20.0	21.6	26.1	4.4	5.2	3.5	14	29	32	26	
Turkey	16	19	13	26	29	22	18.6	20.0	23.6	n	0.6	n	9	21	26	17	
United Kingdom	28	m	m	52	m	m	18.8	22.4	25.6	2.2	2.5	2.0	28	46	42	49	
United States	x(4)	x(5)	x(6)	63	56	71	19.4	21.2	24.0	m	m	m	14	43	37	49	
<i>OECD average</i>	<i>16</i>	<i>14</i>	<i>16</i>	<i>53</i>	<i>48</i>	<i>59</i>				<i>1.7</i>	<i>1.9</i>	<i>1.4</i>	<i>14</i>	<i>44</i>	<i>40</i>	<i>47</i>	
<i>EU19 average</i>	<i>13</i>	<i>10</i>	<i>13</i>	<i>52</i>	<i>46</i>	<i>58</i>				<i>2.2</i>	<i>2.4</i>	<i>1.8</i>	<i>12</i>	<i>45</i>	<i>40</i>	<i>48</i>	
Partner countries	Brazil	2	3	2	47	42	53	19.7	23.7	<40	1.3	x(10)	x(10)	m	m	m	m
	Chile ^{2,5,6}	25	28	21	46	44	47	m	m	m	0.2	0.2	0.2	14	38	40	35
	Israel	m	m	m	58	52	64	21.4	23.7	27.8	m	m	m	31	49	44	54
	Russian Federation	33	x(1)	x(1)	67	x(4)	x(4)	m	m	m	2.0	x(10)	x(10)	m	m	m	m

Nota: Discordanze tra la copertura dei dati della popolazione e quella dei dati degli studenti/diplomati significano che i tassi di partecipazione/conseguimento diplomi per quei paesi che non sono esportatori di studenti possono essere sottovalutati (per esempio, Lussemburgo) e quelli che non sono importatori possono essere sopravvalutati.

1. Rispettivamente 20%, 50% e 80% di nuovi iscritti sono al di sotto di questa età.

2. Tasso d'accesso per i corsi terziari di tipo B calcolato come tasso lordo d'accesso. Ciò vale per la Repubblica Slovacca solo nel 2000.

3. Esclude la comunità germanofona del Belgio

4. Solo nuovi iscritti a tempo pieno

5. Tasso d'accesso per corsi terziari di tipo A calcolato come tasso lordo d'accesso. Ciò vale per Italia e Polonia solo nel 2000.

6. Anno di riferimento: 1999.

Fonte: OCSE. Vedi Allegato 3 per le note (www.oecd.org/edu/eag2006).

Si consulti la "Guida alla lettura" per informazioni riguardanti i simboli che sostituiscono i dati mancanti.

StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/230327441661>

Tabella C2.2.

Anni previsti nell'istruzione terziaria e variazioni nell'iscrizione all'istruzione terziaria (2004)
 Anni previsti nelle attuali condizioni, secondo il sesso e la modalità di studio, e indice di cambiamento (1995 = 100)

	Istruzione terziaria di tipo B		Istruzione terziaria di tipo A			Istruzione terziaria totale (tipo A, B e corsi ricerca avanzata)			Cambiamento nell'iscrizione (1995 = 100)			
	Tempo pieno e tempo parziale		Tempo pieno	Tempo pieno e tempo parziale		Tempo pieno	Tempo pieno e tempo parziale		Tempo pieno	Istruzione terziaria totale	Attribuibile a	
	M + F	Femmine	M + F	M + F	Femmine	M + F	M + F	Femmine	M + F		Cambiamento nella popolazione	Cambiamento nei tassi d'iscrizione
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)		(10)	(11)
OECD countries												
Australia	0.6	0.6	0.2	2.8	3.2	1.9	3.6	3.9	2.2	128	104	124
Austria	0.3	0.3	x(1)	1.9	2.0	1.9	2.3	2.5	x(7)	100	m	m
Belgium ¹	1.6	1.8	1.1	1.4	1.4	1.4	3.0	3.3	2.5	120	95	126
Canada ²	0.7	0.8	0.6	2.1	2.5	1.5	2.9	3.3	2.1	104	102	101
Czech Republic	0.2	0.3	0.2	1.8	1.8	1.7	2.1	2.2	2.1	189	91	197
Denmark	0.4	0.4	0.3	2.7	3.3	2.7	3.2	3.7	3.0	132	88	149
Finland	n	n	n	4.2	4.6	2.6	4.5	4.9	2.6	129	100	129
France	0.7	0.7	0.7	2.0	2.2	2.0	2.8	3.1	2.8	105	94	113
Germany	0.3	0.4	0.3	2.0	1.9	2.0	2.3	2.3	2.3	108	84	124
Greece	1.4	1.4	1.4	2.4	2.8	2.4	3.9	4.3	3.9	201	94	210
Hungary	0.2	0.2	0.1	2.7	3.2	1.5	2.9	3.4	1.6	248	87	255
Iceland	0.2	0.2	0.1	3.3	4.3	2.4	3.5	4.5	2.5	202	105	192
Ireland	x(7)	x(8)	x(9)	x(7)	x(8)	x(9)	2.9	3.3	2.2	147	m	m
Italy	n	n	n	2.8	3.2	2.8	2.9	3.3	2.9	116	m	m
Japan	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Korea	1.7	1.3	1.7	2.6	2.0	2.6	4.3	3.4	4.3	159	81	181
Luxembourg	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Mexico	n	n	n	1.1	1.1	1.1	1.2	1.2	1.2	152	110	138
Netherlands	a	a	a	2.7	2.8	2.3	2.7	2.8	2.3	m	m	m
New Zealand	1.0	1.2	0.4	3.1	3.7	1.6	4.2	4.9	2.0	m	m	m
Norway	0.1	0.1	0.1	3.4	4.2	2.5	3.6	4.3	2.6	118	92	127
Poland	n	n	n	3.2	3.8	1.9	3.3	3.9	2.0	269	m	m
Portugal	n	n	n	2.5	2.9	2.5	2.6	3.0	2.6	131	95	140
Slovak Republic	0.1	0.1	n	1.7	1.9	1.1	1.9	2.0	1.2	m	m	m
Spain	0.4	0.5	0.4	2.5	2.8	2.2	3.0	3.4	2.8	120	92	128
Sweden	0.1	0.1	0.1	3.5	4.2	1.8	3.8	4.6	2.1	152	95	161
Switzerland	0.4	0.3	0.1	1.5	1.4	1.4	2.1	1.9	1.6	m	m	m
Turkey	0.4	0.3	0.4	1.1	0.9	1.1	1.5	1.3	1.5	168	114	150
United Kingdom	0.6	0.8	0.2	2.1	2.3	1.5	2.8	3.2	1.8	124	99	126
United States	0.9	1.1	0.4	3.2	3.6	2.0	4.1	4.8	2.5	m	m	m
OECD average	0.5	0.5	0.3	2.4	2.7	1.9	3.0	3.3	2.3	149	96	151
EU19 average	0.4	0.4	0.3	2.5	2.8	2.0	2.9	3.3	2.4	~	~	~
Partner countries												
Brazil	m	m	m	1.3	1.4	x(4)	1.3	1.5	1.3	m	m	m
Chile	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Israel	0.5	0.5	0.5	2.3	2.7	1.9	2.9	3.3	2.5	m	m	m
Russian Federation	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m

Nota: Discordanze tra la copertura dei dati della popolazione e quella dei dati degli studenti/diplomati significano che i tassi di partecipazione/conseguimento diplomi per quei paesi che non sono esportatori di studenti possono essere sottovalutati (per esempio, Lussemburgo) e quelli che non sono importatori possono essere sopravvalutati.

1. Esclude la comunità germanofona del Belgio.

2. Anno di riferimento 2002.

Fonte: OCSE. Vedi Allegato 3 per le note (www.oecd.org/edu/eag2006).

Si consulti la "Guida alla lettura" per informazioni riguardanti i simboli che sostituiscono i dati mancanti.

StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/230327441661>

Tabella C2.3.
Studenti nell'istruzione terziaria secondo il tipo d'istituto o la modalità di studio (2004)
 Distribuzione degli studenti, secondo la modalità d'iscrizione, il tipo d'istituto e l'orientamento del corso

	Tipo d'istituto						Modalità di studio				
	Istruzione terziaria di tipo B			Istruzione terziaria di tipo A e corsi di ricerca avanzata			Istruzione terziaria di tipo B		Istruzione terziaria di tipo A e corsi di ricerca avanzata		
	Pubblico	Privato dipendente dal governo	Privato indipendente	Pubblico	Privato dipendente dal governo	Privato indipendente	Tempo pieno	Tempo parziale	Tempo pieno	Tempo parziale	
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	
OECD countries	Australia	97.1	2.9	n	99.6	n	0.4	35.8	64.2	67.5	32.5
	Austria	69.4	30.6	n	90.3	9.7	n	m	m	100.0	n
	Belgium	47.6	52.4	n	41.4	58.6	n	68.8	31.2	93.4	6.6
	Canada ¹	m	m	m	m	m	m	87.5	12.5	70.1	29.9
	Czech Republic	67.9	31.3	0.8	95.3	a	4.7	95.9	4.1	95.9	4.1
	Denmark	99.1	0.9	a	98.9	1.1	a	63.3	36.7	98.4	1.6
	Finland	70.4	29.6	a	89.4	10.6	a	100.0	a	56.8	43.2
	France	72.0	8.5	19.6	87.3	0.8	11.9	100.0	a	100.0	a
	Germany	63.9	36.1	x(2)	100.0	a	a	83.2	16.8	100.0	a
	Greece	100.0	a	a	100.0	a	a	100.0	a	100.0	a
	Hungary	60.4	39.6	a	85.8	14.2	a	78.9	21.1	52.4	47.6
	Iceland	60.5	39.5	n	87.9	12.1	n	53.4	46.6	75.1	24.9
	Ireland	92.8	a	7.2	92.8	a	7.2	60.0	40.0	84.2	15.8
	Italy	85.2	a	14.8	93.7	a	6.3	100.0	n	100.0	n
	Japan	8.8	a	91.2	27.6	a	72.4	97.2	2.8	89.9	10.1
	Korea	15.0	a	85.0	22.5	a	77.5	m	m	m	m
	Luxembourg	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Mexico	96.3	a	3.7	66.1	a	33.9	100.0	a	100.0	a
	Netherlands	a	a	a	n	100.0	a	a	a	81.4	18.6
	New Zealand	73.8	26.2	n	97.9	2.1	n	36.2	63.8	50.8	49.2
	Norway	64.2	35.8	x(2)	86.2	13.8	x(5)	79.6	20.4	71.7	28.3
	Poland	79.2	n	20.8	71.4	a	28.6	100.0	a	59.3	40.7
	Portugal	50.0	a	50.0	73.3	a	26.7	m	m	m	m
	Slovak Republic	87.3	12.7	n	99.1	n	0.9	48.2	51.8	65.1	34.9
	Spain	77.5	15.8	6.7	87.8	n	12.2	99.1	0.9	88.6	11.4
	Sweden	65.1	34.9	a	93.8	6.2	a	93.5	6.5	51.4	48.6
Switzerland	30.0	38.7	31.3	90.8	7.5	1.7	21.9	78.1	90.3	9.7	
Turkey	98.0	a	2.0	95.3	a	4.7	100.0	a	100.0	a	
United Kingdom	a	100.0	n	a	100.0	n	24.9	75.1	71.2	28.8	
United States	85.4	a	14.6	73.6	a	26.4	48.2	51.8	64.4	35.6	
	<i>OECD average</i>	<i>64.9</i>	<i>19.1</i>	<i>13.4</i>	<i>76.7</i>	<i>12.0</i>	<i>11.7</i>	<i>72.1</i>	<i>24.0</i>	<i>80.7</i>	<i>19.3</i>
	<i>EU19 average</i>	<i>66.0</i>	<i>21.8</i>	<i>7.1</i>	<i>77.8</i>	<i>16.7</i>	<i>5.5</i>	<i>76.0</i>	<i>17.8</i>	<i>82.2</i>	<i>17.8</i>
Partner countries	Brazil	33.9	a	66.1	30.6	a	69.4	m	m	m	m
	Chile	9.4	5.6	85.0	30.1	21.3	48.6	100.0	a	100.0	a
	Israel	35.3	64.7	n	11.2	78.1	10.7	m	m	82.3	17.7
	Russian Federation	95.5	a	4.5	87.0	a	13.0	69.2	30.8	55.0	45.0

1. Anno di riferimento 2002.

Fonte: OCSE. Vedi Allegato 3 per le note (www.oecd.org/edu/eag2006).

Si consulti la "Guida alla lettura" per informazioni riguardanti i simboli che sostituiscono i dati mancanti.

StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/230327441661>

Tabella C2.4

Studenti nell'istruzione primaria e secondaria secondo il tipo d'istituto o la modalità di studio (2004)

Distribuzione degli studenti, secondo la modalità d'iscrizione ed il tipo d'istituto

	Tipo d'istituto									Modalità di studio	
	Primaria			Secondaria inferiore			Secondaria superiore			Primaria e Secondaria	
	Pubblico	Privato dipendente dal governo	Privato indipendente	Pubblico	Privato dipendente dal governo	Privato indipendente	Pubblico	Privato dipendente dal governo	Privato indipendente	Tempo pieno	Tempo parziale
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)
OECD countries											
Australia	71.3	28.7	a	64.6	35.4	a	74.5	25.5	a	77.2	22.8
Austria	95.5	4.5	x(2)	92.2	7.8	x(5)	89.2	10.8	x(8)	m	m
Belgium	45.3	54.7	n	43.4	56.6	n	41.5	58.5	n	82.1	17.9
Canada ¹	m	m	m	m	m	m	m	m	m	100.0	a
Czech Republic	98.9	1.1	a	98.2	1.8	a	87.1	12.9	a	99.9	0.1
Denmark	88.3	11.7	a	76.6	23.4	a	97.7	2.3	a	95.6	4.4
Finland	98.8	1.2	a	95.9	4.1	a	89.1	10.9	a	100.0	a
France	85.3	14.7	a	78.6	21.2	0.2	69.4	29.8	0.8	100.0	a
Germany	97.1	2.9	x(2)	92.7	7.3	x(5)	92.1	7.9	x(8)	99.8	0.2
Greece	92.5	a	7.5	94.6	a	5.4	93.8	a	6.2	97.4	2.6
Hungary	94.1	5.9	a	93.3	6.7	a	85.0	15.0	a	94.7	5.3
Iceland	98.9	1.1	n	99.2	0.8	n	94.1	5.5	0.4	92.5	7.5
Ireland	99.0	a	1.0	100.0	a	n	98.6	a	1.4	99.9	0.1
Italy	93.1	a	6.9	96.5	a	3.5	94.6	0.6	4.8	99.1	0.9
Japan	99.1	a	0.9	93.8	a	6.2	69.7	a	30.3	98.7	1.3
Korea	98.7	a	1.3	80.2	19.8	a	49.6	50.4	a	m	m
Luxembourg	93.1	0.7	6.2	80.1	12.4	7.5	84.3	8.2	7.5	100.0	n
Mexico	91.9	a	8.1	87.4	a	12.6	78.9	a	21.1	100.0	a
Netherlands	31.1	68.9	a	24.1	75.9	a	7.9	92.1	a	98.7	1.3
New Zealand	88.1	9.8	2.1	84.0	11.3	4.7	76.1	20.0	3.9	91.9	8.1
Norway	98.1	1.9	x(2)	97.7	2.3	x(5)	89.8	10.2	x(8)	99.0	1.0
Poland	98.6	0.3	1.1	97.9	0.6	1.6	91.2	0.6	8.3	94.3	5.7
Portugal	89.8	2.5	7.8	88.5	6.4	5.1	82.4	4.4	13.1	100.0	a
Slovak Republic	95.5	4.5	n	94.7	5.3	n	91.3	8.7	n	99.0	1.0
Spain	68.0	28.7	3.3	67.6	29.3	3.1	77.1	12.1	10.8	93.8	6.2
Sweden	94.4	5.6	a	93.7	6.3	a	93.4	6.5	a	89.7	10.3
Switzerland	96.2	1.3	2.4	92.9	2.4	4.7	93.2	3.1	3.8	99.8	0.2
Turkey	98.5	a	1.5	a	a	a	98.2	a	1.8	100.0	a
United Kingdom	95.0	a	5.0	93.6	0.6	5.8	25.7	71.5	2.8	73.2	26.8
United States	89.7	a	10.3	91.2	a	8.8	91.2	a	8.8	100.0	a
<i>OECD average</i>	<i>89.1</i>	<i>8.6</i>	<i>2.5</i>	<i>82.5</i>	<i>11.6</i>	<i>2.7</i>	<i>79.5</i>	<i>16.1</i>	<i>4.8</i>	<i>95.6</i>	<i>4.4</i>
<i>EU19 average</i>	<i>87.0</i>	<i>10.9</i>	<i>2.3</i>	<i>84.3</i>	<i>14.0</i>	<i>1.9</i>	<i>78.5</i>	<i>18.6</i>	<i>3.3</i>	<i>95.4</i>	<i>4.6</i>
Partner countries											
Brazil	91.5	a	8.5	90.7	a	9.3	86.8	a	13.2	m	m
Chile	50.0	43.1	6.9	54.3	38.9	6.8	47.1	45.1	7.7	100.0	a
Israel	100.0	a	a	100.0	a	a	100.0	a	a	100.0	a
Russian Federation	99.5	a	0.5	99.7	a	0.3	99.3	a	0.7	100.0	n

1. Anno di riferimento 2002.

 Fonte: OCSE. Vedi Allegato 3 per le note (www.oecd.org/edu/eag2006).

Si consulti la "Guida alla lettura" per informazioni riguardanti i simboli che sostituiscono i dati mancanti.

 StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/230327441661>

Tabella C2.5
Modelli d'iscrizione alla secondaria superiore (2004)

Iscrizione negli istituti pubblici e privati secondo l'orientamento e il tipo di corso

	Distribuzione dell'iscrizione secondo l'orientamento del corso			Distribuzione dell'iscrizione secondo il tipo di corso				
	ISCED 3A	ISCED 3B	ISCED 3C	Generale	Pre-professionale	Professionale	Corso basato insieme su scuola e lavoro	
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	
OECD countries	Australia	37.5	a	62.5	37.5	a	62.5	m
	Austria	44.2	47.3	8.5	21.4	6.2	72.4	33.6
	Belgium	51.8	a	48.2	31.8	a	68.2	2.6
	Canada	m	m	m	m	m	m	m
	Czech Republic	69.1	0.4	30.4	20.6	0.2	79.3	36.2
	Denmark	53.2	a	46.8	53.2	a	46.8	46.1
	Finland	100.0	a	a	39.9	a	60.1	11.2
	France	67.9	a	32.1	43.5	a	56.5	11.4
	Germany	38.8	60.6	0.7	38.8	a	61.2	47.0
	Greece	66.0	a	34.0	66.0	a	34.0	a
	Hungary	77.1	a	22.9	76.3	11.6	12.1	12.1
	Iceland	49.1	0.4	50.5	61.5	1.2	37.2	17.0
	Ireland	72.8	a	27.2	66.5	33.5	a	a
	Italy	80.4	3.3	16.4	37.2	37.3	25.5	a
	Japan	75.4	0.8	23.8	75.4	0.8	23.8	a
	Korea	70.5	a	29.5	70.5	a	29.5	a
	Luxembourg	59.3	15.7	24.9	36.1	a	63.9	13.9
	Mexico	89.5	a	10.5	89.5	a	10.5	m
	Netherlands	60.1	a	39.9	30.9	a	69.1	22.9
	New Zealand	m	m	m	m	m	m	m
	Norway	39.5	a	60.5	39.5	a	60.5	m
	Poland	90.2	a	9.8	50.5	a	49.5	a
	Portugal	100.0	a	a	71.5	19.4	9.1	m
	Slovak Republic	79.8	a	20.2	25.9	a	74.1	37.2
	Spain	61.3	n	38.7	61.3	n	38.7	3.8
	Sweden	92.6	a	7.4	46.6	a	53.4	a
	Switzerland	30.7	62.1	7.2	35.2	a	64.8	58.7
Turkey	91.5	a	8.5	62.7	a	37.3	8.5	
United Kingdom	46.0	x(1)	54.0	28.5	x(6)	71.5	m	
United States	100.0	a	a	100.0	a	a	a	
<i>OECD average</i>	<i>67.7</i>	<i>7.1</i>	<i>25.5</i>	<i>50.7</i>	<i>4.1</i>	<i>45.4</i>	<i>15.8</i>	
<i>EU19 average</i>	<i>70.4</i>	<i>4.7</i>	<i>25.2</i>	<i>45.8</i>	<i>6.0</i>	<i>48.5</i>	<i>15.3</i>	
Partner countries	Brazil	100.0	a	a	95.5	a	4.5	a
	Chile	100.0	a	a	63.9	a	36.1	a
	Israel	96.4	a	3.6	64.8	a	35.2	3.6
	Russian Federation	58.5	12.4	29.1	58.5	12.4	29.1	m

Fonte: OCSE. Vedi Allegato 3 per le note (www.oecd.org/edu/eag2006).

Si consulti la "Guida alla lettura" per informazioni riguardanti i simboli che sostituiscono i dati mancanti.

StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/230327441661>

DIMENSIONI DELLA CLASSE E RAPPORTO STUDENTI-INSEGNANTI

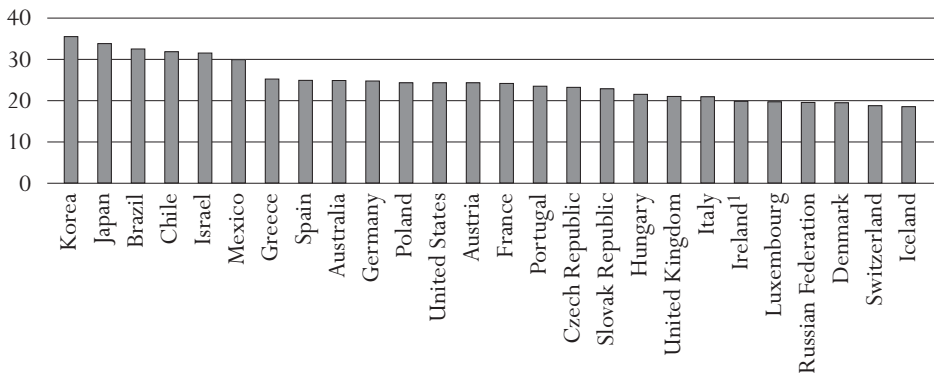
Questo indicatore esamina il numero di alunni per classe nei livelli primario e secondario inferiore, il rapporto alunni-insegnanti in tutti i livelli, e la riduzione delle dimensioni del rapporto alunni-insegnanti tra istituti pubblici e privati. L'indicatore illustra un aspetto molto discusso dell'istruzione che ricevono gli alunni ed è uno dei fattori determinanti delle dimensioni della forza insegnante nell'ambito dei paesi, insieme al tempo totale d'insegnamento impartito agli alunni (vedi Indicatore D1), al tempo lavorativo medio degli insegnanti (vedi Indicatore D4), ed alla distribuzione del tempo degli insegnanti tra insegnamento ed altri compiti.

Risultati chiave

Grafico D2.1. Dimensioni medie della classe nell'istruzione secondaria inferiore (2004)

Le dimensioni medie della classe nell'istruzione secondaria inferiore è di 24 alunni per classe, ma varia da 30 o più in Corea, Giappone, Messico e nei paesi partner Brasile, Cile, Israele, a 20 o meno in Danimarca, Islanda, Lussemburgo e Svizzera, e nel paese partner Federazione Russa.

Numero di alunni per classe



1. Solo istituti pubblici.

I paesi sono classificati in ordine decrescente delle dimensioni medie della classe nell'istruzione secondaria inferiore.

Fonte: OCSE. Tabella D2.1. Vedi Allegato 3 per le note (www.oecd.org/edu/eqq2006).

StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/108323448085>

Altri aspetti importanti di questo indicatore

- Le dimensioni medie della classe nell'istruzione primaria è di 21 alunni, ma varia tra i paesi, da 34 alunni per classe in Corea a metà di questo numero o meno in Irlanda, Lussemburgo e Portogallo, e nel paese partner Federazione Russa.
- Il numero di alunni per classe aumenta di una media di circa tre alunni tra l'istruzione primaria e la secondaria inferiore, ma i rapporti alunni-insegnanti tendono a diminuire con l'innalzarsi dei livelli d'istruzione a causa di più tempo annuale d'insegnamento, anche se questo modello non è uniforme attraverso i paesi.
- In media, tra i paesi dell'OCSE, la disponibilità di risorse rappresentate dagli insegnanti rispetto al numero degli alunni è più favorevole negli istituti privati che in quelli pubblici. Questo dato risulta sorprendente soprattutto in Messico, dove, nel livello secondario, vi sono circa 13 alunni in più per insegnante negli istituti pubblici rispetto a quelli privati. Coerentemente, nel livello secondario inferiore, vi è un alunno in più per classe, in media, negli istituti pubblici rispetto a quelli privati.

Contesto politico

Dimensioni delle classi, qualità dell'istruzione e sistemi scolastici

Le dimensioni delle classi sono uno dei temi più caldi dell'attuale dibattito ed un aspetto importante della politica scolastica in molti paesi dell'OCSE. Classi più piccole vengono spesso percepite come una dimensione che consente agli insegnanti di concentrarsi di più sulle singole necessità degli alunni e di ridurre l'ammontare del tempo che essi spendono nel far fronte alle disparità tra di loro. Dimensioni più piccole delle classi possono anche influire sui genitori quando scelgono le scuole per i loro figli. Sotto questo aspetto, le dimensioni delle classi vengono considerate come un modo per valutare la qualità del sistema scolastico. Per i paesi che sottolineano l'importanza della scelta scolastica nel loro sistema scolastico, le dimensioni delle classi possono essere un importante fattore decisivo del movimento degli studenti tra settori e scuole.

Tuttavia, le prove sugli effetti che le variazioni nelle dimensioni delle classi producono nelle prestazioni degli alunni sono incerte. In quella che si è sviluppata come un'area controversa di ricerca che ha prodotto poco in termini di risultati coerenti, vi sono poche prove che classi più piccole possano influire su gruppi specifici di alunni (*per es.* quelli svantaggiati).

Numerosi fattori influenzano l'interazione tra insegnanti e alunni, e la dimensione della classe è soltanto uno di essi. Tra gli altri fattori vi sono il numero di classi o di alunni di cui un insegnante è responsabile, la materia insegnata, la divisione del tempo dell'insegnante tra insegnamento e altri compiti, il raggruppamento di alunni nell'ambito delle classi e la pratica del lavoro di gruppo.

Un altro motivo per cui le prove sugli effetti provocati dalle dimensioni della classe sono incerte può essere il fatto che non c'è una sufficiente variazione in queste dimensioni che consenta di stimare i veri effetti di questa variabile sulle prestazioni degli alunni. Anche la pratica di raggruppare alunni con basse prestazioni in classi più piccole per poter dedicare loro una maggiore attenzione può far ottenere migliori prestazioni da classi più piccole a prescindere da tali effetti. Infine, il fatto che il rapporto tra dimensioni della classe e prestazioni degli alunni è spesso non lineare rende gli effetti difficili da valutare.

Si deve anche considerare che il prevalere dei costi per gli insegnanti nella spesa scolastica significa che il ridurre le dimensioni delle classi conduce a netti aumenti nei costi dell'istruzione. Quindi, i costi associati a pratiche di vaste riduzioni nelle dimensioni delle classi che sarebbero necessarie per individuare una positiva influenza sulle prestazioni degli alunni possono essere proibitivi per molti paesi.

Il rapporto alunni-insegnanti si ottiene dividendo il numero di alunni equivalenti a tempo pieno in un dato livello dell'istruzione per il numero d'insegnanti equivalenti a tempo pieno in quel livello ed in tipi simili d'istituti. Tuttavia, questo rapporto non tiene conto del tempo d'insegnamento confrontato con la durata della giornata lavorativa di un insegnante, né della quantità del tempo che gli insegnanti spendono nell'insegnare, e quindi questo rapporto non può essere interpretato in termini di dimensioni della classe. Il numero di alunni per classe assomma differenti fattori, ma il distinguere tra questi consentirebbe una comprensione delle differenze tra i paesi in termini di qualità del sistema scolastico (Riquadro D2.1).

Il rapporto alunni-insegnanti è anche un importante indicatore delle risorse dedicate all'istruzione. Un rapporto alunni-insegnanti più piccolo può dover essere ponderato nella prospettiva di più alti salari per gli insegnanti, di un loro aumentato sviluppo professionale e tirocinio, di un

Riquadro D2.1. Relazione tra dimensione della classe e rapporto alunni-insegnanti

Il numero di alunni per classe risulta da numerosi elementi differenti: il rapporto alunni-insegnanti, il numero di classi o alunni per i quali un insegnante è responsabile, il tempo d'istruzione per gli alunni confrontato con la durata della giornata lavorativa degli insegnanti, la percentuale del tempo che gli insegnanti spendono per l'insegnamento, il raggruppamento di alunni nell'ambito delle classi e il lavoro di gruppo.

Per esempio, in una scuola di 48 alunni a tempo pieno ed 8 insegnanti a tempo pieno, il rapporto alunni-insegnanti equivale a 6. Se la settimana lavorativa degli insegnanti viene calcolata in 35 ore che comprendono 10 ore d'insegnamento, e se il tempo d'istruzione per ciascun alunno è di 40 ore a settimana, allora, qualunque sia il raggruppamento di alunni in questa scuola, la dimensione media della classe può essere stimata nel modo seguente:

Dimensione stimata della classe = 6 alunni per insegnante* (40 ore di tempo d'istruzione per studente / 10 ore d'insegnamento per insegnante) = 24 alunni.

Confrontata con questa cifra stimata, la dimensione della classe presentata nella Tabella D2.1 viene definita come la divisione di alunni che seguono un corso comune di studio, basata sul numero più alto di corsi comuni (generalmente studi obbligatori), ed esclude l'insegnamento in sotto-gruppi. Così, la dimensione stimata della classe sarà vicina alla dimensione media della classe della Tabella D2.1, dove l'insegnamento in sotto-gruppi è meno frequente (come è il caso nell'istruzione primaria e secondaria inferiore).

A causa di queste definizioni, rapporti simili alunni-insegnanti tra i paesi possono condurre a dimensioni differenti di classi. Per esempio, nell'istruzione primaria, anche se Repubblica Ceca e Ungheria hanno rapporti differenti studenti-insegnanti (17,9 e 10,7: vedi Tabella D2.2), le dimensioni delle classi sono simili in entrambi i paesi (20,6 nella Repubblica Ceca e 20,2 in Ungheria: vedi Tabella D2.1). La spiegazione di questo fatto è nella più alta percentuale di tempo d'insegnamento: nella Repubblica Ceca gli insegnanti spendono il 47,5% del loro tempo lavorativo nell'insegnamento, rispetto al 41,7% in Ungheria (vedi Indicatore D4).

maggior investimento nella tecnologia didattica, o di un uso più diffuso d'insegnanti assistenti e di altri para-professionisti spesso con salari considerevolmente più bassi di quelli d'insegnanti qualificati. Inoltre, con l'inserimento in classi normali di un numero maggiore di bambini con particolari necessità scolastiche, un ricorso maggiore a personale specializzato e servizi di sostegno può limitare le risorse disponibili per ridurre il rapporto alunni-insegnanti.

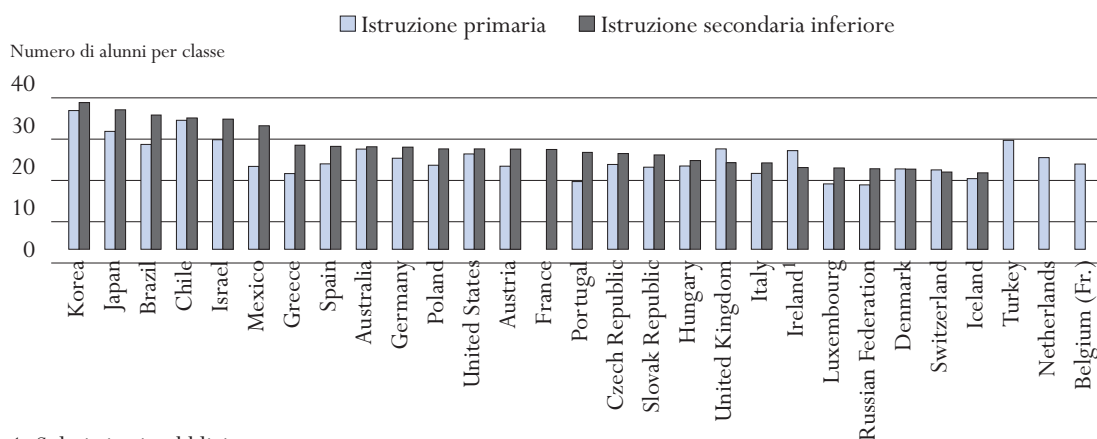
La quantità di personale docente e non docente impiegato nell'istruzione per 1.000 alunni è un indicatore della percentuale delle risorse umane di un paese dedicate ad istruire la popolazione. Il numero di persone impiegate come insegnanti o come personale di sostegno scolastico ed il livello dei compensi del personale scolastico (vedi Indicatore D3) sono entrambi fattori importanti che incidono nelle risorse finanziarie che i paesi assegnano all'istruzione.

Prove e spiegazioni**Dimensioni medie delle classi nell'istruzione primaria e secondaria inferiore**

Al livello primario, le dimensioni medie delle classi attraverso i paesi dell'OCSE sono di 21 alun-

ni per classe, ma variano ampiamente tra i paesi. Esse vanno da 34 alunni per classe primaria in Corea a meno di 20 in Danimarca, Grecia, Islanda, Italia, Lussemburgo, Portogallo, Repubblica Slovacca e Svizzera, e nel paese partner Federazione Russa. Al livello secondario inferiore, le dimensioni medie delle classi attraverso i paesi dell'OCSE sono di 24 alunni per classe e variano da 35 alunni per classe in Corea a meno di 20 in Danimarca, Irlanda (solo istituti pubblici), Islanda, Lussemburgo e Svizzera, e nel paese partner Federazione Russa (Tabella D2.1).

Grafico D2.2. Dimensioni medie delle classi negli istituti scolastici, secondo il livello d'istruzione (2004)



1. Solo istituti pubblici.

I paesi sono classificati in ordine decrescente delle dimensioni medie della classe nell'istruzione secondaria inferiore.

Fonte: OCSE. Tabella D2.1. Vedi Allegato 3 per le note (www.oecd.org/edu/eag2006).

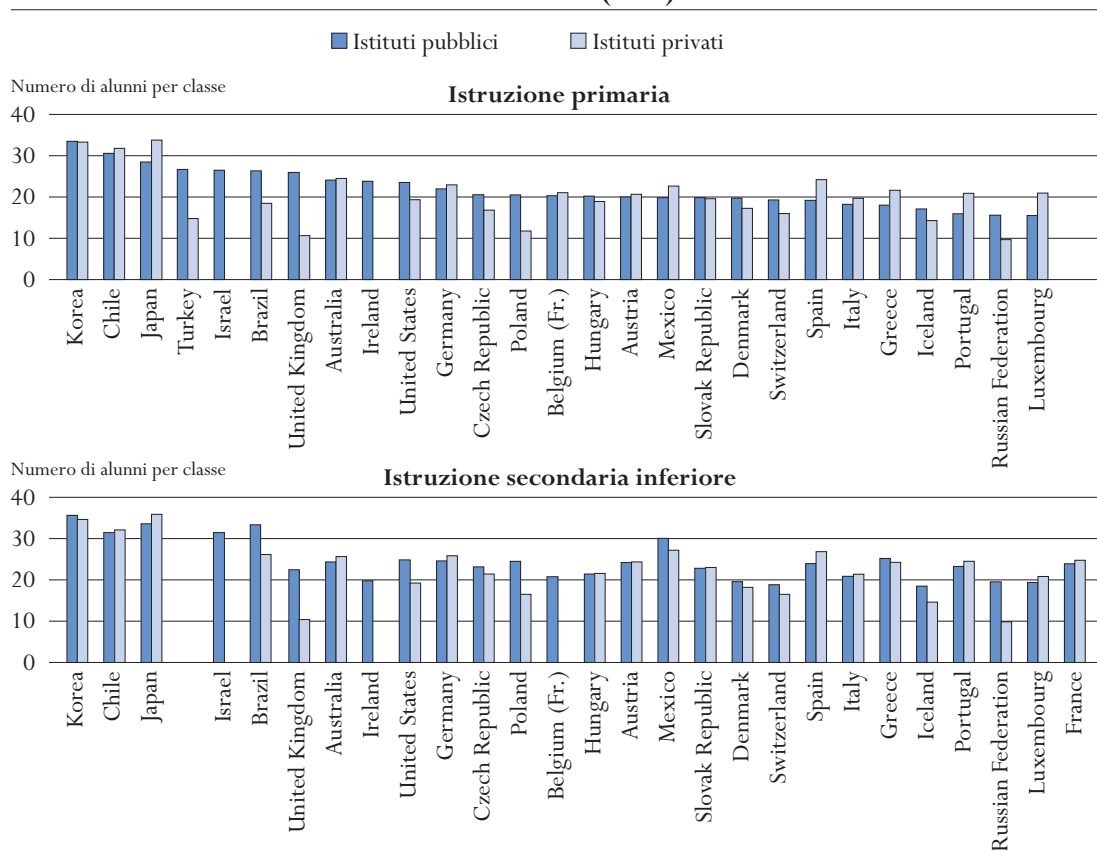
StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/108323448085>

Il numero di alunni per classe tende ad aumentare, in media, di circa tre alunni tra istruzione primaria e secondaria inferiore. In Austria, Giappone, Grecia, Messico, Portogallo, Spagna, e nei paesi partner Brasile e Israele, l'aumento nelle dimensioni medie delle classi supera il numero di quattro alunni, mentre Danimarca, Regno Unito e Svizzera mostrano un piccolo calo nel numero di alunni per classe tra questi due livelli (Grafico D2.2). L'indicatore sulle dimensioni delle classi è limitato all'istruzione primaria e secondaria inferiore perché le dimensioni delle classi sono difficili da definire e confrontare ai livelli più alti d'istruzione, dove gli studenti spesso frequentano classi differenti, a seconda dell'area disciplinare.

Rapporto alunni-insegnanti

Nell'istruzione primaria, il rapporto alunni-insegnanti, espresso in equivalenti a tempo pieno, va da più di 26 alunni per insegnante in Corea, Messico e Turchia, e nel paese partner Cile, a meno di 11 in Italia e Ungheria. La media OCSE nell'istruzione primaria è di 17 alunni per insegnante (Grafico D2.4).

Vi è una variazione simile tra i paesi nel rapporto alunni-insegnanti al livello secondario, che va da circa 30 alunni per insegnante equivalente a tempo pieno in Messico a meno di 11 in Austria, Belgio, Grecia, Lussemburgo, Norvegia, Portogallo e Spagna, e nel paese partner Federazione Russa. In media, tra i paesi dell'OCSE, il rapporto alunni-insegnanti nel livello secondario è di circa 13, che è vicino ai rapporti in Australia (12), Finlandia (13), Francia (12), Giappone (14),

Grafico D2.3. Dimensioni medie delle classi negli istituti pubblici e privati secondo il livello d'istruzione (2004)

I paesi sono classificati in ordine decrescente del numero di alunni per classi negli istituti pubblici nell'istruzione primaria.
Fonte: OCSE. Tabella D2.1. Vedi Allegato 3 per le note (www.oecd.org/edu/eag2006).

StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/108323448085>

Irlanda (14), Regno Unito (14), Repubblica Ceca (13), Repubblica Slovacca (14) e Svezia (13), e nel paese partner Israele (13) (Tabella D2.2).

Come indica la differenza nei rapporti medi alunni-insegnanti tra istruzione primaria e secondaria, vi sono meno alunni equivalenti a tempo pieno per insegnante equivalente a tempo pieno a mano a mano che sale il livello scolastico. Con l'eccezione di paesi come Italia, Messico, Stati Uniti, Svezia e Ungheria, e del paese partner Cile, il rapporto alunni-insegnanti in ogni paese dell'OCSE e nel paese partner diminuisce tra livello primario e secondario d'istruzione, anche se le dimensioni delle classi tendono a crescere.

La diminuzione nel rapporto alunni-insegnanti dal livello primario a quello secondario riflette differenze nel tempo annuale d'insegnamento, che tende a crescere con il livello d'istruzione. Essa può risultare anche da ritardi nell'adeguare la forza insegnante ai cambiamenti demografici, o da differenze nelle ore d'insegnamento per gli insegnanti in differenti livelli e dal fatto che gli insegnanti nell'istruzione superiore sono specializzati in alcune materie, mentre nell'istruzione primaria c'è spesso un solo insegnante per quasi tutte le materie. La tendenza generale è coerente tra i paesi, ma non è ovvio, da un punto di vista scolastico, perché un più piccolo rapporto alunni-insegnanti debba essere più desiderabile in livelli più alti d'istruzione (Tabella D2.2).

I rapporti alunni-insegnanti nell'istruzione pre-primaria sono mostrati nella Tabella D2.2. Per il livello pre-primario, informazioni vengono offerte anche sul rapporto tra alunni e personale con il quale stanno a contatto (insegnanti e assistenti). Alcuni paesi fanno grande uso di assistenti degli insegnanti nel livello pre-primario. Otto paesi dell'OCSE hanno riportato rapporti tra alunni e personale con il quale stanno a contatto rispetto ai rapporti alunni-insegnanti (colonna 1 della Tabella D2.2). Per paesi come Giappone, Regno Unito e Svezia, questa differenza non è notevole. Ma in Germania e Irlanda vi è un significativo numero di assistenti degli insegnanti. L'uso di questo personale significa che in Germania e Irlanda i rapporti tra alunni e personale con il quale stanno a contatto sono inferiori del 25% rispetto ai rapporti alunni-insegnanti.

Al livello terziario, il rapporto studenti-insegnanti va da circa 28 studenti per insegnante in Grecia a 11 o di meno in Giappone, Islanda, Repubblica Slovacca e Svezia (Tabella D2.2). Questi confronti nell'istruzione terziaria, tuttavia, debbono essere effettuati con cautela, poiché è ancora difficile calcolare studenti e insegnanti equivalenti a tempo pieno su una base confrontabile a questo livello.

In 11 dei 15 paesi dell'OCSE e paesi partner con dati confrontabili, il rapporto studenti-insegnanti è più basso nei corsi terziari più professionalmente specifici di tipo B che nei corsi terziari di tipo A ed in quelli di ricerca avanzata (Tabella D2.2). Germania, Irlanda, Turchia e Ungheria sono i soli paesi con un più alto rapporto nei corsi terziari di tipo B.

Disponibilità d'insegnanti negli istituti pubblici e privati

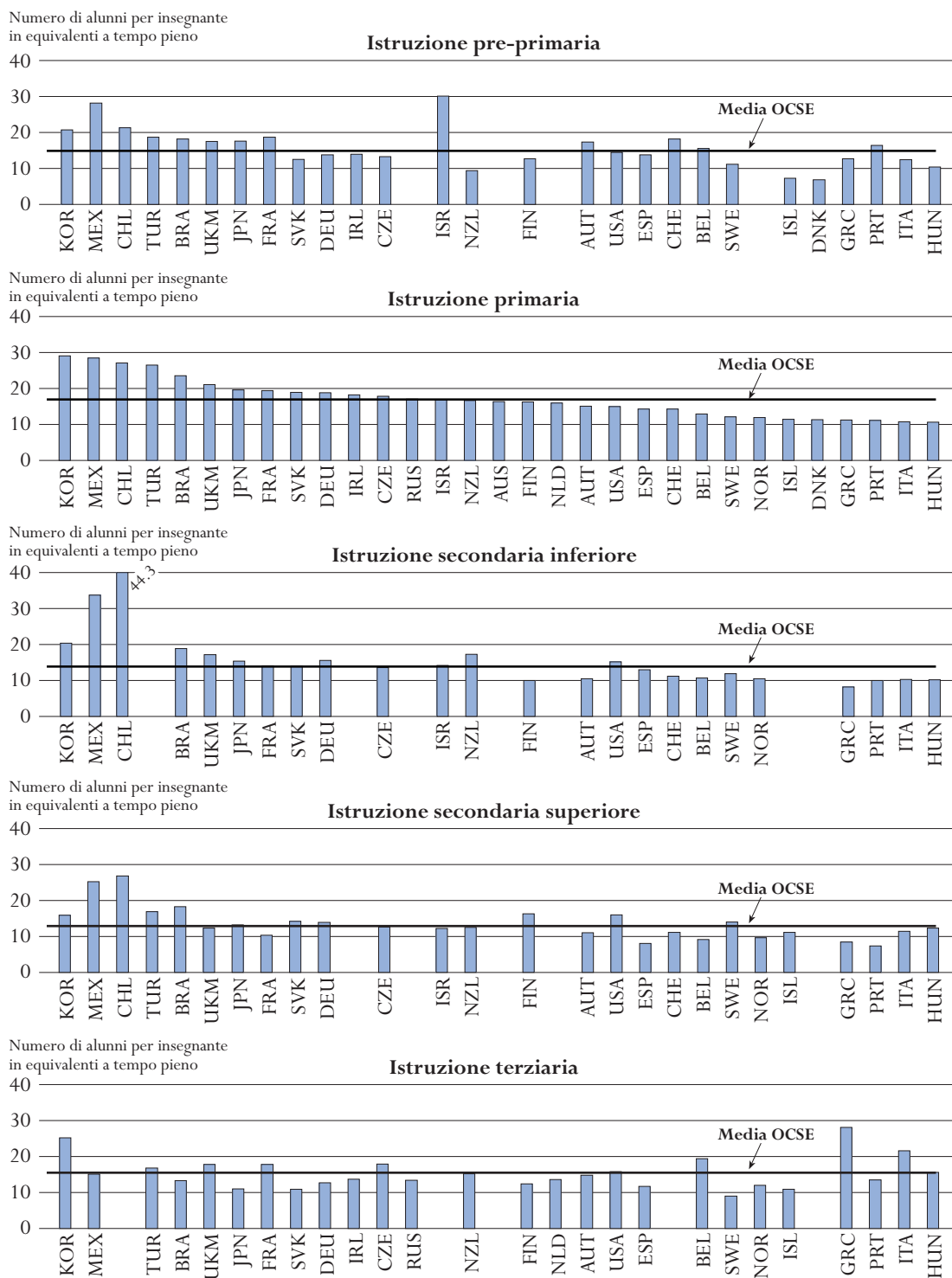
La Tabella D2.3 è centrata sul livello secondario ed illustra il confronto tra la disponibilità d'insegnanti negli istituti pubblici e quella negli istituti privati esaminando il rapporto alunni-insegnanti tra i due tipi d'istituti. Sono molte le ragioni per le quali i paesi hanno settori di scuole pubbliche e private. In molti paesi, una ragione logica di questa divisione è quella di facilitare le scelte scolastiche, cioè di ampliare le scelte disponibili per alunni e famiglie nella loro istruzione. Considerando l'importanza delle dimensioni delle classi nelle discussioni sull'istruzione in molti paesi, le differenze nelle dimensioni delle classi tra scuole e istituti pubblici e privati possono essere un movente delle differenze nelle iscrizioni tra questi settori.

In media, tra i paesi dell'OCSE (ed anche in quelli partner) per i quali vi sono dati, si registrano rapporti alunni-insegnanti più favorevoli negli istituti privati, nei livelli secondari sia inferiori che superiori, con circa uno studente in più per insegnante negli istituti pubblici rispetto agli istituti privati. Gli esempi più lampanti di questa situazione sono in Messico e nel Regno Unito, dove, nel livello secondario inferiore, vi sono almeno 12 alunni in più per insegnante negli istituti pubblici rispetto agli istituti privati. La differenza in Messico nel livello secondario superiore è similmente grande.

Ma è evidente anche il modello opposto a favore degli alunni negli istituti pubblici in alcuni paesi. Questa situazione risulta la più pronunciata in Spagna nel livello secondario inferiore, dove vi sono circa 17 alunni per insegnante negli istituti privati rispetto a soli 12 alunni per insegnante negli istituti pubblici.

Mentre i rapporti alunni-insegnanti forniscono una misura delle disponibilità d'insegnanti, le dimensioni medie delle classi indicano più una misura che riguarda la qualità. Per quanto riguarda le dimensioni delle classi (Grafico D2.3 e Tabella D2.1), in media, tra i paesi dell'OCSE per i quali vi sono dati, le dimensioni medie delle classi non differiscono tra istituti pubblici e privati

Grafico D2.4. Rapporto alunni-insegnanti negli istituti scolastici, secondo il livello d'istruzione (2004)



Nota: Si consulti la "Guida alla lettura" per l'elenco dei codici dei paesi e per i nomi dei paesi usati in questo grafico. I paesi sono classificati in ordine decrescente del numero di alunni per insegnante nell'istruzione primaria.

Fonte: OCSE. Tabella D2.2. Vedi Allegato 3 per le note (www.oecd.org/edu/eqq2006).

StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/108323448085>

da più di un alunno per classe per l'istruzione primaria e secondaria inferiore. Tuttavia, questa tendenza nasconde una notevole variazione tra i paesi. Nel livello primario, in Polonia, Regno Unito, Repubblica Ceca, Stati Uniti e Turchia, e nei paesi partner Brasile e Federazione Russa, per esempio, le dimensioni medie delle classi negli istituti pubblici sono notevolmente più alte – quattro alunni o di più per classe – anche se in Polonia, Regno Unito, Repubblica Ceca e Turchia, come anche nel paese partner Federazione Russa, il settore privato è piccolo (al massimo il 5% di alunni nel livello primario). Invece, le dimensioni delle classi negli istituti privati superano quelle negli istituti pubblici in misura simile in Giappone, Lussemburgo, Portogallo e Spagna.

È interessante notare che nei paesi dell'OCSE con un notevole settore privato, vi sono, in media, solo differenze marginali nelle dimensioni delle classi tra istituti pubblici e privati. In questi paesi (Australia, Belgio [Comunità Francese], Corea, Danimarca, Francia, Lussemburgo, Paesi Bassi e Spagna, e nel paese partner Cile), gli istituti privati hanno soltanto 1,5 alunni in meno per insegnante rispetto agli istituti pubblici. Ciò indica che in paesi dove una sostanziale percentuale di alunni e famiglie hanno deciso di scegliere istituti privati d'istruzione, le dimensioni delle classi non sono state, in media, un fattore determinante per queste decisioni.

Il confronto nelle dimensioni delle classi tra istituti pubblici e privati mostra anche un quadro variato al livello secondario inferiore, dove l'istruzione privata risulta prevalente. Le dimensioni medie delle classi nel livello secondario inferiore sono più grandi negli istituti privati rispetto a quelli pubblici in dieci paesi dell'OCSE ed in un paese partner, anche se le differenze tendono ad essere più piccole di quanto accade nel livello primario.

Definizioni e metodologie

I dati si riferiscono all'anno scolastico 2003-2004, e sono basati sulla raccolta di dati UOE sulle statistiche riguardanti l'istruzione che vengono effettuate annualmente dall'OCSE.

Le dimensioni delle classi sono state calcolate dividendo il numero di alunni iscritti per il numero delle classi. Per assicurare una confrontabilità tra i paesi, sono stati esclusi corsi per particolari esigenze. I dati includono solo corsi regolari ai livelli d'istruzione primaria e secondaria inferiore, ed escludono l'insegnamento in sotto-gruppi al di fuori del regolare contesto dell'aula.

Il rapporto alunni-insegnanti è stato calcolato dividendo il numero di alunni equivalenti a tempo pieno in un dato livello d'istruzione per il numero d'insegnanti equivalenti a tempo pieno in questo livello e nel tipo specificato d'istituto.

La differenza nel rapporto alunni-insegnanti secondo il tipo d'istituto distingue tra alunni e insegnanti in istituti pubblici e privati (istituti privati dipendenti dal governo e istituti privati indipendenti). In alcuni paesi, la percentuale di alunni negli istituti privati è piccola.

Personale docente:

- Per personale insegnante s'intende il personale professionale direttamente implicato in attività d'insegnamento con gli alunni. La classificazione include gli insegnanti della classe; insegnanti speciali della scuola; ed altri insegnanti che lavorano con un'intera classe di alunni in un'aula, in piccoli gruppi in una stanza a disposizione, o in situazioni d'insegnamento uno-a-uno all'interno o all'esterno di una regolare aula. Il personale insegnante comprende anche presidi con compiti che includono anche qualche insegnamento, ma esclude il personale non-professionale che

aiuta gli insegnanti nel fornire l'insegnamento agli alunni, come, per esempio, assistenti ed altro personale para-professionale.

- Tra gli assistenti degli insegnanti e nella ricerca didattica sono compresi anche il personale non-professionale o studenti che aiutano gli insegnanti nel fornire l'insegnamento agli studenti.

Personale non-docente:

- Nel sostegno professionale per gli studenti è compreso il personale professionale che fornisce servizi agli studenti per sostenerne l'apprendimento. In molti casi, queste persone erano originariamente qualificate come insegnanti, ma poi sono passate in altre posizioni professionali nell'ambito del sistema scolastico. Questa categoria include anche tutto il personale impiegato nei sistemi scolastici che fornisce agli studenti servizi di sostegno sanitario e sociale, come, per esempio, consulenti scolastici, bibliotecari, medici, dentisti, infermieri, psichiatri e psicologi, ed altro personale con responsabilità simili.
- Tra gli amministratori delle scuole e di più alto livello sono compresi il personale professionale responsabile della gestione e dell'amministrazione delle scuole ed il personale che ha come responsabilità primaria il controllo della qualità e dell'amministrazione dei livelli più alti del sistema scolastico. Questa categoria copre presidi, vice-presidi, direttori, vice-direttori, sovrintendenti di scuole, sovrintendenti aggregati ed assistenti, commissari scolastici ed altro personale amministrativo con responsabilità simili.
- Il personale amministrativo scolastico e di più alto livello comprende tutto il personale che sostiene l'amministrazione e la gestione delle scuole e dei livelli più alti del sistema scolastico. La categoria include: uscieri, segretari, dattilografi ed elaboratori di testi, ragionieri ed impiegati, analisti, programmatori di computer, amministratori di rete, ed altri con funzioni e responsabilità simili.
- Il personale addetto alla manutenzione ed al funzionamento comprende le persone che assicurano la manutenzione ed il funzionamento delle scuole, i trasporti degli alunni verso e dalle scuole, la sicurezza delle scuole ed il rifornimento di cibi e bevande. Questa categoria include i seguenti tipi di personale: muratori, carpentieri, elettricisti, addetti alle riparazioni, pittori e tappezzieri, stuccatori, idraulici e meccanici. Include anche autisti dei bus ed altri addetti alle automobili, lavoratori edili, giardinieri e addetti alla manutenzione dei campi, sorveglianti dei bus e all'attraversamento delle strade, cuochi, custodi, addetti alla distribuzione dei cibi ed altri con funzioni simili.

Tabella D2.1
Dimensioni medie della classe, secondo il tipo d'istituto ed il livello d'istruzione (2004)
 Calcoli basati sul numero degli alunni e sul numero delle classi

	Istruzione primaria					Istruzione secondaria inferiore (corsi generali)				
	Istituti pubblici	Istituti privati			TOTALE: Istituti pubblici e privati	Istituti pubblici	Istituti privati			TOTALE: Istituti pubblici e privati
		Totale degli istituti privati indipendenti	Istituti privati dipendenti dal governo	Istituti privati			Totale degli istituti privati indipendenti	Istituti privati dipendenti dal governo	Istituti privati	
(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	
OECD countries										
Australia	24.2	24.5	24.5	a	24.3	24.4	25.7	25.7	a	24.9
Austria	20.1	20.7	x(2)	x(2)	20.1	24.3	24.4	x(7)	x(7)	24.3
Belgium	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Belgium (Fr.)	20.3	21.1	21.1	a	20.6	20.8	m	m	a	m
Canada	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Czech Republic	20.6	16.9	16.9	a	20.6	23.2	21.5	21.5	a	23.2
Denmark	19.8	17.3	17.3	a	19.5	19.6	18.2	18.2	a	19.4
Finland	m	m	m	a	m	m	m	m	a	m
France	m	m	m	m	m	24.0	24.8	25.1	13.0	24.1
Germany	22.0	23.0	23.0	x(3)	22.1	24.7	25.9	25.9	x(8)	24.7
Greece	18.1	21.7	a	21.7	18.3	25.2	24.3	a	24.3	25.2
Hungary	20.3	18.9	18.9	a	20.2	21.5	21.6	21.6	a	21.5
Iceland	17.1	14.3	14.3	n	17.1	18.5	14.6	14.6	n	18.5
Ireland	23.9	m	a	m	m	19.8	m	a	m	m
Italy	18.3	19.7	a	19.7	18.4	20.9	21.4	a	21.4	20.9
Japan	28.5	33.9	a	33.9	28.6	33.7	36.0	a	36.0	33.8
Korea	33.6	33.4	a	33.4	33.6	35.7	34.7	34.7	a	35.5
Luxembourg	15.6	21.0	20.5	21.0	15.8	19.4	20.8	20.4	21.7	19.7
Mexico	19.9	22.7	a	22.7	20.1	30.1	27.2	a	27.2	29.9
Netherlands	x(5)	x(5)	x(5)	a	22.2	m	m	m	a	m
New Zealand	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Norway	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a
Poland	20.6	11.8	11.3	11.9	20.4	24.6	16.5	26.7	14.6	24.3
Portugal	16.0	21.0	25.0	19.9	16.4	23.3	24.6	24.6	24.4	23.5
Slovak Republic	19.9	19.6	19.6	n	19.9	22.8	23.1	23.1	n	22.9
Spain	19.3	24.3	24.6	22.0	20.7	24.0	26.9	27.4	22.7	24.9
Sweden	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Switzerland	19.3	16.0	14.1	16.3	19.2	18.9	16.6	18.9	16.1	18.7
Turkey	26.7	14.8	a	14.8	26.4	a	a	a	a	a
United Kingdom	26.0	10.7	a	10.7	24.3	22.5	10.4	16.9	10.1	21.0
United States	23.6	19.4	a	19.4	23.1	24.9	19.3	a	19.3	24.3
OECD average	21.5	20.3	19.3	20.6	21.4	23.8	22.8	23.0	20.9	24.1
EU19 average	20.0	19.1	19.8	18.1	20.0	22.5	21.8	22.9	19.0	22.8
Partner countries										
Brazil	26.4	18.5	a	18.5	25.4	33.4	26.2	a	26.2	32.5
Chile	30.6	31.9	34.0	23.5	31.2	31.5	32.2	34.1	24.7	31.8
Israel	26.5	a	a	a	26.5	31.5	a	a	a	31.5
Russian Federation	15.6	9.7	a	9.7	15.6	19.6	9.9	a	9.9	19.5

Fonte: OCSE. Vedi Allegato 3 per le note (www.oecd.org/edu/eag2006).

Si consulti la "Guida alla lettura" per informazioni riguardanti i simboli che sostituiscono i dati mancanti.

StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/108323448085>

Tabella D2.2
Rapporto alunni-insegnanti negli istituti scolastici (2004)
 Secondo il livello d'istruzione, calcoli basati su equivalenti a tempo pieno

	Istruzione pre-primaria		Istruzione primaria	Istruzione secondaria			Istruzione post-secondaria non-terziaria	Istruzione terziaria		
	Rapporto tra alunni e personale con cui sono in contatto (insegnanti ed assistenti)	Rapporto tra alunni e personale insegnante		Istruzione secondaria inferiore	Istruzione secondaria superiore	Tutta l'istruzione secondaria		Terziaria di tipo B	Terziaria di tipo A e corsi di ricerca avanzata	Tutta l'istruzione terziaria
	(1)	(2)		(3)	(4)	(5)		(6)	(7)	(8)
OECD countries										
Australia ¹	m	m	16.4	x(6)	x(6)	12.3	m	m	15.5	m
Austria	14.7	17.4	15.1	10.4	11.0	10.7	9.8	6.6	16.1	14.8
Belgium	15.6	15.6	12.9	10.6	9.2	9.6	x(5)	x(10)	x(10)	19.4
Canada	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Czech Republic	11.6	13.4	17.9	13.5	12.6	13.1	17.9	17.6	18.0	17.9
Denmark	m	6.9	x(4)	11.3	m	m	m	m	m	m
Finland	m	12.7	16.3	10.0	16.2	13.1	x(5)	x(5)	12.4	12.4
France	m	18.8	19.4	14.1	10.3	12.1	m	13.0	19.4	17.8
Germany	10.5	13.9	18.8	15.6	13.9	15.1	14.9	13.3	12.6	12.7
Greece	12.7	12.7	11.3	8.2	8.4	8.3	7.0	23.2	31.7	28.1
Hungary	m	10.5	10.7	10.2	12.3	11.2	12.7	23.5	15.3	15.6
Iceland	7.3	7.3	x(4)	11.4	11.1	11.3	n	x(10)	x(10)	10.9
Ireland	10.3	14.0	18.3	x(6)	x(6)	14.3	x(6)	14.0	13.5	13.7
Italy	12.5	12.5	10.7	10.3	11.5	11.0	m	5.1	22.5	21.6
Japan	17.0	17.7	19.6	15.3	13.2	14.1	x(5,10)	8.5	12.3	11.0
Korea	20.8	20.8	29.1	20.4	15.9	17.9	a	x(10)	x(10)	25.2
Luxembourg ²	m	m	m	x(6)	x(6)	9.0	m	m	m	m
Mexico	28.3	28.3	28.5	33.7	25.2	30.3	a	13.3	15.2	15.1
Netherlands	m	x(3)	15.9	x(6)	x(6)	15.8	x(6)	x(10)	x(10)	13.6
New Zealand	9.4	9.4	16.7	17.3	12.5	14.7	11.6	11.7	16.9	15.2
Norway ²	m	m	11.9	10.5	9.6	10.0	x(5)	x(10)	x(10)	12.0
Poland	m	m	m	m	m	m	m	m	18.5	m
Portugal	m	16.5	11.1	10.0	7.3	8.4	m	x(10)	x(10)	13.5
Slovak Republic	12.5	12.5	18.9	13.9	14.2	14.0	9.4	10.2	11.0	10.9
Spain	13.9	13.9	14.3	12.9	8.0	10.8	a	7.4	13.3	11.7
Sweden	10.9	11.2	12.1	11.9	14.0	12.9	23.4	x(10)	x(10)	9.0
Switzerland ²	m	18.2	14.3	11.2	11.1	11.2	m	m	m	m
Turkey	18.7	18.7	26.5	a	16.9	16.9	a	55.6	13.4	16.8
United Kingdom ^{1,3}	17.4	17.6	21.1	17.1	12.3	14.4	x(5)	x(10)	x(10)	17.8
United States	11.9	14.5	15.0	15.2	16.0	15.5	21.5	x(10)	x(10)	15.8
OECD average	15.2	14.8	16.9	13.7	12.7	13.3	12.8	15.9	16.3	15.5
EU19 average	13.0	13.8	15.3	12.0	11.5	12.0	13.6	13.4	17.0	15.7
Partner countries										
Brazil	m	18.3	23.5	18.8	18.3	18.6	a	x(10)	x(10)	13.3
Chile	m	21.4	27.1	44.3	26.8	33.3	a	m	m	m
Israel	30.2	30.2	16.9	14.1	12.2	13.0	m	m	m	m
Russian Federation	m	m	17.0	x(6)	x(6)	10.3	x(6)	11.7	14.0	13.4

1. Include solo corsi generali nell'istruzione secondaria superiore.

2. Solo istituti pubblici.

3. Il rapporto tra alunni e personale con cui sono in contatto si riferisce solo agli istituti pubblici.

Fonte: OCSE. Vedi Allegato 3 per le note (www.oecd.org/edu/eag2006).

Si consulti la "Guida alla lettura" per informazioni riguardanti i simboli che sostituiscono i dati mancanti.

StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/108323448085>

Tabella D2.3
Rapporto alunni-insegnanti secondo il tipo d'istituto (2004)
 Secondo il livello d'istruzione, calcoli basati su equivalenti a tempo pieno

	Istruzione secondaria inferiore				Istruzione secondaria superiore				Tutta l'istruzione secondaria			
	Pubbli- ca	Privata			Pubbli- ca	Privata			Pubbli- ca	Privata		
		Privata: totale	Dipendente dal governo	Indipendente		Privata: totale	Dipendente dal governo	Indipendente		Privata: totale	Dipendente dal governo	Indipendente
OECD countries												
Australia ¹	x(9)	x(10)	x(11)	a	x(9)	x(10)	x(11)	a	12.4	12.0	12.0	a
Austria	10.3	12.1	x(2)	x(2)	10.9	12.0	x(6)	x(6)	10.5	12.0	x(10)	x(10)
Belgium ²	10.2	m	10.9	m	9.3	m	9.1	m	9.6	m	9.7	m
Canada	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Czech Republic	13.6	11.5	11.5	a	12.4	14.2	14.2	a	13.0	13.8	13.8	a
Denmark ³	11.2	12.5	12.5	a	m	m	m	a	m	m	m	a
Finland ⁴	9.8	14.5	14.5	a	16.8	12.9	12.9	a	13.1	13.2	13.2	a
France	13.8	15.3	15.3	16.7	9.5	12.6	11.1	16.7	11.6	13.7	13.2	16.7
Germany	15.6	15.3	15.3	x(3)	14.0	13.2	13.2	x(7)	15.2	14.5	14.5	x(11)
Greece	8.2	7.9	a	7.9	8.5	7.0	a	7.0	8.4	7.4	a	7.4
Hungary	10.2	9.7	9.7	a	12.3	12.0	12.0	a	11.2	11.2	11.2	a
Iceland ³	11.4	11.3	11.3	n	11.0	13.7	13.7	n	11.3	12.9	12.9	n
Ireland ²	x(9)	x(10)	a	x(12)	x(9)	x(10)	a	x(12)	14.3	13.7	a	13.7
Italy	10.3	9.0	a	9.0	12.1	5.9	a	5.9	11.3	6.6	a	6.6
Japan ⁴	15.5	13.3	a	13.3	12.5	15.1	a	15.1	14.0	14.8	a	14.8
Korea	20.4	20.5	20.5	a	15.0	16.7	16.7	a	18.1	17.7	17.7	a
Luxembourg	x(9)	m	m	m	x(9)	m	m	m	9.0	m	m	m
Mexico	36.1	23.1	a	23.1	29.3	16.6	a	16.6	33.7	19.6	a	19.6
Netherlands	m	m	m	a	m	m	m	a	m	m	m	a
New Zealand	17.5	14.0	a	14.0	15.0	7.2	10.4	4.4	16.3	8.1	10.4	6.5
Norway ²	10.5	m	m	m	9.6	m	m	m	10.0	m	m	m
Poland	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Portugal	9.7	12.2	13.8	10.5	7.6	6.1	8.2	5.6	8.6	7.7	10.8	6.5
Slovak Republic	14.0	13.1	13.1	n	14.3	12.7	12.7	n	14.1	12.9	12.9	n
Spain	11.5	17.0	x(2)	x(2)	7.4	10.8	x(6)	x(6)	9.6	14.8	x(10)	x(10)
Sweden	11.9	11.0	11.0	a	13.9	14.7	14.7	a	12.9	12.8	12.8	a
Switzerland	11.2	m	m	m	11.1	m	m	m	11.2	m	m	m
Turkey	a	a	a	a	17.3	9.1	a	9.1	17.3	9.1	a	9.1
United Kingdom ¹	18.8	7.0	a	7.1	13.1	7.9	7.3	7.9	15.7	7.5	7.3	7.6
United States	15.8	10.6	a	10.6	16.6	11.6	a	11.6	16.2	11.0	a	11.0
OECD average	13.8	13.0	13.3	10.2	13.0	11.6	12.0	8.3	13.4	12.1	12.3	9.2
EU19 average	11.9	12.0	12.8	10.2	11.6	10.9	11.5	8.6	11.7	11.6	11.9	9.7
Partner countries												
Brazil	20.1	11.3	a	11.3	20.8	10.2	a	10.2	20.5	10.7	a	10.7
Chile	26.9	25.1	27.4	17.3	25.5	23.4	27.1	13.2	26.1	24.0	27.2	14.3
Israel	14.1	a	a	a	12.2	a	a	a	13.0	a	a	a
Russian Federation	10.2	3.8	a	3.8	11.3	m	a	m	10.4	4.9	a	4.9

1. Include solo corsi generali nell'istruzione secondaria inferiore e superiore.

2. L'istruzione secondaria superiore include l'istruzione post-secondaria non-terziaria.

3. L'istruzione secondaria inferiore include l'istruzione primaria.

4. L'istruzione secondaria superiore include corsi dall'istruzione post-secondaria.

Fonte: OCSE. Vedi Allegato 3 per le note (www.oecd.org/edu/eqg2006).

Si consulti la "Guida alla lettura" per informazioni riguardanti i simboli che sostituiscono i dati mancanti.

StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/108323448085>

TEMPO D'INSEGNAMENTO E TEMPO LAVORATIVO DEGLI INSEGNANTI

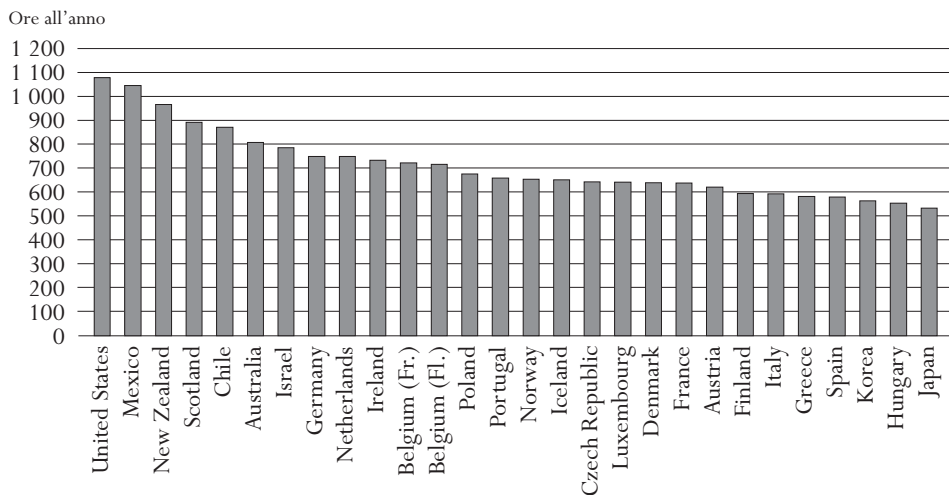
Questo indicatore è accentrato sul tempo lavorativo statutario degli insegnanti ai differenti livelli d'istruzione, come anche sul loro tempo statutario d'insegnamento. Anche se tempo lavorativo e tempo d'insegnamento determinano solo in parte il carico di lavoro effettivo degli insegnanti, essi forniscono alcune preziose indicazioni che fanno vedere più in profondità le differenze tra i paesi in ciò che viene richiesto agli insegnanti. Insieme alle retribuzioni degli insegnanti (vedi Indicatore D3) ed alle dimensioni medie delle classi (vedi Indicatore D2), questo indicatore presenta alcune misurazioni fondamentali delle condizioni lavorative degli insegnanti.

Risultati chiave

Grafico D4.1. Numero di ore d'insegnamento all'anno nell'istruzione secondaria inferiore (2004)

Tempo netto di contatto in ore all'anno negli istituti pubblici

Il numero delle ore d'insegnamento all'anno in scuole pubbliche d'istruzione secondaria inferiore è in media di 704 ore, ma va da 534 ore all'anno in Giappone a più di 1.000 ore in Messico (1.047 ore) e negli Stati Uniti (1.080).



I paesi sono classificati in ordine decrescente del numero di ore d'insegnamento all'anno nell'istruzione secondaria inferiore.
 Fonte: OCSE, Tabella D4.1. Vedi Allegato 3 per le note (www.oecd.org/edu/eqg 2006).

StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/421472785265>

Altri aspetti importanti di questo indicatore

- Il numero di ore d'insegnamento all'anno in scuole primarie pubbliche è in media di 805 ore (10 in più che nel 2003), ma va da circa 650 ore o meno in Danimarca, Giappone e Turchia a 1.080 ore negli Stati Uniti.
- Il numero medio di ore d'insegnamento nell'istruzione secondaria superiore generale è di 663 ore, ma va da meno di 500 in Giappone (466 ore) a più di 1.000 ore negli Stati Uniti (1.080 ore).
- La composizione, in termini di giorni, settimane ed ore al giorno, del tempo annuo d'insegnamento degli insegnanti varia considerevolmente. Per esempio, mentre gli insegnanti in Danimarca insegnano per 42 settimane all'anno (in tutti i livelli ISCED) rispetto alle 36 settimane all'anno in Islanda, il tempo totale d'insegnamento (in ore) per gli insegnanti in Islanda è maggiore di quello degli insegnanti in Danimarca.
- Anche le regolamentazioni del tempo lavorativo degli insegnanti variano. Nella maggior parte dei paesi, agli insegnanti si richiede formalmente di lavorare per uno specifico numero di ore; in altri, il tempo d'insegnamento è specificato solo come numero di lezioni a settimana.

Contesto politico

Oltre alle dimensioni delle classi e al rapporto alunni-insegnanti (vedi Indicatore D2), alle ore d'istruzione previste per gli alunni (vedi Indicatore D1) e alle retribuzioni degli insegnanti (vedi Indicatore D3), anche l'ammontare del tempo che gli insegnanti spendono nell'insegnamento incide nelle risorse finanziarie che i paesi debbono investire nell'istruzione. Le ore d'insegnamento e l'estensione dei compiti di non-insegnamento sono egualmente elementi importanti delle condizioni lavorative degli insegnanti e sono in relazione con l'attrattiva della professione insegnante.

La percentuale di tempo lavorativo speso nell'insegnamento può essere interpretata come una misurazione del carico di lavoro degli insegnanti, fornendo così informazioni sulla quantità di tempo disponibile per altre attività, quali la preparazione delle lezioni, la correzione dei compiti, la formazione in servizio e le riunioni del personale.

Prove e spiegazioni

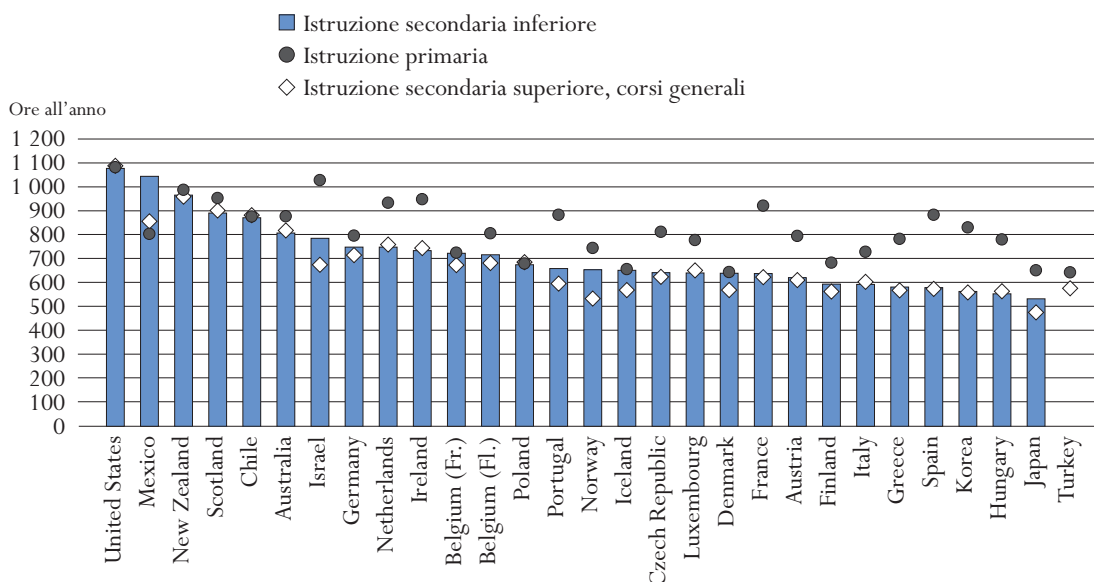
Tempo d'insegnamento nell'istruzione primaria

Sia nell'istruzione primaria che in quella secondaria, i paesi variano nel numero di ore d'insegnamento all'anno richieste all'insegnante medio di scuola pubblica. Le ore d'insegnamento nell'istruzione primaria sono generalmente di più che nell'istruzione secondaria.

Nei paesi dell'OCSE, un insegnante di scuola primaria insegna in media 805 ore all'anno (dieci in più dell'anno scorso), ma questo dato varia da 650 ore o meno in Danimarca, Giappone e Tur-

Grafico D4.2. Numero di ore d'insegnamento all'anno, secondo il livello d'istruzione (2004)

Tempo netto di contatto in ore all'anno negli istituti pubblici



I paesi sono classificati in ordine decrescente del numero di ore d'insegnamento all'anno nell'istruzione secondaria inferiore.

Fonte: OCSE. Tabella D4.1. Vedi Allegato 3 per le note (www.oecd.org/edu/eag 2006).

StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/421472785265>

chia a 900 ore o di più in Francia, Irlanda, Nuova Zelanda, Paesi Bassi e Scozia, e a più di 1.000 ore negli Stati Uniti e nel paese partner Israele (Grafico D4.2 e Tabella D4.1) (vedi Allegato 3 per dettagli al sito www.oecd.org/edu/eqg2006).

Il tempo d'insegnamento può essere distribuito in modo del tutto differente nel corso dell'anno. Per esempio, la Corea è l'unico paese in cui gli insegnanti di scuola primaria insegnano per 6 giorni a settimana e tuttavia il tempo totale annuo d'insegnamento è attorno alla media perché le ore d'insegnamento al giorno sono meno della media. La Danimarca e l'Islanda forniscono sotto questo aspetto un'interessante differenza, perché entrambi i paesi hanno un simile tempo netto annuo d'insegnamento in ore (Grafico D4.4). Tuttavia, gli insegnanti in Danimarca debbono portare a compimento in linea di massima 200 giorni d'insegnamento in 42 settimane, rispetto ai 175 giorni in 36 settimane in Islanda. Il numero di ore d'insegnamento al giorno fornisce la spiegazione per questa situazione.

Gli insegnanti in Islanda debbono portare a compimento 25 giorni in meno d'insegnamento rispetto agli insegnanti in Danimarca, ma questi giorni includerebbero ciascuno, in media, 3,7 ore d'insegnamento rispetto alle 3,2 in Danimarca. Quindi, una differenza relativamente piccola nel tempo d'insegnamento al giorno può condurre ad una sostanziale differenza nel numero dei giorni d'insegnamento all'anno che gli insegnanti debbono portare a compimento.

Il tempo d'insegnamento nell'istruzione secondaria

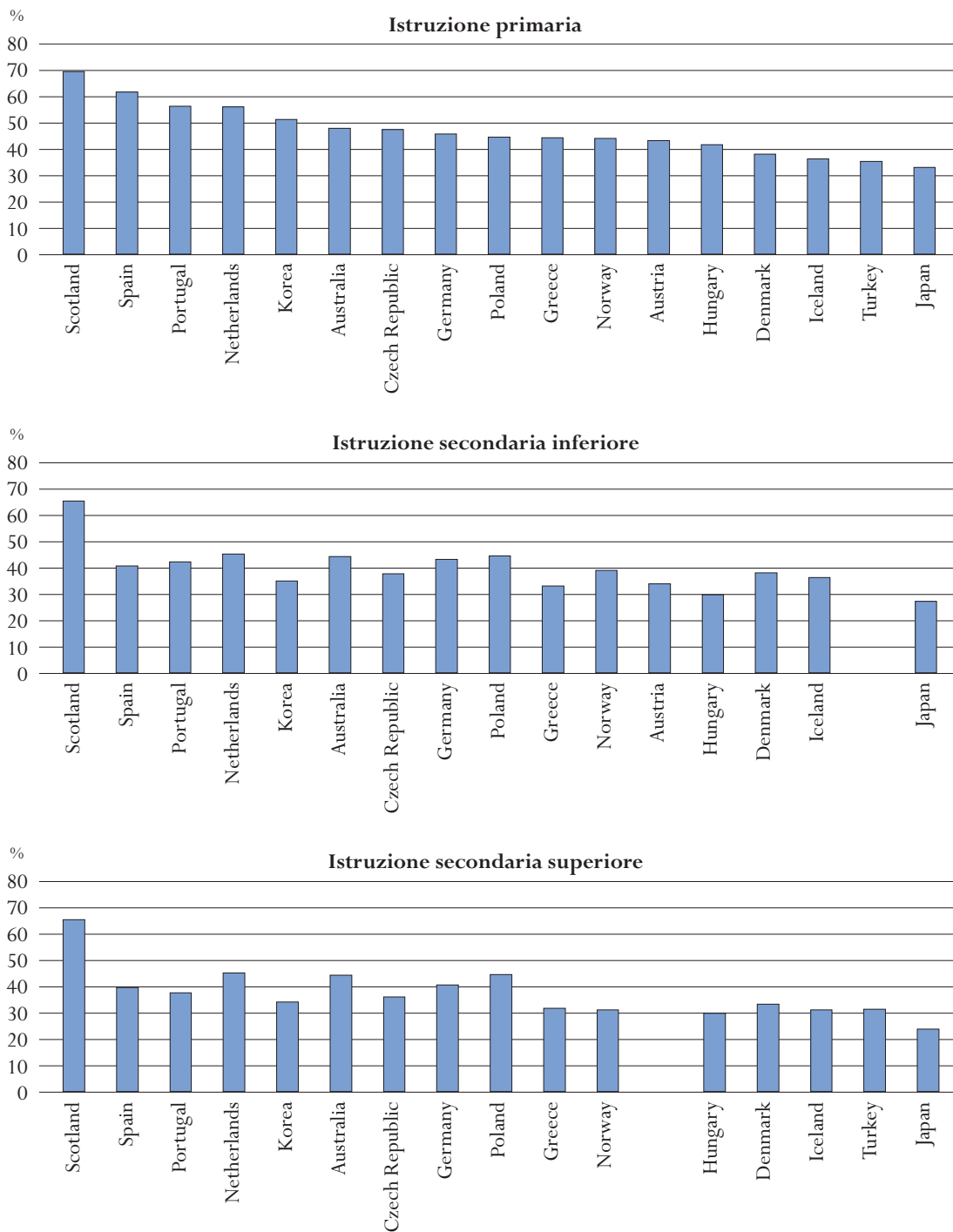
Nell'istruzione secondaria inferiore, nei paesi dell'OCSE, gli insegnanti insegnano in media 704 ore all'anno. Il carico d'insegnamento va da meno di 600 ore in Corea (565 ore), Finlandia (595 ore), Giappone (534 ore) Grecia (583 ore), Italia (594 ore), Spagna (581 ore) e Ungheria (555 ore), a più di 1.000 ore in Messico (1.047 ore) e Stati Uniti (1.080 ore) (Grafico D4.2 e Tabella D4.1).

Il carico d'insegnamento nell'istruzione secondaria superiore generale è solitamente più leggero che nell'istruzione secondaria inferiore. Un insegnante di materie generali ha un carico d'insegnamento medio statutario di 663 ore all'anno tra i paesi dell'OCSE. I carichi d'insegnamento vanno da meno di 500 ore in Giappone a più di 800 ore in Australia, Messico e Scozia (e nel paese partner Cile), a più di 900 ore in Nuova Zelanda e a più di 1.000 ore negli Stati Uniti (Grafico D4.2 e Tabella D4.1).

Come è il caso per gli insegnanti dell'istruzione primaria, il numero di ore d'insegnamento ed il numero di giorni di scuola variano attraverso i paesi. Come conseguenza, le ore medie al giorno che gli insegnanti occupano nell'insegnamento variano ampiamente, andando nel livello di secondaria inferiore da tre o meno ore al giorno in Corea e Ungheria a cinque ore o di più al giorno in Messico e Nuova Zelanda e a sei ore al giorno negli Stati Uniti. Similmente, nel livello secondario superiore generale, gli insegnanti in Corea, Danimarca, Finlandia, Grecia, Norvegia e Ungheria insegnano per tre ore o di meno al giorno, rispetto a cinque ore al giorno in Nuova Zelanda e sei ore al giorno negli Stati Uniti. La Corea fornisce un esempio interessante delle differenze nell'organizzazione del lavoro degli insegnanti. In questo paese gli insegnanti debbono portare a termine il più alto numero di giorni d'insegnamento (220 giorni), ma hanno il terzo più basso numero di ore richiesto di tempo d'insegnamento per gli insegnanti di secondaria inferiore e superiore (Grafico D4.4). L'inclusione delle interruzioni tra una lezione e l'altra

Grafico D4.3. Percentuale del tempo lavorativo degli insegnanti speso nell'insegnamento, secondo il livello d'istruzione (2004)

Tempo netto d'insegnamento come percentuale del tempo lavorativo statutario



I paesi sono classificati in ordine decrescente della percentuale di tempo lavorativo degli insegnanti speso nell'insegnare nell'istruzione primaria.
 Fonte: OCSE. Tabella D4.1. Vedi Allegato 3 per le note (www.oecd.org/edu/eag 2006).

StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/421472785265>

come tempo d'insegnamento, presso alcuni paesi, ma non altri, può spiegare alcune di queste differenze.

Il tempo d'insegnamento è differente tra i livelli

In Corea, Francia, Portogallo, Spagna, Ungheria, e nel paese partner Israele, ad un insegnante di scuola primaria viene richiesto d'insegnare 220 ore in più rispetto ad un insegnante di secondaria inferiore e, eccettuata l'Ungheria, 250 ore in più rispetto ad un insegnante di secondaria superiore (corsi generali). Invece, non vi è alcuna differenza, o ve ne è poca, in Belgio (Comunità Francese), Danimarca, Islanda, Nuova Zelanda, Polonia e Stati Uniti, e nel paese partner Cile, tra insegnanti di primaria e di secondaria, nel numero di ore richieste d'insegnamento che essi debbono portare a compimento. Il Messico è l'unico paese dell'OCSE con insegnanti di scuola secondaria che portano a termine un numero significativamente maggiore di ore d'insegnamento rispetto agli insegnanti di scuola primaria. In Messico, il numero di ore richieste d'insegnamento per gli insegnanti della secondaria inferiore è appena maggiore del 30% di quello richiesto agli insegnanti di scuola primaria. Gli insegnanti di scuola secondaria superiore in Messico hanno un numero di ore d'insegnamento più basso di quello degli insegnanti di scuola secondaria inferiore, ma il numero di ore d'insegnamento richiesto a loro è tuttavia più alto del 6% rispetto a quello degli insegnanti di scuola primaria (Grafico D4.1). Ciò si deve in gran parte ad un più pesante carico d'insegnamento giornaliero.

Nell'interpretare le differenze nelle ore d'insegnamento tra i paesi, si deve notare che il tempo netto di contatto, così come usato ai fini di questo indicatore, non corrisponde necessariamente al carico d'insegnamento. Se è vero che il tempo di contatto in se stesso è una componente sostanziale, anche la preparazione delle lezioni ed il necessario seguito (che include la correzione dei compiti degli alunni) si debbono includere nei confronti tra carichi d'insegnamento. Anche altri elementi del carico di lavoro dell'insegnamento (come il numero di materie insegnate, il numero di studenti ai quali s'insegna, ed il numero di anni nei quali un insegnante insegna agli stessi studenti) si debbono prendere in considerazione quando si stabilisce la media del carico di lavoro dell'insegnamento. Questi fattori possono essere valutati spesso solo al livello scolastico.

Tempo lavorativo degli insegnanti

La regolamentazione del tempo lavorativo degli insegnanti varia ampiamente tra i paesi. Mentre alcuni paesi regolamentano formalmente solo il tempo di contatto, altri stabiliscono anche le ore di lavoro. In alcuni paesi, il tempo viene distribuito per attività d'insegnamento e di non-insegnamento nell'ambito del tempo lavorativo formalmente stabilito.

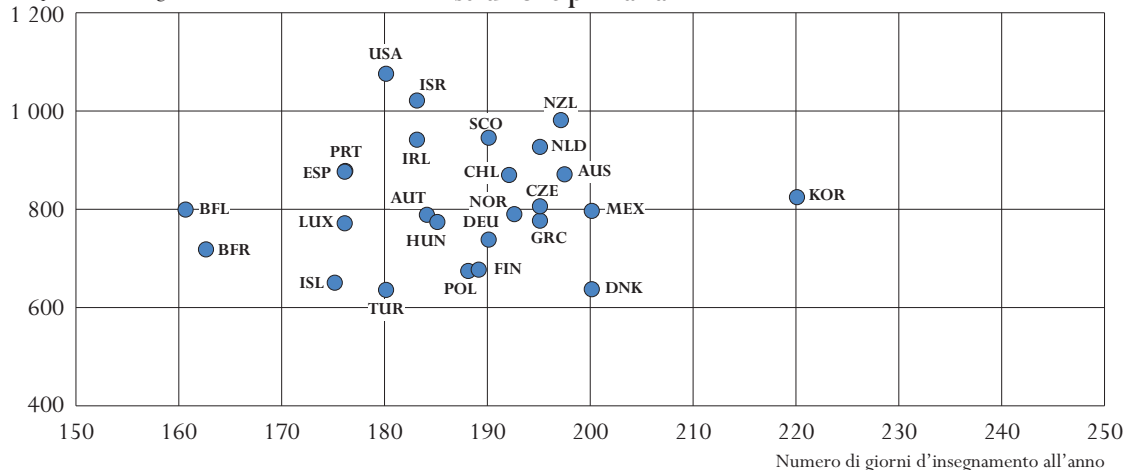
Nella maggior parte dei paesi, agli insegnanti viene formalmente richiesto di lavorare per uno specifico numero di ore a settimane per guadagnare la loro retribuzione a tempo pieno; questo include tempo d'insegnamento e di non-insegnamento. Nell'ambito di questa struttura, tuttavia, i paesi differiscono nella distribuzione del tempo per attività d'insegnamento e di non-insegnamento (Grafico D4.3). Tipicamente, il numero di ore per l'insegnamento viene specificato, ma alcuni paesi regolamentano anche al livello nazionale il tempo in cui un insegnante deve essere presente nella scuola.

Australia, Belgio (Comunità Fiamminga, per l'istruzione primaria), Grecia, Inghilterra, Irlanda, Islanda, Italia, Lussemburgo, Messico, Portogallo, Spagna, Stati Uniti, Svezia e Turchia, ed il

Grafico D4.4. Tempo netto d'insegnamento in ore, secondo il numero di giorni scolastici (2004)

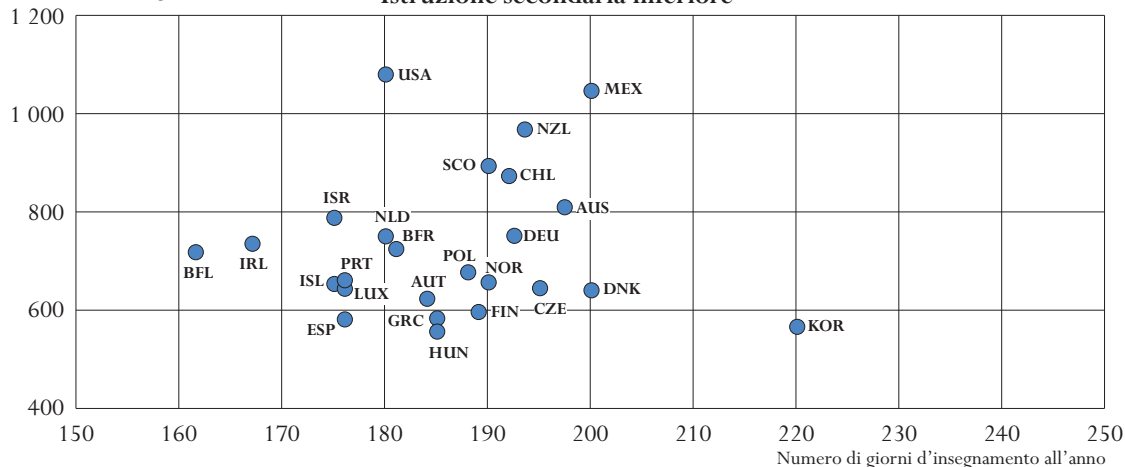
Tempo netto d'insegnamento in ore all'anno

Istruzione primaria



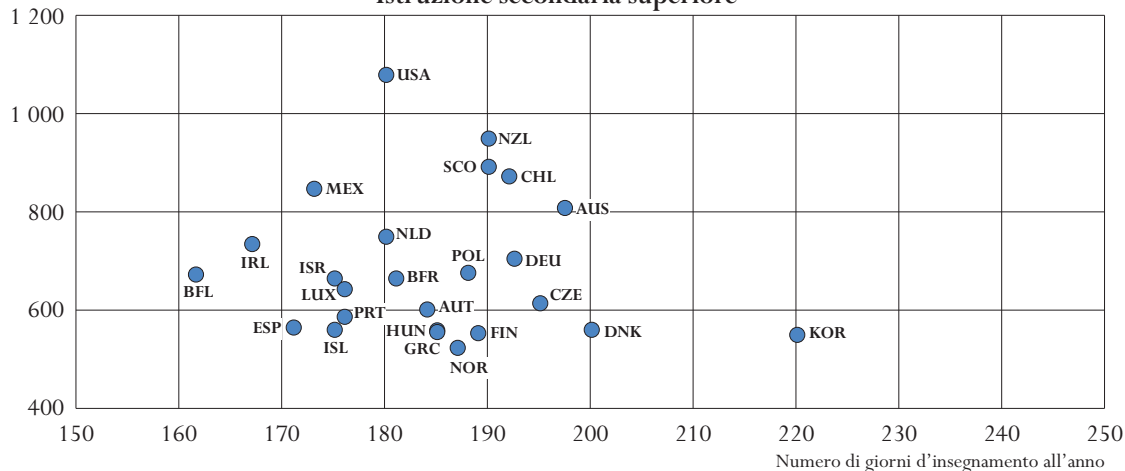
Tempo netto d'insegnamento in ore all'anno

Istruzione secondaria inferiore



Tempo netto d'insegnamento in ore all'anno

Istruzione secondaria superiore



Fonte: OCSE. Tabella D4.1. Vedi Allegato 3 per le note (www.oecd.org/edu/eqg/2006).

Si consulti la "Guida alla lettura" per l'elenco dei codici dei paesi usati in questo grafico.

StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/421472785265>

paese partner Israele, specificano il tempo lavorativo durante il quale agli insegnanti viene richiesto di essere disponibili a scuola, per il tempo sia d'insegnamento che di non-insegnamento. In Grecia, la legislazione richiede una riduzione delle ore d'insegnamento in linea con gli anni di servizio. Gli insegnanti all'inizio della carriera sono impegnati in un tempo d'insegnamento di 21 ore a settimana. Dopo sei anni, il tempo d'insegnamento è ridotto a 18 ore a settimana. Infine, dopo 20 anni di servizio, il tempo d'insegnamento è di 16 ore a settimana, quasi tre quarti di quello degli insegnanti all'inizio della carriera. Tuttavia, le restanti ore del tempo lavorativo degli insegnanti debbono essere spese dentro la scuola.

In Austria (istruzione primaria e secondaria inferiore), Corea, Danimarca, Germania, Giappone, Norvegia, Paesi Bassi, Polonia, Repubblica Ceca, Scozia e Ungheria, il tempo lavorativo totale all'anno che gli insegnanti debbono spendere nel lavoro a scuola o altrove viene specificato (ma la divisione tra tempo speso a scuola e tempo speso altrove non viene specificata). Inoltre, in alcuni paesi viene anche (in parte) specificato il numero di ore da spendere in attività di non-insegnamento. Tuttavia, non viene specificato se gli insegnanti debbano spendere le ore di non-insegnamento a scuola o fuori della scuola.

Tempo di non-insegnamento

In Belgio (Comunità Francese), Finlandia, Francia e Nuova Zelanda, non vi sono requisiti formali per quanto tempo debba essere speso in compiti di non-insegnamento. Tuttavia, questo non significa che gli insegnanti siano totalmente liberi nell'eseguire altri compiti. In Austria, le norme riguardanti il tempo d'insegnamento sono basate sul presupposto che i compiti dell'insegnante (tra i quali la preparazione delle lezioni e dei test, l'assegnazione di voti e la correzione di elaborati, gli esami, ed i compiti amministrativi) ammontino ad un tempo lavorativo totale di 40 ore a settimana. In Belgio (Comunità Francese), le ore aggiuntive di non-insegnamento nell'ambito della scuola sono stabilite a livello scolastico. Non vi sono regolamentazioni riguardanti la preparazione delle lezioni, la correzione di test e l'assegnazione di voti per gli elaborati degli studenti, ecc.). Il governo definisce soltanto il numero minimo e massimo dei periodi d'insegnamento (ciascuno di 50 minuti) a settimana in ciascun livello d'istruzione (Tabella D4.1).

Definizioni e metodologie

I dati sono tratti dall'Indagine su Insegnanti e sul Curriculum dell'OCSE-INES 2005 (*2005 OECD-INES Survey on Teachers and the Curriculum*) e si riferiscono all'anno scolastico 2003-2004.

Tempo d'insegnamento

Il tempo d'insegnamento viene definito come il numero di ore all'anno nelle quali un insegnante a tempo pieno insegna ad un gruppo o ad una classe di studenti secondo la normativa. Esso viene normalmente calcolato come il numero di giorni d'insegnamento all'anno moltiplicato per il numero di ore d'insegnamento che un insegnante ha al giorno (esclusi i periodi di tempo formalmente concessi per interruzioni tra una lezione e l'altra o tra gruppi di lezioni). Alcuni paesi, tuttavia, forniscono stime del tempo d'insegnamento basate sui dati dell'indagine.

Al livello primario, sono incluse brevi interruzioni tra le lezioni se l'insegnante di classe è responsabile per la classe durante queste interruzioni.

Tempo lavorativo

Per tempo lavorativo s'intendono le normali ore di lavoro di un insegnante a tempo pieno. Secondo la normativa formale in un dato paese, per tempo lavorativo può intendersi:

- Solo il tempo direttamente associato all'insegnamento (e ad altre attività curriculari per gli studenti, quali la formulazione di compiti e di test, ma escludendo gli esami annuali); o
- Il tempo direttamente associato all'insegnamento e ad ore dedicate ad altre attività connesse con l'insegnamento, quali la preparazione delle lezioni, la consulenza offerta agli studenti, la correzione di compiti e di test, lo sviluppo professionale, gli incontri con i genitori, gli incontri con il personale scolastico ed altre incombenze scolastiche generali.

Il tempo lavorativo non include gli straordinari pagati.

Tempo lavorativo a scuola

Per tempo lavorativo a scuola s'intende il tempo che si suppone gli insegnanti spendano nel lavoro, compreso il tempo d'insegnamento e quello di non-insegnamento.

Numero di settimane e di giorni d'insegnamento

Per numero di settimane d'insegnamento s'intende il numero di settimane d'attività scolastica, escludendo le settimane di vacanze. Il numero di giorni d'insegnamento è il numero di settimane d'insegnamento moltiplicato per il numero di giorni che un insegnante spende nell'insegnamento a settimana, meno il numero dei giorni nei quali la scuola è chiusa per festività.

Ulteriori riferimenti

Il seguente ulteriore materiale importante per questo indicatore è disponibile sul sito Web <http://dx.doi.org/10.1787/421472785265>

- **Tabella D4.2. Numero di ore d'insegnamento all'anno (1996, 2004)**

Note specifiche su definizioni e metodologie riguardanti questo indicatore per ciascun paese vengono date in Allegato 3 (www.oecd.org/edu/eag 2006).

Tabella D4.1

Organizzazione del tempo lavorativo degli insegnanti (2004)

Numero di settimane d'insegnamento, di giorni d'insegnamento, di ore nette d'insegnamento e tempo lavorativo per tutto l'anno scolastico

	Numero di settimane d'insegnamento			Numero di giorni d'insegnamento			Tempo netto d'insegnamento in ore			Tempo lavorativo richiesto a scuola in ore			Tempo lavorativo statutario totale in ore		
	Istruzione primaria	Istruzione secondaria inferiore	Istruzione secondaria superiore, corsi generali	Istruzione primaria	Istruzione secondaria inferiore	Istruzione secondaria superiore, corsi generali	Istruzione primaria	Istruzione secondaria inferiore	Istruzione secondaria superiore, corsi generali	Istruzione primaria	Istruzione secondaria inferiore	Istruzione secondaria superiore, corsi generali	Istruzione primaria	Istruzione secondaria inferiore	Istruzione secondaria superiore, corsi generali
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)	(13)	(14)	(15)
OECD countries															
Australia	40	40	40	197	197	197	874	809	809	1 215	1 238	1 238	1 824	1 824	1 824
Austria	38	38	38	184	184	184	792	622	602	a	a	a	1 832	1 832	a
Belgium (Fl.)	37	37	37	161	162	162	803	718	673	927	a	a	a	a	a
Belgium (Fr.)	37	37	37	163	181	181	722	724	664	a	a	a	a	a	a
Czech Republic	40	40	40	195	195	195	809	644	614	a	a	a	1 704	1 704	1 704
Denmark	42	42	42	200	200	200	640	640	560	m	m	m	1 680	1 680	1 680
England	38	38	38	190	190	190	a	a	a	1 265	1 265	1 265	a	a	a
Finland	38	38	38	189	189	189	680	595	553	a	a	a	a	a	a
France	35	35	35	m	m	m	918	639	614	a	a	a	a	a	a
Germany	40	40	40	193	193	193	793	751	705	a	a	a	1 736	1 736	1 736
Greece	40	38	38	195	185	185	780	583	559	1 500	1 425	1 425	1 762	1 762	1 762
Hungary	37	37	37	185	185	185	777	555	555	a	a	a	1 864	1 864	1 864
Iceland	36	36	36	175	175	175	653	653	560	1 650	1 650	1 720	1 800	1 800	1 800
Ireland	37	33	33	183	167	167	946	735	735	1 036	735	735	a	a	a
Italy	33	33	33	m	m	m	726	594	594	806	674	674	a	a	a
Japan	35	35	35	m	m	m	648	534	466	a	a	a	1 960	1 960	1 960
Korea	37	37	37	220	220	220	828	565	550	a	a	a	1 613	1 613	1 613
Luxembourg	36	36	36	176	176	176	774	642	642	1 022	890	890	a	a	a
Mexico	41	41	36	200	200	173	800	1 047	848	800	1 167	971	a	a	a
Netherlands	40	37	37	195	180	180	930	750	750	a	a	a	1 659	1 659	1 659
New Zealand	39	39	38	197	194	190	985	968	950	a	a	a	a	a	a
Norway	38	38	37	190	190	187	741	656	524	m	m	m	1 680	1 680	1 680
Poland	39	39	39	188	188	188	677	677	677	a	a	a	1 520	1 520	1 520
Portugal	36	36	36	176	176	176	880	660	586	880	660	586	1 561	1 561	1 561
Scotland	38	38	38	190	190	190	950	893	893	a	a	a	1 365	1 365	1 365
Slovak Republic	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Spain	37	37	36	176	176	171	880	581	564	1 140	1 140	1 140	1 425	1 425	1 425
Sweden	a	a	a	a	a	a	a	a	a	1 360	1 360	1 360	1 767	1 767	1 767
Switzerland	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Turkey	38	a	38	180	a	180	639	a	567	870	a	756	1 808	a	1 808
United States	36	36	36	180	180	180	1 080	1 080	1 080	1 332	1 368	1 368	m	m	m
OECD average	38	37	37	187	186	185	805	704	663	1 129	1 131	1 087	1 698	1 691	1 690
EU19 average	38	37	37	185	183	183	804	667	641	1 104	1 019	1 009	1 656	1 656	1 640
Partner countries															
Chile	40	40	40	192	192	192	873	873	873	m	m	m	m	m	m
Israel	43	42	42	183	175	175	1 025	788	665	1 221	945	945	a	a	a

Fonte: OCSE. Vedi Allegato 3 per le note (www.oecd.org/edu/eag 2006).

Si consulti la "Guida alla lettura" per informazioni riguardanti i simboli che sostituiscono i dati mancanti.

StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/421472785265>

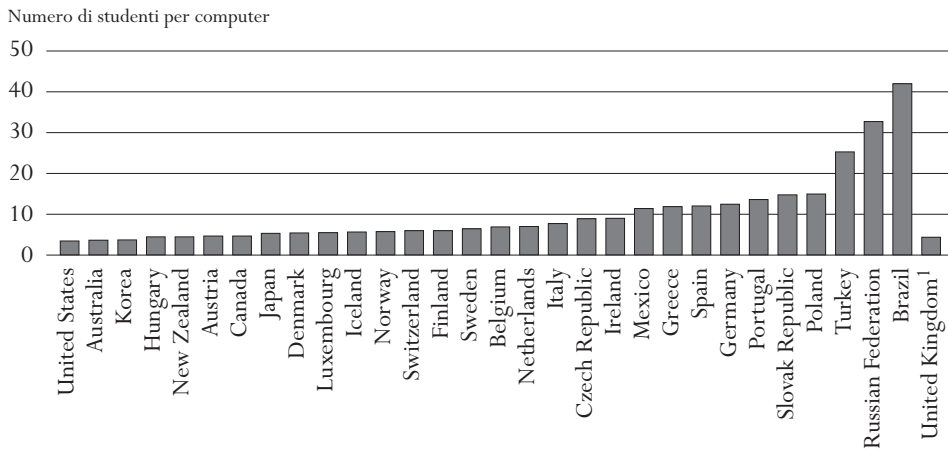
ACCESSO ALL'INFORMATICA E SUO USO

Questo indicatore è centrato sull'accesso all'informatica [ICT: *Information and Communication Technology*: "Tecnologia d'informazione e comunicazione"] nelle scuole nei paesi dell'OCSE, usando i dati PISA 2003 tratti dalle risposte di studenti quindicenni e dei loro presidi. Questi dati forniscono informazioni sull'accesso all'informatica sia per gli studenti che per il personale scolastico nell'ambito delle scuole. L'analisi che ne risulta considera il numero di computer nelle scuole per studente di quindici anni, la disponibilità di computer per il personale, e le percezioni dei presidi riguardanti il livello di risorse informatiche nelle loro scuole.

Risultati chiave

Grafico D5.1. Numero di studenti per computer (2003)

Virtualmente tutti gli studenti nei paesi dell'OCSE e nei paesi partner sono in scuole con almeno un computer, ma c'è una sostanziale variazione nel numero di computer disponibili per gli studenti: circa un computer per circa 3 studenti negli Stati Uniti e in Australia, rispetto ad un computer per 42 studenti nel paese partner Brasile.



1. Tasso di risposte troppo basso per assicurare una confrontabilità.
 I paesi sono classificati in ordine crescente del numero di studenti per computer.
 Fonte: OCSE PISA 2003 database, Tabella D5.1

StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/203814216003>

Altri aspetti importanti di questo indicatore

- In media, tra i paesi dell'OCSE, il numero di computer per studente nelle scuole è aumentato a partire dalla valutazione PISA 2000. L'aumento si è verificato in tutti i paesi dell'OCSE, tranne tre: Danimarca, Polonia e Portogallo.
- Vi è una sostanziale variazione nel livello d'accesso che gli studenti hanno al computer nelle scuole. Alcuni paesi dell'OCSE hanno più di un computer ogni cinque studenti, mentre otto paesi ne hanno, in media, meno di uno ogni dieci studenti (Germania, Grecia, Messico, Polonia, Portogallo, Repubblica Slovacca, Spagna e Turchia).
- Anche se l'accesso al computer è maggiore a scuola che a casa, gli studenti di quindici anni usano il loro computer a casa più frequentemente. Quasi tre quarti di studenti usano il computer a casa più volte a settimana.
- Il 26% dei presidi di scuole ritiene che le risorse informatiche sono ad un livello che non ostacola l'attività didattica nei paesi dell'OCSE. Ma c'è una sostanziale variazione tra i paesi. In media, tra i paesi dell'OCSE, l'11% dei presidi di scuola ritiene che una mancanza di risorse informatiche nelle loro scuole ostacola "di molto" l'attività didattica per gli studenti.

Contesto politico

La tecnologia informatica continua ad essere un elemento essenziale di crescita economica in tutti i paesi dell'OCSE. Questo è vero non solo per la crescita nel settore informatico, ma nell'importanza dell'informatica per l'occupazione sia degli operai, sia particolarmente degli impiegati, e per attività così diverse come l'agricoltura, la finanza, la medicina. Per gli studenti, capacità e abilità informatiche incideranno sulle opportunità di lavoro, come anche sul modo in cui essi potranno inserirsi in una società sempre più tecnologicamente orientata.

Si può sostenere che gli studenti avranno bisogno di un sufficiente livello di familiarità e di padronanza dell'informatica per avere successo nella loro ulteriore istruzione e vita lavorativa. Partendo da questo presupposto, le scuole necessitano di sufficienti risorse informatiche perché gli studenti le possano usare e farne uno strumento d'apprendimento, e perché gli insegnanti e gli amministratori scolastici gestiscano in modo funzionale scuole e corsi scolastici efficienti.

La distribuzione delle risorse attraverso e nell'ambito dei sistemi scolastici ha costituito a lungo un importante problema sia di eguaglianza che di efficienza scolastica. I progressi verificatisi nella tecnologia negli ultimi anni inducono a chiedersi se coloro che non hanno accesso alle risorse informatiche saranno svantaggiati: non in grado di condividere i benefici della crescita tecnologica. Dal punto di vista dei responsabili politici dell'educazione, è importante considerare se le scuole in comunità più povere forniscano le risorse informatiche che altrimenti mancano nella comunità locale.

Le risorse informatiche nell'ambito scolastico

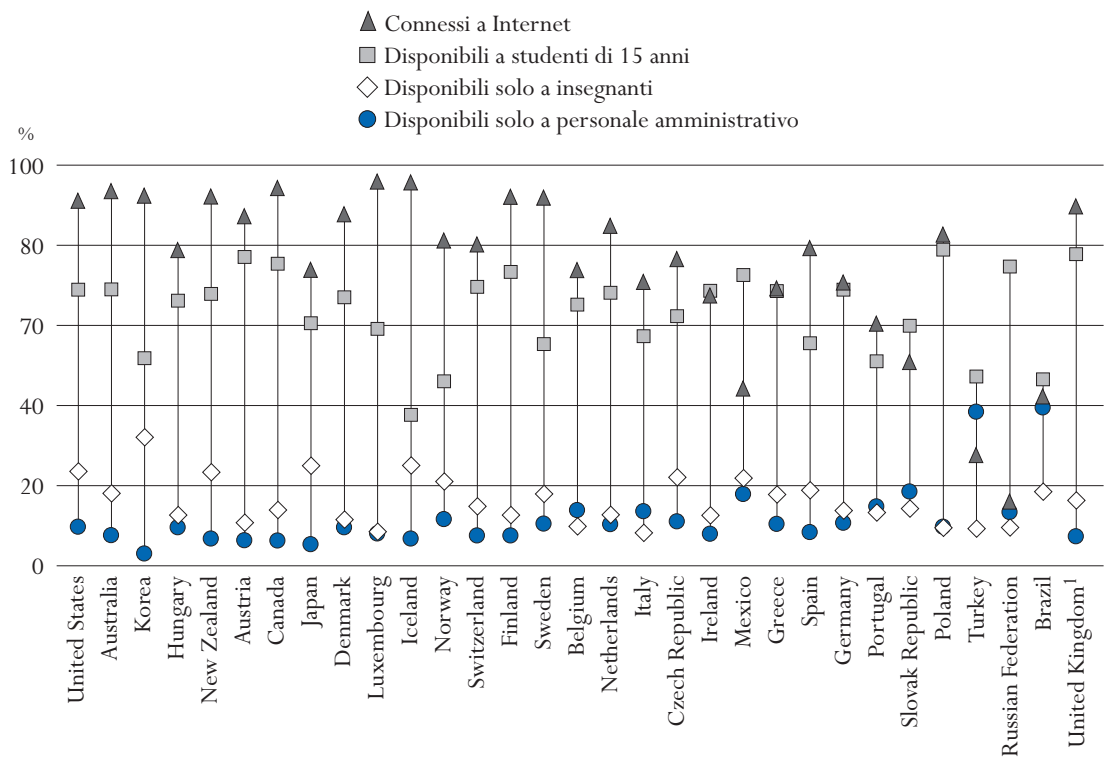
Computer per studente

Attraverso i paesi dell'OCSE, virtualmente tutti gli studenti frequentano scuole con almeno un computer. È chiaro che virtualmente tutte le scuole hanno almeno un certo livello di risorse informatiche. In Australia, Austria, Canada, Corea, Nuova Zelanda, Regno Unito, Stati Uniti ed Ungheria, il numero di computer per studente è più dello 0,2, ciò che implica un numero di cinque studenti, o di meno, per computer. In Germania, Grecia, Messico, Polonia, Portogallo, Repubblica Slovacca e Spagna, il numero di computer per studente è inferiore allo 0,1, ciò che implica un numero di 10 studenti, o di più, per computer. In Turchia e nei paesi partner Brasile e Federazione Russa vi sono meno computer per studente, con 25 o più studenti iscritti nelle scuole per computer (Tabella D5.1 e Grafico D5.1).

Il numero di computer per studente è aumentato tra il 2000 e il 2003. Nel 2000, c'erano 0,13 computer per studente nelle scuole (media OCSE). Verso il 2003, questo numero è aumentato fino a 0,16 computer per studente. Ciò equivale ad una diminuzione di circa 1,5 studenti per computer in tre anni, in modo tale che nel 2003 c'era un computer ogni 6,25 studenti nelle scuole nei paesi dell'OCSE. Non è possibile determinare da questi dati se questo aumento nei computer sia dovuto a decisioni politiche d'aumentare i fondi destinati all'informatica per le scuole, o a cali nei prezzi dei computer e di altre risorse informatiche tra il 2000 ed il 2003.

La crescita del numero di computer per studente si è verificata nella maggior parte dei paesi dell'OCSE. Invece, il numero di computer per studente è rimasto lo stesso in Danimarca ed è diminuito in Norvegia, Polonia e Portogallo.

Grafico D5.2. Percentuale di computer disponibili al personale amministrativo, agli studenti, e con connessione Internet (2003)



1. Tasso di risposte troppo basso per assicurare una confrontabilità.
 I paesi sono classificati in ordine crescente del numero di studenti per computer.
 Fonte: OCSE PISA 2003 database, Tabella D5.1

StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/203814216003>

Accesso di studenti, insegnanti e personale amministrativo all'informatica

Il numero di computer per studente illustra solo una parte del problema riguardante l'accesso all'informatica. Per meglio comprendere questo problema, è importante analizzare chi effettivamente abbia accesso al computer. I dati qui usati mostrano la percentuale di computer nelle scuole che sono disponibili: a studenti di 15 anni; solo a insegnanti; solo a personale amministrativo (Tabella D5.1 e Grafico D5.2).

In media, il 64% dei computer nelle scuole è disponibile a studenti di 15 anni nei paesi dell'OCSE. Considerando che virtualmente tutte le scuole hanno almeno un computer, la maggior parte degli studenti di 15 anni ha accesso ad un computer nella loro scuola. Tuttavia, vi sono sostanziali differenze tra i paesi. In Islanda, Norvegia e Turchia, e nel paese partner Brasile, meno di una metà di computer nelle scuole è a disposizione di studenti di 15 anni, rispetto a paesi come Austria, Canada e Polonia, ed il paese partner Federazione Russa, dove più di tre quarti dei computer delle scuole sono resi disponibili. È importante notare che questo fatto non è fortemente correlato con il numero di computer nelle scuole. Invece, vi sono alcuni paesi che hanno relativamente pochi computer per studente, e di questi computer relativamente pochi sono disponibili a studenti di 15 anni. Per esempio, Portogallo e Spagna hanno meno computer



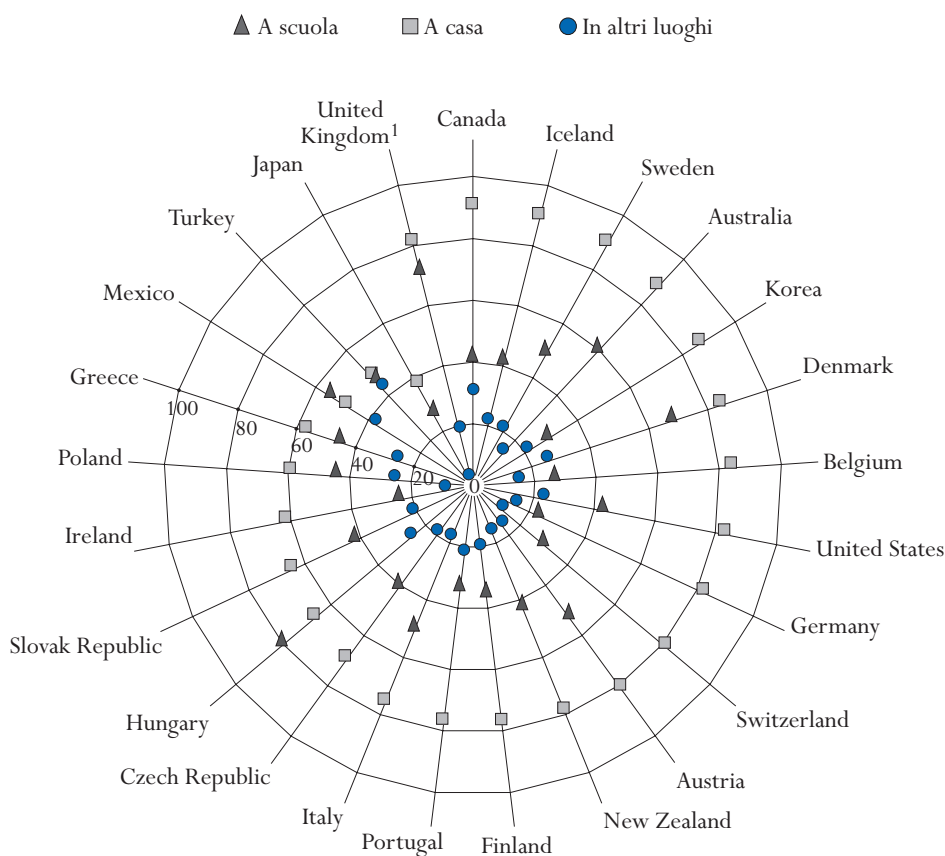
per studente rispetto alla media OCSE, e, di questi computer, hanno una più bassa percentuale disponibile agli studenti di 15 anni.

Uso dell'informatica da parte degli studenti

Anche se l'accesso al computer è più diffuso a scuola che a casa, gli studenti di 15 anni usano i loro computer a casa più frequentemente. Circa tre quarti usano il computer a casa diverse volte a settimana. La valutazione PISA 2003 chiese agli studenti con quale frequenza usavano un computer a casa, a scuola o in altri luoghi. Se gli studenti rispondevano che usavano il computer quasi ogni giorno o per qualche minuto ogni settimana, si riteneva che facessero uso frequente del computer. In tutti i paesi, ad eccezione di Messico e Ungheria, gli studenti riferiscono di usare il computer con la maggiore frequenza a casa (piuttosto che a scuola o in altri luoghi) (Grafico D5.3).

Poiché gli studenti usano il computer con maggiore frequenza nelle loro case, è importante esaminare cosa significhi il livello delle risorse informatiche a scuola per l'accesso degli studenti all'informatica. Una più ampia analisi di questo complesso problema richiede una maggiore quantità di dati e di indagini, ma vi sono due importanti problemi che debbono essere considerati.

Grafico D5.3. Percentuale di studenti che usano frequentemente un computer



1. Tasso di risposte troppo basso per assicurare una confrontabilità.

Procedendo in senso orario, i paesi sono classificati in ordine decrescente della percentuale di studenti che usano frequentemente il computer a casa.

Fonte: OCSE PISA 2003 database, Tabella D5.3.

StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/203814216003>



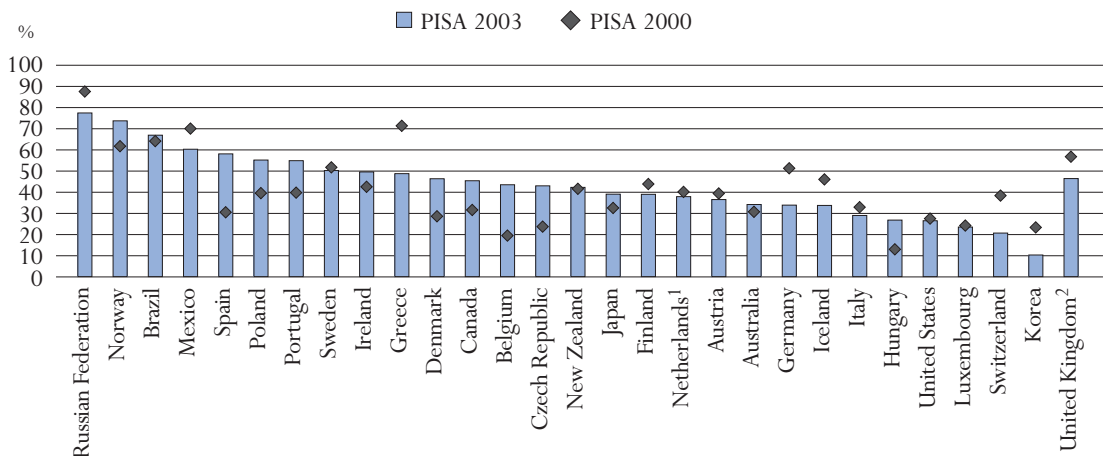
Innanzitutto, l'accesso degli studenti alle risorse informatiche nelle scuole è di accresciuta importanza per quelli che ne hanno scarso accesso in casa. In media, nei paesi dell'OCSE, il 18% di studenti ha riferito di avere un uso raro del computer, o di non averne affatto, in casa (definiti come studenti che hanno riferito di aver usato un computer a casa “meno di una volta al mese” o “mai”). Tuttavia, c'è una considerevole variazione attraverso i paesi. In sette paesi dell'OCSE (Australia, Austria, Belgio, Canada, Danimarca, Germania e Svizzera), meno del 10% degli studenti ha riferito di aver usato raramente, o di non aver usato mai, un computer in casa, ed in altri tre paesi dell'OCSE (Corea, Islanda e Svezia), la cifra era inferiore al 5%. Al contrario, in cinque paesi dell'OCSE (Irlanda, Messico, Repubblica Ceca, Repubblica Slovacca e Ungheria), circa uno su cinque studenti ha riferito di aver usato raramente, o di non aver usato affatto, un computer a casa propria, ed in altri quattro paesi dell'OCSE (Giappone, Grecia, Polonia e Turchia), questo numero cresce a più di uno su tre studenti. Per questi paesi, un'accresciuta importanza è stata attribuita all'accesso all'informatica nelle scuole per controbilanciare la mancanza del suo uso in casa.

In secondo luogo, il livello delle risorse informatiche nelle scuole è importante per l'inserimento dell'informatica nell'istruzione generale dello studente e, più specificamente, se l'istruzione è impedita da una mancanza di risorse informatiche. Ciò viene analizzato nei seguenti paragrafi.

Il livello delle risorse informatiche e l'attività didattica

Un aspetto importante dell'accesso all'informatica è il problema della misura in cui la mancanza d'accesso impedisce l'attività didattica, come è stato riferito da presidi di scuole. Le analisi sopra esposte guardano al livello delle risorse informatiche nell'ambito delle scuole e la loro disponibilità per gli studenti. Questo è importante per problemi come la familiarità degli studenti con il computer e la loro capacità di farne uso nei loro studi e nella loro vita in generale. Un'analisi

Grafico D5.4. Percentuale di studenti in scuole dove i presidi riferiscono che l'attività didattica viene ostacolata da una mancanza di computer (2003)



1. Tasso di risposte troppo basso per assicurare una confrontabilità per PISA 2000.

2. Tasso di risposte troppo basso per assicurare una confrontabilità per PISA 2003.

I paesi sono classificati in ordine decrescente della percentuale di studenti in scuole dove i presidi riferiscono che l'attività didattica è ostacolata da una mancanza di computer in PISA 2003.

Fonte: OCSE PISA 2003 database. Tabella D5.2

StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/203814216003>

di come una mancanza di risorse informatiche nelle scuole impedisca l'attività didattica guarda ad una combinazione di due problemi: l'uso delle risorse informatiche nell'apprendimento degli studenti e, in secondo luogo, se queste risorse siano disponibili. I due problemi sono legati ed hanno ripercussioni sul problema più generale dell'accesso di uno studente all'informatica.

In media, nei paesi dell'OCSE, il 26% dei presidi ha riferito che l'attività didattica non viene ostacolata "affatto" dalla mancanza di risorse informatiche, il 31% ha riferito che ne viene ostacolata "molto poco", il 33% ha riferito che ne viene ostacolata "in qualche misura", e l'11% che ne viene ostacolata "molto" (Tabella D5.2 e Grafico D5.4). Risultati simili sono stati evidenti dalla percentuale di presidi di scuole che hanno riferito in quale misura l'attività didattica era ostacolata da una mancanza di *software* di computer.

Riquadro D5.1. Dati sull'accesso degli studenti alle risorse informatiche e sull'uso che ne fanno e sulle loro prestazioni in PISA 2003

Questo indicatore include un confronto tra l'accesso degli studenti alle risorse informatiche e le percezioni dei presidi circa la misura in cui l'attività didattica è ostacolata da una mancanza di queste risorse nelle loro scuole. Ma questo non si traduce necessariamente in un effetto sulle prestazioni degli studenti. Un rapporto tematico di PISA 2003, intitolato *Are Students Ready for a Technology-Rich World? What PISA Studies Tell Us* ["Sono pronti gli studenti per un mondo ricco di tecnologia? Cosa ci dicono gli studi PISA"] (OECD, 2005a), fornisce un'ampia analisi di questi problemi. Riguardo agli effetti sulle prestazioni degli studenti, i principali dati riferiti dal rapporto sono stati che:

- C'è una coerente e significativa relazione positiva tra gli anni di esperienza nell'uso del computer e le prestazioni in matematica, sia prima che dopo aver tenuto conto di variabili socio-economiche e sistemiche.
- C'è una coerente e significativa relazione positiva curvilineare tra la frequenza dell'uso di un computer a casa e le prestazioni in matematica, sia prima che dopo aver tenuto conto di variabili socio-economiche e sistemiche.
- C'è una relazione curvilineare tra la frequenza dell'uso di un computer a scuola e le prestazioni in matematica, con utenti moderati del computer che mostrano le più alte prestazioni in matematica, mentre coloro che ne fanno uso o raramente o frequentemente mostrano prestazioni a livelli simili, una volta che si sia tenuto conto di variabili socio-economiche e sistemiche.
- Con l'introduzione di una struttura a più livelli di modellamento che ricorre a variabili selezionate di controllo, il divario tra prestazioni di studenti che hanno accesso al computer in casa e quelle di studenti che non hanno un tale accesso è meno pronunciato rispetto a quello nei semplici modelli di regressione lineare, ma in una metà dei paesi dell'OCSE gli studenti con accesso al computer in casa hanno prestazioni più alte in matematica rispetto a quelli che non hanno un tale accesso. Similmente, vi è un vantaggio nelle prestazioni per gli studenti con accesso al computer a scuola in almeno 10 dei 25 paesi dell'OCSE, anche quando si tiene conto della struttura a più livelli e di vari fattori del contesto.

Come già affermato prima, le percezioni dei presidi circa la misura in cui l'attività didattica è ostacolata da una mancanza di computer implicano due problemi: innanzitutto, la misura dell'uso di risorse informatiche nell'apprendimento degli studenti, e, in secondo luogo, se queste risorse sono disponibili. Questo problema può essere, almeno in parte, separato. L'analisi delle percezioni dei presidi può essere vista più in dettaglio confrontando queste percezioni con il numero di computer per studente nelle scuole. Nei paesi dell'OCSE, in media, i presidi che hanno riferito che l'attività didattica è ostacolata da una mancanza di risorse informatiche avevano meno computer per studente nelle loro scuole (Tabella D5.2). Ciò implicherebbe che, secondo i presidi, meno computer per studenti ne ostacolano l'attività didattica. Questo rende evidenti i problemi in scuole dove gli studenti hanno scarso accesso ai computer e quindi meno opportunità di acquistare familiarità con il computer e d'aumentare le proprie abilità e capacità di farne uso.

Cambiamenti si sono verificati nella maggior parte dei paesi tra il 2000 e il 2003. In alcuni paesi la situazione appare migliorata; in altri, sembra peggiorata. Per la maggior parte dei paesi, questi cambiamenti sono relativamente minori, ma in altri la percentuale di studenti nelle scuole dove i presidi riferiscono che una mancanza di computer ostacola l'attività didattica in qualche misura o molto, è cambiata sostanzialmente tra il 2000 e il 2003. In Belgio, Canada, Danimarca, Norvegia, Polonia, Portogallo, Repubblica Ceca, Spagna e Ungheria, l'ostacolo all'attività didattica dovuto in qualche misura o molto ad una mancanza di computer è aumentato. In Belgio, Spagna e Ungheria, la percentuale di studenti di scuole dove i presidi riferiscono questa mancanza è addirittura raddoppiata tra il 2000 e il 2003. Invece, gli effetti riferiti di tale mancanza sono sostanzialmente diminuiti in Corea, Germania, Grecia, Islanda, e nel paese partner Federazione Russa, anche se non nella stessa misura.

Definizioni e metodologie

La popolazione specifica analizzata per questo indicatore era formata da studenti di 15 anni. Operativamente, questo faceva riferimento a studenti che andavano dai 15 anni e 3 mesi (compiuti) a 16 anni e 2 mesi (compiuti) all'inizio del periodo di analisi e che erano iscritti in un istituto scolastico di livello secondario, a prescindere dai livelli di classe o dal tipo d'istituto in cui erano iscritti, e a prescindere dal fatto che frequentassero la scuola a tempo pieno o a tempo parziale.

Ulteriori riferimenti

Per ulteriori informazioni su PISA 2003, vedi *Learning for Tomorrow's World – First Results from PISA 2003* (OECD, 2004a), *Are Students Ready for a Technology-Rich World? What PISA studies Tell Us* (OECD, 2005e), ed il *PISA 2003 Technical Report* (OECD, 2005a). I dati PISA sono disponibili anche sul sito Web PISA: www.pisa.oecd.org.

Tabella D5.1.

Diversità di risorse informatiche nelle scuole secondarie e percentuale dei vari tipi di computer nelle scuole (2003)
Risultati basati su rapporti di presidi delle scuole

	PISA 2003																PISA 2000				
	Percentuale di studenti di scuole dove i presidi riferiscono che c'è almeno un computer nella scuola	Per studenti di scuole dove i presidi riferiscono che c'è almeno un computer nella scuola						Percentuale di computer disponibili a scuola								Per studenti di scuole dove i presidi riferiscono che c'è almeno un computer nella scuola					
		Numero complessivo di computer nella scuola		Computer per studente		Disponibili per studenti di 15 anni		Disponibili solo per gli insegnanti		Disponibili solo per il personale amministrativo		Connessi con Internet / WWW		Connessi con la rete di un'area locale		Numero complessivo di computer nella scuola		Computer per studente			
		%	S.E.	Mean	S.E.	Mean	S.E.	%	S.E.	%	S.E.	%	S.E.	%	S.E.	%	S.E.	Mean	S.E.	Mean	S.E.
(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)	(13)	(14)	(15)	(16)	(17)	(18)	(19)	(20)		
OECD countries	Australia	100	(0.0)	255	(12.9)	0.28	(0.01)	69	(1.1)	18	(0.8)	7	(0.6)	93	(0.9)	93	(1.1)	184	(13.5)	0.22	(0.01)
	Austria	100	(0.0)	128	(11.3)	0.22	(0.01)	77	(1.4)	11	(0.8)	6	(0.3)	87	(1.9)	71	(3.1)	85	(7.2)	0.15	(0.01)
	Belgium	100	(0.0)	89	(3.3)	0.15	(0.01)	65	(1.3)	10	(0.9)	14	(0.6)	74	(1.5)	54	(2.3)	67	(3.1)	0.11	(0.00)
	Canada	100	(0.0)	198	(5.3)	0.22	(0.01)	75	(0.9)	14	(0.5)	6	(0.2)	94	(0.7)	87	(1.6)	176	(3.0)	a	a
	Czech Republic	100	(0.0)	47	(2.4)	0.11	(0.01)	62	(1.2)	22	(0.9)	11	(0.6)	77	(1.6)	68	(2.6)	34	(2.5)	0.08	(0.01)
	Denmark	100	(0.0)	68	(2.8)	0.19	(0.01)	67	(1.4)	11	(0.9)	9	(0.4)	88	(1.4)	77	(2.2)	53	(2.2)	0.19	(0.03)
	Finland	100	(0.0)	57	(1.9)	0.17	(0.01)	73	(1.4)	12	(0.7)	7	(0.3)	92	(0.9)	76	(2.9)	45	(1.5)	0.13	(0.01)
	France	w	w	w	w	w	w	w	w	w	w	w	w	w	w	w	w	119	(9.1)	0.13	(0.01)
	Germany	100	(0.0)	48	(2.1)	0.08	(0.00)	69	(1.3)	14	(1.5)	10	(0.4)	71	(2.0)	45	(2.9)	31	(1.3)	0.06	(0.00)
	Greece	100	(0.0)	24	(2.7)	0.08	(0.01)	69	(2.2)	18	(1.4)	10	(1.7)	69	(3.7)	56	(4.4)	15	(1.5)	0.05	(0.00)
	Hungary	100	(0.0)	90	(3.6)	0.23	(0.01)	66	(1.5)	12	(0.6)	9	(0.4)	79	(2.0)	79	(2.2)	61	(3.7)	0.16	(0.01)
	Iceland	100	(0.0)	73	(0.2)	0.18	(0.00)	38	(0.1)	25	(0.1)	7	(0.0)	96	(0.1)	89	(0.1)	39	(0.1)	0.12	(0.00)
	Ireland	100	(0.0)	60	(3.4)	0.11	(0.00)	69	(2.1)	12	(1.3)	8	(0.7)	67	(2.6)	36	(3.5)	41	(1.7)	0.08	(0.00)
	Italy	100	(0.0)	77	(3.6)	0.13	(0.01)	57	(1.6)	8	(0.6)	13	(0.7)	71	(2.1)	50	(2.7)	74	(7.2)	0.10	(0.00)
	Japan	100	(0.0)	128	(7.2)	0.19	(0.02)	61	(1.5)	25	(1.2)	5	(0.3)	74	(2.5)	73	(2.3)	92	(4.4)	0.11	(0.01)
	Korea	100	(0.0)	289	(7.4)	0.27	(0.01)	52	(1.5)	32	(0.6)	3	(0.1)	92	(1.2)	91	(1.4)	198	(7.2)	0.21	(0.03)
	Luxembourg	100	(0.0)	254	(0.2)	0.18	(0.00)	59	(0.0)	8	(0.0)	8	(0.0)	96	(0.0)	95	(0.0)	159	(0.1)	0.11	(0.00)
	Mexico	99	(0.6)	59	(3.6)	0.09	(0.01)	73	(1.7)	22	(2.9)	18	(1.1)	44	(4.2)	51	(4.4)	32	(2.3)	0.06	(0.01)
	Netherlands	100	(0.0)	129	(5.8)	0.14	(0.01)	68	(1.6)	12	(1.1)	10	(0.7)	85	(2.6)	81	(3.0)	101	(6.8)	0.11	(0.01)
	New Zealand	100	(0.0)	232	(8.0)	0.23	(0.01)	68	(1.0)	23	(0.8)	7	(0.3)	92	(1.3)	92	(1.6)	169	(5.8)	0.18	(0.01)
	Norway	100	(0.0)	50	(1.8)	0.18	(0.01)	46	(1.5)	21	(0.9)	11	(0.4)	81	(1.7)	48	(3.2)	m	m	m	m
	Poland	100	(0.0)	21	(0.7)	0.07	(0.00)	79	(0.7)	9	(0.6)	10	(0.5)	83	(2.0)	64	(2.8)	25	(1.4)	0.10	(0.01)
	Portugal	100	(0.0)	69	(2.9)	0.07	(0.00)	51	(1.9)	13	(0.6)	15	(0.7)	60	(2.3)	50	(3.4)	27	(1.8)	0.09	(0.03)
	Slovak Republic	100	(0.0)	29	(1.1)	0.07	(0.00)	60	(1.5)	14	(0.9)	18	(1.1)	51	(1.9)	53	(2.2)	a	a	a	a
	Spain	100	(0.0)	52	(2.8)	0.08	(0.00)	56	(1.6)	19	(1.1)	8	(0.5)	79	(1.7)	59	(3.3)	42	(2.4)	0.06	(0.00)
	Sweden	100	(0.0)	85	(3.8)	0.16	(0.00)	55	(1.5)	18	(0.7)	10	(0.4)	92	(1.1)	80	(2.2)	64	(3.6)	0.14	(0.01)
	Switzerland	100	(0.0)	70	(6.3)	0.17	(0.03)	70	(1.7)	15	(0.9)	7	(0.5)	80	(1.8)	70	(2.9)	47	(4.2)	0.14	(0.01)
	Turkey	100	(0.0)	25	(3.9)	0.04	(0.00)	47	(4.5)	9	(1.5)	38	(4.2)	28	(3.1)	12	(2.4)	a	a	a	a
	United States	100	(0.0)	377	(15.9)	0.30	(0.01)	69	(1.7)	23	(1.4)	9	(1.4)	91	(1.3)	84	(2.0)	237	(21.4)	0.22	(0.01)
	OECD average	100	(0.0)	115	(1.1)	0.16	(0.00)	64	(0.3)	16	(0.2)	10	(0.2)	78	(0.4)	68	(0.5)	87	(1.2)	0.13	(0.00)
	United Kingdom ¹	100	(0.0)	245	(8.2)	0.23	(0.01)	78	(0.9)	16	(1.3)	7	(0.7)	90	(1.3)	88	(1.7)	140	(4.8)	0.14	(0.00)
Partner countries	Brazil	90	(2.6)	23	(4.5)	0.02	(0.00)	47	(2.8)	18	(2.0)	39	(2.5)	42	(3.3)	32	(3.2)	16	(2.7)	0.13	(0.09)
	Russian Federation	99	(0.4)	20	(2.2)	0.03	(0.00)	75	(2.4)	9	(0.7)	13	(2.0)	16	(2.5)	34	(2.9)	12	(0.8)	0.02	(0.00)

Nota: Differenze statisticamente significative sono segnate in grassetto.

1. Tasso di risposte troppo basso per assicurare una confrontabilità.

Fonte: OCSE PISA 2003 database. Vedi Allegato 3 per le note (www.oecd.org/edu/eqg_2006).

Si consulti la "Guida alla lettura" per informazioni riguardanti i simboli che sostituiscono i dati mancanti.

StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/203814216003>

Tabella D5.2
Percentuale degli studenti nelle scuole secondarie dove i presidi riferiscono che l'attività didattica è ostacolata da una mancanza di risorse informatiche (2003)
Risultati basati su rapporti di presidi delle scuole

		Percentuale degli studenti in scuole dove i presidi riferiscono che l'attività didattica è ostacolata da una mancanza di:																
		Computer per l'attività didattica								Software di computer per l'attività didattica								
		Niente affatto		Molto poco		In qualche misura		Molto		Niente affatto		Molto poco		In qualche misura		Molto		
		%	S.E.	%	S.E.	%	S.E.	%	S.E.	%	S.E.	%	S.E.	%	S.E.	%	S.E.	
		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)	(13)	(14)	(15)	(16)	
OECD countries	Australia	30	(3.1)	35	(3.1)	28	(2.7)	6	(1.3)	32	(3.3)	37	(2.9)	28	(3.0)	3	(1.0)	
	Austria	40	(3.4)	24	(3.1)	30	(2.9)	7	(2.1)	31	(3.5)	31	(3.4)	31	(3.7)	8	(2.2)	
	Belgium	22	(2.7)	35	(3.0)	35	(3.7)	9	(1.8)	25	(3.0)	37	(3.2)	31	(3.0)	7	(1.6)	
	Canada	20	(2.1)	34	(2.3)	35	(2.3)	11	(1.7)	18	(2.1)	35	(2.5)	39	(2.3)	8	(1.2)	
	Czech Republic	23	(3.2)	34	(3.3)	33	(2.9)	10	(2.2)	15	(2.5)	38	(3.4)	37	(3.0)	9	(1.9)	
	Denmark	17	(2.8)	36	(3.7)	39	(3.9)	8	(2.4)	14	(2.5)	45	(3.7)	33	(3.5)	7	(1.8)	
	Finland	14	(2.5)	47	(4.1)	34	(4.1)	5	(1.8)	10	(2.2)	44	(4.0)	42	(4.2)	5	(1.7)	
	France	w	w	w	w	w	w	w	w	w	w	w	w	w	w	w	w	w
	Germany	34	(3.5)	33	(3.4)	27	(3.3)	7	(1.7)	26	(3.4)	31	(3.2)	34	(3.3)	9	(2.0)	
	Greece	26	(4.2)	25	(5.1)	22	(4.9)	27	(4.6)	12	(3.3)	28	(5.6)	30	(5.1)	30	(4.3)	
	Hungary	43	(3.8)	30	(3.5)	23	(3.5)	4	(1.1)	22	(3.5)	33	(3.8)	32	(4.0)	13	(2.8)	
	Iceland	36	(0.2)	30	(0.2)	31	(0.2)	2	(0.1)	25	(0.2)	40	(0.2)	32	(0.2)	2	(0.1)	
	Ireland	24	(3.8)	27	(3.9)	41	(4.3)	8	(2.5)	18	(3.6)	25	(3.9)	37	(4.4)	20	(3.6)	
	Italy	35	(3.5)	36	(3.2)	23	(3.1)	6	(1.3)	30	(3.3)	40	(3.6)	22	(3.5)	9	(2.4)	
	Japan	27	(3.9)	34	(4.0)	32	(4.1)	7	(2.1)	20	(3.8)	34	(4.1)	38	(4.3)	9	(2.4)	
	Korea	57	(3.9)	33	(3.9)	9	(2.1)	2	(1.1)	41	(4.1)	48	(4.1)	9	(2.2)	2	(1.1)	
	Luxembourg	26	(0.1)	50	(0.1)	11	(0.0)	12	(0.0)	38	(0.1)	46	(0.1)	12	(0.0)	3	(0.0)	
	Mexico	21	(2.7)	19	(2.6)	38	(3.4)	22	(2.7)	21	(2.7)	21	(2.5)	33	(3.6)	25	(3.1)	
	Netherlands	30	(3.9)	32	(4.6)	31	(3.9)	7	(1.8)	26	(3.8)	30	(4.1)	33	(4.2)	11	(2.5)	
	New Zealand	24	(2.7)	33	(3.3)	38	(3.3)	4	(1.3)	23	(2.4)	40	(3.3)	33	(3.2)	5	(1.2)	
	Norway	6	(1.9)	21	(2.8)	55	(3.7)	18	(3.1)	8	(2.2)	31	(3.6)	48	(3.8)	14	(2.6)	
Poland	19	(3.0)	26	(3.0)	40	(3.6)	15	(2.8)	7	(2.1)	21	(3.5)	53	(4.2)	19	(3.1)		
Portugal	18	(3.6)	27	(4.2)	45	(4.0)	10	(2.6)	14	(2.7)	27	(4.2)	51	(4.2)	8	(2.4)		
Slovak Republic	10	(1.8)	23	(2.5)	49	(3.8)	18	(2.5)	4	(1.3)	21	(3.2)	50	(3.7)	25	(2.7)		
Spain	19	(2.9)	23	(3.2)	44	(3.3)	14	(2.4)	15	(2.9)	25	(3.2)	45	(3.9)	16	(2.6)		
Sweden	17	(2.7)	33	(3.8)	42	(3.9)	8	(2.2)	16	(2.8)	37	(3.8)	41	(3.7)	7	(2.0)		
Switzerland	44	(3.7)	35	(3.3)	17	(2.6)	4	(1.3)	27	(3.4)	48	(4.2)	18	(2.9)	7	(1.9)		
Turkey	6	(2.1)	13	(2.9)	37	(4.2)	45	(4.8)	6	(2.0)	16	(3.7)	33	(4.3)	45	(4.4)		
United States	38	(3.7)	35	(2.8)	20	(2.8)	7	(1.7)	36	(3.6)	37	(2.9)	23	(2.8)	4	(1.3)		
	OECD average	26	(0.6)	31	(0.6)	33	(0.6)	11	(0.4)	21	(0.5)	34	(0.7)	34	(0.7)	12	(0.4)	
	United Kingdom ¹	19	(2.5)	34	(3.3)	36	(3.3)	11	(2.2)	17	(2.4)	35	(3.6)	40	(3.2)	7	(1.7)	
Partner countries	Brazil	22	(3.1)	11	(2.3)	20	(2.7)	47	(3.5)	16	(2.8)	14	(2.9)	17	(2.5)	52	(3.4)	
	Russian Federation	13	(2.7)	10	(2.8)	32	(3.7)	46	(3.9)	9	(2.0)	11	(3.0)	35	(3.7)	46	(3.9)	

Nota: Cambiamenti statisticamente significativi sono segnati in grassetto.
 1. Tasso di risposte troppo basso per assicurare una confrontabilità per i dati 2003.
 Fonte: OCSE PISA 2003 database, Tabella 2.5. Vedi Allegato 3 per le note (www.oecd.org/edu/eag 2006).
 Si consulti la "Guida alla lettura" per informazioni riguardanti i simboli che sostituiscono i dati mancanti.
 StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/203814216003>



D5

Tabella D5.2 (continua)

Percentuale degli studenti in scuole secondarie dove i presidi riferiscono che l'attività didattica è ostacolata da una mancanza di risorse informatiche (2003)

Risultati basati su rapporti di presidi delle scuole

	Percentuale degli studenti in scuole dove i presidi riferiscono che una mancanza di computer ostacola l'attività didattica in qualche misura o molto				Numero di computer per studente in scuole dove i presidi riferiscono che una mancanza di computer ostacola l'attività didattica								
	PISA 2000		PISA 2003		Niente affatto		Molto poco		In qualche misura		Molto		
	%	S.E.	%	S.E.	Mean	S.E.	Mean	S.E.	Mean	S.E.	Mean	S.E.	
	(17)	(18)	(19)	(20)	(21)	(22)	(23)	(24)	(25)	(26)	(27)	(28)	
OECD countries	Australia	30	(3.9)	34	(2.8)	0.36	(0.02)	0.26	(0.01)	0.24	(0.01)	0.18	(0.02)
	Austria	38	(4.3)	36	(3.4)	0.26	(0.02)	0.22	(0.02)	0.17	(0.02)	0.19	(0.04)
	Belgium	18	(2.4)	43	(3.3)	0.18	(0.01)	0.15	(0.01)	0.13	(0.01)	0.13	(0.06)
	Canada	30	(1.7)	45	(2.6)	0.27	(0.03)	0.22	(0.01)	0.19	(0.01)	0.21	(0.02)
	Czech Republic	22	(3.5)	43	(3.2)	0.14	(0.02)	0.13	(0.01)	0.09	(0.01)	0.07	(0.01)
	Denmark	27	(3.5)	46	(4.4)	0.27	(0.06)	0.21	(0.01)	0.14	(0.01)	0.11	(0.02)
	Finland	43	(3.9)	39	(4.2)	0.22	(0.02)	0.18	(0.01)	0.14	(0.01)	0.12	(0.02)
	France	28	(3.3)	w	w	w	w	w	w	w	w	w	w
	Germany	50	(3.8)	34	(3.3)	0.10	(0.01)	0.07	(0.00)	0.08	(0.01)	0.05	(0.01)
	Greece	70	(4.4)	49	(5.8)	0.12	(0.02)	0.08	(0.01)	0.07	(0.01)	0.07	(0.01)
	Hungary	12	(2.7)	27	(3.5)	0.28	(0.02)	0.23	(0.03)	0.15	(0.01)	0.14	(0.05)
	Iceland	45	(0.1)	34	(0.2)	0.20	(0.00)	0.18	(0.00)	0.15	(0.00)	0.14	(0.01)
	Ireland	41	(4.5)	50	(4.1)	0.16	(0.01)	0.11	(0.01)	0.09	(0.01)	0.06	(0.01)
	Italy	32	(3.9)	29	(3.1)	0.15	(0.01)	0.13	(0.01)	0.10	(0.01)	0.10	(0.02)
	Japan	31	(4.3)	39	(4.2)	0.22	(0.03)	0.14	(0.01)	0.22	(0.06)	0.21	(0.04)
	Korea	22	(3.7)	10	(2.4)	0.26	(0.01)	0.29	(0.02)	0.29	(0.03)	0.12	(0.00)
	Luxembourg	23	(0.2)	23	(0.1)	0.24	(0.00)	0.16	(0.00)	0.17	(0.00)	0.17	(0.00)
	Mexico	69	(3.7)	60	(3.1)	0.13	(0.02)	0.07	(0.01)	0.07	(0.01)	0.08	(0.01)
	Netherlands	39	(6.0)	38	(4.0)	0.15	(0.01)	0.15	(0.01)	0.13	(0.01)	0.15	(0.02)
	New Zealand	40	(3.4)	42	(3.5)	0.26	(0.02)	0.23	(0.01)	0.20	(0.01)	0.22	(0.03)
Norway	61	(4.1)	74	(3.1)	0.30	(0.06)	0.22	(0.02)	0.16	(0.01)	0.13	(0.01)	
Poland	38	(4.8)	55	(3.6)	0.07	(0.01)	0.08	(0.01)	0.06	(0.01)	0.06	(0.01)	
Portugal	39	(3.8)	55	(4.1)	0.08	(0.00)	0.08	(0.01)	0.07	(0.00)	0.06	(0.00)	
Slovak Republic	a	a	a	a	0.10	(0.01)	0.09	(0.01)	0.07	(0.00)	0.03	(0.00)	
Spain	29	(3.8)	58	(3.4)	0.10	(0.01)	0.09	(0.01)	0.08	(0.01)	0.07	(0.01)	
Sweden	51	(4.1)	50	(4.1)	0.21	(0.01)	0.16	(0.01)	0.14	(0.01)	0.12	(0.01)	
Switzerland	37	(4.0)	21	(2.9)	0.21	(0.06)	0.15	(0.01)	0.11	(0.01)	0.20	(0.05)	
Turkey	a	a	a	a	0.12	(0.06)	0.03	(0.01)	0.03	(0.00)	0.03	(0.00)	
United States	26	(4.7)	26	(3.0)	0.32	(0.02)	0.30	(0.02)	0.24	(0.01)	0.21	(0.02)	
<i>OECD average</i>	<i>37</i>	<i>(0.7)</i>	<i>41</i>	<i>(0.7)</i>	<i>0.20</i>	<i>(0.01)</i>	<i>0.16</i>	<i>(0.00)</i>	<i>0.14</i>	<i>(0.00)</i>	<i>0.13</i>	<i>(0.00)</i>	
United Kingdom ¹	56	(3.4)	46	(3.3)	0.30	(0.02)	0.23	(0.01)	0.20	(0.01)	0.20	(0.02)	
Partner countries	Brazil	63	(3.8)	67	(3.4)	0.06	(0.02)	0.02	(0.01)	0.02	(0.00)	0.01	(0.00)
	Russian Federation	86	(2.7)	77	(3.7)	0.04	(0.01)	0.05	(0.01)	0.03	(0.00)	0.02	(0.00)

Nota: Cambiamenti statisticamente significativi sono segnati in grassetto.

1. Tasso di risposte troppo basso per assicurare una confrontabilità per i dati 2003.

 Fonte: OCSE PISA 2003 database, Tabella 2.5. Vedi Allegato 3 per le note (www.oecd.org/edu/eag 2006).

Si consulti la "Guida alla lettura" per informazioni riguardanti i simboli che sostituiscono i dati mancanti.

 StatiLink: <http://dx.doi.org/10.1787/203814216003>

Tabella D5.3
Percentuale degli studenti di 15 anni che usano computer in casa, a scuola o in altri luoghi, secondo la frequenza d'uso (2003)

Risultati basati su rapporti di presidi delle scuole

	Percentuale degli studenti che usano computer a scuola						Percentuale degli studenti che usano computer in casa						Percentuale degli studenti che usano computer in altri luoghi						
	Uso frequente		Uso moderato		Uso raro o non uso		Uso frequente		Uso moderato		Uso raro o non uso		Uso frequente		Uso moderato		Uso raro o non uso		
	%	S.E.	%	S.E.	%	S.E.	%	S.E.	%	S.E.	%	S.E.	%	S.E.	%	S.E.	%	S.E.	
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)	(13)	(14)	(15)	(16)	(17)	(18)	
OECD countries	Australia	59	(1.0)	27	(0.7)	14	(0.7)	87	(0.5)	7	(0.3)	6	(0.3)	14	(0.6)	27	(0.7)	59	(0.6)
	Austria	53	(2.0)	31	(1.5)	16	(1.3)	81	(0.8)	12	(0.6)	6	(0.4)	16	(0.7)	25	(0.8)	59	(1.0)
	Belgium	27	(0.9)	35	(0.9)	39	(1.2)	84	(0.5)	8	(0.4)	9	(0.4)	15	(0.5)	22	(0.6)	63	(0.7)
	Canada	40	(0.9)	31	(0.7)	29	(0.8)	90	(0.3)	4	(0.2)	6	(0.3)	30	(0.5)	34	(0.5)	37	(0.5)
	Czech Republic	41	(1.6)	44	(1.6)	15	(1.4)	70	(0.9)	11	(0.5)	19	(0.7)	19	(0.6)	29	(0.7)	52	(0.9)
	Denmark	68	(1.6)	25	(1.1)	7	(0.7)	84	(0.7)	10	(0.6)	6	(0.4)	25	(0.8)	25	(0.9)	49	(1.1)
	Finland	36	(1.5)	41	(1.0)	23	(1.3)	78	(0.6)	11	(0.4)	11	(0.5)	21	(0.7)	28	(0.7)	52	(0.8)
	Germany	23	(1.2)	28	(1.4)	48	(1.7)	82	(0.6)	10	(0.5)	7	(0.4)	16	(0.7)	19	(0.7)	65	(0.9)
	Greece	45	(2.4)	27	(1.7)	28	(1.9)	57	(1.2)	6	(0.3)	37	(1.3)	26	(0.8)	20	(0.6)	54	(0.8)
	Hungary	80	(1.2)	10	(0.8)	9	(1.0)	67	(1.0)	6	(0.5)	27	(0.9)	26	(0.6)	28	(0.8)	46	(0.9)
	Iceland	41	(0.8)	40	(0.8)	19	(0.7)	89	(0.6)	7	(0.5)	4	(0.4)	21	(0.7)	30	(0.7)	50	(0.9)
	Ireland	24	(1.4)	27	(1.8)	49	(2.3)	61	(0.9)	19	(0.7)	20	(0.8)	9	(0.5)	18	(0.8)	73	(0.9)
	Italy	51	(2.0)	20	(0.9)	30	(1.9)	76	(0.8)	8	(0.4)	16	(0.7)	19	(0.7)	18	(0.5)	64	(0.8)
	Japan	26	(2.3)	33	(2.7)	41	(3.1)	37	(1.2)	22	(0.8)	41	(1.1)	2	(0.3)	5	(0.4)	93	(0.5)
	Korea	28	(1.9)	29	(1.8)	43	(2.6)	86	(0.6)	11	(0.6)	3	(0.3)	21	(0.9)	33	(1.0)	47	(1.2)
	Mexico	54	(1.9)	16	(0.9)	30	(1.7)	48	(1.8)	44	(0.3)	28	(0.3)	37	(1.1)	23	(0.8)	40	(1.2)
	New Zealand	43	(1.2)	26	(0.8)	31	(1.2)	79	(0.7)	8	(0.5)	12	(0.6)	17	(0.7)	26	(0.6)	57	(0.8)
	Poland	44	(1.8)	34	(1.4)	22	(2.4)	59	(1.1)	4	(0.3)	38	(1.1)	25	(0.7)	22	(0.7)	53	(0.9)
	Portugal	34	(1.5)	25	(0.9)	41	(1.6)	78	(0.9)	5	(0.4)	18	(0.8)	23	(0.8)	22	(0.8)	55	(1.1)
	Slovak Republic	42	(1.5)	30	(1.5)	27	(2.0)	65	(1.0)	9	(0.5)	26	(0.9)	21	(0.8)	31	(0.9)	48	(1.2)
Sweden	48	(1.5)	30	(0.8)	22	(1.2)	89	(0.5)	7	(0.4)	4	(0.3)	20	(0.7)	28	(0.6)	52	(0.8)	
Switzerland	30	(1.4)	36	(1.1)	34	(1.7)	81	(0.6)	12	(0.5)	7	(0.5)	13	(0.7)	17	(0.6)	70	(0.8)	
Turkey	46	(3.5)	8	(0.9)	46	(3.7)	48	(2.1)	3	(0.5)	49	(2.2)	43	(1.2)	21	(0.9)	36	(1.3)	
United States	43	(1.4)	28	(0.9)	29	(1.2)	83	(0.7)	6	(0.4)	11	(0.5)	23	(0.7)	26	(0.8)	51	(1.0)	
OECD average	44	(0.3)	28	(0.3)	28	(0.4)	74	(0.2)	9	(0.1)	18	(0.2)	21	(0.2)	24	(0.1)	55	(0.2)	
United Kingdom ¹	71	(1.4)	15	(0.8)	14	(1.0)	81	(1.0)	9	(0.6)	11	(0.7)	18	(1.0)	27	(0.9)	55	(1.3)	
Partner country	Russian Federation	43	(2.1)	38	(1.3)	19	(1.7)	43	(2.0)	2	(0.2)	55	(2.0)	36	(1.2)	23	(0.9)	41	(1.1)

1. Tasso di risposte troppo basso per assicurare una confrontabilità.
 Fonte: OCSE. Vedi Allegato 3 per le note (www.oecd.org/edu/eag 2006).

StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/203814216003>



Capitolo



L'AMBIENTE SCOLASTICO E L'ORGANIZZAZIONE DELLE SCUOLE



TEMPO TOTALE PREVISTO PER GLI ALUNNI NELL'ISTRUZIONE PRIMARIA E SECONDARIA

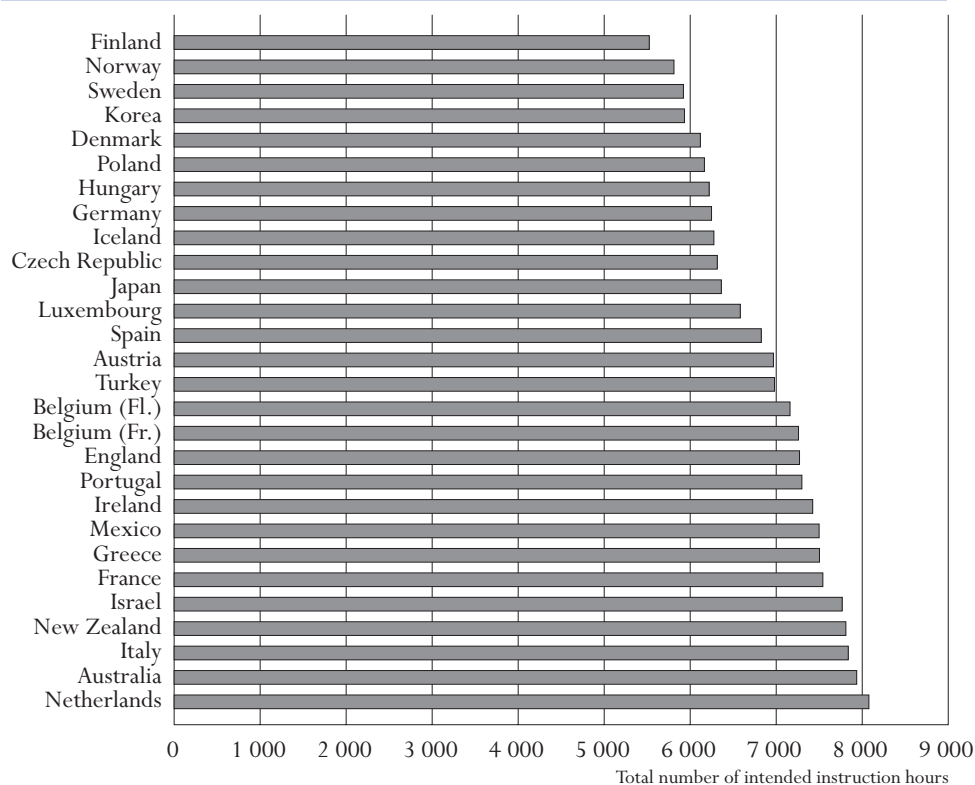
Questo indicatore esamina l'ammontare del tempo d'istruzione che si suppone ricevano gli alunni tra i 7 e i 15 anni. Discute anche il rapporto tra tempo d'istruzione e risultati scolastici degli alunni.

INDICATORE D1

Risultati chiave

Grafico D1.1. Numero cumulativo di ore d'insegnamento previste negli istituti pubblici per alunni tra i 7 e i 14 anni (2004)

È previsto che gli alunni nei paesi dell'OCSE ricevano, in media, 6.847 ore d'insegnamento tra i 7 e i 14 anni, delle quali 1.570 vengono impartite tra i 7 e gli 8 anni, 2.494 tra i 9 e gli 11 anni, e 2.785 tra i 12 e i 14 anni. Per lo più, le ore previste d'insegnamento sono obbligatorie.



I paesi sono classificati in ordine crescente del numero totale di ore previste d'insegnamento.
Fonte: OCSE. Tabella D1.1. Vedi Allegato 3 per le note (www.oecd.org/edu/eag2006).

StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/076822220227>

Altri aspetti importanti di questo indicatore

- Nei paesi dell'OCSE, gli alunni tra i 7 e gli 8 anni ricevono in media 758 ore all'anno di tempo d'insegnamento obbligatorio e 785 ore all'anno di tempo d'insegnamento previsto in aula. Gli alunni tra i 9 e gli 11 anni ricevono circa 50 ore in più all'anno e quelli tra i 12 e i 14 anni ricevono circa 100 ore in più all'anno rispetto a quelli tra i 9 e gli 11 anni.
- In media, tra i paesi dell'OCSE, l'insegnamento del leggere e scrivere, della matematica e delle scienze comprende circa il 50% del tempo d'insegnamento obbligatorio per gli alunni tra i 9 e gli 11 anni, ed il 41% per gli alunni tra i 12 e i 14 anni. Per gli alunni dai 9 agli 11 anni, c'è una grande variazione tra i paesi nella percentuale di *curriculum* obbligatorio dedicato al leggere e scrivere: dal 13% o meno in Australia e nei paesi partner Cile e Israele al 30% in Francia, Messico e Paesi Bassi.

Contesto politico

L'ammontare e la qualità del tempo che gli individui trascorrono nell'istruzione tra la prima infanzia e l'inizio della loro vita lavorativa plasmano gran parte della loro esistenza sul piano sia sociale che economico. I paesi operano una varietà di scelte sull'istruzione, che riguardano sia la durata del tempo dedicato all'insegnamento in generale che le discipline insegnate obbligatoriamente nelle scuole. Queste scelte riflettono priorità e preferenze nazionali per l'istruzione ricevuta dagli studenti in età differenti, come anche priorità generali assegnate a differenti aree disciplinari.

Il tempo d'insegnamento nei contesti formali della classe implica gran parte dell'investimento pubblico nell'istruzione impartita agli studenti. L'adeguatezza delle risorse alle necessità degli studenti e l'utilizzazione del tempo nel modo migliore, dalla prospettiva sia del discente che dell'investimento pubblico, costituiscono sfide importanti per la politica scolastica. I costi per l'istruzione comprendono innanzitutto il lavoro degli insegnanti, la manutenzione degli istituti ed altre risorse scolastiche. La durata del tempo in cui queste risorse sono rese disponibili per gli studenti (come mostrato in questo indicatore) è quindi un fattore importante nell'allocazione dei fondi.

Prove e spiegazioni

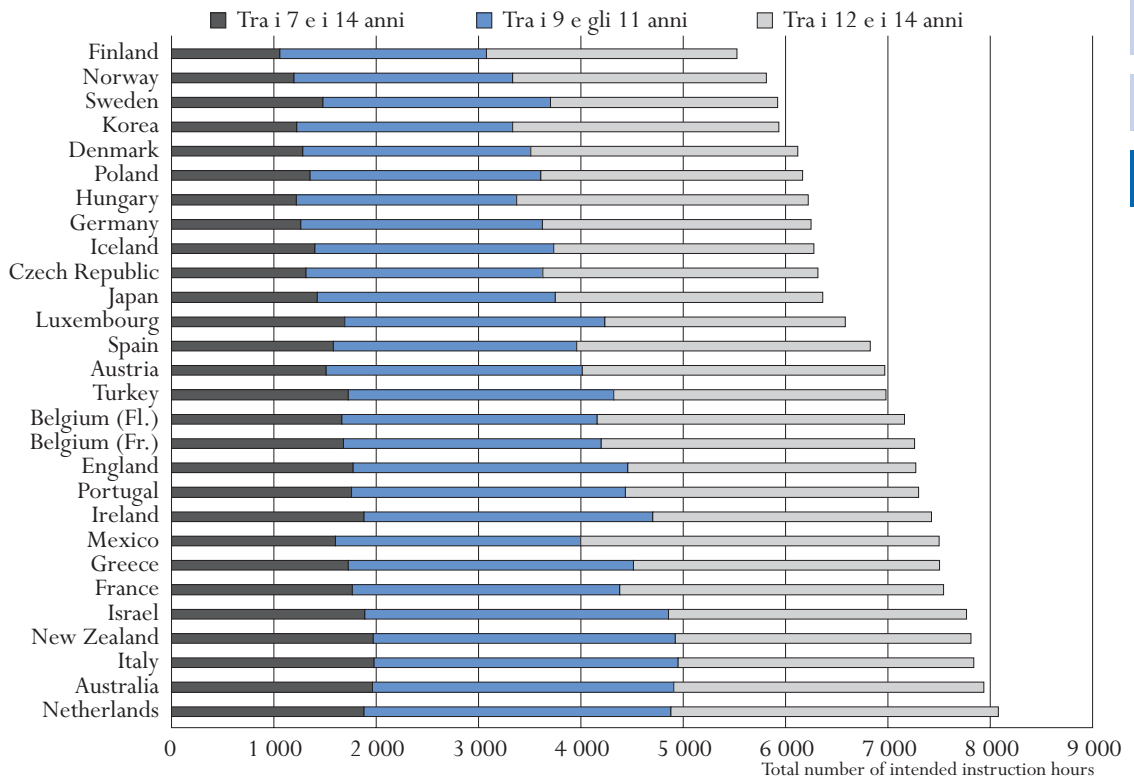
Cosa mostra questo indicatore

Il tempo previsto d'insegnamento è un fattore importante delle risorse pubbliche investite nell'istruzione. Questo indicatore prende il tempo previsto d'insegnamento come misura d'esposizione all'insegnamento nei contesti formali della classe, come anche per regolamenti pubblici. Esso mostra anche in che modo il tempo d'insegnamento venga distribuito tra differenti aree curriculari. Tuttavia, il tempo d'insegnamento nei contesti della classe è solo un aspetto del tempo d'apprendimento dello studente, e questo indicatore non copre attività d'apprendimento extra-scolastiche. L'indicatore viene calcolato come ore nette previste d'insegnamento per le classi nelle quali si trova la maggioranza degli alunni dai 7 ai 15 anni d'età. Anche se questi dati sono difficili da confrontare attraverso i paesi a causa di differenti politiche curriculari, essi forniscono tuttavia un'indicazione su quanto tempo formale d'insegnamento venga considerato necessario perché gli studenti raggiungano i desiderati obiettivi scolastici.

Tempo totale d'insegnamento previsto: una media di 6.848 ore tra i 7 e i 14 anni

Il tempo totale d'insegnamento previsto è una stima del numero di ore durante le quali agli alunni vengono impartite parti sia obbligatorie che non obbligatorie del curriculum.

Il numero totale di ore d'insegnamento previsto per gli alunni tra i 7 e i 14 anni è in media di 6.848 ore tra i paesi dell'OCSE. Ma le richieste formali vanno da 5.523 ore in Finlandia a più di 8.000 ore nei Paesi Bassi. Queste ore comprendono ore obbligatorie e non obbligatorie durante le quali la scuola è tenuta ad offrire insegnamento agli alunni. Se è vero che il tempo totale d'insegnamento previsto in questa gamma d'età è un buon indicatore del carico di lavoro teorico degli alunni, esso non può essere interpretato, però, come insegnamento effettivo che gli alunni ricevono negli anni che trascorrono nell'istruzione iniziale. In alcuni paesi con maggiore carico di lavoro per gli alunni, la fascia d'età dell'istruzione obbligatoria è minore e gli studenti abbandonano il sistema scolastico prima, mentre in altri paesi una distribuzione anche maggiore del

Grafico D1.2. Numero totale di ore d'insegnamento previsto negli istituti pubblici per gli alunni tra i 7 e i 14 anni (2004)

I paesi sono classificati in ordine crescente del numero totale di ore previste d'insegnamento.

Fonte: OCSE. Tabella D1.1. Vedi Allegato 3 per le note (www.oecd.org/edu/eag2006).

StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/076822220227>

tempo di studio in un numero maggiore di anni ammonta alla fine ad un numero maggiore di ore totali d'insegnamento per tutti. La Tabella D1.1 mostra la gamma d'età in cui oltre il 90% della popolazione si trova a scuola ed il Grafico D1.2 mostra l'ammontare totale del tempo d'insegnamento previsto che gli alunni ricevono dai 7 ai 14 anni.

In alcuni paesi, il tempo d'insegnamento previsto varia considerevolmente tra regioni o differenti tipi di scuole. In molti paesi, le locali autorità scolastiche o le scuole possono stabilire il numero e la distribuzione delle ore d'insegnamento. Un tempo supplementare per gli insegnanti è spesso programmato per lezioni individuali di recupero, o per avanzamento del curriculum. D'altra parte, del tempo può essere perso per la mancanza di supplenti qualificati che sostituiscano gli insegnanti assenti, o per le assenze degli studenti.

Il tempo annuale d'insegnamento dovrebbe essere esaminato insieme alla durata dell'istruzione obbligatoria, che misura il tempo durante il quale i giovani ricevono un'assistenza scolastica a tempo pieno a spese pubbliche, e durante il quale oltre il 90% della popolazione partecipa all'istruzione. Il tempo previsto d'insegnamento non coglie la qualità delle opportunità scolastiche che vengono offerte né il livello o la qualità delle risorse umane e materiali implicate.

D1

Tempo d'insegnamento obbligatorio: una media di 6.624 ore tra i 7 e i 14 anni

Il tempo totale d'insegnamento obbligatorio è una stima del numero di ore durante le quali agli alunni vengono impartite sia la parte centrale obbligatoria che le parti flessibili obbligatorie del curriculum.

Per gli alunni dai 7 agli 8 anni e per quelli dai 9 agli 11, il tempo totale previsto d'insegnamento coincide con il tempo totale d'insegnamento obbligatorio nella maggior parte dei paesi, mentre per i gruppi d'età maggiore questo accade meno frequentemente. Il tempo previsto d'insegnamento è pienamente obbligatorio per tutti i gruppi d'età tra i 7 e i 14 anni in Corea, Danimarca, Germania, Giappone, Grecia, Lussemburgo, Islanda, Messico, Norvegia, Paesi Bassi, Spagna e Svezia. In questi paesi, eccettuati Giappone, Grecia e Messico, il tempo d'insegnamento è pienamente obbligatorio anche fino a 15 anni.

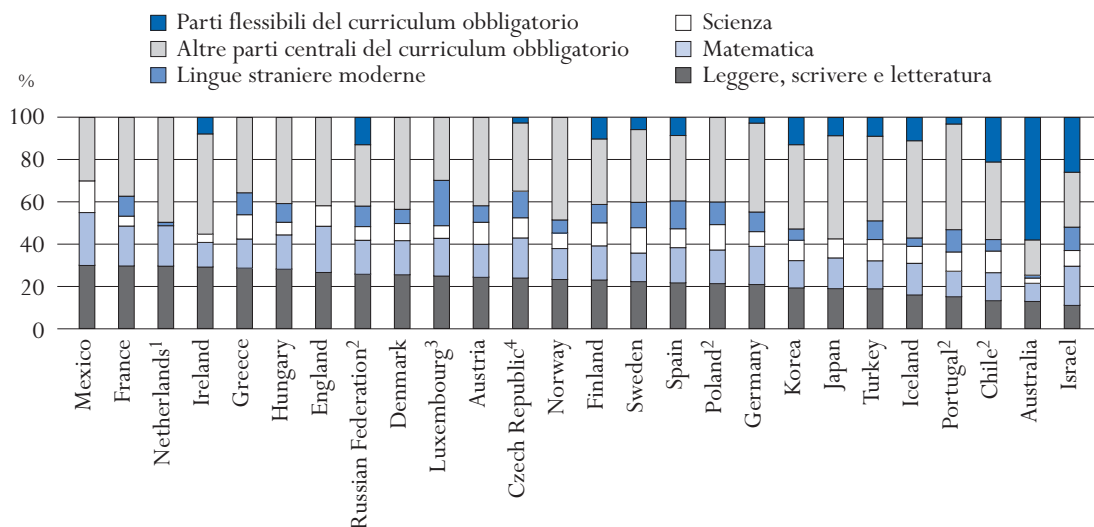
Nell'ambito del sistema scolastico formale, i paesi dell'OCSE mostrano un ammontare annuo medio del tempo totale d'insegnamento obbligatorio nei contesti dell'aula scolastica di 758 ore per gli alunni dai 7 agli 8 anni, di 808 ore per quelli dai 9 agli 11, e di 894 ore per quelli dai 12 ai 14. Il numero medio di ore d'insegnamento obbligatorio all'anno è 910 per il corso tipico in cui è iscritta la maggior parte dei quindicenni (Tabella D1.1).

Insegnamento del saper leggere e scrivere, della matematica e delle scienze: almeno il 41% del tempo d'insegnamento obbligatorio, in media

Gli alunni tra i 9 e gli 11 anni nei paesi dell'OCSE, per i quali le aree di studio non sono

Grafico D1.3a. Tempo d'insegnamento per materia come percentuale del tempo totale d'insegnamento obbligatorio per alunni dai 9 agli 11 anni (2004)

Percentuale del previsto tempo d'insegnamento dedicato a varie aree disciplinari nell'ambito del curriculum totale obbligatorio



1. Comprende solo alunni dai 9 agli 11 anni.
2. Comprende solo alunni dai 10 agli 11 anni.
3. Il tedesco come lingua d'insegnamento è incluso in "Leggere, scrivere e letteratura", oltre alla lingua madre lussemburghese.
4. Per gli alunni dai 9 ai 10 anni gli studi sociali sono inclusi nelle scienze.

I paesi sono classificati in ordine decrescente del numero previsto delle ore d'insegnamento dedicate a leggere, scrivere e letteratura. Fonte: OCSE. Tabella D1.2a. Vedi Allegato 3 per le note (www.oecd.org/edu/eqa2006).

StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/076822220227>

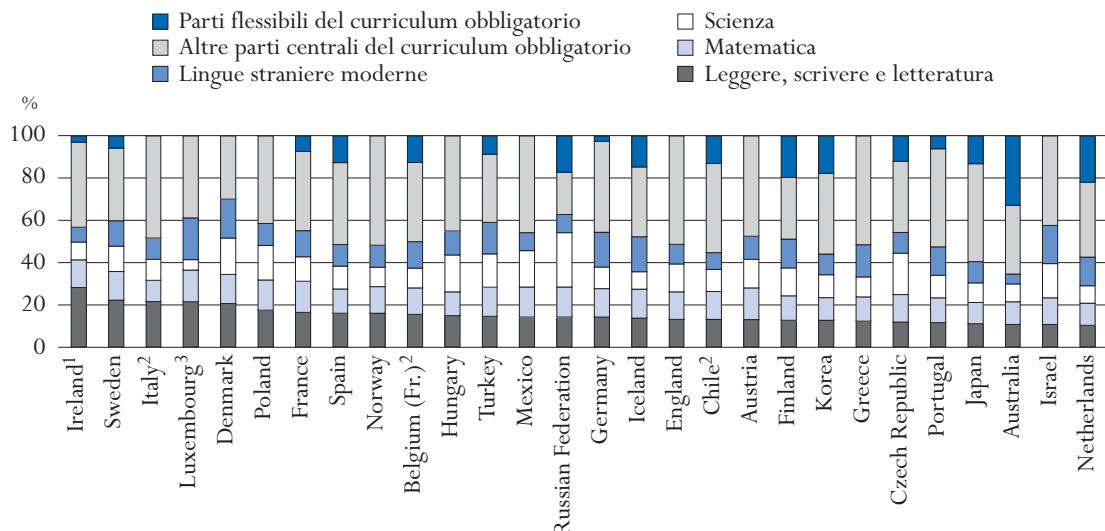
necessariamente organizzate come classi disciplinari separate, trascorrono una media di circa 50% del curriculum obbligatorio in tre aree disciplinari fondamentali: leggere e scrivere (24%), matematica (16%) e scienze (9%). In media, l'8% del curriculum obbligatorio è dedicato alle lingue straniere moderne. Insieme agli studi sociali, alle lettere (*arts*) e all'educazione fisica, queste sette aree di studio formano parte del curriculum in tutti i paesi dell'OCSE per questi gruppi d'età (Tabella D1.2a e Grafico D1.3a).

In media, l'apprendimento del leggere e scrivere costituisce la quota più grande del curriculum per gli alunni dai 9 agli 11 anni, ma la variazione in questa quota tra i paesi è maggiore che per qualsiasi altra materia; il tempo dedicato all'apprendimento del leggere e scrivere costituisce il 13% o di meno dell'insegnamento in Australia e nei paesi partner Cile e Israele, rispetto al 30% in Francia, Messico e Paesi Bassi. Una variazione piuttosto grande è anche evidente nelle lingue straniere moderne, che occupano l'1% o di meno del tempo d'insegnamento in Australia, Giappone, Inghilterra e Messico, ma costituiscono il 21% del tempo totale obbligatorio d'insegnamento in Lussemburgo.

Per gli alunni dai 12 ai 14 anni nei paesi dell'OCSE, una media del 41% del curriculum obbligatorio è dedicata a tre fondamentali aree disciplinari: leggere e scrivere (16%), matematica (13%) e scienze (12%). In questi gruppi d'età, una parte relativamente maggiore del curriculum è dedicata alle lingue straniere moderne (12%) e agli studi sociali (12%), mentre un tempo di poco minore è dedicato alle lettere (*arts*) (8%). Insieme all'educazione fisica, queste sette aree di studio formano parte del curriculum obbligatorio in tutti i paesi dell'OCSE per gli alunni dell'istruzione secondaria inferiore (Tabella D1.2b e Grafico D1.3b).

Grafico D1.3b. Tempo d'insegnamento per materia come percentuale del tempo totale obbligatorio per alunni dai 12 ai 14 anni (2004)

Percentuale del previsto tempo d'insegnamento dedicato a varie aree disciplinari nell'ambito del curriculum totale obbligatorio



1. Per gli alunni dai 13 ai 14 anni, le lettere (*arts*) sono incluse nel curriculum non obbligatorio.

2. Include solo gli alunni dai 12 ai 13 anni.

3. Il tedesco come lingua d'insegnamento è incluso in "Leggere, scrivere e letteratura", oltre alla lingua madre lussemburghese.

I paesi sono classificati in ordine decrescente del numero previsto delle ore d'insegnamento dedicate a leggere, scrivere e letteratura.

Fonte: OCSE. Tabella D1.2b. Vedi Allegato 3 per le note (www.oecd.org/edu/eag2006).

La variazione tra i paesi nella quota percentuale di materie nell'ambito del curriculum per gli alunni tra i 12 e i 14 anni è di meno di quanto lo sia per gli alunni dai 9 agli 11 anni. Di nuovo, la variazione più grande è evidente nel leggere e scrivere, con una gamma che va dal 10% nei Paesi Bassi al 28% in Irlanda (il leggere e scrivere include sia l'Inglese che l'Irlandese).

C'è anche una sostanziale variazione nella percentuale del tempo d'insegnamento obbligatorio dedicato a materie particolari per gli alunni dai 9 agli 11 anni, rispetto a quelli dai 12 ai 14 anni. In media, tra i paesi dell'OCSE, il tempo d'insegnamento obbligatorio per gli alunni dai 12 ai 14 anni dedicato a leggere e scrivere e letteratura, è inferiore del 33% rispetto a quello per gli alunni dai 9 agli 11 anni. Al contrario, il tempo dedicato agli studi sociali e alle lingue straniere moderne è superiore del 33% rispetto a quello per gli alunni dai 9 agli 11 anni.

Per alcuni paesi, queste differenze sono maggiori che per altri. La percentuale del tempo d'insegnamento obbligatorio dedicato a leggere, scrivere e letteratura per gli alunni dai 12 ai 14 anni è meno della metà di quello per gli alunni dai 9 agli 11 anni in Grecia, Inghilterra, Messico, Paesi Bassi e Repubblica Ceca. Ancora, per l'Irlanda e per paesi partner come Cile e Israele, la differenza tra le quote è inferiore al 5%. Chiaramente, i paesi pongono un accento differente su materie particolari, e su quando queste materie debbono essere insegnate agli alunni.

In media, tra i paesi dell'OCSE, la parte non obbligatoria del curriculum comprende dal 3 al 4% del tempo totale d'insegnamento previsto per gli alunni dai 9 agli 11 anni, come anche per quelli dai 12 ai 14 anni. Invece, tra i paesi partner, il curriculum non obbligatorio rappresenta quasi un terzo del tempo d'insegnamento obbligatorio in Israele per gli alunni dai 9 agli 11 anni. Tuttavia, talvolta può essere fornito un considerevole ammontare di tempo aggiuntivo d'insegnamento non obbligatorio. Per gli alunni dai 9 agli 11 anni, tutto il tempo d'insegnamento previsto è obbligatorio nella maggior parte dei paesi, ma la parte aggiuntiva non obbligatoria raggiunge il 20% in Polonia e Turchia, il 15% in Ungheria e il 32% nel paese partner Israele. Per gli alunni dai 12 ai 14 anni, il tempo d'insegnamento non obbligatorio è una caratteristica in Australia, nella Comunità Francese del Belgio, in Finlandia, Francia, Inghilterra, Irlanda, Italia, Polonia, Portogallo, Turchia e Ungheria, e va dal 2% in Finlandia e Portogallo al 28% in Ungheria (Tabelle D1.2a e D1.2b).

In media, il 4% del tempo d'insegnamento obbligatorio appartiene alla parte flessibile del curriculum nelle classi dove gli alunni sono per lo più tra i 9 e gli 11 anni, mentre la corrispondente percentuale è dell'8% per gli alunni tra i 12 e i 14 anni.

Nella maggior parte dei paesi dell'OCSE, il numero di ore d'insegnamento obbligatorio viene stabilito. Nell'ambito della parte obbligatoria del curriculum, gli alunni hanno vari gradi di libertà di scegliere le materie che intendono imparare. Invece, per gli alunni dai 9 agli 11 anni, il 58% del curriculum obbligatorio viene praticato su una base flessibile in Australia, e fino all'81% nella Comunità Francese del Belgio. Per gli alunni dai 12 ai 14 anni, l'Australia ha di nuovo il più alto grado di flessibilità nel curriculum obbligatorio (33%), anche se molti altri paesi consentono più del 10% di flessibilità nel curriculum obbligatorio (la Comunità Francese del Belgio, Corea, Finlandia, Giappone, Islanda, Paesi Bassi, Repubblica Ceca e Spagna, e paesi partner come Cile e Federazione Russa) (Tabelle D1.2a e D1.2b).

Definizioni e metodologie

I dati sul tempo d'insegnamento sono tratti dall'Indagine su Insegnanti e sul Curriculum dell'OCSE-INES 2005 (*2005 OECD-INES Survey on Teachers and the Curriculum*).

Il tempo d'insegnamento per gli alunni dai 7 ai 15 anni fa riferimento al numero formale di ore di 60 minuti per anno scolastico organizzate dalla scuola per attività didattiche in classe per gli alunni nell'anno scolastico di riferimento 2003-2004. Per paesi che non hanno una linea politica formale per il tempo d'insegnamento, il numero di ore è stato stimato dai dati dell'indagine. Sono escluse le ore perse quando le scuole sono chiuse per festività e celebrazioni, come le vacanze nazionali. Il tempo d'insegnamento previsto non include il tempo non obbligatorio fuori della giornata scolastica, quello dei lavori per casa, le ripetizioni individuali, o lo studio privato fatto prima o dopo scuola.

- Il curriculum obbligatorio fa riferimento all'ammontare e alla distribuzione del tempo d'insegnamento che quasi ogni scuola pubblica deve fornire e che gli studenti di quasi ogni settore pubblico debbono frequentare. La misurazione del tempo dedicato a specifiche aree (disciplinari) è basata soprattutto sul minimo nucleo comune, piuttosto che sul tempo medio speso su aree di studio, perché le fonti dei dati (documenti riguardanti linee politiche) non consentono una più precisa misurazione.
- La parte non obbligatoria del curriculum fa riferimento al tempo medio d'insegnamento al quale gli alunni hanno diritto oltre le ore obbligatorie d'insegnamento.
- Il tempo d'insegnamento previsto fa riferimento al numero di ore all'anno durante le quali gli alunni ricevono insegnamento nelle parti obbligatorie e non obbligatorie del curriculum

Per gli alunni quindicenni nella Tabella D1.1, il tempo tipico d'insegnamento fa riferimento al corso al quale la maggior parte dei quindicenni è iscritta. Questo può essere un corso d'istruzione secondaria inferiore o superiore, e nella maggior parte dei paesi si tratta di un corso generale. Se il sistema incanala gli studenti in differenti tipi di corsi a quest'età, una stima del tempo medio d'insegnamento può essere stata necessaria per i più importanti corsi d'indirizzo ponderati attraverso la percentuale di studenti nel livello di classe in cui risulta iscritta la maggior parte dei quindicenni. Dove si tiene conto dei corsi professionali anche nel tempo tipico d'insegnamento, si deve includere nei calcoli solo la parte del corso basata sulla scuola.

Il tempo d'insegnamento per corsi meno esigenti fa riferimento a corsi stipulati per studenti che hanno la minore probabilità di continuare gli studi oltre l'età della scuola dell'obbligo o oltre l'istruzione secondaria inferiore. Questi corsi possono o non possono esistere in un paese, a seconda delle linee politiche riguardanti percorsi e scelte. In molti paesi agli studenti viene offerto lo stesso ammontare di tempo d'insegnamento in tutti o quasi tutti i corsi, ma c'è flessibilità nella scelta delle aree di studio o disciplinari. Spesso queste scelte debbono essere fatte molto presto, se i corsi sono lunghi e sostanzialmente differenti.

Ulteriori riferimenti

Note specifiche su definizioni e metodologie riguardanti questo indicatore per ciascun paese vengono date nell'Allegato 3 e nel sito www.oecd.org/edu/eqg2006. Inoltre, una più ampia analisi del processo di decisione (*decision making*) è stata pubblicata nell'Indicatore D6 di *Uno sguardo sull'educazione 2004* (OECD, 2004c). Informazioni sull'analisi del sottostante processo di decisione sono disponibili in *Uno sguardo sull'educazione 2004*, Allegato 3 (www.oecd.org/edu/eqg2004), sotto il titolo "Indicatore D6. Luogo del processo di decisione nei livelli secondari inferiori". I dati completi sono disponibili sotto il titolo "Dati di base sul processo di decisione per l'indicatore D6".

Tabella D1.1

Tempo d'insegnamento previsto e obbligatorio negli istituti pubblici (2004)

Numero medio di ore all'anno del tempo totale d'insegnamento obbligatorio e non obbligatorio nel curriculum per gli alunni dai 7 agli 8 anni, dai 9 agli 11 e dai 14 ai 15

	Gamma d'età in cui è iscritto oltre il 90% della popolazione	Numero medio di ore all'anno di tempo totale d'insegnamento obbligatorio					Numero medio di ore all'anno di tempo totale d'insegnamento obbligatorio e non obbligatorio				
		7-8 anni	9-11 anni	12-14 anni	15 anni (corso tipico)	15 anni (corso minimo richiesto)	7-8 anni	9-11 anni	12-14 anni	15 anni (corso tipico)	15 anni (corso minimo richiesto)
		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)
OECD countries											
Australia	5 - 16	981	982	966	964	949	981	982	1010	1020	1005
Austria	5 - 16	709	788	938	1033	987	755	835	985	1080	1033
Belgium (Fl.)	3 - 17	a	a	a	a	a	832	832	1000	1000	443
Belgium (Fr.) ¹	3 - 17	840	840	960	1020	m	840	840	1020	1020	m
Czech Republic	5 - 17	658	770	897	965	394	658	770	897	965	394
Denmark	4 - 16	641	743	870	840	840	641	743	870	840	840
England	4 - 15	878	894	905	760	a	888	894	938	950	a
Finland	6 - 18	530	654	796	858	a	530	673	815	858	a
France	3 - 17	883	871	961	1042	a	883	871	1055	1148	a
Germany	6 - 17	631	788	875	892	m	631	788	875	892	m
Greece	6 - 16	864	928	998	1089	926	864	928	998	1307	1144
Hungary	4 - 16	555	624	740	763	763	611	718	950	1106	1106
Iceland	3 - 16	700	778	848	863	a	700	778	848	863	a
Ireland	5 - 16	941	941	848	802	713	941	941	907	891	891
Italy	3 - 15	941	990	963	908	a	990	990	963	908	a
Japan	4 - 17	712	776	871	m	a	712	776	871	m	a
Korea	6 - 17	612	703	867	1020	a	612	703	867	1020	a
Luxembourg	5 - 15	847	847	782	750	a	847	847	782	750	a
Mexico	6 - 12	800	800	1167	1058	a	800	800	1167	1124	a
Netherlands	5 - 16	940	1000	1067	m	a	940	1000	1067	m	a
New Zealand	4 - 15	a	a	a	a	a	985	985	962	950	950
Norway	6 - 17	599	713	827	855	a	599	713	827	855	a
Poland	6 - 17	564	658	786	827	a	677	752	852	884	a
Portugal	5 - 14	880	874	937	938	1233	880	892	954	938	1233
Scotland	4 - 15	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a
Slovak Republic	6 - 17	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Spain	3 - 16	792	792	956	978	978	792	792	956	978	978
Sweden	6 - 18	741	741	741	741	a	741	741	741	741	a
Switzerland	6 - 16	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Turkey	8 - 13	720	720	791	959	a	864	864	887	959	a
United States	6 - 16	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
<i>OECD average</i>		<i>758</i>	<i>808</i>	<i>894</i>	<i>910</i>	<i>865</i>	<i>785</i>	<i>831</i>	<i>928</i>	<i>962</i>	<i>911</i>
<i>EU19 average</i>		<i>769</i>	<i>819</i>	<i>890</i>	<i>894</i>	<i>854</i>	<i>786</i>	<i>834</i>	<i>928</i>	<i>959</i>	<i>896</i>
Partner country											
Israel	5 - 17	666	749	971	919	a	944	990	971	919	a

1. L'età 12-14 anni copre soltanto l'età 12-13 anni.

 Fonte: OCSE. Vedi Allegato 3 per le note (www.oecd.org/edu/eag2006).

Si consulti la "Guida alla lettura" per informazioni riguardanti i simboli che sostituiscono i dati mancanti.

 StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/076822220227>

Tabella D1.2a

Tempo d'insegnamento per materia come percentuale del tempo totale d'insegnamento obbligatorio per alunni dai 9 agli 11 anni d'età (2004)

Percentuale del tempo previsto d'insegnamento dedicato a varie aree disciplinari nell'ambito del curriculum obbligatorio totale

	Curriculum centrale obbligatorio											Curriculum obbligatorio flessibile (13)	Curriculum obbligatorio totale (14)	Curriculum non obbligatorio (15)			
	Leggere, scrivere e letteratura (1)	Matematica (2)	Scienze (3)	Studi sociali (4)	Lingue straniere moderne (5)	Tecnologia (6)	Lettere (7)	Educazione fisica (8)	Religione (9)	Abilità pratiche e professionali (10)	Altre (11)				Curriculum centrale obbligatorio totale (12)		
OECD countries																	
Australia ¹	13	9	2	3	1	2	4	5	1	n	1	42	58	100	n		
Austria	24	16	10	3	8	n	18	10	8	x(12)	3	100	x(12)	100	m		
Belgium (Fl.) ¹	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a		
Belgium (Fr.) ¹	a	a	a	a	5	a	a	7	7	a	n	19	81	100	n		
Czech Republic ²	24	19	9	11	13	n	14	8	n	n	n	97	3	100	n		
Denmark	26	16	8	4	7	n	22	11	4	n	3	100	n	100	n		
England	27	22	10	8	n	9	8	7	5	n	5	100	n	100	n		
Finland	23	16	11	2	9	n	14	9	6	n	n	90	10	100	3		
France	30	19	5	10	9	3	9	14	n	n	n	100	n	100	n		
Germany	21	18	7	5	9	1	15	11	7	n	3	97	3	100	n		
Greece	29	14	11	11	10	n	8	7	7	n	2	100	n	100	n		
Hungary	28	16	6	7	9	n	15	11	n	4	4	100	n	100	15		
Iceland	16	15	8	8	4	6	12	9	3	5	3	89	11	100	n		
Ireland	29	12	4	8	x(13)	n	12	4	10	n	14	92	8	100	n		
Italy ³	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	100	n		
Japan	19	15	9	9	n	n	10	9	n	n	21	91	9	100	m		
Korea	19	13	10	10	5	2	13	10	n	2	3	87	13	100	n		
Luxembourg ⁴	25	18	6	2	21	n	11	10	7	n	n	100	n	100	n		
Mexico	30	25	15	20	n	n	5	5	n	n	n	100	n	100	n		
Netherlands ⁵	30	19	x(4)	15	2	2	10	7	4	n	12	100	n	100	n		
New Zealand	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a		
Norway	23	15	7	8	6	n	16	7	9	n	9	100	n	100	n		
Poland ⁶	21	16	12	5	11	5	5	12	8	n	4	100	n	100	20		
Portugal ⁶	15	12	9	6	11	12	6	9	n	n	17	97	3	100	3		
Scotland	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a		
Slovak Republic	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m		
Spain	22	17	9	9	13	n	11	11	x(13)	n	n	91	9	100	n		
Sweden	22	14	12	13	12	x(3)	7	8	x(4)	7	n	94	6	100	n		
Switzerland	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m		
Turkey	19	13	10	10	9	n	7	7	7	9	1	91	9	100	20		
United States	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m		
<i>OECD average¹</i>	24	16	9	8	8	2	11	9	4	1	5	96	4	100	3		
<i>EU19 average</i>	25	16	9	7	9	2	12	9	4	1	4	97	3	100	3		
Partner countries																	
Chile ⁶	13	13	10	10	5	5	8	5	5	a	2	79	21	100	m		
Israel	11	19	7	11	11	x(13)	n	7	7	n	n	74	26	100	32		
Russian Federation ⁶	26	16	6	10	10	6	6	6	n	n	n	87	13	100	m		

1. Austria, Belgio (francese) e Belgio (fiammingo) non sono compresi nelle medie.

2. Per gli alunni dai 9 ai 10 anni, gli studi sociali sono compresi nelle scienze.

3. Per gli alunni di 9 e 10 anni il curriculum è ampiamente flessibile, per quelli di 11 anni è più o meno lo stesso che per quelli dai 12 ai 13 anni.

4. Il tedesco come lingua d'insegnamento è incluso in "Leggere, scrivere e letteratura" oltre alla lingua madre lussemburghese.

5. Include solo alunni di 9 e 11 anni.

6. Include solo alunni dai 10 agli 11 anni.

Fonte: OCSE. Vedi Allegato 3 per le note (www.oecd.org/edu/eag2006).

Si consulti la "Guida alla lettura" per informazioni riguardanti i simboli che sostituiscono i dati mancanti.

StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/076822220227>

Tabella D1.2b

Tempo d'insegnamento per materia come percentuale del tempo totale d'insegnamento obbligatorio per alunni dai 12 ai 14 anni d'età (2004)

Percentuale del tempo previsto d'insegnamento dedicato a varie aree disciplinari nell'ambito del curriculum obbligatorio totale

	Curriculum centrale obbligatorio												Curriculum obbligatorio flessibile	Curriculum obbligatorio totale	Curriculum non obbligatorio	
	Leggere, scrivere e letteratura	Matematica	Scienze	Studi sociali	Lingue straniere moderne	Tecnologia	Lettere	Educazione fisica	Religione	Abilità pratiche e professionali	Altre	Curriculum centrale obbligatorio totale				
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)				(13)
OECD countries	Australia	11	11	8	8	5	7	7	8	1	n	3	67	33	100	5
	Austria	13	15	13	12	11	n	16	10	7	2	n	100	x(12)	100	m
	Belgium (Fl.)	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a
	Belgium (Fr.) ¹	16	13	9	13	13	3	3	9	6	n	3	88	13	100	6
	Czech Republic	12	13	20	16	10	3	8	7	n	n	n	88	12	100	n
	Denmark	21	14	17	7	18	n	9	7	3	n	3	100	n	100	n
	England	13	13	13	13	9	12	9	8	5	n	3	100	n	100	4
	Finland	13	12	13	5	14	n	9	7	4	4	n	80	20	100	2
	France	17	15	12	13	12	6	7	11	n	n	n	93	7	100	10
	Germany	14	14	10	12	16	3	10	9	5	2	2	97	3	100	n
	Greece	12	11	10	10	15	5	6	8	6	1	16	100	n	100	n
	Hungary	15	11	17	11	11	3	10	8	n	4	9	100	n	100	28
	Iceland	14	14	8	6	17	4	7	8	2	4	3	85	15	100	n
	Ireland ²	28	13	8	17	7	x(15)	4	5	9	x(15)	5	97	3	100	7
	Italy ¹	22	10	10	15	10	10	13	7	3	n	n	100	n	100	n
	Japan	11	10	9	9	10	3	7	9	n	n	18	87	13	100	m
	Korea	13	11	11	10	10	4	8	8	n	4	5	82	18	100	n
	Luxembourg ³	22	15	5	10	20	n	10	8	6	n	5	100	n	100	n
	Mexico	14	14	17	26	9	n	6	6	n	9	n	100	n	100	n
	Netherlands	10	10	8	11	14	5	7	9	n	3	n	78	22	100	n
	New Zealand	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a
	Norway	16	13	9	11	10	n	8	10	7	n	16	100	n	100	n
	Poland	18	14	16	9	10	5	4	11	7	n	6	100	n	100	8
	Portugal	12	12	11	16	13	4	7	9	n	n	11	94	6	100	2
	Scotland	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a
	Slovak Republic	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Spain	16	11	11	10	10	8	11	7	x(13)	x(13)	3	87	13	100	n	
Sweden	22	14	12	13	12	x(3)	7	8	x(4)	7	n	94	6	100	n	
Switzerland	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	
Turkey	15	14	16	10	15	n	4	6	5	4	3	91	9	100	12	
United States	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	
OECD average	16	13	12	12	12	3	8	8	3	2	5	92	8	100	4	
EU19 average	16	13	12	12	13	4	8	8	4	1	4	94	6	100	4	
Partner countries	Chile ¹	13	13	11	11	8	5	11	5	5	a	5	87	13	100	m
	Israel	11	13	16	21	18	x(3)	4	5	13	n	n	100	n	100	m
	Russian Federation	14	14	26	9	9	3	3	6	n	n	n	83	17	100	m

1. Include solo alunni dai 12 ai 13 anni.

2. Per gli alunni dai 13 ai 14 anni, le lettere (arts) sono incluse nel curriculum non obbligatorio.

3. Il tedesco come lingua d'insegnamento è incluso in "Leggere, scrivere e letteratura" oltre alla lingua madre lussemburghese.

 Fonte: OCSE. Vedi Allegato 3 per le note (www.oecd.org/edu/eag2006).

Si consulti la "Guida alla lettura" per informazioni riguardanti i simboli che sostituiscono i dati mancanti.

 StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/076822220227>

RETRIBUZIONI DEGLI INSEGNANTI

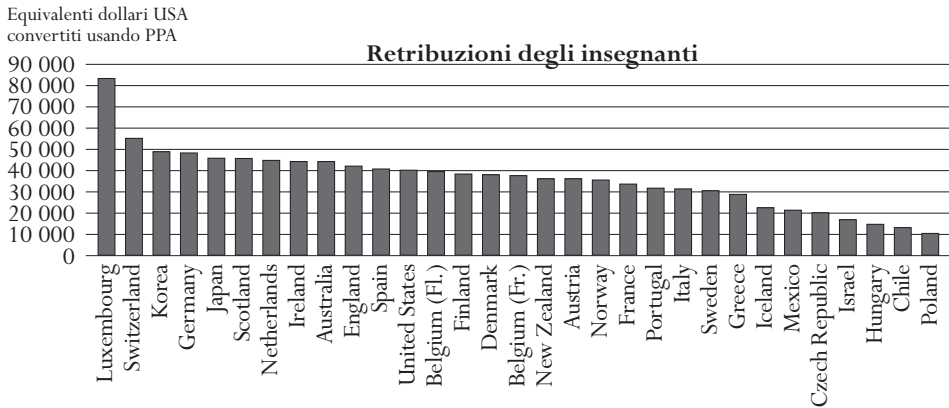
Questo indicatore mostra le retribuzioni statutarie degli insegnanti all'inizio, a metà e al massimo della carriera nell'istruzione pubblica primaria e secondaria, e vari compensi aggiuntivi e schemi incentivi usati nei sistemi retributivi degli insegnanti. Insieme alle dimensioni medie delle classi (vedi Indicatore D2) ed al tempo lavorativo degli insegnanti (vedi Indicatore D4), questo indicatore presenta misurazioni fondamentali della vita lavorativa degli insegnanti. Le differenze nelle retribuzioni degli insegnanti, insieme ad altri fattori quali i rapporti alunni-insegnanti (vedi Indicatore D2), forniscono alcune spiegazioni per le differenze nella spesa per studente.

Risultati chiave

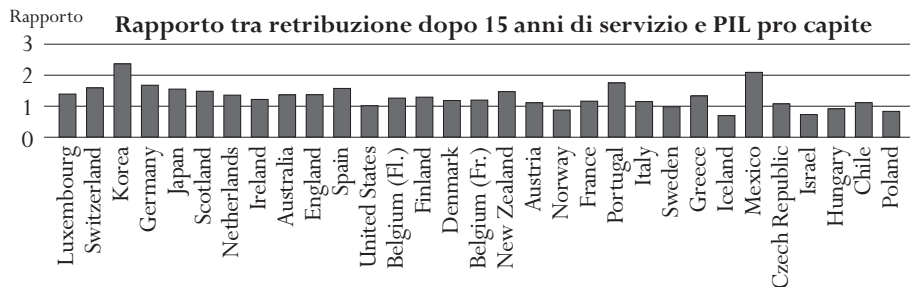
Grafico D3.1. Retribuzioni degli insegnanti nell'istruzione secondaria inferiore (2004)

Retribuzioni statutarie annue degli insegnanti in istituti pubblici nell'istruzione secondaria inferiore, in equivalenti dollari USA convertiti usando il PPA [Parità del Potere d'Acquisto], ed il rapporto tra retribuzione dopo 15 anni d'attività lavorativa ed il PIL [Prodotto Interno Lordo] pro capite

Le retribuzioni degli insegnanti con almeno 15 anni di servizio nel livello secondario inferiore vanno da circa 10.000 dollari USA in Polonia a 48.000 o di più in Corea, Germania e Svizzera, e superano addirittura gli 80.000 dollari USA in Lussemburgo.



Le retribuzioni per gli insegnanti con almeno 15 anni di servizio nell'istruzione secondaria inferiore sono più del doppio del livello del PIL pro capite in Corea e Messico, mentre in Islanda e nel paese partner Israele le retribuzioni sono meno del 75% del PIL pro capite.



I paesi sono classificati in ordine decrescente delle retribuzioni degli insegnanti nell'istruzione secondaria inferiore dopo 15 anni di servizio ed il minimo di tirocinio.

Fonte: OCSE. Tabella D3.3 Vedi Allegato 3 per le note (www.oecd.org/edu/eqg2006).

StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/083407611234>

Altri aspetti importanti di questo indicatore

- Le retribuzioni degli insegnanti sono aumentate in termini reali tra il 1996 ed il 2004 in virtualmente tutti i paesi, con gli aumenti maggiori evidenti in Finlandia, Messico e Ungheria. Le retribuzioni nei livelli primario e secondario superiore in Spagna sono diminuite in termini reali nello stesso periodo, anche se rimangono al di sopra del livello medio OCSE.
- In media, la retribuzione degli insegnanti di secondaria superiore per ora d'insegnamento supera quella degli insegnanti di scuola primaria del 42%, anche se la differenza è più bassa del 5% in Nuova Zelanda e Polonia ed è maggiore del 75% nei Paesi Bassi e in Spagna, dove la differenza tra il tempo d'insegnamento nel livello primario e secondario superiore è la più grande.
- Le retribuzioni alla sommità della scala sono in media più alte del 70% rispetto alle retribuzioni iniziali sia per l'istruzione primaria che per quella secondaria, anche se questa differenza varia generalmente tra i paesi per lo più in linea con il numero di anni necessari perché un insegnante progredisca attraverso la scala. Per esempio, le retribuzioni alla sommità della scala in Corea sono quasi tre volte quelle iniziali, ma ci vogliono 37 anni per raggiungere la sommità della scala. In Portogallo, invece, il rapporto tra retribuzioni alla sommità della scala e le retribuzioni iniziali è vicino a quello della Corea, ma gli insegnanti raggiungono la sommità della retribuzione dopo 26 anni di servizio.

Contesto politico

I sistemi scolastici impiegano un gran numero di professionisti in un mercato del lavoro sempre più competitivo. Assicurare un numero sufficiente d'insegnanti qualificati è una preoccupazione fondamentale in tutti i paesi dell'OCSE. Retribuzioni e condizioni lavorative possono essere importanti fattori d'influenza nell'attrarre, nell'incrementare e nel ritenere insegnanti qualificati ed efficienti.

D₃

I livelli delle retribuzioni sono importanti anche nella misura in cui riflettono possibilità di progressione e promozione nella carriera disponibili nell'ambito della professione insegnante. In teoria, una struttura di carriera con un profilo di guadagni legati all'anzianità (ciò che configura aumenti salariali attraverso gli anni di servizio dei lavoratori) di tipo uniforme, offre maggiori incentivi per attrarre individui qualificati nella professione insegnante, ma meno incentivi di ricompensa per uno sviluppo continuo. Invece, un profilo non uniforme di guadagni legati all'anzianità offre ai lavoratori sostanziali aumenti salariali attraverso la loro vita lavorativa. Questi fattori sono tra quelli che potrebbero influenzare le decisioni di carriera di potenziali insegnanti ed i tipi di persone che sono attratte verso la professione insegnante.

Le retribuzioni degli insegnanti rappresentano il maggiore costo singolo nel fornire istruzione, che produce in compenso considerazioni critiche per i responsabili politici che cercano di mantenere sia la qualità dell'insegnamento che un bilancio equilibrato per l'istruzione. Le dimensioni dei bilanci per l'istruzione riflettono naturalmente compromessi tra molti fattori correlati, tra i quali le retribuzioni degli insegnanti, il rapporto alunni-insegnanti, il tempo d'insegnamento programmato per gli alunni, ed il numero definito di ore d'insegnamento.

Prove e spiegazioni

Confronto tra le retribuzioni degli insegnanti

La prima parte di questo indicatore confronta le retribuzioni statutarie all'inizio, a metà e al massimo della carriera di insegnanti con il livello minimo di qualificazioni richieste per una certificazione nell'istruzione pubblica primaria e secondaria. Innanzitutto, le retribuzioni degli insegnanti vengono esaminate in termini assoluti in tre momenti della carriera: all'inizio, a metà ed alla sommità della scala. Schemi incentivi e compensi aggiuntivi proposti agli insegnanti vengono illustrati successivamente, seguiti da cambiamenti salariali per gli insegnanti tra il 1996 ed il 2004.

Confronti internazionali tra le retribuzioni forniscono illustrazioni semplificate del compenso ricevuto dagli insegnanti per il loro lavoro. Ciò fornisce solo un quadro generale dei confronti tra il sistema completo dei compensi e le risultanti implicazioni previdenziali che si possono produrre. Grandi differenze tra sistemi fiscali e di benefici sociali tra i paesi dell'OCSE, come anche l'uso d'incentivi finanziari (che includono indennità regionali per insegnare in regioni lontane, indennità familiari, tariffe ridotte per i trasporti pubblici, agevolazioni fiscali per l'acquisto di beni culturali, ed altre concessioni quasi-pecuniarie che contribuiscono al reddito di base di un insegnante) rendono importante usare cautela quando si confrontano le retribuzioni degli insegnanti.

Le retribuzioni statutarie, così come vengono riportate in questo indicatore, debbono essere distinte dalle effettive spese salariali nelle quali incorrono i governi e dagli stipendi medi degli insegnanti, che sono influenzati anche da altri fattori, quali la struttura d'età della forza inse-

gnante o la prevalenza del lavoro *part-time*. Alcuni indicatori indicano le somme totali pagate come compenso agli insegnanti. Inoltre, poiché il tempo d'insegnamento ed il carico di lavoro degli insegnanti possono variare considerevolmente tra i paesi, questi fattori debbono essere considerati quando si confrontano le retribuzioni statutarie per gli insegnanti in differenti paesi (vedi Indicatore D4).

Le retribuzioni statutarie annue degli insegnanti di secondaria inferiore con 15 anni di servizio vanno da circa 10.000 dollari USA in Polonia a più di 48.000 dollari USA in Corea, Germania e Svizzera, e raggiungono 80.000 dollari USA in Lussemburgo (Tabella D3.1).

Nella maggior parte dei paesi dell'OCSE, le retribuzioni degli insegnanti aumentano con il livello d'istruzione in cui s'insegna. Per esempio, in Belgio (parte fiamminga e parte francese), Finlandia, Islanda, Lussemburgo, Paesi Bassi e Svizzera, la retribuzione di un insegnante di secondaria superiore con almeno 15 anni di servizio è più alta di almeno il 29% rispetto a quella di un insegnante di scuola primaria con gli stessi anni di servizio. Invece, in Australia, Corea, Giappone, Grecia, Irlanda, Norvegia, Nuova Zelanda, Polonia, Portogallo, Scozia e Stati Uniti, e nel paese partner Israele, le retribuzioni degli insegnanti di secondaria superiore e di primaria sono più confrontabili (Tabella D3.1). La misura della variazione risulterebbe influenzata dalla struttura delle retribuzioni degli insegnanti fino al momento di metà carriera. In alcuni paesi, come gli Stati Uniti, le retribuzioni degli insegnanti sono influenzate dal livello d'istruzione raggiunto dagli insegnanti. Poiché questo livello non è costante attraverso gli insegnanti in tutti i livelli della loro carriera, si deve prestare attenzione nell'interpretare la misura delle differenze nelle retribuzioni degli insegnanti nei differenti livelli d'istruzione primaria e secondaria.

Differenze sostanziali in questi livelli salariali potrebbero riflettere differenze sostanziali nel mercato del lavoro per gli insegnanti. Differenze comparativamente grandi nelle retribuzioni degli insegnanti nei differenti livelli possono influenzare il modo in cui scuole e sistemi scolastici attraggono e ritengono insegnanti di differenti livelli. Ciò può anche influenzare la misura in cui gli insegnanti si spostano attraverso differenti livelli d'istruzione e, con questo, il grado di segmentazione nel mercato del lavoro degli insegnanti.

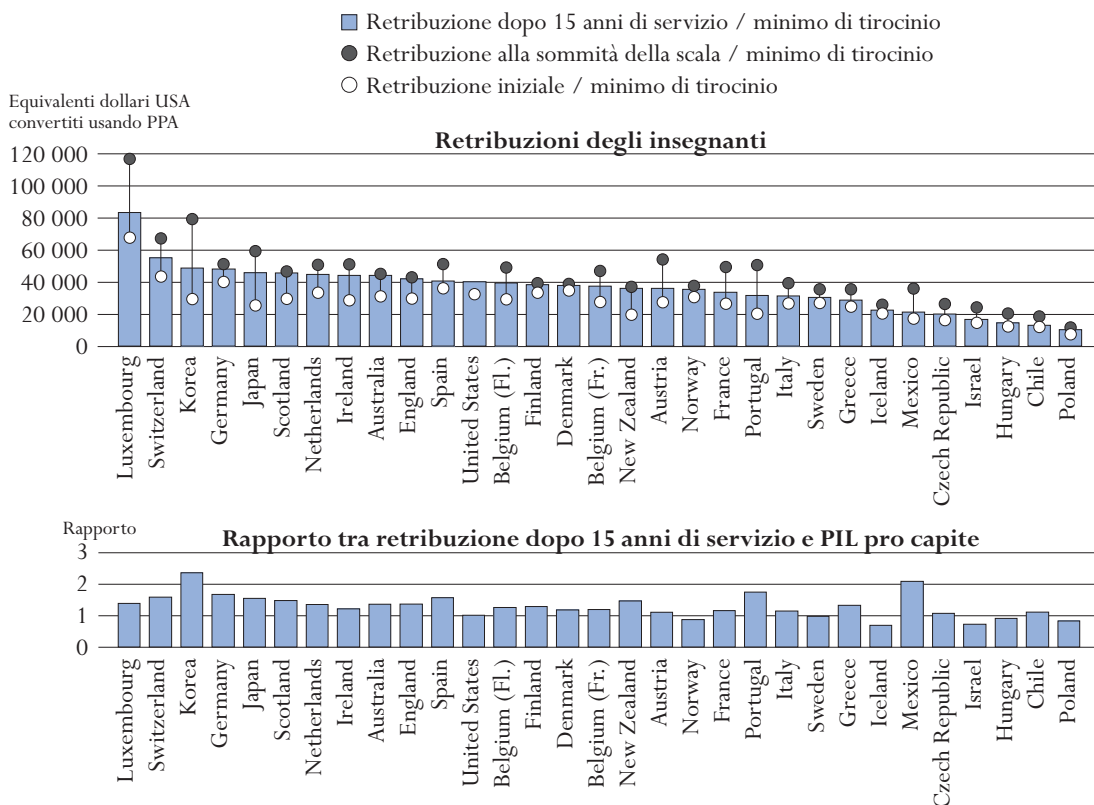
Retribuzioni statutarie in rapporto al PIL pro capite

Tra altre considerazioni, i paesi investono in disponibilità di forza insegnante in rapporto alla loro capacità di finanziare la spesa scolastica. Il confrontare le retribuzioni statutarie con il PIL *pro capite* è quindi un altro modo di verificare il relativo valore delle retribuzioni degli insegnanti attraverso i paesi. Dati comparativi sulle retribuzioni per professioni confrontabili fornirebbero un migliore metro di valutazione per le retribuzioni degli insegnanti; poiché questi dati non sono ancora disponibili, confronti con il PIL *pro capite* forniscono una certa base per confronti standardizzati.

Le retribuzioni per insegnanti con almeno 15 anni di servizio (nell'istruzione primaria e secondaria inferiore) in rapporto al PIL *pro capite* sono le più basse in Islanda (0,69), Norvegia (0,87), Polonia (0,83) e Ungheria (0,91), e nel paese partner Israele (0,73), e le più alte in Corea (2,37 nell'istruzione primaria e 2,36 in quella secondaria inferiore), Messico (2,09, secondaria inferiore) e Turchia (2,44, primaria). Nell'istruzione secondaria superiore generale, i più bassi rapporti si trovano in Islanda, (0,94), Norvegia (0,87), Polonia (0,83), e nel paese partner Israele

Grafico D3.2. Retribuzioni degli insegnanti (minime, dopo 15 anni di servizio, e massime) nell'istruzione secondaria inferiore (2004)

Retribuzioni statutarie annue degli insegnanti in istituti pubblici d'istruzione secondaria inferiore, in equivalenti dollari USA convertiti usando il PPA, ed il rapporto tra retribuzione dopo 15 anni di servizio ed il PIL pro capite



I paesi sono classificati in ordine decrescente delle retribuzioni degli insegnanti nell'istruzione secondaria inferiore dopo 15 anni di servizio ed il minimo di tirocinio.

Fonte: OCSE. Tabella D3.1 Vedi Allegato 3 per le note (www.oecd.org/edu/eag2006).

StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/083407611234>

(0,73), e le retribuzioni di metà carriera in rapporto al PIL sono le più alte in Corea (2,36) e Turchia (2,30) (Tabella D3.1).

Alcuni paesi, come Polonia, Repubblica Ceca, Turchia e Ungheria, come anche paesi partner come Cile e Israele, hanno sia un PIL relativamente basso *pro capite* che basse retribuzioni per gli insegnanti. Altri (per es. Corea, Nuova Zelanda, Portogallo e Spagna) hanno un PIL relativamente basso *pro capite*, ma retribuzioni per gli insegnanti che sono confrontabili con quelle in paesi con PIL *pro capite* molto più alto. Germania, Lussemburgo e Svizzera hanno un alto PIL *pro capite* ed alte retribuzioni per gli insegnanti (Grafico D3.2 e Tabella D3.1), mentre la Norvegia ha un alto PIL *pro capite*, ma retribuzioni medie per gli insegnanti a metà carriera.

Retribuzioni statutarie per ora di tempo netto d'insegnamento

Una misurazione alternativa delle retribuzioni e del costo del tempo d'insegnamento è la retribuzione statutaria per un insegnante di classe a tempo pieno relativa al numero di ore all'anno

che si richiede all'insegnante di spendere nell'impartire lezioni agli alunni (Indicatore D4). Anche se questa misurazione non adegua le retribuzioni all'ammontare del tempo che gli insegnanti spendono in varie attività connesse con l'insegnamento, essa può tuttavia fornire una stima approssimativa del costo del tempo effettivo che gli insegnanti spendono nell'aula.

La retribuzione statutaria media per ora d'insegnamento dopo 15 anni di servizio è di 43 dollari USA nell'istruzione primaria, di 55 dollari USA nella secondaria inferiore, e di 63 dollari USA nella secondaria superiore generale. Nell'istruzione primaria, Messico, Polonia, Repubblica Ceca, Turchia e Ungheria, e il paese partner Israele, hanno i costi salariali più bassi per ora d'insegnamento (30 dollari USA o di meno). Invece, i costi salariali sono relativamente alti in Corea, Danimarca, Germania, Giappone e Lussemburgo (circa 60 dollari USA o di più). Vi è una variazione anche maggiore nei costi salariali per ora d'insegnamento nelle scuole secondarie superiori generali, che vanno da circa 31 dollari USA o di meno in Polonia e Turchia, e nel paese partner Israele, a 80 dollari USA o di più in Corea, Danimarca, Giappone, Lussemburgo e Paesi Bassi (Tabella D3.1).

Anche in paesi dove le retribuzioni statutarie sono le stesse nell'istruzione primaria e secondaria, le retribuzioni per ora d'insegnamento sono generalmente più alte nell'istruzione secondaria superiore rispetto all'istruzione primaria, poiché nella maggior parte dei paesi agli insegnanti della secondaria si richiede d'insegnare per un numero minore di ore rispetto agli insegnanti della primaria (vedi Indicatore D4). In media, tra i paesi dell'OCSE, la retribuzione degli insegnanti di scuola secondaria superiore per ora d'insegnamento supera quella degli insegnanti di scuola primaria di circa il 40%. In Australia, Nuova Zelanda, Polonia, Scozia e Turchia, questa differenza è solo del 10% o di meno, mentre è di circa il 60% o di più in Grecia, Finlandia, Francia, Islanda, Lussemburgo e Ungheria, e vicina o al di sopra dell'80% nei Paesi Bassi e in Spagna (Tabella D3.1). In Spagna, la differenza tra il tempo d'insegnamento nel livello primario ed in quello secondario superiore è maggiore che in ogni altro paese, ma il tempo lavorativo richiesto a questi insegnanti a scuola è lo stesso (Tabella D4.1). Quindi, la grande differenza tra retribuzione d'insegnanti di scuola primaria e di scuola secondaria superiore per ora d'insegnamento non esiste se si confronta la retribuzione per ora del tempo lavorativo richiesto a scuola.

Il servizio prestato e i titoli influenzano le scale salariali degli insegnanti

Il confronto tra le retribuzioni lorde degli insegnanti al momento in cui entra nella professione insegnante, dopo 15 anni di servizio, ed alla sommità della scala salariale fornisce informazioni sulla struttura di carriera degli insegnanti nell'ambito dei paesi. In teoria, un sistema che offre maggiori compensi a servizio e prestazioni fornisce maggiori incentivi a prestare il proprio servizio in un livello più alto ed a rimanere nella professione.

In media, tra i paesi dell'OCSE, le retribuzioni statutarie per gli insegnanti di scuola primaria, secondaria inferiore e superiore generale con 15 anni di servizio sono più alte, rispettivamente, del 38, 38 e 42% rispetto alle retribuzioni iniziali. L'aumento alla sommità della scala salariale è, in media, del 69, 70 e 71%. Queste cifre forniscono un'indicazione dei profili di guadagni legati all'età di questi insegnanti nei vari paesi. Per gli insegnanti di scuola secondaria inferiore, la retribuzione media iniziale è di 27.560 dollari USA (PPA). Dopo 15 anni di servizio, con un minimo di tirocinio, la cifra sale fino a 37.488 dollari USA, e poi raggiunge 45.277 dollari USA alla sommità della scala salariale. Un simile aumento è quindi evidente, innanzitutto, tra la retribuzione iniziale e

quella dopo 15 anni di servizio, e, in secondo luogo, tra l'aumento salariale dopo 15 anni di servizio e quello alla sommità della scala salariale (raggiunta, in media, dopo 24 anni di servizio).

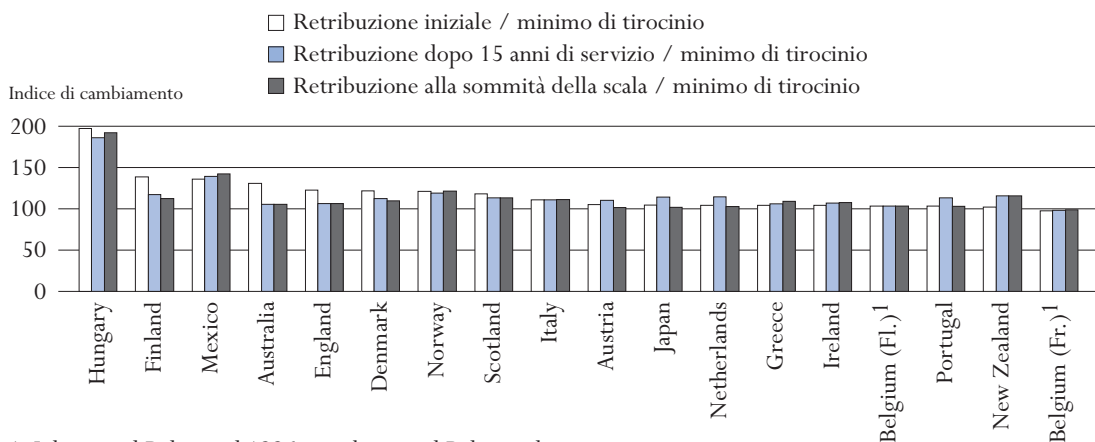
Gli aumenti nelle retribuzioni tra i vari momenti sul profilo dei guadagni rapportati all'età si dovrebbero vedere nel contesto del numero di anni necessari per un insegnante perché progredisca attraverso la scala salariale, un fattore che varia sostanzialmente attraverso i paesi. Nell'istruzione secondaria inferiore, gli insegnanti in Australia, Danimarca, Inghilterra, Nuova Zelanda e Scozia raggiungono l'ultimo gradino sulla scala salariale relativamente presto (da 5 a 9 anni), mentre in Austria, Corea, Francia, Giappone, Grecia, Italia, Lussemburgo, Repubblica Ceca, Spagna e Ungheria, e nel paese partner Israele, gli insegnanti raggiungono la sommità della scala salariale dopo più di 30 anni di servizio (Tabella D3.1).

Gli insegnanti in Danimarca, Finlandia, Germania, Islanda, Norvegia e Turchia hanno, in media, profili di guadagni legati all'età considerevolmente più piatti rispetto ad altri insegnanti nei Paesi dell'OCSE. Con l'eccezione degli insegnanti di scuola secondaria superiore in Danimarca, gli insegnanti alla sommità della scala salariale guadagnano solo fino al 30% in più degli insegnanti in fondo alla scala salariale in questi paesi (Tabella D3.1). Anche in questo gruppo di paesi, vi sono differenze sostanziali nei profili di guadagni legati all'età degli insegnanti. La fonte di queste differenze è nel tempo richiesto per raggiungere i vari livelli nelle scale salariali. In media, nei paesi dell'OCSE, si richiedono appena meno di 24 anni perché un insegnante di secondaria inferiore raggiunga la sommità della scala salariale. Ma l'aumento non è lineare attraverso i paesi. In Danimarca, gli insegnanti di secondaria inferiore raggiungono la sommità della loro scala salariale in soli 8 anni, mentre in Germania ce ne vogliono 28.

Mentre gli insegnanti tedeschi e danesi hanno entrambi profili di guadagni legati all'età relativamente piatti, e quindi somiglianze nei problemi politici riguardanti l'istruzione in questa area, la differenza nel tempo richiesto per raggiungere la sommità della scala può creare delle differenze. In Danimarca, in media, gli insegnanti hanno raggiunto la sommità della scala salariale dopo 8

Grafico D3.3. Cambiamenti nelle retribuzioni degli insegnanti nell'istruzione secondaria inferiore, secondo il punto nella scala salariale (1996, 2004)

Indice di cambiamento tra il 1996 e il 2004 (1996=100, livelli dei prezzi 2004, usando fattori di deflazione PIL)



1. I dati per il Belgio nel 1996 sono basati sul Belgio nel suo insieme.

I paesi sono classificati in ordine decrescente dell'indice di cambiamento tra il 1996 e il 2004 nelle retribuzioni iniziali degli insegnanti

Fonte: OCSE. Tabella D3.3. Vedi Allegato 3 per le note (www.oecd.org/edu/eqq2006).

StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/083407611234>

anni. Gli incentivi monetari che arrivano con la promozione ed i corrispondenti aumenti salariali cessano, quindi, dopo 8 anni, implicando un profilo di guadagni legati all'età variato nei primi 8 anni di servizio, e poi un profilo piatto dopo questo periodo. Se permanenza e motivazione sono determinate, almeno in parte, da prospettive di promozione, allora difficoltà potrebbero sorgere per gli insegnanti con più di 8 anni di servizio. Al contrario, ciò può essere parte di una più ampia struttura che riflette meglio il profilo del lavoro degli insegnanti e della loro immissione nelle scuole. La Germania, invece, ha un profilo di guadagni legati all'età relativamente piatto, dove l'aumento sembra essere più graduale; qui ci vogliono 28 anni per raggiungere l'aumento salariale medio del 28% per gli insegnanti di secondaria inferiore.

Profili di guadagni legati all'età comparativamente meno piatti sono evidenti in Austria, Corea, Giappone, Messico e Portogallo. Gli insegnanti di secondaria inferiore in questi paesi che hanno raggiunto la sommità della scala salariale ricevono retribuzioni che sono più del doppio della retribuzione ricevuta dagli insegnanti all'inizio della carriera. Attraverso questi paesi, ci vogliono in media 28 anni per raggiungere la sommità della scala salariale, ciò che implica una progressione graduale. L'eccezione a questo fatto è il Messico, dove gli insegnanti di scuola secondaria inferiore con una progressione da retribuzioni iniziali fino ad una retribuzione alla sommità della scala avrebbero più che duplicato la loro retribuzione in 14 anni.

Le retribuzioni degli insegnanti tra il 1996 e il 2004

Confrontando l'indice di cambiamento tra il 1996 ed il 2004 nelle retribuzioni degli insegnanti, è evidente che esse sono cresciute in termini reali nei livelli sia primario che secondario in virtualmente tutti i paesi. Gli aumenti maggiori (più del 75%) attraverso tutti i livelli hanno avuto luogo in Ungheria, anche se queste retribuzioni rimangono al di sotto della media OCSE. In alcuni paesi, invece, le retribuzioni sono scese in termini reali tra il 1996 ed il 2004, in modo del tutto notevole nei livelli primario e secondario superiore in Spagna (Tabella D3.3 e Grafico D3.3), anche se esse rimangono al di sopra del livello medio OCSE.

Le tendenze salariali hanno subito variazioni anche tra punti differenti sulla scala salariale. Per esempio, le retribuzioni iniziali sono aumentate più rapidamente di quelle a metà carriera o alla sommità della scala per tutti i livelli d'istruzione in Australia, Danimarca, Finlandia, Inghilterra e Scozia. Invece, le retribuzioni degli insegnanti con almeno 15 anni di servizio sono aumentate più rapidamente (delle retribuzioni iniziali) in Austria, Giappone, Paesi Bassi e Portogallo, e, nel caso della Nuova Zelanda, le retribuzioni alla sommità della scala sono aumentate più rapidamente di quelle iniziali. Tuttavia, con una scala salariale relativamente corta (8 anni per raggiungere la sommità della scala), il reclutamento degli insegnanti sta in effetti al centro dell'attenzione in Nuova Zelanda.

Le ragioni di questi cambiamenti variano attraverso i paesi. Una possibile spiegazione logica per gli aumenti nelle retribuzioni iniziali è il desiderio di attrarre nuovi insegnanti. Ma, se le retribuzioni non aumentano anche in altri punti della scala, gli insegnanti si troveranno di fronte a profili di guadagni legati all'età più piatti. In teoria, la prospettiva di aumenti salariali generalmente più piccoli nell'arco della carriera degli insegnanti ha un'influenza negativa sugli incentivi.

Compensi aggiuntivi: incentivi e indennità

Oltre alle scale retributive di base, molti sistemi scolastici hanno sviluppato schemi che offrono compensi aggiuntivi per gli insegnanti, che possono prendere la forma di remunerazione finan-

ziaria e/o di una riduzione nel numero di ore d'insegnamento. Insieme alla retribuzione iniziale, questi compensi aggiuntivi possono influenzare la decisione di una persona di entrare e di rimanere nella professione insegnante. Compensi aggiuntivi all'inizio della carriera per insegnanti laureati possono includere assegni familiari e indennità per lavorare in certe località, retribuzioni iniziali più alte per attestati o titoli didattici superiori ai minimi, e compensi aggiuntivi per coloro che sono in possesso di titoli in più materie o con attestati per insegnare ad alunni con particolari esigenze scolastiche.

In alcuni paesi, la riduzione delle ore richieste d'insegnamento viene applicata per compensare anni d'anzianità o di lungo servizio (*per es.* in Grecia e Islanda). In altri paesi, come in Portogallo, gli insegnanti possono essere compensati attraverso una riduzione delle ore d'insegnamento per il fatto di eseguire compiti o attività particolari (direzione di una filodrammatica, funzioni di sorveglianza di insegnanti, ecc.). Ritocchi alla retribuzione di base possono essere concessi agli insegnanti in scuole pubbliche sia dal direttore o dal preside della scuola, sia da autorità governative a livello locale, regionale o nazionale.

Tipi di compensi aggiuntivi:

I dati su compensi aggiuntivi possono essere raggruppati in tre ampie aree:

1. Compensi aggiuntivi basati su responsabilità assunte dagli insegnanti e su particolari condizioni d'insegnamento (*per es.* ulteriori responsabilità amministrative e/o insegnamento in regioni molto povere, in scuole svantaggiate).
2. Compensi aggiuntivi basati sulle caratteristiche demografiche degli insegnanti (*per es.* età e/o status familiare).
3. Compensi aggiuntivi basati su titoli, corsi di formazione e prestazioni degli insegnanti (*per es.* essere in possesso di titoli superiori al minimo e/o portare a termine attività di sviluppo professionale).

I dati sono stati raccolti non su somme di denaro pagate, ma sull'eventualità che esse siano disponibili per gli insegnanti e su quale livello siano prese le decisioni di concedere tali compensi (vedi Tabelle D3.2a, D3.2b, D3.2c e D3.2d, e Allegato 3 al sito www.oecd.org/edu/eq2006).

I compensi aggiuntivi vengono dati generalmente per particolari responsabilità o condizioni di lavoro. Compensi aggiuntivi per insegnare in scuole svantaggiate vengono forniti in due terzi dei paesi dell'OCSE e dei paesi partner, e sette paesi offrono compensi aggiuntivi anche per insegnanti che insegnano in certi campi. Tali compensi possono essere offerti in risposta ad una penuria d'insegnanti in queste aree.

Metà dei paesi dell'OCSE offrono compensi aggiuntivi basati su caratteristiche demografiche degli insegnanti. Compensi aggiuntivi agli insegnanti basati sui loro titoli, corsi di formazione e prestazioni sono meno comuni attraverso i paesi dell'OCSE e i paesi partner. Di questi, cinque tipi di compensi aggiuntivi vengono offerti sulla base del titolo scolastico iniziale degli insegnanti e dell'esame di abilitazione all'insegnamento. I tipi più comuni di questi compensi sono disponibili per essere in possesso o di un titolo scolastico iniziale più alto del minimo richiesto e/o per un livello più alto del minimo dell'attestato e del tirocinio d'insegnante. Questi tipi sono dispo-

nibili in poco più della metà dei paesi dell'OCSE e dei paesi partner che offrono per lo più tutti e due i tipi di compensi aggiuntivi. Undici paesi dell'OCSE ed i paesi partner offrono compensi aggiuntivi per aver portato a termine con successo attività di sviluppo professionale.

Un altro tipo di compenso aggiuntivo è quello dato a insegnanti per prestazioni eccellenti nell'insegnamento. Tredici paesi offrono questo compenso: l'unico compenso aggiuntivo che possa essere classificato come un incentivo di prestazione. In sette dei tredici paesi (Danimarca, Finlandia, Inghilterra, Nuova Zelanda, Repubblica Ceca, Svezia e Ungheria) che offrono questo incentivo, la decisione di concedere il compenso aggiuntivo può essere presa a livello scolastico.

La forma d'incentivo ed il metodo per individuare prestazioni eccellenti variano attraverso i tredici paesi che offrono questo incentivo. In Messico, le prestazioni eccellenti vengono calcolate sulla base dei risultati scolastici conseguiti dagli studenti. I compensi per le prestazioni possono essere basati anche sulle valutazioni dei direttori scolastici (Portogallo), o su valutazioni effettuate da amministrazioni scolastiche (direzione provinciale dell'istruzione e ministero dell'educazione in Turchia).

Definizioni e metodologie

I dati sono tratti dall'Indagine su Insegnanti e sul Curriculum dell'OCSE-INES 2005 (*2005 OECD-INES Survey on Teachers and the Curriculum*).

Anche i dati sulle retribuzioni statutarie e sulle indennità degli insegnanti (Tabelle D3.1 e D3.2) sono tratti dall'Indagine su Insegnanti e sul Curriculum dell'OCSE-INES 2005 (*2005 OECD-INES Survey on Teachers and the Curriculum*). I dati si riferiscono all'anno scolastico 2003-2004, e sono riportati secondo le linee politiche formali per gli istituti pubblici.

Le retribuzioni salariali (Tabella D3.1) fanno riferimento alle retribuzioni programmate secondo scale salariali ufficiali. Le retribuzioni riportate sono lorde (somma totale di denaro pagato dal datore di lavoro), meno il contributo del datore di lavoro per la sicurezza sociale e la pensione (secondo le esistenti scale salariali). Le retribuzioni sono lorde (*before tax*) (cioè prima delle deduzioni per tasse sul reddito). Nella Tabella D3.1 la retribuzione per ora di contatto netto divide la retribuzione statutaria annua di un insegnante (Tabella D3.1) per il tempo annuo netto d'insegnamento in ore (Tabella D4.1).

Le retribuzioni lorde degli insegnanti sono state convertite usando i dati sul tasso di scambio del PIL e delle parità del potere d'acquisto (PPA) forniti dall'*OCSE National Accounts database*. La data di riferimento per il PIL *pro capite* è l'intero anno 2004, mentre il periodo di riferimento per le retribuzioni degli insegnanti è dal 30 giugno 2003 al 30 giugno 2004. La data di riferimento per il PPA è 2003-2004. I dati sono adeguati per inflazione con riferimento al gennaio 2004. Per i paesi con anni finanziari differenti (*per es.* Australia e Nuova Zelanda) e per i paesi con periodi salariali leggermente differenti (*per es.* Islanda, Norvegia, Spagna e Ungheria) dalla norma generale OCSE, una correzione del fattore di deflazione viene effettuata solo se questo risultato è un aggiustamento superiore all'1%. Piccoli aggiustamenti sono stati tenuti in scarsa considerazione perché, anche per le retribuzioni che si riferiscono al 2003-2004, il periodo esatto per il quale sono validi sarà solo leggermente differente. Statistiche di riferimento e anni di riferimento per le retribuzioni degli insegnanti si forniscono nell'Allegato 2.

Per il calcolo dei cambiamenti nelle retribuzioni degli insegnanti (Tabella D3.3), il fattore di deflazione del PIL viene usato per convertire le retribuzioni 1996 nei prezzi 2004.

Le retribuzioni iniziali si riferiscono alla retribuzione lorda media programmata per anno per un insegnante a tempo pieno con il minimo di tirocinio necessario per essere completamente qualificato all'inizio della carriera insegnante.

D3

Le retribuzioni dopo 15 anni di servizio si riferiscono alla retribuzione annua programmata di un insegnante di classe a tempo pieno con il minimo di tirocinio necessario per essere pienamente qualificato, più 15 anni di servizio. Le retribuzioni massime riportate si riferiscono alla retribuzione annua massima (sommità della scala salariale) di un insegnante di classe a tempo pieno con il minimo di tirocinio per essere pienamente qualificato per il lavoro.

Un aggiustamento alla retribuzione di base viene definito come una differenza nella retribuzione tra quanto un particolare insegnante riceve effettivamente per il lavoro eseguito in una scuola e la somma che si prevede possa ricevere sulla base del livello di servizio (cioè numero di anni nella professione insegnante). Aggiustamenti possono essere temporanei o permanenti, e possono effettivamente spostare un insegnante lungo la scala e metterlo in una scala salariale differente o in un gradino differente sulla stessa scala salariale.

I dati sui processi decisionali sono tratti dall'indagine *OECD-INES 2003* sui processi decisionali nell'istruzione secondaria inferiore pubblica e si riferiscono all'anno scolastico 2003-2004. Sulle scale salariali degli insegnanti, l'indagine ha chiesto quale livello nel sistema scolastico decida sulle scale salariali (escluse le indennità) del personale scolastico e quanto autonomamente vengano prese queste decisioni.

Ulteriori riferimenti

Note specifiche su definizioni e metodologie riguardanti questo indicatore per ciascun paese vengono date nell'Allegato 3 sul sito www.oecd.org/edu/eq2006.

Inoltre, una più estesa analisi dei processi decisionali è stata pubblicata in *Uno sguardo sull'educazione 2004* (OECD, 2004c), Indicatore D6. Informazioni sull'indagine basata sui processi decisionali sono disponibili in *Uno sguardo sull'educazione 2004*, Allegato 3 (www.oecd.org/edu/eq2004), sotto il titolo *Indicator D6 Locus of decision making at lower secondary levels*. I dati completi sui processi decisionali sono disponibili sotto il titolo *Underlying data on decision making for Indicator D6* (www.oecd.org/edu/eq2004). Come completamento della Tabella D3.1, che presenta le retribuzioni degli insegnanti in equivalenti dollari USA usando il PPA, viene inclusa nell'Allegato 2 una tabella con le retribuzioni degli insegnanti in equivalenti Euro convertiti usando il PPA.

Tabella D3.1

Retribuzioni degli insegnanti (2004)

Retribuzioni statutarie annue degli insegnanti in istituti pubblici nella retribuzione iniziale, dopo 15 anni di servizio e alla sommità della scala, secondi il livello d'istruzione, in equivalenti dollari USA, usando il PPA.

	Istruzione primaria				Istruzione secondaria inferiore				Istruzione secondaria superiore			
	Retribuzione iniziale / minimo di tirocinio	Retribuzione dopo 15 anni di servizio / minimo di tirocinio	Retribuzione alla sommità della scala / minimo di tirocinio	Rapporto tra retribuzione dopo 15 anni di servizio e PIL pro capite	Retribuzione iniziale / minimo di tirocinio	Retribuzione dopo 15 anni di servizio / minimo di tirocinio	Retribuzione alla sommità della scala / minimo di tirocinio	Rapporto tra retribuzione dopo 15 anni di servizio e PIL pro capite	Retribuzione iniziale / minimo di tirocinio	Retribuzione dopo 15 anni di servizio / minimo di tirocinio	Retribuzione alla sommità della scala / minimo di tirocinio	Rapporto tra retribuzione dopo 15 anni di servizio e PIL pro capite
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)
OECD countries												
Australia	29 712	43 991	43 991	1.36	30 062	44 139	44 139	1.36	30 062	44 139	44 139	1.36
Austria	25 446	33 644	50 782	1.03	26 448	36 000	53 149	1.11	26 801	37 035	56 307	1.14
Belgium (Fl.)	28 168	39 050	47 279	1.24	28 168	39 463	48 118	1.26	34 959	50 476	60 679	1.61
Belgium (Fr.)	26 335	36 643	44 500	1.17	26 547	37 471	45 903	1.19	33 084	48 200	58 140	1.54
Czech Republic	15 222	19 994	25 291	1.07	15 222	19 994	25 291	1.07	15 259	20 800	26 356	1.12
Denmark	33 693	37 925	37 925	1.18	33 693	37 925	37 925	1.18	33 092	46 500	46 500	1.45
England	28 769	42 046	42 046	1.36	28 769	42 046	42 046	1.36	28 769	42 046	42 046	1.36
Finland	27 922	32 541	32 541	1.09	32 407	38 318	38 318	1.29	34 825	43 526	43 526	1.46
France	23 112	31 090	45 872	1.07	25 570	33 548	48 451	1.16	25 928	33 906	48 845	1.17
Germany	37 718	46 935	48 938	1.63	39 132	48 167	50 284	1.67	42 321	51 883	54 211	1.80
Greece	23 700	28 646	34 540	1.33	23 700	28 646	34 540	1.33	23 700	28 646	34 540	1.33
Hungary	11 340	14 512	19 348	0.91	11 340	14 512	19 348	0.91	12 789	17 913	23 930	1.12
Iceland	19 350	22 396	24 948	0.69	19 350	22 396	24 948	0.69	24 948	30 605	32 153	0.94
Ireland	26 674	44 185	50 071	1.22	27 587	44 185	50 071	1.22	27 587	44 185	50 071	1.22
Italy	23 753	28 731	34 951	1.05	25 595	31 291	38 370	1.15	25 595	32 168	40 113	1.18
Japan	24 469	45 753	58 373	1.55	24 469	45 753	58 373	1.55	24 469	45 761	60 104	1.55
Korea	28 569	48 875	78 472	2.37	28 449	48 754	78 351	2.36	28 449	48 754	78 351	2.36
Luxembourg	46 306	63 769	94 380	1.06	66 712	83 390	115 899	1.39	66 712	83 390	115 899	1.39
Mexico	12 665	16 669	27 606	1.64	16 239	21 192	34 979	2.09	m	m	m	m
Netherlands	31 235	40 588	45 341	1.23	32 380	44 669	49 760	1.35	32 703	59 762	65 910	1.81
New Zealand	18 641	36 063	36 063	1.47	18 641	36 063	36 063	1.47	18 641	36 063	36 063	1.47
Norway	29 618	35 420	36 679	0.87	29 618	35 420	36 679	0.87	29 618	35 420	36 679	0.87
Poland	6 394	10 263	10 652	0.83	6 394	10 263	10 652	0.83	6 394	10 263	10 652	0.83
Portugal	19 189	31 635	49 644	1.75	19 189	31 635	49 644	1.75	19 189	31 635	49 644	1.75
Scotland	28 603	45 616	45 616	1.48	28 603	45 616	45 616	1.48	28 603	45 616	45 616	1.48
Slovak Republic	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Spain	31 381	36 342	45 334	1.40	35 098	40 663	50 162	1.57	35 792	41 552	51 225	1.61
Sweden	25 152	29 522	33 849	0.95	25 963	30 420	34 477	0.98	26 991	31 772	36 575	1.02
Switzerland	39 285	51 956	62 260	1.50	42 445	55 115	66 189	1.59	53 340	69 061	81 462	1.99
Turkey	16 678	18 416	20 768	2.44	a	a	a	a	15 683	17 421	19 773	2.30
United States	32 703	39 740	m	1.00	31 439	40 088	m	1.01	31 578	40 043	m	1.01
OECD average	25 727	35 099	42 347	1.30	27 560	37 488	45 277	1.32	28 892	40 295	48 197	1.42
EU19 average	26 006	34 684	41 945	1.20	27 926	36 911	44 401	1.26	29 055	40 064	48 039	1.37
Partner countries												
Brazil	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Chile	10 922	12 976	17 500	1.11	10 922	12 976	17 500	1.11	10 922	13 579	18 321	1.16
Israel	13 608	16 695	23 235	0.73	13 608	16 695	23 235	0.73	13 608	16 695	23 235	0.73

Fonte: OCSE. Vedi Allegato 3 per le note (www.oecd.org/edu/eag2006).

Si consulti la "Guida alla lettura" per informazioni riguardanti i simboli che sostituiscono i dati mancanti.

StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/083407611234>

Tabella D3.1 (continua)
Retribuzioni degli insegnanti (2004)

Retribuzioni statutarie annue degli insegnanti in istituti pubblici nella retribuzione iniziale, dopo 15 anni di servizio e alla sommità della scala, secondi il livello d'istruzione, in equivalenti dollari USA, usando il PPA.

	Rapporto tra retribuzione alla sommità della scala e retribuzione iniziale			Anni dalla retribuzione iniziale a quella alla sommità della scala (istruzione secondaria inferiore)	Retribuzione per ora di tempo di contatto netto (d'insegnamento) dopo 15 anni di servizio			Rapporto tra retribuzione per ora d'insegnamento di scuola secondaria superiore e d'insegnanti di scuola primaria (dopo 15 anni di servizio)	
	Istruzione primaria	Istruzione secondaria inferiore	Istruzione secondaria superiore		Istruzione primaria	Istruzione secondaria inferiore	Istruzione secondaria superiore		
									(1)
OECD countries	Australia	1.48	1.47	1.47	9	50	55	55	1.08
	Austria	2.00	2.01	2.10	34	42	58	62	1.45
	Belgium (Fl.)	1.68	1.71	1.74	27	49	55	75	1.54
	Belgium (Fr.)	1.69	1.73	1.76	27	51	52	73	1.43
	Czech Republic	1.66	1.66	1.73	32	25	31	34	1.37
	Denmark	1.13	1.13	1.41	8	59	59	83	1.40
	England	1.46	1.46	1.46	5	m	m	m	m
	Finland	1.17	1.18	1.25	20	48	64	79	1.65
	France	1.98	1.89	1.88	34	34	53	55	1.63
	Germany	1.30	1.28	1.28	28	59	64	74	1.24
	Greece	1.46	1.46	1.46	33	37	57	60	1.63
	Hungary	1.71	1.71	1.87	40	19	26	32	1.73
	Iceland	1.29	1.29	1.29	18	34	34	55	1.59
	Ireland	1.88	1.82	1.82	22	47	60	60	1.29
	Italy	1.47	1.50	1.57	35	40	53	54	1.37
	Japan	2.39	2.39	2.46	31	71	86	98	1.39
	Korea	2.75	2.75	2.75	37	59	86	89	1.50
	Luxembourg	2.04	1.74	1.74	30	82	130	130	1.58
	Mexico	2.18	2.15	m	14	21	20	m	m
	Netherlands	1.45	1.54	2.02	18	44	60	80	1.83
	New Zealand	1.93	1.93	1.93	8	37	37	38	1.04
	Norway	1.24	1.24	1.24	20	48	54	68	1.42
	Poland	1.67	1.67	1.67	10	15	15	15	1.00
	Portugal	2.59	2.59	2.59	26	36	48	54	1.50
	Scotland	1.59	1.59	1.59	6	48	51	51	1.06
	Slovak Republic	m	m	m	m	m	m	m	m
	Spain	1.44	1.43	1.43	39	41	70	74	1.78
	Sweden	m	m	m	a	m	m	m	m
Switzerland	1.58	1.56	1.53	25	m	m	m	m	
Turkey	1.25	a	1.26	a	29	a	31	1.07	
United States	m	m	m	m	w	w	w	w	
	<i>OECD average</i>	<i>1.69</i>	<i>1.70</i>	<i>1.71</i>	<i>24</i>	<i>43</i>	<i>55</i>	<i>63</i>	<i>1.42</i>
	<i>EU19 average</i>	<i>1.65</i>	<i>1.64</i>	<i>1.70</i>	<i>25</i>	<i>43</i>	<i>56</i>	<i>64</i>	<i>1.47</i>
Partner countries	Brazil	m	m	m	m	m	m	m	m
	Chile	1.60	1.60	1.68	m	m	m	m	m
	Israel	1.71	1.71	1.71	36	16	21	25	1.54

Nota: Il rapporto della retribuzione alla sommità della scala non è stato calcolato per la Svezia, perché le retribuzioni che sono alla sua base sono stime derivate da retribuzioni effettive, piuttosto che statutarie.

 Fonte: OCSE. Vedi Allegato 3 per le note (www.oecd.org/edu/eqg2006).

Si consulti la "Guida alla lettura" per informazioni riguardanti i simboli che sostituiscono i dati mancanti.

 StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/083407611234>

Tabella D3.2a

Aggiustamenti alla retribuzione base degli insegnanti negli istituti pubblici (2004)

Tipi di criteri per aggiustare la retribuzione base assegnata a insegnanti negli istituti pubblici

	Criteri basati su condizioni / responsabilità d'insegnamento						
	Responsabilità amministrative oltre a compiti d'insegnamento	Insegnamento in più classi o ore di quanto richiesto dal contratto a tempo pieno	Compiti particolari (guida o consulenza di carriera)	Insegnamento in un'area svantaggiata, lontana o ad alto costo (indennità di luogo)	Attività particolari (es. sport, club filodrammatici, scuola estiva, per i compiti a casa, ecc.)	Insegnamento a studenti con particolari esigenze scolastiche (in scuole regolari)	Corsi d'insegnamento in un campo particolare
OECD countries							
Australia	■	■	■	■		■	
Austria	■	■	■		■		
Belgium (Fl.)		■					
Belgium (Fr.)			■				
Czech Republic	■	■				■	
Denmark	■	■	■		■		■
England	■			■		■	■
Finland	■	■	■	■	■		
France	■	■	■	■	■	■	
Germany	■	■					
Greece		■	■	■			
Hungary	■	■	■	■	■	■	■
Iceland	■	■	■	■	■	■	
Ireland	■			■	■		
Italy	■	■	■	■	■		
Japan	■	■		■	■	■	
Korea	■	■		■		■	
Luxembourg		■	■		■	■	
Mexico	■	■	■	■			■
Netherlands						■	
New Zealand	■		■	■	■	■	■
Norway	■	■	■	■			■
Poland	■	■			■	■	
Portugal	■	■	■		■	■	
Scotland				■			
Slovak Republic		■					
Spain	■		■	■			
Sweden	■						
Switzerland	■	■	■		■	■	
Turkey		■	■	■	■		
United States	■			■	■	■	■
Partner country							
Israel	■	■	■	■		■	

Fonte: OCSE. Vedi Allegato 3 per le note (www.oecd.org/edu/eag2006).StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/083407611234>

Tabella D3.2a (continua)

Aggiustamenti alla retribuzione base degli insegnanti negli istituti pubblici (2004)

Tipi di criteri per aggiustare la retribuzione base assegnata a insegnanti in istituti pubblici

	Criteri basati su titoli, corsi di formazione e prestazioni degli insegnanti						Criteri basati sulla demografia		
	Possedere un titolo scolastico iniziale più alto di quello minimo richiesto per entrare nella professione insegnante	Possedere un livello di attestato d'insegnante più alto di quello minimo, o formazione ottenuta durante la vita professionale	Prestazioni eccellenti nell'insegnamento	Completare con successo attività di sviluppo professionale	Raggiungere alti punteggi nell'esame d'abilitazione	Possedere un titolo scolastico in più materie	Status familiare (coniugato, numero di figli)	Età (indipendentemente dagli anni di servizio scolastico)	Altri
OECD countries	Australia	■	■				■		■
	Austria						■	■	■
	Belgium (Fl.)		■						■
	Belgium (Fr.)								■
	Czech Republic			■				■	
	Denmark	■	■	■	■				
	England	■		■					
	Finland	■		■					■
	France								
	Germany						■	■	
	Greece	■	■				■		
	Hungary	■	■	■	■		■	■	■
	Iceland	■	■		■			■	■
	Ireland	■	■			■			
	Italy						■		
	Japan						■		■
	Korea						■		
	Luxembourg		■		■		■	■	
	Mexico	■	■	■	■	■			■
	Netherlands								
	New Zealand		■	■	■		■		■
	Norway	■	■	■					
	Poland	■	■		■			■	■
Portugal	■	■	■	■		■			
Scotland									
Slovak Republic			■						
Spain				■		■			
Sweden			■						
Switzerland						■		■	
Turkey	■		■	■		■		■	
United States	■	■	■						
Partner country	Israel	■	■		■		■	■	

Fonte: OCSE. Vedi Allegato 3 per le note (www.oecd.org/edu/eag2006).StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/083407611234>

Tabella D3.2b

Aggiustamenti alla retribuzione base degli insegnanti in istituti pubblici fatti dal preside della scuola (2004)
 Tipi di criteri per aggiustare la retribuzione base assegnata a insegnanti in istituti pubblici

	Criteri basati su condizioni / responsabilità d'insegnamento						
	Responsabilità amministrative oltre a compiti d'insegnamento	Insegnamento in più classi o ore di quanto richiesto dal contratto a tempo pieno	Compiti particolari (guida o consulenza di carriera)	Insegnamento in un'area svantaggiata, lontana o ad alto costo (indennità di luogo)	Attività particolari (es. sport, club filodrammatici, per i compiti a casa, scuola estiva, ecc.)	Insegnamento a studenti con particolari esigenze scolastiche (in scuole regolari)	Corsi d'insegnamento in un campo particolare
OECD countries	Australia	■	■	■			
	Austria	■	■	■		■	
	Belgium (Fl.)						
	Belgium (Fr.)						
	Czech Republic	■					■
	Denmark	■		■		■	■
	England	■			■		■
	Finland		■	■		■	■
	France						
	Germany						
	Greece		■				
	Hungary	■		■		■	■
	Iceland	■	■	■		■	■
	Ireland						
	Italy	■		■		■	
	Japan						
	Korea						
	Luxembourg						
	Mexico						
	Netherlands						
New Zealand	■		■		■	■	
Norway							
Poland							
Portugal	■				■		
Scotland							
Slovak Republic		■					
Spain							
Sweden	■						
Switzerland							
Turkey							
United States							
Partner country	Israel	■	■			■	

Fonte: OCSE. Vedi Allegato 3 per le note (www.oecd.org/edu/eqq2006).

StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/083407611234>

Tabella D3.2b (continua)

Aggiustamenti alla retribuzione base degli insegnanti in istituti pubblici fatti dal preside della scuola (2004)
 Tipi di criteri per aggiustare la retribuzione base assegnata a insegnanti in istituti pubblici

	Criteri basati su titoli, corsi di formazione e prestazioni degli insegnanti						Criteri basati sulla demografia		
	Possedere un titolo scolastico iniziale più alto di quello minimo richiesto per entrare nella professione insegnante	Possedere un livello di attestato d'insegnante più alto di quello minimo, o formazione ottenuta durante la vita professionale	Prestazioni eccellenti nell'insegnamento	Completare con successo attività di sviluppo professionale	Raggiungere alti punteggi nell'esame d'abilitazione	Possedere un titolo scolastico in più materie	Status familiare (coniugato, numero di figli)	Età (indipendentemente dagli anni di servizio scolastico)	Altri
OECD countries									
Australia									
Austria									
Belgium (Fl.)									
Belgium (Fr.)									
Czech Republic			■					■	
Denmark	■	■	■	■		■			
England	■		■						
Finland			■						■
France									
Germany									
Greece									
Hungary			■						■
Iceland									
Ireland									
Italy									
Japan									
Korea									
Luxembourg									
Mexico	■			■					■
Netherlands									
New Zealand			■	■		■			
Norway									
Poland									
Portugal									
Scotland									
Slovak Republic									
Spain									
Sweden			■						
Switzerland									
Turkey									
United States									
Partner country									
Israel									

Fonte: OCSE. Vedi Allegato 3 per le note (www.oecd.org/edu/eag2006).

StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/083407611234>

Tabella D3.2c

Aggiustamenti alla retribuzione base degli insegnanti in istituti pubblici fatti dall'autorità locale o regionale (2004)

Tipi di criteri per aggiustare la retribuzione base assegnata a insegnanti in istituti pubblici

	Criteri basati su condizioni / responsabilità d'insegnamento						
	Responsabilità amministrative oltre a compiti d'insegnamento	Insegnamento in più classi o ore di quanto richiesto dal contratto a tempo pieno	Compiti particolari (guida o consulenza di carriera)	Insegnamento in un'area svantaggiata, lontana o ad alto costo (indennità di luogo)	Attività particolari (es. sport, club filodrammatici, per i compiti a casa, scuola estiva, ecc.)	Insegnamento a studenti con particolari esigenze scolastiche (in scuole regolari)	Corsi d'insegnamento in un campo particolare
OECD countries	Australia	■	■	■	■		
	Austria	■					
	Belgium (Fl.)						
	Belgium (Fr.)						
	Czech Republic	■					
	Denmark	■					
	England						
	Finland	■			■		
	France					■	
	Germany	■	■				
	Greece						
	Hungary						
	Iceland	■	■	■	■	■	■
	Ireland						
	Italy			■			
	Japan	■	■		■	■	■
	Korea						
	Luxembourg						
	Mexico			■			
	Netherlands						
New Zealand							
Norway	■						■
Poland	■				■	■	
Portugal							
Scotland							
Slovak Republic							
Spain	■		■	■			
Sweden							
Switzerland	■	■	■		■	■	
Turkey							
United States	■			■	■		■
Partner country	Israel	■	■	■	■		

Fonte: OCSE. Vedi Allegato 3 per le note (www.oecd.org/edu/eag2006).StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/083407611234>

Tabella D3.2c (continua)

Aggiustamenti alla retribuzione base degli insegnanti in istituti pubblici fatti dall'autorità locale o regionale (2004)
 Tipi di criteri per aggiustare la retribuzione base assegnata a insegnanti in istituti pubblici

	Criteri basati su titoli, corsi di formazione e prestazioni degli insegnanti						Criteri basati sulla demografia		
	Possedere un titolo scolastico iniziale più alto di quello minimo richiesto per entrare nella professione insegnante	Possedere un livello di attestato d'insegnante più alto di quello minimo, o formazione ottenuta durante la vita professionale	Prestazioni eccellenti nell'insegnamento	Completare con successo attività di sviluppo professionale	Raggiungere alti punteggi nell'esame d'abilitazione	Possedere un titolo scolastico in più materie	Status familiare (coniugato, numero di figli)	Età (indipendentemente dagli anni di servizio scolastico)	Altri
OECD countries									
Australia	■	■					■		■
Austria									
Belgium (Fl.)									
Belgium (Fr.)									
Czech Republic									
Denmark									
England									
Finland	■		■						
France									
Germany								■	
Greece									
Hungary									
Iceland	■	■		■				■	■
Ireland									
Italy									
Japan							■		■
Korea									
Luxembourg									
Mexico	■	■		■					■
Netherlands									
New Zealand									
Norway		■	■						
Poland									■
Portugal				■					
Scotland									
Slovak Republic				■					
Spain					■		■		
Sweden									
Switzerland									■
Turkey									
United States	■	■	■						
Partner country									
Israel									

Fonte: OCSE. Vedi Allegato 3 per le note (www.oecd.org/edu/eqg2006).

StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/083407611234>

Tabella D3.2d

Aggiustamenti alla retribuzione base degli insegnanti in istituti pubblici fatti dall'autorità nazionale (2004)

Tipi di criteri per aggiustare la retribuzione base assegnata a insegnanti in istituti pubblici

		Criteri basati su condizioni / responsabilità d'insegnamento						
		Responsabilità amministrative oltre a compiti d'insegnamento	Insegnamento in più classi o ore di quanto richiesto dal contratto a tempo pieno	Compiti particolari (guida o consulenza di carriera)	Insegnamento in un'area svantaggiata, lontana o ad alto costo (indennità di luogo)	Attività particolari (es. sport, club filodrammatici, per i compiti a casa, scuola estiva, ecc.)	Insegnamento a studenti con particolari esigenze scolastiche (in scuole regolari)	Corsi d'insegnamento in un campo particolare
OECD countries	Australia							
	Austria	■	■	■		■		
	Belgium (Fl.)		■					
	Belgium (Fr.)			■				
	Czech Republic	■	■				■	
	Denmark	■	■	■				
	England				■			
	Finland	■	■	■	■	■		
	France	■	■	■	■		■	
	Germany							
	Greece				■	■		
	Hungary	■	■	■	■		■	
	Iceland	■	■	■		■	■	
	Ireland	■				■		
	Italy		■	■	■	■		
	Japan							
	Korea	■	■			■		■
	Luxembourg		■	■			■	■
	Mexico	■	■	■	■	■		■
	Netherlands							■
	New Zealand				■	■		■
	Norway	■	■	■		■		
	Poland		■					
	Portugal	■	■	■				■
	Scotland					■		
	Slovak Republic							
Spain								
Sweden								
Switzerland								
Turkey		■	■		■	■		
United States								
Partner country	Israel	■	■	■	■		■	

Fonte: OCSE. Vedi Allegato 3 per le note (www.oecd.org/edu/eag2006).StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/083407611234>

Tabella D3.2d (continua)

Aggiustamenti alla retribuzione base degli insegnanti in istituti pubblici fatti dall'autorità nazionale (2004)
 Tipi di criteri per aggiustare la retribuzione base assegnata a insegnanti in istituti pubblici

	Criteri basati su titoli, corsi di formazione e prestazioni degli insegnanti						Criteri basati sulla demografia		
	Possedere un titolo scolastico iniziale più alto di quello minimo richiesto per entrare nella professione insegnante	Possedere un livello di attestato d'insegnante più alto di quello minimo, o formazione ottenuta durante la vita professionale	Prestazioni eccellenti nell'insegnamento	Completare con successo attività di sviluppo professionale	Raggiungere alti punteggi nell'esame d'abilitazione	Possedere un titolo scolastico in più materie	Status familiare (coniugato, numero di figli)	Età (indipendentemente dagli anni di servizio scolastico)	Altri
OECD countries	Australia								
	Austria						■	■	■
	Belgium (Fl.)		■						■
	Belgium (Fr.)								■
	Czech Republic							■	
	Denmark								
	England								
	Finland	■		■					■
	France								
	Germany						■	■	
	Greece	■	■				■		
	Hungary	■	■		■		■	■	■
	Iceland	■	■		■			■	■
	Ireland	■	■			■			
	Italy						■		
	Japan								
	Korea						■		
	Luxembourg		■		■		■	■	
	Mexico	■	■	■	■	■			
	Netherlands								
	New Zealand		■						■
	Norway	■	■						
	Poland	■	■		■			■	
	Portugal	■	■		■		■		
	Scotland								
	Slovak Republic								
	Spain								
Sweden									
Switzerland						■			
Turkey	■		■	■		■		■	
United States									
Partner country	Israel	■	■		■		■	■	

Fonte: OCSE. Vedi Allegato 3 per le note (www.oecd.org/edu/eag2006).

StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/083407611234>

Tabella D3.3

Cambiamenti nelle retribuzioni degli insegnanti (dal 1996 al 2004)

Indice di cambiamento tra il 1996 e il 2004 nelle retribuzioni iniziali degli insegnanti, dopo 15 anni di servizio ed alla sommità della scala salariale, secondo il livello d'istruzione, convertite nei livelli dei prezzi 2004 usando fattori di deflazione del PIL (1996=100)

	Istruzione primaria			Istruzione secondaria inferiore			Istruzione secondaria superiore, corsi generali		
	Retribuzione iniziale / minimo di tirocinio	Retribuzione dopo 15 anni di servizio / minimo di tirocinio	Retribuzione alla sommità della scala / minimo di tirocinio	Retribuzione iniziale / minimo di tirocinio	Retribuzione dopo 15 anni di servizio / minimo di tirocinio	Retribuzione alla sommità della scala / minimo di tirocinio	Retribuzione iniziale / minimo di tirocinio	Retribuzione dopo 15 anni di servizio / minimo di tirocinio	Retribuzione alla sommità della scala / minimo di tirocinio
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)
OECD countries									
Australia	130	105	105	131	106	106	131	106	106
Austria	105	108	104	106	110	102	101	104	96
Belgium (Fl.) ²	106	109	111	104	104	104	104	104	104
Belgium (Fr.) ²	99	103	105	98	99	99	98	99	99
Czech Republic	w	w	w	w	w	w	w	w	w
Denmark	122	113	110	122	113	110	110	109	104
England	123	107	107	123	107	107	123	107	107
Finland	135	119	115	139	118	113	145	128	121
France	w	w	w	w	w	w	w	w	w
Germany	w	w	w	w	w	w	w	w	w
Greece	108	110	112	105	106	109	105	106	109
Hungary	198	187	193	198	187	193	175	186	198
Iceland	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Ireland	106	114	109	104	107	108	104	107	108
Italy	112	112	113	111	111	111	111	111	111
Japan	105	115	102	105	115	102	105	115	102
Korea	w	w	w	w	w	w	w	w	w
Luxembourg	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Mexico	135	134	136	136	140	143	m	m	m
Netherlands	106	113	103	105	115	103	105	110	102
New Zealand	102	116	116	102	116	116	102	116	116
Norway	122	119	122	122	119	122	112	116	112
Poland	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Portugal	104	114	103	104	114	103	104	114	103
Scotland	119	114	114	119	114	114	119	114	114
Slovak Republic	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Spain	97	96	93	m	m	m	95	94	93
Sweden	w	w	w	w	w	w	w	w	w
Switzerland	99	98	102	m	m	m	m	m	m
Turkey	w	w	w	a	a	a	w	w	w
United States	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Partner country									
Israel	m	m	m	m	m	m	m	m	m

1. L'indice è calcolato come retribuzione dell'insegnante nella valuta nazionale 2004 *100 /Retribuzione dell'insegnante 1996 in valuta nazionale* Fattore di deflazione del PIL 2004 (1996=100).Vedi Allegato 2 per le statistiche sui fattori di deflazione del PIL e sulle retribuzioni in valute nazionali nel 1996 e nel 2004.

2. I dati per il Belgio nel 1996 sono basati sul Belgio nel suo insieme.

Fonte: OCSE. Vedi Allegato 3 per le note (www.oecd.org/edu/eqq2006).

Si consulti la "Guida alla lettura" per informazioni riguardanti i simboli che sostituiscono i dati mancanti.

StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/083407611234>

Allegato

1

CARATTERISTICHE DEI SISTEMI SCOLASTICI

L'età tipica di conseguimento dei diplomi è l'età al termine dell'ultimo anno scolastico/accademico del corrispondente livello e corso in cui il diploma viene conseguito. L'età è l'età che corrisponde normalmente all'età di conseguimento dei diplomi.

(Si noti che in alcuni livelli d'istruzione, l'espressione "età tipica dei diplomi" può non essere tradotta letteralmente ed è usata qui solo per convenzione).

Tabella X1.1a.
Età tipiche del conseguimento dei diplomi nell'istruzione secondaria superiore

	Indirizzo dei corsi		Indirizzi dei corsi / mercato del lavoro				
	Corsi generali	Corsi pre-professionali	Corsi ISCED 3A	Corsi ISCED 3B	Corsi ISCED 3C brevi ¹	Corsi ISCED 3C lunghi ²	
OECD countries	Australia	m	m	17-18	m	m	17-18
	Austria	18	18	18	18	17	a
	Belgium	18	18	18	a	18	18
	Canada	m	m	m	m	m	m
	Czech Republic	19	19	19	19	a	18
	Denmark	19-20	19-20	19-20	a	18-19	19-20
	Finland	19	19	19	a	a	a
	France	18-19	17-20	18-19	19-20	18-19	18-21
	Germany	19	19	19	19	19	a
	Greece	17-18	16-17	17-18	a	16-17	17-18
	Hungary	18-20	16-17	18-20	20-22	16-17	18
	Iceland	20	20	20	19	18	20
	Ireland	17-18	17-18	17-18	a	a	17-18
	Italy	19	19	19	19	17	a
	Japan	18	18	18	18	18	18
	Korea	17-18	17-18	17-18	a	a	17-18
	Luxembourg	19	17-19	17-19	19	17	17-19
	Mexico	18	18	18	a	a	18
	Netherlands	17-18	18-20	17-18	a	18-19	18-20
	New Zealand	m	a	18	17	18-19	17
	Norway	18-19	18-19	18-19	a	16-18	18-19
	Poland	19	20	19-20	a	18	a
	Portugal	17	17	17	m	m	m
	Slovak Republic	18	16-18	19-20	a	17	18-19
	Spain	17	17	17	a	17	17
	Sweden	19	19	19	a	a	19
Switzerland	18-20	18-20	18-20	18-20	17-19	17-19	
Turkey	16-17	16-17	16-17	a	a	m	
United Kingdom	m	m	m	m	m	m	
United States	18	a	18	a	a	a	
Partner countries	Brazil	17	17	17	a	a	a
	Chile	18	18	18	18	a	a
	Israel	18	18	18	18	18	18
	Russian Federation ²	17	17	17	m	m	m

1. Categorie di durata per ISCED C – Brevi: almeno un anno più brevi dei corsi ISCED 3A/3B; Lunghi: di durata simile a quella dei corsi 3A o 3B.

2. Valutazione OCSE.

Fonte: OCSE.

Tabella X1.1b.

Età tipiche del conseguimento dei diplomi nell'istruzione post-secondaria non-terziaria

	Indirizzi dei corsi / mercato del lavoro		
	Corsi ISCED 4A	Corsi ISCED 4B	Corsi ISCED 4C
OECD countries			
Australia	a	a	18-19
Austria	19	20	20
Belgium	19	m	19-21
Canada	m	m	20
Czech Republic	20	a	20
Denmark	21-22	a	21-22
Finland	a	a	25-29
France	18-21	a	19-21
Germany	22	22	a
Greece	a	a	19-20
Hungary	a	a	19-22
Iceland	a	a	21
Ireland	a	a	19
Italy	a	a	20
Japan	19	19	19
Korea	a	a	a
Luxembourg	a	a	20-25
Mexico	a	a	a
Netherlands	a	a	18-20
New Zealand	18	18	18
Norway	20-25	a	20-25
Poland	a	a	21
Portugal	m	m	m
Slovak Republic	20-21	a	a
Spain	18	18	a
Sweden	19-20	a	19-20
Switzerland	19-21	21-23	a
Turkey	a	a	a
United Kingdom	m	m	m
United States	a	a	20
Partner countries			
Brazil	a	a	a
Chile	a	a	a
Israel	21-25	a	a
Russian Federation	a	a	18

Fonte: OCSE.

Tabella X1.1c.
Età tipiche del conseguimento dei diplomi nell'istruzione terziaria

	Terziaria di tipo B (ISCED 5B)	Terziaria di tipo A (ISCED 3A)				Corsi di ricerca avanzata (ISCED 6)	
		Tutti i corsi	Da 3 a meno di 5 anni	Da 5 a 6 anni	Più di 6 anni		
OECD countries	Australia	19	a	20-22	22-24	24-25	24-28
	Austria	20-22	a	22	23	a	23-26
	Belgium	m	m	m	m	m	25-29
	Canada	m	m	m	m	m	29
	Czech Republic	23	a	22-24	24	a	27
	Denmark	21-25	a	22-24	25-26	27-30	30-34
	Finland	21-22	a	25-29	25-29	30-34	29
	France	20-21	a	21-22	23-24	25	25-26
	Germany	21-22	a	25	26	a	28
	Greece	m	m	21-22	22-24	m	24-28
	Hungary	21	a	21-25	23-26	m	30
	Iceland	22-24	a	23	25	27	29
	Ireland	20	a	22	23	24	27
	Italy	22-23	a	22	23-25	a	27-29
	Japan	20	a	22	23	a	27
	Korea	20	a	21-22	22-23	23-24	26
	Luxembourg	m	m	m	m	m	m
	Mexico	m	m	m	m	m	24-28
	Netherlands	a	22-23	m	m	a	25
	New Zealand	20	a	21-22	22-24	23-24	28
	Norway	20	a	22	24	25	27
Partner countries	Poland	24-25	a	24	25	m	m
	Portugal	21	a	22	23	25-26	m
	Slovak Republic	21-22	a	21-22	23-24	25	27
	Spain	19	a	20	22	a	25-27
	Sweden	22-23	a	23-25	25-26	a	27-29
	Switzerland	23-29	a	23-26	23-26	28	29
	Turkey	m	m	22-24	22-24	22-24	m
	United Kingdom	20-21	a	21	23	24	24
	United States	20	a	21	m	25	28
	Brazil	m	m	m	m	m	m
	Chile	m	m	m	m	m	25
Israel	20-22	a	23-27	27-29	a	28-30	
Russian Federation	m	m	m	m	m	25-30	

Nota: Dove i dati per l'istruzione terziaria di tipo A sono disponibili secondo la durata dei corsi, il tasso di diplomi conseguiti per tutti i corsi è la somma dei tassi dei diplomi secondo la durata dei corsi.

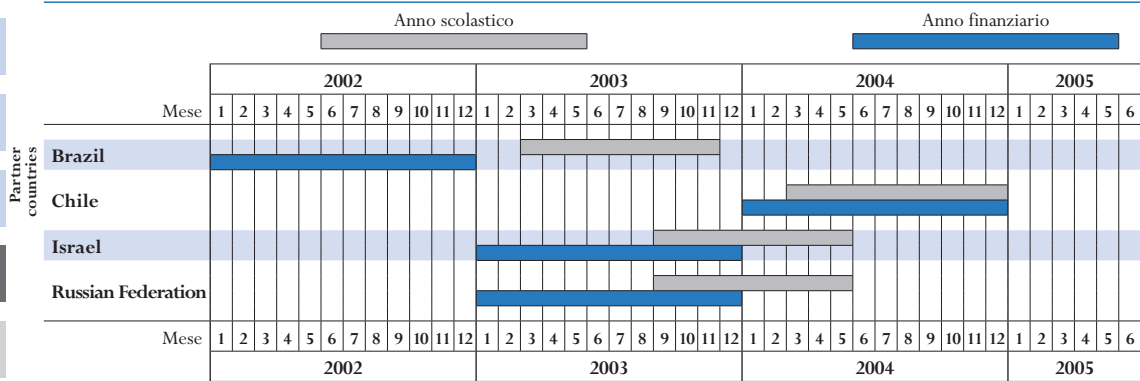
Fonte: OCSE.

Tabella X1.2a.
Anno scolastico e anno finanziario usati per il calcolo degli indicatori



Fonte: OCSE.

Tabella X1.2b .
Anno scolastico e anno finanziario usati per il calcolo degli indicatori



Fonte: OCSE.

Tabella X1.3

Riepilogo dei requisiti per il compimento dei corsi d'istruzione secondaria superiore (ISCED 3)

	Corsi ISCED 3A				Corsi ISCED 3B				Corsi ISCED 3C			
	Esame finale	Serie di esami durante il corso	Numero specifico di ore del corso, esame AND	Numero specifico di ore del corso soltanto	Esame finale	Serie di esami durante il corso	Numero specifico di ore del corso, esame AND	Numero specifico di ore del corso soltanto	Esame finale	Serie di esami durante il corso	Numero specifico di ore del corso, esame AND	Numero specifico di ore del corso soltanto
OECD countries												
Australia ^{1,2}	Y/N	Y	Y	N	N	Y	N	N	N	Y	N	N
Austria	Y	Y	Y	N	Y	Y	Y	N	N	Y	Y	N
Belgium (Fl.) ³	Y	Y	N	N	a	a	a	a	Y	Y	N	N
Belgium (Fr.)	Y	Y	N	N	a	a	a	a	Y	Y	N	N
Canada (Québec) ¹	N	Y	Y	N					N	Y	Y	N
Czech Republic ¹	Y	Y	Y	N	N	Y	Y	N	Y	Y	Y	N
Denmark ¹	Y	Y	Y		a	a	a	a	Y	Y	Y	
Finland	Y/N	Y	Y	N								
France	Y	N	Y	N	a	a	a	a	Y/N	Y	N	
Germany	Y	Y	N	N	Y	Y	N	N	a	a	a	a
Grecce ¹	N	Y	N	N					N	Y	N	N
Hungary	Y	N	Y	N	Y	N	Y	N	Y	N	Y	N
Iceland ¹	Y/N	Y	N	N	Y	Y	N	N	Y/N	Y	N	N
Ireland ¹	Y	N	N	N	a	a	a	a	Y	Y	Y	N
Italy	Y	N	Y/N	N	Y	Y/N	Y/N	N	Y	N	Y/N	N
Japan	N	N	Y	N	N	N	Y	N	N	N	Y	N
Korea	N	N	N	Y					N	N	N	Y
Luxembourg	Y	Y	Y	N	Y	Y	Y	N	Y	Y	Y	N
Mexico	N	Y	Y	N					Y/N	Y	Y	N
Netherlands ¹	Y	Y	Y	N	a	a	a	a	Y	Y	Y	N
New Zealand	Y	N	N	N								
Norway	N	Y	Y	N	a	a	a	a	N	Y	Y	N
Poland	Y/N	N	N	N	a	a	a	a	Y	N	N	N
Portugal	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Slovak Republic ¹	Y	N	Y	N					Y	N	Y	N
Spain	N	Y	Y	N					Y/N	Y/N	Y/N	N
Sweden	Y/N	Y/N	N	Y/N								
Switzerland	Y	Y	Y		Y	Y	Y		Y		Y	
Turkey ¹	N	N	Y	N	N	N	Y	N	N	N	Y	N
United Kingdom ¹	N ⁴	Y	N	N	a	a	a	a		Y	N	N
United States ¹	20Y/30 N	SS	SS	Y ⁵	a	a	a	a	a	a	a	a
Partner countries												
Israel ¹	Y/N	Y	Y	N	a	a	a	a	Y/N	Y	Y	

Nota: Y = Yes (sì); N = No (no); SS = Some states (alcuni stati)

1. Vedi Allegato 3 per altre note sui requisiti per il compimento (www.oecd.org/edu/eag2006).

2. I requisiti per il compimento per ISCED 3A variano secondo lo stato e il territorio. Le informazioni fornite rappresentano una generalizzazione dei diversi requisiti.

3. Copre solo l'istruzione generale.

4. Non vi è generalmente un esame finale, anche se alcuni corsi ISCED 3A possono essere completati in questo modo.

5. Quasi tutti gli stati specificano i livelli dei crediti Carnegie (cioè attraverso un corso di due semestri in discipline specifiche, che variano secondo lo stato).

Fonte: OCSE.

Si consulti la "Guida alla lettura" per informazioni riguardanti i simboli che sostituiscono i dati mancanti.

Tabella X1.3 (Note sui paesi)

Riepilogo dei requisiti per il compimento dei corsi d'istruzione secondaria superiore (ISCED 3)

AUSTRALIA:

I requisiti per i diplomati nell'istruzione secondaria superiore al livello ISCED 3A sono differenti in ciascuno stato e territorio, poiché i governi statali/territoriali sono responsabili per la loro istruzione. Le informazioni contenute nella tabella cercano di generalizzare questi diversi requisiti. Si noti che per ISCED 3A, i requisiti del corso sono differenti in ciascuno stato e, per diversi stati, differenti in ciascuna scuola. Tuttavia, le scuole richiedono un numero di ore del corso da frequentare e stabiliscono vari requisiti. Per esempio, nelle scuole secondarie superiori nel New South Wales gli studi obbligatori di lingua inglese sono classificati come uno speciale requisito.

Y / N per gli "esami finali" significano che in Australia sono richiesti esami obbligatori esterni per completare le scuole secondarie superiori solo in alcuni stati. "Y" per "serie di esami e ore del corso" significa una serie di prove basate sulla scuola e ore del corso.

I requisiti per i corsi professionali ISCED 3B e ISCED 3C sono unificati a livello nazionale, poiché gli istituti scolastici in ciascuno stato debbono osservare norme concordate a livello nazionale per l'istruzione professionale. Per ISCED 3B e ISCED 3C, prove basate sulla scuola o sul luogo di lavoro, chiamate competenze o risultati, debbono essere superate per completare un corso. L'approccio all'istruzione basato sulla competenza consente ai discenti di ottenere risultati in tempo flessibile; quindi le ore d'educazione o istruzione non determinano il completamento delle competenze.

CANADA (QUEBEC):

L'ISCED 3A copre i corsi di secondo ciclo dell'istruzione di livello secondario generale, che conducono al diploma negli studi secondari (*Diploma in Secondary Studies*: DES). Per ottenere il DES, lo studente deve superare esami nella lingua d'insegnamento, in una seconda lingua e nella storia, come anche il completamento di certe unità del corso. L'ISCED 3C copre i corsi del livello secondario d'istruzione professionale, che conducono al diploma di studi professionali (*Diplôme d'Études Professionnelles*: DEP), all'attestato di specializzazione professionale (*Attestation de Spécialisation Professionnelle*: ASP), o all'attestato di formazione professionale (*Attestation de formation professionnelle*: AFP). Per ottenere il DEP o l'ASP, lo studente deve superare le prove per tutte le materie del corso e osservarne tutti i prerequisiti. Per ottenere l'AFP, lo studente deve superare le prove per un certo numero di materie nel modo stabilito dall'istituto che offre il corso, come quelle d'indirizzo generale o quelle che preparano per entrare nel mercato del lavoro.

DANIMARCA:

ISCED 3C: il corso principale nell'istruzione professionale è normalmente completato con un test per lavoratori qualificati (*journeyman's test*) o con un esame simile. Il test può essere effettuato anche dopo il periodo scolastico come un test di effettivo lavoratore qualificato effettuato con un datore di lavoro.

GRECIA:

ISCED 3A: gli studenti sono esaminati due volte, alla fine di ciascun anno, dopo il compimento della frequenza obbligatoria. ISCED 3C: gli studenti sono esaminati alla fine di ciascun anno, dopo il compimento della frequenza obbligatoria.

IRLANDA:

Le verifiche per la licenza (*Leaving Certificate Applied*) hanno luogo nel corso di due anni sotto tre voci: "completamento soddisfacente di moduli" (*Satisfactory Completion of Modules*), "esecuzione di compiti studenteschi" (*Performance of Student Tasks*) ed "esecuzione negli esami finali" (*Performance in the Terminal Examination*). Il corso biennale è costituito da quattro blocchi di mezzo anno chiamati "sessioni" ed i riconoscimenti vengono accreditati in ciascuna di queste sessioni. Al termine di ciascuna sessione, uno studente viene accreditato di un "completamento soddisfacente" dei corrispondenti moduli. I "compiti studenteschi" vengono verificati da esaminatori esterni nominati dal Dipartimento dell'Educazione e delle Scienze. A ciascuno studente viene anche richiesto di produrre un resoconto sul modo in cui ha completato il compito. Questo resoconto può essere inserito tra le prove dell' "esecuzione di compiti". Gli "esami finali" vengono effettuati nelle seguenti aree: Inglese e Comunicazione, Due Specializzazioni Professionali, Applicazioni Matematiche, Lingua (il gaelico, *Gaeilge Chumarsáideach* e le lingue moderne europee) e l'Educazione Sociale.

ISLANDA:

ISCED C: Sono richiesti per ottenere qualificazioni corsi professionali che includono corsi di navigazione.

ISRAELE:

Gli studenti che completano la 12^a classe vengono considerati come diplomati d'istruzione secondaria superiore. Gli esami d'immatricolazione vengono usati come un indicatore in più per il completamento, ma non l'unico.

Il numero di ore per studente nell'istruzione secondaria superiore per completare il corso è di 110 ore in tre anni di studio (dalla 10^a alla 12^a classe).

PAESI BASSI:

ISCED 3A: ciascuna materia può terminare con un esame. Insieme con il risultato dell'esame finale i risultati di questi esami determinano il risultato finale per la rispettiva materia di studio.

Dal 1999 i Paesi Bassi hanno introdotto una nuova seconda fase dell'istruzione secondaria. Ne segue che gli alunni vengono incoraggiati a studiare in modo autonomo. Il numero di ore prescritte a livello governativo è quello di cui si prevede che un "normale" alunno abbia bisogno per familiarizzarsi con i contenuti della materia. Per ciascuna materia questo numero viene indicato dal governo. Il numero totale di queste "ore per materia" ammonta a 1.600 all'anno. 1.000 di queste ore vengono impartite durante il tempo scolastico come parte del corso scolastico. Per le rimanenti si prevede che gli alunni studino da soli.

ISCED 3C: il requisito minimo d'accesso è ISCED 2.

REGNO UNITO:

Non c'è generalmente un esame finale, anche se alcuni corsi ISCED 3A potrebbero essere completati in questo modo. Per la maggior parte dei corsi generali ISCED 3A, quali i livelli A e quelli più alti scozzesi, vi sono esami modulari in intervalli durante il corso, come anche al termine. Per la maggior parte delle materie, anche la valutazione di lavori specifici contribuisce al titolo. Per ciascuna distinta materia nel corso, c'è una gamma di possibili titoli da conseguire. Per i corsi professionali ISCED 3A, come i NVQ, possono esserci test formali, ma il criterio per essere promossi è la competenza dimostrabile sul luogo di lavoro (o su un luogo di lavoro simulato). Le prove per la valutazione sono raccolte principalmente attraverso l'osservazione diretta del candidato operante nell'ambiente di un luogo di lavoro, spesso integrata da un *portfolio* (cartella) di prove documentarie relative al compito di lavoro intrapreso dal candidato.

Vi sono ore tipiche di corso specialmente per i corsi ISCED 3A generale e ISCED 3C generale (di meno per i corsi professionali), ma queste ore non sono strettamente obbligatorie e per la maggior parte dei corsi è possibile registrarsi per la valutazione, a prescindere dal fatto che il candidato sia iscritto o no al regolare sistema scolastico.

Così, sommariamente, i requisiti di completamento sono:

ISCED 3A - Corsi generali: esami modulari più verifiche su lavori specifici per le materie. Corsi professionali: osservazione diretta delle prestazioni sul luogo di lavoro, più *portfolio* di prove.

ISCED 3C - Corsi generali: esami più verifiche su lavori specifici per le materie. Corsi professionali: osservazione diretta delle prestazioni sul luogo di lavoro, più *portfolio* di prove.

REPUBBLICA CECA:

Per ciascuno dei livelli ISCED 3A, 3B E 3C, vengono rilasciati certificati alla fine di ciascun anno basati su effettive verifiche. Gli esami finali, in ciascun caso, sono globali.

REPUBBLICA SLOVACCA:

ISCED 3A: include istruzione pratica nelle classi 2^a e 3^a per due settimane ed in alcuni casi fino a 4 settimane per tutte le classi, *per es.* in veterinaria.

Un tipico corso d'apprendistato comprende un terzo d'istruzione pratica (certificato d'apprendistato) prolungato da un'augmentata porzione di materie generali che sono incluse anche nell'esame finale (esame di maturità) e che consente anche l'accesso all'istruzione superiore.

ISCED 3C: nell'istruzione per bambini con speciali necessità, due terzi del corso rappresentano un'istruzione pratica. L'esame finale è costituito solo da materie professionali, che includono una parte pratica.

Un corso tipico d'apprendistato comprende un terzo d'istruzione pratica.

STATI UNITI:

Il numero di stati con specifici livelli di crediti Carnegie (*cioè* corso annuale accademico di due semestri) richiesti per il conseguimento di diplomi di scuola superiore è rimasto costante tra i 48 e i 50 stati. Per quanto riguarda il 2002, un totale di 38 stati richiede 4 crediti in inglese, 25 stati richiedono 2,5 crediti o di più in matematica, 22 stati richiedono 2,5 crediti o di più in scienze, e 36 stati richiedono 2,5 crediti o di più in studi sociali.

TURCHIA:

ISCED 3C: istruzione professionale obbligatoria di almeno 8 ore a settimana. I candidati devono superare l'esame di "maestro assistente" (*assistant mastership*) dopo tre anni di studio o 5 anni di esperienza lavorativa.

Allegato

2

STATISTICHE DI RIFERIMENTO

Tabella X2.1.
Analisi del contesto economico che usa variabili fondamentali
(periodo di riferimento: anno civile 2003, prezzi correnti del 2003)

	Spesa pubblica totale come percentuale del PIL	PIL per capita (in equiva- lenti dollari Usa conver- titi usando il PPA)	Deflatore PIL (1995 =100)	Spesa finale dei consumi delle famiglie secondo il deflatore territoriale (1995 =100)	
OECD countries	Australia	m	31 100	119.95	117.59
	Austria	50.6	30 797	108.38	112.10
	Belgium	51.1	30 089	111.93	113.39
	Canada	38.0	30 403	114.41	114.44
	Czech Republic	53.5	17 284	150.83	142.09
	Denmark	55.2	30 677	117.31	116.47
	Finland	50.8	28 334	112.64	117.69
	France	53.6	28 373	110.49	108.68
	Germany	48.4	27 619	104.80	108.66
	Greece	49.9	20 479	143.26	139.86
	Hungary	m	15 112	241.87	229.21
	Iceland	46.2	30 774	135.05	128.22
	Ireland	m	34 171	140.17	132.98
	Italy	49.0	26 561	125.13	124.46
	Japan	34.2	28 071	92.88	96.91
	Korea	30.9	19 317	128.07	144.63
	Luxembourg	45.5	55 571	120.38	116.04
	Mexico	24.3	9 585	281.46	279.08
	Netherlands	m	31 792	124.11	122.27
	New Zealand	29.9	23 551	117.03	114.07
	Norway	48.4	37 237	134.16	118.57
	Poland	m	11 583	181.11	188.80
	Portugal	47.6	17 617	132.38	128.24
	Slovak Republic	39.2	13 114	153.34	165.87
	Spain	m	24 812	130.33	125.32
	Sweden	58.2	29 522	111.93	111.41
Switzerland	46.6	33 217	104.49	104.49	
Turkey	m	6 762	3 615.87	3 626.27	
United Kingdom	43.4	29 609	122.82	117.80	
United States	36.7	37 510	115.45	115.22	
Partner countries	Brazil	38.8	7 932	180.57	m
	Chile	20.2	11 696	155.65	m
	Israel	51.3	23 019	149.00	m
	Russian Federation	30.0	8 986	722.47	m

Fonte: OCSE.

Tabella X2.2.

Statistiche fondamentali di riferimento (periodo di riferimento: anno civile 2003, prezzi correnti del 2003)¹

	PIL (in milioni di valuta locale) ²	PIL (in milioni di valuta locale) ³	Spesa pubblica totale (in milioni di valuta locale)	Popolazione totale in migliaia (stime a metà anno)	PPA per PIL (dollari USA)	PPA per PIL (zona EURO = 1)	PPA per consumi (dollari USA)	
OECD countries	Australia	838 251	810 525	m	19 984	1.34877	1.5344	1.41788
	Austria	226 968		114 762	8 118	0.90785	1.0328	0.92891
	Belgium	274 582		140 417	10 374	0.87968	1.0008	0.91393
	Canada	1 197 494	1 151 872	455 492	31 660	1.24404	1.4153	1.27656
	Czech Republic	2 555 783		1 366 222	10 202	14.49497	16.4903	15.52777
	Denmark	1 401 891		773 880	5 390	8.4784	9.6455	9.0596
	Finland	143 807		73 020	5 213	0.97362	1.1076	1.10592
	France	1 585 172		849 509	61 800	0.90404	1.0285	0.92925
	Germany	2 163 400		1 046 810	82 520	0.94922	1.0799	0.95457
	Greece	154 153		76 864	11 024	0.68284	0.7768	0.7424
	Hungary	18 650 788		m	10 130	121.83572	138.6072	131.45904
	Iceland	827 863		382 465	289	92.99603	105.7975	102.94153
	Ireland	139 097		m	3 991	1.01993	1.1603	1.1121
	Italy	1 300 929		637 186	58 054	0.84368	0.9598	0.89851
	Japan ⁴	497 485 000	497 793 850	170 259 300	127 619	138.87055	157.9870	157.75213
	Korea	724 675 000		223 648 900	47 849	784.03339	891.9606	882.2208
	Luxembourg	23 956		10 894	450	0.95797	1.0898	0.92486
	Mexico	6 891 434		1 675 798	102 708	6.99996	7.9635	7.604
	Netherlands	476 349		m	16 224	0.92353	1.0507	0.93674
	New Zealand	139 225		41 608	4 039	1.46351	1.6650	1.52647
	Norway	1 576 745		763 734	4 565	9.27572	10.5526	10.21135
	Poland	814 922		m	38 195	1.842	2.0956	2.06205
	Portugal	130 511		62 167	10 441	0.70954	0.8072	0.76683
Slovak Republic	1 201 196		470 367	5 380	17.02628	19.3701	18.38823	
Spain	780 550		m	42 005	0.74892	0.8520	0.76044	
Sweden	2 459 413		1 430 602	8 958	9.29994	10.5801	9.94011	
Switzerland	434 562		202 579	7 405	1.76671	2.0099	1.89279	
Turkey	359 763		m	70 712	0.75243	0.8560	0.82769	
United Kingdom	1 105 919	1 062 822	479 419	59 554	0.62718	0.7135	0.63074	
United States	10 918 500	10 793 275	4 006 627	291 085	1	1.1377	1	
Partner countries	Euro Zone				0.879	1.0000	m	
	Brazil	1 346 027		522 329	177 964	0.99	1.1263	m
	Chile	57 356 964		11 585 918	15 670	312.94	356.0182	m
	Israel	523 259		268 275	6 690	3.398	3.8658	m
	Russian Federation	13 201 100		3 964 872	144 169	10.19	11.5927	m

1. I dati su PIL, PPA e spesa pubblica totale nei paesi nella zona Euro sono forniti in Euro.

2. PIL calcolato per l'anno fiscale in Australia e PIL e spesa pubblica totale calcolati per l'anno fiscale in Nuova Zelanda.

3. Per i paesi dove il PIL non è riferito per lo stesso periodo di riferimento come dati sulla finanza scolastica, il PIL è stimato come $w_t - 1$ (PIL_{t-1}) + w_t (PIL_t), dove w_t e $w_t - 1$ sono le quantità (*weights*) per le rispettive porzioni dei due periodi di riferimento per il PIL che rientra nell'anno finanziario scolastico. Aggiustamenti sono stati fatti nel Capitolo B per Australia, Canada, Giappone, Regno Unito e Stati Uniti.

4. Spesa pubblica totale aggiustata all'anno finanziario.

Fonte: OCSE.

Tabella X2.3.

 Statistiche fondamentali di riferimento (periodo di riferimento: anno civile 1995, prezzi correnti del 1995)¹

	PIL (in milioni di valuta locale) ²	PIL (in milioni di valuta locale) ³	Spesa pubblica totale (in milioni di valuta locale)	Popolazione totale in migliaia (stime a metà anno)	PPA per PIL (dollari USA)	PPA per PIL (zona EURO = 1)	PPA per consumi (dollari USA)	
OECD countries	Australia	518 158	502 368	698 862	184 270	18 192	1.31 684	1.37 969
	Austria	175 526		209 419	98 374	7 948	0.94 936	0.98 335
	Belgium	207 782		245 321	107 927	10 137	0.92 135	0.95 232
	Canada	798 300	768 883	1 046 630	381 542	29 302	1.21 572	1.27 027
	Czech Republic	1 466 681		1 694 532	783 678	10 331	11.01 945	12.26 405
	Denmark	1 019 545		1 195 033	606 983	5 230	8.58 466	8.91 466
	Finland	96 145		127 669	56 778	5 108	0.97 906	1.13 104
	France ⁴	1 168 124		1 383 316	625 707	58 020	0.95 643	1.02 936
	Germany	1 848 450		2 064 343	1 012 330	81 661	1.02 597	0.99 959
	Greece	79 927		107 604	40 783	10 634	0.57 855	0.64 704
	Hungary	5 656 608		7 711 212	2 327 299	10 329	59.26 325	61.86 322
	Iceland	453 709		613 013	186 845	267	75.1 302	87.62 692
	Ireland	53 147		99 237	21 838	3 601	0.81 683	0.89 372
	Italy	923 052		1 039 644	492 878	57 301	0.77 536	0.82 553
	Japan ⁵	496 922 200	491 734 450	535 633 626	157 520 900	125 570	175.48 731	197.74 651
	Korea	398 837 700		565 837 585	83 080 800	45 093	690.03 741	685.20 741
	Luxembourg	13 215		19 900	6 016	410	1.00 224	0.96 317
	Mexico	1 837 019		2 448 479	380 924	90 164	2.92 867	3.17 044
	Netherlands	315 176		383 809	170 327	15 460	0.90 27	0.91 699
	New Zealand	93 387		118 964	31 743	3 707	1.46 091	1.47 642
	Norway	937 445		1 175 229	483 072	4 358	9.00 797	9.53 392
	Poland	329 567		449 955	147 561	38 588	1.13 221	1.25 985
	Portugal	80 827		98 589	36 403	10 030	0.61 197	0.63 843
	Slovak Republic	576 502		783 352	324 312	5 363	13.04 816	13.24 353
Spain	447 206		598 889	192 633	39 388	0.70 822	0.75 011	
Sweden	1 787 889		2 197 224	1 199 338	8 827	9.41 585	10.211	
Switzerland	372 250		415 873	157 093	7 081	1.99 624	2.10 287	
Turkey	7 762		9 950	m	61 646	0.02 226	0.02 584	
United Kingdom	718 383	689 927	900 432	322 597	58 025	0.62 338	0.64 311	
United States	7 342 300	7 261 100	9 457 154	2 717 644	266 588	1	1	
Partner countries	Brazil	646 192		745 444	224 283	152 945	0.63	m
	Chile	25 875 699		36 850 056	5 265 291	14 210	247.49	m
	Israel	284 833		351 181	147 374	5 545	2.986	m
	Russian Federation	1 540 493		1 827 208	m	147 613	1.63	m

1. I dati su PIL, PPA e spesa pubblica totale nei paesi nella zona Euro sono forniti in Euro.

2. Australia e Nuova Zelanda: PIL e spesa pubblica totale calcolati per l'anno fiscale.

3. Per i paesi dove il PIL non è riferito per lo stesso periodo di riferimento come dati sulla finanza scolastica, il PIL è stimato come wt-1 (PILt-1) + wt (PILt), dove wt e wt-1 sono le quantità (*weights*) per le rispettive porzioni dei due periodi di riferimento per il PIL che rientra nell'anno finanziario scolastico. Aggiustamenti sono stati fatti nel Capitolo B per, Canada, Giappone, Regno Unito e Stati Uniti.

4. Esclusi i Dipartimenti d'Oltreoceano.

5. Spesa pubblica totale aggiustata all'anno finanziario.

Fonte: OCSE.

Tabella X2.4.

Spesa annua negli istituti scolastici per studente per tutti i servizi (2003)

In equivalenti dollari USA convertiti usando il PPA per i consumi privati, secondo il livello d'istruzione, basato su equivalenti a tempo pieno

	Istruzione pre-primaria (per bambini di 3 anni e più grandi)	Istruzione primaria	Istruzione secondaria			Post-secondary non-tertiary education	Istruzione terziaria (incluse attività R&S)			tutta l'istruzione terziaria escluse attività R&S	Dalla istruzione primaria alla terziaria	
			Istruzione secondaria inferiore	Istruzione secondaria superiore	Tutta l'istruzione secondaria		Istruzione terziaria di tipo B	Istruzione terziaria di tipo A e corsi di ricerca avanzata	Tutta l'istruzione terziaria			
												(1)
OECD countries												
Australia	m	5 226	7 079	7 954	7 408	6 984	7 412	12 681	11 801	8 223	7 160	
Austria	6 064	6 978	8 521	8 981	8 740	x(4)	10 147	12 223	12 064	7 932	8 857	
Belgium	4 488	5 949	x(5)	x(5)	7 419	x(5)	x(9)	x(9)	11 381	7 834	7 538	
Canada ^{1,2}	x(5)	x(5)	x(5)	x(5)	6 317	x(7)	23 174	18 094	19 483	16 506	8 421	
Czech Republic	2 483	2 122	3 677	3 959	3 816	1 915	3 117	6 707	6 324	5 319	3 638	
Denmark	4 515	7 313	7 448	7 862	7 658	x(4,9)	x(9)	x(9)	13 115	9 537	8 567	
Finland	3 582	4 684	7 578	5 858	6 516	x(5)	3 509	10 617	10 606	6 608	6 671	
France	4 615	4 805	7 396	9 721	8 419	5 054	8 683	10 996	10 414	7 131	7 595	
Germany	4 838	4 599	5 596	10 175	7 133	10 040	6 264	12 387	11 529	7 242	7 327	
Greece	x(2)	3 880	x(5)	x(5)	4 557	3 846	2 393	5 584	4 529	3 456	4 310	
Hungary ¹	3 693	3 046	3 030	4 282	3 659	x(4)	7 810	7 955	7 948	6 381	4 103	
Iceland	6 125	7 003	6 752	5 835	6 232	x(4,9)	m	7 248	7 248	5 248	6 720	
Ireland	m	4 365	5 804	5 895	5 846	5 281	x(9)	x(9)	8 567	6 625	5 611	
Italy ¹	5 743	6 916	7 219	7 614	7 453	m	6 989	8 242	8 229	5 313	7 477	
Japan	3 316	5 590	6 154	6 648	6 411	x(4,9)	6 724	11 368	10 172	m	6 857	
Korea	2 336	3 642	4 821	6 614	5 697	a	3 574	8 121	6 300	5 522	5 095	
Luxembourg	x(2)	11 892	17 353	17 986	17 690	m	m	m	m	m	m	
Mexico	1 905	1 525	1 377	2 569	1 765	a	x(9)	x(9)	5 315	4 601	1 929	
Netherlands	5 419	5 754	7 460	6 182	6 898	5 642	m	13 346	13 255	8 220	7 395	
New Zealand	4 147	4 641	4 605	6 453	5 458	7 685	5 813	9 336	8 468	m	5 717	
Norway	3 538	7 246	8 364	11 246	9 919	x(5)	x(9)	x(9)	12 510	8 457	9 180	
Poland ¹	2 920	2 554	2 406	2 844	2 637	6 133	m	4 157	4 099	3 538	2 878	
Portugal ¹	4 154	4 167	5 698	5 572	5 638	a	x(9)	x(9)	6 662	m	5 192	
Slovak Republic	2 445	1 870	1 950	2 534	2 223	x(4)	x(4)	4 332	4 332	3 980	2 410	
Spain	4 088	4 755	x(5)	x(5)	6 321	x(5)	7 876	8 993	8 807	6 464	6 250	
Sweden	3 828	6 821	6 967	7 343	7 168	2 682	x(9)	x(9)	15 038	7 745	8 226	
Switzerland ¹	3 321	7 590	8 902	14 014	11 396	7 920	7 074	25 838	24 175	13 380	11 267	
Turkey ¹	m	790	a	1 298	1 298	a	x(9)	x(9)	m	3 862	1 151	
United Kingdom	7 112	5 818	x(5)	x(5)	7 249	x(5)	x(9)	x(9)	11 799	9 079	7 334	
United States	7 755	8 305	9 156	10 105	9 590	m	x(9)	x(9)	24 074	21 566	12 023	

1. Solo istituti pubblici.

2. Anno di riferimento 2002.

Fonte: OCSE.

Tabella X2.5.

Spesa annua negli istituti scolastici per studente per tutti i servizi (2003)

In equivalenti Euro convertiti usando il PPA per il PIL, secondo il livello d'istruzione, basato su equivalenti a tempo pieno

	Istruzione pre-primaria (per bambini di 3 anni e più grandi)	Istruzione primaria	Istruzione secondaria			Post-secondary non-tertiary education	Istruzione terziaria (incluse attività R&S)			tutta l'istruzione terziaria escluse attività R&S	Dalla istruzione primaria alla terziaria	
			Istruzione secondaria inferiore	Istruzione secondaria superiore	Tutta l'istruzione secondaria		Istruzione terziaria di tipo B	Istruzione terziaria di tipo A e corsi di ricerca avanzata	Tutta l'istruzione terziaria			
												(1)
OECD countries	Australia	m	4 245	5 750	6 461	6 017	5 672	6 020	10 300	9 585	6 679	5 816
	Austria	4 794	5 516	6 737	7 100	6 910	x(4)	8 022	9 663	9 538	6 271	7 002
	Belgium	3 602	4 775	x(5)	x(5)	5 955	x(5)	x(9)	x(9)	9 136	6 288	6 051
	Canada ^{1,2}	x(5)	x(5)	x(5)	x(5)	5 009	x(7)	18 374	14 346	15 447	13 087	6 676
	Czech Republic	2 055	1 756	3 044	3 277	3 158	1 585	2 580	5 552	5 234	4 403	3 011
	Denmark	3 727	6 037	6 149	6 491	6 323	x(4,9)	x(9)	x(9)	10 828	7 873	7 073
	Finland	3 144	4 111	6 651	5 141	5 719	x(5)	3 079	9 318	9 308	5 800	5 855
	France	3 665	3 816	5 874	7 720	6 686	4 014	6 896	8 733	8 270	5 663	6 032
	Germany	3 759	3 573	4 348	7 906	5 542	7 801	4 867	9 625	8 958	5 627	5 693
	Greece	x(2)	3 259	x(5)	x(5)	3 828	3 231	2 010	5 337	4 328	3 302	4 119
	Hungary ¹	3 079	2 539	2 526	3 569	3 050	x(4)	6 511	6 632	6 626	5 320	3 421
	Iceland	5 239	5 990	5 775	4 991	5 330	x(4,9)	m	6 199	6 199	4 488	5 747
	Ireland	m	3 678	4 890	4 967	4 925	4 449	x(9)	x(9)	7 217	5 581	4 727
	Italy ¹	4 726	5 691	5 940	6 265	6 133	m	5 751	6 782	6 771	4 372	6 153
	Japan	2 910	4 907	5 401	5 835	5 627	x(4,9)	5 902	9 977	8 928	m	6 018
	Korea	2 031	3 166	4 191	5 750	4 953	a	3 107	7 060	5 478	4 800	4 429
	Luxembourg	x(2)	8 871	12 945	13 417	13 195	m	m	m	m	m	m
	Mexico	1 599	1 280	1 155	2 156	1 482	a	x(9)	x(9)	4 461	3 862	1 619
	Netherlands	4 247	4 509	5 846	4 845	5 406	4 422	m	10 459	10 388	6 442	5 795
	New Zealand	3 342	3 740	3 711	5 200	4 399	6 194	4 685	7 524	6 824	m	4 607
	Norway	3 009	6 164	7 114	9 565	8 437	x(5)	x(9)	x(9)	10 641	7 193	7 808
	Poland ¹	2 525	2 209	2 081	2 460	2 280	5 305	m	3 595	3 545	3 060	2 489
	Portugal ¹	3 469	3 479	4 758	4 653	4 708	a	x(9)	x(9)	5 563	m	4 335
	Slovak Republic	2 040	1 560	1 627	2 114	1 855	x(4)	x(4)	3 614	3 614	3 321	2 011
	Spain	3 207	3 731	x(5)	x(5)	4 959	x(5)	6 179	7 055	6 910	5 071	4 903
	Sweden	3 161	5 633	5 753	6 064	5 920	2 215	x(9)	x(9)	12 419	6 396	6 793
Switzerland ¹	2 749	6 283	7 369	11 600	9 433	6 556	5 856	21 388	20 011	11 076	9 326	
Turkey ¹	m	671	a	1 103	1 103	a	x(9)	x(9)	m	3 282	978	
United Kingdom	5 527	4 520	x(5)	x(5)	5 633	x(5)	x(9)	x(9)	9 168	7 054	5 699	
United States	5 992	6 417	7 074	7 808	7 410	m	x(9)	x(9)	18 600	16 663	9 289	
OECD average	3 963	4 791	5 766	6 665	6 120	3 902	~	~	9 929	7 153	6 012	
OECD total	4 359	4 443	~	~	6 097	~	~	~	12 847	10 747	6 570	
Partner countries	Brazil ²	814	764	971	1 013	986	a	x(9)	x(9)	8 838	m	1 092
	Chile ³	2 172	1 880	1 867	2 005	1 955	a	2 750	7 367	6 163	m	2 528
	Israel	3 268	4 410	x(5)	x(5)	5 238	3 273	7 359	11 375	10 500	m	5 657
	Russian Federation ¹	m	x(5)	x(5)	x(5)	1 262	x(5)	1 524	2 409	2 154	m	1 406

1. Solo istituti pubblici.

2. Anno di riferimento 2002.

3. Anno di riferimento 2004.

Fonte: OCSE. Vedi Allegato 3 per le note (www.oecd.org/edu/eag2006).

Tabella X2.6a.
Statistiche di riferimento usate nel calcolo delle retribuzioni degli insegnanti,
secondo il livello d'istruzione (1996, 2004)

		Retribuzioni degli insegnanti in valuta nazionale (1996) ¹								
		Istruzione primaria			Istruzione secondaria inferiore			Istruzione secondaria superiore corsi generali		
		Retribuzione iniziale / minimo di tirocinio	Retribuzione dopo 15 anni di servizio / minimo di tirocinio	Retribuzione alla sommità della scala / minimo di tirocinio	Retribuzione iniziale / minimo di tirocinio	Retribuzione dopo 15 anni di servizio / minimo di tirocinio	Retribuzione alla sommità della scala / minimo di tirocinio	Retribuzione iniziale / minimo di tirocinio	Retribuzione dopo 15 anni di servizio / minimo di tirocinio	Retribuzione alla sommità della scala / minimo di tirocinio
OECD countries	Australia	25 693	46 781	46 781	25 693	46 781	46 781	25 693	46 781	46 781
	Austria	19 911	25 522	40 136	20 598	26 791	42 910	21 891	29 334	48 204
	Belgium (Fl.) ²	20 479	27 542	32 721	20 950	29 346	35 781	25 998	37 534	45 119
	Belgium (Fr.) ²	20 479	27 542	32 721	20 950	29 346	35 781	25 998	37 534	45 119
	Czech Republic	w	w	w	w	w	w	w	w	w
	Denmark	200 000	244 000	250 000	200 000	244 000	250 000	218 000	310 000	325 000
	England	12 113	20 423	20 423	12 113	20 423	20 423	12 113	20 423	20 423
	Finland	17 660	23 378	24 051	19 846	27 751	28 928	20 519	28 928	30 610
	France	w	w	w	w	w	w	w	w	w
	Germany	w	w	w	w	w	w	w	w	w
	Greece	10 772	12 854	15 148	11 141	13 223	15 518	11 141	13 223	15 518
	Hungary	341 289	462 618	597 402	341 289	462 618	597 402	435 279	574 067	717 756
	Iceland	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Ireland	18 235	28 189	33 362	19 141	29 872	33 679	19 141	29 872	33 679
	Italy	14 939	18 030	21 864	16 213	19 796	24 233	16 213	20 412	25 442
	Japan	3 462 000	5 917 000	8 475 000	3 462 000	5 917 000	8 475 000	3 462 000	5 917 000	8 733 000
	Korea	w	w	w	w	w	w	w	w	w
	Luxembourg	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Mexico	29 105	38 606	63 264	37 092	47 174	76 196	m	m	m
	Netherlands	21 772	26 537	32 627	22 925	28 847	35 840	23 120	40 273	47 756
	New Zealand	23 000	39 220	39 220	23 000	39 220	39 220	23 000	39 220	39 220
	Norway	165 228	201 446	204 211	165 228	201 446	204 211	178 752	207 309	222 078
	Poland	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Portugal	9 970	15 001	25 902	9 970	15 001	25 902	9 970	15 001	25 902
	Scotland	12 510	20 796	20 796	12 510	20 796	20 796	12 510	20 796	20 796
	Slovak Republic	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Spain	18 609	21 823	27 940	m	m	m	21 582	25 327	31 780	
Sweden	w	w	w	w	w	w	w	w	w	
Switzerland	65 504	87 585	100 847	m	m	m	m	m	m	
Turkey	w	w	w	a	a	a	w	w	w	
United States	m	m	m	m	m	m	m	m	m	
Partner country	Israel	m	m	m	m	m	m	m	m	

1. I dati sulle retribuzioni degli insegnanti, ora in Euro, non sono mostrati in Euro.

2. I dati sulle retribuzioni degli insegnanti per il 1996 si riferiscono al Belgio.

Fonte: OCSE.

Tabella X2.6a. (continua)
**Statistiche di riferimento usate nel calcolo delle retribuzioni degli insegnanti,
secondo il livello d'istruzione (1996, 2004)¹**

		Retribuzioni degli insegnanti in valuta nazionale (2004) ²									Deflatore PIL 2004 (1996 = 100)
		Istruzione primaria			Istruzione secondaria inferiore			Istruzione secondaria superiore corsi generali			
		Retribuzione iniziale / minimo di tirocinio	Retribuzione dopo 15 anni di servizio / minimo di tirocinio	Retribuzione alla sommità della scala/ minimo di tirocinio	Retribuzione iniziale / minimo di tirocinio	Retribuzione dopo 15 anni di servizio / minimo di tirocinio	Retribuzione alla sommità della scala/ minimo di tirocinio	Retribuzione iniziale / minimo di tirocinio	Retribuzione dopo 15 anni di servizio / minimo di tirocinio	Retribuzione alla sommità della scala/ minimo di tirocinio	
OECD countries	Australia	41 041	60 764	60 764	41 524	60 969	60 969	41 524	60 969	60 969	119
	Austria	22 895	30 271	45 691	23 797	32 391	47 821	24 114	33 322	50 662	107
	Belgium (Fl.)	24 797	34 376	41 620	24 797	34 740	42 359	30 775	44 434	53 417	112
	Belgium (Fr.)	23 183	32 258	39 174	23 370	32 986	40 409	29 124	42 431	51 182	112
	Czech Republic	221 023	290 316	367 227	221 023	290 316	367 227	221 561	302 021	382 689	139
	Denmark	287 438	323 539	323 539	287 438	323 539	323 539	282 304	396 695	396 695	115
	England	18 105	26 460	26 460	18 105	26 460	26 460	18 105	26 460	26 460	119
	Finland	27 020	31 490	31 490	31 360	37 080	37 080	33 700	42 120	42 120	113
	France	21 014	28 268	41 708	23 249	30 503	44 053	23 574	30 828	44 411	110
	Germany	35 479	44 149	46 034	36 810	45 308	47 299	39 809	48 804	50 994	106
	Greece	16 100	19 460	23 464	16 100	19 460	23 464	16 100	19 460	23 464	133
	Hungary	1 408 824	1 802 916	2 403 756	1 408 824	1 802 916	2 403 756	1 588 968	2 225 532	2 973 024	200
	Iceland	1 799 424	2 082 660	2 319 972	1 799 424	2 082 660	2 319 972	2 320 000	2 846 000	2 990 000	131
	Ireland	27 034	44 781	50 746	27 959	44 781	50 746	27 959	44 781	50 746	137
	Italy	20 391	24 664	30 003	21 972	26 862	32 938	21 972	27 614	34 434	119
	Japan	3 335 000	6 236 000	7 956 000	3 335 000	6 236 000	7 956 000	3 335 000	6 237 000	8 192 000	93
	Korea	22 697 700	38 830 000	62 344 000	22 601 700	38 734 000	62 248 000	22 601 700	38 734 000	62 248 000	122
	Luxembourg	44 022	60 623	89 723	63 421	79 276	110 181	63 421	79 276	110 181	118
	Mexico	90 158	118 661	196 513	115 599	150 860	249 001	m	m	m	216
	Netherlands	28 636	37 210	41 568	29 686	40 952	45 619	29 982	54 790	60 426	123
	New Zealand	27 726	53 638	53 638	27 726	53 638	53 638	27 726	53 638	53 638	115
	Norway	273 366	326 910	338 538	273 366	326 910	338 538	273 366	326 910	338 538	129
	Poland	11 852	19 022	19 744	11 852	19 022	19 744	11 852	19 022	19 744	153
	Portugal	13 612	22 441	35 216	13 612	22 441	35 216	13 612	22 441	35 216	128
	Scotland	18 000	28 707	28 707	18 000	28 707	28 707	18 000	28 707	28 707	119
	Slovak Republic	m	m	m	m	m	m	m	m	m	147
	Spain	23 644	27 382	34 157	26 445	30 638	37 795	26 968	31 308	38 596	126
Sweden	232 500	272 900	312 900	240 000	281 200	318 700	249 500	293 700	338 100	110	
Switzerland	68 426	90 497	108 443	73 930	95 999	115 287	92 906	120 290	141 890	105	
Turkey	12 887 545 000	14 230 765 000	16 048 525 000	a	a	a	12 118 720 000	13 461 940 000	15 279 700 000	2 032	
United States	32 703	39 740	m	31 439	40 088	m	31 578	40 043	m	113	
Partner country	Israel ³	46 240	56 731	78 954	46 240	56 731	78 954	46 240	56 731	78 954	100

1. Per il computo delle retribuzioni degli insegnanti in equivalenti dollari USA mostrato nell'Indicatore D3, le retribuzioni degli insegnanti sono convertite dalla valuta nazionale in dollari USA il PPA Gennaio 2003 per il PIL e aggiustate per l'inflazione dove necessario. Le retribuzioni degli insegnanti in equivalenti dollari USA basate sul PPA Gennaio 2003 per il consumo finale sono mostrate nella Tabella X2.5a dell'Allegato 2.

2. I dati sulle retribuzioni per i paesi ora in Euro non sono mostrati in Euro.

3. Anno di riferimento 2002.

Fonte: OCSE.

Tabella X2.6b
Statistiche di riferimento usate nel calcolo delle retribuzioni degli insegnanti (1996, 2003)

	PPA per PIL (2003) ¹	PPA per PIL (2004) ¹	PPA per PIL (Gennaio 2004) ¹	PIL (in milioni di valuta locale, anno civile 2004) ¹	Popolazi- one totale in migliaia (anno civile 2004)	PIL <i>pro capite</i> (in equival- enti dollari USA, anno civile 2004) ²	Anno di referi- mento per dati sulle retribuzioni 2004	Aggiusta- mento per inflazione (2003)
OECD countries								
Australia	1.35	1.36	1.35	891 524	20 213	32 409	2004	0.98
Austria	0.91	0.89	0.90	237 039	8 175	32 520	2003/2004	1.00
Belgium (Fl.) ³	0.88	0.88	0.88	288 089	10 418	31 390	jan 2004	1.00
Belgium (Fr.) ³	0.88	0.88	0.88	288 089	10 418	31 390	2003/2004	1.00
Czech Republic	14.49	14.55	14.52	2 767 717	10 207	18 643	2003/2004	1.00
Denmark	8.48	8.41	8.44	1 460 450	5 403	32 141	2004	0.99
England ⁴	0.63	0.63	0.63	1 164 941	59 835	30 833	jan 2004	1.00
Finland	0.97	0.96	0.97	149 725	5 227	29 782	01 oct. 2004	1.00
France	0.90	0.91	0.91	1 648 369	62 177	28 992	2003/2004	1.00
Germany	0.95	0.93	0.94	2 215 650	82 501	28 813	2003/2004	1.00
Greece	0.68	0.70	0.69	167 169	11 057	21 596	2003	1.02
Hungary	121.84	126.64	124.24	20 413 478	10 107	15 948	2003/2004	1.00
Iceland	93.00	92.99	92.99	885 008	293	32 482	2003/2004	1.00
Ireland	1.02	1.01	1.01	148 556	4 059	36 341	2003/2004	1.00
Italy	0.84	0.85	0.85	1 351 328	58 130	27 311	2004	0.99
Japan	138.87	133.72	136.30	504 842 400	127 687	29 567	2003/2004	1.00
Korea	784.03	784.26	784.15	778 444 600	48 082	20 644	2004	0.99
Luxembourg	0.96	0.94	0.95	25 664	452	60 188	2003/2004	1.00
Mexico	7.00	7.24	7.12	7 630 985	104 000	10 139	2003/2004	1.00
Netherlands	0.92	0.91	0.92	488 642	16 273	32 996	2003/2004	1.00
New Zealand	1.46	1.48	1.47	148 558	4 084	24 608	2004	0.99
Norway	9.28	9.18	9.23	1 710 411	4 591	40 568	2003/2004	1.00
Poland	1.84	1.87	1.85	883 656	38 180	12 410	2003/2004	1.00
Portugal	0.71	0.71	0.71	135 079	10 524	18 098	2003/2004	1.00
Scotland ⁴	0.63	0.63	0.63	1 164 941	59 835	30 833	2003/2004	1.00
Slovak Republic	17.03	17.91	17.47	1 325 486	5 382	13 752	2002/2003	1.00
Spain	0.75	0.76	0.75	837 316	42 692	25 875	2003/2004	1.00
Sweden	9.30	9.19	9.24	2 573 176	8 994	31 139	2003	1.00
Switzerland	1.77	1.72	1.74	445 931	7 483	34 710	2003/2004	1.00
Turkey	752430.00	793050.00	772740	430 511	71 789	7 562	2003/2004	1.00
United States	1.00	1.00	1.00	11 679 200	293 951	39 732	2003/2004	1.00
Partner country								
Israel ⁵	3.40	3.40	3.40	523 259	6 690	23 018	2003/2004	1.00

1. I dati per PPA e PIL per paesi ora nell'Euro non sono mostrati in Euro.

2. Il Pil *pro capite* in valute nazionali (2003) è stato calcolato dalla popolazione totale (2003) e dal PIL totale (2003), ed è stato convertito in dollari USA usando il PPA per il PIL (2003). Questi dati sono disponibili in questa tabella.

3. I dati sul PIL e sulla popolazione totale si riferiscono al Belgio.

4. I dati sul PIL e sulla popolazione totale si riferiscono al Regno Unito.

5. Anno di riferimento 2002.

Fonte: OCSE.

Tabella X2.6c.

Retribuzioni degli insegnanti

Retribuzioni statutarie annue degli insegnanti all'inizio della carriera, dopo 15 anni di servizio e alla sommità della scala secondo il livello d'istruzione, in equivalenti Euro convertiti usando il PPA

	Istruzione primaria				Istruzione secondaria inferiore				Istruzione secondaria superiore			
	Retribuzione iniziale / minimo di tirocinio	Retribuzione dopo 15 anni di servizio / minimo di tirocinio	Retribuzione della sommità della scala / minimo di tirocinio	Rapporto tra retribuzione dopo 15 anni di servizio e PPL _{pro capite}	Retribuzione iniziale / minimo di tirocinio	Retribuzione dopo 15 anni di servizio / minimo di tirocinio	Retribuzione della sommità della scala / minimo di tirocinio	Rapporto tra retribuzione dopo 15 anni di servizio e PPL _{pro capite}	Retribuzione iniziale / minimo di tirocinio	Retribuzione dopo 15 anni di servizio / minimo di tirocinio	Retribuzione della sommità della scala / minimo di tirocinio	Rapporto tra retribuzione dopo 15 anni di servizio e PPL _{pro capite}
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)
OECD countries												
Australia	26 087	38 624	38 624	1.36	26 395	38 754	38 754	1.36	26 395	38 754	38 754	1.36
Austria	22 342	29 539	44 586	1.03	23 222	31 608	46 665	1.11	23 531	32 516	49 437	1.14
Belgium (Fl.)	24 732	34 286	41 511	1.24	24 732	34 648	42 248	1.26	30 694	44 318	53 276	1.61
Belgium (Fr.)	23 122	32 173	39 071	1.17	23 308	32 900	40 303	1.19	29 048	42 320	51 047	1.54
Czech Republic	13 365	17 555	22 206	1.07	13 365	17 555	22 206	1.07	13 397	18 263	23 141	1.12
Denmark	29 583	33 298	33 298	1.18	29 583	33 298	33 298	1.18	29 054	40 827	40 827	1.45
England	25 260	36 916	36 916	1.36	25 260	36 916	36 916	1.36	25 260	36 916	36 916	1.36
Finland	24 516	28 571	28 571	1.09	28 453	33 643	33 643	1.29	30 577	38 216	38 216	1.46
France	20 292	27 297	40 276	1.07	22 451	29 455	42 540	1.16	22 764	29 769	42 886	1.17
Germany	33 116	41 209	42 968	1.63	34 358	42 290	44 149	1.67	37 158	45 554	47 598	1.80
Greece	20 809	25 151	30 326	1.33	20 809	25 151	30 326	1.33	20 809	25 151	30 326	1.33
Hungary	9 956	12 741	16 987	0.91	9 956	12 741	16 987	0.91	11 229	15 728	21 010	1.12
Iceland	16 989	19 664	21 904	0.69	16 989	19 664	21 904	0.69	21 905	26 871	28 230	0.94
Ireland	23 420	38 794	43 962	1.22	24 221	38 794	43 962	1.22	24 221	38 794	43 962	1.22
Italy	20 855	25 226	30 687	1.05	22 473	27 474	33 688	1.15	22 473	28 243	35 219	1.18
Japan	21 484	40 171	51 251	1.55	21 484	40 171	51 251	1.55	21 484	40 178	52 772	1.55
Korea	25 084	42 912	68 898	2.37	24 978	42 806	68 792	2.36	24 978	42 806	68 792	2.36
Luxembourg	40 657	55 990	82 865	1.06	58 574	73 217	101 760	1.39	58 574	73 217	101 760	1.39
Mexico	11 120	14 636	24 238	1.64	14 258	18 607	30 712	2.09	m	m	m	m
Netherlands	27 424	35 636	39 809	1.23	28 430	39 220	43 689	1.35	28 714	52 471	57 869	1.81
New Zealand	16 367	31 663	31 663	1.47	16 367	31 663	31 663	1.47	16 367	31 663	31 663	1.47
Norway	26 005	31 098	32 205	0.87	26 005	31 098	32 205	0.87	26 005	31 098	32 205	0.87
Poland	5 614	9 011	9 353	0.83	5 614	9 011	9 353	0.83	5 614	9 011	9 353	0.83
Portugal	16 848	27 776	43 588	1.75	16 848	27 776	43 588	1.75	16 848	27 776	43 588	1.75
Scotland	25 113	40 051	40 051	1.48	25 113	40 051	40 051	1.48	25 113	40 051	40 051	1.48
Slovak Republic	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Spain	27 552	31 908	39 803	1.40	30 816	35 702	44 042	1.57	31 426	36 483	44 976	1.61
Sweden	22 083	25 920	29 720	0.95	22 796	26 709	30 271	0.98	23 698	27 896	32 113	1.02
Switzerland	34 492	45 618	54 664	1.50	37 267	48 391	58 114	1.59	46 832	60 636	71 524	1.99
Turkey	14 643	16 169	18 235	2.44	a	a	a	a	13 769	15 296	17 361	2.30
United States	28 713	34 892	m	1.00	27 603	35 197	m	1.01	27 725	35 158	m	1.01
OECD average	22 588	30 817	37 181	1.30	24 197	32 914	39 753	1.32	25 368	35 379	42 317	1.42
EU19 average	22 833	30 452	36 828	1.20	24 519	32 408	38 984	1.26	25 510	35 176	42 179	1.37
Partner countries												
Chile	9 589	11 393	15 365	1.11	9 589	11 393	15 365	1.11	9 589	11 922	16 086	1.16
Israel	11 948	14 659	20 401	0.73	11 948	14 659	20 401	0.73	11 948	14 659	20 401	0.73

Fonte: OCSE. Vedi Allegato 3 per le note (www.oecd.org/edu/eqg2006).

Si consulti la "Guida alla lettura" per informazioni riguardanti i simboli che sostituiscono i dati mancanti.

Note Generali

Definizioni

Per **PIL (Prodotto Interno Lordo)** s'intende il valore del prodotto lordo dei produttori residenti, comprese le spese di distribuzione e di trasporto, meno il valore dei consumi intermedi degli acquirenti più i dazi d'importazione. Il PIL è espresso in moneta locale (in milioni). Per i paesi che forniscono questa informazione per un anno di riferimento che è differente dall'anno civile (come Australia e Nuova Zelanda), sono effettuati aggiustamenti attraverso la ponderazione lineare del loro PIL tra due contigui anni di riferimento per la nazione per far corrispondere l'anno civile.

Il **deflatore del PIL** è ottenuto dividendo il PIL espresso nei prezzi correnti per il PIL espresso in prezzi costanti. Ciò fornisce un'indicazione del relativo livello dei prezzi in un paese. I dati sono basati sull'anno 1995.

Il **PIL pro capite** è il prodotto interno lordo (in equivalenti dollari USA convertito usando il PPA) diviso per la popolazione.

Per **PPA (Parità di Potere d'Acquisto)** s'intendono i tassi di scambio di valuta che equiparano il potere d'acquisto di differenti valute. Questo significa che una data somma di denaro, quando convertita in differenti valute ai tassi PPA, comprerà lo stesso paniere di beni e servizi in tutti i paesi. In altre parole, i PPA sono i tassi di conversione valutaria che eliminano le differenze nei livelli dei prezzi tra i paesi. Così, quando la spesa per il PIL per differenti paesi è convertita in una valuta comune per mezzo dei PPA, essa è, in effetti, espressa nello stesso insieme di prezzi internazionali, cosicché i confronti tra paesi riflettono solo differenze nel volume di beni e servizi acquistati.

La **Spesa pubblica totale**, così come viene usata per il calcolo degli indicatori, corrisponde alla spesa corrente e capitale non rimborsabile di tutti i livelli di governo. La spesa corrente include la spesa finale dei consumi (*per es.*, la retribuzione degli occupati, il consumo intermedio di beni e servizi, il consumo di capitale fisso, e spese militari), il reddito patrimoniale pagato, le sovvenzioni, ed altri trasferimenti correnti pagati (*per es.* l'assistenza sociale, le pensioni ed altre indennità). La spesa capitale è quella per acquistare e/o migliorare patrimoni di capitale fisso, patrimoni intangibili, titoli di stato, e beni non-militari, non-finanziari, e per finanziare trasferimenti di capitale netto.

Fonti

L'edizione 2006 di *National Accounts of OECD Countries: Main Aggregates*, vol. I.

La struttura teorica che sorregge i conti nazionali è stata fornita per molti anni dalla pubblicazione delle Nazioni Unite *A System of National Accounts*, che venne fatta uscire nel 1968. Una versione aggiornata è stata fatta uscire nel 1993 (citata comunemente come SNA93).

OECD Analytical Data Base, Gennaio 2006.

Allegato

3

FONTI, METODI E NOTE TECNICHE

L'allegato 3 su fonti, metodi e note tecniche
è disponibile solo in forma elettronica.

Si può trovare nel sito:

www.oecd.org/edu/eag2006

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- COULOMBE, S. - TREMBLAY, J-F. - MARCHAND, S (2004), *Literacy Scores, Human Capital and Growth across Fourteen OECD Countries*, Statistics Canada / Human Resources and Skills Development Canada, Ottawa.
- COSNEFROY, O. – ROCHER, T. (2004), “*Le redoublement au cours de la scolarité obligatoire: nouvelles analyses, Mêmes constats*”, *Éducation & formations*, No. 70.
- DE LA FUENTE, A. – CICCONE, A (2003), *Human Capital in a Global and Knowledge-Based Economy: Final Report*, European Commission, DG Economic Affairs, Brussels.
- FEINSTEIN, ET AL. (2005), “*The Effects of Education on Health: Concepts, Evidence and Policy Implications*”, saggio presentato all’ OECD/CERI Symposium on the Social Outcomes of Learning, Copenhagen, 23-24 March 2006.
- FRIEDMAN, T. (2005), *The World is Flat – A Brief History of the Twenty-First Century*, Farrar, Straus & Giroux, New York.
- GARET, M. S. – VAN DEN BRINK, H.M. (2004), “*The Health Effects of Education: Survey and Meta-Analysis*”, SCHOLAR Working Paper 50/04, Department of Economics, University of Amsterdam, Amsterdam.
- GROSSMAN, M. – KAESTNER, R. (1997), “*Effects of Education on Health*”, in BEHRMAN, J.R. – STACEY, N. (a cura di), *The Social Benefits of Education*, The University of Michigan Press, Ann Arbor, Michigan.
- HAMMOND, C. (2002), “*Learning to be Healthy*”, Brief No. RCB07, Institute of Education, London.
- JACKSON, G. (1975), “*The Research Evidence on the Effects of Grade Retention*”, *Review of Educational Research*, vol. 45, pp. 613-635.
- JIMERSON, S.R. (2001), “*Meta-Analysis of Grade Retention Research: Implications for Practice in the 21st century*”, *School Psychological Review*, vol. 30, No. 3, pp. 420-437.
- KELO, M. – TEICHLER, U. – WÄCHTER, B. (a cura di) (2005), “*EURODATA: Student Mobility in European Higher Education*”, Verlags and Mediengesellschaft, Bonn, 2005.
- KRUEGER, A.B. – LINDHAL, M. (2001), “*Education and Growth: Why and for Whom?*”, *Journal of Economic Literature*, vol. 39, No. 4, American Economic Association, Nashville Tennessee, pp. 1101-1136.
- LUCAS, S.R. (2001), “*Effectively Maintained Inequality: Education Transitions, Track Mobility, and Social Background Effects*”, *American Journal of Sociology*, vol. 106, pp. 1642-1690.
- MINISTRY OF EDUCATION OF CHINA, DEPARTMENT OF PLANNING (2006), “*Essential Statistics of Education in China*”, Chinese Ministry of Education, Pechino.
- THE NUFFIELD FOUNDATION (2004), “*Time Trends in Adolescent Well-Being*”, *2004 Seminars in Children and Families: Evidence and Implications*, The Nuffield Foundation, London.
- OECD (ORGANISATION FOR ECONOMIC CO-OPERATION AND DEVELOPMENT) (2001a), *The New Economy: Beyond the Hype*, OECD, Paris.

- OECD (2001b), *Education at a Glance: OECD Indicators – 2001 Edition*, OECD, Paris.
- OECD (2003a), *Education at a Glance: OECD Indicators – 2003 Edition*, OECD, Paris.
- OECD (2003b), *The Sources of Economic Growth in OECD Countries*, OECD, Paris.
- OECD (2004a), *Learning for Tomorrow's World – First Results from PISA 2003*, OECD, Paris.
- OECD (2004b), *Problem Solving for Tomorrow's World – First Measures of Cross-Curricular Competencies from PISA 2003*, OECD, Paris.
- OECD (2004c), *Education at a Glance: OECD Indicators – 2004 Edition*, OECD, Paris.
- OECD (2004d), *Internationalisation and Trade in Higher Education: Opportunities and Challenges*, OECD, Paris.
- OECD (2005a), *Trends in International Migration – 2004 Edition*, OECD, Paris.
- OECD (2005b), *School Factors Related to Quality and Equity*, OECD, Paris.
- OECD (2005c), *PISA 2003 Technical Report*, OECD, Paris.
- OECD (2005d), *Education at a Glance: OECD Indicators – 2005 Edition*, OECD, Paris.
- OECD (2005e), *Are Students Ready for a Technology-Rich World? What PISA Studies Tell Us*, OECD, Paris.
- READY, D.D. – LEE, V.L. – WELNER, K. G. (2004), “*Educational Equity and School Structure: School Size, Overcrowding, and Schools within-Schools*”, *Teachers College Record*, vol. 10, No. 106, pp. 1989-2014.
- RUDD, R.E. – MOEYKENS, B.A. – COLTON, T.C. (1999), “*Health and Literacy: A Review of Medical and Public Health Literature*”, in COMINGS, J. – GARNERS, B. – SMITH, C. (a cura di), *Annual Review of Adult Learning and Literacy*, Jossey-Bass, New York.
- SCHLEICHER, A. (2006), “*The Economics of Knowledge: Why Education Is Key for Europe's Success*”, Lisbon Council Policy Brief, The Lisbon Council absl, Brussels.
- SCHLEICHER, A. – TREMBLAY, K. (2006), “*Dragons, Elephants and Tigers: Adjusting to the New Global reality*”, in *Challenge Europe*, European Policy Centre, Brussels.
- SIANESI, B. – VAN REENAN, J. (2003), “*The Return to Education: Macroeconomics*”, *The Journal of Economic Surveys*, vol. 17, No. 2, Blackwell Publishing Ltd., Oxford, pp. 157-200.
- TREMBLAY, K. (2005), “*Academy Mobility and Immigration*”, *Journal of Studies in International Education*, vol. 9, No. 3, Association for Studies in International Education, Thousands Oaks, pp. 1-34.
- UNITED STATES NATIONAL SCIENCE BOARD (2003), *The Science and Engineering Workforce – Realizing America's Potential*, National Science Foundation, Washington, D.C.
- WÖSMANN, L. (2003), “*Specifying Human Capital*”, *Journal of Economic Surveys*, vol. 17, No. 3, Blackwell Publishing Ltd., Oxford, pp. 239-270.
- ZHEN G. (2006), “*First Results from a Survey on Chinese Students' Learning Time*”, Shanghai Jiao Tong University mimeo.

PERSONE CHE HANNO COLLABORATO A QUESTA PUBBLICAZIONE

Molte persone hanno collaborato allo sviluppo di questa pubblicazione. Qui di seguito si elencano i nomi dei rappresentanti dei vari paesi, dei ricercatori e degli esperti che hanno partecipato attivamente al lavoro preparatorio che ha condotto alla pubblicazione di *Uno sguardo sull'educazione – Indicatori dell'OCSE, Edizione 2006*.

L'OCSE desidera ringraziare tutti per i loro preziosi contributi.

Coordinatori nazionali

Sig. Brendan O'REILLY (Australia)	Sig. Kenji SAKUMA (Giappone)
Sig. Mark NEMET (Austria)	Sig.a Chun-Ran PARK (Corea)
Sig. Dominique BARTHÉLÉMY (Belgio)	Sig. Jérôme LEVY (Lussemburgo)
Sig.a Maddy BOLLEN (Belgio)	Sig. Rafael FREYRE MARTINEZ (Messico)
Sig.a Orosinda Maria GOULART (Brasile)	Sig. Marcel SMITS VAN WAESBERGHE (Paesi Bassi)
Sig. Atilio PIZARRO (Cile)	Sig. David LAMBIE (Nuova Zelanda)
Sig. Lubomir MARTINEC (Repubblica Ceca)	Sig. Kjetil MÅSEIDE (Norvegia)
Sig. Ken THOMASSEN (Danimarca)	Sig. Jerzy WISNIEWSKI (Polonia)
Sig.a Sylvia KIMMEL (Estonia)	Sig. João Trocado MATA (Portogallo)
Sig. Matti KYRÖ (Finlandia)	Sig. Mark AGRANOVITCH (Federazione Russa)
Sig. Claude SAUVAGEOT (Francia)	Sig. Vladimir POKOJNY (Repubblica Slovacca)
Sig.a Barbara MEYER-WYK (Germania)	Sig.a Helga KOCEVAR (Slovenia)
Sig.a Evelyn OBELE (Germania)	Sig.a Carmen MAESTRO MARTIN (Spagna)
Sig. Gregory KAFETZOPOULOS (Grecia)	Sig. Dan ANDERSSON (Svezia)
Sig.a Judit KÁDÁR FÜLÖP (Ungheria)	Sig.a Dominique Simone RYCHEN (Svizzera)
Sig.a Margrét HARDÓTTIR (Islanda)	Sig. Ibrahim Z. KARABIYIK (Turchia)
Sig. Pat MAC SITRIC (Irlanda)	Sig.a Janice ROSS (Regno Unito)
Sig. Yosef GIDANIAN (Israele)	Sig.a Valena White PLISKO (Stati Uniti)
Sig. Antonio Giunta LA SPADA (Italia)	

Gruppo tecnico per le statistiche e gli indicatori dell'istruzione

Sig. Brendan O'REILLY (Australia)	Sig. Vladimir HULIK (Repubblica Ceca)
Sig. Adrian PAWSEY (Australia)	Sig.a Michaela KLENOVÁ (Repubblica Ceca)
Sig.a Sabine MARTINSCHITZ (Austria)	Sig. Felix KOSCHIN (Repubblica Ceca)
Sig. Wolfgang PAULI (Austria)	Sig. Leo JENSEN (Danimarca)
Sig.a Ann VAN DRIESSCHE (Belgio)	Sig. Ken THOMASSEN (Danimarca)
Sig. Philippe DIEU (Belgio)	Sig.a Birgitta ANDRÉN (EUROSTAT)
Sig.a Nathalie JAUNIAUX (Belgio)	Sig. Pascal SCHMIDT (EUROSTAT)
Sig. Liës FEYEN (Belgio)	Sig. Timo ERTOLA (Finlandia)
Sig. Guy STOFFELEN (Belgio)	Sig. Mükka PAAJAVUORI (Finlandia)
Sig. Raymond VAN DE SIJPE (Belgio)	Sig. Mika TUONONEN (Finlandia)

Sig. Johan VERMEIREN (Belgio)
 Sig.a Carmilva FLORES (Brasile)
 Sig.a Vanessa NESPOLI DE OLIVEIRA (Brasile)
 Sig.a Lynn BARR-TELFORD (Canada)
 Sig. Jean-Claude BOUSQUET (Canada)
 Sig. Eduardo CORREA (Cile)
 Sig. Cesar MUÑOZ HERNANDEZ (Cile)
 Sig. Ingo RUSS (Germania)
 Sig.a Vassilia ANDREADAKI (Grecia)
 Sig. Angelos KARAGIANNIS (Grecia)
 Sig. Konstantinos STOUKAS (Grecia)
 Sig.a Judit KOZMA.LUKÁCS (Ungheria)
 Sig. László LIMBACHER (Ungheria)
 Sig.a Judit LUKÁCS (Ungheria)
 Sig.a Ásta URBANCIC (Islanda)
 Sig.a Mary DUNNE (Irlanda)
 Sig. Muíris O'CONNOR (Irlanda)
 Sig. Yosef GIDANIAN (Israele)
 Sig.a Dalia SPRINZAK (Israele)
 Sig. Gemma DE SANCTIS (Italia)
 Sig.a Giuliana MATTEOCCI (Italia)
 Sig.a Maria Pia SORVILLO (Italia)
 Sig. Paolo TURCHETTI (Italia)
 Sig.a Nozomi HARAGUCHI (Giappone)
 Sig.a Midori MIYATA (Giappone)
 Sig. Tokuo OGATA (Giappone)
 Sig. Satoshi TAKAHASHI (Giappone)
 Sig. Jérôme LEVY (Lussemburgo)
 Sig.a Manon UNSEN (Lussemburgo)
 Sig. David VALLADO (Lussemburgo)
 Sig.a Erika VALLE BUTZE (Messico)
 Sig. Marcel A. M. SMITSVANWAESBERGHE (P.Bassi)
 Sig. Dick TAKKENBERG (Paesi Bassi)
 Sig.a Pauline THOOLEN (Paesi Bassi)
 Sig. Paul GINI (Nuova Zelanda)
 Sig.a Marie ARNEBERG (Norvegia)
 Sig. Matti VAISANEN (Finlandia)
 Sig. Jean-Michel DURR (Francia)
 Sig.a Michèle JACQUOT (Francia)
 Sig.a Christine RAGOUCY (Francia)
 Sig. Heinz-Werner HETMEIER (Germania)
 Sig.a Kirsten OTTO (Germania)
 Sig. Alexander RENNER (Germania)
 Sig.a Birgita BØHN (Norvegia)
 Sig. Kjetil DIGRE (Norvegia)
 Sig. Geir NYGARD (Norvegia)
 Sig. Terje RISBERG (Norvegia)
 Sig.a Alina BARAN (Polonia)
 Sig.a Anna NOWOZYNSKA (Polonia)
 Sig. Jose PAREDES (Portogallo)
 Sig. João PEREIRA DE MATOS (Portogallo)
 Sig.a Natalia KOVALEVA (Federazione Russa)
 Sig. Mark AGRANOVITCH (Federazione Russa)
 Sig.a Alzbeta FERENCICOVÀ (Repubblica Slovacca)
 Sig. Vladimír POKJNY (Repubblica Slovacca)
 Sig.a Elena REBROSOVA (Repubblica Slovacca)
 Sig.a Helga KOCEVAR (Slovenia)
 Sig.a Tatjana SKRBEC (Slovenia)
 Sig. Fernando CELESTINO REY (Spagna)
 Sig. Eduardo DE LA FUENTE (Spagna)
 Sig. Jesus IBANEZ MILLA (Spagna)
 Sig.a Karin ARVEMO NOTSTRAND (Svezia)
 Sig. Henrik ENGSTROM (Svezia)
 Sig.a Christina SANDSTROM (Svezia)
 Sig.a Katrin HOLENSTEIN (Svizzera)
 Sig.a Nilgün DURAN (Turchia)
 Sig.a Alison KENNEDY (UNESCO)
 Sig. Steve HEWITT (Regno Unito)
 Sig. Steve LEMAN (Regno Unito)
 Sig.a Mary Ann FOX (Stati Uniti)
 Sig.a Catherine FREEMAN (Stati Uniti)
 Sig. Thomas SNYDER (Stati Uniti)

Rete A sui risultati dell'istruzione

Paese responsabile: Stati Uniti
 Responsabile della rete: Sig. Eugene OWEN
 Sig. Wendy WHITHAM (Australia)
 Sig.a Helene BABEL (Austria)
 Sig. Jürgen HORSCHINEGG (Austria)
 Sig.a Christiane BLONDIN (Belgio)
 Sig. Luc VAN DE POELE (Belgio)
 Sig.a Orosinda Maria GOULART (Brasile)
 Sig. Don HOIUM (Canada)

Sig.a Anna Maria Caputo (Italia)
 Sig. Ryo WATANABE (Giappone)
 Sig.a Mee-Kyeong LEE (Corea)
 Sig.a Iris BLANKE (Lussemburgo)
 Sig. Felipe MARTINEZ RIZO (Messico)
 Dr. Jules L. PESCHAR (Paesi Bassi)
 Dr. Paul VAN OIJEN (Paesi Bassi)
 Sig.a Lynne WHITNEY (Nuova Zelanda)
 Sig.a Anne-Berit KAVLI (Norvegia)

Sig.a Tamara KNIGHTON (Canada)
 Sig. Jerry MUSSIO (Canada)
 Sig. Lubomir MARTINEC (Repubblica Ceca)
 Sig.a Pavla ZIELENIECOVA (Repubblica Ceca)
 Sig. Joern SKOVSGAARD (Danimarca)
 Sig. Aki TORNBORG (Finlandia)
 Sig. Thierry ROCHER (Francia)
 Sig.a Evelyn OBELE (Germania)
 Sig.a Kirsten OTTO (Germania)
 Sig. Botho PRIEBE (Germania)
 Sig. Panyotis KAZANTZIS (Grecia)
 Sig.a Zausa HAMORI-VACZY (Ungheria)
 Sig. Julius K. BJORNSSON (Islanda)
 Sig. Gerry SHIEL (Irlanda)

Sig.a Glória RAMALHO (Portogallo)
 Sig. Vladislav ROSA (Repubblica Slovacca)
 Sig..a Mar GONZALEZ GARCIA (Spagna)
 Sig. Ramon PAJARES BOX (Spagna)
 Sig.a Anna BARKLUND (Svezia)
 Sig.a Anita WESTER (Svezia)
 Sig. Erich RAMSEIER (Svizzera)
 Sig. Sevki KARACA (Turchia)
 Sig. Marit GRANHEIM (Stati Uniti)
 Sig.a Marit GRANHEIM (Stati Uniti)
 Sig. Jay MOSKOWITZ (Stati Uniti)
 Sig.a Elois SCOTT (Stati Uniti)
 Sig.a Maria STEPHENS (Stati Uniti)

Rete B sui risultati dell'istruzione e socio-economici

Paese responsabile: Svezia
 Responsabile della rete: Sig. Dan ANDERSON
 Sig.a Oon Ying CHIN (Australia)
 Sig. Brendan O'REILLY (Australia)
 Sig. Mark NÉMET (Austria)
 Sig.a Ariane BAYE (Belgio)
 Sig.a Isabelle ERAUW (Belgio)
 Sig. Orosinda Maria GOULART (Brasile)
 Sig. Patrice DE BROUCKER (Canada)
 Sig.a Shannon DELBRIDGE (Canada)
 Sig.a Zuzana POLAKOVA (Repubblica Ceca)
 Sig. Steffen BANG (Danimarca)
 Sig.a Irja BLOMQUIST (Finlandia)
 Sig.a Aila REPO (Finlandia)
 Sig.a Pascale POULET.COULIBANDO (Francia)
 Sig.a Cristiane KRÜGER-HEMMER (Germania)
 Sig. Nikolaos BILALIS (Grecia)
 Sig. Evangelos INTZIDIS (Grecia)
 Sig.a Éva TÓT (Ungheria)
 Sig.a Asta URBANCIC (Islanda)
 Sig. Philip O'CONNELL (Islanda)
 Sig.a Paola UNGARO (Italia)
 Sig. Ikuko ARIMATSU (Giappone)

Sig. Jihee CHOI (Corea)
 Sig. Jérôme LEVY (Lussemburgo)
 Sig. Astrid SCHORN (Lussemburgo)
 Sig. Roy TJOA (Paesi Bassi)
 Sig. Johan VAN DER VALK (Paesi Bassi)
 Sig. Marcel SMITSVANWAESBERGHE (Paesi Bassi)
 Sig.a Cheryl REMINGTON (Nuova Zelanda)
 Sig. Erik DAHL (Norvegia)
 Sig.a Anne Brit UDAHL (Norvegia)
 Sig. Terje RISBERG (Norvegia)
 Sig.a Malgorzata CHOJNICKA (Polonia)
 Sig. Jorge BARATA (Portogallo)
 Sig.a Raquel ÁLVAREZ-ESTEBAN (Spagna)
 Sig. Dan ANDERSSON (Svezia)
 Sig.a Anna JÖNSSON (Svezia)
 Sig. Kenny PETERSSON (Svezia)
 Sig. Russell SCHMIEDER (Svezia)
 Sig.a Anna BORKOWSKY (Svizzera)
 Sig. Ali PANAL (Turchia)
 Sig. David MCPHEE (Regno Unito)
 Sig. Stephen LEMAN (Regno Unito)
 Sig.a Lisa HUDSON (Stati Uniti)
 Sig. Dan SHERMAN (Stati Uniti)

Rete C sulle caratteristiche e sui modi di procedere delle scuole

Paese responsabile: Paesi Bassi
 Responsabile della rete: Sig. Jaap SCHEERENS
 Sig. Lars STAHRE (Australia)
 Sig. Christian KRENTHALLER (Austria)
 Sig. Philippe DELOOZ (Belgio)

Sig.a Caterina VEGLIONE (Italia)
 Sig.a Sung Eun KIM (Corea)
 Sig.a Astrid SCHORN (Lussemburgo)
 Sig. Jean-Claude FANDEL (Lussemburgo)
 Sig.a Erika VALLE BUTZE (Messico)

Sig.a Ann VAN DRIESSCHE (Belgio)	Sig.a Maria HENDRIKS (Paesi Bassi)
Sig. Peter VAN PETEGEM (Belgio)	Sig. Marcel SMITSVANWAESBERGHE (Paesi Bassi)
Sig.a Maria Aparecida CHAGAS FERREIRA (Brasile)	Sig. Paul GINI (Nuova Zelanda)
Sig.a Orosinda Maria GOULART (Brasile)	Sig.a Bodhild BAASLAND (Norvegia)
Sig.a Nelly MCEWEN (Canada)	Sig. Jerzy CHODNICKI (Polonia)
Sig.a Michaela KLENHOVA (Repubblica Ceca)	Sig. Maria DO CARMO CLIMACO (Portogallo)
Sig. Lubomir MARTINEC (Repubblica Ceca)	Sig. Helder GUERREIRO (Portogallo)
Sig.a Pavlina STASTNOVA (Repubblica Ceca)	Sig. Ignacio ÁLVAREZ PERALTA (Spagna)
Sig. Jorgen Balling RASMUSSEN (Danimarca)	Sig.a Ulla LINDQVIST (Svezia)
Sig.a Maria HRABINSKA (Commissione Europea)	Sig.a Annika HAGLUND (Svezia)
Sig. Hannu-Pekka LAPPALAINEN (Finlandia)	Sig. Eugen STOCKER (Svizzera)
Sig.a Sig.a Dominique ALLAIN (Francia)	Sig.a Nilgün DURAN (Turchia)
Sig. Gerd MÖLLER (Germania)	Sig.a Alison KENNEDY (UNESCO)
Sig. Vassilios CHARISMIADIS (Grecia)	Sig. Jason TARSH (Regno Unito)
Sig.a Anna IMRE (Ungheria)	Sig. Joel SHERMAN (Stati Uniti)
Sig. Pat MAC SITRIC (Irlanda)	Sig.a Kerry GRUBER (Stati Uniti)

Altre persone che hanno collaborato a questa pubblicazione

Sig. Donald HIRSCH (consulenza)
Sig.a Tracey STRANGE (redazione)
Sig.a Fung-Kwan TAM (stesura)

PUBBLICAZIONI DELL'OCSE ALLE QUALI SI FA RIFERIMENTO

Where Immigrant Students Succeed: A Comparative Review of Performance and Engagement in PISA 2001
ISBN 92-64-02360-7

Are Students Ready for a Technology-Rich World?: What PISA Studies Tell us
ISBN 92-64-03608-3

Learning for Tomorrow's World – First Results from PISA 2003 (2004)
ISBN 92-64-00724-5

Problem Solving for Tomorrow's World – First Measures of Cross-Curricular Competencies from PISA 2003 (2004)
ISBN 92-64-00642-7

From Education to Work: A Difficult Transition for Young Adults with Low Levels of Education (2005)
ISBN 92-64-00918-3

Education Policy-Analysis 2005 (forthcoming)
ISBN 92-64-02269-4

OECD Handbook for Internationally Comparative Education Statistics: Concepts, Standards, Definitions and Classifications (2004)
ISBN 92-64-10410-0

Completing the Foundation for Lifelong Learning: An OECD Survey of Upper Secondary School (2004)
ISBN 92-64-20372-4

OECD Survey of Upper Schools: Technical Report (2004)
ISBN 92-64-10523-7

Internationalisation and Trade in Higher Education: Opportunities and Challenges (2004)
ISBN 96-64-01504-3

Classifying Educational Programmes: Manual for ISCED-97 Implementation in OECD Countries (1999)
ISBN 92-64-17037-5

Le pubblicazioni OCSE possono essere consultate o acquistate nell'OCSE Online Bookshop (www.oecdbookshop.org)

