

Università degli Studi di Trento

School of Social Sciences

XXVIII ciclo

Dottoranda: Eleonora Vlach

Supervisor: Professor Antonio Schizzerotto

Diseguali su quale base?

Lo svantaggio scolastico dei figli di immigrati in Europa

3 Aprile 2017

Indice

| | |
|--|-----|
| Introduzione | 07 |
| 1 Lo svantaggio scolastico dei figli di immigrati: un tentativo di spiegazione | |
| Introduzione | 14 |
| 1.1 L'integrazione degli immigrati e il ruolo dell'istruzione | |
| 1.1.1 Il concetto di integrazione e la sua evoluzione storica | 15 |
| 1.1.2 La centralità della scuola nel processo di integrazione | 19 |
| 1.1.3 Il concetto di svantaggio scolastico e la sua misurazione empirica | 23 |
| 1.2 I fattori generativi dello svantaggio scolastico | |
| 1.2.1 Come le origini sociali influenzano l'istruzione | 27 |
| 1.2.2 Le spiegazioni tradizionali dello svantaggio scolastico dei figli di immigrati e le considerazioni più recenti | 31 |
| 1.3 Come possiamo spiegare lo svantaggio scolastico dei figli di immigrati | |
| 1.3.1 L'origine etnica: l'esperienza migratoria e l'appartenenza etnica | 36 |
| 1.3.2 Le ipotesi di ricerca che guidano il lavoro | 43 |
| 1.3.3 Le spiegazioni concorrenti: il possibile ruolo dei fattori contestuali | 53 |
| 1.4 Considerazioni conclusive | 65 |
| 2 I figli di immigrati in Italia e in Europa e la configurazione dei pertinenti sistemi scolastici | |
| 2.1 I movimenti migratori verso il continente Europeo | 66 |
| 2.2 Un approfondimento sul contesto italiano | |
| 2.2.1 La presenza straniera in Italia | 70 |
| 2.2.2 I figli di immigrati nel sistema scolastico italiano | 75 |
| 2.3 I sistemi scolastici in Inghilterra, Svezia, Paesi Bassi e Germania | 79 |
| 3 Il ruolo delle caratteristiche individuali nelle disparità di apprendimento degli studenti nativi e degli studenti stranieri in Italia: una comparazione tra tre gradi scolastici | |
| Introduzione | 82 |
| 3.1 Le precedenti ricerche empiriche condotte in Italia | 83 |
| 3.2 Dati, variabili e metodi | |
| 3.2.1 I dati del Sistema Nazionale di Valutazione INVALSI | 87 |
| 3.2.2 La strategia analitica | 94 |
| 3.3 I risultati delle analisi | |
| 3.3.1 Il ruolo delle caratteristiche individuali | 102 |
| 3.3.2 Il test delle ipotesi di ricerca | 106 |
| 3.4 Considerazioni conclusive | 116 |

| | |
|---|-----|
| 4 Il ruolo delle origini etniche e delle origini sociali nelle disparità di apprendimento degli studenti nativi e degli studenti stranieri in Europa: una comparazione tra Italia, Inghilterra, Svezia, Paesi Bassi e Germania | |
| Introduzione | 121 |
| 4.1 Le precedenti ricerche sugli apprendimenti dei giovani stranieri in Europa | 122 |
| 4.2 Dati, variabili e metodi | |
| 4.2.1 I dati dell'indagine CILS4EU sui figli di immigrati in Europa | 127 |
| 4.2.2 La strategia analitica | 131 |
| 4.3 I risultati delle analisi | |
| 4.3.1 Le fonti dell'eterogeneità dei punteggi nei test di competenza | 136 |
| 4.3.2 Il test delle ipotesi di ricerca | 138 |
| 4.3.3 Il ruolo dell'appartenenza etnica specifica sugli apprendimenti | 144 |
| 4.4 Considerazioni conclusive | 148 |
| 5 Le scelte di istruzione dei figli di immigrati e dei figli di nativi in Europa: una comparazione tra Inghilterra, Svezia, Paesi Bassi e Germania | |
| Introduzione | 150 |
| 5.1 Gli effetti secondari delle origini etniche e delle origini sociali sull'istruzione | |
| 5.1.1 Le precedenti ricerche sulle disparità verticali d'istruzione in Europa | 151 |
| 5.1.2 Le precedenti ricerche sulle disparità orizzontali d'istruzione in Europa | 154 |
| 5.2 Dati, variabili e metodi | |
| 5.2.1 La componente longitudinale dell'indagine CILS4EU | 157 |
| 5.2.2 La strategia analitica | 162 |
| 5.3 I risultati delle analisi | |
| 5.3.1 Il ruolo delle origini etniche e delle origini sociali nella scelta di proseguire gli studi dopo l'obbligo | 164 |
| 5.3.2 Gli effetti diretti, indiretti e di interazione delle origini etniche | 168 |
| 5.3.3 Il ruolo delle origini etniche e delle origini sociali nella scelta dell'indirizzo di studio a livello di scuola secondaria superiore | 173 |
| 5.4 Considerazioni conclusive | 176 |
| 6 Perché nonostante lo svantaggio negli apprendimenti i figli di immigrati compiono scelte scolastiche più prestigiose dei nativi: l'influenza dell'appartenenza etnica sulle ambizioni scolastiche | |
| Introduzione | 179 |
| 6.1 Le ambizioni scolastiche dei figli di immigrati | |
| 6.1.1 L'importanza delle credenziali educative nei processi di mobilità sociale | 180 |
| 6.1.2 Le possibili ragioni delle elevate ambizioni scolastiche dei figli di immigrati | 182 |
| 6.1.3 Le aspirazioni scolastiche ideali e le intenzioni reali degli studenti | 185 |
| 6.2 Dati, variabili e metodi | |
| 6.2.1 La rilevazione delle ambizioni scolastiche nell'indagine CILS4EU | 187 |
| 6.2.2 La strategia analitica | 191 |
| 6.3 I risultati delle analisi | |
| 6.3.1 Il vantaggio etnico nelle aspirazioni scolastiche | 193 |
| 6.3.2 Il confronto tra le aspirazioni ideali e le intenzioni scolastiche reali dei figli di immigrati | 197 |
| 6.4 Considerazioni conclusive | 201 |
| Conclusioni | 203 |
| Riferimenti bibliografici | 220 |
| Appendice | 238 |

RINGRAZIAMENTI

Vorrei esprimere un sincero ringraziamento al Professor Schizzerotto per i preziosi insegnamenti e per la disponibilità a guidarmi durante tutta la realizzazione della ricerca. Ringrazio i professori Nicola Barban, Giancarlo Blangiardo e Asher Colombo membri della commissione; e i professori Giuseppe Sciortino, Martina Cvajner, Ivano Bison, Clemens Kroneberg e Hans-Jürgen Andreß, per i loro suggerimenti e consigli, i quali mi hanno aiutato a migliorare sostanzialmente questo lavoro. Un ringraziamento particolare va ai professori e ai ricercatori del progetto CILS4EU di Mannheim (specialmente a Joerg Dollmann), del GESIS di Colonia (specialmente Jara Kampmann e Bruno Hopp), della scuola di dottorato GK-SOCLIFE (specialmente Ravena Penning e Katharina Spiess) e dell'Istituto FKB-IRVAPP (specialmente Daniela Anesi e Sonia Marzadro) non solo per avermi reso fruibili dati indispensabili alla realizzazione di questa ricerca, ma anche per i loro consigli, il loro aiuto e la loro amicizia. Un ringraziamento speciale va alla mia famiglia: a Loris per la sua immensa pazienza, inesauribile fiducia e sostegno, e a Carla e Alceo, Eddi, alle mie zie e cugini, alla mia cara nonna e al resto dei miei familiari, per non aver mai smesso di incoraggiarmi. Alle amiche e agli amici sempre vicini: Jara, Claudia, Tiziano, Agnese, Giulia, Nadya, Stefano, Laura e tanti altri, grazie davvero per aver continuato a esserci nonostante le mie lunghe assenze.

Indice delle figure e delle tabelle

| | |
|--|-----|
| Figura 1.1: Il modello teorico per la spiegazione dello svantaggio scolastico dei figli di immigrati testato in questa ricerca | 52 |
| Tabella 2.1: Incidenza della popolazione straniera sul totale della popolazione e primi cinque paesi di provenienza degli stranieri in Gran Bretagna, Svezia, Italia, Paesi Bassi e Germania. I dati della prima parte della tabella fanno riferimento a una definizione di straniero basata sul paese di nascita, mentre quelli della seconda parte a una definizione basata sulla cittadinanza posseduta. Dati Eurostat. | 69 |
| Figura 2.1: Andamento della popolazione straniera residente in Italia. Numerosità assoluta dal 1961 al 31 dicembre 2015 e incidenza rispetto alla popolazione complessiva in alcuni anni specifici. | 71 |
| Tabella 2.2: Primi quindici paesi di provenienza degli stranieri residenti in Italia, dal 1994 al 2015, percentuale corrispondente alle prime 15 nazionalità sul totale degli stranieri residenti per anno, e peso relativo delle specifiche provenienze sul totale degli stranieri residenti al 31/12/2015 | 74 |
| Tabella 2.3: Incidenza degli studenti stranieri sul totale degli studenti iscritti nelle scuole italiane per livello scolastico, dal 1998/99 al 2013/14. | 77 |
| Tabella 2.4: Caratteristiche dei sistemi di istruzione (per il solo livello secondario) in vigore nei paesi presi considerati da questa ricerca. | 80 |
| Tabella 3.1: Numero di province, scuole, classi scolastiche e individui coinvolti nell'indagine INVALSI 2012/13 per livello scolastico indagato. Italia, valori assoluti. | 90 |
| Tabella 3.2: Distribuzione di frequenza delle variabili utilizzate nelle analisi del terzo capitolo per livello scolastico. Italia, dati INVALSI 2012/13, valori percentuali. | 92 |
| Tabella 3.2: Diagramma di dispersione dei punteggi di competenza linguistica (in ascissa) e logico-matematica (in ordinata) e retta interpolata, per grado scolastico e popolazione in base alla generazione migratoria. Italia, dati INVALSI 2012/13 | 95 |
| Tabella 3.3: Quota di varianza nei risultati dei test di competenza linguistica spiegata dai diversi livelli considerati nelle analisi per grado scolastico. Italia, dati INVALSI 2012/13, valori percentuali. | 103 |
| Tabella 3.4: Quota di varianza nei risultati dei test di competenza linguistica spiegata dai diversi livelli considerati nelle analisi per grado scolastico e categoria di studenti. Italia, dati INVALSI 2012/13 | 104 |
| Figura 3.2: Stima dell'effetto grezzo e dell'effetto al netto delle origini sociali della generazione migratoria sulle competenze linguistiche per livello scolastico indagato, risultanti da modelli di regressione lineare multilivello a quattro livelli e intercetta random in Italia. | 107 |
| Figura 3.2: Stima dell'effetto dell'esperienza migratoria sulle competenze linguistiche per livello scolastico indagato, risultante da modelli di regressione lineare multilivello a quattro livelli e intercetta random. Italia, dati INVALSI 2012/13. | 109 |
| Figura 3.4: Stima dell'effetto della macro-area geografica di origine sulle linguistiche per livello scolastico indagato, risultante da modelli di regressione lineare multilivello a quattro livelli e intercetta random. Italia, dati INVALSI 2012/13, risultati corretti per il cheating. | 111 |

| | |
|--|-----|
| Figura 3.5: Punteggio di competenza linguistica a seconda del titolo di istruzione dei genitori e della macro-area geografica di origine dello studente per livello scolastico predetto da modelli di regressione lineare multilivello a quattro livelli e intercetta random. Italia, dati INVALSI 2012/13, risultati corretti per il cheating. | 114 |
| Tabella 4.1: Numero di scuole e studenti coinvolti nelle analisi multivariate del quarto capitolo per paese considerato. Italia: dati INVALSI 2012/13; Inghilterra, Svezia, Paesi Bassi e Germania: dati CILS4EU 2010/11. Valori assoluti. | 129 |
| Tabella 4.2: Distribuzione di frequenza delle variabili utilizzate nelle analisi del quarto capitolo per paese considerato. Italia: dati INVALSI 2012/13; Inghilterra, Svezia, Paesi Bassi e Germania: dati CILS4EU 2010/11. Risultati pesati, valori percentuali. | 133 |
| Tabella 4.3: Quota di varianza nei risultati dei test di competenza linguistica spiegata dai due diversi livelli considerati nelle analisi, per paese. Italia: dati INVALSI 2012/13; Inghilterra, Svezia, Paesi Bassi e Germania: dati CILS4EU 2010/11. Risultati pesati, valori percentuali. | 136 |
| Figura 4.1: Stima dell'effetto grezzo, e dell'effetto al netto delle origini sociali, della generazione migratoria sulle competenze linguistiche con intervallo di confidenza al 95%, per paese considerato, risultante da modelli di regressione lineare multilivello a due livelli e intercetta random. Italia: dati INVALSI 2012/13; Inghilterra, Svezia, Paesi Bassi e Germania: dati CILS4EU 2010/11. Risultati pesati. | 138 |
| Figura 4.2: Stima dell'effetto dell'esperienza migratoria sulle competenze linguistiche e intervallo di confidenza al 95%, per paese considerato, risultante da modelli di regressione lineare multilivello a due livelli e intercetta random. Italia: dati INVALSI 2012/13; Inghilterra, Svezia, Paesi Bassi e Germania: dati CILS4EU 2010/11. Risultati pesati. | 139 |
| Figura 4.3: Stima dell'effetto della macro area geografica di origine sulle competenze linguistiche e intervallo di confidenza al 95%, per paese considerato, risultante da modelli di regressione lineare multilivello a due livelli e intercetta random. Italia: dati INVALSI 2012/13; Inghilterra, Svezia, Paesi Bassi e Germania: dati CILS4EU 2010/11. Risultati pesati. | 142 |
| Figura 4.4: Punteggio di competenza linguistica a seconda del livello di istruzione dei genitori e della macro-area geografica di origine dello studente per livello scolastico considerato, predetto da modelli di regressione lineare multilivello a due livelli e intercetta random. Italia: dati INVALSI 2012/13; Inghilterra, Svezia, Paesi Bassi e Germania: dati CILS4EU 2010/11. Risultati pesati. | 143 |
| Figura 4.5: Stima dell'effetto dell'appartenenza etnica specifica sulle competenze linguistiche, per paese considerato, risultante da modelli di regressione lineare multilivello a due livelli e intercetta random. Dati CILS4EU 2010/11, risultati pesati. | 147 |
| Tabella 5.1: Distribuzione di frequenza delle variabili utilizzate nelle analisi del quinto capitolo per paese considerato. Dati CILS4EU 2010/11 e 2012/13. Risultati pesati, valori percentuali. | 160 |
| Tabella 5.2: Stima dell'effetto dell'esperienza migratoria sulla probabilità di continuare la carriera scolastica regolare all'età di 15/16 anni, per paese considerato, risultante da modelli di regressione logistica binomiale con errori standard clusterizzati a livello di scuola. Dati CILS4EU 2012/13, effetti marginali medi, risultati pesati. | 165 |
| Tabella 5.3: Stima dell'effetto dell'appartenenza etnica sulla probabilità di continuare la carriera scolastica regolare all'età di 15/16 anni, per paese considerato, risultante da modelli di regressione logistica binomiale con errori standard clusterizzati a livello di scuola. Dati CILS4EU 2012/13, effetti marginali medi, risultati pesati. | 167 |

| | |
|---|-----|
| Figura 5.1: Probabilità di continuare la carriera scolastica regolare all'età di 15/16 anni a seconda dello status socio-economico familiare (punteggio ISEI standardizzato) e dell'appartenenza etnica, per paese considerato, predetto da modelli di regressione logistica binomiale con errori standard clusterizzati a livello di scuola. Dati CILS4EU 2012/13, effetti marginali medi, risultati pesati.. | 169 |
| Tabella 5.4: Stima dell'effetto totale, diretto e indiretto (mediato dalle competenze scolastiche pregresse) dell'appartenenza etnica sulla probabilità di continuare la carriera scolastica regolare all'età di 15/16 anni, per paese considerato, risultante dall'applicazione del metodo di decomposizione KHB a modelli di regressione logistica binomiale con errori standard clusterizzati a livello di scuola. Dati CILS4EU 2012/13, effetti marginali medi, risultati pesati. | 172 |
| Tabella 5.5: Stima dell'effetto dell'appartenenza etnica sulla probabilità di scegliere un indirizzo secondario superiore di stampo accademico, per paese considerato, risultante da modelli di regressione logistica binomiale con errori standard clusterizzati a livello di scuola. Dati CILS4EU 2012/13, effetti marginali medi, risultati pesati. | 174 |
| Tabella 6.1: Distribuzione di frequenza delle variabili utilizzate nelle analisi del sesto capitolo per paese considerato. Dati CILS4EU 2010/11, risultati pesati, valori percentuali. | 189 |
| Figura 6.1: Stima dell'effetto dell'appartenenza etnica sulle aspirazioni ideali (più elevato titolo di studio desiderato) e intervallo di confidenza al 95% risultante da modelli di regressione logistica multinomiale con errori standard clusterizzati a livello di scuola. Inghilterra, dati CILS4EU 2010/11, effetti marginali medi, risultati pesati. | 194 |
| Figura 6.2: Stima dell'effetto dell'appartenenza etnica sulle aspirazioni ideali (più elevato titolo di studio desiderato) e intervallo di confidenza al 95% risultante da modelli di regressione logistica multinomiale con errori standard clusterizzati a livello di scuola. Germania, dati CILS4EU 2010/11, effetti marginali medi, risultati pesati. | 196 |
| Figura 6.3: Stima dell'effetto dell'appartenenza etnica sulle aspirazioni ideali e sulle intenzioni reali a confronto, risultante da modelli di regressione logistica multinomiale con errori standard clusterizzati a livello di scuola. Inghilterra, dati CILS4EU 2010/11, effetti marginali medi, risultati pesati.. | 198 |
| Figura 6.4: Stima dell'effetto dell'appartenenza etnica sulle aspirazioni ideali e sulle intenzioni reali a confronto, risultante da modelli di regressione logistica multinomiale con errori standard clusterizzati a livello di scuola. Svezia, dati CILS4EU 2010/11, effetti marginali medi, risultati pesati. | 198 |
| Figura 6.5: Stima dell'effetto dell'appartenenza etnica sulle aspirazioni ideali e sulle intenzioni reali a confronto, risultante da modelli di regressione logistica multinomiale con errori standard clusterizzati a livello di scuola. Paesi Bassi, dati CILS4EU 2010/11, effetti marginali medi, risultati pesati. | 199 |
| Figura 6.6: Stima dell'effetto dell'appartenenza etnica sulle aspirazioni ideali e sulle intenzioni reali a confronto, risultante da modelli di regressione logistica multinomiale con errori standard clusterizzati a livello di scuola. Germania, dati CILS4EU 2010/11, effetti marginali medi, risultati pesati. | 199 |
| Figura 7.1: Il modello teorico per la spiegazione dello svantaggio scolastico dei figli di immigrati in Europa rivisto sulla base dei risultati ottenuti attraverso questa ricerca. | 212 |

Introduzione

Dopo essere stata a lungo terra di emigrazione, anche l'Italia si è trasformata in una importante meta dei flussi migratori internazionali (Colombo e Sciortino, 2004; Colombo, 2012). Dagli anni '70 circa, il numero di stranieri che abitano nel nostro paese, prima sostanzialmente trascurabile, ha incominciato a crescere, e la sua crescita è stata fino ad ora costante. Rispetto ai dati di inizio secolo il numero dei residenti stranieri è triplicato. Nonostante l'andamento degli ingressi dai paesi non comunitari recentemente abbia invertito la sua direzione, registrando una decrescita di circa 8.000 unità all'anno a partire dal 2013 (ISTAT, 2016a), e che si rilevi una flessione anche nel numero di bimbi nati in Italia da genitori immigrati (ISTAT, 2016b), la presenza straniera è tuttora in fase di crescita. Dal primo gennaio 2015, anche se in rallentamento rispetto al passato¹, la popolazione straniera residente è comunque cresciuta di 11.716 unità, contro una riduzione di ben 141.777 unità nella popolazione autoctona. Oggi gli stranieri in Italia sono più di cinque milioni e rappresentano l'8,3% della popolazione (ISTAT, 2016a). In base ai più recenti dati diffusi da Eurostat, l'Italia è il terzo paese dell'Unione Europea per presenza assoluta di popolazione con cittadinanza estera, seconda solo a Germania e Regno Unito (EUROSTAT, 2016a). In quanto a dinamica migratoria l'Italia sembra essersi in pochissimi anni allineata agli stati europei a più antica tradizione di immigrazione. È innegabile dunque che la presenza di popolazione straniera sia un aspetto importante nel nostro paese, che difficilmente verrà meno nel prossimo futuro (Colombo e Sciortino, 2008; Cesareo e Blangiardo, 2009; Saraceno, Sartor, e Sciortino, 2013). Come molti studiosi hanno sottolineato, l'aumento dell'incidenza della popolazione straniera costituisce un segno della profonda trasformazione che ha investito non solo l'Italia ma tutte le società europee negli ultimi decenni (Massey, 1998; Castles e Miller, 2003; Bommes e Morawska, 2005). La preoccupazione pubblica per il mantenimento dell'ordine, cresciuta di pari passo alla quota di immigrati, specialmente nelle aree urbane, ha fatto fiorire in tutta Europa, sia a livello di dibattito politico che accademico, il desiderio di comprendere le ragioni che hanno spinto un crescente numero di persone a raggiungere l'Europa, e quali effetti tali movimenti possono esercitare nei paesi di arrivo.

Analizzando la letteratura, possono essere individuate sostanzialmente due prospettive di studio. La prima si focalizza sull'analisi delle migrazioni, cioè sui movimenti di popolazione attraverso i confini nazionali. La seconda è invece maggiormente interessata a comprendere gli

¹ L'incremento della popolazione straniera residente registrato tra il 1 gennaio e il 31 dicembre 2015 è infatti stato di 0,2% unità, mentre nello stesso periodo dell'anno precedente, l'aumento registrato era stato di 1,8% unità (ISTAT, 2016a).

effetti della stabilizzazione della popolazione immigrata nei contesti di destinazione, cioè come le minoranze etniche insediate si relazionano alla comunità etnicamente maggioritaria del paese di arrivo, dotata di proprie norme, valori, regole di condotta e prassi di azione. In molti paesi europei la presenza di popolazione immigrata è stato un aspetto a lungo considerato come transitorio. In altre parole, il flusso migratorio in ingresso veniva percepito come composto da persone che si sarebbero successivamente spostate, verso un altro paese in cerca di lavoro, o per rientrare in patria. Tale considerazione ha sostenuto l'interesse verso le ragioni di questi costanti movimenti nello spazio europeo (Ambrosini, 2005), dunque lo sviluppo soprattutto della prima delle due prospettive di studio. Consistente è stata ad esempio l'analisi delle motivazioni che spiegano questi movimenti di popolazione (Portes e Böröcz, 1989; Massey et al., 1993), che ha permesso di elaborare la teoria dei fattori di spinta e di attrazione (*push & pull factors*) e il concetto di catena migratoria (Lee, 1966; Passaris, 1989; Bauer e Zimmermann, 1998), oltre che la comparazione delle caratteristiche dei migranti rispetto ai connazionali rimasti nel paese di origine, che ha portato ad esempio allo sviluppo del concetto di selezione positiva (Lee, 1966; Reiners, 1999).

Considerando gli immigrati in Europa come una popolazione "in transito", per lungo tempo non ci si è interrogati sui possibili esiti di lungo periodo di una loro permanenza nei contesti di destinazione, come ad esempio il loro formare famiglie², avere figli e costituirsi come vera e propria comunità, etnicamente minoritaria, nel paese di arrivo³ (Portes e Rumbaut, 1996; Portes, 1996; Zhou, 1999; Portes, Fernandez-Kelly, e Haaler, 2009; Rivas e Portes, 2011). Analizzando la demografia attuale delle società europee, tuttavia, possiamo comprendere come la presenza immigrata rappresenti un aspetto strutturale: non solo gli ingressi dagli altri paesi non si sono arrestati nell'ultimo periodo bensì consolidati, ma la popolazione immigrata ha proceduto a stabilizzarsi nei paesi di destinazione, i quali stanno vedendo ora crescere considerevolmente la presenza di seconde generazioni (cioè i figli di immigrati nati nelle società di destinazione) e di terze generazioni (i nipoti di immigrati nati da genitori appartenenti alle seconde generazioni). Tali andamenti demografici hanno accompagnato il sorgere di nuovi interrogativi, non più connessi alle ragioni e alle caratteristiche dei movimenti migratori come nel passato, ma riguardanti piuttosto gli effetti delle permanenze della popolazione immigrata e dei suoi discendenti nei paesi di destinazione. Ad esempio ci si chiede in che modo le minoranze etniche si relazioneranno alla maggioranza:

² Intendendo in questo caso sia il ricongiungere dei propri familiari sia il costituire famiglie etnicamente miste.

³ Nel caso dell'Italia, solo per fare un esempio, informazioni riguardanti gli immigrati residenti vengono calcolate a partire dal censimento del 1961 (ISTAT, 1961), mentre statistiche specifiche sui figli di immigrati non sono disponibili se non a partire dagli anni '90 (MIUR, 1995).

si integreranno o si costituiranno come enclave etnica? Ma anche, in che modo la società ricevente accetterà le minoranze: spingendole all'adozione dei propri tratti culturali secondo il modello assimilazionista oppure favorendo il mantenimento delle particolarità etniche secondo il modello multiculturale? E ancora: la presenza di una popolazione di origine immigrata influirà sulla stratificazione sociale tradizionalmente presente in una determinata società? Per rispondere a queste importanti domande, che riguardano gli esiti di lungo periodo della presenza straniera in un determinato contesto nazionale, è necessario andare oltre l'analisi delle esperienze dei primi flussi di immigrati giunti in età adulta, spostando il focus dell'attenzione ai loro discendenti. Per tale ragione in questa tesi mi concentrerò sull'analisi delle esperienze dei figli di immigrati, facendo riferimento con queste parole sia ai minori immigrati *strictu sensu*, (figli di altri immigrati nati all'estero, cioè le cosiddette prime generazioni), che agli stranieri nati nel paese di destinazione da genitori immigrati (dunque alle seconde generazioni)⁴.

La presenza di discendenti di immigrati in molti paesi europei è oggi un fenomeno quantitativamente rilevante, come dimostrato dalle statistiche demografiche sulla popolazione straniera raccolte dagli organismi internazionali (Eurostat, 2016b). Le numerosità coinvolte, già piuttosto consistenti anche nei paesi a più recente storia immigratoria all'inizio del secolo (Blangiardo, 2006), sono ulteriormente cresciute. In Italia, ad esempio, quasi un quarto del totale degli stranieri residenti non ha ancora compiuto diciannove anni⁵. Le nostre scuole accolgono attualmente più di 814.000 studenti stranieri e più della metà di questi ultimi (il 55,3%) è nato in Italia come i compagni di classe italiani (Santagati e Ongini, 2016). In ragione del fatto che la maggioranza dei discendenti degli immigrati in Italia si trova attualmente sui banchi scuola, possiamo considerare la scuola come la principale arena di integrazione per i figli di immigrati. Come vedremo nelle prossime pagine, è infatti ad essa che la società assegna il compito di promuovere l'interiorizzazione delle norme e dei valori sociali condivisi, oltre ad altre funzioni sociali estremamente rilevanti, come la trasmissione delle competenze indispensabili allo sviluppo professionale e delle regole di condotta necessarie alla partecipazione attiva alla vita associata. Un insuccesso scolastico rappresenta un esito non

⁴ Dove non altrimenti specificato, nel corso di questo lavoro utilizzerò il termine "studente straniero" come sinonimo di "studente figlio di immigrati" intendendo, come specificato, per figli di immigrati tutti i figli di genitori immigrati, sia che siano nati all'estero sia che siano nati nel paese di arrivo (facendo riferimento cioè alle prime e alle seconde generazioni congiuntamente). Come si noterà, tali termini generali caratterizzeranno specialmente il primo capitolo, mentre nei capitoli empirici le prime e le seconde generazioni saranno analizzate separatamente e confrontate sia tra loro e che rispetto alla popolazione nativa.

⁵ Precisamente: il 22,13%. Dati Demo.istat relativi al 1° gennaio 2016, reperibili al link <http://demo.istat.it/strasa2016/index.html> (link attivo il 03/03/17) I dati a cui si sta facendo riferimento sono stati sottoposti da parte dell'Istituto Nazionale di Statistica di una procedura di validazione statistica sia qualitativa che quantitativa. Questa procedura ha perseguito l'obiettivo di eliminare le incongruenze riscontrate tra i dati forniti dalle anagrafi e quanto rilevato nell'ultimo censimento del 2011.

ottimale del processo formativo, ancora più problematico per i figli di immigrati rispetto ai nativi, in ragione della riconosciuta importanza dell'esperienza scolastica nel più generale processo di integrazione culturale e strutturale nella società ricevente. Per questo, allo studio dell'andamento scolastico degli studenti stranieri rispetto a quello dei nativi è dedicata questa tesi.

Motivazione e scopi di questo lavoro

Due sono gli obiettivi perseguiti con questa ricerca. Il primo è l'elaborazione di un modello teorico che possa rendere conto delle principali spiegazioni dello svantaggio scolastico degli studenti stranieri rispetto ai nativi in prospettiva comparata. Come approfondirò nel corso del primo capitolo, nella fase iniziale degli studi sulle disparità etniche di istruzione, il consenso degli studiosi è stato catalizzato da una interpretazione del divario come primariamente, o esclusivamente, dovuto alle differenti risorse socio-economiche e culturali dei figli di immigrati. Nel corso di questa ricerca tale approccio verrà messo in discussione, in favore dell'assegnazione di centralità anche alla dimensione etnica. Ciò sarà svolto proponendo e testando empiricamente un modello teorico che possa essere maggiormente in grado di spiegare la quota di divario non dipendente dalla dimensione delle origini sociali. Uno degli aspetti originali di questo lavoro è che, in questa proposta l'origine etnica viene interpretata come costituita da due dimensioni distinte: la nazionalità e l'esperienza migratoria dell'individuo, le quali sono lette come in grado di influire sull'istruzione in modo autonomo.

Un secondo aspetto con il quale questo lavoro intende contribuire al dibattito in materia è la considerazione del caso italiano in prospettiva comparata. Ciò è rilevante per tre ragioni. Anzitutto la relativa novità del fenomeno migratorio in Italia rende lo studio dell'integrazione dei migranti nel nostro paese particolarmente interessante. Inoltre, le caratteristiche dei flussi in ingresso in l'Italia sono sensibilmente differenti da quelle che hanno riguardato i reclutamenti di lavoratori stranieri da parte dei paesi dell'Europa continentale o i flussi dalle ex-colonie verso i paesi dell'Europa settentrionale. Questo aspetto che rende particolarmente interessante testare la portata esplicativa delle elaborazioni teoriche derivate dallo studio di questi casi nel nostro paese. Ma, specialmente, in quanto sorprende la mancanza, nella letteratura contemporanea sulle disparità etniche d'istruzione, di ricerche che mettano a confronto i meccanismi generativi dello svantaggio scolastico degli studenti stranieri tra destinazioni tradizionali e 'nuove' mete migratorie (Cebolla-Boado e Finotelli, 2015; Azzolini et.al., 2012). Se si escludono le grandi indagini internazionali, come ad esempio PISA, e gli studi che ne hanno utilizzato i dati per ricercare gli effetti delle dimensioni macro-sociali, possiamo rilevare

che i paesi dell'Europa meridionale (Spagna, Portogallo, Grecia e Italia) vengono generalmente esclusi dalle ricerche di approfondimento di casi nazionali in prospettiva comparata. Per questa ragione, uno degli obiettivi principali di questa ricerca è quello di analizzare lo svantaggio scolastico dei figli di immigrati in Italia, e di comparare i risultati con quelli che emergono dallo studio di altri contesti nazionali a più antica tradizione migratoria. Per cercare di raggiungere questi obiettivi, lo studio prenderà in esame due diverse fonti di dati secondari: una fonte nazionale di natura censuaria e una fonte internazionale basata su un'inchiesta campionaria condotta utilizzando le stesse tecniche e procedure di rilevazione in Germania, Inghilterra, Paesi Bassi e Svezia. Le caratteristiche della prima fonte, corrispondente ai dati raccolti dall'Istituto Nazionale per la Valutazione del Sistema Educativo di Istruzione e di Formazione (INVALSI) verranno approfondite estensivamente all'interno della sezione 3.2.1 del terzo capitolo. La seconda fonte, cioè l'indagine CILS4EU (*Children of Immigrants Longitudinal Survey in Four European Countries*) verrà invece presentata nel dettaglio nella sezione 4.2.1 del quarto capitolo. Le analisi empiriche si svolgeranno su queste due fonti sia separatamente che congiuntamente, a seconda degli obiettivi dei diversi capitoli.

La struttura del lavoro

Sei sono i capitoli di cui si compone questa tesi. Il primo capitolo, teorico prende in considerazione più da vicino le riflessioni avanzate dagli studiosi riguardo le determinanti dell'insuccesso scolastico dei figli di immigrati nelle società riceventi. In questo capitolo sarà chiarito che cosa si intenda per integrazione, perché la scuola possa essere considerata come uno snodo centrale nel processo di integrazione delle minoranze etniche nel paese ospitante, e in che termini lo svantaggio scolastico possa essere inteso come un rilevante indicatore della presenza di ostacoli all'integrazione. A partire da queste argomentazioni sarà presentato il modello teorico che guida la ricerca. Quest'ultimo, rappresentato graficamente in figura 1.1 (a pagina 52), presenta come tratti salienti quattro aspetti: la considerazione della dimensione etnica come centrale a fianco di quella delle origini sociali (ipotesi 1), l'interpretazione dell'origine etnica come costituita da due aspetti analiticamente distinguibili -la nazionalità e l'esperienza migratoria- entrambi in grado di influire sull'istruzione dell'individuo in modo autonomo (ipotesi 2), la considerazione degli effetti che questi fattori singolarmente intesi esercitano sia sugli apprendimenti che sulle scelte scolastiche a parità di competenze acquisite (ipotesi 3), e non solo in modo additivo ma anche in interazione con le origini sociali (ipotesi 4). Mentre il secondo capitolo presenta una trattazione delle caratteristiche principali del sistema di istruzione italiano in comparazione a quello degli altri contesti europei esaminati,

nonché della storia migratoria delle diverse nazioni con una particolare attenzione alla composizione etnica della popolazione attualmente residente, è nei successivi quattro capitoli è si entrerà nel vivo del test delle ipotesi di ricerca derivate dal modello teorico proposto.

Coerentemente alla forma monografica di questa tesi, ognuno dei capitoli empirici rappresenta un tassello del test di tutte le ipotesi che guidano il lavoro. Ciononostante, ogni capitolo è anche caratterizzato da una certa specificità. Ad esempio, il terzo capitolo, oltre a fornire indizi relativamente a ciascuna delle quattro ipotesi, testa un ulteriore carattere di fondo del modello teorico, cioè il suo svolgersi interamente a livello individuale. Il capitolo, che si focalizza sul caso italiano prendendo in esame le competenze linguistiche, considera nelle analisi anche le spiegazioni dello svantaggio scolastico dei figli di immigrati alternative a quelle basate sulle caratteristiche individuali, misurando quanto le caratteristiche del gruppo dei pari, quelle delle scuole e quelle del contesto locale sono in grado di influire sulle stime degli effetti autonomi della migrazione e dell'appartenenza etnica. Le analisi, inoltre, si svolgeranno su tre gradi scolastici successivi, analizzati in parallelo con l'intento di valutare quanto il modello proposto sia sensibile alla variazione dell'età degli studenti. Il quarto capitolo prende invece in considerazione le competenze dei figli di immigrati alla fine della scuola secondaria inferiore, adottando però in questo caso un'ottica comparativa. Le due fonti di dati presentate saranno considerate congiuntamente, con l'obiettivo di misurare da un lato quanto il risultato del test delle ipotesi di ricerca dipenda dal contesto nazionale esaminato, e dall'altro quanto le conclusioni ottenute per il caso italiano siano specifiche o al contrario analoghe a quanto accade negli altri paesi europei.

Il quinto capitolo procede ulteriormente nel test delle quattro ipotesi presentate, focalizzandosi tuttavia in questo caso sulle scelte di istruzione dei figli di immigrati, non solo al netto delle origini sociali, ma anche a parità di competenze precedentemente acquisite. Come vedremo, nonostante possa infatti essere riscontrato uno svantaggio etnico in termini di apprendimenti, questo non sembra riflettersi in misura considerevole sulle successive scelte di istruzione. In altre parole, se le origini etniche sono in grado di influire negativamente sull'acquisizione di competenze, al contrario esse risultano associate positivamente sia al tasso di proseguimento degli studi dopo la secondaria inferiore, sia alla scelta dell'indirizzo di studio. Il sesto e ultimo capitolo empirico cercherà, quindi, di approfondire quali possono essere le ragioni di questo risultato particolarmente interessante, focalizzando sul ruolo giocato dalle aspirazioni e dalle intenzioni educative dei figli degli immigrati. Più precisamente, l'apporto specifico all'economia del lavoro di questo capitolo è il tentativo di illuminare uno dei meccanismi alla base del modello teorico di riferimento, procedendo a una mappatura le

differenze nelle aspirazioni educative tra minoranze e maggioranza etnica, e analizzando i fattori che possono incidere su di esse con una particolare attenzione al ruolo giocato dall'appartenenza etnica, anche in questo caso in prospettiva comparativa.

Nella sezione finale del lavoro, i diversi tasselli corrispondenti ai risultati emersi verranno combinati e interpretati alla luce delle argomentazioni del primo capitolo, allo scopo di valutare l'efficacia del modello teorico che ha guidato il lavoro a spiegare i meccanismi principali delle disparità etniche di istruzione in Europa. Come vedremo, i dati emersi spingeranno verso una riconsiderazione della versione originariamente proposta in quanto i test della terza e quarta ipotesi forniranno risultati parzialmente differenti dalle aspettative iniziali. Infine verranno discusse le limitazioni dello studio condotto e quali direzioni potrebbero prendere i futuri sviluppi di questa ricerca. Una riflessione finale sulle indicazioni di politica pubblica che possono essere avanzate sulla base di questo emerso con questa ricerca concluderà il lavoro.

1. Lo svantaggio scolastico dei figli di immigrati: un tentativo di spiegazione

Introduzione

In questo primo capitolo mi focalizzo sulle riflessioni teoriche avanzate riguardo alle determinanti dell'insuccesso scolastico dei figli di immigrati nelle società riceventi. A partire da queste elaboro un modello teorico specifico da cui ricaverò le ipotesi di ricerca che metterò alla prova nei capitoli successivi. Nella prima sezione tratto anzitutto di che cosa si intenda per integrazione. Illusterò le molteplici dimensioni che il concetto sottende e fornirò una breve sintesi della sua evoluzione storica. Giustificherò più nel dettaglio perché la scuola può essere considerata come uno snodo centrale nel processo di integrazione delle minoranze etniche nel paese ospitante, e dunque su che basi è possibile considerare lo svantaggio scolastico come un rilevante indicatore della presenza di ostacoli all'integrazione. Concluderò la prima sezione parlando della polisemia del concetto di svantaggio scolastico, argomentando teoricamente quale traduzione empirica possa essere considerata la più efficace ai fini dei miei interrogativi di ricerca. Nella seconda sezione sposterò l'attenzione sulle precedenti ricerche sullo svantaggio scolastico degli studenti stranieri in Europa, illustrando quali argomentazioni esse hanno avanzato per dare conto dei divari di istruzione tra studenti nativi e figli di immigrati. Data la rilevanza dell'elaborazione teorica sulla stratificazione sociale per l'economia di questo lavoro, fornirò anzitutto una panoramica delle teorie che illustrano in che modo le origini sociali comportano il crearsi a livello aggregato di uno svantaggio scolastico specifico per alcune categorie sociali. Successivamente illustrerò come, nella prima fase degli studi sulla stratificazione etnica in istruzione, il modello teorico tradizionale che connette origini sociali e risultati scolastici sia stato allargato alla comprensione dello svantaggio dei figli di immigrati. Nella terza sezione del capitolo metterò in discussione tale prassi e presenterò l'elaborazione di un modello teorico che, costruendo sulla versione tradizionale, assegni una maggior rilevanza alla dimensione etnica, permettendo quindi di dar conto del divario non spiegato dalla dimensione delle origini sociali. Diversamente da quanto già presente in letteratura, in questa proposta l'origine etnica verrà interpretata come costituita da due dimensioni distinte, la nazionalità e l'esperienza migratoria, entrambe interpretate come in grado di influire sull'istruzione dell'individuo in modo autonomo sia dalle origini sociali che l'una dall'altra. Tratterò inoltre sulla base di quali argomentazioni esse esercitano sia effetti primari che secondari sull'istruzione, cioè influiscono sia sull'acquisizione delle competenze scolastiche da parte degli individui, che sulle loro scelte a parità di livello di apprendimento. Infine, fornirò una sintetica trattazione delle teorie che, criticando la visione che assegna alle caratteristiche individuali il ruolo principale nella spiegazione del divario scolastico dei figli di immigrati, hanno proposto modelli interpretativi concorrenti focalizzati sul ruolo dei fattori contestuali.

1.1 L'integrazione degli immigrati e il ruolo dell'istruzione

1.1.1 Il concetto di integrazione e la sua evoluzione storica

I riferimenti all'integrazione degli stranieri caratterizzano il nostro quotidiano. Il termine «integrazione» viene utilizzato con frequenza dai giornalisti e dai politici, dagli studiosi e dagli operatori sociali. Se ne può rintracciare la presenza nei discorsi pubblici a diversi livelli, da quello internazionale a quello sublocale, ma anche nei dibattiti accademici e nelle discussioni informali (Ceobanu e Escandell, 2010). Spesso le accezioni con cui il termine è utilizzato sono differenti, segno della complessità e multidimensionalità di questo concetto (Castles et. al., 2002; Ager e Strang, 2008; Cesareo e Blangiardo, 2009). Cosa si intende dunque esattamente per integrazione? Gallino la definisce come lo “stato variabile di una società – ovvero di un sistema sociale, di un gruppo, o altra collettività – caratterizzato dalla tendenza e disponibilità costanti da parte della gran maggioranza degli individui che la compongono a coordinare regolarmente ed efficacemente le proprie azioni sociali con quelle degli altri a diversi livelli della struttura, facendo registrare un grado relativamente basso di conflitto” (Gallino, 1978 - pp.378). L'autore sottolinea la connessione tra il concetto di integrazione e “il problema classico dell'ordine sociale, inteso quale stabilità, armonia, convivenza pacifica”, concetti che, alla pari di quelli di coesione e di inclusione sociale, possono essere considerati affini a quello di integrazione (Boccagni e Pollini, 2012). Su analoghe considerazioni si poggia la definizione promossa dalla Commissione Mondiale sulle Migrazioni Internazionali delle Nazioni Unite. Essa applica la definizione generale del concetto di integrazione all'ambito specifico delle relazioni interetniche definendolo come il “processo lungo e multidimensionale che richiede impegno, da parte sia dei migranti che dei membri della società ricevente, al fine di raggiungere l'adattamento e il rispetto reciproco, in modo che le interazioni tra nativi e immigrati siano pacifiche e positive” (GCIM, 2005 - pp.44). Si può notare da queste parole, come ha suggerito tra gli altri Favell, che il concetto di integrazione racchiuda contemporaneamente una valenza descrittiva e una normativa (Favell, 2003): la sua definizione sembra suggerire infatti implicitamente a quale meta il processo deve tendere (Castles & Miller, 2003).

L'Unione Europea si è fatta portavoce di una considerazione dell'integrazione degli immigrati in termini di obiettivo da perseguire su tutto il territorio europeo (Consiglio dell'Unione Europea, 19 novembre 2004). Questo riconoscimento, ha comportato il sorgere della necessità di determinare empiricamente lo stadio attuale dell'integrazione nei diversi

paesi, in modo da adottare le politiche pubbliche necessarie a conseguire l'obiettivo europeo (Ager e Strang, 2008). La volontà di misurare l'integrazione si è però fin da subito scontrata con il riconoscimento dei molteplici aspetti che esso sottende (Entzinger, 2000; Castles et. al., 2002; Entzinger e Biezeveld, 2003; Vermeulen, 2004; Cesareo e Blangiardo, 2009; Neederlands Institute for Social Research, 2012). Esaminando la letteratura, è possibile rilevare un generale accordo tra gli studiosi sulla possibilità di individuare quattro dimensioni principali sottostanti a tale concetto: quella socio-economica, quella culturale-identitaria, quella politica-legale e quella sociale-relazionale. La prima di queste è quella che più delle altre richiama la sfera economica della società: essa fa riferimento al modo con cui gli immigrati partecipano alla divisione sociale del lavoro in una determinata società, e viene empiricamente tradotta nella posizione da loro occupata all'interno del sistema di stratificazione sociale in essa presente. La seconda dimensione, quella culturale-identitaria rimanda da un lato all'acquisizione della lingua del paese di arrivo e dall'altro l'aspetto più profondo dell'adozione o meno dei tratti culturali in esso dominanti. La terza dimensione richiama gli studi sul riconoscimento giuridico degli immigrati e sulla loro partecipazione al sistema democratico. Gli indicatori più frequentemente utilizzati per questa dimensione sono l'acquisizione della residenza e della cittadinanza, la libertà associativa e l'esercizio del voto. L'ultima dimensione, quella sociale-relazionale, riguarda i rapporti sociali tra immigrati e tra migranti e nativi; il costituirsi di amicizie e relazioni sentimentali, l'inclusione sociale e quella urbana delle minoranze etniche.

I tentativi dell'Unione Europea di definire un sistema unico di misurazione dell'integrazione, standardizzato per tutti i paesi membri, sono stati ostacolati dalla rilevazione della presenza di interpretazioni eterogenee del concetto di integrazione da parte dei singoli governi, i quali utilizzano indicatori diversi per valutare il grado di inclusione degli immigrati nel proprio paese, riflettendo una attribuzione differenziata di importanza alle dimensioni del concetto (Heckmann, Lederer, & Worbs, 2001; Carrera, 2008). Se la dimensione socio-economica è generalmente sempre considerata come particolarmente importante dagli stati dell'Unione Europea, diverso è stato il caso della dimensione culturale-identitaria che nel corso del tempo ha goduto di fortune alterne, o della dimensione sociale-relazionale, che non di rado è stata esclusa dall'esame degli aspetti dell'integrazione considerati rilevanti tanto da essere incentivati attivamente attraverso politiche pubbliche specifiche. Dopo varie proposte (Entzinger e Biezeveld, 2003), attualmente il sistema di indicatori dell'integrazione che gode di maggiore consenso è quello di Saragozza (Eurostat, 2011). Le quattro aree chiave riconosciute fondamentali dagli stati europei per misurare

l'integrazione sono: il lavoro (misurato attraverso i tassi di attività, di occupazione e di disoccupazione), l'istruzione (sia in termini di apprendimento di competenze che di partecipazione all'istruzione), l'inclusione sociale (determinata studiando la distribuzione dei redditi e dei capitali, e del rischio di cadere in povertà) e la cittadinanza attiva (di cui sono indicatori l'acquisizione della cittadinanza, della residenza e l'esercizio dell'elettorato passivo). Questo sistema di indicatori condiviso è composto solo da una serie ristretta dei possibili aspetti attribuibili all'integrazione, esso rappresenta quelli che oggi possono essere intesi come più importanti⁶.

Quello che oggi intendiamo per integrazione, specie nel suo senso normativo, è frutto del processo storico che ha investito la concezione del termine. La prima e più conosciuta considerazione del processo di integrazione si deve ai sociologi della Scuola di Chicago (Thomas e Znaniecki, 1918; Park, 1928; Park, 1930) i quali, tuttavia, vi si riferivano con il termine di 'assimilazione' (Gordon, 1964). La visione classica interpretava l'integrazione come "un processo di [progressiva] fusione, in cui persone e gruppi acquisiscono le memorie, i sentimenti e gli atteggiamenti di altre persone e gruppi e, condividendo le loro esperienze e la loro storia, sono incorporati con essi in una vita culturale comune" (Park e Burgess, 1924)⁷. L'esito previsto per il processo di assimilazione, in altre parole, è l'acquisizione da parte degli immigrati di tutti i tratti costitutivi della società ricevente, fino alla completa scomparsa di tutte le differenze originarie. Tale lettura del processo di integrazione come omogeneo e irrevocabile per tutti i gruppi etnici godeva del più ampio consenso nell'America dell'inizio del 1900. Tale concezione, tuttavia, entrò in crisi a partire circa dalla metà degli anni sessanta dello scorso secolo. Le ragioni di questo cambiamento di prospettiva sono da ricercarsi da un lato nei mutamenti della natura dei flussi migratori (Massey, 1998), e dall'altro nelle trasformazioni del modello produttivo delle società riceventi, meno in grado di assorbire le elevate quote di lavoratori non qualificati che avevano caratterizzato le prime fasi dei flussi migratori internazionali. Contestualmente, la valorizzazione a livello sociale delle diversità culturali della popolazione, sia di quella nativa che di quella immigrata, ha favorito

⁶ Più precisamente, i quattordici indicatori chiave di integrazione, secondo la Commissione Europea sono:

- Area occupazione: tasso di occupazione, tasso di disoccupazione e tasso di attività.
 - Area istruzione: maggiore titolo scolastico raggiunto, quota di 15enni con scarsi risultati scolastici, quota di 30-34enni con titolo di istruzione terziario, quota di abbandono scolastico e formativo.
 - Area inclusione sociale: reddito netto mediano, tasso di popolazione a rischio povertà, quota di popolazione il cui stato di salute autopercepito è definito come «cattivo», rapporto tra proprietari e non proprietari di immobili tra gli immigrati e il totale della popolazione.
 - Area cittadinanza: quota di immigrati che hanno ottenuto la cittadinanza, quota di immigrati titolari di permessi di soggiorno permanente o di lungo periodo, quota di immigrati tra i rappresentanti eletti.
- (Eurostat 2011 – pag. 11, disponibile al link (04/02/15) <http://ec.europa.eu/eurostat/documents/3888793/5849845/KS-RA-11-009-EN.PDF/9dcc3b37-e3b6-4ce5-b910-b59348b7ee0c>)

⁷ Tradotto e riportato in Ambrosini 2005.

l'abbandono del progetto della completa «fusione» tra le due (Kivisto, 2005). La visione contemporanea del concetto di integrazione, non auspica più l'affievolirsi delle diversità culturali tra la popolazione in ingresso e quella originariamente residente in un determinato contesto, ma focalizza piuttosto sulla riduzione delle disuguaglianze socio-economiche dell'una rispetto all'altra (Brubaker, 2001). L'assegnazione di centralità a questa dimensione è condivisa dalle due teorie dell'integrazione attualmente più affermate: la nuova teoria dell'assimilazione (Alba e Nee, 1997; Alba R. , 2003; Alba e Nee, 2003; Alba et. al., 2011) e la teoria dell'assimilazione segmentata (Portes e Zhou, 1993; Portes e Rumbaut, 1996; Zhou, 1999; Rumbaut e Portes, 2001; Portes e Fernandez-Kelly, 2008). Ciononostante, questi due approcci teorici differiscono tra loro sostanzialmente rispetto alla considerazione della natura di tali disparità socio-economiche tra minoranza e maggioranza etnica. Per la nuova teoria dell'assimilazione, esse non sono sistematiche. Detto altrimenti, le disuguaglianze socio-economiche rilevabili nel corso del processo di integrazione non assumono un carattere strutturale: esse sono destinate a venir meno con il susseguirsi delle generazioni. L'esito previsto del processo di integrazione, come per la versione classica, rimane dunque quello della completa incorporazione al *mainstream*, indipendentemente dal gruppo etnico di appartenenza. I sostenitori della teoria opposta, quella dell'assimilazione segmentata, mettono invece in discussione quest'ultimo assunto, sostenendo che l'assimilazione positiva alla maggioranza etnica avvantaggiata in termini socio-economici rappresenti solo uno dei possibili esiti del processo di integrazione. Per alcuni gruppi quest'ultimo potrebbe invece concludersi con un'integrazione al ribasso, ovvero con l'assimilazione agli strati più svantaggiati della società ospitante. Questo esito negativo del processo è segnalato dalla riproduzione intergenerazionale delle disparità socio-economiche delle prime generazioni ai loro discendenti. Secondo questa interpretazione la differenziazione dei percorsi di integrazione seguiti dagli immigrati non dipende da loro idiosincrasie personali destinate a venir meno nel corso delle generazioni, ma è connessa a dimensioni specifiche. Essendo dunque aspetti strutturali, tali dimensioni in grado di influenzare l'andamento del processo di integrazione si costituiscono come interessanti oggetti di studio sociologico (Portes, 1995; Portes e Rumbaut, 2001). Poiché, come abbiamo visto, la riproduzione intergenerazionale delle disparità socio-economiche costituisce il segno principale della presenza di ostacoli al processo di integrazione delle minoranze etniche, l'esame della partecipazione dei figli di immigrati alla sfera economica della società risulta cruciale per comprendere l'andamento del percorso di integrazione dei diversi gruppi etnici e i suoi esiti di lungo periodo.

1.1.2 La centralità della scuola nel processo di integrazione

Per un individuo adulto, la dimensione socio-economica dell'integrazione può essere misurata attraverso la sua partecipazione al mercato del lavoro, come ad esempio suggerito dal sistema di indicatori di Saragozza (Eurostat, 2011). Questa dimensione riveste una particolare rilevanza nello studio dell'andamento del processo di integrazione (Wrench et. al., 1999), in quanto la posizione occupazionale degli individui condiziona in misura sostanziale le loro condizioni materiali e immateriali di vita (Schizzerotto, 1988). Avere una fonte di reddito costante, infatti, costituisce un prerequisito per la soddisfazione dei cosiddetti bisogni primari, come alimentarsi e vestirsi (Maslow, 1943). Possedere i mezzi monetari necessari a vivere al di fuori di situazioni di marginalità sociale, conducendo uno stile di vita dignitoso, può costituire una base positiva per integrarsi compiutamente anche nelle altre sfere sociale-relazionale, politica-legale e culturale-identitaria, associabili alla soddisfazione dei cosiddetti bisogni secondari della vita. Questi ultimi assumono tanta più rilevanza quanto più i bisogni primari vengono efficacemente soddisfatti. In Europa, le ricerche di sociologi ed economisti hanno prodotto già un numero considerevole di riscontri empirici sulla posizione occupazionale degli immigrati nei paesi riceventi. I risultati finora ottenuti indicano una consistente presenza di differenze tra i lavoratori stranieri e i loro colleghi nativi (Castles e Kosack, 1973; Kogan, 2006; Heath e Cheung, 2007; Brekke e Mastekaasa, 2008; Hansen e Lofstrom, 2009; Reyneri e Fullin, 2011; Kogan, 2011).

Riscontrare sistematiche e perduranti disuguaglianze tra i lavoratori immigrati e quelli autoctoni, tuttavia, non è di per sé estremamente sorprendente. Diversamente dai nativi, gli immigrati giunti da adulti hanno infatti dovuto affrontare gli effetti negativi del progetto migratorio (come ad esempio la perdita di capitale sociale e il possibile mancato riconoscimento dei titoli di studio acquisiti in patria) e sostenere gli alti costi di ingresso nella società ricevente (come, tra gli altri, l'apprendimento da adulti di una nuova lingua e di nuove prassi di azione e regole di condotta precedentemente sconosciute). La loro presenza, inoltre, è largamente legata ex-ante a una domanda di lavoro sotto qualificato e dunque scarsamente retribuito. Queste considerazioni vengono meno invece per i loro discendenti nati nel paese di destinazione: essi non hanno dovuto affrontare in prima persona l'esperienza traumatica della migrazione e, essendo cresciuti nella società ricevente, hanno appreso nel corso della socializzazione le prassi di azione condivise in quest'ultima, entrando a conoscenza nel contempo di importanti informazioni utili a compiere scelte di vita consapevoli nella società di arrivo. Inoltre, avendo frequentato le scuole nel paese ospitante, essi sono dotati di titoli di

studio immediatamente riconoscibili dai datori di lavoro e possono fare affidamento sulle reti sociali costruite negli anni all'interno del paese di destinazione. Giunto il momento dell'ingresso sul mercato del lavoro, non dovrebbero essere quindi per loro all'opera i medesimi elevati ostacoli affrontati dai loro genitori immigrati⁸. In linea con il quadro teorico delineato nel precedente paragrafo, è dunque la partecipazione al mercato del lavoro dei figli di immigrati, piuttosto che quella dei loro genitori, a essere particolarmente informativa dell'andamento del processo di integrazione (Brubaker, 2001).

Nonostante l'analisi della partecipazione delle seconde generazioni al mercato del lavoro costituisca un imperativo per la ricerca sull'integrazione delle minoranze etniche, non sempre essa è facilmente attuabile. Per molti paesi europei, specie per quelli a più recente storia di immigrazione come l'Italia, il numero di discendenti di immigrati di età tale da aver completato il percorso scolastico è quasi sempre tanto ridotto da rendere impossibile l'analisi delle differenze nelle carriere professionali rispetto ai nativi. La strategia migliore per superare questo ostacolo è rappresentata dallo studio della partecipazione delle minoranze etniche al sistema di istruzione. Questa affermazione trova giustificazione nella connessione presente tra i risultati scolastici dei soggetti e il loro futuro successo occupazionale. Nelle società contemporanee a economia di mercato e regime politico pluralista, infatti, la scuola rappresenta uno dei canali principali di mobilità sociale. È a essa che le società assegnano il compito della selezione sociale, ovvero quello di graduare le nuove generazioni in termini sia verticali (di più alto livello scolastico conseguito) che orizzontali (di indirizzo di studio a parità di livello scolastico raggiunto). Al termine del percorso formativo, il titolo di studio conseguito dagli studenti sarà estremamente rilevante per la possibilità di raggiungere le migliori posizioni all'interno della stratificazione sociale e occupazionale (Brint, 1998; Schizzerotto e Barone, 2006). Poiché, nelle società contemporanee, i risultati scolastici rappresentano uno dei predittori chiave della successiva posizione occupazionale degli individui, rilevare uno svantaggio scolastico attribuibile alla nazionalità risulta particolarmente informativo della presenza di ostacoli e intoppi al processo di integrazione.

Un andamento scolastico problematico, tuttavia, non esaurisce i suoi effetti negativi alla sfera della mobilità sociale. La scuola nelle società avanzate, infatti, oltre alla funzione della selezione sociale di cui si è finora parlato, è chiamata a esercitare una molteplicità di altre funzioni centrali per lo sviluppo stesso della società (Gallino, 1978; Brint, 1998). I titoli di

⁸ Si noti che con questo non si vuole sostenere che non siano empiricamente riscontrabili disparità legate all'origine etnica nella transizione al mercato del lavoro dei figli di immigrati, quanto piuttosto che per le seconde generazioni nate e cresciute nel paese di destinazione non siano all'opera gli identici meccanismi che spiegano efficacemente la sovra rappresentazione degli immigrati adulti nelle occupazioni di carattere manuale.

studio conseguiti dagli individui, difatti, non costituiscono esclusivamente delle credenziali in grado di garantire le migliori posizioni occupazionali (Spence, 1973; Stiglitz, 1975), ma sono anche interpretabili come segnali del capitale umano accumulato dal soggetto durante il suo percorso scolastico (Becker, 1962). La trasmissione delle competenze e lo sviluppo delle capacità individuali, congiuntamente alla selezione degli studenti, rappresentano uno degli obiettivi principali della scuola (Schizzerotto, 1997). Quest'ultima deve riuscire nell'intento di preparare nel miglior modo possibile le nuove generazioni alla vita in una società complessa, in cui le capacità di ragionamento logico e di utilizzo razionale delle informazioni sono considerate centrali (Fischer, 2007). Oltre a questo tipo di competenze, che possiamo considerare generali, essa deve anche attrezzare gli studenti con nozioni e conoscenze specifiche, in grado di sostenerli nell'ingresso nel mercato del lavoro. Infatti, sebbene in alcuni contesti la formazione che si realizza in ambiente lavorativo sia ancora oggi tutt'altro che marginale (Estevez-Abe, Iversen, e Soskice, 2001), il modo scolastico di apprendere, nelle società contemporanee, si è sostituito ormai quasi interamente a quello tradizionale, basato sulla diretta osservazione e sull'imitazione del lavoro altrui. L'esperienza scolastica è dunque fondamentale per costruire la propria capacità professionale.

Mentre si occupa di trasmettere competenze, e graduare gli studenti verticalmente e orizzontalmente⁹, la scuola favorisce l'interiorizzazione delle norme sociali, delle regole di condotta e dei valori condivisi in un dato contesto sociale (Brint, 1998; Schizzerotto e Barone, 2006). È propriamente la funzione socializzatrice della scuola ad assumere una rilevanza particolare nelle società contemporanee, in cui il carattere multietnico è sempre più spiccato. La scuola dell'obbligo, specialmente, si trova in una posizione privilegiata per l'inclusione dei giovani appartenenti a differenti culture (Fischer e Fischer, 2002). La popolazione degli studenti che entrano ogni anno nei sistemi scolastici europei è, infatti, sempre più eterogenea. Il difficile compito della scuola è quello di gestire questa diversità, favorendo l'incontro e le interazioni tra i gruppi, contestualmente allo sviluppo delle personalità e delle capacità di tutti gli studenti, indipendentemente dal loro contesto di origine e senza discriminazioni legate al genere, alla religione, all'età, all'orientamento sessuale e all'origine etnica. Tutto quanto argomentato finora rispetto al ruolo della scuola nelle società contemporanee non deve tuttavia far credere che ci si aspetti che al termine del percorso scolastico gli studenti debbano necessariamente essere esattamente uguali tra loro. Il compito della scuola, infatti, è quello di

⁹ Come argomentato nelle precedenti pagine, per selezione verticale si intende la graduazione degli studenti in termini di titoli di studio che possono essere acquisiti a diversi livelli, dal minore (titolo di scuola dell'obbligo) al maggiore (istruzione terziaria o post terziaria). Per selezione orizzontale si fa riferimento invece al conseguimento dei titoli in indirizzi di studio differenti, che rispecchiano le specifiche competenze tecniche acquisite.

garantire non tanto l'uguaglianza dei risultati, quanto più l'uguaglianza delle opportunità. Detto diversamente, non costituisce un aspetto particolarmente problematico per la società civile la presenza di differenze anche considerevoli tra gli studenti in termini di titoli raggiunti e di competenze acquisite, a patto che queste riflettano aspetti personali come la motivazione, l'impegno e le inclinazioni individuali. Differenze di questo tipo vengono considerate legittime (Schizzerotto, 2002). Diversamente, esse diventano problematiche quando non dipendono da tratti idiosincratici individuali ma si basano sul possesso di caratteristiche ascritte. In altri termini nelle società contemporanee, diversamente da quelle tradizionali, ci si aspetterebbe che le uniche disuguaglianze all'opera siano disuguaglianze di fatto, cioè differenze oggettive e sistematiche tra i soggetti, dipendenti da caratteristiche che possono essere da loro acquisite e perse (Schizzerotto, 1988; Saraceno e Schizzerotto, 2009). Le disparità di diritto, connesse al possesso di determinati caratteri per nascita (come ad esempio il genere o il colore della pelle) vengono invece generalmente considerate illegittime. Proprio per il ruolo cruciale della scuola nei processi di mobilità sociale, è diffusa la pretesa che la differenziazione degli studenti avvenga in modo oggettivo ed equo. Il riferimento al cosiddetto 'criterio meritocratico', infatti, è estremamente frequente quando si effettuano valutazioni sulla base delle quali vengono distribuite delle ricompense (come ad esempio i titoli di studio più elevati) (Crompton, 1998). Quello che è lecito aspettarsi in base alle premesse, è dunque che a parità di impegno e abilità gli studenti mostrino risultati scolastici analoghi. Come argomenterò nei prossimi paragrafi, l'analisi della realtà empirica ha fornito testimonianze in netto contrasto con tale aspettativa. Anche nelle società contemporanee sembrano essere tuttora presenti disparità di istruzione sistematicamente connesse a caratteri ascritti come l'origine sociale, il genere e la nazionalità (Brint, 1998; Schizzerotto e Barone, 2006). Tra queste, le disuguaglianze legate alla nazionalità risultano particolarmente interessanti da un punto di vista sociologico. La loro presenza non solo riflette il grado di chiusura sociale di una società ma, come abbiamo argomentato nel precedente paragrafo, è anche particolarmente informativa dell'andamento del processo di integrazione delle minoranze nel paese ricevente.

1.1.3 Il concetto di svantaggio scolastico e la sua misurazione empirica

Il successo scolastico di uno studente qualsiasi, frequentante un grado qualsiasi, del sistema scolastico di un determinato paese può essere definito nei termini del suo apprendimento delle competenze e l'adozione delle regole di condotta trasmesse dalla scuola, delle quali si è parlato nel precedente paragrafo. Ad esempio: se, interrogato a riguardo, egli dimostrerà di aver appreso le nozioni impartite dai suoi insegnanti otterrà da questi voti alti, che al termine dell'anno scolastico si tradurranno nell'ammissione al grado scolastico successivo. In base allo stesso principio, se egli adotta prassi di azione differenti da quelle incentivate dalla scuola, ad esempio mostra atteggiamenti irrispettosi o violenti verso i compagni e comportamenti vandalici rispetto ai materiali scolastici, egli sarà sanzionato con note scolastiche e sospensioni, fino a rischiare l'allontanamento dall'istituto che frequenta o la bocciatura per condotta. Il successo scolastico di uno studente, dunque, è indicato dai "premi" che egli ottiene: voti alti, promozioni, transizione ai livelli di istruzione più elevati eccetera. Analogamente, la nozione di svantaggio scolastico evoca la presenza di un esito non ottimale nel percorso di istruzione, di cui sono segnali lo scarso livello di competenze raggiunte, il ritardo scolastico, l'abbandono eccetera.

Nonostante ciò, l'effettiva operativizzazione del concetto di svantaggio scolastico in indicatori direttamente osservabili pone alcune sfide metodologiche. Ad esempio, poiché quello formativo può essere inteso come un processo, il limite di tempo entro cui l'apprendimento delle competenze trasmesse dalla scuola dovrebbe compiersi non è univocamente definito. Per questo, la decisione di quale sia il momento migliore per saggiare quanto gli studenti abbiano appreso (e dunque la possibile presenza di ritardi e svantaggi di alcuni di loro rispetto agli altri) non è ovvia. In aggiunta, un'ulteriore difficoltà si trova nella decisione di quale sia la modalità migliore per misurare il successo scolastico. Anche tale scelta non è priva di conseguenze, poiché alle differenti strategie empiriche di rilevazione, e di successivo trattamento dei dati, sono associati errori di copertura e misurazione differenti. Prendiamo anzitutto in esame la misurazione del successo scolastico attraverso l'indicatore dei voti ottenuti dagli studenti. Secondo Gardner, la valutazione degli insegnanti fornisce tutte le informazioni necessarie a conoscere le competenze degli alunni (Gardner, 1995). Tuttavia, la possibilità dei voti scolastici di riflettere direttamente le competenze acquisite dagli studenti è messa in discussione da un numero crescente di studiosi (Benvenuto, 2003; Castoldi, 2012). Il problema insito nell'utilizzo del voto scolastico è l'inevitabile soggettività che lo contraddistingue (Bruner, 1997). Essa è dovuta al fatto che l'attribuzione di un valore numerico alle competenze acquisite dallo studente (il voto) è il risultato di una valutazione

effettuata da un soggetto (dunque soggetti diversi possono valutare diversamente lo stesso output dello studente) attraverso una procedura che non è standardizzata per tutti gli studenti di un medesimo contesto (per fare solo un esempio: i testi dei temi di italiano risultano uguali per tutto il territorio nazionale solamente nel momento degli esami di stato, mentre normalmente le consegne variano da classe a classe a parità di scuola, livello scolastico e indirizzo di studi). In aggiunta, come vedremo meglio parlando della teoria della discriminazione nella terza sezione di questo capitolo, i voti scolastici risentono dei differenti criteri che gli insegnanti potrebbero adottare nella valutazione dei risultati di studenti appartenenti a differenti categorie sociali (Wright, 1987; Crozier, 2005). Per tutte queste ragioni, l'utilizzo dei voti scolastici risulta assai problematico nelle comparazioni tra le classi, gli istituti e a maggior ragione nelle comparazioni internazionali. Relativamente a queste ultime, inoltre è necessario considerare da un lato che non in tutti i sistemi di istruzione viene fatto il medesimo uso dello strumento dei voti scolastici (Fischer, 2003), e dall'altro che, anche nel massimo della loro buona fede, le intime convinzioni degli insegnanti rispetto a quello che dovrebbe essere l'esito formativo che gli studenti devono raggiungere non possono che dipendere dall'ambiente in cui loro e i loro allievi si trovano (Benvenuto, 2003). Tali considerazioni non riguardano i voti scolastici in modo esclusivo, ma possono essere allargate anche ad altri indicatori dell'insuccesso scolastico frequentemente utilizzati, come l'esperienza delle bocciature o, in altri termini, il ritardo scolastico. Anche la decisione di non ammettere uno studente a un determinato anno scolastico, allo stesso modo dell'attribuzione del voto, viene infatti effettuata sulla base della valutazione da parte del corpo docente del suo possesso o meno delle competenze relative al corrispondente livello scolastico.

La rilevazione empirica delle competenze attraverso test standardizzati costruiti ad hoc per questo scopo sembra rappresentare oggi la migliore soluzione disponibile al problema della soggettività dell'insegnante insita nell'indicatore del voto e delle ripetenze. È a questi infatti che le rilevazioni internazionali più conosciute si affidano per poter comparare i risultati degli studenti in differenti contesti (OECD, 2014a; IEA, 2013). Nello specifico, possono essere individuati due aspetti che rendono questo indicatore più adeguato del precedente per lo studio dello svantaggio scolastico. Anzitutto i test di competenza sono costituiti da una serie di quesiti, molto spesso a risposta chiusa, la cui unica soluzione corretta è stabilita ex ante. Ciò permette di definire la risposta fornita dallo studente come o giusta o sbagliata senza che emergano dubbi, non lasciando spazio alla soggettività dell'insegnante. In secondo luogo, come si vedrà con maggior dettaglio nella sezione metodologica dei prossimi capitoli empirici, i risultati del test (spesso costituiti da medie ponderate delle risposte esatte per la difficoltà assegnata al singolo quesito) prendono la forma di una variabile cardinale continua e sono quindi dotati di rilevanti proprietà che ne facilitano l'analisi. Più

precisamente, mentre i voti scolastici rappresentano misure assolute, i risultati dei test di competenza sono espressi in valori che possono essere tra loro facilmente confrontati¹⁰.

Se è vero che utilizzare i risultati dei test di competenza standardizzati ha già dato prova di essere una modalità adeguata a studiare lo svantaggio scolastico degli studenti stranieri in termini di competenze raggiunte (Kao e Thompson, 2003; OECD, 2006; Brunello e Rocco, 2011; Azzolini, 2012) è necessario comunque notare che questo indicatore non copre l'intero concetto di svantaggio scolastico. Come hanno messo in luce ad esempio Jackson e colleghi, infatti, non solo l'aspetto delle competenze scolastiche è importante, ma anche quello delle scelte¹¹ (Jackson, Erikson, Goldthorpe, e Yaish, 2007). Al chiarimento delle differenze tra competenze acquisite e scelte di istruzione, nonché ai meccanismi specifici che influenzano entrambe queste dimensioni verrà dedicato un intero paragrafo della seguente sezione. In questa sede, tuttavia, si ritiene importante anticipare che, nonostante un maggior livello di competenze generalmente si traduca in scelte scolastiche più prestigiose (Jackson, 2013; Lessard-Phillips, Brinbaum, e Heath, 2014), questi due aspetti dello svantaggio scolastico non sono in rapporto di identità. Si consideri ad esempio il più elevato livello di istruzione raggiunto dall'individuo –traducibile anche nel suo numero di anni di istruzione– che costituisce uno degli aspetti maggiormente analizzati dalla letteratura sulla stratificazione sociale (Mare, 1980; Shavit e Blossfeld, 1993; Breen e Goldthorpe, 1997). L'utilizzo di questo indicatore per la rilevazione empirica del successo scolastico si basa sull'assunto che gli studenti più capaci e meritevoli proseguiranno attraverso i diversi livelli, raggiungendo i più alti gradi disponibili all'interno del sistema di istruzione. Sulla base di ciò è possibile sostenere che un titolo di istruzione più elevato rifletta un maggior livello di competenze scolastiche e capacità individuali. Tuttavia, prendere in considerazione il più alto titolo di studio raggiunto da un individuo –o i suoi anni di istruzione– comporta la restrizione delle analisi ai soli individui di età tale da aver già concluso il percorso di studi. Ciò rende disagevole l'utilizzo di questo indicatore nella rilevazione empirica dello svantaggio scolastico degli studenti di seconda generazione specialmente nei paesi in cui l'immigrazione costituisce un fenomeno recente, per cui il numero di figli di immigrati che ha già terminato gli studi è esiguo. Per poter comparare paesi come l'Italia a nazioni di più antica tradizione

¹⁰ I voti: discreto, buono, distinto, ottimo e così via sono ordinabili tra loro dal maggiore al minore, ma non è possibile dire, ad esempio, che se uno studente ha ottenuto sufficiente e un altro ottimo allora il secondo ha il doppio delle competenze del primo. Anche prendendo in considerazione i voti espressi in scala da uno a dieci, è difficile sostenere che la differenza nelle competenze tra due studenti che hanno preso uno 5 e l'altro 7 è la stessa di quella di due studenti che hanno preso uno 8 e l'altro 10. Diversamente, se in una prova standardizzata di competenza uno studente ha ottenuto il punteggio di 25 e un altro 50 potremmo dire che il secondo ha mostrato di avere il doppio delle competenze del primo.

¹¹ Per il momento si considerino come «scelte di istruzione» sia le scelte di proseguire gli studi attraverso un ulteriore anno di istruzione fino al raggiungimento dei più elevati livelli di istruzione, secondo il cosiddetto modello sequenziale (Mare, 1980), sia la decisione di quale indirizzo di studi frequentare a parità di titolo di studio perseguito (Boudon, 1974).

migratoria¹² è necessario rivolgersi dunque a un diverso indicatore. La soluzione più utilizzata dagli studiosi delle disparità etniche in istruzione è quella di esaminare le scelte scolastiche effettuate dagli alunni nel momento della transizione dalla scuola dell'obbligo a quella post obbligo (Cebolla-Boado, 2011; Jackson, Jonsson, e Rudolphi, 2012; Jonsson et. al., 2014), presente in tutti i paesi europei. Come hanno messo in luce ad esempio Ballarino e Checchi, la scelta di proseguire gli studi dopo la scuola dell'obbligo è una decisione particolarmente significativa nella vita di un individuo. Essa può influire considerevolmente sulla sua successiva posizione occupazionale e dunque sull'ammontante di risorse economiche su cui potrà fare affidamento da adulto (Pisati, 2002; Ballarino e Checchi, 2006; Iannelli e Howieson, 2008; Alexander et. al., 2001). Tuttavia, nelle società contemporanee attuali, la grande maggioranza della popolazione ottiene un titolo di scuola post obbligo. A causa dell'espansione della scolarità avvenuta negli anni recenti (Schizzerotto e Barone, 2006; Cobalti A. , 2006), dunque, non solo la transizione ai livelli superiori del sistema di istruzione può costituire una fonte di disparità ma, nei sistemi di istruzione che prevedono una differenziazione orizzontale, lo può essere anche la scelta dello specifico indirizzo di studi (Lucas, 2001; Jackson et.al., 2008; Reimer e Pollak, 2010). Come hanno argomentato Shavit e Müller, infatti, la presenza di una separazione tra indirizzi di studio post obbligo può essere letta come un ulteriore aspetto del sistema di istruzione in grado di differenziare le prospettive di vita degli individui (Shavit e Müller, 2000). Per quanto riguarda il caso italiano, ad esempio, diversi studiosi riscontrano maggiori tassi di transizione all'università per i diplomati dei licei rispetto a coloro che completano indirizzi tecnici o professionalizzanti (Pisati, 2002; Ballarino e Checchi, 2006; Contini e Scagni, 2012). La minore connessione tra questi ultimi e l'istruzione terziaria, di fatto, allontana chi li sceglie dalla possibilità di raggiungere le posizioni più elevate nella divisione sociale del lavoro, per le quali comunemente è necessario possedere titoli di studio terziari o post terziari (Gamoran e Mare, 1989; Shavit, 1990). Per le argomentazioni richiamate, nell'ottica di fornire una trattazione il più possibile completa dello svantaggio scolastico degli studenti stranieri in Europa, in questa tesi analizzerò le competenze scolastiche da loro dimostrate in diversi punti della scolarità dell'obbligo, le loro scelte di transitare o meno alla scuola post-obbligo e, per i paesi che prevedono una differenziazione orizzontale, lo specifico indirizzo di studi scelto all'interno di quest'ultima.

¹² All'approfondimento della definizione del concetto di tradizione migratoria, nonché della letteratura che ha analizzato i suoi possibili effetti sullo svantaggio scolastico dei figli di immigrati, verrà dedicato un paragrafo nell'ultima sezione di questo capitolo, la quale sarà interamente devoluta all'analisi delle dimensioni sovra-individuali.

1.2 I fattori generativi dello svantaggio scolastico.

Nella precedente sezione ho illustrato quali indicatori possono essere più efficacemente utilizzati per rilevare empiricamente lo svantaggio scolastico. Nella sezione che segue, invece, analizzerò quelli che la letteratura in materia ha sinora individuato come possibili meccanismi generativi di tale svantaggio. Le cause del divario possono essere molteplici, ed empiricamente esse si combinano in modi altamente complessi, tanto che una loro considerazione olistica renderebbe difficile la comprensione dello specifico ruolo sul fenomeno in esame. Nelle pagine che seguono, quindi, cercherò di evitare questo rischio distinguendole analiticamente. Nello specifico, inizierò la trattazione approfondendo l'elaborazione teorica intorno alla dimensione tradizionalmente connessa alle disparità di istruzione in Europa, cioè le origini sociali. Successivamente illustrerò in che modo il modello teorico tradizionale che vede queste ultime come centrali è stato allargato a comprendere le emergenti disparità etniche in istruzione. Per facilitare la trattazione, in questa sezione non prenderò in esame quelle ricerche che hanno interpretato lo svantaggio scolastico degli studenti stranieri come dipendente da fattori esterni alle origini sociali, a cui dedicherò invece buona parte della terza sezione di questo capitolo.

1.2.1 Come le origini sociali influenzano l'istruzione

Possiamo far risalire le prime spiegazioni sociologiche dello svantaggio scolastico di alcune categorie sociali rispetto ad altre alla seconda metà del novecento. Tali prime elaborazioni nacquero in risposta a una precedente visione delle disparità di istruzione che attribuiva il mancato successo scolastico di alcuni studenti a un loro supposto minor livello di abilità cognitive, misurate attraverso test di intelligenza considerati univocamente affidabili (Foster et.al., 1996). Le prime teorie sociologiche sullo svantaggio scolastico ebbero, dunque, il merito di spostare il focus dell'attenzione dalle capacità innate individuali (immodificabili) alle caratteristiche dell'ambiente familiare: per la prima volta, l'insuccesso scolastico veniva percepito come qualcosa su cui sarebbe stato possibile intervenire (Tomlinson, 1983; Arnot, 1985). Tra le caratteristiche dell'ambiente familiare considerate in questa prima fase, il ruolo delle origini sociali catalizzò fin da subito l'attenzione degli studiosi. L'analisi dei meccanismi attraverso cui le origini sociali esercitano influenza sull'istruzione dell'individuo

venne approfondita specialmente dai sociologi della stratificazione sociale. Boudon, ad esempio, analizzò dettagliatamente i canali attraverso i quali tale influenza viene esercitata, proponendo di distinguere tra gli effetti primari e gli effetti secondari delle origini sociali (Boudon, 1974). Seguendo la sua riflessione, e tenendo a mente quanto detto a proposito della non identità tra i diversi indicatori dello svantaggio scolastico, è possibile definire come effetti primari l'influenza delle origini sociali sugli apprendimenti e sui risultati scolastici, mentre come effetti secondari l'influenza che le origini sociali esercitano sulla carriera scolastica individuale, a parità di abilità dimostrate (Boudon, 1974; Halsey, Heath, e Ridge, 1980; Jackson, Erikson, Goldthorpe, e Yaish, 2007). Per illustrare il meccanismo degli effetti primari la teoria più frequentemente evocata è quella della riproduzione sociale. Nel trattare degli effetti secondari, invece, è la teoria della scelta razionale ad aver ottenuto maggior consenso tra gli studiosi. È da notare che, mentre quest'ultima considera specialmente il possesso delle risorse socio-economiche della famiglia di origine, la teoria della riproduzione sociale si focalizza piuttosto sulle risorse culturali familiari. Nello specifico, essa tratta delle ragioni per cui gli studenti provenienti da famiglie con un elevato capitale culturale raggiungano mediamente risultati scolastici superiori a coloro che provengono da famiglie culturalmente meno avvantaggiate. Ciò accade poiché il sistema di istruzione tende a favorire i figli dei genitori maggiormente istruiti (Bourdieu e Passeron, 1970; Bernstein, 1975; Bowles e Gintis, 1976; Bourdieu, 1984). Gli insegnanti, poiché riconoscono negli studenti provenienti dalle famiglie avvantaggiate un capitale culturale più simile al proprio, tenderanno a privilegiarli assegnando loro più attenzione, più supporto e voti mediamente più elevati (Brint, 1998). In letteratura, diverse sono le ricerche che riscontrano la presenza di una relazione positiva tra il titolo di studio dei genitori e il successo scolastico dei figli, sia tra la maggioranza etnica (Sewell e Shah, 1968; Haveman e Wolfe, 1995; Duncan e Brooks-Gunn, 1997; Hoff, 2003) che per gli studenti stranieri (Kao e Thompson, 2003; Fekjaer, 2007; Jonsson e Rudolphi, 2010; Cebolla-Boado, 2011; Heath e Rethon, 2014)¹³.

Diversamente dalle elaborazioni dei teorici della riproduzione sociale, l'approccio della scelta razionale si è sviluppato maggiormente intorno alla spiegazione degli effetti secondari

¹³ Per rendere più chiara la trattazione teorica, la presentazione dei risultati ottenuti dalle precedenti ricerche empiriche verrà rimandata al prossimo paragrafo. Una più approfondita e dettagliata illustrazione delle evidenze empiriche più specificatamente connesse alle ipotesi di ricerca testate in questo lavoro verrà fornita nella prima sezione di ogni capitolo empirico specifico.

delle origini sociali sull'istruzione. Più precisamente, questa teoria ha permesso di chiarire come le risorse socio-economiche familiari riescano a esercitare effetti positivi sulle scelte di istruzione degli individui, anche a parità di competenze scolastiche acquisite (Boudon, 1974). Questo approccio teorico pone un particolare accento sulla valutazione dei costi e dei benefici di ogni singola scelta di istruzione da parte degli studenti e delle loro famiglie¹⁴. Più precisamente, la previsione dell'utilità dell'investimento in un ulteriore anno di istruzione, o in uno specifico indirizzo di studi, viene effettuata sulla base, cioè, di un ragionamento di tipo razionale, il quale assume come riferimento la posizione sociale di partenza dell'individuo (cioè quella dei propri genitori), e la probabilità di successo attesa della scelta (Erikson e Jonsson, 1996; Goldthorpe, 1996). Sulla base del meccanismo conosciuto come *relative risk aversion* (Breen e Goldthorpe, 1997), per gli studenti dotati di consistenti risorse economiche ottenere un titolo di studio elevato come quello dei propri genitori non risulterà eccessivamente costoso. Tuttavia, la sua utilità sarà considerevole, poiché in grado di tutelarli dal rischio di peggiorare la propria condizione socio-economica con un lavoro meno remunerativo e prestigioso di quello dei propri genitori. Date le inferiori risorse socio-economiche a disposizione, per gli studenti provenienti dalle classi sociali inferiori raggiungere un titolo di studio elevato si rivelerà invece molto costoso, in termini di risorse sia materiali (costo dei libri, mancato reddito da lavoro per alcuni anni etc.) che immateriali (necessità di colmare lacune informative, conoscitive etc.). L'utilità del conseguimento di un titolo di studio particolarmente elevato sarà, tuttavia, inferiore per loro rispetto ai compagni provenienti da classi sociali superiori, questo perché anche un titolo di studio di livello medio-basso potrebbe permettere loro di migliorare la propria posizione sociale di partenza, andando a occupare una posizione nella stratificazione sociale più elevata di quella dei propri genitori (Schizzerotto e Barone, 2006).

Le asserzioni della teoria della scelta razionale sono state supportate da numerose analisi empiriche condotte sia studiando le scelte di istruzione della maggioranza etnica (Shavit e Blossfeld, 1993; Pisati, 2002; Erikson et al., 2005; Jackson, Erikson, Goldthorpe, e Yaish, 2007; Shavit, Arum, e Gamoran, 2007; Ballarino e Schizzerotto, 2011) che, come vedremo meglio nel prossimo paragrafo, prendendo in esame l'istruzione dei figli di

¹⁴ Si noti che, seguendo Boudon, tali riflessioni non sono confinate alle sole transizioni scolastiche in senso verticale, ma si applicano anche alla scelta degli indirizzi di studio a parità di livello scolastico (Boudon, 1974).

immigrati (Van de Werfhorst e Van Tubergen, 2007; Cebolla-Boado, 2011; Azzolini, 2012; Heath e Rothon, 2014). Ma, prima di trattare nel maggior dettaglio di questi risultati empirici e del modello teorico che ha permesso l'elaborazione delle relative ipotesi di ricerca, è necessario notare che le teorie richiamate, se singolarmente intese, permettono di dare conto esclusivamente di quelli che possono essere definiti gli effetti diretti delle origini sociali. Questi ultimi sono interpretabili come i nessi causali che connettono le origini sociali direttamente ai risultati scolastici individuali da un lato (quando esse sono intese in termini di possesso di risorse culturali), e dall'altro alle scelte di istruzione (quando invece si fa riferimento al possesso di risorse socio-economiche della famiglia di origine). L'effetto complessivo delle origini sociali, tuttavia, non è costituito solamente dall'influenza diretta che questa dimensione esercita sull'istruzione. Esse agiscono anche per via indiretta, attraverso il collegamento presente tra le competenze acquisite e le scelte scolastiche (Boudon, 1974; Shavit e Blossfeld, 1993; Jackson, 2013; Lessard-Phillips, Brinbaum, e Heath, 2014). I risultati scolastici conseguiti da uno studente, che come abbiamo visto sono influenzati dal capitale culturale familiare, rappresentano un predittore importante delle sue successive scelte di istruzione, sia per i figli di nativi (Jonsson, 1999) che per gli appartenenti alle minoranze etniche (Jonsson, Kilpi-Jakonen, e Rudolphi, 2014). Seguendo la teoria della scelta razionale, infatti, il successo scolastico costituisce un segnale in grado di diminuire il rischio percepito dell'investimento in istruzione da parte dell'individuo e della sua famiglia (Breen e Goldthorpe, 1997). Detto diversamente: migliori saranno i risultati scolastici di un individuo, più sarà lecito attendersi da lui il raggiungimento dei più elevati gradi del sistema di istruzione, e la scelta di più prestigiosi indirizzi di studio (Van de Werfhorst e Van Tubergen, 2007).

1.2.2 Le spiegazioni tradizionali dello svantaggio scolastico dei figli di immigrati e le considerazioni più recenti

Il modello teorico che prende forma dalle teorie della scelta razionale e della riproduzione sociale rappresenta l'interpretazione teorica classica delle disparità di istruzione in Europa, la quale ha dominato la ricerca empirica fino all'ultimo decennio dello scorso secolo. Diversamente da quanto accaduto negli Stati Uniti, dove vi è un ampio filone di studi sulle disuguaglianze di istruzione tra diverse categorie etniche e «razziali»¹⁵ (Kivisto, 2005; Murnane e Duncan, 2011; Jackson e Holzman, 2014), nel nostro continente è piuttosto la dimensione delle origini sociali quella classicamente connessa allo svantaggio scolastico. Tuttavia, se questo modello teorico ha goduto nel passato di ampio consenso tra gli studiosi, ora la sua portata esplicativa viene sempre più spesso fatta oggetto di critiche (Fekjaer, 2007; Rothon, 2007; Jonsson, Kilpi-Jakonen, e Rudolphi, 2014; Stevens & Dworking, 2014). Recentemente, infatti, il continente europeo ha completato la sua trasformazione da terra di emigrazione a importante meta dei flussi migratori internazionali.

Nel corso dell'ultimo secolo, gli stati dell'Europa centrale prima, quelli dell'Europa meridionale e settentrionale poi, hanno visto crescere considerevolmente l'incidenza della popolazione immigrata sul totale e, conseguentemente alla loro stabilizzazione nel paese di destinazione, il numero dei nuovi nati di origine straniera (Massey, 1998; Castles e Miller, 2003). L'aumentare del numero dei figli di immigrati nei sistemi scolastici nazionali è stato accompagnato dalla crescita dell'interesse degli studiosi verso l'analisi delle loro effettive possibilità di apprendere competenze ed effettuare scelte scolastiche al pari dei compagni nativi (Stevens e Dworking, 2014), nell'ottica di comprendere l'andamento del processo di integrazione. In questa fase iniziale degli studi sul tema, tuttavia, l'essere straniero non è stato letto come un aspetto in grado di costituire una nuova dimensione di disuguaglianza di istruzione in Europa. I ricercatori che per primi hanno esaminato i risultati scolastici delle seconde generazioni in questo continente, infatti, hanno fatto quasi esclusivo riferimento al modello teorico classico di cui si è parlato in queste pagine, imputando il divario etnico osservato esclusivamente alle origini sociali degli alunni studiati, piuttosto che alle loro origini etniche. Seguendo Jonsson e colleghi, i precedenti studi sulla stratificazione etnica in

¹⁵ Si utilizza in questo contesto il termine «razziale» come traduzione del vocabolo statunitense «*racial*» –che individua una categoria di individui interazionalmente distinguibili per la presenza di marcatori fenotipici che sono, o sono stati, alla base di processi sistematici di discriminazione ed esclusione– senza voler richiamare il significato negativo che il termine ha assunto nel contesto europeo.

istruzione possono essere presentati distinguendo tra quanti hanno attribuito il cosiddetto *ethnic penalty* a una minore dotazione di risorse culturali nelle famiglie immigrate, e quanti hanno posto invece l'accento sulle loro inferiori risorse socio-economiche (Jonsson et.al., 2014; Stevens e Crozier, 2014).

Prendiamo anzitutto in esame le argomentazioni di tipo culturale. Esse hanno attribuito il divario di istruzione tra nativi e stranieri alle differenze in termini di istruzione e di stili educativi dei genitori immigrati. I genitori non autoctoni, secondo questa lettura, sono visti come portatori di risorse culturali particolari, diverse da quelle comunemente apprezzate da chi opera all'interno delle istituzioni scolastiche. Per tale ragione i loro figli finirebbero per essere svantaggiati all'interno dei sistemi di istruzione (Rist, 1970). Facendo riferimento alla teoria della riproduzione sociale, infatti, gli insegnanti saranno in grado di riconoscere un capitale culturale più simile al proprio negli studenti nativi (Bourdieu e Passeron, 1970 Bourdieu, 1984): di modi più complessi e articolati di esprimersi, maggiormente orientati a investire nell'istruzione formale e supportati nell'impegno scolastico dai parte dei propri genitori più istruiti, i quali saranno più inclini a riconoscere l'importanza del tipo di cultura trasmessa dalla scuola per la vita futura della loro prole (Portes e Rumbaut, 1996; Schnepf, 2004; Dalla-Zuanna et.al., 2009).

Come anticipato nel precedente paragrafo, le analisi empiriche condotte a questo proposito hanno effettivamente riscontrato che, una volta comparati figli di genitori con uguale livello di istruzione, il divario tra stranieri e nativi risulta cospicuamente ridotto, quando non completamente eliminato (Kao e Thompson, 2003; Fekjaer, 2007; Jonsson e Rudolphi, 2010; Heath e Rothon, 2014). Ulteriori ricerche hanno messo in luce che non solo l'istruzione dei genitori, ma anche altri indicatori culturali permettono di dar conto dello svantaggio scolastico dei figli di immigrati. Azzolini e colleghi, ad esempio, hanno messo in luce il ruolo della lingua d'origine, riscontrando un effetto negativo dell'uso quotidiano di una lingua diversa da quella utilizzata a scuola sui risultati scolastici degli studenti stranieri (Azzolini, 2012; Azzolini, Philipp, e Palmer, 2012). Dalla Zuanna e colleghi hanno ipotizzato che un ruolo centrale sia giocato anche dagli stili genitoriali, e che la mediamente inferiore partecipazione dei genitori immigrati nell'istruzione formale dei figli possa spiegare il loro svantaggio scolastico rispetto ai nativi (Dalla-Zuanna et.al., 2009). I genitori immigrati risulterebbero meno coinvolti nella vita scolastica dei figli non solo riguardo all'aiuto materiale nei compiti a casa e al sostegno del loro impegno nello studio (Schneider e Coleman, 1993), ma anche relativamente alla partecipazione agli incontri con gli insegnanti

da un lato e alle altre possibili attività didattiche e ricreative pomeridiane dall'altro (Weiss et al., 2006; Hoenig, Leopold, e Shavit, 2013). Infine, un ulteriore motivo di svantaggio connesso alle diverse dotazioni culturali può essere individuato nella minore possibilità di reperire e utilizzare efficacemente le informazioni sul funzionamento del sistema scolastico da parte delle famiglie immigrate (Schnepf, 2004; Kristen, 2005; Herzog-Punzenberger e Schnell, 2014), anch'esso plausibilmente legato –come la partecipazione all'istruzione formale della prole– alla inferiore padronanza della lingua del paese di destinazione (Portes e Rumbaut, 2001; Maki e McHugh, 2014).

Se la diversa dotazione in termini culturali delle famiglie immigrate può influire negativamente sui risultati scolastici dei figli, così come era stato riscontrato nei precedenti studi sulle famiglie socialmente svantaggiate, considerazioni analoghe possono essere avanzate rispetto alla posizione occupazionale dei genitori stranieri. Sempre sulla base del modello teorico tradizionale, di fianco alle teorie di tipo culturale, si è così sviluppata una seconda linea di argomentazione. Essa applica la teoria della scelta razionale alle disparità etniche in istruzione, e interpreta lo svantaggio scolastico osservabile per i figli di immigrati come risultato della loro sovra-rappresentazione all'interno degli strati sociali meno avvantaggiati¹⁶, anziché attribuirlo al loro specifico essere stranieri (Heath A. , 2000; Schnepf, 2004; Van de Werfhorst e Van Tubergen, 2007; Kristen e Granato, 2007; Stevens e Dworking, 2014; Jonsson, Kilpi-Jakonen, e Rudolphi, 2014). Seguendo la riflessione di Heath e colleghi, infatti, non c'è motivo di credere che le origini sociali influenzino i risultati scolastici attraverso meccanismi differenti per gli studenti autoctoni e per i figli di immigrati (Heath e Brinbaum, 2007).

Calando la teoria della scelta razionale illustrata nel precedente paragrafo al caso della stratificazione etnica in istruzione, allora, possiamo argomentare che, poiché le origini sociali influenzano la valutazione delle utilità associate alle diverse possibilità di istruzione disponibili, la graduatoria delle alternative differirà tra le famiglie immigrate e quelle native. I figli di immigrati saranno meno inclini a investire in istruzione rispetto ai loro coetanei autoctoni perché, prendendo a riferimento la bassa posizione sociale dei propri genitori per loro non sarà necessario intraprendere percorsi di studio altamente costosi per evitare di esperire mobilità discendente. Dunque, data la maggiore tendenza dei genitori immigrati a esercitare nel paese di destinazione occupazioni di stampo manuale, a cui sono generalmente

¹⁶ È questo tipo di argomentazione che si chiama in causa quando si fa riferimento alla cosiddetta “ipotesi di composizione”, la quale suggerisce che l'influenza delle origini sociali sia così rilevante che, a parità di essa, i divari tra studenti stranieri e nativi siano del tutto trascurabili.

associati minori stipendi prestigio sociale (Kogan, 2006; Heath e Cheung, 2007; Reyneri e Fullin, 2011; Kogan, 2011; Ballarino e Panichella, 2013), è lecito aspettarsi di riscontrare descrittivamente un divario “lordo” tra i loro figli e i figli dei genitori nativi, il quale però non ha ragione di continuare a esistere se si comparano studenti appartenenti alla stessa classe sociale¹⁶. Diversi studi che hanno analizzato lo svantaggio scolastico delle minoranze etniche in diversi paesi e attraverso indicatori differenti hanno prodotto risultati in linea con approccio teorico. Ad esempio, analizzando il divario tra studenti immigrati e nativi in Francia, Brinbaum e colleghi trovano che gran parte delle differenze “lorde” nelle scelte della scuola secondaria superiore svaniscono se si comparano studenti di origine sociale analoga (Brinbaum e Cebolla-Boado, 2007; Brinbaum e Guégnard, 2013). Nei Paesi Bassi, studiando la scelta dell’indirizzo di studi, Van de Werfhorst e Van Tubergen tra gli altri, riscontrano che gli studenti di origine straniera mediamente compiono scelte addirittura più prestigiose di quelle dei compagni di classe nativi, a parità di origini sociali (Hustinx, 2002; Van de Werfhorst e Van Tubergen, 2007). Anche in Germania, Kristen e colleghi utilizzando quest’ultimo indicatore di svantaggio trovano che esso scompare, o si tramuta in vantaggio, una volta che la comparazione è ristretta agli studenti provenienti da famiglie con simile livello di risorse socio-economiche (Kristen e Granato, 2007; Kristen, Reimer, e Kogan, 2008). Ulteriori risultati a supporto dell’ipotesi di composizione sono stati riscontrati in Gran Bretagna (Bradley e Lenton, 2007; Jackson, 2012; Waters et.al., 2013) in Finlandia (Kilpi-Jakonen, 2011) e in Belgio (Phalet et.al., 2007). Anche prendendo in considerazione i risultati di alcune delle più recenti indagini comparative possiamo ricavare conclusioni simili. Ad esempio, Jonsson e colleghi, comparando Stati Uniti, Finlandia, Svezia, Francia, Inghilterra e Paesi Bassi, riscontrano che il divario lordo nel tasso di passaggio alla scuola secondaria superiore tra minori figli di nativi e figli di immigrati si riduce del 50% o più per la maggioranza dei gruppi etnici, una volta che l’istruzione e l’occupazione dei genitori sono tenute sotto controllo nelle analisi (Jonsson, Kilpi-Jakonen, & Rudolphi, 2014). Heath e colleghi, analogamente, analizzando le scelte di indirizzo delle minoranze etniche in Europa, trovano che la sotto rappresentazione di queste ultime negli indirizzi accademici che si rileva in Germania, Paesi Bassi e Francia viene meno se si tengono in considerazione le origini sociali e le precedenti performance scolastiche degli studenti, mentre in Inghilterra e in Svezia gli originali vantaggi lordi riscontrati diventano ancora più consistenti a seguito di tali

controlli (Lessard-Phillips, Brinbaum, & Heath, *Academic and Vocational tracking in upper secondary education*, 2014)¹⁷.

Nonostante le comparazioni internazionali recentemente svolte abbiano fornito dati importanti a supporto del ruolo centrale delle origini sociali nella spiegazione della stratificazione etnica in istruzione, esse hanno anche messo in luce un risultato inatteso dai teorici di questo approccio: una elevata eterogeneità nei risultati scolastici tra i diversi gruppi etnicamente minoritari e i contesti di ricezione analizzati (Leves, Dronkers, e Kraaykamp, 2008; Van Tubergen et.al., 2004). Ad esempio, Heath e Rothon hanno dimostrato che le origini sociali inferiori spiegano interamente il divario nelle competenze dei figli di immigrati europei in altri paesi d'Europa, ma ciò non accade invece per i giovani turchi, nord africani, caraibici e africani sub-sahariani, per i quali rimane una significativa differenza anche a parità di risorse socio-economiche familiari (Heath e Rothon, 2014). Questi autori riscontrano inoltre un vantaggio scolastico consistente per i giovani asiatici, il quale non è dovuto a migliori posizioni occupazionali dei loro genitori immigrati rispetto alla media dei nativi, ma deve dipendere da fattori esterni alle origini sociali. Anche Kao e Tompson, tra gli altri, evidenziano che in media gli studenti asiatici presentano competenze e scelte scolastiche più elevate di quelle che ci potremmo aspettare sulla base della posizione occupazionale dei loro genitori (Kao e Thompson, 2003; Rothon, 2007; Sakamoto et.al., 2009). Marks, comparando tra diversi contesti di ricezione, inoltre, trova che non in tutti i paesi le origini sociali giocano lo stesso ruolo centrale nella spiegazione dello svantaggio scolastico lordo dei discendenti degli immigrati. Se non si riscontrano più significative differenze tra nativi e immigrati confrontando studenti di analoga origine sociale in Francia, Germania e Paesi Bassi; il background socio-economico familiare spiega solo la metà delle differenze in Belgio, Svizzera e Inghilterra, e ancora meno della metà del divario scolastico presente nei paesi scandinavi (Marks, 2005). Questi risultati di ricerca mettono in discussione l'efficacia esplicativa del modello teorico classico nella sua versione tradizionale nel dar conto della attuale stratificazione etnica in istruzione. Quello che è necessario chiedersi è, dunque, quali siano i meccanismi in grado di spiegare il divario residuo non dovuto alle diverse origini sociali dei figli di immigrati. È in questa direzione che cercherò di muovermi nelle prossime pagine.

¹⁷ Per rendere più chiara la trattazione teorica, in questa sede presento sinteticamente solo i risultati principali della letteratura in materia. Una più approfondita e dettagliata illustrazione delle evidenze empiriche specificatamente connesse alle ipotesi di ricerca verrà fornita nella prima sezione di ogni capitolo empirico specifico.

1.3 Come possiamo spiegare lo svantaggio scolastico dei figli di immigrati

Nonostante le differenze nella spiegazione delle disparità di istruzione tra minori stranieri e nativi, sia le teorie di tipo culturale che quelle connesse all'approccio della scelta razionale implicitamente assumono che il modello teorico tradizionale delle disuguaglianze di istruzione sia sufficiente a chiarire le ragioni della stratificazione etnica attualmente rilevabile all'interno dei sistemi scolastici europei. In queste pagine, procederò diversamente, senza cioè fare esclusivo affidamento sulla versione classica del modello nella spiegazione dei diversi risultati scolastici dei discendenti degli immigrati. Più precisamente, sosterrò la necessità di assegnare alle origini etniche un ruolo centrale *al fianco* delle origini sociali.

1.3.1 L'origine etnica: l'esperienza migratoria e l'appartenenza etnica

I termini immigrato, non nativo, extracomunitario, straniero, migrante ecc., nonostante siano largamente diffusi sia nei dibattiti pubblici che in quelli scientifici, sia nelle statistiche ufficiali che negli articoli dei quotidiani, vengono non di rado utilizzati impropriamente come sinonimi, senza il necessario sforzo per chiarirne le differenze negli statuti legali e sociali (Saraceno, Sartor, e Sciortino, 2013). Il termine «straniero» che questo lavoro utilizza, può essere considerato come un ombrello al di sotto del quale coesistono tre significati: il non essere cittadino, il non essere nativo (dunque l'aver esperito uno spostamento geografico rilevante attraverso uno o più confini politici, dopo un periodo più o meno lungo di socializzazione in un altro paese), e il discendere da persone nate e cresciute in altri paesi, categorizzate come «diverse» dalla maggioranza nativa. Si farà riferimento a questa dimensione nel corso della trattazione con i termini di nazionalità e di appartenenza etnica. Questi vocaboli, nonostante non siano completamente sovrapponibili, sono spesso utilizzati anch'essi come sinonimi all'interno della letteratura in tema di disparità etniche di istruzione. In questa tesi, entrambi verranno considerati inerenti al concetto di discendenza precedentemente definito, il quale, come vedremo, sarà tradotto empiricamente sulla base delle informazioni sullo stato di nascita dei genitori dello studente, seguendo le regole di operativizzazione definite più nel dettaglio all'interno della sezione 3.2.2. Quello che interessa qui sottolineare è che i tre aspetti dell'aver cittadinanza estera, essere immigrato e avere genitori stranieri spesso si trovano sovrapposti nello stesso individuo. Ad esempio, generalmente l'essere nato all'estero è legato alla discendenza da genitori non nativi, il non

avere la cittadinanza è associato al fatto di essere nato all'estero da genitori anch'essi stranieri, e così via. La frequente sovrapposizione di queste caratteristiche nello stesso soggetto certamente è alla base della considerazione dei termini sopra richiamati come intercambiabili, nonché della difficoltà di distinguere di questi fattori all'interno delle analisi. Ciononostante, è possibile ipotizzare che tali aspetti siano capaci di esercitare un'influenza distintiva sullo svantaggio scolastico dei minori stranieri e possano essere quindi analiticamente separati. Ciò è vero specialmente per le dimensioni dell'esperienza migratoria e della nazionalità. Per quanto riguarda invece l'accezione di straniero come 'non cittadino', la quale riflette il livello di integrazione nella sfera politica-legale dell'individuo, è difficile ipotizzare un sistematico effetto autonomo dalle altre due sottodimensioni sull'istruzione degli individui. Anzitutto possiamo rilevare come la natura e il grado di disparità associate alla mancanza della cittadinanza differiscano sostanzialmente tra i paesi europei, poiché essi adottano normative di acquisizione della cittadinanza molto diverse tra loro (Reitz, 1998; Koopmans et.al., 2005; Huddleston et.al., 2011; Lessard-Phillips et.al., 2014). In Italia, ad esempio, l'essere o meno cittadino influisce sostanzialmente sulla partecipazione politica dell'individuo (Zincione, 2006; Caponio, 2006; Pilati, 2010), ma questo aspetto non può che avere al più un effetto marginale sulla sua esperienza scolastica, poiché la legge italiana garantisce a tutti i giovani in età scolare l'accesso all'istruzione, indipendentemente dalla cittadinanza e dalla regolarità della presenza sul territorio (DPR 394/1999, DL 286/1998). Inoltre, date le consistenti diversità tra le nazioni nel trattamento della dimensione della cittadinanza, e nei discorsi politici a tale riguardo (Tribalat, 1996), la rilevazione di questo aspetto nelle indagini internazionali è particolarmente disagiata, e viene perciò il più delle volte tralasciato. Per tali ragioni, in questo lavoro mi focalizzerò sul ruolo delle altre due dimensioni dell'essere straniero nello spiegare il divario scolastico tra studenti nativi e figli di immigrati a parità di origini sociali: nazionalità e esperienza migratoria.

Sono infatti queste due ultime dimensioni, anziché quella della cittadinanza propriamente intesa, quelle a cui le raccolte di dati internazionali si affidano maggiormente per la traduzione empirica del concetto di straniero. Esse, generalmente, chiedono all'intervistato se egli e i suoi genitori sono o meno nati nel paese in cui si trovano al momento dell'intervista e, accorpando queste informazioni, creano la dimensione conosciuta in letteratura come «generazione migratoria». Questa distingue i nativi (nati nel paese in cui i dati sono raccolti da genitori nati nello stesso paese), dagli stranieri di prima generazione (nati all'estero da genitori nati all'estero) e dagli stranieri di seconda generazione (nati nel paese in

cui i dati sono raccolti da genitori nati all'estero)¹⁸. L'importanza di separare, nelle analisi sull'integrazione, gli immigrati dall'estero dai loro discendenti nati nella società ricevente è stata sottolineata per la prima volta dai sociologi della teoria classica dell'assimilazione (Thomas e Znaniecki, 1918). Tuttavia, al diffondersi degli studi sul tema, sempre più sociologi si sono trovati insoddisfatti dal ridotto dettaglio fornito da questa classificazione, e hanno proposto versioni più elaborate. La più conosciuta di queste è stata avanzata da Rumbaut. Prendendo in considerazione la durata della permanenza del contesto di arrivo, egli ha proposto di graduare lo spazio esistente tra prima e seconda generazione in: generazione 1.25, generazione 1.50 e generazione 1.75; facendo riferimento rispettivamente ai giovani immigrati tra i tredici e i diciassette anni di età, tra i sei e i dodici, e tra gli zero e i cinque (Rumbaut, 2004). Nonostante il maggior dettaglio fornito da quest'ultima definizione empirica, che permette di tenere in considerazione anche la dimensione dell'anzianità migratoria, nella letteratura in materia è diffusa la pratica di studiare la stratificazione etnica in istruzione distinguendo i figli di immigrati esclusivamente tra prime e seconde generazioni. Solo per fare alcuni esempi, questa prassi è stata adottata sia da economisti (Dustmann et al., 2012) che da sociologi (Brinbaum e Cebolla-Boado, 2007); sia per l'analisi dello svantaggio scolastico (Schnepf, 2004) che per lo studio della partecipazione al mercato del lavoro (Heath e Cheung, 2007; Heath, Rothon, e Kilpi, 2008), sia nelle ricerche su singoli casi nazionali, (Azzolini e Barone, 2013), che nei progetti di ricerca che coinvolgono più nazioni (Heath e Brinbaum, 2014). Ciò è soprattutto dovuto al fatto che la numerosità degli studenti di prima generazione è in molti casi tale da non consentire di prendere in considerazione, tra i numerosi aspetti di cui tenere conto nelle analisi, anche il momento dell'arrivo nel paese di destinazione, pena l'incertezza delle stime. In alcuni di questi studi, inoltre, come ad esempio nella più recente ricerca comparativa di Heath e Brinbaum (2014), gli studenti arrivati prima dell'inizio della scuola dell'obbligo (cioè la generazione 1,75) sono considerati congiuntamente agli studenti di seconda generazione propriamente detti, rendendo difficile comprendere quanto del divario riscontrato possa essere attribuito all'essere immigrato (cioè all'aver esperito direttamente una migrazione) e quanto invece dipenda dall'aver genitori non nativi. Inoltre, poiché gli studi europei in tema di stratificazione etnica si sono sviluppati guardando all'esperienza di individui arrivati in Europa in periodi determinati, partendo da luoghi altrettanto ben determinati (Massey, 1998), la caratteristica della generazione migratoria si è a lungo sovrapposta a quella della nazionalità. Per fare un esempio, data la

¹⁸ Nonostante questa sia l'operativizzazione più comune del concetto di straniero, non mancano casi in cui è stato possibile da queste categorie scorporare i figli di coppie miste (Azzolini, 2012; Dollmann, Jacob, & Kalter, 2014).

particolare storia migratoria della Germania, studiare i risultati scolastici delle seconde generazioni ha a lungo significato fare riferimento ai risultati dei giovani italiani e turchi, mentre per le prime generazioni a quelli degli studenti provenienti dall'Europa orientale. Solo recentemente, con l'espansione delle dinamiche migratorie nel continente Europeo, e la nuova disponibilità di dati ampi e rappresentativi a livello nazionale, è stato possibile analizzare questi aspetti con un maggior dettaglio. Gli studiosi che hanno considerato nelle loro analisi la dimensione della nazionalità hanno evidenziato la presenza di elevate differenze nel confronto tra i diversi gruppi etnicamente minoritari, dimostrando, come abbiamo visto, che la capacità esplicativa dei divari di istruzione delle origini sociali differisce tra essi (Kao e Thompson, 2003; Marks, 2005; Rothson, 2007). Tuttavia, diversi studi che prendono in considerazione la nazionalità degli studenti raggruppandoli in base al paese o all'area geografica di origine dei genitori, focalizzano esclusivamente sulle seconde generazioni (Brinbaum e Cebolla-Boado, 2007; Van de Werfhorst e Van Tubergen, 2007; Kristen e Granato, 2007), non permettendo di comprendere quale sia l'effetto della generazione migratoria sui loro risultati scolastici, ovvero se il divario tra prime e seconde generazioni è il medesimo per tutti i gruppi. In riferimento a quanto detto finora, dunque, con questa ricerca intendo fornire nuove evidenze empiriche al dibattito in materia, distinguendo sistematicamente la dimensione della nazionalità da quella della generazione migratoria, e analizzando quest'ultima in termini di esperienza diretta della migrazione, superando così i problemi legati alle precedenti definizioni empiriche del concetto di generazione migratoria. Nel modello teorico che propongo (si veda la figura 1.1), l'essere straniero influenza i risultati scolastici degli studenti attraverso due canali, ipotizzati in grado di agire in maniera autonoma l'uno dall'altro. Il primo rimanda alla dimensione dell'esperienza migratoria, cioè la definizione dell'individuo come immigrato anziché nativo, indipendentemente dalla sua nazionalità. Possiamo definire come immigrato ogni studente nato in uno stato diverso da quello in cui si trova al momento della rilevazione. Egli ha perciò esperito una migrazione: uno spostamento nello spazio attraverso uno o più confini nazionali, che può costituire, e non di rado costituisce, un'esperienza traumatica. Come hanno messo in luce Portes e Rumbaut, ad esempio, all'esperienza della migrazione è associato un forte stress psicologico, che si può riscontrare generalmente, qualunque siano le caratteristiche del contesto di ricezione e le motivazioni individuali alla migrazione (Portes e Rumbaut, 1996). Seguendo la riflessione degli autori, ciò è vero non solo per i genitori che prendono la decisione della migrazione in prima persona, ma anche per i loro figli minori. L'esperienza di ingresso nel paese di arrivo di questi ultimi, specialmente se avviene durante il percorso scolastico, è spesso accompagnata da un forte

senso di alienazione, che è maggiore quanto più la loro diversa provenienza geografica è percettibile dai compagni di scuola (non solo nei tratti somatici, ma anche nel modo di vestire, nella capacità linguistica, nell'uso del tempo libero etc.) (Padilla e Durán, 1995). L'esperienza migratoria è risultata influire negativamente, inoltre, sulla sicurezza personale dei figli di immigrati e sulla loro percezione di poter decidere autonomamente del proprio destino (cioè sulla loro *self-efficacy*). I minori immigrati avranno cioè una maggior tendenza dei compagni ad attribuire le loro esperienze di vita a circostanze al di fuori dal proprio controllo (Kao, 1999), specialmente se a seguito della migrazione sperimentano situazioni a loro sconosciute in patria, come voti scolastici inferiori, difficoltà a stringere relazioni sociali, esperienze di bullismo e discriminazione ecc. Tali sensazioni negative legate all'esperienza migratoria, potrebbero comportare nei giovani immigrati una minor motivazione ad investire in istruzione, in grado di tradursi sia in minori apprendimenti che in scelte scolastiche meno prestigiose (Covington, 1984). Bandura ha analizzato infatti la connessione esistente tra la percezione degli adolescenti di poter attivamente influire sulla direzione che prenderà la propria vita futura e il loro livello di ambizione personale, argomentando che a un maggiore senso di efficacia percepito è connessa una maggior quota di responsabilità assunte e un maggior livello di impegno a favore di una gratificazione futura (Bandura, 1993, 1995). Ricapitolando, possiamo desumere da questi precedenti studi che, poiché a un minor senso di efficacia personale sono associati inferiori investimenti in istruzione, l'esperienza migratoria influirà negativamente sugli apprendimenti dei figli di immigrati, indipendentemente dalla loro nazionalità. Inoltre, anche a parità di risultati scolastici, l'inferiore livello di autostima e percezione di essere gli artefici del proprio futuro dei giovani immigrati potrebbe inficiare la loro motivazione a impegnarsi ulteriormente in istruzione, compiendo le scelte scolastiche più prestigiose. Detto diversamente ci aspettiamo, sulla base della trattazione proposta, che l'esperienza migratoria sia in grado di esercitare sia effetti primari che effetti secondari negativi. Dunque, le frecce che in figura 1.1 connettono la dimensione dell'esperienza migratoria alle competenze e alle scelte scolastiche devono essere intese entrambe come contrassegnate dal segno meno. È da notare che, poiché l'esperienza migratoria è vista nei termini esplicitati, essa è una caratteristica propria dello studente, non connessa alla migrazione dei genitori. Ad esempio, un giovane che compie una migrazione da adolescente per seguire il progetto migratorio familiare riscontrerà plausibilmente le stesse personali difficoltà di inserimento e di socializzazione alle norme e valori del paese di destinazione di un giovane della stessa età e paese di origine che vi giunge con uno solo dei due genitori, oppure con un altro parente mentre i genitori continuano a vivere in patria.

Se analizzando la precedente letteratura possiamo facilmente attribuire all'esperienza della migrazione un effetto negativo sui risultati scolastici, il segno della relazione tra nazionalità e svantaggio scolastico risulta di più difficile chiarimento. La sua definizione, così come argomentato all'inizio di questo paragrafo, rimanda alla specifica discendenza dell'individuo in termini etnici, cioè il suo essere nato da genitori che non sono residenti da generazioni nel paese di destinazione, ma fanno altresì parte di gruppi etnicamente minoritari provenienti da paesi esteri. Come abbiamo visto nelle precedenti pagine, nonostante molteplici studi riscontrino una generale situazione di svantaggio scolastico per i figli di immigrati in Europa (Foster et.al., 1996; Stevens e Dworking, 2014), non tutti i gruppi etnici condividono la stessa posizione di marginalità all'interno del sistema di istruzione del paese di arrivo (Portes e Rumbaut, 2001; Riphahn, 2003; Rothon, 2007; Lutz, 2007). Se per alcuni di essi, come per esempio gli immigrati provenienti da altri paesi dell'Unione Europea, gran parte delle differenze in istruzione è attribuibile alle ridotte risorse socio-economiche familiari (Heath e Rothon, 2014), per altri il divario è particolarmente consistente e persiste anche a parità di origine sociale. È questo specialmente il caso degli studenti provenienti dal Pakistan e dal Bangladesh, dai Caraibi, dall'Africa settentrionale e da quella sub-sahariana (Riphahn, 2003; Phalet et.al., 2007; Storen e Helland, 2010; Stevens e Dworking, 2014; Heath e Rothon, 2014). Analogamente, le analisi hanno evidenziato come alcuni gruppi etnici significativamente mostrino risultati e scelte scolastiche migliori dei compagni autoctoni, non spiegati dalle posizioni sociali dei genitori, le quali risultano in linea con quelle degli altri genitori immigrati. (Hustinx, 2002; Bennett e Xie, 2003). Il vantaggio scolastico degli studenti di origine asiatica rispetto ai compagni nativi, ad esempio, è un caso ben documentato sia nella letteratura americana (Portes e Rumbaut, 2001; Kao e Thompson, 2003; Xie e Hsin, 2013), che in quella europea (Fekjaer, 2007; Storen e Helland, 2010). Risultati simili sono stati riscontrati anche relativamente ai giovani turchi in Germania, i quali mediamente effettuano scelte educative più prestigiose dei loro coetanei appartenenti alla stessa classe sociale (Relikowski, Schneider, e Blossfeld, 2009; Becker, 2013).

È sulla base di questi risultati che il modello teorico che presenterò nel prossimo paragrafo assegna un ruolo centrale alla nazionalità nella spiegazione dello svantaggio scolastico degli studenti stranieri¹⁹. Essa è considerata in grado di esercitare un effetto autonomo sull'istruzione dell'individuo, al netto di quello esercitato dalle origini sociali

¹⁹ Dato il modo complesso attraverso cui la nazionalità può influire sull'istruzione dell'individuo, dimostrato anche dai differenti risultati delle precedenti ricerche empiriche, ad esso sarà dedicato l'intero prossimo paragrafo. Per tale ragione in questo punto della trattazione si delineano esclusivamente i punti chiave del discorso che verrà approfondito successivamente.

anzitutto, ma anche da quello dell'esperienza migratoria. Prima di trattare con maggiore dettaglio i nessi causali che collegano la nazionalità all'istruzione dell'individuo, due aspetti necessitano di essere evidenziati. Il primo è che, per come è stata definita in questo paragrafo, la nazionalità dello studente è slegata dalla sua possibile esperienza migratoria e per questo è in grado di esercitare un effetto autonomo da quest'ultima sui suoi risultati e scelte scolastiche. Per fare un esempio, un giovane nato da due genitori cinesi, verrà considerato cinese in termini etnici, sia che egli sia nato in Cina e sia giunto in Europa in età scolare, sia che egli sia nato e cresciuto in Italia o in un altro paese europeo. Il secondo aspetto è che, poiché la definizione adottata di nazionalità rimanda al concetto di discendenza etnica, l'etnicità dell'individuo ingloba implicitamente la caratterizzazione etnica dei suoi genitori.

La strategia analitica adottata in questa ricerca per perseguire l'obiettivo di misurare gli effetti autonomi delle due dimensioni dell'appartenenza etnica e l'esperienza migratoria costituisce un'applicazione al concetto di origini etniche del metodo proposto recentemente da Bukodi e Goldthorpe (2012) per individuare gli effetti indipendenti delle tre componenti delle origini sociali in grado di influire sull'istruzione degli individui. Più precisamente, gli autori argomentano che il concetto di classe sociale, il quale spesso nelle analisi sulle disparità di istruzione viene considerato come in grado di approssimare la dimensione delle origini sociali, rifletta piuttosto solo un aspetto di questa dimensione, cioè quello delle risorse economiche possedute dai genitori. In questo modo, se nelle analisi solo questo aspetto viene preso in considerazione come misura delle origini sociali, la stima del relativo parametro finirà per contenere anche l'effetto di altri fattori, distinti benché certamente associati alla classe sociale. Queste ulteriori componenti, ipotizzate come autonome dalla classe sociale, sono lo status sociale (corrispondente all'aspetto socio-culturale e relazionale della stratificazione sociale) e l'istruzione dei genitori (inteso come risorse educative in grado di tradursi in supporto all'istruzione dei figli) (ibidem). Per testare l'ipotesi che queste tre componenti siano in grado di esercitare effetti indipendenti l'una dall'altra sull'istruzione degli individui, gli autori inseriscono le relative variabili all'interno di una serie di modelli di regressione logistica binomiale, individuando parametri statisticamente significativi per ognuna di esse. Poiché le analisi condotte in questa ricerca condividono lo stesso intento descrittivo che ha guidato l'analisi condotta da Bukodi e Goldthorpe (2012) su dati inglesi, e testata per il caso italiano da Marzadro e Schizzerotto (2014) applicherò la strategia suggerita da questi autori all'analisi degli effetti autonomi delle componenti delle origini etniche: l'esperienza migratoria e dell'appartenenza etnica.

1.3.2 Le ipotesi di ricerca che guidano il lavoro

Alla luce della letteratura analizzata, questa ricerca assegna, nella spiegazione dello svantaggio scolastico degli studenti stranieri in Europa, centralità a due dimensioni: le origini sociali e le origini etniche (si veda la figura 1.1 di seguito per una rappresentazione grafica). Si prenda in considerazione anzitutto il ruolo della prima di queste due dimensioni. Nella seconda sezione di questo capitolo, parlando della concezione teorica tradizionale delle disparità d'istruzione in Europa, si è fatto riferimento alla distinzione proposta da Boudon tra effetti primari e effetti secondari delle origini sociali (Boudon, 1974; Erikson e Jonsson, 1996; Jackson, Erikson, Goldthorpe, e Yaish, 2007; Jackson M. , 2013). Più precisamente, seguendo l'argomentazione dell'autore, si sono definiti come effetti primari l'influenza delle origini sociali sugli apprendimenti e sui risultati scolastici, mentre come effetti secondari l'influenza che l'origine sociale esercita sulla carriera scolastica individuale, a parità di abilità dimostrate. Si è inoltre evidenziato come la teoria più frequentemente evocata per illustrare il meccanismo degli effetti primari sia quella della riproduzione sociale, la quale fa riferimento alle inferiori risorse culturali delle famiglie meno avvantaggiate per spiegare i ridotti risultati scolastici dei figli (Bourdieu e Passeron, 1970; Bernstein, 1975; Bowles e Gintis, 1976; Bourdieu, 1984). Nel trattare degli effetti secondari, invece, è la teoria della scelta razionale quella ad aver ottenuto il maggior consenso tra gli studiosi. Essa, ponendo l'accento sulla valutazione razionale dei costi e dei benefici delle possibili scelte di istruzione, mette in luce il peso delle risorse socio-economiche dei genitori, le quali costituiscono il riferimento da cui parte la valutazione dell'utilità delle singole alternative (Boudon, 1974; Erikson e Jonsson, 1996; Goldthorpe J. H., 1996; Breen e Goldthorpe, 1997). Abbiamo già avuto modo nella precedente sezione di discutere con maggior dettaglio sia il funzionamento di questi meccanismi, sia come essi possano essere estesi alla considerazione della stratificazione etnica in istruzione. La mia proposta costruisce sul modello tradizionale delle disparità di istruzione per integrazione. Per tale ragione non verranno riprese qui in considerazione le spiegazioni teoriche che ad esso fanno riferimento, per le quali si rimanda alla precedente sezione, ma ci si concentrerà piuttosto sugli aspetti che si propone di integrare nella sua struttura. Nonostante ciò, alcuni aspetti della considerazione delle origini sociali in questa proposta meritano di essere approfonditi. Anzitutto, coerentemente alla recente letteratura in

materia (Bukodi e Goldthorpe, 2012; Marzadro e Schizzerotto, 2014), vengono considerate in questo studio contemporaneamente sia l'istruzione dei genitori che la loro posizione occupazionale. Basandoci sulla teoria del capitale umano (Becker, 1962) oltre che sulle argomentazioni degli studiosi della mobilità sociale (ad esempio Erikson e Goldthorpe, 1992 e Breen, 2004), possiamo individuare l'esistenza di una relazione positiva tra queste due dimensioni. Tuttavia, è da notare che il titolo di studio dei genitori stranieri deriva dalla loro partecipazione scolastica nel paese di origine, mentre la loro posizione occupazionale, aspetto in grado di approssimare le risorse socio-economiche su cui lo studente può fare affidamento nel suo investimento in istruzione, è ottenuta nel paese di arrivo. Nella rappresentazione grafica che si riporta di seguito, dunque, la freccia che connette l'istruzione dei genitori alla loro posizione occupazionale si trova tratteggiata. Ciò poiché spesso i titoli di istruzione ottenuti nel paese di origine non vengono riconosciuti, formalmente o informalmente, come equivalenti a quelli analoghi dei nativi. Ciò comporta che i lavoratori immigrati in Europa abbiano una maggiore propensione ad essere occupati in lavori per i quali risultano sovraqualificati (Chiswick e Miller, 2010; Dustman e Glitz, 2011; Nieto et.al., 2013). Come ha messo in luce Friedberg, inoltre, il minor grado di trasferibilità del proprio capitale umano non sembra colpire tutti i gruppi etnici allo stesso modo ma è presente una elevata eterogeneità tra le minoranze a seconda del paese di provenienza e del titolo di studio posseduto (Friedberg, 2000; Mattoo et.al., 2008).

Queste considerazioni, congiuntamente a quelle dei numerosi studi che riscontrano inferiori risultati occupazionali per gli immigrati sul mercato del lavoro dei paesi di destinazione (Heath e Cheung, 2007; Reyneri e Fullin, 2011; Kogan, 2011) evidenziano la presenza di una relazione particolare tra la nazionalità dei genitori stranieri e la classe sociale di origine dello studente. Nonostante possa essere interessante approfondire tale relazione, l'obiettivo di questo lavoro è quello di proporre un modello teorico per analizzare lo svantaggio scolastico delle minoranze che sia il più possibile semplificativo della realtà, e che focalizzi espressamente sullo studente, per le ragioni esposte nel corso della prima sezione a proposito dello studio dell'andamento del processo di integrazione. In altre parole, per quanto riguarda la dimensione delle origini sociali, quello che interessa studiare in questa sede è l'influenza delle risorse culturali e socio-economiche dello studente sulle sue competenze e

scelte di istruzione, quale che sia il meccanismo sottostante che alloca i suoi genitori immigrati da adulti all'interno della stratificazione sociale del paese di destinazione.

Accanto alla dimensione delle origini sociali, anche quella dell'origine etnica gioca un ruolo centrale. Difatti, una delle ipotesi su cui esso si basa è che essa sia in grado di esercitare un'influenza autonoma sull'istruzione degli individui, non spiegabile attraverso il riferimento alla classe sociale di origine dello studente o al livello di istruzione dei propri genitori, come riscontrano alcune ricerche già richiamate (Marks, 2005; Kao e Thompson, 2003; Rothon, 2007; Heath e Rothon, 2014). Analogamente alle origini sociali, anche l'origine etnica è considerata in grado di influenzare l'istruzione dell'individuo sia in modo diretto, che in modo indiretto, attraverso la connessione presente tra competenze acquisite e scelte scolastiche. In altre parole, seguendo una pratica che solo recentemente si sta diffondendo negli studi sulla stratificazione etnica in istruzione, applicherò la distinzione di Boudon di effetti primari e secondari alla dimensione delle origini etniche. Per tale ragione, questa proposta può essere letta come un tentativo di dialogo tra la tradizione teorica stratificazionista, e le riflessioni dei sociologi delle migrazioni. Già Cebolla-Boado ha evidenziato come queste due linee di ricerca abbiano finora proceduto parallelamente, con pochissimi momenti di contatto tra loro (Cebolla-Boado, 2011). Tuttavia è facendo riferimento ad entrambe che possiamo auspicare di comprendere meglio i meccanismi generativi delle disparità di istruzione nelle nostre società contemporanee, sempre più multiculturali e multietniche.

Fino al recente passato gli studiosi si sono soprattutto interessati all'analisi dello svantaggio scolastico dei figli di immigrati attraverso o uno o l'altro dei suoi indicatori empirici precedentemente illustrati. Alcuni studi, ad esempio, si sono focalizzati espressamente sugli apprendimenti (Kao e Thompson, 2003; Marks, 2005; Dronkers, Van der Velden, e Dunne, 2011) altri, invece, hanno utilizzato come indicatore dello svantaggio scolastico delle minoranze le scelte effettuate dagli studenti, sia in termini verticali (Cebolla-Boado, 2011; Jonsson et.al., 2014), che orizzontali (Kristen, Reimer, e Kogan, 2008; Crul e Schneider, 2009; Waters, Heath, Van Tran, e Boliver, 2013). Nonostante, come è stato argomentato, esista una chiara relazione positiva tra performance scolastiche e successive scelte di istruzione, prendere in esame esclusivamente uno di questi aspetti per studiare

l'effetto delle origini etniche sull'istruzione potrebbe comportare risultati difficilmente comparabili a quelli ottenuti focalizzando sull'altro. Le poche e recenti ricerche che hanno applicato la concezione degli effetti primari e secondari alla stratificazione etnica, infatti, hanno messo luce che la relazione tra le origini etniche e lo svantaggio scolastico potrebbe avere segno differente a seconda dell'indicatore considerato per quest'ultimo (Heath e Brinbaum, 2007; Cebolla-Boado, 2011; Jackson, 2013).

Ad esempio, Jonsson e colleghi trovano che, nonostante i risultati scolastici mediamente inferiori rispetto ai nativi, nessun gruppo etnicamente minoritario si trova significativamente sottorappresentato all'interno degli indirizzi accademici, se si considerano studenti con analogo livello di competenze (Jonsson e Rudolphi, 2010). Alle stesse conclusioni giungono Lessard-Phillips, Brinbaum e Heath, dimostrando che gli effetti delle origini etniche sulle scelte scolastiche, anziché sommarsi agli effetti negativi delle inferiori risorse economiche, mitigano questi ultimi, anche in presenza di risultati scolastici inferiori²⁰ (Lessard-Phillips, Brinbaum, e Heath, 2014). Risultati simili sono stati riscontrati anche nel contesto italiano. Ceccatelli e colleghi, ad esempio, hanno individuato segni di questo 'paradosso etnico' intervistando alcuni studenti delle scuole superiori fiorentine. Gli autori hanno illustrato come questi attribuiscono una elevata importanza all'istruzione formale e condividano un forte impegno nello studio nonostante le difficoltà di apprendimento (Ceccatelli, 2004). Alla stessa conclusione è giunto recentemente anche Ravecca analizzando un campione di studenti sia italiani che di origine immigrata a Genova. L'autore ha riscontrato in questo secondo gruppo risultati scolastici nettamente inferiori ai primi, ma, contrariamente alle aspettative, anche un maggior livello di investimento e ambizioni educative (Ravecca, 2009).

Questi risultati ci dimostrano che, se si vuole studiare l'integrazione degli immigrati come fenomeno sociale, è necessario superare la considerazione disgiunta degli aspetti delle competenze e delle scelte scolastiche, poiché solo studiandoli insieme è possibile ottenere un'immagine realistica dell'influenza delle origini etniche sull'istruzione dell'individuo. Nonostante, dunque, l'integrazione della dimensione etnica e dei suoi effetti primari e secondari nel modello teorico classico delle disuguaglianze di istruzione non rappresenti

²⁰ In altre parole, gli autori mettono in luce che gli studenti appartenenti alle minoranze etniche mostrano scelte scolastiche migliori di quelle che ci si potrebbe aspettare da loro prendendo in considerazione esclusivamente le loro risorse economiche familiari e i precedenti risultati scolastici (si veda anche (Jackson, Jonsson, & Rudolphi, 2012).

un'assoluta novità di questo lavoro, la mia proposta costruisce sulle precedenti elaborazioni integrando ulteriormente quanto presente in letteratura.

Nella più completa proposta teorica individuata a questo proposito risulta essere quella recentemente avanzata da Lessard-Phillips, Brinbaum e Heath (2014). Nonostante sia in essa presente la trattazione congiunta degli effetti primari e secondari sia dell'origine etnica che dell'origine sociale, come nel modello che propongo in queste pagine, rispetto a quest'ultimo gli autori considerano la dimensione etnica in termini monolitici. Più precisamente Lessard-Phillips, Brinbaum e Heath prendono in esame nella loro elaborazione esclusivamente gli studenti di seconda generazione, non trattando invece l'esperienza migratoria. Inoltre, poiché nelle successive analisi essi considerano come seconde generazioni non solo i figli di immigrati nati e cresciuti nel paese di destinazione, ma anche i giovani nati all'estero e arrivati in Europa prima dell'inizio delle scuole dell'obbligo, è difficile stabilire quanto degli effetti che individuano sia realmente attribuibile alla nazionalità e quanto invece possa dipendere dall'esperienza migratoria degli individui²¹.

La considerazione disgiunta della nazionalità e dell'esperienza migratoria in questa ricerca costituisce dunque un primo ambito di originalità rispetto alla letteratura in materia. Uno degli assunti su cui il modello si basa è che sia la nazionalità quanto l'esperienza migratoria esercitino un effetto sia sulle competenze scolastiche individuali che sulle scelte d'istruzione, autonomo l'uno dall'altro, e distinto rispetto a quello esercitato dalle origini sociali²². Per riprendere la terminologia utilizzata da Boudon (1974), entrambi questi aspetti sono supposti in grado di influire sull'istruzione sia attraverso il canale degli effetti primari che attraverso quello degli effetti secondari, a parità di classe sociale di origine e di istruzione dei genitori. Come argomentato nel precedente paragrafo, la migrazione può essere letta come in grado di influenzare, a parità di età alla quale essa avviene e di nazionalità, sia gli apprendimenti che le scelte scolastiche degli individui in ragione della sua connessione con aspetti psicologici e psico-sociali. Come ha rilevato Kao, l'esperienza migratoria può impattare negativamente anche sui figli di immigrati, abbassando la percezione di questi

²¹ Inoltre, come si argomenterà tra poco, nel modello teorico di Lessard-Phillips, Brinbaum e Heath gli effetti delle origini etniche sono considerati come additivi rispetto a quelli delle origini sociali. Anche relativamente a questo aspetto mi prefiggo di portare nuove evidenze alla discussione, analizzando la presenza di possibili effetti di interazione tra le due dimensioni.

²² Si faccia riferimento alla rappresentazione grafica per una versione direttamente intelligibile.

ultimi di poter influire autonomamente del proprio destino (Kao, 1999). Poiché tenderanno ad attribuire le loro esperienze di vita quotidiana (come ad esempio i bassi rendimenti scolastici o eventuali esperienze di bullismo e discriminazione) a circostanze esterne al proprio controllo più facilmente dei nativi, la loro motivazione a investire nello studio ne risentirà, influenzando negativamente il loro rendimento (Covington, 1984). Bandura, inoltre, ha rilevato che la percezione da parte degli adolescenti di poter attivamente influire sulla direzione che prenderà la propria vita è connessa alla maggiore quota di responsabilità assunte e alla maggiore capacità di posticipare la gratificazione (Bandura, 1993, 1995). Per questa ragione possiamo attenderci che, a parità di apprendimenti e di nazionalità, gli studenti immigrati si dimostrino meno inclini a effettuare scelte scolastiche impegnative ma prestigiose che nonostante le difficoltà nell'immediato possano garantire loro ritorni occupazionali migliori. Come hanno sottolineato in una recente ricerca Eve e Ricucci, l'influenza negativa della migrazione risulta indipendente da quella nazionalità. Gli autori riscontrano infatti che l'esperienza traumatica della migrazione è in grado di esercitare perduranti effetti negativi anche per gli studenti che hanno compiuto una migrazione all'interno dei confini di uno stato nazionale e che dunque condividono diverse caratteristiche rilevanti, tra cui la lingua, con i coetanei nel contesto di destinazione (Eve e Ricucci, 2009; Eve, 2014).

Spostiamo ora l'attenzione ai meccanismi attraverso cui la nazionalità influisce sugli apprendimenti e sulle scelte scolastiche degli individui, al netto dell'influenza delle risorse socio-economiche e culturali familiari, nonché dell'esperienza migratoria. Partiamo dalla considerazione che il livello generale d'investimento di un individuo e della sua famiglia in istruzione dipende dalla percezione di quanto tale investimento gli potrà garantire mobilità sociale ascendente o tutelare dal rischio di peggiorare la propria posizione sociale. Come abbiamo visto nella seconda sezione di questo capitolo, il fatto che tali percezioni dipendano dall'origine sociale degli individui è alla base del fenomeno della riproduzione intergenerazionale delle disuguaglianze sociali (Erikson e Goldthorpe, 1992; Erikson e Jonsson, 1996; Breen e Goldthorpe, 1997). Come ha argomentato Morgan, tuttavia, tali percezioni differiscono anche sulla base della nazionalità degli individui (Morgan, 2005; 2012). Secondo questo autore, sono proprio la percezione dell'importanza dell'istruzione

formale e le attese rispetto ai successivi ritorni occupazionali dei titoli di studio acquisiti dai figli nel paese di destinazione ad essere centrali nel definire gli investimenti delle famiglie straniere in istruzione. Più alte le aspettative, maggiori saranno la motivazione e l'impegno scolastico degli individui e, dunque, migliori i risultati scolastici (ibidem). L'ipotesi di un maggiore livello di aspettative rispetto all'istruzione è stata analizzata dagli studiosi interessati a comprendere i migliori risultati scolastici dei giovani studenti asiatici. Ad esempio, Goyette e Xie, analizzando gli studenti di origine asiatica negli Stati Uniti, riscontrano che le alte aspirazioni rispetto all'istruzione dei genitori si riflettono efficacemente sui figli, i quali quindi mostrano una considerazione dell'istruzione significativamente più elevata di quella dei loro coetanei americani, aspetto cui è possibile attribuire il loro maggior successo a scuola (Goyette e Xie, 1999). L'effetto delle alte aspirazioni rispetto all'istruzione non permette di spiegare esclusivamente i maggiori risultati scolastici dei giovani asiatici documentati in letteratura (Kao e Thompson, 2003; Fekjaer, 2007; Xie e Hsin, 2013).

Bagguley e Hussain, infatti, studiando le giovani studentesse provenienti dal Pakistan e dal Bangladesh per il caso inglese, mostrano che le aspettative dei genitori sulla loro possibile mobilità sociale ascendente rappresentano la causa principale del loro sistematico evitare la scelta di corsi non accademici e dotati di minor prestigio (Bagguley e Hussain, 2007). Van de Werfhorst e colleghi, inoltre, riscontrano che le minoranze etniche nel loro complesso sono inclini a effettuare scelte scolastiche più prestigiose dei compagni autoctoni di simile origine sociale e precedenti risultati scolastici. Ciò viene da loro imputato alla maggior considerazione da parte delle famiglie immigrate dei benefici che un elevato investimento in istruzione potrebbe garantire in termini di mobilità sociale ascendente. In base a queste riflessioni, è possibile individuare una relazione diretta e positiva tra la nazionalità e le scelte scolastiche degli individui. In altre parole, esso si basa sull'ipotesi che le scelte scolastiche dei figli di immigrati, indipendentemente dalla loro diretta esperienza migratoria, dalla classe sociale di appartenenza e dal titolo di studio dei genitori, saranno mediamente superiori a quelle dei compagni nativi, a causa delle maggiori aspettative che essi e i propri genitori nutrono rispetto all'istruzione.

Se il meccanismo delle più elevate aspirazioni sembra particolarmente adeguato a spiegare gli effetti secondari della nazionalità, diverso è il caso per i cosiddetti effetti primari.

Come hanno messo in luce le ricerche sugli apprendimenti, infatti, generalmente le minoranze etniche mostrano risultati inferiori rispetto ai nativi (Kao e Thompson, 2003; Marks, 2005), contrariamente da quello che ci si potrebbe attendere in base all'argomentazione delle elevate aspirazioni. Si può desumere dunque che il meccanismo in grado di spiegare gli effetti primari della nazionalità sia un altro. Si può ipotizzare che una valida spiegazione dei minori apprendimenti dei figli di immigrati sia quella avanzata dalle teorie culturaliste presentate nella precedente sezione²³ (Portes e Rumbaut, 1996; Schnepf, 2004; Dalla-Zuanna et.al., 2009; Azzolini, 2012). Richiamando qui solo brevemente queste ultime, in questa proposta si sostiene che, indipendentemente dal titolo di istruzione e dalla posizione occupazionale dei genitori immigrati, le loro differenti possibilità di sostenere i figli nell'apprendimento, connesse all'inferiore proprietà d'uso della lingua del paese di arrivo e le eventuali carenze informative, spieghino gli inferiori apprendimenti scolastici dei figli nei contesti di destinazione. È da notare che, poiché i meccanismi che spiegano gli effetti primari e gli effetti secondari della nazionalità e dell'esperienza migratoria sono differenti, questi due aspetti sono visti nel modello che propongo come in grado di esercitare effetti autonomi l'uno dall'altro sull'istruzione dell'individuo.

La scomposizione degli effetti dell'etnicità non è tuttavia l'unico aspetto di originalità di questa proposta. Una sua ulteriore caratteristica distintiva è la considerazione della nazionalità come un fattore²⁴ in grado di incidere sul modo in cui le origini sociali influenzano l'istruzione dell'individuo. Per far chiarezza su questo punto, si riprenda l'argomentazione di Morgan riguardo al fatto che la nazionalità concorre a definire le aspettative che i membri di una famiglia condividono sull'importanza e i ritorni occupazionali dell'istruzione nello specifico contesto di arrivo (Morgan, 2005). Poiché non solo l'origine etnica, ma anche le origini sociali possono influire sulle percezioni delle famiglie, come dimostrato dalla precedente letteratura sulla stratificazione sociale (Erikson e Goldthorpe, 1992; Erikson e Jonsson, 1996; Breen e Goldthorpe, 1997) è possibile che gli effetti di queste

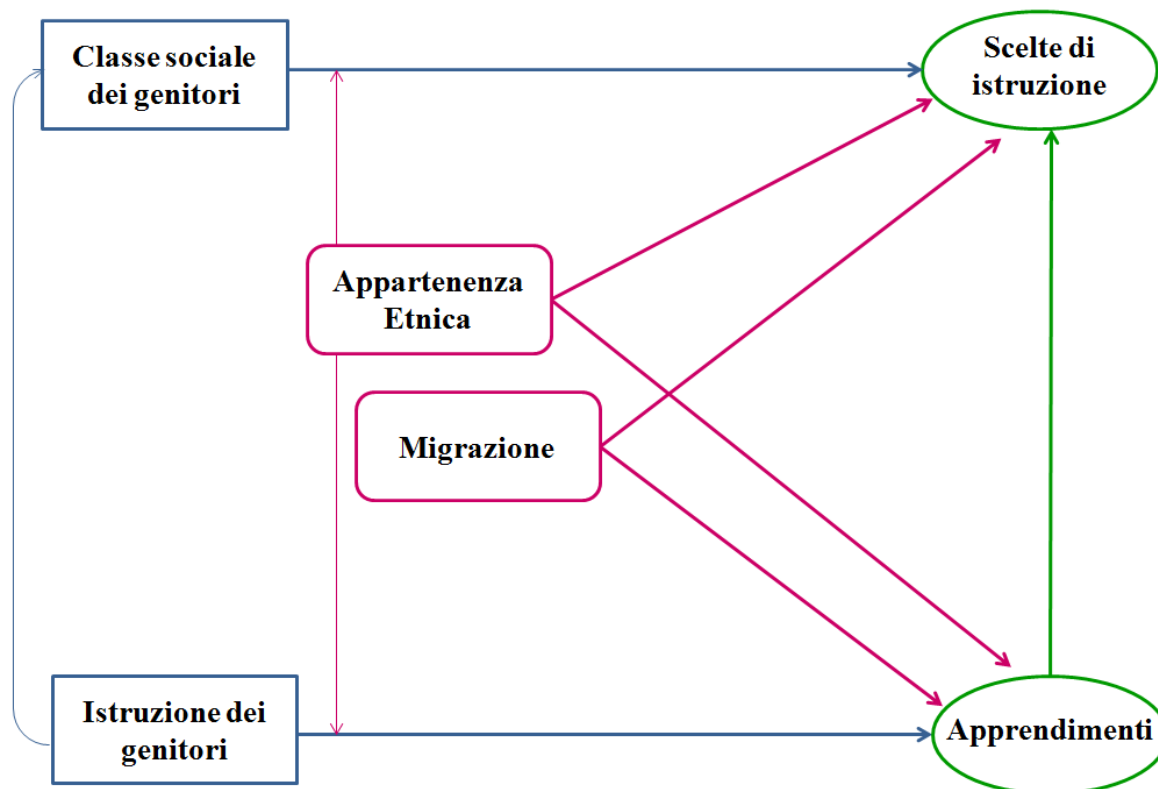
²³ Per un più dettagliato approfondimento di queste ultime si rimanda il lettore al secondo paragrafo della seconda sezione.

²⁴ Si noti che in questo caso si utilizza il vocabolo «fattore» nel suo significato di dimensione, motivo, aspetto. In altre parole, non si sta facendo riferimento quindi al termine nella sua concezione di «dimensione latente» risultante dall'applicazione della tecnica di analisi conosciuta come analisi fattoriale.

due dimensioni non si addizionino semplicemente, ma che invece esse interagiscano tra loro. Esaminiamo più nel dettaglio anzitutto le scelte scolastiche.

È possibile ipotizzare che la nazionalità influisca sul modo in cui la classe sociale di origine esercita su esse il suo effetto o, detto diversamente, che per alcuni gruppi etnici il peso della posizione occupazionale dei genitori sulle scelte scolastiche sia maggiore (o minore) di quello che questa variabile ha per altri. Possiamo infatti ad esempio ipotizzare che l'influenza positiva di possedere elevate risorse socio-economiche sia tanto più intensa quanto più sono elevate le aspettative che la famiglia condivide relativamente alla possibilità di esperire mobilità sociale ascendente attraverso l'istruzione. Infatti, una famiglia con elevate risorse materiali e alte aspirazioni potrebbe essere propensa a devolvere una quota più consistente di risorse materiali a supporto dell'investimento in istruzione della prole di quella che destinerebbe una famiglia con pari possibilità economiche ma minore livello di aspettative legate all'istruzione. In modo complementare, l'effetto di una carenza di risorse socio-economiche sarà tanto più acuto sugli investimenti scolastici degli individui e delle loro famiglie quanto più le aspettative di migliorare la propria situazione attraverso l'istruzione saranno basse. Ugualmente, la nazionalità è vista in grado di influire anche sul modo in cui l'istruzione dei genitori si riverbera sugli apprendimenti scolastici dei figli. Come abbiamo visto, in base alle spiegazioni di matrice culturale, le minori competenze dei discendenti degli immigrati possono essere attribuite alle inferiori possibilità dei loro genitori di sostenerli nel loro percorso di istruzione nel paese di arrivo, a causa di carenze sia linguistiche che informative (Portes e Rumbaut, 1996; Dalla-Zuanna et.al., 2009; Azzolini, 2012). Possiamo però ipotizzare che, se tali lacune sono particolarmente consistenti, a causa ad esempio della maggiore distanza culturale che caratterizza alcune minoranze (Alba, Handl, e Müller, 1998), l'effetto positivo di un elevato titolo di studio potrebbe essere significativamente inferiore. In modo complementare, avere genitori scarsamente istruiti potrebbe rappresentare per i minori immigrati un ostacolo inferiore se essi, nonostante il basso titolo di studio possiedono elevate competenze nella lingua del paese di destinazione. La figura 1.1 di seguito, rappresenta graficamente la struttura del modello teorico che propongo per analizzare lo svantaggio degli studenti stranieri in Europa. Di seguito, procedo anche a riportare in forma sintetica le ipotesi di ricerca, da esso dedotte, discusse in queste pagine.

Figura 1.1: Il modello teorico per la spiegazione dello svantaggio scolastico dei figli di immigrati testato in questa ricerca.



I meccanismi dello svantaggio scolastico dei figli degli immigrati alla base del modello teorico proposto saranno empiricamente testati nel corso dei prossimi capitoli. Più precisamente, le ipotesi di ricerca che guideranno le analisi sono:

H1: Le origini etniche esercitano un'influenza autonoma sull'istruzione degli individui, distinta da quella esercitata dalle origini sociali (detto diversamente: l'essere straniero influisce sull'istruzione degli individui anche a parità di origine sociale).

H2: Le origini etniche si compongono di due dimensioni: l'appartenenza etnica e l'esperienza migratoria. Entrambe influenzano l'istruzione degli individui, autonomamente una dall'altra.

H3: L'appartenenza etnica e l'esperienza migratoria influiscono sull'istruzione sia attraverso il canale degli effetti primari che attraverso quello degli effetti secondari. Detto diversamente, queste dimensioni esercitano un effetto non solo sugli apprendimenti, ma anche sulle scelte di istruzione compiute dagli studenti a parità di competenze acquisite.

H4: L'effetto dell'appartenenza etnica sull'istruzione non si somma semplicemente a quello esercitato dalle origini sociali. Esistono bensì effetti di interazione tra queste due dimensioni.

1.3.3 Le spiegazioni concorrenti: il possibile ruolo dei fattori contestuali

Fino a questo punto della trattazione si è fatto esclusivamente riferimento agli approcci teorici e alle ricerche empiriche che spiegano lo svantaggio scolastico dei discendenti degli immigrati assegnando maggiore responsabilità alle caratteristiche specifiche dei soggetti coinvolti. Sia il modello teorico classico che la versione appena proposta, infatti, chiariscono i nessi presenti tra fattori e dimensioni che si trovano tutte al medesimo livello di analisi: quello individuale, o «micro». Tuttavia, le teorie che condividono il focus sul livello individuale, costituiscono solo una piccola, benché significativa, parte del complesso delle interpretazioni dello svantaggio scolastico degli studenti stranieri che sono presenti in letteratura (Stevens e Dworking, 2014). Durante lo sviluppo degli studi sui divari di istruzione tra minori stranieri e nativi in Europa, infatti, sono emerse una molteplicità di argomentazioni teoriche concorrenti, le quali sostengono interpretazioni alternative all'approccio qui adottato. Per poter efficacemente valutare la portata esplicativa del modello teorico proposto, dunque, si rende necessario non solo testare empiricamente la validità delle ipotesi da esso derivabili, ma anche escludere che vi siano altre dimensioni capaci di influire sul fenomeno oggetto di studio in misura maggiore di quelle sui cui il modello si focalizza. In quest'ottica, nelle pagine che seguono, fornirò una panoramica delle spiegazioni dello svantaggio scolastico dei figli di immigrati alternative. Queste ultime possono essere distinte in base al livello sovra-individuale a cui, implicitamente o esplicitamente, assegnano la maggiore responsabilità del divario degli studenti stranieri: cioè i livelli «meso» e «macro». Per prime esaminerò le teorie che analizzano i fattori di contesto più vicini al livello di analisi di cui si è parlato finora, cioè quelle di livello intermedio, o «meso».

Il ruolo degli insegnanti

Alcuni dei critici della maggiore importanza delle caratteristiche individuali nella spiegazione dello svantaggio scolastico dei figli di immigrati, partono dalla considerazione che l'apprendimento è tutt'altro che il risultato di una attività solitaria dell'individuo. Per tale ragione, questi studiosi sostengono che, per comprendere il generarsi delle disparità scolastiche, sia necessario rivolgere lo sguardo a cosa accade quotidianamente all'interno delle mura scolastiche (Delamont, 1977; Woods e Hammersley, 1977; Thomas et.al., 1988; Strand, 2010). L'esperienza dell'apprendimento viene dunque interpretata come mediata dall'appartenenza dell'individuo ad un gruppo specifico: classe scolastica. Quest'ultima costituisce un microcosmo al cui interno si sviluppano specifiche dinamiche (Fischer, 2003).

Adottando una prospettiva microinterazionista, Woods ha dimostrato che l'atmosfera socio-emotiva che si crea in questi microcosmi (il cosiddetto clima di classe), può influenzare positivamente i risultati scolastici degli studenti (Woods, 1983). Gli attori chiave a questo proposito sono gli insegnanti e il gruppo dei compagni di classe, i quali possono favorire o ostacolare l'impegno nello studio e, in generale, il benessere personale (Giovannini e Quierolo Palmas, 2002). Per spiegare come i primi possano influire sullo svantaggio scolastico dei figli di immigrati è stata proposta la teoria della discriminazione. Essa legge la stratificazione etnica in istruzione come il risultato della relazione pedagogica negativa che gli insegnanti instaurano con gli studenti stranieri (Wright, 1987; 1992; Crozier, 2005). In altre parole, la diffusione a livello del corpo docente di pregiudizi negativi legati alla nazionalità genera un clima sfavorevole all'investimento in istruzione degli studenti alloctoni, i quali mostreranno apprendimenti inferiori (Gillborn, 1995; Archer e Francis, 2007; Brinbaum e Guégnard, 2013). Alcuni recenti studi condotti in Italia, inoltre, è emerso come gli insegnanti italiani inconsciamente tendano a minimizzare gli episodi di razzismo a cui assistono, legittimandoli indirettamente (Delli Zotti e Urpis, 2012; Serpieri e Grimaldi, 2013). A questa stessa conclusione è giunto anche Stevens in una recente ricerca condotta a Cipro, all'interno di alcune scuole frequentate da una popolazione mista di greci e turchi-ciprioti. In questa comunità etnicamente divisa, gli studenti riportavano una lettura degli atteggiamenti degli insegnanti nei termini di legittimazione di una distribuzione diseguale di potere tra i due gruppi (Stevens, 2016). Gli insegnanti e i dirigenti scolastici sono tuttavia in grado di impattare anche in maniera più diretta sui percorsi scolastici degli studenti immigrati, ad esempio attraverso gli orientamenti forniti al momento della transizione alla scuola post-obbligo. Le considerazioni del corpo docente circa quale sia l'opzione migliore per gli studenti, sono risultate infatti in certi casi sistematicamente influenzate dalla categoria sociale a cui questi appartengono, con il risultato a livello aggregato di una riproduzione delle disparità sociali (Boone e Van Houtte, 2013). Anche Checchi, studiando i consigli orientativi degli insegnanti in contesto milanese ha riscontrato come a parità di rendimento scolastico il background culturale familiare giochi un ruolo tutt'altro che marginale nell'indirizzo verso l'istruzione liceale (Checchi, 2010b). Una ricerca condotta da Galloni sui giovani di etnia sikh residenti a Cremona ha mostrato, infatti, quanto le scelte scolastiche dei giovani di questa minoranza siano influenzate al ribasso dalle credenze degli insegnanti rispetto alle loro effettive probabilità di successo all'interno degli indirizzi accademici più competitivi (Galloni, 2008). Alle medesime conclusioni è giunta Conte, rilevando una netta sproporzione di indirizzamenti verso l'istruzione tecnica e professionale per i figli di stranieri rispetto ai coetanei nativi, a

parità di loro voto di uscita dalla scuola media inferiore (Conte, 2012). Volendo sintetizzare, gli insegnanti possono essere considerati come in grado di influire sul successo scolastico dei loro allievi stranieri principalmente in tre modi: con la loro condotta manifesta (cioè con comportamenti potenzialmente o palesemente discriminatori), con le loro celate credenze e convinzioni personali (poiché in grado di tramutarsi in profezie che si auto-adempiono (Rosenthal e Jacobson, 1968)), e attraverso effetti non previsti delle loro scelte organizzative, come ad esempio l'adozione di libri di testo non adeguati a favorire l'inclusione delle minoranze (Markom e Weinhaupl, 2007).

Il gruppo dei pari: influenza diretta e influenza indiretta

Non solo i rapporti con gli insegnanti, ma anche le interazioni con i compagni di classe sono state prese in esame nel tentativo di spiegare i minori risultati scolastici dei figli di immigrati. Le teorie avanzate a questo proposito possono essere distinte a seconda della loro considerazione dell'influenza del gruppo dei pari come diretta o indiretta. Per quanto riguarda le prime, il loro sviluppo si è svolto principalmente negli Stati Uniti. In una famosa ricerca condotta all'interno di una scuola superiore americana, Ogbu ha ad esempio studiato come gli atteggiamenti e i comportamenti dei compagni di uguale nazionalità possano essere in grado di disincentivare attivamente gli investimenti scolastici degli stranieri (Fordham e Ogbu, 1986), percepiti come un allontanamento dalla propria cultura di origine (Cook e Jens, 1997; Ogbu, 2004; Tyson et.al., 2005). Attraverso una approfondita ricerca etnografica, l'autore ha illustrato come la paura di essere accusati dai compagni di "comportarsi da bianchi" (*acting white*) nel caso dell'ottenimento di risultati scolastici elevati, riusciva a scoraggiare significativamente l'impegno nello studio da parte degli studenti afro-americani.

Diversamente dal focalizzarsi sulle minoranze etniche, le ricerche sull'influenza indiretta del gruppo dei pari hanno allargato il focus dell'attenzione, analizzando gli effetti della concentrazione etnica nelle classi sia relativamente ai minori stranieri che degli studenti della maggioranza autoctona. Gli studi appartenenti a questo gruppo si sono focalizzati sugli effetti della concentrazione etnica all'interno delle scuole e delle classi sul successo scolastico degli studenti. Tre sono i meccanismi principali che la letteratura suggerisce come in grado di produrre una diseguale incidenza di studenti stranieri all'interno di determinati istituti o classi scolastiche. Il primo dipende dalla scelta razionale delle famiglie le quali, nell'ottica del mantenimento del proprio vantaggio relativo attraverso l'istruzione dei figli, si attivano per allocare la loro prole nelle migliori scuole disponibili, ad esempio attraverso la scelta dell'istruzione privata o trasferendosi in contesti locali dove ritengono si trovino le scuole

migliori (Deming et.al. 2014; Allen, 2016). Poiché queste scelte richiedono generalmente un considerevole investimento economico, è probabile che siano specialmente i genitori nativi a utilizzare questi canali rispetto alle famiglie immigrate che percepiscono più frequentemente ristrettezze economiche a seguito della migrazione. Il secondo dipende dalle scelte di istruzione dei figli degli immigrati. Questi ultimi tendono infatti a concentrarsi all'interno degli indirizzi di studio meno prestigiosi e maggiormente orientati a un veloce ingresso nel mercato del lavoro (Barban e White, 2011; ISTAT, 2016c). Come abbiamo visto nel precedente paragrafo, ciò può essere dovuto anche alla tendenza da parte del corpo docente di disincentivare, direttamente o indirettamente, i figli di immigrati dall'iscrizione agli indirizzi accademici maggiormente competitivi (Romito, 2014; Bonizzoni et. al., 2014). Infine, il terzo meccanismo dipende dalla segregazione a livello territoriale. O per via delle inferiori risorse economiche, o a causa di atteggiamenti discriminatori da parte di alcuni proprietari di appartamenti o per il desiderio di abitare vicino ai connazionali, o per una combinazione di questi fattori, spesso le prime generazioni di immigrati tendono a concentrarsi in particolari aree del territorio dove il costo degli affitti è meno oneroso (Brunello e Rocco, 2013). Nelle scuole di queste specifiche aree la concentrazione di figli di immigrati sarà più elevata. È probabile che proprio queste scuole siano quelle dotate da un lato di minori dotazioni materiali e dall'altro di un corpo docente meno preparato o motivato (Cebolla-Boado, 2007; Barbieri et.al., 2010; Di Bartolomeo, 2011; Contini, 2013).

Alla crescita del carattere multi-etnico delle scuole, specie in particolari aree, l'interesse per gli effetti di questo fenomeno da parte sia degli studiosi di scienze sociali che dell'opinione pubblica è cresciuto considerevolmente. I risultati delle ricerche sul tema, tuttavia, non sembrano convergere. Ad esempio, nei Paesi Bassi lo studio di Van der Silk e colleghi (2006) evidenzia effetti negativi lievi o non statisticamente significativi della concentrazione degli stranieri sulle competenze linguistiche degli studenti, mentre al contrario Dumay e Dupriez (2008) trovano un effetto significativo per questa dimensione. Alcuni studi condotti in Italia hanno individuato una relazione negativa tra presenza straniera e i risultati scolastici medi della classe (Brunello e Rocco, 2011; Azzolini, 2012). Analizzando le scuole elementari spagnole, invece, Cebolla Boado e Medina (2011) non trovano alcun effetto negativo dovuto alla proporzione di studenti stranieri. Fekjaer e Birkelund esaminando i dati delle scuole secondarie superiori norvegesi, trovano effetti differenziati della composizione etnica della classe scolastica a seconda della generazione migratoria: mentre una maggior diversità sembra influenzare positivamente i risultati scolastici dei nativi e delle seconde generazioni, gli effetti per gli studenti immigrati si invertono di segno (Fekjaer e Birkelund, 2007). Wicht riscontra

invece che la percentuale di studenti immigrati a livello di scuola influenza positivamente le aspirazioni lavorative sia degli immigrati che dei nativi in Germania. La stessa conclusione è tratta da Minello analizzando le aspirazioni degli studenti delle scuole secondarie inferiori in Italia, dove la maggiore concentrazione di figli immigrati influenza positivamente le aspirazioni scolastiche dei nativi (Minello, 2014). Tuttavia, nonostante alcuni di studi suggeriscano che l'elevata presenza di minoranze etniche nelle scuole infici i risultati scolastici del gruppo nel suo complesso, una composizione etnicamente mista è considerata generalmente come il migliore antidoto non solo al divario negli apprendimenti dei figli di immigrati (Orfield e Eaton, 1996; Felouzis, 2003), come dimostrano le ricerche sugli effetti delle cosiddette classi separate – (Gogolin e Salem, 2014), ma anche allo sviluppo nelle minoranze di comportamenti anti-scolastici (Keddie, 1971). Nella ricerca della ragione dell'eterogeneità dei risultati sull'effetto della concentrazione etnica, Cebolla-Boado ha messo in luce quanto le stime possano essere sensibili al tecnica statistica utilizzata. Se ad esempio l'incidenza degli stranieri all'interno delle classi è considerata esogena e vengono stimati modelli di regressione tradizionali, si possono ottenere risultati a favore della presenza di una associazione negativa tra proporzione di studenti immigrati e investimento in istruzione. Se invece si considera il processo di allocazione ad una particolare scuola come non casuale, ma al contrario dovuta a precedenti processi di segregazione territoriale degli immigrati e si utilizza quindi un approccio per variabili strumentali, si può riscontrare l'assenza di effetti significativi (Cebolla-Boado, 2007). Tuttavia, Jensen e Rasmussen analizzando dati PISA in Danimarca e adoperando la stessa strategia analitica suggerita da Cebolla-Boado riscontrano una sostanziale uguaglianza dei risultati comparando i due metodi. Gli autori rilevano che le stime ottenute attraverso il modello OLS e quelle derivate dall'approccio con variabili strumentali permettono di trarre le medesime conclusioni: cioè che la concentrazione etnica influisca negativamente sulle competenze sia degli studenti nativi che dei figli di immigrati (Jensen e Rasmussen, 2011). Recentemente anche Tonello, analizzando le competenze linguistiche degli studenti delle scuole secondarie inferiori attraverso modelli contenenti effetti fissi di scuola, anno e regione per anno, dunque una strategia in grado di ripulire le stime dall'errore dovuto alla distribuzione non casuale degli studenti tra le scuole, riscontra comunque la presenza di un effetto negativo, debole ma statisticamente significativo, della concentrazione etnica (Tonello, 2016).

Le reti relazionali e le comunità locali: influenza diretta e influenza indiretta

L'analisi degli effetti contestuali a livello meso, tuttavia, è andata oltre all'esclusiva considerazione dell'ambiente scolastico. Per quanto concerne gli studi sul ruolo dei fattori extrascolastici, emerge per importanza la tradizione di ricerca sull'effetto della comunità e delle reti di relazioni in cui lo studente e la sua famiglia sono inseriti sui risultati scolastici dei minori stranieri. Queste sono state considerate come i mattoni costitutivi del capitale sociale dell'individuo, una risorsa importante per la sua partecipazione alla sfera economica della società (Coleman, 1988; Putnam, 2000; Putnam et. al, 2003). Seguendo le teorizzazioni sul capitale sociale, alcuni studiosi hanno attribuito lo svantaggio scolastico degli studenti stranieri a un minore coinvolgimento dei loro genitori in relazioni con famiglie native. È a tale ragione che hanno imputato la minor capacità di mobilitare risorse immateriali a sostegno del processo di istruzione della prole (Sewell, Haller, e Portes, 1969). Borjas ha evidenziato, inoltre, che anche le relazioni intra-etniche, cioè tra stranieri di uguale nazionalità, sono in grado di giocare un ruolo importante sull'istruzione dei figli di immigrati (Borjas, 1992).

Analogamente, anche Portes e Rumbaut hanno dimostrato che l'essere inseriti in una comunità etnica numerosa e coesa nel paese di arrivo può essere un fattore positivo per il successo scolastico degli studenti stranieri (Portes e Rumbaut, 2001). Poiché la permanenza degli individui all'interno dello stesso contesto spaziale è un fattore chiave per la costruzione e il mantenimento dei legami sociali (Leventhal e Brooks-Gunn, 2000), la realizzazione del progetto migratorio potrebbe inoltre comportare una perdita del precedente capitale sociale e/o la difficoltà a sviluppare nel paese di arrivo nuove reti relazionali, specie se in esso non è già presente una comunità di analoga nazionalità. Nonostante l'importanza di questi aspetti e la diffusione in letteratura delle teorie che su essi si basano, è da notare che nelle società contemporanee l'abbassamento dei costi di comunicazione e di trasporto ha reso più semplice mantenere rapporti transnazionali (Glick Schiller et.al., 1995; Vertovec, 1999, Bobova, 2016). Allo stesso tempo l'aumento dei flussi migratori e la dinamica dei ricongiungimenti familiari hanno comportato la crescita della grandezza delle comunità etniche nei paesi di destinazione. Inoltre, anche nei paesi a più recente immigrazione come l'Italia, l'attenzione dei governi allo sviluppo di politiche di integrazione e di informazione degli immigrati è notevolmente aumentata. Tutti questi recenti cambiamenti possono essere visti come in grado di ostacolare gli effetti negativi del processo migratorio sulla dotazione in termini di capitale sociale delle famiglie.

Diversamente dalle analisi sull'influenza diretta delle relazioni in cui lo studente e la sua famiglia sono inseriti, gli studiosi delle comunità locali hanno preso in esame l'influenza indiretta di tali reti relazionali sull'istruzione dei minori stranieri. Le loro ricerche, svolte specialmente in contesti geografici marginali come ad esempio i quartieri metropolitani a ridotta qualità urbana, hanno dimostrato come gli studenti che vi risiedono ottengano minori risultati nei test di apprendimento. Ciò accade poiché in queste aree dove gli affitti sono inferiori si concentrano le famiglie con inferiori possibilità economiche. I genitori immigrati, generalmente dotati di risorse economiche contenute, si troveranno a condividere gli stessi spazi urbani e sociali con gli appartenenti alle classi sociali maggiormente svantaggiate, e i loro figli potrebbero essere portati ad acquisirne i tratti culturali (Jencks e Mayer, 1990). Portes e Rumbaut, ad esempio, parlano di assimilazione segmentata per trattare questo fenomeno. Questi autori, analizzando il contesto americano, mettono in luce come i figli delle minoranze meno abbienti, a seguito dell'inserimento in queste particolari comunità di quartiere, tendano ad sviluppare le stesse scarse prospettive di miglioramento sociale della classe operaia urbana precedentemente insediata, etnicamente afroamericana (Portes e Rumbaut, 2001). Tanter e Toubon, analizzando il caso francese, hanno messo in evidenza come l'aumento dell'incidenza della popolazione immigrata in queste aree, specialmente se corrispondenti alle zone di edilizia residenziale pubblica, tende a innescare meccanismi di riduzione della qualità urbana, di segregazione e di ulteriore dequalificazione della zona, comportando una crescita dello stigma nei confronti dei suoi residenti (Tanter e Toubon, 1995).

Come è possibile desumere dalla trattazione svolta finora, esiste una quota consistente di letteratura sull'influenza dei fattori del contesto scolastico e extra-scolastico sullo svantaggio di istruzione delle minoranze etniche. La mancanza di dati quantitativi adeguatamente approfonditi da consentire di considerare congiungente nelle analisi sia i meccanismi di tipo micro che i fattori che la letteratura qualitativa ha fatto emergere come importanti, ha tuttavia a lungo ostacolato la produzione di risultati soddisfacenti su quale sia il peso relativo di tali fattori nella spiegazione dei divari scolastici. In questo lavoro, prima di testare l'appropriatezza del modello teorico proposto, cercherò di comprendere quanto del fenomeno oggetto di studio è attribuibile ad aspetti di natura micro-sociale (cioè individuale) e quanto a fattori contestuali di cosiddetto livello meso. Come si vedrà nel prossimo capitolo, i risultati delle analisi mostrano che le caratteristiche dell'individuo spiegano la grande

maggioranza delle differenze nei risultati scolastici degli studenti, deponendo a favore della concentrazione sui meccanismi di livello micro per la comprensione dello svantaggio scolastico dei figli di immigrati.

La stratificazione del sistema di istruzione

Prima di passare alla presentazione di questi risultati, tuttavia, è importante considerare un ulteriore aspetto che sta attualmente catalizzando l'attenzione di un numero crescente di studiosi della stratificazione etnica in istruzione. Accanto alla contrapposizione 'tradizionale' tra i difensori dell'ipotesi della predominanza dei fattori di livello micro-sociale e i sostenitori del ruolo dell'ambiente scolastico e extra-scolastico, si è recentemente aggiunta una sempre maggiore considerazione delle dimensioni istituzionali, relative al cosiddetto livello macro-sociale (Schnepf, 2004). L'influenza di tali aspetti sul fenomeno oggetto di studio rappresenta un ambito di ricerca in rapida espansione. È difficile infatti immaginare che le caratteristiche istituzionali del paese di arrivo non concorrano a definire, almeno in modo indiretto, la stratificazione etnica in istruzione. Si pensi ad esempio alle risorse economiche a disposizione dello studente, le quali dipendono dal grado di integrazione strutturale dei loro genitori nel paese di arrivo, che a sua volta è determinata dalle dinamiche politiche e del mercato del lavoro locale, dalla domanda di lavoro pregressa, dal regime di welfare eccetera. Il recente sviluppo della ricerca sociologica in questa direzione ha avuto origine dal riconoscimento da parte di alcuni studiosi dell'eterogeneità dei risultati conseguiti dagli studenti in contesti di istruzione differenti (Muller e Shavit, 1998; Ammermueller, 2005; Hanushek e Woessmann, 2011). Sono stati per primi i ricercatori degli stati federali e regionali a considerare le caratteristiche istituzionali come capaci di ostacolare o favorire l'uguaglianza degli apprendimenti tra nativi e stranieri. I relativamente pochi studi comparativi ad oggi pubblicati confermano l'ipotesi che la dimensione e la natura del divario scolastico tra studenti nativi e figli di immigrati non siano gli stessi in tutti i paesi europei (Schnepf, 2004; OECD, 2006; Heckmann, Lederer, e Worbs, 2001). Tra i fattori istituzionali che questi studi hanno preso in esame, le caratteristiche del sistema di istruzione nazionale spiccano per importanza. I ricercatori, per classificare questi ultimi, si sono affidati alla misura del grado di stratificazione e di standardizzazione che li caratterizza (Allmendiger, 1989; Kerckhoff, 2001). Mentre il primo di questi aspetti rimanda alla presenza o meno di una rigida differenziazione in percorsi di studio, nonché all'età in cui essa avviene; il secondo riflette il

livello di uniformità dell'insegnamento trasmesso attraverso le molteplici sedi scolastiche presenti sul territorio nazionale. È il primo di questi caratteri, la stratificazione, quello a cui le ricerche internazionali hanno più frequentemente imputato la presenza di maggiori differenze tra studenti nativi e figli di immigrati (Oakes, 1985; Gamoran, 1992). In altri termini, la precoce e rigida separazione dei percorsi è risultata in grado di agevolare, anziché ostacolare, i divari tra gli studenti sulla base delle loro caratteristiche ascritte, quali le origini sociali e etniche (Waldinger, 2006; Brunello e Checchi, 2007; Van de Werfhorst e Van Tubergen, 2007). Ad esempio, Jackson e colleghi rilevano nelle loro analisi che un'inferiore stratificazione del sistema può favorire gli investimenti in istruzione delle minoranze etniche. Poiché i figli di immigrati mostrano mediamente apprendimenti inferiori nei paesi di destinazione, ma sono caratterizzati da motivazioni e aspirazioni molto elevate, sistemi indifferenziati come quelli anglosassone o scandinavo possono dare loro maggiori possibilità di raggiungere i livelli di istruzione più elevati. Al contrario, in sistemi altamente stratificati, che fanno largo uso di valutazioni e esami di competenza per selezionare gli studenti verticalmente e orizzontalmente, i divari tra nativi e figli di immigrati rimarranno considerevoli sia negli apprendimenti che nelle scelte di istruzione (Jackson, Jonsson, & Rudolphi, 2012). Ad conclusioni simili giungono Heath e colleghi comparando le scelte di indirizzo di maggioranza e minoranze etniche in diversi contesti europei²⁵. Più precisamente, gli autori riscontrano che la presenza o meno di effetti secondari positivi dell'etnicità dipenda dall'età in cui avviene la separazione dei curricoli: più tardi essa si verifica, maggiori saranno le chance dei figli di immigrati di recuperare il loro precedente divario scolastico rispetto ai compagni nativi (Lessard-Phillips, Brinbaum, e Heath, 2014).

La standardizzazione del sistema di istruzione

Altri autori, invece, hanno focalizzato le loro ricerche sul ruolo della standardizzazione del sistema di istruzione, esaminando soprattutto i suoi effetti sulla possibilità dell'implementazione di politiche pubbliche rivolte a migliorare i risultati scolastici delle minoranze etniche (Tomlinson, *Race and Education: Policy and Politics in Britain*, 2008). Questi studi sono accomunati dalla preoccupazione che l'esercizio di discrezionalità da parte delle singole scuole sia accompagnato da livelli differenziati di qualità dell'esperienza

²⁵ I paesi presi in esame da questi autori sono: Belgio, Paesi Bassi, Inghilterra e Galles, Germania, Finlandia, Francia e Svezia.

scolastica delle minoranze. Nei sistemi formativi che lasciano alle sedi scolastiche maggiore autonomia, come in quello anglosassone ad esempio, l'attuazione di strumenti atti a favorire l'eguaglianza degli studenti è una questione che concerne i singoli istituti (Stevens e Crozier, 2014), il che comporta una maggiore variabilità nella gestione di una popolazione studentesca sempre più eterogenea, rispetto a quella che caratterizza i sistemi unitari. Poiché gli studenti stranieri si troveranno con più frequenza nei contesti territoriali meno privilegiati, cioè dove sono presenti scuole con minori dotazioni strutturali e meno fondi da investire in politiche per la riduzione delle disparità etniche, è possibile si sviluppi un maggior divario tra studenti stranieri e nativi che non nei contesti dove le medesime politiche vengono implementate a livello nazionale. Lo studio dell'effetto di quest'ultima dimensione sullo svantaggio scolastico dei figli di immigrati, tuttavia, non ha ancora fornito risultati conclusivi, a causa anche della difficoltà di comparazione tra stati che adottano politiche di integrazione altamente differenziate (Banting e Kymlicka, 2006; Huddleston et.al., 2011). Inoltre, la letteratura che ha analizzato le politiche migratorie di più ampio respiro, come quelle che riguardano il governo dei flussi migratori, l'acquisizione della cittadinanza, l'accesso ai servizi sociali e la partecipazione politica, non sembra aver messo in luce finora la presenza di alcun effetto diretto di queste dimensioni sullo svantaggio scolastico delle dei figli di immigrati.

La tradizione migratoria e la selezione positiva degli immigrati

Un carattere di livello macro-sociale²⁶ che invece è stato recentemente connesso esplicitamente alla stratificazione etnica in istruzione, è la tradizione migratoria specifica del paese di destinazione (Van Tubergen et.al., 2004; Van Tubergen e Kalmijn 2005; Heath e Brinbaum, 2014). Attraverso queste parole ci si riferisce generalmente alla storia pregressa di una nazione nei termini dei flussi migratori che la hanno interessata. Detto diversamente, con tradizione migratoria si rimanda alla specifica successione dei flussi di popolazione in ingresso in un determinato contesto, di cui possiamo considerare come tratti distintivi il momento dell'arrivo nel paese di destinazione, le ragioni della migrazione, i paesi di origine coinvolti e le caratteristiche della popolazione migrante. Già Lee, nell'elaborazione della famosa teoria sulla distinzione tra i fattori di spinta e i fattori di attrazione delle migrazioni, aveva messo l'accento sul fatto che chi compie il progetto migratorio non costituisce un campione casuale della popolazione presente nel paese di origine, ma fa parte di un gruppo

26

altamente selezionato (Lee, 1966; Feliciano, 2005a). Tale selezione rispetto ai compatrioti rimasti in patria, può essere positiva o negativa a seconda dei costi della migrazione (che ad esempio aumentano all'aumentare della distanza geografica e diminuiscono all'aumentare della prossimità culturale) e della natura del progetto migratorio (temporaneo o permanente, familiare o individuale, la ragione che lo muove etc.) (Feliciano, 2005b; Grogger e Hanson, 2011). Studiando il caso americano, Feliciano, inoltre, sottolinea che il grado di selezione degli appartenenti alle minoranze influenza positivamente le scelte di istruzione della prole. Ciò accade perché i genitori appartenenti alle prime generazioni, direttamente e/o indirettamente, trasmettono le loro elevate aspirazioni ai figli nel corso delle interazioni quotidiane, fin dalle fasi iniziali della loro carriera scolastica. (Goyette & Xie, 1999; Portes e Rumbaut, 2001; Brinbaum & Kieffer, 2005). Ad esempio, in un recente lavoro svolto sugli studenti iscritti all'istruzione primaria in Francia Ichou ha analizzato lo sviluppo dei divari tra studenti francesi e studenti stranieri, mettendo in evidenza il ruolo centrale giocato dall'origine etnica specifica nella spiegazione dell'eterogeneità nei livelli di apprendimento già in tenera età (Ichou, 2013). Recentemente, la teoria della selezione positiva sembra aver catalizzato l'attenzione degli studiosi interessati a comprendere le migliori scelte scolastiche di alcune particolari etnie rispetto ai nativi. Chi compie una migrazione, infatti, lo fa in quanto spinto da forti desideri di miglioramento della propria condizione (Van Zanten, 1997; Bagguley e Hussain, 2007), per questo chi mette in pratica questo progetto rischioso sarà mediamente caratterizzato da più elevate ambizioni di mobilità sociale rispetto a coloro che decidono di rimanere nel paese di origine (Feliciano, 2005b).

A questa osservazione ne può essere connessa una seconda, relativa alla considerazione che le prime generazioni di immigrati si trovano ad accettare all'ingresso nei paesi di destinazione posizioni occupazionali spesso inferiori a quelle che rivestivano in patria. Il livello delle loro aspettative nei riguardi dell'istruzione formale dei figli è quindi maggiore di quello mostrato dai nativi nella medesima posizione sociale, poiché tale livello non riflette lo status socio-economico all'arrivo quanto piuttosto quello di partenza, solitamente superiore a quello dei connazionali che non sono riusciti a mobilitare le risorse necessarie alla migrazione (Reiners, 1999; Van de Werfhorst e Van Tubergen, 2007; Ichou, 2014; Versino, 2017). Da un recente studio comparativo sulle disparità di istruzione degli studenti stranieri che frequentano il ciclo di istruzione secondaria in Francia e in Inghilterra, è infatti emerso che le misure di posizione sociale antecedente alla migrazione dei genitori, specialmente in termini di loro

istruzione relativa (cioè di livello di istruzione posseduto rispetto al livello medio che caratterizza i compatrioti) interpretano in misura sostanzialmente migliore l'eterogeneità nei risultati scolastici dei figli degli immigrati in entrambi i paesi rispetto alla posizione nella stratificazione sociale del paese di destinazione (Ichou, 2015). Alle stesse conclusioni giungono Feliciano e Lanuza, mettendo in evidenza che l'analisi dell'effetto del background familiare sull'istruzione dei figli di immigrati (misurato dagli autori in termini di anni di istruzione completati all'interno del sistema educativo americano) deve andare oltre alla considerazione delle misure tradizionali utilizzate per la popolazione nativa e muoversi verso la considerazione più puntuale del contesto geografico, sociale ed economico in cui quel titolo di studio è stato acquisito (Feliciano e Lanuza, 2017).

Partendo da queste riflessioni, Heath e colleghi hanno testato nella loro più recente ricerca se la selezione delle specifiche minoranze in un determinato paese possa spiegare i diversi livelli di disparità di istruzione tra nativi e figli di immigrati rilevate dalle precedenti ricerche. Nonostante gli autori trovino segni a sostegno di questa ipotesi (Heath e Brinbaum, 2014; Lessard-Phillips et al., 2014), tali risultati non risultano tali da far propendere gli studiosi per una spiegazione del divario scolastico non centrata sulle caratteristiche individuali. Infatti, se il fenomeno della selezione positiva può rivelarsi particolarmente utile per comprendere l'eterogeneità negli apprendimenti e nelle scelte scolastiche degli studenti di minoranze etniche diverse, tale argomentazione teorica si presta meno bene a spiegare come mai sussista comunque, per gli studenti non nativi complessivamente intesi, uno svantaggio scolastico rispetto ai nativi in termini di apprendimento.

Per tenere in considerazione il possibile effetto delle caratteristiche di livello macro-istituzionale nella spiegazione dello svantaggio scolastico degli studenti stranieri in Europa, testerò il modello teorico proposto nel precedente paragrafo in paesi diversi per tradizione migratoria e sistema di istruzione. In questo modo sarà possibile valutare se tale modello può essere considerato valido nei differenti contesti oppure se l'influenza dei fattori sovra-individuali è tale da inficiarne la portata esplicativa.

1.4 Considerazioni conclusive

L'obiettivo che si è perseguito nel corso di questo capitolo è stato quello di elaborare la proposta di un modello teorico che, costruendo sulla precedente letteratura in termini di disuguaglianze di istruzione, potesse essere in grado di spiegare le ragioni della presenza dello svantaggio scolastico dei discendenti degli immigrati nelle società europee contemporanee. Tra i differenti approcci attraverso cui questo fenomeno è stato analizzato, mi sono concentrata sulle teorie che hanno assegnato alle caratteristiche di livello individuale la maggior rilevanza nella spiegazione dei divari di istruzione. L'esame della relativa letteratura ha fatto emergere come l'approccio teorico che ha a lungo catalizzato il consenso degli studiosi delle disparità etniche di istruzione costituisca un'estensione del modello classico proposto dai teorici della stratificazione sociale, il quale interpreta l'istruzione dell'individuo come influenzata dalle origini sociali familiari, sia attraverso il canale degli effetti primari che attraverso quello degli effetti secondari (Boudon, 1974). L'elevata eterogeneità dei risultati scolastici dei figli di immigrati, emersa mano a mano che si rendeva possibile analizzare più dettagliate fonti di dati, ha tuttavia messo in luce l'impossibilità della dimensione delle origini sociali di dar conto in maniera esaustiva, e omogenea per tutti i gruppi etnici, delle differenze negli apprendimenti e nelle scelte scolastiche tra minoranze e studenti autoctoni. Ciò ha portato sempre più spesso gli studiosi a esaminare la possibilità di considerare, al fianco delle origini sociali, anche altre dimensioni in grado di spiegare il divario scolastico residuo degli studenti stranieri. Nel modello teorico che ho elaborato in queste pagine, queste altre dimensioni sono l'esperienza migratoria specifica dello studente e la sua nazionalità. La prima, intesa come un'esperienza di natura traumatica, è interpretata come in grado di esercitare un'influenza negativa sugli investimenti in istruzione dei minori stranieri. Relativamente alla seconda, il modello ipotizza la presenza di effetti primari negativi, a causa delle lacune linguistiche e informative dei genitori immigrati che si possono tradurre in inferiori capacità di sostegno dell'istruzione della prole. Essi tuttavia potrebbero essere compensati da effetti secondari positivi, sostenuti dalle alte aspirazioni condivise dalle famiglie immigrate rispetto al ruolo dell'istruzione nei processi di mobilità sociale. Diversamente da quanto presente nella precedente letteratura sul tema, il modello che propongo considera queste due dimensioni come in grado di influire sia sulle competenze scolastiche che sulle scelte di istruzione a parità di apprendimenti; in maniera autonoma l'una dall'altra, e a parità di istruzione e posizione occupazionale dei genitori. Inoltre, la nazionalità è letta come in grado di influenzare il modo in cui l'origine sociale esercita il suo effetto sull'istruzione degli individui. Al test empirico di queste ipotesi di ricerca sono dedicati i capitoli che seguono.

2. I figli di immigrati in Italia e in Europa e la configurazione dei pertinenti sistemi scolastici

2.1 I movimenti migratori verso il continente Europeo

Possiamo certamente sostenere che il continente europeo sia sempre stato oggetto di flussi migratori nel corso della sua storia. Tuttavia, ciò che in senso contemporaneo definiamo migrazioni internazionali (Massey, 1998) è qualcosa di relativamente recente, che ha iniziato a interessare l'Europa occidentale negli anni successivi alla seconda guerra mondiale (Stevens e Dworking, 2014). Se è vero che la Gran Bretagna e la Francia post-belliche erano già da tempo soggette a flussi in ingresso dalle loro ex-colonie (Stevens e Crozier, 2014; Ichou e van Zanten, 2014), negli altri paesi dell'Europa continentale la prima fase delle migrazioni internazionali si è aperta con i reclutamenti di lavoratori organizzati attivamente dai governi del dopo guerra per rispondere alle crescenti necessità delle economie in espansione. In Germania, caso emblematico a questo proposito, gli ingressi per lavoro organizzati hanno interessato fino agli anni sessanta specialmente i cittadini dell'Europa meridionale, ma successivamente anche i lavoratori turchi, marocchini e della ex Jugoslavia. Contemporaneamente, consistenti flussi di lavoratori dalla Turchia, dall'India e dal Pakistan raggiungevano, anche se al di fuori di politiche nazionali particolari, la penisola scandinava. In Gran Bretagna e nei Paesi Bassi, la popolazione in ingresso dalle ex-colonie d'oltreoceano, rispettivamente dal sud-est asiatico e dai caraibi in primis (Lessard-Phillips et.al., 2014) si intensificava ulteriormente. Trasversalmente agli stati, tuttavia, la presenza di questa quota crescente di popolazione immigrata continuava a essere considerata comunque reversibile, sia da parte dei politici che della popolazione nel suo complesso (Heath, Rothon, e Kilpi, 2008). Tale percezione era destinata a mutare drasticamente con la crisi petrolifera degli anni settanta. Il risultato dell'esplosione della preoccupazione dei governi per la crescita 'ingovernabile' dell'incidenza della popolazione straniera, dovuta all'inaspettata quota di ricongiungimenti familiari e insediamenti stabili nei paesi europei, fu l'implementazione di politiche d'accesso sempre più restrittive (Massey, 1998; Castles e Miller, 2003). È proprio a seguito di tali processi di progressiva chiusura che iniziò negli anni ottanta una nuova fase delle migrazioni internazionali. Questa nuova fase vide l'ascesa per importanza sia di nuove destinazioni precedentemente non interessate dai flussi in ingresso (in primis i paesi dell'Europa meridionale come l'Italia e la Spagna -Colombo e Sciortino, 2004; Ribas-Mateos,

2004-), che di nuovi paesi di partenza. Le dinamiche della costituzione e della successiva espansione dell'Unione Europea, oltre che i conflitti nelle aree economicamente meno sviluppate del pianeta stanno, infatti, impattando ancora grandemente sui fenomeni migratori contemporanei (Castles e Miller, 2003; Stevens e Crozier, 2014). All'interno di quello che possiamo definire come un quadro comune, ogni singola nazione europea è stata, e tutt'ora è, soggetta a dinamiche di immigrazione particolari, da cui dipende direttamente la composizione per etnia delle seconde generazioni che possiamo osservare oggi nei diversi paesi europei. All'esame della storia migratoria del nostro paese, dove le immigrazioni hanno preso a costituire un fenomeno strutturale solo ultimamente, sarà dedicato il prossimo paragrafo. In questa sezione, al contrario, mi interessa delineare i tratti salienti delle immigrazioni verso quelle che possono essere considerate come le mete più tradizionali dei movimenti di popolazione verso il continente europeo. Come ha messo in luce Tribalat, lo studio delle dinamiche migratorie in prospettiva comparata è ostacolato dalle differenti definizioni operative del concetto di straniero, le quali tendono a produrre stime non perfettamente comparabili della presenza straniera all'interno dei diversi paesi europei e della portata demografica di questi cambiamenti all'interno della popolazione (Tribalat, 2008). In Gran Bretagna il 13% della popolazione residente risulta nato in un altro paese anche se solo l'8,6% detiene una cittadinanza diversa da quella inglese (tabella 2.1)²⁷. La popolazione straniera in questo paese è composta principalmente da lavoratori immigrati prima degli anni '70 dall'area mediterranea e dal sud-est asiatico (India, Bangladesh e Pakistan in primis), oltre che da irlandesi, a cui è riservato il libero ingresso dal 1921 (Heath et al., 2008). Le immigrazioni più recenti provengono invece anzitutto dai paesi dell'Europa orientale che appartengono all'Unione Europea (Burrell, 2009). Queste minoranze etniche, tuttavia, si stanno rivelando più mobili rispetto alle altre etnie giunte in precedenza, probabilmente grazie alla maggior facilità di movimento concessa dal passaporto europeo. Per questa ragione la loro incidenza sul totale della popolazione varia di anno in anno. I primi consistenti flussi in ingresso verso la Svezia possono anch'essi essere fatti risalire alla metà dello scorso secolo, quando il paese strinse specifici accordi con la Norvegia, la Finlandia e la Danimarca per la libera circolazione dei lavoratori nelle quattro nazioni (Heath, Rothon, e Kilpi, 2008). Ancora

²⁷ Come ha messo in luce ad esempio Tribalat, le statistiche relative all'incidenza degli stranieri sul totale della popolazione e alle minoranze etniche più numerose in un determinato paese dipendono in maniera non marginale dalla definizione di straniero adottata per la misurazione Tribalat (2008). La tabella 2.1 di seguito contiene le informazioni fornite da Eurostat sia prendendo in considerazione il paese di nascita della popolazione residente, che la cittadinanza posseduta.

oggi, il gruppo etnico alloctono maggiormente presente è quello finlandese, sia in termini di cittadinanza che di stato di nascita (tabella 2.1). Tuttavia, i reclutamenti di lavoratori nel corso della prima fase delle migrazioni internazionali, anche se al di fuori di specifiche politiche pubbliche, hanno favorito il movimento di un certa quota di popolazione anche dalla Turchia, dall'India e dal Pakistan, nonché dall'Europa meridionale (Lessard-Phillips et al., 2014). A partire dagli anni ottanta alle migrazioni da lavoro si sono sostituiti pian piano gli afflussi dovuti alle precarie situazioni politiche dei paesi extraeuropei (cioè gli ingressi degli *asylum seekers*). È a questo periodo che risalgono i considerevoli flussi in ingresso dai paesi della ex-Jugoslavia, dall'Iran e dall'Iraq, che corrispondono ad alcune delle minoranze etniche più numerose in Svezia, sia relativamente alle prime che alle seconde generazioni. Più recenti sono invece gli ingressi dalla Siria, dalla Somalia e dagli altri paesi Africani, come pure gli afflussi dall'est Europa, che hanno avuto un picco a seguito dell'annessione della Romania e della Bulgaria all'UE nel 2007. Attualmente ben il 17% della popolazione è costituita da nati all'estero, e l'incidenza di stranieri extra-europei sfiora il 12%. Di questi ultimi, una quota più consistente di quella che connota gli altri paesi selezionati è costituita da rifugiati politici, i quali scelgono probabilmente la Svezia più frequentemente di altre destinazioni grazie alla relativa maggiore facilità di ottenimento del passaporto (Bevelnder, 2015). Il fenomeno del reclutamento attivo di lavoratori nel periodo post-bellico dall'Europa meridionale, dalla Turchia e dall'ex- Jugoslavia, ancora oggi si rispecchia grandemente nella composizione della popolazione straniera in Germania, specialmente per quanto riguarda la composizione etnica delle seconde generazioni (Heath, Rothon, e Kilpi, 2008). Specifico di questo paese è inoltre il considerevole influsso, iniziato negli anni '50 dello scorso secolo, di cittadini provenienti dall'ex-URSS in qualità di rifugiati politici, oltre a una consistente immigrazione dalla Polonia, iniziata negli anni novanta, attribuibile a motivazioni economiche (Münz et al., 1997). I recenti allargamenti dell'Unione Europea hanno inoltre favorito gli ingressi dall'Europa orientale, specialmente di cittadini rumeni. Attualmente, in Germania più del 10% dei residenti ha una cittadinanza estera (tabella 2.1).

Infine, nonostante costituiscano un caso frequentemente analizzato in letteratura, nei Paesi Bassi l'immigrazione, iniziata nella fase della ricostruzione post-bellica, ha di fatto incominciato a costituire un fenomeno di rilevanza centrale per le dinamiche demografiche nazionali solamente nel recente passato. Dagli anni '80, la crescita della popolazione straniera residente in questo paese è stata però costante (Lessard-Phillips et al., 2014; Stevens et al.,

2014). Le principali minoranze etniche presenti in questo paese restano ancora oggi quelle provenienti dagli ex-territori coloniali d'oltreoceano (specialmente Suriname e Antille²⁸), dalla Turchia, e dal Marocco. È da notare, infine, che il flusso recente di popolazione in movimento dall'Europa orientale sembra aver colpito i Paesi Bassi in misura decisamente più ridotta di quanto non sia avvenuto in tutti gli altri contesti presi in esame.

Tabella 2.1: Incidenza della popolazione straniera sul totale della popolazione e primi cinque paesi di provenienza degli stranieri²⁹ in Gran Bretagna, Svezia, Italia, Paesi Bassi e Germania. I dati della prima parte della tabella fanno riferimento a una definizione di straniero basata sul paese di nascita, mentre quelli della seconda parte a una definizione basata sulla cittadinanza posseduta. Dati Eurostat (EUROSTAT, 2016b, 2016c).

| | Gran Bretagna | Svezia | Italia | Paesi Bassi | Germania |
|---------------------------------------|----------------------|---------------|---------------|--------------------|-----------------|
| In base allo stato di nascita: | | | | | |
| Incidenza pop. straniera(%) | 13,3 | 17,0 | 9,7 | 12,1 | 13,3 |
| % stranieri extra EU | 8,3 | 11,6 | 6,7 | 8,8 | 8,0 |
| I° paese di origine | India | Finlandia | Romania | Turchia | - |
| II° paese di origine | Polonia | Iraq | Albania | Suriname | - |
| III° paese di origine | Pakistan | Polonia | Marocco | Marocco | - |
| IV° paese di origine | Irlanda | Iran | Ucraina | Indonesia | - |
| V° paese di origine | Germania | ex-Jugoslavia | Germania | Germania | - |
| In base alla cittadinanza: | | | | | |
| Incidenza pop. straniera(%) | 8,6 | 7,8 | 8,3 | 4,9 | 10,5 |
| % stranieri extra EU | 3,7 | 4,5 | 5,8 | 2,2 | 5,9 |
| I° paese di origine | Polonia | Finlandia | Romania | Polonia | Turchia |
| II° paese di origine | India | Polonia | Albania | Turchia | Polonia |
| III° paese di origine | Irlanda | Somalia | Marocco | Germania | Italia |
| IV° paese di origine | Pakistan | Siria | Cina | Marocco | Romania |
| V° paese di origine | Romania | Danimarca | Ucraina | Regno Unito | Grecia |

²⁸ Si noti che i nati nelle Antille Olandesi, in quanto territorio che costituisce una regione autonoma dei Paesi Bassi, hanno cittadinanza e passaporto olandese. Ciò sembra spiegare, almeno parzialmente, come mai benché l'8,8% della popolazione olandese risulti nata in un paese non comunitario, solamente il 2% dei residenti riporti il possesso di una cittadinanza non europea.

²⁹ È possibile prendere visione dei dati EUROSTAT relativi ai primi cinque paesi di provenienza degli stranieri al primo gennaio 2015 (sia calcolati sulla base del paese di nascita che sulla cittadinanza posseduta) collegandosi al link [http://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php/File:Main_countries_of_citizenship_and_birth_of_the_foreign_foreign-born_population,_1_January_2015_\(%C2%B9\)\(in_absolute_numbers_and_as_a_percentage_of_the_total_foreign_foreign-born_population\)_YB16.png](http://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php/File:Main_countries_of_citizenship_and_birth_of_the_foreign_foreign-born_population,_1_January_2015_(%C2%B9)(in_absolute_numbers_and_as_a_percentage_of_the_total_foreign_foreign-born_population)_YB16.png) (link attivo al 04/03/2017).

2.2 Un approfondimento sul contesto italiano

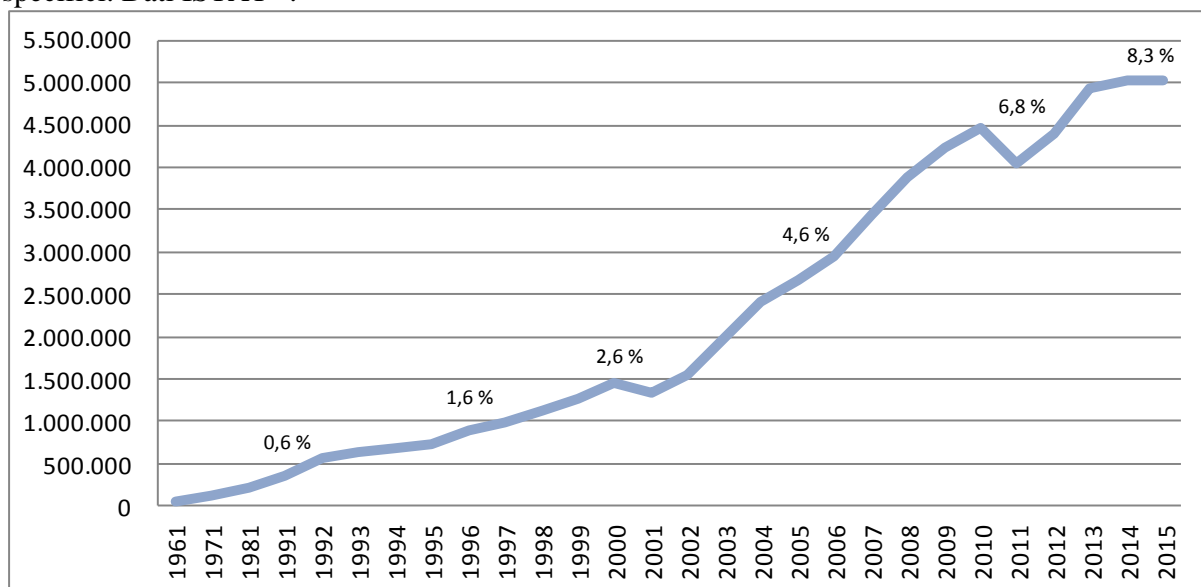
2.2.1 La presenza straniera in Italia

Nonostante incontrare un certo numero di stranieri nelle nostre città non rappresenti più un fatto singolare, l'immigrazione è un fenomeno che caratterizza solo la storia più recente del nostro paese (Colombo e Sciortino, 2004; Azzolini et.a. 2012, Colombo e Santagati 2014; Cebolla-Boado e Finotelli, 2015; Cesareo, 2014, 2016). La sua origine può essere fatta risalire, infatti all'incirca alla seconda metà degli anni ottanta, nel periodo in cui il continente europeo si stava avviando verso una nuova fase delle migrazioni internazionali. Alle precedenti immigrazioni da lavoro si stavano via via sostituendo spostamenti di popolazione causati dalla situazione politicamente avversa di determinati paesi, oppure guidati dai ricongiungimenti familiari (Massey, 1998). I nuovi sforzi dei paesi a più antica tradizione migratoria di governare i flussi in ingresso, inoltre, stavano favorendo da un lato l'aumento delle immigrazioni irregolari, dall'altro l'apertura di nuovi flussi migratori verso paesi che prima rivestivano un ruolo solamente marginale nel panorama delle migrazioni internazionali. È dunque in questo periodo che l'Italia, come gli altri paesi dell'Europa meridionale, comincia a veder crescere il proprio numero di residenti non nativi. Ai censimenti della popolazione precedenti agli anni novanta, la presenza straniera era ancora decisamente contenuta (figura 2.1). Nel 1991 l'incidenza dei residenti stranieri sul totale della popolazione non superava lo 0,6%. Dopo una prima fase di contenuto incremento, è soprattutto a partire dagli anni novanta che il tasso di crescita annuo della popolazione straniera ha incominciato ad accelerare in maniera considerevole. Nel corso del successivo decennio, l'incidenza degli stranieri sul totale della popolazione quadruplicherà, raggiungendo quota 2,6% nel 2000³⁰. Diversamente da quanto precedentemente avvenuto nell'Europa continentale, il flusso di immigrati che interessa l'Italia in questo periodo, non è né frutto del passato coloniale né prende origine politiche di reclutamento implementate per rispondere alle esigenze economiche del paese. La popolazione in ingresso, principalmente dall'area nord africana (Marocco, Tunisia e Egitto in primis) e dai Balcani (Albania e ex-Jugoslavia) (tabella 2.2), costituisce piuttosto un flusso non organizzato e, soprattutto, inatteso. La tendenza, da parte

³⁰ Si noti che l'incremento dell'incidenza della popolazione straniera sul totale non dipende esclusivamente dai nuovi ingressi dall'estero ma risente anche dell'andamento demografico della popolazione italiana che, nel periodo considerato, mostrava già un saldo naturale (cioè la differenza tra nati e morti) negativo (dati "ISTAT Serie Storiche" disponibili al link <http://seriestoriche.istat.it/> attivo al 04/03/17).

del decisore pubblico e della cittadinanza è stata, per questa ragione, quella di trattare il fenomeno come un'emergenza transitoria. Tale percezione condivisa, la quale ha accompagnato l'origine e la fase iniziale dello sviluppo delle immigrazioni in Italia, può essere considerata alla base della mancanza, nel nostro paese, di un sistema strutturato di politiche di integrazione in grado di risolvere le frequenti situazioni di clandestinità e di marginalità sociale in cui i nuovi arrivati si trovavano a vivere. La stabilizzazione dei flussi, congiuntamente alla diffusione di analisi sempre più approfondite sulle dinamiche migratorie, ha reso tuttavia chiaro che l'immigrazione in Italia costituisca un fenomeno di tipo strutturale, non destinato a venir meno nel futuro prossimo (Cesareo e Blangiardo, 2009; Azzolini et al., 2012; Saraceno, Sartor, & Sciortino, 2013; Cesareo, 2016). Le previsioni che possiamo tentare, alla luce dei dati presentati, infatti ci dicono che è più facile che il nostro paese diventi ancora più multietnico, anziché l'opposto.

Figura 2.1: Andamento della popolazione straniera residente in Italia. Numerosità assoluta dal 1961 al 31 dicembre 2015 e incidenza rispetto alla popolazione complessiva in alcuni anni specifici. Dati ISTAT³¹.



³¹ Fonte: elaborazione su dati “ISTAT - Serie Storiche” (<http://seriestoriche.istat.it>), “ISTAT - Italia in Cifre” (varie edizioni annuali, reperibili al link: <http://www.istat.it/it/archivio/30329>) e ISTAT “Annuario Statistico Italiano 2016” (reperibile al link: www.istat.it/it/files/2016/12/Asi-2016.pdf). Tutti i link risultano link attivi al 07/03/17.

Per circa tredici anni dagli anni 2000, la crescita del numero di stranieri in Italia è stata esponenziale³². Attualmente, un residente su dodici è di origine straniera e nel nostro paese vivono regolarmente più di cinque milioni di cittadini non italiani (figura 2.1). Uno degli aspetti che hanno causato l'accelerazione del ritmo di crescita della popolazione alloctona all'inizio degli anni 2000, oltre alla dinamica dei ricongiungimenti familiari, è stata l'apertura di nuovi flussi in ingresso, differenti da quelli che avevano caratterizzato le prime fasi fenomeno. Questi nuovi ingressi hanno modificato sensibilmente la composizione della popolazione straniera residente in quanto a paesi di provenienza. La tabella 2.2 offre una panoramica della consistenza e della tempistica di tali cambiamenti avvenuti nel corso degli ultimi venti anni. Più precisamente, essa riporta per ogni anno fino al 31 dicembre 2015, i principali paesi di provenienza degli stranieri in Italia. Inizialmente, quando la presenza straniera rappresentava solo l'1% del totale degli abitanti, la popolazione alloctona era per lo più composta da cittadini nordafricani ed ex-jugoslavi. Tuttavia, in termini relativi, erano consistenti anche le presenze sia dalle Filippine che dai paesi europei ad economia avanzata (Germania, Francia e Regno Unito specialmente). Dagli anni '90, mentre il peso di alcune minoranze etniche è rimasto abbastanza stabile, l'incidenza di altre è drasticamente diminuita e contemporaneamente, nuovi paesi di origine hanno aumentato la loro numerosità. Ad esempio: il Marocco e l'Albania, oggi come venti anni fa, si trovano nel gruppo delle prime cinque provenienze etniche. Al contrario la Germania, quarto paese per provenienza all'inizio degli anni novanta, già dieci anni fa non era più presente nei primi quindici paesi più rappresentati. Gli altri stati europei che inizialmente costituivano circa un quinto del totale degli stranieri, oggi compongono complessivamente solo il 2,1% degli alloctoni residenti (tabella 2.2)³³.

Uno degli incrementi più spiccato è quello della componente cinese. Questa minoranza etnica, dalla dodicesima posizione che occupava nel 1994 in soli dieci anni è crescita tanto da raggiungere la quinta posizione già poco più di dieci anni fa. Nel corso dell'ultimo decennio, inoltre, sono cresciute le presenze di alcune etnie provenienti dal sud America (Perù e

³² Si noti che i picchi negativi in corrispondenza del 2001 e del 2011 non dipendono da dinamiche migratorie o demografiche caratteristiche, ma bensì dalle discrasie tra i dati anagrafici raccolti nei periodi intercensuari e le informazioni ricavate dai censimenti del 2001 e del 2011 (ISTAT, 2012).

³³ I dati presentati nella tabella 2.2 costituiscono una elaborazione di dati ISTAT provenienti da più fonti: le informazioni più recenti portale provengono da ISTAT "Immigrati.Stat" (<http://stra-dati.istat.it/Index.aspx-link> attivo al 07/03/17), mentre i dati precedenti al 2003 derivano dal 14° Censimento ISTAT della popolazione e delle abitazioni (i cui dati possono essere consultati al link: <http://dawinci.istat.it/jsp/MD/> attivo al 07/03/17) e dalla pubblicazione: ISTAT *Flussi migratori e caratteristiche della popolazione straniera*, anni 1990- 1998, Roma: Istituto Nazionale di Statistica, 2000.

Ecuador in primis), dalla penisola Indiana (India, Bangladesh e Pakistan) e, soprattutto, dall'Europa orientale (Ucraina, Moldavia, Polonia e Romania – questi ultimi due entrati nell'UE rispettivamente nel 2004 e nel 2007). È interessante notare che la dinamica migratoria del nostro paese nel corso dell'ultimo ventennio abbia proceduto a stabilizzarsi. Le prime quindici nazionalità nel 1994 rappresentavano il 62% circa del totale della popolazione straniera, mentre il restante 40% circa era composto da ulteriori provenienze ognuna con un peso relativo inferiore al 2%. Attualmente, invece, le prime quindici appartenenze etniche costituiscono più dei tre quarti della popolazione straniera residente (il 76,8%). Le cinque nazionalità maggiormente rappresentate (che da sole costituiscono il 50,9% degli stranieri che possiamo incontrare oggi in Italia), sono nell'ordine: quella rumena (che corrisponde a più di un quinto della popolazione straniera complessiva), quelle albanese e marocchina (che caratterizzano entrambe circa il 9% del totale degli stranieri), quella cinese (5,4%) e, infine, quella Ucraina, la cui importanza è cresciuta in maniera considerevole nel corso degli ultimi dieci anni. Da un lato, la tabella 2.2 ci permette di prendere visione in maniera immediata di quanto siano stati sostanziali i cambiamenti nella composizione per paese di origine della popolazione straniera residente nel corso degli ultimi venti anni. Dall'altro lato, tuttavia, il dettaglio annuale ci permette di riscontrare come questi cambiamenti si siano svolti nel medio e nel lungo periodo. In altre parole, è possibile notare che la composizione per nazionalità tenda, generalmente, a modificarsi in maniera non repentina tra un anno e il successivo. Su questa considerazione si basa, come si vedrà nel prossimo capitolo, la scelta di confrontare dati raccolti in tre gradi scolastici prossimi benché non immediatamente successivi.

Tabella 2.2: Primi quindici paesi di provenienza degli stranieri residenti in Italia, dal 1994 al 2015, percentuale rappresentata dalle prime 15 nazionalità sul totale degli stranieri residenti per anno, e peso relativo delle specifiche provenienze sul totale degli stranieri residenti al 31/12/2015. Italia, dati ISTAT

| Paese di provenienza | 1994 | 1995 | 1996 | 1997 | 1998 | 2001 | 2003 | 2004 | 2005 | 2006 | 2007 | 2008 | 2009 | 2010 | 2011 | 2012 | 2013 | 2014 | 2015 | % sul tot. stranieri 2015 | |
|---------------------------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|----------|----------|----------|----------|----------|----------|----------|----------|----------|----------|----------|----------|----------|----------|---------------------------|---------------|
| Marocco | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 8,7 % | |
| Ex- | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Jugoslavia | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 3 | 3 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 5 | 6 | 6 | 4,2 % | |
| Tunisia | 3 | 3 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 7 | 8 | 8 | 8 | 8 | 8 | 11 | 11 | 12 | 13 | | | | 1,9 % |
| Germania | 4 | 4 | 6 | 6 | 6 | 8 | 13 | 15 | | | | | | | | | | | | | 0,7 % |
| Filippine | 5 | 5 | 5 | 5 | 4 | 5 | 6 | 6 | 7 | 7 | 7 | 7 | 7 | 7 | 7 | 8 | 7 | 7 | 7 | 7 | 3,3 % |
| Albania | 6 | 6 | 4 | 3 | 3 | 2 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 9,3 % |
| Francia | 7 | 7 | 7 | 10 | 10 | 11 | | | | | | | | | | | | | | | 0,6 % |
| Regno Unito | 8 | 8 | 8 | 11 | 12 | | | | | | | | | | | | | | | | 0,5 % |
| Senegal | 9 | 10 | 10 | 8 | 8 | 9 | 8 | 9 | 10 | 14 | 14 | 15 | | | | 15 | | | | 15 | 2,0 % |
| Egitto | 10 | 9 | 9 | 9 | 9 | 12 | 12 | 12 | 13 | 13 | 13 | 13 | 14 | 14 | 14 | | | | 12 | 11 | 2,2 % |
| Stati Uniti | 11 | 11 | 12 | 14 | | | | | | | | | | | | | | | | | 0,3 % |
| Cina | 12 | 12 | 11 | 7 | 7 | 7 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 4 | 4 | 4 | 4 | 5,4 % |
| Grecia | 13 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | 0,1 % |
| Svizzera | 14 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | 0,2 % |
| Sri Lanka | 15 | 13 | 13 | 12 | 13 | 15 | 11 | 14 | 15 | 15 | 15 | | 15 | 15 | | | | | 13 | 13 | 2,0 % |
| Ghana | | 14 | 15 | | | | 15 | | | | | | | | | | | | | | 1,0 % |
| Polonia | | 15 | 14 | 15 | 14 | 13 | 14 | 13 | 14 | 11 | 9 | 9 | 9 | 9 | 10 | 11 | 12 | 14 | | | 1,9 % |
| Romania | | | | 13 | 11 | 4 | 4 | 3 | 3 | 3 | 3 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 22,9 % |
| Perù' | | | | | 15 | 10 | 10 | 11 | 11 | 12 | 12 | 12 | 13 | 12 | 12 | 10 | 10 | 11 | 12 | 12 | 2,1 % |
| India | | | | | | 14 | 9 | 10 | 9 | 10 | 10 | 10 | 10 | 8 | 9 | 9 | 9 | 8 | 8 | 8 | 3,0 % |
| Ucraina | | | | | | | | 8 | 6 | 6 | 6 | 6 | 6 | 6 | 6 | 6 | 6 | 5 | 5 | 5 | 4,6 % |
| Ecuador | | | | | | | | | 12 | 9 | 11 | 11 | 12 | 13 | 13 | 14 | 14 | | | | 1,7 % |
| Moldavia | | | | | | | | | | | | 14 | 11 | 10 | 8 | 7 | 8 | 9 | 9 | 9 | 2,8 % |
| Bangladesh | | | | | | | | | | | | | | | 15 | 13 | 11 | 10 | 10 | 10 | 2,4 % |
| Pakistan | | | | | | | | | | | | | | | | | 15 | 15 | 14 | 14 | 2,0 % |
| % stranieri rappresentata | 61,9% | 63,1% | 63,6% | 64,6% | 65,2% | 69,3% | 71,6% | 71,5% | 73,0% | 73,4% | 73,7% | 75,5% | 76,4% | 76,7% | 76,7% | 77,9% | 77,4% | 77,2% | 76,8 | | |

2.2.2 I figli di immigrati nel sistema scolastico italiano

Poiché quasi un quarto della popolazione straniera residente si trova in età scolare³⁴ (ISTAT, 2013), la scuola rappresenta senz'altro un'arena di primaria importanza nel processo di integrazione delle minoranze (Colombo e Santagati, 2010, 2014). In Italia, la distribuzione degli studenti stranieri, tuttavia, non è omogenea ma si concentra specialmente in alcuni gradi e indirizzi scolastici. Il nostro sistema scolastico, infatti, è differenziato sia verticalmente che orizzontalmente; esso prevede cioè ai gradi più elevati indirizzi di studio alternativi (Eurydice, 2017). Più precisamente, i livelli scolastici di cui è composto sono cinque: il primo (livello 0 in base alla classificazione ISCED 2013³⁵) è costituito dalla scuola pre-primaria, alla quale si accede su base volontaria entro il compimento dei sei anni di età. Il secondo livello è invece obbligatorio, ed è costituito dalla scuola primaria (ISCED 1). Essa accoglie tutti i giovani studenti a sei anni di età e fornisce loro le conoscenze di base nell'arco di un periodo di cinque anni, al termine del quale gli alunni undicenni transitano verso la scuola secondaria inferiore (corrispondente al livello 2 di ISCED). Dall'implementazione della Riforma Moratti nel 2004 la scuola primaria e la scuola secondaria inferiore costituiscono congiuntamente il "primo ciclo di istruzione obbligatoria". Diversamente da quanto accadeva in passato, durante tutto il periodo corrispondente (dai sei ai quattordici anni di età), non sono più previsti esami di competenza e il passaggio da un anno all'altro avviene sulla base dei giudizi degli insegnanti rispetto agli apprendimenti dei giovani. La seconda fase di tale ciclo, costituita dall'istruzione secondaria di primo grado di durata triennale, è quindi anch'essa universalistica e orizzontalmente indifferenziata al pari della scuola primaria. Alla fine del primo ciclo d'istruzione obbligatoria, gli studenti vengono per la prima volta sottoposti ad un esame di accertamento delle conoscenze. Superato questo esame, a quattordici anni circa, essi si trovano di fronte all'importante decisione di come assolvere i restanti due anni di obbligo formativo. Il livello scolastico corrispondente a ISCED 3 (cioè l'istruzione secondaria superiore) prevede una molteplicità di opzioni parallele. Esse, per semplicità, possono essere ricondotte a tre ambiti principali: l'istruzione liceale, quella tecnica (a cui corrispondono gli istituti tecnici e professionali che rilasciano un diploma quinquennale) e quella

³⁴ Più precisamente il 22,13%. Dati Demo.istat relativi al 1° gennaio 2016, reperibili al link <http://demo.istat.it/strasa2016/index.html> (link attivo il 03/03/17)

³⁵ Per ISCED si intende l'“*International Standard Classification of Education*”. Si tratta di un sistema di codifica della formazione prevista a ciascun livello scolastico nei diversi paesi, creata dall'Unesco per permettere la comparazione dei livelli di istruzione tra diversi contesti istituzionali.

professionale³⁶. Quest'ultima si differenzia dalle precedenti due: è conosciuta come “formazione professionale” e ha una durata limitata a tre anni. Non dipende dal livello centrale come gli altri canali secondari, ma è bensì amministrata a livello locale (nello specifico a livello regionale). Nonostante in alcuni contesti territoriali (come ad esempio in Trentino Alto Adige), sia possibile terminati i tre anni di formazione professionale confluire nell'istruzione tecnica e conseguire il diploma seguendo due anni di istruzione aggiuntivi, è l'ingresso sul mercato del lavoro a circa diciassette anni lo sbocco prediletto di questo canale. Sia l'istruzione accademica che quella tecnica, invece, hanno una durata prevista di cinque anni, e forniscono agli studenti competenze sia generali che specifiche. Nel primo caso esse sono tuttavia indirizzate al proseguimento degli studi all'università, mentre nel secondo all'esercizio di mansioni tecniche specializzate. Entrambi questi due indirizzi, comunque, rilasciano il cosiddetto “diploma di scuola superiore” a seguito del superamento dell'esame delle competenze conosciuto come “esame di stato”. Il possesso del diploma superiore, permette di accedere all'università indipendentemente dallo specifico indirizzo frequentato (accademico o tecnico). Alternativamente, esso consente anche l'accesso alla “formazione tecnico-professionale superiore integrata” (FIS)³⁷ che costituisce un nuovo tipo di formazione superiore non universitaria, corrispondente al quarto livello di ISCED, implementata in Italia solamente dopo il 1999. Il quinto e ultimo livello di istruzione nel nostro paese è costituito dall'Università (ISCED 5b), la quale si differenzia sia verticalmente che orizzontalmente secondo le regole del Processo di Bologna³⁸. Poiché la quota di discendenti di immigrati che

³⁶ Attualmente in Italia la popolazione studentesca delle scuole secondarie di secondo grado statali è costituita da 2.626.674 studenti così distribuiti: per il 34,6% frequentano un liceo tradizionale (classico, scientifico o linguistico), per il 13% un altro liceo (liceo delle scienze umane, artistico, musicale, internazionale o scientifico sezione sportiva), per il 31,7% un istituto tecnico (economico o tecnologico) e per il restante 20,7% un istituto tecnico (settore industriale o dei servizi) (MIUR, 2016).

³⁷ La FIS si propone di formare figure professionali a livello post-secondario per rispondere alla domanda di lavoro caratteristica della specifica economia regionale. Come la formazione professionale di livello secondario, anche la formazione tecnico-professionale superiore integrata viene amministrata a livello locale. Per questa ragione è possibile che a livello regionale si riscontrino delle differenze. Ad esempio in Emilia Romagna non è necessario un diploma di scuola secondaria superiore per avvedervi.

³⁸ Per *Bologna Process*, o Processo di Bologna, si intende la profonda trasformazione che ha interessato il livello di istruzione terziario italiano a partire dall'anno 2001. Precedentemente, il sistema terziario nel nostro paese era unitario, cioè caratterizzato unicamente da corsi di laurea della durata di 4-6 anni a seconda dell'indirizzo di studio. Nonostante negli anni '90 era già stata approvata una riforma che garantiva alle università la possibilità di predisporre corsi di durata inferiore a quella tradizionale (dei cosiddetti Diplomi Universitari di 2 o 3 anni) la maggioranza delle università italiane non implementò questi corsi (Ballarino e Perotti 2012). Tale riforma dunque non premesse di risolvere i problemi dell'università, che continuava a mostrare negli anni 2000 elevati tassi di interruzione e di completamento degli studi in ritardo, nonché i bassi tassi di immatricolazione (Argentin e Triventi 2011). La riforma conosciuta come Processo di Bologna si propose di risolvere proprio questi problemi, sostituendo al vecchio sistema unitario un nuovo sistema sequenziale (il “sistema 3 + 2”) dove si prevede una laurea triennale iniziale seguita da un eventuale ulteriore periodo di studi di durata biennale, che

frequenta l'università nel nostro paese è attualmente così ridotta da impedire l'analisi attraverso tecniche quantitative³⁹, come anche è ridotta l'incidenza degli stranieri alle scuole secondarie superiori (tabella 2.3), in questa ricerca, l'approfondimento del contesto italiano avverrà esclusivamente dal guardando al primo ciclo di istruzione obbligatoria. L'incidenza dei figli di immigrati all'interno di questo livello fino a soli quindici anni fa era del tutto trascurabile, raggiungendo appena il 2% della popolazione studentesca alla fine degli anni novanta (tabella 2.3.). La crescita della presenza straniera nelle scuole di ogni livello scolastico da allora è stata però decisamente sostenuta. Attualmente gli studenti stranieri sono più di 814.000 (ISMU, 2016), concentrati soprattutto sui banchi della scuola dell'obbligo.

Tabella 2.3: Incidenza degli studenti stranieri sul totale degli studenti iscritti nelle scuole italiane per livello scolastico, dall'a.s. 1998/99 all'a.s. 2014/15. Valori percentuali. Italia, dati MIUR⁴⁰.

| Anno scolastico | Scuola Primaria | Secondaria Inferiore | Secondaria Superiore |
|-----------------|-----------------|----------------------|----------------------|
| 1998/99 | 1,5 | 1,2 | 0,4 |
| 1999/00 | 2,0 | 1,7 | 0,6 |
| 2000/01 | 2,4 | 2,2 | 0,8 |
| 2001/02 | 3,0 | 2,7 | 1,1 |
| 2002/03 | 3,8 | 3,5 | 1,5 |
| 2003/04 | 4,5 | 4,0 | 1,9 |
| 2004/05 | 5,4 | 4,8 | 2,3 |
| 2005/06 | 5,9 | 5,6 | 3,1 |
| 2006/07 | 6,8 | 6,5 | 3,8 |
| 2007/08 | 7,7 | 7,3 | 4,3 |
| 2008/09 | 8,3 | 8,0 | 4,8 |
| 2009/10 | 8,7 | 8,5 | 5,3 |
| 2010/11 | 9,0 | 8,8 | 5,8 |
| 2011/12 | 9,5 | 9,3 | 6,2 |
| 2012/13 | 9,8 | 9,6 | 6,6 |
| 2013/14 | 10,0 | 9,6 | 6,8 |
| 2014/15 | 10,4 | 9,6 | 7,0 |

permette il conseguimento della laurea magistrale. Solamente quest'ultima permette l'eventuale accesso ai corsi di dottorato.

³⁹ In base alla più recente rilevazione disponibile del Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca (relativa all'anno accademico 2015/16), infatti, solo il 4,4% degli attuali studenti universitari è di origine straniera. Se si considera che il dato comprende anche gli studenti che abitualmente risiedono in un paese estero e si trovano in Italia esclusivamente per il completamento dei propri studi, si può comprendere come l'incidenza di discendenti degli immigrati propriamente intesi nell'istruzione terziaria in Italia sia decisamente ridotta (Dati "Anagrafe Nazionale Studenti" del MIUR per l'anno accademico 2015/16 relativi a tutti i corsi di laurea attivi sul territorio nazionale. Dati disponibili alla pagina <http://anagrafe.miur.it/index.php> - link attivo al 09/03/17).

⁴⁰ Elaborazione di dati MIUR tratti dalle pubblicazioni MIUR (2008) e MIUR (2014b) e ISMU (2016).

Se prendiamo ad esempio una classe scolastica media di una ventina di studenti⁴¹ possiamo aspettarci, dunque, di trovare al suo interno un paio di alunni con cittadinanza non italiana. Questi dati medi, tuttavia, nascondono un'elevata eterogeneità di situazioni. La distribuzione dei minori stranieri è, infatti, tutt'altro che omogenea sul territorio nazionale (Bertozzi e Santagati 2006, Santagati, 2016). Le presenze più consistenti connotano alcune regioni del nord e del centro: al primo posto per incidenza di alunni con cittadinanza non italiana troviamo l'Emilia Romagna (15,5%), seguita dalla Lombardia (14,3%), dall'Umbria (14,2%), e poi dal Veneto e Toscana (entrambe al 13%). Nelle regioni meridionali l'incidenza dei figli di immigrati è mediamente inferiore al 5% sul totale della popolazione studentesca (ISMU, 2016). In base ai dati raccolti dal Ministero dell'Istruzione e rielaborati dai ricercatori della Fondazione ISMU, gli alunni stranieri attualmente residenti si dividono in maniera tuttora abbastanza bilanciata tra prime e seconde generazioni (rispettivamente il 44,7% e il 55,3%), nonostante negli anni più recenti la proporzione di stranieri nati in Italia abbia registrato un aumento consistente. Tuttavia, mentre nelle scuole primarie le seconde generazioni costituiscono la maggioranza (il 68,4% sul totale dei figli di immigrati), nelle scuole secondarie inferiori la loro proporzione scende al 43,8% e in quelle secondarie superiori raggiunge solo il 18,7% (ISMU, 2016).

⁴¹ In base ai dati Miur, in Italia la media degli studenti per classe scolastica nelle scuole statali è di 19,58 per le scuole primarie, 21,24 per le scuole secondarie di primo grado e 22,11 per le scuole secondarie di secondo grado (MIUR 2016).

2.3 I sistemi scolastici in Inghilterra, Svezia, Paesi Bassi e Germania

Diversi sono gli studi presenti in letteratura che mettono in relazione l'eterogeneità dei risultati scolastici degli studenti europei alle differenze istituzionali tra i paesi (Muller e Shavit, 1998; Ammermueller, 2005; Hanushek e Woessmann, 2011). Recentemente, alcuni studiosi hanno iniziato a esplorare la possibilità che le differenze nei sistemi di istruzione possano risultare in un differente livello di svantaggio scolastico dovuto alla nazionalità, riscontrando indizi a favore di questa supposizione (Heckmann et al., 2001; Schnepf, 2004; OECD, 2006; Waldinger, 2006; Brunello e Checchi, 2007; Van de Werfhorst e Van Tubergen, 2007, Lessard-Phillips, Brinbaum, e Heath, 2014). Per valutare l'adeguatezza del modello teorico proposto, dunque, è necessario testare le ipotesi da esso derivate in modo comparativo, rilevando se l'effetto delle dimensioni macro-sociali è tale da inficiarne o meno la portata esplicativa. È importante ricordare che, poiché l'obiettivo che questa tesi si prefigge è quello del test della validità di uno specifico modello teorico dello svantaggio scolastico degli stranieri, anziché quello di fornire una panoramica della stratificazione etnica in istruzione attualmente presente in diversi paesi europei⁴², è importante soprattutto una adeguata selezione dei casi da comparare piuttosto che non un allargamento delle analisi a quanti più contesti nazionali possibili. Partendo dalla considerazione della rilevanza delle caratteristiche dei sistemi di istruzione nazionali sui divari riscontrati per i discendenti degli immigrati, la strategia seguita in questa tesi è quella di prendere in esame un numero di casi nazionali ridotto ma particolarmente significativo per la comparazione con l'Italia, paese caratterizzato da un sistema di istruzione definibile come "misto" (tabella 2.4). Se incrociamo le due dimensioni della stratificazione del sistema di istruzione e della standardizzazione del curriculum formativo (misurate entrambe come «alta» o «bassa»), possiamo individuare quattro tipi di situazioni concrete. Prestando attenzione da un lato alle caratteristiche delle tradizioni migratorie nazionali⁴³ e dall'altro alla disponibilità di dati utili a testare le ipotesi di ricerca, i quattro paesi selezionati per riempire le caselle della tipologia sono l'Inghilterra e la Svezia (esempi di sistemi comprensivi) e la Germania e i Paesi Bassi (esempi di sistemi

⁴² Quest'ultima strada è già stata infatti percorsa con successo ad esempio da Stevens e Dworking (2014) e da Heath e colleghi (Heath et al., 2008; Heath e Brinbaum, 2014), ma anche attraverso numeri monografici di alcune riviste scientifiche, come ad esempio quello del 2007 di *Ethnicities*.

⁴³ La scelta di questi casi assicura la considerazione sia dei paesi dove l'immigrazione è stata fortemente influenzata dal passato coloniale (come Inghilterra e Paesi Bassi), sia di quelli che hanno visto aumentare l'incidenza della popolazione straniera a seguito del reclutamento razionale di lavoratori dall'estero (caso emblematico quello tedesco), che quelli che hanno grandemente risentito del fenomeno degli *asylum seekers* (come ad esempio la Svezia).

altamente stratificati). La tabella 2.4 fornisce una panoramica delle caratteristiche dei sistemi di istruzione nei paesi europei selezionati, e ne permette il confronto al caso italiano.

Tabella 2.4: Caratteristiche dei sistemi di istruzione (per il solo livello secondario) in vigore nei paesi considerati da questa ricerca.

| Paese | Indice di <i>tracking</i> ⁴⁴ | Fluidità del sistema (passaggio tra gli indirizzi) | Scelta dell'istruzione tecnico / professionale ⁴⁵ | Istruzione professionale con sistema duale | Esami del livello di istruzione secondario | Standardizzazione del curriculum |
|-------------|---|--|--|--|--|---|
| Inghilterra | -1,08 | Fluidido | 0,47 | 0 % | Esami statali alla fine della secondaria inferiore e superiore | Differenziato a livello locale |
| Svezia | -1,06 | Fluidido | 0,69 | 0 % | Esami statali alla secondaria superiore, su materie specifiche | Uniforme a livello statale |
| Italia | 0,18 | Fluidido | 0,95 | 0 % | Esami statali alla fine della secondaria inferiore e superiore | Uniforme a livello statale, curriculum regionale solo per la formazione professionale |
| Paesi Bassi | 0,97 | Rigido | 1,26 | 20 % | Esami statali alla fine della secondaria superiore | Uniforme a livello statale |
| Germania | 1,79 | Rigido | 0,89 | 45 % | Esami a livello di Länder e esami statali solo per particolari professioni | Differenziato a livello di Länder |

Fonte: (Bol e Van de Werfhorst, 2013; Lessard-Phillips et al., 2014)

Le prime cinque dimensioni riportate nella tabella 2.4 riflettono il grado di stratificazione del sistema scolastico, aspetto che la letteratura in materia considera come uno dei più influenti sulle scelte d'istruzione degli studenti stranieri (Jackson et al., 2012; Lessard-Phillips, Brinbaum, e Heath, 2014). Mentre il nostro paese occupa decisamente una posizione centrale per questa dimensione, l'estremo superiore è costituito dai casi altamente stratificati di Germania e Paesi Bassi. In questi paesi l'età in cui avviene la selezione in indirizzi è molto precoce: 10 anni per la Germania e 12 per i Paesi Bassi. Gli studenti di scuola secondaria inferiore si trovano quindi in questi paesi già separati in curriculum differenziati; sulla base delle decisioni dei loro genitori e insegnanti in Germania (Schneider, 2008), o a seconda dei

⁴⁴ L'indice di *tracking* è il valore risultante da una analisi fattoriale sui tre indicatori: l'età in cui avviene la prima differenziazione indirizzi, la percentuale di curriculum differenziato in indirizzi e il numero di indirizzi tra cui gli studenti di 15 anni possono scegliere (Bol e Van de Werfhorst, 2013). L'indice si distribuisce normalmente, con media uguale a zero e deviazione standard uguale a uno.

⁴⁵ Come l'indice di *tracking*, anche l'indice di scelta dell'istruzione tecnico/professionale è il valore risultante da un'analisi fattoriale, svolta sulla percentuale di studenti iscritti all'istruzione secondaria superiore di tipo tecnico/professionale nel 2004 e nel 2006. Anche questo indice si distribuisce normalmente con media uguale a zero e deviazione standard uguale a uno.

loro risultati scolastici precedenti per i Paesi Bassi (Luijckx e de Heus, 2008). Effettuata la scelta di indirizzo, data la rigidità di questi sistemi di istruzione, essa si rivela particolarmente vincolante. I cambiamenti di percorso, anche se in principio possibili (se non addirittura agevolati come nel caso dei Paesi Bassi) non sono estremamente frequenti, e si verificano soprattutto dagli indirizzi prestigiosi a quelli meno remunerativi (Lessard-Phillips, Fleishmann, e Van Elsas, 2014). Questi due paesi si differenziano tuttavia specialmente nella standardizzazione del curriculum scolastico. Mentre nei Paesi Bassi questo è centralmente stabilito ed è dunque uniforme in tutte le scuole del medesimo indirizzo, in Germania ogni *Länder* ha la possibilità di influire in misura anche molto significativa su quanto viene insegnato, per cui le esperienze di apprendimento degli studenti potrebbero risultare molto dissimili anche a parità di indirizzo di studi scelto (Gogolin e Salem, 2014).

All'estremo opposto troviamo i casi inglese e svedese in cui, al contrario che in Germania e Paesi Bassi, non è prevista una forte distinzione tra indirizzi (Stevens e Crozier, 2014). Nonostante anche qui sia possibile seguire percorsi di studio differenziati, che prendono la forma di *track* tecnici o in preparazione all'istruzione superiore in Svezia (Lessard-Phillips et al., 2014) o di scelta del proprio piano di studi per poter sostenere agli esami necessari alla selezione universitaria in Inghilterra (gli *A-levels*) (Parutis, 2015), il percorso di istruzione è universalistico e indifferenziato durante tutta la scolarità dell'obbligo, e le scelte di indirizzo post-obbligo più facilmente revocabili. Nonostante la condivisione di questi tratti, i sistemi di istruzione di questi due paesi si distanziano grandemente in termini di stratificazione degli istituti scolastici sul territorio nazionale. In Svezia tale stratificazione è del tutto assente, e tutte le scuole svedesi sono tenute ad adottare il medesimo curriculum formativo, il quale viene stabilito centralmente. In Inghilterra, al contrario, l'offerta di istruzione è differenziata in ogni livello, a partire da quello primario. La principale distinzione è quella presente tra le scuole statali e le scuole private. Queste ultime richiedono maggiori investimenti in termini di risorse socio-economiche e, in ragione del maggior prestigio di cui godono, accedervi potrebbe richiedere il superamento di un processo di selezione (Stevens e Crozier, 2014; Lessard-Phillips et al., 2014).

Facendo riferimento a quanto detto a proposito del sistema di istruzione italiano nel precedente capitolo, possiamo collocare il nostro paese in una posizione intermedia rispetto ai casi qui considerati. In ragione di ciò, essi costituiscono interessanti termini di paragone per la valutazione dell'appropriatezza del modello teorico che già si è rivelato utile allo studio della realtà della stratificazione etnica in istruzione in Italia.

3. Il ruolo delle caratteristiche individuali nelle disparità di apprendimento degli studenti nativi e degli studenti stranieri in Italia: una comparazione tra tre gradi scolastici

Introduzione

Il modello teorico proposto per analizzare i meccanismi generativi dello svantaggio scolastico degli studenti stranieri, non si basa su uno specifico caso nazionale, ma è bensì derivato da elaborazioni teoriche e risultati di ricerca internazionali (prevalentemente, ma non solo, europei). La parte empirica centrale di questo lavoro inizierà tuttavia con l'approfondimento di uno specifico contesto, quello italiano, il quale ci riguarda più da vicino. Due sono le ragioni che giustificano tale scelta. Anzitutto la relativa novità del fenomeno migratorio in Italia rende lo studio dell'integrazione dei migranti nel nostro paese particolarmente interessante. Inoltre, le caratteristiche specifiche dei flussi in ingresso in l'Italia li rendono sensibilmente differenti dai reclutamenti di lavoratori nei paesi dell'Europa continentale e dai flussi dalle ex-colonie nei paesi dell'Europa settentrionale, ponendo delle sfide alla portata esplicativa delle elaborazioni teoriche da questi derivate per il nostro paese. Per tale ragione, testare nel contesto italiano un modello teorico che da esse prende spunto si rivela particolarmente interessante anche da un punto di vista teorico.

Prima di presentare i risultati dell'analisi empirica, approfondirò nella prima sezione di questo capitolo le precedenti ricerche condotte in Italia. Nella seconda sezione presenterò i dati e i metodi adottati. In questo capitolo utilizzerò i dati dell'indagine censuaria *cross-section* sugli apprendimenti condotta dall'Istituto Nazionale per la Valutazione del Sistema educativo di Istruzione e di Formazione (INVALSI), e illustrerò come si distribuiscono le dimensioni di interesse all'interno di questi dati. Successivamente chiarirò la strategia analitica adottata per ottenere i risultati presentati nella terza sezione del capitolo. Prima di testare le ipotesi di ricerca, tuttavia, prenderò in esame più nel dettaglio il peso che i diversi contesti in cui l'individuo è inserito hanno sui suoi apprendimenti. L'ipotesi che le ragioni delle differenze a livello di competenze acquisite debbano essere ricercate primariamente nelle caratteristiche individuali degli studenti sta infatti alla base dello sviluppo del modello teorico proposto.

⁴⁶ Un *working paper* corrispondente a una precedente versione di questo capitolo empirico e avente come titolo "*Ethnicity, Migration, and Educational Achievement in Italy: a Comparison across Educational Levels*" è stato presentato e discusso alla conferenza: Ascona 2015 International Conference on (Persistent) Inequalities - Reconsidered: Education and Social Mobility; Spring meeting 2015 dell'International Sociological Association (ISA)-Research Committee on Social Stratification and Mobility (RC28); e alla Spring School 2015 dell'European Consortium for Sociological Research (ECSR)

3.1 Le precedenti ricerche empiriche condotte in Italia

Come hanno rilevato recentemente Schnell e Azzolini (2015), nonostante l'attuale incidenza della popolazione straniera in Italia, le ricerche empiriche a livello nazionale sugli apprendimenti degli studenti stranieri sono ancora un numero ridotto, rispetto al loro sviluppo in Europa. Le ragioni di questo "ritardo" sono da rintracciare da un lato nella novità del fenomeno dell'immigrazione nel nostro paese, e dall'altro nell'ancora scarsa disponibilità di fonti di dati adeguate ad analizzare le dimensioni strutturali dell'integrazione delle minoranze etniche, attraverso modalità che permettano di generalizzare i risultati ottenuti. Infatti, come ha messo in luce Santagati, la maggioranza delle ricerche condotte fino ad ora in Italia sulle disparità di istruzione dei figli di immigrati è avvenuta analizzando singoli contesti locali dotati di proprie specificità. Più precisamente, l'autrice mette in luce che la maggioranza delle ricerche sociologiche italiane in tema di disparità etniche in istruzione è stata condotta in Lombardia (10 studi), seguita da Piemonte (7), Liguria (3), Veneto e Trentino (2) e Emilia Romagna (1), mentre solo 6 studi sono stati condotti nelle regioni del centro e 2 in quelle del sud (Santagati, 2015). Risultano essere solo 7 le ricerche che hanno esaminato un territorio più ampio, tra queste lo studio più esteso e approfondito è stato l'indagine Itagen2, condotta in 10 regioni italiane (Casacchia et.al., 2008; Dalla Zuanna et.al., 2009)⁴⁷. La prassi più comunemente adottata dagli studiosi italiani è stata, inoltre, quella di dialogare con la letteratura internazionale e coi risultati che essa ha prodotto piuttosto che con i precedenti studi nazionali, fatto che ostacola ulteriormente la rassegna della produzione scientifica italiana sul tema. Tuttavia, come abbiamo visto nel precedente capitolo, i contesti europei maggiormente studiati dai ricercatori della stratificazione etnica in istruzione sono caratterizzati da specificità che tendono a differenziarli in misura sostanziale dal caso italiano (Heath et al., 2008; Stevens & Dworking, 2014). Per questo, in questo paragrafo considererò esclusivamente quanto emerso dai precedenti studi sulla situazione dei discendenti degli stranieri nelle scuole italiane. I risultati forniti dalle analisi di questo capitolo, dunque, saranno qui interpretati alla luce della precedente letteratura nazionale, mentre per una loro considerazione in chiave più ampia si rimanda alle conclusioni generali di questo lavoro.

In Italia, come già avvenuto in altri contesti nazionali (Coleman et al., 1966), la crescita della popolazione studentesca straniera è stata accompagnata dall'aumento della

⁴⁷ Proprio per colmare questa mancanza l'Istituto nazionale di statistica ha condotto nella primavera del 2015 un'indagine sull'Integrazione Scolastica e Sociale delle Seconde Generazioni, prendendo in considerazione gli studenti delle scuole secondarie inferiori e superiori dell'intero territorio nazionale. Al momento, tuttavia, i dati di questa indagine non sono ancora disponibili a livello di microdati per la ricerca.

preoccupazione da parte degli organi politici e di governo riguardo sia alla velocità del loro apprendimento nella lingua nazionale, sia all'effetto della loro presenza crescente sugli apprendimenti degli alunni nativi (Azzolini, 2012). Il Ministero dell'Istruzione dell'Università e della Ricerca (MIUR) è stato il primo organismo a raccogliere e rendere pubblici dati relativi a questo fenomeno, a partire dalla fine del 1990, quando l'incidenza degli alunni stranieri era inferiore al 2% (MIUR 2008). Fin da subito, le statistiche ufficiali hanno registrato la presenza di svantaggi scolastici per i discendenti degli immigrati rispetto ai nativi. Strozza, analizzando i primi dati ufficiali disponibili (risalenti al censimento del 2001), ha rilevato ad esempio un tasso di scolarità⁴⁸ inferiore per gli stranieri in ogni grado scolastico esaminato, e specialmente per l'istruzione post-obbligatoria (Strozza, 2008). Besozzi, alla fine degli anni novanta, ha condotto uno dei primi studi sulle esperienze scolastiche dei figli di immigrati. Analizzando un campione di circa 1.200 studenti delle scuole secondarie inferiori milanesi, l'autrice ha illustrato che la condivisione delle stesse esperienze all'interno della classe scolastica non è sufficiente a permettere agli studenti stranieri di percepirsi integrati (Besozzi, 1999). Negli stessi anni, Giovannini & Queirolo Palmas hanno effettuato un importante studio raccogliendo dati in nove città italiane su quasi mille studenti, sia italiani che stranieri) frequentanti, anche in questo caso, le scuole secondarie inferiori. Gli autori hanno proposto di misurare il successo scolastico non focalizzandosi esclusivamente sulle dimensioni strutturali ma prendendo in considerazione anche aspetti più motivazionali e relazionali (Giovannini & Queirolo Palmas, 2002). Utilizzando un indice che considera congiuntamente il numero di bocciature e l'auto-percezione di rendimento, gli studiosi hanno riscontrato risultati simili tra gli studenti italiani e i figli di immigrati, non solo in termini di stime ma anche in quanto dimensioni in grado di influenzarle, mettendo in evidenza il ruolo positivo delle relazioni tra scuola e famiglia, tra studenti, e tra studenti e insegnanti. Nonostante gli anni trascorsi, questo studio è tuttora considerato come una delle ricerche più approfondite e complete sul tema svolte sul territorio (Santagati, 2015).

Se si restringe l'analisi alle misure oggettive di rendimento, tuttavia, gli studenti stranieri mostrano risultati scolastici complessivamente inferiori a quelli dei figli di italiani. Di Bartolomeo, analizzando i dati PISA ha mostrato come sia prime che seconde generazioni siano caratterizzate da un divario statisticamente significativo rispetto agli studenti italiani, il quale rimane tale anche a parità di classe sociale e istruzione dei genitori, di lingua parlata a

⁴⁸ Il tasso di scolarità, conosciuto anche come tasso di partecipazione scolastica, è il risultato del rapporto tra il numero di studenti iscritti in un determinato grado scolastico e il totale dei ragazzi ammissibili sulla base dell'età a quel grado scolastico.

casa e composizione etnica della classe scolastica (Di Bartolomeo, 2011). Anche Azzolini e colleghi, rilevano un significativo svantaggio scolastico per i discendenti degli immigrati, il quale caratterizza sia i risultati delle prove di italiano che quelle di matematica, e persiste analizzando famiglie di analoga situazione socio-economica o simili contesti scolastici (Azzolini, 2012; Azzolini et. al., 2012). In linea ai precedenti studi, gli autori rilevano uno svantaggio più consistente per gli studenti di prima generazione rispetto agli stranieri nati in Italia. Risultati simili sulla presenza di un significativo divario negli apprendimenti, anche se più consistente se si esaminano gli apprendimenti linguistici rispetto alle competenze matematiche, è emerso con chiarezza anche in ulteriori analisi, come ad esempio nelle ricerche condotte da Mantovani (2008), da Checci e Braga (2009) e da Dustmann e colleghi (2012). I dati raccolti dalle agenzie internazionali ci informano infatti che l'Italia è uno dei paesi in cui le differenze nelle performance scolastiche tra nativi e stranieri è maggiore (OECD, 2014b). Inoltre, anche le carriere scolastiche seguite dai figli di immigrati all'interno del sistema scolastico italiano risultano più discontinue di quelle dei coetanei italiani. Il tasso di bocciatura che li caratterizza è superiore, interessando quasi un terzo degli studenti stranieri al primo anno della scuola post-obbligatoria (MIUR 2014b), nonostante questi ultimi tendano a preferire l'istruzione tecnica e professionalizzante per un veloce accesso al mondo del lavoro (Barban e White, 2011) la quale viene percepita generalmente come meno impegnativa e prestigiosa di quella liceale (Ballarino e Checchi, 2006). Anche il tasso di *drop-out*, ovvero di conclusione anticipata degli studi, è maggiore per i figli di immigrati, rispetto ai nativi, e specialmente per le prime generazioni che devono affrontare oltre allo studio di una nuova lingua, anche l'esperienza traumatica della migrazione e il difficile inserimento in un contesto scolastico nuovo (Santagati, 2014). Le analisi di Azzolini e Barone (2012b) confermano questa immagine, mettendo in evidenza quanto la quota dei discendenti di immigrati che decidono di non proseguire gli studi dopo l'obbligo scolastico sia statisticamente superiore a quella dei nativi, anche quando si comparano tra loro giovani di origini sociali analoghe.

È interessante notare come la fascia di età compresa tra i 13 e i 15 anni risulti essere di gran lunga quella più analizzata dagli studiosi della stratificazione etnica in istruzione, sia per quanto riguarda la letteratura internazionale che quella italiana. In parte ciò è dovuto al fatto che essa costituisce un periodo di estrema rilevanza per la vita di uno studente, corrispondendo generalmente al completamento dell'obbligo scolastico e al passaggio all'istruzione post-obbligatoria (Schizzerotto e Barone, 2006; Ballarino e Checchi, 2006) e in parte poiché, coerentemente a ciò, la disponibilità di fonti di dati su questa fascia di età è maggiore. Se l'analisi delle scelte alla fine del primo ciclo di istruzione obbligatoria ha

restituito una immagine di chiare disparità tra studenti italiani e alloctoni (Casacchia et al., 2008; Canino, 2010; Checchi, 2010a), è interessante chiedersi se sia davvero questo il primo momento in cui emergono segni di ostacoli al successo scolastico degli stranieri. Generalizzare i risultati ottenuti da queste analisi a tutti gli studenti stranieri, tuttavia, implica assumere implicitamente che la consistenza dello svantaggio, e i meccanismi che lo generano, siano i medesimi in ogni momento della loro carriera scolastica.

Come messo in luce da Azzolini (2012), la ricerca empirica quantitativa sugli apprendimenti nel corso delle primissime fasi della carriera scolastica, nonostante l'importanza da queste rivestita per l'intera carriera scolastica, è ancora in fase di sviluppo nel nostro paese. Uno dei primissimi studi esplorativi sull'integrazione degli studenti stranieri presso le scuole primarie è quello condotto da Pinelli e colleghi nel 2004. Utilizzando sia tecniche di osservazione partecipante che analizzando i dati raccolti attraverso circa mille questionari somministrati a un campione di bimbi romani, gli studiosi hanno messo in luce che il rendimento scolastico è percepito dai figli di immigrati come una risorsa importante per la loro integrazione (Pinelli et al., 2004). Anche Maggioni e Vincenti, attraverso l'analisi di circa cento interviste con studenti delle scuole elementari di Bologna, Pesaro e Urbino hanno rilevato quanto l'integrazione dei giovani stranieri risulti migliore per gli studenti con elevati risultati scolastici, mentre i figli di immigrati con inferiori rendimenti abbiano un maggiore rischio di venire marginalizzati all'interno delle classi scolastiche (Maggioni e Vincenti, 2007). Azzolini, comparando le competenze dei figli di immigrati con quelle dei nativi e dei figli di coppie miste nel corso del secondo e dell'ultimo anno della scuola primaria ha riscontrato ad esempio che, anche controllando per l'effetto delle origini sociali, si riscontra un divario significativo per i figli degli immigrati in entrambi i gradi scolastici, sia relativamente alle competenze linguistiche che quelle matematiche. Alle stesse conclusioni è giunta Contini: gli studenti stranieri iscritti all'ultimo anno della scuola primaria e al primo anno della scuola secondaria inferiore riportano un livello inferiore di competenze rispetto ai nativi. L'autrice riscontra un divario statisticamente significativo sia per le prime che per le seconde generazioni in entrambi i gradi scolastici. Lo svantaggio scolastico dei figli di immigrati sembra sussistere inoltre sia per le competenze linguistiche che per le competenze matematiche (Contini, 2013). Estendendo il lavoro di questi autori e autrici, in questo capitolo testerò le ipotesi di ricerca derivate dal modello teorico analizzando le competenze linguistiche degli studenti in tre momenti distinti nel corso del primo ciclo di istruzione obbligatoria.

3.2 Dati, variabili e metodi

3.2.1 I dati del Sistema Nazionale di Valutazione INVALSI

La relativa scarsità di studi quantitativi rappresentativi dell'intero territorio nazionale relativamente all'integrazione strutturale dei figli degli immigrati dipende in buona misura dalla mancanza di fonti di dati adeguate allo scopo. I dati raccolti dall'Istituto Nazionale per la Valutazione del Sistema Educativo di Istruzione e di Formazione (INVALSI) costituiscono, in questo senso, un'eccezione ancora poco sfruttata. L'INVALSI dal 2005 ha il compito di verificare sistematicamente le conoscenze e le abilità degli studenti frequentanti le scuole italiane (DL 286/2004). L'istituto svolge questo compito somministrando a scadenza annuale dei test di competenza standardizzati a tutti gli studenti che frequentano il secondo, il quinto e il sesto grado del primo ciclo dell'istruzione obbligatoria, e il secondo anno della scuola secondaria superiore. In aggiunta, una prova di competenza organizzata da INVALSI integra l'esame di stato conclusivo della scolarità obbligatoria. Diversamente da quanto accade per la classe terza della scuola secondaria inferiore, le prove somministrate nei gradi scolastici precedenti si svolgono durante la normale giornata scolastica e non richiedono nessuna preparazione specifica da parte degli studenti (INVALSI, 2013). Perché interessano gli alunni che frequentano la scuola dell'obbligo, inoltre, i test vengono somministrati all'universo dei giovani e non a una sottopopolazione selezionata, contrariamente alla rilevazione svolta presso le scuole secondarie superiori statali⁴⁹. Per le delineate ragioni, dunque, in questo capitolo focalizzerò l'attenzione sulle differenze tra i figli di immigrati e i figli di nativi esclusivamente nel corso del primo ciclo di istruzione obbligatoria.

La somministrazione delle cosiddette 'Prove Invalsi', nonché l'inserimento dei dati raccolti, è affidata nella totalità delle classi rilevate al personale docente⁵⁰. Facendo tesoro delle esperienze che si sono succedute negli anni, INVALSI ha implementato procedure di

⁴⁹ In ragione delle caratteristiche del sistema di istruzione illustrate nel precedente capitolo, in Italia gli studenti delle scuole secondarie superiori statali costituiscono un campione selezionato della popolazione studentesca di pari età, e ciò riguarda particolarmente i figli di immigrati i quali, a livello aggregato, tendono a prendere decisioni scolastiche meno prestigiose dei nativi. Come hanno rilevato Azzolini e Barone, infatti, i giovani stranieri sono sovra-rappresentati nella formazione professionale regionale (Azzolini e Barone, 2012b), la quale non è considerata dalle rilevazioni INVALSI, ad eccezione di un numero ridotto di regioni.

⁵⁰ In un ristretto numero di classi scolastiche (cosiddette 'classi campione'), selezionate in modo tale da essere rappresentative a livello nazionale, di macro-area geografica e regionale, la somministrazione avviene tuttavia alla presenza di un 'osservatore esterno' il quale ha il compito di riportare eventuali irregolarità a INVALSI. Grazie alla comparazione dei risultati di questo sotto campione di classi con il resto delle informazioni raccolte INVALSI calcola e rilascia uno specifico coefficiente di correzione del *cheating* (INVALSI 2013).

controllo delle irregolarità che possono intervenire nel corso della rilevazione via via più efficienti. Tali irregolarità (*cheating*) sono dovute ai comportamenti opportunistici che possono essere attuati sia dagli studenti (come la copiatura delle risposte dai compagni) che dagli insegnanti (come il suggerimento agli studenti delle risposte corrette ai quesiti) con l'obiettivo di ottenere un risultato più elevato per sé, o per la propria scuola rispetto alla media nazionale. Per contrastare questi modi di agire, a partire dall'anno scolastico 2012/13 INVALSI ha predisposto per la prima volta cinque diverse versioni di ogni questionario, implementando un differente ordine sia delle domande che delle risposte chiuse. Inoltre, dei 'controllori di secondo livello' sono stati inviati a sorpresa presso un campione casuale di istituti con l'obiettivo di monitorare l'andamento della rilevazione e riportare eventuali irregolarità. La comparazione tra i risultati emersi in classi scolastiche fatte oggetto di differenti procedure di controllo ha permesso a INVALSI di calcolare uno specifico coefficiente per la correzione delle analisi dall'eventuale *cheating* (INVALSI 2013). L'utilizzo di questo coefficiente permette di considerare nelle analisi l'intera popolazione studentesca rilevata, consentendo di ottenere stime robuste anche per sottopopolazioni di studenti relativamente meno numerose, come accade ad esempio per gli studenti stranieri. Come hanno argomentato Barone, Luijkx e Schizzerotto, infatti, una elevata numerosità è fondamentale per testare delle ipotesi di ricerca che, come nel caso in esame, richiedono la contemporanea considerazione di molteplici dimensioni (Barone, Luijkx, & Schizzerotto, 2010).

Uno dei pregi dei dati INVALSI è la loro accessibilità. I dati utilizzati in questo capitolo, infatti, possono essere scaricati da qualunque utente a titolo gratuito, semplicemente accedendo al sito dell'istituto.⁵¹ Se da un lato l'accessibilità costituisce certamente uno dei punti di forza di questa fonte, tale disponibilità di dati non è priva di svantaggi. Il principale è che la necessità di garantire l'assoluta non rintracciabilità degli studenti, nel rispetto della vigente legge in materia di tutela della privacy⁵², inficia la possibilità di seguire la carriera

⁵¹ Per scaricare i dati INVALSI è sufficiente raggiungere il sito <https://invalsi-serviziostatistico.cineca.it/> e autenticarsi semplicemente fornendo il proprio codice fiscale (link attivo a 18/02/17).

⁵² In altre parole, INVALSI non fornisce i codici meccanografici delle scuole, in quanto questi potrebbero permettere di individuare lo studente in base alle sue risposte al questionario, specie nei contesti non metropolitani. Il codice identificativo dello studente è dunque costituito dall'aggiunta di un numero progressivo (in base alla posizione dello studente all'interno del registro) al codice identificativo della classe, il quale è a sua volta creato aggiungendo un semplice numero progressivo (che individua la posizione della classe nella lista delle classi dello stesso livello all'interno dell'istituto) al codice della scuola. Quest'ultimo è a sua volta un numero progressivo, corrispondente alla posizione della scuola nell'elenco delle scuole di una stessa regione.

scolastica di un medesimo studente all'interno del sistema di istruzione, individuandolo cioè in maniera univoca tra le rilevazioni successive. Nonostante l'impossibilità di utilizzare i dati INVALSI in modo longitudinale per ricostruire lo sviluppo delle competenze dei singoli durante la permanenza all'interno del sistema scolastico, questa fonte di dati risulta ugualmente la più adeguata a rispondere agli interrogativi di ricerca di questa tesi.

Oltre all'elevato numero di soggetti rilevati, un secondo punto di forza dei dati INVALSI si trova, infatti, nella particolare struttura gerarchica, la quale permette l'utilizzo di tecniche di analisi statistica in grado di tenere in considerazione contemporaneamente l'influenza dei diversi fattori che la letteratura esaminata ha suggerito come in grado di influenzare gli apprendimenti. Per valutare l'adeguatezza del focus di questa ricerca sulle caratteristiche di tipo individuale (quali le origini etniche e le origini sociali) è, infatti, necessario anzitutto comprendere il loro peso relativo rispetto alle altre dimensioni di livello sovra individuale comunque coinvolte. Inoltre, è importante comprendere quanto la considerazione di questi fattori nelle analisi sia in grado di spiegare lo svantaggio etnico che possiamo rilevare a livello bivariato. Grazie ai dati INVALSI possiamo conoscere quali studenti fanno parte di una stessa classe scolastica e quali classi appartengono al medesimo istituto. Le caratteristiche della classe scolastica capaci di mediare l'esperienza di apprendimento dello studente considerate in questo capitolo sono: la grandezza della classe scolastica stessa (approssimata attraverso il numero totale di studenti rilevati al suo interno) e la composizione sociale del gruppo dei compagni di classe (misurata attraverso la percentuale di studenti figli di immigrati e di studenti figli di operai). Per quanto riguarda la scuola è preso in esame il plesso scolastico, cioè il luogo specifico frequentato dallo studente, anziché l'istituto scolastico. Quest'ultimo nella maggioranza dei casi costituisce infatti un raggruppamento di più plessi, differenti sia per dotazioni strutturali che per composizione sociale, a volte anche piuttosto distanti geograficamente tra loro. A livello di scuola i fattori considerati sono: la zona altimetrica in cui la scuola è situata, il suo trovarsi nel comune capoluogo di provincia o in un comune periferico, la percentuale di studenti figli di immigrati (approssimata attraverso l'incidenza dei figli di immigrati nelle classi scolastiche di medesimo grado) e di studenti figli di operai (approssimata in maniera analoga). Mentre le ultime due variabili riflettono la composizione etnica e sociale della scuola, le prime due

approssimano le sue caratteristiche strutturali e di corpo docente, informazioni sfortunatamente non direttamente presenti nei dati in esame.

La tabella 3.1 di seguito mostra il totale degli studenti esaminati nelle analisi di questo capitolo per grado scolastico considerato. I valori riportati corrispondono alle numerosità coinvolte nei modelli di regressione, ottenute a seguito di *listwise deletion*, cioè dell'esclusione di tutti gli individui per i quali mancava un valore in una delle variabili utilizzate.

Tabella 3.1: Numero di province, scuole, classi scolastiche e individui coinvolti nell'indagine INVALSI 2012/13 per livello scolastico indagato. Italia, valori assoluti.

| | Scuola Primaria | | Scuola Sec. Inferiore |
|-----------|-----------------|-----------|-----------------------|
| | II° classe | V° classe | I° classe |
| Province | 107 | 107 | 107 |
| Scuole | 15.971 | 16.016 | 7.575 |
| Classi | 27.991 | 28.186 | 24.823 |
| Individui | 463.291 | 451.677 | 465.057 |

Nonostante la ricchezza di informazioni, un limite dei dati in esame è costituito dai pochi dettagli forniti relativamente al contesto locale in cui la scuola si trova. La considerazione di questo livello nelle analisi, non di rado trascurato dalle precedenti ricerche proprio per mancanza di dati, è giustificata dalla consistente eterogeneità nei livelli di apprendimento per area geografica in Italia, che vede andare particolarmente bene gli studenti delle aree urbane del nord della penisola (INVALSI 2013). Diversamente da quanto detto a proposito delle caratteristiche strutturali delle singole scuole, per quanto riguarda il livello locale possiamo utilizzare le fonti amministrative per arricchire i dati con le informazioni sulla situazione economica e sulla composizione sociale delle diverse province italiane⁵³. Più precisamente, grazie ai dati raccolti annualmente da ISTAT, è stato possibile aggiungere ai dati INVALSI dettagli sull'incidenza degli stranieri sul totale della popolazione residente in ogni provincia nel 2012 e il tasso di occupazione provinciale della popolazione tra i 15 e i 64 anni d'età nello stesso anno solare. L'informazione relativa al reddito disponibile pro-capite a livello provinciale, invece, deriva dai dati resi disponibili dall'Istituto Tagliacarne – Fondazione di UnionCamere, e si riferisce all'anno 2011. La tabella 3.2 di seguito mostra la

⁵³ Non è purtroppo possibile individuare nei dati INVALSI il preciso comune in cui la scuola si situa. Per quanto riguarda il livello regionale, invece, la ridotta numerosità inficia la possibilità di usare le regioni come livello di analisi superiore nei modelli di regressione multilivello di cui tratteremo meglio nel prossimo paragrafo.

distribuzione nei dati di tutte le variabili utilizzate, ottenuta dopo aver escluso ogni caso in cui il valore di almeno una variabile considerata non era disponibile⁵⁴.

Possiamo distinguere le variabili utilizzate nei modelli in base al livello di analisi in cui esse variano. Coerentemente al modello teorico che vogliamo testare, sia la variabile dipendente che le variabili indipendenti principali (le origini etniche e le origini sociali) sono caratteristiche individuali e variano dunque al primo livello. Le caratteristiche della classe scolastica variano invece al secondo livello di analisi. Si tratta cioè di variabili che assumono valori diversi tra le classi scolastiche, ma rimangono costanti per tutti gli individui che appartengono alla stessa classe. Le specificità della scuola (terzo livello) sono rappresentate da variabili che assumono gli stessi valori per tutti gli individui e per tutte le classi dello stesso plesso, ma valori diversi tra le scuole (e dunque anche tra province). Infine, le informazioni sulla composizione sociale e la situazione economica del contesto locale variando esclusivamente tra le province, rimanendo invece costanti per tutti i livelli inferiori all'interno della stessa provincia). Come approfondiremo nel prossimo paragrafo, questa particolare struttura gerarchica permette l'implementazione di modelli di regressione lineare particolari (modelli multilivello), i quali ci permettono, tra le altre cose, di conoscere quanto delle differenze nei livelli di apprendimento degli studenti è dovuto alle specificità dei diversi livelli di analisi coinvolti.

⁵⁴ Le distribuzioni di frequenza per le variabili categoriali e le misure di centralità e dispersione per le variabili continue presentate nella tabella 3.2 sono state calcolate per uniformità sempre sul totale degli studenti rilevati per livello scolastico anche per quanto riguarda le dimensioni che variano ai livelli sovra-individuali. Ad esempio, il dato sulla media della grandezza della classe (18,88 per la II° primaria) è interpretabile come: in media gli studenti rilevati nelle classi seconde della scuola primaria esperiscono una classe composta da circa 19 studenti. In altre parole, non è la classe scolastica l'unità su cui è stata calcolata questa statistica, bensì l'individuo.

Tabella 3.2: Distribuzione di frequenza delle variabili utilizzate nelle analisi del terzo capitolo per livello scolastico. Italia, dati INVALSI 2012/13, valori percentuali.

| | Scuola Primaria | | Scuola Sec. Inferiore |
|---|-----------------|-----------|-----------------------|
| | II° classe | V° classe | I° classe |
| Livello 1- Individuo | | | |
| Competenze linguistiche | | | |
| Media | 23,82 | 59,93 | 44,76 |
| Deviazione standard | (6,63) | (13,02) | (11,58) |
| Generazione migratoria | | | |
| Italiano nativo | 89,36 | 90,28 | 88,95 |
| Straniero 2° generazione | 9,02 | 6,92 | 6,91 |
| Straniero 1° generazione | 1,62 | 2,80 | 4,14 |
| Esperienza migratoria | | | |
| Nati in Italia | 96,31 | 94,81 | 93,12 |
| Studenti immigrati | 3,69 | 5,19 | 6,88 |
| Nazionalità/ appartenenza etnica | | | |
| Italia | 89,36 | 90,28 | 88,95 |
| Unione Europea ⁵⁵ | 2,75 | 2,53 | 2,84 |
| Europa non UE ⁵⁶ | 2,29 | 2,15 | 2,41 |
| Altro paese extra-europeo | 5,61 | 5,04 | 5,80 |
| Istruzione dei genitori | | | |
| Istruzione terziaria o post-terziaria | 18,52 | 16,17 | 14,92 |
| Istruzione secondaria superiore | 36,71 | 36,09 | 34,97 |
| Istruzione secondaria inferiore | 23,97 | 26,85 | 29,61 |
| Istruzione primaria o meno | 1,05 | 1,18 | 1,50 |
| Non sa / non risponde | 19,74 | 19,72 | 19,00 |
| Posizione occupazionale dei genitori | | | |
| Imprenditori e dirigenti | 7,53 | 7,79 | 7,73 |
| Professionisti (liberi e dipendenti) | 13,14 | 12,60 | 12,19 |
| Lavoratori autonomi | 16,52 | 17,03 | 17,59 |
| Insegnanti e impiegati | 18,96 | 18,68 | 17,80 |
| Lavoratori manuali | 20,37 | 20,31 | 21,54 |
| Non lavora / non ha mai lavorato | 6,33 | 6,54 | 6,79 |
| Non sa / non risponde | 17,16 | 17,05 | 16,35 |
| Sesso | | | |
| Maschio | 50,87 | 50,27 | 51,12 |
| Femmina | 49,13 | 49,73 | 48,88 |
| Anno di nascita | | | |
| 2004 o meno | 1,76 | | |
| 2005 | 89,80 | | |
| 2006 o più | 8,44 | | |
| 2001 o meno | | 2,93 | |
| 2002 | | 87,73 | |
| 2003 o più | | 9,35 | |

⁵⁵ Austria, Belgio, Bulgaria, Cipro, Danimarca, Estonia, Finlandia, Francia, Germania, Grecia, Irlanda, Italia, Lettonia, Lituania, Lussemburgo, Malta, Paesi Bassi, Polonia, Portogallo, Regno Unito, Repubblica Ceca, Romania, Slovacchia, Slovenia, Spagna, Svezia, Ungheria. Poiché la Croazia è entrata a far parte dell'Unione Europea nel 2013, nella rilevazione in esame la direttiva INVALSI è stata quella di considerare questo paese uno stato europeo non parte dell'Unione.

⁵⁶ Albania, Andorra, Bielorussia, Bosnia-Erzegovina, Cecoslovacchia, Croazia, Islanda, Liechtenstein, Kosovo, Moldavia, Montenegro, Norvegia, Principato di Monaco, Russia, Serbia, Svizzera, Ucraina.

Tabella 3.2 – continua dalla pagina precedente

| | | | |
|--|---------|---------|---------|
| Anno di nascita | | | |
| 2000 o meno | | | 7,00 |
| 2001 | | | 83,80 |
| 2002 o più | | | 9,20 |
| Livello 2 - Classe scolastica | | | |
| Numero studenti in classe⁵⁷ | | | |
| Media | 18,88 | 18,26 | 19,98 |
| Deviazione standard | (4,38) | (4,34) | (4,00) |
| % Studenti stranieri in classe | | | |
| Media | 10,69 | 9,78 | 11,09 |
| Deviazione standard | (13,92) | (12,90) | (12,98) |
| % Figli di lavoratori manuali | | | |
| Media | 20,38 | 20,33 | 21,52 |
| Deviazione standard | (16,23) | (16,21) | (16,05) |
| Livello 3 - Scuola | | | |
| Localizzazione istituto | | | |
| Comune capoluogo di provincia | 28,40 | 28,24 | 27,67 |
| Altro comune | 71,60 | 71,76 | 72,33 |
| Zona altimetrica | | | |
| Pianura | 49,33 | 48,49 | 48,27 |
| Collina interna | 23,65 | 23,76 | 24,02 |
| Collina litoranea | 15,79 | 16,18 | 16,17 |
| Montagna | 11,23 | 11,57 | 11,55 |
| % Studenti stranieri in istituto | | | |
| Media | 10,69 | 9,79 | 11,09 |
| Deviazione standard | (12,99) | (11,93) | (11,14) |
| % Figli di lavoratori manuali in istituto | | | |
| Media | 20,38 | 20,33 | 21,52 |
| Deviazione standard | (14,74) | (14,72) | (13,46) |
| Livello 4 - Provincia | | | |
| Ripartizione geografica | | | |
| Nord ovest | 25,93 | 24,73 | 25,21 |
| Nord est | 19,47 | 18,97 | 18,60 |
| Centro | 18,64 | 18,19 | 17,59 |
| Sud | 24,88 | 26,70 | 27,76 |
| Isole | 11,07 | 11,41 | 10,85 |
| Incidenza popolazione straniera | | | |
| Media | 7,39 | 7,23 | 7,23 |
| Deviazione standard | (3,66) | (3,69) | (3,70) |
| Tasso di occupazione pop. età 15-64 | | | |
| Media | 56,52 | 56,04 | 55,94 |
| Deviazione standard | (10,71) | (10,85) | (10,90) |
| Reddito pro-capite in migliaia di euro | | | |
| Media | 17,113 | 16,943 | 16,885 |
| Deviazione standard | (4,015) | (4,019) | (4,029) |
| N. osservazioni | 463.291 | 451.677 | 465.057 |

⁵⁷ Per le variabili di natura cardinale le misure riportate si riferiscono alle variabili non standardizzate.

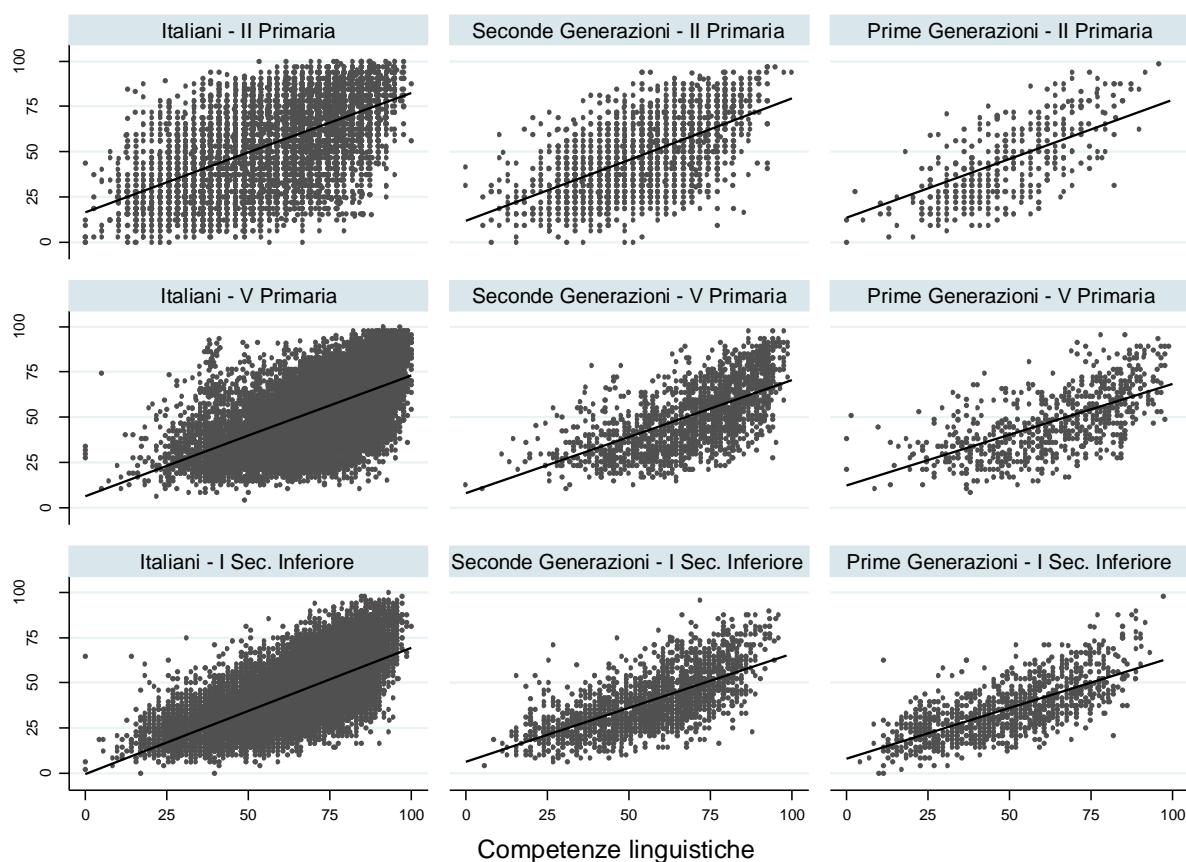
3.2.2 La strategia analitica

Come abbiamo argomentato nel corso del primo capitolo, la misurazione degli apprendimenti attraverso prove standardizzate costituisce la strategia più adeguata per rilevare la presenza di uno svantaggio scolastico, in quanto gli esiti dei test di competenza risultano meno suscettibili alla soggettività dell'insegnante dei voti (Azzolini, 2012; Argentin e Triventi, 2015). Per questa ragione, sono proprio i risultati delle prove di competenza somministrate da INVALSI a costituire la variabile dipendente analizzata in questo capitolo.

Più precisamente, misureremo i livelli di apprendimento degli studenti focalizzandoci sulle competenze linguistiche nel corso di tutta la ricerca. La decisione di concentrarsi principalmente su tali competenze nelle analisi segue due considerazioni. La prima riguarda la centralità della comprensione linguistica nel processo di apprendimento degli individui. Poiché l'abilità di comprendere da un lato, e di utilizzare efficacemente dall'altro, la lingua impartita dalle istituzioni scolastiche è alla base sia delle interazioni con gli insegnanti che dello studio individuale sui testi, le competenze linguistiche risultano propedeutiche all'apprendimento anche dei contenuti non linguistici. È possibile, a questo proposito, analizzare più da vicino la relazione esistente tra le competenze di lingua e le competenze di matematica nei dati in esame. La figura 3.1 di seguito mostra come variano i punteggi di competenza logico-matematica al variare dei punteggi di competenza linguistica, espressi in percentuale di risposte corrette. L'immagine che ricaviamo è quella di una relazione positiva: all'aumentare del punteggio al test linguistico aumenta anche la percentuale di risposte corrette al test di matematica. Questa considerazione viene supportata anche dal calcolo del coefficiente di correlazione⁵⁸ tra le due variabili, il quale risulta piuttosto elevato in ogni grado scolastico, variando da 0,58 in II° primaria a 0,70 circa all'inizio della scuola secondaria di secondo grado (si veda la tabella A3.12 In appendice). È interessante notare, inoltre, che la relazione diretta e positiva tra i valori dei due test non sia un fatto caratteristico della popolazione studentesca di origine italiana.

⁵⁸ Il coefficiente di correlazione lineare fornisce una misura della relazione tra due variabili continue. Il suo valore esprime il rapporto tra la covarianza delle due variabili e la radice quadrata del prodotto delle rispettive varianze) e può assumere valori esclusivamente nell'intervallo tra -1 (segnale di una perfetta relazione inversa) a +1 (segnale, al contrario, di una perfetta relazione diretta). Il fatto che, in caso di totale assenza di relazione il coefficiente di correlazione assuma valore zero, rende l'interpretazione di questa statistica agevole.

Figura 3.1: Diagramma di dispersione dei punteggi di competenza linguistica (in ascissa) e logico-matematica (in ordinata) e retta interpolata, per grado scolastico e popolazione in base alla generazione migratoria. Italia, dati INVALSI 2012/13⁵⁹.



Possiamo notare dalla figura 3.1, che la quota di figli di immigrati (sia di seconda che di prima generazione) che rispondono correttamente ad almeno metà delle domande di matematica avendo risposto correttamente a meno del 50% del test linguistico è decisamente esigua. Benché ci siano effettivamente degli studenti che riportano risultati di questo tipo (specialmente nella classe II° della scuola primaria), tali casi costituiscono più un'eccezione che la norma. Ci sembra possibile sostenere, dunque, che data la relazione intercorrente tra competenze linguistiche e competenze matematiche, un divario oggettivo e sistematico rispetto alle prime, avrà la tendenza a riflettersi in un divario ugualmente sistematico nelle seconde⁶⁰. La seconda ragione per la quale questa ricerca assegna centralità alle competenze

⁵⁹ Si noti che, per evitare il rischio che l'elevata numerosità si traduca in una difficile lettura dei diagrammi di dispersione, questi ultimi sono stati generati in base ai test dei soli studenti appartenenti alle cosiddette classi campione (si veda la precedente nota 50) le quali, nei dati in esame, corrispondono a campioni di 23.541; 23.343 e 26.876 individui rispettivamente nelle classi II° primaria, V° primaria e I° seconda superiore. Il calcolo dei coefficienti di correlazione (riportati in appendice) è stato invece effettuato sul dataset complessivo. Come si può notare, le conclusioni che si possono trarre dalle due diverse analisi convergono.

⁶⁰ Precedenti ricerche sul contesto italiano riportano infatti che, nonostante la misura del divario si riduca significativamente quando si analizzano le competenze matematiche anziché quelle linguistiche, nondimeno si riscontrano anche in questo caso uno svantaggio scolastico statisticamente significativo per i figli di immigrati rispetto ai compagni italiani (Mantovani, 2008; Checchi e Braga, 2009; Dustmann et. al., 2012).

linguistiche riguarda la stretta connessione tra le analisi svolte sul solo contesto italiano nel corso di questo capitolo e le analisi comparative successive. Poiché i capitoli empirici di questa ricerca condividono tutti lo stesso obiettivo, cioè il test delle ipotesi derivate da un modello teorico specifico, è importante che i risultati riguardanti il particolare aspetto approfondito da un capitolo possano essere letti in relazione ai riscontri empirici provenienti dagli altri. Mentre la misura delle competenze linguistiche è risultata comparabile tra le diverse fonti di dati utilizzati nel corso dello studio (in quanto entrambe le rilevazioni di competenza sono state elaborate in linea agli standard internazionali dalle rilevazioni linguistiche PISA), la rilevazione delle competenze logico-matematiche è stata condotta diversamente da INVALSI rispetto a quanto attuato dai ricercatori del progetto CILS4EU su cui si basano le analisi dei prossimi tre capitoli⁶¹. Nello specifico, i test di competenza matematico-cognitiva somministrati da CILS4EU assumono la forma di test logici, proposti agli studenti come figure da ordinare, disegni geometrici da comporre e forme da selezionare. Questi test, dunque, sono stati creati in modo da ridurre al minimo l'utilizzo del linguaggio, sia nel quesito che per la risposta (Weiß, 2006; CILS4EU, 2014a). INVALSI, al contrario, ha proposto agli studenti problemi logico-matematici in alcuni casi espressi in parole, oppure stimoli che lasciano la risposta aperta (INVALSI, 2013). Ad esempio, agli studenti è fornito un quesito raccontato sotto forma di una storia, e si chiede loro di scegliere tra alcuni numeri quello corrispondente al risultato corretto. Oppure viene dato agli studenti un grafico e si chiede loro considerarne alcuni aspetti, rispondendo a parole all'interno di un campo libero. Benché la forma delle domande di matematica di INVALSI sia eterogenea e i quesiti aperti costituiscano solo una parte degli stimoli, la presenza di questa diversa modalità di rilevazione delle competenze matematiche mette a rischio la comparabilità dei risultati delle due indagini. Se misuriamo la correlazione tra i punteggi di lingua e quelli logico-matematici nelle diverse nazioni esaminate in questa ricerca, notiamo infatti la presenza di alcune differenze (si veda la tabella A3.13 in appendice). Nonostante le analisi condotte sui dati CILS4EU confermino la relazione diretta e positiva intercorrente tra le due variabili (per cui all'aumentare dei punteggi di lingua è possibile osservare un aumento anche nei punteggi di matematica), i coefficienti di correlazione risultano significativamente inferiori a quelli calcolati sui dati INVALSI. Mentre nei dati italiani relativi alla III° classe della scuola secondaria inferiore la correlazione tra i due test corrisponde a 0,64 - in linea dunque a quanto osservato per i gradi scolastici

61

precedenti - nei dati europei tale coefficiente non raggiunge 0,5 nemmeno in Svezia, paese che fa registrare la correlazione più elevata tra le nazioni esaminate.

Per le due ragioni delineate, si è deciso di focalizzare lo studio sulle competenze linguistiche. Nonostante questa scelta, le stesse che saranno presentate nelle prossime pagine sono state svolte anche sui punteggi di abilità logico-matematica disponibili nelle diverse indagini. Questo approfondimento potrebbe rivelarsi utile per capire quanto i divari tra studenti nativi e figli di immigrati riflettano una inferiore proprietà di linguaggio dei secondi rispetto ai primi. I risultati di queste analisi aggiuntive, espressi in una forma grafica analoga a quella utilizzata in queste pagine, possono essere esaminati in appendice. Per garantire la comparabilità delle conclusioni relative alle due diverse competenze, le analisi sono state svolte sul solo campione di studenti che ha preso parte sia alla prova di italiano che alla prova di matematica⁶² (si veda la tabella 3.2 per la descrizione delle caratteristiche di questo campione).

La variabile dipendente in questo capitolo sarà, dunque, costituita dalla somma delle risposte corrette al Questionario di Italiano sottoposto agli studenti da INVALSI, standardizzata per grado scolastico. Detto diversamente, la distribuzione reale della variabile è stata rapportata alla distribuzione normale standard, avente media uguale a zero e deviazione standard uguale a uno. Questa tecnica permette di leggere la differenza nei punteggi stimata dai modelli in termini di unità di deviazioni standard, rendendo possibile la comparazione dei risultati tra i gradi scolastici, nonché la lettura delle evidenze ottenute in Italia con quelle emerse negli altri paesi presentate nel prossimo capitolo. Le analisi sono svolte separatamente per ogni grado scolastico, con l'obiettivo di stimare l'influenza delle origini etniche sulle competenze linguistiche ai diversi stadi della carriera scolastica. In questo capitolo, utilizzerò sia la definizione tradizionale di origini etniche in termini di generazione migratoria, che le variabili risultanti dalla separazione analitica dei due aspetti dell'esperienza migratoria e dell'appartenenza etnica. L'obiettivo di questa strategia è quello di comprendere la differenza tra la stima ottenuta utilizzando la tecnica maggiormente utilizzata negli studi precedenti, con quella ottenuta testando le ipotesi di ricerca specifiche. Coerentemente alla prassi più diffusa in letteratura (Gang e Zimmerman, 2000; Heath e Brinbaum, 2014), la variabile generazione migratoria è definita considerando come seconde generazioni anche i figli di immigrati nati all'estero e giunti nel nostro paese prima dei sei anni d'età (cioè la cosiddetta generazione

⁶² Si noti, infatti, che le prove di italiano e quelle di matematica nelle classi seconde e quinte della scuola primaria italiana si svolgono a distanza di due giorni una dall'altra (INVALSI, 2013).

1,75 secondo la distinzione di Rumbaut -2004-). Più precisamente, la variabile assumerà valore 0 per tutti i figli di genitori nativi indipendentemente dal luogo di nascita del rispondente; valore 1 per gli studenti figli di genitori immigrati che sono nati in Italia o che sono arrivati in età prescolare (cioè le seconde generazioni); e valore 2 per i figli di genitori immigrati che sono nati all'estero e sono giunti in Italia dai 6 anni d'età in su (cioè le prime generazioni)⁶³.

Nella sezione 3.3.2 illustrerò sia l'effetto totale di questa variabile sulle competenze linguistiche (stimato attraverso un modello bivariato), che l'effetto al netto delle origini sociali (figura 3.1). Successivamente procederò all'esame delle ipotesi centrali di questa ricerca, testando se l'origine etnica e l'esperienza migratoria hanno un effetto autonomo sugli apprendimenti dei giovani. Poiché l'origine etnica e l'esperienza migratoria costituiscono le variabili esplicative principali in questa ricerca, e sono codificate allo stesso modo in tutti i capitoli proprio per permettere una lettura in parallelo dei risultati, è utile approfondire i dettagli della loro codifica in questo primo capitolo empirico. La dimensione della migrazione fa riferimento all'esperienza migratoria personale dello studente, e è operativizzata come una variabile dicotomica, la quale assume valore 1 solo per gli studenti che non sono nati nel paese in cui stanno frequentando la scuola, indipendentemente dalla nazionalità dei genitori e dal momento dell'ingresso nel paese di arrivo, e zero altrimenti.

Al contrario, la dimensione dell'appartenenza etnica rimanda all'aspetto della discendenza. Per tale ragione, in linea con le precedenti ricerche, la costruzione di questa variabile si basa primariamente sulle informazioni relative al luogo di nascita dei genitori. Trasversalmente ai gradi scolastici, la grande maggioranza del campione è costituita da studenti nativi, cioè da figli di genitori entrambi nati in Italia (tabella 3.2). Anche esaminando gli studenti figli di immigrati riscontriamo che nella maggioranza dei casi il luogo di nascita del padre e quello della madre coincidono perfettamente (in parte anche a causa del numero ridotto delle categorie con cui la variabile 'luogo di nascita' è rilevata da INVALSI⁶⁴). In tutti questi casi, l'appartenenza etnica è stata approssimata con il luogo di nascita condiviso dei

⁶³ Per la codifica della quota residuale di figli di coppie miste (meno del 7% del campione di ogni grado scolastico esaminato prima dell'esclusione dei casi *missing*) si è adottata la medesima procedura illustrata nella pagina seguente per la creazione della variabile appartenenza etnica.

⁶⁴ La domanda posta da INVALSI all'interno del cosiddetto 'questionario studente' per la raccolta delle informazioni socio-anagrafiche consente ai giovani di riportare il luogo di nascita di ogni genitore scegliendo tra sole quattro alternative: Italia, Unione Europea, stato europeo che non fa parte dell'Unione Europea, e altro paese extra europeo. La compilazione del questionario, al contrario delle prove di competenza, è assistita dagli insegnanti, i quali sono autorizzati a aiutare gli alunni a individuare la risposta corrispondente alla propria situazione.

due genitori. Per la quota residuale di figli di coppie miste (corrispondenti al il 6,64% al 6,22% e al 6,21% del campione rispettivamente al secondo, quinto e al sesto grado del primo ciclo dell'istruzione obbligatoria) è stato utilizzato il luogo di provenienza del genitore condiviso con lo studente. In altre parole, gli studenti con un genitore straniero e un genitore italiano nati in Italia sono stati codificati come nativi⁶⁵, in ragione della somiglianza tra i loro livelli di apprendimento medi e quelli dei figli di due genitori italiani (Azzolini, 2012). I figli di coppie miste nati all'estero sono stati invece codificati attribuendo loro la macro area di origine condivisa con il genitore straniero. Per il numero estremamente ridotto di famiglie in cui tutti e tre i soggetti risultano nati in luoghi differenti (meno dello 0,01% dei casi in ogni grado scolastico) è stato attribuito allo studente il dettaglio relativo al luogo di nascita della madre, coerentemente a quanto suggerito da Dollmann, Jacob e Kalter per i dati dell'indagine CILS4EU che utilizzeremo nei prossimi tre capitoli (Dollmann, Jacob e Kalter, 2014). Per ridurre al minimo il numero di valori mancanti nella variabile esplicativa principale, nel caso di presenza del dato di un unico genitore è stata attribuita allo studente la nazionalità di quest'ultimo. Nel caso di valori mancanti per entrambi i genitori, invece, è stato utilizzato il luogo di nascita dello studente stesso. Entrambe queste operazioni hanno coinvolto, comunque, una quota ridotta del campione di ogni grado scolastico (congiuntamente il 3,1%; 2,96% e 2,61% del campione rispettivamente al secondo, quinto e sesto grado del primo ciclo dell'istruzione obbligatoria). Sfortunatamente i dati INVALSI non ci permettono di scendere ulteriormente nel dettaglio rispetto alla differenziazione dell'appartenenza etnica a livello di macro-area geografica presentata⁵⁵. Nonostante quest'ultima non consenta di identificare le singole etnie degli studenti, tuttavia, la distinzione dell'effetto della macro-area di origine da quello dell'esperienza migratoria ci consente comunque di effettuare una analisi più approfondita degli svantaggi scolastici dovuti all'essere straniero di quanto non sia possibile utilizzando della sola dimensione della generazione migratoria. Lo studio degli effetti delle origini etniche specifiche sarà dunque rimandato ai prossimi capitoli, che si affideranno a una differente base dati contenente informazioni più dettagliate sul luogo di nascita dei genitori del rispondente.

⁶⁵ Una codifica alternativa a quella adottata potrebbe essere la considerazione di questi giovani come stranieri, attribuendo loro la stessa macro area di origine dell'unico genitore straniero. Poiché i risultati delle seconde generazioni appartenenti a famiglie interetniche sono mediamente molto più simili a quelli dei nativi rispetto ai risultati degli studenti nati in Italia da genitori entrambi stranieri (Azzolini, 2012), possiamo aspettarci che una considerazione congiunta di questi due gruppi comporti una stima del divario di apprendimento rispetto ai nativi inferiore. Tuttavia, replicando le analisi utilizzando questa codifica alternativa, probabilmente poiché il numero di studenti che si trovano in questa situazione è contenuto, possono essere tratte conclusioni relativamente alle ipotesi di ricerca sostanzialmente equivalenti.

In accordo alla strategia analitica suggerita da Heath e colleghi (Heath e Brinbaum, 2014), inizieremo stimando il divario grezzo negli apprendimenti tra figli di immigrati e figli di nativi in ogni livello scolastico considerato. Successivamente, compareremo a questa stima quella del divario calcolato al netto delle origini sociali. Le origini sociali saranno presenti nei modelli sia in termini di titolo di istruzione maggiore tra i due genitori (secondo l'approccio di dominanza) che di risorse socio-economiche familiari (approssimate attraverso il dato sulla professione migliore tra il padre e la madre). È da rilevare che la mancanza di informazioni più approfondite sull'occupazione dei genitori ha reso impossibile una codifica della classe sociale più dettagliata di quella riportata nella tabella 3.2⁶⁶. Tuttavia, il focus dell'attenzione in questo capitolo, in linea con le argomentazioni teoriche iniziali, è posto sulle risorse culturali familiari a disposizione dello studente, piuttosto che sulle sue risorse socio-economiche. Per tale ragione la variabile relativa a queste ultime verrà utilizzata come una variabile di controllo nei modelli. Il grado di dettaglio fornito da INVALSI è dunque considerabile come sufficiente, in quanto permette ugualmente di pulire le stime dell'influenza delle origini etniche e delle risorse culturali, le variabili esplicative principali, dall'effetto di composizione con le risorse socioeconomiche. Data la presenza nel campione di un certo numero di studenti che non conoscono il titolo di studio e/o la professione esercitata dai genitori, come spesso accade nelle indagini svolte con gli studenti, specialmente se molto giovani, i modelli contengono uno specifico regressore per queste non risposte, il quale non verrà però commentato.

Grazie al calcolo di modelli multilivello⁶⁷, inizieremo le analisi empiriche esaminando qual è il peso relativo delle specificità individuali, e quale quello delle dimensioni contestuali che la letteratura discussa alla fine del primo capitolo ha valutato come rilevanti, nella spiegazione della varianza complessiva delle competenze degli studenti nei tre gradi scolastici in esame. Successivamente, stimeremo quanto sono consistenti le differenze nei livelli di apprendimento dei figli di immigrati rispetto ai figli di nativi, cercando di comprendere se tali differenze sono costanti tra i livelli scolastici. Le analisi inizieranno utilizzando l'operativizzazione tradizionale del concetto di straniero, con l'obiettivo di fornire dati più facilmente comparabili ai precedenti risultati della letteratura. In seguito procederemo al test delle ipotesi di ricerca derivate dal modello teorico presentato nel primo capitolo. Più

⁶⁶ Più precisamente, poiché la rilevazione dell'occupazione dei genitori nei *questionari studente* di INVALSI è avvenuta fornendo agli intervistati un numero ridotto di possibili risposte chiuse anziché proponendo una domanda aperta, non è stato possibile procedere all'attribuzione dei codici ISCO.

⁶⁷ La definizione matematica formale del modello è fornita nell'appendice al termine del lavoro, equazione 3.1.

precisamente, l'analisi dell'influenza distinta dell'esperienza migratoria e dell'appartenenza etnica (figure 3.2 e 3.3) parte dalla stima dell'effetto grezzo esercitato da queste due dimensioni sulle competenze linguistiche, mediante due modelli bivariati distinti. A questi modelli contenenti esclusivamente la variabile esplicativa in esame (rispettivamente l'esperienza migratoria nel modello 1a, e il luogo di origine dei genitori nel modello 1b) aggiungiamo mano a mano sempre più variabili di controllo, secondo la successione presentata nella tabella 3.2.

In sintesi, ognuna delle figure 3.2 e 3.3 mostra la stima ottenuta da una serie di sette modelli concatenati:

Modello 1a: modello bivariato, contenente esclusivamente la variabile relativa all'esperienza migratoria, oltre alla costante.

Modello 1b: modello bivariato, contenente esclusivamente la variabile relativa alla area geografica di nascita dei genitori dell'intervistato, oltre che la costante.

Modello 2: contiene sia l'esperienza migratoria che l'area geografica di nascita dei genitori dell'intervistato, oltre che la costante.

Modello 3: aggiunge i controlli per le origini sociali: sia il titolo di studio che la professione più alta tra i due genitori.

Modello 4: aggiunge i controlli per le variabili rilevanti a livello individuale: il sesso dell'intervistato e il suo anno di nascita.

Modello 5: aggiunge come controlli le caratteristiche della classe scolastica frequentata: la sua grandezza (espressa attraverso il numero di studenti), la percentuale di figli di immigrati all'interno della classe e la percentuale di figli di operai.

Modello 6: aggiunge come controlli le caratteristiche della scuola frequentata: la sua localizzazione (pianura, collina o montagna) e se si tratta di una scuola del centro urbano (cioè del comune capoluogo di provincia); la percentuale di figli di immigrati all'interno della scuola e la percentuale di figli di operai).

Modello 7: aggiunge come controlli le caratteristiche del contesto locale: incidenza della popolazione straniera sul totale provinciale, il tasso di occupazione, il reddito pro-capite, e la zona geografica di riferimento.

La forma di ognuno di questi modelli, al pari di quella dei modelli che considerano la generazione migratoria (figura 3.2) e di quelli che analizzano gli effetti moltiplicativi del luogo di nascita dei genitori con il loro livello di istruzione⁶⁸ (figura 3.5), è quella di un modello di regressione lineare multilivello, a quattro livelli e intercetta random⁶⁹.

⁶⁸ Questi ultimi aggiungono, per ogni livello scolastico, semplicemente il parametro di interazione tra l'area geografica di nascita dei genitori e il titolo di istruzione più elevato tra loro al precedente modello 7.

⁶⁹ I modelli di regressione lineare multilivello rappresentano un caso particolare del modello di regressione lineare generalizzato. Questi assumono un errore composto da due termini: uno sistematico dovuto all'appartenenza a un determinato contesto, e uno idiosincratico. Come hanno argomentato Maas e Hox, il modello lineare multilivello è soggetto ad assunti simili a quelli dei modelli lineari standard, cioè la linearità della relazione, la varianza dell'errore costante (in questo caso degli errori) e la distribuzione normale dei residui. Poiché i modelli multilivello producono le stime attraverso il sistema della massima verosimiglianza, cioè un metodo di stima asintotico, è necessaria inoltre la presenza di una certa numerosità al livello superiore, corrispondente ad almeno 30 gruppi, anche se le opinioni degli studiosi sul punto sono discordanti (Maas e Hox,

3.3 I risultati delle analisi

3.3.1 Il ruolo delle caratteristiche individuali

Nella letteratura in materia di disuguaglianze etniche di istruzione possono essere rintracciate molteplici ricerche che attribuiscono la responsabilità principale del divario tra discendenti di immigrati e discendenti di nativi espressamente alle loro caratteristiche individuali (Heath, 2000; Schnepf, 2004; Marks, 2005; Van de Werfhorst e Van Tubergen, 2007; Brinbaum e Cebolla-Boado, 2007; Leves, Dronkers, e Kraaykamp, 2008; Heath e Rothon, 2014). Tuttavia, non sono mancati gli autori che hanno rilevato un'influenza non marginale dei fattori contestuali sui livelli di competenze acquisite, come le particolarità strutturali e sociali dell'ambiente in cui avviene l'apprendimento (Coleman, et al., 1966; Nielsen et al., 2003; Grönqvist, 2006; Brunello e Rocco, 2011; Cebolla Boado e Medina, 2011). Entrambe le linee di ricerca, ad ogni modo, non hanno permesso di stabilire se l'importanza relativa delle diverse dimensioni sia o meno la medesima trasversalmente ai livelli scolastici. In queste pagine approfondirò dunque lo studio dell'eterogeneità dei risultati degli studenti nei test di competenza linguistica nei diversi gradi scolastici, mettendo in luce il ruolo esercitato dai molteplici livelli coinvolti.

La tabella 3.3 riporta i risultati delle analisi effettuate sul totale della popolazione studentesca intervistata da INVALSI nel corso dell'anno scolastico 2012/13. Dai risultati emerge chiaramente quanto le specificità individuali siano rilevanti: esse da sole permettono di spiegare almeno i quattro quinti delle differenze nei risultati dei test in ogni grado scolastico considerato. Le caratteristiche proprie degli studenti sembrano qualificarsi dunque come la fonte principale degli squilibri nei livelli di apprendimento nel corso dell'intero primo ciclo di istruzione obbligatoria. Tali riscontri supportano la decisione di focalizzarsi sulle dimensioni individuali nel tentativo di comprendere lo svantaggio scolastico degli studenti stranieri. È interessante notare come il ruolo del livello individuale non diminuisca nel corso della carriera scolastica esaminata, bensì aumenti. Dai primi anni della scuola primaria alla scuola secondaria inferiore si osserva infatti una crescita di circa sette punti percentuali, passando dal 81,4% della varianza spiegata all' 88,1%. La permanenza degli

2004). Quello su cui i ricercatori concordano, tuttavia, è che l'esistenza di una correlazione tra una o più indipendenti e i residui del modello, comportando la violazione dell'assunto dell'indipendenza condizionale potrebbe portare il modello a stime distorte. Ciò si verifica ad esempio in presenza di variabili endogene. I modelli discussi in queste pagine si basano dunque sull'assunzione di esogeneità (*strict exogeneity*). Questa è rispettata se l'assegnazione degli studenti alle varie scuole avviene causalmente, al contrario potrebbe essere violata se la frequenza a determinati istituti dipende da dinamiche quali ad esempio la segregazione a livello territoriale.

alunni nel sistema di istruzione, dunque, non sembra particolarmente in grado di ridurre l'importanza che le caratteristiche individuali rivestono nella spiegazione dell'eterogeneità nei livelli di apprendimento.

Tabella 3.3: Quota di varianza nei risultati dei test di competenza linguistica spiegata dai diversi livelli considerati nelle analisi, per grado scolastico. Italia, dati INVALSI 2012/13, risultati corretti per il cheating, valori percentuali⁷⁰.

| Popolazione studentesca complessiva | Scuola Primaria | | Scuola Sec. Inferiore |
|-------------------------------------|-----------------|-----------|-----------------------|
| | II° classe | V° classe | I° classe |
| Provincia | 0,43 | 2,23 | 3,91 |
| Scuola | 9,76 | 5,92 | 4,56 |
| Classe scolastica | 8,38 | 4,37 | 3,36 |
| Individuo | 81,43 | 87,49 | 88,16 |
| N. osservazioni | 463.291 | 451.677 | 465.057 |

In maniera complementare a quanto detto finora, il peso relativo dei fattori contestuali mostra un andamento decrescente tra i gradi scolastici (tabella 3.3). Se consideriamo congiuntamente i livelli sovra-individuali, la quota di varianza da loro spiegata scende da 18,57 punti percentuali all'inizio della scuola primaria ai 11,84 osservati per la scuola secondaria inferiore. Confrontando i diversi gradi scolastici, tuttavia, notiamo che il peso specifico di questi fattori singolarmente intesi non rimane costante. All'inizio della scolarità obbligatoria sia la classe che la scuola frequentata rivestono una certa importanza (arrivando a spiegare insieme quasi un quinto dell'eterogeneità dei punteggi). Guardando la scuola secondaria inferiore, invece, notiamo che il peso di questi fattori si è dimezzato, mentre il ruolo del livello provinciale è cresciuto tanto da rappresentare una fonte di eterogeneità di portata superiore a quella della classe scolastica.

Svolgendo la medesima analisi distinguendo gli studenti in base all'origine etnica, riscontriamo che il contesto locale sembra particolarmente rilevante specialmente per interpretare le differenze di apprendimento per gli studenti italiani (tabella 3.4 di seguito). Se consideriamo esclusivamente questo sotto campione, infatti, rileviamo che all'inizio della scuola secondaria inferiore, il livello provinciale è il fattore contestuale che più influisce sulle differenze nei risultati ai test linguistici degli studenti.

⁷⁰ I modelli di regressione completi che hanno permesso di costruire le tabelle 3.3 e 3.4 sono riportati nell'appendice al termine di questo lavoro (tabella A3.1).

Tabella 3.4: Quota di varianza nei risultati dei test di competenza linguistica spiegata dai diversi livelli considerati nelle analisi per grado scolastico e categoria di studenti. Italia, dati INVALSI 2012/13, risultati corretti per il cheating, valori percentuali⁵³.

| | Scuola Primaria | | Scuola Sec. Inferiore |
|---------------------------|-----------------|-----------|--------------------------|
| | II° classe | V° classe | I° classe |
| Figli di nativi | | | |
| Provincia | 0,59 | 3,44 | 6,04 |
| Scuola | 9,57 | 5,68 | 4,24 |
| Classe scolastica | 8,83 | 4,84 | 3,68 |
| Individuo | 81,01 | 86,04 | 86,05 |
| N. osservazioni | 413.974 | 407.757 | 413.649 |
| Figli di immigrati | | | |
| Provincia | 0,97 | 1,07 | 2,38 |
| Scuola | 8,94 | 5,91 | 4,87 |
| Classe scolastica | 7,19 | 3,95 | 1,35 |
| Individuo | 82,90 | 89,07 | 91,40 |
| N. osservazioni | 49.317 | 43.920 | 51.408 |

Nonostante la specificità legata al peso del livello provinciale, confrontando le due sotto-popolazioni di figli di nativi e figli di immigrati possiamo rilevare delle tendenze comuni. Ciò ci permette di concludere che le differenze negli apprendimenti della popolazione complessiva (tabella 3.3) non dipendono dalla preponderanza della componente italiana nel campione. Anche scomponendo l'eterogeneità dei punteggi separatamente per le diverse popolazioni, infatti, otteniamo un'immagine simile di quale sia il ruolo dei livelli considerati nella spiegazione delle differenze di apprendimento. In conclusione, benché i contesti sovra individuali non siano ininfluenti, e per questo sia certamente utile tenerli in considerazione nelle analisi, il loro effetto risulta secondario rispetto all'importanza delle caratteristiche individuali. Nel tentativo di semplificare la complessità della realtà e suggerire una possibile spiegazione dei divari negli apprendimenti tra gli studenti, dunque, focalizzarsi sulle caratteristiche individuali costituisce una scelta giustificata dalla rilevanza di queste caratteristiche in ogni grado scolastico.

Come argomentato precedentemente, in questo capitolo l'analisi si svolgerà utilizzando prevalentemente di modelli di regressione lineare multilivello. Uno dei vantaggi di questi modelli è quello di permettere la misurazione della consistenza degli effetti delle variabili contestuali a diversi livelli di analisi, e di mettere in luce quali di esse si rivelano in grado di esercitare un effetto statisticamente significativo e quali invece no. Ciò è particolarmente utile da un punto di vista teorico e conoscitivo in quanto, come abbiamo visto nell'ultima sezione del primo capitolo, diverse sono le variabili a livello sia di classe scolastica, che di istituto,

che di comunità locale, che gli studiosi hanno ipotizzato come in grado di influenzare lo svantaggio scolastico degli studenti stranieri, ma l'accordo tra i ricercatori rispetto al peso relativo di questi fattori sulle competenze sembra ancora lontano. È da notare, tuttavia, che uno degli principali obiettivi delle analisi riportate nelle prossime pagine, piuttosto che la quantificazione dell'effetto specifico di queste dimensioni, è appunto quello di fornire segni a sostegno dell'ipotesi che non permettano comunque di spiegare il gap individuato tra studenti italiani e stranieri, giustificando il focus sulle caratteristiche individuali. Nell'agire in questo senso, un'altra famiglia di modelli, cosiddetti modelli a effetti fissi, potrebbero rivelarsi particolarmente utili a questo proposito, in quanto sono in grado di ripulire le stime non solo dagli effetti delle variabili osservate considerate (come i modelli multilivello) ma anche da quelli dei fattori non osservabili. Tuttavia, nell'operare in tal senso questi modelli elidono nel processo di stima gli effetti di tutte queste variabili contemporaneamente, non permettendo di valutare se, e come, una loro aggiunta a *step* sequenziali modifichi i parametri della relazione tra le variabili esplicative principali e la dipendente. Per questa ragione ho dato preferenza nelle analisi ai modelli di regressione multilivello. Ciononostante, un'analisi di robustezza dei risultati emersi con questi ultimi, attraverso l'utilizzo di modelli ad effetti fissi di classe scolastica, in grado di ripulire le stime da tutti i fattori contestuali a livello di classe e superiori, è presentata nell'appendice di questo lavoro (tabella A3.25). Come è possibile constatare, queste analisi forniscono una stima dello svantaggio scolastico dei figli di immigrati solo leggermente inferiore a quella risultante dai modelli multilivello completi discussi in queste pagine. Il risultato ottenuto depone dunque a favore della presenza di dimensioni di contesto non precedentemente considerate, in grado di agire in maniera differenziata tra due popolazioni di studenti italiani e di figli di immigrati, a discapito di questi ultimi. Tuttavia, anche questi modelli mettono in luce come la variabilità nei livelli di apprendimento risulti maggiormente legata alle specificità individuali piuttosto che all'effetto del contesto (il valore del RHO, quindi della varianza attribuibile al livello superiore a quello dell'individuo, non supera mai i 25,5 punti percentuali in nessuno dei gradi scolastici esaminati), non contraddicendo quindi i risultati della decomposizione dell'eterogeneità dei punteggi presentata in queste pagine e della stima dell'effetto delle variabili esplicative principali di cui si parlerà a breve.

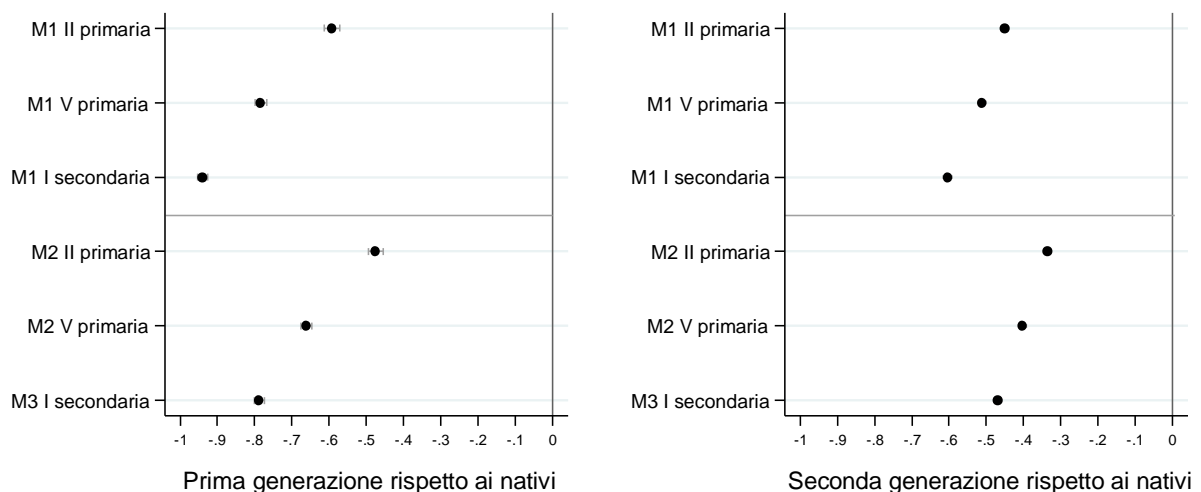
3.3.2 Il test delle ipotesi di ricerca

Come abbiamo argomentato nel corso del primo capitolo, l'operativizzazione tradizionale del concetto di straniero in termini di generazione migratoria può essere criticata per la sua incapacità di mettere in luce i due aspetti distinti dell'esperienza migratoria e dell'appartenenza etnica. Tuttavia, per permettere la comparazione dei risultati di questa ricerca con gli studi empirici precedenti, inizierò l'analisi degli apprendimenti degli studenti dalla stima dei divari esistenti tra figli di immigrati e figli di nativi utilizzando questa definizione empirica. La figura 3.2 mostra la consistenza delle differenze nelle competenze linguistiche degli studenti di prima e di seconda generazione rispetto ai figli di nativi per ogni grado scolastico esaminato. Poiché riporta molte informazioni contemporaneamente, può essere utile considerare il suo contenuto più nel dettaglio. Nella figura 3.2 i figli di nativi costituiscono la categoria di riferimento dei modelli (riportati interamente nelle tabelle A3.2, A3.3 e A3.4 in appendice) e sono rappresentati dalla linea verticale in corrispondenza del valore zero. Dato che la variabile esplicativa principale, cioè la generazione migratoria, assume la forma di una variabile categoriale a tre modalità (nativo, prima generazione e seconda generazione) nei modelli essa si traduce in due soli regressori indicatori i quali possono essere intesi come due variabili dicotomiche (una che assume valore 1 in corrispondenza delle prime generazioni e zero altrimenti, e una che assume valore 1 in corrispondenza delle seconde generazioni e zero altrimenti). Il lato sinistro della figura 3.2, dunque, mostra il coefficiente di regressione della variabile dicotomica che individua le prime generazioni nei diversi modelli che sono stati stimati, mentre il lato destro mostra il parametro della variabile dicotomica che individua le seconde generazioni all'interno di questi stessi modelli. Nella parte superiore della figura è riportato il divario grezzo, risultante dal modello che contiene come variabile esplicativa esclusivamente la generazione migratoria (M1). Nella parte inferiore, invece, le stime di questa stessa variabile sono calcolate a parità di origini sociali degli intervistati. Detto diversamente, il secondo modello, rispetto al primo aggiunge come variabili di controllo sia l'istruzione che l'occupazione più elevata tra i due genitori (M2). Poiché i punteggi di competenza sono stati standardizzati per livello scolastico,

possiamo interpretare i parametri in termini di unità di deviazione standard, e procedere alla loro comparazione tra modelli e tra livelli scolastici, oltre che tra generazioni migratorie.

La stima del divario grezzo dei discendenti di immigrati rispetto ai compagni nativi appare consistente in ogni grado scolastico esaminato. Esso non scende mai al di sotto di -0,59 deviazioni standard per le prime generazioni e di -0,45 per le seconde. Coerentemente a quanto già riscontrato anche da Azzolini con dati di precedenti indagini INVALSI (Azzolini, 2012), il ritardo negli apprendimenti è maggiore per gli studenti di prima generazione rispetto ai giovani nati in Italia o giunti nel nostro paese in età prescolare; sia che si esamini il divario grezzo che si guardi al divario al netto delle origini sociali. Tuttavia, per entrambe le generazioni migratorie, e trasversalmente ai gradi scolastici, i divari si riducono visibilmente quando le comparazioni tra italiani e stranieri avvengono a parità di risorse culturali e socio-economiche familiari (modello 2). L'introduzione di queste variabili nei modelli abbassa la stima dello scarto nelle competenze di almeno 0,1 deviazioni standard in ogni grado scolastico esaminato.

Figura 3.2: Stima dell'effetto grezzo (modello 1) e dell'effetto al netto delle origini sociali (modello 2) della generazione migratoria sulle competenze linguistiche per livello scolastico indagato e relativo intervallo di confidenza al 95%, risultante da modelli di regressione lineare multilivello a quattro livelli e intercetta random. Italia, dati INVALSI 2012/13, risultati corretti per il cheating.⁷¹ I figli di nativi costituiscono la categoria di riferimento dei modelli e sono rappresentati in questa figura dalla linea verticale in corrispondenza dello zero.



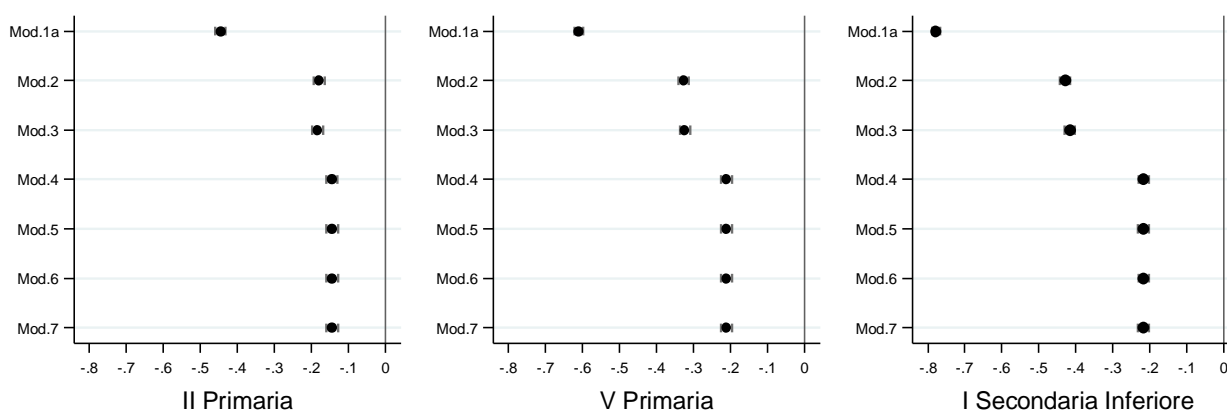
⁷¹ I modelli di regressione completi che hanno permesso di costruire la figura 3.1 sono riportati nell'appendice al termine di questo lavoro (tabelle A3.2; A3.3 e A3.4).

Una seconda tendenza comune tra le generazioni migratorie è la crescita della stima del ritardo degli studenti stranieri mano a mano che si esaminano gli stadi più avanzati della carriera scolastica. Ciò accade soprattutto per le prime generazioni e potrebbe quindi dipendere dai nuovi ingressi di studenti stranieri immigrati in età scolare. È interessante notare, tuttavia, che un andamento simile si verifica anche per gli appartenenti alle seconde generazioni. Guardando la figura 3.1, infatti, riscontriamo che i figli di genitori immigrati, anche nel caso in cui vivano in famiglie con risorse economiche simili ai nativi e abbiano trascorso l'infanzia in Italia, mostrano uno svantaggio statisticamente significativo rispetto ai coetanei italiani. Il divario delle seconde generazioni, anche tenendo sotto controllo l'effetto delle origini sociali, ammonta a quasi mezza deviazione standard alle scuole secondarie inferiori (-0,47), e non scende sotto le -0,34 unità all'interno delle primarie. È interessante notare, inoltre, che anche esaminando i punteggi ottenuti dagli studenti nei test di matematica, meno suscettibili della conoscenza della lingua nazionale, riscontriamo un'immagine dello svantaggio scolastico dei figli di immigrati non estremamente differente (si vedano le tabelle A3.14, A3.15 e A3.16 in appendice). Anche al netto dell'influenza delle origini sociali, infatti, il divario stimato risulta statisticamente significativo e non è mai inferiore a -0,29 deviazioni standard qualunque sia il grado scolastico esaminato, sia per le prime generazioni che per gli stranieri nati in Italia⁷². Tali risultati sembrano in linea con la letteratura esaminata all'inizio di questo capitolo. In questa ricerca, tuttavia, si sostiene che i meccanismi attraverso i quali le origini etniche influenzano gli apprendimenti possano essere meglio compresi considerando separatamente le due dimensioni del concetto: l'esperienza migratoria e l'appartenenza etnica. Analizziamo quindi ora le stime degli effetti di questi due fattori sulle competenze linguistiche degli studenti, presentate rispettivamente nelle figure 3.3 e 3.4 di seguito. Le due figure mostrano i risultati provenienti dai medesimi modelli di regressione lineare multilivello. Partendo dall'equazione più semplice (quella bivariata del modello 1) si sono aggiunte una dopo l'altra le variabili antecedenti e intervenienti rilevanti, presentate nel precedente paragrafo a seconda del livello in cui esse variano, seguendo il criterio del livello di analisi crescente (modelli cosiddetti *nested*). Mentre la figura 3.3 mostra i cambiamenti della stima dell'effetto dell'esperienza migratoria mano a mano che le dimensioni rilevanti per gli apprendimenti vengono aggiunte, la figura 3.4 mostra le riduzioni dovute alla considerazione delle stesse dimensioni ma rispetto alle diverse aree geo-politiche di

⁷² Questo risultato è in linea con quanto rilevato da Azzolini utilizzando una definizione operativa simile del concetto di straniero e una precedente rilevazione INVALSI (Azzolini, 2012).

provenienza. L'obiettivo di questa analisi è quello di rilevare se, a seguito dei controlli, entrambe le dimensioni mantengono un effetto autonomo e significativo sulle competenze. Anzitutto, quello che emerge è la presenza di una connessione tra le due dimensioni dell'essere straniero (l'esperienza migratoria e l'etnicità). La loro considerazione congiunta nei modelli, infatti, riduce considerevolmente il divario grezzo rilevato per ciascuna di esse separatamente (ciò può essere dedotto comparando la distanza dalla linea verticale della la stima ottenuta con il modello 1a in figura 3.3 e 1b in figura 3.4 con quella ottenuta con il modello 2 che contiene entrambe le dimensioni). Coerentemente ai risultati emersi utilizzando l'operativizzazione tradizionale del concetto di straniero (figura 3.2), l'effetto della migrazione sugli apprendimenti sembra essere tanto maggiore quanto più è elevato il grado scolastico considerato. Tuttavia, il divario lordo nelle competenze linguistiche tra studenti che hanno esperito una migrazione e studenti nati in Italia si riduce considerevolmente una volta che la l'area geo-politica di provenienza dei genitori viene tenuta in considerazione. A parità di nazionalità, gli studenti che si trovano in Italia a seguito di una migrazione mostrano risultati scolastici inferiori ai nativi di -0,18; -0,33 e -0,43 deviazioni standard nei tre rispettivi gradi scolastici, a fronte di un divario grezzo della variabile migrazione generalmente doppio (figura 3.3). Allo stesso modo, anche l'effetto totale dell'area geografica di provenienza (ottenuto attraverso il modello bivariato) si riduce considerevolmente quando controlliamo per l'esperienza migratoria (figura 3.4).

Figura 3.3: Stima dell'effetto dell'esperienza migratoria sulle competenze linguistiche per livello scolastico indagato, risultante da modelli di regressione lineare multilivello a quattro livelli e intercetta random. Italia, dati INVALSI 2012/13, risultati corretti per il *cheating*.⁷³

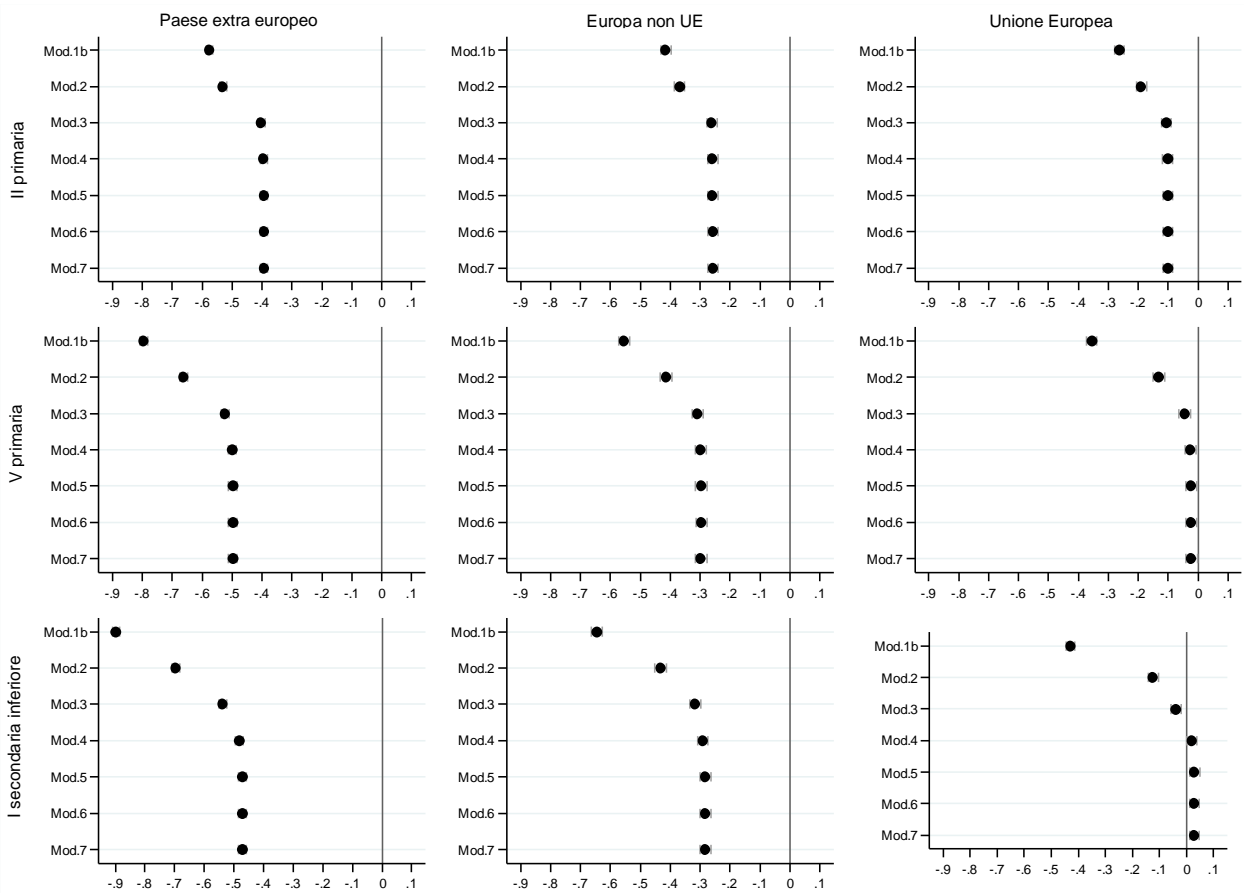


⁷³ I modelli di regressione completi che hanno permesso di costruire la figura 3.2 sono riportati nell'appendice al termine di questo lavoro (tabelle A3.5 e A3.6 per la classe seconda della scuola primaria; tabelle A3.7 e A3.8 per la classe quinta della scuola primaria e tabelle A3.9 e A3.10 per la classe prima della scuola secondaria inferiore).

Nonostante l'effetto autonomo di queste due dimensioni sia decisamente inferiore al loro effetto totale, tuttavia, i risultati emersi supportano le prime tre ipotesi di ricerca. Sia l'esperienza migratoria che la nazionalità dei genitori influenzano negativamente gli apprendimenti dei giovani, distintamente l'una dall'altra e in maniera statisticamente significativa, anche quando il loro effetto è calcolato al netto delle origini sociali e dei fattori di livello contestuale. A parità di provenienza etnica, il divario legato all'avere genitori non nativi diminuisce considerevolmente quando compariamo studenti con origini sociali analoghe (modello 3). La riduzione del divario è elevata specialmente per i figli di genitori extra-europei (tra le 0,13 unità di deviazione standard dell'inizio della primaria e le 0,16 della scuola secondaria inferiore), mentre è più contenuta per i figli di immigrati comunitari (tra le 0,08 e le 0,11 deviazioni standard), segno che l'effetto di composizione tra le due variabili è maggiore nel primo dei due casi. Detto diversamente, sembrano essere soprattutto gli immigrati non europei ad essere sovra-rappresentati nelle fasce di popolazione meno avvantaggiate. Nel complesso, i loro figli mostrano inoltre il maggior ritardo in termini di competenze linguistiche rispetto agli italiani. Anche considerando esclusivamente i modelli completi, riscontriamo che i loro punteggi medi nei test sono significativamente inferiori a quelli dei compagni nativi; di -0,39; -0,50 e -0,47 deviazioni standard rispettivamente al secondo, quinto e sesto grado dell'istruzione obbligatoria. Ciò si verifica non solo per le competenze linguistiche ma, anche se in misura inferiore specialmente nei gradi scolastici più elevati, anche per le competenze matematiche. Guardando esclusivamente a queste ultime, sempre nei modelli completi, riscontriamo per questo gruppo un divario di -0,41; -0,32 e -0,29⁷⁴. Al contrario, le differenze nei livelli di apprendimento degli stranieri europei all'interno della scuola primaria sono decisamente ridotte (-0,1 e -0,02 rispettivamente in seconda e in quinta) e lo svantaggio si trasforma addirittura in vantaggio significativo all'inizio della scuola secondaria inferiore (0,03 unità di deviazione standard nel modello completo). Anche in questo caso l'analisi delle abilità logico-matematiche fornisce un'immagine sostanzialmente analoga, con uno svantaggio significativo di -0,07 all'inizio della scuola dell'obbligo che si trasforma in un vantaggio di 0,03 e poi di 0,06 unità di deviazione standard nei gradi scolastici successivi.

⁷⁴ Si prendano in considerazione a questo proposito le tabelle dalla A3.17 alla A3.22 nell'appendice al termine di questo lavoro.

Figura 3.4 Stima dell'effetto della macro-area geografica di origine sulle competenze linguistiche per livello scolastico indagato, risultante da modelli di regressione lineare multilivello a quattro livelli e intercetta random. Italia, dati INVALSI 2012/13, risultati corretti per il cheating⁷⁵:



In linea con le precedenti ricerche, anche dalle analisi condotte emerge quanto siano importanti le risorse economiche e culturali della famiglia di origine nella spiegazione dello svantaggio scolastico dei discendenti degli immigrati. La considerazione disgiunta delle due dimensioni sottostanti al concetto di straniero proposta in questa ricerca, tuttavia, ci permette di notare che il meccanismo di composizione tra le origini etniche e le origini sociali sembra riguardare soprattutto la dimensione etnica anziché che quella migratoria. La stima dell'effetto della migrazione sulle competenze, infatti, non viene pressoché intaccata dall'aggiunta nei modelli del titolo di studio e della professione dei genitori (modello 3); al contrario di ciò che accade per la stima dell'effetto dell'area geografica di origine. Se la riduzione più significativa della stima dello svantaggio scolastico dovuto alla nazionalità dei

⁷⁵ I modelli di regressione completi che hanno permesso di costruire la figura 3.3 sono riportati nell'appendice al termine di questo lavoro (tabelle A3.5 e A3.6 per la classe seconda della scuola primaria; tabelle A3.7 e A3.8 per la classe quinta della scuola primaria e tabelle A3.9 e A3.10 per la classe prima della scuola secondaria inferiore).

genitori è causata proprio dall'introduzione delle origini sociali nei modelli, lo stesso ruolo di deflatore dello svantaggio della migrazione viene giocato dalle caratteristiche individuali non connesse alle risorse familiari, come il sesso e l'anno di nascita dello studente (modello 4, figura 3.3). Il medesimo fenomeno si riscontra sia relativamente alle competenze linguistiche che a quelle logico matematiche (tabelle dalla A3.17 alla A3.22). Inoltre, ciò accade trasversalmente ai gradi scolastici, ma specialmente alla scuola secondaria inferiore (dove la stima scende da -0,4 a -0,2 deviazioni standard per le competenze linguistiche e da -0,28 a -0,13 per quelle matematiche). Tale risultato è coerente al modello teorico proposto, il quale interpreta l'effetto negativo dell'esperienza migratoria sugli apprendimenti come il risultato del minore del senso di autostima e di efficacia personale (*self-efficacy*) che caratterizza i giovani immigrati che hanno subito tale esperienza traumatica (Covington, 1984; Kao, 1999). Possiamo ragionevolmente sostenere, infatti, che su tali sensazioni personali, il ruolo giocato dal titolo di studio e dalla posizione occupazionale dei genitori sia inferiore a quello delle caratteristiche idiosincratiche come l'essere di sesso femminile o maschile, e l'età anagrafica. L'effetto netto dell'esperienza migratoria risulta maggiore nei gradi scolastici più elevati (figura 3.3). Ciò potrebbe tuttavia dipendere dal fatto che mentre nei dati relativi alla classe seconda della scuola primaria gli studenti immigrati sono arrivati in Italia in ogni caso entro i 7 anni, nei dati della scuola secondaria inferiore possiamo trovare giovani arrivati anche dopo i 7 anni d'età.

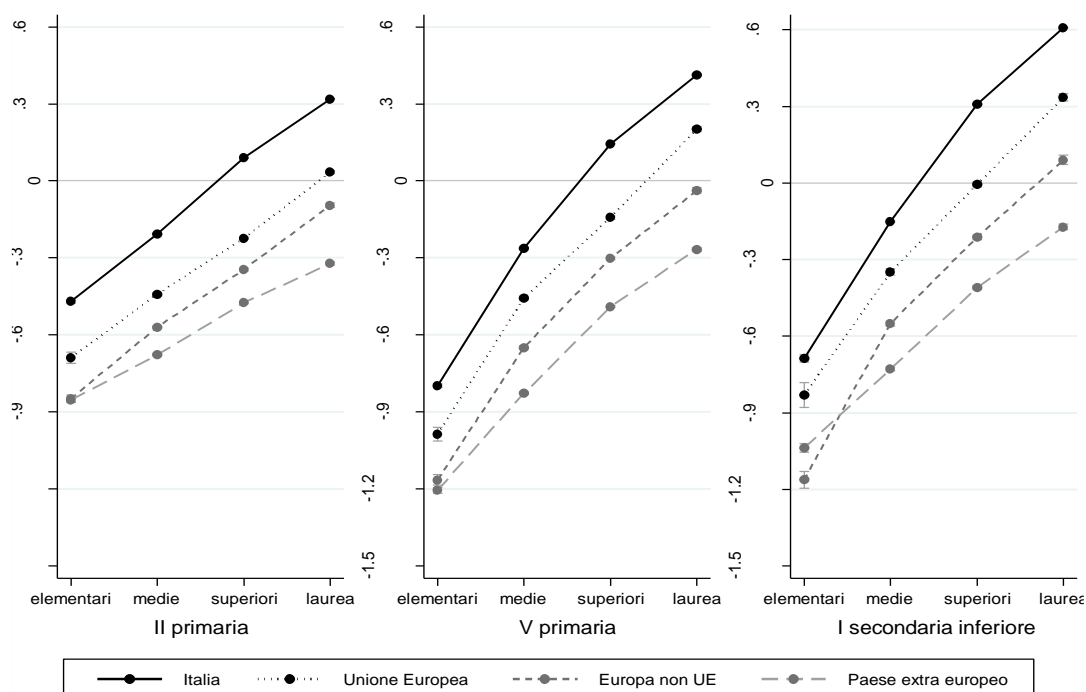
La dimensione dell'anzianità migratoria è infatti in grado di influire anche sostanzialmente sulle competenze, specialmente linguistiche, degli individui (Di Muzio, 2010). La sua considerazione nell'analisi del divario tra stranieri e nativi non è tuttavia agevole. Da un lato, poiché l'utilizzo di una misura diretta di anzianità migratoria comporta il rischio di dover restringere il campione ai soli studenti immigrati. Dall'altro lato, poiché nei dati analizzati la relativa variabile presenta una quota non marginale di valori mancanti (uguale o superiore al 33% in ognuno dei gradi scolastici esaminati). Tuttavia, per tentare di comprendere quanto l'anzianità migratoria possa essere responsabile delle differenze di apprendimento tra gli immigrati recenti e quelli arrivati giovanissimi, è stata condotta un'analisi di sensitività in questa direzione. La tabella A3.31 in appendice riporta, a questo proposito, la stima dell'effetto dell'età di arrivo sugli apprendimenti, al netto dell'appartenenza etnica e tenendo al contempo sotto controllo l'influenza delle caratteristiche

sia osservate che non osservabili a livello di scuola⁷⁶. Possiamo constatare quanto l'anzianità migratoria costituisca un aspetto centrale nella spiegazione delle differenze nei punteggi di competenza degli studenti immigrati. All'inizio della scuola primaria gli studenti immigrati all'età di quattro anni mostrano un divario negli apprendimenti di -0,1 deviazioni standard rispetto ai coetanei immigrati a un anno di età o meno. Questo divario aumenta fino a -0,25 unità di deviazioni standard quando esaminiamo gli studenti che hanno fatto il loro ingresso in Italia a sette anni, e raggiunge -0,37 per gli studenti giunti ancora più recentemente. Quando consideriamo i gradi scolastici superiori, notiamo che le differenze negli apprendimenti per i giovani immigrati prima dei sette anni di età smettono di essere statisticamente significative. Tuttavia, divari significativi e consistenti permangono per gli studenti arrivati oltre gli otto anni di età, sia alla classe quinta delle scuole primarie (-0,23 deviazioni standard) che all'inizio della scuola secondaria inferiore (-0,10). Questo andamento delle stime tra i gradi scolastici potrebbe riflettere l'effetto positivo della frequenza scolastica nel paese ospitante, segno dell'importanza della scuola per l'integrazione degli studenti immigrati. Tuttavia, è certamente possibile che il fenomeno del ritardo scolastico (sia in termini di inserimento all'arrivo in una classe inferiore a quella corrispondente alla propria età, che di ripetenza di un anno scolastico) influenzi, almeno parzialmente questi effetti.

Per testare la quarta ipotesi di ricerca, infine, la figura 3.5 illustra il punteggio di competenza linguistica predetto dai modelli che contengono i parametri di interazione tra il titolo di istruzione dei genitori e la loro località di nascita. In base al modello teorico proposto, ci aspettiamo di rilevare che l'influenza dell'istruzione dei genitori sugli apprendimenti dei figli non sia la medesima per tutti i gruppi etnici. Tuttavia, nonostante le analisi mostrano alcuni segni a favore di questa ipotesi, i risultati ci sembrano tutt'altro che definitivi.

⁷⁶ Più precisamente è stato adottato un modello cosiddetto ad 'effetti fissi'. Sinteticamente, è possibile interpretare le stime contenute nella tabella A3.31 come quelle che si otterrebbero inserendo nel modello di regressione standard una variabile *dummy* per ogni singola scuola. Il parametri presentati, dunque, rappresentano l'effetto della variabile anzianità migratoria al netto della specifica scuola frequentata.

Figura 3.5: Punteggio di competenza linguistica a seconda del titolo di istruzione dei genitori e della macro-area geografica di origine dello studente per livello scolastico considerato predetto da modelli di regressione lineare multilivello a quattro livelli e intercetta random (modelli completi). Italia, dati INVALSI 2012/13, risultati corretti per il *cheating*⁷⁷.



La distanza tra le stime dei risultati al test di comprensione linguistica tra discendenti di nativi e figli di immigrati risulta leggermente maggiore nella popolazione studentesca con i genitori più istruiti, di quando non sia tra le fasce sociali meno avvantaggiate. Quando guardiamo ai risultati specifici dei modelli (tabella A3.11 in appendice) possiamo riscontrare che diversi parametri di interazione risultano statisticamente significativi, ma secondo uno schema che è tutt'altro che di facile lettura. L'aver genitori poco istruiti risulterebbe meno di ostacolo agli apprendimenti dei discendenti degli immigrati di quanto non sia per i nativi, specialmente alle scuole secondarie inferiori. La sensibilità leggermente minore dell'andamento delle competenze dei figli di immigrati rispetto ai titoli di studio dei genitori, tuttavia, potrebbe dipendere anche da una minor capacità di questo indicatore di riflettere le risorse culturali a disposizione dei migranti. Come hanno recentemente argomentato Feliciano e Lanuza, infatti, l'analisi dell'effetto del *background* familiare sull'istruzione dei giovani stranieri dovrebbe abbandonare le misure tradizionali utilizzate per la popolazione nativa, e

⁷⁷ I modelli di regressione completi che hanno permesso di costruire la figura 3.4 sono riportati nell'appendice al termine di questo lavoro (tabella A3.11).

muoversi verso la considerazione in termini relativi dei titoli di studio (Feliciano e Lanuza, 2017). Da un analogo studio sulle disparità di istruzione in Inghilterra e Francia, è infatti emerso che la posizione sociale rivestita prima della migrazione intercetta meglio le differenze nei divari scolastici dei figli degli immigrati rispetto alla posizione nella sistema della stratificazione sociale del paese di destinazione (Ichou, 2015).

Se leggiamo invece la figura in parallelo tra i gradi scolastici, sembrerebbero essere soprattutto i figli dei genitori non europei a subire in misura inferiore l'effetto negativo delle minori risorse culturali familiari, ma una tendenza simile interessa, seppure meno consistentemente, i migranti comunitari. In conclusione, in linea a quanto rilevato da Azzolini e Barone (2012b) studiando le scelte scolastiche post-obbligo in Italia, sulla base di quanto emerso risulta piuttosto difficile sostenere che la quarta ipotesi di ricerca abbia trovato un chiaro riscontro positivo nei dati. Procederemo dunque ad approfondire il test empirico di questa ipotesi nel corso del quarto e del quinto capitolo, utilizzando una fonte differente da quella che ha costituito la base delle analisi di questo capitolo.

3.4 Considerazioni conclusive

Tre sono gli obiettivi che questo capitolo ha cercato di raggiungere. Il primo è quello di stabilire quanto un modello teorico fondato esclusivamente su dimensioni di livello individuale potesse rappresentare una buona semplificazione del fenomeno oggetto di studio: lo svantaggio scolastico degli studenti stranieri. Il secondo, è il test delle ipotesi specifiche derivate da questo modello. Il terzo, trasversale ai primi due, è quello di rilevare la presenza o meno di differenze nel corso di diversi punti della carriera scolastica dei soggetti.

Per quanto riguarda il primo di questi obiettivi, la scomposizione delle differenze nei test di competenza linguistica ha fornito risultati a sostegno della rilevanza del livello individuale nella spiegazione dei divari tra nativi e discendenti di immigrati. Nonostante i fattori contestuali legati al clima di classe, alle dotazioni strutturali della scuola e alle specificità del contesto locale, hanno dimostrato di giocare un certo ruolo nella spiegazione dell'eterogeneità dei risultati degli studenti, il loro peso complessivo non ha mai superato la quota di un quinto del totale della varianza degli apprendimenti. Possiamo dunque concludere che, nonostante tali dimensioni possano influire sull'esperienza scolastica quotidiana degli studenti, sulla loro autostima e in generale sul loro benessere psicologico, il loro ruolo nella spiegazione del fenomeno oggetto di studio risulta secondario. Il fatto che i quattro quinti delle differenze nelle competenze degli studenti possano essere spiegati mediante il solo riferimento alle caratteristiche individuali, costituisce una giustificazione del focalizzarsi su queste ultime nell'elaborazione di un modello teorico che possa semplificare la realtà.

Avendo stabilito l'appropriatezza della strategia di concentrarsi sul livello individuale per lo studio dello svantaggio scolastico degli studenti stranieri, in linea con le precedenti ricerche sia internazionali (Heath, 2000; Heath, Rethon, e Kilpi, 2008; Lessard-Phillips, Brinbaum, e Heath, 2014) che nazionali (Azzolini, 2012; Azzolini, Philipp, e Palmer, 2012; Azzolini e Barone, 2013), ci si è concentrati sull'esame empirico delle ipotesi di ricerca. Coerentemente alla prima ipotesi, la considerazione delle origini sociali, contemporaneamente sia come risorse culturali che economiche, non ha azzerato l'effetto esercitato dalle origini etniche sugli apprendimenti, indipendentemente dal grado scolastico.

Come già evidenziato in diversi altri contesti europei (Heath e Rethon, 2014; Kalter, 2015), nonostante il background socio-economico costituisca una dimensione di assoluta rilevanza nella spiegazione dello svantaggio scolastico, le analisi effettuate in questo capitolo mostrano la presenza di un significativo e consistente divario residuo per i figli di immigrati in Italia. Lo svantaggio risulta particolarmente consistente per gli studenti di prima generazione, coerentemente alle precedenti ricerche italiane (Mantovani, 2008; Checci e Braga, 2009; Dustmann et al., 2012; Azzolini et al., 2012).

Diversamente da questi studi, tuttavia, le analisi presentate in questo capitolo hanno permesso di riscontrare la presenza di un effetto autonomo e statisticamente significativo per entrambe le due dimensioni dell'essere straniero: l'esperienza migratoria e la nazionalità. In linea con la seconda ipotesi, lo svantaggio legato a ognuna di queste due dimensioni persiste anche a seguito dei controlli per le origini sociali e per gli altri fattori contestuali ai tre livelli sovra-individuali considerati (classe scolastica, scuola e provincia).

Una critica alla strategia analitica adottata per individuare gli effetti distinti dell'appartenenza etnica e dell'esperienza migratoria può essere mossa a partire dalla considerazione della relazione presente tra le due variabili. Esse sono, infatti, in una certa misura associate e, se tale relazione dovesse rivelarsi eccessivamente consistente, potrebbe mettere a repentaglio la possibilità di una analisi distinta degli effetti. Per valutare l'entità di questo rischio nei dati in esame si sono condotte alcune analisi aggiuntive. Anzitutto è stata calcolata la tabella di contingenza tra la nazionalità e la migrazione in ognuno dei gradi scolastici (tabella A3.23 in appendice). Come è possibile rilevare, una numerosità adeguata alle analisi è presente in tutte le celle. Nel sotto-campione di studenti immigrati si rileva inoltre un certo equilibrio tra le nazionalità. Ad esempio nella classe quinta della scuola primaria il numero di immigrati etnicamente italiani è di sole 238 unità inferiore al numero di immigrati etnicamente europei di uno stato non appartenente all'Unione. Se guardiamo alle frequenze relative, tuttavia, ovviamente non possiamo non notare la netta preponderanza degli studenti nati in Italia che appartengono all'etnia maggioritaria. Come ulteriore analisi di sensitività è stata calcolata, quindi, una misura della multicollinearità tra le due variabili esplicative principali, come suggerito da Marzadro e Schizzerotto (2014) che recentemente hanno implementato nel contesto italiano lo studio di Bukodi e Goldthorpe (2012) seguito in

questa ricerca. Questa misura è conosciuta come *Variance Inflation Factors* (VIF) e fornisce una stima di quanto la varianza del coefficiente di una variabile aumenta a causa della presenza di una correlazione molto forte con una o più altre variabili. L'errore standard di una stima, e dunque la sua varianza, aumenta in caso di multicollinearità, e il VIF rappresenta questo fattore di aumento. Dunque, minore sarà il valore del VIF più saremo fiduciosi rispetto alla mancanza di una associazione eccessivamente forte tra le variabili considerate. La tabella A3.24 in appendice mostra il calcolo di questi fattori. Il valore convenzionalmente utilizzato per definire la presenza di multicollinearità è 10 (Marzadro e Schizzerotto, 2014). Come è possibile notare, sia per l'esperienza migratoria che per le varie categorie dell'appartenenza etnica i valori sono sempre inferiori a 2 in ogni modello e grado scolastico. Anche il valore VIF medio di tutte le variabili contenute nei modelli è sempre inferiore a 4. I risultati ottenuti sembrano quindi deporre a favore dell'ipotesi che la correlazione tra le due componenti delle origini etniche, benché certamente presente, non è tale da impedire una loro considerazione distinta nelle analisi. Infine, in aggiunta al test per la multicollinearità tra esperienza migratoria e appartenenza etnica, è stato condotto un test di robustezza dei risultati ulteriore, utilizzando dei modelli ad effetti fissi a livello di scuola. In questo caso si è dapprima ristretto il campione agli studenti stranieri di uguale nazionalità. Successivamente si sono stimati gli effetti dell'esperienza migratoria al netto dell'influenza di tutte le caratteristiche, sia osservabili che non osservabili a livello di scuola (i risultati ottenuti sono presentati nelle tabelle A2.28, A3.29 e A3.30 in appendice, rispettivamente per i figli dei genitori provenienti dall'Unione Europea, dall'Europa non UE e da paesi extra Europei). Poi attraverso modelli analoghi, ho proceduto a calcolare gli effetti della nazionalità sulle competenze, prima nel sotto-campione di studenti nati in Italia (tabella A3.26) e poi in quello degli studenti nati all'estero (tabella A3.27). Anche questa strategia analitica alternativa ha fatto emergere effetti statisticamente significativi per entrambe le componenti delle origini etniche. Più precisamente, benché sussistano alcune sensibili differenze, i parametri ottenuti da questa analisi non risultano particolarmente distanti né in termini di significatività né in termini di grandezza dagli effetti dell'appartenenza etnica e della migrazione stimati dai modelli multilivello precedentemente stimati. L'unica eccezione riguarda la relazione tra nazionalità e apprendimenti per i soli giovani nati all'estero (tabella A3.27). In questo sotto-campione,

solamente gli studenti di nazionalità extraeuropea presentano un parametro negativo e significativo, mentre i figli di genitori immigrati dall'interno dell'Unione Europea mostrano un coefficiente positivo non solo all'inizio della scuola secondaria inferiore (come nelle analisi precedenti) ma anche ai due gradi scolastici inferiori. Ciò potrebbe dipendere dal fatto che la categoria di riferimento per la nazionalità è, anche in questo modello sui soli immigrati, costituita dai giovani di nazionalità italiana. Questa singola eccezione non sembra tale da permetterci di trarre conclusioni sostanzialmente differenti relativamente alla presenza di effetti autonomi dell'appartenenza etnica e dell'esperienza migratoria. In sintesi, ci sembra di poter concludere che le analisi di robustezza dei risultati abbiano fornito nuove testimonianze a conferma delle prime due ipotesi di ricerca. Come riprenderemo nelle conclusioni finali, questo risultato si rivela di particolare importanza nell'ottica dell'implementazione di politiche pubbliche atte a favorire l'integrazione degli studenti stranieri nelle scuole italiane. Se da un lato, misure indirizzate a diminuire gli effetti negativi delle carenti risorse familiari potrebbero effettivamente ridurre i divari tra studenti nativi e figli di immigrati (Azzolini e Barone, 2012b), esse potrebbero non bastare a sostenere gli apprendimenti degli studenti di prima generazione, per i quali il divario è più consistente. Per questi ultimi potrebbe essere utile prevedere invece interventi specifici a sostegno della loro efficacia personale e più in generale del loro benessere psicologico, messo a repentaglio dall'esperienza traumatica della migrazione (Padilla e Durán, 1995; Portes e Rumbaut, 1996; Kao, 1999), anche quando essa avviene in età prescolare (Becker, 2015).

Infine, si è cercato di portare nuovi risultati al crescente dibattito sulla possibilità o meno che la riproduzione sociale avvenga attraverso i medesimi meccanismi per la popolazione straniera e quella nativa (Heath, 2008). L'esame della quarta ipotesi di ricerca, tuttavia, non ha fornito indizi definitivi, in linea a quanto riscontrato in precedenza da Azzolini e Barone studiando le scelte scolastiche post-obbligo in Italia (2012b). Benché gli effetti positivi di elevati titoli di studio dei genitori sulle competenze della prole sembrano maggiori per i nativi di quanto non siano per i discendenti degli immigrati, portiamo il dubbio sull'effettiva presenza di effetti moltiplicativi tra l'istruzione dei genitori e l'appartenenza etnica sugli apprendimenti al prossimo capitolo.

La comparazione condotta tra gradi di istruzione successivi ha permesso di rilevare diversi aspetti interessanti. I tre momenti della carriera scolastica esaminata differiscono tra loro rispetto alla quota di varianza dei punteggi attribuibili ai fattori individuali e al contesto provinciale rispetto agli altri livelli di analisi (entrambi maggiori nell'ultimo grado scolastico esaminato), rispetto al peso relativo del clima di classe (che sembra diminuire mano che gli studenti procedono nel loro percorso di studi), e al divario tra nativi e discendenti di immigrati. La scomposizione del concetto di straniero nelle sue due dimensioni di esperienza migratoria e appartenenza etnica congiuntamente all'analisi di diversi punti della carriera scolastica, ha permesso di mettere in luce un aspetto che ancora poco indagato dalla letteratura in materia. Mentre il divario tra immigrati e non immigrati diventa sempre più consistente mano a mano che si considerano gruppi di studenti di età più avanzata (probabilmente anche in ragione delle differenti età all'arrivo), l'influenza della nazionalità dei genitori sugli apprendimenti dei figli non condivide lo stesso andamento crescente per tutte le categorie individuate dall'origine etnica. Più precisamente, lo svantaggio scolastico netto dovuto al non essere discendenti di nativi si riduce tra i gradi scolastici, fino a trasformarsi in un vantaggio, per i figli dei migranti comunitari (che nel campione in esame sono specialmente rumeni, ma anche polacchi – si veda la tabella 2.2 a questo proposito). Il divario, invece, aumenta ma solo leggermente per coloro che provengono da un paese europeo non facente parte dell'Unione (in buona parte albanesi e ex-jugoslavi e ucraini), mentre cresce in misura non marginale per quanti provengono da un paese extra europeo (principalmente marocchini, cinesi e filippini, ma anche indiani e peruviani). Purtroppo, il dettaglio delle informazioni sulla nazionalità di origine fornito dai dati INVALSI non permette la scomposizione della popolazione studentesca per paesi di provenienza, impedendo di rilevare vantaggi o svantaggi specifici per le singole etnie. Ci muoveremo in questa direzione, invece, nei prossimi tre capitoli empirici.

4. Il ruolo delle origini etniche e delle origini sociali nelle disparità di apprendimento degli studenti nativi e degli studenti stranieri in Europa: una comparazione tra Italia, Inghilterra, Svezia, Paesi Bassi e Germania

Introduzione

Dopo aver studiato i divari nelle competenze dei figli di immigrati in Italia, esaminando diversi punti della loro carriera scolastica, in questo capitolo il focus dell'attenzione si sposterà sulla comparazione della realtà del nostro paese con quella di quattro contesti europei tra i più analizzati dalla letteratura sulle disuguaglianze etniche in istruzione: la Germania, i Paesi Bassi, l'Inghilterra e la Svezia. I casi nazionali scelti a questo proposito, permetteranno in confronto di quanto accade nel nostro paese con nazioni caratterizzate non solo da tradizioni migratorie differenti da quella italiana, ma anche da sistemi di istruzione diversi. Nelle prossime pagine, abbandoneremo la comparazione delle competenze nel corso di diversi punti della carriera per la stessa coorte di studenti, e guarderemo agli apprendimenti rilevati in un unico grado scolastico ma in paesi diversi. Nello specifico esamineremo la situazione alla fine delle scuole dell'obbligo (ottavo grado), quando i giovani hanno circa 13/14 anni di età. Per consentire il raffronto con quanto già emerso nelle analisi per il solo caso italiano, la struttura del quarto capitolo rispecchierà in buona misura quella del precedente. Avendo già presentato nel primo capitolo le possibili spiegazioni teoriche dello svantaggio scolastico degli stranieri, qui illustrerò esclusivamente i risultati della precedente letteratura empirica in materia. A questa prima sezione, seguirà un chiarimento della metodologia adottata e la presentazione di una nuova fonte di dati, l'indagine: *Children of Immigrants Longitudinal Survey in Four European Countries* (CILS4EU). Illustrerò le tecniche adottate per rendere questi e i dati INVALSI tra loro comparabili, e esplicherò come le dimensioni rilevanti per il test del modello teorico si trovano tradotte in variabili. La terza sezione discuterà i risultati emersi suddividendoli in tre paragrafi. Come nel terzo capitolo, il primo paragrafo verrà dedicato all'analisi dell'eterogeneità dei punteggi ottenuti nei test di competenza linguistica nei diversi paesi. Il secondo presenterà i risultati del test delle ipotesi di ricerca, prestando un'attenzione particolare al confronto tra contesti. L'ultimo paragrafo, infine, approfondirà ulteriormente lo studio l'effetto dell'etnicità, analizzando i risultati dei giovani appartenenti a minoranze specifiche, per soli i paesi europei in cui sono disponibili dati a un livello di dettaglio e numerosità sufficientemente da consentirne l'analisi.

⁷⁸ Un *working paper* corrispondente a una precedente versione di questo capitolo empirico e avente come titolo "*Tracking the 'North-South Divide' in Integration outcomes: Children of Immigrants' Educational Achievement in five European Countries*" è stato presentato e discusso alla conferenza: Biannual Meeting 2015 dell' European Sociological Association (ESA) –RN10 (Sociology of Education); Summer meeting 2016 dell' International Sociological Association (ISA)-Research Committee on Social Stratification and Mobility (RC28); CILS4EU International Users Conference 2016; e alla Annual Bamberg Graduate School of Social Sciences 2016.

4.1 Le precedenti ricerche sugli apprendimenti dei giovani stranieri in Europa

Gli sviluppi della dinamica migratoria sul continente europeo sono stati accompagnati dalla crescita del desiderio di comprenderne le cause scatenanti e gli effetti di lungo periodo (Heath et al., 2008). La ricerca europea in tema di stratificazione etnica in istruzione si è ovviamente sviluppata con più vigore in quei paesi dove la presenza straniera non è una caratteristica esclusiva del più recente passato, come accade in Italia, ma affonda le radici nello sviluppo economico nazionale dell'ultimo mezzo secolo almeno (Stevens e Dworking, 2014). Come detto, alcune nazioni come ad esempio la Germania e la Gran Bretagna, si sono trovate prima di altre a fare i conti con la crescente diversità etnica della propria popolazione. In questi paesi il numero delle ricerche cui affidarsi per riflettere sul fenomeno dello svantaggio scolastico dei discendenti degli immigrati è molto più elevato, ed eterogeneo per temi trattati di quanto non sia stato possibile riscontrare per il caso italiano (Schnell e Azzolini, 2015).

Come illustrano i diversi studi comparativi condotti da Heath e colleghi, se dovessimo con una sola frase sintetizzare la situazione europea in termini di livelli di apprendimento dei discendenti di immigrati, dovremmo necessariamente riportare della presenza di un generale svantaggio rispetto ai nativi (Heath, Rothon, e Kilpi, 2008; Heath e Brinbaum, 2014). Complessivamente, e in linea con i risultati delle analisi condotte sui dati italiani nel terzo capitolo, i giovani appartenenti alle prime generazioni, mostrano risultati scolastici inferiori sia agli studenti nativi che agli studenti di seconda generazione. Mentre i giovani immigrati risultano particolarmente svantaggiati, gli studenti di seconda generazione sembrano mostrare performance più vicine a quelle dei nativi (Marks, 2005; OECD, 2006). In particolare, Marks (2005) ha sottolineato la presenza di maggiori differenze tra nativi e discendenti di immigrati nelle nazioni europee caratterizzate da sistemi di istruzione particolarmente selettivi (come l'Austria, la Germania e i Paesi Bassi). Nella sua indagine comparativa, i divari minori sono emersi nei paesi anglosassoni d'oltreoceano (USA, Canada e Australia), e una posizione intermedia è risultata caratterizzare i paesi europei con un sistema di istruzione comprensivo. Le indagini internazionali che hanno potuto analizzare la dimensione dell'appartenenza etnica, tuttavia, hanno riscontrato una elevata eterogeneità di situazioni tra le categorie. I maggiori ritardi negli apprendimenti sembrerebbero interessare anche al di fuori dell'Italia le minoranze provenienti dai paesi extraeuropei in via di sviluppo (specialmente turchi, nord-africani, pakistani e provenienti dai Caraibi) mentre risultano sono meno accentuati per i

gruppi etnici europei (specialmente mediterranei e provenienti dall'Europa orientale). Alcune etnie, infine, riportano performance pari a quelle dei nativi o addirittura migliori (come ad esempio accade per gli studenti asiatici: indiani e cinesi in primis) (Kao e Thompson, 2003; Heath et al., 2008;).

Se questi possono essere considerati come i tratti comuni ai contesti europei, la letteratura in materia ha anche rilevato la presenza di cospicue differenze in termini di stratificazione etnica in istruzione nelle situazioni nazionali specifiche. In Inghilterra, ad esempio, è stato rilevato uno svantaggio scolastico lordo particolarmente consistente per gli studenti provenienti dal Pakistan e dal Bangladesh, nonché per le popolazioni di colore provenienti dall'area caraibica e dall'Africa. Allo stesso tempo, tuttavia, le minoranze irlandesi (quarto paese per provenienza), cinesi e indiane hanno mostrato risultati scolastici mediamente equivalenti o addirittura superiori ai nativi (Heath, Rotheron, e Kilpi, 2008; Heath e Brinbaum, 2014). Grazie a tecniche di analisi multivariata, Rotheron ha approfondito le ragioni delle diversità di alcuni gruppi particolarmente svantaggiati, mettendo in luce che la loro netta sovra-rappresentazione nella classe sociale dei lavoratori manuali (Modood, 1997), è in grado di spiegare circa la metà dei divari degli stranieri di seconda generazione al termine della scuola dell'obbligo. Tuttavia, le inferiori posizioni nella stratificazione sociale dei genitori indiani non sembrano riflettersi altrettanto direttamente in minori risultati scolastici dei figli (Rotheron, 2007). Questo gruppo etnico, al contrario, supera i livelli di apprendimento dei nativi in ogni classe sociale esaminata. Ad ogni modo, anche controllando per la dimensione delle origini sociali, un sostanzioso divario residuo rimane in Inghilterra, per le minoranze caraibiche e africane in primis, ma anche per quelle bengalesi e pakistane. Tali risultati sono robusti e emergono con frequenza in numerosi studi sugli apprendimenti degli studenti stranieri condotti in Inghilterra (Haque e Bell, 2001; Demie, 2001; Connolly, 2006). L'aspetto sul quale non è ancora stato raggiunto alcun accordo tra gli studiosi è, invece, la possibilità che la dimensione delle origini sociali e quella delle origini etniche non si addizionino solamente tra loro ma bensì interagiscano (Heath e Brinbaum, 2007). Le informazioni empiriche a questo proposito sono discordanti: mentre Platt (2005) riscontra maggiori divari nelle competenze degli studenti di diversa nazionalità quando si guardano alle famiglie più avvantaggiate, Rotheron non rileva nessun particolare effetto moltiplicativo delle due dimensioni, quantomeno sugli apprendimenti delle sole seconde generazioni (Rotheron, 2007).

Probabilmente in ragione del particolare sistema di istruzione vigente in Svezia, invece, gli studi sui differenziali di apprendimento degli studenti della scuola dell'obbligo, non sono così numerosi quanto le ricerche condotte in questo paese alternativamente sulle loro scelte scolastiche successive (Westin, 2003) o sui loro esiti occupazionali (Rooth e Ekberg, 2003; Jonsson, 2007). Analizzando le performance scolastiche delle sole seconde generazione al termine della scuola dell'obbligo, tuttavia, Jonsson e Rudolphi (2010) dimostrano la presenza da un lato di un consistente svantaggio scolastico per gli studenti extra-europei, e dall'altro di migliori risultati scolastici rispetto ai nativi delle minoranze provenienti dai paesi nordici, le quali costituiscono la presenza straniera più antica in questo paese. In particolare, sono gli studenti provenienti dalle nazioni del Medio Oriente, dell'America latina, dell'Africa e del sud Europa a mostrare le situazioni più problematiche. Heath e Rothon (2014), sempre analizzando i voti assegnati dagli insegnanti alla fine della scuola dell'obbligo, illustrano come anche in Svezia la dimensione delle origini sociali giochi un ruolo importante nello spiegare i divari riscontrati. Una volta controllato per le risorse socio-economiche familiari, lo svantaggio delle minoranze irachene e di quelle provenienti dall'Europa meridionale diventa non statisticamente significativo. Tuttavia, anche comparando studenti di analoghe origini sociali, consistenti divari residui rimangono per i giovani turchi, i cileni e gli africani della regione sub sahariana. Tra questi, particolarmente problematica sembra essere la situazione dei giovani studenti provenienti dalla Turchia e dall'America Latina (Jackson, Jonsson, e Rudolphi, 2012).

Anche l'analisi degli svantaggi scolastici nelle precedenti ricerche svolte sui Paesi Bassi ha evidenziato divari particolarmente accentuati per le seconde generazioni turche e marocchine (rispettivamente primo e terzo gruppo etnico in questa nazione). Ugualmente in ritardo rispetto ai nativi, ma a una distanza più contenuta, si trovano invece le popolazioni provenienti dalle ex colonie d'oltre oceano: nello specifico dal Suriname e dalle Antille (Heath, Rothon, e Kilpi, 2008). Anche nei Paesi Bassi, la sovrapposizione tra status di straniero e ridotte risorse socio-economiche permette di spiegare una buona parte di tali divari. Van de Werfhorst e Van Tubergen (2007), ad esempio, dimostrano che lo svantaggio scolastico dei giovani turchi si riduce sensibilmente quando si considerano esclusivamente famiglie appartenenti alla stessa classe sociale. Se esiste un certo accordo tra gli studiosi rispetto a tali affermazioni, tuttavia, lo studio delle possibili differenze nei meccanismi di riproduzione sociale tra autoctoni e alloctoni ha restituito anche per questo paese risultati contrastanti. Mentre Wolbers e Driessen (1996) trovano un effetto di interazione significativa

tra istruzione dei genitori e risultati scolastici dei figli, Van de Werfhorst e Van Tubergen (2007) mostrano che l'influenza dei titoli di studio dei genitori sugli apprendimenti dei figli è invece la medesima in tutti i gruppi etnici considerati.

Contrariamente agli altri paesi considerati, in Germania una parte consistente della popolazione immigrata è di origine europea, non solo per quanto riguarda le seconde generazioni (specialmente italiani e greci) ma anche le prime (rumeni e polacchi soprattutto). Guardando allo svantaggio scolastico lordo di queste minoranze è stato riscontrato un certo divario negli apprendimenti rispetto ai nativi, ma il gap risulta essere piuttosto contenuto e, in alcuni casi (specialmente per le minoranze greche), è possibile riscontrare la presenza di vantaggi rispetto ai nativi (Heath et al., 2008). Al contrario, e come nel caso dei Paesi Bassi, le numerose minoranze turche e africane risultano essere tra le più svantaggiate in termini di competenze scolastiche. Tuttavia, lo studio dei test di competenza al termine della scuola dell'obbligo ha permesso di evidenziare come i divari si riducano una volta che le analisi considerano esclusivamente a studenti di analoghe origini sociali (Kristen, Reimer, e Kogan, 2008; Heath e Rothon, 2014). Inoltre, analizzando la propensione degli studenti a raggiungere l'*Abitur*, inoltre, Kristen e Granato (2007) hanno messo in luce la presenza di un effetto di interazione tra le origini etniche e le origini sociali. Le autrici, più precisamente, trovano che l'effetto positivo di un titolo di studio più elevato è minore per le seconde generazioni turche rispetto che ai nativi.

Oltre che rispetto alla presenza di effetti di interazione tra le origini sociali e le origini etniche, la letteratura internazionale in materia non ha ancora raggiunto un accordo su quale sia il contesto europeo caratterizzato dalle minori disparità tra discendenti di immigrati e nativi (Heath e Brinbaum, 2014). Inoltre, la discussione resta aperta relativamente a quali siano le ragioni delle differenze tra i contesti; se siano cioè il risultato della diversa selezione dei migranti (Feliciano, 2005), dello specifico clima culturale nel paese di destinazione (Portes & Zhou, 1993; Reitz, 1998), o della situazione socio-economica più generale di quest'ultimo (Heath et al., 2008; Heath e Brinbaum, 2014). Stabilire i meccanismi sottostanti alle variazioni nei processi di integrazione strutturale dei figli di immigrati tra le nazioni esula gli obiettivi di questo capitolo, e di questo lavoro più in generale. Tuttavia, l'utilizzo di una fonte di dati che rappresenta la prima indagine internazionale comparativa e su larga scala a fornire informazioni estremamente dettagliate sulle dimensioni di interesse per questa ricerca, permetterà di comparare direttamente i livelli di svantaggio scolastico degli stranieri nei diversi contesti. Nonostante tali dati siano già stati utilizzati per studiare comparativamente il

grado di stratificazione etnica in istruzione nei paesi qui esaminati (Van Tubergen e Mentjox, 2014), per quanto a conoscenza di chi scrive, essi non sono mai stati usati per una comparazione con il meno studiato caso italiano, come anche per il test del modello teorico dello svantaggio che guida questo lavoro.

La comparazione tra i diversi casi nazionali risulta particolarmente interessante per la possibilità di comprendere quanto i caratteri specifici dei sistemi di istruzione sono in grado di mettere a rischio la portata esplicativa del modello teorico proposto. È difficile infatti sostenere che le caratteristiche istituzionali del paese di arrivo non concorrano a definire, almeno indirettamente, la stratificazione etnica nell'istruzione. Tra i fattori istituzionali maggiormente analizzati dagli studiosi a questo proposito, il grado di stratificazione del sistema spicca per importanza (Oakes, 1985; Gamoran, 1992). Sappiamo, sulla base di questi studi, che la rigida separazione dei curricula, nonché l'età in cui tale differenziazione avviene, è in grado di agevolare i divari dovuti alle caratteristiche ascritte degli studenti (Brunello e Checchi, 2007; Van de Werfhorst e Van Tubergen, 2007). Ad esempio, Jackson e colleghi hanno individuato nella minore stratificazione dei sistemi di istruzione un aspetto in grado di favorire gli investimenti educativi delle minoranze etniche (Jackson, Jonsson, & Rudolphi, 2012). Anche Heath e colleghi riscontrano che la presenza di effetti secondari positivi dell'etnicità dipenda dall'età in cui ha luogo la separazione dei curricula: più tardi avviene quest'ultima, maggiori saranno le opportunità che gli studenti stranieri avranno per recuperare lo svantaggio scolastico rispetto ai compagni nativi (Lessard-Phillips, Brinbaum, e Heath, 2014). Il linea con queste riflessioni, risulta particolarmente interessante analizzare lo svantaggio scolastico dei figli di immigrati in contesti caratterizzati da gradi di stratificazione differenti. Come abbiamo discusso nel corso del secondo capitolo (tabella 2.4), l'Italia si trova infatti in una posizione centrale tra i due estremi, rappresentati dalla Germania (che mostra un indice di *tracking* di 1,79) e dall'Inghilterra (il cui valore è di -1,08) (Bol e Van de Werfhorst, 2013). Il confronto della situazione nazionale con il livello di disparità etnica nella popolazione studentesca in Germania e Paesi Bassi da un lato (paesi in cui la separazione in curricula avviene prima dei 14 anni d'età), e nei sistemi istruzione comprensivi che caratterizzano i paesi nordici e anglosassoni dall'altro, può dunque fornire spunti interessanti all'elaborazione di eventuali futuri interventi di politica pubblica.

4.2 Dati, variabili e metodi

4.2.1 I dati dell'indagine CILS4EU sui figli di immigrati in Europa

Per le analisi di questo capitolo utilizzo i dati dell'indagine «*Children of Immigrants Longitudinal Survey in Four European Countries*»⁷⁹. CILS4EU è un'indagine di tipo longitudinale, internazionale e comparativa, iniziata nell'anno scolastico 2010/11⁸⁰. Questi dati ci permettono dunque di guardare alla situazione attuale dei figli di immigrati in Europa. Particolarmente interessante, alla luce degli obiettivi comparativi che questo capitolo si pone, è la stretta standardizzazione della procedura di campionamento, di raccolta e di trattamento dei dati che il team di CILS4EU ha adottato in ogni paese partecipante, la quale rende i dati direttamente comparabili tra i quattro paesi analizzati⁸¹ (CILS4EU 2014a).

Il focus della prima rilevazione dell'indagine CILS4EU sono stati gli studenti quattordicenni. Essi sono stati raggiunti in classe durante l'orario scolastico, in modo da ottenere un tasso di risposta il più elevato possibile. Il tipo di campionamento adottato dall'indagine è di tipo stratificato a tre stadi (CILS4EU 2014a). Anzitutto è stata stilata una lista, separatamente per paese, delle scuole contenenti almeno una classe di studenti di 13/14 anni⁸². Questa lista è stata poi scomposta in quattro strati (*explicit stratum*) a seconda della proporzione di figli di immigrati iscritti in ogni scuola⁸³. All'interno di ogni strato si è proceduto a estrarre casualmente, con probabilità proporzionale alla grandezza della scuola (*PPS strategy*), tante scuole quante ne occorre per costruire un campione di almeno 4.000 soggetti in ogni paese. Come ulteriori variabili di stratificazione (*implicit stratum*) dove

⁷⁹ Kalter, Frank, Anthony F. Heath, Miles Hewstone, Jan O. Jonsson, Matthijs Kalmijn, Irena Kogan, and Frank van Tubergen. 2014. Children of Immigrants Longitudinal Survey in Four European Countries (CILS4EU) – Full version. Data file for on-site use . GESIS Data Archive, Cologne , ZA5353 Data file Version 1.2.0, doi:10.4232/cils4eu.5353.1.2.0. e Reduced Version Data file ZA5656 - 1.2.0, doi:10.4232/cils4eu.5656.1.2.0.

⁸⁰ L'indagine CILS4EU è stata resa possibile grazie ai finanziamenti del programma «NORFACE ERA NET Plus Migration in Europe».

⁸¹ Si noti che per quanto riguarda la Germania non sono disponibili informazioni sul Länder bavarese. Inoltre, l'Inghilterra è l'unica regione del Regno Unito che ha partecipato al progetto CILS4EU. Le altre regioni (la Scozia, il Galles e l'Irlanda del Nord) in ragione delle loro differenze in termini di sistema di istruzione e della minor numerosità di popolazione straniera non hanno fatto parte del campione.

⁸² Si tratta del III° grado della scuola secondaria nei Paesi Bassi, l'VIII° grado nel sistema comprensivo Svedese, e il X° in quello inglese, e il IX° grado nel sistema Tedesco (CILS4EU 2014a).

⁸³ Gli estremi utilizzati per stratificare le scuole sono: 1) fino al 10% studenti figli di immigrati, 2) dal 10% al 30%, 3) dal 30% al 60% e 4) dal 60% al 100%.

presenti si sono considerate le regioni geografiche (cioè gli stati federati tedeschi e le regioni amministrative inglesi) e l'indirizzo di studi.

Per ogni scuola sono state estratte casualmente due classi, o più spesso si è scelta l'unica classe di 13/14enni disponibile (CILS4EU 2014a). All'interno di ogni classe, a tutti gli studenti regolarmente presenti è stato chiesto di compilare il questionario, indipendentemente dal loro background etnico e migratorio. Data la scelta di sovra-campionare gli studenti stranieri al fine di raggiungere una numerosità sufficiente alle analisi statistiche (oltre che alla non-risposta di alcune scuole estratte), si è reso necessario calcolare una serie complessa di pesi, uno per ognuno dei tre livelli coinvolti (CILS4EU 2014a -2014b; Zuehlke/Vandenplas, 2011).

I modelli multilivello che si desidera utilizzare anche in questo capitolo impongono di prestare una maggiore cautela nell'utilizzo dei pesi, rispetto ai modelli di regressione OLS. Questo perché, al contrario di questi ultimi, nei modelli gerarchici non solo la grandezza dei pesi, ma anche la scala con cui essi sono espressi ai livelli inferiori può impattare sulle stime (Graubard e Korn 1996). Si rende dunque necessario procedere ad un *rescaling*. Tale procedura, tuttavia, nel software di elaborazione utilizzato (STATA 14), non è ancora resa possibile per modelli con più di due livelli coinvolti. In questo capitolo, dunque, utilizzeremo modelli di regressione multilivello a due livelli⁸⁴: uno individuale⁸⁵ e uno relativo alla scuola frequentata. La considerazione dell'istituto come unità di secondo livello al posto della classe scolastica rappresenta la prassi comunemente adottata nelle rilevazioni internazionali degli apprendimenti (ad esempio PISA e TIMMS), con le quali le analisi di questo capitolo vogliono dialogare.

La tabella 4.1 di seguito, presenta, per ogni paese considerato, il numero di scuole e di studenti analizzato, calcolato a seguito della procedura di esclusione dei casi mancanti (*listwise deletion*). Mentre i dati per l'Inghilterra, la Svezia, i Paesi Bassi e la Germania provengono dall'indagine CILS4EU di cui si è parlato finora, i dati per l'Italia derivano da un'ulteriore indagine INVALSI. Quest'ultima è stata condotta nello stesso anno delle rilevazioni utilizzate nel terzo capitolo, ma su un grado scolastico successivo a queste ultime, ovvero la classe III della scuola secondaria inferiore. È proprio in questo grado scolastico,

⁸⁴ La definizione matematica formale del modello è fornita nell'appendice al termine del lavoro, equazione 4.1.

⁸⁵ Il peso a livello individuale è costituito dal peso dello studente uguale a 1, in quanto riflette la probabilità di far parte del campione condizionata dall'estrazione della particolare unità a livello superiore, cioè la classe scolastica, moltiplicato per il peso di quest'ultima.

infatti, che si può rilevare la maggioranza degli alunni di 13-14 anni di età, rilevati anche nell'indagine CILS4EU. Per permettere la comparazione dei risultati ottenuti da queste due diverse fonti, si sono utilizzati i dati provenienti dalle sole cosiddette 'classi campione' della rilevazione INVALSI 2012/13.

Tabella 4.1: Numero di scuole e studenti coinvolti nelle analisi multivariate del quarto capitolo per paese considerato. Italia: dati INVALSI 2012/13; Inghilterra, Svezia, Paesi Bassi e Germania: dati CILS4EU 2010/11. Valori assoluti.

| Paese | Scuole | Individui |
|-----------------|--------|-----------|
| Inghilterra | 107 | 3.980 |
| Svezia | 129 | 4.785 |
| Italia | 1.416 | 27.917 |
| Paesi Bassi | 100 | 4.146 |
| Germania | 144 | 4.916 |
| N. osservazioni | 1.896 | 45.744 |

Nota: le numerosità per Inghilterra, Svezia, Paesi Bassi e Germania corrispondono ai modelli calcolati sulla versione di dati ZA5353 Data file full Version 1.2.0, doi:10.4232/cils4eu.5353.1.2.0⁸⁶.

Il campione INVALSI qui utilizzato riflette maggiormente la struttura e la numerosità dei campioni nazionali dell'indagine CILS4EU rispetto ai *dataset* contenenti le informazioni dell'intera popolazione studentesca (adoperati nel terzo capitolo). I risultati delle analisi condotte sulle classi terze della scuola secondaria inferiore in questo capitolo per quanto riguarda l'Italia potranno essere letti in confronto da un lato ai risultati emersi dai dati delle altre nazioni europee, e dall'altro con quanto già illustrato a proposito dello svantaggio scolastico negli apprendimenti nei gradi scolastici inferiori nel corso del precedente capitolo. Come anticipato, tuttavia, a proposito di questo confronto è utile ricordare che i dati per la terza media vengono raccolti da INVALSI al momento dell'esame conclusivo del primo ciclo di scolarità obbligatoria, e per questo contengono solo gli studenti ammessi a tale esame. Ciò

⁸⁶ Il confronto tra la numerosità coinvolta nei modelli di regressione di questo capitolo (condotti sulla versione di dati ZA5353 'full version') con quella sulla quale sono state calcolate le distribuzioni di frequenza presentate nella tabella 4.2 (calcolate sulla versione ZA5656 'reduced version') è presentato nell'appendice al termine di questo lavoro (tabella A4.16). Diversamente dalla versione ZA5656, la versione ZA5353 non è rilasciata ai ricercatori e per poterla utilizzare è necessario recarsi presso un ufficio attrezzato (Secure Data Center) al GESIS a Colonia (DE). In linea alle direttive dell'ufficio, non è consentito pubblicare le statistiche descrittive calcolate sulla versione ZA5353, per questa ragione, quelle contenute nella tabella 4.2 sono state calcolate sulla versione ZA5656. Le due versioni di dati non differiscono se non per il grado di dettaglio disponibile per un numero ridotto di variabili sensibili. L'informazione sullo specifico stato di nascita dell'intervistato e dei suoi genitori fa parte di questo ristretto gruppo di variabili. Per tale ragione, la tabella 4.2 mostra la variabile al grado di dettaglio disponibile all'interno della versione ZA5656. Il numero esatto di soggetti per ogni nazionalità singolarmente intesa a livello di dataset complessivo (cioè prima della necessaria pulizia dei dati) è riportato all'interno del manuale utente del dataset CILS4EU, scaricabile dal sito: <http://www.cils4.eu/>.

potrebbe risultare in una sottostima del divario esperito dagli studenti stranieri in Italia, aspetto di cui è necessario tenere conto in sede di interpretazione dei risultati.

Infine, nonostante l'indagine CILS4EU, segua gli stessi individui nel tempo e dunque assuma la forma di una indagine longitudinale, le analisi in questo capitolo si svolgeranno sulla sola prima rilevazione, condotta nel corso dell'anno scolastico 2010/11. Detto diversamente, i dati saranno utilizzati in senso *cross-section*. La ragione di questa scelta è duplice. La prima considerazione riguarda il fatto che uno degli obiettivi principali della presente ricerca è la comparazione dello svantaggio scolastico dei figli degli immigrati in Italia con quello dei loro coetanei in Europa. Poiché al momento attuale non sono ancora disponibili raccolte di dati longitudinali sulle carriere scolastiche degli studenti rappresentativi del contesto nazionale⁸⁷, una strategia di analisi longitudinale potrebbe comportare il rischio dell'esclusione del caso italiano. In secondo luogo, benché la struttura dei dati CILS4EU sia longitudinale, le competenze degli studenti sono state rilevate esclusivamente nel corso della prima rilevazione, condotta interamente in ambito scolastico (CILS4EU 2014, 2016). In altre parole, la variabile dipendente usata per analizzare il fenomeno dello svantaggio scolastico in questo capitolo non presenta variazione nel corso delle rilevazioni, inficiando la possibilità di analizzare i dati in ottica longitudinale.

⁸⁷ Alcune eccezioni positive si trovano a livello locale. Ad esempio, un'indagine condotta nelle scuole maggiormente frequentate da figli di immigrati nel comune di Trento ha seguito gli studenti sia italiani che stranieri nel corso dei cinque anni di istruzione secondaria superiore (Cvajner 2011, 2015; Azzolini et.al.2013).

4.2.2 La strategia analitica

Due sono le esigenze principali che hanno guidato la scelta delle variabili utilizzate in questo capitolo. La prima è la necessità che tali variabili siano presenti in tutte le nazioni in esame, a un grado di dettaglio omogeneo e confrontabile. La seconda riguarda la proporzione tra numero di variabili e la consistenza del campione in ogni specifico paese. L'obiettivo perseguito di testare un modello teorico, piuttosto che fornire una panoramica di tutti i possibili fattori in grado di influenzare lo svantaggio scolastico dei discendenti degli immigrati, invita a una scelta ragionata delle variabili da utilizzare, anziché ad una loro moltiplicazione. Le variabili selezionate, di cui si dirà a breve, saranno utilizzate per stimare, separatamente per i cinque paesi in esame, modelli di regressione lineare multilivello, a due livelli con intercetta *random*, aventi come variabile dipendente gli apprendimenti degli studenti approssimati, come nel capitolo precedente, attraverso i risultati degli studenti nei test di competenza linguistica, coerentemente alla strategia adottata da Heath e colleghi nella loro più recente indagine internazionale comparativa sugli apprendimenti degli studenti stranieri (Heath e Rothon, 2014). In Inghilterra, Svezia, Paesi Bassi e Germania un test linguistico formato da 30 *items* è stato costruito da ogni singolo team nazionale⁸⁸ coinvolto. In Italia il test è stato sviluppato da INVALSI in modo analogo al test somministrato nei gradi scolastici precedentemente trattati. I risultati dei test condotti sono stati standardizzati paese per paese, in modo da renderli comparabili. Nonostante il test di competenza non sia esattamente il medesimo in tutti e cinque i paesi, ognuna delle prove di competenza è stata costruita ad hoc con lo stesso intento e obiettivo (misurare gli apprendimenti attraverso test nella lingua utilizzata dalla scuola) e la strategia di standardizzazione dei risultati consente la comparazione dei parametri dei modelli stimati (Heath e Rothon, 2014).

Mantenendo la stessa struttura del precedente capitolo, le analisi dello svantaggio scolastico dei discendenti di immigrati verranno anzitutto condotte utilizzando l'operativizzazione tradizionale del concetto di straniero, la quale contrappone i figli di nativi agli studenti di prima e di seconda generazione⁸⁹. Le stime ottenute saranno successivamente confrontate con i risultati ricavati distinguendo la dimensione dell'esperienza migratoria da quella dell'appartenenza etnica per il test delle ipotesi di ricerca. Poiché uno degli obiettivi

⁸⁸ La struttura di base di tale test linguistico, nonché le modalità di somministrazione sono state comunque analoghe nei quattro paesi considerati.

⁸⁹ Come argomentato nei precedenti capitoli, l'operativizzazione tradizionale più frequentemente utilizzata nello studio delle disparità etniche in istruzione, considera come appartenenti alle seconde generazioni anche gli immigrati nati nel paese di origine e arrivati in quello di destinazione prima dell'inizio delle scuole dell'obbligo, cioè prima dei sei anni di età (la generazione 1,75 secondo la classificazione proposta da Rumbaut -2004-).

perseguiti in questo capitolo è quello di confrontare la realtà italiana con quella degli altri contesti europei più frequentemente studiati, per trattare la dimensione della nazionalità d'origine degli intervistati è stato necessario affidarsi al grado di dettaglio reso disponibile da INVALSI, nonostante l'indagine CILS4EU contenga informazioni più dettagliate. Una volta presentate le analisi comparative, tuttavia, nell'ultimo paragrafo approfondirò ulteriormente l'influenza delle origini etniche specifiche sugli apprendimenti, restringendo le analisi ai soli paesi in cui è possibile conoscere queste ultime nel dettaglio. Nonostante tali risultati non saranno generalizzabili al contesto italiano, essi permetteranno di identificare gli effetti delle singole nazionalità di origine sugli apprendimenti (per i gruppi etnici maggiormente numerosi), aggiungendo nuovi risultati a quanto emerso utilizzando il dettaglio delle macro aree geografiche disponibile anche per l'Italia.

Le distribuzioni di frequenza di tutte le variabili coinvolte nelle analisi di questo capitolo sono riportate in tabella 4.2 di seguito. L'operativizzazione della migrazione e della nazionalità utilizzata, per tutte e cinque le nazioni esaminate, segue le medesime regole adottate per il trattamento di questa informazione del terzo capitolo. Più precisamente, si è data precedenza alle informazioni sul paese di provenienza dei genitori dell'intervistato, in accordo alla definizione dell'appartenenza etnica in termini di discendenza. Anche in questo capitolo le analisi terranno contemporaneamente conto sia delle risorse culturali familiari che di quelle socio-economiche. Il primo di questi aspetti è approssimato in ogni nazione considerata facendo riferimento titolo di studio maggiore tra i due genitori, secondo l'approccio di dominanza. Il secondo aspetto, invece, è operativizzato per Germania, Inghilterra, Paesi Bassi e Svezia attraverso il punteggio sulla scala ISEI maggiore tra il padre e la madre. L'acronimo ISEI sta per "*International Socio-Economic Index*" dello status occupazionale (Ganzeboom, De Graaf, e Treiman, 1992). Questa scala permette di graduare delle professioni attraverso la considerazione del loro punteggio in termini di status socio-economico e, nei dati in esame, varia tra un minimo di 11 punti e un massimo di 89 punti. Per l'Italia, a causa della mancanza nei dati di informazioni sull'esatto lavoro dei genitori derivante da domande aperte che avrebbero permesso la codifica sulla base della classificazione ISCO, il livello di risorse socio-economiche è approssimato attraverso il dato sull'occupazione dei genitori reso disponibile da INVALSI, di cui abbiamo già avuto modo di parlare approfonditamente nel corso del terzo capitolo.

Tabella 4.2: Distribuzione di frequenza delle variabili utilizzate nelle analisi del quarto capitolo per paese considerato. Italia: dati INVALSI 2012/13; Inghilterra, Svezia, Paesi Bassi e Germania: dati CILS4EU 2010/11. Risultati pesati, valori percentuali.

| | Inghilterra | Svezia | Italia | Paesi Bassi | Germania |
|---|-------------|--------|--------|-------------|----------|
| Competenze linguistiche | | | | | |
| Media | 16,72 | 18,99 | 56,22 | 17,17 | 12,72 |
| Deviazione standard | 3,37 | 4,93 | 11,89 | 4,19 | 4,37 |
| Generazione migratoria | | | | | |
| Studente nativo | 85,27 | 81,45 | 89,89 | 91,29 | 81,04 |
| Straniero 2° generazione | 7,55 | 12,75 | 5,02 | 7,51 | 16,36 |
| Straniero 1° generazione | 7,18 | 5,79 | 5,10 | 1,20 | 2,61 |
| Esperienza migratoria | | | | | |
| Nati nel paese dove vivono | 90,52 | 91,88 | 92,44 | 96,39 | 93,83 |
| Studenti immigrati | 9,48 | 8,12 | 7,56 | 3,61 | 6,17 |
| Nazionalità / app. etnica in Inghilterra | | | | | |
| Maggioranza inglese | 85,34 | | | | |
| India | 1,42 | | | | |
| Pakistan e Bangladesh | 2,60 | | | | |
| Africa settentrionale | 1,48 | | | | |
| altro Africa | 1,80 | | | | |
| Caraibi e America Latina | 0,68 | | | | |
| altro Asia | 3,68 | | | | |
| altro Europa | 2,58 | | | | |
| Altro | 0,42 | | | | |
| in Svezia | | | | | |
| Maggioranza svedese | | 81,48 | | | |
| Danimarca, Finlandia e Norvegia | | 1,11 | | | |
| Turchia | | 1,48 | | | |
| Iran | | 0,83 | | | |
| Ex Jugoslavia | | 3,36 | | | |
| America | | 1,00 | | | |
| Africa | | 2,08 | | | |
| altro Asia | | 6,05 | | | |
| altro Europa | | 2,62 | | | |
| in Italia | | | | | |
| Maggioranza italiana | | | 89,89 | | |
| Unione Europea | | | 2,43 | | |
| Europa non UE | | | 2,29 | | |
| Altro paese extra-europeo | | | 5,40 | | |
| nei Paesi Bassi | | | | | |
| Maggioranza olandese | | | | 91,29 | |
| Suriname | | | | 0,89 | |
| Antille | | | | 0,17 | |
| Marocco | | | | 1,32 | |
| Turchia | | | | 1,52 | |
| altro Africa | | | | 0,48 | |
| altro America | | | | 0,26 | |
| Asia | | | | 2,59 | |
| Europa | | | | 1,47 | |
| in Germania | | | | | |
| Maggioranza tedesca | | | | | 81,08 |
| Turchia | | | | | 5,83 |
| Ex URSS | | | | | 4,67 |
| Ex Jugoslavia | | | | | 1,29 |
| Polonia | | | | | 1,59 |
| Europa meridionale | | | | | 1,28 |
| Asia | | | | | 2,34 |
| Africa | | | | | 0,81 |
| altro | | | | | 1,11 |
| Istruzione dei genitori | | | | | |
| Istruzione terziaria | 31,16 | 46,53 | 13,71 | 19,65 | 21,40 |
| Istruzione sec. superiore | 38,00 | 39,07 | 32,47 | 76,62 | 69,73 |

| | | | | | |
|---|-------|-------|--------|-------|-------|
| Istruzione secondaria inferiore | | | 29,48 | | |
| Istruzione primaria o meno | 26,26 | 9,10 | 1,39 | 3,06 | 5,58 |
| Non sa / non risponde | 4,58 | 5,31 | 22,95 | 0,67 | 3,30 |
| Status socio economico | | | | | |
| Media ISEI occ. Genitori | 54,58 | 53,38 | | 51,40 | 50,01 |
| Deviazione standard | 20,83 | 20,17 | | 19,46 | 19,66 |
| Non sa / non risponde | 7,98 | 5,80 | | 3,22 | 6,09 |
| Posizione occ. dei genitori | | | | | |
| Imprenditori e dirigenti | | | 7,16 | | |
| Professionisti (lib. e dip.) | | | 11,63 | | |
| Lavoratori autonomi | | | 16,87 | | |
| Insegnanti e impiegati | | | 17,68 | | |
| Lavoratori manuali | | | 20,35 | | |
| Non lavora / mai lavorato | | | 5,35 | | |
| Non sa / non risponde | | | 20,96 | | |
| Sesso | | | | | |
| Maschio | 48,80 | 50,65 | 50,78 | 50,55 | 51,18 |
| Femmina | 51,20 | 49,35 | 49,22 | 49,45 | 48,82 |
| Anno di nascita | | | | | |
| 1994 o meno | 0,36 | 0,10 | | 5,12 | 12,11 |
| 1995 | 35,21 | 4,49 | | 36,71 | 47,67 |
| 1996 | 63,98 | 93,78 | | 57,59 | 39,58 |
| 1997 o più | 0,45 | 1,63 | | 0,58 | 0,65 |
| 1997 o meno | | | 2,69 | | |
| 1998 | | | 8,09 | | |
| 1999 | | | 80,41 | | |
| 2000 o più | | | 8,81 | | |
| % Stranieri a scuola | | | | | |
| Media | 15,08 | 18,46 | 10,14 | 8,62 | 18,93 |
| Deviazione standard | 17,65 | 19,54 | 12,51 | 11,67 | 17,06 |
| % Figli di operai a scuola | | | | | |
| Media | | | 20,31 | | |
| Deviazione standard | | | 16,85 | | |
| Media ISEI a scuola | | | | | |
| Media | 54,55 | 53,36 | | 51,62 | 50,03 |
| Deviazione standard | 8,90 | 7,16 | | 7,57 | 9,79 |
| Tipo di istituto scolastico in Inghilterra | | | | | |
| <i>Religious</i> | 25,02 | | | | |
| <i>Selective</i> | 4,83 | | | | |
| <i>Academy</i> | 5,29 | | | | |
| <i>Community</i> | 40,93 | | | | |
| <i>Foundation</i> | 19,42 | | | | |
| <i>Voluntary aided & Independent</i> | 4,51 | | | | |
| in Svezia | | | | | |
| Statale (<i>Municipal</i>) | | 90,02 | | | |
| Privato | | 9,98 | | | |
| nei Paesi Bassi | | | | | |
| <i>Brugklas</i> | | | | 0,56 | |
| <i>VMBO-B/VMBO-K/VMBO-MBO2</i> | | | | 23,45 | |
| <i>VMBO-G/VMBO-T</i> | | | | 41,75 | |
| <i>HAVO</i> | | | | 19,25 | |
| in Germania | | | | | |
| <i>Hauptschule</i> | | | | | 14,57 |
| <i>Kooperative Gesamtschule</i> | | | | | 8,98 |
| <i>Integrierte Gesamtschule</i> | | | | | 28,50 |
| <i>Realschule</i> | | | | | 14,55 |
| <i>Gymnasium</i> | | | | | 30,71 |
| <i>Foerderschule (bisogni speciali)</i> | | | | | 2,69 |
| N. osservazioni | 3.983 | 4.799 | 27.917 | 4.156 | 4.799 |

Nota: le distribuzioni delle variabili in Inghilterra, Svezia, Paesi Bassi e Germania sono state calcolate sulla versione di dati ZA5656 Data file Reduced Version 1.2.0, doi:10.4232/cils4eu.5656.1.2.0.

Più precisamente, in linea con le argomentazioni teoriche del primo capitolo, il focus dell'attenzione nella spiegazione degli svantaggi negli apprendimenti dei figli di immigrati è posto sulle risorse culturali familiari, piuttosto che su quelle socio-economiche. Per tale ragione, la variabile relativa a queste ultime verrà come una variabile di controllo, giustificando la sua approssimazione nei modi discussi. Infine, poiché ogni campione nazionale mostra l'attesa quota non trascurabile di studenti che non conoscono il titolo di studio o la professione dei genitori, tutti i modelli presentati in questo capitolo contengono uno specifico regressore per tali casi mancanti, che non verrà però commentato.

L'analisi dell'effetto dell'esperienza migratoria e dell'appartenenza etnica sulle competenze linguistiche in Inghilterra, Svezia, Italia, Paesi Bassi e Germania partirà, anche in questo capitolo, dalla stima dell'effetto totale di queste due variabili all'interno di modelli bivariati separati (rispettivamente i modelli 1a e 1b). Ai modelli contenenti esclusivamente la variabile esplicativa in esame verranno aggiunte via via sempre più variabili di controllo, secondo la successione riportata nella tabella 4.2. Più precisamente, le figure 4.2 e 4.3 mostrano, separatamente per paese, la stima ottenuta da una serie di cinque modelli concatenati:

- Modello 1a: modello bivariato, contenente esclusivamente la variabile relativa all'esperienza migratoria, oltre alla costante.
- Modello 1b: modello bivariato, contenente esclusivamente la variabile relativa alla area geografica di nascita dei genitori dell'intervistato, oltre che la costante.
- Modello 2: contiene sia l'esperienza migratoria che l'area geografica di nascita dei genitori dell'intervistato, oltre che la costante.
- Modello 3: aggiunge i controlli per le origini sociali: sia il titolo di studio che la professione più alta tra i due genitori.
- Modello 4: aggiunge i controlli per le variabili rilevanti a livello individuale: il sesso dell'intervistato e il suo anno di nascita.
- Modello 5: aggiunge come controlli le caratteristiche della scuola frequentata. Per l'Italia: la percentuale di figli di immigrati all'interno della scuola e la percentuale di figli di operai. Per gli altri paesi: la percentuale di figli di immigrati all'interno della scuola, la media del punteggio di status socio-economico della professione più elevata tra i due genitori (scala ISEI) e il tipo di scuola secondaria inferiore frequentato (si veda la tabella 4.2).

La figura 4.4, invece, riporta i valori predetti da un modello che, partendo dal modello 5, aggiunge il parametro di interazione tra il titolo di istruzione dei genitori e il loro luogo di nascita in termini di macro-area geografica.

4.3 I risultati delle analisi

4.3.1 Le fonti dell'eterogeneità dei punteggi nei test di competenza

La scomposizione della varianza dei punteggi totalizzati dagli studenti nelle prove di competenza linguistica evidenzia sia somiglianze che differenze tra i cinque contesti istituzionali (tabella 4.3). Esaminiamo anzitutto le diversità.

Tabella 4.3: Quota di varianza nei risultati dei test di competenza linguistica spiegata dai due diversi livelli considerati nelle analisi, per paese. Italia: dati INVALSI 2012/13; Inghilterra, Svezia, Paesi Bassi e Germania: dati CILS4EU 2010/11. Risultati pesati, valori percentuali.

| | Inghilterra | Svezia | Italia | Paesi Bassi | Germania |
|-----------------|-------------|--------|--------|-------------|----------|
| Scuola | 17,42 | 9,62 | 21,53 | 29,63 | 37,26 |
| Individuo | 82,58 | 90,38 | 78,47 | 70,37 | 62,74 |
| N. osservazioni | 3.980 | 4.785 | 27.917 | 4.146 | 4.916 |

Nota: i valori di l'Inghilterra, Svezia, Paesi Bassi e Germania derivano da modelli calcolati su dati CILS4EU versione full ZA5353-1.2.0 (doi:10.4232/cils4eu.5353.1.2.0).

La Svezia, in linea con quanto illustrato nel secondo capitolo a proposito dei sistemi di istruzione europei, presenta la quota minore di differenze negli apprendimenti per il quale è responsabile la frequentazione di istituti scolastici diversi. Ben il 90% dell'eterogeneità nei punteggi di competenza in questo paese è dovuto alle specificità degli studenti, mentre solo un decimo delle differenze è attribuibile al contesto di apprendimento. I risultati emersi in Inghilterra mostrano una situazione non troppo dissimile da quella svedese. In entrambi i paesi, infatti, gli studenti di 13-14 anni si trovano in un livello scolastico universalistico. In Svezia, tuttavia, il curriculum degli studi è deciso centralmente mentre in Inghilterra le scuole si differenziano sull'asse pubblico/privato e localmente. Queste differenze nel grado di standardizzazione dei curricula giustificano i circa 8 punti percentuali in più di peso delle specificità contestuali sugli apprendimenti in Inghilterra.

In termini di importanza del livello sopra individuale, l'Italia si situa in una posizione centrale tra i sistemi di istruzione comprensivi (*comprehensive*) del nord Europa, e i sistemi di istruzione altamente stratificati dell'Europa continentale (tabella 4.3). Nel nostro paese, le caratteristiche dell'ambiente in cui avviene l'apprendimento sono responsabili di circa il 21,5% della varianza nelle competenze linguistiche al termine del primo ciclo di istruzione

obbligatoria⁹⁰, una quota non molto distante da quella rilevata in Inghilterra (17,4%). Quando esaminiamo i sistemi di istruzione stratificati il peso del livello contestuale sale, arrivando a spiegare il 30% delle differenze nelle competenze nel caso dei Paesi Bassi, e raggiungendo il 37,3% in Germania. In altre parole, circa un terzo delle differenze negli apprendimenti si deve, in questi paesi, non tanto alle caratteristiche personali degli studenti, bensì a quelle dell'istituto che essi frequentano. Sia in Germania che nei Paesi Bassi, infatti, gli alunni si trovano già a 13-14 anni differenziati sulla base dei loro precedenti profitti, in indirizzi di studio specifici e poco permeabili tra loro. Come abbiamo visto nel caso della spiegazione delle differenze tra Svezia e Inghilterra, i 7,6 punti percentuali di distacco tra Paesi Bassi e Germania possono essere attribuiti alla minore standardizzazione dei curricula scolastici tra i *Länder* tedeschi.

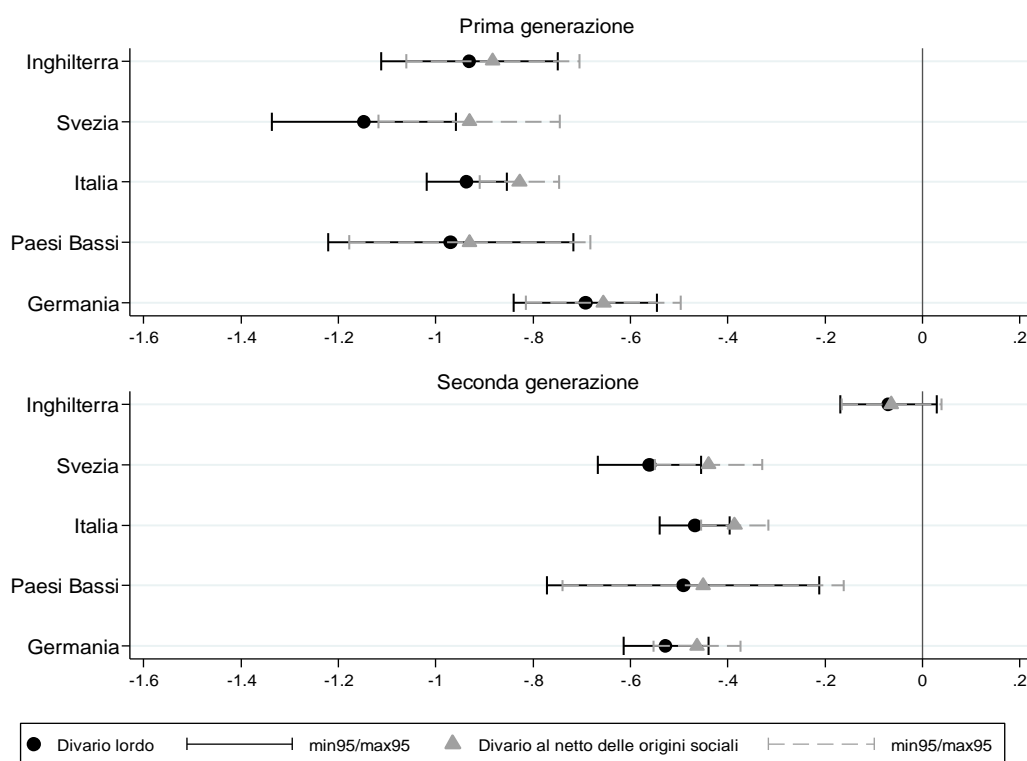
A causa dell'alta selettività del sistema tedesco da un lato, e della sua ridotta standardizzazione dall'altro, la Germania è la nazione tra quelle esaminate in cui il livello individuale conta meno nella spiegazione degli apprendimenti. Nonostante ciò, anche in questo paese le caratteristiche personali degli studenti permettono di spiegare quasi due terzi del totale della varianza riscontrata nei loro risultati ai test di competenza (il 62,7%). Rileviamo quindi come risultino essere propriamente le caratteristiche degli individui la fonte principale delle differenze nei livelli di competenza degli alunni, indipendentemente dal contesto istituzionale in cui frequentano le scuole. In conclusione, i riscontri empirici emersi con le analisi di questo capitolo, in linea con quanto discusso nel corso del terzo, sembrano deporre a sostegno dell'ipotesi che, per comprendere le ragioni alla base delle disparità di istruzione, sia fondamentale guardare alle caratteristiche individuali degli studenti anziché a quelle del contesto nel quale studiano. Per tale ragione, nel tentativo di spiegare lo svantaggio scolastico dei figli di immigrati frequentanti le scuole nelle società occidentali, in questa ricerca ci focalizziamo espressamente sugli effetti delle origini etniche e delle origini sociali (entrambe dimensioni di livello individuale) sugli apprendimenti e sulle scelte scolastiche dei soggetti.

⁹⁰ Confrontando la stima del peso delle caratteristiche individuali sugli apprendimenti all'inizio (tabella 3.3) e alla fine della scuola secondaria inferiore (tabella 4.3), riscontriamo una differenza di 9,68 punti percentuali. Il minor peso delle specificità individuali nella classe terza della scuola media inferiore può dipendere dalla differente tecnica di rilevazione adottata da INVALSI per questo specifico punto della carriera scolastica. È plausibile, infatti, che il campione di popolazione studentesca che partecipa all'esame conclusivo del primo ciclo di istruzione obbligatoria rilevato da INVALSI sia maggiormente omogeneo rispetto all'intera popolazione di studenti frequentanti il primissimo anno di scuola secondaria inferiore.

4.3.2 Il test delle ipotesi di ricerca

Già nel precedente capitolo si è trattato delle criticità della distinzione tradizionale tra autoctoni e alloctoni in base alla generazione migratoria. In questo capitolo approfondiremo ulteriormente il discorso comparando le stime generate dalle due differenti definizioni operative del concetto di straniero in diversi contesti nazionali. Prendiamo anzitutto in esame il divario nelle competenze linguistiche delle prime e delle seconde generazioni rispetto ai nativi (rappresentati dalla linea verticale in corrispondenza dello zero), prima (in nero) e dopo (in grigio) la stratificazione del campione in base delle origini sociali (figura 4.1). In linea con quanto rilevato anche nel terzo precedente capitolo, la differenza nella grandezza del divario rispetto ai nativi delle prime e delle seconde generazioni appare evidente.

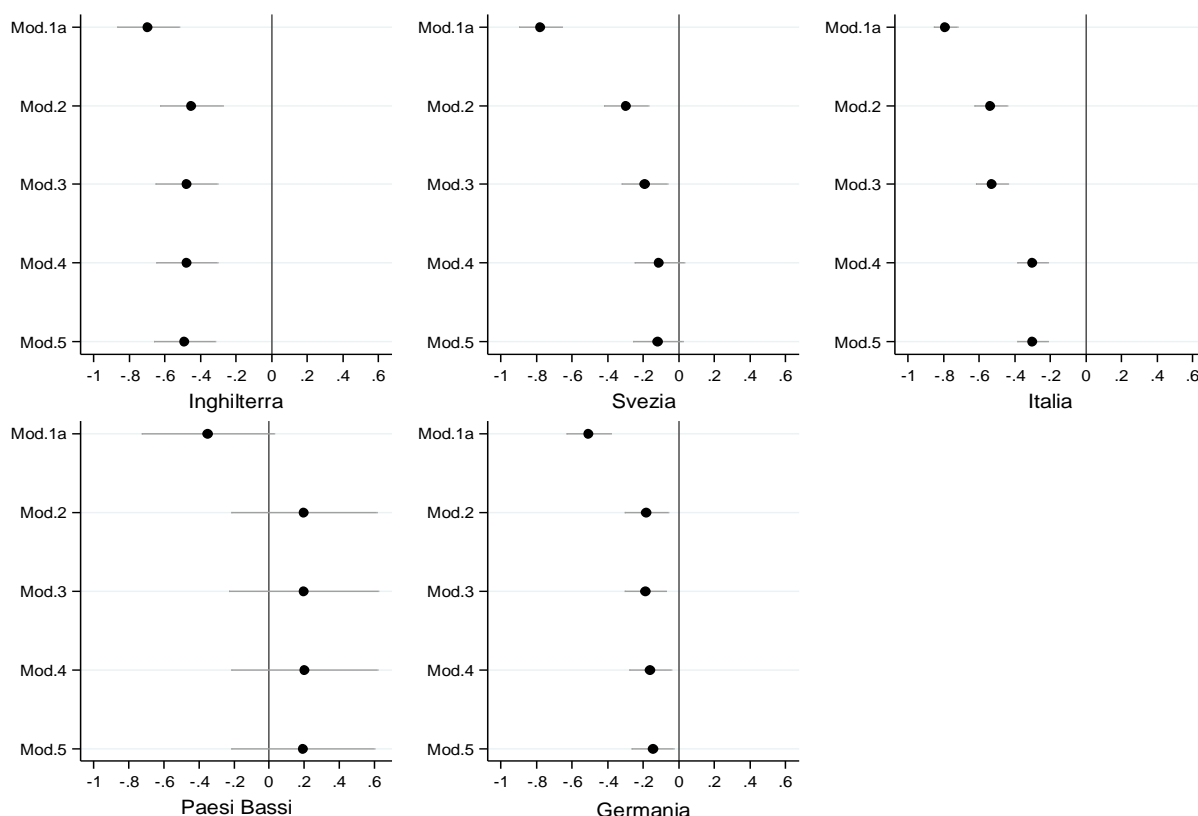
Figura 4.1: Stima dell'effetto grezzo, e dell'effetto al netto delle origini sociali, della generazione migratoria sulle competenze linguistiche con intervallo di confidenza al 95%, per paese considerato, risultante da modelli di regressione lineare multilivello a due livelli e intercetta random. Italia: dati INVALSI 2012/13; Inghilterra, Svezia, Paesi Bassi e Germania: dati CILS4EU 2010/11. Risultati pesati⁹¹.



⁹¹ I modelli di regressione completi che hanno permesso di costruire la figura 4.1 sono riportati nell'appendice al termine di questo lavoro (rispettivamente: tabella A4.2 per l'Inghilterra, tabella A4.3 per la Svezia, tabella A4.1 per l'Italia, tabella A4.4 per i Paesi Bassi e tabella A4.5 per la Germania).

Coerentemente a quanto emerso nelle precedenti ricerche internazionali (Heath et al., 2008; Heath e Brinbaum, 2014), possiamo constatare che il cambiamento tra la stima lorda dello svantaggio scolastico e quella netta (ottenuta una volta che l'effetto di composizione tra status di straniero e ridotte risorse familiari è tenuto sotto controllo), varia da paese a paese. La considerazione delle origini sociali nei modelli riduce considerevolmente la stima delle disparità tra nativi e discendenti di immigrati in Svezia e in Italia (di almeno 0,1 deviazioni standard), mentre la differenza tra le due stime sembra essere più contenuta in Inghilterra e nei Paesi Bassi. Le figure 4.2 e 4.3 di seguito mostrano, invece, la stima dell'effetto dell'esperienza migratoria e dell'appartenenza etnica separatamente. Confrontando i risultati di queste figure con quelli riportati nella precedente figura 4.1, possiamo rilevare come la scomposizione della generazione migratoria nelle due dimensioni proposte ci permetta di comprendere meglio le diversità tra i contesti.

Figura 4.2: Stima dell'effetto dell'esperienza migratoria sulle competenze linguistiche e intervallo di confidenza al 95%, per paese considerato, risultante da modelli di regressione lineare multilivello a due livelli e intercetta random. Italia: dati INVALSI 2012/13; Inghilterra, Svezia, Paesi Bassi e Germania: dati CILS4EU 2010/11. Risultati pesati⁹².



⁹² I modelli di regressione completi che hanno permesso di costruire la figura 4.1 sono riportati nell'appendice al termine di questo lavoro (rispettivamente: tabelle A4.8 e A4.9 per l'Inghilterra, tabelle A4.10 e A4.11 per la Svezia, tabelle A4.6 e A4.7 per l'Italia, tabelle A4.12 e A4.13 per i Paesi Bassi; e tabelle A4.14 e A4.15 per la Germania).

Esaminiamo anzitutto l'effetto di aver migrato sulle competenze linguistiche nel paese di destinazione. Ad eccezione dei Paesi Bassi, dove il numero ridotto di giovani immigrati (3,6%) comporta una maggior incertezza della stima⁹³, e dove il campione di studenti nativi è risultato caratterizzato da una sovra-rappresentazione di alunni con apprendimenti inferiori alla media nazionale (Kalter, 2015), l'esperienza migratoria emerge come generalmente in grado di influire significativamente sulle competenze degli alunni. Il suo effetto è, infatti, statisticamente significativo, anche a parità di area geografica di origine dei genitori (tenuta sotto controllo a partire dal modello 2) che di origini sociali dell'intervistato (introdotte dal modello 3)⁹⁴. È interessante notare come l'influenza della dimensione migratoria sugli apprendimenti, una volta che sono state tenute sotto controllo tutte le dimensioni considerate rilevanti (modello 5), sia più pronunciata in Inghilterra rispetto ad ogni altra nazione considerata. In Inghilterra, l'effetto negativo di aver esperito una migrazione sugli apprendimenti risulta particolarmente pronunciato: la sua stima rimane infatti stabilmente maggiore a -0,45 unità di deviazione standard anche quando le analisi si svolgono a parità di nazionalità e di professione dei genitori.

In tutti gli altri paesi, l'introduzione nei modelli della dimensione etnica (modello 2) comporta, invece, una riduzione più consistente della stima del divario lordo. In Svezia, ad esempio, l'effetto negativo della migrazione sulle competenze linguistiche passa da un iniziale -0,78 al -0,30; e scende successivamente a -0,19 deviazioni standard quando la comparazione si svolge tra famiglie dotate di livelli analoghi di risorse economiche e culturali. In questo paese, ma specialmente in Italia, osserviamo inoltre un ulteriore calo quando introduciamo nei modelli le altre caratteristiche relative al livello individuale (il genere e l'anno di nascita), in linea con quanto già emerso nel terzo capitolo. L'Italia è il paese in cui questo cambiamento è più consistente, passando da -0,53 a -0,30 deviazioni standard rispettivamente nel terzo e nel quarto modello per le competenze linguistiche, e da -0,32 a -0,12 per quelle logico-matematiche⁹⁵. Coerentemente alla considerazione del ruolo delle dimensioni contestuali come secondario rispetto a quello delle caratteristiche individuali, inoltre, rileviamo che l'introduzione nei modelli delle variabili che approssimano la composizione etnica e sociale della scuola (modello 5) non influisce sulla stima del divario tra studenti immigrati e nativi, in nessuno dei paesi considerati.

⁹³ Per tale ragione, nell'interpretazione delle stime riguardanti i Paesi Bassi si invita a prestare particolare cautela.

⁹⁴ La stima dell'effetto dell'esperienza migratoria sulle competenze linguistiche in Svezia risulta non statisticamente significativa nel quarto modello (figura 4.2), ma marginalmente significativa (con p-value inferiore a 0,1) nel modello completo (modello 5).

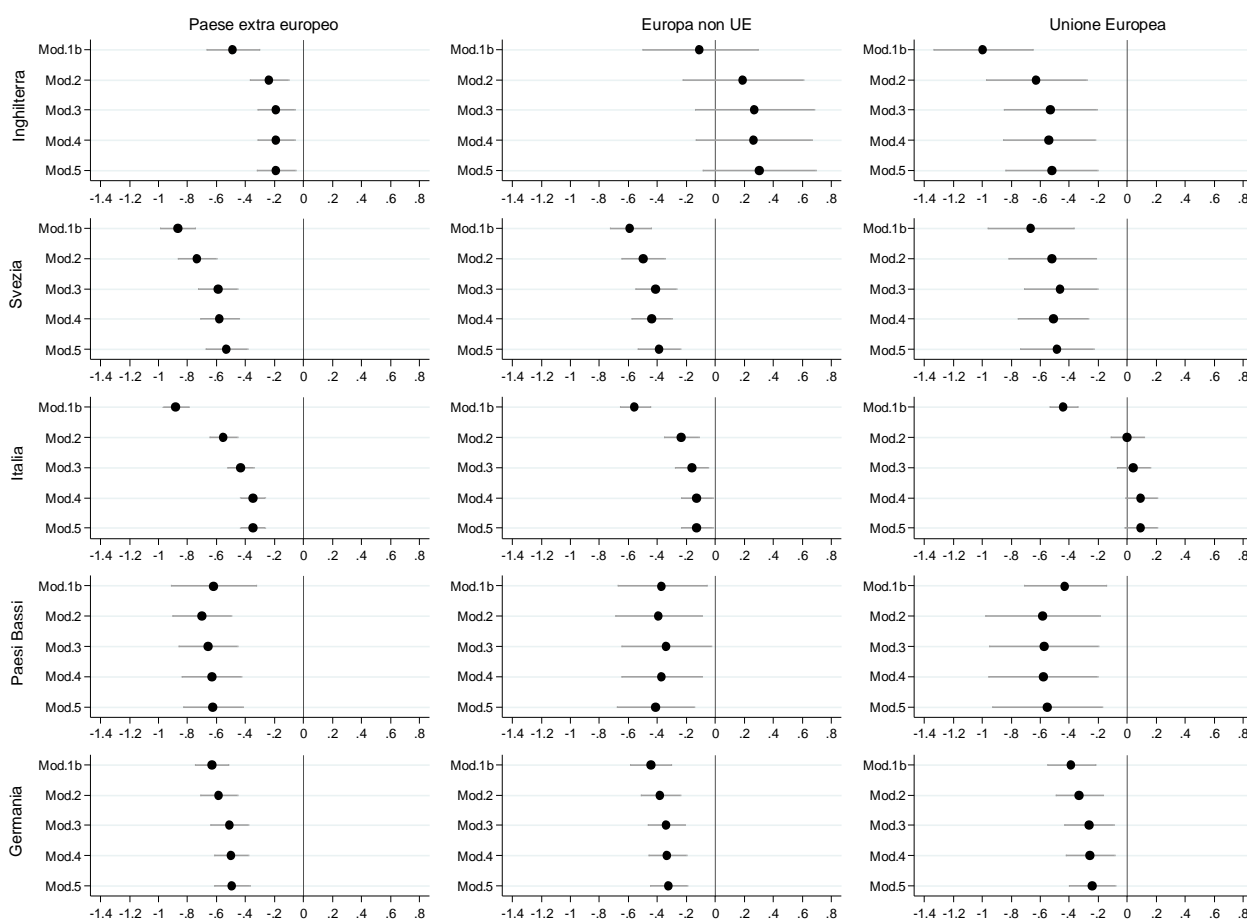
⁹⁵ Si veda a questo proposito le tabelle A4.21 e A4.22 riportate in appendice.

Coerentemente alle precedenti ricerche, i discendenti dei migranti non europei sono quelli caratterizzati dal ritardo maggiore in termini di competenze. In media, i loro risultati nei test sono di -0,53; -0,35; -0,63 e -0,50 deviazioni standard inferiori ai nativi. Ciò tuttavia non accade in Inghilterra dove il divario, benché presente, è di -0,19 unità di deviazione standard. Questo potrebbe dipendere dalla quota consistente di studenti indiani all'interno della categoria dei non europei, i quali conoscono la lingua inglese e mostrano generalmente risultati scolastici simili o addirittura superiori a quelli dei nativi (figura 4.5). La composizione etnica della popolazione alloctona in Inghilterra, comporta la grande incertezza che circonda le stime per il gruppo degli europei, specialmente se non comunitari⁹⁶. Quando guardiamo ai figli di genitori stranieri comunitari, invece, i risultati che si allontanano maggiormente dalla tendenza generale sono quelli degli studenti che frequentano le scuole in Germania e in Italia. Nel primo caso, la stima che ricaviamo dai modelli completi è di -0,24 deviazioni standard, contro il -0,32 e -0,49 rispettivamente per gli europei non comunitari e gli stranieri extra-europei. Questo dato potrebbe dipendere dalla presenza nella categoria dei comunitari di gruppi etnici culturalmente tedeschi provenienti dai territori a est della Germania⁹⁷. Per Italia, invece, rileviamo un vantaggio marginalmente significativo per gli studenti comunitari rispetto ai coetanei nativi (di 0,095 deviazioni standard). Potremmo pensare che questa differenza rispetto alle altre nazioni in esame rifletta la selezione positiva del campione italiano (che corrisponde agli ammessi a sostenere l'esame conclusivo del primo ciclo di istruzione obbligatoria). Tuttavia, se confrontiamo la stima con i risultati del precedente capitolo (in particolare quelli della figura 3.3) possiamo concludere che essa rifletta semplicemente quanto già emerso a proposito degli stranieri comunitari all'interno delle scuole secondarie inferiori italiane, per i quali non sussiste alcun particolare svantaggio scolastico. Nonostante le differenze delineate tra i paesi, complessivamente rileviamo che i figli di genitori non nativi si caratterizzano mediamente per livelli di apprendimento inferiori ai coetanei. Più precisamente, benché parte dell'effetto totale di questa dimensione sia imputabile alla sua composizione con l'aspetto dell'esperienza migratoria da un lato (introdotto dal modello 2) e con quello delle origini sociali dall'altro (controllate dal modello 3), riscontriamo un'influenza negativa dovuta all'appartenenza etnica trasversalmente ai contesti istituzionalizzati.

⁹⁶ A causa della ridotta numerosità di queste categorie, nell'interpretazione delle stime dello svantaggio dei figli di genitori europei non comunitari in Inghilterra e europei comunitari nei Paesi Bassi si consiglia di prestare particolare cautela.

⁹⁷ Ad esempio, la stima dello svantaggio in termini di competenze linguistiche dei figli di genitori provenienti dalla Polonia nei modelli completi è solo marginalmente significativa (figura 4.5).

Figura 4.3: Stima dell'effetto della macro area geografica di origine sulle competenze linguistiche e intervallo di confidenza al 95%, per paese considerato, risultante da modelli di regressione lineare multilivello a due livelli e intercetta random. Italia: dati INVALSI 2012/13; Inghilterra, Svezia, Paesi Bassi e Germania: dati CILS4EU 2010/11. Risultati pesati⁹⁸.

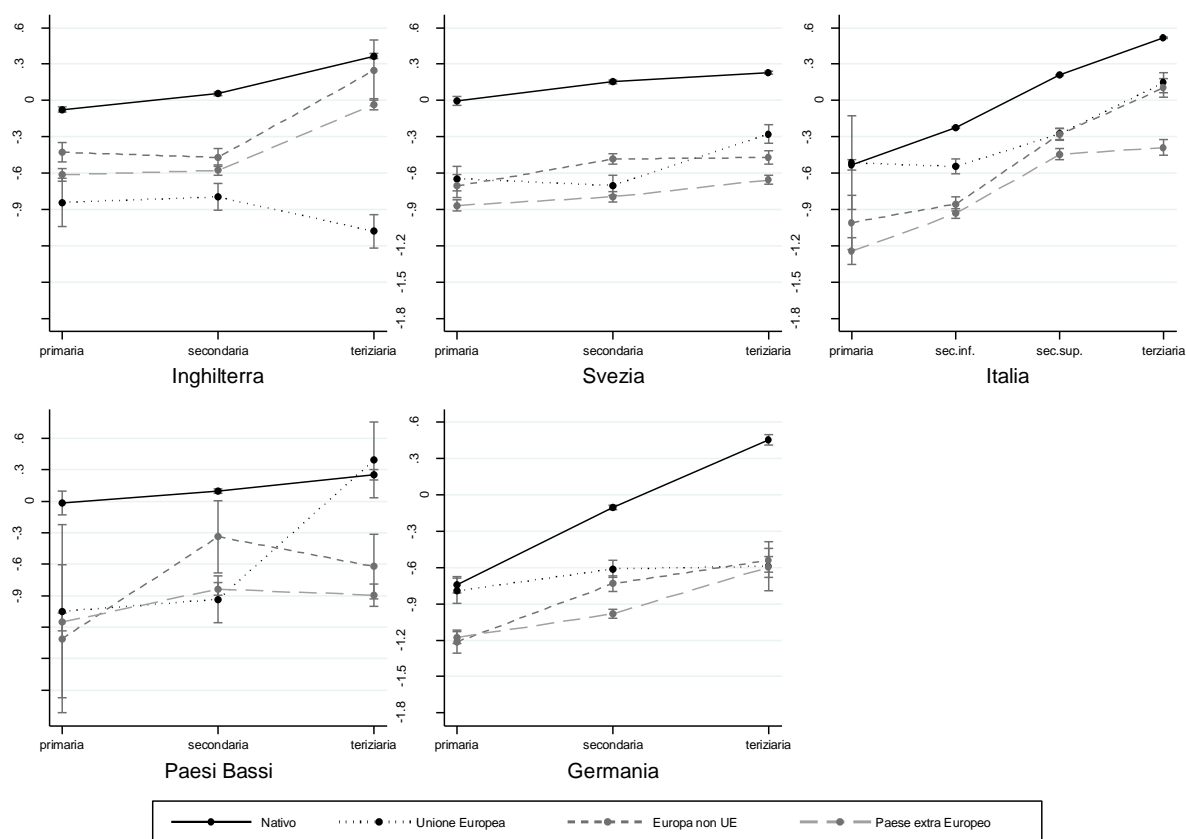


Anche tenendo in considerazione le altre dimensioni rilevanti per gli apprendimenti, sia a livello individuale che di istituto scolastico, permangono per tutti gli studenti stranieri esaminati in questo capitolo degli svantaggi statisticamente significativi (ad eccezione degli studenti europei non comunitari in Inghilterra e comunitari in Italia di cui abbiamo parlato). In conclusione, anche dalle analisi di questo quarto capitolo emergono chiari segni a supporto delle prime ipotesi di ricerca. Sia l'esperienza migratoria che l'area geografica di origine si dimostrano in grado di esercitare un effetto primario autonomo sugli apprendimenti, al netto di quello esercitato dalle origini sociali e in ogni contesto istituzionale esaminato. I risultati del test della quarta ipotesi si rivelano invece, anche in questo caso di meno facile lettura. Se guardiamo ai valori predetti del punteggio di competenza linguistica a seconda della nazionalità, notiamo che le stime differiscono sulla base delle risorse culturali familiari solo

⁹⁸ I modelli di regressione completi che hanno permesso di costruire la figura 4.1 sono riportati nell'appendice al termine di questo lavoro (rispettivamente: tabelle A4.8 e A4.9 per l'Inghilterra, tabelle A4.10 e A4.11 per la Svezia, tabelle A4.6 e A4.7 per l'Italia, tabelle A4.12 e A4.13 per i Paesi Bassi; e tabelle A4.14 e A4.15 per la Germania).

moderatamente, e secondo uno schema tutt'altro che chiaro tra i paesi (figura 4.4). In Italia, ad esempio, esaminando la fine della scuola dell'obbligo, non riscontriamo più quell'aumento (seppur leggero) delle differenze nelle famiglie più istruite rispetto a quelle meno avvantaggiate emerso nel terzo capitolo, nonostante rileviamo anche qui un divario meno consistente per i figli di genitori comunitari con la licenza elementare. Guardando alla significatività dei parametri di interazione notiamo che una situazione non troppo dissimile da quella italiana si rileva in Inghilterra e in Germania. In Svezia, invece, nessun parametro di interazione risulta statisticamente significativo; possiamo quindi concludere che in questo paese le disparità sulla base delle origini etniche si addizionano semplicemente a quelle legate alle origini sociali.

Figura 4.4: Punteggio di competenza linguistica a seconda del livello di istruzione dei genitori e della macro-area geografica di origine dello studente per livello scolastico considerato, predetto da modelli di regressione lineare multilivello a due livelli e intercetta random (modelli completi). Italia: dati INVALSI 2012/13; Inghilterra, Svezia, Paesi Bassi e Germania: dati CILS4EU 2010/11. Risultati pesati.⁹⁹



⁹⁹ I modelli di regressione completi che hanno permesso di costruire la figura 4.1 sono riportati nell'appendice al termine di questo lavoro (rispettivamente: tabelle A4.8 e A4.9 per l'Inghilterra, tabelle A4.10 e A4.11 per la Svezia, tabelle A4.6 e A4.7 per l'Italia, tabelle A4.12 e A4.13 per i Paesi Bassi; e tabelle A4.14 e A4.15 per la Germania).

4.3.3 Il ruolo dell'appartenenza etnica specifica sugli apprendimenti

I risultati discussi in questo capitolo mostrano, per ogni paese, la presenza di variazioni nella consistenza dello svantaggio scolastico per macro area di provenienza dello studente (figura 4.3). Il grado di dettaglio che si è utilizzato finora ci ha permesso di comparare la situazione italiana con quella di altri paesi europei, caratterizzati non solo da sistemi di istruzione differenti, ma anche da tradizioni migratorie diverse. Tuttavia esso non ci permette di comprendere se determinate etnie risultano particolarmente deboli in termini di integrazione strutturale, ovvero se lo svantaggio negli apprendimenti dei giovani stranieri sia o meno costante per tutte le etnie comprese nelle macro-aree geografiche esaminate.

Per i soli paesi di cui sono disponibili informazioni di maggior dettaglio (cioè per Inghilterra, Svezia, Paesi Bassi e Germania), in questo paragrafo cercherò dunque di approfondire questo aspetto, fornendo informazioni aggiuntive per il test delle ipotesi di ricerca. La figura 4.5 di seguito mostra graficamente le stime degli svantaggi in termini di competenza linguistica dei figli di immigrati, a seconda della loro nazionalità di origine e del paese di destinazione¹⁰⁰. Per quanto riguarda la possibile composizione tra appartenenza etnica e origini sociali, traiamo un'immagine in linea con quanto emerso dalle precedenti ricerche. Le risorse economiche e culturali familiari sono particolarmente connesse allo svantaggio scolastico dei discendenti degli stranieri che possiamo osservare nelle analisi bivariate. Una volta che le analisi stratificano per le origini sociali, l'originale divario grezzo tende a ridursi in tutti i paesi considerati, per la maggioranza delle etnie e sia quando misuriamo i divari in termini di competenze linguistiche che rispetto alle competenze cognitive (si esaminino a questo proposito i modelli contenuti nelle tabelle A4.23; A4.24; A4.25 e A4.26 in appendice rispettivamente per Inghilterra, Svezia, Paesi Bassi e Germania). Ad esempio, il divario negli apprendimenti che caratterizza gli studenti del Pakistan e Bangladesh in Inghilterra e gli africani in Svezia, diminuisce di quasi 0,3 unità di deviazioni standard introducendo le origini sociali nei modelli sulle competenze linguistiche. Se prendiamo in esame le abilità matematiche riscontriamo una diminuzione meno significativa

¹⁰⁰ I modelli di regressione completi che hanno permesso di costruire la figura 4.5 sono riportati nell'appendice al termine di questo lavoro (rispettivamente: tabella A4.17 per l'Inghilterra, tabella A4.18 per la Svezia, tabella A4.19 per i Paesi Bassi; e tabella A4.20 per la Germania).

del gap, la quale potrebbe tuttavia dipendere dal fatto che lo svantaggio stimato è esso stesso inferiore per queste competenze rispetto a quelle linguistiche.

Come già emerso nel precedente paragrafo, la dimensione delle origini sociali non spiega lo svantaggio scolastico delle diverse etnie nella stessa misura. Ad esempio, le inferiori risorse economiche e culturali intercettano una parte dello svantaggio degli studenti africani nei Paesi Bassi (0,05 per i marocchini e 0,08 per gli altri africani), ma il loro effetto è quasi irrilevante per i coetanei turchi che studiano in questo paese. Allo stesso modo, in Germania i divari grezzi degli studenti dell'Europa meridionale (principalmente italiani e greci) dipendono grandemente dalle risorse economiche e culturali dei loro genitori (la cui considerazione nei modelli abbassa la stima dello svantaggio da -0,43 a -0,24 deviazioni standard), mentre il loro ruolo è meno forte nella spiegazione dello svantaggio degli studenti turchi (che si abbassa di 0,084 unità di deviazione standard).

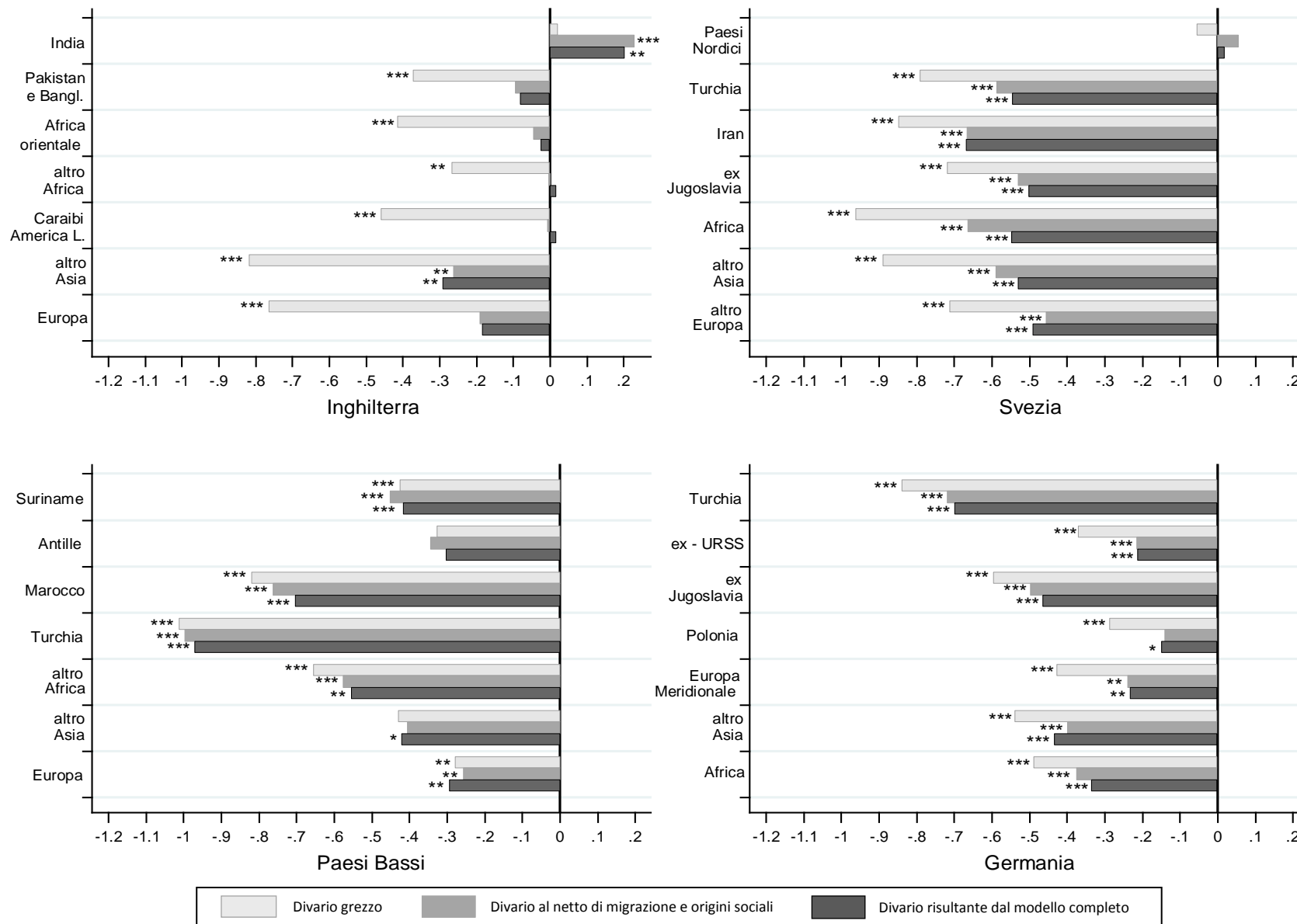
Quello che le analisi fanno emergere è, nel complesso, un'elevata eterogeneità di situazioni. Per etnie specifiche, inoltre, anche considerando congiuntamente alle origini sociali le altre dimensioni rilevanti per gli apprendimenti (barra più scura in figura 4.5), elevate disparità nei livelli di competenza permangono (come accade per le minoranze turche e africane). Ad esempio, lo svantaggio scolastico delle minoranze turche stimato dai modelli si rivela forte e statisticamente significativo in ogni nazione in cui sono presenti, non scendendo mai al di sotto di -0,54 unità di deviazione standard in termini di competenze linguistiche -0,20 relativamente alle abilità matematiche. Una simile situazione di svantaggio caratterizza anche gli studenti ex-jugoslavi in Svezia e Germania. Se spostiamo l'attenzione alla comparazione tra i contesti nazionali, possiamo individuare la mancanza di un modello di integrazione strutturale delle minoranze strettamente connesso alle caratteristiche dei sistemi di istruzione. I paesi in cui le disparità legate all'origine etnica, al netto della generazione migratoria (barre più chiare), sembrano essere più forti sono infatti la Svezia e i Paesi Bassi. Quando guardiamo alle stime dei divari stimati dai modelli completi riscontriamo che in Inghilterra solo gli asiatici non provenienti dalla penisola Indiana mantengono uno svantaggio statisticamente significativo¹⁰¹. Al contrario nel paese tra quelli esaminati in cui il sistema di

¹⁰¹ Come anticipato, in Inghilterra sembra essere specialmente la dimensione migratoria anziché quella etnica a rappresentare la base dello svantaggio scolastico degli studenti stranieri.

istruzione è meno dissimile da quello inglese (cioè in Svezia), riscontriamo cospicui divari residui per la maggioranza le etnie (ad eccezione dei figli di genitori provenienti dalla Norvegia, Finlandia e Danimarca). Sono gli studenti iraniani a mostrare qui i ritardi maggiori rispetto ai nativi in termini di abilità linguistiche (-0,67 unità di deviazione standard) ma lo svantaggio è superiore a mezza deviazione standard anche per i giovani turchi, ex-jugoslavi e provenienti da altri territori dell'Asia diversi dall'Iran e dalla Turchia¹⁰². La Germania, il paese caratterizzato dal sistema di istruzione più selettivo tra le nazioni studiate, non mostra una situazione generale peggiore a quella svedese in termini di disuguaglianze etniche in istruzione, almeno per quanto riguarda gli apprendimenti degli studenti alla fine della scuola secondaria inferiore. Questa affermazione si applica, tuttavia, sia all'esame delle competenze linguistiche che a quello delle abilità logico-matematiche. Come vedremo meglio nel quinto capitolo, infatti, sembrano essere le disparità etniche nelle scelte scolastiche, piuttosto che quelle a livello di apprendimenti, a subire l'effetto delle caratteristiche dei sistemi di istruzione.

¹⁰² Le etnie maggiormente rappresentate in questa categoria in Svezia sono: Afganistan, Bangladesh, Palestina, Armenia, e Filippine.

Figura 4.5: Stima dell'effetto dell'appartenenza etnica specifica sulle competenze linguistiche, per paese considerato, risultante da modelli di regressione lineare multilivello a due livelli e intercetta random. Dati CILS4EU 2010/11, risultati pesati. Gli asterischi corrispondono alla significatività delle stime: *** p<0,001; ** p<0,05 e * p<0,1.



4.4 Considerazioni conclusive

I risultati presentati nel quarto capitolo hanno da un lato permesso di confermare quanto emerso dai precedenti studi internazionali, e dall'altro di aggiungere nuove testimonianze al dibattito sulle disparità etniche in istruzione in Europa. Complessivamente si è riscontrata la presenza generalizzata di livelli di apprendimento differenziati tra discendenti di immigrati e nativi. Più precisamente, un certo divario caratterizza i primi rispetto ai secondi in tutti i cinque paesi considerati. I giovani appartenenti alle prime generazioni hanno mostrato competenze linguistiche inferiori sia agli studenti nativi che agli studenti di seconda generazione, il linea ai risultati del terzo capitolo per il caso italiano, e coerentemente alla precedente letteratura nazionale e internazionale (Marks, 2005; OECD, 2006; Mantovani, 2008; Azzolini, 2012; Dustmann et al., 2012; Heath e Brinbaum, 2014). Trasversalmente alle nazioni esaminate, inoltre, in linea con le argomentazioni dei sostenitori della cosiddetta ipotesi di composizione (Heath, 2000; Schnepf, 2004; Van de Werfhorst e Van Tubergen, 2007; Kristen e Granato, 2007 tra gli altri), le stime dei divari negli apprendimenti degli stranieri tendono a ridursi quando si restringono le comparazioni alle famiglie con un analogo livello di risorse socio-economiche. Tuttavia, come già dimostrato da studi recenti (Levels & Dronkers, 2008; Kalter, 2015) la dimensione delle origini sociali da sola non sembra sufficiente a dar conto del totale delle differenze d'istruzione riscontrate. In tutti i paesi considerati, infatti, si individuano segni a supporto della prima ipotesi di ricerca: le origini etniche costituiscono una dimensione in grado di esercitare sull'istruzione degli individui un effetto autonomo dall'influenza delle origini sociali. La scomposizione delle origini etniche nelle due dimensioni dell'esperienza migratoria e della nazionalità, ha permesso di mettere in luce un aspetto ancora poco indagato dalla letteratura in materia. I due canali attraverso cui l'essere straniero esercita un effetto sugli apprendimenti, non rivestono la stessa importanza in tutti i contesti di ricezione. Mentre in Inghilterra, ad esempio, è l'aver esperito una migrazione a costituire la fonte più consistente delle differenze tra figli di nativi e figli di immigrati, nei Paesi Bassi è piuttosto la nazionalità ad essere rilevante. Nonostante alcune differenze, nei restanti paesi (Italia, Svezia e Germania) lo svantaggio scolastico negli apprendimenti connesso alla migrazione si aggiunge a quello dovuto alla nazionalità dei genitori. In linea con i risultati delle precedenti ricerche, il divario risulta particolarmente consistente per le minoranze provenienti dai paesi extraeuropei (Kao e Thompson, 2003; Heath et al., 2008), mentre le minoranze etniche europee mostrano performance più vicine a quelle dei nativi, benché anch'esse inferiori. In conclusione, anche considerando le specificità dei contesti nazionali e dei campioni esaminati, i risultati emersi a proposito del test della seconda ipotesi sembrano deporre a favore di quest'ultima. Entrambe le dimensioni della nazionalità e

dell'esperienza migratoria influenzano, in maniera autonoma l'una dall'altra, gli apprendimenti, anche quando vengono tenute sotto controllo le origini sociali, e gli altri fattori individuali e contestuali rilevanti. I risultati discussi in questo capitolo, dunque, confermano per i diversi contesti europei quanto emerso per il caso italiano nel terzo capitolo. L'esperienza diretta della migrazione e l'appartenenza etnica si qualificano cioè come due dimensioni in grado di esercitare effetti primari distinti sugli apprendimenti degli studenti. Per quanto riguarda la quarta ipotesi di ricerca, le analisi sulla possibilità che la riproduzione sociale avvenga attraverso medesimi meccanismi per gli autoctoni e per gli alloctoni (Heath, Rothon, e Kilpi, 2008) risultano di meno facile lettura. La modalità di interazione tra le due dimensioni delle risorse culturali familiari e della nazionalità nei diversi paesi analizzati è, infatti, tutt'altro che costante. Mentre in l'Inghilterra, ad esempio, riscontriamo maggiori divari nelle competenze degli studenti di nazionalità diversa quando guardiamo ai figli dei genitori laureati rispetto ai figli dei meno istruiti (in linea a quanto rilevato da Platt 2005), in Svezia l'effetto esercitato dall'istruzione dei genitori è sostanzialmente il medesimo sia per nativi che per i discendenti degli stranieri. Nonostante effetti moltiplicativi significativi tra le due dimensioni in esame risultino all'opera solo parzialmente e in misura variabile tra i contesti¹⁰³, dobbiamo comunque rilevare che il caso svedese è l'unico in cui non si riscontra alcun parametro di interazione statisticamente significativo. La difficoltà di interpretazione di tali dati è anche dovuta dalla scarsità di analoghe ricerche empiriche preesistenti (Heath, Rothon, e Kilpi, 2008). In letteratura, infatti, si riscontrano quasi esclusivamente ricerche che esaminano i possibili effetti moltiplicativi tra origini sociali e origini etniche guardando alle scelte di istruzione degli studenti (Wolbers e Driessen, 1996; Kristen e Granato, 2007; Fekjaer, 2007; Azzolini e Barone, 2012b), e anche in questo caso i risultati emersi sono piuttosto eterogenei. In attesa di approfondire le analisi di questa ipotesi di ricerca sulla dimensione delle scelte scolastiche nel quinto capitolo, concludiamo questa discussione sostenendo che: se da un lato le stime rilevate non sembrano essere tali da consentire di accettare l'ultima ipotesi di ricerca, dall'altro non ne permettono nemmeno un suo definitivo rifiuto. In conclusione, la considerazione di contesti nazionali altamente dissimili tra loro, sia in termini di sistemi di istruzione che di tradizioni migratorie, non ha invalidato il modello teorico proposto nel del primo capitolo. Esso sembra dunque essere abbastanza in grado di riflettere i meccanismi principali alla base dello svantaggio scolastico degli studenti stranieri in Europa, almeno per quanto riguarda la dimensione degli effetti primari finora esaminata.

¹⁰³ Come già rilevato da altri studi, ciò potrebbe dipendere da una numerosità insufficiente a individuare effetti di interazione (Heath et al., 2008).

5 Le scelte di istruzione dei figli di immigrati e dei figli di nativi in Europa: una comparazione tra Inghilterra, Svezia, Paesi Bassi e Germania

Introduzione

Le analisi finora condotte hanno fatto emergere che, nonostante alcune differenze tra le nazionalità, le minoranze etniche in Europa si caratterizzano per apprendimenti generalmente inferiori ai nativi. Sulla base di tali svantaggi nei livelli di competenze ci potremmo attendere che le loro scelte di istruzione siano meno prestigiose di quelle dei coetanei nativi. In questo capitolo ci concentreremo dunque sulle scelte di istruzione degli studenti al termine della scuola dell'obbligo, cercando di comprendere in che modo e in che misura queste dipendono dall'appartenenza etnica e dai precedenti apprendimenti. Anche in questo capitolo adotteremo un'ottica comparativa e, continuando a tenere distinte le due dimensioni dell'etnia e della esperienza migratoria, porteremo a termine il test del modello teorico proposto per tentare di spiegare lo svantaggio scolastico degli studenti stranieri. Nella prima sezione approfondirò i risultati delle precedenti ricerche empiriche sulle scelte scolastiche dei figli di immigrati. Inizierò trattando degli studi sulle differenze tra nativi e stranieri nel tasso di transizione alla scuola post-obbligo e proseguirò dedicando un paragrafo alla letteratura sulle disparità d'istruzione orizzontali, cioè sulle differenze nelle scelte di indirizzo di studio effettuate a parità di livello scolastico. Concluderò con una riflessione sulle differenze tra disuguaglianze nelle opportunità educative e disuguaglianze connesse al conseguimento effettivo del titolo. Conservando la struttura che ha caratterizzato i due capitoli empirici precedenti, nella seconda sezione approfondirò i dati e la strategia analitica utilizzata nelle analisi. Anche per lo studio delle scelte di istruzione userò i dati raccolti nel corso del progetto CILS4EU, facendo tuttavia ricorso a una rilevazione successiva a quella esaminata nel precedente capitolo. Nell'ultima sezione illustrerò i risultati ottenuti dai modelli di regressione logistica binomiale. Poiché la decisione di frequentare l'istruzione post-obbligatoria è centrale per le chance occupazionali degli individui, la riflessione si concentrerà sulle differenze tra figli di immigrati e figli di nativi nella scelta di transitare alla scuola secondaria superiore. Attraverso il metodo della decomposizione, il ruolo di mediatore giocato dalle competenze scolastiche nell'associazione tra nazionalità e transizioni scolastiche verrà esaminato. Il complesso interagire tra le dimensioni delle origini etniche e delle origini sociali verrà invece approfondito nel penultimo paragrafo. Nell'ultimo, infine, le analisi si allargheranno alle scelte di indirizzo di studio degli studenti che hanno effettivamente compiuto la transizione al livello scolastico successivo.

¹⁰⁴ Un *working paper* corrispondente a una precedente versione di questo capitolo empirico e avente come titolo “*Exam-based versus Choice-based Educational Systems and Ethnic Inequality in Education: Germany and England in Comparison*” è stato presentato e discusso alla NEPS Users International Conference 2016.

5.1 Gli effetti secondari delle origini etniche e delle origini sociali sull'istruzione

5.1.1 Le precedenti ricerche sulle disparità verticali d'istruzione in Europa

Nel corso del primo capitolo, facendo riferimento alla riflessione di Boudon (1974), abbiamo tracciato una distinzione analitica tra i cosiddetti effetti primari e gli effetti secondari dell'origine sociale sull'istruzione. In base alla concezione dell'autore, l'effetto del background familiare sull'istruzione degli individui non si esaurisce con sua influenza diretta sugli apprendimenti (corrispondente all'*effetto primario* esaminato nel terzo e quarto capitolo), ma interessa anche le scelte di istruzione compiute dagli individui a parità di competenze acquisite (l'*effetto secondario*). Attraverso l'approccio della scelta razionale possiamo comprendere perché, anche quando i livelli di apprendimento sono i medesimi, rileviamo inaspettatamente una distribuzione disomogenea dei titoli di studio tra le categorie sociali (Halsey, Heath, e Ridge, 1980; Jackson et.al., 2007). Questo fenomeno si deve alla differente utilità che il raggiungimento dello stesso livello di istruzione ha per individui diversi, a seconda della loro differente origine sociale. Poiché gli studenti, nel valutare i costi e i benefici delle varie alternative di istruzione, prendono a riferimento la posizione sociale dei genitori, anche a parità di livelli di apprendimento gli investimenti in istruzione risulteranno eterogenei (Erikson e Jonsson, 1996; Goldthorpe, 1996). Nello specifico per i figli delle famiglie economicamente avvantaggiate ottenere un titolo di studio terziario, analogo a quello dei genitori, potrebbe risultare relativamente economico. Tuttavia, l'utilità della laurea sarà per loro elevata, in quanto essa rappresenta una tutela dal rischio di occupare in futuro una posizione sociale meno prestigiosa di quella dei propri genitori. Per uno studente con minori risorse economiche, invece, il costo del medesimo titolo di studio sarà indipendente dalle competenze scolastiche che egli ha acquisito. Inoltre, per quest'ultimo l'utilità di ottenere una laurea sarà inferiore, in quanto egli potrà evitare il rischio di esperire mobilità discendente anche attraverso un titolo di istruzione meno costoso (Schizzerotto e Barone, 2006). Esaminando la precedente letteratura empirica riscontriamo molteplici conferme della presenza di una associazione positiva e significativa tra le origini sociali e le scelte di istruzione degli studenti (Shavit e Blossfeld, 1993; Erikson et.a., 2005; Jackson et.al., 2007; Ballarino e Schizzerotto, 2011). La dimensione dello status socio-economico familiare è così importante nella spiegazione della diversa partecipazione scolastica delle categorie sociali da essere da molti considerata, come abbiamo visto nel primo capitolo, come la principale fonte dello svantaggio scolastico osservato tra studenti stranieri e studenti nativi. In

base alla posizione che è divenuta conosciuta come *ipotesi di composizione*, le inferiori scelte di istruzione dei figli di immigrati sarebbero da imputare espressamente appunto alla sovra-rappresentazione dei loro genitori all'interno degli strati sociali meno avvantaggiati, anziché alla loro specifica etnia (Heath, 2000; Van de Werfhorst e Van Tubergen, 2007; Stevens e Dworking, 2014). Azzolini, ad esempio, ha riscontrato in linea con quest'ipotesi che le differenze tra studenti nativi e studenti immigrati nelle probabilità di non transitare alla scuola secondaria superiore in Italia si dimezzano quando le analisi tengono in considerazione le origini sociali (Azzolini, 2012). Anche lo svantaggio dei giovani di origine turca nella probabilità di non proseguire gli studi dopo l'obbligo si riduce a un terzo della stima bivariata, in Svezia come nei Paesi Bassi, controllando per il livello di risorse socio-economiche familiari (Jonsson, Kilpi-Jakonen, e Rudolphi, 2014). Per le minoranze che mostrano scelte scolastiche più prestigiose ai nativi invece, come ad esempio per gli studenti indiani, e bengalesi in Inghilterra, il vantaggio iniziale cresce ulteriormente stratificando il campione per origini sociali (Jackson, 2012). In Germania, solamente la minoranza etnica italiana sembra mostrare, rispetto al conseguimento del diploma di scuola secondaria superiore, una situazione di svantaggio che rimane statisticamente significativa anche quando le analisi si svolgono a parità di origini sociali (Kristen e Granato, 2007). Sulla base dei precedenti studi possiamo concludere, dunque, che nonostante i differenziali negativi generalizzati rilevati per gli apprendimenti, nel complesso l'etnicità non sembra essere univocamente associata a uno svantaggio scolastico nella transizione alla scuola post-obbligo. Una delle spiegazioni avanzate per tale fenomeno è che la percezione del beneficio di rimanere lungamente all'interno del sistema di istruzione sia più elevata per le minoranze etniche, in quanto gli studenti stranieri potrebbero prevedere di sfruttare le credenziali educative, ottenute nei paesi ospitanti, nel mercato del lavoro generalmente meno florido del paese di origine (Jonsson, Kilpi-Jakonen, e Rudolphi, 2014). Come abbiamo argomentato nel precedente capitolo¹⁰⁵, tuttavia, l'ipotesi maggiormente diffusa in letteratura riguarda le maggiori ambizioni scolastiche degli studenti stranieri (See, et al., 2011). Queste potrebbero da un lato essere dovute a una selezione positiva delle famiglie immigrate rispetto ai connazionali rimasti in patria (Feliciano, 2005a, 2005b; Ichou, 2014, 2015, Versino, 2017), e dall'altro alla diffusione della considerazione che elevate credenziali educative possano costituire una protezione dal rischio percepito di venire discriminati sul mercato del lavoro in quanto non nativi (Riach e Rich, 2002; Heath, Rothon, e Kilpi, 2008; Kilpi-Jakonen, 2011). Le analisi in precedenza

¹⁰⁵ Per l'approfondimento delle ipotesi richiamate, nonché del collegamento esistente tra aspirazioni e scelte scolastiche si rimanda al capitolo precedente, specialmente alle sessioni 4.1.1 e

condotte hanno documentato la presenza di vantaggi etnici significativi sia nei desideri ideali che nelle aspettative realistiche di raggiungere i più alti livelli di istruzione nei paesi ospitanti. Tuttavia, tale riscontro non basta a farci supporre che tutti coloro che appartengono ad una nazionalità minoritaria effettueranno scelte scolastiche più prestigiose, in qualunque paese di destinazione. Jonsson e colleghi, infatti, hanno rilevato maggiori tassi di abbandono scolastico sia per le minoranze turche in Svezia che per quelle marocchine e surinamesi/antillane nei Paesi Bassi, anche quando comparavano studenti di analoga origine sociale (Jonsson et.al., 2014). Nello studio di Hanson, gli studenti afro-americani sono risultati sottorappresentati tra i diplomati iscritti al college, nonostante le loro maggiori ambizioni scolastiche. L'autore suggerisce che tali maggiori ambizioni siano in realtà dovute a informazioni meno accurate rispetto a quelle possedute dai nativi relativamente alle proprie effettive opportunità all'interno del sistema di istruzione americano (Hanson, 1994). Per comprendere appieno il fenomeno della stratificazione etnica in istruzione, dunque, è necessario andare oltre alla rilevazione delle maggiori ambizioni scolastiche, e chiedersi per quali etnie e per quali contesti di ricezione tali aspirazioni si riflettono effettivamente in scelte di istruzione superiori ai nativi. Con l'obiettivo di evidenziare i possibili differenziali etnici nelle scelte di istruzione, questo capitolo avrà come focus la transizione dall'istruzione obbligatoria a quella post obbligatoria. Questo passaggio riveste un ruolo cruciale nella carriera scolastica e lavorativa successiva degli individui (Ballarino e Checchi, 2006). Nelle società europee contemporanee, caratterizzate dal fenomeno della scolarità di massa, la quota di studenti che non effettua questa transizione è infatti marginale. L'uscita dal sistema d'istruzione immediatamente dopo l'obbligo rappresenta nella maggioranza dei casi la fine permanente della carriera scolastica all'età di soli 15 anni, aspetto a cui si associano maggiori difficoltà occupazionali (Rumberger e Lamb, 2003; OECD, 2005; Murray e Sundin, 2008). Riscontrare differenziali significativi tra le categorie sociali in questo momento del percorso di studi risulta quindi particolarmente informativo della struttura delle disuguaglianze presenti nella società. Poiché la presenza di un differenziale etnico nelle scelte scolastiche post-obbligo si tradurrà facilmente in un differenziale etnico nel mercato del lavoro, le disparità rilevate a questo punto del ciclo vita costituiscono un indicatore importante dell'andamento di lungo periodo del processo di integrazione delle minoranze nelle società occidentali (Jonsson, Kilpi-Jakonen, e Rudolphi, 2014).

5.1.2 Le precedenti ricerche sulle disparità orizzontali d'istruzione in Europa

La transizione dall'istruzione obbligatoria a quella post-obbligatoria costituisce indubbiamente la scelta scolastica maggiormente indagata dagli studiosi delle disuguaglianze d'istruzione. A seguito dell'espansione della scolarità nel corso dell'ultimo mezzo secolo, tuttavia, un numero consistente di studenti raggiunge con successo il livello terziario nelle società contemporanee (Schizzerotto e Barone, 2006). Anche se alcuni beneauguranti segni di un declino delle disparità tra le categorie sociali sono stati rilevati (Breen et.al., 2009; Breen et.al., 2010), a questa esplosione nel numero di laureati non ha fatto comunque seguito la totale scomparsa delle disuguaglianze nelle opportunità educative (Shavit e Blossfeld, 1993; Bukodi e Goldthorpe, 2013; Marzadro e Schizzerotto, 2014). Infatti, anche se gli studenti provenienti dalle famiglie meno avvantaggiate riescono più frequentemente che in passato a raggiungere titoli di istruzione elevati, essi si trovano ancora ugualmente sottorappresentati negli indirizzi di istruzione più remunerativi (Lucas, 2001; Shavit, Arum, e Gamoran, 2007; Vergolini e Vlach, 2017). Questo aspetto è tutt'altro che marginale, in quanto i ritorni occupazionali dei titoli di studio sono oggi ancor più che in passato, influenzati dal titolo specifico di istruzione a parità di livello scolastico (Müller, 2005; Reimer, Noelke, & Kucel, 2008; Triventi, 2013). Nel nostro paese l'analisi dei ritorni occupazionali dei titoli secondari superiori nonché dei tassi di transizione all'università ha fatto registrare differenze sostanziali tra gli indirizzi, con i licei in posizione avvantaggiata rispetto all'istruzione tecnica e professionale (Pisati, 2002). Anche le ricerche di Ballarino e Checchi (2006) e di Checchi e Flabbi (2007) testimoniano quanto la scelta dell'indirizzo di studio nelle coorti più recenti di studenti sia cruciale per lo sviluppo della carriera scolastica e lavorativa successiva. Fuori dai confini nazionali, Breen e Jonsson, tra gli altri, hanno confermato che il raggiungimento della laurea dipende considerevolmente dalle scelte di istruzione precedenti che, in linea con le argomentazioni della teoria della scelta razionale, sono a loro volta influenzate dalle risorse socio-economiche familiari (Breen e Jonsson, 2000). Il riconoscimento di questa nuova centralità della dimensione qualitativa dell'istruzione ha favorito il fiorire degli studi sul ruolo degli indirizzi di studio nei processi di trasmissione intergenerazionale dello status sociale (Goyette e Mullen, 2006; Zarifa, 2012; Triventi, 2013). Nella maggioranza dei casi queste ricerche, come quelle sulle transizioni scolastiche verticali, si sono sviluppate seguendo l'approccio della scelta razionale. Come sostenuto da Boudon, la validità delle

argomentazioni di questa teoria non è confinata alle sole disparità in termini di titolo di studio raggiunto, ma ci aiuta a comprendere anche i meccanismi sottostanti alle scelte di indirizzo di studi compiute a parità di grado scolastico (Boudon, 1974). È poco plausibile, infatti, che gli studenti e le loro famiglie esaminino i costi e i benefici esclusivamente dell'ulteriore investimento in istruzione attribuendo poi lo stesso livello di apprezzamento a tutte le alternative di indirizzo disponibili a quel dato grado scolastico. Al contrario, anche i singoli indirizzi di studio sono percepiti come connotati da livelli di utilità, costi e rischi di fallimento differenziati e, anche in questo caso, le valutazioni degli studenti prenderanno a riferimento lo status socio-economico dei genitori (Breen e Goldthorpe, 1997).

In linea con queste argomentazioni, Lucas ha avanzato l'ipotesi che le scelte di istruzione di tipo orizzontale degli individui contribuiscano attivamente a perpetuare la stratificazione sociale esistente in una data società (ipotesi del *mantenimento di fatto delle disuguaglianze sociali*) (Lucas, 2001)¹⁰⁶. Lucas sostiene che le famiglie maggiormente avvantaggiate, nell'obiettivo di mantenere il proprio vantaggio relativo rispetto alle altre categorie sociali grazie all'istruzione dei figli, prenderanno tutte le decisioni che possano favorire questi ultimi. Le élite utilizzeranno razionalmente a proprio vantaggio non solo la dimensione verticale dell'istruzione, ma anche quella orizzontale quando la prima non sembra garantire loro un'adeguata protezione dal rischio di esperire mobilità discendente. Più concretamente, Lucas suggerisce che se il tasso di partecipazione in un livello scolastico è particolarmente alto a causa dell'espansione dell'istruzione, le famiglie che possiedono risorse economiche e culturali più elevate le utilizzeranno per assicurarsi che la propria prole occupi le posizioni migliori all'interno di quel grado scolastico, cioè gli indirizzi di studio comparativamente più remunerativi (Lucas, 2001). Come per le scelte di istruzione verticali, i genitori più facoltosi saranno inoltre facilitati dalla loro superiore abilità di reperire informazioni sui ritorni attesi dai diversi corsi di studio (Bourdieu, 1979; Erikson e Jonsson, 1996; Davies et.al., 2013), nonché dalla possibilità di mobilitare maggiori risorse economiche per aiutare i propri figli a rimanere all'interno del percorso di istruzione più prestigioso in caso di difficoltà (Bernardi, 2014). Il recente studio comparato condotto da Lessard-Phillips, Brinbaum, e Heath (2014) ha dimostrato la rilevanza delle origini sociali anche rispetto alla spiegazione dei differenziali tra le etnie nelle scelte d'indirizzo di studio. Ad esempio, la

¹⁰⁶ Questa argomentazione teorica di Lucas è conosciuta, nella letteratura internazionale, con il nome di *Effectively Maintained Inequality hypothesis* (in acronimo: EMI).

minore propensione delle seconde generazioni turche, ex-jugoslave ed ex-sovietiche a frequentare un indirizzo accademico in Germania è risultata imputabile alla sovrarappresentazione di queste minoranze negli strati sociali meno avvantaggiati: controllando per le risorse socio-economiche e la composizione del nucleo familiare, nessun divario etnico permane. Considerazioni analoghe sono emerse sia da questo che dallo studio di Van de Werfhorst e Van Tubergen nei Paesi Bassi, dove le minoranze etniche, specialmente gli studenti marocchini e turchi, partecipano all'istruzione accademica in misura significativamente superiore a quella dei nativi, a parità di origini sociali e le competenze scolastiche precedentemente acquisite (Van de Werfhorst e Van Tubergen, 2007; Lessard-Phillips, Brinbaum, e Heath, 2014). Come per i tassi di transizione alla scuola post obbligo, anche le migliori scelte orizzontali dei figli di immigrati potrebbero avere origine nelle maggiori ambizioni educative (Vallet, 1996). Brinbaum e colleghi, ad esempio, hanno dimostrato che in Francia gli studenti della minoranza nord africana prediligono l'indirizzo accademico proprio in risposta a elevati desideri di mobilità sociale condivisi con i genitori, e si sentono negativamente discriminati nel caso in cui gli insegnanti, in ragione dei loro voti scolastici, li indirizzino verso l'istruzione professionalizzante (Brinbaum e Kieffer, 2005; Brinbaum e Guégnard, 2013). Risultati simili si rilevano per gli studenti stranieri nei paesi caratterizzati da un sistema di istruzione comprensivo. In Svezia, esclusivamente le seconde generazioni con genitori da altri paesi nordici e dall'America meridionale riportano uno svantaggio lordo rispetto ai nativi nella scelta dell'indirizzo accademico. Questo svantaggio si trasforma, tuttavia, in un vantaggio non appena le origini sociali vengono prese in considerazione nelle analisi. Ciò è anche quello che accade per gli studenti pakistani e bengalesi in Inghilterra (Jackson, Jonsson, e Rudolphi, 2012). Concludendo, possiamo rilevare che nonostante l'eterogeneità tra le specifiche etnie, come accade per la scelta di proseguire gli studi, esiste una associazione positiva tra nazionalità e scelte di indirizzo di studio. I risultati ottenuti dagli studi comparati hanno suggerito l'ipotesi che i differenziali etnici sia nelle scelte verticali che in quelle orizzontali, dipendano in misura non marginale dalle caratteristiche dei sistemi di istruzione dei paesi ospitanti (Kristen e Granato, 2007; Crul e Schneider, 2009). Nei contesti caratterizzati da una netta e precoce selezione degli studenti in indirizzi distinti e poco permeabili come accade ad esempio in Germania, la nazionalità avrà minori chance di esercitare il suo effetto positivo sulle scelte scolastiche (Jackson, Jonsson, e Rudolphi, 2012).

5.2 Dati, variabili e metodi

5.2.1 La componente longitudinale dell'indagine CILS4EU

Come messo in luce da Jonsson e colleghi, individuare fonti di dati adeguate a studiare comparativamente le disparità etniche nelle scelte d'istruzione risulta molto più complesso di quanto non sia per l'esame degli apprendimenti (Jonsson et.al., 2014). In uno degli studi più recenti e completi sulla stratificazione etnica in istruzione, ad esempio, le analisi sulle transizioni alla scuola post obbligo hanno dovuto restringersi, a causa della mancanza di dati, a solo cinque paesi europei più gli Stati Uniti, dei dieci paesi invece considerati nell'esame delle competenze (Heath e Brinbaum, 2014). I dati dell'indagine *Children of Immigrants Longitudinal Survey in Four European Countries* (CILS4EU) costituiscono una fonte particolarmente interessante per studiare le scelte di istruzione dei giovani stranieri. Diversamente dai dati utilizzati da Heath e Brinbaum, le informazioni raccolte nel corso di questo progetto sono direttamente comparabili tra i contesti in quanto generate dalle medesime tecniche e strumenti di rilevazione.

Utilizzando questa fonte di dati possiamo esaminare comparativamente le scelte di istruzione della stessa popolazione di studenti di cui abbiamo analizzato i divari nelle competenze nel corso del quarto capitolo, e leggere dunque i risultati in connessione a quanto già emerso. Come specificato, il progetto CILS4EU è iniziato intervistando un gruppo rappresentativo della popolazione studentesca di 13/14 anni in Inghilterra, Svezia, Paesi Bassi e Germania nel corso dell'anno scolastico 2010/11 (CILS4EU 2014). Successivamente questi studenti sono stati seguiti nelle loro carriere educative per ulteriori due anni, fino al momento della scelta della scuola secondaria superiore o dell'ingresso nel mercato del lavoro (CILS4EU 2016). Mentre le analisi del precedente capitolo hanno utilizzato i dati della prima rilevazione, per lo studio delle transizioni scolastiche sfrutteremo la componente longitudinale dell'indagine. Nello specifico esamineremo sia le scelte verticali (in termini di passaggio alla scolarità post-obbligo) che quelle orizzontali, effettuate dagli studenti entro l'età di 15-16 anni. Poiché il nostro obiettivo è quello di comprendere l'influenza esercitata sulle decisioni d'istruzione dalle caratteristiche socio-anagrafiche e dalle competenze pregresse, le analisi sono svolte sulla sola popolazione che ha partecipato sia alla prima che alla terza *wave*¹⁰⁷. I

¹⁰⁷ Gli alunni assenti alla prima rilevazione sono stati intervistati nel corso della seconda, tuttavia i test di competenza sono stati somministrati esclusivamente nel corso della prima *wave* e non sono quindi disponibili per gli alunni che hanno preso parte esclusivamente alle ultime due rilevazioni (CILS4EU 2016).

tassi di risposta all'ultima rilevazione, condizionati dall'effettiva partecipazione alla prima *wave*, sono stati del 51,6% in Inghilterra, del 51,8% in Svezia, del 58,3% nei Paesi Bassi e del 67,1% in Germania. Possiamo concludere che il fenomeno dell'*attrition* (cioè la riduzione della numerosità del campione originario nel corso delle *wave*) colpisce anche l'indagine CILS4EU al pari della generalità delle indagini longitudinali. La cosiddetta 'caduta' di una quota di rispondenti nel corso delle rilevazioni costituisce un aspetto problematico in ogni inchiesta campionaria di natura longitudinale, ciò perché è difficile escludere che gli intervistati non presenti nelle rilevazioni successive alla prima non condividano delle caratteristiche (osservabili o non osservabili) tali da renderli un sotto-campione selezionato, la cui uscita dall'indagine deforma la natura del campione originario. Poiché questa ricerca si focalizza sui differenziali inter-etnici è particolarmente importante, tuttavia, che i figli di immigrati intervistati inizialmente non mostrino tassi di caduta superiori a quelli dei nativi. Complessivamente, la quota di studenti stranieri è risultata essere piuttosto stabile nel corso delle rilevazioni, passando dal 45.7% del 2010/11, al 43.1% del 2012/13 (CILS4EU, 2016)¹⁰⁸.

Benché l'assunzione '*missing at random*', specialmente per quanto riguarda l'influenza delle variabili non osservabili che potrebbero influenzare il tasso di risposta, non sia testata direttamente in questa tesi, le informazioni distribuite dai ricercatori del progetto CILS4EU sembrano essere abbastanza rassicuranti rispetto al rischio di *attrition* differenziale tra le due popolazioni di studenti stranieri e studenti nativi, il quale avrebbe potuto inficiare in misura ancora più problematica la stima dei modelli. Per avere un'idea dell'andamento delle 'cadute' è possibile confrontare le distribuzioni di frequenza delle variabili utilizzate nelle analisi di questo e del precedente capitolo (riportate nelle tabelle 4.2 e 5.1). Come è possibile constatare, nonostante la consistente riduzione della numerosità di ogni singolo campione nazionale tra prima e la terza rilevazione, le caratteristiche della popolazione analizzata nei due casi risultano piuttosto simili. Più precisamente, le differenze nelle quote corrispondenti alle delle diverse categorie sono contenute, generalmente arrendendosi intorno al punto percentuale. La differenza maggiore si rileva nella composizione per genere del campione svedese, dove la discrasia tra le *wave* raggiunge circa sei punti percentuali. Nonostante la differenza su questa variabile di controllo, il confronto tra le distribuzioni delle due variabili esplicative principali – l'appartenenza etnica e l'esperienza migratoria- evidenzia che per

¹⁰⁸ Si noti che mentre per Inghilterra, Svezia e Germania le distribuzioni delle nazionalità coinvolte sono simili tra la prima e la seconda *wave*, nei Paesi Bassi si registra una certa riduzione nella quota di figli di immigrati, con un passaggio dal 34% al 28%. Nell'interpretazione dei risultati ottenuti dal campione olandese è dunque necessario prestare una particolare cautela (CILS4EU 2016).

queste variabili lo scarto tra tre *wave* risulta essere tra i più bassi registrati. Benché questo confronto non costituisca assolutamente un test formale della casualità della distribuzione dei valori mancanti (specialmente relativamente alle variabili non osservate e a quelle non osservabili), la comparazione ci permette comunque di valutare quanto la popolazione analizzata nel quinto capitolo sia analoga, per caratteristiche più rilevanti osservate, a quella sulla quale sono stati stimati i modelli nei capitoli precedenti. Sulla base di questi dati sembra possibile sostenere che il fenomeno dell'*attrition* non risulti nei dati CILS4EU essere più problematico di quanto non sia in tutte le analoghe rilevazioni longitudinali comunemente utilizzate nella ricerca sociologica.

Per questa ragione si è deciso di procedere a utilizzare le informazioni raccolte da questa fonte per analizzare anche le carriere scolastiche degli intervistati più nel dettaglio, non solo in termini di transizioni verticali ma anche di scelte di indirizzo di studio, nel caso di effettivo passaggio al livello di istruzione superiore. Data la centralità della transizione alla scuola post-obbligo per i destini di vita degli individui, e la considerazione che la possibilità di continuare a studiare è prevista in ognuno dei paesi in esame indipendentemente dalla scuola secondaria inferiore frequentata (diversamente dalla decisione dell'indirizzo di studio)¹⁰⁹, la continuazione della carriera scolastica regolare costituisce il focus principale delle analisi del quinto capitolo. Per i soli studenti che hanno compiuto tale scelta, nell'ultimo paragrafo analizzeremo le loro preferenze anche in termini di indirizzo di studio.

La definizione operativa della variabile dipendente principale segue la strategia suggerita da Jonsson, Kilpi-Jakonen, e Rudolphi (2014) per lo studio delle transizioni verticali. Gli autori propongono di separare chi effettua la transizione al livello scolastico successivo entro l'età regolare di 15/16 da tutti coloro che non la effettuano in questo frangente temporale. Quest'ultimo è il caso di coloro che decidono di accedere al mercato del lavoro al termine della scuola dell'obbligo, sia che lo facciano direttamente (trovando un'occupazione) che attraverso la frequenza di un corso di apprendistato o di formazione basata principalmente sull'apprendimento direttamente all'interno del luogo di lavoro. Si trova nella categoria di chi non prosegue l'istruzione scolastica regolare anche chi all'età di quindici anni non è ancora in possesso delle credenziali per accedere al livello scolastico

¹⁰⁹ Anche in Germania, il paese caratterizzato dal sistema più selettivo e stratificato tra le nazioni in esame, la possibilità di rimanere in istruzione fino all'età di 18 anni (frequentando corsi che prevedano almeno il 60% delle ore delle lezioni di didattica frontale svolte in aule scolastiche) è prevista per tutti gli studenti, anche se tali programmi hanno certamente durate differenti e successivi sbocchi altamente differenziati. Anche i giovani sedicenni provenienti dalla *Hauptshule*, la scuola secondaria inferiore di tipo professionalizzante, hanno infatti la possibilità di proseguire gli studi scegliendo la *Berufsschule* di durata triennale al livello scolastico successivo., quest'ultima tuttavia non consentirà a loro l'accesso diretto all'istruzione terziaria.

successivo¹¹⁰. La strategia proposta per la definizione della variabile dipendente si basa sulla rilevazione che chi non effettua la transizione all'istruzione superiore nei tempi regolamentari per la propria corte di nascita, si trova altamente a rischio di non effettuare tale transizione nemmeno in un momento successivo, e dunque a rischio di concludere gli studi in modo definitivo prima della maggiore età. Anche se lo studente dovesse, al contrario, riprendere gli studi in un momento successivo, egli sarà inevitabilmente soggetto a ritardo scolastico.

Si tratta in entrambi i casi di fenomeni in grado di influire negativamente sulle chance occupazionali future dei soggetti (Shavit e Müller, 1998; Müller e Gangl, 2003). Gli studenti che non continuano la carriera scolastica regolare all'età di 15/16 anni costituiscono infatti una minoranza in tutti i paesi in esame (tabella 5.1). Il tasso di passaggio inferiore è quello tedesco (a causa della frequenza della scelta di percorsi di istruzione duale, codificati in questa ricerca come interruzioni della carriera scolastica regolare, o *not in full time education* secondo la dicitura inglese), ma anche in questo paese i 2/3 circa degli studenti proseguono la carriera scolastica regolare. Oltre che al proseguimento degli studi, anche la modalità del proseguimento stesso può costituire una fonte di disparità tra le categorie sociali. Per analizzare questo aspetto, come anticipato, nell'ultimo paragrafo del capitolo esamineremo una ulteriore variabile dipendente costruita, in questo caso, secondo la strategia proposta da Lessard-Phillips, Brinbaum, e Heath (2014).

Tabella 5.1: Distribuzione di frequenza delle variabili utilizzate nelle analisi del quinto capitolo per paese considerato. Dati CILS4EU 2010/11 e 2012/13. Risultati pesati, valori percentuali.

| | Inghilterra | Svezia | Paesi Bassi | Germania |
|--|-------------|--------|-------------|----------|
| Transizione all'istruzione post obbligo | | | | |
| Interrompono la carriera regolare | 8,29 | 11,14 | 25,91 | 34,34 |
| Transitano al livello successivo | 91,71 | 88,86 | 74,09 | 65,66 |
| di questi: | | | | |
| scelgono l'istruzione accademica | 68,55 | 68,02 | 50,11 | 61,25 |
| scelgono l'istruzione professionale | 31,45 | 31,98 | 49,89 | 38,75 |
| Esperienza migratoria | | | | |
| Nati nel paese dove vivono | 91,73 | 91,70 | 96,91 | 94,22 |
| Studenti immigrati | 8,27 | 8,30 | 3,09 | 5,78 |

¹¹⁰ Si tratta, ad esempio, degli studenti che stanno ripetendo un anno scolastico nei sistemi che utilizzano la bocciatura come strumento di selezione, oppure degli studenti che decidono di compiere ulteriori studi di analogo livello per poter essere successivamente ammessi al grado scolastico successivo (come gli studenti che studiano per ottenere un ulteriore materia all'esame GCSE in Inghilterra, o completano un *Preparandutbildning* in Svezia, un programma preparativo all'istruzione secondaria superiore dedicato agli studenti che non sono ancora in possesso dei requisiti necessari per accedervi direttamente alla fine della scuola secondaria inferiore).

Tabella 5.1 continua dalla pagina precedente

| Nazionalità / app.etnica | | | | |
|---------------------------------|-------|-------|-------|-------|
| in Inghilterra | | | | |
| Maggioranza inglese | 86,06 | | | |
| India | 1,74 | | | |
| Pakistan e Bangladesh | 3,16 | | | |
| Africa settentrionale | 1,54 | | | |
| altro Africa | 2,00 | | | |
| Caraibi e America Latina | 0,52 | | | |
| altro Asia | 2,96 | | | |
| altro Europa | 1,65 | | | |
| altro | 0,38 | | | |
| in Svezia | | | | |
| Maggioranza svedese | | 81,70 | | |
| Danimarca, Finlandia e Norvegia | | 1,08 | | |
| Turchia | | 1,45 | | |
| Iran | | 0,94 | | |
| Ex Jugoslavia | | 3,29 | | |
| America | | 1,19 | | |
| Africa | | 1,52 | | |
| altro Asia | | 6,32 | | |
| altro Europa | | 2,51 | | |
| nei Paesi Bassi | | | | |
| Maggioranza olandese | | | 93,24 | |
| Suriname | | | 0,56 | |
| Antille | | | 0,14 | |
| Marocco | | | 0,74 | |
| Turchia | | | 1,35 | |
| altro Africa | | | 0,51 | |
| altro America | | | 0,23 | |
| Asia | | | 2,10 | |
| Europa | | | 1,14 | |
| in Germania | | | | |
| Maggioranza tedesca | | | | 82,09 |
| Turchia | | | | 4,95 |
| Ex URSS | | | | 4,80 |
| Ex Jugoslavia | | | | 1,17 |
| Polonia | | | | 1,80 |
| Europa meridionale | | | | 1,23 |
| Asia | | | | 2,40 |
| Africa | | | | 0,64 |
| altro | | | | 0,92 |
| Istruzione dei genitori | | | | |
| Istruzione terziaria | 35,77 | 48,25 | 18,77 | 22,50 |
| Istruzione sec. superiore | 38,03 | 38,20 | 77,80 | 70,31 |
| Istruzione primaria o meno | 23,69 | 9,29 | 3,04 | 4,22 |
| Non sa / non risponde | 2,51 | 4,26 | 0,39 | 2,97 |
| Status socio economico | | | | |
| Media ISEI occ. Genitori | 57,75 | 55,23 | 52,08 | 51,16 |
| Deviazione standard | 20,37 | 20,18 | 19,39 | 19,77 |
| Non sa / non risponde | 5,17 | 5,26 | 1,58 | 5,37 |
| Sesso | | | | |
| Maschio | 45,42 | 43,77 | 50,03 | 48,01 |
| Femmina | 54,58 | 56,23 | 49,97 | 51,99 |
| Anno di nascita | | | | |
| 1995 o meno | 34,15 | 3,50 | 37,97 | 58,03 |
| 1996 o più | 65,85 | 96,50 | 62,03 | 41,97 |
| Competenze linguistiche | | | | |
| Media | 17,41 | 19,64 | 17,54 | 13,09 |
| Deviazione Standard | 2,97 | 4,76 | 4,15 | 4,34 |
| N. osservazioni | 2.051 | 2.460 | 2.376 | 3.339 |

Nota: le distribuzioni delle variabili dipendenti sono state calcolate sulla versione di dati ZA5656 Data file Reduced Version 3.1.0, doi:10.4232/cils4eu.5656.3.1.0 relativa alla terza wave, mentre le distribuzioni di frequenza delle variabili indipendenti provengono dalla versione di dati ZA5656 Data file Reduced Version 1.2.0, doi:10.4232/cils4eu.5656.1.2.0. relativa alla prima rilevazione del a.s. 2010/11.

5.2.2 La strategia analitica

In questo capitolo analizziamo due aspetti differenti delle scelte di istruzione degli studenti: il proseguimento della carriera scolastica regolare all'età di 15/16 anni in quattro paesi europei e, per il sottogruppo di studenti che effettuano tale transizione, la scelta dell'indirizzo di studio. Anche in questo capitolo adotteremo la strategia, già collaudata nei precedenti capitoli, di effettuare le analisi separatamente per ogni paese. Entrambe le variabili dipendenti esaminate in questo capitolo sono categoriali e, più precisamente, dicotomiche. La variabile dipendente centrale per le nostre analisi si riferisce alla continuazione della carriera scolastica regolare (valore 1) e acquista valore 0 in caso contrario. Solo per gli studenti che proseguono il percorso di istruzione regolarmente, la seconda variabile dipendente assumerà valore 1 se tale proseguimento avviene all'interno dell'indirizzo accademico, e 0 altrimenti. I modelli utilizzati per le analisi saranno, in entrambi i casi, modelli di regressione logistica binomiale¹¹¹. Per agevolare l'interpretazione dei risultati, anziché il parametro espresso in logaritmo di odds ratio, mostreremo nel corso del capitolo gli effetti marginali medi (AME nel proseguo)¹¹². In ogni modello, è l'appartenenza alla maggioranza etnica a costituire la categoria di riferimento. I coefficienti, poiché espressi in termini di effetti marginali medi potranno essere interpretati come differenze di punti percentuali nelle propensioni ad effettuare la specifica scelta di istruzione per la distinta minoranza etnica rispetto ai nativi. In questo modo sarà possibile leggere in comparazione tra loro i risultati provenienti dai diversi modelli concatenati (Wooldridge, 2002) e tra i differenti contesti nazionali (Allison, 1999; Mood, 2010).

In questo capitolo le analisi si basano su un campione di studenti meno numeroso di quello che è stato possibile utilizzare nel quarto capitolo, a causa del fenomeno dell'*attrition*. Per evitare di frazionare eccessivamente la matrice dei dati, è stato necessario restringere le analisi alle variabili di controllo indispensabili. In linea alla strategia proposta da Heath e Brinbaum (2014), in questo capitolo non prenderemo quindi in considerazione le variabili contestuali legate all'ambiente scolastico. Tale scelta è giustificata dalla considerazione che queste variabili si sono rivelate nelle analisi precedenti come meno influenti sui risultati scolastici delle caratteristiche individuali. Inoltre, le informazioni sulle caratteristiche dell'ambiente scolastico esperito anteriormente alla scelta¹¹³ sono disponibili esclusivamente

¹¹¹ La definizione matematica formale del modello è fornita nell'appendice al termine del lavoro, equazione 5.1.

¹¹² Nell'appendice al termine di questo lavoro sarà invece possibile prendere visione dei parametri logit per ognuno dei modelli qui espressi in forma di effetti marginali.

¹¹³ La scelta di proseguire la carriera scolastica regolare è avvenuta, per la maggioranza del campione, nel periodo compreso tra la seconda e la terza wave.

per gli studenti che frequentavano alla seconda *wave* il medesimo gruppo-classe della prima rilevazione. Gli studenti che hanno cambiato luogo di residenza, classe scolastica o scuola, che hanno effettuato una transizione scolastica anticipata (prevista ad esempio nei Paesi Bassi al termine del primo ciclo di istruzione generale VWO e HAVO) o che hanno abbandonato prematuramente gli studi; sono stati raggiunti al di fuori del contesto scolastico, e per loro non sono disponibili informazioni sulle variabili contestuali (CILS4EU 2016). Per tenere comunque in considerazione la maggiore somiglianza tra gli studenti che provengono dal medesimo contesto scolastico rispetto agli altri giovani del campione, gli errori standard delle stime sono stati clusterizzati sulla base dell'istituto di appartenenza alla prima *wave*, cioè un anno prima dell'effettivo compimento della scelta. Nei modelli di regressione utilizzeremo in entrambi i casi le medesime variabili esplicative principali e di controllo, inserite secondo l'usuale sequenza, in modo da favorire l'interpretazione in connessione dei risultati. Più precisamente, l'analisi dell'effetto dell'esperienza migratoria e dell'appartenenza etnica sulle transizioni scolastiche in Inghilterra, Svezia, Paesi Bassi e Germania partirà dalla stima dell'effetto grezzo di queste due variabili (modelli 1a e 1b) e proseguirà aggiungendo un numero via via più elevato maggiore di variabili di controllo. Le tabelle 5.2 e 5.3 riportano, separatamente per paese la stima risultate da una serie di quattro modelli concatenati:

Modello 1a: modello bivariato, contenente esclusivamente la variabile relativa all'esperienza migratoria, oltre che la costante.

Modello 1b: modello bivariato, contenente esclusivamente la variabile relativa all'appartenenza etnica, oltre che la costante.

Modello 2: modello contenente entrambe le dimensioni dell'esperienza migratoria e dell'appartenenza etnica.

Modello 3: modello in cui vengono aggiunti i controlli per le origini sociali (sia il titolo di studio che la professione migliore tra i due genitori in base all'approccio di dominanza).

Modello 4: modello in cui vengono aggiunti, come controlli, il sesso dell'intervistato, il suo anno di nascita, il punteggio ottenuto nel test di competenza linguistica somministrato alla prima *wave* e il tipo di scuola secondaria inferiore frequentato¹¹⁴.

¹¹⁴ Nell'appendice al termine di questo lavoro è possibile prendere visione della comparazione tra i parametri del modello completo (modello 4) con e senza l'aggiunta della variabile che identifica il tipo di scuola secondaria inferiore frequentato (tabella A5.2, A5.4, A5.6 e A5.8 rispettivamente per Inghilterra, Svezia, Paesi Bassi e Germania). Questo stesso confronto è disponibile in appendice anche per i modelli contenenti il parametro di interazione tra la nazionalità dei genitori e la professione più elevata tra il padre e la madre. Si noti che la figura 5.1 riportata nelle pagine dedicate all'analisi di questa interazione contiene i valori predetti dei modelli che considerano tra le variabili di controllo anche la specifica scuola secondaria inferiore frequentata.

5.3 I risultati delle analisi

5.3.1 Il ruolo delle origini etniche e delle origini sociali nella scelta di proseguire gli studi dopo l'obbligo

Questo paragrafo presenta i risultati delle analisi effettuate sul campione di studenti quindicenni con l'obiettivo di testare la presenza di effetti secondari autonomi della nazionalità e dell'esperienza migratoria sulle scelte scolastiche. In linea con il modello teorico proposto, ci aspettiamo che entrambe queste due dimensioni esercitino un'influenza autonoma sulle chance degli studenti di continuare la carriera scolastica regolare, positiva per la prima dimensione e negativa per la seconda. Anche in questo capitolo, come nei precedenti, il metodo proposto per rilevare gli effetti distinti di queste due variabili derivata dall'approccio suggerito da Bukodi e Golthorpe (2012) dell'analisi effetti distinti delle tre componenti delle origini sociali: l'istruzione dei genitori, le loro risorse economiche e lo status sociale. È importante considerare che lo studio non mira a individuare effetti causali, ma piuttosto a chiarire descrittivamente i meccanismi in base ai quali le origini etniche (al pari delle origini sociali negli studi citati) possono essere in grado di influenzare gli apprendimenti degli studenti attraverso due componenti distinte. Esaminiamo anzitutto l'influenza dell'esperienza migratoria. Dall'esame dell'effetto totale di questa variabile (tabella 5.2, modello 1a) notiamo che in Svezia, Paesi Bassi e in Germania, le stime negative non risultano statisticamente significative, mentre in Inghilterra la migrazione sembra riflettersi positivamente sulle scelte scolastiche già a livello bivariato. A parità di nazionalità (modello 2), e tenendo sotto controllo dell'effetto delle origini sociali (modello 3), tuttavia, le stime dell'influenza della migrazione diventano negative in tutti i paesi, ma statisticamente significative esclusivamente nel caso dei Paesi Bassi¹¹⁵. Infine, quando inseriamo nei modelli le caratteristiche individuali, le competenze linguistiche e l'informazione sulla scuola secondaria inferiore precedentemente frequentata (modello 4), non rimane più alcun effetto statisticamente significativo a un livello di confidenza del 95%¹¹⁶. Contrariamente alle aspettative iniziali, quindi, questi risultati sembrano suggerirci che l'esperienza migratoria non eserciti alcuna influenza diretta sulle scelte degli studenti di proseguire gli studi dopo l'obbligo. Detto diversamente, all'età di quindici anni il precedente trauma della migrazione non risulta comportare alcun effetto negativo sui tassi di passaggio alla scuola secondaria superiore, una volta che le dimensioni come quella della nazionalità dei genitori, delle origini sociali e delle competenze linguistiche pregresse sono tenute in considerazione. In riferimento ai risultati emersi nel corso del terzo e

¹¹⁵ A causa della numerosità piuttosto ridotta del campione e degli studenti immigrati al suo interno, si consiglia di prestare particolare cautela nell'interpretazione del risultato.

¹¹⁶ Solamente per la Svezia si può riscontrare una stima marginalmente significativa e positiva.

del quarto capitolo, possiamo concludere che l'influenza sfavorevole del trauma della migrazione sembra ripercuotersi specialmente sugli apprendimenti, mentre la riduzione del senso di autostima ed efficacia personale dei giovani (Covington, 1984; Kao, 1999) non inficia allo stesso modo le loro scelte scolastiche successive. Trasversalmente ai contesti considerati, a parità di competenze pregresse e di scuola secondaria inferiore frequentata, la probabilità di continuare la carriera scolastica regolare degli alunni immigrati è sostanzialmente in linea a quella mostrata dai coetanei nati e cresciuti nello stesso paese in cui frequentano la scuola.

Tabella 5.2: Stima dell'effetto dell'esperienza migratoria sulla probabilità di continuare la carriera scolastica regolare all'età di 15/16 anni, per paese considerato, risultante da modelli di regressione logistica binomiale con errori standard clusterizzati a livello di scuola. Dati CILS4EU 2012/13, effetti marginali medi, risultati pesati. Errori standard delle stime tra parentesi¹¹⁷.

| | Modello 1a | Modello 2 | Modello 3 | Modello 4 |
|-----------------------|---------------------|----------------------|----------------------|-------------------|
| Inghilterra | | | | |
| Esperienza migratoria | 0,057*** (0,014) | -0,046 (0,052) | -0,057 (0,056) | -0,047 (0,055) |
| Svezia | | | | |
| Esperienza migratoria | -0,012 (0,025) | -0,006 (0,030) | -0,020 (0,028) | 0,042* (0,023) |
| Paesi Bassi | | | | |
| Esperienza migratoria | -0,094 (0,151) | -0,368*** (0,125) | -0,374*** (0,131) | -0,160 (0,125) |
| Germania | | | | |
| Esperienza migratoria | -0,002 (0,056) | -0,037 (0,066) | -0,036 (0,067) | 0,038 (0,060) |

*Nota: il numero delle osservazioni su cui i modelli si basano è, rispettivamente, 1.961 per l'Inghilterra, 2.460 per la Svezia, 2.376 per i Paesi Bassi e 3.339 per la Germania. Significatività delle stime: *** $p < 0.01$, ** $p < 0.05$, * $p < 0.1$.*

Spostiamo ora l'attenzione all'esame dell'effetto dell'appartenenza etnica sulle scelte scolastiche. In linea con il modello teorico, ci aspettiamo di riscontrare un'influenza positiva di questa dimensione sulle transizioni. Diversamente da quanto rilevato a proposito della migrazione, i risultati in questo caso sostengono le ipotesi iniziali (tabella 5.3). Come la precedente letteratura suggerisce (Jonsson e Rudolphi, 2010; Jackson, 2013; Heath e Brinbaum, 2014), nonostante le minoranze etniche mostrino generalmente un ritardo anche particolarmente consistente per certe etnie in termini di apprendimento, nessun divario generalizzato permane quando guardiamo alle carriere scolastiche. Nei nostri modelli alcune minoranze etniche mostrano maggiori propensioni a proseguire gli studi regolarmente rispetto ai compagni nativi già a livello bivariato (modello 1b). È questo ad esempio il caso degli studenti indiani, africani e asiatici in Inghilterra, dei giovani iraniani in Svezia, nonché degli

¹¹⁷ I modelli di regressione completi che hanno permesso di costruire la tabella 5.2. sono riportati nell'appendice al termine di questo lavoro (rispettivamente: tabelle A5.1 e A5.2 per l'Inghilterra, tabelle A5.3 e A5.4 per la Svezia, tabelle A5.6 e A5.7 per i Paesi Bassi; e tabelle A5.8 e A5.9 per la Germania).

alunni provenienti dall’Africa in Germania. Sebbene alcune etnie mostrino coefficienti negativi, come ad esempio, tra gli altri, i nordici in Svezia, i surinamesi nei Paesi Bassi e gli ex-jugoslavi in Germania, tali stime non sono statisticamente significative al livello di confidenza tradizionale. Quando nei modelli controlliamo per l’esperienza migratoria (modello 2) constatiamo che un vantaggio etnico nelle propensioni a proseguire gli studi emerge per un numero di minoranze etniche maggiore. Anche l’introduzione del controllo per le origini sociali (modello 3) modifica in maniera considerevole le stime dell’influenza della nazionalità, specialmente in Germania e nei Paesi Bassi. Questo fenomeno ci conferma che la situazione economica precaria in cui si trovano molti figli di immigrati costituisce una delle principali ragioni della mancata osservazione di un vantaggio etnico forte già nelle analisi descrittive, specialmente in determinati contesti istituzionali. Se misuriamo l’effetto dell’appartenenza etnica al netto delle risorse socio-economiche e culturali familiari, rileviamo differenziali positivi e significativi per almeno la metà delle minoranze etniche in tutti i paesi considerati, con l’eccezione della Svezia. In questo paese la maggioranza dei figli di immigrati, semplicemente, si comporta in maniera del tutto allineata ai coetanei nativi relativamente alle transizioni scolastiche all’età di 15/16 anni¹¹⁸. In Inghilterra tutti gli studenti stranieri mostrano, nel terzo modello una propensione a continuare regolarmente a studiare superiore ai compagni inglesi, con un vantaggio che varia dal minimo di 4 punti percentuali per i giovani pakistani e bengalesi, al massimo di circa 9 punti dei giovani provenienti da altri paesi asiatici diversi dall’India, Pakistan e Bangladesh. In Germania risultano essere specialmente gli alunni turchi, ma anche i giovani africani, a proseguire l’istruzione regolare e full-time con maggior probabilità dei figli di tedeschi con pari livelli di risorse economiche. Quando completiamo i modelli con le variabili individuali, le competenze scolastiche pregresse e il tipo di scuola secondaria inferiore frequentato (modello 4), il vantaggio aumenta ulteriormente. Ad esempio, emerge ora che i giovani turchi compiano transizioni scolastiche significativamente migliori ai nativi dotati di simili risorse economiche e livelli di apprendimento sia in Germania che in Svezia (anche se non nei Paesi Bassi). A parità di queste due dimensioni rilevanti, anche gli studenti di origine africana mostrano ora, in ognuno dei paesi esaminati un tasso di continuazione della scolarità regolare superiore di almeno 7 punti percentuali ai nativi, con la sola eccezione dei Paesi Bassi. Complessivamente, e in linea alle prime ipotesi di ricerca, in nessuno dei contesti di ricezione studiati riscontriamo uno svantaggio etnico statisticamente significativo riguardo al proseguimento della carriera scolastica regolare all’età di 15/16 anni¹¹⁹.

¹¹⁸ Si noti che nei dati in esame, l’89% circa degli studenti in questo paese continua la carriera scolastica regolare.

¹¹⁹ La stima dello svantaggio degli studenti provenienti dai paesi nordici e dal continente americano in Svezia, degli studenti asiatici all’infuori dei turchi nei Paesi Bassi e degli appartenenti alla categoria residuale ‘altro’ in Germania non è infatti statisticamente significativa nemmeno a un livello di confidenza del 90%.

Tabella 5.3: Stima dell'effetto dell'appartenenza etnica sulla probabilità di continuare la carriera scolastica regolare all'età di 15/16 anni, per paese considerato, risultante da modelli di regressione logistica binomiale con errori standard clusterizzati a livello di scuola. Dati CILS4EU 2012/13, effetti marginali medi, risultati pesati. Errori standard delle stime tra parentesi¹²⁰.

| | Modello 1b | Modello 2 | Modello 3 | Modello 4 |
|----------------------------------|-------------------|------------------|------------------|------------------|
| Inghilterra¹²¹ | | | | |
| India | 0,049** (0,023) | 0,058*** (0,019) | 0,058*** (0,019) | 0,056*** (0,021) |
| Pakistan e Bangl. | 0,012 (0,026) | 0,025 (0,026) | 0,040 * (0,022) | 0,045** (0,021) |
| Africa orientale | 0,044 (0,031) | 0,058** (0,026) | 0,056** (0,026) | 0,062*** (0,023) |
| Altro Africa | 0,067*** (0,017) | 0,077*** (0,017) | 0,075*** (0,018) | 0,078*** (0,018) |
| Altro Asia | 0,083*** (0,011) | 0,089*** (0,012) | 0,088*** (0,012) | 0,089*** (0,012) |
| Svezia | | | | |
| Paese nordico | -0,051 (0,092) | -0,057 (0,105) | -0,067 (0,102) | -0,111 (0,111) |
| Turchia | 0,021 (0,036) | 0,020 (0,037) | 0,049 (0,032) | 0,064** (0,025) |
| Iran | 0,088*** (0,019) | 0,087*** (0,020) | 0,095*** (0,020) | 0,107*** (0,017) |
| Ex- Jugoslavia | -0,015 (0,037) | -0,016 (0,037) | 0,015 (0,031) | 0,033 (0,028) |
| America | 0,024 (0,052) | 0,020 (0,054) | 0,036 (0,052) | -0,055 (0,044) |
| Africa | 0,023 (0,033) | 0,021 (0,036) | 0,052* (0,029) | 0,077*** (0,025) |
| Altro Asia | -0,049* (0,027) | -0,054 (0,033) | -0,010 (0,029) | 0,020 (0,025) |
| Altro Europa | -0,002 (0,045) | -0,006 (0,050) | 0,038 (0,049) | 0,018 (0,046) |
| Paesi Bassi | | | | |
| Suriname | -0,041 (0,197) | 0,087 (0,126) | 0,107 (0,093) | 0,071 (0,064) |
| Antille | 0,146 (0,111) | 0,205** (0,092) | 0,209** (0,088) | 0,127** (0,060) |
| Marocco | 0,007 (0,112) | 0,040 (0,111) | 0,105 (0,083) | 0,059 (0,085) |
| Turchia | 0,119 (0,105) | 0,140 (0,101) | 0,187** (0,088) | 0,081 (0,064) |
| Altro Africa | 0,131 (0,136) | 0,226** (0,089) | 0,249*** (0,068) | 0,176** (0,075) |
| Altro America | 0,212** (0,088) | 0,261*** (0,079) | 0,265*** (0,075) | 0,183*** (0,061) |
| Altro Asia | -0,159 (0,184) | 0,082 (0,111) | 0,098 (0,091) | -0,081 (0,081) |
| Europa | 0,209** (0,081) | 0,254*** (0,078) | 0,253*** (0,076) | 0,196*** (0,059) |
| Germania | | | | |
| Turchia | 0,009 (0,056) | 0,013 (0,056) | 0,090** (0,044) | 0,123*** (0,037) |
| Ex - URSS | 0,051 (0,052) | 0,068 (0,059) | 0,100* (0,056) | 0,090 (0,067) |
| Ex- Jugoslavia | -0,054 (0,081) | -0,046 (0,081) | 0,023 (0,072) | 0,077 (0,053) |
| Polonia | 0,079 (0,075) | 0,089 (0,071) | 0,159** (0,062) | 0,098** (0,050) |
| Europa merid. | 0,041 (0,109) | 0,058 (0,107) | 0,129 (0,092) | 0,13 (0,083) |
| Altro Asia | -0,018 (0,098) | -0,006 (0,096) | 0,048 (0,085) | 0,046 (0,082) |
| Africa | 0,196*** (0,069) | 0,198*** (0,067) | 0,240*** (0,056) | 0,255*** (0,049) |
| Altro paese | -0,157 (0,099) | -0,134 (0,099) | -0,085 (0,085) | -0,093 (0,106) |

*Nota: il numero delle osservazioni su cui i modelli si basano è, rispettivamente, 1.961 per l'Inghilterra, 2.460 per la Svezia, 2.376 per i Paesi Bassi e 3.339 per la Germania. Significatività delle stime: *** p<0.01, ** p<0.05, * p<0.1.*

¹²⁰ I modelli di regressione completi che hanno permesso di costruire la tabella 5.3. sono riportati nell'appendice al termine di questo lavoro (rispettivamente: tabelle A5.1 e A5.2 per l'Inghilterra, tabelle A5.3 e A5.4 per la Svezia, tabelle A5.6 e A5.7 per i Paesi Bassi; e tabelle A5.8 e A5.9 per la Germania).

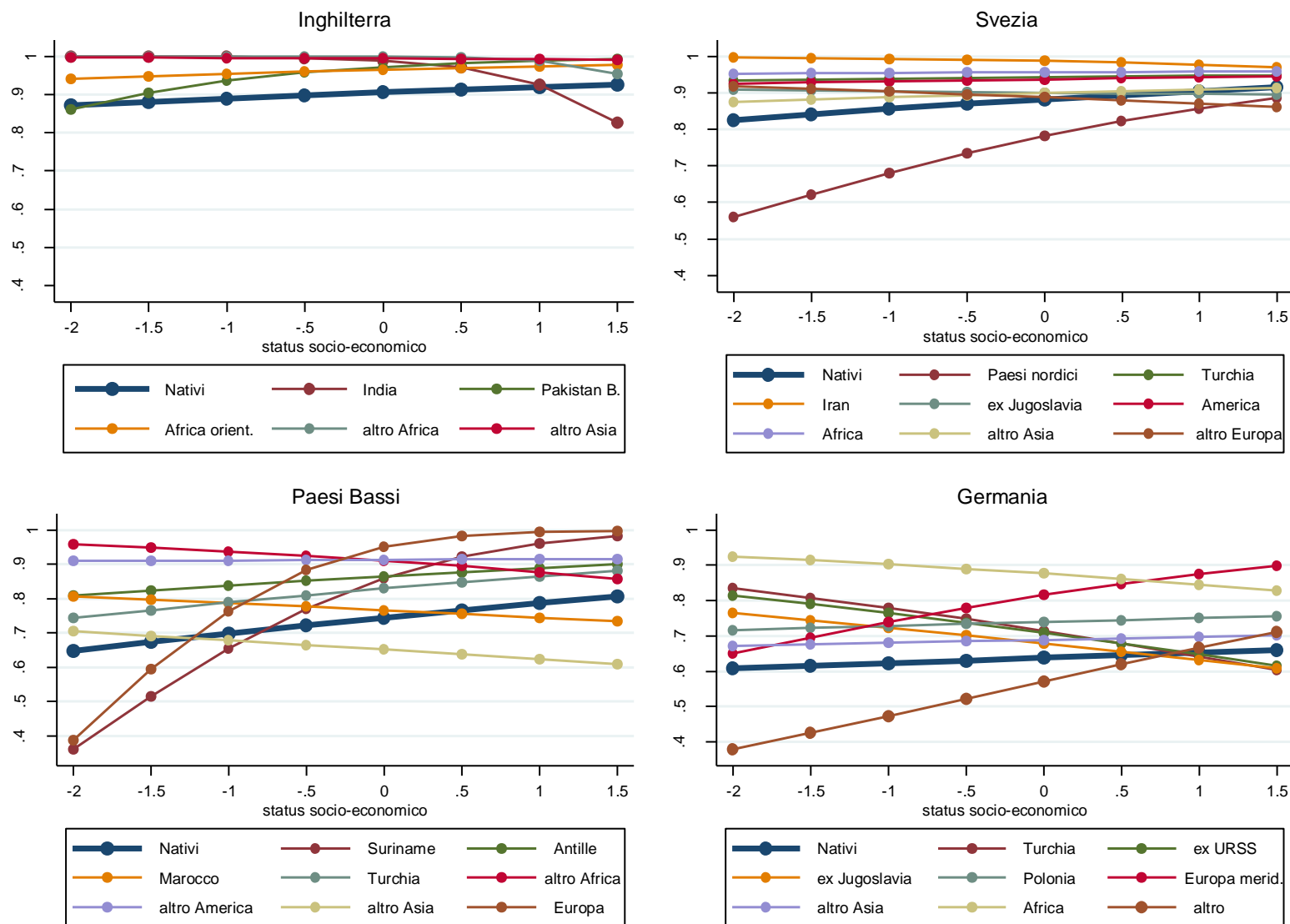
¹²¹ Poiché in Inghilterra nessuno degli studenti provenienti dai Caraibi o dalle categorie residuali "Europa" o "altro" interrompe la carriera scolastica regolare a 15 anni, queste categorie sono state escluse dalle analisi della transizione alla scuola secondaria superiore, mentre saranno considerate nelle analisi della sezione 5.3.3 relativa alle scelte di indirizzo di studio.

5.3.2 Gli effetti diretti, indiretti e di interazione delle origini etniche

Nel precedente paragrafo abbiamo argomentato la centralità delle origini sociali nella spiegazione dei divari osservati tra le etnie riguardo alla continuazione della scolarità regolare in Europa. L'importanza delle risorse familiari è emersa continuamente anche nel corso delle analisi condotte nei precedenti capitoli empirici. In base alle nostre ipotesi di ricerca, ci aspettiamo che l'influenza esercitata da questa dimensione non si addiziona semplicemente all'effetto distinto della nazionalità, ma piuttosto che le due dimensioni interagiscano tra loro. Detto diversamente, l'attesa è che il ruolo giocato dall'appartenenza a una minoranza etnica sulle scelte scolastiche dipenda, in una certa misura, dalle risorse economiche a disposizione della famiglia d'origine. La figura 5.1 di seguito mostra come varia la probabilità predetta di proseguire gli studi full-time e regolarmente in base all'aumento dell'indice di status socio-economico della professione dei genitori e a seconda della provenienza etnica dell'intervistato¹²². Se da un lato questa figura ci fornisce informazioni utili alla comparazione dei tassi di passaggio tra le etnie, il suo obiettivo primario è quello di mettere in luce l'interazione tra questa variabile e la dimensione delle origini sociali. Nel caso in cui l'effetto dello status socio-economico sulla propensione a transitare regolarmente al livello di istruzione successivo non subisca l'influenza della nazionalità, dovremmo riscontrare in ogni paese un fascio di linee tra loro parallele. Come possiamo constatare, invece, la probabilità predetta di effettuare questo passaggio cresce per le minoranze etniche secondo un andamento sensibilmente differente da quello dei nativi (corrispondente alla linea blu scuro in ognuna dei quattro grafici che compongono la figura). Più precisamente, i cambiamenti nei livelli di risorse economiche sembrano influire in maniera meno rilevante sui tassi di transizione regolare delle minoranze di quanto non accada per gli studenti nativi. Nella generalità dei paesi, a parità di competenze scolastiche e tipo di scuola secondaria inferiore presentata, la maggioranza degli alloctoni mostra valori predetti stabilmente superiori ai nativi, perfino quando il punteggio di status della professione più prestigiosa tra i due genitori è inferiore di quasi due deviazioni standard rispetto alla media nazionale. Le minoranze etniche che mostrano propensioni alla continuazione della carriera scolastica superiori all'80%, sono caratterizzate da tassi di passaggio elevati e costanti indipendentemente dall'andamento dello status socio-economico (nella maggior parte dei paesi ad esclusione della Germania). Le altre, invece, si caratterizzano per una maggiore sensibilità agli aumenti nei livelli di risorse economiche di quanto non accada tra i nativi.

¹²² I modelli di regressione completi che hanno permesso di costruire la figura 5.1. sono riportati nell'appendice al termine di questo lavoro (rispettivamente: tabelle A5.1 e A5.2 per l'Inghilterra, tabelle A5.3 e A5.4 per la Svezia, tabelle A5.6 e A5.7 per i Paesi Bassi; e tabelle A5.8 e A5.9 per la Germania).

Figura 5.1: Probabilità di continuare la carriera scolastica regolare all'età di 15/16 anni a seconda dello status socio-economico familiare (punteggio ISEI standardizzato) e dell'appartenenza etnica, per paese considerato, predetto da modelli di regressione logistica binomiale con errori standard clusterizzati a livello di scuola. Dati CILS4EU 2012/13, effetti marginali medi, risultati pesati.



Per i giovani europei o provenienti dal Suriname che vivono nei Paesi Bassi, ma anche per i danesi e norvegesi che studiano in Svezia, ad esempio, lo stesso miglioramento nelle condizioni socio-economiche comporta un effetto positivo molto più consistente sulle chance di proseguire gli studi regolarmente rispetto a quello osservabile nella popolazione studentesca autoctona. Complessivamente, dunque, possiamo concludere che le analisi condotte in questo capitolo depongono a favore della quarta ipotesi di ricerca. I risultati ottenuti dalle interazioni, ci informano che nei paesi esaminati l'effetto positivo della nazionalità sulla probabilità di continuare gli studi full-time non si somma semplicemente all'influenza delle origini sociali. Al contrario, si danno effetti moltiplicativi tra le due dimensioni.

Prendiamo in considerazione ora l'effetto positivo che ci aspettiamo venga esercitato dalle competenze pregresse sulle scelte scolastiche¹²³. Dalle analisi del terzo e del quarto capitolo sappiamo che tali competenze sono negativamente influenzate dall'origine etnica. L'esame del ruolo di mediazione giocato dalle competenze scolastiche nella relazione tra nazionalità e scelte di istruzione ci può permettere, dunque, di comprendere meglio la natura dell'effetto che la nazionalità è in grado di esercitare complessivamente sulle scelte d'istruzione. La tabella 5.4 presenta gli esiti dell'analisi di decomposizione dell'effetto totale di questa variabile attraverso il metodo recentemente suggerito da Breen, Karlson e Holm, conosciuto in letteratura come *KHB decomposizione*¹²⁴ (Karlson e Holm, 2011; Breen, Karlson, e Holm, 2013).

¹²³ I parametri di questa variabile nei modelli completi riportati in appendice supportano questa affermazione.

¹²⁴ La 'decomposizione KHB', è il metodo proposto da Karlson, Holm e Breen per permettere di comparare le stime di una o più variabili esplicative all'interno di modelli di regressione logistica concatenati. Individuare a quanto ammonta l'effetto diretto e l'effetto indiretto di una variabile su una dipendente continua all'interno di un modello di regressione OLS avviene comparando il parametro ottenuto nel modello bivariato con quello del modello completo contenente le variabili intervenienti rilevanti. La differenza tra queste due stime restituisce, immediatamente, una misura di quanto l'effetto della variabile esplicativa sia, per così dire, 'sporcatto' (*confounded*) dalla variabile interveniente. Nel caso quest'ultima sia ipotizzata come influenzata dalla variabile indipendente in esame, la differenza calcolata corrisponde all'effetto indiretto dell'esplicativa. Se la variabile 'mediatore' è ipotizzata invece antecedente e in grado di influire sia sulla indipendente che sulla dipendente, la differenza tra la stima nei due modelli corrisponderà all'effetto spurio. Nei modelli di regressione logistica, tuttavia, non si può operare con la stessa facilità, in quanto sussiste un problema di scala. Poiché i coefficienti e la varianza degli errori non sono identificati separatamente, la differenza tra le stime dei modelli bivariati rispetto ai modelli completi potrebbe non riflettere l'effetto indiretto, ma semplicemente un cambiamento di scala. Per ovviare a questo problema, Breen Karlson e Holm hanno elaborato una routine per il programma di elaborazione statistica STATA, che permette di scomporre la differenza osservata tra i parametri dei modelli *nested* in divario dovuto a un reale effetto indiretto e quota di divario attribuibile al cambiamento di scala (Karlson et al., 2010; Karlson e Holm, 2011; Breen et al., 2013).

Più precisamente, l'effetto complessivo dall'etnicità sulle transizioni scolastiche (riportato nella prima colonna) è scomposto in effetto esercitato in maniera diretta sulla variabile dipendente (seconda colonna) ed effetto esercitato indirettamente su quest'ultima attraverso le competenze linguistiche (terza colonna). Immediatamente, possiamo notare che l'influenza della dimensione etnica si esplicita principalmente attraverso il canale degli effetti diretti, ed è di segno positivo. L'effetto indiretto della variabile, cioè quello dai differenziali nell'acquisizione delle competenze scolastiche è, invece, di segno negativo. Più precisamente, poiché la nazionalità influenza negativamente gli apprendimenti, e ad un livello di competenze inferiore corrispondono generalmente minori tassi di continuazione della carriera scolastica regolare, il vantaggio etnico misurato dall'effetto totale è, nel complesso, inferiore a quello che rileviamo guardando al solo effetto diretto della variabile in esame. Questi risultati sono in linea con quanto discusso nel precedente paragrafo (tabella 5.3). Controllando per le competenze linguistiche nei modelli di regressione, infatti, abbiamo rilevato vantaggi etnici più consistenti, trasversalmente alle etnie e ai paesi di destinazione. In sintesi, la decomposizione degli effetti dell'appartenenza etnica sulle scelte scolastiche verticali ha mostrato risultati a supporto dell'ipotesi che tale dimensione sia in grado di esercitare un'influenza opposta sui diversi risultati scolastici: rispettivamente negativa sui livelli di apprendimento e positiva sulle scelte. Tuttavia, l'effetto diretto e positivo esercitato su queste ultime dalla nazionalità, sembra tale da sussistere nonostante la presenza di differenziali negativi a livello di competenze.

Tabella 5.4: Stima dell'effetto totale, diretto e indiretto (mediato dalle competenze scolastiche pregresse) dell'appartenenza etnica sulla probabilità di continuare la carriera scolastica regolare all'età di 15/16 anni, per paese considerato, risultante dall'applicazione del metodo di decomposizione KHB a modelli di regressione logistica binomiale con errori standard clusterizzati a livello di scuola. Dati CILS4EU 2012/13, effetti marginali medi, risultati pesati. Errori standard delle stime tra parentesi.

| | Effetto totale | | Effetto diretto | | Effetto indiretto |
|-----------------------|----------------|---------|-----------------|---------|-------------------|
| Inghilterra | | | | | |
| India | 0,058*** | (0,020) | 0,056*** | (0,021) | 0,0015 |
| Pakistan e Bangl. | 0,041* | (0,022) | 0,045** | (0,021) | -0,0040 |
| Africa orientale | 0,061*** | (0,024) | 0,062*** | (0,023) | -0,0005 |
| Altro paese africano | 0,077*** | (0,018) | 0,078*** | (0,018) | -0,0014 |
| Altro paese asiatico | 0,089*** | (0,011) | 0,089*** | (0,011) | -0,0005 |
| Svezia | | | | | |
| Paese nordico | -0,095 | (0,104) | -0,111 | (0,111) | 0,016 |
| Turchia | 0,042 | (0,030) | 0,064** | (0,025) | -0,022 |
| Iran | 0,095*** | (0,019) | 0,107*** | (0,016) | -0,012 |
| Ex- Jugoslavia | 0,006 | (0,033) | 0,033 | (0,028) | -0,027 |
| America | 0,037 | (0,051) | 0,055 | (0,044) | -0,018 |
| Africa | 0,061** | (0,028) | 0,077*** | (0,025) | -0,016 |
| Altro paese asiatico | -0,005 | (0,028) | 0,020 | (0,025) | -0,025 |
| Altro paese europeo | -0,003 | (0,050) | 0,018 | (0,046) | -0,016 |
| Paesi Bassi | | | | | |
| Suriname | 0,073 | (0,068) | 0,071 | (0,068) | 0,002 |
| Antille | 0,130** | (0,058) | 0,127** | (0,059) | 0,004 |
| Marocco | 0,068 | (0,084) | 0,060 | (0,073) | 0,008 |
| Turchia | 0,091 | (0,065) | 0,081 | (0,065) | 0,010 |
| Altro paese africano | 0,179** | (0,079) | 0,176** | (0,080) | 0,002 |
| Altro paese americano | 0,187*** | (0,054) | 0,183*** | (0,056) | 0,004 |
| Altro paese asiatico | -0,077 | (0,078) | -0,081 | (0,079) | 0,003 |
| Europa | 0,197*** | (0,044) | 0,196*** | (0,045) | 0,006 |
| Germania | | | | | |
| Turchia | 0,085** | (0,036) | 0,123*** | (0,034) | -0,037 |
| Ex - URSS | 0,082 | (0,068) | 0,090 | (0,068) | -0,007 |
| Ex- Jugoslavia | 0,048 | (0,055) | 0,077 | (0,053) | -0,029 |
| Polonia | 0,087* | (0,051) | 0,098* | (0,050) | -0,010 |
| Europa meridionale | 0,098 | (0,083) | 0,103 | (0,083) | -0,005 |
| Altro paese asiatico | 0,013 | (0,087) | 0,046 | (0,082) | -0,033 |
| Africa | 0,238*** | (0,048) | 0,255*** | (0,045) | -0,016 |
| Altro paese | -0,103 | (0,107) | -0,093 | (0,107) | -0,010 |

*Nota: il numero delle osservazioni su cui i modelli si basano è, rispettivamente, 1.961 per l'Inghilterra, 2.460 per la Svezia, 2.376 per i Paesi Bassi e 3.339 per la Germania. Significatività delle stime: *** p<0.01, ** p<0.05, * p<0.1*

5.3.3 Il ruolo delle origini etniche e delle origini sociali nella scelta dell'indirizzo di studio a livello di scuola secondaria superiore

L'ultima delle scelte scolastiche che analizziamo in questa ricerca è quella dell'indirizzo di studio, per il solo sotto campione di studenti che hanno deciso di continuare la carriera scolastica regolare. Come per le precedenti analisi, anche in questo caso il nostro obiettivo è quello di testare l'ipotesi che sia la nazionalità che l'esperienza migratoria siano in grado di esercitare un effetto autonomo l'una dall'altra, e distinto dall'influenza delle origini sociali. Dalla letteratura, e da quanto finora emerso, sappiamo che le minoranze si caratterizzano generalmente per tassi di transizione alla scolarità post-obbligatoria più elevati dei nativi caratterizzati da pari livelli di risorse economiche e di apprendimento. È però possibile che i giovani stranieri, a parità di livello scolastico, scelgano di frequentare indirizzi di studio meno prestigiosi di quelli scelti dai compagni nativi, finendo così per riproporre una situazione di disparità. In questo paragrafo testiamo espressamente questa ipotesi, stimando l'effetto della nazionalità sulla probabilità di scegliere l'indirizzo accademico, cioè quello a cui sono associati gli esiti scolastici e lavorativi più prestigiosi (tabella 5.5). Come già emerso analizzando le scelte di istruzione verticali, alcune etnie mostrano un vantaggio rispetto ai nativi già a livello bivariato (modello 1b). È questo il caso degli studenti indiani e dei Caraibi in Inghilterra e dei surinamesi nei Paesi Bassi. Tuttavia, alcune etnie mostrano un coefficiente di segno opposto, che ci informa della presenza di uno svantaggio etnico. Disparità significative si riscontrano, ad esempio, per gli studenti turchi e dell'Europa meridionale in Germania, ma anche per i giovani provenienti dal Pakistan e dal Bangladesh in Inghilterra. Nonostante un tasso di proseguimento degli studi superiore o uguale a quello dei nativi, questi gruppi etnici sembrano trovarsi sovra-rappresentati nei corsi di studio meno remunerativi, i quali prospettano un veloce accesso al mondo del lavoro qualificato. Quando effettuiamo le analisi tenendo sotto controllo l'effetto dell'esperienza migratoria (modello 2) i vantaggi delle minoranze diventano un po' più consistenti. Tuttavia, sembra essere soprattutto l'aspetto delle origini sociali a giocare il ruolo principale nella spiegazione delle differenze nelle scelte di indirizzo tra alloctoni e autoctoni. La situazione sfavorevole (o non pienamente favorevole a seconda del paese ospitante) per i figli degli immigrati osservabile inizialmente nelle scelte di indirizzo sembrerebbe dunque in buona parte dovuta alla sovra-rappresentazione dei genitori immigrati all'interno degli strati sociali meno avvantaggiati. La stratificazione del campione sulla base delle risorse socio-economiche familiari (modello 3), comporta in tutti i paesi il venir meno della significatività degli svantaggi etnici e/o una maggior diffusione dei vantaggi tra le etnie minoritarie, in tutti i paesi con l'eccezione della Germania.

Tabella 5.5: Stima dell'effetto dell'appartenenza etnica sulla probabilità di scegliere un indirizzo secondario superiore di stampo accademico, per paese considerato, risultante da modelli di regressione logistica binomiale con errori standard clusterizzati a livello di scuola. Dati CILS4EU 2012/13, effetti marginali medi, risultati pesati. Errori standard delle stime tra parentesi¹²⁵.

| | Modello 1b | Modello 2 | Modello 3 | Modello 4 |
|--------------------|-------------------|-------------------|------------------|------------------|
| Inghilterra | | | | |
| India | 0,206*** (0,049) | 0,219*** (0,049) | 0,228*** (0,044) | 0,221*** (0,049) |
| Pakistan e Bangl. | -0,179*** (0,062) | -0,156** (0,069) | -0,063 (0,056) | 0,001 (0,045) |
| Africa orientale | -0,114 (0,082) | -0,073 (0,091) | -0,068 (0,086) | -0,062 (0,082) |
| Altro Africa | -0,037 (0,120) | 0,010 (0,098) | -0,050 (0,105) | 0,008 (0,080) |
| Caraibi e A.Lat. | 0,211*** (0,061) | 0,225*** (0,062) | 0,217*** (0,063) | 0,197*** (0,058) |
| Altro Asia | 0,096 (0,081) | 0,136** (0,064) | 0,133** (0,058) | 0,140** (0,065) |
| Europa | -0,096 (0,096) | -0,041 (0,114) | 0,001 (0,107) | 0,020 (0,116) |
| Altro paese | 0,258*** (0,060) | 0,273*** (0,058) | 0,236*** (0,087) | 0,152 (0,134) |
| Svezia | | | | |
| Paese nordico | 0,067 (0,129) | 0,130 (0,112) | 0,091 (0,126) | 0,039 (0,135) |
| Turchia | 0,081 (0,058) | 0,095 (0,059) | 0,160*** (0,044) | 0,213*** (0,038) |
| Iran | -0,0004 (0,104) | 0,041 (0,100) | 0,058 (0,103) | 0,158* (0,081) |
| Ex- Jugoslavia | 0,040 (0,053) | 0,060 (0,050) | 0,147*** (0,040) | 0,195*** (0,036) |
| America | -0,019 (0,116) | 0,045 (0,105) | 0,072 (0,095) | 0,136 (0,097) |
| Africa | 0,019 (0,068) | 0,059 (0,066) | 0,131** (0,052) | 0,202*** (0,045) |
| Altro Asia | 0,079** (0,034) | 0,123*** (0,038) | 0,186*** (0,032) | 0,231*** (0,029) |
| Altro Europa | 0,080 (0,053) | 0,140** (0,056) | 0,168*** (0,049) | 0,198*** (0,050) |
| Paesi Bassi | | | | |
| Suriname | 0,380*** (0,114) | 0,416*** (0,109) | 0,413*** (0,104) | 0,365*** (0,105) |
| Antille | 0,018 (0,260) | 0,086 (0,238) | 0,010 (0,210) | 0,034 (0,154) |
| Marocco | 0,071 (0,173) | 0,101 (0,174) | 0,193 (0,157) | 0,271* (0,142) |
| Turchia | -0,031 (0,225) | -0,015 (0,233) | 0,123 (0,188) | 0,235 (0,147) |
| Altro Africa | 0,004 (0,110) | 0,176 (0,130) | 0,229** (0,117) | 0,218** (0,094) |
| Altro America | 0,382*** (0,142) | 0,473*** (0,102) | 0,482*** (0,095) | 0,443*** (0,091) |
| Altro Asia | 0,379*** (0,101) | 0,450*** (0,091) | 0,454*** (0,089) | 0,444*** (0,079) |
| Europa | 0,236* (0,138) | 0,367*** (0,119) | 0,311*** (0,123) | 0,241** (0,115) |
| Germania | | | | |
| Turchia | -0,206*** (0,070) | -0,201*** (0,071) | -0,085 (0,062) | 0,084 (0,051) |
| Ex - URSS | -0,071 (0,080) | -0,030 (0,092) | 0,044 (0,076) | 0,094 (0,060) |
| Ex- Jugoslavia | -0,125 (0,111) | -0,107 (0,111) | -0,036 (0,197) | 0,099 (0,080) |
| Polonia | -0,091 (0,109) | -0,072 (0,117) | 0,035 (0,096) | 0,044 (0,073) |
| Europa merid. | -0,333*** (0,115) | -0,290** (0,117) | -0,173* (0,096) | -0,109 (0,097) |
| Altro Asia | -0,051 (0,086) | -0,028 (0,086) | 0,017 (0,077) | 0,116* (0,059) |
| Africa | -0,158 (0,133) | -0,134 (0,128) | -0,035 (0,109) | 0,102 (0,090) |
| Altro paese | -0,055 (0,135) | 0,020 (0,132) | 0,010 (0,113) | 0,017 (0,085) |

*Nota: il numero delle osservazioni su cui i modelli si basano è, rispettivamente, 1.909 per l'Inghilterra, 2.169 per la Svezia, 1.766 per i Paesi Bassi e 2.165 per la Germania. Significatività delle stime: *** p<0.01, ** p<0.05, * p<0.1*

¹²⁵ I modelli di regressione completi che hanno permesso di costruire la tabella 5.2. sono riportati nell'appendice al termine di questo lavoro (rispettivamente: tabella A5.11 per l'Inghilterra, tabella A5.12 per la Svezia, tabella A5.13 per i Paesi Bassi; e tabella A5.14 per la Germania).

A parità di risorse socio-economiche, ad esempio, anche gli studenti pakistani e bengalesi in Inghilterra risultano iscriversi ai corsi in preparazione degli esami *A-level*, (necessari per l'accesso all'università) in misura del tutto analoga ai compagni inglesi. Allo stesso modo, la propensione dei giovani turchi a frequentare il *Gymnasium* in Germania equivale quella degli alunni tedeschi di pari status sociale¹²⁶. Quando aggiungiamo ai modelli il genere, l'età, e specialmente il punteggio ottenuto alla prova standardizzata di competenza¹²⁷ (modello4), i vantaggi etnici diventano ancora più consistenti e/o generalizzati. Ciò accade trasversalmente ai paesi, tranne che in Germania. Come riprenderemo nel sesto capitolo, questo risultato può essere dovuto alla elevata stratificazione del sistema scolastico tedesco, il quale differenzia i giovani già a dieci anni di età, in base alle loro precedenti competenze. Poiché i percorsi di studio previsti in questo paese sono scarsamente permeabili tra loro e, come dimostrato, i figli di immigrati soffrono generalmente di ritardi negli apprendimenti rispetto ai nativi, in Germania il margine per l'espressione delle elevate ambizioni scolastiche degli studenti stranieri risulta inferiore che negli altri paesi. In Svezia, invece, benché esaminando le transizioni verticali emerga una situazione di sostanziale somiglianza tra le etnie (con un vantaggio limitato ai ragazzi turchi, iraniani e africani), restringendo le analisi agli studenti effettivamente transitati rileviamo che quasi tutte le minoranze (fatta eccezione per i nordici e gli americani) mostrano propensioni considerevolmente maggiori di iscriversi al prestigioso *Högskoleförberedande program* (indirizzo accademico nazionale). In Inghilterra e nei Paesi Bassi, infine, le minoranze etniche non solo risultano proseguire gli studi più frequentemente dei nativi ma sono anche sovrarappresentate all'interno degli indirizzi accademici preparatori all'accesso all'università. Concludendo, l'ipotesi che i figli di immigrati che continuano la carriera scolastica regolare scelgano sistematicamente percorsi di studio meno prestigiosi e maggiormente orientati all'ingresso nel mercato del lavoro si è rivelata priva di fondamento. Al contrario, questi studenti effettuano nel complesso scelte scolastiche superiori a quelle che potremmo attenderci sulla base ai loro livelli di apprendimento e delle risorse economiche a loro disposizione. Solamente in Germania, in ragione delle particolarità del sistema scolastico vigente, non si riscontrano vantaggi etnici consistenti nelle scelte di indirizzo di studi.

¹²⁶ L'unico svantaggio etnico significativo al netto delle origini sociali (modello 3) permane, tuttavia, proprio in Germania, dove gli studenti originari dell'Europa meridionale mostrano una probabilità di iscriversi al *Gymnasium*, inferiore al resto dei coetanei (per a un livello di confidenza del 90%).

¹²⁷ Nell'appendice al termine di questo lavoro è possibile comparare la stima del modello 4 qui presentata con la stima ottenuta aggiungendo al modello l'informazione della scuola secondaria inferiore precedentemente frequentata.

Tuttavia, anche in questo paese la ricerca di eventuali svantaggi connessi alla nazionalità ha dato esito negativo.

5.4 Considerazioni conclusive

Nei precedenti capitoli abbiamo preso in esame gli apprendimenti scolastici dei figli di immigrati in Europa. In questo capitolo ci siamo concentrati invece sulle loro scelte scolastiche, sia in termini verticali (cioè di transizione alla scuola secondaria superiore) che in termini orizzontali (cioè di scelta di indirizzo di studio). I risultati ottenuti ci forniscono alcune indizi a sostegno del modello teorico proposto nel primo capitolo, ma anche alcuni riscontri ad esso contrari. Anzitutto, in linea con le precedenti ricerche svolte in Europa sulla stratificazione etnica in istruzione (Jackson, Jonsson, e Rudolphi, 2012; Heath e Brinbaum, 2014; Stevens e Dworking, 2014), abbiamo riscontrato che la nazionalità esercita complessivamente un effetto diretto, positivo e significativo sulle scelte di istruzione degli individui, sia quando guardiamo al tasso di passaggio alla scuola post-obbligo, sia quando esaminiamo la probabilità di scegliere un indirizzo di studio di stampo accademico a parità di livello scolastico. La ricerca della presenza di un analogo effetto autonomo, ma di segno opposto, per l'esperienza migratoria ha tuttavia fornito un esito contrario alle aspettative. Benché il trauma di una migrazione può comportare una riduzione dell'autostima e del senso di efficacia personale tale da influire negativamente sugli apprendimenti dei giovani (Bandura, 1993, 1995; Padilla & Durán, 1995), come abbiamo effettivamente riscontrato nel terzo e nel quarto capitolo; ad essa non corrispondono effetti negativi diretti sulle transizioni scolastiche. Ciò potrebbe dipendere dal fatto che la scelta di proseguire o meno gli studi all'età di 15/16 anni rappresenta un momento cruciale per la carriera individuale (Ballarino e Checchi, 2006). I giovani che decidono di accedere al mercato del lavoro subito dopo l'obbligo, infatti, esperiscono difficoltà occupazionali maggiori dei coetanei diplomati (Rumberger e Lamb, 2003; OECD, 2005). In ragione dell'importanza di questa scelta, e della giovane età in cui essa avviene, è possibile che gli adulti significativi rivestano un ruolo non marginale nella decisione (Pisati, 2002). Se i genitori possono influenzare, direttamente o indirettamente, queste scelte (Goyette e Xie, 1999; Brinbaum e Kieffer, 2005; Raleigh e Kao, 2010), è dunque possibile che le transizioni scolastiche effettuate rispecchino maggiormente le elevate ambizioni di mobilità sociale condivise a livello familiare, piuttosto che i livelli di autostima e *self-efficacy* degli studenti immigrati.

Le analisi condotte nel corso del capitolo hanno inoltre confermato il ruolo centrale delle risorse socio-economiche nella spiegazione dei divari riscontrabili descrittivamente tra le minoranze, in linea con i risultati delle precedenti ricerche (Heath, 2000; Van de Werfhorst e Van Tubergen, 2007; Azzolini, 2012; Lessard-Phillips, Brinbaum, e Heath, 2014). Solamente comparando tra loro gli studenti di origine sociale analoga abbiamo riscontrato, infatti, la presenza di vantaggi etnici generalizzati. I divari negativi rispetto ai nativi, emersi dai modelli bivariati iniziali, sono dunque imputabili alla sovra-rappresentazione dei genitori

immigrati all'interno degli strati sociali meno avvantaggiati. L'effetto positivo esercitato dalle origini sociali sulle scelte scolastiche, inoltre, non è costante per i nativi e gli stranieri. Trasversalmente ai contesti di arrivo, e a parità di competenze scolastiche, le minoranze etniche mostrano infatti tassi di passaggio superiori ai nativi anche nella coda inferiore della distribuzione dello status socio-economico dei genitori. Tali tassi, inoltre, rimangono pressoché costanti indipendentemente dai cambiamenti nel livello di status, contrariamente a quanto accade per i nativi. Questi risultati ci confermano la presenza di effetti di interazione significativi tra nazionalità e origini sociali sulle scelte di istruzione, in linea agli assunti del modello teorico, alle recenti ricerche condotte da Dollmann utilizzando gli stessi dati per un sotto-campione di Länder tedeschi (Dollmann, 2016), e ai risultati dei precedenti studi condotti attraverso fonti di dati differenti in Germania (Kristen e Granato, 2007), nei Paesi Bassi (Wolbers e Driessen, 1996) e in Norvegia (Fekjaer, 2007).

Le analisi di questo capitolo hanno inoltre approfondito il ruolo di mediatore giocato dagli apprendimenti nella relazione tra appartenenza etnica e scelte d'istruzione. L'influenza della nazionalità è risultata positiva, e primariamente diretta. L'effetto indiretto, esercitato da questa variabile attraverso gli apprendimenti, è tuttavia di segno negativo. Ciò comporta, trasversalmente alle nazioni esaminate, la rilevazione di un effetto totale complessivamente meno a favore delle minoranze etniche di quanto non si riscontri guardando all'effetto diretto. Ciononostante, l'influenza diretta e positiva della nazionalità è tale da permetterci di rilevare dei vantaggi nelle scelte d'istruzione, nonostante la presenza di svantaggi nelle competenze. Come approfondiremo nel prossimo capitolo, tale riscontro potrebbe riflettere le elevate aspirazioni scolastiche che connotano gli studenti stranieri e delle loro famiglie (Portes & Rumbaut, 2001; Cheng e Starks, 2002; Van de Werfhorst e Van Tubergen, 2007; Heath, Rethon, e Kilpi, 2008; See, et al., 2011).

Prima di procedere in questo senso, tuttavia, è importante sottolineare che un effetto positivo e autonomo dell'appartenenza etnica sulle scelte scolastiche si riscontra trasversalmente ai contesti di destinazione, nonostante alcune differenze che emergono specialmente nella comparazione tra disparità verticali e orizzontali. Nei Paesi Bassi e in Inghilterra (in quest'ultima in misura leggermente inferiore tuttavia), i figli di immigrati mostrano non solo elevate propensioni a proseguire gli studi dopo l'obbligo, ma anche scelte più prestigiose in termini di indirizzo di studio. In Svezia, il vantaggio etnico non sembra esplicitarsi tanto nel passaggio alla scuola superiore, quanto piuttosto nella scelta di un corso di studio più prestigioso. In Germania, al contrario, il vantaggio etnico si nota esclusivamente al momento della transizione ed è comunque contenuto, mentre non si presenta nella decisione del percorso d'istruzione. Possiamo argomentare che le variazioni riscontrate dipendano dalle caratteristiche dei sistemi di istruzione nei diversi paesi. Tuttavia, quello che ci preme sostenere qui è che le dissimilarità tra i contesti di destinazione non siano comunque

tali da impedirci di concludere che, nel complesso, l'appartenenza etnica sia in grado di esercitare un'influenza autonoma e positiva sulle scelte di istruzione degli individui. In sintesi, questo quinto capitolo ci ha fornito diverse prove a sostegno delle ipotesi di ricerca, anche se esclusivamente nei riguardi della dimensione etnica e non di quella migratoria.

Scorrendo i risultati ottenuti, una critica che può essere avanzata è che la presenza di un vantaggio etnico nelle transizioni scolastiche possa dipendere dalla natura della variabile dipendente utilizzata nelle analisi. Segnatamente, per 'transizione' alla scuola superiore si intende la scelta compiuta dai giovani adolescenti, e non il loro effettivo raggiungimento del titolo. È certamente possibile che, in ragione dei minori livelli di apprendimento e delle inferiori risorse economiche, i figli di immigrati si trovino a dover affrontare maggiori difficoltà dei compagni nativi durante il percorso di studio, e che per questa ragione siano maggiormente soggetti a cambiare indirizzo spostandosi verso opzioni meno remunerative, oppure ad abbandonare gli studi. In questo caso, potremmo riscontrare nell'esame dei tassi di conseguimento dei titoli una situazione meno favorevole ai figli di immigrati di quella emersa dallo studio delle scelte scolastiche. Tuttavia, i recenti risultati dello studio comparativo condotto da Heath e colleghi in Europa ci forniscono segni in direzione opposta (Heath e Brinbaum, 2014). Questi ci spingono a pensare che l'analisi dei tassi di raggiungimento del titolo di scuola superiore a parità di risorse economiche e competenze scolastiche non fornirebbe risultati contrari in misura consistente a quanto qui rilevato. Ad esempio, gli autori rilevano¹²⁸ vantaggi etnici generalizzati già a livello descrittivo confrontando la proporzione di studenti diplomati con successo sul numero di studenti della stessa coorte di nascita in Inghilterra (specialmente per gli studenti indiani, africani, cinesi e caraibici), Svezia (dove solamente gli studenti provenienti dai paesi nordici mostrano un tasso di completamento significativamente inferiore alla maggioranza etnica) e Paesi Bassi (ad eccezione della minoranza turca); mentre in Germania completano gli studi in proporzione superiore ai compagni tedeschi esclusivamente gli studenti provenienti dall'ex Unione Sovietica (ibidem). Controllando per le risorse economiche a disposizione degli studenti, gli autori riscontrano una sostanziale diminuzione degli svantaggi o un aumento dei vantaggi lordi tra minoranze e maggioranza in tutti i paesi, riportando casi in cui lo svantaggio si trasforma in un vantaggio (come accade per gli studenti bengalesi in Inghilterra). Possiamo sostenere che se gli autori avessero potuto tenere sotto controllo anche l'effetto delle competenze scolastiche (variabile non presente nei dati da loro utilizzati) i vantaggi etnici nei completamenti sarebbero risultati ancora più consistenti.

¹²⁸ Si noti che queste analisi sono state condotte esclusivamente sulle seconde generazioni (operativizzate secondo il metodo tradizionale) e attraverso la comparazione di dataset nazionali nella maggioranza dei casi di tipo *cross-sectional* (Brimbaum e Heath 2014).

6. Perché, nonostante lo svantaggio negli apprendimenti, i figli di immigrati compiono scelte scolastiche più prestigiose dei nativi: l'influenza dell'appartenenza etnica sulle ambizioni scolastiche

Introduzione

Le ambizioni educative degli studenti stranieri costituiscono attualmente un argomento piuttosto dibattuto. L'interesse dei sociologi per questo tema è aumentato a seguito della scoperta inattesa che i figli di immigrati compiano mediamente scelte di istruzione più prestigiose di quelle dei compagni nativi. La ricerca delle ragioni del vantaggio etnico ha portato gli studiosi a interrogarsi sul significato attribuito dalle famiglie immigrate alle credenziali educative, riscontrando che i genitori stranieri condividono con i figli ambizioni maggiori dei nativi riguardo al conseguimento di diplomi e lauree nei paesi di destinazione. Alla mappatura delle differenze nelle aspirazioni educative tra minoranze e maggioranza etnica, nonché all'analisi dei fattori che possono influenzarle, è dedicato questo sesto capitolo. Il suo specifico apporto è quello di illuminare uno dei meccanismi alla base del modello teorico proposto nel primo capitolo, cioè che, contrariamente a quanto emerso a proposito degli apprendimenti, l'appartenenza etnica influenza positivamente le aspirazioni scolastiche sostenendo così le scelte di istruzione degli studenti stranieri. L'analisi del dibattito sorto intorno alla rilevazione delle maggiori aspirazioni delle minoranze etniche costituisce il focus della prima sezione del capitolo. In essa approfondirò la centralità dell'acquisizione delle credenziali educative nei processi di mobilità sociale, analizzerò le ricerche che hanno esaminato le ambizioni scolastiche delle minoranze etniche, e presenterò il dibattito sulle differenze tra le aspirazioni ideali e le intenzioni realistiche degli studenti. Questa distinzione è interessante perché, come argomenterò, ci permette di comprendere alcune delle diversità rilevate nei vantaggi etnici in termini di scelte scolastiche tra i paesi europei analizzati nel quinto capitolo. La seconda sezione presenta la metodologia utilizzata. In questo capitolo esamineremo le aspirazioni degli stessi studenti stranieri che nei capitoli precedenti hanno mostrato ritardi negli apprendimenti ma anche scelte scolastiche prestigiose, utilizzando ai dati raccolti nel corso dell'indagine CILS4EU. La terza sezione presenterà i risultati ottenuti attraverso i modelli di regressione logistica multinomiale. Al termine del capitolo, rileggeremo le analisi empiriche alla luce delle precedenti ricerche e a quanto emerso nei capitoli precedenti.

¹²⁹ Un *working paper* corrispondente a una precedente versione di questo capitolo empirico e avente come titolo "How the features of the Educational System shape Ethnic Minority's claims of Empowerment? Idealistic and Realistic Educational Aspiration in four European Countries" è stato presentato e discusso alla MidTerm Conference 2016 dell'European Sociological Association (ESA) –RN10 (Sociology of Education); ed è stato accettato per presentazione alla Annual Conference del Research Network "International Migration, Integration and Social Cohesion" (IMISCOE) in procinto di tenersi a giugno 2017.

6.1 Le ambizioni scolastiche dei figli di immigrati

6.1.1 L'importanza delle credenziali educative nei processi di mobilità sociale

All'interno dell'approccio della scelta razionale, la rilevanza delle ambizioni individuali nella spiegazione delle differenze nei risultati scolastici è emersa con lo sviluppo del modello conosciuto come *Wisconsin model*, dalla sede dell'università americana di appartenenza dei suoi proponenti (Haller & Portes, 1973; Sewell, Haller, e Portes, 1969). Uno dei meriti di questo modello teorico è stato quello di ipotizzare per la prima volta che le aspirazioni educative possano costituire un aspetto centrale nella comprensione del nesso esistente tra il background familiare e le scelte di istruzione degli studenti (Morgan, 2005). Per capire perché le ambizioni scolastiche siano così importanti nel processo di trasmissione intergenerazionale dello status sociale, è necessario prendere in considerazione i processi attraverso cui esse si formano e influiscono poi sui comportamenti individuali. Il primo di questi processi, quello della formazione, è stato oggetto soprattutto degli studi degli psicologi¹³⁰. I sociologi interessanti a comprendere le disuguaglianze di istruzione, invece, hanno indagato maggiormente le modalità attraverso cui le ambizioni influenzano le scelte scolastiche effettive degli individui.

Morgan ha definito le aspirazioni educative come degli orientamenti prefigurativi basati su considerazioni soggettive riguardanti la propria carriera scolastica futura (Morgan 2006). Gli aspetti interessanti della definizione dell'autore sono la considerazione che questi orientamenti prefigurativi individuali si connotino per una certa stabilità nel tempo, e che essi si compongano da credenze strutturate sul proprio futuro. Poiché le aspirazioni scolastiche sono stabili nel tempo, è lecito attendersi che esse influenzino i comportamenti nel lungo periodo. In altre parole possiamo aspettarci che i soggetti compiano delle scelte di istruzione ad esse coerenti, evitando di incorrere in dissonanza cognitiva. Più precisamente, è plausibile

¹³⁰ La lettura psicologica suggerisce che le ambizioni scolastiche degli studenti si formino mediante l'adozione delle aspirazioni degli adulti significativi, e che esse vengano successivamente modificate a seconda delle informazioni di cui l'individuo entra in possesso riguardo alle sue capacità e ai pro e contro delle diverse alternative disponibili.

che l'ambizione di uno studente a raggiungere l'istruzione terziaria si associ a un determinato livello di impegno nello studio fin dai livelli inferiori dell'istruzione (Fernandez Reino, 2013)¹³¹, e che tale orientamento possa essere alla base delle scelte di istruzione successive all'obbligo (in termini di continuazione degli studi e di scelta del percorso).

Tali orientamenti in grado di influire sui comportamenti individuali, tuttavia, si basano su delle credenze specifiche elaborate dai soggetti. Come Reay ha illustrato, le percezioni di quali siano le scelte scolastiche più appropriate per sé non si distribuiscono casualmente tra le categorie sociali, bensì risentono fortemente dello status socio-economico della famiglia di origine (Reay et.al., 2011). I giovani cresciuti in famiglie economicamente avvantaggiate tendono ad ambire più frequentemente a titoli d'istruzione che garantiscano loro la possibilità di raggiungere uno stile di vita analogo a quello dei genitori, come ad esempio i titoli necessari all'accesso alle libere professioni (Davies et.al., 2013). Inoltre, le origini sociali influiscono sulle ambizioni scolastiche degli individui anche attraverso la differente capacità delle categorie sociali di reperire informazioni sul funzionamento del sistema di istruzione e sulla remuneratività delle varie alternative disponibili (Erikson e Jonsson, 1996; Kristen, 2005), perché tali informazioni sono alla base della formazione delle credenze individuali sul proprio futuro scolastico.

¹³¹ Fernandez-Reino ha mostrato, ad esempio, che l'aspirazione a conseguire un titolo di studio terziario influenza positivamente il tempo dedicato allo svolgimento dei compiti a casa già all'età di 13/14 anni, a parità di origini etniche e sociali degli studenti (Fernandez Reino, 2013).

6.1.2 Le possibili ragioni delle elevate ambizioni scolastiche dei figli di immigrati

La centralità delle ambizioni educative, nell'analisi dell'influenza delle caratteristiche della famiglia di origine sulle scelte d'istruzione, spiega come mai sempre più ricercatori si siano rivolti allo studio di questa dimensione per spiegare la tendenza dei figli di immigrati a compiere scelte scolastiche superiori ai compagni nativi con capacità e risorse analoghe. Dai primi studi svolti sul continente americano (Hao e Bonstead-Bruns, 1998; Goyette e Xie, 1999; Cheng e Starks, 2002; Glick e White, 2004), negli anni recenti questo tipo di ricerche si sono diffuse anche in Europa (Brinbaum e Kieffer, 2005; Heath, Rothon, e Kilpi, 2008; Minello e Barban, 2012). Nonostante le specificità dei singoli contesti di arrivo, e l'eterogeneità delle nazionalità presenti al loro interno, gli studi citati sembrano concordare sul fatto che gli studenti stranieri condividano coi genitori ambizioni scolastiche mediamente superiori ai nativi. Interrogati a riguardo, i figli di immigrati tendono a rispondere di desiderare di raggiungere i gradi più alti dei sistemi di istruzione con maggior frequenza dei coetanei autoctoni, specialmente quando le analisi si restringono su famiglie di posizione sociale analoga. In altre parole, i giovani appartenenti alle minoranze etniche mostrano aspirazioni scolastiche significativamente più elevate di quelle che ci si potrebbe attendere sulla base delle loro risorse economiche, spesso ridotte, e dei loro risultati scolastici inferiori alla media. Il vantaggio etnico nelle ambizioni risulta particolarmente consistente per alcune etnie trasversalmente ai paesi di arrivo, come ad esempio per gli studenti asiatici (Goyette e Xie, 1999; Portes e Rumbaut, 2001; Xie e Hsin, 2013). Tuttavia, anche altre minoranze si distinguono per le loro alte ambizioni. Analizzando il caso francese, Brinbaum e colleghi hanno individuato, ad esempio, nei giovani nord-africani un gruppo significativamente sovrarappresentato tra coloro che ambiscono a conseguire un'istruzione post-obbligo accademica (Brinbaum e Kieffer, 2005; Brinbaum e Cebolla-Boado, 2007). Risultati analoghi emergono per gli studenti africani nei Paesi Bassi. Questi ultimi mostrano aspirazioni molto maggiori di quanto ci si poteva attendere sulla base dei loro risultati scolastici e delle origini sociali (Van de Werfhorst e Van Tubergen, 2007). Ulteriori indizi a supporto dell'associazione positiva tra appartenenza etnica e ambizioni scolastiche sono stati ottenuti recentemente anche da Heath e Brinbaum, i quali individuano soprattutto nei giovani indiani in Inghilterra e in Norvegia, e negli studenti greci in Germania, una sotto popolazione con aspirazioni educative significativamente superiori a quelle dei nativi di pari status socio-economico familiare (Heath e Brinbaum, 2014). Strand e Winston riscontrano che in Inghilterra la quasi totalità degli studenti provenienti dal sud-est asiatico (addirittura il 97% dei giovani indiani e cinesi)

desidera continuare a studiare dopo l'obbligo, un vantaggio che è statisticamente significativo rispetto ai nativi (Strand e Winston, 2008). Salikutluk ha confermato la presenza di un vantaggio etnico nei desideri di istruzione anche per i giovani della minoranza turca in Germania, nonostante il sistema altamente selettivo e basato sulle performance che caratterizza questo paese (Salikutluk, 2016). Dall'esame della letteratura sembrano emergere due spiegazioni teoriche concorrenti delle elevate ambizioni scolastiche dei figli degli immigrati. La prima ipotizza che le famiglie immigrate condividano al loro interno maggiori aspirazioni in quanto dotate di caratteristiche che le differenziano da tutte le altre famiglie che non hanno messo in pratica il progetto migratorio. Esse sono, cioè, positivamente selezionate nei confronti dei connazionali rimasti in patria (Feliciano, 2005a, 2006; Heath e Brinbaum, 2014). A questa posizione generale possiamo far risalire due distinte argomentazioni teoriche. La prima si focalizza sulla considerazione che chi compie una migrazione è generalmente spinto da un forte desiderio di migliorare la condizione socio-economica della propria famiglia (Zeroulou, 1988; Van Zanten, 1997; Bagguley e Hussain, 2007). Il compimento della migrazione può essere perciò propriamente letto come un segnale delle più elevate ambizioni di mobilità sociale di chi emigra rispetto a coloro che decidono di rimanere nel paese di origine (Feliciano, 2005b). La seconda argomentazione, invece, parte dalla rilevazione che le prime generazioni di immigrati subiscono, non di rado, mobilità sociale discendente all'ingresso nei paesi di destinazione. Il livello delle aspettative che essi coltivano rispetto all'istruzione formale dei figli è quindi maggiore di quello che si riscontra tra i nativi nella medesima posizione sociale, in quanto esso riflette non tanto lo status socio-economico all'arrivo quanto piuttosto quello detenuto in patria, solitamente superiore a quello dei connazionali che non sono riusciti a mobilitare le risorse necessarie alla migrazione (Reiners, 1999; Van de Werfhorst e Van Tubergen, 2007; Ichou, 2014; Versino, 2017). Sulla base della teoria della selezione positiva, è possibile spiegare le maggiori ambizioni scolastiche non solo delle prime generazioni (cioè dei genitori), ma anche delle seconde (dunque dei figli), anche quando queste ultime non hanno vissuto direttamente l'esperienza migratoria. Ciò accade perché i genitori, direttamente e/o indirettamente, trasmettono le loro aspirazioni ai figli nel corso delle interazioni quotidiane, fin dalle fasi iniziali della carriera scolastica di questi. (Goyette & Xie, 1999; Portes e Rumbaut, 2001; Brinbaum & Kieffer, 2005; Raleigh e Kao, 2010). Durante la fase della socializzazione primaria le interazioni con gli adulti significativi sono infatti centrali nella formazione delle ambizioni scolastiche degli individui. Il grado di adozione delle aspirazioni dei genitori dipende dalla capacità di comunicazione di questi ultimi, ma anche, più in generale, dalla coesione presente tra i membri della famiglia (Andrew

e Hauser, 2011). Studiando il vantaggio scolastico delle minoranze asiatiche in Inghilterra (specialmente degli studenti indiani), Modood ha ad esempio concluso che esso dipenda in misura non marginale specificatamente dall'altro coinvolgimento dei genitori nell'istruzione formale della prole, nonché dalla condivisione delle elevate ambizioni tra i diversi membri delle famiglie immigrate (Modood, 2004). Anche Portes e colleghi, nell'intento di spiegare l'andamento del processo di integrazione strutturale specifico dei giovani di origine asiatica in America (tendenzialmente più favorevole di quello che connota altre etnie) avevano individuato nella coesione familiare e comunitaria di questa minoranza una dimensione di assoluta rilevanza (Portes e Zhou, 1993; Portes e Rumbaut, 2001). Concorrente alla spiegazione delle ambizioni delle minoranze basata sul fenomeno della selezione positiva, è la teoria dell'anticipazione della discriminazione. Questa argomentazione, anziché focalizzarsi sulle caratteristiche delle famiglie immigrate che precedono la loro migrazione, assegna centralità alle specificità dei contesti di arrivo. Le elevate aspirazioni scolastiche degli studenti stranieri, secondo questa visione, rappresentano una risposta alla diffusa percezione di venire discriminati nel momento dell'ingresso al mercato del lavoro, proprio in ragione del loro status di stranieri (Riach e Rich, 2002; Heath, Rothon, e Kilpi, 2008; Kilpi-Jakonen, 2011, Silberman e Fournier, 1999). La volontà di raggiungere un elevato titolo di studio nel paese di destinazione, dunque, costituisce una strategia di protezione dal rischio di incorrere in difficoltà occupazionali più facilmente dei nativi. Tale percezione è tanto più diffusa tra i giovani di una particolare minoranza quanto più i loro genitori avranno sofferto di mobilità sociale discendente a seguito della migrazione (Heath e Cheung, 2007), la quale si deve non di rado alla difficoltà del riconoscimento dei titoli di studio acquisiti in patria nei paesi di arrivo (Jonsson et.al., 2014). Il test empirico dei meccanismi che spiegano le maggiori aspirazioni dei figli di immigrati va oltre gli obiettivi di questa tesi. L'analisi della dimensione delle aspettative condotta in questo capitolo è indirizzata, al contrario, all'approfondimento specifico di uno dei meccanismi alla base del modello teorico che guida il lavoro: la presenza di una relazione diretta e positiva tra etnicità e scelte scolastiche. Quest'ultima è infatti ipotizzata effetto delle maggiori ambizioni possedute degli stranieri. Lo scopo delle analisi è dunque quello di mappare le differenze nei livelli di aspirazioni tra le etnie in comparazione ai nativi, nell'ottica di rilevare se il vantaggio è omogeneo tra le minoranze etniche. Nel procedere in questa direzione, inoltre, si presterà particolare attenzione alla comparazione tra i contesti di ricezione, nell'intento di comprendere se la presenza dei vantaggi etnici dipende dalle specificità dei sistemi di istruzione nazionali o è generalizzata come ipotizzato dal modello teorico.

6.1.3 Le aspirazioni scolastiche ideali e le intenzioni reali degli studenti

Nel periodo precedente al modello Wisconsin lo studio delle ambizioni scolastiche degli individui, di come esse prendano forma e di quali siano i fattori in grado di modificarle nel corso del ciclo vita, era un campo quasi esclusivamente esplorato dagli psicologi (Morgan, 2005). Grazie alle ricerche psicologiche sappiamo che la formazione delle aspirazioni avviene attraverso due processi distinti: quello di ‘adozione’ e quello di ‘adattamento’. Il primo inizia già nelle fasi iniziali della vita di un individuo, durante la sua infanzia, e continua nel corso dell’adolescenza mano a mano che la sua carriera scolastica procede. In questo periodo, i giovani interiorizzano le aspirazioni che i genitori hanno nei loro confronti (Haller, 1982; Andrew e Hauser, 2011). Il ruolo dei genitori è particolarmente importante: sono loro che, generalmente, costituiscono gli adulti significativi di riferimento in questa fase¹³². Il grado di adozione delle ambizioni dei genitori dipende in buona misura dalla capacità dei genitori di trasmettere queste ultime, sia direttamente che indirettamente attraverso il loro coinvolgimento nell’istruzione formale dei figli (Goyette & Xie, 1999; Modood, 2004). La diversa capacità di comunicazione e trasmissione, oltre all’eterogeneità nei livelli di ambizione dei genitori spiegherebbe perché gli studenti riportino già agli stadi iniziali della carriera scolastica aspirazioni di istruzione tra loro estremamente differenziate (Fernandez Reino, 2013). La mancanza di concordanza perfetta tra ambizioni scolastiche dei genitori e dei figli, invece, si deve al processo definito di adattamento. Esso avviene specificatamente nel corso della carriera scolastica, in quanto i giovani, entrando in possesso di informazioni dettagliate sulle proprie capacità (i voti, i feedback degli insegnanti ecc.) e sulle caratteristiche del sistema di istruzione in cui sono inseriti, utilizzano tali dettagli per accomodare le aspirazioni precedentemente interiorizzate dai genitori.

La distinzione presente tra ambizioni adottate e ambizioni adattate si rispecchia nella separazione tracciata tra i due concetti di aspirazioni ideali e di intenzioni (Breckler e Wiggins, 1989). Possiamo intendere le aspirazioni come rappresentative dell’aspetto affettivo degli orientamenti prefigurativi dei soggetti. Le aspirazioni educative riflettono, in altre

¹³² Il fatto che siano espressamente i genitori a costituire gli adulti di riferimento nel processo di formazione delle ambizioni scolastiche, e non ad esempio gli insegnanti, spiega come mai la selezione positiva degli immigrati può influire significativamente sulle aspirazioni scolastiche dei giovani di seconda generazione.

parole, delle preferenze individuali, le quali si basano su personali valutazioni di gradimento di un certo possibile evento futuro (Eagly e Chaiken, 1998). Esse sono costituite esclusivamente da desideri astratti e inclinazioni personali, e per tale ragione possono non rispecchiare alcun giudizio di plausibilità sul reale accadere futuro dell'evento. Al contrario, le aspettative realistiche dipendono direttamente dalla lettura che l'individuo ha della realtà in cui si trova. Esse sono costituite da anticipazioni mentali di accadimenti futuri o, più precisamente, da giudizi probabilistici sul proprio futuro.

Alcune ricerche di stampo psicologico hanno messo in luce che, diversamente a quello che ci si potrebbe attendere, l'associazione tra gli orientamenti ideali e le aspirazioni reali dei soggetti è tutt'altro che perfetta (Breckler e Wiggins, 1989). Nonostante sia certamente possibile che i giudizi probabilistici di uno studente sul proprio futuro rispecchino fedelmente i suoi personali desideri, può darsi anche il caso opposto: cioè che il titolo di studio che egli considera plausibile raggiungere non corrisponda in alcun modo alle sue reali preferenze. In linea con le argomentazioni della teoria della scelta razionale, contrariamente alle aspirazioni ideali, le aspettative realistiche risentiranno della valutazione dei costi e dei benefici delle diverse alternative, dei connessi rischi di un fallimento e della quantità e accuratezza delle informazioni possedute (Morgan, 2005). Per tale ragione, analizzando contemporaneamente le aspirazioni ideali e le aspettative realistiche degli studenti stranieri, ci aspettiamo di riscontrare maggiori vantaggi etnici esaminando le prime rispetto alle seconde, in quanto esse sono maggiormente in grado di riflettere le ambizioni delle famiglie immigrate al di fuori di giudizi di plausibilità reale delle scelte. Allo stesso tempo ci attendiamo che l'analisi delle aspettative realistiche permetta di mettere maggiormente in luce le eventuali differenze tra i contesti di recezione. Questi ultimi, infatti, in quanto dotati di sistemi di istruzione diversi per grado di selettività, potrebbero concedere agli stranieri possibilità diverse di realizzare le proprie elevate ambizioni educative. (Jackson, Jonsson, e Rudolphi, 2012)

6.2 Dati, variabili e metodi

6.2.1 La rilevazione delle ambizioni scolastiche nell'indagine CILS4EU

Per permettere il dialogo tra i risultati riguardanti le ambizioni educative delle minoranze etniche con quanto già emerso a proposito del loro svantaggio scolastico in termini di competenze e di scelte scolastiche, le analisi di questo capitolo si svolgono sugli stessi studenti analizzati nel capitolo quarto e quinto, grazie all'indagine *Children of Immigrants Longitudinal Survey in Four European Countries* condotta nel 2010/11¹³³. Poiché l'indagine INVALSI non rileva nessuna informazione rispetto alle aspirazioni scolastiche degli studenti, le analisi di questo capitolo si restringeranno ai soli casi inglese, svedese, tedesco e olandese. L'utilizzo della medesima base dati e delle stesse variabili di controllo adoperate nelle precedenti analisi, tuttavia, permetterà di leggere i risultati di questo capitolo in connessione con quanto emerso nei precedenti, permettendo di trarre conclusioni di portata più ampia di quanto sarebbe possibile con l'utilizzo di basi dati differenti.

Uno dei meriti dell'indagine CILS4EU, inoltre, è quello di rilevare le ambizioni scolastiche in maniera approfondita, interrogando gli studenti agli ultimi anni della scuola dell'obbligo non solo sui loro desideri riguardo al futuro, ma anche sulle loro aspettative realistiche; rendendo possibile la comparazione delle risposte delle minoranze etniche tra sistemi di istruzione altamente eterogenei. Sfruttando la ricchezza di questi dati, le analisi del capitolo si svolgono su due variabili dipendenti separate, in linea alla distinzione tra aspirazioni e intenzioni di istruzione argomentata in precedenza. La prima variabile dipendente raccoglie le risposte alla domanda: "Qual è il titolo di istruzione più elevato che *desidereresti* conseguire?" e rileva le aspirazioni ideali degli studenti. La seconda, volta a individuare le aspettative realistiche, riassume le risposte al quesito: "Qual è il titolo di istruzione più elevato che pensi che conseguirai *in realtà*?"¹³⁴. A entrambe queste domande gli studenti potevano rispondere selezionando da una lista di opzioni specifica per ogni territorio¹³⁵. Per consentire la comparazione delle risposte tra paesi, le variabili nazionali sono

¹³³ Kalter, Frank, Anthony F. Heath, Miles Hewstone, Jan O. Jonsson, Matthijs Kalmijn, Irena Kogan, and Frank van Tubergen. 2014. *Children of Immigrants Longitudinal Survey in Four European Countries (CILS4EU) – Full version. Data file for on-site use*. GESIS Data Archive, Cologne, ZA5353 Data file Version 1.2.0, doi:10.4232/cils4eu.5353.1.2.0. Per maggiori dettagli sulle caratteristiche di questa fonte di dati si rimanda il lettore alla sezione 3.2.1 del terzo capitolo.

¹³⁴ I termini 'desidereresti' e 'in realtà' sono stati sottolineati nel testo del questionario proprio per enfatizzare visivamente le differenze tra le due domande.

¹³⁵ Ad esempio, le categorie riportate sul questionario somministrato in Inghilterra sono: a) *No degree*, b) *GCSE, or a similar level*, c) *A levels, AS levels, or a similar level*, d) *University degree*; mentre quelle previste dal

state armonizzate, raggruppando le alternative in categorie confrontabili. Si è seguita a tale proposito, per entrambe le variabili, la stessa strategia di raggruppamento proposta dal fornitore di dati, basata su valutazioni di corrispondenza tra le opzioni suggerite dai ricercatori esperti dei singoli contesti nazionali (CILS4EU 2014). La tabella 6.1 riporta la distribuzione di frequenza delle aspirazioni ideali e delle aspettative realistiche degli studenti nei quattro contesti in esame.

Probabilmente in ragione della giovane età, una quota non marginale di intervistati ha affermato di non saper rispondere, soprattutto per quanto riguarda le intenzioni reali sul proprio futuro scolastico. Anziché escludere queste informazioni dalle analisi considerandole mancate risposte, la selezione dell'opzione *non so* è stata trattata come una risposta a tutti gli effetti¹³⁶. Tale decisione, consente da un lato di indagare la presenza di differenziali tra le etnie nel possesso o meno di chiare ambizioni scolastiche già a 13/14 anni di età, e dall'altro di svolgere le analisi su un campione più numeroso, ottenendo stime meno incerte.

Come anticipato all'inizio del paragrafo, le variabili indipendenti di controllo dei modelli contenuti in queste pagine sono le medesime utilizzate nei capitoli precedenti. La tabella 6.1 mostra la distribuzione di frequenza della variabili utilizzate per le analisi del sesto capitolo. La variabile esplicativa principale qui sarà esclusivamente l'appartenenza etnica. Essa ci permette, per ognuno dei paesi considerati, di indagare la presenza di differenziali specifici nelle ambizioni scolastiche per le prime quattro etnie più rappresentate, e per raggruppamenti territoriali più ampi per le minoranze singolarmente meno consistenti.

Oltre all'aspetto dell'origine etnica, le ulteriori variabili individuali utilizzate nei modelli, come controlli dell'associazione tra l'etnicità e ambizioni scolastiche, sono: l'esperienza migratoria diretta dello studente, l'occupazione e il titolo di studio superiori tra i due genitori, il sesso, l'anno di nascita e il punteggio di competenza linguistica. Contemporaneamente, i modelli considerano anche tre variabili riguardanti il contesto scolastico in cui i giovani intervistati studiano: la percentuale di studenti stranieri tra i compagni, la media del punteggio di status socio-economico delle occupazioni dei genitori e il tipo di istituto scolastico che frequentano. L'operativizzazione di queste variabili è del tutto identica a quella adottata nei precedenti capitoli.

questionario olandese sono: a) nessun titolo, b) *VMBO*, c) *HAVO*, d) *VWO*, e) *MBO*, f) *HBO*, g) "titolo universitario".

¹³⁶ Sono invece stati esclusi dalle analisi i casi di reale mancata risposta, dovuti alla non compilazione della domanda o alla fornitura di una risposta non codificabile (doppia selezione).

Tabella 6.1: Distribuzione di frequenza delle variabili utilizzate nelle analisi del sesto capitolo per paese considerato. Dati CILS4EU 2010/11, risultati pesati, valori percentuali.

| | Inghilterra | Svezia | Paesi Bassi | Germania |
|--|-------------|--------|-------------|----------|
| Aspirazioni scolastiche ideali | | | | |
| Titolo inferiore al diploma | 13,18 | 0,61 | 8,50 | 22,83 |
| Diploma delle medie superiori | 17,18 | 17,70 | 30,13 | 40,74 |
| Laurea | 60,53 | 61,68 | 50,17 | 34,50 |
| Non so | 9,12 | 20,02 | 11,20 | 1,92 |
| Intenzioni realistiche | | | | |
| Titolo inferiore al diploma | 25,07 | 1,06 | 23,25 | 44,46 |
| Diploma delle medie superiori | 23,65 | 32,24 | 34,01 | 30,37 |
| Laurea | 36,63 | 47,26 | 32,21 | 18,42 |
| Non so | 14,65 | 19,44 | 10,53 | 6,75 |
| Esperienza migratoria | | | | |
| Nati nel paese dove vivono | 90,66 | 93,87 | 96,46 | 93,87 |
| Studenti immigrati | 9,34 | 6,13 | 3,54 | 6,13 |
| Nazionalità / app.etnica in Inghilterra | | | | |
| Maggioranza inglese | 85,51 | | | |
| India | 1,39 | | | |
| Pakistan e Bangladesh | 2,52 | | | |
| Africa settentrionale | 1,46 | | | |
| altro Africa | 1,79 | | | |
| Caraibi e America Latina | 0,66 | | | |
| altro Asia | 3,70 | | | |
| altro Europa | 2,55 | | | |
| altro | 0,42 | | | |
| in Svezia | | | | |
| Maggioranza svedese | | 81,54 | | |
| Danimarca, Finlandia e Norvegia | | 1,11 | | |
| Turchia | | 1,48 | | |
| Iran | | 0,81 | | |
| Ex Jugoslavia | | 3,37 | | |
| America | | 1,01 | | |
| Africa | | 2,05 | | |
| altro Asia | | 6,00 | | |
| altro Europa | | 2,63 | | |
| nei Paesi Bassi | | | | |
| Maggioranza olandese | | | 91,42 | |
| Suriname | | | 0,85 | |
| Antille | | | 0,17 | |
| Marocco | | | 1,23 | |
| Turchia | | | 1,52 | |
| altro Africa | | | 0,49 | |
| altro America | | | 0,25 | |
| Asia | | | 2,58 | |
| Europa | | | 1,48 | |
| in Germania | | | | |
| Maggioranza tedesca | | | | 81,18 |
| Turchia | | | | 5,79 |
| Ex URSS | | | | 4,65 |
| Ex Jugoslavia | | | | 1,27 |
| Polonia | | | | 1,60 |
| Europa meridionale | | | | 1,28 |
| Asia | | | | 2,34 |
| Africa | | | | 0,80 |
| altro | | | | 1,10 |

Tabella 6.1 continua dalla pagina precedente

| | | | | |
|--|-------|-------|-------|-------|
| Istruzione dei genitori | | | | |
| Istruzione terziaria | 31,23 | 46,69 | 19,17 | 21,41 |
| Istruzione sec. superiore | 38,02 | 39,04 | 76,62 | 69,77 |
| Istruzione primaria o meno | 26,20 | 8,99 | 3,03 | 5,54 |
| Non sa / non risponde | 4,55 | 5,28 | 0,64 | 3,27 |
| Status socio economico | | | | |
| Media ISEI occ. Genitori | 54,65 | 53,43 | 51,36 | 50,12 |
| Deviazione standard | 20,84 | 20,17 | 19,47 | 19,67 |
| Non sa / non risponde | 7,83 | 5,76 | 3,16 | 6,02 |
| Sesso | | | | |
| Maschio | 48,77 | 50,62 | 50,66 | 51,26 |
| Femmina | 51,23 | 49,38 | 49,34 | 48,74 |
| Anno di nascita | | | | |
| 1994 o meno | 0,37 | 0,10 | 5,12 | 12,11 |
| 1995 | 35,25 | 4,45 | 36,67 | 47,64 |
| 196 | 63,93 | 93,84 | 57,62 | 39,60 |
| 1997 o più | 0,45 | 1,62 | 0,59 | 0,65 |
| Competenze linguistiche | | | | |
| Media | 16,75 | 18,99 | 17,17 | 12,72 |
| Deviazione Standard | 3,35 | 4,92 | 4,18 | 4,37 |
| % Stranieri a scuola | | | | |
| Media | 15,00 | 18,42 | 8,60 | 18,90 |
| Deviazione standard | 17,57 | 19,51 | 11,63 | 17,03 |
| Media ISEI a scuola | | | | |
| Media | 54,58 | 53,36 | 51,62 | 50,03 |
| Deviazione standard | 8,10 | 7,17 | 7,57 | 9,79 |
| Tipo di istituto scolastico | | | | |
| in Inghilterra | | | | |
| <i>Religious</i> | 25,12 | | | |
| <i>Selective</i> | 4,88 | | | |
| <i>Academy</i> | 5,29 | | | |
| <i>Community</i> | 40,68 | | | |
| <i>Foundation</i> | 19,48 | | | |
| <i>Voluntary aided & Independent</i> | 4,56 | | | |
| in Svezia | | | | |
| Statale (<i>Municipal</i>) | | 90,07 | | |
| Privato | | 9,93 | | |
| nei Paesi Bassi | | | | |
| <i>Brugklas</i> | | | 0,56 | |
| <i>VMBO-B/VMBO-K/VMBO-MBO2</i> | | | 23,41 | |
| <i>VMBO-G/VMBO-T</i> | | | 41,88 | |
| <i>HAVO</i> | | | 19,14 | |
| <i>VWO/ES/IB</i> | | | 15,00 | |
| in Germania | | | | |
| <i>Hauptschule</i> | | | | 14,55 |
| <i>Kooperative Gesamtschule</i> | | | | 9,01 |
| <i>Integrierte Gesamtschule</i> | | | | 28,53 |
| <i>Realschule</i> | | | | 14,45 |
| <i>Gymnasium</i> | | | | 30,80 |
| <i>Foerderschule (bisogni speciali)</i> | | | | 2,66 |
| N. osservazioni | 3.917 | 4.754 | 4.110 | 4.938 |

Nota: le distribuzioni delle variabili sono state calcolate sulla versione di dati ZA5656 Data file Reduced Version 1.2.0, doi:10.4232/cils4eu.5656.1.2.0 relativa alla prima rilevazione.

6.2.1 La strategia analitica

Coerentemente a quanto argomentato a proposito della distinzione tra aspirazioni ideali e aspettative realistiche, le analisi presentate nelle prossime pagine sono state condotte su queste due dimensioni separatamente. Esse sono state comunque effettuate esclusivamente sul gruppo di studenti che hanno risposto a entrambe le domande. L'utilizzo delle medesime variabili di stratificazione nei modelli, permetterà di conservare la possibilità di leggere i risultati ottenuti in parallelo. In linea con la strategia analitica adottata nei precedenti capitoli, i modelli sono calcolati separatamente per ogni paese. Le variabili che misurano le ambizioni scolastiche degli studenti sono categoriali, ognuna con quattro modalità di risposta (tabella 6.1). Inoltre, nonostante possa essere rilevato un certo ordine tra le prime tre categorie di risposta (titolo inferiore al diploma, diploma di scuola media superiore e laurea), il posizionamento della modalità *non so* in questo ordine è decisamente problematico. È piuttosto arduo stabilire, infatti, se il livello di aspettative degli studenti che affermano di non sapere cosa desiderano sia inferiore a quello dei compagni che affermano di volersi fermare all'obbligo scolastico (perché ad esempio non si aspettano nemmeno di completare la scuola che stanno frequentando al momento), sia superiore (perché riflette magari un'indecisione tra un diploma superiore e una laurea) o non sia assolutamente confrontabile, perché indicativo di una totale mancanza di ragionamento sull'argomento. Per queste due ragioni, i modelli utilizzati in questo capitolo avranno la forma di modelli di regressione logistica multinomiale¹³⁷ anziché quella di modelli ordinali. Per tenere in considerazione l'appartenenza degli studenti a istituti scolastici specifici, aspetto che li rende meno dissimili tra loro rispetto agli altri giovani campionati influenzando in questo modo sul calcolo degli errori standard delle stime, si sono calcolati gli errori standard *clusterizzati*.

Una soluzione alternativa per tenere sotto controllo l'effetto della struttura gerarchica dei dati sarebbe stata l'utilizzo di modelli multilivello. Tuttavia, il calcolo di modelli di regressione logistica multinomiale multilivello non ammette l'utilizzo dei coefficienti di riporto all'universo¹³⁸, che è indispensabile nelle analisi con i dati CILS4EU in ragione della particolare struttura del campionamento¹³⁹, e specialmente quando la nazionalità costituisce la

¹³⁷ La definizione matematica formale del modello è fornita nell'appendice al termine del lavoro, equazione 6.1.

¹³⁸ Attualmente, in quanto non è ancora stato implementato un comando '*memlogit*' (STATA, 2015) la stima di modelli logistici multinomiali multilivello è possibile utilizzando il programma STATA esclusivamente attraverso il calcolo di modelli di equazioni strutturali generalizzati, a patto tuttavia di rinunciare alla considerazione dei coefficienti di riporto all'universo specifici dei vari livelli coinvolti (in quanto solamente l'utilizzo del peso totale risulta ammesso da questi ultimi).

¹³⁹ L'indagine CILS4EU ha infatti espressamente sovra campionato gli studenti appartenenti alle minoranze etniche, rendendo indispensabile l'utilizzo dei pesi per poter ottenere stime generalizzabili alla popolazione

variabile esplicativa principale delle analisi, come in questo caso (CILS4EU 2014a; Zuehlke/Vandenplas, 2011)¹⁴⁰. La decisione di utilizzare come dipendente una variabile nominale, oltre ai vincoli appena illustrati pone alcuni ulteriori ostacoli, ad esempio rispetto all'interpretazione dei risultati. Poiché costituiti da odds ratio espressi in forma logaritmica, i coefficienti dei modelli di regressione logistica multinomiale calcolati separatamente per Inghilterra, Svezia, Paesi Bassi e Germania non possono essere infatti direttamente confrontati tra loro (Allison, 1999; Mood, 2010). Per superare questo problema, i risultati verranno mostrati sotto forma di effetti marginali medi, calcolati per ognuna delle alternative di risposta rispetto alle altre. I coefficienti di ogni singola nazionalità o gruppo etnico verranno quindi rappresentati graficamente e potranno essere letti in termini di differenze di probabilità rispetto al valore medio della maggioranza etnica del paese.

L'analisi dell'influenza dell'esperienza migratoria e dell'appartenenza etnica nella formazione delle aspirazioni ideali e delle intenzioni scolastiche nei quattro paesi europei considerati inizierà, in linea con la strategia analitica dei capitoli precedenti, con la stima dell'effetto grezzo di queste due variabili (modelli 1a e 1b). Ai modelli bivariati verranno poi successivamente aggiunte le variabili di controllo, secondo la seguente successione:

- Modello 1: modello bivariato, contenente esclusivamente la variabile relativa all'appartenenza etnica dell'intervistato, oltre che la costante.
- Modello 2: modello in cui vengono aggiunte come variabili di controllo l'esperienza migratoria e le origini sociali (sia il titolo di studio dei genitori che la posizione occupazionale più elevata tra i due).
- Modello 3: modello in cui vengono aggiunti i controlli le ulteriori variabili rilevanti di livello individuale (il sesso dell'intervistato, l'anno di nascita e il punteggio al test di competenza linguistica).
- Modello 4: modello in cui sono aggiunti i controlli relativi alle dimensioni del contesto scolastico in cui avviene l'apprendimento (la percentuale di figli di immigrati e il punteggio di status socio-economico della professione dei genitori a livello di scuola, nonché il tipo di scuola secondaria inferiore frequentato).

studentesca di riferimento. Per maggiori dettagli sul campionamento adottato dall'indagine CILS4EU si veda la sezione metodologica del quarto capitolo.

¹⁴⁰ All'interno dell'appendice al termine del lavoro è possibile prendere visione dei risultati di un'analisi di robustezza effettuata riguardo al metodo di stima della relazione tra nazionalità e aspirazioni proposto (si vedano le tabelle A6.15 e A6.16). Più precisamente: ognuna delle due variabili dipendenti relative alle aspirazioni e alle intenzioni scolastiche future, qui trattate in termini di variabili categoriali a quattro modalità, è stata trasformata in una serie di tre variabili dicotomiche (cioè k-1 dummy, dove k rappresenta il numero delle categorie di risposta della variabile originaria). Ognuna delle nuove variabili così ottenute compara dunque una specifica modalità di risposta alla categoria già considerata come riferimento all'interno dei modelli logistici multinomiali (il diploma di scuola superiore). Sono stati stimati quindi, per ogni nazione, tre modelli logistici binomiali multilivello utilizzando il comando 'melogit' il quale permette di tenere in considerazione la complessa struttura di pesi dell'indagine CILS4EU. Nonostante l'incertezza che circonda le stime sia leggermente maggiore, i risultati ottenuti in questo modo si dimostrano in linea a quelli precedentemente riscontrati nei modelli di regressione logistica multinomiale calcolati clusterizzando gli errori a livello di scuola, i quali tuttavia costituiscono un'opzione più parsimoniosa e per questa ragione sono stati preferiti per le analisi.

6.3 I risultati delle analisi

6.3.1 Il vantaggio etnico nelle aspirazioni scolastiche

In questa sezione testiamo empiricamente l'idea derivata dal modello teorico che la nazionalità sia in grado di esercitare un'influenza diretta e positiva sulle ambizioni educative degli individui¹⁴¹. Per rendere più agevole la riflessione attraverso i molteplici risultati emersi, la trattazione inizierà in questo paragrafo focalizzandosi esclusivamente sulle stime ottenute per Inghilterra e Germania¹⁴². Nonostante questi paesi corrispondano a due casi estremi relativamente all'effetto della variabile esplicativa principale sulle aspirazioni ideali, in entrambi si riscontra la presenza di vantaggi generalizzati per le minoranze etniche. Le figure nelle prossime pagine mostrano i cambiamenti indotti dall'introduzione successiva nei modelli delle variabili di controllo presentate nella sezione precedente, nella stima dei differenziali etnici rispetto alle aspettative ideali in Inghilterra (figura 6.1¹⁴³) e in Germania (figura 6.2¹⁴⁴) nel confronto con i nativi (rappresentati dalla linea in corrispondenza del valore zero).

Come possiamo riscontrare in figura 6.1, tutte e quattro le minoranze etniche più consistenti in Inghilterra (indiani, pakistani e bengalesi, africani dell'Africa orientale e provenienti dai Caraibi/America Latina) mostrano desideri di raggiungere un titolo di studio terziario più elevati rispetto ai coetanei nativi. Tali vantaggi emergono chiaramente già dalla stima dell'effetto grezzo della nazionalità (modello 1), specialmente per gli studenti indiani e africani, in linea con quanto evidenziato dalla precedente letteratura. Aggiungere nei modelli le dimensioni delle origini sociali e dell'esperienza migratoria degli intervistati (modello 2) incrementa la stima dei vantaggi inizialmente riscontrati soprattutto per gli studenti pakistani, bengalesi e caraibici, come accade anche per le minoranze turche in Germania, ma anche nei Paesi Bassi e in Svezia.

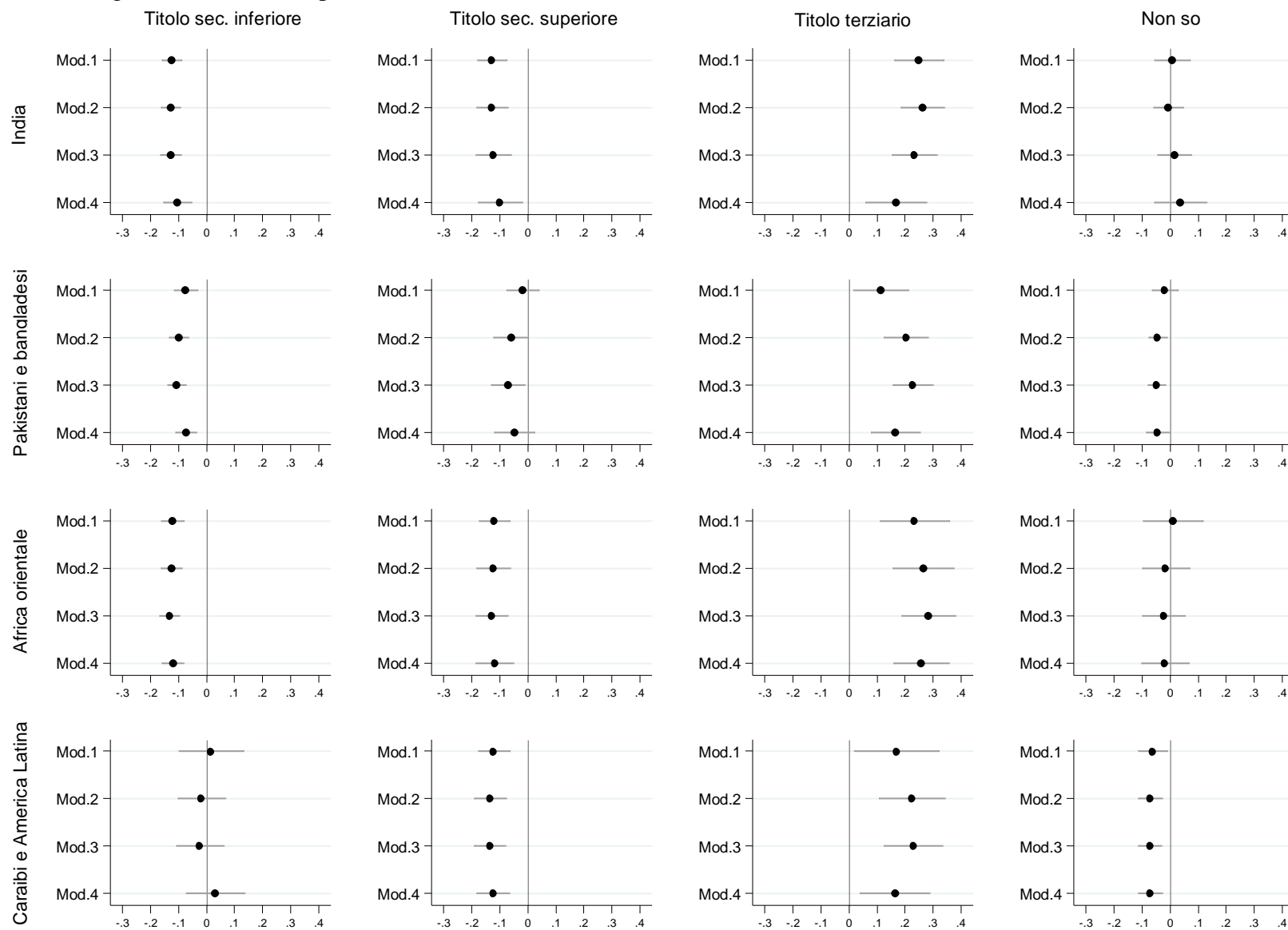
¹⁴¹ Più precisamente, anzitutto prenderemo in considerazione le aspirazioni ideali degli studenti in Inghilterra e Germania. Nel prossimo invece, invece, completeremo questa analisi trattando parallelamente i risultati ottenuti per le aspirazioni ideali e per le aspettative realistiche in tutti e quattro i paesi.

¹⁴² Come confermano i modelli completi riportati in appendice (tabelle A6.7; A6.9, A6.11 e A6.13), l'andamento mostrato dalla Svezia e dai Paesi Bassi in termini di aspirazioni ideali è molto vicino a quello mostrato dall'Inghilterra (si tenga tuttavia conto della ridotta numerosità di figli di immigrati nel campione olandese), mentre il caso tedesco rappresenta l'estremo caratterizzato dai vantaggi etnici inferiori nelle aspettative scolastiche.

¹⁴³ I modelli di regressione completi che hanno permesso di costruire la figura 6.1. sono riportati nell'appendice al termine di questo lavoro (tabelle A6.1; A6.2; A6.3 e A6.7).

¹⁴⁴ I modelli di regressione completi che hanno permesso di costruire la figura 6.2. sono riportati nell'appendice al termine di questo lavoro (tabelle A6.4; A6.5; A6.6 e A6.8).

Figura 6.1: Stima dell'effetto dell'appartenenza etnica sulle aspirazioni ideali (più elevato titolo di studio desiderato) e intervallo di confidenza al 95% risultante da modelli di regressione logistica multinomiale con errori standard clusterizzati a livello di scuola. Inghilterra, dati CILS4EU 2010/11, effetti marginali medi, risultati pesati.

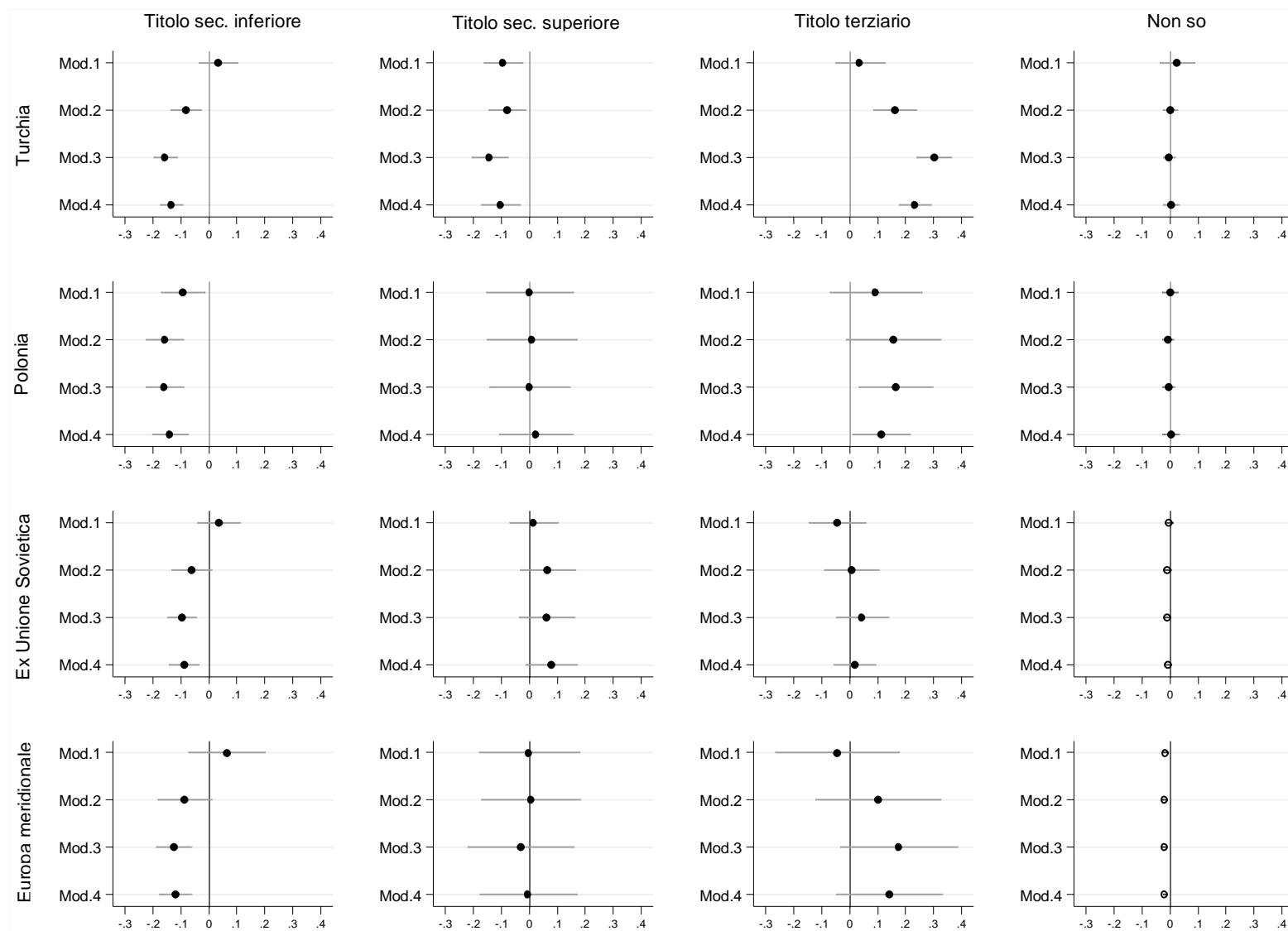


L'inserimento delle ulteriori variabili di controllo non risulta in una perdita di significatività dei vantaggi. Al netto di queste variabili, gli studenti dell'Africa settentrionale mostrano una propensione a desiderare la laurea più di ogni altro titolo, maggiore di 25 punti percentuali a quella dei nativi. In modo complementare, la tendenza di questi studenti ad affermare di volersi fermare al titolo dell'obbligo è, al pari dei giovani indiani, di circa 10 punti percentuali inferiore a quella dei coetanei inglesi. Aspirazioni verso un titolo di studio terziario significativamente maggiori a quelle dei nativi si riscontrano, inoltre, anche per le minoranze pakistane, bengalesi e caraibiche.

È interessante notare che, nonostante l'eterogeneità dei sistemi di istruzione, lo schema delle differenze etniche nelle aspirazioni ideali che si rileva in Germania si discosta da quello inglese solo parzialmente. Infatti, anche se il sistema tedesco si diversifica molto presto in percorsi di istruzione distinti e poco permeabili, neppure in questo paese si riscontrano svantaggi etnici nelle aspirazioni d'istruzione. Se è vero che questa è la nazione tra le analizzate che mostra i risultati nel complesso meno favorevoli per le minoranze in termini di scelte scolastiche, gli studenti stranieri in Germania presentano aspirazioni non statisticamente diverse dai coetanei nativi rispetto al conseguimento della laurea, mostrando invece inferiori propensioni a interrompere gli studi prima del diploma. Inoltre, vantaggi etnici significativi emergono per le minoranze polacche e, specialmente, per quelle turche¹⁴⁵. A parità di origini sociali, di caratteristiche individuali e dell'ambiente di apprendimento, questi giovani desiderano conseguire un titolo di studio terziario più di qualunque altra opzione disponibile, con una propensione di venti punti percentuali superiore a quella dei nativi. Tale differenziale netto si dimezza se consideriamo i giovani di origine polacca, e non risulta invece significativo per gli studenti dell'ex Unione Sovietica e dell'Europa meridionale. Questi ultimi gruppi tuttavia mostrano, a parità di risorse socio-economiche possedute, una propensione a non proseguire la carriera scolastica regolare rispettivamente di 10 e 12 punti percentuali inferiore a quella dei compagni nativi.

¹⁴⁵ Come riportato in figura 6.6, un coefficiente significativamente superiore a quello dei nativi in termini di aspirazioni a conseguire il titolo di laurea emerge anche per i raggruppamenti di 'altro paese asiatico' e 'paese africano'. Tuttavia tali categorie sono sfortunatamente troppo ampie perché si possa parlare di un vantaggio etnico specifico.

Figura 6.2: Stima dell'effetto dell'appartenenza etnica sulle aspirazioni ideali (più elevato titolo di studio desiderato) e intervallo di confidenza al 95% risultante da modelli di regressione logistica multinomiale con errori standard clusterizzati a livello di scuola. Germania, dati CILS4EU 2010/11, effetti marginali medi, risultati pesati.



6.3.2 Il confronto tra le aspirazioni ideali e le intenzioni scolastiche reali dei figli di immigrati

Dalle analisi del precedente paragrafo è emerso come le minoranze etniche siano generalmente caratterizzate da maggiori aspirazioni dei nativi rispetto all'istruzione, seppur con leggere differenze tra i contesti esaminati. Tuttavia, poiché le aspirazioni ideali riflettono esclusivamente giudizi di gradimento di eventi futuri, una critica che si potrebbe avanzare è che la presenza dei vantaggi etnici mostrata non basti a spiegare le migliori scelte scolastiche degli stranieri, a causa della distanza intercorrente tra le aspirazioni ideali e la lettura della realtà da parte degli individui¹⁴⁶. In questo paragrafo, dunque, approfondiremo se i vantaggi permangono anche quando al posto delle aspirazioni consideriamo le intenzioni realistiche degli studenti stranieri. In quanto anticipazioni di accadimenti futuri basate sulle informazioni che gli individui hanno della realtà, le intenzioni possono infatti essere considerate come più vicine ai comportamenti reali delle aspirazioni. Le figure 6.3, 6.4, 6.5 e 6.6 mostrano la stima dell'effetto della nazionalità sul più elevato titolo di istruzione desiderato (indicato da un cerchio) e atteso (indicato da un quadrato) risultante dai modelli di regressione logistica multinomiale che controllano per tutte le variabili antecedenti e concomitanti rilevanti, rispettivamente in Inghilterra, Svezia, Paesi Bassi e Germania. I marcatori pieni rappresentano stime significative per un livello di confidenza del 95%, mentre i marcatori vuoti corrispondono a stime non significative. Grazie alla rappresentazione grafica possiamo rilevare facilmente la presenza o meno di vantaggi etnici significativi per le specifiche minoranze, ma anche interpretare l'andamento generale in parallelo tra i paesi, guardando contemporaneamente sia ai differenziali nelle aspirazioni scolastiche che nelle intenzioni.

Dall'analisi emerge una totale mancanza di svantaggi legati alla nazionalità in ognuno dei paesi esaminati, indipendentemente dalla minoranza etnica e dal focus sui desideri di istruzione ideali o sulle aspettative realistiche. Se consideriamo solo i marcatori pieni, cioè i differenziali significativi rispetto ai nativi, possiamo notare come essi si posizionino sempre in corrispondenza di valori positivi riguardo al conseguimento futuro di titolo universitario e su valori negativi rispetto alla considerazione di non proseguire gli studi dopo la scuola secondaria inferiore. Inoltre, i giovani stranieri dimostrano di avere già a 13/14 anni ambizioni scolastiche più definite dei coetanei nativi, i quali si mostrano significativamente più inclini a affermare di non sapere che percorso di istruzione intraprenderanno in futuro.

¹⁴⁶ Abbiamo infatti argomentato nella prima sezione di questo capitolo che le aspirazioni ideali costituiscono l'aspetto affettivo degli orientamenti prefigurativi dei soggetti e che, in quanto desideri astratti, possono essere del tutto slegate dai giudizi sulla plausibilità degli eventi giudicati come positivi nella realtà (Eagly & Chaiken, 1998).

Figura 6.3: Stima dell'effetto dell'appartenenza etnica sulle aspirazioni ideali e sulle intenzioni reali a confronto, risultante da modelli di regressione logistica multinomiale con errori standard clusterizzati a livello di scuola. Inghilterra, dati CILS4EU 2010/11, effetti marginali medi, risultati pesati.

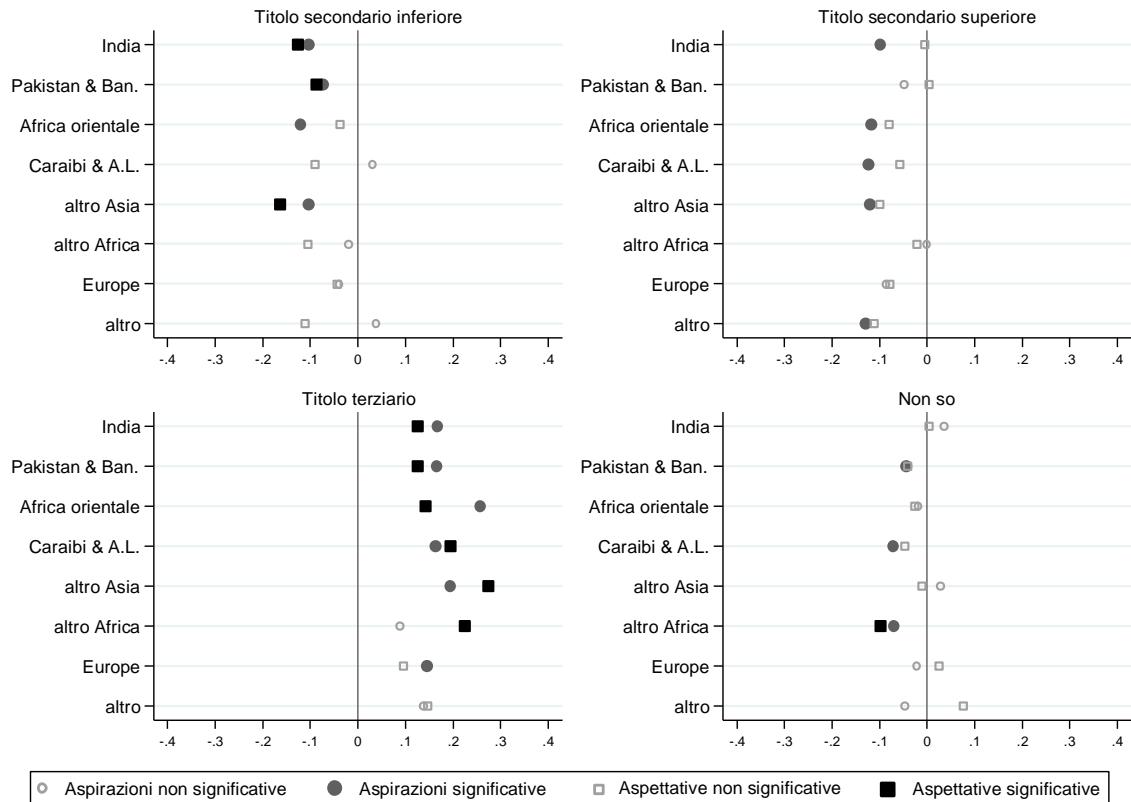


Figura 6.4: Stima dell'effetto dell'appartenenza etnica sulle aspirazioni ideali e sulle intenzioni reali a confronto, risultante da modelli di regressione logistica multinomiale con errori standard clusterizzati a livello di scuola. Svezia, dati CILS4EU 2010/11, effetti marginali medi, risultati pesati.

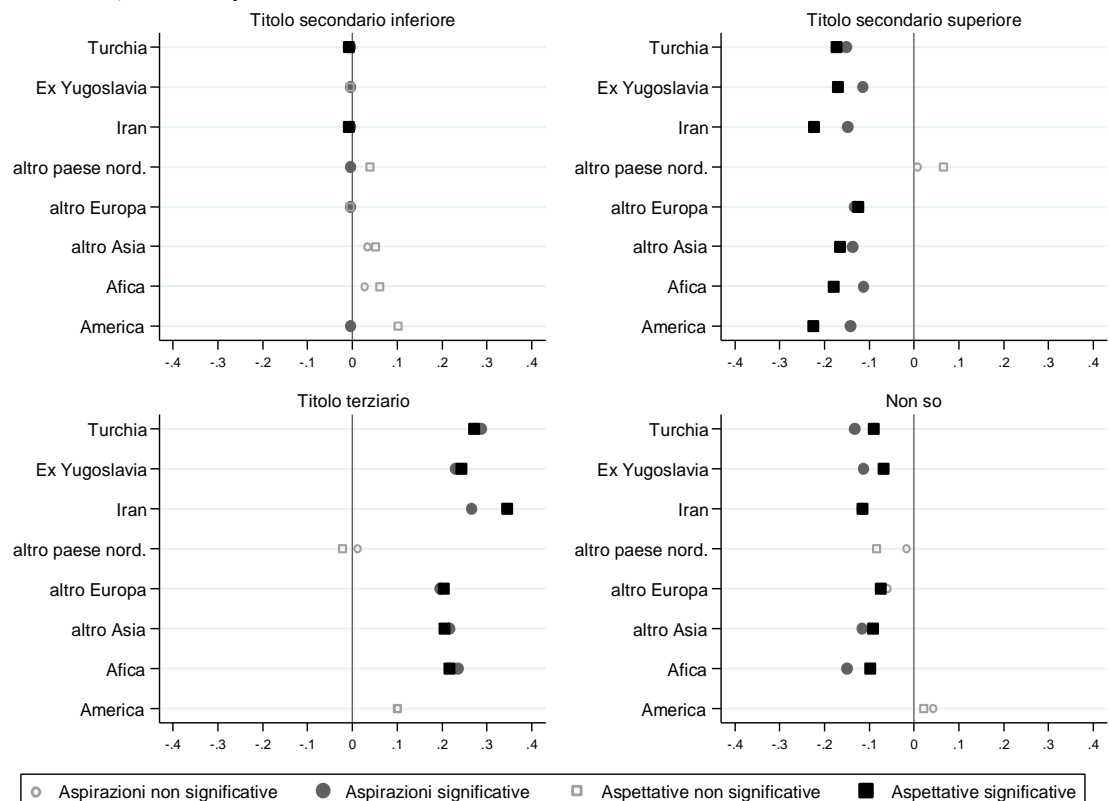


Figura 6.5: Stima dell'effetto dell'appartenenza etnica sulle aspirazioni ideali e sulle intenzioni reali a confronto, risultante da modelli di regressione logistica multinomiale con errori standard clusterizzati a livello di scuola. Paesi Bassi, dati CILS4EU 2010/11, effetti marginali medi, risultati pesati.

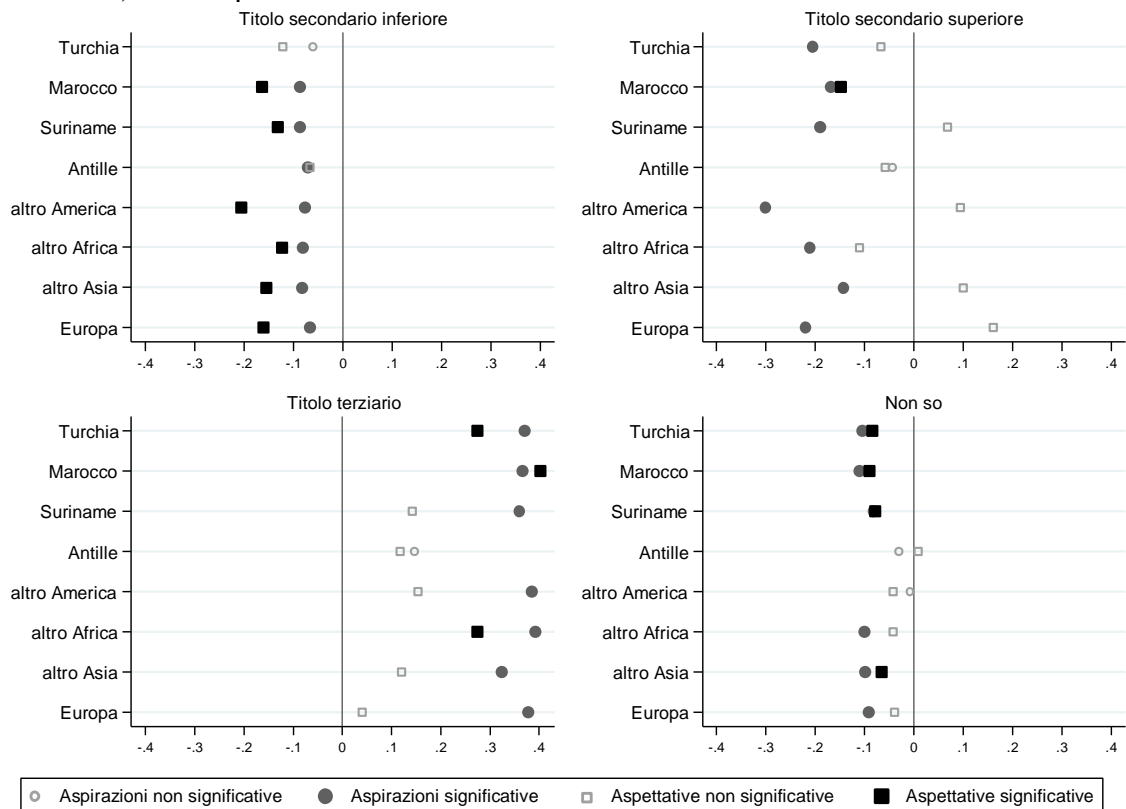
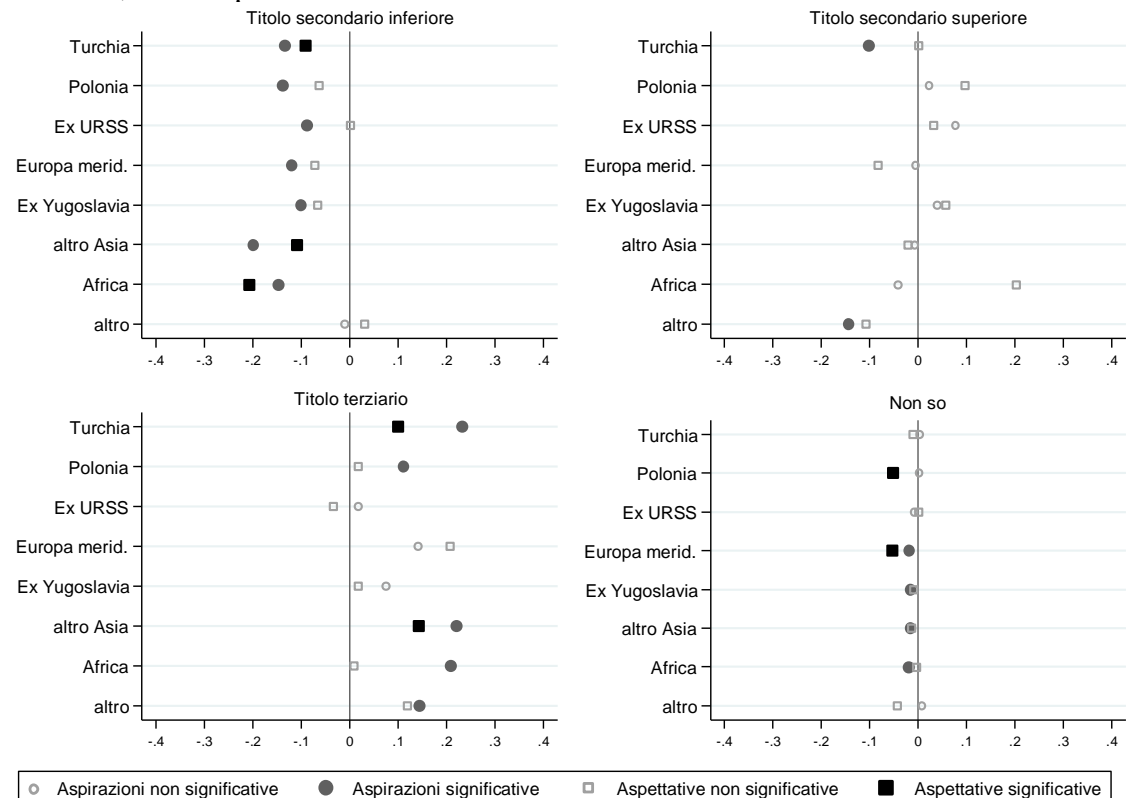


Figura 6.6: Stima dell'effetto dell'appartenenza etnica sulle aspirazioni ideali e sulle intenzioni reali a confronto, risultante da modelli di regressione logistica multinomiale con errori standard clusterizzati a livello di scuola. Germania, dati CILS4EU 2010/11, effetti marginali medi, risultati pesati.



Nonostante queste considerazioni generali, un esame più approfondito dei risultati emersi sulle le aspettative realistiche mette in luce maggiori specificità territoriali di quanto rilevato analizzando le aspirazioni ideali. Ad esempio, è possibile tracciare una distinzione tra i paesi caratterizzati da un sistema di istruzione comprensivo e i paesi in cui i percorsi di istruzione sono altamente differenziati e poco permeabili. In Inghilterra e Svezia (figura 6.3 e 6.4 rispettivamente) l'immagine dei vantaggi etnici in termini di intenzioni è molto simile a quella ottenuta precedentemente a proposito delle aspirazioni ideali¹⁴⁷. In entrambi i paesi la generalità delle minoranze esaminate mostra una propensione significativamente superiore ai nativi non solo a desiderare, ma anche ad attendersi, di raggiungere una laurea rispetto a ogni altra alternativa disponibile. Si distanziano da questa tendenza generale solamente gli studenti provenienti dai paesi nordici (Finlandia, Norvegia e Danimarca) e dal continente americano in Svezia, e i raggruppamenti residuali in Inghilterra. Nei Paesi Bassi e in Germania (figura 6.5 e 6.6 rispettivamente), rileviamo differenze più consistenti tra i desideri ideali e le attese realistiche delle minoranze. Quando circoscriviamo le analisi alle intenzioni, la presenza di vantaggi etnici significativi emerge per un numero decisamente inferiore di etnie rispetto a quanto suggerito dall'analisi delle aspirazioni. Inoltre, anche dove riscontriamo ambizioni significativamente più elevate per le minoranze etniche in entrambe le dimensioni, l'analisi delle intenzioni fornisce una stima dei differenziali rispetto ai nativi generalmente più contenuta di quanto si misuri in termini di aspirazioni ideali¹⁴⁸. Al netto di tutte le caratteristiche individuali e contestuali rilevanti, in questi due territori rileviamo considerevoli vantaggi etnici nella propensione sia a desiderare sia ad aspettarsi di conseguire un titolo di studio terziario solo per i giovani marocchini, turchi e africani nei Paesi Bassi, e per le minoranze turche e asiatiche in Germania. Tuttavia, riscontriamo al contempo accentuate differenze nelle tendenze a considerare realisticamente di non proseguire gli studi dopo il titolo secondario inferiore tra i nativi e le minoranze etniche, le quali premiano proprio queste ultime, specialmente nei Paesi Bassi. In questo paese, i giovani stranieri indipendentemente dalla loro specifica nazionalità di appartenenza (eccetto i turchi e gli antillani), mostrano una propensione ad aspettarsi di concludere gli studi con il diploma di scuola media inferiore tra i 10 e i 20 punti percentuali più bassa rispetto alla maggioranza etnica olandese.

¹⁴⁷ In Svezia specialmente, le stime dei vantaggi etnici nelle aspirazioni ideali e nelle attese di raggiungere una laurea rispetto ad ogni altra alternativa sono particolarmente vicine, ad esclusione esclusivamente delle minoranze iraniane per le quali, tuttavia, sono proprio le aspettative realistiche a mostrare un vantaggio maggiore rispetto ai nativi.

¹⁴⁸ Costituisce una rilevante eccezione la stima della propensione a considerare di non proseguire gli studi dopo il titolo secondario inferiore nei Paesi Bassi. In questo caso specifico, infatti, le differenze rispetto alla maggioranza etnica risultano più consistenti quando vengono esaminate le aspettative realistiche di quanto non mostri l'analisi delle aspirazioni ideali.

6.4 Considerazioni conclusive

L'obiettivo del quinto capitolo è stato quello di approfondire l'idea che la nazionalità possa influenzare positivamente le scelte scolastiche degli individui perché ad essa si associno mediamente ambizioni educative elevate. Coerentemente alla letteratura in materia, la mappatura dei differenziali nelle ambizioni scolastiche tra stranieri e nativi ha fatto emergere la presenza di un vantaggio etnico piuttosto generalizzato. Ad esempio, le analisi condotte costituiscono un'ulteriore conferma delle elevate ambizioni dei giovani asiatici e africani a raggiungere i gradi più elevati del sistema di istruzione inglese (Bagguley e Hussain, 2007; Fernandez Reino, 2013) e olandese (Van de Werfhorst e Van Tubergen, 2007). Allo stesso modo, esse rimarcano la presenza di maggiori aspirazioni per minoranze turche rispetto ai nativi trasversalmente ai contesti studiati, già precedentemente messe in luce sia in Germania (Salikutluk, 2016), che in Svezia e in Inghilterra (Heath e Brinbaum, 2014). Analizzando i risultati dei modelli di regressione logistica abbiamo potuto constatare inoltre che, in linea con le argomentazioni teoriche e i riscontri empirici del quinto capitolo, la nazionalità è in grado di esercitare un effetto autonomo diretto e positivo sulle ambizioni scolastiche degli studenti. In altre parole, i differenziali dovuti alla nazionalità si dimostrano ugualmente significativi quando le analisi sono svolte stratificando il campione in base all'origine etnica dei rispondenti e tenendo sotto controllo le dimensioni dell'età, del genere, dell'esperienza migratoria e delle caratteristiche del contesto in cui avviene l'apprendimento. Anche a parità di risultati scolastici, gli studenti nativi continuano a mostrare ambizioni scolastiche maggiori ai coetanei nativi.

Oltre a produrre testimonianze a supporto del modello teorico, uno dei contributi originali del capitolo è l'aver rilevato sensibili differenze nell'immagine dei differenziali etnici che otteniamo se esaminiamo le aspettative realistiche piuttosto che i semplici desideri di acquisire credenziali educative. Coerentemente agli studi di psicologia sociale che dimostrano la differente influenza esercitata dalla lettura della realtà sulle due distinte componenti delle attitudini educative, centrale nella formazione delle aspettative ma trascurabile in quella delle aspirazioni ideali (Breckler e Wiggins, 1989; Eagly e Chaiken, 1998), abbiamo evidenziato vantaggi etnici maggiori, e più generalizzati tra le etnie, analizzando le prime rispetto alle seconde. Gli scostamenti tra desideri ideali e aspettative

realistiche non sono però costanti tra i contesti, anzi la loro variazione sembra essere associata alle caratteristiche dei sistemi di istruzione. Contrariamente ai paesi dotati di un sistema comprensivo come Inghilterra e Svezia, nei Paesi Bassi e specialmente in Germania, le differenze tra minoranze etniche e nativi si riducono molto se esaminiamo il titolo di istruzione più elevato che gli studenti si attendono di conseguire. Ciò può essere dovuto al fatto che gli studenti di 13/14 anni in questi paesi hanno già effettuato scelte estremamente vincolanti sul proprio percorso di istruzione (Shavit e Müller, 1998). Poiché tali scelte si basano soprattutto sui risultati scolastici pregressi, i quali sono per gli stranieri mediamente inferiori ai nativi, il titolo di istruzione effettivamente atteso difficilmente potrà riflettere gli elevati desideri di raggiungere i più alti gradi d'istruzione che caratterizzano le minoranze (Jackson, 2013).

Nonostante, come sostenuto da Jackson e colleghi, i sistemi d'istruzione sembrano effettivamente garantire agli studenti stranieri possibilità differenziate di compiere scelte coerenti alle proprie più elevate aspirazioni (Jackson, Jonsson, e Rudolphi, 2012), in nessuno dei paesi analizzati si riscontrano reali svantaggi etnici, neppure rispetto al titolo maggiore che gli studenti si aspettano plausibilmente di raggiungere. Infatti, anche nei contesti in cui non rileviamo significativi differenziali positivi per le minoranze etniche rispetto ai nativi, constatiamo semplicemente che a parità di origini sociali, risultati scolastici e tipo di scuola frequentato, le loro aspirazioni e aspettative di istruzione non differiscono da quelle dei compagni autoctoni. Le specificità dei contesti di arrivo non sono dunque sufficienti a mettere in discussione l'idea generale sostenuta dal modello teorico, che l'etnicità sia in grado di esercitare un effetto diretto e positivo sulle ambizioni scolastiche.

Conclusioni

Questo studio è stato condotto con l'intento di indagare i meccanismi sottostanti alle disparità di istruzione nelle società europee occidentali sempre più multietniche. Più precisamente, sono state sottoposte a test empirico quattro ipotesi di ricerca specifiche, derivate da un modello teorico generale elaborato sulla base della precedente letteratura in materia di migrazioni, relazioni interetniche e disuguaglianze sociali. Nel corso di quattro capitoli empirici abbiamo indagato gli apprendimenti dei figli di immigrati iscritti in diversi gradi scolastici in Italia, e in differenti indirizzi di studio in cinque paesi europei; le loro ambizioni educative e le loro scelte d'istruzione successive all'obbligo. Ci siamo interrogati sul ruolo giocato dalle risorse economiche a disposizione dei genitori immigrati nelle carriere scolastiche dei figli, e su quale sia invece il contributo della loro specificità culturale. In queste ultime pagine, i risultati ottenuti sono rielaborati alla luce dei precedenti studi sul fenomeno delle disparità etniche in istruzione, allo scopo di valutare la bontà del modello teorico proposto nel primo capitolo. Una riflessione sulle indicazioni di politica pubblica che possono essere avanzate sulla base di quanto emerso con questa ricerca concluderà il lavoro.

Ipotesi 1: Le origini etniche come linea indipendente di disparità sociale

Una delle caratteristiche principali del modello teorico è l'attribuzione di centralità alla dimensione delle origini etniche nella spiegazione dei divari di istruzione esistenti tra studenti con differente nazionalità e storia migratoria. Più precisamente, il modello di riferimento suggerisce che queste due dimensioni siano in grado di esercitare un effetto autonomo sull'istruzione degli individui, a parità del peso esercitato dalle origini sociali. Certamente, la sovra-rappresentazione delle famiglie immigrate negli strati sociali meno avvantaggiati è un fattore rilevante nell'interpretazione dell'inferiore riuscita scolastica degli studenti stranieri che possiamo osservare descrittivamente (In linea con le argomentazioni di Heath e Brinbaum, 2007, 2014; Alba e Holdaway, 2013; Kao et.al., 2013; Stevens e Dworking, 2014). Il ruolo delle origini sociali nella spiegazione dei divari tra gli studenti di diversa nazionalità è considerevole sia rispetto agli apprendimenti che alle carriere scolastiche, ma su queste ultime soprattutto. Da un lato, dunque, dobbiamo concludere che la cosiddetta *ipotesi di composizione* ha effettivamente trovato supporto nei dati esaminati. Una parte non marginale

dello svantaggio grezzo degli studenti stranieri è dovuto espressamente alla maggiore probabilità che siano proprio i loro genitori ad occupare le posizioni meno prestigiose della scala sociale nei paesi di destinazione (Kogan, 2006, 2011; Heath e Cheung, 2007; Ballarino e Panichella, 2013). Secondo le argomentazioni della teoria della scelta razionale, poiché la posizione sociale influenza la valutazione dell'utilità associata alle alternative di istruzione (Boudon, 1974; Erikson e Jonsson, 1996; Breen e Goldthorpe, 1997), gli investimenti degli individui in questo campo tenderanno a differire a livello aggregato tra figli di immigrati e figli di nativi (Van de Werfhorst e Van Tubergen, 2007). Dall'altro lato, tuttavia, le analisi condotte hanno anche dimostrato che, benché importanti, le risorse socio-economiche della famiglia di origine non rappresentano la fonte esclusiva delle differenze esistenti tra gli studenti autoctoni e alloctoni (Van Tubergen et.al., 2004; Marks, 2005; Phalet et.al., 2007; Storen e Helland, 2010). Più precisamente, sia in Italia che negli altri paesi europei analizzati, è stata rilevata un'influenza autonoma delle origini etniche sull'istruzione, la quale persiste anche quando viene tenuta sotto controllo la dimensione delle origini sociali. Possiamo dunque affermare che la prima ipotesi di ricerca abbia trovato supporto nelle analisi effettuate. In conclusione, nella costruzione di un modello teorico in grado di spiegare le ragioni delle differenze degli stranieri nelle scuole dei contesti di ricezione, è necessario tenere in considerazione non solo i livelli di risorse socio-economiche a loro disposizione, ma anche la loro specificità etnica.

Ipotesi 2: La nazionalità e l'esperienza migratoria come due dimensioni distinte delle origini etniche

La seconda caratteristica fondamentale del modello teorico testato è la distinzione dell'influenza esercitata sui risultati scolastici dalla dimensione della nazionalità, da quella esercitata dall'aspetto dell'esperienza migratoria. Detto altrimenti, invece che studiare questi fattori come un'unica dimensione, il modello considera le origini etniche come il risultato della composizione di due aspetti distinti, ognuno in grado di esercitare un effetto autonomo sui risultati e sulle scelte scolastiche degli individui. La strategia analitica utilizzata per individuare gli effetti distinti di queste due variabili è derivata dall'approccio suggerito da Bukodi e Goldthorpe (2012), e seguito da Marzadro e Schizzerotto (2014), i quali hanno analizzato rispettivamente con dati inglesi e italiani, gli effetti distinti delle tre componenti delle origini sociali: l'istruzione dei genitori, le loro risorse economiche e lo status sociale. In

linea con i lavori di questi autori, la ricerca presentata non ha perseguito l'individuazione di effetti causali, ma piuttosto l'obiettivo di chiarire in senso descrittivo i meccanismi in base ai quali le origini etniche (al pari delle origini sociali negli studi citati) sono in grado di influenzare gli apprendimenti degli studenti attraverso componenti distinte. Questa idea costituisce uno degli ambiti di maggiore originalità del modello teorico indagato. Nelle ricerche comparative internazionali, infatti, si incontra più frequentemente la sola distinzione tra prime e seconde generazioni. Le rilevazioni PISA, largamente impiegate nello studio dei divari degli apprendimenti, ad esempio, non consentono di scendere nel dettaglio delle nazionalità di origine (Cebolla-Boado e Finotelli, 2015). Anche quando le analisi identificano i gruppi etnici, inoltre, esse generalmente considerano solo le seconde generazioni (Kristen e Granato, 2007; Brinbaum e Cebolla-Boado, 2007) tendendo, inoltre, a far confluire in questa categoria anche i figli degli immigrati nati all'estero e arrivati in età pre-scolare (Heath e Brinbaum, 2014). Entrambe queste prassi rendono impossibile la distinzione dell'effetto specifico dell'esperienza migratoria da quello della discendenza etnica. Al contrario, le analisi condotte in questa ricerca hanno mostrato che le due dimensioni della nazionalità e dell'esperienza migratoria esercitano entrambe un'influenza autonoma sull'istruzione degli individui. Certamente, le due dimensioni sono caratterizzate da un certo grado di associazione, dovuto al fatto che i flussi migratori in ingresso e le dinamiche dello stanziamento della popolazione straniera hanno seguito un andamento caratteristico in ogni singolo paese di destinazione. Ad esempio, in Germania una quota considerevole di studenti di prima generazione è immigrata dalla Romania successivamente all'ingresso della nazione nell'Unione Europea, mentre tra i figli di immigrati nati e cresciuti in terra tedesca troviamo sovra-rappresentata i discendenti dei lavoratori turchi e italiani immigrati nel secondo dopoguerra (Münz et.al., 1997; Heath et.al., 2008). Queste considerazioni supportano la pratica frequentemente adottata di analizzare esclusivamente una sola delle due dimensioni della nazionalità e della migrazione come variabile *proxy* per le origini etniche, o per il cosiddetto background migratorio¹⁴⁹. Proprio perché è presente un'associazione tra queste due variabili, tuttavia, tale prassi ostacola la rilevazione degli effetti autonomi della nazionalità e dell'esperienza migratoria sull'istruzione degli individui i quali, come le analisi condotte hanno dimostrato, sono in realtà all'opera.

¹⁴⁹ Nella letteratura internazionale in lingua inglese, si trovano infatti spesso i vocaboli *ethnicity* e *migration background* in riferimento all'utilizzo nelle analisi di variabili come la nazionalità e la generazione migratoria dell'individuo (nei termini di distinzione tra prime e seconde generazioni).

Ipotesi 3: Gli effetti primari e gli effetti secondari della nazionalità e dell'esperienza migratoria

Facendo riferimento all'elaborazione teorica di Boudon (1974), il modello teorico ha distinto ulteriormente l'influenza della nazionalità e della migrazione sull'istruzione in effetti primari e effetti secondari. In linea con questa impostazione, possiamo definire come effetto primario l'influenza della nazionalità e dell'esperienza migratoria sugli apprendimenti degli studenti, mentre come effetto secondario quella da loro esercitata direttamente sulle scelte d'istruzione a parità di competenze precedentemente acquisite. Relativamente agli effetti primari, le analisi hanno fornito testimonianze a supporto del modello teorico. Sia l'esperienza migratoria che la nazionalità, infatti, sono risultate in grado di influenzare direttamente le competenze individuali. Più precisamente, all'esperienza diretta di una migrazione è risultato sempre associato un divario statisticamente significativo negli apprendimenti, nonostante si siano stati presi in considerazione differenti contesti di ricezione (capitolo 4)¹⁵⁰. Contrariamente a quello che ci si potrebbe attendere, l'effetto negativo della migrazione è riscontrabile anche indagando le competenze degli studenti più giovani, che frequentano i primissimi anni di scuola primaria (capitolo 3). Come anticipato, questo risultato invita a riconsiderare l'appropriatezza della prassi di raggruppare all'interno di una medesima categoria gli studenti realmente di seconda generazione (cioè nati nel paese di destinazione da genitori stranieri) e coloro che sono invece arrivati in età prescolare (cioè la cosiddetta generazione 1,75 secondo la classificazione di Rumbaut -2004-). Un secondo aspetto di interesse, è che la variazione nella stima dello svantaggio connesso all'esperienza migratoria nel corso della carriera scolastica degli individui si è rivelata minima. Questa evidenza ci spinge a mettere in dubbio che la semplice partecipazione scolastica, al di fuori di un piano di specifiche politiche pubbliche di integrazione, sia in grado di favorire l'eliminazione dei divari riscontrati tra immigrati e studenti nati nel paese di destinazione. La ragione dell'esercizio di un effetto negativo da parte della migrazione sugli apprendimenti, può essere rintracciata nell'interpretazione dell'esperienza migratoria come un evento traumatico per l'intera famiglia. Lo stress psicologico connesso a tale esperienza, infatti, può non colpire in maniera esclusiva i genitori che prendono la decisione di migrare, ma anche i figli che li accompagnano, indipendentemente dalla ragione della loro migrazione o dalla meta del loro viaggio (Portes e Rumbaut, 1996). Al trauma della migrazione, quale che si l'età

¹⁵⁰ Unica eccezione a questo proposito è rappresentata dai Paesi Bassi, in cui però la quota di studenti di prima generazione è tale da invitare particolare cautela nell'interpretazione di questo risultato.

in cui essa avviene, si associano mediamente una riduzione del senso di poter controllare il proprio destino (Kao, 1999), una diminuzione dei livelli di autostima e un incremento dell'alienazione (Padilla e Durán, 1995). Ciò accade tanto più nel contesto di inserimento si fanno esperienze precedentemente sconosciute, come l'emarginazione da parte dei coetanei autoctoni che condividono tratti somatici, modi di vestire, linguaggi e modalità di utilizzo del tempo libero differenti dai propri. Le sensazioni negative legate all'esperienza migratoria possono spiegare le inferiori competenze scolastiche dei figli degli immigrati, perché è proprio alla percezione di poter attivamente influire sulle proprie esperienze di vita che si associa l'elevato livello di impegno in vista di gratificazioni future richiesto dalla scuola (Covington, 1984; Bandura, 1993, 1995). Tuttavia, contrariamente alle attese del modello teorico, le analisi hanno rilevato che l'effetto negativo dell'esperienza migratoria colpisce gli apprendimenti ma non intacca le scelte scolastiche successive. Detto diversamente, la dimensione della migrazione influisce sull'istruzione degli individui esclusivamente attraverso il canale degli effetti primari. A parità di competenze acquisite, origini sociali e nazionalità dei genitori, la propensione degli studenti immigrati a transitare all'istruzione post obbligatoria è del tutto in linea con quella che caratterizza i giovani nati e cresciuti nel paese in cui stanno studiando.

La mancanza di un effetto diretto dell'esperienza migratoria sulle scelte di istruzione potrebbe dipendere dal fatto che la decisione di proseguire gli studi dopo l'obbligo costituisce un momento assolutamente cruciale per la successiva carriera scolastica e lavorativa degli individui (Ballarino e Checchi, 2006). I giovani che decidono di entrare subito nel mercato del lavoro, infatti, esperiscono mediamente difficoltà occupazionali più consistenti dei coetanei che raggiungono un diploma di scuola superiore (Rumberger e Lamb, 2003; OECD, 2005). In ragione dell'importanza della decisione di proseguire gli studi, nonché dell'età in cui essa avviene (cioè quando i giovani sono ancora minorenni), è possibile che il ruolo svolto dagli adulti significativi sia tutt'altro che marginale (Pisati, 2002). Poiché i genitori saranno in grado di influenzare la scelta sia direttamente che indirettamente attraverso la trasmissione dei propri valori nel corso delle interazioni quotidiane (Goyette e Xie, 1999; Brinbaum e Kieffer, 2005; Raleigh e Kao, 2010), è possibile che le transizioni scolastiche compiute dagli studenti immigrati riflettano maggiormente le elevate ambizioni di mobilità sociale condivise con i genitori, piuttosto che il ridotto senso di efficacia personale dei giovani stessi.

Questa interpretazione è in linea anche ai risultati ottenuti indagando l'effetto della nazionalità dei genitori sull'istruzione degli individui. Contrariamente all'esperienza

migratoria, tuttavia, la dimensione dell'appartenenza etnica esercita sia effetti primari che effetti secondari. Tali influenze, in linea con quanto emerso in alcuni recenti studi (Jonsson e Rudolphi, 2010; Cebolla-Boado, 2011; Jackson, 2013), sono di segno opposto. Prendiamo anzitutto in esame gli effetti primari negativi. L'area di origine dei genitori è risultata impattare negativamente sugli apprendimenti dei soggetti, anche a parità di origini sociali (capitoli 3 e 4). La spiegazione più convincente per tale risultato è rintracciabile nelle riflessioni di stampo culturalista. Esse attribuiscono le inferiori competenze degli studenti stranieri alla differente dotazione in termini di risorse culturali che caratterizza la famiglia di origine. Diverse ricerche hanno dimostrato che l'utilizzo in contesto familiare di una lingua diversa da quella insegnata a scuola influenza negativamente l'apprendimento (Azzolini, 2012; Azzolini et.al., 2012). I diversi stili genitoriali e l'approccio all'istruzione formale, inoltre, potrebbero amplificare lo svantaggio legato alle differenze linguistiche (Dalla Zuanna et.al., 2009). I genitori immigrati sembrano essere, infatti, mediamente meno coinvolti dei genitori nativi nelle attività di sostegno all'impegno nello studio dei figli (come l'aiuto nei compiti a casa, l'organizzazione di attività extracurricolari formative, ecc.), e meno partecipativi nelle attività organizzate dalle scuole (Schneider e Coleman, 1993; Weiss et.al., 2006; Hoenig, Leopold e Shavit, 2013). Infine, un ulteriore svantaggio per le minoranze si rileva nella minore abilità a reperire informazioni sull'effettivo funzionamento del sistema di istruzione del paese di destinazione, nonché nell'utilizzo di queste per la presa di decisioni razionali sulle carriere scolastiche della prole (Schnepf, 2004; Kristen, 2005; Herzog-Punzenberger e Schnell, 2014).

Nonostante l'influenza sfavorevole della nazionalità sugli apprendimenti, l'effetto secondario di questa dimensione è positivo. L'indagine condotta ha fatto emergere, in altre parole, quanto le scelte educative dei soggetti subiscano in maniera diretta l'effetto positivo dell'appartenenza etnica (capitolo 5). Gli studenti dei gruppi etnicamente minoritari, a parità di risorse economiche possedute e competenze scolastiche pregresse, si caratterizzano per tassi di transizione alla scuola post obbligo significativamente superiori ai nativi, e scelgono mediamente indirizzi più prestigiosi. L'effetto diretto della nazionalità sulle scelte di istruzione è talmente consistente da costituire la quota principale dell'influenza complessiva di questa dimensione sull'istruzione dei soggetti, come le analisi di decomposizione ci hanno permesso di rilevare. Seguendo l'argomentazione di Morgan, possiamo far risalire l'effetto secondario positivo della nazionalità alle maggiori ambizioni scolastiche condivise all'interno delle famiglie immigrate (Morgan 2005; 2012). Sarebbe dunque il forte desiderio di

raggiungere elevate credenziali educative nei paesi di destinazione, in quanto riconosciute centrali per le chance di mobilità sociale, a definire gli investimenti in istruzione degli appartenenti ai gruppi etnicamente minoritari. Le maggiori ambizioni dei figli di immigrati e dei loro genitori potrebbero riflettere una loro positiva selezione rispetto ai connazionali rimasti in patria (Feliciano, 2005a, 2005b). Chi decide di mettere in pratica un progetto migratorio, compie questo passo rischioso spinto dal desiderio di migliorare le proprie condizioni di vita (Van Zanten, 1997; Bagguley e Hussain, 2007), e sarà mediamente caratterizzato, quindi, da più elevate ambizioni rispetto ai connazionali rimasti in patria (Feliciano, 2005b). Una interpretazione alternativa vede tuttavia le maggiori ambizioni come dovute alla percezione di dover acquisire necessariamente titoli di istruzione prestigiosi per poter congiurare il rischio di essere discriminati nel mercato del lavoro (Riach e Rich, 2002; Heath et.al., 2008; Kilpi-Jakonen, 2011). Il test empirico delle ipotesi sulle ragioni delle elevate aspirazioni degli studenti stranieri esula dagli obiettivi di questa tesi. Tuttavia, mettendo in luce la presenza di un vantaggio etnico in termini di ambizioni educative trasversalmente alle etnie e ai contesti di destinazione (capitolo 6), la ricerca condotta ha fornito indizi a sostegno dell'idea che quello delle aspirazioni possa costituire il meccanismo principale alla base degli effetti secondari positivi della nazionalità sull'istruzione degli individui.

Ipotesi 4: L'interazione tra le dimensioni della nazionalità e delle origini sociali

La quarta e ultima ipotesi riguarda espressamente la relazione tra le disuguaglianze etniche e le disuguaglianze sociali nelle società europee occidentali, e costituisce un ulteriore aspetto di originalità di questo lavoro. Più nel dettaglio, il modello teorico elaborato suggerisce che le differenze nei risultati scolastici che dipendono dalla nazionalità non si sommano semplicemente alle disparità più tradizionali dovute alle origini sociali, bensì che queste due dimensioni interagiscano. In altre parole, il peso della nazionalità sull'istruzione dei soggetti è visto variare in base al livello di risorse socio-economiche e culturali possedute dagli individui. Poter studiare gli apprendimenti e le successive scelte di istruzione per la medesima popolazione di studenti¹⁵¹ ha permesso, diversamente dalle ricerche precedenti, di comparare direttamente le stime delle interazioni tra nazionalità e origini sociali nei due

¹⁵¹ Ciò è stato possibile grazie ai dati raccolti attraverso il progetto CILS4EU: Kalter, Frank, Anthony F. Heath, Miles Hewstone, Jan O. Jonsson, Matthijs Kalmijn, Irena Kogan, and Frank van Tubergen. 2014. Children of Immigrants Longitudinal Survey in Four European Countries (CILS4EU) – Full version. Data file for on-site use. GESIS Data Archive, Cologne, ZA5353 Data file Version 1.2.0, doi:10.4232/cils4eu.5353.1.2.0.

diversi ambiti d'istruzione. Sintetizzando, chiari segni a supporto dell'ipotesi della presenza di effetti moltiplicativi sono emersi esclusivamente dall'analisi della transizione alla scuola post-obbligo, mentre per quanto riguarda le competenze scolastiche i risultati sono tutt'altro che definitivi. Le analisi svolte nel quarto capitolo, infatti, hanno rilevato la presenza di alcuni parametri di interazione positivi, ma essi sono di grandezza contenuta e interessano un numero assai ridotto di nazionalità. Nel complesso, se l'ipotesi della presenza di effetti moltiplicativi tra appartenenza etnica e origini sociali non può considerarsi confutata, allo stesso tempo i risultati ottenuti non forniscono nemmeno prove incontrovertibili a suo sostegno.

Contrarie sono le conclusioni che possiamo trarre, invece, dall'esame delle scelte d'istruzione post-obbligo. Le stime ottenute, in quest'ultimo caso, depongono più palesemente a favore della presenza di un effetto differenziato delle risorse socio-economiche a seconda della nazionalità, in linea con quanto già emerso in precedenti ricerche (Wolbers e Driessen, 1996; Platt, 2005; Kristen e Granato, 2007). Complessivamente, mentre la propensione alla transizione all'istruzione post-obbligatoria per i figli dei nativi incrementa al crescere dello status sociale dei genitori, per i figli di immigrati la probabilità di proseguire gli studi risulta molto meno sensibile ai cambiamenti nei livelli di risorse disponibili, mostrandosi al contrario generalmente molto elevata anche negli strati di popolazione meno avvantaggiati. Ciò potrebbe dipendere dal fatto che mentre la posizione occupazionale dei genitori nativi costituisce una buona misura per le origini sociali degli studenti appartenenti alla maggioranza, è possibile che per i figli di immigrati tale dimensione sia rispecchiata dalla posizione di status in patria prima della migrazione, piuttosto che da quella coperta nel paese di destinazione (Reiners, 1999; Ichou, 2014). Tale informazione raramente viene raccolta nelle indagini internazionali e, purtroppo, non si trova presente nemmeno nel dataset qui utilizzato. Tuttavia, i risultati in discussione si mostrano anche del tutto coerenti con quanto detto a proposito delle aspirazioni scolastiche, le quali sono significativamente maggiori per la generalità delle etnie minoritarie trasversalmente ai contesti di ricezione. Poiché i figli degli immigrati dimostrano di ambire ai titoli di studio superiori molto più che i compagni nativi, indipendentemente dal livello di risorse socio-economiche da loro possedute, il fatto che essi mostrino scelte scolastiche siano meno sensibili ai nei livelli di status dei genitori non deve sorprendere.

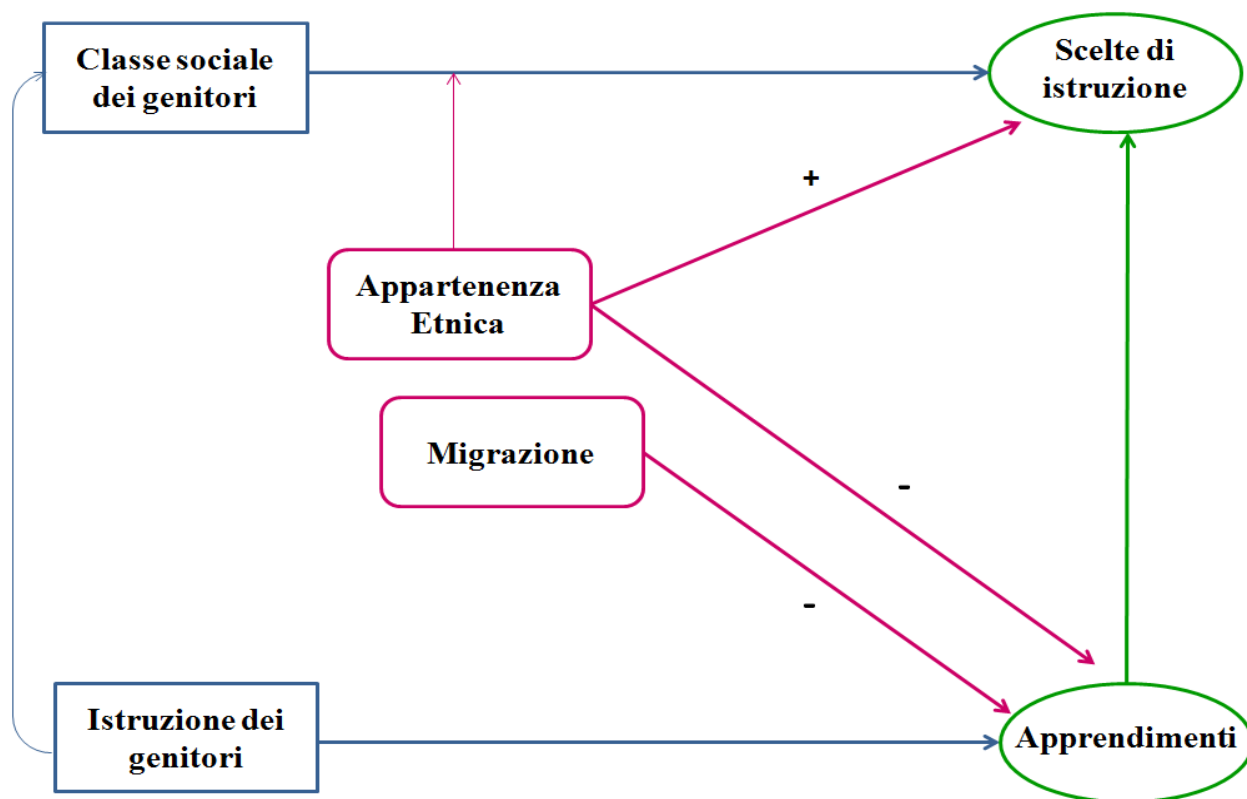
Alla luce di quanto emerso dalle analisi, non possiamo che concludere che non tutto ciò che ci attendavamo ha trovato supporto nei dati. Se le associazioni tra status di straniero e indicatori dello svantaggio (o del vantaggio) scolastico maggiormente analizzate in letteratura hanno ricevuto conferma anche in questa ricerca, i risultati presentati ci invitano a rivedere parzialmente il modello teorico proposto inizialmente.

Partiamo dalla considerazione degli apprendimenti. Le analisi dei capitoli 3 e 4 ci permettono di concludere che essi subiscono l'effetto positivo delle origini sociali, ma che sono contemporaneamente negativamente influenzati sia dalla nazionalità che dall'esperienza migratoria. È importante osservare che tali influenze sono state riscontrate in tutti i livelli della carriera scolastica e indipendentemente dalla variazione delle caratteristiche specifiche delle classi frequentate, degli istituti, delle peculiarità dei contesti locali e delle caratteristiche istituzionali di livello macro-sociale.

Quest'ultima affermazione merita un ulteriore approfondimento. Il carattere comparativo di questa ricerca ha permesso di prendere in considerazione in parallelo cinque paesi caratterizzati da differenze profonde in termini di sistema d'istruzione. Come argomentato nel corso del secondo capitolo (si veda ad esempio la tabella 2.4), il caso italiano è caratterizzato da un sistema di istruzione di tipo "misto" il quale si trova in una posizione intermedia i due estremi costituiti da un lato da Germania e Paesi Bassi e dall'altro da Inghilterra e Svezia. Nei primi l'età in cui avviene la differenziazione è molto precoce. Gli studenti di 10 anni in Germania e di 12 anni nei Paesi Bassi si trovano già separati in curriculum differenziati in base alle decisioni dei loro genitori e insegnanti o a seconda dei loro risultati scolastici precedenti (Schneider, 2008; Luijkx e de Heus, 2008). Entrambi i sistemi sono inoltre rigidi (Bol e Van de Werfhorst, 2013): anche se i cambiamenti di percorso sono ammessi difficilmente la scelta di indirizzo iniziale viene rettificata verso l'altro. All'estremo opposto troviamo i casi inglese e svedese. Nonostante anche qui sia possibile seguire percorsi di studio differenziati (Parutis, 2015), i sistemi di istruzione di questi paesi risultano universalistici e indifferenziati a livello di scolarità dell'obbligo, con scelte post-obbligo più facilmente revocabili e una distinzione tra indirizzi meno forte (Stevens e Crozier, 2014). Come abbiamo visto specialmente riguardo le scelte di istruzione e i divari tra aspirazioni e aspettative, rispettivamente nel quinto e sesto capitolo, queste caratteristiche di livello macro-sociale permettono di spiegare alcune delle differenze riscontrate nei diversi gradi di vantaggio per i figli di immigrati, con un ruolo più favorevole giocato dai sistemi di istruzione meno selettivi, in linea ai precedenti studi sul tema (Jonsson e

Rudolphi, 2010; Jackson et.al. 2012; Jackson, 2013). Tuttavia, il test empirico del modello teorico in questi contesti altamente differenziati ha fornito evidenze convergenti relativamente alle ipotesi di ricerca. Questo riscontro supporta l'ipotesi della centralità delle dimensioni individuali nella spiegazione delle disuguaglianze d'istruzione osservabili tra autoctoni e alloctoni. Le analisi, tuttavia, hanno mostrato segni minimi di interazione tra le origini sociali e la nazionalità degli studenti, tanto che possiamo sostenere che le disparità legate a queste dimensioni mostrano effetti principalmente additivi. Lo studio delle scelte d'istruzione ci ha permesso di constatare che sia le origini sociali che la nazionalità, ma non l'esperienza migratoria, sono in grado di esercitare effetti secondari positivi, ovvero di influire favorevolmente sulle scelte di istruzione degli individui in maniera diretta, a parità di competenze pregresse. In ciò, le due dimensioni interagiscono tra loro: l'effetto esercitato dall'origine sociale sulle transizioni scolastiche non è omogeneo tra le nazionalità, bensì differisce sulla base dell'appartenenza etnica. In conclusione, i nostri risultati sono riassunti dalla figura 7.1.

Figura 7.1: Il modello teorico per la spiegazione dello svantaggio scolastico dei figli di immigrati in Europa rivisto sulla base dei risultati ottenuti attraverso questa ricerca.



Le analisi comparative hanno indubbiamente fatto rilevare alcune differenze interessanti tra i paesi di destinazione, specialmente riguardo ai vantaggi etnici nelle transizioni scolastiche, quindi molto probabilmente dovute alle specificità dei sistemi di istruzione nazionali. Tuttavia, nonostante le difformità, nessuno dei paesi esaminati (Italia, Germania, Paesi Bassi, Inghilterra e Svezia) ha fornito risultati che vanno in una direzione contraria a quella rappresentata dal modello in figura 7.1. In altre parole, possiamo concludere che quest'ultimo, nella sua versione rielaborata, risulta robusto alle variazioni delle caratteristiche istituzionali o, più in generale, di livello macro sociale. Un aspetto interessante emerso dalla presente ricerca è che gli effetti diretti positivi della nazionalità sulle transizioni scolastiche sono tali da comportare complessivamente scelte di istruzione più prestigiose per gli studenti dei gruppi etnici minoritari rispetto ai nativi, nonostante i loro considerevoli divari nei livelli di apprendimento. Le analisi dei passaggi alla scuola post-obbligo presentate sono state condotte sulla medesima popolazione di studenti che due anni prima aveva ottenuto risultati nei test di competenza significativamente inferiori ai compagni. Lo svantaggio negli apprendimenti, dunque, sembra dissuadere gli investimenti in istruzione dei figli degli immigrati in misura sostanzialmente inferiore di quando non accada per gli studenti nativi. Probabilmente in ragione delle elevatissime aspirazioni che caratterizzano i primi, essi effettuano scelte di istruzione molto superiori a quelle che avremmo potuto attenderci sulla base dei loro effettivi livelli di competenza. In conclusione, nel corso di questa ricerca ci siamo riferiti allo schema in figura 7.1 in termini di 'modello teorico per la spiegazione dello svantaggio scolastico degli studenti stranieri'; tuttavia esso potrebbe forse essere meglio definito come: 'modello per la spiegazione del vantaggio scolastico dei figli di immigrati in Europa'. In linea con i risultati emersi ci aspettiamo di poter riscontrare in futuro, quando la numerosità dei figli di immigrati che hanno concluso la carriera scolastica sarà tale da permettere l'analisi dei titoli raggiunti, una popolazione di origine immigrata con credenziali educative mediamente superiori ai nativi. Sarà allora particolarmente importante analizzare gli esiti occupazionali di tali titoli, nell'ottica di comprendere se le maggiori credenziali acquisite si traducano effettivamente in occupazioni più prestigiose, o se i figli di immigrati incorrono più frequentemente dei nativi nel fenomeno dell'*over-education*, cioè svolgono ruoli lavorativi per i quali sono sovra qualificati.

L'impossibilità di testare la portata effettiva per i processi di integrazione del vantaggio etnico riscontrato nelle scelte scolastiche, costituisce certamente una limitazione di questa ricerca. Nonostante recenti studi dimostrino che quanto qui rilevato in termini di passaggio alla scuola post-obbligo e di scelta di percorso di studi sia in linea con quanto emerge

analizzando l'effettivo conseguimento dei titoli sia secondari (Brinbaum e Heath, 2014) che terziari (Lutz, 2014), molto poco sappiamo delle successive carriere lavorative delle seconde generazioni. Ciò è dovuto in buona misura alla numerosità, ancora relativamente ridotta nella maggioranza dei paesi europei, di giovani di seconda generazione con almeno 35 anni (età in cui possiamo supporre che il percorso di studi sia definitivamente concluso). I primi risultati emersi da un progetto di ricerca attualmente in corso in Inghilterra, tuttavia, dimostrano che il possesso di titoli di istruzione mediamente più prestigiosi dei nativi tendenzialmente non corrisponde a un analogo vantaggio in termini di ritorni occupazionali per i figli degli immigrati (Zuccotti e Platt, 2016). Data la rilevanza sociale di tale evidenza, ci aspettiamo che questo tema costituisca il focus privilegiato delle ricerche empiriche dei prossimi anni, le quali, auspichiamo, potranno fare affidamento su maggiori dati di quelli disponibili oggi. Il problema della numerosità relativamente ridotta degli studenti di origine straniera affligge non solo la possibilità di approfondire le dinamiche della transizione scuola-lavoro per le seconde generazioni, ma anche l'analisi di alcuni particolari aspetti delle disparità etniche in istruzione. Ad esempio, essa impedisce l'identificazione nelle analisi delle appartenenze al grado di dettaglio della particolare etnia, ostacolando la comprensione delle singolarità del processo di integrazione delle specifiche minoranze. Essa è inoltre responsabile dell'incertezza nella stima dell'effetto dell'esperienza migratoria sull'istruzione nei Paesi Bassi, e probabilmente si trova anche alla base della mancata rilevazione di effetti di interazione significativi tra nazionalità e origini sociali rispetto agli apprendimenti trasversalmente ai contesti indagati. Approfondire l'effetto l'eterogeneità dei bacini migratori attraverso la considerazione di dimensioni come l'anzianità migratoria e la nazionalità a un maggiore grado di dettaglio costituisce un imperativo per la ricerca sulle disparità etniche in Europa. Tuttavia, molto spesso ci si scontra con la ridotta disponibilità di dati per approfondire il fenomeno mantenendo una prospettiva comparata. Da un lato, le indagini internazionali che adottando la stessa metodologia di rilevazione soffrono o di mancanza della numerosità necessaria a identificare le singole nazionalità al di fuori dei gruppi etnici più numerosi (come accade ad esempio con i dati CILS4EU utilizzati) o di contenuto informativo (ad esempio la rilevazione dei paesi di nascita dei genitori non viene effettuata nella maggioranza degli stati coinvolti in PISA), oppure di una combinazione di questi due aspetti negativi. Dall'altro lato, l'utilizzo di fonti di dati nazionali, nonostante la ricchezza in termini di numerosità e di dimensioni analizzate, introduce elementi di complessità relativamente alla comparazione di dati ottenuti con metodi, strumenti, e a volte anche scopi, differenti. Tra le due opzioni, ho deciso in questa ricerca di sfruttare la prima indagine europea internazionale sull'integrazione dei figli di immigrati, nonostante quest'ultima non presentasse numerosità tali da poter identificare nei modelli più che le quattro singole nazionalità più rilevanti in ogni

paese. Certamente i risultati ottenuti non possono essere considerati definitivi e sarà indispensabile condurre ulteriori analisi sul ruolo delle singole nazionalità utilizzando nuove banche dati più consistenti.

A questo proposito, un'interessante direzione di sviluppo per l'analisi degli effetti dell'appartenenza potrebbe consistere nell'esame degli eventuali vantaggi o svantaggi delle minoranze linguistiche autoctone rispetto agli appartenenti alla maggioranza etnica da un lato e ai figli di immigrati dall'altro. Alcune ricerche svolte recentemente a Bolzano hanno fatto emergere, infatti, risultati promettenti in questa direzione. La provincia autonoma di Bolzano costituisce un interessante caso per l'approfondimento di questo tema: nonostante sia infatti una provincia italiana, la maggioranza dei suoi residenti si esprime in lingua tedesca (più del 65%) e, oltre all'etnia italiana è presente una minoranza ladina (circa il 4% della popolazione) insediata nelle valli dolomitiche (Riccioni, 2009). Siniscalco e Meraner, analizzando dati PISA raccolti in questo territorio, rilevano che sia proprio la popolazione di origine tedesca a dimostrare le competenze più elevate, lo scarto è tuttavia piuttosto ridotto e l'impossibilità di distinguere i giovani della minoranza ladina per mancanza di numerosità adeguata inficia la portata dei risultati (Siniscalco e Meraner, 2009). Gli studi sull'apprendimento linguistico nelle due sotto-popolazioni, se da un lato sembra mostrare livelli non troppo simili in termini di competenze, evidenzia tuttavia dall'altro un utilizzo molto diseguale della seconda lingua. Ad esempio, mentre più del 65% dei giovani di origine tedesca utilizza l'italiano nelle interazioni con i coetanei, solo il 5% degli italiani utilizza il tedesco al di fuori del contesto scolastico (Abel et.al. 2012). Benché sia possibile che proprio questa maggiore flessibilità linguistica dei giovani di origine tedesca possa essere all'origine del leggero vantaggio scolastico, saranno necessari nuove ricerche per approfondire questi aspetti

Un'ulteriore limitazione di questa ricerca è dovuta alla mancata considerazione, all'interno dei modelli di regressione, di una misura della selezione positiva dei genitori immigrati. Diversi studiosi delle disparità etniche in istruzione hanno infatti recentemente messo in luce quanto questa caratteristica di livello macro-sociale (Van Tubergen et.al., 2004; Heath e Brinbaum, 2014) permetta di spiegare una parte non marginale dell'eterogeneità nei risultati scolastici dei figli di immigrati (Reiners, 1999; Van de Werfhorst e Van Tubergen, 2007). La strategia empirica maggiormente utilizzata in questo senso è la considerazione del titolo di studio dei genitori non in termini assoluti, bensì in termini relativi: cioè rispetto al livello di istruzione medio della popolazione nel paese di origine (Ichou, 2014, 2015; Versino, 2017; Feliciano e Lanuza, 2017). La decisione di utilizzare una strategia empirica differente da quest'ultime dovuta alla difficoltà di procedere a calcolare questa misura con le fonti utilizzate. Più precisamente, il dettaglio della nazione di nascita dei genitori nei dati INVALSI (dove è presente solo a livello di macro-area) rende impossibile il calcolo di una misura di

istruzione relativa. Nei dati CILS4EU, dove invece l'informazione a livello di singolo paese è disponibile, ci si è scontrati con il problema che la considerazione del livello di istruzione relativo dei genitori avrebbe ridotto la base dati a tal punto da inficiare la possibilità di effettuare le analisi necessarie al test del modello teorico proposto in diversi contesti nazionali (in quanto il dato sul livello di istruzione medio della popolazione non è disponibile per tutte le nazioni di provenienza degli immigrati nei quattro paesi considerati e per tutte le classi d'età dei genitori). Per confermare i risultati emersi nel corso di questo studio, dunque, è necessario che la ricerca in tema di integrazione delle minoranze etniche in Europa si sviluppi ulteriormente, e che si proceda alla rilevazione di campioni rappresentativi più ampi di quelli oggi disponibili. È importante, infine che i futuri progetti di ricerca internazionali prendano in esame un numero maggiore di contesti di ricezione. I dati utilizzati per le analisi derivano dal primo tentativo di far convergere le informazioni provenienti da diversi paesi europei per lo studio approfondito delle dinamiche di integrazione dei gruppi etnicamente minoritari in prospettiva comparata. La base dati costruita dai ricercatori del progetto CILS4EU rappresenta un importante avanzamento rispetto al passato, in quanto consente la comparazione diretta dei risultati tra nazioni, qualcosa che fino ad oggi non era possibile a questo livello di approfondimento. I quattro paesi partecipanti (Germania, Paesi Bassi, Inghilterra e Svezia) sono stati selezionati in quanto costituiscono un buon campione di situazioni differenti, sia in termini di dinamiche migratorie che di sistemi di istruzione. Tuttavia, il fatto che il modello teorico abbia trovato riscontro in queste quattro nazioni non ci permette di trarre alcuna conclusione definitiva rispetto alla sua generabilità a contesti ancora differenti, oppure riguardo a quali condizioni di livello macro-sociale possano influire significativamente sulla sua validità. Nonostante le richiamate limitazioni, crediamo che il lavoro condotto in queste pagine abbia contribuito a espandere la nostra conoscenza delle disuguaglianze di istruzione sulla base delle dimensioni della nazionalità e della migrazione, e che i risultati ottenuti possano essere utili nell'elaborazione di politiche pubbliche volte a favorire l'integrazione strutturale degli appartenenti ai gruppi etnici minoritari in Europa.

Tuttavia, è necessario tenere in considerazione che quelle analizzate nel corso di questa ricerca costituiscono esclusivamente una selezione ridotta delle possibili dimensioni che, ai diversi livelli di analisi, possono essere in grado di influire sullo svantaggio o vantaggio scolastico degli studenti stranieri. Le aspirazioni e le aspettative di questi ultimi e delle loro famiglie, anche se analizzate più da vicino nel corso della ricerca, non devono intendersi quindi come le uniche ragioni possibili delle differenze tra studenti nativi e figli di immigrati in termini di scelte scolastiche. Ad esempio, le famiglie costituiscono certamente un microcosmo in grado di modificare in misura anche sostanziale l'esperienza specifica di apprendimento di ogni singolo studente, anche ribaltando quelle regolarità empiriche che

sembrano emergere dagli studi svolti sui grandi numeri. L'analisi dei tratti di natura culturale, ma anche di quelli legati alle dinamiche relazionali tra i componenti di una singola famiglia, o tra questi e i membri delle altre famiglie di analoga provenienza etnica non è tuttavia sempre agevole nelle indagini secondarie. Soprattutto quanto si considerano variabili non legate esclusivamente alla struttura familiare, ma a piuttosto relative a dettagli meno codificabili in modo standardizzato (come appunto la solidità familiare o la capacità di influenzare compiutamente i figli nelle loro decisioni, o lo specifico sistema culturale di riferimento) è piuttosto faticoso individuare fonti di dati già disponibili. Questo perché difficilmente le indagini campionarie, specialmente quando sono condotte in più nazioni, o sono guidate da obiettivi conoscitivi specifici (come nel caso dei dati INVALSI i quali sono raccolti espressamente per la valutazione del sistema nazionale d'istruzione più che per le dinamiche di integrazione) prendono in considerazione in maniera approfondita questi aspetti. Uno studio come quello qui condotto, potrebbe trarre dunque giovamento da un futuro sviluppo con un approccio *mixed methods* in grado di fornire, a lato del test empirico del modello teorico, un approfondimento sui modi specifici attraverso i quali l'appartenenza etnica e l'esperienza migratoria agiscono nella realtà quotidiana degli individui, fino a risultare in livelli differenziati di apprendimento.

Quali indicazioni di politica pubblica possiamo ricavare da questa ricerca

Le analisi condotte testimoniano che le disparità etniche in istruzione non possono essere fatte esclusivamente risalire all'inferiore livello di benessere economico che frequentemente caratterizza le famiglie immigrate. Le politiche pubbliche volte ad alleviare le differenze esistenti tra le categorie sociali sulla base delle risorse economiche possedute, dunque, non potranno che avere un impatto ridotto sul divario esistente tra studenti nativi e studenti stranieri. Per poter influire significativamente sui livelli di integrazione strutturale delle minoranze, in linea con il modello teorico elaborato, sarebbe più opportuno propendere per interventi mirati da un lato a sconfiggere gli effetti negativi dell'aver subito il trauma della migrazione, e dall'altro a favorire gli effetti favorevoli delle elevate ambizioni educative dei figli degli immigrati. Tra le diverse opzioni disponibili, due sembrano le misure che più delle altre potrebbero fare la differenza. La prima riguarda l'identificazione delle distinte necessità degli studenti immigrati relativamente all'acquisizione di competenze (specialmente quelle linguistiche, ma anche quelle di natura più generale), sia immediatamente a seguito dell'ingresso nel paese di destinazione che continuativamente nel corso della carriera scolastica. È necessario riconoscere, inoltre, che tali specifiche necessità riguardano anche gli studenti immigrati in età prescolare, che sarebbe opportuno non considerare parificabili ai

figli di stranieri che non hanno invece compiuto la migrazione in prima persona (cioè le seconde generazioni propriamente dette). Nonostante le difficoltà che gli studenti immigrati incontrano nel raggiungere il livello di apprendimento medio della maggioranza non sembrano riflettersi negativamente sulla loro partecipazione scolastica, le disparità nelle competenze possono influire negativamente su altre aree di integrazione ugualmente fondamentali, come quella sociale, quella culturale e sulla partecipazione attiva alla società civile. Politiche specifiche di facilitazione dell'accesso al sistema scolastico degli studenti immigrati, e degli studenti figli di genitori immigrati, potrebbero conseguire buoni risultati. Le scuole potrebbero ad esempio tentare di coinvolgere maggiormente i genitori immigrati nelle attività già svolte attualmente a sostegno del percorso di studi dei figli, ad esempio inviando lettere e brochure nelle principali lingue straniere parlate a livello locale che spiegano gli effetti positivi della presenza dei genitori nell'istruzione dei figli a sostegno del loro impegno scolastico. Tali lettere potrebbero essere tradotte una sola volta da parte dei centri per l'integrazione locale e poi consegnate in orario scolastico a tutti gli studenti che parlano la medesima lingua. Interventi diretti per la riduzione delle asimmetrie conoscitive e informative dei genitori immigrati come l'organizzazione di lezioni pubbliche di lingua, o lezioni aventi come tema il mondo della scuola potrebbero essere particolarmente efficaci, benché certamente molto costosi. Un'altra opzione realmente efficace potrebbe muoversi nella direzione dell'assistenza agli studenti stranieri nello studio individuale. Le diverse competenze dei genitori immigrati nella lingua utilizzata dalla scuola, e la minore conoscenza del funzionamento del sistema scolastico, potrebbero infatti costituire un ostacolo al supporto della prole nei compiti a casa. Una opzione in linea con questa riflessione potrebbe essere quella dell'allungamento degli orari scolastici. Una scelta alternativa non troppo distante potrebbe invece prevedere l'incentivazione di attività di tutoraggio da parte degli studenti nativi dei gradi scolastici superiori agli stranieri delle classi scolastiche inferiori. Nonostante l'intervento del personale docente nel supporto allo studio potrebbe rivelarsi più efficace in vista di un recupero del divario nelle competenze in tempi ristretti, l'utilizzo di tutor individuali reclutati tra i coetanei più grandi, riconosciuti formalmente con l'attribuzione di crediti formativi a questi ultimi, potrebbe costituire una soluzione meno costosa. Di costo decisamente contenuto sarebbe anche l'introduzione nei programmi scolastici di alcune ore di lezione, condotte dal corpo docente, di ragionamento sulle opportunità di crescita che la presenza di una popolazione studentesca differenziata garantisce, quali ad esempio lo sviluppo della capacità di interagire con persone diverse da noi, di apprendere nuove conoscenze e abilità, di sviluppare la tolleranza e la comprensione. Questo potrebbe ridurre l'eventuale marginalizzazione degli studenti stranieri, specie se arrivati da poco, e facilitare la loro percezione di poter agire attivamente per costituire una risorsa per gli studenti della

classe che frequentano, migliorando il loro senso di efficacia personale. La seconda area di possibile intervento riguarda le azioni a favore della traduzione delle maggiori ambizioni scolastiche degli studenti stranieri in credenziali educative ugualmente elevate. Già da tempo il dibattito sulle politiche pubbliche da attivare per la riduzione delle disuguaglianze di istruzione ha riconosciuto l'importanza di incentivare e sostenere le aspirazioni educative degli studenti marginali (Baker, 2014). Le politiche più efficaci in questo senso potrebbero riguardare la dimensione della stratificazione del sistema di istruzione vigente nei paesi ospitanti. È stato riconosciuto se essa è particolarmente elevata, può ostacolare il compimento di scelte scolastiche. In linea con i desideri ideali dei figli degli immigrati (Jonsson e Rudolphi, 2010; Jackson, 2013) i quali, come dimostrato, sono costantemente superiori ai nativi trasversalmente ai contesti analizzati, anche dove la scelta del percorso di studi è particolarmente precoce e vincolante. Certamente, una riforma generale dell'istruzione nei paesi in cui il sistema è storicamente particolarmente selettivo è di assai difficile e complessa attuazione. Al contrario, politiche di ampiezza inferiore, focalizzate a sostenere nel corso della carriera scolastica le ambizioni scolastiche dei figli degli immigrati e a garantire una loro possibilità di espressione anche successivamente alle scelte inizialmente compiute, potrebbero avere lo stesso effetto positivo senza i costi di un cambiamento di portata più ampia. Quanto accade nei Paesi Bassi è particolarmente interessante a questo proposito. Il paese è caratterizzato da un sistema di istruzione differenziato in percorsi da scegliere piuttosto precocemente¹⁵². Tuttavia, una serie di particolari politiche mirate alla diffusione delle informazioni e all'aumento della permeabilità degli indirizzi in corrispondenza di determinati momenti della carriera, incentivano gli studenti a effettuare i cambi di corso necessari a concludere il proprio percorso di studio con il titolo di istruzione desiderato. Le politiche olandesi costruiscono una sorta di *best practice* che potrebbe essere efficacemente adottata da altri sistemi europei particolarmente selettivi, come ad esempio quello tedesco. Interventi di diffusione delle informazioni riguardo alle possibilità esistenti di migliorare le scelte scolastiche precedentemente compiute, anche successivamente all'ottenimento di un diploma meno prestigioso, potrebbero essere organizzati direttamente dagli istituti scolastici. Con una spesa contenuta questi riuscirebbero a sostenere le ambizioni dei figli degli immigrati anche quando essi si trovano iscritti in indirizzi meno remunerativi a causa dei risultati scolastici non prestigiosi. Se tali attività venissero indirizzate alle classi scolastiche intere, senza distinzione dei destinatari sulla base della loro nazionalità, si potrebbero inoltre ottenere plausibilmente dei ritorni positivi anche per i figli più ambiziosi dei genitori scarsamente istruiti, aumentando anche per loro le opportunità di mobilità sociale ascendente.

¹⁵² Le caratteristiche del sistema attualmente vigente nei Paesi Bassi vengono chiarite nel secondo capitolo di questo lavoro.

Riferimenti Bibliografici

- Abel, A., Vettori, C. e Wisniewski, K. (2012). KOLIPSI - *Gli studenti altoatesini e la seconda lingua: indagine linguistica e psicosociale. Die Südtiroler SchülerInnen und die Zweitsprache: eine linguistische und sozialpsychologische Untersuchung – vol.1.* Bolzano: Eurac.
- Ager, A., e Strang, A. (2008). Understanding Integration: A Conceptual. *Journal of Refugee Studies*, 21(2), 166-191.
- Alba, R. (2003). *Remaking the American Mainstream: Assimilation and Contemporary Immigration.* Cambridge: Harvard University Press.
- Alba, R. D., e Nee, V. (1997). Rethinking assimilation theory for a new era of immigration. *International Migration Review*, 826-874.
- Alba, R. D., e Nee, V. (2003). *Remaking the american mainstream: assimilation and contemporary immigration.* Cambridge MA: Harvard University Press.
- Alba, R. D., Handl, J., e Müller, W. (1998). Ethnic Inequalities in the German School System. In P. Schuck, e R. Münz, *Paths to Inclusion* (p. 115-150). Providence, RI: American Academy of Arts e Sciences.
- Alba, R., e Holdaway, J. (2013). *The children of Immigrants at School. A comparative look at the Integration in the United States and Western Europe.* New York: New York University Press.
- Alba, R., Kasinitz, P., e Waters, M. C. (2011). The kids are (mostly) alright: second-generation assimilation. Comments on Haller, Portes and Lynch. *Social Forces*, 89, 763-773.
- Alexander, K. S., Entwistle, D. R., e Kabbani, N. S. (2001). The dropout Process in life course Perspective: early risk factors at home and school. *Teachers College Record*, 103(5), 760-822.
- Allen, A. (2016). School choice policies and practices in the United States, South Africa, Spain and Canada. *Global Education Review*, 3(2), 1-3.
- Allison, P. D. (1999). Comparing Logit and Probit Coefficients across Groups. *Social Methods & Research*, 28(2), 186-208.
- Allmendinger, J. (1989). Educational Systems and labour market outcome. *European Sociological Review*, 5, 231-250.
- Ambrosini, M. (2005). *Sociologia delle Migrazioni.* Bologna: Il Mulino.
- Ammermueller, A. (2005). Educational Opportunities, and the Role of Institutions. *ZEW Discussion Paper*, 05-44.
- Archer, L., e Francis, B. (2007). *Understanding Minority Ethnic Achievement.* London/New York: Routledge.
- Argentin, G., e Triventi, M. (2011). Social inequality in higher education and labour market in a period of institutional reforms: Italy, 1992–2007. *Higher Education*, 61(3), 309–323.
- Argentin, G., e Triventi, M. (2015). The North-South Divide in School Grading Standards: New Evidence from National Assessments of the Italian Student Population. *Italian Journal of Sociology of Education*, 7(2).
- Arnot, M. (1985). *Race and Gender. Equal Opportunities Policies in Education.* Oxford: Pergamon Press.
- Azzolini, D. (2012). *Immigrant-native Educational Gaps. A systematic Inquiry into the Schooling of Children of Immigrants throughout the Italian Educational System.* Tesi di Dottorato - Univeristà degli Studi di Trento.
- Azzolini, D., & Barone, C. (2012b). Tra vecchie e nuove disuguaglianze: la partecipazione scolastica degli studenti immigrati nelle scuole secondarie superiori in Italia. *Rassegna Italiana di Sociologia*, LIII(4), 687-718.
- Azzolini, D., e Barone, C. (2013). Do they progress or do they lag behind? Educational attainment of immigrants' children in Italy: The role played by generational status, country of origin and social class. *Research in Social Stratification and Mobility*, 31, 82-96.
- Azzolini, D., Cvajner, M. e Santero, A. (2013). Sui banchi di scuola: i figli degli Immigrati. In C. Saraceno, N. Sartor, e G. Sciortino, *Stranieri e Disuguali* (p. 251-276). Bologna: Il Mulino.

- Azzolini, D., Schnell, P., e Palmer, J. (2012). Educational Achievement Gaps between Immigrant and Native Students in Two ‘New Immigration Countries: Italy and Spain in comparison. *The Annals of the American Academy of Political and Social Science*, 643(1), 46-77.
- Baker W., Sammons, P., Siraj-Blatchford, I., Sylva, K., Melhuish E.C., e Taggart B. (2014). Aspirations, education and inequality in England: insights from the Effective Provision of Pre-school, Primary and Secondary Education Project. *Oxford Review of Education*, 40(5), 525-542.
- Bagguley, P., e Hussain, Y. (2007). *The role of higher education in providing opportunities for south Asian Women*. Bristol: Policy Press.
- Ballarino, G., e Checchi, D. (2006). *Sistema scolastico e disuguaglianza sociale: scelte individuali e vincoli strutturali*. Bologna: Mulino.
- Ballarino, G., e Panichella, N. (2013). The Occupational Integration of Male Migrants in Western European Countries: Assimilation or Persistent Disadvantage? *International Migration*, 53(2), 338-352.
- Ballarino, G., e Perotti, L. (2012). The Bologna process in Italy. *European Journal of Education*, 47(3), 348–363.
- Ballarino, G., e Schizzerotto, A. (2011). Le disuguaglianze intergenerazionali di Istruzione. In A. Schizzerotto, U. Trivellato, e N. Sartor, *Generazioni Disuguali. Le condizioni di vita dei giovani di oggi e di ieri: un confronto* (p. 71-110). Bologna: Il Mulino.
- Bandura, A. (1993). Perceived self-efficacy in cognitive development and functioning. *Educational Psychologist*, 28, 117-148.
- Bandura, A. (1995). *Self-Efficacy in Changing Societies*. New York: Cambridge University Press.
- Banting, K., e Kymlicka, W. (2006). *Multiculturalism and the Welfare State: Recognition and Redistribution in Contemporary Democracies*. Oxford: Oxford University Press.
- Barban, N., & White, M. J. (2011). Immigrants' children's transition to secondary school in Italy. *International Migration Review*, 45(3), 702-26.
- Barbieri, G., Rossetti, C., Sestito, P., 2010. The Determinants of Teacher Mobility. Evidence from a Panel of Italian Teachers. *Banca d'Italia Working Paper* 761.
- Barone, C., Luijckx, R., & Schizzerotto, A. (2010). Elogio dei Grandi Numeri: il lento declino delle Disuguaglianze nelle Opportunità di Istruzione in Italia. *Polis*, 24(1), 5-34.
- Bauer, T., e Zimmermann, K. (1998). Causes of International Migration. In P. Gorter, P. Nijkamp, e J. Poot, *Crossing Borders: Regional and Urban Perspectives on International Migration* (p. 95-127). Aldershot: Ashgate.
- Becker, B. (2013). *The educational aspiration of Turkish-origin parents of three-year-old children in Germany: a comparison by generational status*. Trento: Paper presented at the ISA-RC28 spring meeting.
- Becker, B. (2015). Ethnic differences in school performance in grade 3: the Role of (early) language skills. *Monte Verità Conference: "(Persistent) Inequalities Revisited: Social Origin, Education, and Social Mobility"*, Ascona, 26-31 Luglio 2015.
- Becker, G. S. (1962). Investment in Human Capital: a Theoretical Analysis. *Journal of Political Economy*, 70(5), 9-49.
- Bennett, P. R., e Xie, Y. (2003). Revisiting racial differences in college attendance: the role of historically black colleges and universities. *American sociological review*, 68, 567-80.
- Benvenuto, G. (2003). *Mettere i voti a scuola: introduzione alla docimologia*. Roma: Carocci.
- Bernardi, F. (2014). Compensatory advantage as a mechanism of educational inequality. A regression discontinuity on month of birth. *Sociology of Education*, 87(2), 74–88.
- Bernstein, B. (1975). *Class, Codes, and Control*. London: Routledge and Kegan Paul.
- Bertozzi R. e Santagati M. (2006). Le politiche socioeducative per i minori stranieri in Italia. In M. Colombo, G. Giovannini e P. Landri, *Sociologia delle politiche e dei processi formativi*, Milano: Guerini Editore, 133-165.
- Besozzi, E. (1999). *Crescere tra appartenenze e diversità: Una ricerca tra i preadolescenti delle scuole medie milanesi*. Milano: FrancoAngeli.
- Bevelnder, P. (2015). Romanian migrants in Sweden. *ISS Workshop "Surveying Romanians for Comparative Research in Western Countries"*, Cologne 05-06 giugno 2015.

- Blangiardo, G.C. (2006). La presenza di minori stranieri nella realtà migratoria italiana. In G.G. Valtolina e A. Marazzi, *Appartenenze multiple. L'esperienza dell'immigrazione nelle nuove generazioni*. Milano: ISMU, Franco Angeli.
- Bobova, N. (2016). The Complexity of Return: Socio-Cultural Remittances of Highly Skilled Belarusians. *Central and Eastern European Migration Review*, 5(2), 119-134.
- Boccagni, P., e Pollini, G. (2012). *L'integrazione nello studio delle migrazioni. Teorie, indicatori, ricerche*. Milano: Franco Angeli.
- Bol, T., & Van de Werfhorst, H. G. (2013). Educational Systems and the Trade-Off between Labor Market Allocation and Equality of Educational Opportunity. *Comparative Education Review*, 57(2).
- Bommes, M., e Morawska, E. (2005). *International Migration Research. Constructions, Omissions and the Promises of Interdisciplinarity*. Aldershot: Ashgate Publishing Limited.
- Bonizzoni, P., Romito, M. e C. Cavallo (2014). L'orientamento nella scuola secondaria di primo grado. Una concausa della segregazione etnica nella scuola secondaria di secondo grado? *Educazione Interculturale*, 12(2), 199-229.
- Boone, S. e M. Van Houtte, (2013) Why are Teachers Recommendations at the Transition from Primary to Secondary Education Socially Biased? *British Journal of Sociology of Education*, 34(1), 20-38.
- Borjas, G. (1992). Ethnic Capital and Intergenerational Mobility. *The Quarterly Journal of Economics*, 107, 123-150.
- Boudon, R. (1974). *Education, opportunity, and social inequality*. New York: Wiley.
- Bourdieu, P. (1984). *Distinction*. Cambridge: Harvard University Press, Traduzione di Bourdieu, P. (1979) *La distinction: Critique sociale du jugement*. Paris: Edition de Minuit.
- Bourdieu, P., e Passeron, J. (1970). *La reproduction* (1972 ed.). Paris: Editions de Minuit.
- Bowles, S., e Gintis, H. (1976). *Schooling in Capitalist America*. New York: Basic Books.
- Bradley, S., e Lenton, P. (2007). Dropping out of post-compulsory education in the UK: An analysis of Determinants and Outcome. *Journal of Population Economics*, 20(2), 299-328.
- Breen, R. (2004). *Social mobility in Europe*. Oxford: Oxford University Press.
- Breen, R., e Goldthorpe, J. H. (1997). Explaining educational differentials: toward a formal rational action theory. *Rationality and society*, 9(3), 275-305.
- Breen, R., & Jonsson, J. O. (2000). A multinomial transition model for analyzing educational careers. *American Sociological Review*, 65(5), 754-772.
- Breen R., Karlson K.B. e Holm A. (2011). Total, direct, and indirect effects in logit and probit models. *Sociological Methods & Research* 42 (2), 164-191.
- Breen, R., Luijckx, R., Muller, W., & Pollak, R. (2009). Nonpersistent Inequality in Educational Attainment: evidence from eight Countries. *American Journal of Sociology*, 114(5), 1475-1521.
- Breen, R., Luijckx, R., Muller, W., & Pollak, R. (2010). Longterm trends in educational inequality in Europe: Class inequalities and gender. *European Sociological Review*, 26(1), 31-48.
- Brekke, I., e Mastekaasa, A. (2008). Highly educated Immigrants in the Norwegian Labour Market: Permanent disadvantage? *Work, Employment and Society*, 22, 507-526.
- Brinbaum, Y., e Cebolla-Boado, H. (2007). The school careers of ethnic minority youth in France. Success or disillusion. *Ethnicities*, 7(3), 445-474.
- Brinbaum, Y., e Guégnard, C. (2013). Choices and Enrollments in french secondary and Higher education: repercussions for second-generation immigrants. *Comparative Education Review*, 57(3), 481-502.
- Brinbaum, Y., e Heath, A. F. (2014). Ethnic Differences in Completion of Upper Secondary Education. In A. F. Heath, e Y. Brinbaum, *Unequal Attainments. Ethnic Educational Inequalities in ten western countries*. Oxford: Oxford University Press.
- Brinbaum, Y., & Kieffer, A. (2005). D'une génération à l'autre, les aspirations éducatives des familles immigrées: ambition et persévérance. *La Revue Education et Formations*, 72, 53-75.
- Brint, S. (1998). *Schools and societies* (2008 ed.). Stanford: Stanford University Press.

- Brubaker, R. (2001). The Return of Assimilation? Changing Perspective on Immigration and its sequels in France, Germany and the United States. *Ethnic and Racial Studies*, 24(4), 531-548.
- Brunello, G., e Checchi, D. (2007). Does School Tracking affect Equality of Opportunity? New International Evidence. *Economic Policy*, 22, 781-861.
- Brunello, G., e Rocco, L. (2011). The Effect of Immigration on the School Performance of Natives: Cross Country Evidence using Pisa Test Scores. *IZA Discussion Paper*, 5479.
- Bruner, J. (1997). *La cultura dell'educazione*. Milano: Feltrinelli.
- Bukodi, E., e Goldthorpe, J. H. (2012). Decomposing Social Origins: The Effect of Parents' Class, Status and Education on the Educational Attainment of their Children. *European Sociological Review*, 29(5), 1024-1039.
- Burrell, K. (2009). *Polish Migration to the UK in the 'New' European Union after 2004*. Farnham: Ashgate Publishing Limited.
- Canino, P. (2010). Stranieri Si Nasce...E Si Rimane? Differenziali Nelle Scelte Scolastiche Tra Giovani Italiani E Stranieri. *Collana Quaderni dell'Osservatorio - Fondazione Cariplo*, 3.
- Caponio, T. (2016). *Quale partecipazione politica degli stranieri in Italia? Il caso delle consulte elettive dei comuni dell'Emilia Romagna*. Firenze: IX convegno internazionale della Sise, Firenze, 14-15 dicembre. <http://ius.regione.toscana.it/elezioni/Documenti/IXConvegnoSISE/Caponio.pdf> (link al 06.04.15).
- Carrera, S. (2008). *Benchmarking Integration in the EU. Analyzing the debate on Integration Indicators and Moving it Forward*. Gutersloh: Bentelmsan Foundation.
- Casacchia, O., Natale, L., Paterno, A., & Terzera, L. (2008). *Studiare Insieme, Crescere Insieme? Un'indagine Sulle Seconde Generazioni in Dieci Regioni Italiane*. Miano: Franco Angeli.
- Castles, S., e Kosack, G. (1973). *Immigrant Workers and Class Structure in Western Europe*. Oxford: Oxford University Press.
- Castles, S., e Miller, M. J. (2003). *The Age of Migration: International Population Movements in the Modern World*. 3°ediz. London: Macmillan.
- Castles, S., Korac, M., Vasta, E., e Vertovec, S. (2002). *Integration: Mapping the Field*. London: Home Office Report.
- Castoldi, M. (2012). *Valutare a scuola. Dagli apprendimenti alla valutazione di sistema*. Roma: Carocci.
- Cebolla Boado, H. (2007). Immigrant Concentration in Schools: Peer Pressures in Place? *European Sociological Review*, 23(3), 341-356.
- Cebolla-Boado, H. (2011). Primary and Secondary Effects in the Explanation of Disadvantage in Education: the Children of Immigrant Families in France. *British Journal of Sociology of Education*, 32(3), 407-430.
- Cebolla Boado, H., e Medina, L. G. (2011). The Impact of Immigrant Concentration in Spanish Schools: School, Class, and Composition Effects. *European Sociological Review*, 27, 606-623.
- Cebolla Boado, H., e Finotelli, C. (2015). Is There a North-South Divide in Integration Outcomes? A Comparison of the Integration Outcomes of Immigrants in Southern and Northern Europe. *European Journal of Population*, 31(1), 77-102.
- Ceccatelli Gurrieri, G., & Meister, C. (2004). *Adolescenti d'altrove*. Florence, Italy: Polistampa.
- Ceobanu, A. M., e Escandell, X. (2010). Comparative Analyses of Public Attitudes Toward Immigrants and Immigration Using Multinational Survey Data: A Review of Theories and Research. *Annual Review of Sociology*, 36(1), 309-328.
- Cesareo, V., e Blangiardo, G.C. (2009) cur. *Indici di Integrazione. Un'indagine empirica sulla realtà migratoria italiana*. Milano: ISMU, Franco Angeli.
- Cesareo, V. (2014) (cur.) *Twenty years of migrations in Italy: 1994-2014*. Milano: Mc Graw-Hill Education.
- Cesareo, V. (2016) (cur.) *The Twenty-first Italian Report on Migrations 2015*. Milano: Mc Graw-Hill Education.
- Checchi, D. (2010a). Uguaglianza Delle Opportunità Nella Scuola Secondaria Italiana. *Working Paper della Fondazione Giovanni Agnelli*, 25.

- Checchi, D. (2010b). Il passaggio dalla scuola media alla scuola superiore. *Ricercazione*, 2, 215-235
- Checchi, D., & Braga, M. (2009). Divario Territoriale E Formazione Delle Competenze Degli Studenti Quindicenni. *Ricercazione*, 1, 115-131.
- Checchi, D., & Flabbi, L. (2007). Intergenerational mobility and schooling decisions in Germany and Italy: The impact of secondary school tracks. *IZA Discussion Papers*, No. 2876, Bonn.
- Cheng, S., & Starks, B. (2002). Racial Differences in the Effects of Significant Others on Student's Educational Expectations. *Sociology of Education*, 75(4), 306-327.
- Chiari, G. (1994). *Climi di classe e apprendimento. Un progetto di sperimentazione per il miglioramento del clima di classe in quattro città italiane*. Milano: Franco Angeli.
- CILS4EU (2014). *Children of Immigrants Longitudinal Survey in Four European Countries. Technical Report. Wave 1 – 2010/2011, v1.1.0*. Mannheim: Mannheim University.
- CILS4EU. (2016). *Children of Immigrants Longitudinal Survey in Four European Countries. Technical Report. Wave 3 – 2012/2013, v3.1.0*. Mannheim: Mannheim University.
- Chiswick, B., e Miller, P. (2010). The International Transferability of Immigrants' Human Capital Skills. *Economics of Education Review*, 28(2), 162-169.
- Cobalti, A. (2006). *Globalizzazione e istruzione*. Bologna: Il Mulino.
- Coleman, J. S. (1988). Social Capital in the Creation of Human Capital. *The American Journal of Sociology*, 94, 95-120.
- Coleman, J. S., Campbell, E. Q., Hobson, C. J., McPartland, J., Mood, A. M., Weinfeld, F. D., & York, R. L. (1966). *Equality of educational opportunity*. Washington, DC: U.S. Government Printing Office.
- Colombo, A. (2012). *Fuori Controllo? Miti e realtà dell'immigrazione in Italia*. Bologna: Il Mulino.
- Colombo, A., e Sciortino, G. (2004). Italian Migration: the Origins, Nature and Evolution of Italian Migratory System. *Journal of Italian Modern Studies*, 9(1), 49-70.
- Colombo, A., e Sciortino, G. (2008). *Stranieri in Italia. Trent'anni dopo*. Bologna: Il Mulino.
- Colombo, M., e Santagati, M. (2010). *Interpreting social inclusion of young immigrants in Italy. Italian Journal of Sociology of Education*, 2(1), 9-48.
- Colombo, M., e Santagati, M. (2014). *Nelle scuole plurali: Misure d'integrazione degli alunni stranieri*. Milano: Franco Angeli.
- Connolly, P. (2006). The Effects of Social Class and Ethnicity on Gender Differences in GCSE Attainment: A Secondary Analysis of the Youth Cohort Study of England and Wales 1997-2001. *British Educational Research Journal*, 32(1), 3-21.
- Consiglio dell'Unione Europea. (19 novembre 2004). *Immigrant Integration Policy in the European Union*. Brussels.
- Conte, M., (2012) *Passaggi. Ragazzi e ragazze dalla scuola media alla scuola superiore*. Milano: Codici Società Cooperativa Sociale.
- Contini, D., e Scagni, A. (2012). Social-origin Inequalities in Educational Careers in Italy. Performances or Decision Effects? *Department of Economics "S. Cagnetti de Martiis" Working Paper Series*, 14.
- Contini, D. (2013). Immigrant background peer effects in Italian schools. *Social Science Research*, 42, (1122-1142).
- Cook, P. J., e Jens, L. (1997). Weighing the "burden of 'acting white'": Are there race differences in attitudes toward education? *Journal of Policy Analysis and Management*, 16(2).
- Covington, M. (1984). The motive for self-worth. In R. Ames, e C. Ames, *Research on Motivation in Education, vol. 1, Student Motivation*. New York: New York University Press.
- Crompton, R. (1998). *Class and stratification. An introduction to current debates*. Cambridge: Polity Press.
- Crozier, G. (2005). There's a War against our Children: Black Parents' Views on their Children's Education. *British Journal of Sociology of Education*, 26(5), 585-598.
- Crul, M., e Schneider, J. (2009). Children of Turkish Immigrants in Germany and the Netherlands: the Impact of differences in Vocational and Academic Tracking systems. *Teachers College Record*, 111(6), 1508-1527.
- Cvajner, M. (2011). Migrant friendships, migrant loves—taking the sociability of second generations seriously. *Journal of Modern Italian Studies*, 16(4), 465-477.

- Cvajner, M. (2015). *Seconde generazioni: amicizia, socialità e tempo libero. Quaderni di Sociologia*, 67, 29-47.
- Dalla-Zuanna, G., Farina, P., e Strozza, S. (2009). *Nuovi Italiani. I giovani immigrati cambieranno il nostro paese?* Bologna: Il Mulino.
- Davies, P., Mangan, J., Hughes, A., & Slack, K. (2013). Labour market motivation and undergraduates' choice of degree subject. *British Educational Research Journal*, 39(2), 361-382.
- Davies, S., & Guppy, N. (s.d.). Fields of study, college selectivity, and student inequalities in higher education. *Social Forces*, 75(4), 1417-1438.
- Delamont, S. (1977). *Reading on Interactionism in the Classroom*. London/New York: Methuen.
- Delli Zotti, G., e Urpis, O. (2012). Educational institutions in the face of multiculturalism: Problems and solutions to interethnic violence in Italian schools. In Medarić Z. e Sedmak M., *Children's voices: Interethnic violence in school environment*. Ljubljana: Koper University of Primorska Press, (pp. 121-169).
- Demie, F. (2001). Ethnic and Gender Differences in Educational Achievement and Implications for School Improvement Strategies. *Educational Research*, 43(1), 91-106.
- Deming, D.J.; Hastings, J.S.; Kane, T.J.; Staiger, D.O. (2014). The American Economic Review, 104 (3), 991-1013.
- Di Bartolomeo, A. (2011). Explaining the gap in educational achievement between second-generation immigrants and natives: The Italian case. *Journal of Modern Italian Studies*, 16, 437-449.
- Di Muzio, G. (2010). Informazione, pratiche comunicative, senso di appartenenza: elementi di integrazione culturale. In Zurla, P. *La sfida dell'integrazione. Un'indagine empirica sulla realtà migratoria in Romagna*. Milano: Franco Angeli/ ISMU.
- DL.286/1998 - Decreto Legislativo 25 luglio 1998, n. 286. Testo unico delle disposizioni concernenti la disciplina dell'immigrazione e norme sulla condizione dello straniero. Gazzetta Ufficiale n. 191 del 18 agosto 1998. <http://www.camera.it/parlam/leggi/deleghe/98286dl.htm> (link al 01/04/15).
- DL.286/2004 - Decreto Legislativo del 19 novembre 2004, n. 286. Istituzione del Servizio nazionale di valutazione del sistema educativo di istruzione e di formazione, nonché riordino dell'omonimo istituto, a norma degli articoli 1 e 3 della legge 28 marzo 2003, n. 53. Gazzetta Ufficiale n. 282 del 1 dicembre 2004.
- Dollmann, J. (2016). Positive Choices for All? SES- and Gender-Specific Premia of Immigrants at Educational Transition. *3rd Annual BAGSS Conference, 20-21 July 2016, Bamberg (DE)*.
- Dollmann, J., Jacob, K., e Kalter, F. (2014). Examining the Diversity of Youth in Europe. A Classification of Generations and Ethnic Origins using Cils4eu Data. *MZES Working Paper*.
- DPR.394/199 - Decreto del Presidente della Repubblica 31 Agosto 1999, n. 394. Regolamento recante norme di attuazione del testo unico delle disposizioni concernenti la disciplina dell'immigrazione e norme sulla condizione dello straniero. Ministero dell'Interno. http://hubmiur.pubblica.istruzione.it/alfresco/d/d/workspace/SpacesStore/1ebac8e2-3ed5-49cd-8427-926c4e705122/dpr394_1999.pdf (link al 01/04/15).
- Dronkers, J., Van der Velden, R., e Dunne, A. (2011). Why are migrant students better off in certain types of educational systems or schools than in others? *European Educational Research Journal*, 11(1), 11-44.
- Dumay, X., e Dupriez V. (2008). Does the school composition matter? Evidence from Belgian data. *British Journal of Educational Studies*, 56 (4), pp. 440-477.
- Duncan, J., e Brooks-Gunn, J. (1997). *Consequences of Growing up poor*. New York: Russel Sage Foundation.
- Dustman, C., e Glitz, A. (2011). Migration and Education. In *Handbook of the Economics of Education* (Vol. 4, p. 327-439).
- Dustmann, C., Frattini, T., e Lanzara, G. (2012). Educational achievement of second-generation immigrants: an international comparison. *Economic Policy*, 27(69), 143-185.

- Entzinger, H. (2000). The Dynamics of Integration Policies: a Multidimensional Model. In R. Koopmans, e P. Statham, *Challenging Immigration and Ethnic Relations Politics*. Oxford: Oxford University Press.
- Entzinger, H., e Biezeveld, R. (2003). *Benchmarking in Immigrant Integration*. Rotterdam: European Research Center on Migration and Ethnic Reactions.
- Erikson, R., e Goldthorpe, J. (1992). *The constant flux: a study of class mobility in industrial societies*. Oxford: Oxford University Press.
- Erikson, R., e Jonsson, J. O. (A cura di). (1996). *Can education be equalized? the swedish case in comparative perspective*. Boulder, Colorado: Westview Press.
- Erikson, R., Goldthorpe, J. H., Jackson, M., Yaish, M., e Cox, D. R. (2005). On class differentials in educational attainment. *PNAS*, 102(27), 9730-9733.
- Estevez-Abe, M., Iversen, T., e Soskice, D. (2001). Social protection and the formation of skills: a reinterpretation of the welfare state. In P. A. Hall, e D. Soskice, *Varieties of capitalism. The institutional foundations of comparative advantage* (p. 145-183). Oxford: Oxford University Press.
- Eurydice. (2017). Strutture dei sistemi educativi europei: diagrammi 2016/2017. Scaricabile al link (attivo al 08/03/17) http://eurydice.indire.it/wp-content/uploads/2017/02/Quaderno_34.pdf.
- EUROSTAT (2009). *Demographic Outlook. National reports on the demographic developments in 2007*. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities.
- EUROSTAT (2011). *Indicators of Immigrant Integration. A pilot Study*. Bruxelles: Eurostat.
- EUROSTAT (2013). *EU Employment and Social Situation. Quarterly Review*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- EUROSTAT (2015). Population by educational attainment level, sex, age and citizenship (%) (edat_lfs_9911) Tavola disponibile al link: <http://ec.europa.eu/eurostat/data/database> (link attivo al 03/03/2017).
- EUROSTAT (2016a). *Population without the citizenship of the reporting country (tps00157)*. Main tables on "Population data", Eurostat, European Commission. Tavola disponibile al link <http://ec.europa.eu/eurostat/web/population-demography-migration-projections/population-data/main-tables> (attivo al 03/03/2017).
- EUROSTAT (2016b). *Population on 1 January by age group, sex and citizenship (migr_pop1ctz)*. Tavola disponibile al link <http://ec.europa.eu/eurostat/web/population-demography-migration-projections/population-data/database> (attivo al 04/03/2017).
- EUROSTAT (2016c). *Population on 1 January by age group, sex and country of birth (migr_pop3ctb)*. Tavola disponibile al link <http://ec.europa.eu/eurostat/web/population-demography-migration-projections/population-data/database> (link attivo al 04/03/2017).
- Eve, M. (2014). "Secondgen". *Second generations: Migration processes and mechanisms of integration of foreigners and Italians (1950-2010)*. Torino.
- Eve, M., e Ricucci, R. (2009). *Giovani e territorio: Percorsi di integrazione di ragazzi italiani e stranieri in alcune province del Piemonte*. Torino: Fieri.
- Favell, A. (2003). Integration Nations: the Nation-state and research on immigrants in Western Europe. *Comparative Social Research*, 22, 13-42.
- Fekjaer, S. N. (2007). New differences, old explanations: can educational differences between ethnic groups in Norway be explained by social background? *Ethnicities*, 7, 367-389.
- Fekjaer, S.N. e Birkelund, G.E. (2007). Does the ethnic composition of upper secondary schools influence educational achievement and attainment? A multilevel analysis of the Norwegian case. *European Sociological Review*, 23, pp. 309-323
- Feliciano, C. (2005a). Does Selective Migration Matter? Explaining ethnic disparities in Educational Attainment Among Immigrants' children. *International Migration review*, 39(4), 841-871.
- Feliciano, C. (2005b). Educational Selectivity in U.S. Immigration: How do Immigrants compared to those left behind? *Demography*, 42(1), 131-152.
- Feliciano, C.; e Lanuza, Y.R. (2017). An Immigrant Paradox? Contextual Attainment and Intergenerational Educational Mobility. *American Sociological Review*, 82(1), 211-241.

- Felouzis, G. (2003). La ségrégation ethnique au collège et ses conséquences. *Revue française de sociologie*, 44(3), 413-448.
- Fernandez Reino, M. (2013). *Ethnic differentials in post-compulsory educational transitions in England*. Trento, IT.: Paper presented at the ISA-RC28 Spring Meeting.
- Fischer, L. (2003). *Sociologia della Scuola*. Bologna: Il Mulino.
- Fischer, L. (2007). *Lineamenti di Sociologia della Scuola*. Bologna: Il Mulino.
- Fischer, L., e Fischer, M. (2002). *Scuola e società multi-etnica. Modelli teorici di integrazione e studenti immigrati a Torino e Genova*. Torino: Edizioni della Fondazione Giovanni Agnelli.
- Fordham, S., e Ogbu, J. U. (1986). Black students' School Success: Coping with the "Burden of 'Acting White'". *The Urban Review*, 18(3).
- Foster, P., Gomm, R., e Hammersley, M. (1996). *Constructing Educational Inequality: an Assessment of Research on School Processes*. London: Falmer.
- Friedberg, M. R. (2000). You can't take it with you? Immigrant Assimilation and the Portability of Human Capital. *Journal of Labour Economics*, 18, 221-251.
- Gallino, L. (1978). *Dizionario di Sociologia* (2004 ed.). Torino: Utet.
- Galloni, F. (2008). Studenti Sikh di fronte alla scelta della scuola secondaria. In F. Gobbo (a cura di) *L'educazione al tempo dell'intercultura*, Roma:Carocci.
- Gamoran, A. (1992). The variable effect of high school tracking. *American Sociological Review*, 57, 812-828.
- Gamoran, A., e Mare, R. D. (1989). Secondary school tracking and educational inequality: Compensation, reinforcement, or neutrality? *American Journal of Sociology*, 94, 1146-1183.
- Gang, I., e Zimmerman, C. (2000). Is child like parent? Educational attainment and ethnic origin. *Journal of Human Resources*, 35, 550-569.
- Ganzeboom, H., De Graaf, P., & Treiman, D. (1992). A standard International Socio-Economic Index of Occupational Status. *Social Science Research*, 21, 1-56.
- Gardner, H. (1995). *L'educazione delle intelligenze multiple*. Milano: Anabasi.
- GCIM. (2005). *Migration in an Inter-connected World: New Directions for Action*. Global Commission on International Migration.
- Gillborn, D. (1995). *Racism and Antiracism in Real School*. Buckingham: Open University Press.
- Giovannini, G., e Queirolo Palmas, L., (2002). *Una scuola in comune: Esperienze scolastiche in contesti multi-etnici italiani*. Torino: Fondazione Agnelli.
- Glick Schiller, N., Basch, L., e Szanton Blanc, C. (1995). From Immigrant to Transmigrant: Theorizing Transnational Migration. *Anthropological Quarterly*, 68(1), 48-63.
- Gogolin, I., e Salem, T. (2014). Race and Ethnic Inequalities in Education in Germany. In P. A. Stevens, e G. Dworkin, *The Palgrave Handbook of Race and Ethnic Inequalities in Education* (p. 365-401). New York: Palgrave Macmillan.
- Goldthorpe, J. H. (1996). Class analysis and the reorientation of class theory. The case of persisting differentials in educational attainment. *British Journal of Sociology*, 47(3), 481-505.
- Gordon, M. M. (1964). *Assimilation in American life: the role of race, religion, and national origins*. Oxford: Oxford University Press.
- Goyette, K. A., & Mullen, A. L. (2006). Who studies the arts and sciences? Social background and the choice and consequences of undergraduate field of study. *The Journal of Higher Education*, 77(3), 497-538.
- Goyette, K., e Xie, Y. (1999). Educational expectation of Asian American Youths: Determinants and ethnic Differences. *Sociology of Education*, 72, 22-36.
- Graubard, B. I., e E. L. Korn. (1996). Modelling the sampling design in the analysis of health surveys. *Statistical Methods in Medical Research* 5, 263-281.
- Grogger, J., e Hanson, G. H. (2011). Income maximization and the selection and sorting of international migrants. *Journal of Development Economics*, 95(1), 42-57.
- Grönqvist, H. (2006). Ethnic enclaves and the attainments of immigrant children. *European Sociological Review*(22), 369-382.
- Halsey, A. H., Heath, A. F., e Ridge, J. M. (1980). *Origins and Destinations: Family, Class and Education in Modern Britain*. Oxford: Clarendon Press.
- Hansen, J., e Lofstrom, M. (2009). The Dynamics of Immigrant Welfare and Labour Market Behaviour. *Journal of Population Economics*, 22, 941-970.

- Hanson, S. L. (1994). Lost talent: Unrealized Educational aspirations and expectations among US youths. *Sociology of Education*, 67, 159-183.
- Hanushek, E., e Woessmann, L. (2011). The Economics of International Differences in Educational Achievement. In E. A. Hanushek, S. Machin, e L. Woessmann, *Handbook of the Economics of Education* (p. 89-200). Oxford: Elsevier.
- Haque, Z., & Bell, J. (2001). Evaluating the Performances of Minority Ethnic Pupils in Secondary Schools. *Oxford Review of Education*, 27(3), 357-368.
- Haveman, R., e Wolfe, B. (1995). The determinants of children's attainments: a review of methods and findings. *Journal of Economic Literature*, 33, 1829-1878.
- Heath, A. (2000). The Political Arithmetic Tradition in the Sociology of Education. *Oxford Review of Education*, 26, 313-330.
- Heath, A. F., e Rothon, C. (2014). Ethnic penalties and Premia at the End of lower secondary education. In A. F. Heath, e Y. Brinbaum, *Unequal Attainments. Ethnic Educational Inequalities in ten western countries*. Oxford: Oxford University Press.
- Heath, A. F., Rothon, C., e Kilpi, E. (2008). The second generation in western europe: education, unemployment, and occupational attainment. *Annual review of sociology*, 34, 211-235.
- Heath, A., e Brinbaum, Y. (2007). Guest editorial. Explaining ethnic inequalities in educational attainment. *Ethnicities*, 7(3), 291-305.
- Heath, A., e Brinbaum, Y. (2014). *Unequal Attainments. Ethnic educational inequalities in ten Western countries*. Oxford: Proceedings of the British Academy .
- Heath, A., e Cheung, S.-Y. (A cura di). (2007). *Unequal chances: ethnic minorities in western labour markets*. Oxford: Oxford University Press.
- Heckmann, F., Lederer, H., e Worbs, S. (2001). *Effectiveness of National Integration strategies towards second generation migrant youth in a comparative European perspective. Final Report to the European Commission*. Bamberg: Efms.
- Herzog-Punzenberger, B., e Schnell, P. (2014). Race and Ethnic Inequalities in Education in Austria. In A. J. Stevens, e G. A. Dworkin, *The Pallgrave Handbook of Race and Ethnic Inequalities in Education* (p. 70-106). Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Hoenig, K., Leopold, L., e Shavit, Y. (2013). *Cultural capital and achievement differences between immigrants and natives in Germany*. Trento, IT.: Paper presented at the ISA-RC28 Spring Meeting.
- Hoff, E. (2003). The specificity of environmental influence: Socioeconomic status affects early vocabulary development via maternal speech. *Child Development*, 74(5), 1368-1378.
- Huddleston, T., Niessen, J., Chaoimh, E. N., e White, E. (2011). *Migrant Integration Policy Index*. Bruxelles: The british council and Migration Policy Group.
- Huddleston, T., Niessen, J., Chaoimh, E. N., e White, E. (2011). *Migrant Integration Policy Index*. Bruxelles: The british council and Migration Policy Group.
- Hustinx, P. W. (2002). School careers of pupils of ethnic minority background after the transition to secondary education: is the ethnic factor always negative? *Educational research and evaluation*, 2(2), 169-195.
- Iannelli, C., e Howieson, C. (2008). The effects of low attainment on young people's outcome at age 22-23 in Scotland. *British Educational Research Journal*, 4, 269-290.
- Ichou, M. (2013). Différences d'origine et origine des différences: les résultats scolaires des enfants d'émigrés/immigrés en France du début de l'école primaire à la fin du collège. *Revue Française de Sociologie*, 54(1), 5-52.
- Ichou, M. (2014). Who hey were There: Immigrants' Educational Selectivity and Their Children's Educational Attainment. *European Sociological Review*, 30(6), 750-765.
- Ichou, M. (2015). Origine migratoire et inégalités scolaires: étude longitudinale des résultats scolaires des descendants d'immigrés en France et en Angleterre. *Revue Française de Pédagogie*, 2, 29-46.
- Ichou, M., & van Zanten, A. (2014). Race and Ethnic Inequality in Education in France. In P. A. Stevens, & G. Dworkin, *The Palgrave Handbook of Race and Ethnic Inequality in Education* (p. 328-365). New York: Palgrave Mcmillan.
- IEA. (2013). *Timm e Pirls 2011: relationship among reading, mathematics, and science achievement at the fourth grade. Implications for early learning*. Boston: Timss e Pirls International Study Center.

- INVALSI (2013). *La rilevazione nazionale degli apprendimenti 2012/13 nelle classi II e V primaria, nelle classi I e III (Prova nazionale) della scuola secondaria di primo grado e nella II classe della scuola secondaria di secondo grado*. Roma: INVALSI.
- ISMU (2016). *Alunni con cittadinanza non italiana. La scuola multiculturale nei contesti locali*. Rapporto nazionale a.s. 2014/2015. Milano: Fondazione ISMU.
- ISTAT (1961). *Primo censimento generale dell'agricoltura*. Roma: Istat.
- ISTAT (2000). *Flussi migratori e caratteristiche della popolazione straniera, anni 1990-1998*. Roma: Sistema statistico nazionale. Istituto nazionale di statistica.
- ISTAT (2012). *Il confronto fra censimento e anagrafe*. Comunicato Stampa del 12 aprile 2012. Roma: Sistema statistico nazionale. Istituto nazionale di statistica. Documento reperibile al link: <https://www.istat.it/it/files/2012/04/censimento-anagrafe.pdf> (link attivo al 07/03/2017).
- ISTAT (2013). *Rilevazione della popolazione residente comunale straniera per sesso e anno di nascita*. <http://stra-dati.istat.it/>.
- ISTAT (2014). *Noi Italia. 100 statistiche per capire il Paese in cui viviamo*. Roma: Sistema statistico nazionale. Istituto nazionale di statistica.
- ISTAT (2016a). *Annuario Statistico Italiano 2016*. Roma: Sistema statistico nazionale. Istituto nazionale di statistica.
- ISTAT (2016b). *Bilancio Demografico Nazionale relativo all'anno 2015*. Comunicato Stampa del 10 giugno 2016. Roma: Sistema statistico nazionale. Istituto nazionale di statistica.
- ISTAT (2016c). *L'integrazione scolastica e sociale delle seconde generazioni*. Report del 15 marzo 2016. Roma: Sistema statistico nazionale. Istituto nazionale di statistica.
- Jackson, M. (2012). Bold choices: how ethnic inequalities in educational attainment are suppressed. *Oxford Review of Education*, 38(2), 189-208.
- Jackson, M. (2013). *Determined to Succeed? Performance versus Choice in Educational Attainment*. Stanford: Stanford University Press.
- Jackson, M., e Holzman, B. (2014). Misplaced concerns? Social background inequalities in performance and college enrollment. *Presentation at the ISA-RC28 Spring Meeting in Budapest*.
- Jackson, M., Erikson, R., Goldthorpe, J. H., e Yaish, M. (2007). Primary and secondary effects in class differentials in educational attainment. The transition to A-level courses in England and Wales. *Acta Sociologica*, 50(3), 211-229.
- Jackson, M., Jonsson, J. O., e Rudolphi, F. (2012). Ethnic Inequality and Choice-driven Educational Systems: a longitudinal study of performance and choice in England and Sweden. *Sociology of Education*, 85, 158-178.
- Jackson, M., Luijkx, R., Pollak, R., Vallet, L., e Van de Werfhorst, H. G. (2008). Educational Fields of Study and the Intergenerational Mobility Process in Comparative Perspective. *International Journal of Comparative Sociology*, 49(4-5), 369-388.
- Jencks, C., e Mayer, S. E. (1990). The social consequences of growing up in a poor neighborhood. In L. E. Lynn, e M. G. McGeary, *Inner-City Poverty in the United States* (p. 111-185). Washington: The National Academies Press.
- Jensen, P., e Rasmussen A.W. (2011). The effect of immigrant concentration in schools on native and immigrant children's reading and math skills. *Economics of Education Review*, 30, (1503– 1515).
- Jonsson, J. O. (1999). Explaining Sex Differences in Educational Choice: an Empirical Assessment of a Rational Choice Model. *European Sociological Review*, 15(4), 391-404.
- Jonsson, J. O. (2007). The farther they come, the harder they fall? First and second generation immigrants in the Swedish labour market. In A. F. Heath, & S. Cheung, *Unequal Chances: Ethnic Minorities in Western Labour Markets* (p. 451-505). Oxford: Oxford University Press.
- Jonsson, J. O., e Rudolphi, F. (2010). Weak performance - strong determination: school achievement and educational choice among children of immigrants in Sweden. *European Sociological Review*, 1-22.
- Jonsson, J. O., Kilpi-Jakonen, E., e Rudolphi, F. (2014). Ethnic differences in early school-leaving. In A. F. Heath, e Y. Brinbaum, *Unequal Attainments. Ethnic Educational Inequalities in ten western countries*. Oxford: Oxford University Press.

- Kalter, F. (2015). Structural ethnic inequalities reconsidered: How important are social and cultural aspects of integration? *Presentazione alla conferenza "(Persistent) Inequalities Revisited: Social Origin, Education, and Social Mobility, 26-31 Luglio 2015 -Ascona, Svizzera-*).
- Kalter, Frank, Anthony F. Heath, Miles Hewstone, Jan O. Jonsson, Matthijs Kalmijn, Irena Kogan, e Frank van Tubergen (2014). *Children of Immigrants Longitudinal Survey in Four European Countries (CILS4EU) – Full version. Data file for on - site use.* Cologne : GESIS Data Archive, ZA5353 Data file Version 1.1.0, doi:10.4232/cils4eu.5353.1.1.0.
- Kao, G. (1999). Psychological Well-Being And Educational Achievement Among Immigrant Youth. In D. J. Hernandez, *Children of Immigrants: Health, Adjustment, and Public Assistance.* Washington DC.: National Academic Press.
- Kao, G., Vaquera, E., e Goyette, K. (1999). *Education and Immigration.* Cambridge: Polity Press.
- Kao, G., e Thompson, J. S. (2003). Racial and ethnic stratification in educational achievement. *Annual Review of Sociology*, 2, 417-442.
- Karlson K.B., e Holm A. (2011). Decomposing primary and secondary effects: a new decomposition method. *Research in Social Stratification and mobility* 29 (2), 221-237.
- Karlson K.B., Holm A. e Breen R. (2010). Comparing regression coefficients between same-sample nested models using logit and probit: A new method. *Sociological Methodology* 42 (1), 286-313.
- Keddie, N. (1971). Classroom Knowledge. In M. F. Young, *Knowledge and Control: New Directions for the Sociology of Education* (pp. 133-160). Collier-Macmillan.
- Kerckhoff, A. (2001). Education and Social Stratification processes in Comparative Perspective. *Sociology of Education*, 74, 3-18.
- Kilpi-Jakonen, E. (2011). Continuation to Upper Secondary Educationa in Finland: Children of Immigrants and the Majority Compared. *Acta Sociologica*, 54, 67-94.
- Kivisto, P. (2005). *Incorporating Diversity: Rethinking Assimilation in a Multicultural Age.* Boulder, Colorado: Paradigm Publishers.
- Kogan, I. (2006). Labor Markets and economic incorporation among recent immigrants in Europe. *Social Forces*, 85(2), 697-721.
- Kogan, I. (2011). The price of being an outsider: labour market flexibility and immigrants' employment paths in Germany. *International journal of comparative sociology*, 52(4), 264-283.
- Koopmans, R., Statham, P., Giugni, M., e Passy, F. (2005). *Contested citizenship, immigration and cultural diversity in Europe.* Minneapolis, MI.: University of Minnesota Press.
- Kristen, C. (2005). *School Choice and Ethnic School Segregation: primary school selection in Germany.* Münster: Waxmann Verlag.
- Kristen, C., e Granato, N. (2007). The Educational Attainment of the Second Generation in Germany. *Social Origins and Ethnic Inequality. Ethnicities*, 3(7), 343-366.
- Kristen, C., Reimer, D., e Kogan, I. (2008). Higher education entry of turkish immigrant youth in Germany. *International Journal of comparative sociology*, 49(2-3), 127-151.
- Lee, E. S. (1966). A Theory of Migration. *Demography*, 3, 47-57.
- Lessard-Phillips, L., Brinbaum, Y., e Heath, A. (2014). Academic and Vocational tracking in upper secondary education. In A. F. Heath, e Y. Brinbaum, *Unequal Attainments. Ethnic Educational Inequalities in ten western countries.* Oxford: Oxford University Press.
- Lessard-Phillips, L., Fleishmann, F., e Van Elsas, E. (2014). Ethnic Minorities in 10 western countries: migration Flows, Policies and Institutional Differences. In A. F. Heath, e Y. Brinbaum, *Unequal Attainments. Ethnic Educational Inequalities in ten western countries.* Oxford: Oxford University Press.
- Leventhal, T., e Brooks-Gunn, J. (2000). The neighborhoods they live in: the effects of neighborhood residence on child and adolescent. *Psychological Bulletin*, 126(2), 309-37.
- Levels, M., & Dronkers, J. (2008). Educational Performance of Native and Immigrant Children from Various Countries of Origin. *Ethnic and Racial Studies*, 31, 1404-25.

- Leves, M., Dronkers, J., e Kraaykamp, G. (2008). Immigrant children's Educational Achievement in Western Countries: Origin, Destination and Community Effects on Mathematical Performance. *American Sociological Review*, 75(5), 835-853.
- Lucas, S. R. (2001). Effectively maintained inequality: education transition, track mobility, and social background effects. *American Journal of Sociology*, 106(6), 1642-1690.
- Luijckx, R., & de Heus, M. (2008). The Educational System of the Netherlands. In S. L. Schneider, *The International Standard Classification of Education (ISCED 97): an Evaluation of Content and Criterion Validity for 15 European Countries* (p. 47-75). Mannheim: MZES.
- Lutz, A. (2007). Barriers to high-school completion among immigrant and later-generation Latinos in the USA. Language, ethnicity and socio-economic status. *Ethnicities*, 7, 323-342.
- Lutz, A. (2014). University Completion among the Children of Immigrants. In A. F. Heath, e Y. Brinbaum, *Unequal Attainments. Ethnic Educational Inequalities in ten western countries*. Oxford: Oxford University Press.
- Maas, C.J.M. e Hox, J.J. (2004). The influence of violations of assumptions on multilevel parameter estimators and their standard errors. *Computational Statistics & Data Analysis*, 46, 427-440.
- Maki, P., e McHugh, M. (2014). *Immigrant Parents and Early Childhood Programs: addressing Barriers of Literacy, Culture, and System Knowledge*. Washington DC: National Center of Immigrant Integration Policy.
- Maggioni, G. e Vincenti, A. (2007). *Nella scuola multiculturale: Una ricerca sociologica in ambito educativo*. Roma: Donzelli.
- Mantovani, D. (2008). Gli Studenti Stranieri Sui Banchi Di Scuola in Emilia-Romagna. In G. Gasperoni, *Le Competenze Degli Studenti in Emilia-Romagna. I Risultati Di Pisa 2006* (p. 161-195). Bologna: Il Mulino.
- Mare, R. (1980). Social background and school continuation decisions. *Journal of the American Statistical Association*, 295-305.
- Marks, G. N. (2005). Accounting for Immigrant/non-Immigrant differences in reading and Mathematics in twenty countries. *Ethnic and Racial Studies*, 28, 925-946.
- Marzadro, S., e Schizzerotto, A. (2014). More stability than change. The effects of Social Origins on Inequalities of educational opportunities across three Italian birth cohorts. *Scuola Democratica*, II(2), 343-364.
- Maslow, A. (1943). A Theory of Human Motivation. *Psychological Review*, 50, 370-396.
- Massey, D. (1998). *Worlds in Motion. Understanding International Migration at the End of the Millennium*. Oxford: Clarendon Press.
- Massey, D. S., Arango, J., Hugo, G., Kouaouci, A., Pellegrino, A., e Taylor, J. E. (1993). Theories of International Migration: a review and appraisal. *Population and Development Review*, 19, 431-466.
- Mattoo, A., Neagu, I. C., e Ozden, Ç. (2008). Brain Waste? Educated Immigrants in the US Labour Market. *Journal of Development Economics*, 87(2), 255-269.
- Minello, A., (2014). The educational expectation of Italian children: the role of social interactions with the children of immigrants. *International Studies in Sociology of Education*, 24(2), 127-147.
- Minello, A., e Barban, N. (2012). The Educational Expectations of Children of Immigrants in Italy. *The Annals of the American Academy of Political and Social Sciences*, 643(1), 78-103.
- MIUR. (1995). L'educazione interculturale e l'integrazione degli studenti stranieri. *Studi e Documenti degli Annali della Pubblica Istruzione*, 71.
- MIUR (2008). *Alunni con Cittadinanza Non Italiana - Scuole statali e non statali. Anno scolastico 2006-2007*, Roma: Servizio statistico del Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca.
- MIUR. (2013). Il Sistema Educativo Italiano 2013. *I Quaderni di Eurydice*, 29.
- MIUR (2014a). *Focus: Sedi, alunni, classi e dotazioni organiche del personale docente della scuola statale a.s. 2013/2014*. Roma: Servizio statistico del Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca.
- MIUR (2014b). *Gli alunni stranieri nel sistema scolastico italiano .a.s. 2013/2014*. Roma: Servizio statistico del Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca.

- MIUR (2016). *Focus "Anticipazione sui principali dati della scuola statale" – Anno Scolastico 2016/17*. Roma: Ufficio Statistica e Studi del Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca.
- Modood, T. (1997). Employment. In T. Modood, & R. Berthoud, *Ethnic Minorities in Britain: Diversity and Disadvantage* (p. 83-149). Londra: Policy Studies Institute.
- Mood, C. (2010). Logistic Regression: why we cannot do what we think we can do, and what we can do about it. *European Sociological Review*, 26(1), 67-82.
- Morgan, S. L. (2005). *On the Edge of commitment: educational attainment and race in the United States*. Stanford, CA: Stanford University Press.
- Morgan, S. L. (2012). Models of college entry in the United States and the challenges of estimating primary and secondary effects. *Sociological Methods e Research*, 41(1), 17-56.
- Müller, W. (2005). Education and youth integration into European labour markets. *International Journal of Comparative Sociology*, 45(5-6), 461-485.
- Müller, W., & Gangl, M. (A cura di). (2003). *Transitions from education to work in Europe*. Oxford: Oxford University Press.
- Muller, W., e Shavit, Y. (A cura di). (1998). *From School to work. A Comparative Study of Educational Qualifications and Occupational Destinations*. Oxford: Clarendon Press.
- Münz, R., Seifert, W., & Ulrich, R. E. (1997). *Zuwanderung Nach Deutschland. Strukturen, Wirkungen, Perspektiven*. Frankfurt: Campus.
- Murnane, R. J., e Duncan, G. J. (2011). *Whither Opportunity? Rising Inequality and the Uncertain Life Chances of Low-Income Children*. New York: Russel Sage Foundation.
- Murray, À., & Sundin, S. (2008). Student flows and employment opportunities before and after implementation of a third year in vocational programmes at upper secondary school. *European Journal of Vocational Training*, 44, 110-131.
- Neederlands Institute for Social Research. (2012). *Measuring and Monitoring Immigrant Integration in Europe*. Den Haag: SCP.
- Nielsen, H. S., Rosholm, M., Smith, N., & Husted, L. (2003). The school-to-work transition of second generation immigrants in Denmark. *Journal of Population Economics*, 16, 755-786.
- Nieto, S., Matano, A., e Ramos, R. (2013, Ottobre). Skill Mismatches in the EU: Immigrants vs. Natives. *IZA Discussion Paper*, 7701.
- Noiriel, G. (1988). *Le creuset français: histoire de l'immigration XIXe-XXe siècles*. Paris: Editions du Seuil.
- Oakes, J. (1985). *Keeping Track: how Schools Structure Inequality*. New Haven: Yale University Press.
- OECD. (2005). *From education to work: a difficult transition for young adults with low level of education*. Paris: OECD.
- OECD. (2006). *Where Immigrant Student Succeed: a Comparative Review of Performance and Engagement in PISA*. Paris: OECD.
- OECD. (2014a). *PISA 2012 - Technical Report*. OECD.
- OECD (2014b). *Education at a glance: OECD indicators*. Paris, France: OECD Publishing.
- Ogbu, J. U. (1978). *Minority Education and Caste: the American System in Cross-Cultural Perspective*. New York: Academic Press.
- Ogbu, J. U. (2004). Collective Identity and the Burden of "Acting White" in Black History, Community, and Education. *The Urban Review*, 36(1).
- Orfield, G., e Susan E.E. (1996). *Dismantling Desegregation: The Quiet Reversal of Brown v. Board of Education*. New York: New Press.
- Padilla, A. M., e Durán, D. (1995). *The psychological dimension in understanding immigrant students*. San Diego, California: California's Immigrant Children: Theory, Research, and Implications for Educational Policy.
- Park, R. E. (1928). Human Migration and the marginal man. *America Journal of Sociology*, 33, 881-893.
- Park, R. E. (1930). Social Assimilation. In A. V.V, *Encyclopedia of the Social Sciences* (p. vol.2, pp. 281-283). New York - Chicago: McMillan.
- Park, R. E., e Burgess, E. W. (1924). *Introduction to the Science of Sociology*. Chicago: University of Chicago Press.

- Parutis, V. (2015). Romanian migrants in United Kingdom. *ISS Workshop "Surveying Romanians for Comparative Research in Western Countries", Cologne 05-06 giugno 2015*.
- Passaris, C. (1989). Immigration and the Evolution of Economic Theory. *International Migration*, 27, 525-542.
- Phalet, K., Deboosere, P., e Bastiaenssen, V. (2007). Old and new inequalities in educational attainment: ethnic minorities in the Belgian Census 1991-2001. *Ethnicities*, 7, 390-415.
- Pilati, K. (2010). Disuguaglianze Strutturali e Partecipazione Politica degli Immigrati Filippini, Egiziani ed Equadoriani a Milano. *Polis*, XXIV(2), 255-283.
- Pinelli, P., Ranuzzi, M. C., Coppola, D., e Decarli L. (2004). *Interculturalità e integrazione nella scuola elementare: Il punto di vista del bambino straniero. Ricerca esplorativa pilota*. Roma, Italia: VIS, MIUR.
- Pisati, M. (2002). La partecipazione al sistema scolastico. In A. Schizzerotto, *Vite ineguali*. Bologna: Il Mulino.
- Platt, L. (2005). The intergenerational Social Mobility of Minority Ethnic Groups. *Sociology*, 39(3), 445-461.
- Portes, A. (A cura di). (1995). *The Economic Sociology of Immigration*. New York: Russel Sage Foundation.
- Portes, A. (1996). *The New Second Generation*. New York: Russel Sage Foundation.
- Portes, A., e Böröcz, J. (1989). Contemporary Immigration: theoretical Perspectives on its determinants and Modes of Incorporation. *International Migration Review*, 23(3), 606-630.
- Portes, A., e Fernandez-Kelly, P. (2008). No margin for error: educational and occupational achievement among disadvantaged children of immigrants. *The Annals of the American Academy of political and social science*, 620, 12-36.
- Portes, A., e Rumbaut, R. G. (1996). *Immigrant America: a Portrait*. Berkeley: University of California Press.
- Portes, A., e Rumbaut, R. G. (2001). *Legacies. The story of the immigrant second generation*. Berkeley: University of California Press.
- Portes, A., e Zhou, M. (1993). The new second generation: segmented assimilation and its variants. *Annals of the American Academy of political and social science*, 530, 74-96.
- Portes, A., Fernandez-Kelly, P., e Haaler, W. (2009). The adaptation of the immigrant second generation in America: a theoretical overview and recent evidences. *Journal of Ethnic and migration studies*, 101, 1077-1104.
- Putnam, R. D. (2000). *Bowling alone : the collapse and revival of American community*. New York: Simon e Schuster.
- Putnam, R. D., Feldstein, L. M., e Cohen, D. (2003). *Better together : restoring the American community*. New York: Simon e Schuster.
- Raleigh, E., & Kao, G. (2010). Do immigrant minority parents have more consistent college aspiration for their children? *Social Science Quarterly*, 91(4), 1102-1083.
- Ravecca, A. (2009). *Studiare nonostante: Capitale sociale e successo scolastico degli studenti di origine immigrata nella scuola superiore*. Milano: FrancoAngeli.
- Reimer, D., Noelke, C., & Kucel, A. (2008). Labor market effects of field of study in comparative perspective. *International Journal of Comparative Sociology*, 49(4-5), 233-256.
- Reimer, D., e Pollak, R. (2010). Educational Expansion and its consequences for Vertical and Horizontal Inequalities in access to higher education in West Germany. *European Sociological Review*, 26, 415-430.
- Reiners, G. (1999). On the History and Selectivity of Turkish and Moroccan Migration to Belgium. *International Migration*, 37, 679-713.
- Reitz, J. G. (1998). *Warmth of the Welcome: the social causes of Economic Success for Immigrants in Different Nationa and Cities*. Boulder, CO.: Westview Press.
- Relikowski, I., Schneider, T., e Blossfeld, H. P. (2009). Primary and secondary effects of social origin in migrant and native families at the transition to the tracked German school system. In M. Cherkaoui, e P. Hamilton, *Raymond Boudon. A life in sociology* (Vol. 3, p. 149-170). Oxford: Bardwell Press.

- Reyneri, E., e Fullin, G. (2011). Ethnic penalties in the transition to and from unemployment: a west european perspective. *International journal of comparative sociology*, 52(4), 247-263.
- Riach, P. A., & Rich, J. (2002). Field experiments of Discrimination in the Market place. *The Economic Journal*, 112, F480-F518.
- Ribas-Mateos, N. (2004). How we can Understand Immigration in Southern Europe? *Journal of Ethnic and Migration Studies*, 30(6), 1045-1063.
- Ricucci, I. (2009) Multiculturalismi a confronto: Chiapas, Catalogna, Amazzonia peruviana, Alto Adige-Südtirol: La funzione delle minoranze nel mondo globalizzato. Bolzano: Bolzano University Press.
- Riphahn, R. T. (2003). Cohort effects in the educational attainment of second generation immigrants in Germany: an analysis of census data. *Journal of Population Economics*, 16, 711-737.
- Rist, R. C. (1970). Student Social Class and Teachers' Expectations: the Self-fulfilling Prophecy in Ghetto Education. *Harvard Educational Review*, 40, 411-450.
- Rivas, A., e Portes, A. (2011). The adaptation of migrant children. *The future of children*, 21, 219-246.
- Rooth, D., & Ekberg, J. (2003). Unemployment and Earnings for Second Generation Immigrants in Sweden – Ethnic Background and Parent Composition. *Journal of Population Economics*, 16(4), 787-814.
- Rosenthal, R., e Jacobson, L. (1968). Pigmalione in classe. In M. Barbagli, *Scuola, potere e ideologia*. Bologna: Il Mulino.
- Rothson, C. (2007). Can achievement differentials be explained by social class alone? An examination of minority ethnic educational performance in England and Wales at the end of compulsory schooling. *Ethnicities*, 7, 306-322.
- Romito, M., (2014). Migrazioni, marginalizzazione e resistenze nei processi di orientamento scolastico. *Mondi Migranti*, 2, 31-56.
- Rumbaut, R. G. (2004). Ages, life stages, and generational cohorts: decomposing the immigrant first and second generations in the United States. *International Migration Review*, 38(3), 1160-1205.
- Rumbaut, R., e Portes, A. (2001). *Ethnicities: Children of Immigrants in America*. Berkeley: University of California Press.
- Rumberger, R. W., & Lamb, S. P. (2003). The early employment and further education experiences of high school dropouts: a comparative study of the United States and Australia. *Economics of Education Review*, 22, 353-366.
- Sakamoto, A., Goyette, K. A., e Kim, C. H. (2009). Socioeconomic Attainments of Asian Americans. *Annual Review of Sociology*, 35, 255-276.
- Santagati, M. (2014). Education. In Cesareo (ed.), *Twenty years of migrations in Italy: 1994-2014*. Milano: McGraw-Hill Education, (pp. 61–73)..
- Santagati, M., (2016). Dal nazionale al locale. Scuole multiculturali, spazi di inclusione. In M. Santagati, e V. Ongini. *Alunni con cittadinanza non italiana. La scuola multiculturale nei contesti locali. Rapporto nazionale a.s. 2014/2015*. Quaderni della Fondazione ISMU, vol.1/2016.
- Santagati, M., Ongini, V. (2016) (eds.). *Alunni con cittadinanza non italiana. La scuola multiculturale nei contesti locali. Rapporto nazionale a.s. 2014/2015. Quaderni della Fondazione ISMU, vol.1/2016*.
- Saraceno, C., e Schizzerotto, A. (2009). Dimensioni della disuguaglianza. In A. Brandolini, C. Saraceno, e A. Schizzerotto, *Dimensioni della disuguaglianza in Italia: povertà, salute, abitazione*. Bologna: Il Mulino.
- Saraceno, C., Sartor, N., e Sciortino, G. (2013). *Stranieri e disuguali. Le disuguaglianze nei diritti e nelle condizioni di vita degli immigrati*. Bologna: Il Mulino.
- Schizzerotto, A. (1988). Il concetto di classe sociale: rilevanza e limiti. In A. Schizzerotto, *Classi sociali e società contemporanea*. Milano: Franco Angeli.
- Schizzerotto, A. (1997). Scuola. In *Enciclopedia delle Scienze Sociali. Vol. VII*. Roma: Istituto dell'Enciclopedia Italiana.
- Schizzerotto, A. (A cura di). (2002). *Vite ineguali*. Bologna: Il Mulino.
- Schizzerotto, A., e Barone, C. (2006). *Sociologia dell'Istruzione*. Bologna: Il Mulino.

- Schneider, S. L. (2008). *The international Standard Classification of Education (ISCED 97): an Evaluation of Content and Criterion Validity for 15 European Countries*. Mannheim: MZES.
- Schneider, B., e Coleman, J. S. (1993). *Parents, their children, and schools*. Boulder, CO: Westview Press.
- Schnell, P., & Azzolini, D. (2015). The academic achievements of immigrant youths in new destination countries: Evidence from southern Europe. *Migration Studies*, 3(2), 217-240.
- Schnepf, S. V. (2004). How Different Are Immigrants? A Cross-Country and Cross-Survey. *IZA Discussion Paper* (1398).
- See, B. H., Torgerson, C., Gorard, S., Ainsworth, H., Low, G., & Wright, K. (2011). Factors that promote high post-16 participation of some minority ethnic groups in England: a Systematic review of the UK-based literature. *Research in Post-Compulsory Education*, 16(1), 85-100.
- Serpieri, R., & Grimaldi, E. (2013). *Che razza di scuola: Praticare l'educazione interculturale*. Milano: FrancoAngeli.
- Sewell, W. H., e Shah, V. P. (1968). Parents' Education and Children's Educational Aspirations and Achievements. *American Sociological Review*, 33(2), 191-209.
- Sewell, W. H., Haller, A. O., e Portes, A. (1969). The Educational and early Occupational Attainment Process. *American Sociological Review*, 34(1), 82-92.
- Shavit, Y. (1990). Segregation, tracking and the educational attainment of minorities: Arabs and Oriental Jews in Israel. *American Sociological Review*, 55(1), 115-126.
- Shavit, Y., e Blossfeld, H. P. (A cura di). (1993). *Persistent Inequality: a Comparative Study of Educational Attainment in Thirteen Countries*. Boulder: Westview Press.
- Shavit, Y., & Müller, W. (A cura di). (1998). *From school to work: a comparative study of Educational qualifications and occupational destinations*. Oxford: Oxford University Press.
- Shavit, Y., e Müller, W. (2000). Vocational Secondary Education, Tracking, and Social Stratification. In M. T. Hallinan, *Handbook of the Sociology of Education* (p. 437-452). New York: Springer.
- Shavit, Y., Arum, R., e Gamoran, A. (2007). *Stratification in Higher Education*. Stanford: Stanford University Press.
- Silberman, R., e Fournier, I. (1999). Les enfants d'immigrés sur le marché du travail: Les mécanismes d'une discrimination sélective. *Formation Emploi*, 65, 31-55.
- Silberman, R., Alba, R. e Fournier, I. (2007). Segmented Assimilation in France: Discrimination in the Labour Market Against the Second Generation. *Ethnic and Racial Studies*, 30, 1-27.
- Siniscalco, M.T. e Meraner, R. (2009). *Il livello di competenza dei quindicenni in scienze, lettura e matematica PISA 2006. Risultati dell'Alto Adige*. Bolzano: Istituto Pedagogico per il gruppo linguistico tedesco
- Spence, M. (1973). Job Market Signalling. *Quarterly Journal of Economics*, 87, 355-379.
- STATA (2015). *STATA Multilevel Mixed Effects reference manual. Release 14*. A Stata Press Publication, StataCorp LP, College Station, Texas.
- Stevens, P. A. (2016). *Ethnicity and Racism in Cyprus. National Pride and Prejudice?* Basingstoke: Palgrave.
- Stevens, P. A., e Crozier, G. (2014). Ethnic Inequalities in Education in England. In P. A. Stevens, e G. Dworkin, *The Palgrave Handbook of Race and Ethnic Inequalities in Education* (pp. 259-307). New York: Palgrave Macmillan.
- Stevens, P. A., e Dworking, G. (2014). *The Palgrave Handbook of Race and Ethnic Inequalities in Education*. New York: Palgrave Macmillan.
- Stevens, P. A., Crul, M., Sloopman, M., Noel, C., Timmerman, C., & Van Houtte, M. (2014). Racial and Ethnic Inequality in Education in the Netherlands. In P. A. Stevens, & G. A. Dworkin, *The Palgrave Handbook of Race and Ethnic Inequalities in Education* (p. 519-559). New York: Palgrave Macmillan.
- Stiglitz, J. (1975). The Theory of 'Screening', education and the distribution of income. *American Economic Review*, 64(3), 283-300.
- Storen, L. A., e Helland, H. (2010). Ethnicity differences in the completion rates of upper secondary education: how do the effects of gender and social background variables interplay? *European Sociological Review*, 26(3), 339-351.

- Strand, S. (2010). Do some Schools Narrow the Gap? Differential School Effectiveness by Ethnicity, Gender, Poverty and Prior Achievement. *School Effectiveness and School Improvement*, 21(3), 289-314.
- Strand, S. e Winston, J. (2008). Educational aspirations in inner city schools. *Educational Studies*, 34 (4), 249-267.
- Strozza, S. (2008). Partecipazione E Ritardo Scolastico Dei Ragazzi Stranieri E D'origine Straniera. *Studi emigrazione*, 171, 699-722.
- Tanter, A. e Toubon J.C. (1995). Vingt ans de politique française de logement social. Regards sur l'actualité, 30-50.
- Thijs, B. e van de Werfhorst, H.G. (2013). Educational Systems and the Trade-Off between Labor Market Allocation and Equality of Educational Opportunity. *Comparative Education Review*, 57(2), 285-308.
- Thomas, S., Sammons, P., Mortimore, P., e Smees, R. (1988). Differential School Effectiveness: Comparing the Performance of Different Student Groups. *British Educational Research Journal*, 23, 451-469.
- Thomas, W., e Znaniecki, F. (1918). *The Polish Peasant in Europe and America*, Chicago, University of Chicago Press; trad. it. "Il Contadino Polacco in Europa e in America. Milano: Edizioni di Comunità.
- Todd, E. (1994). *Le destin des immigrés*. Parigi: Editions du Seuil.
- Tomlinson, S. (1983). *Ethnic Minorities in British Schools: a Review of the Literature 1960-1982*. London: Heineman.
- Tomlinson, S. (1997). Diversity, Choice and Ethnicity: the Effect of Educational Markets on Ethnic Minorities. *Oxford Review of Education*, 23, 63-76.
- Tomlinson, S. (2008). *Race and Education: Policy and Politics in Britain*. Milton Keynes: Oxford University Press.
- Tonello, M. (2016). Peer effects of non-native students on natives' educational outcomes: mechanisms and evidence. *Empirical Economics*, 51, 383-414.
- Tribalat, M. (1995). *Faire France. Une enquête sur les immigrés et leurs enfants*. Paris: La Découverte
- Tribalat, M. (1996). *De l'immigration à l'assimilation: une enquête sur les immigrés et leur enfants*. Paris: La Découverte.
- Tribalat, M. (2008). Demographic Effects of foreign Immigration. Toward European Comparison. *Futuribles Journal*, n. 343.
- Tribalat, M. (2010). *Les yeux grands fermés. L'immigration en France*. Paris: Denoël.
- Triventi, M. (2013). Stratification in higher education and its relationship with social inequality. Evidence from a recent cohort of European graduates. *European Sociological Review*, 29(3), 489-502.
- Tyson, K., Darity, W., e R., C. D. (2005). It's not "a black thing": Understanding the burden of acting white and other dilemmas of high achievement. *American Sociological Review*, 70(4), 582-605.
- Vallet, L. A. (1996). L'assimilation scolaire des enfants issus de l'immigration et son interprétation: un examen sur données françaises. *Revue française de pédagogie*, 117, 7-27.
- Van de Werfhorst, H. G., e Van Tubergen, F. (2007). Ethnicity, schooling, and merit in the Netherlands. *Ethnicities*, 7(3), 416-444.
- Van der Slik, F., Driessen, G. e De Bot, G. (2006). Ethnic and socioeconomic class composition and language proficiency: a longitudinal multilevel examination in Dutch elementary schools. *European Sociological Review*, 22, pp. 292-308
- Van Tubergen, F. e Kalmijn, M. (2005). Destination-Language Proficiency in Cross-National Perspective: A Study of Immigrant Groups in Nine Western Countries. *American Journal of Sociology*, 110, 1412-57.
- Van Tubergen, F., Maas, I., e Flap, H. (2004). The Economic Incorporation of Immigrants in 18 western societies: origin, destination and community effects. *Annual Sociological Review*, 69, 704-729.
- Van Tubergen, F., & Mentjox, T. (2014). Minority Language Proficiency of Adolescent Immigrant Children in England, Germany, the Netherlands, and Sweden. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, 66(1), 241-262.
- Vergolini, L., & Vlach, E. (2017). Family Background and Educational Path of Italian Graduates. *Higher Education*, 73(2), 245-259.

- Vermeulen, H. (2004). Model and modes of Immigrant Integration... and Where does Southern Europe fit? In C. Inglessi, A. Lyberaki, e H. Vermeulen, *Immigration and Integration in Northern versus Southern Europe*. Athens: Netherlands Institute at Athens.
- Vertovec, S. (1999). Conceiving and researching transnationalism. *Ethnic and Racial Studies*, 22(2).
- Versino, P. (2017). *Family background and educational ambitions of second generation children in Europe*. Tesi di dottorato. Università di Milano Statale. Disponibile al link: <https://air.unimi.it/>.
- Waldinger, F. (2006). Does Tracking affect the Importance of Family Background on Student's Test Scores? *reperibile al link* <http://dev3.cepr.org/meets/wkcn/3/3527/papers/Waldinger.pdf>.
- Waters, M. C., Heath, A., Van Tran, C., e Boliver, V. (2013). Second-generation attainment and Inequality: primary and secondary effects on Educational outcome in Britain and in the US. In R. Alba, e J. Holdaway, *The children of Immigrants in School* (p. 120-159). New York: New York University Press.
- Weiß, R.H. (2006). CFT-20R. Grundintelligenzskala 2 – Revision. Göttingen: Hogrefe
- Weiss, H., Caspe, M., e Lopez, E. M. (2006). *Family Involvement in Early Childhood Education*. Cambridge: Harvard Family Research Project.
- Westin, C. (2003). Young people of migrant origin in Sweden. *International Migration Review*, 37(4), 987-1010.
- Wolbers, M., & Driessen, G. (1996). Social Class or ethnic background? Determinants of secondary school career of ethnic minority pupils. *Netherlands Journal of Social Sciences*, 32, 109-126.
- Woods, P. (1983). *Sociology and the School. An Interactionist Viewpoint*. London: Routledge e Kegan Paul.
- Woods, P., e Hammersley, M. (1977). *School Experience. Explorations in the Sociology of Education*. New York: St. Martin's Press.
- Wrench, J., Rea, A., e Ouali, N. (1999). *Migrants, Ethnic Minorities and the Labour Market*. London: Macmillan.
- Wright, C. (1987). Black students - White teachers. In B. Troyna, *Racial Inequality in Education*. London: Tavistock.
- Wright, C. (1992). *Race Relations in the Primary School*. London: David Fulton.
- Xie, Y., e Hsin, A. (2013). *Growing gains, growing pains: what explain Asian-American youth's academic advantage over whites?* Trento, IT: Paper presented at the ISA-RC28 Spring Meeting.
- Zarifa, D. (2012). Choosing fields in an expansionary era: Comparing two cohorts of baccalaureate degreeholders Canada. *Research in Social Stratification and Mobility*, 30(3), 328–351.
- Zhou, M. (1999). Segmented Assimilation: Issues, Controversies and recent Research on the New Second Generation. In C. Hirschman, P. Kasinitz, e J. Dewind, *The Handbook of International Migration: The American Experience* (p. 196-211).
- Zincone, G. (2006). *Familismo Legale: come non diventare italiani*. Roma-Bari: Laterza.
- Zuccotti, C.V., e Platt, L. (2016). *A reconsideration of ethnic penalties in inactivity and unemployment: a study of second generation men and women in England and Wales*. Berna, CH: Paper presented at the ISA-RC28 Summer Meeting.
- Zuehlke/Vandenplas, (2011). *Sampling weights and participation rates*. ICCS Technical report.

APPENDICE

Formulazione matematica del modello che guida le analisi del terzo capitolo.

Il modello teorico proposto nel corso del primo capitolo, può essere inteso come empiricamente traducibile, nelle alle analisi del terzo capitolo nella seguente equazione:

$$Y_{ijkh} = \beta_0 + \beta_1 M_{ijkh} + \beta_2 A_{ijkh} + \beta_3 OS_{ijkh} + \beta_4 IND_{ijkh} + \beta_5 CLA_{jkh} + \beta_6 SCU_{kh} + \beta_7 PRO_h + z_h + v_{kh} + u_{jkh} + e_{ijkh} \quad [3.1]$$

dove:

Y_{ijkh} : corrisponde al risultato dello studente nel test di competenza linguistica, considerato come una *proxy* del suo livello di apprendimento

β_0 : è la costante del modello

$\beta_1 M_{ijkh}$: è l'effetto esercitato sulla variabile dipendente dall'esperienza migratoria

$\beta_2 A_{ijkh}$: è l'effetto esercitato sulla variabile dipendente dall'appartenenza etnica

$\beta_3 OS_{ijkh}$: è l'effetto esercitato dalle origini sociali dell'individuo

$\beta_4 IND_{ijkh}$: è l'effetto attribuibile alle altre caratteristiche proprie dell'individuo

$\beta_5 CLA_{jkh}$: è l'effetto attribuibile alle caratteristiche della classe scolastica

$\beta_6 SCU_{kh}$: è l'effetto attribuibile alle caratteristiche dell'istituto scolastico

$\beta_7 PRO_h$: è l'effetto attribuibile alle caratteristiche della classe scolastica

z_h : è l'errore sistematico del livello più elevato, relativo alla differenza tra le provincie

v_{kh} : è l'errore sistematico di terzo, relativo alla differenza tra le scuole all'interno delle provincie

u_{jkh} : è l'errore sistematico di primo livello, relativo alla differenza tra le classi all'interno delle scuole e delle provincie

e_{ijkh} : è l'errore idiosincratico, relativo alla differenza tra gli individui all'interno delle classi, scuole e provincie

Si noti che l'equazione 3.1 fa riferimento al modello completo, cioè il modello 7 riportato interamente alle tabelle A3.6, A3.8 e A3.10 di seguito, rispettivamente per la II° primaria, la V° primaria e la I° secondaria inferiore. Per la spiegazione più dettagliata delle diverse variabili considerate a ogni livello di analisi, nonché alla successione del loro inserimento all'interno dei modelli si rimanda il lettore alla sezione 3.2 del terzo capitolo

Modelli relativi alla tabella 3.3 e 3.4

Tabella A3.1: Modelli di regressione lineare multilivello a quattro livelli e intercetta random per la decomposizione della varianza nei punteggi di competenza linguistica, per livello scolastico e popolazione di studenti. Italia, modelli nulli, risultati corretti per il *cheating*.

| Italia | II° primaria | | V° primaria | | I° sec. Primo grado | |
|--------------------------------|---------------------|---------|--------------------|---------|----------------------------|---------|
| Popolazione complessiva | | | | | | |
| Costante | 2,616*** | (0,022) | 2,396*** | (0,025) | 6,010*** | (0,064) |
| Correzione del <i>cheating</i> | -2,738*** | (0,021) | -2,508*** | (0,021) | -6,147*** | (0,063) |
| Parametri random: | | | | | | |
| D.S. livello Provincia | 0,063 | (0,006) | 0,147 | (0,011) | 0,194 | (0,014) |
| D.S. livello Scuola | 0,292 | (0,004) | 0,237 | (0,003) | 0,210 | (0,003) |
| D.S. livello Classe | 0,270 | (0,003) | 0,201 | (0,003) | 0,180 | (0,002) |
| D.S. livello Individuo | 0,841 | (0,001) | 0,900 | (0,001) | 0,922 | (0,001) |
| N. osservazioni | 463.291 | | 451.677 | | 465.057 | |
| Figli di nativi | | | | | | |
| Costante | 2,634*** | (0,022) | 2,401*** | (0,026) | 5,925*** | (0,065) |
| Correzione del <i>cheating</i> | -2,707*** | (0,021) | -2,448*** | (0,020) | -5,976*** | (0,062) |
| Parametri random: | | | | | | |
| D.S. livello Provincia | 0,073 | (0,006) | 0,175 | (0,012) | 0,232 | (0,016) |
| D.S. livello Scuola | 0,284 | (0,004) | 0,223 | (0,003) | 0,195 | (0,003) |
| D.S. livello Classe | 0,273 | (0,003) | 0,203 | (0,003) | 0,181 | (0,002) |
| D.S. livello Individuo | 0,825 | (0,001) | 0,859 | (0,001) | 0,876 | (0,001) |
| N. osservazioni | 413.974 | | 407.757 | | 413.649 | |
| Figli di immigrati | | | | | | |
| Costante | 3,102*** | (0,055) | 2,886*** | (0,070) | 6,940*** | (0,173) |
| Correzione del <i>cheating</i> | -3,630*** | (0,056) | -3,531*** | (0,071) | -7,683*** | (0,176) |
| Parametri random: | | | | | | |
| D.S. livello Provincia | 0,094 | (0,011) | 0,116 | (0,012) | 0,165 | (0,014) |
| D.S. livello Scuola | 0,282 | (0,009) | 0,270 | (0,011) | 0,236 | (0,008) |
| D.S. livello Classe | 0,255 | (0,010) | 0,228 | (0,015) | 0,128 | (0,016) |
| D.S. livello Individuo | 0,860 | (0,003) | 1,053 | (0,004) | 1,026 | (0,004) |
| N. osservazioni | 49.317 | | 43.920 | | 51.408 | |

Dati INVALSI a.s. 2012/13. Errori standard tra parentesi, significatività: *** p<0.01; ** p<0.05; * p<0.1.

Modelli relativi alla figura 3.1

Tabella A3.2: Stima dell'effetto della generazione migratoria sulle competenze linguistiche, risultante da modelli di regressione lineare multilivello a quattro livelli e intercetta random. Italia, classe II° della scuola primaria, risultati corretti per il *cheating*.

| Italia - II° primaria | Modello 1 | | Modello 2 | |
|---|-----------|---------|-----------|---------|
| Generazione migratoria | | | | |
| Italiano nativo | rif. | | rif. | |
| Straniero 2° generazione | -0,450*** | (0,005) | -0,336*** | (0,005) |
| Straniero 1° generazione | -0,592*** | (0,010) | -0,475*** | (0,010) |
| Istruzione dei genitori | | | | |
| Laurea o più | | | rif. | |
| Diploma superiore | | | -0,200*** | (0,004) |
| Licenza media o qualifica | | | -0,438*** | (0,005) |
| Elementare o meno | | | -0,655*** | (0,013) |
| Non sa / non risponde | | | -0,366*** | (0,008) |
| Posizione occupazione dei genitori | | | | |
| Imprenditori e dirigenti | | | rif. | |
| Professionisti (lib. e dip.) | | | 0,015*** | (0,006) |
| Lavoratori autonomi | | | -0,048*** | (0,006) |
| Insegnanti e impiegati | | | 0,036*** | (0,006) |
| Lavoratori manuali | | | -0,110*** | (0,006) |
| Non lavora / mai lavorato | | | -0,166*** | (0,007) |
| Non sa / non risponde | | | -0,086*** | (0,009) |
| Costante | 0,041*** | (0,013) | 0,341*** | (0,012) |
| Parametri random | | | | |
| Dev. Std. livello Provincia | 0,122 | (0,009) | 0,100 | (0,008) |
| Dev. Std. livello Scuola | 0,295 | (0,005) | 0,289 | (0,005) |
| Dev. Std. livello Classe | 0,399 | (0,003) | 0,397 | (0,003) |
| Dev. Std. livello Individuo | 0,851 | (0,001) | 0,834 | (0,001) |
| N. osservazioni | 463.291 | | 463.291 | |
| Multilevel R ² | 2,33% | | 6,26% | |

Dati INVALSI a.s. 2012/13. Errori standard tra parentesi, significatività: *** p<0.01; ** p<0.05; * p<0.1.

Tabella A3.3: Stima dell'effetto della generazione migratoria sulle competenze linguistiche, risultante da modelli di regressione lineare multilivello a quattro livelli e intercetta random. Italia, classe V° della scuola primaria, risultati corretti per il *cheating*.

| Italia - V° primaria | Modello 1 | | Modello 2 | |
|---|------------------|---------|------------------|---------|
| Generazione migratoria | | | | |
| Italiano nativo | rif. | | rif. | |
| Straniero 2° generazione | -0,511*** | (0,005) | -0,402*** | (0,005) |
| Straniero 1° generazione | -0,784*** | (0,008) | -0,661*** | (0,008) |
| Istruzione dei genitori | | | | |
| Laurea o più | | | rif. | |
| Diploma superiore | | | -0,196*** | (0,004) |
| Licenza media o qualifica | | | -0,486*** | (0,005) |
| Elementare o meno | | | -0,860*** | (0,013) |
| Non sa / non risponde | | | -0,382*** | (0,008) |
| Posizione occupazione dei genitori | | | | |
| Imprenditori e dirigenti | | | rif. | |
| Professionisti (lib. e dip.) | | | 0,011* | (0,006) |
| Lavoratori autonomi | | | -0,054*** | (0,006) |
| Insegnanti e impiegati | | | 0,028*** | (0,006) |
| Lavoratori manuali | | | -0,129*** | (0,006) |
| Non lavora / mai lavorato | | | -0,220*** | (0,007) |
| Non sa / non risponde | | | -0,125*** | (0,009) |
| Costante | 0,056** | (0,022) | 0,401*** | (0,020) |
| Parametri random | | | | |
| Dev. Std. livello Provincia | 0,227 | (0,016) | 0,199 | (0,014) |
| Dev. Std. livello Scuola | 0,288 | (0,005) | 0,275 | (0,005) |
| Dev. Std. livello Classe | 0,366 | (0,003) | 0,365 | (0,003) |
| Dev. Std. livello Individuo | 0,840 | (0,001) | 0,817 | (0,001) |
| N. osservazioni | 451.677 | | 451.677 | |
| Multilevel R ² | 3,51% | | 10,86% | |

Dati INVALSI a.s. 2012/13. Errori standard tra parentesi, significatività: *** p<0.01; ** p<0.05; * p<0.1.

Tabella A3.4: Stima dell'effetto della generazione migratoria sulle competenze linguistiche, risultante da modelli di regressione lineare multilivello a quattro livelli e intercetta random. Italia, classe I° della scuola secondaria di primo grado, risultati corretti per il *cheating*.

| Italia - I° secondaria primo grado | Modello 1 | | Modello 2 | |
|---|------------------|---------|------------------|---------|
| Generazione migratoria | | | | |
| Italiano nativo | rif. | | rif. | |
| Straniero 2° generazione | -0,604*** | (0,006) | -0,470*** | (0,006) |
| Straniero 1° generazione | -0,940*** | (0,007) | -0,787*** | (0,007) |
| Istruzione dei genitori | | | | |
| Laurea o più | | | rif. | |
| Diploma superiore | | | -0,235*** | (0,004) |
| Licenza media o qualifica | | | -0,594*** | (0,005) |
| Elementare o meno | | | -1,023*** | (0,012) |
| Non sa / non risponde | | | -0,486*** | (0,008) |
| Posizione occupazione dei genitori | | | | |
| Imprenditori e dirigenti | | | rif. | |
| Professionisti (lib. e dip.) | | | 0,023*** | (0,006) |
| Lavoratori autonomi | | | -0,059*** | (0,006) |
| Insegnanti e impiegati | | | 0,055*** | (0,006) |
| Lavoratori manuali | | | -0,154*** | (0,006) |
| Non lavora / mai lavorato | | | -0,272*** | (0,007) |
| Non sa / non risponde | | | -0,150*** | (0,008) |
| Costante | 0,068*** | (0,022) | 0,498*** | (0,019) |
| Parametri random | | | | |
| Dev. Std. livello Provincia | 0,220 | (0,016) | 0,182 | (0,013) |
| Dev. Std. livello Scuola | 0,202 | (0,003) | 0,171 | (0,003) |
| Dev. Std. livello Classe | 0,181 | (0,002) | 0,147 | (0,002) |
| Dev. Std. livello Individuo | 0,910 | (0,001) | 0,878 | (0,001) |
| N. osservazioni | 465.057 | | 465.057 | |
| Multilevel R ² | 4,96% | | 15,64% | |

Dati INVALSI a.s. 2012/13. Errori standard tra parentesi, significatività: *** p<0.01; ** p<0.05; * p<0.1.

Modelli relativi alle figure 3.2 e 3.3

Tabella A3.5: Stima dell'effetto della migrazione e della nazionalità sulle competenze linguistiche, risultante da modelli di regressione lineare multilivello a quattro livelli e intercetta random. Italia, classe II° della scuola primaria, risultati corretti per il *cheating*. Modelli dal 1a al 3.

| Italia - II° primaria | Modello 1a | | Modello 1b | | Modello 2 | | Modello 3 | |
|---|------------|---------|------------|---------|-----------|---------|-----------|---------|
| Migrazione | | | | | | | | |
| No (nato in Italia) | rif. | | rif. | | rif. | | rif. | |
| Sì (nato all'estero) | -0,446*** | (0,007) | | | -0,179*** | (0,008) | -0,183*** | (0,008) |
| Nazionalità/ app. etnica | | | | | | | | |
| Italiano | rif. | | rif. | | rif. | | rif. | |
| Unione Europea | | | -0,265*** | (0,008) | -0,190*** | (0,009) | -0,106*** | (0,009) |
| Europa non UE | | | -0,424*** | (0,009) | -0,379*** | (0,009) | -0,268*** | (0,009) |
| Paese extra europeo | | | -0,593*** | (0,006) | -0,547*** | (0,006) | -0,417*** | (0,006) |
| Istruzione dei genitori | | | | | | | | |
| Laurea o più | | | | | | | rif. | |
| Diploma superiore | | | | | | | -0,203*** | (0,004) |
| Licenza media | | | | | | | -0,437*** | (0,005) |
| Elementare o meno | | | | | | | -0,638*** | (0,013) |
| Non sa / non risponde | | | | | | | -0,357*** | (0,008) |
| Posizione occupazione dei genitori | | | | | | | | |
| Imprenditori e dirigenti | | | | | | | rif. | |
| Professionisti (lib. e dip.) | | | | | | | 0,015** | (0,006) |
| Lavoratori autonomi | | | | | | | -0,049*** | (0,006) |
| Insegnanti e impiegati | | | | | | | 0,036*** | (0,006) |
| Lavoratori manuali | | | | | | | -0,111*** | (0,006) |
| Non lavora / mai lavorato | | | | | | | -0,165*** | (0,007) |
| Non sa / non risponde | | | | | | | -0,090*** | (0,009) |
| Costante | 0,010 | (0,012) | 0,041*** | (0,013) | 0,042*** | (0,013) | 0,342*** | (0,012) |
| Parametri random | | | | | | | | |
| D.S. livello Provincia | 0,109 | (0,009) | 0,123 | (0,009) | 0,123 | (0,009) | 0,101 | (0,008) |
| D.S. livello Scuola | 0,300 | (0,005) | 0,294 | (0,005) | 0,294 | (0,005) | 0,288 | (0,005) |
| D.S. livello Classe | 0,398 | (0,003) | 0,399 | (0,003) | 0,399 | (0,003) | 0,397 | (0,003) |
| D.S. livello Individuo | 0,858 | (0,001) | 0,850 | (0,001) | 0,850 | (0,001) | 0,833 | (0,001) |
| N. osservazioni | 463.291 | | 463.291 | | 463.291 | | 463.291 | |
| Multilevel R ² | 0,91% | | 2,51% | | 2,63% | | 6,52% | |

Dati INVALSI a.s. 2012/13. Errori standard tra parentesi, significatività: *** p<0.01; ** p<0.05; * p<0.1

Tabella A3.6: Stima dell'effetto della migrazione e della nazionalità sulle competenze linguistiche, risultante da modelli di regressione lineare multilivello a quattro livelli e intercetta random. Italia, classe II° della scuola primaria, risultati corretti per il *cheating*. Modelli dal 4 al 7.

| Italia - II° primaria | Modello 4 | Modello 5 | Modello 6 | Modello 7 |
|---|-------------------|-------------------|-------------------|-------------------|
| Migrazione | | | | |
| No (nato in Italia) | rif. | rif. | rif. | rif. |
| Sì (nato all'estero) | -0,144*** (0,008) | -0,144*** (0,008) | -0,144*** (0,008) | -0,144*** (0,008) |
| Nazionalità/ app. etnica | | | | |
| Italiano | rif. | rif. | rif. | rif. |
| Unione Europea | -0,102*** (0,009) | -0,103*** (0,009) | -0,103*** (0,009) | -0,103*** (0,009) |
| Europa non UE | -0,266*** (0,009) | -0,266*** (0,009) | -0,266*** (0,009) | -0,267*** (0,009) |
| Paese extra europeo | -0,408*** (0,006) | -0,409*** (0,006) | -0,409*** (0,006) | -0,409*** (0,006) |
| Istruzione dei genitori | | | | |
| Laurea o più | rif. | rif. | rif. | rif. |
| Diploma superiore | -0,206*** (0,004) | -0,205*** (0,004) | -0,205*** (0,004) | -0,205*** (0,004) |
| Licenza media | -0,441*** (0,005) | -0,439*** (0,005) | -0,439*** (0,005) | -0,439*** (0,005) |
| Elementare o meno | -0,635*** (0,013) | -0,633*** (0,013) | -0,633*** (0,013) | -0,632*** (0,013) |
| Non sa / non risponde | -0,358*** (0,008) | -0,359*** (0,008) | -0,359*** (0,008) | -0,359*** (0,008) |
| Posizione occ. Genitori | | | | |
| Imprenditori e dirigenti | rif. | rif. | rif. | rif. |
| Professionisti (lib., dip.) | 0,014** (0,006) | 0,014** (0,006) | 0,014** (0,006) | 0,014** (0,006) |
| Lavoratori autonomi | -0,050*** (0,006) | -0,050*** (0,006) | -0,049*** (0,006) | -0,049*** (0,006) |
| Insegnanti e impiegati | 0,035*** (0,006) | 0,035*** (0,006) | 0,035*** (0,006) | 0,035*** (0,006) |
| Lavoratori manuali | -0,113*** (0,006) | -0,110*** (0,006) | -0,110*** (0,006) | -0,110*** (0,006) |
| Non lavora / mai lavorato | -0,166*** (0,007) | -0,165*** (0,007) | -0,165*** (0,007) | -0,164*** (0,007) |
| Non sa / non risponde | -0,088*** (0,009) | -0,091*** (0,009) | -0,092*** (0,009) | -0,091*** (0,009) |
| Sesso | | | | |
| Maschio | rif. | rif. | rif. | rif. |
| Femmina | 0,103*** (0,003) | 0,103*** (0,003) | 0,103*** (0,003) | 0,103*** (0,003) |
| Anno di nascita | | | | |
| 2004 o meno | -0,228*** (0,010) | -0,227*** (0,010) | -0,227*** (0,010) | -0,227*** (0,010) |
| 2005 | rif. | rif. | rif. | rif. |
| 2006 o più | -0,112*** (0,005) | -0,112*** (0,005) | -0,112*** (0,005) | -0,112*** (0,005) |
| N. studenti in classe | | | | |
| | | 0,006*** (0,001) | 0,006*** (0,001) | 0,006*** (0,001) |
| % Studenti stranieri in classe | | | | |
| | | 0,034 (0,028) | 0,020 (0,056) | 0,020 (0,056) |
| % Figli di operai in classe | | | | |
| | | -0,093*** (0,022) | -0,031 (0,041) | -0,031 (0,041) |
| Localizzazione scuola | | | | |
| Comune capoluogo di provincia | | | -0,001 (0,009) | -0,002 (0,009) |
| Altro comune | | | rif. | rif. |
| Zona altimetrica scuola | | | | |
| Pianura | | | rif. | rif. |
| Collina interna | | | -0,008 (0,011) | -0,009 (0,011) |
| Collina litoranea | | | -0,037*** (0,014) | -0,034** (0,013) |
| Montagna | | | -0,011 (0,015) | -0,021 (0,014) |
| % Studenti stranieri a scuola | | | | |
| | | | 0,019 (0,065) | -0,009 (0,065) |
| % Figli di operai a scuola | | | | |
| | | | -0,088* (0,049) | -0,078 (0,049) |
| Ripartizione geografica | | | | |
| Nord ovest | | | | rif. |
| Nord est | | | | -0,047** (0,021) |
| Centro | | | | -0,045** (0,022) |
| Sud | | | | -0,139*** (0,033) |
| Isole | | | | -0,133*** (0,035) |
| Incidenza popolazione straniera in provincia | | | | |
| | | | | -0,013*** (0,004) |
| Tasso di occupazione provinciale | | | | |
| | | | | 0,009*** (0,002) |
| Reddito procapite (in migliaia) | | | | |
| | | | | -0,008* (0,004) |

| | | | | | | | | |
|---------------------------|----------|---------|----------|---------|----------|---------|---------|---------|
| Costante | 0,305*** | (0,011) | 0,213*** | (0,018) | 0,232*** | (0,020) | 0,0545 | (0,092) |
| Parametri random | | | | | | | | |
| D.S. livello Provincia | 0,095 | (0,008) | 0,092 | (0,008) | 0,090 | (0,008) | 0,052 | (0,006) |
| D.S. livello Scuola | 0,287 | (0,005) | 0,285 | (0,005) | 0,284 | (0,005) | 0,285 | (0,005) |
| D.S. livello Classe | 0,397 | (0,003) | 0,398 | (0,003) | 0,398 | (0,003) | 0,398 | (0,003) |
| D.S. livello Individuo | 0,830 | (0,001) | 0,830 | (0,001) | 0,830 | (0,001) | 0,830 | (0,001) |
| N. osservazioni | 463.291 | | 463.291 | | 463.291 | | 463.291 | |
| Multilevel R ² | 7,06% | | 7,12% | | 7,14% | | 7,23% | |

Dati INVALSI a.s. 2012/13. Errori standard tra parentesi, significatività: *** p<0.01; ** p<0.05; * p<0.1.

Tabella A3.7: Stima dell'effetto della migrazione e della nazionalità sulle competenze linguistiche, risultante da modelli di regressione lineare multilivello a quattro livelli e intercetta random. Italia, classe V° della scuola primaria, risultati corretti per il *cheating*. Modelli dal 1a al 3.

| Italia - V° primaria | Modello 1a | | Modello 1b | | Modello 2 | | Modello 3 | |
|---|-------------------|---------|-------------------|---------|------------------|---------|------------------|---------|
| Migrazione | | | | | | | | |
| No (nato in Italia) | rif. | | | | rif. | | rif. | |
| Sì (nato all'estero) | -0,611*** | (0,006) | | | -0,327*** | (0,007) | -0,323*** | (0,007) |
| Nazionalità/ app. etnica | | | | | | | | |
| Italiano | | | rif. | | rif. | | rif. | |
| Unione Europea | | | -0,326*** | (0,009) | -0,113*** | (0,010) | -0,034*** | (0,010) |
| Europa non UE | | | -0,522*** | (0,009) | -0,390*** | (0,010) | -0,292*** | (0,009) |
| Paese extra europeo | | | -0,752*** | (0,006) | -0,627*** | (0,007) | -0,498*** | (0,007) |
| Istruzione dei genitori | | | | | | | | |
| Laurea o più | | | | | | | rif. | |
| Diploma superiore | | | | | | | -0,202*** | (0,004) |
| Licenza media | | | | | | | -0,487*** | (0,005) |
| Elementare o meno | | | | | | | -0,839*** | (0,013) |
| Non sa / non risponde | | | | | | | -0,374*** | (0,008) |
| Posizione occupazione dei genitori | | | | | | | | |
| Imprenditori e dirigenti | | | | | | | rif. | |
| Professionisti (lib. e dip.) | | | | | | | 0,010* | (0,006) |
| Lavoratori autonomi | | | | | | | -0,054*** | (0,006) |
| Insegnanti e impiegati | | | | | | | 0,028*** | (0,005) |
| Lavoratori manuali | | | | | | | -0,129*** | (0,006) |
| Non lavora / mai lavorato | | | | | | | -0,218*** | (0,007) |
| Non sa / non risponde | | | | | | | -0,130*** | (0,009) |
| Costante | 0,032 | (0,021) | 0,054** | (0,023) | 0,058*** | (0,023) | 0,406*** | (0,021) |
| Parametri random | | | | | | | | |
| D.S. livello Provincia | 0,213 | (0,015) | 0,229 | (0,016) | 0,228 | (0,016) | 0,200 | (0,014) |
| D.S. livello Scuola | 0,291 | (0,005) | 0,287 | (0,005) | 0,287 | (0,005) | 0,274 | (0,005) |
| D.S. livello Classe | 0,366 | (0,003) | 0,367 | (0,003) | 0,367 | (0,003) | 0,365 | (0,003) |
| D.S. livello Individuo | 0,847 | (0,001) | 0,840 | (0,001) | 0,838 | (0,001) | 0,815 | (0,001) |
| N. osservazioni | 451.677 | | 451.677 | | 451.677 | | 451.677 | |
| Multilevel R ² | 2,39% | | 3,62% | | 4,10% | | 11,40% | |

Dati INVALSI a.s. 2012/13. Errori standard tra parentesi, significatività: *** p<0.01; ** p<0.05; * p<0.1.

Tabella A3.8: Stima dell'effetto della migrazione e della nazionalità sulle competenze linguistiche, risultante da modelli di regressione lineare multilivello a quattro livelli e intercetta random. Italia, classe V° della scuola primaria, risultati corretti per il *cheating*. Modelli dal 4 al 7.

| Italia - V° primaria | Modello 4 | | Modello 5 | | Modello 6 | | Modello 7 | |
|---|-----------|---------|-----------|---------|-----------|-----------|-----------|---------|
| Migrazione | | | | | | | | |
| No (nato in Italia) | rif. | | rif. | | rif. | | rif. | |
| Sì (nato all'estero) | -0,211*** | (0,007) | -0,210*** | (0,007) | -0,210*** | (0,007) | -0,210*** | (0,007) |
| Nazionalità/ app. etnica | | | | | | | | |
| Italiano | rif. | | rif. | | rif. | | rif. | |
| Unione Europea | -0,017* | (0,010) | -0,018* | (0,010) | -0,018* | (0,010) | -0,018* | (0,010) |
| Europa non UE | -0,284*** | (0,010) | -0,286*** | (0,009) | -0,286*** | (0,009) | -0,286*** | (0,009) |
| Paese extra europeo | -0,478*** | (0,007) | -0,479*** | (0,007) | -0,479*** | (0,007) | -0,479*** | (0,007) |
| Istruzione dei genitori | | | | | | | | |
| Laurea o più | rif. | | rif. | | rif. | | rif. | |
| Diploma superiore | -0,204*** | (0,004) | -0,202*** | (0,004) | -0,202*** | (0,004) | -0,202*** | (0,004) |
| Licenza media | -0,488*** | (0,005) | -0,484*** | (0,005) | -0,484*** | (0,005) | -0,484*** | (0,005) |
| Elementare o meno | -0,821*** | (0,013) | -0,817*** | (0,013) | -0,817*** | (0,013) | -0,817*** | (0,013) |
| Non sa / non risponde | -0,367*** | (0,008) | -0,367*** | (0,008) | -0,368*** | (0,008) | -0,368*** | (0,008) |
| Posizione occ. Genitori | | | | | | | | |
| Imprenditori e dirigenti | rif. | | rif. | | rif. | | rif. | |
| Professionisti (lib., dip.) | 0,011* | (0,006) | 0,011* | (0,006) | 0,011* | (0,006) | 0,011* | (0,006) |
| Lavoratori autonomi | -0,055*** | (0,006) | -0,054*** | (0,006) | -0,054*** | (0,006) | -0,054*** | (0,006) |
| Insegnanti e impiegati | 0,028*** | (0,005) | 0,028*** | (0,005) | 0,028*** | (0,005) | 0,028*** | (0,005) |
| Lavoratori manuali | -0,130*** | (0,006) | -0,126*** | (0,006) | -0,126*** | (0,006) | -0,126*** | (0,006) |
| Non lavora / mai lavorato | -0,214*** | (0,007) | -0,212*** | (0,007) | -0,212*** | (0,007) | -0,212*** | (0,007) |
| Non sa / non risponde | -0,125*** | (0,008) | -0,128*** | (0,008) | -0,129*** | (0,008) | -0,129*** | (0,008) |
| Sesso | | | | | | | | |
| Maschio | rif. | | rif. | | rif. | | rif. | |
| Femmina | 0,170*** | (0,002) | 0,170*** | (0,002) | 0,170*** | (0,00246) | 0,170*** | (0,002) |
| Anno di nascita | | | | | | | | |
| 2001 o meno | -0,385*** | (0,008) | -0,384*** | (0,008) | -0,384*** | (0,008) | -0,384*** | (0,008) |
| 2002 | rif. | | rif. | | rif. | | rif. | |
| 2003 o più | -0,056*** | (0,004) | -0,056*** | (0,004) | -0,056*** | (0,004) | -0,056*** | (0,004) |
| N. studenti in classe | | | | | | | | |
| | | | 0,012*** | (0,001) | 0,012*** | (0,001) | 0,0117*** | (0,001) |
| % Studenti stranieri in classe | | | | | | | | |
| | | | 0,065** | (0,028) | .0001 | (0,053) | .0001 | (0,053) |
| % Figli di operai in classe | | | | | | | | |
| | | | -0,095*** | (0,021) | -0,039 | (0,038) | -0,039 | (0,038) |
| Localizzazione scuola | | | | | | | | |
| Comune capoluogo di provincia | | | | | -0,008 | (0,009) | -0,008 | (0,009) |
| Altro comune | | | | | rif. | | rif. | |
| Zona altimetrica scuola | | | | | | | | |
| Pianura | | | | | rif. | | rif. | |
| Collina interna | | | | | 0,005 | (0,011) | 0,006 | (0,010) |
| Collina litoranea | | | | | 0,010 | (0,013) | 0,013 | (0,013) |
| Montagna | | | | | -0,009 | (0,014) | -0,019 | (0,014) |
| % Studenti stranieri a scuola | | | | | | | | |
| | | | | | 0,092 | (0,062) | 0,072 | (0,062) |
| % Figli di operai a scuola | | | | | | | | |
| | | | | | -0,081* | (0,045) | -0,071 | (0,045) |
| Ripartizione geografica | | | | | | | | |
| Nord ovest | | | | | | | rif. | |
| Nord est | | | | | | | -0,012 | (0,026) |
| Centro | | | | | | | -0,020 | (0,027) |
| Sud | | | | | | | -0,221*** | (0,041) |
| Isole | | | | | | | -0,243*** | (0,043) |
| Incidenza popolazione straniera in provincia | | | | | | | | |
| | | | | | | | -0,017*** | (0,005) |
| Tasso di occupazione provinciale | | | | | | | | |
| | | | | | | | 0,016*** | (0,002) |
| Reddito procapite (in migliaia) | | | | | | | | |
| | | | | | | | -0,008 | (0,005) |

| | | | | |
|---------------------------|------------------|------------------|------------------|-------------------|
| Costante | 0,328*** (0,020) | 0,150*** (0,024) | 0,155*** (0,025) | -0,412*** (0,113) |
| Parametri random | | | | |
| D.S. livello Provincia | 0,197 (0,014) | 0,192 (0,014) | 0,192 (0,014) | 0,075 (0,007) |
| D.S. livello Scuola | 0,272 (0,005) | 0,266 (0,005) | 0,266 (0,005) | 0,266 (0,005) |
| D.S. livello Classe | 0,366 (0,003) | 0,366 (0,003) | 0,366 (0,003) | 0,366 (0,003) |
| D.S. livello Individuo | 0,808 (0,001) | 0,808 (0,001) | 0,808 (0,001) | 0,808 (0,001) |
| N. osservazioni | 451.677 | 451.677 | 451.677 | 451.677 |
| Multilevel R ² | 12,99% | 13,11% | 13,13% | 14,81% |

Dati INVALSI a.s. 2012/13. Errori standard tra parentesi, significatività: *** p<0.01; ** p<0.05; * p<0.1.

Tabella A3.9: Stima dell'effetto della migrazione e della nazionalità sulle competenze linguistiche, risultante da modelli di regressione lineare multilivello a quattro livelli e intercetta random. Italia, classe I° della scuola secondaria di primo grado, risultati corretti per il *cheating*. Modelli dal 1a al 3.

| Italia - I° sec. I° grado | Modello 1a | Modello 1b | Modello 2 | Modello 3 |
|---|-------------------|-------------------|-------------------|-------------------|
| Migrazione | | | | |
| No (nato in Italia) | rif. | | rif. | rif. |
| Sì (nato all'estero) | -0,777*** (0,005) | | -0,429*** (0,007) | -0,416*** (0,007) |
| Nazionalità/ app. etnica | | | | |
| Italiano | | rif. | rif. | rif. |
| Unione Europea | | -0,434*** (0,009) | -0,124*** (0,010) | -0,039*** (0,010) |
| Europa non UE | | -0,658*** (0,009) | -0,441*** (0,010) | -0,323*** (0,010) |
| Paese extra europeo | | -0,910*** (0,006) | -0,705*** (0,007) | -0,545*** (0,010) |
| Istruzione dei genitori | | | | |
| Laurea o più | | | | rif. |
| Diploma superiore | | | | -0,242*** (0,004) |
| Licenza media | | | | -0,596*** (0,005) |
| Elementare o meno | | | | -1,000*** (0,012) |
| Non sa / non risponde | | | | -0,476*** (0,008) |
| Posizione occupazione dei genitori | | | | |
| Imprenditori e dirigenti | | | | rif. |
| Professionisti (lib. e dip.) | | | | 0,022*** (0,006) |
| Lavoratori autonomi | | | | -0,059*** (0,006) |
| Insegnanti e impiegati | | | | 0,054*** (0,006) |
| Lavoratori manuali | | | | -0,154*** (0,006) |
| Non lavora / mai lavorato | | | | -0,269*** (0,007) |
| Non sa / non risponde | | | | -0,155*** (0,008) |
| Costante | 0,042** (0,020) | 0,067*** (0,022) | 0,072*** (0,022) | 0,504*** (0,019) |
| Parametri random | | | | |
| D.S. livello Provincia | 0,204 (0,014) | 0,223 (0,016) | 0,222 (0,016) | 0,185 (0,013) |
| D.S. livello Scuola | 0,207 (0,003) | 0,201 (0,003) | 0,200 (0,003) | 0,168 (0,003) |
| D.S. livello Classe | 0,185 (0,002) | 0,181 (0,002) | 0,181 (0,002) | 0,147 (0,002) |
| D.S. livello Individuo | 0,916 (0,001) | 0,909 (0,001) | 0,905 (0,001) | 0,874 (0,001) |
| N. osservazioni | 465.057 | 465.057 | 465.057 | 465.057 |
| Multilevel R ² | 4,01% | 4,97% | 5,77% | 16,33% |

Dati INVALSI a.s. 2012/13. Errori standard tra parentesi, significatività: *** p<0.01; ** p<0.05; * p<0.1.

Tabella A3.10: Stima dell'effetto della migrazione e della nazionalità sulle competenze linguistiche, risultante da modelli di regressione lineare multilivello a quattro livelli e intercetta random. Italia, classe I° della scuola secondaria di primo grado, risultati corretti per il *cheating*. Modelli dal 4 al 7.

| Italia - I° sec. I° grado | Modello 4 | | Modello 5 | | Modello 6 | | Modello 7 | |
|---|-----------|---------|-----------|----------|-----------|----------|-----------|----------|
| Migrazione | | | | | | | | |
| No (nato in Italia) | rif. | | rif. | | rif. | | rif. | |
| Sì (nato all'estero) | -0,217*** | (0,007) | -0,217*** | (0,007) | -0,217*** | (0,007) | -0,217*** | (0,007) |
| Nazionalità/ app. etnica | | | | | | | | |
| Italiano | rif. | | rif. | | rif. | | rif. | |
| Unione Europea | 0,021** | (0,009) | 0,031*** | (0,010) | 0,031*** | (0,010) | 0,031*** | (0,010) |
| Europa non UE | -0,299*** | (0,009) | -0,290*** | (0,009) | -0,290*** | (0,009) | -0,290*** | (0,009) |
| Paese extra europeo | -0,488*** | (0,007) | -0,479*** | (0,007) | -0,478*** | (0,007) | -0,478*** | (0,007) |
| Istruzione dei genitori | | | | | | | | |
| Laurea o più | rif. | | rif. | | rif. | | rif. | |
| Diploma superiore | -0,241*** | (0,004) | -0,235*** | (0,004) | -0,235*** | (0,004) | -0,235*** | (0,004) |
| Licenza media | -0,573*** | (0,005) | -0,562*** | (0,005) | -0,562*** | (0,005) | -0,562*** | (0,005) |
| Elementare o meno | -0,913*** | (0,012) | -0,898*** | (0,012) | -0,897*** | (0,012) | -0,897*** | (0,012) |
| Non sa / non risponde | -0,433*** | (0,007) | -0,429*** | (0,007) | -0,431*** | (0,007) | -0,431*** | (0,007) |
| Posizione occ. genitori | | | | | | | | |
| Imprenditori e dirigenti | rif. | | rif. | | rif. | | rif. | |
| Professionisti (lib., dip.) | 0,022*** | (0,006) | 0,023*** | (0,006) | 0,023*** | (0,006) | 0,023*** | (0,006) |
| Lavoratori autonomi | -0,057*** | (0,006) | -0,054*** | (0,006) | -0,054*** | (0,006) | -0,054*** | (0,006) |
| Insegnanti e impiegati | 0,052*** | (0,006) | 0,054*** | (0,006) | 0,055*** | (0,006) | 0,055*** | (0,006) |
| Lavoratori manuali | -0,146*** | (0,006) | -0,131*** | (0,006) | -0,132*** | (0,006) | -0,132*** | (0,006) |
| Non lavora / mai lavorato | -0,242*** | (0,007) | -0,237*** | (0,007) | -0,236*** | (0,007) | -0,236*** | (0,007) |
| Non sa / non risponde | -0,129*** | (0,008) | -0,138*** | (0,008) | -0,144*** | (0,008) | -0,143*** | (0,008) |
| Sesso | | | | | | | | |
| Maschio | rif. | | rif. | | rif. | | rif. | |
| Femmina | 0,201*** | (0,003) | 0,201*** | (0,003) | 0,201*** | (0,003) | 0,201*** | (0,003) |
| Anno di nascita | | | | | | | | |
| 2000 o meno | -0,605*** | (0,006) | -0,601*** | (0,006) | -0,600*** | (0,006) | -0,600*** | (0,006) |
| 2001 | rif. | | rif. | | rif. | | rif. | |
| 2002 o più | -0,030*** | (0,005) | -0,032*** | (0,005) | -0,032*** | (0,005) | -0,031*** | (0,005) |
| N. studenti in classe | | | | | | | | |
| | | | 0,013*** | (0,0005) | 0,013*** | (0,0005) | 0,013*** | (0,0005) |
| % Studenti stranieri in classe | | | | | | | | |
| | | | -0,109*** | (0,018) | -0,126*** | (0,024) | -0,126*** | (0,024) |
| % Figli di operai in classe | | | | | | | | |
| | | | -0,228*** | (0,014) | -0,156*** | (0,018) | -0,156*** | (0,018) |
| Localizzazione scuola | | | | | | | | |
| Comune capoluogo di provincia | | | | | -0,023*** | (0,007) | -0,023*** | (0,007) |
| Altro comune | | | | | rif. | | rif. | |
| Zona altimetrica scuola | | | | | | | | |
| Pianura | | | | | rif. | | rif. | |
| Collina interna | | | | | 0,031*** | (0,008) | 0,032*** | (0,007) |
| Collina litoranea | | | | | 0,029*** | (0,010) | 0,029*** | (0,009) |
| Montagna | | | | | 0,048*** | (0,010) | 0,041*** | (0,010) |
| % Studenti stranieri a scuola | | | | | | | | |
| | | | | | 0,066* | (0,036) | 0,050 | (0,036) |
| % Figli di operai a scuola | | | | | | | | |
| | | | | | -0,190*** | (0,027) | -0,182*** | (0,027) |
| Ripartizione geografica | | | | | | | | |
| Nord ovest | | | | | | | rif. | |
| Nord est | | | | | | | -0,025 | (0,025) |
| Centro | | | | | | | -0,066** | (0,026) |
| Sud | | | | | | | -0,203*** | (0,038) |
| Isole | | | | | | | -0,315*** | (0,041) |
| Incidenza popolazione straniera in provincia | | | | | | | | |
| | | | | | | | -0,016*** | (0,005) |
| Tasso di occupazione provinciale | | | | | | | | |
| | | | | | | | 0,014*** | (0,002) |
| Reddito procapite (in migliaia) | | | | | | | | |
| | | | | | | | -0,007 | (0,005) |
| Costante | 0,410*** | (0,019) | 0,220*** | (0,021) | 0,219*** | (0,022) | -0,218** | (0,106) |
| Parametri random | | | | | | | | |
| D.S. livello Provincia | 0,182 | (0,013) | 0,183 | (0,013) | 0,183 | (0,013) | 0,076 | (0,006) |
| D.S. livello Scuola | 0,158 | (0,003) | 0,149 | (0,003) | 0,147 | (0,003) | 0,147 | (0,003) |
| D.S. livello Classe | 0,141 | (0,002) | 0,134 | (0,002) | 0,134 | (0,002) | 0,134 | (0,002) |
| D.S. livello Individuo | 0,858 | (0,001) | 0,857 | (0,001) | 0,857 | (0,001) | 0,857 | (0,001) |
| N. osservazioni | 465.057 | | 465.057 | | 465.057 | | 465.057 | |
| Multilevel R ² | 20,23% | | 20,76% | | 20,82% | | 24,17% | |

Dati INVALSI a.s. 2012/13. Errori standard tra parentesi, significatività: *** p<0.01; ** p<0.05; * p<0.1.

Modelli relativi alla figura 3.4

Tabella A3.11: Stima degli effetti di interazione tra nazionalità e capitale culturale familiare (approssimato attraverso il titolo di istruzione maggiore tra i due genitori) sulle competenze linguistiche, per livello scolastico, risultante da modelli di regressione lineare multilivello a quattro livelli e intercetta random. Italia, risultati corretti per il *cheating*.

| Italia | II° primaria | | V° primaria | | I° second. inferiore | |
|---------------------------------|---------------------|---------|--------------------|---------|-----------------------------|---------|
| Migrazione | | | | | | |
| No (nato in Italia) | rif. | | rif. | | rif. | |
| Sì (nato all'estero) | -0,141*** | (0,008) | -0,207*** | (0,008) | -0,214*** | (0,007) |
| Nazionalità/ app. etnica | | | | | | |
| Italiano | rif. | | rif. | | rif. | |
| Unione Europea | -0,135*** | (0,022) | -0,027 | (0,025) | -0,035 | (0,024) |
| Europa non UE | -0,251*** | (0,026) | -0,229*** | (0,026) | -0,255*** | (0,027) |
| Paese extra europeo | -0,475*** | (0,018) | -0,457*** | (0,018) | -0,514*** | (0,018) |
| Istruzione dei genitori | | | | | | |
| Laurea o più | rif. | | rif. | | rif. | |
| Diploma superiore | -0,209*** | (0,004) | -0,202*** | (0,004) | -0,239*** | (0,004) |
| Licenza media | -0,452*** | (0,005) | -0,488*** | (0,005) | -0,576*** | (0,005) |
| Elementare o meno | -0,683*** | (0,016) | -0,837*** | (0,015) | -0,952*** | (0,013) |
| Non sa / non risponde | -0,341*** | (0,008) | -0,339*** | (0,008) | -0,399*** | (0,008) |
| Effetti di interazione | | | | | | |
| Unione Europea* Elementari | 0,107* | (0,059) | 0,104 | (0,070) | 0,206*** | (0,062) |
| Unione Europea* Medie | 0,090*** | (0,027) | 0,079*** | (0,029) | 0,160*** | (0,028) |
| Unione Europea* Superiori | 0,029 | (0,025) | -0,007 | (0,028) | 0,060** | (0,027) |
| Europa non UE* Elementari | 0,014 | (0,059) | -0,094 | (0,063) | -0,125** | (0,059) |
| Europa non UE* Medie | 0,032 | (0,030) | -0,021 | (0,031) | 0,039 | (0,031) |
| Europa non UE* Superiori | -0,011 | (0,030) | -0,036 | (0,030) | -0,024 | (0,030) |
| Paese extra europeo* Elementari | 0,221*** | (0,034) | 0,075** | (0,034) | 0,278*** | (0,032) |
| Paese extra europeo* Medie | 0,138*** | (0,020) | 0,025 | (0,020) | 0,119*** | (0,022) |
| Paese extra europeo* Superiori | 0,075*** | (0,021) | 0,020 | (0,021) | 0,041* | (0,021) |
| Unione Europea* Non sa | -0,024 | (0,027) | -0,062** | (0,030) | -0,049* | (0,029) |
| Europa non UE* Non sa | -0,111*** | (0,033) | -0,188*** | (0,033) | -0,193*** | (0,033) |
| Paese extra europeo* Non sa | -0,015 | (0,020) | -0,130*** | (0,021) | -0,091*** | (0,021) |
| Posizione occ. genitori | | | | | | |
| Imprenditori e dirigenti | rif. | | rif. | | rif. | |
| Professionisti (lib., dip.) | 0,013** | (0,006) | 0,010* | (0,006) | 0,022*** | (0,006) |
| Lavoratori autonomi | -0,048*** | (0,006) | -0,054*** | (0,006) | -0,053*** | (0,006) |
| Insegnanti e impiegati | 0,035*** | (0,006) | 0,028*** | (0,005) | 0,054*** | (0,006) |
| Lavoratori manuali | -0,110*** | (0,006) | -0,129*** | (0,006) | -0,133*** | (0,006) |
| Non lavora / mai lavorato | -0,163*** | (0,007) | -0,214*** | (0,007) | -0,236*** | (0,007) |
| Non sa / non risponde | -0,096*** | (0,009) | -0,137*** | (0,009) | -0,153*** | (0,008) |
| Sesso | | | | | | |
| Maschio | rif. | | rif. | | rif. | |
| Femmina | 0,103*** | (0,003) | 0,170*** | (0,002) | 0,201*** | (0,003) |
| Anno di nascita | | | | | | |
| 2004 o meno | -0,227*** | (0,010) | | | | |
| 2005 | rif. | | | | | |
| 2006 o più | -0,113*** | (0,005) | | | | |
| 2001 o meno | | | -0,382*** | (0,008) | | |
| 2002 | | | rif. | | | |
| 2003 o più | | | -0,056*** | (0,004) | | |
| 2000 o meno | | | | | -0,600*** | (0,006) |
| 2001 | | | | | rif. | |
| 2002 o più | | | | | -0,033*** | (0,005) |

| | | | | | | |
|--|-----------|---------|-----------|---------|-----------|----------|
| N. studenti in classe | 0,006*** | (0,001) | 0,012*** | (0,001) | 0,013*** | (0,0005) |
| % Studenti stranieri in classe | 0,021 | (0,056) | 0,003 | (0,053) | -0,122*** | (0,024) |
| % Figli di operai in classe | -0,030 | (0,041) | -0,038 | (0,038) | -0,154*** | (0,018) |
| Localizzazione scuola | | | | | | |
| Comune capoluogo di provincia | -0,002 | (0,009) | -0,007 | (0,009) | -0,023*** | (0,006) |
| Altro comune | rif. | | rif. | | rif. | |
| Zona altimetrica scuola | | | | | | |
| Pianura | rif. | | rif. | | rif. | |
| Collina interna | -0,009 | (0,011) | 0,006 | (0,010) | 0,032*** | (0,007) |
| Collina litoranea | -0,034*** | (0,013) | 0,013 | (0,013) | 0,028*** | (0,009) |
| Montagna | -0,021 | (0,014) | -0,018 | (0,014) | 0,041*** | (0,010) |
| % Studenti stranieri a scuola | -0,010 | (0,065) | 0,072 | (0,062) | 0,053 | (0,036) |
| % Figli di operai a scuola | -0,070 | (0,049) | -0,062 | (0,045) | -0,168*** | (0,027) |
| Ripartizione geografica | | | | | | |
| Nord ovest | rif. | | rif. | | rif. | |
| Nord est | -0,047** | (0,021) | -0,012 | (0,026) | -0,025 | (0,025) |
| Centro | -0,044** | (0,022) | -0,019 | (0,027) | -0,066** | (0,026) |
| Sud | -0,138*** | (0,033) | -0,219*** | (0,041) | -0,201*** | (0,038) |
| Isole | -0,131*** | (0,035) | -0,241*** | (0,043) | -0,312*** | (0,040) |
| Incid. pop. straniera provincia | -0,013*** | (0,004) | -0,017*** | (0,005) | -0,016*** | (0,004) |
| Tasso di occ. provinciale | 0,008*** | (0,002) | 0,016*** | (0,002) | 0,014*** | (0,002) |
| Reddito procapite (in migliaia) | -0,008* | (0,004) | -0,008 | (0,005) | -0,007 | (0,005) |
| Costante | 0,051 | (0,091) | -0,420*** | (0,113) | -0,220** | (0,106) |
| Parametri random | | | | | | |
| D.S. livello Provincia | 0,052 | (0,006) | 0,076 | (0,007) | 0,076 | (0,006) |
| D.S. livello Scuola | 0,284 | (0,005) | 0,266 | (0,005) | 0,146 | (0,003) |
| D.S. livello Classe | 0,398 | (0,003) | 0,366 | (0,003) | 0,134 | (0,002) |
| D.S. livello Individuo | 0,830 | (0,001) | 0,808 | (0,001) | 0,857 | (0,001) |
| N. osservazioni | 463.291 | | 451.677 | | 465.057 | |
| Multilevel R ² | 7,29% | | 14,88% | | 24,29% | |

Dati INVALSI a.s. 2012/13. Errori standard tra parentesi, significatività: *** p<0.01; ** p<0.05; * p<0.1.

Analisi aggiuntive sulle competenze logico-matematiche

Tabella A3.12: Coefficienti di correlazione di Pearson tra i punteggi di competenza ottenuti al test di lingua e quelli ottenuti al test di matematica, per grado scolastico e generazione migratoria. Italia, dati INVALSI 2012/13, risultati corretti per il cheating¹⁵³.

| | Popolazione complessiva | Italiani | Seconde generazioni | Prime generazioni |
|------------------|-------------------------|----------|---------------------|-------------------|
| II Primaria | 0,575 | 0,566 | 0,581 | 0,574 |
| V Primaria | 0,591 | 0,584 | 0,593 | 0,600 |
| I Sec. Inferiore | 0,695 | 0,692 | 0,673 | 0,696 |

¹⁵³ Per ogni grado scolastico, il campione utilizzato per il calcolo del coefficiente di correlazione è quello descritto dalla tabella 3.2 presentata nel testo del terzo capitolo.

Tabella A3.13: Coefficienti di correlazione di Pearson tra i punteggi di competenza ottenuti al test di lingua e quelli ottenuti al test di matematica dagli studenti di 13/14 anni, per nazione di rilevazione e generazione migratoria. Risultati pesati.

| | Popolazione complessiva | Nativi | Seconde generazioni | Prime generazioni |
|-------------|-------------------------|--------|---------------------|-------------------|
| Italia | 0,637 | 0,631 | 0,602 | 0,639 |
| Inghilterra | 0,431 | 0,442 | 0,410 | 0,412 |
| Svezia | 0,492 | 0,486 | 0,474 | 0,332 |
| Paesi Bassi | 0,275 | 0,252 | 0,430 | 0,275 |
| Germania | 0,462 | 0,448 | 0,464 | 0,354 |

Italia: dati INVALSI 2012/13; Inghilterra, Svezia, Paesi Bassi e Germania: dati CILS4EU 2010/11, doi:10.4232/cils4eu.5656.1.2.0.

Tabella A3.14: Stima dell'effetto della generazione migratoria sulle competenze logico-matematiche, risultante da modelli di regressione lineare multilivello a quattro livelli e intercetta random. Italia, classe II° della scuola primaria, risultati corretti per il *cheating*.

| Italia - II° primaria | Modello 1 | | Modello 2 | |
|---|-----------|---------|-----------|---------|
| Generazione migratoria | | | | |
| Italiano nativo | rif. | | rif. | |
| Straniero 2° generazione | -0,456*** | (0,005) | -0,332*** | (0,005) |
| Straniero 1° generazione | -0,513*** | (0,010) | -0,388*** | (0,010) |
| Istruzione dei genitori | | | | |
| Laurea o più | | | rif. | |
| Diploma superiore | | | -0,207*** | (0,004) |
| Licenza media o qualifica | | | -0,460*** | (0,005) |
| Elementare o meno | | | -0,659*** | (0,013) |
| Non sa / non risponde | | | -0,376*** | (0,008) |
| Posizione occupazione dei genitori | | | | |
| Imprenditori e dirigenti | | | rif. | |
| Professionisti (lib. e dip.) | | | 0,001 | (0,006) |
| Lavoratori autonomi | | | -0,044*** | (0,006) |
| Insegnanti e impiegati | | | 0,026*** | (0,006) |
| Lavoratori manuali | | | -0,142*** | (0,006) |
| Non lavora / mai lavorato | | | -0,191*** | (0,007) |
| Non sa / non risponde | | | -0,097*** | (0,009) |
| Costante | 0,048*** | (0,011) | 0,370*** | (0,011) |
| Parametri random | | | | |
| Dev. Std. livello Provincia | 0,104 | (0,008) | 0,082 | (0,007) |
| Dev. Std. livello Scuola | 0,313 | (0,005) | 0,316 | (0,005) |
| Dev. Std. livello Classe | 0,378 | (0,003) | 0,376 | (0,003) |
| Dev. Std. livello Individuo | 0,855 | (0,001) | 0,836 | (0,001) |
| N. osservazioni | 463.291 | | 463.291 | |

Dati INVALSI a.s. 2012/13. Errori standard tra parentesi, significatività: *** p<0.01; ** p<0.05; * p<0.1.

Tabella A3.15: Stima dell'effetto della generazione migratoria sulle competenze logico-matematiche, risultante da modelli di regressione lineare multilivello a quattro livelli e intercetta random. Italia, classe V° della scuola primaria, risultati corretti per il *cheating*.

| Italia - V° primaria | Modello 1 | | Modello 2 | |
|---|-----------|---------|-----------|---------|
| Generazione migratoria | | | | |
| Italiano nativo | rif. | | rif. | |
| Straniero 2° generazione | -0,398*** | (0,006) | -0,288*** | (0,006) |
| Straniero 1° generazione | -0,516*** | (0,008) | -0,396*** | (0,008) |
| Istruzione dei genitori | | | | |
| Laurea o più | | | rif. | |
| Diploma superiore | | | -0,237*** | (0,004) |
| Licenza media o qualifica | | | -0,511*** | (0,005) |
| Elementare o meno | | | -0,742*** | (0,013) |
| Non sa / non risponde | | | -0,373*** | (0,008) |
| Posizione occupazione dei genitori | | | | |
| Imprenditori e dirigenti | | | rif. | |
| Professionisti (lib. e dip.) | | | -0,016*** | (0,006) |
| Lavoratori autonomi | | | -0,053*** | (0,006) |
| Insegnanti e impiegati | | | 0,017*** | (0,006) |
| Lavoratori manuali | | | -0,166*** | (0,006) |
| Non lavora / mai lavorato | | | -0,234*** | (0,007) |
| Non sa / non risponde | | | -0,132*** | (0,009) |
| Costante | 0,043** | (0,020) | 0,423*** | (0,018) |
| Parametri random | | | | |
| Dev. Std. livello Provincia | 0,198 | (0,014) | 0,171 | (0,012) |
| Dev. Std. livello Scuola | 0,287 | (0,004) | 0,277 | (0,004) |
| Dev. Std. livello Classe | 0,327 | (0,003) | 0,323 | (0,003) |
| Dev. Std. livello Individuo | 0,873 | (0,001) | 0,850 | (0,001) |
| N. osservazioni | 451.677 | | 451.677 | |

Dati INVALSI a.s. 2012/13. Errori standard tra parentesi, significatività: *** p<0.01; ** p<0.05; * p<0.1.

Tabella A3.16: Stima dell'effetto della generazione migratoria sulle competenze logico-matematiche, risultante da modelli di regressione lineare multilivello a quattro livelli e intercetta random. Italia, classe I° della scuola secondaria di primo grado, risultati corretti per il *cheating*.

| Italia - I° secondaria primo grado | Modello 1 | | Modello 2 | |
|---|-----------|---------|-----------|---------|
| Generazione migratoria | | | | |
| Italiano nativo | rif. | | rif. | |
| Straniero 2° generazione | -0,427*** | (0,006) | -0,305*** | (0,006) |
| Straniero 1° generazione | -0,607*** | (0,007) | -0,472*** | (0,007) |
| Istruzione dei genitori | | | | |
| Laurea o più | | | rif. | |
| Diploma superiore | | | -0,264*** | (0,004) |
| Licenza media o qualifica | | | -0,574*** | (0,005) |
| Elementare o meno | | | -0,852*** | (0,012) |
| Non sa / non risponde | | | -0,457*** | (0,008) |
| Posizione occupazione dei genitori | | | | |
| Imprenditori e dirigenti | | | rif. | |
| Professionisti (lib. e dip.) | | | -0,010* | (0,006) |
| Lavoratori autonomi | | | -0,070*** | (0,006) |
| Insegnanti e impiegati | | | 0,031*** | (0,006) |
| Lavoratori manuali | | | -0,176*** | (0,006) |
| Non lavora / mai lavorato | | | -0,255*** | (0,008) |
| Non sa / non risponde | | | -0,144*** | (0,009) |
| Costante | 0,044* | (0,025) | 0,486*** | (0,022) |
| Parametri random | | | | |
| Dev. Std. livello Provincia | 0,253 | (0,018) | 0,221 | (0,016) |
| Dev. Std. livello Scuola | 0,200 | (0,003) | 0,173 | (0,003) |
| Dev. Std. livello Classe | 0,187 | (0,002) | 0,162 | (0,002) |
| Dev. Std. livello Individuo | 0,917 | (0,001) | 0,891 | (0,001) |
| N. osservazioni | 465.057 | | 465.057 | |

Dati INVALSI a.s. 2012/13. Errori standard tra parentesi, significatività: *** p<0.01; ** p<0.05; * p<0.1.

Tabella A3.17: Stima dell'effetto della migrazione e della nazionalità sulle competenze logico-matematiche, risultante da modelli di regressione lineare multilivello a quattro livelli e intercetta random. Italia, classe II° della scuola primaria, risultati corretti per il *cheating*. Modelli dal 1a al 3.

| Italia - II° primaria | Modello 1a | | Modello 1b | | Modello 2 | | Modello 3 | | |
|---|-------------------|---------|-------------------|-----------|------------------|---------|------------------|---------|---------|
| Migrazione | | | | | | | | | |
| No (nato in Italia) | rif. | | rif. | | rif. | | rif. | | |
| Si (nato all'estero) | -0,410*** | (0,007) | | | -0,145*** | (0,008) | -0,151*** | (0,008) | |
| Nazionalità/ app. etnica | | | | | | | | | |
| Italiano | rif. | | rif. | | rif. | | rif. | | |
| Unione Europea | -0,227*** | | (0,008) | -0,166*** | | (0,009) | -0,074*** | | (0,009) |
| Europa non UE | -0,425*** | | (0,009) | -0,389*** | | (0,009) | -0,267*** | | (0,009) |
| Paese extra europeo | -0,596*** | | (0,006) | -0,559*** | | (0,006) | -0,418*** | | (0,006) |
| Istruzione dei genitori | | | | | | | | | |
| Laurea o più | | | | | | | rif. | | |
| Diploma superiore | | | | | | | -0,210*** | | (0,004) |
| Licenza media | | | | | | | -0,458*** | | (0,005) |
| Elementare o meno | | | | | | | -0,641*** | | (0,013) |
| Non sa / non risponde | | | | | | | -0,365*** | | (0,008) |
| Posizione occupazione dei genitori | | | | | | | | | |
| Imprenditori e dirigenti | | | | | | | rif. | | |
| Professionisti (lib. e dip.) | | | | | | | 0,0003 | | (0,006) |
| Lavoratori autonomi | | | | | | | -0,045*** | | (0,006) |
| Insegnanti e impiegati | | | | | | | 0,026*** | | (0,006) |
| Lavoratori manuali | | | | | | | -0,143*** | | (0,006) |
| Non lavora / mai lavorato | | | | | | | -0,191*** | | (0,007) |
| Non sa / non risponde | | | | | | | -0,101*** | | (0,009) |
| Costante | 0,016 | (0,010) | 0,047*** | (0,011) | 0,049*** | (0,011) | 0,370*** | (0,011) | |
| Parametri random | | | | | | | | | |
| D.S. livello Provincia | 0,091 | (0,008) | 0,105 | (0,008) | 0,104 | (0,008) | 0,082 | (0,007) | |
| D.S. livello Scuola | 0,318 | (0,005) | 0,312 | (0,005) | 0,312 | (0,005) | 0,310 | (0,005) | |
| D.S. livello Classe | 0,378 | (0,003) | 0,378 | (0,003) | 0,378 | (0,003) | 0,376 | (0,003) | |
| D.S. livello Individuo | 0,862 | (0,001) | 0,854 | (0,001) | 0,853 | (0,001) | 0,834 | (0,001) | |
| N. osservazioni | 463.291 | | 463.291 | | 463.291 | | 463.291 | | |

Dati INVALSI a.s. 2012/13. Errori standard tra parentesi, significatività: *** p<0.01; ** p<0.05; * p<0.1.

Tabella A3.18: Stima dell'effetto della migrazione e della nazionalità sulle competenze logico-matematiche, risultante da modelli di regressione lineare multilivello a quattro livelli e intercetta random. Italia, classe II° della scuola primaria, risultati corretti per il *cheating*. Modelli dal 4 al 7.

| Italia - II° primaria | Modello 4 | | Modello 5 | | Modello 6 | | Modello 7 | |
|---|-----------|---------|-----------|---------|-----------|---------|-----------|---------|
| Migrazione | | | | | | | | |
| No (nato in Italia) | rif. | | rif. | | rif. | | rif. | |
| Si (nato all'estero) | -0,125*** | (0,008) | -0,125*** | (0,008) | -0,125*** | (0,008) | -0,125*** | (0,008) |
| Nazionalità/ app. etnica | | | | | | | | |
| Italiano | rif. | | rif. | | rif. | | rif. | |
| Unione Europea | -0,069*** | (0,009) | -0,069*** | (0,009) | -0,069*** | (0,009) | -0,069*** | (0,009) |
| Europa non UE | -0,265*** | (0,009) | -0,265*** | (0,009) | -0,265*** | (0,009) | -0,265*** | (0,009) |
| Paese extra europeo | -0,410*** | (0,006) | -0,409*** | (0,006) | -0,409*** | (0,006) | -0,410*** | (0,006) |
| Istruzione dei genitori | | | | | | | | |
| Laurea o più | rif. | | rif. | | rif. | | rif. | |
| Diploma superiore | -0,213*** | (0,004) | -0,212*** | (0,004) | -0,212*** | (0,004) | -0,212*** | (0,004) |
| Licenza media | -0,462*** | (0,005) | -0,461*** | (0,005) | -0,461*** | (0,005) | -0,460*** | (0,005) |
| Elementare o meno | -0,640*** | (0,013) | -0,638*** | (0,013) | -0,638*** | (0,013) | -0,638*** | (0,013) |
| Non sa / non risponde | -0,368*** | (0,008) | -0,368*** | (0,008) | -0,369*** | (0,008) | -0,369*** | (0,008) |
| Posizione occ. genitori | | | | | | | | |
| Imprenditori e dirigenti | rif. | | rif. | | rif. | | rif. | |
| Professionisti (lib., dip.) | 0,0001 | (0,006) | 0,0002 | (0,006) | 0,0002 | (0,006) | 0,0002 | (0,006) |
| Lavoratori autonomi | -0,047*** | (0,006) | -0,046*** | (0,006) | -0,046*** | (0,006) | -0,046*** | (0,006) |
| Insegnanti e impiegati | 0,025*** | (0,006) | 0,025*** | (0,006) | 0,025*** | (0,006) | 0,025*** | (0,006) |
| Lavoratori manuali | -0,145*** | (0,006) | -0,143*** | (0,006) | -0,143*** | (0,006) | -0,142*** | (0,006) |
| Non lavora / mai lavorato | -0,191*** | (0,007) | -0,190*** | (0,007) | -0,190*** | (0,007) | -0,190*** | (0,007) |
| Non sa / non risponde | -0,101*** | (0,009) | -0,104*** | (0,009) | -0,105*** | (0,009) | -0,104*** | (0,009) |
| Sesso | | | | | | | | |
| Maschio | rif. | | rif. | | rif. | | rif. | |
| Femmina | -0,052*** | (0,003) | -0,052*** | (0,003) | -0,052*** | (0,003) | -0,052*** | (0,003) |
| Anno di nascita | | | | | | | | |
| 2004 o meno | -0,168*** | (0,010) | -0,167*** | (0,010) | -0,167*** | (0,010) | -0,167*** | (0,010) |
| 2005 | rif. | | rif. | | rif. | | rif. | |
| 2006 o più | -0,117*** | (0,005) | -0,117*** | (0,005) | -0,117*** | (0,005) | -0,116*** | (0,005) |
| N. studenti in classe | | | | | | | | |
| | | | 0,003*** | (0,001) | 0,003*** | (0,001) | 0,003*** | (0,001) |
| % Studenti stranieri in classe | | | | | | | | |
| | | | -0,008 | (0,028) | -0,019 | (0,054) | -0,019 | (0,054) |
| % Figli di operai in classe | | | | | | | | |
| | | | -0,102*** | (0,022) | -0,066* | (0,039) | -0,066* | (0,039) |
| Localizzazione scuola | | | | | | | | |
| Comune capoluogo di provincia | | | | | 0,004 | (0,009) | 0,003 | (0,009) |
| Altro comune | | | | | rif. | | rif. | |
| Zona altimetrica scuola | | | | | | | | |
| Pianura | | | | | rif. | | rif. | |
| Collina interna | | | | | 0,004 | (0,011) | 0,003 | (0,011) |
| Collina litoranea | | | | | -0,036*** | (0,014) | -0,032** | (0,013) |
| Montagna | | | | | 0,009 | (0,014) | -0,001 | (0,014) |
| % Studenti stranieri a scuola | | | | | | | | |
| | | | | | 0,014 | (0,063) | -0,016 | (0,063) |
| % Figli di operai a scuola | | | | | | | | |
| | | | | | -0,052 | (0,047) | -0,043 | (0,047) |
| Ripartizione geografica | | | | | | | | |
| Nord ovest | | | | | | | rif. | |
| Nord est | | | | | | | -0,016 | (0,020) |
| Centro | | | | | | | 0,015 | (0,021) |
| Sud | | | | | | | -0,099*** | (0,032) |
| Isole | | | | | | | -0,091*** | (0,034) |
| Incidenza popolazione straniera in provincia | | | | | | | | |
| | | | | | | | -0,008** | (0,004) |
| Tasso di occupazione provinciale | | | | | | | | |
| | | | | | | | 0,005*** | (0,002) |
| Reddito procapite (in migliaia) | | | | | | | | |
| | | | | | | | -0,006 | (0,004) |
| Costante | 0,409*** | (0,010) | 0,382*** | (0,017) | 0,386*** | (0,019) | 0,275*** | (0,087) |
| Parametri random | | | | | | | | |
| D.S. livello Provincia | 0,077 | (0,007) | 0,076 | (0,007) | 0,073 | (0,007) | 0,048 | (0,006) |
| D.S. livello Scuola | 0,310 | (0,005) | 0,309 | (0,005) | 0,309 | (0,005) | 0,309 | (0,005) |
| D.S. livello Classe | 0,375 | (0,003) | 0,376 | (0,003) | 0,376 | (0,003) | 0,376 | (0,003) |
| D.S. livello Individuo | 0,833 | (0,001) | 0,833 | (0,001) | 0,833 | (0,001) | 0,833 | (0,001) |
| N. osservazioni | 463.291 | | 463.291 | | 463.291 | | 463.291 | |

Dati INVALSI a.s. 2012/13. Errori standard tra parentesi, significatività: *** p<0.01; ** p<0.05; * p<0.1.

Tabella A3.19: Stima dell'effetto della migrazione e della nazionalità sulle competenze logico-matematiche, risultante da modelli di regressione lineare multilivello a quattro livelli e intercetta random. Italia, classe V° della scuola primaria, risultati corretti per il *cheating*. Modelli dal 1a al 3.

| Italia - V° primaria | Modello 1a | | Modello 1b | | Modello 2 | | Modello 3 | |
|---|-------------------|---------|-------------------|---------|------------------|---------|------------------|---------|
| Migrazione | | | | | | | | |
| No (nato in Italia) | rif. | | rif. | | rif. | | rif. | |
| Sì (nato all'estero) | -0,442*** | (0,006) | | | -0,233*** | (0,008) | -0,233*** | (0,007) |
| Nazionalità/ app. etnica | | | | | | | | |
| Italiano | rif. | | rif. | | rif. | | rif. | |
| Unione Europea | | | -0,229*** | (0,009) | -0,078*** | (0,010) | 0,009 | (0,010) |
| Europa non UE | | | -0,398*** | (0,009) | -0,304*** | (0,010) | -0,201*** | (0,010) |
| Paese extra europeo | | | -0,549*** | (0,006) | -0,459*** | (0,007) | -0,331*** | (0,007) |
| Istruzione dei genitori | | | | | | | | |
| Laurea o più | | | | | | | rif. | |
| Diploma superiore | | | | | | | -0,240*** | (0,004) |
| Licenza media | | | | | | | -0,512*** | (0,005) |
| Elementare o meno | | | | | | | -0,726*** | (0,013) |
| Non sa / non risponde | | | | | | | -0,366*** | (0,008) |
| Posizione occupazione dei genitori | | | | | | | | |
| Imprenditori e dirigenti | | | | | | | rif. | |
| Professionisti (lib. e dip.) | | | | | | | -0,016*** | (0,006) |
| Lavoratori autonomi | | | | | | | -0,054*** | (0,006) |
| Insegnanti e impiegati | | | | | | | 0,017*** | (0,006) |
| Lavoratori manuali | | | | | | | -0,167*** | (0,006) |
| Non lavora / mai lavorato | | | | | | | -0,232*** | (0,007) |
| Non sa / non risponde | | | | | | | -0,135*** | (0,009) |
| Costante | 0,0255 | (0,019) | 0,0421** | (0,020) | 0,0447** | (0,020) | 0,426*** | (0,018) |
| Parametri random | | | | | | | | |
| D.S. livello Provincia | 0,187 | (0,014) | 0,199 | (0,014) | 0,199 | (0,014) | 0,173 | (0,015) |
| D.S. livello Scuola | 0,290 | (0,004) | 0,286 | (0,004) | 0,286 | (0,004) | 0,276 | (0,004) |
| D.S. livello Classe | 0,327 | (0,003) | 0,327 | (0,003) | 0,327 | (0,003) | 0,323 | (0,003) |
| D.S. livello Individuo | 0,875 | (0,001) | 0,872 | (0,001) | 0,871 | (0,001) | 0,848 | (0,001) |
| N. osservazioni | 451.677 | | 451.677 | | 451.677 | | 451.677 | |

Dati INVALSI a.s. 2012/13. Errori standard tra parentesi, significatività: *** p<0.01; ** p<0.05; * p<0.1.

Tabella A3.20: Stima dell'effetto della migrazione e della nazionalità sulle competenze logico-matematiche, risultante da modelli di regressione lineare multilivello a quattro livelli e intercetta random. Italia, classe V° della scuola primaria, risultati corretti per il *cheating*. Modelli dal 4 al 7.

| Italia - V° primaria | Modello 4 | | Modello 5 | | Modello 6 | | Modello 7 | |
|---|------------------|---------|------------------|----------|------------------|----------|------------------|---------|
| Migrazione | | | | | | | | |
| No (nato in Italia) | rif. | | rif. | | rif. | | rif. | |
| Sì (nato all'estero) | -0,174*** | (0,008) | -0,174*** | (0,008) | -0,174*** | (0,008) | -0,174*** | (0,008) |
| Nazionalità/ app. etnica | | | | | | | | |
| Italiano | rif. | | rif. | | rif. | | rif. | |
| Unione Europea | 0,025** | (0,010) | 0,027*** | (0,010) | 0,027*** | (0,010) | 0,027*** | (0,010) |
| Europa non UE | -0,196*** | (0,010) | -0,195*** | (0,010) | -0,195*** | (0,010) | -0,195*** | (0,010) |
| Paese extra europeo | -0,321*** | (0,007) | -0,319*** | (0,007) | -0,319*** | (0,007) | -0,319*** | (0,007) |
| Istruzione dei genitori | | | | | | | | |
| Laurea o più | rif. | | rif. | | rif. | | rif. | |
| Diploma superiore | -0,241*** | (0,004) | -0,239*** | (0,004) | -0,239*** | (0,004) | -0,239*** | (0,004) |
| Licenza media | -0,510*** | (0,005) | -0,507*** | (0,005) | -0,507*** | (0,005) | -0,507*** | (0,005) |
| Elementare o meno | -0,717*** | (0,013) | -0,712*** | (0,013) | -0,712*** | (0,013) | -0,712*** | (0,013) |
| Non sa / non risponde | -0,366*** | (0,008) | -0,367*** | (0,008) | -0,367*** | (0,008) | -0,367*** | (0,008) |
| Posizione occ. Genitori | | | | | | | | |
| Imprenditori e dirigenti | rif. | | rif. | | rif. | | rif. | |
| Professionisti (lib., dip.) | -0,016*** | (0,006) | -0,016*** | (0,006) | -0,016*** | (0,006) | -0,016*** | (0,006) |
| Lavoratori autonomi | -0,054*** | (0,006) | -0,053*** | (0,006) | -0,053*** | (0,006) | -0,053*** | (0,006) |
| Insegnanti e impiegati | 0,017*** | (0,006) | 0,018*** | (0,006) | 0,018*** | (0,006) | 0,018*** | (0,006) |
| Lavoratori manuali | -0,168*** | (0,006) | -0,164*** | (0,006) | -0,164*** | (0,006) | -0,163*** | (0,006) |
| Non lavora / mai lavorato | -0,229*** | (0,007) | -0,227*** | (0,007) | -0,227*** | (0,007) | -0,226*** | (0,007) |
| Non sa / non risponde | -0,136*** | (0,009) | -0,140*** | (0,009) | -0,140*** | (0,009) | -0,139*** | (0,009) |
| Sesso | | | | | | | | |
| Maschio | rif. | | rif. | | rif. | | rif. | |
| Femmina | -0,151*** | (0,003) | -0,151*** | (0,003) | -0,151*** | (0,003) | -0,151*** | (0,003) |
| Anno di nascita | | | | | | | | |
| 2001 o meno | -0,217*** | (0,009) | -0,216*** | (0,009) | -0,216*** | (0,009) | -0,216*** | (0,009) |
| 2002 | rif. | | rif. | | rif. | | rif. | |
| 2003 o più | -0,044*** | (0,005) | -0,044*** | (0,005) | -0,044*** | (0,005) | -0,044*** | (0,005) |
| N. studenti in classe | | | | | | | | |
| | | | 0,007*** | (0,001) | 0,008*** | (0,001) | 0,008*** | (0,001) |
| % Studenti stranieri in classe | | | | | | | | |
| | | | -0,024 | (0,027) | 0,008 | (0,027) | 0,008 | (0,027) |
| % Figli di operai in classe | | | | | | | | |
| | | | -0,113*** | (0,020) | -0,108*** | (0,020) | -0,108*** | (0,020) |
| Localizzazione scuola | | | | | | | | |
| Comune capoluogo di provincia | | | | | -0,011 | (0,009) | -0,012 | (0,008) |
| Altro comune | | | | | rif. | | rif. | |
| Zona altimetrica scuola | | | | | | | | |
| Pianura | | | | | rif. | | rif. | |
| Collina interna | | | | | 0,025** | (0,010) | 0,029*** | (0,010) |
| Collina litoranea | | | | | -0,010 | (0,013) | -0,006 | (0,012) |
| Montagna | | | | | 0,023* | (0,014) | 0,017 | (0,013) |
| % Studenti stranieri a scuola | | | | | | | | |
| | | | | | -0,036 | (0,058) | -0,057 | (0,058) |
| % Figli di operai a scuola | | | | | | | | |
| | | | | | -0,017 | (0,042) | -0,009 | (0,042) |
| Ripartizione geografica | | | | | | | | |
| Nord ovest | | | | | | | rif. | |
| Nord est | | | | | | | -0,006 | (0,025) |
| Centro | | | | | | | -0,042 | (0,026) |
| Sud | | | | | | | -0,220*** | (0,039) |
| Isole | | | | | | | -0,304*** | (0,042) |
| Incidenza popolazione straniera in provincia | | | | | | | | |
| | | | | | | | -0,014*** | (0,005) |
| Tasso di occupazione provinciale | | | | | | | | |
| | | | | | | | 0,010*** | (0,002) |
| Reddito procapite (in migliaia) | | | | | | | | |
| | | | | | | | -0,004 | (0,005) |
| Costante | 0,506*** | (0,018) | 0,413*** | (0,0217) | 0,404*** | (0,0232) | 0,106 | (0,108) |
| Parametri random | | | | | | | | |
| D.S. livello Provincia | 0,170 | (0,012) | 0,170 | (0,012) | 0,168 | (0,012) | 0,072 | (0,007) |
| D.S. livello Scuola | 0,276 | (0,004) | 0,274 | (0,004) | 0,274 | (0,004) | 0,274 | (0,004) |
| D.S. livello Classe | 0,323 | (0,003) | 0,322 | (0,003) | 0,322 | (0,003) | 0,322 | (0,003) |
| D.S. livello Individuo | 0,844 | (0,001) | 0,844 | (0,001) | 0,844 | (0,001) | 0,844 | (0,001) |
| N. osservazioni | 451.677 | | 451.677 | | 451.677 | | 451.677 | |

Dati INVALSI a.s. 2012/13. Errori standard tra parentesi, significatività: *** p<0.01; ** p<0.05; * p<0.1.

Tabella A3.21: Stima dell'effetto della migrazione e della nazionalità sulle competenze logico-matematiche, risultante da modelli di regressione lineare multilivello a quattro livelli e intercetta random. Italia, classe I° della scuola secondaria di primo grado, risultati corretti per il *cheating*. Modelli dal 1a al 3.

| Italia - I° sec. I° grado | Modello 1a | | Modello 1b | | Modello 2 | | Modello 3 | |
|---|------------|---------|------------|-----------|-----------|---------|-----------|---------|
| Migrazione | | | | | | | | |
| No (nato in Italia) | rif. | | rif. | | rif. | | rif. | |
| Sì (nato all'estero) | -0,520*** | (0,006) | | | -0,282*** | (0,007) | -0,275*** | (0,007) |
| Nazionalità/ app. etnica | | | | | | | | |
| Italiano | rif. | | rif. | | rif. | | rif. | |
| Unione Europea | -0,279*** | | (0,009) | -0,074*** | | (0,010) | 0,009 | (0,010) |
| Europa non UE | -0,462*** | | (0,009) | -0,320*** | | (0,010) | -0,207*** | (0,010) |
| Paese extra europeo | -0,616*** | | (0,006) | -0,482*** | | (0,007) | -0,337*** | (0,007) |
| Istruzione dei genitori | | | | | | | | |
| Laurea o più | | | | | | | rif. | |
| Diploma superiore | | | | | | | -0,269*** | (0,004) |
| Licenza media | | | | | | | -0,575*** | (0,005) |
| Elementare o meno | | | | | | | -0,837*** | (0,012) |
| Non sa / non risponde | | | | | | | -0,449*** | (0,008) |
| Posizione occupazione dei genitori | | | | | | | | |
| Imprenditori e dirigenti | | | | | | | rif. | |
| Professionisti (lib. e dip.) | | | | | | | -0,012* | (0,006) |
| Lavoratori autonomi | | | | | | | -0,067*** | (0,006) |
| Insegnanti e impiegati | | | | | | | 0,030*** | (0,006) |
| Lavoratori manuali | | | | | | | -0,176*** | (0,006) |
| Non lavora / mai lavorato | | | | | | | -0,253*** | (0,008) |
| Non sa / non risponde | | | | | | | -0,147*** | (0,009) |
| Costante | 0,026 | (0,024) | 0,043* | (0,025) | 0,046* | (0,025) | 0,490*** | (0,023) |
| Parametri random | | | | | | | | |
| D.S. livello Provincia | 0,242 | (0,017) | 0,256 | (0,018) | 0,255 | (0,018) | 0,223 | (0,016) |
| D.S. livello Scuola | 0,202 | (0,003) | 0,199 | (0,003) | 0,198 | (0,003) | 0,172 | (0,003) |
| D.S. livello Classe | 0,190 | (0,002) | 0,187 | (0,002) | 0,187 | (0,002) | 0,162 | (0,002) |
| D.S. livello Individuo | 0,920 | (0,001) | 0,916 | (0,001) | 0,915 | (0,001) | 0,889 | (0,001) |
| N. osservazioni | 465.057 | | 465.057 | | 465.057 | | 465.057 | |

Dati INVALSI a.s. 2012/13. Errori standard tra parentesi, significatività: *** p<0.01; ** p<0.05; * p<0.1.

Tabella A3.22: Stima dell'effetto della migrazione e della nazionalità sulle logico-matematiche linguistiche, risultante da modelli di regressione lineare multilivello a quattro livelli e intercetta random. Italia, classe I° della scuola secondaria di primo grado, risultati corretti per il *cheating*. Modelli dal 4 al 7.

| Italia - I° sec. I° grado | Modello 4 | | Modello 5 | | Modello 6 | | Modello 7 | |
|---|-----------|----------|-----------|----------|-----------|----------|-----------|---------|
| Migrazione | | | | | | | | |
| No (nato in Italia) | rif. | | rif. | | rif. | | rif. | |
| Sì (nato all'estero) | -0,129*** | (0,007) | -0,129*** | (0,007) | -0,129*** | (0,007) | -0,129*** | (0,007) |
| Nazionalità/ app. etnica | | | | | | | | |
| Italiano | rif. | | rif. | | rif. | | rif. | |
| Unione Europea | 0,058*** | (0,010) | 0,066*** | (0,010) | 0,065*** | (0,010) | 0,065*** | (0,010) |
| Europa non UE | -0,191*** | (0,009) | -0,184*** | (0,010) | -0,184*** | (0,010) | -0,184*** | (0,010) |
| Paese extra europeo | -0,299*** | (0,007) | -0,291*** | (0,007) | -0,291*** | (0,007) | -0,291*** | (0,007) |
| Istruzione dei genitori | | | | | | | | |
| Laurea o più | rif. | | rif. | | rif. | | rif. | |
| Diploma superiore | -0,266*** | (0,004) | -0,260*** | (0,004) | -0,261*** | (0,004) | -0,261*** | (0,004) |
| Licenza media | -0,554*** | (0,005) | -0,545*** | (0,005) | -0,546*** | (0,005) | -0,546*** | (0,005) |
| Elementare o meno | -0,771*** | (0,012) | -0,758*** | (0,012) | -0,758*** | (0,012) | -0,757*** | (0,012) |
| Non sa / non risponde | -0,423*** | (0,008) | -0,421*** | (0,008) | -0,423*** | (0,008) | -0,423*** | (0,008) |
| Posizione occ. genitori | | | | | | | | |
| Imprenditori e dirigenti | rif. | | rif. | | rif. | | rif. | |
| Professionisti (lib., dip.) | -0,0107* | (0,006) | -0,0104* | (0,006) | -0,0102* | (0,006) | -0,0102* | (0,006) |
| Lavoratori autonomi | -0,069*** | (0,006) | -0,066*** | (0,006) | -0,066*** | (0,006) | -0,066*** | (0,006) |
| Insegnanti e impiegati | 0,029*** | (0,006) | 0,031*** | (0,006) | 0,031*** | (0,006) | 0,031*** | (0,006) |
| Lavoratori manuali | -0,170*** | (0,006) | -0,158*** | (0,006) | -0,159*** | (0,006) | -0,158*** | (0,006) |
| Non lavora / mai lavorato | -0,231*** | (0,007) | -0,227*** | (0,007) | -0,226*** | (0,007) | -0,226*** | (0,007) |
| Non sa / non risponde | -0,131*** | (0,008) | -0,139*** | (0,008) | -0,143*** | (0,008) | -0,142*** | (0,008) |
| Sesso | | | | | | | | |
| Maschio | rif. | | rif. | | rif. | | rif. | |
| Femmina | -0,182*** | (0,003) | -0,182*** | (0,003) | -0,182*** | (0,003) | -0,182*** | (0,003) |
| Anno di nascita | | | | | | | | |
| 2000 o meno | -0,467*** | (0,006) | -0,464*** | (0,006) | -0,463*** | (0,006) | -0,463*** | (0,006) |
| 2001 | rif. | | rif. | | rif. | | rif. | |
| 2002 o più | -0,026*** | (0,005) | -0,027*** | (0,005) | -0,027*** | (0,005) | -0,027*** | (0,005) |
| N. studenti in classe | | | | | | | | |
| | rif. | | 0,012*** | | 0,012*** | | 0,012*** | |
| % Studenti stranieri in classe | | | | | | | | |
| | rif. | | -0,096*** | | -0,121*** | | -0,122*** | |
| % Figli di operai in classe | | | | | | | | |
| | rif. | | -0,195*** | | -0,157*** | | -0,157*** | |
| Localizzazione scuola | | | | | | | | |
| Comune capoluogo di provincia | rif. | | rif. | | -0,033*** | | -0,033*** | |
| Altro comune | rif. | | rif. | | rif. | | rif. | |
| Zona altimetrica scuola | | | | | | | | |
| Pianura | rif. | | rif. | | rif. | | rif. | |
| Collina interna | rif. | | 0,037*** | | 0,038*** | | 0,038*** | |
| Collina litoranea | rif. | | 0,027*** | | 0,028*** | | 0,028*** | |
| Montagna | rif. | | 0,061*** | | 0,056*** | | 0,056*** | |
| % Studenti stranieri a scuola | | | | | | | | |
| | rif. | | 0,097** | | 0,080** | | 0,080** | |
| % Figli di operai a scuola | | | | | | | | |
| | rif. | | -0,122*** | | -0,113*** | | -0,113*** | |
| Ripartizione geografica | | | | | | | | |
| Nord ovest | rif. | | rif. | | rif. | | rif. | |
| Nord est | rif. | | 0,001 | | 0,001 | | 0,001 | |
| Centro | rif. | | -0,101*** | | -0,101*** | | -0,101*** | |
| Sud | rif. | | -0,255*** | | -0,255*** | | -0,255*** | |
| Isole | rif. | | -0,351*** | | -0,351*** | | -0,351*** | |
| Incidenza popolazione straniera in provincia | | | | | | | | |
| | rif. | | -0,0127** | | -0,0127** | | -0,0127** | |
| Tasso di occupazione provinciale | | | | | | | | |
| | rif. | | 0,013*** | | 0,013*** | | 0,013*** | |
| Reddito procapite (in migliaia) | | | | | | | | |
| | rif. | | -0,005 | | -0,005 | | -0,005 | |
| Costante | 0,582*** | (0,0224) | 0,412*** | (0,0248) | 0,398*** | (0,0258) | -0,058 | (0,123) |
| Parametri random | | | | | | | | |
| D.S. livello Provincia | 0,222 | (0,016) | 0,222 | (0,015) | 0,220 | (0,015) | 0,090 | (0,007) |
| D.S. livello Scuola | 0,167 | (0,003) | 0,162 | (0,003) | 0,161 | (0,003) | 0,161 | (0,003) |
| D.S. livello Classe | 0,160 | (0,002) | 0,155 | (0,002) | 0,155 | (0,002) | 0,155 | (0,002) |
| D.S. livello Individuo | 0,879 | (0,001) | 0,879 | (0,001) | 0,879 | (0,001) | 0,879 | (0,001) |
| N. osservazioni | 465.057 | | 465.057 | | 465.057 | | 465.057 | |

Dati INVALSI a.s. 2012/13. Errori standard tra parentesi, significatività: *** p<0.01; ** p<0.05; * p<0.1.

Analisi dell'associazione tra nazionalità e esperienza migratoria

Tabella A3.23: Tavola di contingenza tra le due dimensioni della nazionalità e dell'esperienza migratoria per livello scolastico indagato. Italia, dati INVALSI 2012/13, valori assoluti.

| | Italiani | Unione Europea | Europa non UE | Extra Europa | Totale |
|--------------------------------|-----------------|-----------------------|----------------------|---------------------|----------------|
| II° Primaria | | | | | |
| Nati in Italia | 411.087 | 7.806 | 7.855 | 19.446 | 446.194 |
| Immigrati/ Nati all'estero | 2.887 | 4.938 | 2.737 | 6.535 | 17.097 |
| Totale | 413.974 | 12.744 | 10.592 | 25.981 | 463.291 |
| V° Primaria | | | | | |
| Nati in Italia | 403.974 | 4.475 | 5.705 | 14.067 | 428.221 |
| Immigrati/ Nati all'estero | 3.783 | 6.964 | 4.021 | 8.688 | 23.456 |
| Totale | 407.757 | 11.439 | 9.726 | 22.755 | 451.677 |
| I° Secondaria Inferiore | | | | | |
| Nati in Italia | 409.455 | 4.116 | 5.433 | 14.079 | 433.083 |
| Immigrati/ Nati all'estero | 4.194 | 9.100 | 5.796 | 12.884 | 31.974 |
| Totale | 413.649 | 13.216 | 11.229 | 26.963 | 465.057 |

Tabella A3.24: Stima dei VIF (*Variance Inflation factors*) per le due dimensioni della nazionalità e dell'esperienza migratoria, per livello scolastico indagato. Italia, dati INVALSI 2012/13¹⁵⁴.

| | Mod.2 | Mod.3 | Mod.4 | Mod.5 | Mod.6 | Mod.7 |
|---------------------------------|--------------|--------------|--------------|--------------|--------------|--------------|
| II Primaria | | | | | | |
| Migrazione | | | | | | |
| No (nato in Italia) | rif. | rif. | rif. | rif. | rif. | rif. |
| Sì (nato all'estero) | 1,29 | 1,29 | 1,36 | 1,37 | 1,37 | 1,37 |
| Nazionalità/ app. etnica | | | | | | |
| Italiano | rif. | rif. | rif. | rif. | rif. | rif. |
| Unione Europea | 1,14 | 1,16 | 1,16 | 1,28 | 1,28 | 1,28 |
| Europa non UE | 1,05 | 1,07 | 1,08 | 1,12 | 1,12 | 1,13 |
| Paese extra europeo | 1,12 | 1,17 | 1,18 | 1,35 | 1,35 | 1,36 |
| VIF medio | 1,15 | 2,22 | 2,01 | 1,95 | 2,71 | 3,14 |
| V Primaria | | | | | | |
| Migrazione | | | | | | |
| No (nato in Italia) | rif. | rif. | rif. | rif. | rif. | rif. |
| Sì (nato all'estero) | 1,57 | 1,57 | 1,76 | 1,76 | 1,77 | 1,77 |
| Nazionalità/ app. etnica | | | | | | |
| Italiano | rif. | rif. | rif. | rif. | rif. | rif. |
| Unione Europea | 1,28 | 1,30 | 1,30 | 1,42 | 1,42 | 1,43 |
| Europa non UE | 1,11 | 1,13 | 1,13 | 1,18 | 1,18 | 1,18 |
| Paese extra europeo | 1,21 | 1,26 | 1,26 | 1,42 | 1,43 | 1,43 |
| VIF medio | 1,29 | 2,29 | 2,09 | 2,01 | 2,67 | 3,13 |
| I Secondaria Inferiore | | | | | | |
| Migrazione | | | | | | |
| No (nato in Italia) | rif. | rif. | rif. | rif. | rif. | rif. |
| Sì (nato all'estero) | 1,80 | 1,81 | 1,94 | 1,95 | 1,96 | 1,96 |
| Nazionalità/ app. etnica | | | | | | |
| Italiano | rif. | rif. | rif. | rif. | rif. | rif. |
| Unione Europea | 1,36 | 1,37 | 1,38 | 1,48 | 1,48 | 1,50 |
| Europa non UE | 1,17 | 1,19 | 1,19 | 1,24 | 1,24 | 1,24 |
| Paese extra europeo | 1,34 | 1,38 | 1,39 | 1,55 | 1,55 | 1,56 |
| VIF medio | 1,42 | 2,35 | 2,14 | 2,04 | 2,27 | 2,82 |
| Istruzione dei genitori | | X | X | X | X | X |
| Posizione occ. genitori | | X | X | X | X | X |
| Sesso | | | X | X | X | X |
| Anno di nascita | | | X | X | X | X |
| N. studenti in classe | | | | X | X | X |
| % Studenti stranieri in classe | | | | X | X | X |
| % Figli di operai in classe | | | | X | X | X |
| Localizzazione scuola | | | | | X | X |
| Zona altimetrica scuola | | | | | X | X |
| % Studenti stranieri a scuola | | | | | X | X |
| % Figli di operai a scuola | | | | | X | X |
| Ripartizione geografica | | | | | | X |
| Incid. pop. straniera provincia | | | | | | X |
| Tasso di occ. provinciale | | | | | | X |
| Reddito procapite (in migliaia) | | | | | | X |

¹⁵⁴ Il calcolo si basa sulle competenze linguistiche, utilizzate come variabile dipendente. Gli identificativi dei modelli nella tabella corrispondono ai rispettivi modelli mostrati nelle precedenti pagine. Per il calcolo dei VIF sono stati utilizzati modelli di regressione lineare con errori standard robusti e clusterizzati a livello di classe.

Analisi di sensitività sul ruolo delle dimensioni contestuali

Tabella A3.25: Stima dell'effetto della migrazione e della nazionalità sulle competenze linguistiche, risultante da modelli di regressione lineare ad effetti fissi a livello di classe scolastica. Italia, risultati corretti per il *cheating*.

| Italia | II° primaria | V° primaria | I° second. inferiore |
|---------------------------------|---------------------|--------------------|-----------------------------|
| Migrazione | | | |
| No (nato in Italia) | rif. | rif. | rif. |
| Sì (nato all'estero) | -0,128*** (0,008) | -0,191*** (0,008) | -0,214*** (0,008) |
| Nazionalità/ app. etnica | | | |
| Italiano | rif. | rif. | rif. |
| Unione Europea | -0,104*** (0,009) | -0,022** (0,010) | 0,021** (0,010) |
| Europa non UE | -0,262*** (0,009) | -0,287*** (0,010) | -0,300*** (0,010) |
| Paese extra europeo | -0,403*** (0,007) | -0,478*** (0,007) | -0,482*** (0,007) |
| Istruzione dei genitori | | | |
| Laurea o più | rif. | rif. | rif. |
| Diploma superiore | -0,213*** (0,005) | -0,208*** (0,005) | -0,233*** (0,005) |
| Licenza media | -0,445*** (0,006) | -0,482*** (0,006) | -0,542*** (0,006) |
| Elementare o meno | -0,631*** (0,017) | -0,806*** (0,017) | -0,853*** (0,015) |
| Non sa / non risponde | -0,416*** (0,010) | -0,417*** (0,010) | -0,496*** (0,010) |
| Posizione occ. genitori | | | |
| Imprenditori e dirigenti | rif. | rif. | rif. |
| Professionisti (lib., dip.) | 0,017** (0,008) | 0,004 (0,007) | 0,018** (0,007) |
| Lavoratori autonomi | -0,060*** (0,007) | -0,062*** (0,007) | -0,048*** (0,007) |
| Insegnanti e impiegati | 0,033*** (0,007) | 0,026*** (0,007) | 0,057*** (0,007) |
| Lavoratori manuali | -0,126*** (0,008) | -0,144*** (0,007) | -0,138*** (0,007) |
| Non lavora / mai lavorato | -0,174*** (0,010) | -0,226*** (0,010) | -0,228*** (0,009) |
| Non sa / non risponde | -0,107*** (0,011) | -0,168*** (0,012) | -0,162*** (0,011) |
| Sesso | | | |
| Maschio | rif. | rif. | rif. |
| Femmina | 0,101*** (0,003) | 0,175*** (0,003) | 0,205*** (0,003) |
| Anno di nascita | | | |
| 2004 o meno | -0,207*** (0,012) | | |
| 2005 | rif. | | |
| 2006 o più | -0,116*** (0,007) | | |
| 2001 o meno | | -0,381*** (0,009) | |
| 2002 | | rif. | |
| 2003 o più | | -0,058*** (0,007) | |
| 2000 o meno | | | -0,561*** (0,006) |
| 2001 | | | rif. |
| 2002 o più | | | -0,049*** (0,006) |
| Costante | 0,369*** (0,007) | 0,432*** (0,007) | 0,457*** (0,007) |
| N. classi | 16.977 | 16.597 | 16.949 |
| N. studenti | 294.518 | 277.207 | 323.558 |
| R ² (overall) | 7,78% | 12,41% | 19,51% |
| RHO | 25,31% | 24,71% | 13,24% |

Dati INVALSI a.s. 2012/13. Errori standard tra parentesi, significatività: *** p<0.01; ** p<0.05; * p<0.1.

Analisi di sensitività sugli effetti autonomi dell'appartenenza etnica e dell'esperienza migratoria

Tabella A3.26: Stima dell'effetto della nazionalità sulle competenze linguistiche nella sottopopolazione di studenti nati in Italia, risultante da modelli di regressione lineare ad effetti fissi a livello di scuola. Italia, risultati corretti per il *cheating*.

| Italia | II° primaria | | V° primaria | | I° second. inferiore | |
|---------------------------------------|---------------------|---------|--------------------|---------|-----------------------------|---------|
| Nazionalità/ app. etnica | | | | | | |
| Italiano | rif. | | rif. | | rif. | |
| Unione Europea | -0,143*** | (0,011) | -0,137*** | (0,015) | -0,143*** | (0,016) |
| Europa non UE | -0,269*** | (0,011) | -0,318*** | (0,012) | -0,336*** | (0,012) |
| Paese extra europeo | -0,418*** | (0,007) | -0,482*** | (0,008) | -0,472*** | (0,008) |
| Istruzione dei genitori | | | | | | |
| Laurea o più | rif, | | rif, | | rif, | |
| Diploma superiore | -0,215*** | (0,005) | -0,211*** | (0,005) | -0,244*** | (0,005) |
| Licenza media | -0,456*** | (0,006) | -0,489*** | (0,006) | -0,562*** | (0,006) |
| Elementare o meno | -0,658*** | (0,018) | -0,797*** | (0,019) | -0,882*** | (0,015) |
| Non sa / non risponde | -0,401*** | (0,010) | -0,370*** | (0,011) | -0,446*** | (0,010) |
| Posizione occ. genitori | | | | | | |
| Imprenditori e dirigenti | rif, | | rif, | | rif, | |
| Professionisti (lib., dip.) | 0,007 | (0,008) | 0,001 | (0,008) | 0,007 | (0,007) |
| Lavoratori autonomi | -0,065*** | (0,008) | -0,061*** | (0,008) | -0,061*** | (0,007) |
| Insegnanti e impiegati | 0,024*** | (0,007) | 0,024*** | (0,007) | 0,040*** | (0,006) |
| Lavoratori manuali | -0,131*** | (0,008) | -0,147*** | (0,008) | -0,158*** | (0,007) |
| Non lavora / mai lavorato | -0,194*** | (0,010) | -0,248*** | (0,010) | -0,261*** | (0,009) |
| Non sa / non risponde | -0,104*** | (0,012) | -0,146*** | (0,012) | -0,140*** | (0,011) |
| Sesso | | | | | | |
| Maschio | rif, | | rif, | | rif, | |
| Femmina | 0,099*** | (0,003) | 0,163*** | (0,003) | 0,192*** | (0,003) |
| Anno di nascita | | | | | | |
| 2004 o meno | -0,266*** | (0,016) | | | | |
| 2005 | rif, | | | | | |
| 2006 o più | -0,118*** | (0,007) | | | | |
| 2001 o meno | | | -0,443*** | (0,015) | | |
| 2002 | | | rif, | | | |
| 2003 o più | | | -0,054*** | (0,007) | | |
| 2000 o meno | | | | | -0,679*** | (0,008) |
| 2001 | | | | | rif, | |
| 2002 o più | | | | | -0,043*** | (0,006) |
| N. studenti in classe | 0,001 | (0,001) | 0,002*** | (0,001) | 0,015*** | (0,001) |
| % Studenti stranieri in classe | 0,009 | (0,029) | -0,029 | (0,029) | -0,086*** | (0,022) |
| % Figli di operai in classe | -0,025 | (0,024) | -0,088*** | (0,024) | -0,164*** | (0,018) |
| Costante | 0,361*** | (0,020) | 0,416*** | (0,020) | 0,224*** | (0,016) |
| N. scuole | 8.778 | | 7.633 | | 4.677 | |
| N. studenti | 297.136 | | 252.370 | | 325.347 | |
| R ² (overall) | 6,84% | | 9,69% | | 15,68% | |
| RHO | 20,38% | | 18,85% | | 9,35% | |

Dati INVALSI a.s. 2012/13. Errori standard tra parentesi, significatività: *** p<0.01; ** p<0.05; * p<0.1.

Tabella A3.27: Stima dell'effetto della nazionalità sulle competenze linguistiche nella sottopopolazione di studenti nati all'estero e successivamente immigrati in Italia, risultante da modelli di regressione lineare ad effetti fissi a livello di scuola. Italia, risultati corretti per il *cheating*.

| Italia | II° primaria | | V° primaria | | I° second. inferiore | |
|---------------------------------------|---------------------|---------|--------------------|---------|-----------------------------|---------|
| Nazionalità/ app. etnica | | | | | | |
| Italiano | rif. | | rif. | | rif. | |
| Unione Europea | 0,138*** | (0,038) | 0,210*** | (0,034) | 0,242*** | (0,025) |
| Europa non UE | -0,038 | (0,042) | 0,017 | (0,037) | -0,033 | (0,027) |
| Paese extra europeo | -0,117*** | (0,037) | -0,226*** | (0,034) | -0,264*** | (0,024) |
| Istruzione dei genitori | | | | | | |
| Laurea o più | rif. | | rif. | | rif. | |
| Diploma superiore | -0,167*** | (0,038) | -0,159*** | (0,034) | -0,174*** | (0,024) |
| Licenza media | -0,326*** | (0,040) | -0,432*** | (0,036) | -0,474*** | (0,025) |
| Elementare o meno | -0,511*** | (0,069) | -0,791*** | (0,063) | -0,787*** | (0,042) |
| Non sa / non risponde | -0,381*** | (0,051) | -0,475*** | (0,046) | -0,590*** | (0,031) |
| Posizione occ. genitori | | | | | | |
| Imprenditori e dirigenti | rif. | | rif. | | rif. | |
| Professionisti (lib., dip.) | 0,145** | (0,066) | -0,011 | (0,060) | 0,063 | (0,043) |
| Lavoratori autonomi | 0,109* | (0,064) | -0,159*** | (0,057) | -0,048 | (0,040) |
| Insegnanti e impiegati | 0,129* | (0,067) | -0,005 | (0,061) | 0,102** | (0,044) |
| Lavoratori manuali | -0,015 | (0,059) | -0,150*** | (0,054) | -0,021 | (0,038) |
| Non lavora / mai lavorato | -0,066 | (0,064) | -0,234*** | (0,058) | -0,135*** | (0,041) |
| Non sa / non risponde | -0,099 | (0,070) | -0,304*** | (0,064) | -0,222*** | (0,044) |
| Sesso | | | | | | |
| Maschio | rif. | | rif. | | rif. | |
| Femmina | 0,101*** | (0,022) | 0,234*** | (0,019) | 0,269*** | (0,013) |
| Anno di nascita | | | | | | |
| 2004 o meno | -0,164*** | (0,028) | | | | |
| 2005 | rif. | | | | | |
| 2006 o più | -0,057 | (0,059) | | | | |
| 2001 o meno | | | -0,342*** | (0,021) | | |
| 2002 | | | rif. | | | |
| 2003 o più | | | -0,051 | (0,060) | | |
| 2000 o meno | | | | | -0,392*** | (0,014) |
| 2001 | | | | | rif. | |
| 2002 o più | | | | | 0,027 | (0,045) |
| N. studenti in classe | 0,002 | (0,006) | 0,008 | (0,005) | 0,010*** | (0,003) |
| % Studenti stranieri in classe | -0,354** | (0,158) | 0,281* | (0,145) | -0,252*** | (0,080) |
| % Figli di operai in classe | -0,006 | (0,152) | -0,126 | (0,133) | -0,061 | (0,076) |
| Costante | -0,096 | (0,139) | -0,185 | (0,121) | -0,269*** | (0,077) |
| N. scuole | 2.849 | | 3.892 | | 3.895 | |
| N. studenti | 10.123 | | 15.571 | | 27.975 | |
| R ² (overall) | 5,31% | | 11,20% | | 15,88% | |
| RHO | 33,79% | | 28,79% | | 22,99% | |

Dati INVALSI a.s. 2012/13. Errori standard tra parentesi, significatività: *** p<0.01; ** p<0.05; * p<0.1.

Tabella A3.28: Stima dell'effetto dell'esperienza migratoria sulle competenze linguistiche nella sottopopolazione di studenti i cui genitori sono nati in uno stato dell'Unione Europea diverso dall'Italia, risultante da modelli di regressione lineare ad effetti fissi a livello di scuola. Italia, risultati corretti per il *cheating*.

| Italia | II° primaria | | V° primaria | | I° second. inferiore | |
|---------------------------------------|---------------------|---------|--------------------|---------|-----------------------------|---------|
| Migrazione | | | | | | |
| No (nato in Italia) | rif. | | rif. | | rif. | |
| Sì (nato all'estero) | -0,107*** | (0,028) | -0,145*** | (0,033) | -0,104*** | (0,028) |
| Istruzione dei genitori | | | | | | |
| Laurea o più | rif. | | rif. | | rif. | |
| Diploma superiore | -0,138*** | (0,045) | -0,203*** | (0,057) | -0,243*** | (0,042) |
| Licenza media | -0,368*** | (0,050) | -0,439*** | (0,062) | -0,481*** | (0,047) |
| Elementare o meno | -0,671*** | (0,106) | -0,723*** | (0,156) | -0,793*** | (0,111) |
| Non sa / non risponde | -0,310*** | (0,061) | -0,336*** | (0,070) | -0,528*** | (0,056) |
| Posizione occ. genitori | | | | | | |
| Imprenditori e dirigenti | rif. | | rif. | | rif. | |
| Professionisti (lib., dip.) | -0,048 | (0,100) | 0,024 | (0,110) | -0,010 | (0,077) |
| Lavoratori autonomi | -0,080 | (0,091) | -0,070 | (0,101) | -0,114 | (0,073) |
| Insegnanti e impiegati | -0,037 | (0,099) | 0,064 | (0,106) | 0,075 | (0,076) |
| Lavoratori manuali | -0,147* | (0,086) | -0,074 | (0,096) | -0,129* | (0,069) |
| Non lavora / mai lavorato | -0,130 | (0,094) | -0,184* | (0,103) | -0,259*** | (0,076) |
| Non sa / non risponde | -0,223** | (0,097) | -0,222** | (0,111) | -0,174** | (0,079) |
| Sesso | | | | | | |
| Maschio | rif. | | rif. | | rif. | |
| Femmina | 0,087*** | (0,027) | 0,226*** | (0,030) | 0,290*** | (0,024) |
| Anno di nascita | | | | | | |
| 2004 o meno | -0,092* | (0,047) | | | | |
| 2005 | rif. | | | | | |
| 2006 o più | -0,045 | (0,084) | | | | |
| 2001 o meno | | | -0,196*** | (0,043) | | |
| 2002 | | | rif. | | | |
| 2003 o più | | | -0,114 | (0,088) | | |
| 2000 o meno | | | | | -0,306*** | (0,029) |
| 2001 | | | | | rif. | |
| 2002 o più | | | | | -0,094 | (0,069) |
| N. studenti in classe | -0,004 | (0,007) | 0,012 | (0,008) | 0,013** | (0,005) |
| % Studenti stranieri in classe | -0,501** | (0,229) | 0,087 | (0,233) | -0,051 | (0,146) |
| % Figli di operai in classe | 0,122 | (0,189) | -0,239 | (0,227) | -0,029 | (0,142) |
| Costante | 0,438** | (0,186) | 0,075 | (0,205) | 0,042 | (0,139) |
| N. scuole | 1.466 | | 1.146 | | 1.299 | |
| N. studenti | 6.157 | | 4.907 | | 7.587 | |
| R ² (overall) | 1,03% | | 9,48% | | 14,34% | |
| RHO | 35,06% | | 31,15% | | 25,88% | |

Dati INVALSI a.s. 2012/13. Errori standard tra parentesi, significatività: *** p<0.01; ** p<0.05; * p<0.1.

Tabella A3.29: Stima dell'effetto dell'esperienza migratoria sulle competenze linguistiche nella sottopopolazione di studenti i cui genitori sono nati in uno stato europeo esterno all'Unione Europea, risultante da modelli di regressione lineare ad effetti fissi a livello di scuola. Italia, risultati corretti per il *cheating*.

| Italia | II° primaria | | V° primaria | | I° second. inferiore | |
|---------------------------------------|---------------------|---------|--------------------|---------|-----------------------------|---------|
| Migrazione | | | | | | |
| No (nato in Italia) | rif. | | rif. | | rif. | |
| Sì (nato all'estero) | -0,122*** | (0,030) | -0,183*** | (0,032) | -0,202*** | (0,024) |
| Istruzione dei genitori | | | | | | |
| Laurea o più | rif. | | rif. | | rif. | |
| Diploma superiore | -0,288*** | (0,056) | -0,307*** | (0,058) | -0,264*** | (0,043) |
| Licenza media | -0,454*** | (0,056) | -0,552*** | (0,059) | -0,555*** | (0,044) |
| Elementare o meno | -0,678*** | (0,099) | -0,941*** | (0,123) | -1,116*** | (0,082) |
| Non sa / non risponde | -0,512*** | (0,079) | -0,608*** | (0,085) | -0,649*** | (0,059) |
| Posizione occ. genitori | | | | | | |
| Imprenditori e dirigenti | rif. | | rif. | | rif. | |
| Professionisti (lib., dip.) | 0,235* | (0,127) | -0,203* | (0,122) | 0,167** | (0,085) |
| Lavoratori autonomi | 0,143 | (0,114) | -0,069 | (0,105) | 0,057 | (0,072) |
| Insegnanti e impiegati | 0,305** | (0,133) | 0,053 | (0,129) | 0,201** | (0,088) |
| Lavoratori manuali | 0,122 | (0,110) | -0,138 | (0,100) | 0,040 | (0,069) |
| Non lavora / mai lavorato | 0,066 | (0,114) | -0,305*** | (0,108) | -0,131* | (0,074) |
| Non sa / non risponde | 0,013 | (0,127) | -0,350*** | (0,123) | -0,107 | (0,084) |
| Sesso | | | | | | |
| Maschio | rif. | | rif. | | rif. | |
| Femmina | 0,089*** | (0,030) | 0,234*** | (0,032) | 0,290*** | (0,023) |
| Anno di nascita | | | | | | |
| 2004 o meno | -0,109* | (0,059) | | | | |
| 2005 | rif. | | | | | |
| 2006 o più | -0,162* | (0,083) | | | | |
| 2001 o meno | | | -0,214*** | (0,048) | | |
| 2002 | | | rif. | | | |
| 2003 o più | | | -0,216** | (0,103) | | |
| 2000 o meno | | | | | -0,394*** | (0,028) |
| 2001 | | | | | rif. | |
| 2002 o più | | | | | -0,131* | (0,077) |
| N. studenti in classe | -0,001 | (0,008) | -0,016* | (0,009) | -0,001 | (0,005) |
| % Studenti stranieri in classe | 0,176 | (0,198) | 0,074 | (0,219) | 0,085 | (0,136) |
| % Figli di operai in classe | -0,012 | (0,193) | -0,111 | (0,206) | -0,326** | (0,130) |
| Costante | -0,113 | (0,209) | 0,541** | (0,223) | 0,086 | (0,144) |
| N. scuole | 1.163 | | 1.315 | | 1.495 | |
| N. studenti | 4.951 | | 5.087 | | 8.455 | |
| R ² (overall) | 4,26% | | 8,43% | | 14,61% | |
| RHO | 30,95% | | 28,63% | | 23,98% | |

Dati INVALSI a.s. 2012/13. Errori standard tra parentesi, significatività: *** p<0.01; ** p<0.05; * p<0.1.

Tabella A3.30: Stima dell'effetto dell'esperienza migratoria sulle competenze linguistiche nella sottopopolazione di studenti i cui genitori sono nati in uno stato extra europeo, risultante da modelli di regressione lineare ad effetti fissi a livello di scuola. Italia, risultati corretti per la *cheating*.

| Italia | II° primaria | V° primaria | I° second. inferiore |
|---------------------------------------|---------------------|--------------------|-----------------------------|
| Migrazione | | | |
| No (nato in Italia) | rif. | rif. | rif. |
| Sì (nato all'estero) | -0,098*** (0,016) | -0,198*** (0,019) | -0,269*** (0,015) |
| Istruzione dei genitori | | | |
| Laurea o più | rif. | rif. | rif. |
| Diploma superiore | -0,165*** (0,030) | -0,138*** (0,035) | -0,198*** (0,028) |
| Licenza media | -0,284*** (0,029) | -0,372*** (0,034) | -0,403*** (0,027) |
| Elementare o meno | -0,420*** (0,044) | -0,642*** (0,052) | -0,599*** (0,040) |
| Non sa / non risponde | -0,357*** (0,035) | -0,413*** (0,041) | -0,488*** (0,032) |
| Posizione occ. genitori | | | |
| Imprenditori e dirigenti | rif. | rif. | rif. |
| Professionisti (lib., dip.) | 0,121* (0,073) | 0,034 (0,080) | 0,047 (0,060) |
| Lavoratori autonomi | 0,007 (0,062) | -0,101 (0,069) | -0,079 (0,052) |
| Insegnanti e impiegati | 0,083 (0,072) | 0,117 (0,080) | 0,194*** (0,062) |
| Lavoratori manuali | -0,024 (0,059) | -0,100 (0,066) | -0,087* (0,050) |
| Non lavora / mai lavorato | -0,079 (0,062) | -0,172** (0,070) | -0,174*** (0,053) |
| Non sa / non risponde | -0,089 (0,064) | -0,305*** (0,073) | -0,273*** (0,055) |
| Sesso | | | |
| Maschio | rif. | rif. | rif. |
| Femmina | 0,080*** (0,015) | 0,210*** (0,018) | 0,187*** (0,014) |
| Anno di nascita | | | |
| 2004 o meno | -0,226*** (0,028) | | |
| 2005 | rif. | | |
| 2006 o più | -0,138*** (0,031) | | |
| 2001 o meno | | -0,448*** (0,025) | |
| 2002 | | rif. | |
| 2003 o più | | -0,080** (0,040) | |
| 2000 o meno | | | -0,518*** (0,016) |
| 2001 | | | rif. |
| 2002 o più | | | -0,055* (0,033) |
| N. studenti in classe | -0,003 (0,004) | -0,002 (0,005) | 0,010*** (0,003) |
| % Studenti stranieri in classe | -0,135 (0,108) | -0,026 (0,129) | -0,216*** (0,080) |
| % Figli di operai in classe | -0,117 (0,102) | -0,080 (0,118) | -0,055 (0,081) |
| Costante | -0,076 (0,115) | -0,023 (0,129) | -0,183** (0,091) |
| N. scuole | 2.710 | 2.830 | 2.719 |
| N. studenti | 17.100 | 15.939 | 23.604 |
| R ² (overall) | 2,92% | 8,55% | 14,74% |
| RHO | 31,36% | 27,94% | 21,31% |

Dati INVALSI a.s. 2012/13. Errori standard tra parentesi, significatività: *** p<0.01; ** p<0.05; * p<0.1.

Analisi dell'influenza dell'anzianità migratoria

Tabella A3.31: Stima dell'effetto dell'anzianità migratoria sulle competenze linguistiche nella sottopopolazione di studenti nati all'estero e successivamente immigrati in Italia, risultante da modelli di regressione lineare ad effetti fissi a livello di scuola. Italia, risultati corretti per il *cheating*.

| Italia | II° primaria | | V° primaria | | I° Second. inferiore | |
|---------------------------------|---------------------|---------|--------------------|---------|-----------------------------|---------|
| Età all'arrivo in Italia | | | | | | |
| Un anno o meno | rif. | | rif. | | rif. | |
| Due anni | 0,012 | (0,045) | -0,065 | (0,047) | -0,041 | (0,036) |
| Tre anni | -0,010 | (0,045) | 0,023 | (0,047) | 0,058 | (0,035) |
| Quattro anni | -0,105** | (0,048) | 0,067 | (0,047) | -0,020 | (0,036) |
| Cinque anni | -0,129*** | (0,047) | -0,003 | (0,044) | 0,003 | (0,035) |
| Sei anni | -0,190*** | (0,047) | -0,013 | (0,046) | 0,062 | (0,034) |
| Sette anni | -0,252*** | (0,051) | -0,087 | (0,047) | 0,037 | (0,036) |
| Otto anni ¹⁵⁵ | -0,370*** | (0,062) | -0,228*** | (0,049) | -0,099*** | (0,037) |
| Nove anni | | | -0,449*** | (0,052) | -0,271*** | (0,038) |
| Dieci anni o più | | | -0,757*** | (0,047) | -0,709*** | (0,031) |
| Risposta mancante | -0,066 | (0,050) | -0,073 | (0,051) | -0,086** | (0,035) |
| Nazionalità/ app. etnica | | | | | | |
| Italiano | 0,116*** | (0,036) | 0,187*** | (0,033) | 0,271*** | (0,024) |
| Unione Europea | 0,245*** | (0,028) | 0,405*** | (0,025) | 0,462*** | (0,018) |
| Europa non UE | 0,086*** | (0,031) | 0,240*** | (0,028) | 0,243*** | (0,019) |
| Paese extra europeo | rif. | | rif. | | rif. | |
| Istruzione dei genitori | | | | | | |
| Laurea o più | rif. | | rif. | | rif. | |
| Diploma superiore | -0,166*** | (0,035) | -0,178*** | (0,031) | -0,195*** | (0,024) |
| Licenza media | -0,321*** | (0,037) | -0,452*** | (0,033) | -0,496*** | (0,025) |
| Elementare o meno | -0,505*** | (0,060) | -0,841*** | (0,057) | -0,845*** | (0,040) |
| Non sa / non risponde | -0,389*** | (0,046) | -0,480*** | (0,041) | -0,637*** | (0,030) |
| Posizione occ. genitori | | | | | | |
| Imprenditori e dirigenti | rif. | | rif. | | rif. | |
| Professionisti (lib., dip.) | 0,117 | (0,061) | 0,040 | (0,055) | 0,043 | (0,042) |
| Lavoratori autonomi | 0,080 | (0,059) | -0,116** | (0,053) | -0,075 | (0,039) |
| Insegnanti e impiegati | 0,125** | (0,062) | 0,016 | (0,056) | 0,104** | (0,043) |
| Lavoratori manuali | -0,041 | (0,054) | -0,131*** | (0,049) | -0,052 | (0,036) |
| Non lavora / mai lavorato | -0,084 | (0,059) | -0,194*** | (0,053) | -0,163*** | (0,039) |
| Non sa / non risponde | -0,112 | (0,064) | -0,286*** | (0,059) | -0,245*** | (0,043) |
| Sesso | | | | | | |
| Maschio | rif. | | rif. | | rif. | |
| Femmina | 0,088*** | (0,019) | 0,234*** | (0,017) | 0,287*** | (0,013) |
| Costante | -0,207*** | (0,064) | -0,245*** | (0,059) | -0,412*** | (0,045) |
| N. scuole | 4.061 | | 5.328 | | 4.689 | |
| N. studenti | 13.163 | | 19.511 | | 30.612 | |
| R ² (overall) | 5,20% | | 8,55% | | 14,74% | |

Dati INVALSI a.s. 2012/13. Errori standard tra parentesi, significatività: *** p<0.01; ** p<0.05.

¹⁵⁵ Esclusivamente per il campione relativo alla classe II° della scuola primaria, la categoria 'otto anni' è da intendersi come 'otto anni o più' in quanto le categorie successive non sono state previste nel questionario.

Formulazione matematica del modello che guida le analisi del quarto capitolo

Il modello teorico proposto nel corso del primo capitolo, può essere inteso come empiricamente traducibile, nelle alle analisi del quarto capitolo nella seguente equazione:

$$Y_{ij} = \beta_0 + \beta_1 M_{ij} + \beta_2 A_{ij} + \beta_3 OS_{ij} + \beta_4 IND_{ij} + \beta_5 CON_j + u_j + e_{ij} \quad [4.1]$$

dove:

Y_{ij} : corrisponde al risultato dello studente nel test di competenza linguistica, considerato come una *proxy* del suo livello di apprendimento

β_0 : è la costante del modello

$\beta_1 M_{ij}$: è l'effetto esercitato sulla variabile dipendente dall'esperienza migratoria

$\beta_2 A_{ij}$: è l'effetto esercitato sulla variabile dipendente dall'appartenenza etnica

$\beta_3 OS_{ij}$: è l'effetto esercitato dalle origini sociali dell'individuo

$\beta_4 IND_{ij}$: è l'effetto attribuibile alle altre caratteristiche proprie dell'individuo

$\beta_5 CON_j$: è l'effetto attribuibile alle caratteristiche dell'ambiente scolastico di apprendimento

u_j : è l'errore sistematico, relativo alla differenza tra le scuole

e_{ij} : è l'errore idiosincratico, relativo alla differenza tra gli individui all'interno della scuola

Si noti che l'equazione 4.1 fa riferimento al modello completo, cioè il modello 5 riportato interamente alle tabelle A4.7, A4.9, A4.11, A4.13 e A4.15 rispettivamente per Italia, Inghilterra, Svezia, Paesi Bassi e Germania, nonché al modello 3 riportato nelle tabelle A4.17, A4.18, A4.19 e A4.20 di seguito. Per la spiegazione più dettagliata delle diverse variabili considerate a ogni livello di analisi, nonché alla successione del loro inserimento all'interno dei modelli si rimanda il lettore alla sezione 4.2 del quarto capitolo.

Modelli relativi alla figura 4.1

Tabella A4.1: Stima dell'effetto della generazione migratoria sulle competenze linguistiche, risultante da modelli di regressione lineare multilivello a due livelli e intercetta random. Italia, classe III° della scuola secondaria di primo grado, risultati pesati.

| Italia | Modello 1 | | Modello 2 | |
|---|------------------|----------|------------------|----------|
| Generazione migratoria | | | | |
| Italiano nativo | rif. | | rif. | |
| Straniero 2° generazione | -0,468*** | (0,037) | -0,386*** | (0,036) |
| Straniero 1° generazione | -0,936*** | (0,042) | -0,828*** | (0,042) |
| Istruzione dei genitori | | | | |
| Laurea o più | | | rif. | |
| Diploma superiore | | | -0,257*** | (0,021) |
| Licenza media o qualifica | | | -0,620*** | (0,026) |
| Elementare o meno | | | -0,875*** | (0,064) |
| Non sa / non risponde | | | -0,533*** | (0,042) |
| Posizione occupazione dei genitori | | | | |
| Imprenditori e dirigenti | | | rif. | |
| Professionisti (lib. e dip.) | | | 0,0846** | (0,037) |
| Lavoratori autonomi | | | -0,002 | (0,035) |
| Insegnanti e impiegati | | | 0,121*** | (0,034) |
| Lavoratori manuali | | | -0,080** | (0,035) |
| Non lavora / mai lavorato | | | -0,122*** | (0,041) |
| Non sa / non risponde | | | 0,014 | (0,048) |
| Costante | 0,065*** | (0,020) | 0,448*** | (0,037) |
| Parametri random | | | | |
| Dev. Standard livello Scuola | 0,4537 | (0,0183) | 0,4067 | (0,0165) |
| Dev. Standard livello Individuo | 0,8604 | (0,0064) | 0,8324 | (0,0062) |
| N. osservazioni | 27.917 | | 27.917 | |
| Multilevel R ² | 4,99% | | 13,89% | |

Dati INVALSI a.s. 2012/13. Errori standard tra parentesi, significatività: *** p<0.01; ** p<0.05; * p<0.1.

Tabella A4.2: Stima dell'effetto della generazione migratoria sulle competenze linguistiche, risultante da modelli di regressione lineare multilivello a due livelli e intercetta random. Inghilterra, risultati pesati.

| Inghilterra | Modello 1 | | Modello 2 | |
|---------------------------------------|------------------|----------|------------------|----------|
| Generazione migratoria | | | | |
| Studente nativo | rif. | | rif. | |
| Straniero 2° generazione | -0,070 | (0,051) | -0,064 | (0,052) |
| Straniero 1° generazione | -0,930*** | (0,092) | -0,883*** | (0,091) |
| Istruzione dei genitori | | | | |
| Istruzione di livello terziario | | | rif. | |
| Istruzione di livello secondario | | | -0,095** | (0,045) |
| Istruzione di livello primario | | | -0,131* | (0,075) |
| Nessuna istruzione | | | -0,391*** | (0,135) |
| Non sa / non risponde | | | -0,557*** | (0,110) |
| Status socio economico | | | | |
| Punteggio ISEI occ. genitori (stand.) | | | 0,130*** | (0,029) |
| Non sa / non risponde | | | -0,259*** | (0,067) |
| Costante | 0,071 | (0,055) | 0,181*** | (0,048) |
| Parametri random | | | | |
| Dev. Standard livello Scuola | 0,3975 | (0,0411) | 0,3141 | (0,0396) |
| Dev. Standard livello Individuo | 0,8783 | (0,0229) | 0,8609 | (0,0216) |
| N. osservazioni | 3.980 | | 3.980 | |
| Multilevel R ² | 6,46% | | 15,45% | |

Dati CILS4EU 2010/11, doi:10.4232/cils4eu.5353.1.2.0. Errori standard tra parentesi, significatività: *** p<0.01; ** p<0.05; * p<0.1.

Tabella A4.3: Stima dell'effetto della generazione migratoria sulle competenze linguistiche, risultante da modelli di regressione lineare multilivello a due livelli e intercetta random. Svezia, risultati pesati.

| Svezia | Modello 1 | | Modello 2 | |
|---------------------------------------|------------------|----------|------------------|----------|
| Generazione migratoria | | | | |
| Studente nativo | rif. | | rif. | |
| Straniero 2° generazione | -0,561*** | (0,054) | -0,439*** | (0,056) |
| Straniero 1° generazione | -1,147*** | (0,096) | -0,931*** | (0,095) |
| Istruzione dei genitori | | | | |
| Istruzione di livello terziario | | | rif. | |
| Istruzione di livello secondario | | | 0,051 | (0,038) |
| Istruzione di livello primario | | | 0,037 | (0,070) |
| Nessuna istruzione | | | -0,271* | (0,143) |
| Non sa / non risponde | | | -0,302*** | (0,085) |
| Status socio economico | | | | |
| Punteggio ISEI occ. genitori (stand.) | | | 0,195*** | (0,023) |
| Non sa / non risponde | | | -0,538*** | (0,093) |
| Costante | 0,131*** | (0,034) | 0,139*** | (0,035) |
| Parametri random | | | | |
| Dev. Standard livello Scuola | 0,2247 | (0,0221) | 0,1879 | (0,0234) |
| Dev. Standard livello Individuo | 0,9214 | (0,0139) | 0,8899 | (0,0130) |
| N. osservazioni | 4.785 | | 4.785 | |
| Multilevel R ² | 11,98% | | 19,23% | |

Dati CILS4EU 2010/11, doi:10.4232/cils4eu.5353.1.2.0. Errori standard tra parentesi, significatività: *** p<0.01; ** p<0.05; * p<0.1.

Tabella A4.4: Stima dell'effetto della generazione migratoria sulle competenze linguistiche, risultante da modelli di regressione lineare multilivello a due livelli e intercetta random. Paesi Bassi, risultati pesati.

| Paesi Bassi | Modello 1 | | Modello 2 | |
|---------------------------------------|------------------|----------|------------------|----------|
| Generazione migratoria | | | | |
| Studente nativo | rif. | | rif. | |
| Straniero 2° generazione | -0,491*** | (0,143) | -0,450*** | (0,147) |
| Straniero 1° generazione | -0,969*** | (0,129) | -0,930*** | (0,126) |
| Istruzione dei genitori | | | | |
| Istruzione di livello terziario | | | rif. | |
| Istruzione di livello secondario | | | 0,061 | (0,084) |
| Istruzione di livello primario | | | 0,080 | (0,153) |
| Nessuna istruzione | | | 0,106 | (0,132) |
| Non sa / non risponde | | | 0,302* | (0,157) |
| Status socio economico | | | | |
| Punteggio ISEI occ. genitori (stand.) | | | 0,067*** | (0,017) |
| Non sa / non risponde | | | -0,351*** | (0,108) |
| Costante | 0,142 | (0,095) | 0,096 | (0,147) |
| Parametri random | | | | |
| Dev. Standard livello Scuola | 0,5367 | (0,0568) | 0,5158 | (0,0576) |
| Dev. Standard livello Individuo | 0,8478 | (0,0109) | 0,8444 | (0,0103) |
| N. osservazioni | 4.146 | | 4.146 | |
| Multilevel R ² | 4,74% | | 7,53% | |

Dati CILS4EU 2010/11, doi:10.4232/cils4eu.5353.1.2.0. Errori standard tra parentesi, significatività: *** p<0.01; ** p<0.05; * p<0.1.

Tabella A4.5: Stima dell'effetto della generazione migratoria sulle competenze linguistiche, risultante da modelli di regressione lineare multilivello a due livelli e intercetta random. Germania, risultati pesati.

| Germania | Modello 1 | | Modello 2 | |
|---------------------------------------|------------------|----------|------------------|----------|
| Generazione migratoria | | | | |
| Studente nativo | rif. | | rif. | |
| Straniero 2° generazione | -0,527*** | (0,045) | -0,463*** | (0,046) |
| Straniero 1° generazione | -0,692*** | (0,075) | -0,655*** | (0,081) |
| Istruzione dei genitori | | | | |
| Istruzione di livello terziario | | | rif. | |
| Istruzione di livello secondario | | | -0,091 | (0,059) |
| Istruzione di livello primario | | | -0,235** | (0,091) |
| Nessuna istruzione | | | -0,461*** | (0,119) |
| Non sa / non risponde | | | -0,152 | (0,130) |
| Status socio economico | | | | |
| Punteggio ISEI occ. genitori (stand.) | | | 0,069*** | (0,021) |
| Non sa / non risponde | | | -0,151 | (0,106) |
| Costante | -0,055 | (0,084) | 0,049 | (0,103) |
| Parametri random | | | | |
| Dev. Standard livello Scuola | 0,5710 | (0,0489) | 0,5169 | (0,0464) |
| Dev. Standard livello Individuo | 0,7874 | (0,0138) | 0,7830 | (0,0132) |
| N. osservazioni | 4.919 | | 4.916 | |
| Multilevel R ² | 10,85% | | 17,43% | |

Dati CILS4EU 2010/11, doi:10.4232/cils4eu.5353.1.2.0. Errori standard tra parentesi, significatività: *** p<0.01; ** p<0.05; * p<0.1.

Modelli relativi alle figure 4.2, 4.3 e 4.4

Tabella A4.6: Stima dell'effetto della migrazione e della nazionalità sulle competenze linguistiche, risultante da modelli di regressione lineare multilivello a due livelli e intercetta random. Italia, classe III° della scuola secondaria di primo grado, risultati pesati. Modelli dal 1a al 3.

| Italia | Modello 1a | | Modello 1b | | Modello 2 | | Modello 3 | |
|---|-------------------|----------|-------------------|----------|------------------|----------|------------------|----------|
| Migrazione | | | | | | | | |
| No (nato in Italia) | rif. | | rif. | | rif. | | rif. | |
| Si (nato all'estero) | -0,789*** | (0,033) | | | -0,536*** | (0,047) | -0,529*** | (0,048) |
| Nazionalità/ app. etnica | | | | | | | | |
| Italiano | rif. | | rif. | | rif. | | rif. | |
| Unione Europea | -0,440*** | (0,049) | -0,002 | (0,059) | 0,042 | (0,058) | | |
| Europa non UE | -0,556*** | (0,053) | -0,234*** | (0,061) | -0,164*** | (0,058) | | |
| Paese extra europeo | -0,880*** | (0,045) | -0,550*** | (0,049) | -0,432*** | (0,046) | | |
| Istruzione dei genitori | | | | | | | | |
| Laurea o più | | | | | | | rif. | |
| Diploma superiore | | | | | | | -0,265*** | (0,021) |
| Licenza media | | | | | | | -0,625*** | (0,026) |
| Elementare o meno | | | | | | | -0,860*** | (0,063) |
| Non sa / non risponde | | | | | | | -0,524*** | (0,041) |
| Posizione occupazione dei genitori | | | | | | | | |
| Imprenditori e dirigenti | | | | | | | rif. | |
| Professionisti (lib. e dip.) | | | | | | | 0,083** | (0,037) |
| Lavoratori autonomi | | | | | | | 0,002 | (0,036) |
| Insegnanti e impiegati | | | | | | | 0,124*** | (0,034) |
| Lavoratori manuali | | | | | | | -0,085** | (0,035) |
| Non lavora / mai lavorato | | | | | | | -0,112*** | (0,041) |
| Non sa / non risponde | | | | | | | 0,006 | (0,048) |
| Costante | 0,056*** | (0,020) | 0,064*** | (0,020) | 0,070*** | (0,020) | 0,454*** | (0,038) |
| Parametri random | | | | | | | | |
| D.S. livello Scuola | 0,4527 | (0,0182) | 0,4565 | (0,0189) | 0,4531 | (0,0187) | 0,4060 | (0,0166) |
| D.S. livello Individuo | 0,8629 | (0,0065) | 0,8616 | (0,0065) | 0,8571 | (0,0064) | 0,8289 | (0,0062) |
| N. osservazioni | 27.917 | | 27.917 | | 27.917 | | 27.917 | |
| Multilevel R ² | 4,75% | | 4,62% | | 5,67% | | 14,54% | |

Dati INVALSI a.s. 2012/13. Errori standard tra parentesi, significatività: *** p<0.01; ** p<0.05; * p<0.1.

Tabella A4.7: Stima dell'effetto della migrazione e della nazionalità sulle competenze linguistiche, risultante da modelli di regressione lineare multilivello a due livelli e intercetta random. Italia, classe III° della scuola secondaria di primo grado, risultati pesati. Modelli dal 4 al 6.

| Italia | Modello 4 | | Modello 5 | | Mod. 6 interazioni | |
|----------------------------------|------------------|----------|------------------|----------|---------------------------|----------|
| Migrazione | | | | | | |
| No (nato in Italia) | rif. | | rif. | | rif. | |
| Si (nato all'estero) | -0,302*** | (0,044) | -0,301*** | (0,044) | -0,295*** | (0,044) |
| Nazionalità/ app. etnica | | | | | | |
| Italiano | rif. | | rif. | | rif. | |
| Unione Europea | 0,097* | (0,057) | 0,095* | (0,057) | -0,003 | (0,129) |
| Europa non UE | -0,128** | (0,056) | -0,127** | (0,056) | -0,021 | (0,107) |
| Paese extra europeo | -0,351*** | (0,044) | -0,349*** | (0,044) | -0,507*** | (0,178) |
| Istruzione dei genitori | | | | | | |
| Laurea o più | rif. | | rif. | | rif. | |
| Diploma superiore | -0,255*** | (0,021) | -0,252*** | (0,021) | -0,265*** | (0,021) |
| Licenza media | -0,570*** | (0,025) | -0,563*** | (0,026) | -0,573*** | (0,026) |
| Elementare o meno | -0,717*** | (0,062) | -0,710*** | (0,062) | -0,723*** | (0,069) |
| Non sa / non risponde | -0,445*** | (0,039) | -0,451*** | (0,038) | -0,420*** | (0,040) |
| Posizione occ. Genitori | | | | | | |
| Imprenditori e dirigenti | rif. | | rif. | | rif. | |
| Professionisti (lib., dip.) | 0,085** | (0,036) | 0,086** | (0,036) | 0,085** | (0,036) |
| Lavoratori autonomi | 0,011 | (0,035) | 0,014 | (0,035) | 0,013 | (0,035) |
| Insegnanti e impiegati | 0,126*** | (0,035) | 0,129*** | (0,035) | 0,131*** | (0,035) |
| Lavoratori manuali | -0,069* | (0,035) | -0,058* | (0,034) | -0,063* | (0,035) |
| Non lavora / mai lavorato | -0,078* | (0,040) | -0,077* | (0,040) | -0,080** | (0,040) |
| Non sa / non risponde | 0,034 | (0,046) | 0,015 | (0,048) | 0,003 | (0,049) |
| Sesso | | | | | | |
| Maschio | rif. | | rif. | | rif. | |
| Femmina | 0,200*** | (0,015) | 0,200*** | (0,015) | 0,200*** | (0,015) |
| Anno di nascita | | | | | | |
| 1997 o meno | -0,763*** | (0,054) | -0,756*** | (0,054) | -0,759*** | (0,054) |
| 1998 | -0,550*** | (0,028) | -0,548*** | (0,028) | -0,546*** | (0,028) |
| 1999 | rif. | | rif. | | rif. | |
| 2000 o più | -0,006 | (0,027) | -0,008 | (0,027) | -0,009 | (0,027) |
| % stranieri a scuola (std) | | | -0,0009 | (0,025) | -0,00001 | (0,025) |
| % Figli di operai a scuola (std) | | | -0,057** | (0,024) | -0,055** | (0,024) |
| Effetti di interazione | | | | | | |
| Unione Europea* Elementari | | | | | 0,552** | (0,263) |
| Unione Europea* Medie | | | | | 0,171 | (0,156) |
| Unione Europea* Superiori | | | | | 0,108 | (0,142) |
| Europa non UE* Elementari | | | | | 0,027 | (0,252) |
| Europa non UE* Medie | | | | | -0,178 | (0,128) |
| Europa non UE* Superiori | | | | | -0,040 | (0,122) |
| Paese extra europeo* Elementari | | | | | 0,159 | (0,226) |
| Paese extra europeo* Medie | | | | | 0,250 | (0,182) |
| Paese extra europeo* Superiori | | | | | 0,316 | (0,198) |
| Unione Europea* Non sa | | | | | 0,007 | (0,152) |
| Europa non UE* Non sa | | | | | -0,197 | (0,187) |
| Paese extra europeo* Non sa | | | | | -0,015 | (0,192) |
| Costante | 0,347*** | (0,040) | 0,347*** | (0,040) | 0,351*** | (0,040) |
| Parametri random | | | | | | |
| D.S. livello Scuola | 0,3999 | (0,0166) | 0,3961 | (0,0170) | 0,3960 | (0,0171) |
| D.S. livello Individuo | 0,8059 | (0,0060) | 0,8059 | (0,0060) | 0,8052 | (0,0059) |
| N. osservazioni | 27.917 | | 27.917 | | 27.917 | |
| Multilevel R ² | 18,81% | | 19,11% | | 19,23% | |

Dati INVALSI a.s. 2012/13. Errori standard tra parentesi, significatività: *** p<0.01; ** p<0.05; * p<0.1.

Tabella A4.8: Stima dell'effetto della migrazione e della nazionalità sulle competenze linguistiche, risultante da modelli di regressione lineare multilivello a due livelli e intercetta random. Inghilterra, risultati pesati. Modelli dal 1a al 3.

| Inghilterra | Modello 1a | | Modello 1b | | Modello 2 | | Modello 3 | |
|---------------------------------|-------------------|----------|-------------------|-----------|------------------|----------|------------------|----------|
| Migrazione | | | | | | | | |
| No (nato in Inghilterra) | rif. | | rif. | | rif. | | rif. | |
| Sì (nato all'estero) | -0,694*** | (0,089) | | | -0,451*** | (0,090) | -0,478*** | (0,089) |
| Nazionalità/ app. etnica | | | | | | | | |
| Inglese | | | rif. | | rif. | | rif. | |
| Unione Europea | | | -0,995*** | (0,174) | -0,627*** | (0,178) | -0,532*** | (0,163) |
| Europa non UE | | | -0,108 | (0,203) | 0,192 | (0,213) | 0,272 | (0,209) |
| Paese extra europeo | | | -0,490*** | (0,093) | -0,236*** | (0,067) | -0,188*** | (0,066) |
| Istruzione dei genitori | | | | | | | | |
| Istruzione terziaria | | | | | | | rif. | |
| Istruzione secondaria | | | | | | | -0,110** | (0,045) |
| Istruzione primaria | | | | | | | -0,137* | (0,073) |
| Nessuna istruzione | | | | | | | -0,421*** | (0,144) |
| Non sa / non risponde | | | | | | | -0,561*** | (0,109) |
| Status socio economico | | | | | | | | |
| ISEI occ. genitori (std.) | | | | | | | 0,131*** | (0,029) |
| Non sa / non risponde | | | | | | | -0,268*** | (0,065) |
| Costante | 0,063 | (0,054) | 0,072 | (0,055) | 0,080 | (0,056) | 0,198*** | (0,049) |
| Parametri random | | | | | | | | |
| D.S. livello Scuola | 0,4011 | (0,0404) | 0,4016 | (0,0406) | 0,3984 | (0,0407) | 0,3141 | (0,0391) |
| D.S. livello Individuo | 0,8852 | (0,0227) | 0,8860 | (0,02329) | 0,8814 | (0,0229) | 0,8636 | (0,0213) |
| N. osservazioni | 3.980 | | 3.980 | | 3.980 | | 3.980 | |
| Multilevel R ² | 4,95% | | 4,76% | | 5,85% | | 15,02% | |

Dati CILS4EU 2010/11, doi:10.4232/cils4eu.5353.1.2.0. Errori standard tra parentesi, significatività: *** p<0.01; ** p<0.05; * p<0.1

Tabella A4.9: Stima dell'effetto della migrazione e della nazionalità sulle competenze linguistiche, risultante da modelli di regressione lineare multilivello a due livelli e intercetta random. Inghilterra, risultati pesati. Modelli dal 4 al 6.

| Inghilterra | Modello 4 | | Modello 5 | | Mod. 6 interazioni | |
|--------------------------------------|------------------|----------|------------------|----------|---------------------------|----------|
| Migrazione | | | | | | |
| No (nato in Inghilterra) | rif. | | rif. | | rif. | |
| Sì (nato all'estero) | -0,475*** | (0,087) | -0,489*** | (0,088) | -0,484*** | (0,084) |
| Nazionalità/ app. etnica | | | | | | |
| Inglese | rif. | | rif. | | rif. | |
| Unione Europea | -0,539*** | (0,163) | -0,521*** | (0,162) | -0,914*** | (0,291) |
| Europa non UE | 0,264 | (0,205) | 0,301 | (0,199) | 0,317*** | (0,114) |
| Paese extra europeo | -0,188*** | (0,066) | -0,188*** | (0,068) | -0,088 | (0,091) |
| Istruzione dei genitori | | | | | | |
| Istruzione terziaria | rif. | | rif. | | rif. | |
| Istruzione secondaria | -0,115** | (0,048) | -0,085* | (0,049) | -0,069 | (0,049) |
| Istruzione Primaria | -0,145** | (0,071) | -0,107 | (0,069) | | |
| Nessuna istruzione | -0,412*** | (0,142) | -0,370*** | (0,142) | | |
| Primaria o meno | | | | | -0,108 | (0,0727) |
| Non sa / non risponde | -0,570*** | (0,108) | -0,524*** | (0,109) | -0,536*** | (0,123) |
| Status socio economico | | | | | | |
| ISEI occ. genitori (std.) | 0,131*** | (0,030) | 0,115*** | (0,029) | 0,116*** | (0,029) |
| Non sa / non risponde | -0,269*** | (0,066) | -0,261*** | (0,065) | -0,259*** | (0,066) |
| Sesso | | | | | | |
| Maschio | rif. | | rif. | | rif. | |
| Femmina | -0,026 | (0,062) | -0,044 | (0,064) | -0,053 | (0,062) |
| Anno di nascita | | | | | | |
| 1994 o meno | -0,645* | (0,331) | -0,616* | (0,320) | -0,619* | (0,332) |
| 1995 | -0,009 | (0,044) | -0,008 | (0,044) | -0,007 | (0,043) |
| 1996 | rif. | | rif. | | rif. | |
| 1997 o più | 0,212 | (0,155) | 0,200 | (0,126) | 0,188 | (0,131) |
| % stranieri a scuola (std) | | | 0,020 | (0,025) | 0,021 | (0,025) |
| Media ISEI a scuola (std) | | | 0,185*** | (0,026) | 0,190*** | (0,025) |
| Tipo di istituto scolastico | | | | | | |
| Religious | | | 0,084 | (0,081) | 0,084 | (0,079) |
| Selective | | | 0,363*** | (0,135) | 0,348*** | (0,135) |
| Academy | | | 0,305** | (0,143) | 0,310** | (0,143) |
| Community | | | rif. | | rif. | |
| Foundation | | | 0,164* | (0,085) | 0,164* | (0,084) |
| Voluntary aided & Independent | | | 0,131 | (0,096) | 0,136 | (0,085) |
| Effetti di interazione | | | | | | |
| Unione Europea* Primaria o meno | | | | | 0,658** | (0,308) |
| Unione Europea* Secondaria | | | | | 0,719** | (0,292) |
| Europa non UE* Primaria o meno | | | | | 0,046 | (0,141) |
| Europa non UE* Secondaria | | | | | -0,068 | (0,643) |
| Paese extra europeo* Primaria o meno | | | | | -0,185 | (0,134) |
| Paese extra europeo* Secondaria | | | | | -0,233 | (0,217) |
| Unione Europea* Non sa | | | | | 0,529 | (0,734) |
| Europa non UE* Non sa | | | | | nessun caso | |
| Paese extra europeo* Non sa | | | | | -0,024 | (0,196) |
| Costante | 0,221*** | (0,055) | 0,113 | (0,075) | 0,110 | (0,072) |
| Parametri random | | | | | | |
| D.S. livello Scuola | 0,3129 | (0,0394) | 0,2075 | (0,0295) | 0,2050 | (0,0289) |
| D.S. livello Individuo | 0,86212 | (0,0212) | 0,8617 | (0,0214) | 0,8602 | (0,0214) |
| N. osservazioni | 3.980 | | 3.980 | | 3.980 | |
| Multilevel R ² | 15,31% | | 20,89% | | 21,25% | |

Dati CILS4EU 2010/11, doi:10.4232/cils4eu.5353.1.2.0. Errori standard tra parentesi, significatività: *** p<0.01; ** p<0.05; * p<0.1

Tabella A4.10: Stima dell'effetto della migrazione e della nazionalità sulle competenze linguistiche, risultante da modelli di regressione lineare multilivello a due livelli e intercetta random. Svezia, risultati pesati. Modelli dal 1a al 3.

| Svezia | Modello 1a | | Modello 1b | | Modello 2 | | Modello 3 | |
|---------------------------------|-------------------|----------|-------------------|----------|------------------|----------|------------------|----------|
| Migrazione | | | | | | | | |
| No (nato in Svezia) | rif. | | rif. | | rif. | | rif. | |
| Sì (nato all'estero) | -0,777*** | (0,062) | | | -0,297*** | (0,064) | -0,193*** | (0,066) |
| Nazionalità/ app. etnica | | | | | | | | |
| Svedese | | | rif. | | rif. | | rif. | |
| Unione Europea | | | -0,666*** | (0,151) | -0,519*** | (0,154) | -0,459*** | (0,129) |
| Europa non UE | | | -0,587*** | (0,072) | -0,498*** | (0,077) | -0,412*** | (0,072) |
| Paese extra europeo | | | -0,868*** | (0,062) | -0,733*** | (0,069) | -0,591*** | (0,069) |
| Istruzione dei genitori | | | | | | | | |
| Istruzione terziaria | | | | | | | rif. | |
| Istruzione secondaria | | | | | | | 0,051 | (0,038) |
| Istruzione primaria | | | | | | | 0,042 | (0,071) |
| Nessuna istruzione | | | | | | | -0,265* | (0,143) |
| Non sa / non risponde | | | | | | | -0,280*** | (0,088) |
| Status socio economico | | | | | | | | |
| ISEI occ. genitori (std.) | | | | | | | 0,196*** | (0,024) |
| Non sa / non risponde | | | | | | | -0,547*** | (0,097) |
| Costante | 0,048 | (0,037) | 0,136*** | (0,034) | 0,137*** | (0,034) | 0,142*** | (0,035) |
| Parametri random | | | | | | | | |
| D.S. livello Scuola | 0,2773 | (0,0249) | 0,2186 | (0,0210) | 0,2199 | (0,0214) | 0,1841 | (0,0226) |
| D.S. livello Individuo | 0,9393 | (0,0137) | 0,9267 | (0,0131) | 0,9243 | (0,0132) | 0,8933 | (0,0124) |
| N. osservazioni | 4.785 | | 4.785 | | 4.785 | | 4.785 | |
| Multilevel R ² | 5,99% | | 11,27% | | 11,67% | | 18,76% | |

Dati CILS4EU 2010/11, doi:10.4232/cils4eu.5353.1.2.0. Errori standard tra parentesi, significatività: *** p<0.01; ** p<0.05; * p<0.1

Tabella A4.11: Stima dell'effetto della migrazione e della nazionalità sulle competenze linguistiche, risultante da modelli di regressione lineare multilivello a due livelli e intercetta random. Svezia, risultati pesati. Modelli dal 4 al 6.

| Svezia | Modello 4 | | Modello 5 | | Mod. 6 interazioni | |
|--------------------------------------|------------------|----------|------------------|----------|---------------------------|----------|
| Migrazione | | | | | | |
| No (nato in Svezia) | rif. | | rif. | | rif. | |
| Si (nato all'estero) | -0,109 | (0,072) | -0,118* | (0,072) | -0,137* | (0,071) |
| Nazionalità/ app. etnica | | | | | | |
| Svedese | rif. | | rif. | | rif. | |
| Unione Europea | -0,511*** | (0,124) | -0,484*** | (0,129) | -0,345** | (0,167) |
| Europa non UE | -0,437*** | (0,071) | -0,388*** | (0,075) | -0,435*** | (0,160) |
| Paese extra europeo | -0,577*** | (0,067) | -0,530*** | (0,075) | -0,559*** | (0,119) |
| Istruzione dei genitori | | | | | | |
| Istruzione terziaria | rif. | | rif. | | rif. | |
| Istruzione secondaria | 0,052 | (0,037) | 0,059 | (0,037) | 0,063* | (0,037) |
| Istruzione Primaria | 0,053 | (0,069) | 0,065 | (0,069) | | |
| Nessuna istruzione | -0,202 | (0,138) | -0,181 | (0,137) | | |
| Primaria o meno | | | | | 0,0336 | (0,0831) |
| Non sa / non risponde | -0,270*** | (0,081) | -0,262*** | (0,080) | -0,343*** | (0,091) |
| Status socio economico | | | | | | |
| ISEI occ. genitori (std.) | 0,187*** | (0,022) | 0,178*** | (0,022) | 0,177*** | (0,022) |
| Non sa / non risponde | -0,501*** | (0,097) | -0,498*** | (0,097) | -0,511*** | (0,096) |
| Sesso | | | | | | |
| Maschio | rif. | | rif. | | rif. | |
| Femmina | 0,110*** | (0,033) | 0,107*** | (0,033) | 0,108*** | (0,033) |
| Anno di nascita | | | | | | |
| 1994 o meno | -0,251 | (0,234) | -0,245 | (0,234) | -0,255 | (0,248) |
| 1995 | -0,553*** | (0,073) | -0,553*** | (0,074) | -0,555*** | (0,074) |
| 1996 | rif. | | rif. | | rif. | |
| 1997 o più | 0,300*** | (0,115) | 0,315*** | (0,116) | 0,322*** | (0,114) |
| % stranieri a scuola (std) | | | -0,044* | (0,023) | -0,044* | (0,025) |
| Media ISEI a scuola (std) | | | 0,073*** | (0,027) | 0,074*** | (0,027) |
| Tipo di istituto scolastico | | | | | | |
| Statale (Municipal) | | | rif. | | rif. | |
| Privato | | | -0,021 | (0,101) | -0,0119 | (0,104) |
| Effetti di interazione | | | | | | |
| Unione Europea* Primaria o meno | | | | | -0,152 | (0,233) |
| Unione Europea* Secondaria | | | | | -0,238 | (0,279) |
| Europa non UE* Primaria o meno | | | | | 0,046 | (0,215) |
| Europa non UE* Secondaria | | | | | 0,089 | (0,178) |
| Paese extra europeo* Primaria o meno | | | | | 0,026 | (0,149) |
| Paese extra europeo* Secondaria | | | | | -0,030 | (0,114) |
| Unione Europea* Non sa | | | | | -0,032 | (0,513) |
| Europa non UE* Non sa | | | | | 0,124 | (0,277) |
| Paese extra europeo* Non sa | | | | | 0,282 | (0,193) |
| Costante | 0,097** | (0,039) | 0,099*** | (0,037) | 0,102*** | (0,038) |
| Parametri random | | | | | | |
| D.S. livello Scuola | 0,1868 | (0,0232) | 0,1683 | (0,0254) | 0,1696 | (0,0255) |
| D.S. livello Individuo | 0,8830 | (0,0121) | 0,8826 | (0,0121) | 0,8821 | (0,0122) |
| N. osservazioni | 4.785 | | 4.785 | | 4.785 | |
| Multilevel R ² | 20,50% | | 21,23% | | 21,27% | |

Dati CILS4EU 2010/11, doi:10.4232/cils4eu.5353.1.2.0. Errori standard tra parentesi, significatività: *** p<0.01; ** p<0.05; * p<0.1

Tabella A4.12: Stima dell'effetto della migrazione e della nazionalità sulle competenze linguistiche, risultante da modelli di regressione lineare multilivello a due livelli e intercetta random. Paesi Bassi, risultati pesati. Modelli dal 1a al 3.

| Paesi Bassi | Modello 1a | | Modello 1b | | Modello 2 | | Modello 3 | |
|---------------------------------|-------------------|----------|-------------------|-----------|------------------|----------|------------------|----------|
| Migrazione | | | | | | | | |
| No (nato nei P.Bassi) | rif. | | | | rif. | | rif. | |
| Sì (nato all'estero) | -0,349* | (0,192) | | | 0,199 | (0,212) | 0,198 | (0,217) |
| Nazionalità/ app. etnica | | | | | | | | |
| Olandese | | | rif. | | rif. | | rif. | |
| Unione Europea | | | -0,430*** | (0,144) | -0,586*** | (0,202) | -0,575*** | (0,192) |
| Europa non UE | | | -0,368** | (0,157) | -0,390** | (0,152) | -0,337** | (0,158) |
| Paese extra europeo | | | -0,621*** | (0,150) | -0,700*** | (0,103) | -0,659*** | (0,104) |
| Istruzione dei genitori | | | | | | | | |
| Istruzione terziaria | | | | | | | rif. | |
| Istruzione secondaria | | | | | | | 0,064 | (0,085) |
| Istruzione primaria | | | | | | | 0,117 | (0,147) |
| Nessuna istruzione | | | | | | | 0,094 | (0,141) |
| Non sa / non risponde | | | | | | | 0,312** | (0,159) |
| Status socio economico | | | | | | | | |
| ISEI occ. genitori (std.) | | | | | | | 0,061*** | (0,017) |
| Non sa / non risponde | | | | | | | -0,365*** | (0,114) |
| Costante | 0,100 | (0,091) | 0,144 | (0,095) | 0,144 | (0,095) | 0,095 | (0,149) |
| Parametri random | | | | | | | | |
| D.S. livello Scuola | 0,5534 | (0,0595) | 0,5370 | (0,05641) | 0,5372 | (0,0562) | 0,5179 | (0,0568) |
| D.S. livello Individuo | 0,8589 | (0,0131) | 0,8478 | (0,0107) | 0,8473 | (0,0107) | 0,8439 | (0,0100) |
| N. osservazioni | 4.146 | | 4.146 | | 4.146 | | 4.146 | |
| Multilevel R ² | 1,01% | | 4,71% | | 4,78% | | 7,38% | |

Dati CILS4EU 2010/11, doi:10.4232/cils4eu.5353.1.2.0. Errori standard tra parentesi, significatività: *** p<0.01; ** p<0.05; * p<0.1

Tabella A4.13: Stima dell'effetto della migrazione e della nazionalità sulle competenze linguistiche, risultante da modelli di regressione lineare multilivello a due livelli e intercetta random. Paesi Bassi, risultati pesati. Modelli dal 4 al 6.

| Paesi Bassi | Modello 4 | | Modello 5 | | Mod. 6 interazioni | |
|--------------------------------------|------------------|----------|------------------|----------|---------------------------|----------|
| Migrazione | | | | | | |
| No (nato nei P.Bassi) | rif. | | rif. | | rif. | |
| Si (nato all'estero) | 0,202 | (0,213) | 0,194 | (0,208) | 0,203 | (0,205) |
| Nazionalità/ app. etnica | | | | | | |
| Olandese | rif. | | rif. | | rif. | |
| Unione Europea | -0,580*** | (0,192) | -0,553*** | (0,194) | -0,104 | (0,206) |
| Europa non UE | -0,370*** | (0,142) | -0,413*** | (0,137) | -0,735*** | (0,156) |
| Paese extra europeo | -0,633*** | (0,105) | -0,625*** | (0,105) | -0,733*** | (0,181) |
| Istruzione dei genitori | | | | | | |
| Istruzione terziaria | rif. | | rif. | | rif. | |
| Istruzione secondaria | 0,057 | (0,080) | 0,071 | (0,079) | 0,061 | (0,077) |
| Istruzione Primaria | 0,143 | (0,148) | 0,167 | (0,143) | | |
| Nessuna istruzione | 0,056 | (0,140) | 0,096 | (0,131) | | |
| Primaria o meno | | | | | 0,317** | (0,155) |
| Non sa / non risponde | 0,246 | (0,165) | 0,249 | (0,155) | 0,038 | (0,168) |
| Status socio economico | | | | | | |
| ISEI occ. genitori (std.) | 0,052*** | (0,017) | 0,044*** | (0,016) | 0,044*** | (0,016) |
| Non sa / non risponde | -0,370*** | (0,107) | -0,346*** | (0,103) | -0,337*** | (0,104) |
| Sesso | | | | | | |
| Maschio | rif. | | rif. | | rif. | |
| Femmina | -0,227*** | (0,047) | -0,238*** | (0,047) | -0,239*** | (0,046) |
| Anno di nascita | | | | | | |
| 1994 o meno | 0,002 | (0,089) | 0,032 | (0,088) | 0,035 | (0,087) |
| 1995 | -0,102*** | (0,033) | -0,088*** | (0,031) | -0,085*** | (0,031) |
| 1996 | rif. | | rif. | | rif. | |
| 1997 o più | 0,471*** | (0,155) | 0,419*** | (0,158) | 0,417*** | (0,157) |
| % stranieri a scuola (std) | | | -0,056*** | (0,020) | -0,055*** | (0,020) |
| Media ISEI a scuola (std) | | | -0,019 | (0,071) | -0,017 | (0,071) |
| Tipo di istituto scolastico | | | | | | |
| Brugklas | | | 0,421 | (0,318) | 0,422 | (0,309) |
| VMBO-B/VMBO-K/VMBO-MBO2 | | | -0,511*** | (0,099) | -0,505*** | (0,101) |
| VMBO-G/VMBO-T | | | rif. | | rif. | |
| HAVO | | | 0,457*** | (0,096) | 0,457*** | (0,096) |
| VWOES/IB | | | 1,022*** | (0,151) | 1,019*** | (0,151) |
| Effetti di interazione | | | | | | |
| Unione Europea* Primaria o meno | | | | | -0,959** | (0,473) |
| Unione Europea* Secondaria | | | | | -0,648** | (0,253) |
| Europa non UE* Primaria o meno | | | | | -0,057 | (0,200) |
| Europa non UE* Secondaria | | | | | 0,602*** | (0,164) |
| Paese extra europeo* Primaria o meno | | | | | -0,224 | (0,201) |
| Paese extra europeo* Secondaria | | | | | 0,185 | (0,216) |
| Unione Europea* Non sa | | | | | -0,647** | (0,327) |
| Europa non UE* Non sa | | | | | nessun caso | |
| Paese extra europeo* Non sa | | | | | 0,414 | (0,327) |
| Costante | 0,254* | (0,136) | 0,0402 | (0,104) | 0,0449 | (0,100) |
| Parametri random | | | | | | |
| D.S. livello Scuola | 0,5151 | (0,0580) | 0,1333 | (0,0282) | 0,1341 | (0,0281) |
| D.S. livello Individuo | 0,8352 | (0,0109) | 0,8356 | (0,0111) | 0,8339 | (0,0114) |
| N. osservazioni | 4.146 | | 4.146 | | 4.146 | |
| Multilevel R ² | 9,16% | | 33,91% | | 34,18% | |

Dati CILS4EU 2010/11, doi:10.4232/cils4eu.5353.1.2.0. Errori standard tra parentesi, significatività: *** p<0.01; ** p<0.05; * p<0.1

Tabella A4.14: Stima dell'effetto della migrazione e della nazionalità sulle competenze linguistiche, risultante da modelli di regressione lineare multilivello a due livelli e intercetta random. Germania, risultati pesati. Modelli dal 1a al 3.

| Germania | Modello 1a | | Modello 1b | | Modello 2 | | Modello 3 | |
|---------------------------------|-------------------|----------|-------------------|-----------|------------------|----------|-------------------|----------|
| Migrazione | | | | | | | | |
| No (nato in Germania) | rif. | | rif. | | rif. | | rif. | |
| Sì (nato all'estero) | -0,507*** | (0,063) | | | -0,182*** | (0,063) | -0,188*** | (0,060) |
| Nazionalità/ app. etnica | | | | | | | | |
| Tedesca | rif. | | rif. | | rif. | | rif. | |
| Unione Europea | -0,388*** | | (0,084) | -0,331*** | | (0,083) | -0,263*** (0,087) | |
| Europa non UE | -0,446*** | | (0,072) | -0,378*** | | (0,069) | -0,337*** (0,066) | |
| Paese extra europeo | -0,634*** | | (0,058) | -0,584*** | | (0,065) | -0,510*** (0,067) | |
| Istruzione dei genitori | | | | | | | | |
| Istruzione terziaria | | | | | | | rif. | |
| Istruzione secondaria | | | | | | | -0,087 (0,059) | |
| Istruzione primaria | | | | | | | -0,213** (0,100) | |
| Nessuna istruzione | | | | | | | -0,435*** (0,122) | |
| Non sa / non risponde | | | | | | | -0,161 (0,132) | |
| Status socio economico | | | | | | | | |
| ISEI occ. genitori (std.) | | | | | | | 0,067*** (0,022) | |
| Non sa / non risponde | | | | | | | -0,170 (0,109) | |
| Costante | -0,126 | (0,086) | -0,053 | (0,083) | -0,051 | (0,083) | 0,048 | (0,102) |
| Parametri random | | | | | | | | |
| D.S. livello Scuola | 0,6045 | (0,0501) | 0,5654 | (0,0484) | 0,5640 | (0,0483) | 0,5124 | (0,0460) |
| D.S. livello Individuo | 0,8019 | (0,0141) | 0,7882 | (0,0137) | 0,7874 | (0,0137) | 0,7834 | (0,0131) |
| N. osservazioni | 4.916 | | 4.916 | | 4.916 | | 4.916 | |
| Multilevel R ² | 4,58% | | 11,34% | | 11,64% | | 17,84% | |

Dati CILS4EU 2010/11, doi:10.4232/cils4eu.5353.1.2.0. Errori standard tra parentesi, significatività: *** p<0.01; ** p<0.05; * p<0.1

Tabella A4.15: Stima dell'effetto della migrazione e della nazionalità sulle competenze linguistiche, risultante da modelli di regressione lineare multilivello a due livelli e intercetta random. Germania, risultati pesati. Modelli dal 4 al 6.

| Germania | Modello 4 | | Modello 5 | | Mod. 6 interazioni | | |
|---------------------------------|------------------|---------|------------------|-----------|---------------------------|---------|-------------------|
| Migrazione | | | | | | | |
| No (nato in Germania) | rif. | | rif. | | rif. | | |
| Sì (nato all'estero) | -0,162*** | (0,061) | -0,147** (0,060) | | -0,158** (0,062) | | |
| Nazionalità/ app. etnica | | | | | | | |
| Tedesca | rif. | | rif. | | rif. | | |
| Unione Europea | -0,256*** | | (0,085) | -0,244*** | | (0,082) | -0,482*** (0,150) |
| Europa non UE | -0,331*** | | (0,066) | -0,322*** | | (0,066) | -0,287** (0,142) |
| Paese extra europeo | -0,498*** | | (0,061) | -0,491*** | | (0,063) | -0,417*** (0,129) |
| Istruzione dei genitori | | | | | | | |
| Istruzione terziaria | rif. | | rif. | | rif. | | |
| Istruzione secondaria | -0,087 | (0,059) | -0,090 (0,058) | | -0,087 (0,068) | | |
| Istruzione Primaria | -0,202** | | (0,100) | -0,183* | | (0,101) | |
| Nessuna istruzione | -0,401*** | | (0,120) | -0,372*** | | (0,118) | |
| Primaria o meno | | | | | | | -0,294*** (0,084) |
| Non sa / non risponde | -0,172 | (0,128) | -0,139 (0,141) | | -0,142 (0,198) | | |
| Status socio economico | | | | | | | |
| ISEI occ. genitori (std.) | 0,066*** | | (0,022) | 0,047** | | (0,021) | 0,048** (0,021) |
| Non sa / non risponde | -0,179 | | (0,111) | -0,150 | | (0,101) | -0,157 (0,102) |
| Sesso | | | | | | | |
| Maschio | rif. | | rif. | | rif. | | |

| | | | | | | |
|--------------------------------------|-----------|----------|-----------|----------|-----------|----------|
| Femmina | -0,240*** | (0,039) | -0,249*** | (0,039) | -0,250*** | (0,038) |
| Anno di nascita | | | | | | |
| 1994 o meno | -0,168*** | (0,055) | -0,152*** | (0,054) | -0,148*** | (0,055) |
| 1995 | -0,049 | (0,035) | -0,041 | (0,034) | -0,041 | (0,034) |
| 1996 | rif. | | rif. | | rif. | |
| 1997 o più | -0,076 | (0,229) | -0,065 | (0,230) | -0,067 | (0,229) |
| % stranieri a scuola (std) | | | -0,073*** | (0,023) | -0,074*** | (0,023) |
| Media ISEI a scuola (std) | | | 0,202*** | (0,060) | 0,201*** | (0,060) |
| Tipo di istituto scolastico | | | | | | |
| Hauptschule | | | -0,325*** | (0,065) | -0,322*** | (0,065) |
| Kooperative Gesamtschule | | | -0,193** | (0,093) | -0,194** | (0,092) |
| Integrierte Gesamtschule | | | -0,278*** | (0,108) | -0,278*** | (0,107) |
| Realschule | | | rif. | | rif. | |
| Gymnasium | | | 0,296*** | (0,090) | 0,297*** | (0,089) |
| Foerderschule (bisogni speciali) | | | -0,877*** | (0,089) | -0,880*** | (0,092) |
| Effetti di interazione | | | | | | |
| Unione Europea* Primaria o meno | | | | | 0,449** | (0,218) |
| Unione Europea* Secondaria | | | | | 0,249 | (0,175) |
| Europa non UE* Primaria o meno | | | | | -0,112 | (0,159) |
| Europa non UE* Secondaria | | | | | -0,025 | (0,172) |
| Paese extra europeo* Primaria o meno | | | | | 0,035 | (0,164) |
| Paese extra europeo* Secondaria | | | | | -0,098 | (0,140) |
| Unione Europea* Non sa | | | | | 0,315 | (0,353) |
| Europa non UE* Non sa | | | | | 0,126 | (0,277) |
| Paese extra europeo* Non sa | | | | | -0,148 | (0,193) |
| Costante | 0,203* | (0,120) | 0,398*** | (0,073) | 0,396*** | (0,079) |
| Parametri random | | | | | | |
| D.S. livello Scuola | 0,5180 | (0,0499) | 0,1486 | (0,0213) | 0,1482 | (0,0218) |
| D.S. livello Individuo | 0,7735 | (0,0139) | 0,7722 | (0,0139) | 0,7720 | (0,0139) |
| N. osservazioni | 4.916 | | 4.916 | | 4.916 | |
| Multilevel R ² | 18,81% | | 43,72% | | 43,76% | |

Dati CILS4EU 2010/11, doi:10.4232/cils4eu.5353.1.2.0. Errori standard tra parentesi, significatività: *** p<0.01; ** p<0.05; * p<0.1

Comparazione delle numerosità dei modelli relativi alla figura 4.5 con i precedenti

Tabella A4.16: Numero di scuole e studenti considerati dai diversi modelli calcolati sui dati CILS4EU 2010/11, per paese di destinazione, a seguito di *listwise deletion*.

| | Modelli relativi alle | | | | Modelli relativi | |
|-----------------|-----------------------|-----------|--------|-----------|------------------|-----------|
| | figure 4.1 | 4.2 | 4.3 | 4.4 | alla figura 4.5 | |
| | Scuole | Individui | Scuole | Individui | Scuole | Individui |
| Inghilterra | 107 | 3.980 | 107 | 3.979 | | |
| Svezia | 129 | 4.785 | 129 | 4.796 | | |
| Paesi Bassi | 100 | 4.146 | 100 | 4.150 | | |
| Germania | 144 | 4.916 | 144 | 4.971 | | |
| N. osservazioni | 480 | 17.827 | 480 | 17.896 | | |

Dati CILS4EU 2010/11. Comparazione tra la numerosità delle analisi condotte sulla "full version" (Data file for on site use. GESIS Data Archive, Cologne, ZA5353 Data file Version 1.2.0, doi:10.4232/cils4eu.5353.1.2.0) e la "reduced version" (Reduced data file for download and off-site use. GESIS Data Archive, Cologne, ZA5656 Data file Version 1.2.0, doi:10.4232/cils4eu.5656.1.2.0.).

Modelli relativi alla figura 4.5

Tabella A4.17: Stima dell'effetto della specifica nazionalità/ appartenenza etnica sulle competenze linguistiche, risultante da modelli di regressione lineare multilivello a due livelli e intercetta random. Il modello 1 rappresenta la stima del divario grezzo, il modello 2 la stima del divario etnico al netto sia della migrazione che delle origini sociali mentre il modello 3 la stima ottenuta dal modello completo. Inghilterra, risultati pesati.

| Inghilterra | Modello 1 | | Modello 2 | | Modello 3 | |
|------------------------------------|-----------|----------|-----------|----------|-----------|----------|
| Nazionalità/ app. etnica | | | | | | |
| Maggioranza inglese | rif. | | rif. | | rif. | |
| India | 0,019 | (0,090) | 0,231*** | (0,079) | 0,203** | (0,080) |
| Pakistan e Bangladesh | -0,372*** | (0,074) | -0,094 | (0,069) | -0,081 | (0,071) |
| Africa settentrionale | -0,413*** | (0,144) | -0,044 | (0,130) | -0,024 | (0,132) |
| altro Africa | -0,267** | (0,114) | -0,0012 | (0,110) | 0,017 | (0,112) |
| Caraibi e America Latina | -0,459*** | (0,149) | -0,0056 | (0,155) | 0,016 | (0,163) |
| altro Asia | -0,817*** | (0,153) | -0,261** | (0,119) | -0,291** | (0,123) |
| altro Europa | -0,764*** | (0,178) | -0,191 | (0,175) | -0,184 | (0,176) |
| altro | -0,017 | (0,149) | 0,452*** | (0,148) | 0,442*** | (0,154) |
| Migrazione | | | | | | |
| No (nato in Inghilterra) | | | rif. | | rif. | |
| Sì (nato all'estero) | | | -0,618*** | (0,0731) | -0,623*** | (0,073) |
| Istruzione dei genitori | | | | | | |
| Istruzione terziaria | | | rif. | | rif. | |
| Istruzione secondaria | | | -0,100** | (0,048) | -0,072 | (0,051) |
| Primaria o meno | | | -0,140* | (0,076) | -0,105 | (0,073) |
| Non sa / non risponde | | | -0,630*** | (0,136) | -0,590*** | (0,133) |
| Status socio economico | | | | | | |
| ISEI occ. genitori (std.) | | | 0,126*** | (0,028) | 0,110*** | (0,029) |
| Non sa / non risponde | | | -0,236*** | (0,071) | -0,228*** | (0,071) |
| Sesso | | | | | | |
| Maschio | | | | | rif. | |
| Femmina | | | | | -0,057 | (0,059) |
| Anno di nascita | | | | | | |
| 1994 o meno | | | | | -0,616* | (0,337) |
| 1995 | | | | | 0,0043 | (0,042) |
| 1996 | | | | | rif. | |
| 1997 o più | | | | | 0,170 | (0,147) |
| % stranieri a scuola (std) | | | | | 0,010 | (0,025) |
| Media ISEI a scuola (std) | | | | | 0,189*** | (0,026) |
| Tipo di istituto scolastico | | | | | | |
| Religious | | | | | 0,095 | (0,080) |
| Selective | | | | | 0,366*** | (0,136) |
| Academy | | | | | 0,310** | (0,148) |
| Community | | | | | rif. | |
| Foundation | | | | | 0,175** | (0,084) |
| Voluntary aided & Independent | | | | | 0,198** | (0,078) |
| Costante | 0,0634 | (0,056) | 0,179*** | (0,050) | 0,084 | (0,075) |
| Parametri random | | | | | | |
| D.S. livello Scuola | 0,4058 | (0,0410) | 0,3160 | (0,0394) | 0,2021 | (0,0305) |
| D.S. livello Individuo | 0,8970 | (0,0240) | 0,8742 | (0,0221) | 0,8723 | (0,0223) |
| N. osservazioni | 3.979 | | 3.979 | | 3.979 | |
| Multilevel R ² | 4,42% | | 14,98% | | 21,22% | |

Dati CILS4EU 2010/11, doi:10.4232/cils4eu.5656.1.2.0. Errori standard tra parentesi, significatività: *** p<0.01; ** p<0.05; * p<0.1

Tabella A4.18: Stima dell'effetto della specifica nazionalità/ appartenenza etnica sulle competenze linguistiche, risultante da modelli di regressione lineare multilivello a due livelli e intercetta random. Il modello 1 rappresenta la stima del divario grezzo, il modello 2 la stima del divario etnico al netto sia della migrazione che delle origini sociali mentre il modello 3 la stima ottenuta dal modello completo. Svezia, risultati pesati.

| Svezia | Modello 1 | | Modello 2 | | Modello 3 | |
|------------------------------------|------------------|----------|------------------|----------|------------------|----------|
| Nazionalità/ app. etnica | | | | | | |
| Maggioranza svedese | rif. | | rif. | | rif. | |
| Danimarca, Finlandia e Norvegia | -0,054 | (0,215) | 0,0538 | (0,251) | 0,019 | (0,236) |
| Turchia | -0,789*** | (0,082) | -0,586*** | (0,091) | -0,544*** | (0,100) |
| Iran | -0,847*** | (0,159) | -0,666*** | (0,141) | -0,668*** | (0,149) |
| Ex Jugoslavia | -0,718*** | (0,065) | -0,530*** | (0,062) | -0,502*** | (0,067) |
| America | -0,727*** | (0,141) | -0,460*** | (0,128) | -0,433*** | (0,129) |
| Africa | -0,960*** | (0,0898) | -0,663*** | (0,093) | -0,547*** | (0,101) |
| altro Asia | -0,890*** | (0,085) | -0,589*** | (0,097) | -0,530*** | (0,101) |
| altro Europa | -0,712*** | (0,167) | -0,455*** | (0,143) | -0,491*** | (0,147) |
| Migrazione | | | | | | |
| No (nato in Svezia) | | | rif. | | rif. | |
| Sì (nato all'estero) | | | -0,214*** | (0,073) | -0,133* | (0,077) |
| Istruzione dei genitori | | | | | | |
| Istruzione terziaria | | | rif. | | rif. | |
| Istruzione secondaria | | | 0,049 | (0,038) | 0,057 | (0,037) |
| Primaria o meno | | | -0,0026 | (0,068) | 0,027 | (0,067) |
| Non sa / non risponde | | | -0,282*** | (0,090) | -0,262*** | (0,082) |
| Status socio economico | | | | | | |
| ISEI occ. genitori (std.) | | | 0,194*** | (0,023) | 0,176*** | (0,022) |
| Non sa / non risponde | | | -0,560*** | (0,099) | -0,513*** | (0,100) |
| Sesso | | | | | | |
| Maschio | | | | | rif. | |
| Femmina | | | | | 0,110*** | (0,033) |
| Anno di nascita | | | | | | |
| 1994 o meno | | | | | -0,179 | (0,245) |
| 1995 | | | | | -0,549*** | (0,074) |
| 1996 | | | | | rif. | |
| 1997 o più | | | | | 0,319*** | (0,117) |
| % stranieri a scuola (std) | | | | | | |
| Media ISEI a scuola (std) | | | | | | |
| Tipo di istituto scolastico | | | | | | |
| Statale (Municipal) | | | | | rif. | |
| Privato | | | | | -0,023 | (0,094) |
| Costante | 0,135*** | (0,034) | 0,144*** | (0,035) | 0,100*** | (0,036) |
| Parametri random | | | | | | |
| D.S. livello Scuola | 0,2116 | (0,0220) | 0,1790 | (0,0230) | 0,1646 | (0,0258) |
| D.S. livello Individuo | 0,9264 | (0,0137) | 0,8933 | (0,0130) | 0,8825 | (0,0127) |
| N. osservazioni | 4.796 | | 4.796 | | 4.796 | |
| Multilevel R ² | 11,76% | | 19,07% | | 21,50% | |

Dati CILS4EU 2010/11, doi:10.4232/cils4eu.5656.1.2.0. Errori standard tra parentesi, significatività: *** p<0.01; ** p<0.05; * p<0.1

Tabella A4.19: Stima dell'effetto della specifica nazionalità/ appartenenza etnica sulle competenze linguistiche, risultante da modelli di regressione lineare multilivello a due livelli e intercetta random. Il modello 1 rappresenta la stima del divario grezzo, il modello 2 la stima del divario etnico al netto sia della migrazione che delle origini sociali mentre il modello 3 la stima ottenuta dal modello completo. Paesi Bassi, risultati pesati.

| Paesi Bassi | Modello 1 | | Modello 2 | | Modello 3 | |
|------------------------------------|------------------|----------|------------------|----------|------------------|----------|
| Nazionalità/ app. etnica | | | | | | |
| Maggioranza olandese | rif. | | rif. | | rif. | |
| Suriname | -0,426*** | (0,105) | -0,451*** | (0,112) | -0,416*** | (0,110) |
| Antille | -0,325 | (0,213) | -0,344 | (0,210) | -0,302 | (0,195) |
| Marocco | -0,818*** | (0,121) | -0,763*** | (0,125) | -0,702*** | (0,124) |
| Turchia | -1,012*** | (0,150) | -0,996*** | (0,157) | -0,971*** | (0,154) |
| altro Africa | -0,655*** | (0,187) | -0,576*** | (0,210) | -0,553** | (0,227) |
| altro America | -0,438 | (0,344) | -0,402 | (0,355) | -0,465 | (0,328) |
| Asia | -0,428 | (0,293) | -0,406 | (0,256) | -0,419* | (0,242) |
| Europa | -0,279** | (0,124) | -0,255** | (0,120) | -0,293** | (0,125) |
| Migrazione | | | | | | |
| No (nato nei P.Bassi) | rif. | | rif. | | rif. | |
| Sì (nato all'estero) | | | 0,018 | (0,167) | 0,051 | (0,171) |
| Istruzione dei genitori | | | | | | |
| Istruzione terziaria | | | rif. | | rif. | |
| Istruzione secondaria | | | 0,073 | (0,083) | 0,079 | (0,077) |
| Primaria o meno | | | 0,152 | (0,117) | 0,194* | (0,111) |
| Non sa / non risponde | | | 0,289* | (0,152) | 0,231 | (0,148) |
| Status socio economico | | | | | | |
| ISEI occ. genitori (std.) | | | 0,060*** | (0,017) | 0,043** | (0,017) |
| Non sa / non risponde | | | -0,363*** | (0,112) | -0,346*** | (0,102) |
| Sesso | | | | | | |
| Maschio | | | | | rif. | |
| Femmina | | | | | -0,236*** | (0,048) |
| Anno di nascita | | | | | | |
| 1994 o meno | | | | | 0,033 | (0,086) |
| 1995 | | | | | -0,094*** | (0,030) |
| 1996 | | | | | rif. | |
| 1997 o più | | | | | 0,418*** | (0,157) |
| % stranieri a scuola (std) | | | | | -0,050*** | (0,019) |
| Media ISEI a scuola (std) | | | | | -0,017 | (0,072) |
| Tipo di istituto scolastico | | | | | | |
| Brugklas | | | | | 0,454 | (0,343) |
| VMBO-B/VMBO-K/VMBO-MBO2 | | | | | -0,507*** | (0,100) |
| VMBO-G/VMBO-T | | | | | rif. | |
| HAVO | | | | | 0,455*** | (0,096) |
| VWO/ES/IB | | | | | 1,019*** | (0,153) |
| Costante | 0,145 | (0,094) | 0,0892 | (0,146) | 0,0343 | (0,103) |
| Parametri random | | | | | | |
| D.S. livello Scuola | 0,5344 | (0,0563) | 0,5162 | (0,0568) | 0,1332 | (0,0289) |
| D.S. livello Individuo | 0,8457 | (0,0108) | 0,8424 | (0,0102) | 0,8341 | (0,0112) |
| N. osservazioni | 4.150 | | 4.150 | | 4.150 | |
| Multilevel R ² | 5,35% | | 7,83% | | 34,17% | |

Dati CILS4EU 2010/11, doi:10.4232/cils4eu.5656.1.2.0. Errori standard tra parentesi, significatività: *** p<0.01; ** p<0.05; * p<0.1

Tabella A4.20: Stima dell'effetto della specifica nazionalità/ appartenenza etnica sulle competenze linguistiche, risultante da modelli di regressione lineare multilivello a due livelli e intercetta random. Il modello 1 rappresenta la stima del divario grezzo, il modello 2 la stima del divario etnico al netto sia della migrazione che delle origini sociali mentre il modello 3 la stima ottenuta dal modello completo. Germania, risultati pesati.

| Germania | Modello 1 | | Modello 2 | | Modello 3 | |
|------------------------------------|------------------|----------|------------------|----------|------------------|----------|
| Nazionalità/ app. etnica | | | | | | |
| Maggioranza tedesca | rif. | | rif. | | rif. | |
| Turchia | -0,838*** | (0,058) | -0,719*** | (0,063) | -0,699*** | (0,060) |
| Ex URSS | -0,370*** | (0,076) | -0,214*** | (0,070) | -0,213*** | (0,070) |
| Ex Jugoslavia | -0,595*** | (0,074) | -0,497*** | (0,076) | -0,464*** | (0,075) |
| Polonia | -0,286*** | (0,090) | -0,141 | (0,097) | -0,150* | (0,087) |
| Europa meridionale | -0,427*** | (0,122) | -0,239** | (0,119) | -0,231** | (0,110) |
| Asia | -0,539*** | (0,084) | -0,398*** | (0,089) | -0,433*** | (0,089) |
| Africa | -0,489*** | (0,129) | -0,375*** | (0,130) | -0,334*** | (0,122) |
| altro | -0,548*** | (0,130) | -0,319** | (0,126) | -0,280** | (0,126) |
| Migrazione | | | | | | |
| No (nato in Germania) | | | rif. | | rif. | |
| Sì (nato all'estero) | | | -0,264*** | (0,064) | -0,218*** | (0,066) |
| Istruzione dei genitori | | | | | | |
| Istruzione terziaria | | | rif. | | rif. | |
| Istruzione secondaria | | | -0,0884 | (0,059) | -0,092 | (0,058) |
| Primaria o meno | | | -0,283*** | (0,078) | -0,239*** | (0,076) |
| Non sa / non risponde | | | -0,140 | (0,133) | -0,134 | (0,142) |
| Status socio economico | | | | | | |
| ISEI occ. genitori (std.) | | | 0,064*** | (0,021) | 0,045** | (0,021) |
| Non sa / non risponde | | | -0,156 | (0,105) | -0,139 | (0,098) |
| Sesso | | | | | | |
| Maschio | | | | | rif. | |
| Femmina | | | | | -0,245*** | (0,038) |
| Anno di nascita | | | | | | |
| 1994 o meno | | | | | -0,148*** | (0,055) |
| 1995 | | | | | -0,047 | (0,032) |
| 1996 | | | | | rif. | |
| 1997 o più | | | | | -0,067 | (0,230) |
| % stranieri a scuola (std) | | | | | -0,057*** | (0,021) |
| Media ISEI a scuola (std) | | | | | 0,204*** | (0,059) |
| Tipo di istituto scolastico | | | | | | |
| Hauptschule | | | | | -0,322*** | (0,063) |
| Kooperative Gesamtschule | | | | | -0,179* | (0,092) |
| Integrierte Gesamtschule | | | | | rif. | |
| Realschule | | | | | -0,262** | (0,108) |
| Gymnasium | | | | | 0,302*** | (0,089) |
| Foerderschule (bisogni speciali) | | | | | -0,929*** | (0,081) |
| Costante | -0,054 | (0,085) | 0,047 | (0,103) | 0,400*** | (0,072) |
| Parametri random | | | | | | |
| D.S. livello Scuola | 0,5680 | (0,0494) | 0,5148 | (0,0470) | 0,1477 | (0,0214) |
| D.S. livello Individuo | 0,7833 | (0,0144) | 0,7786 | (0,0138) | 0,7676 | (0,0145) |
| N. osservazioni | 4.971 | | 4.971 | | 4.971 | |
| Multilevel R ² | 11,82% | | 18,33% | | 44,45% | |

Dati CILS4EU 2010/11, doi:10.4232/cils4eu.5656.1.2.0. Errori standard tra parentesi, significatività: *** p<0.01; ** p<0.05; * p<0.1

Analisi aggiuntive condotte sulle competenze logico-matematiche

Tabella A4.21: Stima dell'effetto della migrazione e della nazionalità sulle competenze logico-matematiche, risultante da modelli di regressione lineare multilivello a due livelli e intercetta random. Italia, classe III° della scuola secondaria di primo grado, risultati pesati. Modelli dal 1a al 3.

| Italia | Modello 1a | | Modello 1b | | Modello 2 | | Modello 3 | |
|---|-------------------|---------|-------------------|---------|------------------|---------|------------------|---------|
| Migrazione | | | | | | | | |
| No (nato in Italia) | rif. | | rif. | | rif. | | rif. | |
| Sì (nato all'estero) | -0,482*** | (0,030) | | | -0,319*** | (0,042) | -0,317*** | (0,043) |
| Nazionalità/ app. etnica | | | | | | | | |
| Italiano | rif. | | rif. | | rif. | | rif. | |
| Unione Europea | -0,257*** | (0,049) | 0,004 | (0,059) | 0,049 | (0,058) | | |
| Europa non UE | -0,356*** | (0,043) | -0,164*** | (0,051) | -0,097* | (0,050) | | |
| Paese extra europea | -0,548*** | (0,036) | -0,351*** | (0,041) | -0,249*** | (0,040) | | |
| Istruzione dei genitori | | | | | | | | |
| Laurea o più | | | | | | | rif. | |
| Diploma superiore | | | | | | | -0,264*** | (0,026) |
| Licenza media | | | | | | | -0,562*** | (0,028) |
| Elementare o meno | | | | | | | -0,736*** | (0,055) |
| Non sa / non risponde | | | | | | | -0,419*** | (0,041) |
| Posizione occupazione dei genitori | | | | | | | | |
| Imprenditori e dirigenti | | | | | | | rif. | |
| Professionisti (lib. e dip.) | | | | | | | 0,056 | (0,040) |
| Lavoratori autonomi | | | | | | | 0,006 | (0,040) |
| Insegnanti e impiegati | | | | | | | 0,118*** | (0,040) |
| Lavoratori manuali | | | | | | | -0,093** | (0,042) |
| Non lavora / mai lavorato | | | | | | | -0,112** | (0,045) |
| Non sa / non risponde | | | | | | | -0,028 | (0,051) |
| Costante | 0,033 | (0,021) | 0,039* | (0,021) | 0,043** | (0,021) | 0,396*** | (0,046) |
| Parametri random | | | | | | | | |
| D.S. livello Scuola | 0,497 | (0,022) | 0,499 | (0,022) | 0,498 | (0,022) | 0,474 | (0,021) |
| D.S. livello Individuo | 0,864 | (0,006) | 0,863 | (0,006) | 0,861 | (0,006) | 0,838 | (0,006) |
| N. osservazioni | 27.917 | | 27.917 | | 27.917 | | 27.917 | |

Dati INVALSI a.s. 2012/13. Errori standard tra parentesi, significatività: *** p<0.01; ** p<0.05; * p<0.1.

Tabella A4.22: Stima dell'effetto della migrazione e della nazionalità sulle competenze logico-matematiche, risultante da modelli di regressione lineare multilivello a due livelli e intercetta random. Italia, classe III° della scuola secondaria di primo grado, risultati pesati. Modelli dal 4 al 6.

| Italia | Modello 4 | | Modello 5 | | Mod. 6 interazioni | |
|---|------------------|---------|------------------|---------|---------------------------|---------|
| Migrazione | | | | | | |
| No (nato in Italia) | rif. | | rif. | | rif. | |
| Sì (nato all'estero) | -0,123*** | (0,039) | -0,122*** | (0,039) | -0,117*** | (0,039) |
| Nazionalità/ app. etnica | | | | | | |
| Italiano | rif. | | rif. | | rif. | |
| Unione Europea | 0,105* | (0,055) | 0,100* | (0,055) | 0,199 | (0,145) |
| Europa non UE | -0,059 | (0,047) | -0,061 | (0,048) | -0,012 | (0,114) |
| Paese extra europeo | -0,176*** | (0,038) | -0,179*** | (0,039) | -0,342*** | (0,092) |
| Istruzione dei genitori | | | | | | |
| Laurea o più | rif. | | rif. | | rif. | |
| Diploma superiore | -0,255*** | (0,025) | -0,252*** | (0,025) | -0,258*** | (0,026) |
| Licenza media | -0,510*** | (0,028) | -0,506*** | (0,028) | -0,520*** | (0,030) |
| Elementare o meno | -0,602*** | (0,052) | -0,596*** | (0,053) | -0,624*** | (0,060) |
| Non sa / non risponde | -0,372*** | (0,040) | -0,376*** | (0,040) | -0,349*** | (0,043) |
| Posizione occ. Genitori | | | | | | |
| Imprenditori e dirigenti | rif. | | rif. | | rif. | |
| Professionisti (lib., dip.) | 0,058 | (0,039) | 0,059 | (0,039) | 0,058 | (0,039) |
| Lavoratori autonomi | 0,001 | (0,040) | 0,003 | (0,040) | 0,004 | (0,040) |
| Insegnanti e impiegati | 0,109*** | (0,040) | 0,111*** | (0,040) | 0,111*** | (0,040) |
| Lavoratori manuali | -0,090** | (0,040) | -0,082** | (0,040) | -0,083** | (0,040) |
| Non lavora / mai lavorato | -0,108** | (0,044) | -0,106** | (0,044) | -0,107** | (0,044) |
| Non sa / non risponde | -0,0001 | (0,050) | -0,016 | (0,050) | -0,024 | (0,051) |
| Sesso | | | | | | |
| Maschio | rif. | | rif. | | rif. | |
| Femmina | -0,207*** | (0,015) | -0,207*** | (0,015) | -0,207*** | (0,015) |
| Anno di nascita | | | | | | |
| 1997 o meno | -0,581*** | (0,049) | -0,576*** | (0,049) | -0,582*** | (0,048) |
| 1998 | -0,522*** | (0,025) | -0,521*** | (0,025) | -0,519*** | (0,025) |
| 1999 | rif. | | rif. | | rif. | |
| 2000 o più | 0,021 | (0,031) | 0,020 | (0,031) | 0,019 | (0,031) |
| % stranieri a scuola (std) | | | 0,0133 | (0,020) | 0,013 | (0,020) |
| % Figli di operai a scuola (std) | | | -0,052* | (0,029) | -0,050* | (0,029) |
| Effetti di interazione | | | | | | |
| Unione Europea* Elementari | | | | | 0,511* | (0,275) |
| Unione Europea* Medie | | | | | -0,021 | (0,166) |
| Unione Europea* Superiori | | | | | -0,149 | (0,152) |
| Europa non UE* Elementari | | | | | 0,273 | (0,270) |
| Europa non UE* Medie | | | | | -0,053 | (0,130) |
| Europa non UE* Superiori | | | | | -0,006 | (0,130) |
| Paese extra europeo* Elementari | | | | | 0,193 | (0,153) |
| Paese extra europeo* Medie | | | | | 0,297*** | (0,094) |
| Paese extra europeo* Superiori | | | | | 0,201* | (0,114) |
| Unione Europea* Non sa | | | | | -0,174 | (0,167) |
| Europa non UE* Non sa | | | | | -0,185 | (0,166) |
| Paese extra europeo* Non sa | | | | | 0,028 | (0,107) |
| Costante | 0,501*** | (0,044) | 0,502*** | (0,045) | 0,504*** | (0,045) |
| Parametri random | | | | | | |
| D.S. livello Scuola | 0,466 | (0,019) | 0,463 | (0,019) | 0,462 | (0,019) |
| D.S. livello Individuo | 0,821 | (0,006) | 0,821 | (0,006) | 0,821 | (0,005) |
| N. osservazioni | 27.917 | | 27.917 | | 27.917 | |

Dati INVALSI a.s. 2012/13. Errori standard tra parentesi, significatività: *** p<0.01; ** p<0.05; * p<0.1.

Tabella A4.23: Stima dell'effetto della specifica nazionalità/ appartenenza etnica sulle competenze logico-matematiche, risultante da modelli di regressione lineare multilivello a due livelli e intercetta random. Il modello 1 rappresenta la stima del divario grezzo, il modello 2 la stima del divario etnico al netto sia della migrazione che delle origini sociali mentre il modello 3 la stima ottenuta dal modello completo. Inghilterra, risultati pesati.

| Inghilterra | Modello 1 | | Modello 2 | | Modello 3 | |
|------------------------------------|------------------|---------|------------------|---------|------------------|---------|
| Nazionalità/ app. etnica | | | | | | |
| Maggioranza inglese | rif. | | rif. | | rif. | |
| India | 0,113 | (0,099) | 0,128 | (0,099) | 0,112 | (0,100) |
| Pakistan e Bangladesh | -0,074 | (0,090) | -0,009 | (0,088) | 0,008 | (0,084) |
| Africa orientale | -0,192* | (0,115) | -0,160 | (0,111) | -0,148 | (0,109) |
| altro Africa | 0,083 | (0,188) | -0,004 | (0,173) | 0,018 | (0,174) |
| Caraibi e America Latina | -0,160 | (0,117) | -0,104 | (0,122) | -0,084 | (0,119) |
| altro Asia | 0,309*** | (0,088) | 0,389*** | (0,084) | 0,329*** | (0,101) |
| altro Europa | -0,089 | (0,139) | -0,035 | (0,122) | -0,016 | (0,121) |
| altro | 0,152 | (0,180) | 0,136 | (0,188) | 0,131 | (0,182) |
| Migrazione | | | | | | |
| No (nato in Inghilterra) | | | rif. | | rif. | |
| Sì (nato all'estero) | | | -0,033 | (0,092) | -0,045 | (0,091) |
| Istruzione dei genitori | | | | | | |
| Istruzione terziaria | | | rif. | | rif. | |
| Istruzione secondaria | | | -0,128** | (0,062) | -0,093 | (0,059) |
| Primaria o meno | | | -0,114 | (0,078) | -0,069 | (0,072) |
| Non sa / non risponde | | | -0,482*** | (0,151) | -0,431*** | (0,148) |
| Status socio economico | | | | | | |
| ISEI occ. genitori (std.) | | | 0,088*** | (0,026) | 0,081*** | (0,024) |
| Non sa / non risponde | | | -0,266*** | (0,088) | -0,268*** | (0,086) |
| Sesso | | | | | | |
| Maschio | | | | | rif. | |
| Femmina | | | | | -0,046 | (0,058) |
| Anno di nascita | | | | | | |
| 1994 o meno | | | | | -0,063 | (0,202) |
| 1995 | | | | | 0,034 | (0,047) |
| 1996 | | | | | rif. | |
| 1997 o più | | | | | -0,870*** | (0,317) |
| % stranieri a scuola (std) | | | | | -0,022 | (0,035) |
| Media ISEI a scuola (std) | | | | | 0,102*** | (0,037) |
| Tipo di istituto scolastico | | | | | | |
| Religious | | | | | 0,158 | (0,100) |
| Selective | | | | | 0,529*** | (0,174) |
| Academy | | | | | 0,332** | (0,150) |
| Community | | | | | rif. | |
| Foundation | | | | | 0,014 | (0,128) |
| Voluntary aided & Independent | | | | | 0,454*** | (0,152) |
| Costante | -0,018 | (0,056) | 0,096 | (0,068) | -0,035 | (0,095) |
| Parametri random | | | | | | |
| D.S. livello Scuola | 0,411 | (0,042) | 0,357 | (0,042) | 0,284 | (0,038) |
| D.S. livello Individuo | 0,916 | (0,027) | 0,905 | (0,026) | 0,902 | (0,027) |
| N. osservazioni | 3.918 | | 3.918 | | 3.918 | |

Dati CILS4EU 2010/11, doi:10.4232/cils4eu.5656.1.2.0. Errori standard tra parentesi, significatività: *** p<0.01; ** p<0.05; * p<0.1

Tabella A4.24: Stima dell'effetto della specifica nazionalità/ appartenenza etnica sulle competenze logico-matematiche, risultante da modelli di regressione lineare multilivello a due livelli e intercetta random. Il modello 1 rappresenta la stima del divario grezzo, il modello 2 la stima del divario etnico al netto sia della migrazione che delle origini sociali mentre il modello 3 la stima ottenuta dal modello completo. Svezia, risultati pesati.

| Svezia | Modello 1 | | Modello 2 | | Modello 3 | |
|------------------------------------|------------------|---------|------------------|---------|------------------|---------|
| Nazionalità/ app. etnica | | | | | | |
| Maggioranza svedese | rif. | | rif. | | rif. | |
| Danimarca, Finlandia e Norvegia | 0,118 | (0,179) | 0,173 | (0,166) | 0,117 | (0,165) |
| Turchia | -0,592*** | (0,127) | -0,454*** | (0,132) | -0,433*** | (0,132) |
| Iran | -0,321** | (0,159) | -0,186 | (0,141) | -0,202 | (0,151) |
| Ex Jugoslavia | -0,353*** | (0,074) | -0,232*** | (0,069) | -0,219*** | (0,076) |
| America | -0,111 | (0,181) | 0,075 | (0,159) | 0,102 | (0,147) |
| Africa | -0,933*** | (0,119) | -0,722*** | (0,118) | -0,623*** | (0,113) |
| altro Asia | -0,404*** | (0,068) | -0,201** | (0,081) | -0,156** | (0,078) |
| altro Europa | -0,173 | (0,105) | -0,002 | (0,115) | -0,077 | (0,111) |
| Migrazione | | | | | | |
| No (nato in Svezia) | | | rif. | | rif. | |
| Sì (nato all'estero) | | | -0,101 | (0,077) | 0,008 | (0,083) |
| Istruzione dei genitori | | | | | | |
| Istruzione terziaria | | | rif. | | rif. | |
| Istruzione secondaria | | | 0,176*** | (0,044) | 0,185*** | (0,042) |
| Primaria o meno | | | 0,142* | (0,073) | 0,184** | (0,074) |
| Non sa / non risponde | | | -0,160** | (0,074) | -0,141* | (0,079) |
| Status socio economico | | | | | | |
| ISEI occ. genitori (std.) | | | 0,175*** | (0,018) | 0,156*** | (0,017) |
| Non sa / non risponde | | | -0,380*** | (0,089) | -0,344*** | (0,089) |
| Sesso | | | | | | |
| Maschio | | | | | rif. | |
| Femmina | | | | | 0,069 | (0,044) |
| Anno di nascita | | | | | | |
| 1994 o meno | | | | | -0,383* | (0,231) |
| 1995 | | | | | -0,649*** | (0,084) |
| 1996 | | | | | rif. | |
| 1997 o più | | | | | 0,325*** | (0,114) |
| % stranieri a scuola (std) | | | | | -0,024 | (0,032) |
| Media ISEI a scuola (std) | | | | | 0,097** | (0,039) |
| Tipo di istituto scolastico | | | | | | |
| Statale (Municipal) | | | | | rif. | |
| Privato | | | | | 0,140 | (0,141) |
| Costante | 0,041 | (0,043) | -0,027 | (0,049) | -0,069 | (0,045) |
| Parametri random | | | | | | |
| D.S. livello Scuola | 0,273 | (0,030) | 0,253 | (0,030) | 0,231 | (0,031) |
| D.S. livello Individuo | 0,961 | (0,016) | 0,941 | (0,015) | 0,929 | (0,015) |
| N. osservazioni | 4.765 | | 4.765 | | 4.765 | |

Dati CILS4EU 2010/11, doi:10.4232/cils4eu.5656.1.2.0. Errori standard tra parentesi, significatività: *** p<0.01; ** p<0.05; * p<0.1

Tabella A4.25: Stima dell'effetto della specifica nazionalità/ appartenenza etnica sulle competenze logico-matematiche, risultante da modelli di regressione lineare multilivello a due livelli e intercetta random. Il modello 1 rappresenta la stima del divario grezzo, il modello 2 la stima del divario etnico al netto sia della migrazione che delle origini sociali mentre il modello 3 la stima ottenuta dal modello completo. Paesi Bassi, risultati pesati.

| Paesi Bassi | Modello 1 | | Modello 2 | | Modello 3 | |
|------------------------------------|------------------|---------|------------------|---------|------------------|---------|
| Nazionalità/ app. etnica | | | | | | |
| Maggioranza olandese | rif. | | rif. | | rif. | |
| Suriname | -0,075 | (0,128) | -0,076 | (0,139) | -0,071 | (0,136) |
| Antille | -0,058 | (0,168) | -0,053 | (0,184) | -0,029 | (0,184) |
| Marocco | -0,466*** | (0,102) | -0,439*** | (0,109) | -0,415*** | (0,111) |
| Turchia | -0,201* | (0,103) | -0,190* | (0,113) | -0,197* | (0,120) |
| altro Africa | -0,708*** | (0,179) | -0,642*** | (0,182) | -0,647*** | (0,184) |
| altro America | -0,177 | (0,214) | -0,094 | (0,275) | -0,171 | (0,268) |
| Asia | -0,030 | (0,150) | 0,023 | (0,124) | 0,033 | (0,124) |
| Europa | -0,502** | (0,212) | -0,464** | (0,234) | -0,458** | (0,209) |
| Migrazione | | | | | | |
| No (nato nei P.Bassi) | rif. | | rif. | | rif. | |
| Sì (nato all'estero) | | | -0,042 | (0,169) | -0,018 | (0,160) |
| Istruzione dei genitori | | | | | | |
| Istruzione terziaria | | | rif. | | rif. | |
| Istruzione secondaria | | | 0,104** | (0,051) | 0,117** | (0,049) |
| Primaria o meno | | | 0,070 | (0,132) | 0,075 | (0,130) |
| Non sa / non risponde | | | 0,153 | (0,196) | 0,167 | (0,198) |
| Status socio economico | | | | | | |
| ISEI occ. genitori (std.) | | | 0,016 | (0,036) | 0,007 | (0,039) |
| Non sa / non risponde | | | -0,114 | (0,120) | -0,109 | (0,114) |
| Sesso | | | | | | |
| Maschio | | | | | rif. | |
| Femmina | | | | | 0,056 | (0,054) |
| Anno di nascita | | | | | | |
| 1994 o meno | | | | | -0,118 | (0,089) |
| 1995 | | | | | -0,097** | (0,040) |
| 1996 | | | | | rif. | |
| 1997 o più | | | | | 0,290 | (0,206) |
| % stranieri a scuola (std) | | | | | -0,007 | (0,035) |
| Media ISEI a scuola (std) | | | | | 0,0270 | (0,062) |
| Tipo di istituto scolastico | | | | | | |
| Brugklas | | | | | 0,160 | (0,312) |
| VMBO-B/VMBO-K/VMBO-MBO2 | | | | | -0,464** | (0,193) |
| VMBO-G/VMBO-T | | | | | rif. | |
| HAVO | | | | | 0,091 | (0,170) |
| VWO/ES/IB | | | | | 0,622*** | (0,109) |
| Costante | 0,027 | (0,081) | -0,053 | (0,084) | -0,121 | (0,119) |
| Parametri random | | | | | | |
| D.S. livello Scuola | 0,460 | (0,038) | 0,458 | (0,039) | 0,268 | (0,032) |
| D.S. livello Individuo | 0,874 | (0,024) | 0,873 | (0,024) | 0,870 | (0,023) |
| N. osservazioni | 4.083 | | 4.083 | | 4.083 | |

Dati CILS4EU 2010/11, doi:10.4232/cils4eu.5656.1.2.0. Errori standard tra parentesi, significatività: *** p<0.01; ** p<0.05; * p<0.1

Tabella A4.26: Stima dell'effetto della specifica nazionalità/ appartenenza etnica sulle competenze logico-matematiche, risultante da modelli di regressione lineare multilivello a due livelli e intercetta random. Il modello 1 rappresenta la stima del divario grezzo, il modello 2 la stima del divario etnico al netto sia della migrazione che delle origini sociali mentre il modello 3 la stima ottenuta dal modello completo. Germania, risultati pesati.

| Germania | Modello 1 | | Modello 2 | | Modello 3 | |
|------------------------------------|------------------|---------|------------------|---------|------------------|---------|
| Nazionalità/ app. etnica | | | | | | |
| Maggioranza tedesca | rif. | | rif. | | rif. | |
| Turchia | -0,322*** | (0,112) | -0,304*** | (0,113) | -0,299*** | (0,111) |
| Ex URSS | -0,148 | (0,117) | -0,170 | (0,123) | -0,154 | (0,125) |
| Ex Jugoslavia | -0,577*** | (0,125) | -0,560*** | (0,115) | -0,550*** | (0,113) |
| Polonia | 0,071 | (0,111) | 0,101 | (0,122) | 0,090 | (0,114) |
| Europa meridionale | 0,069 | (0,159) | 0,075 | (0,158) | 0,079 | (0,150) |
| Asia | -0,144** | (0,066) | -0,136* | (0,074) | -0,160** | (0,076) |
| Africa | -0,301*** | (0,105) | -0,304*** | (0,108) | -0,287*** | (0,102) |
| altro | 0,099 | (0,153) | 0,069 | (0,151) | 0,096 | (0,152) |
| Migrazione | | | | | | |
| No (nato in Germania) | | | rif. | | rif. | |
| Sì (nato all'estero) | | | 0,056 | (0,086) | 0,100 | (0,085) |
| Istruzione dei genitori | | | | | | |
| Istruzione terziaria | | | rif. | | rif. | |
| Istruzione secondaria | | | -0,006 | (0,075) | -0,009 | (0,072) |
| Primaria o meno | | | -0,035 | (0,119) | 0,0002 | (0,120) |
| Non sa / non risponde | | | -0,065 | (0,248) | -0,069 | (0,219) |
| Status socio economico | | | | | | |
| ISEI occ. genitori (std.) | | | 0,014 | (0,019) | -0,006 | (0,019) |
| Non sa / non risponde | | | -0,232 | (0,212) | -0,179 | (0,193) |
| Sesso | | | | | | |
| Maschio | | | | | rif. | |
| Femmina | | | | | -0,023 | (0,037) |
| Anno di nascita | | | | | | |
| 1994 o meno | | | | | -0,191*** | (0,068) |
| 1995 | | | | | -0,118** | (0,047) |
| 1996 | | | | | rif. | |
| 1997 o più | | | | | 0,118 | (0,137) |
| % stranieri a scuola (std) | | | | | -0,035 | (0,038) |
| Media ISEI a scuola (std) | | | | | 0,136* | (0,070) |
| Tipo di istituto scolastico | | | | | | |
| Hauptschule | | | | | -0,419*** | (0,089) |
| Kooperative Gesamtschule | | | | | -0,301*** | (0,102) |
| Integrierte Gesamtschule | | | | | rif. | |
| Realschule | | | | | -0,321* | (0,188) |
| Gymnasium | | | | | 0,284** | (0,123) |
| Foerderschule (bisogni speciali) | | | | | -1,290*** | (0,103) |
| Costante | -0,123 | (0,094) | -0,099 | (0,119) | 0,250*** | (0,085) |
| Parametri random | | | | | | |
| D.S. livello Scuola | 0,574 | (0,059) | 0,559 | (0,059) | 0,190 | (0,026) |
| D.S. livello Individuo | 0,853 | (0,029) | 0,852 | (0,029) | 0,849 | (0,028) |
| N. osservazioni | 4.968 | | 4.968 | | 4.968 | |

Dati CILS4EU 2010/11, doi:10.4232/cils4eu.5656.1.2.0. Errori standard tra parentesi, significatività: *** p<0.01; ** p<0.05; * p<0.1

Formulazione matematica del modello che guida le analisi del quinto capitolo

Il modello teorico proposto nel corso del primo capitolo, può essere inteso come empiricamente traducibile, nelle alle analisi del quinto capitolo nella seguente equazione:

$$\text{Ln} \left(\frac{P}{1-P} \right) = \beta_0 + \beta_1 M_{i1} + \beta_2 A_{i2} + \beta_3 OS_{i3} + \beta_4 IND_{i4} + \beta_5 CON_{i5} + \varepsilon \quad [5.1]$$

dove:

$\text{Ln} \left(\frac{P}{1-P} \right)$: corrisponde al valore di logit, cioè al logaritmo del rapporto tra la probabilità di transitare al livello scolastico esaminato e il suo complemento

β_0 : è la costante del modello

$\beta_1 M_{i1}$: è l'effetto esercitato sulla variabile dipendente dall'esperienza migratoria

$\beta_2 A_{i2}$: è l'effetto esercitato sulla variabile dipendente dall'appartenenza etnica

$\beta_3 OS_{i3}$: è l'effetto esercitato dalle origini sociali dell'individuo

$\beta_4 IND_{i4}$: è l'effetto attribuibile alle altre caratteristiche proprie dell'individuo

$\beta_5 CON_{i5}$: è l'effetto attribuibile alle caratteristiche dell'ambiente di apprendimento

ε : è l'errore del modello

Si noti che sull'equazione 5.1 si basano sia le analisi condotte circa la propensione a transitare al livello scolastico successivo che la probabilità della scelta di un indirizzo prestigioso, cioè il modello 4 rispettivamente nella tabella 5.3 e 5.4 discusse all'interno del quinto capitolo. Per la spiegazione più dettagliata delle diverse variabili considerate a ogni livello di analisi, nonché alla successione del loro inserimento all'interno dei modelli si rimanda il lettore alla sezione 5.2 del quinto capitolo.

Modelli relativi alla tabella 5.2, 5.3 e alla figura 5.1

Tabella A5.1: Stima dell'effetto della migrazione e della specifica nazionalità/ appartenenza etnica sulla probabilità di transitare alla scolarità post-obbligatoria all'età di 15/16 anni, risultante da modelli di regressione logistica binomiale con errori standard clusterizzati a livello di scuola. Inghilterra, risultati pesati. Modelli dal 1a al 3.

| Inghilterra | Modello 1a | Modello 1b | Modello 2 | Modello 3 |
|---------------------------------|------------------|------------------|------------------|------------------|
| Migrazione | | | | |
| No (nato in Inghilterra) | rif. | | rif. | rif. |
| Si (nato all'estero) | 1,110*** (0,374) | | -0,495 (0,469) | -0,592 (0,476) |
| Nazionalità/ app. etnica | | | | |
| Maggioranza inglese | | rif. | rif. | rif. |
| India | | 0,829 (0,553) | 1,033** (0,507) | 1,030** (0,521) |
| Pakistan e Bangladesh | | 0,149 (0,358) | 0,337 (0,394) | 0,598 (0,403) |
| Africa settentrionale | | 0,704 (0,679) | 1,021 (0,700) | 0,973 (0,700) |
| altro Africa | | 1,411** (0,630) | 1,794** (0,723) | 1,692** (0,735) |
| altro Asia | | 2,506*** (0,809) | 2,926*** (0,914) | 2,851*** (0,906) |
| Istruzione dei genitori | | | | |
| Istruzione terziaria | | | | rif. |
| Istruzione secondaria | | | | -0,397 (0,307) |
| Istruzione primaria o meno | | | | -0,594* (0,354) |
| Non sa / non risponde | | | | -0,393 (0,602) |
| Status socio economico | | | | |
| ISEI occ. genitori (std.) | | | | 0,247* (0,132) |
| Non sa / non risponde | | | | 0,181 (0,445) |
| Costante | 2,343*** (0,107) | 2,303*** (0,106) | 2,303*** (0,106) | 2,622*** (0,243) |
| N. osservazioni | 2.051 | 1.961 | 1.961 | 1.961 |
| Pseudo R ² | 0,72% | 1,09% | 1,13% | 3,11% |

Dati CILS4EU 2010/11, doi:10.4232/cils4eu.5656.1.2.0 e 2012/13, doi:10.4232/cils4eu.5656.3.1.0. Errori standard tra parentesi, significatività: *** p<0.01; ** p<0.05; * p<0.1

Tabella A5.2: Stima dell'effetto della migrazione e della specifica nazionalità/ appartenenza etnica sulla probabilità di transitare alla scolarità post-obbligatoria all'età di 15/16 anni, risultante da modelli di regressione logistica binomiale con errori standard clusterizzati a livello di scuola. Inghilterra, risultati pesati. Modelli dal 4 al 7.

| Inghilterra | Modello 4 | | Modello 5 | | Modello 6 inter. | | Modello 7 inter. | |
|--------------------------------------|------------------|---------|------------------|---------|-------------------------|---------|-------------------------|---------|
| Migrazione | | | | | | | | |
| No (nato in Inghilterra) | rif. | | rif. | | rif. | | rif. | |
| Sì (nato all'estero) | -0,431 | (0,493) | -0,515 | (0,510) | -0,299 | (0,492) | -0,434 | (0,503) |
| Nazionalità/ app. etnica | | | | | | | | |
| Maggioranza inglese | rif. | | rif. | | rif. | | rif. | |
| India | 0,976* | (0,526) | 0,980* | (0,545) | 2,033** | (0,981) | 2,238* | (1,160) |
| Pakistan e Bangladesh | 0,714* | (0,410) | 0,705* | (0,409) | 1,252* | (0,674) | 1,301* | (0,696) |
| Africa settentrionale | 1,048 | (0,697) | 1,140 | (0,703) | 0,943 | (0,652) | 1,065 | (0,660) |
| altro Africa | 1,788** | (0,778) | 1,839** | (0,807) | 5,113 | (5,500) | 5,215 | (5,907) |
| altro Asia | 2,839*** | (0,909) | 2,916*** | (0,947) | 2,810*** | (0,861) | 2,930*** | (0,911) |
| Istruzione dei genitori | | | | | | | | |
| Istruzione terziaria | rif. | | rif. | | rif. | | rif. | |
| Istruzione secondaria | -0,352 | (0,310) | -0,307 | (0,338) | -0,368 | (0,313) | -0,319 | (0,342) |
| Istruzione primaria o meno | -0,525 | (0,359) | -0,462 | (0,390) | -0,536 | (0,362) | -0,468 | (0,393) |
| Non sa / non risponde | -0,123 | (0,630) | 0,00262 | (0,670) | -0,149 | (0,638) | -0,0159 | (0,679) |
| Status socio economico | | | | | | | | |
| ISEI occ. genitori (std.) | 0,199 | (0,132) | 0,175 | (0,133) | 0,204 | (0,136) | 0,180 | (0,138) |
| Non sa / non risponde | 0,261 | (0,461) | 0,300 | (0,447) | 0,210 | (0,465) | 0,247 | (0,452) |
| Sesso | | | | | | | | |
| Maschio | rif. | | rif. | | rif. | | rif. | |
| Femmina | 0,296 | (0,294) | 0,334 | (0,305) | 0,300 | (0,296) | 0,335 | (0,307) |
| Anno di nascita | | | | | | | | |
| 1995 o meno | rif. | | rif. | | rif. | | rif. | |
| 1996 o più | 0,110 | (0,262) | 0,114 | (0,258) | 0,114 | (0,263) | 0,119 | (0,258) |
| Competenze linguistiche (std) | 0,300** | (0,120) | 0,259** | (0,120) | 0,305** | (0,121) | 0,263** | (0,121) |
| Tipo di istituto scolastico | | | | | | | | |
| Religious | | | 0,339 | (0,313) | | | 0,345 | (0,313) |
| Selective | | | 2,721*** | (0,994) | | | 2,759*** | (1,013) |
| Academy | | | -0,0320 | (0,347) | | | -0,0551 | (0,352) |
| Community | | | rif. | | | | rif. | |
| Foundation | | | 0,256 | (0,215) | | | 0,250 | (0,216) |
| Voluntary aided & Independent | | | -0,213 | (0,523) | | | -0,206 | (0,534) |
| Effetti di interazione | | | | | | | | |
| India * ISEI | | | | | -1,881** | (0,826) | -2,158** | (0,943) |
| Pakistan e Bangl. * ISEI | | | | | 0,658 | (0,478) | 0,701 | (0,496) |
| Africa settentr. * ISEI | | | | | 0,0902 | (0,677) | 0,103 | (0,708) |
| altro Africa * ISEI | | | | | -3,192 | (4,447) | -3,154 | (4,751) |
| altro Asia * ISEI | | | | | -0,458 | (0,647) | -0,456 | (0,709) |
| Costante | 2,307*** | (0,327) | 2,073*** | (0,327) | 2,316*** | (0,329) | 2,081*** | (0,330) |
| N. osservazioni | 1.961 | | 1.961 | | 1.961 | | 1.961 | |
| Pseudo R ² | 4,24% | | 5,61% | | 4,70% | | 6,10% | |

Dati CILS4EU 2010/11, doi:10.4232/cils4eu.5656.1.2.0 e 2012/13, doi:10.4232/cils4eu.5656.3.1.0. Errori standard tra parentesi, significatività: *** p<0.01; ** p<0.05; * p<0.1

Tabella A5.3: Stima dell'effetto della migrazione e della specifica nazionalità/ appartenenza etnica sulla probabilità di transitare alla scolarità post-obbligatoria all'età di 15/16 anni, risultante da modelli di regressione logistica binomiale con errori standard clusterizzati a livello di scuola. Svezia, risultati pesati. Modelli dal 1a al 3.

| Svezia | Modello 1a | | Modello 1b | | Modello 2 | | Modello 3 | |
|---------------------------------|-------------------|---------|-------------------|---------|------------------|---------|------------------|---------|
| Migrazione | | | | | | | | |
| No (nato in Svezia) | rif. | | rif. | | rif. | | rif. | |
| Si (nato all'estero) | -0,121 | (0,231) | | | 0,0654 | (0,314) | 0,222 | (0,330) |
| Nazionalità/ app. etnica | | | | | | | | |
| Maggioranza svedese | rif. | | rif. | | rif. | | rif. | |
| Danimarca, Finlandia e Norvegia | -0,443 | | (0,685) | | -0,486 | | (0,768) | |
| Turchia | 0,241 | | (0,449) | | 0,232 | | (0,454) | |
| Iran | 1,761** | | (0,749) | | 1,736** | | (0,764) | |
| Ex Jugoslavia | -0,143 | | (0,343) | | -0,155 | | (0,347) | |
| America | 0,273 | | (0,666) | | 0,232 | | (0,667) | |
| Africa | 0,263 | | (0,407) | | 0,237 | | (0,437) | |
| altro Asia | -0,431** | | (0,214) | | -0,464* | | (0,262) | |
| altro Europa | -0,0170 | | (0,458) | | -0,0629 | | (0,495) | |
| Istruzione dei genitori | | | | | | | | |
| Istruzione terziaria | | | | | | | rif. | |
| Istruzione secondaria | | | | | | | -0,116 | |
| Istruzione primaria o meno | | | | | | | -0,267 | |
| Non sa / non risponde | | | | | | | -0,719** | |
| Status socio economico | | | | | | | | |
| ISEI occ. genitori (std.) | | | | | | | 0,312*** | |
| Non sa / non risponde | | | | | | | -0,850*** | |
| Costante | 2,087*** | (0,101) | 2,102*** | (0,111) | 2,102*** | (0,111) | 2,228*** | (0,134) |
| N. osservazioni | 2.460 | | 2.460 | | 2.460 | | 2.460 | |
| Pseudo R ² | 0,02% | | 0,43% | | 0,43% | | 3,47% | |

Dati CILS4EU 2010/11, doi:10.4232/cils4eu.5656.1.2.0 e 2012/13, doi:10.4232/cils4eu.5656.3.1.0. Errori standard tra parentesi, significatività: *** p<0.01; ** p<0.05; * p<0.1

Tabella A5.4: Stima dell'effetto della migrazione e della nazionalità sulle competenze linguistiche, risultante da modelli di regressione lineare multilivello a due livelli e intercetta random. Svezia, risultati pesati. Modelli dal 4 al 7.

| Svezia | Modello 4 | | Modello 5 | | Modello 6 inter. | | Modello 7 inter. | |
|---------------------------------------|------------------|---------|------------------|---------|-------------------------|---------|-------------------------|---------|
| Migrazione | | | | | | | | |
| No (nato in Inghilterra) | rif. | | rif. | | rif. | | rif. | |
| Sì (nato all'estero) | 0,539 | (0,353) | 0,534 | (0,351) | 0,491 | (0,364) | 0,487 | (0,364) |
| Nazionalità/ app. etnica | | | | | | | | |
| Maggioranza svedese | rif. | | rif. | | rif. | | rif. | |
| Danimarca, Finlandia e Norvegia | -0,837 | (0,708) | -0,868 | (0,703) | -0,769 | (0,734) | -0,799 | (0,729) |
| Turchia | 0,903* | (0,473) | 0,892* | (0,466) | 0,841 | (0,514) | 0,828 | (0,504) |
| Iran | 2,422*** | (0,818) | 2,432*** | (0,820) | 2,452*** | (0,783) | 2,451*** | (0,781) |
| Ex Jugoslavia | 0,360 | (0,364) | 0,379 | (0,365) | 0,183 | (0,378) | 0,202 | (0,379) |
| America | 0,732 | (0,750) | 0,724 | (0,748) | 0,741 | (0,756) | 0,720 | (0,750) |
| Africa | 1,145** | (0,528) | 1,177** | (0,534) | 1,083 | (0,661) | 1,123* | (0,669) |
| altro Asia | 0,199 | (0,287) | 0,218 | (0,289) | 0,166 | (0,283) | 0,186 | (0,286) |
| altro Europa | 0,228 | (0,529) | 0,202 | (0,540) | 0,0854 | (0,529) | 0,0577 | (0,545) |
| Istruzione dei genitori | | | | | | | | |
| Istruzione terziaria | rif. | | rif. | | rif. | | rif. | |
| Istruzione secondaria | -0,129 | (0,176) | -0,119 | (0,176) | -0,120 | (0,177) | -0,110 | (0,177) |
| Istruzione primaria o meno | -0,244 | (0,277) | -0,239 | (0,276) | -0,238 | (0,275) | -0,232 | (0,275) |
| Non sa / non risponde | -0,553 | (0,342) | -0,577* | (0,336) | -0,550 | (0,342) | -0,574* | (0,336) |
| Status socio economico | | | | | | | | |
| ISEI occ. genitori (std.) | 0,218*** | (0,081) | 0,210*** | (0,081) | 0,259*** | (0,095) | 0,251*** | (0,095) |
| Non sa / non risponde | -0,446 | (0,279) | -0,471* | (0,275) | -0,419 | (0,280) | -0,445 | (0,276) |
| Sesso | | | | | | | | |
| Maschio | rif. | | rif. | | rif. | | rif. | |
| Femmina | 0,332** | (0,144) | 0,341** | (0,144) | 0,337** | (0,145) | 0,346** | (0,145) |
| Anno di nascita | | | | | | | | |
| 1995 o meno | rif. | | rif. | | rif. | | rif. | |
| 1996 o più | 0,756** | (0,328) | 0,741** | (0,330) | 0,770** | (0,333) | 0,755** | (0,335) |
| Competenze linguistiche (std) | 0,528*** | (0,085) | 0,526*** | (0,085) | 0,522*** | (0,086) | 0,520*** | (0,086) |
| Tipo di istituto scolastico | | | | | | | | |
| Statale (Municipal) | | | rif. | | | | rif. | |
| Privato | | | 0,340 | (0,256) | | | 0,348 | (0,256) |
| Effetti di interazione | | | | | | | | |
| Danimarca, Finlandia e Norvegia* ISEI | | | | | 0,267 | (0,479) | 0,314 | (0,481) |
| Turchia * ISEI | | | | | -0,171 | (0,531) | -0,177 | (0,516) |
| Iran * ISEI | | | | | -0,852*** | (0,281) | -0,882*** | (0,275) |
| Ex Jugoslavia * ISEI | | | | | -0,301 | (0,413) | -0,301 | (0,416) |
| America * ISEI | | | | | -0,101 | (0,334) | -0,154 | (0,323) |
| Africa * ISEI | | | | | -0,224 | (0,539) | -0,208 | (0,542) |
| altro Asia * ISEI | | | | | -0,127 | (0,224) | -0,126 | (0,224) |
| altro Europa * ISEI | | | | | -0,428 | (0,428) | -0,429 | (0,437) |
| Costante | 1,265*** | (0,356) | 1,242*** | (0,362) | 1,246*** | (0,363) | 1,222*** | (0,370) |
| N. osservazioni | 2.459 | | 2.459 | | 2.459 | | 2.459 | |
| Pseudo R ² | 8,02% | | 8,13% | | 8,17% | | 8,29% | |

Dati CILS4EU 2010/11, doi:10.4232/cils4eu.5656.1.2.0 e 2012/13, doi:10.4232/cils4eu.5656.3.1.0. Errori standard tra parentesi, significatività: *** p<0.01; ** p<0.05; * p<0.1

Tabella A5.6: Stima dell'effetto della migrazione e della specifica nazionalità/ appartenenza etnica sulla probabilità di transitare alla scolarità post-obbligatoria all'età di 15/16 anni, risultante da modelli di regressione logistica binomiale con errori standard clusterizzati a livello di scuola. Paesi Bassi, risultati pesati. Modelli dal 1a al 3.

| Paesi Bassi | Modello 1a | | Modello 1b | | Modello 2 | | Modello 3 | |
|---------------------------------|-------------------|---------|-------------------|---------|------------------|---------|------------------|---------|
| Migrazione | | | | | | | | |
| No (nato nei P.Bassi) | rif. | | rif. | | rif. | | rif. | |
| Sì (nato all'estero) | -0,448 | (0,704) | | | -1,606*** | (0,548) | -1,770*** | (0,630) |
| Nazionalità/ app. etnica | | | | | | | | |
| Maggioranza olandese | rif. | | rif. | | rif. | | rif. | |
| Suriname | -0,201 | (0,949) | 0,510 | (0,788) | 0,691 | (0,654) | | |
| Antille | 0,999 | (0,882) | 1,682* | (0,896) | 1,796* | (0,977) | | |
| Marocco | 0,0347 | (0,588) | 0,218 | (0,606) | 0,669 | (0,556) | | |
| Turchia | 0,761 | (0,707) | 0,919 | (0,702) | 1,472* | (0,766) | | |
| altro Africa | 0,862 | (1,079) | 2,085* | (1,158) | 2,816*** | (0,946) | | |
| altro America | 1,947* | (1,005) | 3,532*** | (1,203) | 3,806*** | (1,084) | | |
| Asia | -0,718 | (0,803) | 0,478 | (0,657) | 0,614 | (0,594) | | |
| Europa | 1,866*** | (0,628) | 3,050*** | (0,768) | 2,973*** | (0,805) | | |
| Istruzione dei genitori | | | | | | | | |
| Istruzione terziaria | | | | | | | rif. | |
| Istruzione secondaria | | | | | | | -0,0270 | (0,184) |
| Istruzione primaria o meno | | | | | | | 0,0272 | (0,798) |
| Non sa / non risponde | | | | | | | -0,343 | (0,947) |
| Status socio economico | | | | | | | | |
| ISEI occ. genitori (std.) | | | | | | | 0,605*** | (0,119) |
| Non sa / non risponde | | | | | | | -0,765* | (0,447) |
| Costante | 1,066*** | (0,403) | 1,041** | (0,411) | 1,041** | (0,411) | 1,134** | (0,487) |
| N. osservazioni | 2.376 | | 2.376 | | 2.376 | | 2.376 | |
| Pseudo R ² | 0,11% | | 0,75% | | 1,12% | | 6,85% | |

Dati CILS4EU 2010/11, doi:10.4232/cils4eu.5656.1.2.0 e 2012/13, doi:10.4232/cils4eu.5656.3.1.0. Errori standard tra parentesi, significatività: *** p<0.01; ** p<0.05; * p<0.1

Tabella A5.7: Stima dell'effetto della migrazione e della specifica nazionalità/ appartenenza etnica sulla probabilità di transitare alla scolarità post-obbligatoria all'età di 15/16 anni, risultante da modelli di regressione logistica binomiale con errori standard clusterizzati a livello di scuola. Paesi Bassi, risultati pesati. Modelli dal 4 al 7.

| Paesi Bassi | Modello 4 | | Modello 5 | | Modello 6 inter. | | Modello 7 inter. | |
|--------------------------------------|------------------|---------|------------------|---------|-------------------------|---------|-------------------------|---------|
| Migrazione | | | | | | | | |
| No (nato in Inghilterra) | rif. | | rif. | | rif. | | rif. | |
| Sì (nato all'estero) | -1,471** | (0,690) | -1,099 | (0,735) | -1,069* | (0,607) | -0,921 | (0,643) |
| Nazionalità/ app. etnica | | | | | | | | |
| Maggioranza olandese | rif. | | rif. | | rif. | | rif. | |
| Suriname | 0,637 | (0,623) | 0,608 | (0,631) | 1,208* | (0,628) | 1,013* | (0,602) |
| Antille | 1,554* | (0,850) | 1,175* | (0,667) | 1,325* | (0,791) | 1,082* | (0,636) |
| Marocco | 0,955 | (0,620) | 0,499 | (0,772) | 0,400 | (0,646) | 0,169 | (0,877) |
| Turchia | 1,682*** | (0,641) | 0,696 | (0,613) | 1,429*** | (0,532) | 0,719 | (0,555) |
| altro Africa | 2,960*** | (1,079) | 1,832 | (1,191) | 2,483** | (1,108) | 1,660 | (1,200) |
| altro America | 2,963*** | (0,949) | 1,937** | (0,868) | 2,576** | (1,055) | 1,692* | (0,964) |
| Asia | 0,561 | (0,541) | -0,587 | (0,549) | 0,349 | (0,641) | -0,647 | (0,620) |
| Europa | 2,664*** | (0,747) | 2,167*** | (0,786) | 2,677*** | (0,924) | 2,420*** | (0,817) |
| Istruzione dei genitori | | | | | | | | |
| Istruzione terziaria | rif. | | rif. | | rif. | | rif. | |
| Istruzione secondaria | -0,0986 | (0,175) | -0,310 | (0,192) | -0,0955 | (0,175) | -0,313 | (0,190) |
| Istruzione primaria o meno | -0,536 | (0,668) | -0,403 | (1,099) | -0,610 | (0,671) | -0,431 | (1,123) |
| Non sa / non risponde | -0,0467 | (0,924) | 1,175 | (1,029) | -0,111 | (0,939) | 1,147 | (1,034) |
| Status socio economico | | | | | | | | |
| ISEI occ. genitori (std.) | 0,575*** | (0,137) | 0,336* | (0,174) | 0,584*** | (0,139) | 0,339* | (0,179) |
| Non sa / non risponde | -0,735* | (0,380) | -0,866* | (0,458) | -0,747* | (0,388) | -0,889* | (0,455) |
| Sesso | | | | | | | | |
| Maschio | rif. | | rif. | | rif. | | rif. | |
| Femmina | 1,145*** | (0,364) | 0,455** | (0,220) | 1,152*** | (0,363) | 0,459** | (0,220) |
| Anno di nascita | | | | | | | | |
| 1995 o meno | rif. | | rif. | | rif. | | rif. | |
| 1996 o più | 0,331* | (0,174) | 0,325 | (0,252) | 0,335* | (0,175) | 0,330 | (0,252) |
| Competenze linguistiche (std) | 0,393*** | (0,110) | -0,100 | (0,061) | 0,393*** | (0,108) | -0,0987 | (0,062) |
| Tipo di istituto scolastico | | | | | | | | |
| Brugklas | | | 0,0672 | (0,265) | | | 0,0452 | (0,261) |
| VMBO-B/VMBO-K/VMBO-MBO2 | | | -2,210*** | (0,148) | | | -2,209*** | (0,148) |
| VMBO-G/VMBO-T | | | rif. | | | | rif. | |
| HAVO | | | 0,970*** | (0,342) | | | 0,974*** | (0,343) |
| VWOES/IB | | | 0,991*** | (0,336) | | | 0,971*** | (0,341) |
| Effetti di interazione | | | | | | | | |
| Suriname * ISEI | | | | | 1,470** | (0,649) | 1,300** | (0,511) |
| Antille * ISEI | | | | | -0,245 | (0,431) | -0,0585 | (0,469) |
| Marocco * ISEI | | | | | -0,790* | (0,420) | -0,509 | (0,513) |
| Turchia * ISEI | | | | | -0,210 | (0,481) | 0,0284 | (0,502) |
| altro Africa * ISEI | | | | | -1,282* | (0,767) | -0,789 | (0,734) |
| altro America * ISEI | | | | | -0,0180 | (1,075) | -0,312 | (0,721) |
| Asia * ISEI | | | | | -0,796 | (0,565) | -0,516 | (0,602) |
| Europa * ISEI | | | | | 1,661*** | (0,644) | 1,935*** | (0,676) |
| Costante | 0,511 | (0,453) | 1,432*** | (0,289) | 0,507 | (0,453) | 1,432*** | (0,290) |
| N. osservazioni | 2,372 | | 2,372 | | 2,372 | | 2,372 | |
| Pseudo R ² | 13,87% | | 29,23% | | 14,17% | | 29,40% | |

Dati CILS4EU 2010/11, doi:10.4232/cils4eu.5656.1.2.0 e 2012/13, doi:10.4232/cils4eu.5656.3.1.0. Errori standard tra parentesi, significatività: *** p<0.01; ** p<0.05; * p<0.1

Tabella A5.8: Stima dell'effetto della migrazione e della specifica nazionalità/ appartenenza etnica sulla probabilità di transitare alla scolarità post-obbligatoria all'età di 15/16 anni, risultante da modelli di regressione logistica binomiale con errori standard clusterizzati a livello di scuola. Germania, risultati pesati. Modelli dal 1a al 3.

| Germania | Modello 1a | | Modello 1b | | Modello 2 | | Modello 3 | |
|---------------------------------|-------------------|---------|-------------------|---------|------------------|---------|-------------------|---------|
| Migrazione | | | | | | | | |
| No (nato in Germania) | rif. | | rif. | | rif. | | rif. | |
| Sì (nato all'estero) | -0,00949 | (0,247) | | | -0,162 | (0,285) | -0,164 | (0,303) |
| Nazionalità/ app. etnica | | | | | | | | |
| Maggioranza tedesca | rif. | | rif. | | rif. | | rif. | |
| Turchia | 0,0404 | | (0,249) | 0,0564 | | (0,248) | 0,440** (0,215) | |
| Ex URSS | 0,236 | | (0,246) | 0,320 | | (0,287) | 0,491 (0,299) | |
| Ex Jugoslavia | -0,230 | | (0,342) | -0,196 | | (0,342) | 0,108 (0,339) | |
| Polonia | 0,375 | | (0,376) | 0,424 | | (0,364) | 0,836** (0,385) | |
| Europa meridionale | 0,187 | | (0,512) | 0,267 | | (0,518) | 0,653 (0,526) | |
| Asia | -0,0770 | | (0,424) | -0,0240 | | (0,419) | 0,227 (0,413) | |
| Africa | 1,054** | | (0,464) | 1,110** | | (0,462) | 1,461*** (0,455) | |
| altro | -0,646 | | (0,397) | -0,554 | | (0,400) | -0,376 (0,365) | |
| Istruzione dei genitori | | | | | | | | |
| Istruzione terziaria | | | | | | | rif. | |
| Istruzione secondaria | | | | | | | -0,470*** (0,172) | |
| Istruzione primaria o meno | | | | | | | -0,664*** (0,249) | |
| Non sa / non risponde | | | | | | | 0,0493 (0,605) | |
| Status socio economico | | | | | | | | |
| ISEI occ. genitori (std.) | | | | | | | 0,354*** (0,068) | |
| Non sa / non risponde | | | | | | | -0,567 (0,376) | |
| Costante | 0,649*** | (0,167) | 0,632*** | (0,180) | 0,632*** | (0,180) | 0,985*** | (0,194) |
| N. osservazioni | 3.339 | | 3.339 | | 3.339 | | 3.339 | |
| Pseudo R ² | 0,000% | | 0,27% | | 0,28% | | 3,96% | |

Dati CILS4EU 2010/11, doi:10.4232/cils4eu.5656.1.2.0 e 2012/13, doi:10.4232/cils4eu.5656.3.1.0. Errori standard tra parentesi, significatività: *** p<0.01; ** p<0.05; * p<0.1

Tabella A5.9: Stima dell'effetto della migrazione e della specifica nazionalità/ appartenenza etnica sulla probabilità di transitare alla scolarità post-obbligatoria all'età di 15/16 anni, risultante da modelli di regressione logistica binomiale con errori standard clusterizzati a livello di scuola. Germania, risultati pesati. Modelli dal 4 al 7.

| Germania | Modello 4 | | Modello 5 | | Modello 6 inter. | | Modello 7 inter. | |
|--------------------------------------|------------------|---------|------------------|---------|-------------------------|---------|-------------------------|---------|
| Migrazione | | | | | | | | |
| No (nato in Inghilterra) | rif. | | rif. | | rif. | | rif. | |
| Sì (nato all'estero) | 0,132 | (0,338) | 0,218 | (0,353) | 0,0612 | (0,332) | 0,128 | (0,347) |
| Nazionalità/ app. etnica | | | | | | | | |
| Maggioranza tedesca | rif. | | rif. | | rif. | | rif. | |
| Turchia | 0,985*** | (0,194) | 0,741*** | (0,224) | 0,743*** | (0,236) | 0,447 | (0,285) |
| Ex URSS | 0,663* | (0,388) | 0,527 | (0,428) | 0,558 | (0,378) | 0,412 | (0,424) |
| Ex Jugoslavia | 0,503 | (0,363) | 0,449 | (0,326) | 0,310 | (0,450) | 0,236 | (0,408) |
| Polonia | 0,885*** | (0,341) | 0,579* | (0,318) | 0,885** | (0,430) | 0,603 | (0,394) |
| Europa meridionale | 0,800 | (0,555) | 0,613 | (0,529) | 1,175** | (0,548) | 1,135** | (0,563) |
| Asia | 0,680* | (0,411) | 0,264 | (0,480) | 0,714 | (0,496) | 0,294 | (0,542) |
| Africa | 1,961*** | (0,468) | 1,862*** | (0,495) | 1,710*** | (0,555) | 1,682*** | (0,527) |
| altro | -0,251 | (0,389) | -0,511 | (0,578) | -0,124 | (0,433) | -0,364 | (0,636) |
| Istruzione dei genitori | | | | | | | | |
| Istruzione terziaria | rif. | | rif. | | rif. | | rif. | |
| Istruzione secondaria | -0,327** | (0,158) | -0,185 | (0,151) | -0,325** | (0,159) | -0,190 | (0,151) |
| Istruzione primaria o meno | -0,298 | (0,252) | -0,101 | (0,287) | -0,343 | (0,256) | -0,158 | (0,297) |
| Non sa / non risponde | 0,0747 | (0,475) | -0,298 | (0,357) | 0,0830 | (0,474) | -0,290 | (0,355) |
| Status socio economico | | | | | | | | |
| ISEI occ. genitori (std.) | 0,262*** | (0,056) | 0,0488 | (0,055) | 0,299*** | (0,064) | 0,0840 | (0,064) |
| Non sa / non risponde | -0,479 | (0,340) | -0,269 | (0,299) | -0,425 | (0,353) | -0,203 | (0,307) |
| Sesso | | | | | | | | |
| Maschio | rif. | | rif. | | rif. | | rif. | |
| Femmina | 0,744*** | (0,097) | 0,643*** | (0,118) | 0,749*** | (0,097) | 0,648*** | (0,118) |
| Anno di nascita | | | | | | | | |
| 1995 o meno | rif. | | rif. | | rif. | | rif. | |
| 1996 o più | 0,371*** | (0,103) | 0,270** | (0,114) | 0,370*** | (0,101) | 0,268** | (0,112) |
| Competenze linguistiche (std) | | | | | | | | |
| | 0,610*** | (0,096) | 0,278*** | (0,091) | 0,604*** | (0,095) | 0,268*** | (0,088) |
| Tipo di istituto scolastico | | | | | | | | |
| Hauptschule | | | -0,505** | (0,214) | | | -0,528** | (0,208) |
| Kooperative Gesamtschule | | | -1,011*** | (0,312) | | | -0,999*** | (0,312) |
| Integrierte Gesamtschule | | | 0,128 | (0,402) | | | 0,118 | (0,401) |
| Realschule | | | rif. | | | | rif. | |
| Gymnasium | | | 1,748*** | (0,255) | | | 1,745*** | (0,256) |
| Foerderschule (bisogni speciali) | | | -1,090*** | (0,324) | | | -1,177*** | (0,367) |
| Effetti di interazione | | | | | | | | |
| Turchia * ISEI | | | | | -0,442 | (0,305) | -0,506 | (0,330) |
| Ex URSS * ISEI | | | | | -0,395* | (0,222) | -0,438 | (0,342) |
| Ex Jugoslavia * ISEI | | | | | -0,353 | (0,384) | -0,349 | (0,363) |
| Polonia * ISEI | | | | | -0,060 | (0,452) | -0,012 | (0,414) |
| Europa meridionale * ISEI | | | | | 0,311 | (0,491) | 0,451 | (0,488) |
| Asia * ISEI | | | | | -0,024 | (0,499) | -0,036 | (0,566) |
| Africa * ISEI | | | | | -0,446 | (0,576) | -0,385 | (0,556) |
| Altro * ISEI | | | | | 0,313 | (0,462) | 0,444 | (0,461) |
| Costante | | | | | | | | |
| N. osservazioni | 0,264 | (0,190) | 0,008 | (0,277) | 0,258 | (0,188) | 0,014 | (0,268) |
| Pseudo R ² | 3,339 | | 3,339 | | 3,339 | | 3,339 | |
| | 10,63% | | 18,88% | | 10,86% | | 19,51% | |

Dati CILS4EU 2010/11, doi:10.4232/cils4eu.5656.1.2.0 e 2012/13, doi:10.4232/cils4eu.5656.3.1.0. Errori standard tra parentesi, significatività: *** p<0.01; ** p<0.05; * p<0.1

Distribuzione di frequenza delle variabili coinvolte nelle analisi delle scelte di indirizzo di studio nella tabella 5.5

Tabella A5.10: Transizioni scolastiche verticali e orizzontali effettuate dagli studenti di 15/16 anni in Inghilterra, Svezia, Paesi Bassi e Germania. Valori percentuali pesati. *Fonte: Indagine CILS4EU 2012/13.*

| | Inghilterra | Svezia | Paesi Bassi | Germania |
|--|-------------|--------|-------------|----------|
| Scelta dell'indirizzo di studio | | | | |
| Istruzione accademica | 68,55 | 68,02 | 50,11 | 61,25 |
| Istruzione professionalizzante | 31,45 | 31,98 | 49,89 | 38,75 |
| Esperienza migratoria | | | | |
| Nati nel paese dove vivono | 91,25 | 91,81 | 97,29 | 94,24 |
| Studenti immigrati | 8,75 | 8,19 | 2,71 | 5,76 |
| Nazionalità / app. etnica | | | | |
| in Inghilterra | | | | |
| Maggioranza inglese | 85,31 | | | |
| India | 1,82 | | | |
| Pakistan e Bangladesh | 3,17 | | | |
| Africa settentrionale | 1,60 | | | |
| altro Africa | 2,13 | | | |
| Caraibi e America Latina | 0,57 | | | |
| altro Asia | 3,20 | | | |
| altro Europa | 1,80 | | | |
| altro | 0,42 | | | |
| in Svezia | | | | |
| Maggioranza svedese | | 81,92 | | |
| Danimarca, Finlandia e Norvegia | | 1,02 | | |
| Turchia | | 1,49 | | |
| Iran | | 1,04 | | |
| Ex Jugoslavia | | 3,25 | | |
| America | | 1,22 | | |
| Africa | | 1,56 | | |
| altro Asia | | 5,98 | | |
| altro Europa | | 2,52 | | |
| nei Paesi Bassi | | | | |
| Maggioranza olandese | | | 93,02 | |
| Suriname | | | 0,52 | |
| Antille | | | 0,17 | |
| Marocco | | | 0,75 | |
| Turchia | | | 1,56 | |
| altro Africa | | | 0,60 | |
| altro America | | | 0,29 | |
| Asia | | | 1,64 | |
| Europa | | | 1,45 | |
| in Germania | | | | |
| Maggioranza tedesca | | | | 81,64 |
| Turchia | | | | 4,99 |
| Ex URSS | | | | 5,16 |
| Ex Jugoslavia | | | | 1,07 |
| Polonia | | | | 2,00 |
| Europa meridionale | | | | 1,30 |
| Asia | | | | 2,32 |
| Africa | | | | 0,82 |

| | | | | |
|--------------------------------|-------|-------|-------|-------|
| altro | | | | 0,70 |
| Istruzione dei genitori | | | | |
| Istruzione terziaria | 36,98 | 49,58 | 20,28 | 27,12 |
| Istruzione sec. superiore | 37,61 | 36,90 | 76,70 | 66,28 |
| Istruzione primaria o meno | 22,92 | 8,85 | 2,68 | 3,64 |
| Non sa / non risponde | 2,49 | 3,66 | 0,33 | 2,96 |
| Status socio economico | | | | |
| Media ISEI occ. Genitori | 58,30 | 56,00 | 54,88 | 53,80 |
| Deviazione standard | 20,23 | 20,22 | 18,35 | 20,28 |
| Non sa / non risponde | 5,23 | 4,48 | 1,20 | 4,87 |
| Sesso | | | | |
| Maschio | 44,97 | 42,58 | 43,65 | 42,74 |
| Femmina | 55,03 | 57,42 | 56,35 | 57,26 |
| Anno di nascita | | | | |
| 1995 o meno | 33,88 | 2,88 | 34,56 | 53,93 |
| 1996 o più | 66,12 | 97,12 | 65,44 | 46,07 |
| Media | 17,48 | 19,97 | 18,01 | 13,88 |
| Deviazione Standard | 2,93 | 4,66 | 4,13 | 4,19 |
| <hr/> | | | | |
| N. osservazioni | 1.909 | 2.169 | 1.766 | 2.165 |

Fonte: Italia: dati INVALSI-2012/13 per le classi III^o delle scuole secondarie inferiori. Altri paesi: dati CILS4EU 2010/11.

Modelli relativi alla tabella 5.5

Tabella A5.11: Stima dell'effetto della specifica nazionalità/ appartenenza etnica sulla probabilità di scegliere il percorso accademico al momento del passaggio all'istruzione post-obbligatoria all'età di 15/16 anni, risultante da modelli di regressione logistica binomiale con errori standard clusterizzati a livello di scuola. Inghilterra, risultati pesati. Modelli dal 1a al 4.

| Inghilterra | Modello 1 | | Modello 2 | | Modello 3 | | Modello 4 | |
|--------------------------------------|------------------|---------|------------------|---------|------------------|---------|------------------|---------|
| Nazionalità/ app. etnica | rif. | | rif. | | rif. | | rif. | |
| Maggioranza inglese | rif. | | rif. | | rif. | | rif. | |
| India | 1,335*** | (0,458) | 1,441*** | (0,462) | 1,617*** | (0,453) | 1,731*** | (0,575) |
| Pakistan e Bangladesh | -0,754*** | (0,250) | -0,659** | (0,281) | -0,300 | (0,260) | 0,003 | (0,251) |
| Africa settentrionale | -0,493 | (0,338) | -0,320 | (0,389) | -0,325 | (0,399) | -0,338 | (0,430) |
| altro Africa | -0,168 | (0,526) | 0,048 | (0,458) | -0,240 | (0,491) | 0,045 | (0,455) |
| Caraibi e America Latina | 1,381** | (0,605) | 1,512** | (0,639) | 1,490** | (0,635) | 1,449** | (0,581) |
| altro Asia | 0,499 | (0,479) | 0,741* | (0,423) | 0,764* | (0,402) | 0,923* | (0,526) |
| altro Europa | -0,419 | (0,401) | -0,182 | (0,499) | 0,007 | (0,532) | 0,115 | (0,675) |
| altro | 2,051* | (1,087) | 2,276** | (1,154) | 1,723 | (1,129) | 1,017 | (1,141) |
| Migrazione | | | | | | | | |
| No (nato in Inghilterra) | | | rif. | | rif. | | rif. | |
| Sì (nato all'estero) | | | -0,292 | | (0,315) | | -0,318 | |
| Istruzione dei genitori | | | | | | | | |
| Istruzione terziaria | | | | | rif. | | rif. | |
| Istruzione secondaria | | | | | -0,843*** | | (0,235) | |
| Istruzione primaria o meno | | | | | -0,952*** | | (0,336) | |
| Non sa / non risponde | | | | | -1,280*** | | (0,449) | |
| Status socio economico | | | | | | | | |
| ISEI occ. genitori (std.) | | | | | 0,265*** | | (0,082) | |
| Non sa / non risponde | | | | | -0,633* | | (0,325) | |
| Sesso | | | | | | | | |
| Maschio | | | | | | | rif. | |
| Femmina | | | | | | | 0,276 | |
| Anno di nascita | | | | | | | | |
| 1995 o meno | | | | | | | rif. | |
| 1996 o più | | | | | | | -0,065 | |
| Competenze linguistiche (std) | | | | | | | 1,010*** | |
| Costante | 0,783*** | (0,130) | 0,783*** | (0,130) | 1,401*** | (0,196) | 0,996*** | (0,269) |
| N. osservazioni | 1.909 | | 1.909 | | 1.909 | | 1.909 | |
| Pseudo R ² | 1,21% | | 1,25% | | 7,20% | | 16,19% | |

Dati CILS4EU 2010/11, doi:10.4232/cils4eu.5656.1.2.0 e 2012/13, doi:10.4232/cils4eu.5656.3.1.0. Errori standard tra parentesi, significatività: *** p<0.01; ** p<0.05; * p<0.1

Tabella A5.12: Stima dell'effetto della specifica nazionalità/ appartenenza etnica sulla probabilità di scegliere il percorso accademico al momento del passaggio all'istruzione post-obbligatoria all'età di 15/16 anni, risultante da modelli di regressione logistica binomiale con errori standard clusterizzati a livello di scuola. Svezia, risultati pesati. Modelli dal 1a al 4.

| Svezia | Modello 1 | | Modello 2 | | Modello 3 | | Modello 4 | |
|--------------------------------------|------------------|---------|------------------|---------|------------------|---------|------------------|---------|
| Nazionalità/ app. etnica | | | | | | | | |
| Maggioranza svedese | rif. | | rif. | | rif. | | rif. | |
| Danimarca, Finlandia e Norvegia | 0,320 | (0,664) | 0,669 | (0,679) | 0,467 | (0,710) | 0,207 | (0,733) |
| Turchia | 0,394 | (0,306) | 0,466 | (0,317) | 0,899*** | (0,290) | 1,379*** | (0,320) |
| Iran | -0,002 | (0,472) | 0,191 | (0,479) | 0,289 | (0,537) | 0,940 | (0,574) |
| Ex Jugoslavia | 0,189 | (0,253) | 0,282 | (0,247) | 0,812*** | (0,254) | 1,221*** | (0,274) |
| America | -0,085 | (0,511) | 0,208 | (0,508) | 0,365 | (0,513) | 0,785 | (0,646) |
| Africa | 0,087 | (0,318) | 0,279 | (0,324) | 0,707** | (0,315) | 1,281*** | (0,366) |
| altro Asia | 0,386** | (0,174) | 0,627*** | (0,212) | 1,090*** | (0,222) | 1,545*** | (0,245) |
| altro Europa | 0,392 | (0,277) | 0,727** | (0,342) | 0,955*** | (0,334) | 1,248*** | (0,378) |
| Migrazione | | | | | | | | |
| No (nato in Inghilterra) | | | rif. | | rif. | | rif. | |
| Sì (nato all'estero) | | | -0,455** | (0,201) | -0,377* | (0,210) | -0,135 | (0,233) |
| Istruzione dei genitori | | | | | | | | |
| Istruzione terziaria | | | | | rif. | | rif. | |
| Istruzione secondaria | | | | | -0,456*** | (0,137) | -0,493*** | (0,138) |
| Istruzione primaria o meno | | | | | -0,738*** | (0,204) | -0,767*** | (0,205) |
| Non sa / non risponde | | | | | -0,380 | (0,290) | -0,135 | (0,301) |
| Status socio economico | | | | | | | | |
| ISEI occ. genitori (std.) | | | | | 0,404*** | (0,076) | 0,343*** | (0,077) |
| Non sa / non risponde | | | | | -0,919*** | (0,269) | -0,583* | (0,304) |
| Sesso | | | | | | | | |
| Maschio | | | | | | | rif. | |
| Femmina | | | | | | | 0,304** | (0,140) |
| Anno di nascita | | | | | | | | |
| 1995 o meno | | | | | | | rif. | |
| 1996 o più | | | | | | | 0,585* | (0,315) |
| Competenze linguistiche (std) | | | | | | | | |
| | | | | | | | 0,627*** | (0,077) |
| Costante | 0,709*** | (0,092) | 0,709*** | (0,092) | 0,939*** | (0,120) | 0,029 | (0,325) |
| N. osservazioni | 2.169 | | 2.169 | | 2.169 | | 2.168 | |
| Pseudo R ² | 0,24% | | 0,37% | | 6,09% | | 11,32% | |

Dati CILS4EU 2010/11, doi:10.4232/cils4eu.5656.1.2.0 e 2012/13, doi:10.4232/cils4eu.5656.3.1.0. Errori standard tra parentesi, significatività: *** p<0.01; ** p<0.05; * p<0.1

Tabella A5.13: Stima dell'effetto della specifica nazionalità/ appartenenza etnica sulla probabilità di scegliere il percorso accademico al momento del passaggio all'istruzione post-obbligatoria all'età di 15/16 anni, risultante da modelli di regressione logistica binomiale con errori standard clusterizzati a livello di scuola. Paesi Bassi, risultati pesati. Modelli dal 1a al 4.

| Paesi Bassi | Modello 1 | | Modello 2 | | Modello 3 | | Modello 4 | |
|--------------------------------------|------------------|---------|------------------|---------|------------------|---------|------------------|---------|
| Nazionalità/ app. etnica | | | | | | | | |
| Maggioranza olandese | rif. | | rif. | | rif. | | rif. | |
| Suriname | 1,933*** | (0,726) | 2,263*** | (0,794) | 2,380*** | (0,752) | 2,229*** | (0,732) |
| Antille | 0,072 | (1,038) | 0,347 | (0,978) | 0,046 | (0,933) | 0,177 | (0,802) |
| Marocco | 0,286 | (0,698) | 0,411 | (0,718) | 0,886 | (0,760) | 1,513* | (0,900) |
| Turchia | -0,125 | (0,908) | -0,061 | (0,943) | 0,553 | (0,877) | 1,287 | (0,928) |
| altro Africa | 0,015 | (0,441) | 0,734 | (0,561) | 1,068* | (0,583) | 1,182** | (0,537) |
| altro America | 1,947* | (1,108) | 3,135** | (1,433) | 3,508** | (1,433) | 3,127*** | (0,984) |
| Asia | 1,926*** | (0,616) | 2,706*** | (0,715) | 2,927*** | (0,681) | 3,144*** | (0,631) |
| Europa | 1,012 | (0,651) | 1,814** | (0,770) | 1,543** | (0,720) | 1,321* | (0,677) |
| Migrazione | | | | | | | | |
| No (nato in Inghilterra) | | | rif. | | rif. | | rif. | |
| Sì (nato all'estero) | | | -1,208* | (0,661) | -1,194** | (0,596) | -0,788 | (0,600) |
| Istruzione dei genitori | | | | | | | | |
| Istruzione terziaria | | | | | rif. | | rif. | |
| Istruzione secondaria | | | | | -0,617** | (0,297) | -0,787*** | (0,287) |
| Istruzione primaria o meno | | | | | -0,190 | (0,459) | -0,649 | (0,476) |
| Non sa / non risponde | | | | | -2,021** | (0,871) | -2,741*** | (0,940) |
| Status socio economico | | | | | | | | |
| ISEI occ. genitori (std.) | | | | | 0,569*** | (0,102) | 0,527*** | (0,103) |
| Non sa / non risponde | | | | | -0,622 | (0,642) | -0,423 | (0,603) |
| Sesso | | | | | | | | |
| Maschio | | | | | | | rif. | |
| Femmina | | | | | | | 0,641*** | (0,246) |
| Anno di nascita | | | | | | | | |
| 1995 o meno | | | | | | | rif. | |
| 1996 o più | | | | | | | 0,146 | (0,160) |
| Competenze linguistiche (std) | | | | | | | | |
| | | | | | | | 0,916*** | (0,184) |
| Costante | -0,0471 | (0,367) | -0,0471 | (0,367) | 0,335 | (0,434) | -0,167 | (0,356) |
| N. osservazioni | 1.766 | | 1.766 | | 1.766 | | 1.764 | |
| Pseudo R ² | 1,35% | | 1,54% | | 8,29% | | 19,22% | |

Dati CILS4EU 2010/11, doi:10.4232/cils4eu.5656.1.2.0 e 2012/13, doi:10.4232/cils4eu.5656.3.1.0. Errori standard tra parentesi, significatività: *** p<0.01; ** p<0.05; * p<0.1

Tabella A5.14: Stima dell'effetto della specifica nazionalità/ appartenenza etnica sulla probabilità di scegliere il percorso accademico al momento del passaggio all'istruzione post-obbligatoria all'età di 15/16 anni, risultante da modelli di regressione logistica binomiale con errori standard clusterizzati a livello di scuola. Germania, risultati pesati. Modelli dal 1a al 4.

| Germania | Modello 1 | | Modello 2 | | Modello 3 | | Modello 4 | |
|--------------------------------------|------------------|---------|------------------|---------|------------------|---------|------------------|---------|
| Nazionalità/ app. etnica | | | | | | | | |
| Maggioranza tedesca | rif. | | rif. | | rif. | | rif. | |
| Turchia | -0,841*** | (0,294) | -0,819*** | (0,298) | -0,391 | (0,284) | 0,465 | (0,290) |
| Ex URSS | -0,295 | (0,331) | -0,129 | (0,386) | 0,210 | (0,364) | 0,525 | (0,327) |
| Ex Jugoslavia | -0,515 | (0,452) | -0,443 | (0,452) | -0,169 | (0,447) | 0,552 | (0,469) |
| Polonia | -0,379 | (0,442) | -0,298 | (0,476) | 0,166 | (0,468) | 0,237 | (0,403) |
| Europa meridionale | -1,392** | (0,544) | -1,196** | (0,522) | -0,786* | (0,433) | -0,568 | (0,494) |
| Asia | -0,214 | (0,360) | -0,120 | (0,365) | 0,078 | (0,365) | 0,652* | (0,340) |
| Africa | -0,648 | (0,542) | -0,550 | (0,523) | -0,163 | (0,501) | 0,570 | (0,524) |
| altro | -0,232 | (0,559) | -0,0866 | (0,558) | 0,0476 | (0,534) | 0,0924 | (0,457) |
| Migrazione | | | | | | | | |
| No (nato in Inghilterra) | | | rif. | | rif. | | rif. | |
| Sì (nato all'estero) | | | -0,323 | (0,321) | -0,465 | (0,325) | -0,204 | (0,316) |
| Istruzione dei genitori | | | | | | | | |
| Istruzione terziaria | | | | | rif. | | rif. | |
| Istruzione secondaria | | | | | -0,585** | (0,230) | -0,432** | (0,219) |
| Istruzione primaria o meno | | | | | -0,459 | (0,330) | -0,169 | (0,370) |
| Non sa / non risponde | | | | | 0,757 | (0,677) | 0,890 | (0,554) |
| Status socio economico | | | | | | | | |
| ISEI occ. genitori (std.) | | | | | 0,498*** | (0,087) | 0,418*** | (0,084) |
| Non sa / non risponde | | | | | -0,191 | (0,377) | -0,215 | (0,360) |
| Sesso | | | | | | | | |
| Maschio | | | | | | | rif. | |
| Femmina | | | | | | | -0,026 | (0,201) |
| Anno di nascita | | | | | | | | |
| 1995 o meno | | | | | | | rif. | |
| 1996 o più | | | | | | | 0,409*** | (0,113) |
| Competenze linguistiche (std) | | | | | | | | |
| | | | | | | | 0,849*** | (0,136) |
| Costante | 0,561** | (0,268) | 0,561** | (0,268) | 0,855** | (0,339) | 0,316 | (0,337) |
| N. osservazioni | 2.165 | | 2.165 | | 2.165 | | 2.165 | |
| Pseudo R ² | 1,19% | | 1,25% | | 8,42% | | 16,58% | |

Dati CILS4EU 2010/11, doi:10.4232/cils4eu.5656.1.2.0 e 2012/13, doi:10.4232/cils4eu.5656.3.1.0. Errori standard tra parentesi, significatività: *** p<0.01; ** p<0.05; * p<0.1

Robustness checks capitolo 5

Tabella A5.15: Stima dell'effetto della specifica nazionalità/ appartenenza etnica sulla probabilità di scegliere il percorso accademico al momento del passaggio all'istruzione post-obbligatoria all'età di 15/16 controllando per l'indirizzo scolastico frequentato a livello di secondaria inferiore. Modelli di regressione logistica binomiale con errori standard clusterizzati a livello di scuola. Risultati pesati.

| | Inghilterra | | Svezia | | Paesi Bassi | | Germania | |
|---------------------------------|-------------|---------|-----------|---------|-------------|---------|----------|---------|
| Nazionalità/ app. etnica | | | | | | | | |
| Maggioranza inglese | rif. | | | | | | | |
| India | 1,713*** | (0,583) | | | | | | |
| Pakistan e Bangladesh | 0,0044 | (0,243) | | | | | | |
| Africa settentrionale | -0,336 | (0,409) | | | | | | |
| altro Africa | 0,016 | (0,443) | | | | | | |
| Caraibi e America Latina | 1,381** | (0,568) | | | | | | |
| altro Asia | 0,729 | (0,499) | | | | | | |
| altro Europa | 0,0199 | (0,666) | | | | | | |
| altro | 0,749 | (1,051) | | | | | | |
| Maggioranza svedese | | | rif. | | | | | |
| Danimarca, Finlandia e Norvegia | | | 0,188 | (0,730) | | | | |
| Turchia | | | 1,375*** | (0,321) | | | | |
| Iran | | | 0,940 | (0,574) | | | | |
| Ex Jugoslavia | | | 1,227*** | (0,275) | | | | |
| America | | | 0,780 | (0,641) | | | | |
| Africa | | | 1,287*** | (0,367) | | | | |
| altro Asia | | | 1,550*** | (0,246) | | | | |
| altro Europa | | | 1,243*** | (0,378) | | | | |
| Maggioranza olandese | | | | | rif. | | | |
| Suriname | | | | | 2,715** | (1,237) | | |
| Antille | | | | | -1,604** | (0,757) | | |
| Marocco | | | | | 0,085 | (0,881) | | |
| Turchia | | | | | -0,318 | (0,588) | | |
| altro Africa | | | | | 1,988** | (0,901) | | |
| altro America | | | | | 1,537 | (1,100) | | |
| Asia | | | | | 2,820*** | (0,978) | | |
| Europa | | | | | 1,267 | (1,392) | | |
| Maggioranza tedesca | | | | | | | rif. | |
| Turchia | | | | | | | 0,406* | (0,209) |
| Ex URSS | | | | | | | 0,255 | (0,468) |
| Ex Jugoslavia | | | | | | | 0,679 | (0,458) |
| Polonia | | | | | | | -0,312 | (0,361) |
| Europa meridionale | | | | | | | -0,485 | (0,548) |
| Asia | | | | | | | 0,192 | (0,391) |
| Africa | | | | | | | 1,092** | (0,445) |
| altro | | | | | | | 0,199 | (0,529) |
| Migrazione | | | | | | | | |
| No (nato in Inghilterra) | rif. | | rif. | | rif. | | rif. | |
| Sì (nato all'estero) | 0,188 | (0,361) | -0,137 | (0,232) | -0,822 | (1,026) | 0,0803 | (0,366) |
| Istruzione dei genitori | | | | | | | | |
| Istruzione terziaria | rif. | | rif. | | rif. | | rif. | |
| Istruzione secondaria | -0,607** | (0,241) | -0,490*** | (0,139) | -0,959*** | (0,281) | -0,286 | (0,238) |

| | | | | | | | | |
|--------------------------------------|----------|---------|-----------|----------|-----------|---------|-----------|---------|
| Istruzione primaria o meno | -0,601* | (0,316) | -0,766*** | (0,206) | -0,971* | (0,518) | 0,317 | (0,335) |
| Non sa / non risponde | -0,414 | (0,470) | -0,135 | (0,302) | -0,868 | (0,839) | 0,350 | (0,480) |
| Status socio economico | | | | | | | | |
| ISEI occ. genitori (std.) | 0,150 | (0,100) | 0,342*** | (0,078) | 0,321*** | (0,124) | 0,176 | (0,114) |
| Non sa / non risponde | -0,522* | (0,317) | -0,591* | (0,313) | -0,971 | (0,610) | -0,719* | (0,395) |
| Sesso | | | | | | | | |
| Maschio | rif. | | rif. | | rif. | | rif. | |
| Femmina | 0,230 | (0,172) | 0,307** | (0,141) | 0,356 | (0,226) | -0,179 | (0,215) |
| Anno di nascita | | | | | | | | |
| 1995 o meno | rif. | | rif. | | rif. | | rif. | |
| 1996 o più | -0,053 | (0,127) | 0,581* | (0,315) | 0,214 | (0,197) | 0,368*** | (0,126) |
| Competenze linguistiche (std) | | | | | | | | |
| | 0,949*** | (0,134) | 0,627*** | (0,0766) | 0,090 | (0,248) | 0,214* | (0,120) |
| Tipo di istituto scolastico | | | | | | | | |
| Religious | 0,545** | (0,275) | | | | | | |
| Selective | 1,185 | (0,842) | | | | | | |
| Academy | 0,178 | (0,275) | | | | | | |
| Community | rif. | | | | | | | |
| Foundation | 0,428* | (0,239) | | | | | | |
| Voluntary aided & Independent | 1,229** | (0,567) | | | | | | |
| Statale (municipa) | | | rif. | | | | | |
| Privato | | | 0,0868 | (0,271) | | | | |
| Brugklas | | | | | 3,448** | (1,678) | | |
| VMBO-B/VMBO-K/VMBO-MBO2 | | | | | 0 | 0 | | |
| VMBO-G/VMBO-T | | | | | rif. | | | |
| HAVO | | | | | 2,931*** | (0,330) | | |
| VWO/ES/IB | | | | | 6,428*** | (0,926) | | |
| Hauptschule | | | | | | | -1,308*** | (0,341) |
| Kooperative gesamtschule | | | | | | | 0,246 | (0,699) |
| Integrierte Gesamtschule | | | | | | | rif. | |
| Realschule | | | | | | | -0,820** | (0,334) |
| Gymnasium | | | | | | | 3,360*** | (0,357) |
| Foerderschule (bisogni speciali) | | | | | | | 0 | 0 |
| Costante | 0,608** | (0,288) | 0,0230 | (0,327) | -1,173*** | (0,199) | -0,329 | (0,285) |
| N. osservazioni | 1.909 | | 2.168 | | 1.651 | | 2.143 | |
| Pseudo R ² | 17,67% | | 11,33% | | 49,61% | | 42,27% | |

Nota: poiché i parametri di questi modelli sono espressi in unità logit si consiglia di evitare la comparazione all'infuori dei segni e delle significatività.

Dati CILS4EU 2010/11, doi:10.4232/cils4eu.5656.1.2.0 e 2012/13, doi:10.4232/cils4eu.5656.3.1.0. Errori standard tra parentesi, significatività: *** p<0.01; ** p<0.05; * p<0.1

Formulazione matematica del modello che guida le analisi del sesto capitolo

L'equazione dei modelli di regressione logistica multinomiale su cui si basano le analisi del sesto capitolo possono essere tradotti nella seguente equazione:

$$\text{Ln} \left(\frac{Y_{i=k}}{Y_{i=0}} \right) = \beta^k_0 + \beta^k_1 M_{i1} + \beta^k_2 A_{i2} + \beta^k_3 O_{i3} + \beta^k_4 \text{IND}_{i4} + \beta^k_5 \text{CON}_{i5} + \varepsilon^k \quad [6.1]$$

dove:

$\text{Ln} \left(\frac{Y_{i=k}}{Y_{i=0}} \right)$: corrisponde al valore di logit, cioè al logaritmo del rapporto tra la probabilità di scegliere l'opzione k e la probabilità di scegliere l'opzione corrispondente alla categoria di riferimento (k=0)

k: corrisponde alle modalità di risposta con cui si esprime la variabile dipendente

β^k_0 : è la costante specifica del modello

$\beta^k_1 M_{i1}$: è l'effetto esercitato sulla variabile dipendente specifica dall'esperienza migratoria

$\beta^k_2 A_{i2}$: è l'effetto esercitato sulla variabile dipendente specifica dall'appartenenza etnica

$\beta^k_3 O_{i3}$: è l'effetto esercitato sulla variabile dipendente specifica dalle origini sociali dell'individuo

$\beta^k_4 \text{IND}_{i4}$: è l'effetto esercitato sulla variabile dipendente specifica dalle altre caratteristiche individuali

$\beta^k_5 \text{CON}_{i5}$: è l'effetto esercitato sulla variabile dipendente specifica dalle caratteristiche dell'ambiente scolastico di apprendimento

ε^k : è l'errore specifico del modello

Si noti che sull'equazione 6.1 si basano sia le analisi condotte sulle aspirazioni ideali che quelle sulle intenzioni scolastiche realistiche, cioè il modello 4 presentato nelle successive tabelle A6.7 e 8; A6.9 e 10; A6.11 e 12; A6.13 e 14, rispettivamente per Inghilterra, Svezia, Paesi Bassi e Germania. Per l'esame più dettagliato delle diverse variabili considerate a ogni livello di analisi, nonché alla successione del loro inserimento all'interno dei modelli si rimanda il lettore alla sezione 6.2 del sesto capitolo.

Modelli relativi alla figura 6.1

Tabella A6.1: Stima dell'effetto della specifica nazionalità/ appartenenza etnica sulle aspirazioni scolastiche ideali (più elevato titolo di studio desiderato), risultante da modelli di regressione logistica multinomiale con errori standard clusterizzati a livello di scuola. La categoria di riferimento per la variabile dipendente è il diploma di scuola secondaria superiore. Inghilterra, modello 1, risultati pesati.

| Inghilterra – modello 1 | Laurea / Diploma | Meno del diploma / Diploma | Non so / Diploma |
|---------------------------------|------------------|----------------------------|-------------------|
| Nazionalità/ app. etnica | | | |
| Maggioranza inglese | rif. | rif. | rif. |
| India | 1,544*** (0,412) | -1,201 (0,774) | 1,117*** (0,430) |
| Pakistan e Bangladesh | 0,126 (0,248) | -0,668** (0,323) | -0,352 (0,397) |
| Africa settentrionale | 1,118*** (0,414) | -0,507 (0,699) | 1,087 (0,694) |
| altro Africa | 0,562 (0,708) | -0,361 (0,856) | -0,962 (0,828) |
| Caraibi e America Latina | 0,802* (0,475) | 0,873** (0,411) | 0,002 (0,730) |
| altro Asia | 1,422*** (0,408) | -0,345 (0,702) | 1,628** (0,766) |
| altro Europa | 0,384 (0,396) | 0,170 (0,458) | 0,250 (0,403) |
| altro | 0,465 (0,725) | 0,488 (1,175) | -1,337 (1,184) |
| Costante | -0,249** (0,111) | 1,164*** (0,0993) | -0,691*** (0,116) |
| N. osservazioni | 3.917 | | |
| Pseudo R ² | 1,16% | | |

Dati CILS4EU 2010/11, doi:10.4232/cils4eu.5656.1.2.0. Errori standard tra parentesi, significatività: *** p<0.01; ** p<0.05; * p<0.1

Tabella A6.2: Stima dell'effetto della specifica nazionalità/ appartenenza etnica sulle aspirazioni scolastiche ideali (più elevato titolo di studio desiderato), risultante da modelli di regressione logistica multinomiale con errori standard clusterizzati a livello di scuola. La categoria di riferimento per la variabile dipendente è il diploma di scuola secondaria superiore. Inghilterra, modello 2, risultati pesati.

| Inghilterra – modello 2 | Laurea / Diploma | Meno del diploma / Diploma | Non so / Diploma |
|---------------------------------|-------------------|----------------------------|-------------------|
| Nazionalità/ app. etnica | | | |
| Maggioranza inglese | rif. | rif. | rif. |
| India | 1,622*** (0,419) | -1,339 (0,820) | 0,823* (0,492) |
| Pakistan e Bangladesh | 0,601** (0,254) | -0,821** (0,340) | -0,545 (0,458) |
| Africa settentrionale | 1,339*** (0,441) | -0,705 (0,756) | 0,671 (0,715) |
| altro Africa | 0,463 (0,649) | -0,317 (0,773) | -1,257 (0,844) |
| Caraibi e America Latina | 1,328** (0,522) | 0,807 (0,516) | -0,148 (0,845) |
| altro Asia | 1,763*** (0,508) | -0,445 (0,682) | 1,421* (0,786) |
| altro Europa | 0,755 (0,482) | 0,167 (0,566) | 0,066 (0,566) |
| altro | 0,329 (0,725) | 0,881 (1,291) | -1,371 (1,247) |
| Migrazione | | | |
| No (nato in Inghilterra) | rif. | rif. | rif. |
| Sì (nato all'estero) | -0,477 (0,353) | -0,082 (0,429) | 0,186 (0,449) |
| Istruzione dei genitori | | | |
| Istruzione terziaria | rif. | rif. | rif. |
| Istruzione secondaria | -0,711*** (0,186) | 0,291 (0,394) | 0,154 (0,321) |
| Primaria o meno | -0,826*** (0,238) | 0,487 (0,476) | 0,175 (0,378) |
| Non sa / non risponde | -0,853** (0,396) | 1,029 (0,644) | 1,618*** (0,505) |
| Status socio economico | | | |
| ISEI occ. genitori (std.) | 0,395*** (0,112) | 0,010 (0,160) | 0,262** (0,129) |
| Non sa / non risponde | -0,172 (0,240) | 0,865*** (0,267) | 0,293 (0,326) |
| Costante | 1,747*** (0,188) | -0,689** (0,335) | -0,902*** (0,240) |
| N. osservazioni | 3.917 | | |
| Pseudo R ² | 6,96% | | |

Dati CILS4EU 2010/11, doi:10.4232/cils4eu.5656.1.2.0. Errori standard tra parentesi, significatività: *** p<0.01; ** p<0.05; * p<0.1

Tabella A6.3: Stima dell'effetto della specifica nazionalità/ appartenenza etnica sulle aspirazioni scolastiche ideali (più elevato titolo di studio desiderato), risultante da modelli di regressione logistica multinomiale con errori standard clusterizzati a livello di scuola. La categoria di riferimento per la variabile dipendente è il diploma di scuola secondaria superiore. Inghilterra, modello 3, risultati pesati.

| Inghilterra – modello 3 | Laurea / Diploma | Meno del diploma / Diploma | Non so / Diploma |
|--------------------------------------|-------------------------|-----------------------------------|-------------------------|
| Nazionalità/ app. etnica | | | |
| Maggioranza inglese | rif. | rif. | rif. |
| India | 1,511*** (0,428) | -1,299 (0,813) | 0,931* (0,479) |
| Pakistan e Bangladesh | 0,769*** (0,254) | -0,973*** (0,338) | -0,610 (0,451) |
| Africa settentrionale | 1,397*** (0,447) | -1,028 (0,837) | 0,609 (0,720) |
| altro Africa | 0,496 (0,600) | -0,293 (0,795) | -1,241 (0,880) |
| Caraibi e America Latina | 1,491*** (0,559) | 0,895 (0,638) | -0,038 (0,885) |
| altro Asia | 1,971*** (0,527) | -0,583 (0,706) | 1,371* (0,819) |
| altro Europa | 0,810 (0,518) | 0,009 (0,592) | -0,0003 (0,569) |
| altro | -0,097 (0,741) | 1,164 (1,258) | -1,109 (1,264) |
| Migrazione | | | |
| No (nato in Inghilterra) | rif. | rif. | rif. |
| Sì (nato all'estero) | -0,064 (0,376) | -0,547 (0,457) | -0,049 (0,481) |
| Istruzione dei genitori | | | |
| Istruzione terziaria | rif. | rif. | rif. |
| Istruzione secondaria | -0,706*** (0,184) | 0,317 (0,395) | 0,101 (0,319) |
| Primaria o meno | -0,787*** (0,229) | 0,501 (0,466) | 0,105 (0,372) |
| Non sa / non risponde | -0,565 (0,408) | 0,787 (0,622) | 1,477*** (0,481) |
| Status socio economico | | | |
| ISEI occ. genitori (std.) | 0,342*** (0,115) | 0,072 (0,156) | 0,285** (0,127) |
| Non sa / non risponde | -0,031 (0,243) | 0,796*** (0,275) | 0,283 (0,325) |
| Sesso | | | |
| Maschio | rif. | rif. | rif. |
| Femmina | 0,239 (0,145) | -0,383** (0,165) | -0,0793 (0,151) |
| Anno di nascita | | | |
| 1997 o meno | -3,035** (1,210) | -1,135 (1,109) | -0,444 (1,388) |
| 1998 | -0,083 (0,151) | -0,072 (0,161) | 0,011 (0,206) |
| 1999 | rif. | rif. | rif. |
| 2000 o più | 0,926 (1,212) | -16,34*** (0,995) | 2,783** (1,299) |
| Competenze linguistiche (std) | 0,526*** (0,090) | -0,426*** (0,098) | -0,221** (0,090) |
| Costante | 1,559*** (0,210) | -0,566 (0,379) | -0,862*** (0,248) |
| N. osservazioni | 3.913 | | |
| Pseudo R ² | 11,82% | | |

Dati CILS4EU 2010/11, doi:10.4232/cils4eu.5656.1.2.0. Errori standard tra parentesi, significatività: *** p<0.01; ** p<0.05; * p<0.1

Modelli relativi alla figura 6.2

Tabella A6.4: Stima dell'effetto della specifica nazionalità/ appartenenza etnica sulle aspirazioni scolastiche ideali (più elevato titolo di studio desiderato), risultante da modelli di regressione logistica multinomiale con errori standard clusterizzati a livello di scuola. La categoria di riferimento per la variabile dipendente è il diploma di scuola secondaria superiore. Germania, modello 1, risultati pesati.

| Germania - modello 1 | Laurea / Diploma | | Meno del diploma / Diploma | | Non so / Diploma | |
|---------------------------------|-------------------------|---------|-----------------------------------|---------|-------------------------|---------|
| Nazionalità/ app. etnica | | | | | | |
| Maggioranza tedesca | rif. | | rif. | | rif. | |
| Turchia | 0,320* | (0,194) | 0,398** | (0,185) | -0,202 | (0,441) |
| Ex URSS | -0,128 | (0,254) | 0,258 | (0,175) | -0,577 | (0,498) |
| Ex Jugoslavia | -0,367 | (0,343) | 0,332 | (0,301) | -0,892 | (0,683) |
| Polonia | 0,248 | (0,381) | -0,492 | (0,357) | -0,060 | (0,765) |
| Europa meridionale | 0,109 | (0,516) | 0,057 | (0,323) | -17,82*** | (0,376) |
| Asia | 0,656** | (0,321) | -0,513 | (0,398) | -0,894 | (0,560) |
| Africa | 0,547 | (0,430) | 0,393 | (0,463) | -17,59*** | (0,305) |
| altro | 0,221 | (0,394) | 0,763 | (0,498) | 0,375 | (0,715) |
| Costante | -0,205 | (0,167) | -0,620*** | (0,123) | -2,987*** | (0,184) |
| N. osservazioni | 4.938 | | | | | |
| Pseudo R ² | 0,51% | | | | | |

Dati CILS4EU 2010/11, doi:10.4232/cils4eu.5656.1.2.0. Errori standard tra parentesi, significatività: *** p<0.01; ** p<0.05; * p<0.1

Tabella A6.5: Stima dell'effetto della specifica nazionalità/ appartenenza etnica sulle aspirazioni scolastiche ideali (più elevato titolo di studio desiderato), risultante da modelli di regressione logistica multinomiale con errori standard clusterizzati a livello di scuola. La categoria di riferimento per la variabile dipendente è il diploma di scuola secondaria superiore. Germania, modello 2, risultati pesati.

| Germania - modello 2 | Laurea / Diploma | | Meno del diploma / Diploma | | Non so / Diploma | |
|---------------------------------|-------------------------|---------|-----------------------------------|---------|-------------------------|---------|
| Nazionalità/ app. etnica | | | | | | |
| Maggioranza tedesca | rif. | | rif. | | rif. | |
| Turchia | 0,639*** | (0,189) | -0,194 | (0,180) | -1,305** | (0,664) |
| Ex URSS | -0,105 | (0,273) | -0,266 | (0,221) | -1,379** | (0,562) |
| Ex Jugoslavia | -0,271 | (0,369) | -0,174 | (0,266) | -1,802** | (0,764) |
| Polonia | 0,513 | (0,412) | -1,019*** | (0,375) | -0,816 | (0,747) |
| Europa meridionale | 0,459 | (0,484) | -0,700** | (0,301) | -18,61*** | (0,552) |
| Asia | 0,712** | (0,321) | -1,221*** | (0,411) | -2,205*** | (0,794) |
| Africa | 0,741* | (0,429) | -0,418 | (0,518) | -18,55*** | (0,763) |
| altro | 0,308 | (0,500) | 0,0872 | (0,501) | -0,539 | (0,911) |
| Migrazione | | | | | | |
| No (nato in Germania) | rif. | | rif. | | rif. | |
| Sì (nato all'estero) | 0,085 | (0,282) | 0,578** | (0,272) | 0,745 | (0,482) |
| Istruzione dei genitori | | | | | | |
| Istruzione terziaria | rif. | | rif. | | rif. | |
| Istruzione secondaria | -1,009*** | (0,155) | 0,017 | (0,239) | -0,025 | (0,458) |
| Primaria o meno | -0,943*** | (0,285) | 0,496* | (0,276) | 1,390 | (0,848) |
| Non sa / non risponde | -0,203 | (0,425) | 0,202 | (0,625) | 1,394** | (0,619) |
| Status socio economico | | | | | | |
| ISEI occ. genitori (std.) | 0,256*** | (0,086) | -0,534*** | (0,100) | -0,706*** | (0,199) |
| Non sa / non risponde | -0,082 | (0,252) | 0,314 | (0,461) | -0,270 | (0,466) |
| Costante | 0,443*** | (0,166) | -0,749*** | (0,250) | -3,242*** | (0,412) |
| N. osservazioni | 4.938 | | | | | |
| Pseudo R ² | 7,38% | | | | | |

Dati CILS4EU 2010/11, doi:10.4232/cils4eu.5656.1.2.0. Errori standard tra parentesi, significatività: *** p<0.01; ** p<0.05; * p<0.1

Tabella A6.6: Stima dell'effetto della specifica nazionalità/ appartenenza etnica sulle aspirazioni scolastiche ideali (più elevato titolo di studio desiderato), risultante da modelli di regressione logistica multinomiale con errori standard clusterizzati a livello di scuola. La categoria di riferimento per la variabile dipendente è il diploma di scuola secondaria superiore. Germania, modello 3, risultati pesati.

| Germania - modello 3 | Laurea / Diploma | | Meno del diploma / Diploma | | Non so / Diploma | |
|--------------------------------------|-------------------------|---------|-----------------------------------|---------|-------------------------|---------|
| Nazionalità/ app. etnica | | | | | | |
| Maggioranza tedesca | rif. | | rif. | | rif. | |
| Turchia | 1,363*** | (0,183) | -0,758*** | (0,177) | -1,503** | (0,650) |
| Ex URSS | 0,084 | (0,275) | -0,533*** | (0,204) | -1,462** | (0,583) |
| Ex Jugoslavia | 0,215 | (0,372) | -0,650** | (0,254) | -1,927** | (0,752) |
| Polonia | 0,646* | (0,370) | -1,089*** | (0,409) | -0,752 | (0,751) |
| Europa meridionale | 0,746 | (0,560) | -1,000*** | (0,283) | -19,48*** | (0,606) |
| Asia | 1,292*** | (0,383) | -1,918*** | (0,445) | -2,537*** | (0,866) |
| Africa | 1,035*** | (0,320) | -0,735 | (0,478) | -19,33*** | (0,614) |
| altro | 0,384 | (0,575) | -0,263 | (0,559) | -0,559 | (0,948) |
| Migrazione | | | | | | |
| No (nato in Germania) | rif. | | rif. | | rif. | |
| Sì (nato all'estero) | 0,298 | (0,289) | 0,357 | (0,276) | 0,815 | (0,524) |
| Istruzione dei genitori | | | | | | |
| Istruzione terziaria | rif. | | rif. | | rif. | |
| Istruzione secondaria | -0,955*** | (0,146) | 0,013 | (0,199) | -0,068 | (0,450) |
| Primaria o meno | -0,789*** | (0,268) | 0,243 | (0,272) | 1,387 | (0,865) |
| Non sa / non risponde | -0,256 | (0,370) | 0,108 | (0,506) | 1,323** | (0,605) |
| Status socio economico | | | | | | |
| ISEI occ. genitori (std.) | 0,175* | (0,094) | -0,432*** | (0,094) | -0,682*** | (0,194) |
| Non sa / non risponde | 0,050 | (0,292) | 0,058 | (0,406) | -0,326 | (0,433) |
| Sesso | | | | | | |
| Maschio | rif. | | rif. | | rif. | |
| Femmina | 0,076 | (0,091) | -0,634*** | (0,135) | -1,055*** | (0,345) |
| Anno di nascita | | | | | | |
| 1997 o meno | -0,263 | (0,192) | 0,687*** | (0,211) | -0,665 | (0,438) |
| 1998 | 0,038 | (0,122) | 0,239 | (0,156) | -0,555 | (0,380) |
| 1999 | rif. | | rif. | | rif. | |
| 2000 o più | 0,446 | (0,660) | 0,071 | (0,692) | -18,21*** | (0,479) |
| Competenze linguistiche (std) | 0,653*** | (0,069) | -0,688*** | (0,100) | -0,306* | (0,174) |
| Costante | 0,146 | (0,191) | -0,750*** | (0,239) | -2,481*** | (0,444) |
| N. osservazioni | 4.938 | | | | | |
| Pseudo R ² | 14,74% | | | | | |

Dati CILS4EU 2010/11, doi:10.4232/cils4eu.5656.1.2.0. Errori standard tra parentesi, significatività: *** p<0.01; ** p<0.05; * p<0.1

Modelli relativi alla figura 6.1 e 6.3

Tabella A6.7: Stima dell'effetto della specifica nazionalità/ appartenenza etnica sulle aspirazioni scolastiche ideali (più elevato titolo di studio desiderato), risultante da modelli di regressione logistica multinomiale con errori standard clusterizzati a livello di scuola. La categoria di riferimento per la variabile dipendente è il diploma di scuola secondaria superiore. Inghilterra, modello 4 (*full model*), risultati pesati.

| Inghilterra – modello 4 | | | Laurea / Diploma | | Meno del diploma / Diploma | | Non so / Diploma | |
|--------------------------------------|-----------|---------|-------------------------|---------|-----------------------------------|---------|-------------------------|--|
| Aspirazioni ideali | | | | | | | | |
| Nazionalità/ app. etnica | | | | | | | | |
| Maggioranza inglese | rif. | | rif. | | rif. | | rif. | |
| India | 1,144*** | (0,444) | -0,853 | (0,798) | 0,813 | (0,562) | | |
| Pakistan e Bangladesh | 0,511* | (0,270) | -0,595* | (0,358) | -0,725 | (0,513) | | |
| Africa settentrionale | 1,211*** | (0,459) | -0,771 | (0,882) | 0,480 | (0,776) | | |
| altro Africa | 0,321 | (0,611) | -0,0037 | (0,852) | -1,359 | (0,888) | | |
| Caraibi e America Latina | 1,226** | (0,556) | 1,427** | (0,669) | -0,154 | (0,904) | | |
| altro Asia | 1,430*** | (0,479) | -0,320 | (0,780) | 1,162 | (0,924) | | |
| altro Europa | 0,548 | (0,521) | 0,292 | (0,613) | -0,079 | (0,578) | | |
| altro | -0,271 | (0,755) | 1,414 | (1,222) | -1,069 | (1,267) | | |
| Migrazione | | | | | | | | |
| No (nato in Inghilterra) | rif. | | rif. | | rif. | | rif. | |
| Sì (nato all'estero) | 0,0006 | (0,372) | -0,683 | (0,476) | -0,052 | (0,469) | | |
| Istruzione dei genitori | | | | | | | | |
| Istruzione terziaria | rif. | | rif. | | rif. | | rif. | |
| Istruzione secondaria | -0,564*** | (0,197) | 0,248 | (0,394) | 0,128 | (0,318) | | |
| Primaria o meno | -0,638*** | (0,230) | 0,417 | (0,475) | 0,163 | (0,393) | | |
| Non sa / non risponde | -0,341 | (0,424) | 0,630 | (0,627) | 1,541*** | (0,479) | | |
| Status socio economico | | | | | | | | |
| ISEI occ. genitori (std.) | 0,314*** | (0,111) | 0,130 | (0,158) | 0,296** | (0,130) | | |
| Non sa / non risponde | -0,037 | (0,258) | 0,805*** | (0,273) | 0,248 | (0,320) | | |
| Sesso | | | | | | | | |
| Maschio | rif. | | rif. | | rif. | | rif. | |
| Femmina | 0,207 | (0,141) | -0,393** | (0,165) | -0,106 | (0,160) | | |
| Anno di nascita | | | | | | | | |
| 1997 o meno | -3,280** | (1,546) | -1,603 | (1,552) | -0,862 | (1,566) | | |
| 1998 | -0,105 | (0,151) | -0,093 | (0,167) | 0,002 | (0,206) | | |
| 1999 | rif. | | rif. | | rif. | | rif. | |
| 2000 o più | 0,240 | (1,044) | -17,39*** | (1,199) | 2,195* | (1,158) | | |
| Competenze linguistiche (std) | 0,475*** | (0,090) | -0,409*** | (0,095) | -0,214** | (0,092) | | |
| % stranieri a scuola (std) | 0,150** | (0,072) | -0,242*** | (0,089) | 0,061 | (0,131) | | |
| Media ISEI a scuola (std) | 0,073 | (0,079) | -0,392*** | (0,140) | -0,070 | (0,131) | | |
| Tipo di istituto scolastico | | | | | | | | |
| Religious | 0,470** | (0,235) | -0,026 | (0,249) | 0,167 | (0,282) | | |
| Selective | 0,770** | (0,340) | 0,246 | (0,438) | -0,069 | (0,478) | | |
| Academy | 0,527 | (0,322) | -0,564** | (0,220) | -0,396** | (0,183) | | |
| Community | rif. | | rif. | | rif. | | rif. | |
| Foundation | -0,011 | (0,186) | 0,124 | (0,272) | 0,137 | (0,297) | | |
| Voluntary aided & Independent | 0,818 | (0,517) | 0,813 | (0,772) | 0,765 | (0,484) | | |
| Costante | 1,328*** | (0,271) | -0,693 | (0,433) | -0,927*** | (0,294) | | |
| N. osservazioni | 3.913 | | | | | | | |
| Pseudo R ² | 13,54% | | | | | | | |

Dati CILS4EU 2010/11, doi:10.4232/cils4eu.5656.1.2.0. Errori standard tra parentesi, significatività: *** p<0.01; ** p<0.05; * p<0.1

Tabella A6.8: Stima dell'effetto della specifica nazionalità/ appartenenza etnica sulle intenzioni scolastiche (più elevato titolo di studio realisticamente atteso), risultante da modelli di regressione logistica multinomiale con errori standard clusterizzati a livello di scuola. La categoria di riferimento per la variabile dipendente è il diploma di scuola secondaria superiore. Inghilterra, modello 4 (*full model*), risultati pesati.

| Inghilterra – modello 4 | | | Laurea / Diploma | | Meno del diploma / Diploma | | Non so / Diploma | |
|--------------------------------------|-----------|---------|-------------------------|---------|-----------------------------------|---------|-------------------------|--|
| Attese realistiche | | | | | | | | |
| Nazionalità/ app. etnica | | | | | | | | |
| Maggioranza inglese | rif. | | rif. | | rif. | | rif. | |
| India | 0,488 | (0,307) | -0,853* | (0,506) | -0,289 | (0,416) | | |
| Pakistan e Bangladesh | 0,317 | (0,249) | -0,611** | (0,284) | -0,653* | (0,346) | | |
| Africa settentrionale | 0,489 | (0,311) | -0,059 | (0,543) | -0,393 | (0,426) | | |
| altro Africa | 0,829** | (0,401) | -0,214 | (0,542) | -1,165* | (0,605) | | |
| Caraibi e America Latina | 0,871* | (0,516) | 0,141 | (0,559) | -0,244 | (0,738) | | |
| altro Asia | 1,432*** | (0,490) | -0,416 | (0,783) | 0,203 | (0,445) | | |
| altro Europa | 0,483 | (0,387) | 0,517 | (0,448) | 0,199 | (0,499) | | |
| altro | 0,298 | (0,834) | 1,666* | (0,974) | 1,178 | (1,074) | | |
| Migrazione | | | | | | | | |
| No (nato in Inghilterra) | rif. | | rif. | | rif. | | rif. | |
| Sì (nato all'estero) | 0,470* | (0,270) | -0,057 | (0,365) | 0,104 | (0,360) | | |
| Istruzione dei genitori | | | | | | | | |
| Istruzione terziaria | rif. | | rif. | | rif. | | rif. | |
| Istruzione secondaria | -0,784*** | (0,134) | -0,066 | (0,228) | -0,194 | (0,250) | | |
| Primaria o meno | -0,922*** | (0,243) | 0,102 | (0,274) | 0,060 | (0,261) | | |
| Non sa / non risponde | -1,043** | (0,465) | 0,305 | (0,342) | 0,859** | (0,351) | | |
| Status socio economico | | | | | | | | |
| ISEI occ. genitori (std.) | 0,239*** | (0,065) | -0,168** | (0,081) | -0,077 | (0,072) | | |
| Non sa / non risponde | 0,020 | (0,251) | 0,414 | (0,262) | 0,555 | (0,394) | | |
| Sesso | | | | | | | | |
| Maschio | rif. | | rif. | | rif. | | rif. | |
| Femmina | 0,057 | (0,103) | -0,037 | (0,149) | 0,277 | (0,211) | | |
| Anno di nascita | | | | | | | | |
| 1997 o meno | -3,891** | (0,170) | -2,793* | (1,503) | -1,119 | (2,067) | | |
| 1998 | -0,170 | (0,133) | -0,112 | (0,156) | -0,0019 | (0,180) | | |
| 1999 | rif. | | rif. | | rif. | | rif. | |
| 2000 o più | 0,837 | (1,006) | 0,389 | (0,762) | 1,371** | (0,578) | | |
| Competenze linguistiche (std) | 0,342*** | (0,086) | -0,617*** | (0,074) | -0,448*** | (0,108) | | |
| % stranieri a scuola (std) | 0,064 | (0,060) | -0,275*** | (0,075) | -0,011 | (0,075) | | |
| Media ISEI a scuola (std) | 0,096 | (0,082) | -0,499*** | (0,145) | -0,197 | (0,123) | | |
| Tipo di istituto scolastico | | | | | | | | |
| Religious | 0,261 | (0,204) | -0,218 | (0,247) | -0,158 | (0,227) | | |
| Selective | 0,769* | (0,438) | -0,783* | (0,455) | 0,437 | (0,528) | | |
| Academy | -0,102 | (0,260) | -0,592** | (0,256) | -1,785*** | (0,458) | | |
| Community | rif. | | rif. | | rif. | | rif. | |
| Foundation | -0,256 | (0,197) | -0,0462 | (0,222) | -0,261 | (0,226) | | |
| Voluntary aided & Independent | 1,025** | (0,520) | -0,0936 | (0,577) | 1,051* | (0,561) | | |
| Costante | 0,605*** | (0,199) | -0,114 | (0,257) | -0,596** | (0,276) | | |
| N. osservazioni | 3.913 | | | | | | | |
| Pseudo R ² | 15,66% | | | | | | | |

Dati CILS4EU 2010/11, doi:10.4232/cils4eu.5656.1.2.0. Errori standard tra parentesi, significatività: *** p<0.01; ** p<0.05; * p<0.1

Modelli relativi alla figura 6.4

Tabella A6.9: Stima dell'effetto della specifica nazionalità/ appartenenza etnica sulle aspirazioni scolastiche ideali (più elevato titolo di studio desiderato), risultante da modelli di regressione logistica multinomiale con errori standard clusterizzati a livello di scuola. La categoria di riferimento per la variabile dipendente è il diploma di scuola secondaria superiore. Svezia, modello 4 (*full model*), risultati pesati.

| Svezia – modello 4 | | | | | | |
|--------------------------------------|-------------------------|---------|-----------------------------------|---------|-------------------------|---------|
| Aspirazioni ideali | Laurea / Diploma | | Meno del diploma / Diploma | | Non so / Diploma | |
| Nazionalità/ app. etnica | | | | | | |
| Maggioranza svedese | rif. | | rif. | | rif. | |
| Danimarca, Finlandia e Norvegia | 0,308 | (0,533) | -15,55*** | (0,651) | 0,321 | (0,416) |
| Turchia | 2,141*** | (0,401) | 1,785 | (1,277) | 0,511 | (0,366) |
| Iran | 2,216*** | (0,600) | -14,28*** | (0,741) | 0,334 | (0,746) |
| Ex Jugoslavia | 1,448*** | (0,381) | -14,70*** | (0,715) | 0,129 | (0,441) |
| America | 1,847*** | (0,482) | -13,51*** | (0,801) | 1,758*** | (0,537) |
| Africa | 1,547*** | (0,300) | 2,843** | (1,248) | -0,413 | (0,421) |
| altro Asia | 1,792*** | (0,237) | 3,436*** | (0,948) | 0,567* | (0,331) |
| altro Europa | 1,639*** | (0,451) | -13,69*** | (0,674) | 0,705 | (0,457) |
| Migrazione | | | | | | |
| No (nato in Svezia) | rif. | | rif. | | rif. | |
| Sì (nato all'estero) | -0,369* | (0,218) | -1,166 | (0,993) | -0,283 | (0,281) |
| Istruzione dei genitori | | | | | | |
| Istruzione terziaria | rif. | | rif. | | rif. | |
| Istruzione secondaria | -1,032*** | (0,121) | -1,658*** | (0,539) | -0,458*** | (0,147) |
| Primaria o meno | -1,182*** | (0,221) | -0,932 | (0,881) | -0,288 | (0,221) |
| Non sa / non risponde | -0,804*** | (0,246) | 0,295 | (0,768) | 0,755*** | (0,263) |
| Status socio economico | | | | | | |
| ISEI occ. genitori (std.) | 0,225*** | (0,055) | -0,287 | (0,254) | -0,077 | (0,077) |
| Non sa / non risponde | -0,292 | (0,213) | 1,192* | (0,630) | 0,237 | (0,291) |
| Sesso | | | | | | |
| Maschio | rif. | | rif. | | rif. | |
| Femmina | 0,772*** | (0,121) | -0,408 | (0,515) | 0,400*** | (0,132) |
| Anno di nascita | | | | | | |
| 1997 o meno | 1,380 | (1,339) | -17,61*** | (1,296) | 1,229 | (1,424) |
| 1998 | -0,333 | (0,248) | -0,646 | (0,958) | 0,228 | (0,228) |
| 1999 | rif. | | rif. | | rif. | |
| 2000 o più | 0,755 | (0,651) | -14,59*** | (0,676) | 0,201 | (0,737) |
| Competenze linguistiche (std) | 0,633*** | (0,054) | 0,204 | (0,269) | 0,156*** | (0,055) |
| % stranieri a scuola (std) | 0,122** | (0,050) | -0,333 | (0,299) | -0,130** | (0,065) |
| Media ISEI a scuola (std) | 0,244*** | (0,062) | 0,225 | (0,206) | 0,119** | (0,060) |
| Tipo di istituto scolastico | | | | | | |
| Statale (Municipal) | rif. | | rif. | | rif. | |
| Privato | 0,172 | (0,182) | -0,682 | (1,030) | -0,332 | (0,311) |
| Costante | 1,341*** | (0,111) | -3,099*** | (0,350) | 0,140 | (0,138) |
| N. osservazioni | 4.751 | | | | | |
| Pseudo R ² | 12,24% | | | | | |

Dati CILS4EU 2010/11, doi:10.4232/cils4eu.5656.1.2.0. Errori standard tra parentesi, significatività: *** p<0.01; ** p<0.05; * p<0.1

Tabella A6.10: Stima dell'effetto della specifica nazionalità/ appartenenza etnica sulle intenzioni scolastiche (più elevato titolo di studio realisticamente atteso), risultante da modelli di regressione logistica multinomiale con errori standard clusterizzati a livello di scuola. La categoria di riferimento per la variabile dipendente è il diploma di scuola secondaria superiore. Svezia, modello 4 (*full model*), risultati pesati

| Svezia – modello 4 | | | | | | |
|--------------------------------------|-------------------------|---------|-----------------------------------|---------|-------------------------|---------|
| Attese realistiche | Laurea / Diploma | | Meno del diploma / Diploma | | Non so / Diploma | |
| Nazionalità/ app. etnica | | | | | | |
| Maggioranza svedese | rif. | | rif. | | rif. | |
| Danimarca, Finlandia e Norvegia | 0,030 | (0,437) | 2,192* | (1,176) | -0,190 | (0,414) |
| Turchia | 1,471*** | (0,324) | -16,33*** | (0,711) | 0,072 | (0,343) |
| Iran | 1,958*** | (0,399) | -16,52*** | (0,568) | 0,166 | (0,598) |
| Ex Jugoslavia | 1,375*** | (0,330) | -0,751 | (1,158) | 0,350 | (0,326) |
| America | 1,279** | (0,512) | 3,939*** | (1,187) | 1,122** | (0,523) |
| Africa | 1,408*** | (0,291) | 3,235*** | (0,899) | 0,171 | (0,327) |
| altro Asia | 1,302*** | (0,235) | 3,036*** | (0,679) | 0,191 | (0,233) |
| altro Europa | 1,242*** | (0,384) | -0,044 | (1,111) | 0,121 | (0,413) |
| Migrazione | | | | | | |
| No (nato in Svezia) | rif. | | rif. | | rif. | |
| Sì (nato all'estero) | -0,109 | (0,219) | -1,532** | (0,676) | 0,266 | (0,250) |
| Istruzione dei genitori | | | | | | |
| Istruzione terziaria | rif. | | rif. | | rif. | |
| Istruzione secondaria | -1,185*** | (0,100) | -1,189*** | (0,454) | -0,435*** | (0,118) |
| Primaria o meno | -0,960*** | (0,187) | -0,458 | (0,644) | 0,037 | (0,192) |
| Non sa / non risponde | -0,670*** | (0,250) | 0,218 | (0,485) | 0,949*** | (0,232) |
| Status socio economico | | | | | | |
| ISEI occ. genitori (std.) | 0,316*** | (0,054) | 0,249 | (0,302) | 0,051 | (0,068) |
| Non sa / non risponde | -0,207 | (0,222) | 1,556*** | (0,414) | 0,518** | (0,221) |
| Sesso | | | | | | |
| Maschio | rif. | | rif. | | rif. | |
| Femmina | 0,507*** | (0,124) | -0,714 | (0,446) | 0,067 | (0,120) |
| Anno di nascita | | | | | | |
| 1997 o meno | 2,335** | (1,139) | -19,03*** | (1,165) | 1,232 | (0,876) |
| 1998 | -0,438* | (0,236) | 0,005 | (0,512) | 0,083 | (0,209) |
| 1999 | rif. | | rif. | | rif. | |
| 2000 o più | 1,132*** | (0,406) | -16,96*** | (0,481) | 0,618 | (0,555) |
| Competenze linguistiche (std) | 0,594*** | (0,047) | -0,310* | (0,172) | 0,031 | (0,049) |
| % stranieri a scuola (std) | 0,142*** | (0,048) | -0,765** | (0,297) | -0,102* | (0,059) |
| Media ISEI a scuola (std) | 0,241*** | (0,061) | -0,321 | (0,305) | 0,080 | (0,055) |
| Tipo di istituto scolastico | | | | | | |
| Statale (Municipal) | rif. | | rif. | | rif. | |
| Privato | -0,066 | (0,193) | 1,253* | (0,661) | -0,789** | (0,372) |
| Costante | 0,511*** | (0,095) | -3,847*** | (0,392) | -0,430*** | (0,105) |
| N. osservazioni | 4.751 | | | | | |
| Pseudo R ² | 13,18% | | | | | |

Dati CILS4EU 2010/11, doi:10.4232/cils4eu.5656.1.2.0. Errori standard tra parentesi, significatività: *** p<0.01; ** p<0.05; * p<0.1

Modelli relativi alla figura 6.5

Tabella A6.11: Stima dell'effetto della specifica nazionalità/ appartenenza etnica sulle aspirazioni scolastiche ideali (più elevato titolo di studio desiderato), risultante da modelli di regressione logistica multinomiale con errori standard clusterizzati a livello di scuola. La categoria di riferimento per la variabile dipendente è il diploma di scuola secondaria superiore. Paesi Bassi, modello 4 (*full model*), risultati pesati.

| Paesi Bassi – modello 4 | | | Laurea / Diploma | | Meno del diploma / Diploma | | Non so / Diploma | |
|--------------------------------------|-----------|---------|-------------------------|---------|-----------------------------------|---------|-------------------------|--|
| Nazionalità/ app. etnica | | | | | | | | |
| Maggioranza olandese | rif. | | rif. | | rif. | | rif. | |
| Suriname | 1,841*** | (0,417) | -1,882* | (1,019) | -0,534 | (0,934) | | |
| Antille | -0,248 | (0,709) | -2,025 | (1,293) | -0,863 | (0,823) | | |
| Marocco | 1,615*** | (0,249) | -2,047** | (0,872) | -1,559** | (0,622) | | |
| Turchia | 1,895*** | (0,492) | -0,217 | (1,565) | -1,151* | (0,655) | | |
| altro Africa | 1,468* | (0,794) | -1,836 | (1,480) | -1,035 | (1,061) | | |
| altro America | 2,979** | (1,180) | 0,776 | (1,967) | 1,761 | (1,469) | | |
| Asia | 0,948** | (0,431) | -2,307** | (0,903) | -1,731** | (0,727) | | |
| Europa | 1,745** | (0,712) | -0,588 | (0,637) | -0,753 | (0,605) | | |
| Migrazione | | | | | | | | |
| No (nato nei P.Bassi) | rif. | | rif. | | rif. | | rif. | |
| Sì (nato all'estero) | -0,661 | (0,441) | 0,325 | (0,643) | 0,468 | (0,528) | | |
| Istruzione dei genitori | | | | | | | | |
| Istruzione terziaria | rif. | | rif. | | rif. | | rif. | |
| Istruzione secondaria | -0,509* | (0,263) | -0,294 | (0,407) | 0,171 | (0,185) | | |
| Primaria o meno | 0,282 | (0,567) | 0,212 | (0,566) | 0,738* | (0,446) | | |
| Non sa / non risponde | -0,098 | (0,471) | -0,991 | (1,042) | 0,232 | (0,659) | | |
| Status socio economico | | | | | | | | |
| ISEI occ. genitori (std.) | 0,241** | (0,115) | -0,037 | (0,115) | 0,116 | (0,085) | | |
| Non sa / non risponde | -0,253 | (0,292) | 1,520** | (0,689) | -0,111 | (0,387) | | |
| Sesso | | | | | | | | |
| Maschio | rif. | | rif. | | rif. | | rif. | |
| Femmina | -0,053 | (0,272) | -0,013 | (0,270) | 0,238 | (0,180) | | |
| Anno di nascita | | | | | | | | |
| 1997 o meno | 0,176 | (0,356) | -1,131* | (0,579) | 0,018 | (0,797) | | |
| 1998 | -0,017 | (0,126) | -0,373 | (0,355) | 0,102 | (0,144) | | |
| 1999 | rif. | | rif. | | rif. | | rif. | |
| 2000 o più | 1,672** | (0,672) | 0,239 | (1,224) | 3,252*** | (1,146) | | |
| Competenze linguistiche (std) | 0,318*** | (0,087) | -0,159* | (0,082) | -0,091 | (0,173) | | |
| % stranieri a scuola (std) | 0,081* | (0,048) | 0,159 | (0,116) | 0,085 | (0,066) | | |
| Media ISEI a scuola (std) | -0,120 | (0,165) | -0,685*** | (0,212) | -0,368** | (0,185) | | |
| Tipo di istituto scolastico | | | | | | | | |
| Brugklas | 0,648*** | (0,140) | 0,331 | (0,936) | 0,214 | (1,011) | | |
| VMBO-B/VMBO-K/VMBO-MBO2 | -0,487*** | (0,124) | -0,096 | (0,267) | 0,314 | (0,312) | | |
| VMBO-G/VMBO-T | rif. | | rif. | | rif. | | rif. | |
| HAVO | 0,979*** | (0,298) | -19,91*** | (0,507) | 0,315 | (0,279) | | |
| VWO/ES/IB | 2,265*** | (0,365) | -18,48*** | (0,469) | 1,807*** | (0,405) | | |
| Costante | 0,466 | (0,348) | -1,125*** | (0,305) | -1,639*** | (0,203) | | |
| N. osservazioni | 4.104 | | | | | | | |
| Pseudo R ² | 14,61% | | | | | | | |

Dati CILS4EU 2010/11, doi:10.4232/cils4eu.5656.1.2.0. Errori standard tra parentesi, significatività: *** p<0.01; ** p<0.05; * p<0.1

Tabella A6.12: Stima dell'effetto della specifica nazionalità/ appartenenza etnica sulle intenzioni scolastiche (più elevato titolo di studio realisticamente atteso), risultante da modelli di regressione logistica multinomiale con errori standard clusterizzati a livello di scuola. La categoria di riferimento per la variabile dipendente è il diploma di scuola secondaria superiore. Paesi Bassi, modello 4 (*full model*), risultati pesati.

| Paesi Bassi – modello 4 | | | | | | |
|--------------------------------------|-------------------------|---------|-----------------------------------|---------|-------------------------|---------|
| Attese realistiche | Laurea / Diploma | | Meno del diploma / Diploma | | Non so / Diploma | |
| Nazionalità/ app. etnica | | | | | | |
| Maggioranza olandese | rif. | | rif. | | rif. | |
| Suriname | 0,562 | (0,526) | -0,913* | (0,483) | -1,396** | (0,543) |
| Antille | 0,334 | (0,637) | 0,460 | (0,904) | 0,118 | (0,545) |
| Marocco | 1,930*** | (0,489) | -0,609 | (0,436) | -1,002** | (0,408) |
| Turchia | 1,246** | (0,503) | -0,450 | (0,883) | -1,246** | (0,628) |
| altro Africa | 1,397** | (0,671) | -0,261 | (0,771) | -0,453 | (0,697) |
| altro America | 0,079 | (1,222) | -1,791 | (1,313) | -0,898 | (1,354) |
| Asia | 0,245 | (0,593) | -1,377 | (0,944) | -1,288 | (0,873) |
| Europa | -0,315 | (0,681) | -1,579** | (0,754) | -0,921 | (0,710) |
| Migrazione | | | | | | |
| No (nato nei P.Bassi) | rif. | | rif. | | rif. | |
| Sì (nato all'estero) | -0,197 | (0,442) | -0,165 | (0,599) | 0,120 | (0,537) |
| Istruzione dei genitori | | | | | | |
| Istruzione terziaria | rif. | | rif. | | rif. | |
| Istruzione secondaria | -0,557** | (0,236) | -0,468** | (0,201) | -0,315 | (0,314) |
| Primaria o meno | -0,905** | (0,413) | -0,884* | (0,499) | -0,635 | (0,533) |
| Non sa / non risponde | -0,082 | (0,661) | 0,347 | (0,457) | 0,142 | (0,631) |
| Status socio economico | | | | | | |
| ISEI occ. genitori (std.) | 0,367** | (0,182) | -0,046 | (0,086) | -0,185 | (0,498) |
| Non sa / non risponde | 0,235 | (0,493) | 0,827 | (0,675) | 0,067 | (0,071) |
| Sesso | | | | | | |
| Maschio | rif. | | rif. | | rif. | |
| Femmina | -0,080 | (0,136) | 0,436* | (0,250) | 0,059 | (0,235) |
| Anno di nascita | | | | | | |
| 1997 o meno | 0,472* | (0,248) | -0,260 | (0,268) | 0,883 | (0,745) |
| 1998 | 0,081 | (0,155) | 0,297* | (0,180) | 0,422 | (0,376) |
| 1999 | rif. | | rif. | | rif. | |
| 2000 o più | 2,795*** | (0,721) | -0,287 | (1,073) | 3,288*** | (1,159) |
| Competenze linguistiche (std) | 0,163 | (0,133) | -0,261** | (0,111) | -0,124 | (0,164) |
| % stranieri a scuola (std) | 0,153*** | (0,054) | 0,062 | (0,069) | 0,270*** | (0,060) |
| Media ISEI a scuola (std) | 0,138 | (0,123) | -0,265 | (0,163) | 0,0740 | (0,186) |
| Tipo di istituto scolastico | | | | | | |
| Brugklas | 0,873*** | (0,149) | -0,126 | (1,110) | 1,133*** | (0,251) |
| VMBO-B/VMBO-K/VMBO-MBO2 | -0,788*** | (0,171) | -0,059 | (0,207) | 0,122 | (0,363) |
| VMBO-G/VMBO-T | rif. | | rif. | | rif. | |
| HAVO | 0,582*** | (0,176) | -3,589*** | (0,857) | -0,230 | (0,267) |
| VWO/ES/IB | 1,306*** | (0,238) | -20,60*** | (0,452) | 1,309*** | (0,370) |
| Costante | -0,040 | (0,176) | -0,151 | (0,350) | -1,248*** | (0,330) |
| N. osservazioni | 4.140 | | | | | |
| Pseudo R ² | 17,45% | | | | | |

Dati CILS4EU 2010/11, doi:10.4232/cils4eu.5656.1.2.0. Errori standard tra parentesi, significatività: *** p<0.01; ** p<0.05; * p<0.1

Modelli relativi alla figura 6.2 e 6.6

Tabella A6.13: Stima dell'effetto della specifica nazionalità/ appartenenza etnica sulle aspirazioni scolastiche ideali (più elevato titolo di studio desiderato), risultante da modelli di regressione logistica multinomiale con errori standard clusterizzati a livello di scuola. La categoria di riferimento per la variabile dipendente è il diploma di scuola secondaria superiore. Germania, modello 4 (*full model*), risultati pesati.

| Germania – modello 4 Aspirazioni ideali | Laurea / Diploma | | Meno del diploma / Diploma | | Non so / Diploma | |
|--|-----------------------------|---------|---------------------------------------|---------|-----------------------------|---------|
| Nazionalità/ app. etnica | rif. | | rif. | | rif. | |
| Maggioranza tedesca | rif. | | rif. | | rif. | |
| Turchia | 1,177*** | (0,187) | -0,687*** | (0,179) | -1,186** | (0,592) |
| Ex URSS | -0,045 | (0,260) | -0,543** | (0,226) | -1,410** | (0,601) |
| Ex Jugoslavia | 0,208 | (0,350) | -0,826*** | (0,251) | -1,735** | (0,718) |
| Polonia | 0,505 | (0,331) | -1,023** | (0,413) | -0,454 | (0,749) |
| Europa meridionale | 0,695 | (0,555) | -0,971*** | (0,287) | -19,31*** | (0,463) |
| Asia | 0,979** | (0,417) | -1,847*** | (0,427) | -2,134*** | (0,750) |
| Africa | 1,087*** | (0,330) | -0,933** | (0,424) | -18,84*** | (0,460) |
| altro | 0,064 | (0,642) | -0,044 | (0,499) | -0,202 | (0,885) |
| Migrazione | rif. | | rif. | | rif. | |
| No (nato in Germania) | rif. | | rif. | | rif. | |
| Sì (nato all'estero) | 0,318 | (0,283) | 0,351 | (0,282) | 0,780 | (0,513) |
| Istruzione dei genitori | rif. | | rif. | | rif. | |
| Istruzione terziaria | rif. | | rif. | | rif. | |
| Istruzione secondaria | -0,838*** | (0,158) | 0,0079 | (0,182) | -0,064 | (0,452) |
| Primaria o meno | -0,630** | (0,273) | 0,079 | (0,266) | 1,318 | (0,875) |
| Non sa / non risponde | -0,581 | (0,367) | 0,363 | (0,414) | 1,484** | (0,669) |
| Status socio economico | rif. | | rif. | | rif. | |
| ISEI occ. genitori (std.) | -0,002 | (0,092) | -0,251*** | (0,096) | -0,584*** | (0,188) |
| Non sa / non risponde | 0,074 | (0,303) | -0,226 | (0,360) | -0,345 | (0,468) |
| Sesso | rif. | | rif. | | rif. | |
| Maschio | rif. | | rif. | | rif. | |
| Femmina | -0,010 | (0,115) | -0,513*** | (0,153) | -0,959*** | (0,331) |
| Anno di nascita | rif. | | rif. | | rif. | |
| 1997 o meno | -0,052 | (0,182) | 0,392* | (0,202) | -0,609 | (0,454) |
| 1998 | 0,126 | (0,121) | 0,149 | (0,149) | -0,596 | (0,377) |
| 1999 | rif. | | rif. | | rif. | |
| 2000 o più | 0,112 | (0,660) | 0,386 | (0,774) | -17,77*** | (0,555) |
| Competenze linguistiche (std) | 0,417*** | (0,070) | -0,410*** | (0,100) | -0,150 | (0,179) |
| % stranieri a scuola (std) | 0,151** | (0,068) | -0,00013 | (0,072) | -0,176 | (0,121) |
| Media ISEI a scuola (std) | 0,239* | (0,124) | -0,167 | (0,162) | -0,033 | (0,319) |
| Tipo di istituto scolastico | rif. | | rif. | | rif. | |
| Hauptschule | -0,206 | (0,227) | 0,797*** | (0,222) | 0,0063 | (0,362) |
| Kooperative Gesamtschule | -0,104 | (0,202) | 0,440** | (0,187) | -0,580 | (0,633) |
| Integrierte Gesamtschule | rif. | | rif. | | rif. | |
| Realschule | -0,069 | (0,243) | -0,238 | (0,147) | -0,547** | (0,265) |
| Gymnasium | 1,007*** | (0,155) | -3,927*** | (0,647) | -1,065* | (0,629) |
| Foerderschule (bisogni speciali) | 0,611 | (0,573) | 1,767*** | (0,396) | 1,950*** | (0,424) |
| Costante | -0,275 | (0,243) | -0,718*** | (0,214) | -2,279*** | (0,480) |
| N. osservazioni | 4,938 | | | | | |
| Pseudo R ² | 22,49% | | | | | |

Dati CILS4EU 2010/11, doi:10.4232/cils4eu.5656.1.2.0. Errori standard tra parentesi, significatività: *** p<0.01; ** p<0.05; * p<0.1

Tabella A6.14: Stima dell'effetto della specifica nazionalità/ appartenenza etnica sulle intenzioni scolastiche (più elevato titolo di studio realisticamente atteso), risultante da modelli di regressione logistica multinomiale con errori standard clusterizzati a livello di scuola. La categoria di riferimento per la variabile dipendente è il diploma di scuola secondaria superiore. Germania, modello 4 (*full model*), risultati pesati.

| Germania – modello 4 | | | Meno del diploma / | | Non so / | |
|--------------------------------------|-----------------|---------|---------------------------|----------|-----------------|---------|
| Attese realistiche | Laurea / | | Diploma | | Diploma | |
| Nazionalità/ app. etnica | | | | | | |
| Maggioranza tedesca | rif. | | rif. | | rif. | |
| Turchia | 0,804** | (0,392) | -0,577*** | (0,179) | -0,136 | (0,437) |
| Ex URSS | -0,416 | (0,307) | -0,058 | (0,296) | 0,214 | (0,378) |
| Ex Jugoslavia | 0,089 | (0,594) | -0,712 | (0,454) | -0,473 | (0,661) |
| Polonia | 0,024 | (0,494) | -0,779* | (0,421) | -1,675** | (0,791) |
| Europa meridionale | 1,762** | (0,749) | -0,448 | (0,487) | -1,055 | (0,755) |
| Asia | 1,218*** | (0,467) | -0,657* | (0,379) | -0,106 | (0,610) |
| Africa | 0,187 | (0,765) | -1,544*** | (0,367) | -0,657 | (0,694) |
| altro | 0,493 | (0,628) | 0,582 | (0,492) | 0,619 | (0,856) |
| Migrazione | | | | | | |
| No (nato in Germania) | rif. | | rif. | | rif. | |
| Sì (nato all'estero) | 0,250 | (0,425) | -0,427 | (0,282) | 0,547 | (0,382) |
| Istruzione dei genitori | | | | | | |
| Istruzione terziaria | rif. | | rif. | | rif. | |
| Istruzione secondaria | -1,010*** | (0,149) | 0,418* | (0,250) | -0,258 | (0,236) |
| Primaria o meno | -0,774 | (0,478) | 0,370 | (0,287) | -0,076 | (0,388) |
| Non sa / non risponde | -0,252 | (0,554) | 0,967** | (0,429) | 0,734 | (0,665) |
| Status socio economico | | | | | | |
| ISEI occ. genitori (std.) | 0,094 | (0,120) | -0,295*** | (0,0873) | -0,040 | (0,131) |
| Non sa / non risponde | -0,365 | (0,492) | -0,160 | (0,296) | -0,570 | (0,626) |
| Sesso | | | | | | |
| Maschio | rif. | | rif. | | rif. | |
| Femmina | 0,012 | (0,142) | -0,537*** | (0,116) | -0,128 | (0,161) |
| Anno di nascita | | | | | | |
| 1997 o meno | -0,571 | (0,512) | 0,813*** | (0,214) | 0,292 | (0,375) |
| 1998 | 0,274** | (0,133) | 0,288** | (0,124) | -0,032 | (0,187) |
| 1999 | rif. | | rif. | | rif. | |
| 2000 o più | 0,168 | (0,671) | -1,464* | (0,801) | 0,456 | (0,615) |
| Competenze linguistiche (std) | 0,375*** | (0,100) | -0,372*** | (0,081) | -0,105 | (0,126) |
| % stranieri a scuola (std) | 0,067 | (0,094) | -0,072 | (0,092) | -0,068 | (0,120) |
| Media ISEI a scuola (std) | 0,154 | (0,189) | -0,147 | (0,162) | 0,283* | (0,165) |
| Tipo di istituto scolastico | | | | | | |
| Hauptschule | 0,459 | (0,406) | 1,388*** | (0,188) | 1,925*** | (0,321) |
| Kooperative gesamtschule | 0,384 | (0,473) | 0,979*** | (0,290) | 1,594*** | (0,263) |
| Integrierte Gesamtschule | rif. | | rif. | | rif. | |
| Realschule | 0,073 | (0,262) | 0,307 | (0,253) | 0,193 | (0,200) |
| Gymnasium | 1,135*** | (0,257) | -2,818*** | (0,278) | -0,530* | (0,312) |
| Foerderschule (bisogni speciali) | -14,40*** | (1,043) | 5,566*** | (1,128) | 7,465*** | (1,154) |
| Costante | -1,103*** | (0,181) | 0,086 | (0,217) | -1,571*** | (0,250) |
| N. osservazioni | 4,938 | | | | | |
| Pseudo R ² | 28,12% | | | | | |

Dati CILS4EU 2010/11, doi:10.4232/cils4eu.5656.1.2.0. Errori standard tra parentesi, significatività: *** p<0.01; ** p<0.05; * p<0.1

Analisi di robustezza dei risultati dei modelli logistici multinomiali

Tabella A6.15: Stima dell'effetto della specifica nazionalità/ appartenenza etnica sulle aspirazioni scolastiche ideali attraverso una serie di tre variabili dipendenti dicotomiche aventi la categoria 'diploma superiore' come riferimento. Modelli di regressione logistica binomiale multilivello a due livelli e intercetta random. Risultati pesati.

| Aspirazioni ideali | Modello 1 | | Modello 2 | | Modello 3 | |
|---------------------------------|---------------------|---------|-------------------------------|---------|---------------------|---------|
| | Laurea / Diploma | | Meno del diploma / Diploma | | Non so / Diploma | |
| Inghilterra | | | | | | |
| Maggioranza inglese | rif. | | rif. | | rif. | |
| India | 0,874* | (0,499) | -0,631 | (0,993) | 0,849 | (0,779) |
| Pakistan e Bangladesh | 0,330 | (0,262) | -0,948** | (0,378) | -1,011* | (0,562) |
| Africa settentrionale | 1,414*** | (0,481) | -0,125 | (1,147) | 0,579 | (0,840) |
| altro Africa | 0,365 | (0,657) | -0,224 | (1,104) | -1,326 | (0,907) |
| Caraibi e America Latina | 1,482*** | (0,564) | 1,659** | (0,803) | 0,007 | (1,494) |
| altro Asia | 1,434*** | (0,449) | 1,034 | (0,848) | 1,571* | (0,912) |
| altro Europa | 0,618 | (0,527) | 0,549 | (0,677) | 0,396 | (0,699) |
| altro | -0,879 | (0,701) | 1,564 | (1,245) | -0,605 | (1,399) |
| N. scuole | 107 | | 101 | | 105 | |
| N. studenti | 3.164 | | 1.068 | | 949 | |
| Svezia | | | | | | |
| Maggioranza svedese | rif. | | rif. | | rif. | |
| Danimarca, Finlandia e Norvegia | 0,454 | (0,552) | | | 0,451 | (0,416) |
| Turchia | 2,140*** | (0,386) | 2,746 | (2,718) | 0,530 | (0,385) |
| Iran | 2,146*** | (0,593) | | | 0,181 | (0,824) |
| Ex Jugoslavia | 1,511*** | (0,363) | | | 0,230 | (0,451) |
| America | 1,923*** | (0,475) | | | 1,732*** | (0,566) |
| Africa | 1,525*** | (0,320) | 4,950*** | (1,873) | -0,618 | (0,491) |
| altro Asia | 1,935*** | (0,252) | 5,549*** | (1,362) | 0,538* | (0,298) |
| altro Europa | 1,746*** | (0,520) | | | 0,498 | (0,485) |
| N. scuole | 129 | | 124 | | 129 | |
| N. studenti | 3.863 | | 706 | | 1.611 | |
| Paesi Bassi | | | | | | |
| Maggioranza olandese | rif. | | rif. | | rif. | |
| Suriname | 1,959*** | (0,409) | -2,128** | (0,877) | -0,450 | (1,002) |
| Antille | -0,056 | (0,699) | -1,620 | (1,452) | -0,776 | (0,767) |
| Marocco | 1,718*** | (0,263) | -2,473** | (1,169) | -1,853** | (0,766) |
| Turchia | 1,396* | (0,499) | -1,800 | (1,662) | -1,390 | (0,582) |
| altro Africa | 3,161*** | (0,807) | 1,483 | (1,884) | 1,188 | (1,119) |
| altro America | 0,879** | (1,168) | -1,751** | (1,648) | -1,900** | (1,693) |
| Asia | 1,830*** | (0,438) | -0,607 | (0,872) | -1,060 | (0,796) |
| Europa | -0,658 | (0,693) | -0,080 | (0,701) | 0,530 | (0,741) |
| N. scuole | 100 | | 65 | | 99 | |
| N. studenti | 3.321 | | 1.141 | | 1.487 | |
| Germania | | | | | | |
| Maggioranza tedesca | rif. | | rif. | | rif. | |
| Turchia | 1,225*** | (0,201) | -0,779*** | (0,192) | -1,348** | (0,668) |
| Ex URSS | -0,072 | (0,278) | -0,532** | (0,229) | -1,522*** | (0,588) |
| Ex Jugoslavia | 0,342 | (0,363) | -0,805*** | (0,262) | -1,948** | (0,790) |
| Polonia | 0,537 | (0,343) | -0,949** | (0,431) | -0,537 | (0,869) |
| Europa meridionale | 0,803 | (0,602) | -0,979*** | (0,294) | | |
| Asia | 1,073** | (0,441) | -1,839*** | (0,416) | -2,177*** | (0,782) |
| Africa | 1,069*** | (0,324) | -1,065** | (0,507) | | |
| altro | -0,015 | (0,619) | 0,247 | (0,537) | 0,047 | (1,029) |
| N. scuole | 140 | | 144 | | 140 | |
| N. studenti | 3.478 | | 3.292 | | 1.927 | |

Dati CILS4EU 2010/11, doi:10.4232/cils4eu.5656.1.2.0. Errori standard tra parentesi, significatività: *** p<0.01; ** p<0.05; * p<0.1. I modelli stimati controllano per: migrazione, istruzione e status socio-economico dei genitori, il sesso e l'anno di nascita, le competenze linguistiche, la percentuale di stranieri a scuola, la media ISEI della scuola e il tipo di istituto scolastico frequentato.

Tabella A6.16: Stima dell'effetto della specifica nazionalità/ appartenenza etnica sulle intenzioni scolastiche reali attraverso una serie di tre variabili dipendenti dicotomiche aventi la categoria 'diploma superiore' come riferimento. Modelli di regressione logistica binomiale multilivello a due livelli e intercetta random. Risultati pesati.

| Intenzioni reali | Modello 1 | | Modello 2 | | Modello 3 | |
|---------------------------------|------------------|---------|----------------------------|---------|------------------|---------|
| | Laurea / Diploma | | Meno del diploma / Diploma | | Non so / Diploma | |
| Inghilterra | | | | | | |
| Maggioranza inglese | rif. | | rif. | | rif. | |
| India | 0,293 | (0,334) | -0,933* | (0,506) | -0,210 | (0,570) |
| Pakistan e Bangladesh | 0,268 | (0,328) | -1,053*** | (0,266) | -0,566 | (0,369) |
| Africa settentrionale | 0,608* | (0,327) | 0,034 | (0,628) | -0,059 | (0,413) |
| altro Africa | 0,956** | (0,386) | 0,347 | (0,524) | -0,704 | (0,596) |
| Caraibi e America Latina | 0,824* | (0,449) | -0,506 | (0,641) | -0,230 | (0,986) |
| altro Asia | 1,419*** | (0,537) | 0,135 | (0,957) | -0,074 | (0,460) |
| altro Europa | 0,549 | (0,411) | 0,335 | (0,486) | 0,378 | (0,522) |
| altro | -0,308 | (0,760) | 0,893 | (0,892) | 1,907** | (0,961) |
| N. scuole | 107 | | 107 | | 107 | |
| N. studenti | 2.494 | | 1.825 | | 1.490 | |
| Svezia | | | | | | |
| Maggioranza svedese | rif. | | rif. | | rif. | |
| Danimarca, Finlandia e Norvegia | 0,272 | (0,464) | 2,943** | (1,265) | -0,335 | (0,433) |
| Turchia | 1,472*** | (0,299) | | | 0,120 | (0,345) |
| Iran | 1,941*** | (0,418) | | | -0,018 | (0,649) |
| Ex Jugoslavia | 1,441*** | (0,321) | 0,397 | (1,236) | 0,386 | (0,334) |
| America | 1,289*** | (0,472) | 4,818*** | (1,138) | 1,012* | (0,540) |
| Africa | 1,561*** | (0,294) | 4,547*** | (1,244) | 0,086 | (0,365) |
| altro Asia | 1,376*** | (0,256) | 2,720*** | (1,023) | 0,152 | (0,244) |
| altro Europa | 1,408*** | (0,434) | -0,846 | (1,784) | 0,062 | (0,473) |
| N. scuole | 129 | | 129 | | 129 | |
| N. studenti | 3.796 | | 1.374 | | 2.303 | |
| Paesi Bassi | | | | | | |
| Maggioranza olandese | rif. | | rif. | | rif. | |
| Suriname | 0,750 | (0,577) | -1,121** | (0,463) | -1,477*** | (0,536) |
| Antille | 0,634 | (0,579) | 0,747 | (1,114) | 0,207 | (0,646) |
| Marocco | 2,038*** | (0,456) | -0,754 | (0,598) | -1,669*** | (0,499) |
| Turchia | 1,375** | (0,550) | -0,265 | (1,043) | -2,003*** | (0,661) |
| altro Africa | 1,386** | (0,612) | 0,023 | (0,974) | -0,864 | (0,827) |
| altro America | 0,223 | (1,177) | -0,564 | (1,196) | -0,634 | (1,069) |
| Asia | 0,168 | (0,565) | -1,238 | (0,991) | -1,259 | (0,824) |
| Europa | -0,224 | (0,658) | -1,691** | (0,814) | -1,432* | (0,758) |
| N. scuole | 99 | | 82 | | 100 | |
| N. studenti | 2.738 | | 1.936 | | 1.718 | |
| Germania | | | | | | |
| Maggioranza tedesca | rif. | | rif. | | rif. | |
| Turchia | 1,099*** | (0,376) | -0,722*** | (0,202) | -0,068 | (0,441) |
| Ex URSS | -0,598 | (0,374) | -0,063 | (0,318) | 0,055 | (0,472) |
| Ex Jugoslavia | 0,249 | (0,620) | -0,806* | (0,486) | -0,660 | (0,694) |
| Polonia | 0,105 | (0,510) | -0,572 | (0,459) | -1,575* | (0,821) |
| Europa meridionale | 2,173** | (0,940) | -0,474 | (0,506) | -0,921 | (0,778) |
| Asia | 1,288** | (0,584) | -0,717* | (0,431) | -0,174 | (0,720) |
| Africa | 0,215 | (0,719) | -1,809*** | (0,415) | -0,223 | (0,661) |
| altro | 0,676 | (0,613) | 0,404 | (0,383) | 1,114 | (0,805) |
| N. scuole | 128 | | 144 | | 139 | |
| N. studenti | 2.072 | | 3.946 | | 1.699 | |

Dati CILS4EU 2010/11, doi:10.4232/cils4eu.5656.1.2.0. Errori standard tra parentesi, significatività: *** p<0.01; ** p<0.05; * p<0.1. I modelli stimati controllano per: migrazione, istruzione e status socio-economico dei genitori, il sesso e l'anno di nascita, le competenze linguistiche, la percentuale di stranieri a scuola, la media ISEI della scuola e il tipo di istituto scolastico frequentato.