

La soddisfazione dei laureati per gli studi: giudicare il passato pensando al futuro

Maria Cristiana Martini

*Dipartimento di Comunicazione ed Economia,
Università di Modena e Reggio Emilia*

Martina Gianecchini¹

Dipartimento di Scienze Economiche, Università di Padova

Riassunto. Nella presente nota si discute la soddisfazione dei laureati per il percorso formativo universitario. Questo aspetto, riflesso nella disponibilità a rifare le scelte universitarie percorse, è analizzato secondo due approcci: il primo definisce i laureati come “clienti” che esprimono il loro grado di soddisfazione rispetto al servizio di cui hanno usufruito, il secondo si concentra sul processo cognitivo che porta il laureato a rileggere la propria esperienza universitaria in base alla sua situazione attuale e alle sue prospettive future. Dall’analisi emerge che la valutazione globale dei laureati, misurata in un’ottica di fidelizzazione, muove dal giudizio sull’esperienza universitaria in sé (persone, strutture, performance) per poi arricchirsi man mano che le loro competenze si confrontano con le esigenze del mercato del lavoro e l’attenzione del laureato si sposta dalla fruizione dei servizi alla costruzione di opportunità per il futuro.

Parole chiave: Soddisfazione dei laureati; Efficacia; Fidelizzare; Cognitivismo; Modello logistico multilivello; Università di Padova.

1. Introduzione

La valutazione del percorso formativo universitario ha trovato, in anni recenti, crescente interesse tra gli studiosi, in seguito a spinte normative nazionali, che l’hanno indicata quale uno degli elementi centrali nel processo di ridisegno della *governance* e dei sistemi di finanziamento degli atenei (Minelli *et al.*, 2007) e a spinte competitive internazionali, che la considerano una delle dimensioni chiave per

¹ Il presente lavoro è stato finanziato nell’ambito del progetto PRIN 2007 “Modelli e metodi per abbinare profili formativi e bisogni di professionalità di comparti del terziario avanzato”, cofinanziato dal MIUR e dall’Università di Padova, e del progetto di Ateneo 2008 “Indicatori di efficacia della formazione terziaria e riflessioni metodologiche dalla ricerca su laureati dell’Università di Padova” di cui è coordinatore Luigi Fabbris. Pur essendo il lavoro frutto della collaborazione delle due autrici, i Paragrafi da 1 a 3 sono stati redatti da M. Gianecchini e i Paragrafi da 4 a 6 da M.C. Martini.

introdurre logiche di marketing nell'attrarre studenti e nella gestione dei servizi universitari (Hemsley-Brown e Oplatka, 2006).

Una parte del dibattito si concentra sulla progettazione del sistema di valutazione, discutendo su quali debbano essere gli indicatori e chi deve valutare. Ad esempio, devono essere gli studenti, le famiglie, i docenti, il sistema economico? Nel presente contributo, i laureati, intervistati a sei mesi e ad un anno dal termine degli studi, sono identificati come i protagonisti della valutazione della qualità del sistema formativo universitario, però riferita non ad una generica soddisfazione per l'adeguatezza di quanto appreso, rispetto alle mansioni lavorative svolte, ma rispetto all'assunto che un laureato soddisfatto del proprio percorso universitario, se potesse tornare indietro, s'iscriverebbe nuovamente alla stessa università e alla stessa facoltà.

L'adozione di questo criterio richiede un contesto di analisi adeguato. Innanzitutto, la dichiarazione di voler ripetere le scelte compiute è un'espressione del grado di fidelizzazione sviluppato dal laureato. Questo è alimentato dai servizi offerti dall'università durante il suo percorso di studi ma anche, e in maniera rilevante, dalle opportunità professionali alle quali può accedere in seguito all'ottenimento della laurea. In questo senso, è importante considerare come le valutazioni espresse dai laureati siano necessariamente influenzate dalla loro condizione occupazionale al momento dell'intervista e dal livello di soddisfacimento delle loro aspettative.

Il presente lavoro analizza la soddisfazione per gli studi dei laureati cercando le ragioni per cui sarebbero pronti a ripetere la scelta universitaria effettuata in passato. Nel Par. 2 si presentano i modelli per la valutazione del sistema formativo motivando la scelta del criterio di soddisfazione illustrato. Nel Par. 3 s'illustra l'approccio cognitivista allo studio delle carriere, approccio che permette di capire i motivi per i quali i laureati potrebbero essere orientati ad esprimere giudizi sulla loro esperienza di apprendimento. Nel Par. 4, s'introduce la variabile di fidelizzazione che sta al centro delle analisi, passando in rassegna le cause principali per cui i laureati si dichiarano pentiti delle scelte fatte e le differenze fra facoltà. Nei Paragrafi 5 e 6 si confrontano le determinanti del grado di fidelizzazione espresso al momento del conseguimento del titolo e dopo 12 mesi. Nel Par. 7 si riportano alcune considerazioni conclusive.

Questo lavoro contribuisce alla letteratura in due modi. Da un lato, il campione di intervistati, in relazione al tema della soddisfazione per gli studi, è composto di laureati: un elemento che marca una decisa differenza rispetto alla maggior parte delle ricerche basate su indagini svolte tra studenti. Dall'altro, l'adozione dell'approccio cognitivista al fine di interpretare i giudizi dei laureati sul loro percorso universitario appare un tentativo originale all'interno degli studi che si occupano di carriere individuali.

2. Laureati o “clienti”? Soddisfazione e fidelizzazione

Gli autori che si sono interessati di valutazione del sistema universitario nel contesto italiano (Bini e Chiandotto, 2003; Chiandotto, 2004) hanno sottolineato come rispetto a questo argomento sia necessario distinguere due principali concetti: efficienza ed efficacia.

L'*efficienza* è generalmente definita come il rapporto tra un risultato e le risorse impiegate per ottenerlo. Le valutazioni basate su questo concetto hanno generalmente carattere economico-gestionale e sono finalizzate al controllo dei costi e dei tempi di esecuzione dei processi. L'*efficacia* fa invece riferimento al rapporto tra risultati e obiettivi: un sistema formativo è efficace se riesce a soddisfare gli interessi dei propri *stakeholder*. Questi possono avere obiettivi talvolta confliggenti: gli studenti, il personale docente e non docente, gli organi di ateneo (rettorato, facoltà, corsi di studio), la società nel suo complesso (le famiglie, il mondo del lavoro e gli enti che a vario titolo promuovono e/o finanziano interventi sulla formazione universitaria). Tutti questi attori apportano risorse all'università e chiedono, in cambio, prestazioni (siano esse servizi, prodotti, ritorni economici e/o sociali) in linea con le loro attese.

Per quanto riguarda gli studenti, le trasformazioni che hanno attraversato il sistema universitario ne hanno progressivamente modificato lo status: da persone che frequentano le aule delle università al fine di accrescere il proprio livello di conoscenze e saperi teorici relativi a una o più materie di studio, a “clienti” di istituzioni finalizzate alla loro preparazione al mondo del lavoro, attraverso la creazione e l'aggiornamento delle competenze richieste dai contesti produttivi locali e nazionali (Bini e Chiandotto, 2003).

La valutazione di efficacia espressa dai “clienti” del servizio universitario può essere distinta secondo i luoghi in cui è espressa:

- ✓ efficacia interna, quando a valutare sono gli studenti che stanno svolgendo, oppure i laureandi che stanno per concludere i propri studi;
- ✓ efficacia esterna, quando a valutare sono i laureati che, entrati nel mondo del lavoro, giudicano la loro esperienza universitaria a partire dalla loro esperienza occupazionale e professionale.

In generale, la valutazione di efficacia interna dovrebbe concentrarsi su aspetti legati agli insegnamenti seguiti e ai percorsi di apprendimento, mentre la valutazione di efficacia esterna dovrebbe considerare la percezione di adeguatezza della formazione rispetto al lavoro svolto, oppure la soddisfazione per il lavoro stesso, assumendo, in questo secondo caso, che l'accesso a un lavoro soddisfacente sia il risultato diretto di una formazione “qualitativamente elevata” (Scagni, 2005).

In questa nota si adotta un criterio di valutazione che, in un certo senso, fa sintesi dei precedenti. Utilizzando la terminologia del modello appena presentato, si analizza il giudizio che attori esterni (cioè i laureati) esprimono su aspetti propri sia

dell'efficacia interna (cioè l'apprendimento derivante dalla didattica universitaria), sia dell'efficacia esterna (cioè l'apprendimento finalizzato al lavoro). In che modo è possibile raccogliere una valutazione così complessa?

La letteratura che ha analizzato il tema della soddisfazione degli studenti a partire da modelli di analisi mutuati dal marketing dei servizi (si vedano, tra gli altri, Athyiaman, 1997; Chiandotto, Bini e Bertaccini, 2007), suggerisce di guardare a questo concetto non come ad un sentimento isolato che matura in funzione delle aspettative individuali e provoca, al massimo, una reazione di disaffezione nei confronti dello studio. Al contrario, gli elementi che alimentano la soddisfazione sono molteplici (ad esempio, la qualità degli insegnanti, gli orari di apertura dei servizi, le procedure amministrative, l'organizzazione di attività sociali, la qualità delle mense, lo stato delle biblioteche) e predice ulteriori comportamenti individuali (la fidelizzazione nei confronti dell'università) e sociali (il livello di reputazione dell'ateneo) (Helgesen e Nettet, 2007).

Rispetto a questi modelli, interessa analizzare non tanto la soddisfazione degli studenti, quanto la sua conseguenza, cioè il grado di fidelizzazione (*loyalty*) nei confronti dell'università. Questo indicatore pare utile ai nostri fini perché, come suggerito da Martensen *et al.* (2000), la fidelizzazione si può esprimere in molte forme che vanno dall'intenzione di tornare a studiare presso la stessa università in futuro per eventuali corsi di aggiornamento, alla disponibilità a raccomandare l'università ad amici e conoscenti, alla dichiarazione di essere pronti a rifare la scelta compiuta.

È l'ipotetica disponibilità a rifare il medesimo percorso formativo che consideriamo un indicatore sintetico di qualità del percorso formativo. Si ritiene, infatti, che, esprimendo la loro volontà di ripetere la scelta universitaria compiuta, i laureati esprimano una valutazione che tiene contemporaneamente conto del loro periodo di studi (dei servizi di cui hanno usufruito, degli insegnamenti che hanno seguito, dell'ambiente nel quale hanno studiato) e degli esiti dello stesso (cioè delle possibilità occupazionali e professionali che la laurea ha loro offerto).

Il ruolo svolto dall'università nel definire i termini di questa valutazione è duplice: non solo come istituzione che eroga i servizi sui quali si esprime la soddisfazione del laureato, ma anche come attore che alimenta il sistema di aspettative individuali rispetto al mercato del lavoro. Depolo (1998) definisce *socializzazione anticipatoria* il processo in base al quale lo studente definisce i propri orientamenti e atteggiamenti rispetto al lavoro mentre si trova ancora sui banchi dell'università. Questo fenomeno può essere alimentato da esperienze lavorative brevi (stage), incontri con aziende (durante le lezioni, durante le fiere del lavoro), partecipazione ad attività di orientamento, colloqui con docenti e colleghi.

In ogni caso, sarebbe limitativo imputare totalmente alle università le motivazioni che possono portare un laureato a dichiarare di voler rifare (o di non

voler rifare) la scelta compiuta. Infatti, come suggerisce Depolo (1998), alla socializzazione anticipatoria si affianca la socializzazione occupazionale, cioè il processo di adeguamento delle aspettative alla realtà professionale. A questa seconda fase di incontro con il mercato del lavoro contribuiscono determinanti imputabili a ciò che le aziende prospettano ai laureati e a ciò che l'individuo stesso ha maturato nella propria personale interpretazione del suo destino professionale.

3. I laureati di fronte al loro passato: il ruolo del tempo e delle aspettative

Gli studi sui percorsi di carriera degli individui trovano le loro radici in campi disciplinari diversi, i principali dei quali sono la sociologia, la psicologia e l'economia. Questa molteplicità di punti di vista è connessa alla natura dell'oggetto di studio: la carriera di un laureato, infatti, si sviluppa all'intersezione tra scelte individuali, decisioni aziendali, condizioni del mercato del lavoro. Per questo motivo, nel corso del tempo, sono state condotte ricerche che hanno adottato punti di vista diametralmente opposti nell'analizzare le cause all'origine dei percorsi di carriera. In questa dicotomia, denominata agente-struttura (Forrier *et al.* 2009), alcuni studiosi sostengono il primato dell'individuo nelle scelte di sviluppo professionale, altri pongono l'accento sul ruolo dei legami sociali (tra l'altro, il mercato del lavoro, il sistema d'istruzione, le regole di mobilità sociale, le pratiche di management aziendali) nel determinare le possibilità di carriera.

Un punto di vista soggettivo che non ignora l'effetto delle istituzioni è quello degli studi di matrice cognitivista (Weick, 1996) che si basano sulla *structuration theory* (Barley, 1989). Secondo questi studi, gli individui danno significato agli eventi professionali che vivono in base a un sistema di aspettative che si costruiscono a partire da quanto percepiscono come legittimato dall'ambiente di vita. In altri termini, imprese, settori economici e gruppi professionali forniscono all'individuo modelli (*career scripts*) che rappresentano la sintesi del sistema di valori dell'attore istituzionale che li esprime e fungono da termine di paragone per il lavoratore nella scelta delle proprie opportunità professionali.

L'università è l'istituzione che fornisce allo studente i primi elementi per costruire la propria identità professionale (come già accennato in riferimento al processo di socializzazione anticipatoria). Con il suo ingresso nel mercato del lavoro, il laureato si trova di fronte ad altri attori che gli suggeriscono l'esistenza di differenti *career scripts*. Confrontando questi diversi modelli, il laureato compie le proprie scelte professionali che sono, in ogni caso, uniche, poiché sono sintesi di motivazioni e attitudini personali.

Un punto particolarmente interessante per la nostra analisi sulla soddisfazione dei laureati per il loro percorso formativo, è che queste scelte non sono razionali e assolute, ma dipendenti dalle esperienze passate dell'individuo e da queste influenzate (Weick, 1995). La realtà, infatti, non ha senso in sé, ma ha il senso che le persone le attribuiscono. Il processo attraverso il quale gli individui conferiscono un significato ai fatti che accadono loro assume il nome di *sensemaking*. Alcune delle caratteristiche di questo processo (sette in totale, secondo Weick) possono essere utilizzate come chiavi interpretative del giudizio dei laureati rispetto alla scelta universitaria compiuta.

L'attribuzione di significato si fonda sull'identità individuale. In ogni situazione il soggetto tende a definire se stesso in rapporto a ciò che vive e ai processi di interazione che stabilisce. Una stessa persona assume, cioè, caratteri diversi in circostanze differenti (ad esempio l'identità assunta sul posto di lavoro può differire da quella assunta nelle relazioni familiari) e questo influenza il modo in cui egli percepisce e interpreta il mondo, le cose e gli eventi relativamente alla situazione e rispetto alla propria concezione del sé. In questo senso, un laureato è portatore di "identità multiple", non solo relative agli ambienti in cui vive ma anche a quelli in cui ha vissuto. Per questo motivo, la sua soddisfazione rispetto agli studi compiuti sarà necessariamente condizionata dal suo status attuale (ad esempio lavoratore di successo, giovane con un contratto precario, aspirante professionista, disoccupato) e da quello passato.

Il *sensemaking* è un processo retrospettivo. Riflettendo sui processi cognitivi degli individui, Weick nota come le persone possano osservare realmente solo ciò che esiste o che è accaduto. Il loro punto di osservazione è il presente. In un certo senso, quindi, gli individui "leggono" il passato a partire dal presente. Nel corso di questa lettura, avviene un'assegnazione retrospettiva di significati che non può ignorare lo stato attuale delle cose. In altre parole, dati i limiti cognitivi degli individui, è probabile che le persone tendano a "ricostruire" i loro ricordi in funzione della situazione nella quale si trovano. Se questa è una condizione percepita come desiderabile, ad esempio il laureato ha trovato un'occupazione soddisfacente, getterà una luce positiva sul passato, portando la persona a esprimere giudizi positivi sull'esperienza universitaria. Viceversa, se è una condizione negativa, ad esempio il laureato è disoccupato, oppure ha trovato un lavoro non in linea con le proprie attese, le cause dell'insuccesso saranno ricondotte ad un deludente percorso formativo.

Un'ultima proprietà del *sensemaking* è il suo carattere di processo dinamico e continuo. Le persone sono, cioè, costantemente attive nell'interpretare la realtà e assegnare significati a ciò che loro accade. Per questo motivo, è plausibile che la valutazione dell'esperienza universitaria possa modificarsi nel corso del tempo, in base alle esperienze vissute.

4. La soddisfazione dei laureati per gli studi

Per analizzare la soddisfazione dei laureati in un'ottica di fidelizzazione, si studiano le risposte fornite ad una domanda presente sia nel questionario Almalaurea (Consorzio Universitario Almalaurea, 2010) auto-somministrato dai laureandi al momento della presentazione della domanda di laurea, sia nel questionario dell'indagine Agorà somministrato da intervistatori con sistema CATI (*Computer Assisted Telephone Interviewing*) (Fabbris, 2010). La domanda è così formulata: «*Se potesse tornare indietro, frequenterebbe lo stesso corso di studi nella Facoltà dove ha ottenuto il titolo universitario o si iscriverebbe altrove?*», e le possibili risposte prevedono sia una completa conferma delle scelte formative compiute (“rifarei lo stesso percorso realizzato all'Università di Padova”), sia una totale abiura (“non mi riscriverei neppure all'università”), sia una serie di opzioni intermedie, che rivedono soltanto il corso o l'indirizzo, la facoltà, o la sede universitaria². Ai laureandi è chiesto anche un giudizio complessivo sull'esperienza universitaria («*È complessivamente soddisfatto del corso di studi?*»), e fra chi ha risposto “Decisamente no” o “Più no che sì” soltanto il 15,0% sarebbe pronto a riconfermare le scelte fatte³, mentre tale quota sale al 69,1% fra chi ha risposto “Più sì che no”, e al 92,9% fra chi ha risposto “Decisamente sì”.

Nella Tab. 1 sono riportate le risposte fornite alla domanda sulla fidelizzazione dal campione di 3.392 laureati dell'Università di Padova interpellati 12 mesi dopo il conseguimento del titolo di studio insieme a quelle date quando erano laureandi⁴.

I laureati che esprimono una forte disapprovazione del percorso formativo compiuto, arrivando a disconoscere *in toto* la scelta compiuta, sono una quota decisamente minoritaria nell'immediatezza della conclusione del percorso, quando probabilmente il giudizio è alterato dalla stanchezza e dalle difficoltà affrontate verso la fine del percorso. A distanza di un anno dalla laurea, pochi sono pentiti di aver intrapreso un percorso universitario.

I “fedelissimi” sono, invece, sette laureati su dieci, una quota quasi costante nel tempo. Questa apparente omogeneità di giudizio non tragga in inganno: il 14,6% dei laureati che al conseguimento del titolo si erano detti pronti a ripetere il percorso seguito, hanno dichiarato a distanza di 12 mesi che modificherebbero qualcosa, e addirittura il 44,6% di coloro che alla laurea avevano manifestato una qualche forma di rammarico o ripensamento, a 12 mesi si sono detti disposti a confermare le scelte fatte.

² Per quanto riguarda le opzioni intermedie, le modalità proposte dai due questionari differiscono almeno in parte.

³ La percentuale è identica nei due gruppi.

⁴ Per ottenere le stime a livello di Ateneo sono stati applicati opportuni pesi calcolati sulla base della composizione per corso di laurea del campione in relazione alla popolazione totale dei laureati.

Tabella 1. Distribuzione percentuale dei laureati dell'Università di Padova per risposta fornita alla domanda sulla fidelizzazione al momento del conseguimento del titolo e a 12 mesi dalla laurea.

<i>Dati Almalaurea</i>	<i>Alla laurea</i>	<i>Dati Agorà</i>	<i>A 12 mesi</i>
Non mi riscriverei	2,4	Non mi riscriverei	0,8
Altro corso di questo ateneo	13,8	Cambierei facoltà	12,6
Stesso corso di altro ateneo	6,4	Cambierei corso o indirizzo	6,6
Altro corso e altro ateneo	5,5	Altra università italiana	3,7
		Altra università all'estero	1,1
Rifarei lo stesso percorso	70,6	Rifarei lo stesso percorso	70,5
Totale	98,8	Totale	95,3
Non sa, non risponde	1,2	Non sa, non risponde	4,7

I motivi dei ripensamenti, rilevati in forma aperta, sono prevalentemente legati alle mancate opportunità di lavoro: ad esempio, tra i 20 laureati che hanno motivato la posizione estrema “non mi riscriverei neppure all’università” ben 13 parlano della difficoltà a trovare lavoro e della distanza tra la teoria accademica e la pratica lavorativa, mentre gli altri lamentano i costi, la scarsa specializzazione, l’uniformazione della formazione o la fatica fatta. Fra coloro che, se potessero, s’iscriverebbero ad una diversa facoltà, la netta maggioranza adduce motivi legati alle opportunità di trovare un lavoro congruo e di avere buone prospettive di carriera e di guadagno (179 su 296). Inoltre, 13 laureati lamentano un approccio troppo astratto e l’insufficienza di esperienze pratiche e professionalizzanti. Un altro frequente motivo di rammarico per non aver scelto un altro corso di laurea è il cambio di interessi culturali o professionali (62 risposte). Altri menzionano la specializzazione del corso di studi (che 3 laureati ritengono eccessiva e 18 scarsa), oppure aspetti legati alla struttura dei corsi, all’organizzazione, alla preparazione dei docenti (per un totale di 29 risposte). Vi sono, infine, motivazioni specifiche di singole facoltà, ad esempio, per i laureati in Farmacia, il rammarico di sentirsi poco più che semplici commessi.

Nel prosieguo della nota, si approfondirà l’analisi delle differenze fra i laureati completamente soddisfatti e disposti a sottoscrivere il percorso compiuto e gli altri che cambierebbero qualcosa del proprio percorso. La scelta si motiva soprattutto con la considerazione che qualsiasi ripensamento è indice di una parziale insoddisfazione per il percorso compiuto, e le diverse forme di ripensamento non indicano una maggiore o minore gravità dell’insoddisfazione, ma sono conseguenza piuttosto delle informazioni che i laureati hanno avuto riguardo a corsi o a sedi alternative. Diverso è il discorso per gli insoddisfatti totali, che però sono talmente pochi (30 sono le persone che a 12 mesi dalla laurea rinnegano l’intero percorso) da apparire più

conseguenza di contingenze esistenziali che di una sistematica inefficacia del sistema formativo.

Tabella 2. Percentuale di laureati dell'Università di Padova che dichiarano che ripeterebbero per intero il proprio percorso formativo al momento del conseguimento del titolo e a 12 mesi dalla laurea, per facoltà e tipo di laurea.

	Alla laurea (dati Almalaurea)		A 12 mesi (dati Agorà)	
	Triennale	Altra laurea	Triennale	Altra
Agraria	70,2	81,1	77,3	78,8
Economia	69,2	80,4	73,8	91,5*
Farmacia	48,2*	75,8	56,4*	74,4
Giurisprudenza	-----	91,7*	-----	92,6*
Ingegneria	56,0*	85,0*	78,8	82,0*
Lettere e Filosofia	54,1*	72,9	63,2*	73,5
Medicina Veterinaria	70,4	62,7	69,2	68,0
Psicologia	-----	83,2*	-----	78,3
Scienze della Formazione	66,1	82,9	66,1*	84,3
Scienze MM.FF.NN.	53,3*	76,0	65,4*	71,3
Scienze Politiche	60,2*	75,0	72,1	64,0*
Scienze Statistiche	73,3	70,4	80,2	89,9*
<i>Totale (pesato)</i>	<i>58,1</i>	<i>80,9</i>	<i>66,0</i>	<i>79,5</i>

In primo luogo, si ricercano differenze nella quota di “fedelissimi” tra le diverse facoltà (Tab. 2), distinguendo le lauree triennali dalle altre tipologie di titolo (lauree magistrali, specialistiche, a ciclo unico): la prima cosa che salta agli occhi è la maggiore fidelizzazione ottenuta dalle lauree a ciclo lungo, al termine delle quali circa quattro laureati su cinque confermano le proprie scelte formative. La fidelizzazione dei laureati triennali è, invece, assai più limitata, anche se aumenta a distanza di 12 mesi⁵.

Giurisprudenza e Ingegneria sono le facoltà con gli studenti più fidelizzati, sia se guardiamo i risultati registrati al momento della laurea, sia quelli rilevati dopo un anno. Tuttavia, i laureati triennali in Ingegneria sono fra i più insoddisfatti dell'Ateneo. I laureati in Lettere e Filosofia sono anch'essi fra i meno soddisfatti, specie se si considerano i laureati triennali, così come i laureati triennali di Farmacia. Se guardiamo a come le risposte cambiano tra le due occasioni di rilevazione, i laureati in Economia e Scienze Statistiche giungono ad apprezzare il percorso fatto soltanto a distanza di tempo dalla laurea, analogamente a quelli di Scienze MM.FF.NN., che però si limitano a ridurre il proprio scontento e, anzi, nel caso dei

⁵ Le risposte analizzate riguardano soltanto i laureati triennali che non hanno proseguito la formazione universitaria.

laureati di secondo livello peggiorano la propria posizione. Scienze Politiche mostra una curiosa “inversione” di tendenza: al conseguimento del titolo i laureati di secondo livello appaiono relativamente soddisfatti ma dopo un anno le loro posizioni sono peggiorate, mentre i laureati triennali aumentano la loro fidelizzazione. Anche i laureati in Psicologia sono soddisfatti al momento della laurea, ma a distanza di un anno peggiorano il proprio giudizio.

5. Le determinanti della soddisfazione al momento della laurea

La conferma delle scelte formative è strettamente legata alla soddisfazione per il titolo conseguito. Assume dunque rilievo capire quali siano i fattori che inducono i laureati a ripensare o confermare il percorso scelto. Si cercano le determinanti di questa fidelizzazione virtuale espressa al momento del conseguimento del titolo. Tra i possibili fattori di influenza si sono considerate:

- *Caratteristiche personali e demografiche*: sesso, stato civile, presenza di figli, vivere con la famiglia di origine, da soli o con la nuova famiglia, esperienze di lavoro;
- *Percorso formativo*: facoltà, ritardo all’immatricolazione, durata degli studi rispetto alla durata teorica, voto medio agli esami⁶, aver usufruito del programma Erasmus;
- *Background familiare*: titolo di studio e professione dei genitori;
- *Giudizio su alcuni aspetti delle strutture e dell’esperienza universitaria*⁷: adeguatezza delle strutture (postazioni informatiche, aule, biblioteche), rapporto coi docenti, rapporto coi compagni di corso;
- *Motivazioni alla base della scelta del percorso*: aver tenuto conto degli interessi culturali nella scelta; aver tenuto conto delle opportunità professionali nella scelta.

La struttura gerarchica dei dati in esame, insieme alle differenze di livello tra le facoltà e le tipologie di titolo conseguito, già evidenziate in precedenza, suggeriscono l’utilizzo di un modello di regressione logistica a due livelli e ad intercetta casuale

⁶ Il voto di laurea non può considerarsi un’antecedente, perché il questionario è compilato prima della laurea.

⁷ Si è scelto di non utilizzare la succitata variabile sul giudizio complessivo, in quanto la sua relazione con la variabile di fidelizzazione appare tautologica.

(Goldstein, 1995)⁸, in cui i laureati sono le unità di primo livello e le facoltà quelle di secondo livello⁹.

Il modello è stimato con la procedura NLMIXED del pacchetto statistico SAS, utilizzando l'algoritmo di ottimizzazione *Dual Quasi-Newton* e il metodo di quadratura gaussiana adattiva¹⁰ (Sas Institute Inc., 2000). Innanzitutto si valuta la significatività del parametro che esprime la varianza dei residui di secondo livello, ponendo a confronto il modello nullo ad un livello e il modello nullo a due livelli¹¹. Tale confronto indica una forte significatività dell'effetto delle facoltà ($\chi^2_1 = 3800,4 - 3733,9 = 66,5$, $\frac{1}{2} p\text{-value} < 0,001$). Si procede quindi alla stima del modello ad intercetta casuale. Giacché i possibili predittori sono numerosi, si adatta in prima battuta un modello di regressione logistica con selezione *stepwise* (Hosmer e Lemeshow, 1989) con livello di significatività pari a 0,10 all'ingresso e 0,15 all'uscita. Si opera così una prima, poco severa, selezione sulle possibili variabili predittive, onde evitare di escludere dal modello variabili che possono diventare importanti nella modellazione multi-livello. Le stime dei parametri così ottenute sono utilizzate per inizializzare l'algoritmo di stima del modello logistico multilivello. Eliminando ad ogni passo le variabili meno significative, si giunge ad un modello i cui parametri raggiungono il livello di significatività del 95%¹² (Tab. 3).

Nessuna delle caratteristiche demografiche, né il *background* familiare, sono significativi, mentre il percorso formativo è importante sia per quanto riguarda il titolo conseguito, sia relativamente al voto medio ottenuto negli esami. La

⁸ Si tratta di modelli della forma: $y_{ij} = \text{logit}(P_{ij}) = \gamma_0 + \sum_{h=1}^p \gamma_h X_{hij} + U_{0j}$, dove y_{ij} è il logit della variabile risposta dicotomica considerata, X_h sono le variabili esplicative, e U_{0j} sono gli effetti casuali relativi alle unità di secondo livello, con distribuzione $U_{0j} \sim N(0, \tau_0^2)$

⁹ Per evitare che il numero di unità di secondo livello fosse troppo ridotto (le Facoltà dell'Ateneo di Padova coinvolte nell'indagine sono 12), ma soprattutto per tenere conto delle enormi differenze rilevate fra lauree triennali e lauree di secondo livello in termini di fidelizzazione, si sono considerati separatamente i corsi di primo e secondo livello di ciascuna facoltà. In questo modo, poiché delle Facoltà di Giurisprudenza e Psicologia si rilevano solo le lauree di secondo livello, il numero di unità di secondo livello è 22. Nel prosieguo si parla di facoltà intendendo i 22 gruppi così disaggregati.

¹⁰ La versione adattiva del metodo di Gauss-Hermite consiste nel centrare inizialmente l'integrale attorno alle stime di Bayes dei residui di secondo livello, e nel definire il numero di punti di quadratura utilizzati per approssimare la funzione da integrare in base alla funzione da minimizzare; tale scelta garantisce un'approssimazione dell'integrale generalmente più accurata di quella che si ottiene con la quadratura di Gauss-Hermite standard che utilizza lo stesso numero di punti di quadratura.

¹¹ La procedura di stima utilizzata massimizza un'approssimazione numerica della verosimiglianza marginale del modello non lineare, attraverso il metodo di quadratura di Gauss-Hermite, e pertanto è possibile utilizzare la misura della devianza che risulta per confrontare i modelli nidificati con il test del rapporto di verosimiglianza (Snijders e Bosker, 1999).

¹² Il parametro non significativo è relativo ad una delle modalità di risposta della variabile "Opinione sui compagni di corso", che però ha altre modalità significative.

fidelizzazione è trasversale rispetto al genere, alla classe sociale, ai vissuti familiari, etc.. Oltre alle già viste differenze fra corsi di studio, tendono ad una maggiore fidelizzazione coloro che negli studi si sono rivelati più brillanti. Probabilmente, i laureati, nel valutare il percorso formativo, eseguono mentalmente un rapporto fra costi e benefici; infatti, se si esclude la variabile sul voto negli esami, entra nel modello l'indice di ritardo nel conseguimento del titolo (con segno negativo), ribadendo che l'insoddisfazione per il titolo di studio è appannaggio soprattutto di coloro che più hanno faticato a conquistarlo.

Tabella 3. Predittori di primo livello del modello di regressione logistica multilivello per la variabile dipendente sulla fidelizzazione al momento del conseguimento del titolo, stima dei parametri, relativi standard error, livello di significatività e odds ratio.

	<i>b</i>	<i>s(b)</i>	<i>p</i>	Odds ratio
Intercetta	-4,741	0,623	<0,001	
Voto medio negli esami	0,108	0,022	<0,001	1,114
Iscritto per interesse culturale	0,787	0,104	<0,001	2,198
Iscritto per le opportunità professionali	0,755	0,093	<0,001	2,128
Opinione sul rapporto coi docenti (rif: opinione negativa)				
Positiva	1,368	0,128	<0,001	3,927
Molto positiva	2,214	0,175	<0,001	9,152
Opinione sul rapporto coi compagni di corso (rif: opinione negativa)				
Positiva	0,239	0,194	0,218	1,270
Molto positiva	0,392	0,190	0,040	1,480
Adeguatezza delle aule	0,360	0,103	<0,001	1,433
Varianza dell'intercetta casuale	0,178	0,066	0,007	
<i>Devianza</i>	3200,0			
<i>Devianza del modello senza intercetta casuale</i>	3219,2			

Le variabili più centrali nella definizione del modello sono quelle che esprimono giudizi sugli aspetti dell'esperienza di studio, *in primis* sui docenti, ma anche su aule e studenti, mentre non trovano posto nel modello i giudizi sulle postazioni informatiche e le biblioteche, evidentemente poco utilizzate e vissute come meno centrali nell'attribuzione di valore all'esperienza formativa.

La valutazione dell'esperienza universitaria si rivela allora come un giudizio globale su molti aspetti, soprattutto didattici ma anche di relazione. È in primo luogo una sentenza sulla qualità del rapporto con i docenti che, agli occhi dei laureati, impersonano l'istituzione: chi ha giudicato molto positivi i docenti incontrati ha oltre 9 volte più probabilità di dirsi pronto a ripetere il percorso rispetto a chi ha espresso

un giudizio negativo¹³; anche coloro che esprimono un giudizio appena più positivo che negativo hanno quasi il quadruplo di probabilità di dirsi fidelizzati al percorso di studi scelto.

Infine, le variabili concernenti la motivazione alla base della scelta del percorso intrapreso sono assai significative: sia la presenza di motivi di interesse culturale, sia la riflessione sulle prospettive occupazionali raddoppiano la probabilità di fidelizzazione, indicando quanto la mancanza di una scelta consapevole del percorso di studi possa adombrare una carriera universitaria già dopo il conseguimento del titolo, facendo pesare le scelte affrettate in termini di ripensamenti e rimpianti.

Tabella 4. *Predittori di primo e secondo livello del modello di regressione logistica multilivello per la variabile dipendente sulla fidelizzazione al momento del conseguimento del titolo, stima dei parametri, relativi standard error, livello di significatività e odds ratio.*

	<i>b</i>	<i>s(b)</i>	<i>p</i>	<i>Odds ratio</i>
Intercetta	-1,470	1,235	0,234	
Scarto dal voto medio di facoltà negli esami	0,061	0,029	0,033	1,063
Iscritto per interesse culturale	0,843	0,103	<0,001	2,323
Iscritto per le opportunità professionali	0,712	0,093	<0,001	2,038
Opinione sui docenti (rif: opinione negativa)				
Positiva	1,378	0,127	<0,001	3,967
Molto positiva	2,219	0,173	<0,001	9,198
Opinione sui compagni di corso (rif: opinione negativa)				
Positiva	0,184	0,193	0,340	1,202
Molto positiva	0,319	0,189	0,092	1,376
Adeguatezza delle aule	0,236	0,105	0,025	1,266
<i>Covariate di secondo livello</i>				
Voto medio di facoltà	0,002	0,044	0,970	1,002
Laurea triennale	-0,798	0,138	<0,001	0,450
Varianza dell'intercetta casuale	0,063	0,047	0,180	
<i>Devianza</i>	3161,3			
<i>Devianza del modello senza intercetta casuale</i>	3164,3			

Nel dubbio se la motivazione fornita a posteriori possa essere troppo legata al livello di soddisfazione espresso a posteriori, si è ripetuta l'analisi escludendo queste variabili, ma le variabili incluse nel modello sono rimaste esattamente le stesse, con parametri praticamente invariati, ad indicare l'ortogonalità di queste variabili rispetto alle altre. Si evince allora la necessità di buone strategie di orientamento in ogni fase

¹³ Per la variabile di giudizio sui docenti, così come per quella sui compagni di corso, la modalità di risposta "Decisamente negativo" è stata accorpata, per motivi pratici, con "Più negativo che positivo".

del percorso universitario, pena una serie di inefficienze più o meno visibili che vanno dall'abbandono degli studi fino al "mugugno" a posteriori.

Abbiamo introdotto nel modello alcuni predittori di secondo livello: la tipologia di titolo conseguito (laurea triennale *vs* specialistica o a ciclo unico) e il valore medio del voto agli esami in ciascuna unità di secondo livello, sostituendo quindi al voto medio individuale il suo scarto rispetto alla media dell'unità di secondo livello (Tab. 4). Il confronto col modello privo delle covariate di secondo livello¹⁴ indica una significatività delle variabili inserite ($\chi^2_2 = 3218,5 - 3161,3 = 57,2$; $p < 0,001$).

I laureati triennali mostrano un rischio di ripensamento doppio rispetto a chi ha conseguito altri titoli. Il tipo di titolo annulla l'effetto delle facoltà; infatti, il modello che include l'intercetta casuale differisce in modo solo debolmente significativo da quello che non la include ($\chi^2_1 = 3164,3 - 3161,3 = 3,0$; $p = 0,083$). Il voto medio delle unità di secondo livello non è significativo, ma lo è lo scarto rispetto a tale media di gruppo, mentre nel modello che contiene la variabile di secondo livello "laurea triennale", che anziché distinguere le due variabili considera soltanto il voto medio individuale, non si riscontra alcuna significatività della variabile non centrata ($p = 0,164$).

6. Le determinanti della soddisfazione ad un anno dalla laurea

Per spiegare le componenti della soddisfazione ad un anno dalla laurea, si lavora separatamente sul gruppo dei laureati che lavorano e su quelli che non lavorano.

Tra i laureati che lavorano ad un anno dalla laurea (Tab. 5), la quota di fidelizzati è piuttosto vicina alla media, mentre chi a 12 mesi dalla laurea sta ancora cercando lavoro è meno fidelizzato di chi lavora. La nota curiosa è che questi ultimi erano già più insoddisfatti al momento del conseguimento del titolo, prima cioè di scontrarsi con le difficoltà di inserimento occupazionale.

Le differenze fra lauree triennali e altri titoli sono forti soprattutto se il laureato svolge un praticantato/tirocinio o frequenta una scuola di specializzazione: questi laureati sono i più fidelizzati se parliamo di lauree "lunghe", ma si mostrano assai insoddisfatti se possiedono una laurea triennale, siccome neppure la metà ripeterebbe le scelte formative fatte. Va tuttavia detto che si tratta di un numero esiguo di laureati.

Nella ricerca delle determinanti della fidelizzazione a 12 mesi dalla laurea si considerano le variabili considerate in precedenza (*background* familiare, caratteristiche demografiche e personali, percorso di studi, giudizi su alcuni aspetti

¹⁴ Il modello è analogo a quello rappresentato nella Tab. 3, con la variabile relativa al voto medio all'esame centrata sulla media di facoltà, al fine di consentire il confronto col modello corrente.

dell'esperienza universitaria, motivazioni alla base della scelta), aggiungendo variabili descrittive delle nuove situazioni di ricerca di lavoro, al fine di valutare se a distanza di un anno il criterio di giudizio include le esperienze *post lauream*.

Tabella 5. Percentuale di laureati dell'Università di Padova che dichiarano che ripeterebbero per intero il proprio percorso formativo al momento del conseguimento del titolo e a 12 mesi dalla laurea, per situazione a 12 mesi dalla laurea e tipo di laurea.

	Alla laurea (dati Almalaurea)		A 12 mesi (dati Agorà)	
	Triennale	Altra laurea	Triennale	Altra
Lavora	61,9	79,8	70,7	79,7
Cerca lavoro	51,0	74,1	60,7	66,2*
Praticantato/tirocinio	57,1	83,8	46,2	85,8
Scuola di specializzazione	100,0	84,6	50,0	88,9
Dottorato, altro corso univers	66,9	78,0	76,8	74,2
Altro studio, qualific.profess	65,6	90,0	71,9	73,7
Stage post-lauream	56,4	68,9*	63,9	74,6
Servizio civile	46,2	81,3	60,0	73,3
Non lavora, non cerca, non studia, no servizio civile	57,7	85,3	61,9	75,8
<i>Totale</i>	<i>58,1</i>	<i>80,9</i>	<i>66,0</i>	<i>79,5</i>

6.1 I laureati che lavorano

Per i 2.426 laureati che a 12 mesi dalla laurea hanno un'occupazione, oltre alle variabili dette sopra, s'introducono informazioni sulla soddisfazione per il lavoro svolto, nel complesso e per vari aspetti specifici¹⁵: stabilità e sicurezza del posto, acquisizione di professionalità, prestigio sociale, rispondenza agli interessi culturali, utilità sociale, indipendenza e autonomia, flessibilità di orari e tempi di lavoro, tempo libero, ubicazione e caratteristiche del luogo di lavoro, prospettive di guadagno, prospettive di carriera. Si considerano, inoltre, alcune caratteristiche della preparazione universitaria rilevanti per il lavoro (coerenza, utilizzo della forma mentis, necessità del titolo di studi conseguito per quella professione, valorizzazione delle capacità professionali, adeguatezza e specializzazione della formazione).

Il metodo di analisi utilizzato è la regressione logistica multilivello. Poiché le analisi preliminari hanno evidenziato che le differenze nei livelli di fidelizzazione fra

¹⁵ S'introducono variabili soggettive, anziché variabili oggettive, per esempio le forme contrattuali, il reddito, o la posizione nella professione, perché l'informazione apportata da quelle soggettive è più ampia. Alcuni aspetti oggettivi (flessibilità, disponibilità di tempo libero, acquisizione di professionalità etc...) implicano, in ogni caso, un raffronto fra la situazione reale e le aspettative soggettive delle persone.

corsi di laurea permangono ad un anno dalla laurea, si compara il modello nullo con intercetta casuale e quello senza intercetta casuale, ottenendo una differenza significativa ($G = 2555,2 - 2531,3 = 23,9$; $\frac{1}{2} p < 0,001$), il che indica l'opportunità di confermare l'approccio multilivello.

Il modello ottenuto è riportato nella Tab. 6. Si osserva come le variabili inerenti al lavoro affianchino e sostituiscano quelle relative al percorso formativo: a distanza di un anno, la fidelizzazione non dipende più dalle strutture o dalla qualità dei rapporti con i compagni di corso, ma rimane rilevante l'opinione sui docenti: chi ne ha un giudizio decisamente positivo ha oltre il doppio di probabilità di confermare le scelte formative rispetto a chi aveva dato un giudizio negativo. Il permanere di una relazione fra questo giudizio e la fidelizzazione registrata un anno dopo assume un'importanza ancora più forte, sottolineando come la qualità della formazione universitaria rimanga, nella percezione dei laureati, la qualità dei docenti incontrati.

Tabella 6. Stima dei parametri, relativi standard error, livello di significatività e odds ratio dei predittori di primo livello del modello di regressione logistica multilivello con variabile dipendente fidelizzazione a 12 mesi dal conseguimento del titolo per i laureati che lavorano.

	<i>b</i>	<i>S(b)</i>	<i>p</i>	Odds ratio
Intercetta	-2,709	0,360	<0,001	
Ha figli conviventi	0,640	0,341	0,061	1,896
Indice di ritardo alla laurea	-0,288	0,104	0,006	0,750
Iscritto per interesse culturale	0,421	0,124	<0,001	1,523
Iscritto per le opportunità professionali	0,302	0,111	0,0007	1,353
Opinione sui docenti (rif. opinione negativa)				
Positiva	0,510	0,152	<0,001	1,665
Molto positiva	0,742	0,191	<0,001	2,100
Soddisfazione per il lavoro svolto	0,183	0,038	<0,001	1,201
Adeguatezza della preparazione per il lavoro	0,106	0,026	<0,001	1,112
Nessuna competenza mancante	0,587	0,111	<0,001	1,799
Uso degli insegnamenti di base nel lavoro (rif.: per niente)				
Poco	0,470	0,172	0,006	1,600
Abbastanza	0,854	0,175	<0,001	2,349
Molto	1,326	0,217	<0,001	3,766
Varianza dell'intercetta casuale	0,220	0,096	0,023	
Devianza	2260,4			
Devianza del modello senza intercetta casuale	2270,6			

Mantengono il loro potere predittivo 12 mesi dopo la laurea le motivazioni della scelta: rispetto a chi non ne ha tenuto conto, sia le motivazioni legate a interessi culturali sia quelle dettate dalle attese di opportunità professionali aumentano la probabilità di sentirsi fidelizzati. Anche questo dato è interessante giacché le

motivazioni all'iscrizione sono state rilevate al momento della laurea, quindi non si può ipotizzare che siano influenzate a posteriori dall'opinione corrente.

Lo sforzo fatto per conseguire il titolo è rilevante nella valutazione dell'efficacia a fini lavorativi, tuttavia, mentre al termine degli studi ciò che più contava era il voto di laurea¹⁶, ad un anno dal conseguimento, lo sforzo è percepito come tempo investito: quanto più lungo è il tempo impiegato per conseguire il titolo, tanto meno il laureato sarebbe disposto a ripetere le scelte formative fatte.

Ha una certa influenza nel modello anche la storia di vita dei laureati: chi ha figli, e in genere lavora mentre studia¹⁷, ha una probabilità quasi doppia di voler ripetere il percorso seguito, forse perché si tratta di un percorso obbligato dalle condizioni di vita o legato all'attività svolta, oppure, anche per l'orgoglio di essere riusciti a raggiungere il titolo pur avendo una famiglia e, spesso, un lavoro.

Molte variabili inserite nel modello sono però legate al lavoro svolto e alla sua attinenza col percorso di studi: la prima variabile selezionata dalla procedura *stepwise* è l'adeguatezza del percorso formativo rispetto al lavoro svolto. Il laureato che lavora valuta dunque le scelte formative in rapporto a lavoro e attribuisce un giudizio positivo al percorso che lo ha dotato degli strumenti utili per il lavoro.

Questo nesso collega anche le competenze mancanti: chi ritiene di non avere lacune nelle competenze necessarie per svolgere il proprio lavoro ha l'80% in più di probabilità di sentirsi fidelizzato. Ciò è confermato dall'uso degli insegnamenti di base: chi nel proprio lavoro le utilizza molto ha una probabilità quasi quadrupla di ribadire le proprie scelte rispetto a chi non le utilizza; chi le usa abbastanza ha una probabilità più che doppia rispetto a chi non le usa e anche chi le usa soltanto un po' è comunque più soddisfatto. Infine, il percorso formativo è giudicato positivamente se consente di ottenere un "buon lavoro": quanto più i laureati sono soddisfatti del lavoro che svolgono, tanto più sono disponibili a confermare la bontà delle scelte effettuate.

Le differenze fra facoltà si mantengono rilevanti anche dopo aver inserito nel modello i predittori (di primo livello) sopra detti. Il modello mostra un significativo miglioramento quando l'intercetta casuale è presente ($\chi^2_1 = 2270,6 - 2260,4 = 10,2$; $p = 0,001$).

Come per il modello stimato sui dati rilevati al conseguimento del titolo, si inseriscono le covariate di secondo livello, ossia il tipo di titolo (triennale o non triennale), e il ritardo medio nel conseguimento del titolo per facoltà, scomponendo il ritardo individuale in medie dei gruppi e scarto individuale da tali medie (Tab. 7).

¹⁶ Occorre notare che, anche nel modello al conseguimento del titolo, se si eliminava il voto medio agli esami dall'insieme dei possibili predittori, il suo posto era preso dall'indice di ritardo.

¹⁷ L'essere stati studenti-lavoratori, lavoratori-studenti o soltanto studenti non è significativo. Tuttavia, fra i laureati che lavorano ad un anno dal titolo, i già lavoratori-studenti sono il 61,2% dei laureati con figli e solo il 7,5% di quelli senza figli.

Tabella 7. Stima dei parametri di primo e secondo livello, relativi standard error, livello di significatività e odds ratio del modello di regressione logistica multilivello con variabile dipendente fidelizzazione a 12 mesi dal conseguimento del titolo per i laureati che lavorano.

	<i>b</i>	<i>s(b)</i>	<i>p</i>	Odds ratio
Intercetta	-2,792	0,376	<0,001	
Ha figli conviventi	0,717	0,342	0,037	2,048
Indice di ritardo alla laurea	-0,288	0,109	0,009	0,750
Iscritto per interesse culturale	0,454	0,124	<0,001	1,575
Iscritto per le opportunità professionali	0,291	0,111	0,009	1,338
Opinione sui docenti (rif. opinione negativa)				
Positiva	0,526	0,153	<0,001	1,692
Molto positiva	0,743	0,192	<0,001	2,102
Soddisfazione per il lavoro svolto	0,186	0,038	<0,001	1,204
Adeguatezza della preparazione per il lavoro	0,106	0,026	<0,001	1,111
Nessuna competenza mancante	0,601	0,112	<0,001	1,824
Uso degli insegnamenti di base nel lavoro (rif.: per niente)				
Poco	0,445	0,172	0,010	1,560
Abbastanza	0,811	0,176	<0,001	2,250
Molto	1,255	0,219	<0,001	3,508
<i>Covariate di secondo livello</i>				
Ritardo medio di facoltà	1,263	0,633	0,046	3,536
Laurea triennale	-0,674	0,222	0,003	0,510
Varianza dell'intercetta casuale	0,206	0,100	0,040	
<i>Devianza</i>	2250,8			
<i>Devianza del modello senza intercetta casuale</i>	2258,8			

Le nuove variabili portano un contributo significativo, come possiamo vedere confrontando la devianza del modello con quella dell'analogo modello privo delle covariate di secondo livello¹⁸ ($\chi^2_2 = 2260,6 - 2250,8 = 9,8$; $p = 0,002$). Le differenze tra facoltà si mantengono significative, come vediamo confrontando la devianza del modello con quella dell'analogo modello privo di intercetta casuale ($\chi^2_1 = 2258,8 - 2250,8 = 8$; $p = 0,005$).

Anche le covariate di primo livello mantengono la loro significatività, anzi la variabile sulla presenza di figli risulta più significativa che nel precedente modello. Anche i predittori di secondo livello sono significativi: i laureati triennali confermano una minore soddisfazione per il percorso formativo compiuto, mostrando una probabilità di fidelizzazione che è pari alla metà di quella dei laureati

¹⁸ Non si tratta esattamente del modello riportato in Tab.6, ma del modello che utilizza lo scarto dal ritardo medio del gruppo di appartenenza.

a ciclo unico o delle lauree magistrali e specialistiche. L'effetto della variabile sul ritardo medio per facoltà è assai interessante, rivelando che i più fidelizzati appaiono i laureati delle facoltà per così dire "difficili", vale a dire quelle in cui il ritardo medio è più elevato, mentre all'interno di ciascuna facoltà conseguire il titolo con un ritardo maggiore a quello dei compagni comporta una disaffezione nei confronti del percorso di studi.

6.2 I laureati che non lavorano

Analizziamo ora le determinanti della fidelizzazione per i 1.017 laureati che a 12 mesi dalla laurea non lavorano. Si tratta di laureati che cercano un lavoro, o che proseguono gli studi, o si dedicano ad attività che non sono né di studio né di lavoro. I possibili predittori sono sia le variabili considerate al momento del conseguimento del titolo (caratteristiche demografiche, percorso di studi, *background* familiare, giudizio su alcuni aspetti del percorso e motivazioni della scelta), sia le informazioni sulle esperienze di formazione *post-lauream* (corsi di inglese e informatica, corsi del FSE, stage universitari ed extra-universitari, borse di studio, etc...), di ricerca di lavoro e di eventuale occupazione nell'anno trascorso dal conseguimento del titolo.

Anche in questo caso si raffronta il modello nullo con e senza intercetta casuale, raffronto che conferma la necessità di proseguire con un approccio multilivello ($\chi^2_1 = 1129,0 - 1108,4 = 20,6$; $\frac{1}{2} p < 0,001$). Il modello risultante dalla pre-selezione dei possibili predittori con criterio di selezione *stepwise* e dall'inizializzazione dell'algoritmo con la stima ottenuta con il modello multilivello è descritto nella Tab. 8. L'essersi immatricolati almeno due anni di ritardo e il voto di laurea, che erano debolmente significativi nel modello di regressione logistica, perdono di significatività nel modello multilivello e sono escluse dall'analisi.

Nessuna delle variabili che rappresentano la formazione *post lauream* risulta significativa, mentre si confermano importanti l'opinione sui docenti e il rapporto coi compagni di corso. Si osserva che i laureati che hanno attivamente cercato lavoro negli ultimi sei mesi hanno una probabilità di dichiararsi pronti a ripetere le scelte formative che è meno della metà di chi non ha cercato lavoro. Si tratta, probabilmente, di persone che, pur avendo conseguito il titolo, non riescono a trovare un lavoro e ciò li porta a rivedere in termini negativi tutto il percorso compiuto.

Non entra nel modello la variabile che descrive la condizione del laureato (le cui modalità sono riportate nella Tab. 5), probabilmente perché non riesce a spiegare se tale condizione è frutto di una scelta personale, oppure dettata dalla difficoltà di trovare un'occupazione. Molte categorie, infatti, quali lo stage, il servizio civile, o la prosecuzione degli studi, possono essere vie di fuga dall'inattività che accompagna la ricerca della prima occupazione.

Tabella 8. Stima dei parametri di primo e secondo livello, relativi standard error, livello di significatività e odds ratio del modello di regressione logistica multilivello con variabile dipendente fidelizzazione a 12 mesi dal conseguimento del titolo dei laureati che non lavorano.

	<i>b</i>	<i>s(b)</i>	<i>p</i>	Odds ratio
Intercetta	-0,150	0,363	0,683	
Opinione sui docenti (rif: opinione negativa)				
Positiva	1,040	0,227	<0,001	2,829
Molto positiva	1,530	0,280	<0,001	4,618
Opinione sui compagni di corso (rif: opinione negativa)				
Positiva	0,449	0,331	0,190	1,567
Molto positiva	0,634	0,327	0,066	1,885
Ha cercato lavoro negli ultimi 6 mesi	-0,750	0,162	<0,001	0,472
Varianza dell'intercetta casuale	0,135	0,083	0,120	
<i>Devianza</i>	1027,9			
<i>Devianza del modello senza intercetta casuale</i>	1038,5			

Tabella 9. Stima dei parametri di primo e secondo livello, relativi standard error, livello di significatività e odds ratio per il modello di regressione logistica multilivello con variabile dipendente fidelizzazione a 12 mesi dal conseguimento del titolo dei laureati che non lavorano.

	<i>b</i>	<i>se(b)</i>	<i>p</i>	Odds ratio
Intercetta	0,524	0,384	0,187	
Opinione sui docenti (rif: opinione negativa)				
Positiva	1,025	0,221	<0,001	2,787
Molto positiva	1,558	0,278	<0,001	4,749
Opinione sui compagni di corso (rif: opinione negativa)				
Positiva	0,490	0,329	0,152	1,632
Molto positiva	0,649	0,325	0,059	1,914
Ha cercato lavoro negli ultimi 6 mesi	-0,718	0,161	<0,001	0,488
<i>Covariate di secondo livello</i>				
Titolo triennale	-0,087	0,163	0,598	0,917
Percentuale di laureati in cerca di occupazione	-0,076	0,021	0,002	0,927
Varianza dell'intercetta casuale	0,0002	0,045	0,996	
<i>Devianza</i>	1018,9			
<i>Devianza del modello senza intercetta casuale</i>	1018,9			

La varianza dell'intercetta casuale non è significativamente diversa da zero, tuttavia il confronto col modello che ne è privo indica un significativo miglioramento ($\chi^2_1 = 1038,5 - 1027,9 = 10,6$; $p < 0,001$). Si considerano allora alcune covariate di

secondo livello, il possesso di un titolo triennale e la percentuale di laureati in cerca di occupazione ad un anno dalla laurea per facoltà (Tab. 9).

Il titolo triennale non mostra alcun effetto, mentre è forte l'influenza della percentuale di laureati che, ad un anno dalla laurea, è ancora in cerca di lavoro. Le difficoltà esperite dai laureati nella ricerca di lavoro, che possiamo interpretare come riflesso della scarsa spendibilità del titolo, confermano come la valutazione che i laureati danno del percorso formativo sia plasmata dalle esperienze, soprattutto dopo il conseguimento del titolo. Una volta inserita questa variabile, le differenze tra unità di secondo livello scompaiono, come avviene sia tramite l'assoluta mancanza di significatività dell'intercetta casuale, sia raffrontando la devianza dei modelli con e senza intercetta casuale.

7. Considerazioni conclusive

In Italia, le associazioni di ex-alunni sono una realtà poco presente, a differenza di quanto avviene nelle università nord-americane, dove rivestono un ruolo importante di connessione tra il mondo universitario e la società. Gli ex-studenti sono il biglietto da visita di un ateneo e un ex-studente soddisfatto è un formidabile strumento di promozione, perché contribuisce a generare un sentimento di comunità e a pubblicizzare la propria università presso i potenziali studenti, i datori di lavoro che potrebbero dare occupazione ai laureati e la società civile in generale.

Misurare la soddisfazione non è però un'operazione semplice: la soddisfazione è sempre l'unione di tanti elementi, oggettivi e soggettivi, è l'esito dell'incontro tra esperienze e attese che sono differenti per ciascuno, diversamente vissute e valutate. Anche nel caso della soddisfazione per gli studi non è immediato stabilire a priori quali siano gli aspetti da valutare, quali esperienze e caratteristiche del percorso aggiungano valore al giudizio complessivo formulato dal laureato al compimento della sua carriera di studente, perché ogni studente fa scelte ed esperienze diverse, e si aspetta qualcosa di diverso dal percorso che ha scelto. E tuttavia capire se, e fino a qual punto, l'esperienza universitaria abbia risposto alle attese dei principali *stakeholder* della formazione, è un compito da cui il sistema universitario nel complesso, e ciascun ateneo nello specifico, non può sottrarsi.

I laureati sono in grado, a nostro giudizio, di identificare quali sono gli aspetti rilevanti per valutare l'esperienza conclusa, dando un giudizio globale del percorso di studi inteso come disponibilità a sottoscrivere e riconfermare le scelte compiute. L'ottica di fidelizzazione implicita in tale giudizio ben si adatta all'immagine dell'ex-studente come connettore, o addirittura promotore, dell'istituzione universitaria presso la società civile.

La valutazione globale e soggettiva, tuttavia, se ha il pregio di prendere in considerazione tutti e soli gli aspetti che i valutatori ritengono rilevanti, presenta il problema di non offrire informazioni sui motivi del disagio e quindi sulle possibili leve per ridurlo ed eliminarlo. Per questo si è reso necessario ricercare le determinanti della fidelizzazione dei laureati, scoprendo come il concetto sia mutevole ed evolva secondo le esperienze che i laureati incontrano.

I laureati danno un buon giudizio dell'esperienza universitaria se i docenti sono stati all'altezza. A ridosso della laurea, è ancora vivo il ricordo delle lezioni, della qualità delle strutture formative, dei rapporti con i compagni di corso, delle difficoltà agli esami. Quando i cammini individuali si differenziano, i laureati riconsiderano i percorsi svolti: per chi non lavora, si fa strada la consapevolezza della spendibilità del titolo conseguito, vuoi perché stanno facendo direttamente esperienza della difficoltà di ingresso nel mondo del lavoro, vuoi perché hanno incontrato i primi rifiuti, o si sono confrontati con i vecchi compagni di corso, oppure hanno percepito il punto di vista del mondo del lavoro sul titolo posseduto.

Diverso è il punto di vista dei laureati che hanno fatto il loro ingresso nel mondo del lavoro, e che valutano il percorso di studi soprattutto in funzione della capacità di fornire gli strumenti utili per avere successo nel lavoro: l'esperienza di studio non è più fine a se stessa, ma è valutata come mezzo per aprire le porte del "buon lavoro".

Vale la pena riepilogare alcuni punti che ricorrono nelle nostre analisi. Il primo è che, anche a distanza di un anno dalla laurea, la qualità dei docenti resta un fattore fondamentale di qualità della formazione agli occhi dei laureati. È, quindi, importante investire sulla qualità della didattica, potenziarne la valutazione e il monitoraggio, ricordando che, quando lo studente valuta l'università, valuta, in primo luogo, il corpo docente.

Un secondo aspetto è la differenza che ricorre fra il livello di fidelizzazione dei laureati triennali e quello dei laureati in percorsi lunghi. Un corso di laurea a ciclo unico o un corso di laurea specialistica o magistrale innestato su una laurea triennale conseguita presso lo stesso ateneo, offrono agli studenti una più ampia base per "affezionarsi" all'istituzione che li ospita, è d'altronde difficile negare che il laureato triennale che si affaccia sul mondo del lavoro trovi spesso le proprie aspettative deluse. La riforma dei cicli di studio è attiva da diversi anni, ma i laureati triennali rimangono in molti casi un "oggetto non identificato" dai datori di lavoro. Non sono pochi i laureati triennali, di fatto, costretti a prolungare l'esperienza formativa per ottenere un titolo che il mercato conosce e riconosce.

Un terzo aspetto ricorrente nelle analisi svolte è l'importanza fondamentale di compiere le scelte formative in modo consapevole e informato: scegliere con consapevolezza diminuisce, infatti, il rischio di pentirsi del percorso seguito, e le conseguenze negative di una scelta improvvisata si ripercuotono per anni sulle carriere studentesche prima, e sulla valutazione globale del percorso poi. Tutto ciò

indica la necessità di investire risorse ed energie su un sistema di orientamento strategico che fornisca informazioni e guide in ogni passo il lungo percorso che conduce uno studente di scuola superiore a conquistare un titolo di studi universitario e ad investirlo nel mondo del lavoro.

Riferimenti bibliografici

- ATHIYAMAN A. (1997) Linking student satisfaction and service quality perceptions: the case of university education, *European Journal of Marketing*, **31(7)**: 528-540.
- BARLEY S. (1989) Careers, identities and institutions: The legacy of the Chicago School of Sociology. In: ARTHUR M.B., HALL T., LAWRENCE B. (eds) *The Handbook of Career Theory*, Cambridge University Press, Cambridge: 41-65
- BINI M., CHIANDOTTO B. (2003) La valutazione del sistema universitario italiano alla luce della riforma dei cicli e degli ordinamenti didattici, *Studi e Note di Economia*, **2**: 29-61.
- CHIANDOTTO B. (2004) Sulla misura della qualità della formazione universitaria, *Studi e Note di Economia*, **3**: 27-61.
- CHIANDOTTO B., BINI M., BERTACCINI B. (2007) Quality assessment of the university educational process: An application of the ECSI model. In: FABBRIS L. (ed) *Effectiveness of University Education in Italy. Employability, Competences, Human Capital*, Physica-Verlag, Heidelberg: 43-54
- COHEN L., DUBERLEY J., MALLON M. (2004) Social constructionism in the study of career: Accessing the parts that other approaches cannot reach, *Journal of Vocational Behavior*, **64(3)**: 407-422.
- CONSORZIO INTERUNIVERSITARIO ALMALAUREA (a cura di) (2010) *XI Profilo dei laureati italiani. Valutazione dei percorsi formativi nell'Università a dieci anni dalla Dichiarazione di Bologna*, Il Mulino, Bologna.
- DEPOLO M. (a cura di) (1998) *L'ingresso nel mondo del lavoro*, Carocci, Roma.
- FABBRIS L. (2010) Il Progetto Agorà dell'Università di Padova. In: FABBRIS L. (a cura di) *Dal Bo' all'Agorà. Il capitale umano investito nel lavoro*, Cleup, Padova: V-XLV.
- FORRIER A., SELS L., STYNEN D. (2009) Career mobility at the intersection between agent and structure: A conceptual model, *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, **82(4)**: 739-759.
- GOLDSTEIN H. (1995) *Multilevel Statistical Models*, Edward Arnold, London.
- HELGESEN Ø., NESSET E. (2007) What accounts for students' loyalty? Some field study evidence, *International Journal of Educational Management*, **21(2)**: 126-143.
- HEMSLEY-BROWN J., OPLATKA I. (2006) Universities in a competitive global marketplace, *International Journal of Public Sector Management*, **19(4)**: 316-338.
- HOSMER D.W., LEMESHOW S. (1989) *Applied Logistic Regression*, Wiley, New York.

- MARTENSEN, A., GRONHOLDT, L., ESKILDSEN, J., KRISTENSEN, K. (2000), Measuring student oriented quality in higher education: application of the ECSI methodology, *Sinergie, Rapporti di Ricerca*, **9**: 371-383.
- MINELLI E., REBORA G., TURRI M. (2007) Governo e gestione delle università: la centralità della valutazione. In: CUGINI A. (a cura di) *La misurazione della performance negli atenei*, Franco Angeli, Milano.
- SAS INSTITUTE INC. (1999) *SAS/STAT® User's Guide, Version 8*, SAS Institute INC., Cary NC.
- SAS INSTITUTE INC. (2000) *SAS/STAT® Software: Changes and Enhancements, Release 8.1*, SAS Institute INC., Cary NC.
- SCAGNI A. (2005) *Valutazione del percorso formativo e destino occupazionale dei laureati: quale coerenza?*, Working Paper, Università di Torino
- SNIJDERS T., BOSKER R. (1999) *Multilevel Analysis. An Introduction to Basic and Advanced Multilevel Modeling*, Sage, London
- WEICK K.E. (1995) *Sensemaking in Organizations*, Sage, Thousand Oaks.
- WEICK K.E. (1996) Enactment and the boundaryless career: Organizing as we work. In: ARTHUR M., ROUSSEAU D. (eds) *The Boundaryless Career. A New Employment Principle for a New Organizational Era*, Oxford University Press, New York.

Graduates' Satisfaction with Education: Judging the Past and Imagining the Future

Summary. *This contribution analyses graduate satisfaction with university courses. The satisfaction, indicated by the will of a graduate to be enrolled in the same study programme if s/he could go back, is analysed according to two approaches: first, graduates are defined as "customers" who express their satisfaction with the educational service; secondly, we focus on the cognitive process which leads graduates to interpret post facto their university experience on the basis of their job searching experience. Our analyses show that the graduates' global evaluation starts with a mere judgment of the university experience (people, facilities, performance) and gets more and more complex as their competence is faced with the labour market needs, while the graduate's attention moves from services' use to the creation of future opportunities.*

Keywords: *Graduate satisfaction; Effectiveness; Customer loyalty; Cognitive process; Multilevel logistic model; Padua University.*