

**UNIVERSITÀ  
DEGLI STUDI  
DI PADOVA**

**Sede Amministrativa: Università degli Studi di Padova  
Dipartimento di Tecnica e Gestione dei Sistemi Industriali  
Università degli Studi di Genova:  
Dipartimento di Informatica, Sistemistica e Telematica**

**SCUOLA DI DOTTORATO DI RICERCA IN INGEGNERIA  
GESTIONALE ED  
ESTIMO – INDIRIZZO GESTIONALE**

**XXIII CICLO**

***“L’atteggiamento degli studenti delle scuole secondarie nei  
confronti dell’imprenditorialità:  
il ruolo della formazione imprenditoriale”***

**Direttore della Scuola:** Ch.mo Prof. Giuseppe Stellin

**Coordinatore:** Ch.mo Prof. Cipriano Forza

**Supervisore:** Ing. Stefania Testa

**Dottoranda:** Silvana Frasccheri

31 gennaio 2011

# Indice

<b>Indice</b> .....	2
<b>Sommario</b> .....	5
<b>Summary</b> .....	8
<b>Introduzione</b> .....	11
<b>Capitolo 1</b>	
<b><i>La teoria sulla formazione imprenditoriale</i></b> .....	15
1.1 L'imprenditorialità: alcune definizioni .....	15
1.2 La formazione imprenditoriale: definizioni ed elementi costitutivi.....	17
1.2.1 Chi dovrebbe insegnare? .....	20
1.2.2 Chi dovrebbe imparare? .....	21
1.2.3 Come si dovrebbe insegnare? .....	22
1.2.4 Cosa si dovrebbe insegnare? .....	24
1.2.5 Quali dovrebbero essere gli obiettivi? .....	26
1.3 La formazione imprenditoriale nelle scuole secondarie: definizioni ed elementi costitutivi. ....	28
1.3.1 Chi dovrebbe insegnare nelle scuole secondarie? .....	29
1.3.2 Chi dovrebbe imparare nelle scuole secondarie? .....	31
1.3.3 Come si dovrebbe insegnare nelle scuole secondarie? .....	31
1.3.4 Cosa si dovrebbe insegnare nelle scuole secondarie? .....	34
1.3.5 Quali dovrebbero essere gli obiettivi nelle scuole secondarie?.....	35
<b>Capitolo 2</b>	
<b><i>Le principali iniziative di FI nelle scuole secondarie in Europa e in Italia</i></b> .....	38
2.1 Lo stato dell'arte in Europa .....	38
2.2 Le principali iniziative di FI nelle scuole secondarie europee.....	44
2.3 Le principali iniziative di FI nelle scuole secondarie italiane .....	47

### Capitolo 3

<b>Investigation framework</b> .....	53
3.1 Motivazioni e gap .....	53
3.2 Costrutti teorici di riferimento .....	56
3.2.1 Influenza delle opinioni e degli atteggiamenti sui comportamenti .....	56
3.2.2 Imprenditori si nasce o si diventa? .....	58
3.2.3 Importanza delle valutazioni nelle attività di FI.....	59
3.3 Scelta del perimetro d'indagine.....	63
3.4 Dagli obiettivi alle domande di ricerca.....	68

### Capitolo 4

<b>La struttura della ricerca e le scelte metodologiche</b> .....	70
4.1 La struttura della ricerca .....	70
4.2 L'indagine della Camera di Commercio di Genova .....	72
4.2.1. Il questionario e il campione .....	72
4.3 La mia indagine .....	74
4.3.1 Il campione degli studenti che hanno fatto FI.....	74
4.4 L'analisi quantitativa .....	75
4.4.1 Raccolta e codifica dati.....	75
4.4.2 Analisi dei dati.....	75
4.5 L'analisi qualitativa.....	79
4.5.1 Raccolta e codifica dati.....	79
4.5.2 Analisi dei dati.....	83

### Capitolo 5

<b>Le risposte alla RQ<sub>1</sub></b> .....	85
5.1 Quali sono le opinioni degli studenti delle scuole secondarie della provincia di Genova in merito all'imprenditorialità? .....	85
5.2 Discussione dei risultati relativi alla prima domanda di ricerca .....	99

### Capitolo 6

<b>Le risposte alla RQ<sub>2</sub></b> .....	104
6.1 Esistono differenze significative tra studenti delle scuole secondarie che hanno seguito corsi di FI e studenti che non hanno seguito corsi di FI? Se sì, quali? .....	104

6.2 Come possono essere spiegate le differenze significative riscontrate tra il campione SI FI e quello NO FI?.....	108
---	-----

## Capitolo 7

<b>Le risposte alla RQ<sub>3</sub></b> .....	112
7.1 Qual è il livello di soddisfazione degli studenti e degli insegnanti in merito alla FI? .....	112
7.2 Da cosa dipende il basso grado di soddisfazione degli studenti e degli insegnanti nei confronti della FI? .....	115
7.2.1 La situazione reale.....	115
7.2.2 La situazione auspicata .....	119
7.3 Gli errori commessi.....	123

## Capitolo 8

<b>Le risposte alla RQ<sub>4</sub></b> .....	125
8.1 Confronto tra situazione reale, situazione auspicata e letteratura .....	125
8.1.1 Chi dovrebbe insegnare?.....	125
8.1.2 Chi dovrebbe imparare? .....	126
8.1.3 Come si dovrebbe insegnare? .....	127
8.1.4 Cosa si dovrebbe insegnare? .....	129
8.1.5 Quali dovrebbero essere gli obiettivi?.....	129
8.2 Come strutturare corsi di FI efficaci all'interno delle scuole secondarie?.....	130
8.2.1 Come trasformare i lupi in castori: da "imprenditori si nasce" a "imprenditori si diventa" .....	131
8.2.2 Come trasformare le linci in castori: da "imprenditori si nasce" a "imprenditori si diventa" .....	132
8.2.3 Come sviluppare i tratti imprenditoriali nei castori.....	133

## Capitolo 9

<b>Conclusioni</b> .....	140
9.1 Sintesi dei risultati, implicazioni teoriche e pratiche .....	140
9.2 Limiti e direzioni di ricerca.....	145
<b>Bibliografia</b> .....	146
<b>Appendice A</b> .....	162

## Sommario

Sono numerosi gli autori che sostengono l'importanza dell'imprenditorialità per lo sviluppo socio-economico di un territorio e attribuiscono il declino di molte zone al venir meno delle loro risorse imprenditoriali. Una società incapace di generare imprenditori, o nella quale il flusso di nuova imprenditoria tende a rallentare, si impoverisce e si avvia alla decadenza. Occorre dunque sviluppare iniziative atte a promuovere l'imprenditorialità. Esistono diverse proposte sia a livello nazionale che internazionale, esse sono variegata e vanno dallo snellimento delle pratiche amministrative alla promozione di finanziamenti ed incentivi. Negli ultimi due decenni, in particolare, un numero crescente di autori e contributi di istituzioni internazionali ha messo in evidenza l'importanza della formazione imprenditoriale (FI). La letteratura sottolinea l'importanza e la necessità di promuovere la FI già in età scolare, addirittura a partire dalla scuola primaria. E' comunque nelle scuole secondarie di secondo grado (di seguito denominate scuole secondarie) che viene riconosciuta alla FI una grande potenzialità. Nonostante ciò, i contributi e le ricerche presenti in letteratura relativi a tale ambito sono pochi, mentre sono numerosi quelli relativi alla diffusione della FI nelle Università e nelle Business Schools. La carenza è particolarmente marcata per quanto riguarda le scuole secondarie italiane. Esaminando la scarsa letteratura in proposito, appare comunque evidente che la FI dovrebbe cambiare le opinioni dei giovani nei confronti dell'imprenditorialità piuttosto che indurre comportamenti imprenditoriali. Nel caso di giovani che frequentano le scuole secondarie, infatti, è ritenuto prematuro parlare di comportamenti anche

perché raramente gli studenti daranno vita a nuove imprese durante o appena terminati gli studi. Al fine di progettare corsi di FI efficaci diventa così importante conoscere le opinioni degli studenti in merito all'imprenditorialità, prima della loro partecipazione alla FI. Una volta che i corsi sono stati progettati ed erogati diventa altresì necessario, secondo numerosi autori, valutarne gli effetti. Anche la valutazione degli effetti – sia attraverso tecniche oggettive che soggettive – risulta particolarmente trascurata sia nella pratica che in letteratura.

L'importanza del tema e i gap riscontrati in letteratura mi hanno quindi spinto ad individuare, per il mio progetto di tesi, gli obiettivi descritti nel seguito. Il perimetro d'indagine scelto è la provincia di Genova poiché, come si evince da un'indagine del Centro Studi Sintesi (2006), che verrà descritta nella tesi, la provincia sembra essere il perimetro d'indagine più pertinente.

Gli obiettivi della ricerca sono:

- 1) Rilevare, attraverso un'indagine quantitativa, le opinioni degli studenti delle scuole secondarie della provincia di Genova nei confronti dell'imprenditorialità.
- 2) Rilevare le differenze di opinione significative tra studenti delle scuole secondarie che non hanno seguito corsi di FI e studenti che hanno seguito corsi di FI. Analizzare il perché di tali differenze e capire quali possono essere le implicazioni per la FI. Individuare target diversi di studenti ai quali erogare corsi di FI.
- 3) Rilevare, attraverso un'indagine qualitativa, il grado di soddisfazione di studenti ed insegnanti nei confronti della FI. Analizzare il perché di tale grado di soddisfazione.
- 4) Fornire uno strumento per progettare corsi di FI efficaci all'interno delle scuole secondarie.

Coerentemente con gli obiettivi sopra esposti, sono state formulate le seguenti domande di ricerca, alle quali questa tesi si propone di dare risposta:

RQ<sub>1</sub>\_Quali sono le opinioni degli studenti delle scuole secondarie della provincia di Genova in merito all'imprenditorialità?

RQ<sub>2A</sub>\_Esistono differenze significative tra studenti delle scuole secondarie che hanno seguito corsi di FI e studenti che non hanno seguito corsi di FI? Se sì, quali?

RQ<sub>2B</sub>\_Come possono essere spiegate tali differenze?

RQ<sub>3A</sub>\_Qual è il livello di soddisfazione degli studenti e degli insegnanti in merito alla FI?

RQ<sub>3B</sub>\_Da cosa dipende?

RQ<sub>4</sub>\_Come strutturare corsi di FI efficaci all'interno delle scuole secondarie?

Per rispondere a RQ<sub>1</sub> e RQ<sub>2A</sub> è stata svolta un'analisi quantitativa, sviluppata attraverso un'analisi fattoriale, una cluster analysis e un'ANOVA. Per rispondere a RQ<sub>2B</sub>, nonché RQ<sub>3A</sub>, RQ<sub>3B</sub> e RQ<sub>4</sub>, è stata svolta un'analisi qualitativa, per mezzo di focus group, interviste e analisi dei documenti messi a disposizione.

Per quanto riguarda la struttura del presente lavoro di tesi, esso è articolato in nove capitoli.

Il capitolo 1 descrive quanto riportato in letteratura sul tema della FI, sia in termini generali sia relativamente alla FI all'interno delle scuole secondarie.

Il capitolo 2 descrive le principali iniziative di FI nell'ambito delle scuole secondarie, in Europa e in Italia.

Il capitolo 3 presenta il quadro investigativo. In tale capitolo vengono spiegate le domande di ricerca, oltre al perimetro d'indagine.

Il capitolo 4 presenta le metodologie di ricerca adottate per lo svolgimento del presente lavoro.

Il capitolo 5 riporta i risultati e la discussione relativa alla prima domanda di ricerca.

Il capitolo 6 riporta i risultati e la discussione relativa alla seconda domanda di ricerca.

Il capitolo 7 riporta i risultati e la discussione relativa alla terza domanda di ricerca.

Il capitolo 8 riporta i risultati e la discussione relativa alla quarta ed ultima domanda di ricerca.

Il capitolo 9, infine, descrive le principali conclusioni alle quali il presente lavoro di ricerca è giunto, evidenziandone i limiti e indicando le opportunità di ricerca futura.

## Summary

Numerous authors assign an important role to entrepreneurship in local area socio-economic development and claim that decline in many local areas is due to a lack of entrepreneurial resources. Any society that is unable to generate entrepreneurs or one that sees a downward trend in entrepreneurship becomes impoverished and enters into decline. As a result, initiatives that promote entrepreneurship must be developed and undertaken. Various and diverse proposals at both national and international levels exist, ranging from streamlining administrative paperwork to promoting financing and incentives. Over the past two decades, a growing number of authors and international institutions have emphasized the importance of Entrepreneurship Education (EE). Relevant literature supports the need to promote EE in school-age young people; some even recommend starting this type of education in elementary school. However, it is in secondary schools where the greatest potential benefits of EE are more widely recognized. In spite of this fact, there is little research on this topic in the extant literature, whereas there are numerous studies on EE in a University and Business School setting. Research in the Italian secondary school setting is particularly lacking. A review of the scant research on this topic reveals that EE has the effect of changing young people's opinions on entrepreneurship rather than prompting entrepreneurial behavior. Indeed, in the specific case of secondary school students, results indicate that it is premature to consider behavior since students rarely start up



new businesses during or shortly after their studies. Therefore, it is important to understand students' opinions on entrepreneurship before planning and implementing effective EE. According to many authors, it is also necessary to evaluate the effects of EE after courses have been planned and delivered. This type of evaluation – whether through subjective or objective means – has been practically ignored by the literature.

The importance of this topic and the current gap in the literature have driven me to choose the following objectives for my thesis. The local area selected for study is the Province of Genoa in Northern Italy. This area was chosen due to the fact that a study by Centro Studi Sintesi (2006), which will be described in the thesis, indicates it as the most pertinent area.

The present research objectives are:

- 1) to detect and register the opinions of secondary school students in the Province of Genoa with respect to entrepreneurship through a quantitative survey.
- 2) to detect and register any significant differences in opinions among those secondary school students who have and have not attended EE courses; to analyze causes of these differences and identify implications for EE; and to pinpoint different targets of students to whom EE courses can be delivered.
- 3) to detect and register the degree of satisfaction among students and teachers with regards to EE through qualitative research methods; to analyze the causes of the degree of satisfaction.
- 4) to provide a tool useful for planning effective EE in secondary schools.

In line with the aforementioned objectives, the following research questions were formulated which this thesis aims to answer.

RQ<sub>1</sub>\_What opinions do secondary school students in the province of Genoa have towards entrepreneurship?

RQ<sub>2A</sub>\_Are there significant differences between secondary school students who have attended EE courses and those who have not attended EE courses? If so, what are these differences?

RQ<sub>2B</sub>\_How can any differences be explained?

RQ<sub>3A</sub>\_How satisfied are students and teachers with EE?

RQ<sub>3B</sub>\_What does this depend on?

RQ<sub>4</sub>\_How can effective EE courses be structured in secondary schools?

To answer RQ1 and RQ2A quantitative research was undertaken and examined with factor analysis, cluster analysis and ANOVAs. To answer RQ2B, RQ3A, RQ3B and RQ4, qualitative research methods were employed, including focus groups, interviews and written documents made available.

This thesis is divided into 9 chapters.

Chapter 1 describes the relevant literature on EE both in general terms and in terms of EE in secondary schools.

Chapter 2 describes the main EE initiatives in secondary schools in Europe and in Italy.

Chapter 3 presents the chosen investigative framework. The research questions are explained, as are the research boundaries involved.

Chapter 4 presents the research methods adopted.

Chapter 5 relates and discusses the results relative to the first research question.

Chapter 6 relates and discusses the results relative to the second research question.

Chapter 7 relates and discusses the results relative to the third research question.

Chapter 8 relates and discusses the results relative to the fourth and final research question.

Lastly, chapter 9 describes the main conclusions that can be drawn from this research, lays out its limits and indicates directions for future research.

## Introduzione

Come sottolineato da numerosi autori (si veda ad es. Pontarollo, 2007), il declino di molte zone è attribuibile all'essiccarsi di risorse imprenditoriali, un tempo diffuse in quelle aree. Una società incapace di generare imprenditori o nella quale il flusso di nuova imprenditoria tende a rallentare, si impoverisce e si avvia alla decadenza. Tale consapevolezza ha condotto le istituzioni pubbliche ad occuparsi sempre più frequentemente di promozione imprenditoriale con l'intento di creare un clima propizio all'impresa e, quindi, allo sviluppo economico e sociale. In questo contesto, la formazione imprenditoriale (FI) risulta spesso indicata come una strategia possibile e potenzialmente molto efficace (Drucker, 1985; Ronstadt, 1987; Gorman et al., 1997; Charney e Libecap, 2000; Kirby, 2004; Liñán, 2004; Kuratko, 2005; Rasmussen e Sørheim, 2006). In merito alla possibilità o meno di insegnare l'imprenditorialità, nel 1985 Drucker affermava: *"The entrepreneurial mystique? It's not magic, it's not mysterious, and it has nothing to do with the genes. It's a discipline. And, like any discipline, it can be learned"* (pag.77). Venti anni dopo, Kuratko (2005) afferma che risulta ormai chiaro che l'imprenditorialità, o alcuni suoi aspetti, possano essere insegnati e che *"....the question of whether entrepreneurship can be taught is obsolete"* (pag.580). L'assunto di questo lavoro di ricerca sposa la tesi di quegli autori che riconoscono nella formazione uno strumento

per stimolare e sviluppare l'imprenditorialità, pur prendendo le distanze dall'approccio iper deterministico di Druker.

Le definizioni di FI fornite in letteratura sono molte e vanno da definizioni restrittive, come quelle che includono la sola formazione mirata alla creazione di impresa, a definizioni più ampie che invece comprendono tutte le attività di formazione volte a sviluppare l'intenzione ad agire in maniera imprenditoriale (Liñán, 2004).

Altrettanto varie risultano essere le iniziative messe in atto dagli attori istituzionali in diversi contesti. Negli ultimi anni è andata crescendo la consapevolezza dell'importanza di promuovere la FI all'interno del contesto scolastico, sia a livello di scuola primaria (Hytti e O'Gorman, 2004) che secondaria (Ibrahim e Soufani, 2002; Sobel e King, 2008; Johansen e Clausen, 2009; Lepoutre et al., 2009; GEM<sup>1</sup> 2008 e 2010; WEF<sup>2</sup>, 2009). Infatti le radici dell'imprenditorialità possono essere sviluppate nelle prime fasi della socializzazione e, quindi, le scuole diventano uno dei migliori contesti di apprendimento all'interno del quale i giovani possono essere destinatari di formazione imprenditoriale (Schmitt-Rodermund e Silbereisen, 1999).

Ma quali dovrebbero essere gli obiettivi della FI nelle scuole? Sebbene Hytti e O'Gorman (2004), analizzando cinquanta diversi programmi di FI – ventisei dei quali sviluppati nelle scuole secondarie di Austria, Finlandia, Irlanda ed Inghilterra – osservino che: “ [...] *the most typical objective of the programmes was to increase the number of start-ups*” (pag.16), secondo i più la FI nelle scuole dovrebbe sviluppare qualità imprenditoriali quali, per esempio, fiducia in sé stessi, consapevolezza di sé, alto livello di autonomia, *locus of control* interno (Ibrahim e Soufani, 2002; Van der Kuip e Verheul, 2004) e, soprattutto, modificare le opinioni degli studenti nei confronti dell'imprenditorialità (Gasse, 1985; Filion, 1994; OECD<sup>3</sup> 2009), evitando di focalizzarsi sulla realizzazione di vere e proprie *start-up* di imprese. Infatti, come sottolineato da Van der Kuip e Verheul (2004), “*people often do not become entrepreneurs immediately after finishing their education, but start a business later in their lives, for instance after a period of wage employment*” (pag.8). Quello nelle scuole secondarie,

---

<sup>1</sup> Global Entrepreneurship Monitor

<sup>2</sup> World Economic Forum

<sup>3</sup> Organisation For Economic Co-Operation And Development

dunque, è un investimento di lungo periodo che riguarda giovani che potranno, solo a distanza di anni, aprire eventualmente un'attività imprenditoriale.

Tuttavia, nonostante l'importanza attribuita allo sviluppo della FI nelle scuole secondarie, i contributi e le ricerche presenti in letteratura relativi a tale ambito sono pochi, mentre sono numerosi quelli relativi alla diffusione della FI nelle Università e nelle Business Schools. Tale gap viene sottolineato da autori quali Peterman e Kennedy (2003) e, in anni più recenti, da Johansen e Clausen (2009) e Heilbrunn (2010). Parallelamente, Solimene (2007) denuncia una carenza particolarmente marcata di iniziative di FI all'interno delle scuole secondarie italiane.

L'importanza del tema e il gap riscontrato in letteratura mi hanno quindi spinto ad individuare, per il mio progetto di tesi, gli obiettivi descritti nel seguito. Il perimetro d'indagine scelto è la provincia di Genova poiché, come si evince da un'indagine del Centro Studi Sintesi (2006), che verrà descritta nel paragrafo 3.3, la provincia sembra essere il perimetro d'indagine più pertinente.

Gli obiettivi della ricerca sono:

- 1) Rilevare, attraverso un'indagine quantitativa, le opinioni degli studenti delle scuole secondarie della provincia di Genova nei confronti dell'imprenditorialità.
- 2) Rilevare le differenze di opinione significative tra studenti delle scuole secondarie che non hanno seguito corsi di FI e studenti che hanno seguito corsi di FI. Analizzare il perché di tali differenze e capire quali possono essere le implicazioni per la FI. Individuare target diversi di studenti ai quali erogare corsi di FI.
- 3) Rilevare, attraverso un'indagine qualitativa, il grado di soddisfazione di studenti ed insegnanti nei confronti della FI. Analizzare il perché di tale grado di soddisfazione.
- 4) Fornire uno strumento per progettare corsi di FI efficaci all'interno delle scuole secondarie.

Per quanto riguarda la struttura del presente lavoro di tesi, esso è articolato in nove capitoli.

Il capitolo 1 descrive quanto riportato in letteratura sul tema della FI, sia in termini generali che relativamente alla FI all'interno delle scuole secondarie.

Il capitolo 2 descrive le principali iniziative di FI nell'ambito delle scuole secondarie, in Europa e in Italia.

Il capitolo 3 presenta il quadro investigativo derivante dall'analisi della letteratura. In tale capitolo vengono definiti i costrutti teorici di riferimento, le domande di ricerca, oltre al perimetro d'indagine.

Il capitolo 4 presenta le metodologie di ricerca adottate per lo svolgimento del presente lavoro.

I capitoli 5, 6, 7 e 8 descrivono, rispettivamente, i risultati e le discussioni relative alla prima, seconda, terza e quarta domanda di ricerca.

Il capitolo 9, infine, descrive le principali conclusioni alle quali il presente lavoro di ricerca è giunto, evidenziandone i limiti e le opportunità di ricerca futura.

# Capitolo 1

## La teoria sulla formazione imprenditoriale

### ***1.1 L'imprenditorialità: alcune definizioni***

Negli ultimi anni l'imprenditorialità è emersa come una delle maggiori forze propulsive per lo sviluppo socio-economico di un territorio (Audretsch e Thurik, 2004), suscitando l'interesse e l'attenzione delle istituzioni e dei *policy makers* che cercano di promuoverla e stimolarla (Reynolds et al., 2002). Nonostante alcuni ritengano che non sia possibile dimostrare l'esistenza di una relazione causale tra imprenditorialità e sviluppo economico (e.g. Wong et al., 2005), la maggior parte degli autori – come delle istituzioni pubbliche – concordano sul fatto che l'imprenditorialità possa contribuire alla crescita, alla creazione di posti di lavoro e alla coesione economica e sociale. In linea con tale convincimento, molti individuano una relazione causale tra tassi di imprenditorialità e sviluppo economico e sostengono che maggiori tassi di imprenditorialità determinano maggiore sviluppo economico (Schumpeter, 1936; Carree e Thurik, 2003; Manniche et al., 2006; Styles e Seymour, 2006; Iandoli et al., 2007; Fritsch e Mueller, 2008; Agarwal et al., 2008; Braunerhjelm, 2010; Pavlyk, 2010).

Ma che cosa si intende per imprenditorialità? A dispetto dell'importanza attribuita da ogni parte ad essa, o forse anche per questo motivo, si trova in letteratura una pleora di definizioni che finiscono per generare una diffusa ambiguità sul significato del termine "imprenditorialità" e sui suoi elementi costitutivi (Audretsch, 2002). Alcune definizioni sono centrate sulla figura dell'imprenditore, altre si basano sulle sue attività e riguardano quindi principalmente il comportamento innovativo, altre ancora fanno riferimento all'organizzazione, spersonalizzando così, l'attività imprenditoriale (Bartezzaghi e Paleari, 2004). Parlando di imprenditorialità non si può prescindere dal contributo fornito da Schumpeter (1936), il quale pone l'accento sulla figura dell'imprenditore come innovatore, come colui che rompe la consuetudine e che, grazie alla creatività, crea nuove imprese. Alcuni autori definiscono l'imprenditorialità come un insieme di comportamenti e attività orientati allo sfruttamento di opportunità per un miglioramento ed una crescita continui dell'attività commerciale (Stevenson e Gumpert, 1985; Davidsson, 1989; Wiklund, 1998; Alberti, 1999). In alcuni casi l'imprenditorialità viene vista come un processo attraverso il quale un individuo o un gruppo di individui, agendo in modo indipendente da qualsiasi tipo di struttura esistente, crea una nuova organizzazione (Low e MacMillan, 1988). Tra le molteplici definizioni, è stata adottata, per lo sviluppo di questo lavoro, quella riportata nel Libro Verde sull'imprenditorialità in Europa della Commissione delle Comunità Europee (2003). A pagina 7 si legge: "l'imprenditorialità è uno stato mentale ed un processo volto a creare e sviluppare l'attività economica combinando disponibilità a rischiare, creatività e/o innovazione con una sana gestione nell'ambito di una organizzazione nuova o esistente". Tale concetto viene ribadito e rafforzato da Kuratko e Hodgetts (2004), i quali riconoscono nell'imprenditorialità l'abilità dell'individuo nel trasformare le idee in azioni. Secondo i due autori essa include creatività, innovazione e propensione al rischio, come anche la capacità di pianificare e gestire progetti al fine di raggiungere gli obiettivi. Le definizioni che si trovano nella letteratura tecnica sono più precise ma, spesso, anche più limitanti (La Bella, 2009). La definizione adottata per questo lavoro di ricerca, invece, non focalizza l'attenzione esclusivamente sulla creazione di nuove imprese ma propone l'imprenditorialità come cultura, come mentalità, come capacità di cambiamento e di crescita eventualmente anche all'interno di organizzazioni già esistenti.



## ***1.2 La formazione imprenditoriale: definizioni ed elementi costitutivi***

Negli ultimi anni si è fatta strada la convinzione che il sostegno allo sviluppo dell'imprenditorialità costituisca l'elemento cardine di una politica mirante a promuovere la competitività, lo sviluppo economico e, in definitiva, il benessere della collettività (Pontarollo, 2007). A tal proposito, sono molteplici le iniziative che si possono attuare per promuovere lo sviluppo dell'imprenditorialità. Il Libro Verde sull'imprenditorialità in Europa della Commissione delle Comunità Europee (2003) sottolinea, ad esempio, come proposte volte a snellire le pratiche amministrative e ad ottenere finanziamenti possano essere uno stimolo per aumentare il numero di imprenditori. Tra le diverse iniziative, molti autori e contributi di istituzioni nazionali e internazionali riconoscono nella FI uno strumento atto a stimolare e promuovere l'imprenditorialità (Charney e Libecap, 2000; Swedberg, 2000; Kirby, 2002; Katz, 2003; Kuratko, 2005; Rasmussen e Sørheim, 2006; Commissione delle Comunità Europee, 2003; GEM, 2008). Di conseguenza, in molti Paesi la FI sta diventando sempre più un elemento importante sia nell'ambito della politica industriale che dell'educazione (Hytti e O'Gorman, 2004). Ciò ha portato, negli ultimi anni, ad un aumento crescente di corsi di FI offerti principalmente da Università, College e Business School (Kuratko, 2005). Sono numerosi, tuttavia, i contributi di autori ed istituzioni internazionali che sostengono la necessità di sviluppare ed implementare la FI già nelle scuole primarie e secondarie (Ibrahim e Soufani, 2002; Pontarollo, 2007; Sobel e King, 2008; Johansen e Clausen, 2009; Fagerberg & Shrolec, 2009; Commissione delle Comunità Europee, 2003; WEF, 2009; GEM, 2008 e 2010).

La formazione è, però, uno dei determinanti dell'imprenditorialità, sicuramente non l'unico. Ma chi sono gli altri attori e che ruolo ricoprono? La famiglia gioca un ruolo significativo nel favorire lo sviluppo dei tratti imprenditoriali dei ragazzi: per esempio, incoraggiandoli ad aprire nel cortile di casa uno stand per vendere limonate, piuttosto che farli lavorare durante il periodo delle vacanze o far loro riordinare i giocattoli. Questi compiti, infatti, aiutano i giovani a sviluppare tratti quali l'indipendenza, l'innovazione, la propensione al rischio e al successo (Ibrahim e Soufani, 2002). Il ruolo della famiglia è strettamente connesso a quello della cultura. Numerosi studi hanno dimostrato come le culture che vedono l'imprenditorialità come opportunità desiderabile di carriera incoraggino maggiormente i giovani a sviluppare comportamenti imprenditoriali (Ibrahim e Soufani, 2002). Anche le istituzioni

pubbliche, così come quelle non pubbliche (per esempio organizzazioni no profit) e il settore privato (per esempio le banche) possono fornire un contributo importante, attraverso la formazione e/o supporti finanziari (Ibrahim e Soufani, 2002).

Ritornando all'importanza attribuita da più parti alla FI, a lungo è rimasto aperto il dibattito sulla possibilità di insegnare o meno l'imprenditorialità. Drucker (1985) ha tolto ogni dubbio in merito, affermando che l'imprenditorialità non è un mistero, non è magia e non ha nulla a che fare con i geni, ma è una disciplina e, come qualsiasi altra disciplina, può essere insegnata. A supporto di tale convincimento, buona parte della letteratura sull'imprenditorialità evidenzia, attraverso studi empirici, la possibilità di insegnare l'imprenditorialità, o almeno di incoraggiarla, attraverso la formazione (Gorman et al., 1997). Non solo. È idea diffusa che la FI possa generare imprenditori migliori rispetto al passato (Ronstadt, 1987) ed aumentare le chance per ottenere il successo imprenditoriale (Kirby, 2002). Oggi, quindi, la questione se sia possibile o meno insegnare l'imprenditorialità è ormai obsoleta (Kuratko, 2005).

Ma che cosa si intende per formazione imprenditoriale? Tale domanda può trovare risposta solo dopo che sia stato definito il concetto di imprenditorialità (Seikkula-Leino, 2010), come si è cercato di fare nel paragrafo precedente. Ma, in ogni caso, è difficile definire precisamente che cosa si intenda per FI, quali siano i suoi obiettivi e come raggiungerli (Hytti e O'Gorman, 2004). Non a caso le risposte offerte dalla letteratura sono molteplici; i termini "formazione imprenditoriale" o "formazione per l'imprenditorialità" vengono utilizzati ampiamente nel loro significato più generico (Curran e Stanworth, 1989). Sono pochi, in letteratura, gli autori che forniscono definizioni precise sulla FI e, laddove tali definizioni esistono, si evidenziano diverse scuole di pensiero (Mwasalwiba, 2010). Secondo alcuni, la FI è un processo che dovrebbe fare da molla di incoraggiamento per quanto concerne attitudini, abilità e motivazioni individuali (Curran e Stanworth, 1989; Sjøvoll e Skåland, 2002; Holmgren e From, 2005; Mwasalwiba, 2010). Per altri è un processo che dovrebbe aumentare, negli individui, la consapevolezza dell'imprenditorialità come scelta calcolata di carriera (Hills, 1988; Gorman, 1997; McCreary, 2000; Hytti, 2001). Per altri ancora è un processo che dovrebbe portare alla creazione di nuove imprese, aumentando così il numero di *start-ups* (Bandura, 1986; Garavan e O'Conneide, 1994; Jenssen e Havnes, 2001; Black, 2003; Kuratko, 2005). Di contro, altri autori e contributi di istituzioni internazionali parlano di comportamento imprenditoriale non esclusivamente volto alla creazione d'impresa e vedono nella FI

uno strumento per sviluppare la creatività, l'approccio dinamico al *problem solving* e l'iniziativa, rafforzando l'autostima (Garavan e O'Conneide, 1994; Gibb, 2002, Commissione delle Comunità Europee, 2006). Come si può osservare, le definizioni di FI fornite in letteratura sono numerose e vanno da quelle molto restrittive, che includono la sola formazione mirata alla creazione di impresa, a quelle più ampie, che invece comprendono tutte le attività di formazione volte a sviluppare l'intenzione ad agire in modo imprenditivo (Liñán, 2004). Al fine di ridurre l'ambiguità sull'argomento, la conferenza internazionale IntEnt (Internationalizing Entrepreneurship Education and Training) del 2007 ha sottolineato l'importanza di cinque domande a cui occorre sempre rispondere in maniera chiara e coerente quando si affronta il tema della FI (i cosiddetti "Big Five"):

1. chi dovrebbe insegnare?
2. chi dovrebbe imparare?
3. come si dovrebbe insegnare?
4. cosa si dovrebbe insegnare?
5. quali dovrebbero essere gli obiettivi? Domanda alla quale è legato indissolubilmente il problema della misurazione e valutazione dei risultati. Secondo Alberti et al. (2004) la dimensione più rilevante della FI è proprio quella delle valutazioni poiché risulta essere influenzata da tutte le altre dimensioni; inoltre essa genera un feedback che ridefinisce obiettivi, contenuti e metodi pedagogici

Le cinque domande hanno fornito un framework completo, coerente e condiviso in letteratura che ha favorito la lettura del fenomeno sotto indagine. Esse, inoltre, sono interdipendenti: spesso rispondere ad una di loro significa coinvolgere argomenti, temi e risposte inerenti alle altre quattro.

Nei paragrafi successivi verranno esaminati i Big Five così come proposti e trattati in letteratura, sia in termini generali che relativi alla FI sviluppata all'interno delle Università e Business School. Verranno, inoltre, analizzati i Big Five relativi alla FI sviluppata all'interno delle scuole secondarie di secondo grado<sup>1</sup>.

---

<sup>1</sup> D'ora in poi denominate scuole secondarie

### 1.2.1 Chi dovrebbe insegnare?

Negli ultimi anni è aumentato l'interesse nei confronti di una FI efficace; le aspettative, in tal senso, sono elevate e gli insegnanti giocano un ruolo centrale nel raggiungimento di tale obiettivo. Questa è una buona ragione per studiare ed analizzare il ruolo degli insegnanti come fattore chiave per promuovere e sviluppare la FI (Seikkula-Leino et al., 2010).

Come già sottolineato nell'introduzione, la maggior parte degli studi pone l'accento sulla FI svolta da Università e Business School, con conseguente prevalenza di insegnanti provenienti dal mondo accademico. Tuttavia alcuni autori (ad es. Hytti e O'Gorman, 2004) sembrano avanzare dei dubbi sulla loro efficacia, sottolineando come, molto spesso, i docenti universitari manchino di esperienze dirette in ambito imprenditoriale, e questo li porterebbe ad una focalizzazione su aspetti puramente teorici (Jack e Anderson, 1999). Tale carenza di esperienza imprenditoriale genererebbe tra gli allievi scarsa confidenza e interesse nei confronti della FI (Wei e Guo, 2010). Di contro, alcuni autori si esprimono a difesa del mondo accademico (Fiet, 2001) sottolineando che il fatto che gli insegnanti in genere non abbiano esperienza pratica nel campo dell'imprenditorialità non sia determinante. Ad esempio, molti istruttori sportivi non sono stati campioni nello sport che insegnano, così come insegnanti di criminologia non sono stati, a loro volta, criminali (Hindle, 2005)! Wei e Guo (2010) sottolineano come l'ottimo sarebbero insegnanti che abbiano sì le conoscenze teoriche ma anche esperienze pratiche nel campo imprenditoriale e denunciano la carenza di tali figure ( "*double teachers*").

In generale, la vera lacuna sembra però essere la mancanza di insegnanti qualificati (Chenguang, 2006; Wei e Guo, 2010), sia "*double*" che "*single teacher*". Come notano Hanushek e Wößmann (2007) e Hytti e O'Gorman, (2004), la qualità degli insegnanti ha un impatto notevole e determinante sui risultati ottenuti dagli studenti. È necessaria, quindi, la presenza di un team di insegnanti ben bilanciato e non la ricerca della perfezione universale in ogni singolo insegnante (Hindle, 2004). Gli insegnanti dovrebbero riuscire a bilanciare il ruolo di allenatore con quello di insegnante inteso in senso classico, al fine di responsabilizzare gli studenti e renderli autonomi nelle loro scelte e decisioni (Hytti e O'Gorman, 2004). È fondamentale che essi mettano la loro passione nel creare, negli studenti, una mente aperta (Hindle, 2004). Essi devono passare da un ruolo di esperti ad un ruolo di facilitatori (Braun,

2004), guidando gli studenti attraverso il processo di apprendimento e consentendogli di pensare ed agire in modo indipendente (Jones e Iredale, 2010). La sfida, per gli insegnanti, è quella di sviluppare uno stile d'insegnamento che incoraggi il "*learning by doing*" gli scambi, gli esperimenti, la propensione al rischio, l'approccio creativo alla soluzione dei problemi, l'approccio positivo nei confronti degli errori commessi, l'interazione con il mondo esterno (Jones e Iredale, 2010).

Secondo Schwartz (2006), i cambiamenti e le sfide riguardano, in modo maggiore, la formazione degli insegnanti che non quella degli studenti. Essi necessitano, lungo tutto il corso della loro carriera, di continui aggiornamenti e formazione sull'utilizzo di nuove metodologie (Hytti e O'Gorman, 2004; Potter e Proto, 2007). Hytti e O'Gorman (2004), ad esempio, suggeriscono la creazione di gruppi di insegnanti che scambino tra loro le diverse esperienze magari supportati da persone che nulla hanno a che fare con il mondo dell'educazione e provenienti dall'imprenditoria e dal mondo economico.

### **1.2.2 Chi dovrebbe imparare?**

Un altro fattore critico per il successo della FI è costituito dalla scelta dei partecipanti (Block e Stumpf, 1992; McMullan e Gillin, 2001; Hytti et al., 2004) e, secondo Lüthje e Franke (2002) è anche il fattore che necessita più di altri di miglioramento. Spesso la FI si rivolge a coloro che desiderano avviare nuove imprese (Alberti, 1999); non a caso i criteri di selezione tendono a privilegiare, in modo eccessivo secondo alcuni autori, coloro che hanno un'idea di business fattibile (Liñán, 2004). In realtà, considerando l'imprenditorialità nell'accezione più ampia del termine, i potenziali destinatari della FI costituiscono un insieme molto più numeroso. Vi si possono includere, fra le altre, le seguenti categorie: lavoratori autonomi, fondatori di piccole imprese e di imprese ad alta crescita, *leaders* e *top managers*, consulenti, studenti universitari e delle scuole secondarie etc (Block e Stumpf, 1992). Il focus dovrebbe essere su quegli individui che posseggono la cosiddetta "personalità imprenditoriale" (Lüthje e Franke, 2002). Identificare cosa sia la "personalità imprenditoriale" è, però, operazione tutt'altro che agevole. In letteratura, infatti, gli innumerevoli contributi enfatizzano, a seconda dei casi, diverse caratteristiche personali (Der Sluis et al., 2004; De Pillis e Reardon, 2007; Dömotör e Hader, 2007) e motivazionali (Segal et al., 2005; De Pillis e Reardon, 2007; De Toni e Barbaro, 2009). Tra le caratteristiche personali vengono annoverate la

perseveranza, la capacità di perseguire i risultati preposti, la capacità di relazionarsi con gli altri e la propensione al rischio (Markman e Baron, 2003). Per quanto riguarda le motivazioni occorre distinguere tra la teoria di tipo “*push*” e quella di tipo “*pull*”. Secondo la prima, le motivazioni che spingono gli individui verso l’imprenditorialità sono rappresentate da forze esterne negative: insoddisfazione per il lavoro che si sta svolgendo, difficoltà nel trovare lavoro, salario ritenuto insoddisfacente. Secondo la teoria “*pull*”, invece, le motivazioni che spingono gli individui all’imprenditorialità sono il desiderio d’indipendenza, il benessere ed altri obiettivi desiderabili (Segal et al., 2005). Le motivazioni sono spesso un fattore determinante per spiegare l’efficacia della FI percepita dai partecipanti. Infatti, se la valutazione di un corso presenta in egual misura giudizi negativi e positivi, tale dicotomia potrebbe proprio essere spiegata dalla presenza di partecipanti con motivazioni eterogenee (Hytti e Kuopusjärvi, 2004). Naturalmente la FI non produce gli stessi effetti su tutti gli studenti ma se i partecipanti possiedono le capacità di base o i livelli di motivazione necessari, la percentuale di successo è superiore rispetto al caso in cui gli studenti non possiedono tali capacità o motivazioni (Lüthje e Franke, 2002). Ad esempio, si è scoperto che i partecipanti che hanno più voglia di imparare, impareranno meglio (Hytti e Kuopusjärvi, 2004).

Come già ribadito, la maggior parte dei corsi di FI avviene in ambito universitario. In questo ambito, uno degli elementi che viene segnalato come importante, se non il più importante, riguarda la selezione degli studenti ammessi ai corsi di FI (Hytti e Kuopusjärvi, 2004). Secondo Hindel (2004), la risposta alla domanda: “chi dovrebbe imparare?”, dovrebbe essere la seguente: “*students with enquiring minds who genuinely want more from their study than a compact set of vocational guidelines and a credential entitling them to letters after their names*” (pag.19). È possibile, però, educare anche quegli studenti che, almeno inizialmente, non possiedono tutti i requisiti (Hindel, 2004). Tuttavia, a causa dei budget ridotti delle università pubbliche, occorre focalizzare l’attenzione sui cosiddetti “*right student*”, quelli cioè che possiedono, per esempio, un’elevata propensione al rischio o un elevato desiderio d’indipendenza (Lüthje e Franke, 2002).

### **1.2.3 Come si dovrebbe insegnare?**

Secondo Alberti et al. (2004) scarso accordo si riscontra in letteratura per quanto concerne i contenuti e i metodi della FI. Molto poco si conosce sulle

metodologie didattiche più efficaci (Brockhaus, 2001) e, di conseguenza, le ricerche sui metodi di insegnamento dell'imprenditorialità necessitano di ulteriori sviluppi (Kirby, 2002). L'efficacia delle diverse strategie, così come i contenuti, dipendono dal target e dagli obiettivi della FI (Alberti et al., 2004): solo dopo aver fissato obiettivi e contenuti si può stabilire il metodo (Mwasalwiba, 2010). Seppur numerosi e variegati (Hytti e O'Gorman, 2004), i metodi d'insegnamento nell'ambito della FI si possono suddividere in due macro-tipologie: quelli innovativi (o "*action learning*") e quelli tradizionali, conosciuti anche, rispettivamente, come "metodi attivi" e "metodi passivi" (Mwasalwiba, 2010). Rispetto ai metodi passivi, quelli attivi dovrebbero facilitare l'apprendimento e condurre gli studenti a scoprire e conoscere la propria identità. Nei corsi che utilizzano i metodi attivi gli studenti sono coinvolti direttamente ed assumono ruoli primari nello sviluppo di business reali o virtuali (Hytti e O'Gorman, 2004). In tale contesto i docenti devono avere un ruolo di facilitatori e non assumere, invece, quello di insegnanti tradizionalmente intesi (Tenenbaum et al., 2001). Una prima criticità è data dalla difficoltà di trovare il giusto bilanciamento tra i ruoli di "allenatore" e di "insegnante". In merito al rapporto tra insegnante e studenti è da prendere in considerazione il seguente paradosso: se, da un lato, è auspicabile che gli studenti siano liberi di lavorare in modo indipendente, con il monitoraggio da parte degli insegnanti ridotto al minimo, dall'altro, se gli studenti non ricevono feedback e non sono seguiti, i progressi possono essere molto lenti, con conseguenti frustrazioni. Una soluzione a questa criticità consiste non nel massimizzare la frequenza degli interventi, ma nel migliorarne la qualità (Hytti e O'Gorman, 2004). Una seconda criticità risiede nella difficoltà di un corretto bilanciamento dei carichi di lavoro tra insegnanti e studenti. Nei corsi che utilizzano i metodi passivi gli studenti sono coinvolti in letture e compiti che hanno lo scopo di far loro comprendere i benefici prodotti dall'attività imprenditoriale, piuttosto che di far capire come si può diventare imprenditori. In molti casi, per creare un legame forte con il mondo imprenditoriale, si ricorre alla presenza in aula di imprenditori che portano la propria testimonianza e forniscono una visione reale dell'imprenditorialità (Hytti e O'Gorman, 2004).

Passando in rassegna la letteratura si possono individuare, tra i metodi d'insegnamento più utilizzati nella FI, le letture, gli studi di caso e i gruppi di discussione: tutti e tre appartengono alla tipologia dei metodi passivi. Altri, appartenenti alla tipologia dei metodi attivi, ma non altrettanto diffusi, sono la

creazione di *business plan* (Cannavacciuolo et al., 2003), video e filmati, simulazioni, interventi esterni di imprenditori, *project works* (Mwasalwiba, 2010). Tutto questo richiama un dibattito ancora aperto sul giusto mix di formazione teorica e pratica. Fiet (2001), per esempio, sostiene la superiorità della teoria al fine di sviluppare le abilità cognitive degli studenti e prepararli ad assumere le decisioni migliori. Il che si ritrova maggiormente nei metodi di tipo passivo. Di contro numerosi autori sostengono l'importanza e la necessità dell'approccio esperienziale e della formazione di tipo "*learning by doing*" (Laukkanen, 2000; Gibb, 2002; Sogunro, 2004; Rasmussen e Sørheim, 2006; Heinonen e Poikkijoki, 2006), che più si identificano nei metodi di tipo attivo.

I metodi passivi vengono in generale criticati da più fonti. Essi, infatti, vengono ritenuti meno efficaci di quelli attivi nell'influenzare e sviluppare gli attributi imprenditoriali (Bennett, 2006). Secondo Davies e Gibb (1991), usare tali metodi per insegnare l'imprenditorialità è come guidare utilizzando lo specchietto retrovisore. Nonostante queste critiche e il fatto che molti esperti del settore invocino a gran voce approcci innovativi (Pittaway, 2009), ad oggi si utilizzano in maggioranza metodi di tipo tradizionale (Mwasalwiba, 2010; Testa, 2010).

#### **1.2.4 Cosa si dovrebbe insegnare?**

Il valore della FI è direttamente proporzionale al contenuto dei corsi. Anzi, secondo alcuni autori (Ronstandt, 1987; Bechard e Gregoire, 2002) "cosa si dovrebbe insegnare?" è proprio la prima domanda da porsi. Seguita da una seconda domanda: "con quali metodi?". I metodi, infatti, sono strettamente correlati ai contenuti (Bechard e Gregoire, 2002; Alberti et al., 2004; Mwasalwiba, 2010), a dimostrazione, come già osservato, dell'intrinseca relazione tra i Big Five. I contenuti dei corsi sono talmente vari che è difficile individuare un obiettivo comune (Fiet, 2001). Tale varietà viene attribuita alla mancanza di una definizione comune di imprenditorialità e all'assenza di una struttura teorica coesa all'interno della FI (Bennet, 2006). Sebbene la FI sia stata classificata come una disciplina aziendale, i programmi dei corsi attingono anche ad altre discipline, quali economia politica, psicologia, antropologia e sociologia (Dollinger, 1989); spesso, però, si avvicinano a quelli dei corsi di economia aziendale (Alberti et al, 1999). Sono numerosi i corsi di FI attivati in tutto il mondo (Brockhaus, 2001), ma, come ampiamente riconosciuto, educano principalmente "*about entrepreneurship*" piuttosto che "*for*



*entrepreneurship*” (Levie, 1999; Kirby, 2002; Mwasalwiba, 2010) o “*in entrepreneurship*” (Cheung, 2008; Mwasalwiba, 2010). Il primo ad introdurre la distinzione tra “*about*”, “*for*”, e “*in*” fu Jamieson (1984). In letteratura, però, si trovano definizioni diverse e, talvolta, contrastanti delle tre tipologie di FI. Secondo alcuni autori la formazione “*about entrepreneurship*” ha lo scopo di educare in merito alla creazione di nuove imprese e alla gestione del business, quella “*for entrepreneurship*” ha come obiettivo quello di sviluppare un insieme di atteggiamenti ed abilità imprenditoriali (Kirby, 2004; Cheung, 2008). Di contro, secondo altri autori, la formazione “*about entrepreneurship*” deve far comprendere il fenomeno imprenditorialità in termini generali (Hytti e O’Gorman, 2004; Mwasalwiba, 2010), mentre la formazione “*for entrepreneurship*” deve stimolare i processi imprenditoriali e fornire gli strumenti necessari a dar vita a nuove imprese. Educare “*in entrepreneurship*”, invece, significa far sì che gli individui diventino più imprenditivi (Dreisler et al., 2003; Kirby, 2004; Mwasalwiba, 2010). Tuttavia la linea di demarcazione tra “*about*” e “*for*” non è sempre chiara e visibile (Dreisler et al., 2003; Mwasalwiba, 2010). Secondo Mwasalwiba (2010) educare “*for entrepreneurship*” significa inglobare anche gli altri due obiettivi (*about* e *in*). Infatti, all’inizio del percorso formativo ai partecipanti occorre fornire quelle conoscenze che permettono loro di comprendere il fenomeno dell’imprenditorialità (*about*), successivamente occorre educarli in modo tale che sviluppino abilità relative alla scoperta di nuove opportunità (*in*).

L’analisi della letteratura, condotta da Mwasalwiba (2010) ha portato ad individuare i principali contenuti dei corsi di FI nei seguenti :

1. organizzazione delle risorse e finanza;
2. marketing e tecniche di vendita;
3. generazione di idee e scoperta di nuove opportunità;
4. redazione di un business plan;
5. amministrazione;
6. organizzazione e gestione dei gruppi di lavoro;
7. creazione di nuove imprese;
8. gestione delle piccole e medie imprese;
9. gestione del rischio.

Altri contenuti, meno diffusi rispetto ai suddetti ma presenti con una certa frequenza nei corsi di FI, sono: gestione ed innovazione tecnologica, aspetti legali,

franchising, negoziazione, gestione del tempo, comunicazione e *problem solving* (Rae, 1997; Mwasalwiba, 2010). Anche la creatività viene rimarcata e considerata importante da diversi autori (Garavan e O’Cinneide, 1994; Rae, 1997; Gorman et al., 1997; Solomon et al., 2002; Alberti et al., 2004).

Kirby (2002) sottolinea come la FI dovrebbe far sì che i partecipanti ai corsi siano pronti ad affrontare le sfide che l’imprenditorialità proporrà nel 21° secolo; ciò implica la necessità di un cambiamento sia dei contenuti sia dei metodi d’insegnamento.

### 1.2.5 Quali dovrebbero essere gli obiettivi?

Gli obiettivi consentono di individuare il target a cui erogare la FI, di stabilire il contenuto dei corsi, di individuare i metodi di insegnamento più appropriati e, infine, di valutare gli effetti e l’impatto della FI (Alberti et al., 2004; Mwasalwiba, 2010). Ma quali sono gli obiettivi della FI? Secondo la letteratura, possono essere riassunti nei seguenti tre: insegnare a capire l’imprenditorialità, insegnare a diventare imprenditivi, insegnare a diventare imprenditori (Hytti e O’Gorman, 2004). La figura 1.1 illustra i diversi ruoli assegnati alla FI.

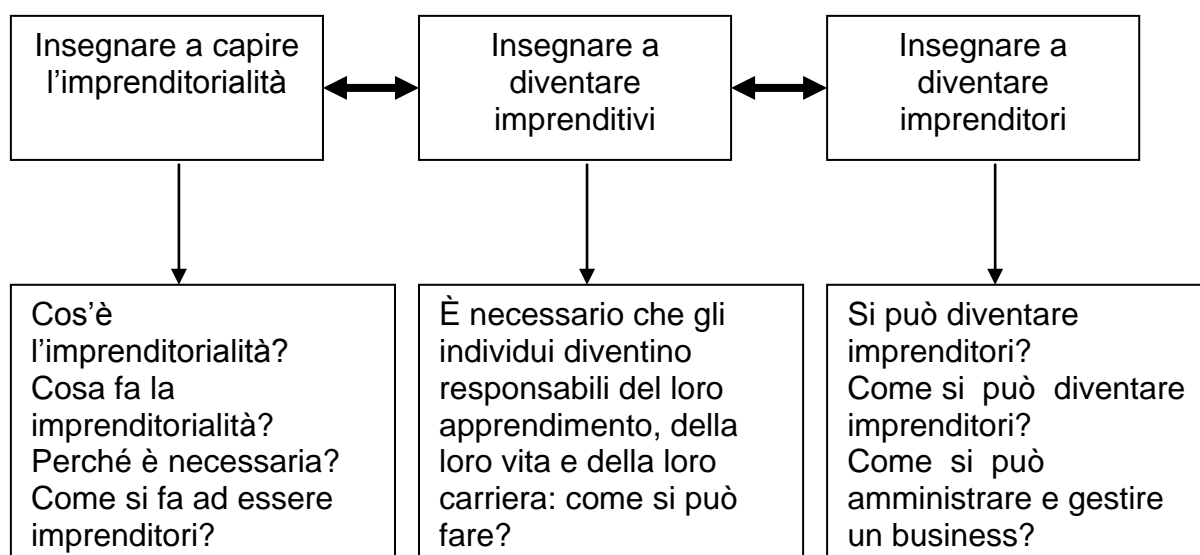


Figura 1.1. I diversi ruoli della FI (adattato da Hytti e O’Gorman, 2004)

Con riferimento alla figura 1.1, il primo obiettivo consiste nel far conoscere l’imprenditorialità e il ruolo specifico che essa e gli imprenditori giocano all’interno dell’economia moderna e della società (Jack e Anderson, 1998; Chen et al., 1998). Il secondo obiettivo deve condurre gli individui ad essere imprenditivi cioè ad

assumersi le proprie responsabilità in termini di apprendimento, della propria vita e carriera (Jack and Anderson, 1998; Gibb, 1999; London e Smither, 1999). Il terzo obiettivo deve condurre gli individui a diventare imprenditori, fornendo le informazioni e le *skills* necessarie a dar vita ad un nuovo business (Jack e Anderson, 1999; Solomon et al., 2002). I tre obiettivi identificati possono essere raggiunti singolarmente da un corso di FI poichè, solitamente, un corso di FI è una combinazione dei tre (Hytti e O’Gorman, 2004). L’analisi della letteratura, condotta da Mwasalwiba (2010) ha portato ad individuare i principali obiettivi della FI nei seguenti:

- aumentare le attitudini imprenditoriali;
- creare nuove imprese e posti di lavoro;
- fornire un contributo alla società;
- stimolare le abilità imprenditoriali.

Ma cosa si intende per attitudini e abilità imprenditoriali? Le prime dipendono dalle persone e dalle situazioni (Krueger et al., 2003). Tra esse si possono annoverare, a titolo d’esempio: avversione al rischio, accettazione dell’errore (De Pillis e Reardon, 2007), autoefficacia (Krueger et al., 2000). Tra le abilità si possono annoverare: “*selling and bargaining, leadership, planning, decision making, problem solving, team building, communication and conflict management*” (Shane et al., 2003, pag. 19).

Naturalmente gli obiettivi cambiano a seconda del fatto che la FI venga erogata in Università e Business School, piuttosto che nelle scuole secondarie e primarie (Hytti e O’Gorman, 2004) o in altri contesti ed organizzazioni (Ibrahim e Soufani, 2002).

Come già affermato, alla domanda “quali dovrebbero essere gli obiettivi?”, è legato indissolubilmente il problema della misurazione e valutazione dei risultati, tematica trattata nel paragrafo 3.2.3.1.

### **1.3 La formazione imprenditoriale nelle scuole secondarie: definizioni ed elementi costitutivi.**

Come già sottolineato nell'introduzione, è da più parti evidenziata la necessità di sviluppare la FI a livello di scuole secondarie (Van der Kuip e Verheul, 2004; Potter e Proto, 2007; Cheung, 2008; Johansen e Clausen 2009). Di contro, la maggior parte delle ricerche presenti in letteratura, pone l'attenzione sulla FI sviluppata all'interno delle Università e Business Schools, tralasciando l'ambito delle scuole secondarie (Peterman e Kennedy, 2003; Johansen e Clausen, 2009; Heilbrunn, 2010).

Ma cosa può fare la scuola secondaria per incoraggiare l'imprenditorialità? Nella maggior parte dei paesi europei l'attuazione di piani di studio inerenti alla FI dipende dall'iniziativa delle singole scuole e degli insegnanti, nonché dal sostegno delle imprese locali (Commissione delle Comunità Europee, 2006). Secondo alcuni, il sistema educativo formale può fare poco; anzi, spesso, esso soffoca l'imprenditorialità (Chamard, 1989; Gorman et al., 1997). Di contro, numerosi studi evidenziano come la scuola abbia un'influenza positiva nello stimolare e sviluppare le attitudini all'imprenditorialità (si vedano, per esempio, Birdthistle et al. 2007; Johansen e Clausen 2009; Lepoutre et al., 2009). Occorre, però, che il sistema scolastico cambi. Infatti, come sottolineato da Van der Kuip e Verheul, (2004): *"The old school system created uniformity among students and reliance upon an environment characterized by a high level of certainty. By contrast, entrepreneurship is associated with diversity among individuals having different interests, opinions and qualities and with creating opportunities from an uncertain environment"* (pag. 5). La FI nell'ambito della scuola secondaria deve sensibilizzare gli studenti in merito alle prospettive di carriera che possono offrire loro l'attività indipendente e l'imprenditorialità. Inoltre, deve stimolare e sviluppare una mentalità imprenditoriale (Commissione delle Comunità Europee, 2006; GEM, 2010). Ibrahim e Soufani (2002) sottolineano come la scuola secondaria, insieme alla famiglia e alle istituzioni pubbliche, debba giocare un ruolo cruciale nell'individuare e sviluppare i tratti imprenditoriale negli studenti. L'analisi di 50 programmi di FI sviluppati in nazioni quali Austria, Irlanda, Inghilterra e Finlandia, porta Hytti e O'Gorman (2004, pag. 6) ad affermare: *"In terms of how objectives differed by level of education, we observed*

*that in secondary schools (13 to 19 years), in higher education institutes (degree education in universities, colleges and polytechnics) and in adult education institutes (further education, e.g. training for employees), the most typical objective of the programmes was to increase the number of start-ups*". Tuttavia, secondo la Commissione delle Comunità Europee (2006), l'obiettivo della FI nelle scuole secondarie dovrebbe essere molto più ampio rispetto ad insegnare come avviare nuove imprese; esso dovrebbe coinvolgere lo sviluppo di attitudini personali verso l'imprenditorialità. Dello stesso parere anche autori come Johansen e Clausen (2009), Lepoutre et al. (2009), Athayde (2009) e contributi di istituzioni internazionali quali il Libro Verde sull'imprenditorialità in Europa della Commissione delle Comunità Europee (2003) e i rapporti GEM (2008, 2010). Il rapporto GEM (2010), però, sottolinea come gli esperti di imprenditorialità che valutano costantemente la FI a livello di scuole primarie e secondarie, la considerino molto debole nel quadro delle iniziative legate allo stimolo dell'imprenditorialità. Anche dal rapporto Eurobarometer (2009) non emerge un quadro più positivo. Attraverso un'indagine telefonica condotta in 27 Paesi membri dell'Unione Europea, oltre che in USA, Giappone, Cina, Turchia, Sud Corea e Croazia, il rapporto evidenzia come nei Paesi dell'Unione Europea la percentuale degli intervistati che ritiene che la scuola abbia contribuito ad accrescere il loro atteggiamento imprenditoriale, spazia da un minimo del 26% ad un massimo del 64%. L'Italia, con la percentuale del 37%, si posiziona al quart'ultimo posto seguita solo dall'Ungheria (36%), dalla Lituania (33%) e dalla Lettonia (26%). Le quattro percentuali più alte, invece, sono quelle di Cipro (64%), del Portogallo (63%), della Romania (60%) e della Francia (60%).

### **1.3.1 Chi dovrebbe insegnare nelle scuole secondarie?**

Le aspettative nei confronti della FI sono alte e il ruolo ricoperto dagli insegnanti, come già sottolineato nel paragrafo 1.2.1, risulta determinante (Seikkula-Leino et al., 2010).

Gli insegnanti dovrebbero essere pronti a perseguire una visione di aula come "*learning community*", nella quale essi stessi siano motivati a sviluppare nuove forme pedagogiche atte a trasformare la teoria in realtà (Seikkula-Leino et al., 2010). Il loro ruolo deve essere quello di "facilitatori" ed "innovatori" (Tessaring e Wannan, 2004). Il problema è che, spesso, gli insegnanti non sanno, o sanno molto limitatamente, che cosa sia utile insegnare, ove per utile si intende ciò che possa avere una diretta

applicazione nel mondo del lavoro. Il gap esistente tra scuola e mondo del lavoro coinvolge non solo gli studenti ma, in modo più o meno diretto, l'intera società (Saboe et al., 2002). Questo è uno dei motivi che ha portato negli ultimi anni, anche a livello europeo, ad incrementare l'erogazione di corsi di FI nelle scuole secondarie (Cheung, 2008). Tuttavia, sono pochi, ad oggi, gli insegnanti delle scuole secondarie coinvolti nella FI. Ciò è imputabile al fatto che le scuole sono poco inclini ad impegnare risorse, anche umane, in tale ambito; inoltre, i piani di studio dell'insegnamento secondario non motivano sufficientemente le scuole e gli insegnanti a sviluppare la FI (Cheung, 2008). Diventa quindi indispensabile offrire a questi ultimi sostegno ed incentivi (Commissione delle Comunità Europee, 2006), anche per migliorare la qualità stessa della FI (Tessaring e Wannan, 2010).

Come già accennato, esiste una carenza di insegnanti qualificati (Cheung, 2008) e motivati (Commissione delle Comunità Europee, 2006); la maggior parte di essi non ha conoscenze ed esperienze sufficienti per insegnare l'imprenditorialità (Cheung, 2008). Da qui la necessità di educare, prima ancora degli studenti, gli insegnanti (Schwartz, 2006). A tal proposito la relazione finale "Mini- imprese nell'insegnamento secondario", redatta da un gruppo di esperti nell'ambito della promozione della competitività delle PMI (Commissione delle Comunità Europee, 2005), suggerisce come gli insegnanti debbano essere oggetto di una selezione e di una formazione rigorose. È necessaria una formazione continua dei docenti, i quali devono disporre del tempo e delle risorse necessarie per pianificare, realizzare e valutare le attività; è importante inoltre fornire loro adeguato materiale didattico e chiarire le loro responsabilità (Commissione delle Comunità Europee, 2006). Ad oggi, malgrado una presa di coscienza crescente nelle istituzioni pubbliche, la formazione degli insegnanti non ha, in genere, carattere sistematico (Commissione delle Comunità Europee, 2006) e la FI nelle scuole secondarie si basa in larga misura sull'entusiasmo e sulla buona volontà degli insegnanti (Commissione delle Comunità Europee, 2005). In Europa la FI è, nella maggior parte dei casi, un'attività extra-curricolare affidata ad insegnanti di grande dedizione. Ciò, però, non costituisce una base solida per lo sviluppo ulteriore di tali iniziative. Così facendo l'importanza della FI risulta, di fatto, simbolicamente e letteralmente sminuita. Inoltre non è ragionevole aspettarsi che questi insegnanti, già costretti ad andare oltre le loro mansioni, si impegnino in corsi di formazione destinati a rafforzarne le capacità di educatori all'impresa (Commissione delle Comunità Europee, 2005).

Secondo Tessaring e Wannan (2010), bilanciare la necessità di insegnanti di qualità con le problematiche economiche che affliggono il sistema scolastico sarà proprio la sfida per il futuro.

### **1.3.2 Chi dovrebbe imparare nelle scuole secondarie?**

Come sottolineato nel paragrafo 1.2.2, sono numerosi gli autori che evidenziano il problema della selezione dei partecipanti per quanto riguarda la FI erogata nelle Università e nelle Business Schools. Di contro non sono stati trovati, in letteratura, contributi che evidenzino la necessità di selezionare i ragazzi delle scuole secondarie. Anche le raccomandazioni delle diverse Commissioni Europee in merito alla FI nelle scuole secondarie non parlano di selezione nei confronti degli studenti ma, piuttosto, di selezione degli insegnanti, come sottolineato nel paragrafo precedente.

Poiché le radici dell'imprenditorialità attecchiscono in giovane età occorre individuare e sviluppare attitudini ed abilità imprenditoriali in età scolare. L'obiettivo è, quindi, quello di coinvolgere il maggior numero possibile di studenti (Johansen e Clausen, 2009). Purtroppo però, in molti casi, la scelta degli studenti viene fatta in modo del tutto casuale; gli studenti stessi non hanno voce in capitolo e non decidono loro se partecipare o meno alla formazione (Johansen e Clausen, 2009).

### **1.3.3 Come si dovrebbe insegnare nelle scuole secondarie?**

La sfida per le scuole secondarie è quella di avvalersi di insegnanti che abbiano un orientamento verso l'imprenditorialità ed utilizzino i metodi più appropriati (Birdthistle et al., 2007). Ciò dimostra, ancora una volta, quanto i Big Five siano strettamente relazionati e, nel caso specifico, come insegnanti e metodi siano fortemente correlati.

Il metodo "*enterprising*" è l'opposto rispetto al metodo d'insegnamento tradizionale, indicato come "*didactic*" (Birdthistle et al., 2007). La tabella 1.1 evidenzia le principali differenze tra i due metodi d'insegnamento (Birdthistle et al., 2007).

<u>Metodo “didactic”</u>	<u>Metodo “enterprising”</u>
Gli studenti ricoprono un ruolo passivo, di ascoltatori	Gli studenti imparano attraverso il <i>learning by doing</i>
Gli studenti imparano solo dall’insegnante	Gli studenti imparano gli uni dagli altri
Gli studenti imparano da testi scritti	Gli studenti imparano da dibattiti e scambi
Gli studenti imparano da “esperti”	Gli studenti, opportunamente guidati, imparano dalla scoperta
Gli studenti imparano dal riscontro con persone che ricoprono un ruolo chiave (tipicamente gli insegnanti)	Gli studenti imparano dal riscontro, dalle reazioni e dal confronto con molte persone
Gli studenti imparano in un ambiente ben organizzato e programmato	Gli studenti imparano in un ambiente informale e flessibile
Gli studenti imparano senza la pressione di dover raggiungere, nell’immediato, gli obiettivi	Gli studenti imparano sotto la pressione di dover raggiungere gli obiettivi
Gli studenti imparano cercando di evitare gli errori	Gli studenti imparano dagli errori
Gli studenti imparano dagli appunti, dalle annotazioni	Gli studenti imparano risolvendo i problemi

**Tabella 1.1. Le principali differenze tra i metodi “didactic” e “enterprising”**

Come si può osservare dalla tabella 1.1, una tra le caratteristiche del metodo “enterprising” è il *learning by doing*. Tale approccio, indicato anche come “*experience-based learning*” promuove la partecipazione attiva degli studenti in situazioni reali e di *problem solving*. Così facendo gli studenti si assumono le responsabilità delle decisioni prese direttamente da loro (Van der Kuip e Verheul, 2004). In molti Paesi il *learning by doing* viene attivato attraverso la realizzazione e la gestione, da parte degli studenti, di mini imprese. Tale pratica consente, proprio nelle scuole secondarie, di sviluppare le attitudini e le abilità imprenditoriali, oltre ad aumentare la consapevolezza dell’attività autonoma come possibile scelta di carriera (Commissione delle Comunità Europee, 2002). A tal proposito la relazione finale



“Mini-imprese nell’insegnamento secondario”, redatta da un gruppo di esperti nell’ambito della promozione della competitività delle PMI (Commissione delle Comunità Europee, 2005), individua, nei fattori che seguono, le motivazioni del crescente successo della metodologia delle “imprese di studenti”:

- lo stretto collegamento con le imprese, con la comunità locale e il coinvolgimento del settore privato;
- la flessibilità e l’adattabilità di questi programmi ai vari tipi d’istruzione e, a livello locale, alle varie situazioni;
- l’entusiasmo e la motivazione suscitate tra gli studenti (compresi coloro che si mostrano poco motivati nei confronti delle materie più tradizionali);
- il potenziale che queste attività sono in grado di liberare tra i giovani in termini di creatività, iniziativa e innovazione.

I programmi “imprese di studenti” sono organizzati sia nel quadro dei programmi di studio ufficiali e nell’orario scolastico, sia nel quadro delle attività parascolastiche ed extrascolastiche. Di frequente le attività che si svolgono nell’ambiente scolastico comportano un lavoro supplementare e gli studenti dedicano una parte del loro tempo libero alla gestione della loro impresa. Il metodo si basa in larga misura sull’entusiasmo e sulla buona volontà degli studenti e degli insegnanti, come già sottolineato nei paragrafi precedenti.

I metodi utilizzati nella FI sono diversi, i principali sono elencati di seguito (Cheung, 2008):

- utilizzo di progetti;
- metodo “*didactic*”;
- utilizzo di mentori;
- studi di caso;
- competizione;
- *workshop*.

I metodi pedagogici dovrebbero incoraggiare i ragazzi a prendere autonomamente le decisioni e a considerare l’errore come parte integrante del processo di apprendimento. Numerosi studi hanno dimostrato che i metodi esperienziali, precedentemente citati, sono determinanti ai fini dello sviluppo dei tratti imprenditoriali degli studenti (Ibrahim e Soufani, 2002).

Gli approcci che mettono al centro dell’apprendimento gli studenti – che diventano così parte attiva del processo – dovrebbero far sì che gli studenti stessi

trasferiscano, quanto da loro appreso nell'ambito della FI, in altri contesti; essi risultano essere i più appropriati (Man e Yu, 2007). La sfida, per gli insegnanti, è quella di sviluppare un metodo che incoraggi il *learning by doing*, lo scambio, la sperimentazione, l'approccio positivo nei confronti degli errori, la propensione al rischio, la soluzione creativa dei problemi e l'interazione con il mondo esterno (Jones e Iredale, 2010).

#### **1.3.4 Cosa si dovrebbe insegnare nelle scuole secondarie?**

Un carattere essenziale della FI è l'interdisciplinarietà (Cheung, 2008). Nell'insegnamento secondario della maggior parte dei Paesi europei esistono discipline che consentono di per sé – se le scuole e gli insegnanti prendono l'iniziativa – l'apprendimento dell'imprenditorialità (ad esempio Studi sociali ed economici, Geografia etc), anche se spesso l'apprendimento si effettua nel quadro di attività parascolastiche (Commissione delle Comunità Europee, 2006). Si è molto dibattuto sull'opportunità che la FI includa l'insegnamento di qualità manageriali, come le strategie di negoziazione e marketing, accanto alle qualità imprenditoriali quali la creatività, l'autonomia e la ricerca di nuove opportunità (Van der Kuip e Verheul, 2004).

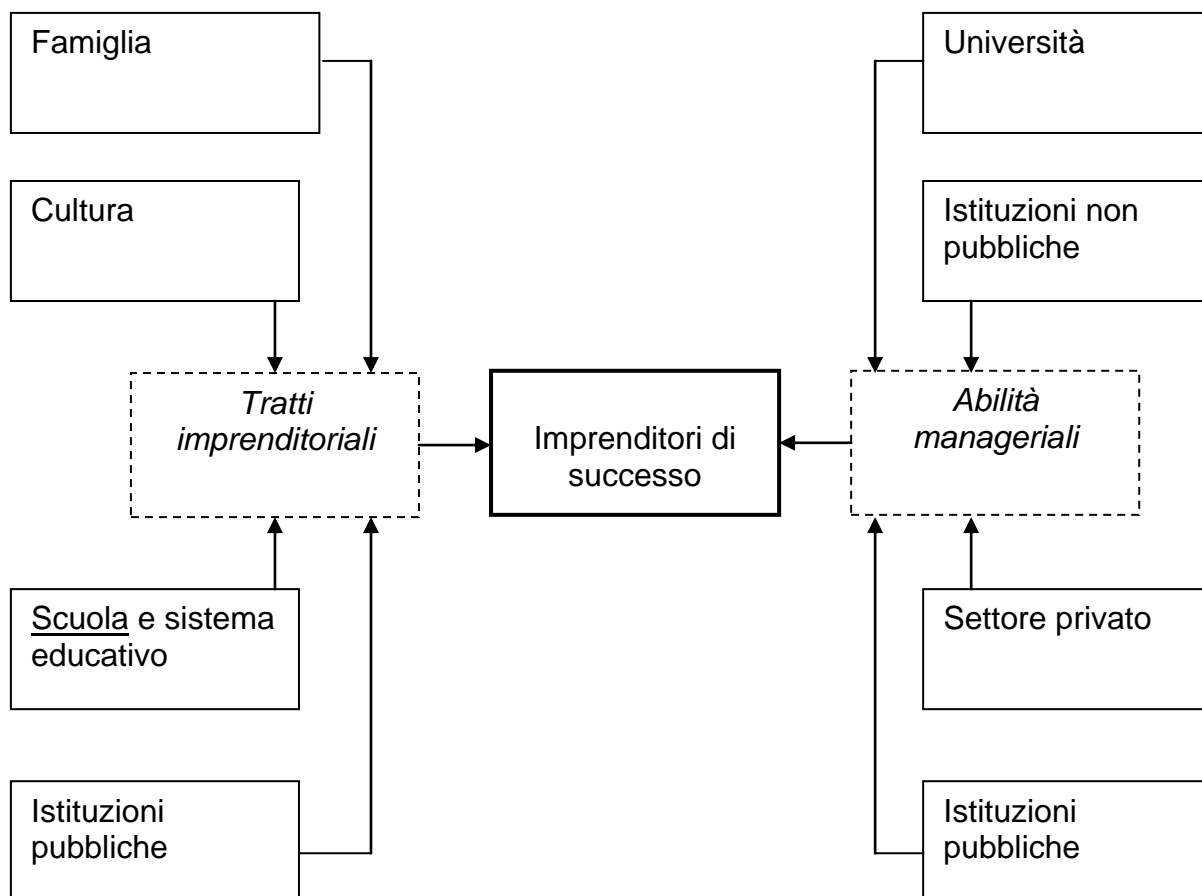
Nella realizzazione del programma mini imprese (o "imprese di studenti"), citate nel paragrafo precedente, vengono affrontati e sviluppati contenuti quali marketing, legislazione, finanza, comunicazione, economia (Commissione delle Comunità Europee, 2005). Altri contenuti sviluppati nella FI riguardano il management e la contabilità (Commissione delle Comunità Europee, 2002). Sul sito della Junior Achievement<sup>2</sup> ([www.ja.org](http://www.ja.org)) nella pagina dedicata ai programmi di FI nelle scuole secondarie, si trovano molti dei contenuti già citati – quali, per esempio, marketing, finanza e management – oltre a tematiche quali: ricerca e sviluppo, politiche fiscali, mercati, distribuzione, inflazione, costi opportunità, domanda ed offerta. In tutti i programmi proposti vengono affrontati due temi: l'etica e le responsabilità sociali.

---

<sup>2</sup> Junior Achievement (JA) è un'organizzazione no profit, nata negli USA agli inizi del '900 con lo scopo di sviluppare e diffondere programmi didattici che avvicinano i giovani all'imprenditorialità. In Europa l'organizzazione è rappresentata da JA-YE Europe che riunisce 38 associazioni le quali realizzano programmi educativi per le scuole primarie, secondarie e per le università.

### 1.3.5 Quali dovrebbero essere gli obiettivi nelle scuole secondarie?

Come già sottolineato nell'introduzione, l'obiettivo principale della FI nella scuola non è quella di insegnare come avviare nuove attività nel breve periodo, ma quello di modificare, innanzitutto, le opinioni degli studenti nei confronti dell'imprenditorialità (Gasse, 1985; Filion, 1994; Lepoutre et al., 2009; OECD 2009), e, successivamente, sviluppare qualità imprenditoriali (Cheung, 2008). Dello stesso parere anche Van der Kuip e Verheul (2004), per i quali le qualità imprenditoriali sono: fiducia in sé stessi, consapevolezza di sé, alto livello di autonomia, alto grado di percezione rispetto al controllo del proprio destino e degli eventi, alto livello di empatia con le persone, disponibilità a lavorare duramente, alto orientamento al successo, alta propensione al rischio e flessibilità. A tal proposito, già Ibrahim e Soufani (2002) avevano individuato ruoli diversi per attori differenti: alle scuole e al sistema educativo (e ad altri attori evidenziati nella figura 1.2) il compito di sviluppare i tratti imprenditoriali (di fatto coincidenti con le qualità indicate da Van der Kuip e Verheul, 2004); alle Università (e ad altri attori evidenziati nella figura 1.2) il compito di fornire abilità manageriali. Queste ultime, secondo Ibrahim e Soufani (2002), possono essere sintetizzate come segue: "*strategy, cash flow management, financial planning, marketing skills, delegation skills, networking*" (pag. 427).



**Figura 1.2. Ruoli diversi per attori differenti nella FI (Ibrahim e Soufani, 2002)**

Gli obiettivi della FI, come già sottolineato, devono essere individuati con precisione e chiarezza onde evitare di raggiungere risultati opposti a quelli prefissati. Per esempio, se il programma non riesce a stimolare l'interesse degli studenti verso l'imprenditorialità, essi non diventano consapevoli del loro potenziale e non acquisiscono nuove idee circa il loro futuro professionale. Ne consegue la necessità di collocare la FI adeguatamente all'interno del ciclo di studi, onde evitare errori (Solimene, 2007). Nei programmi di studio delle scuole secondarie occorre, dunque, inserire obiettivi espliciti, nonché gli orientamenti relativi alla loro attuazione; solo così si fornisce una base solida per la FI (Commissione delle Comunità Europee, 2006).

Per il proseguo di questo lavoro di ricerca è stato considerato quanto sostenuto dall'OECD (2009) secondo cui la FI nelle scuole secondarie deve, in primo luogo, modificare gli atteggiamenti nei confronti dell'imprenditorialità. Atteggiamenti che, come verrà descritto nel capitolo tre, rappresentano le opinioni favorevoli o

sfavorevoli nei confronti di un determinato obiettivo (Oskamp e Schultz, 2004). Successivamente sarà possibile sviluppare tratti (o qualità) imprenditoriali (Ibrahim e Soufani, 2002; Van der Kuip e Verheul, 2004)

Come già affermato, alla domanda “quali dovrebbero essere gli obiettivi?”, è legato indissolubilmente il problema della misurazione e valutazione dei risultati, tematica trattata nel paragrafo 3.2.3.2.

## **Capitolo 2**

### **Le principali iniziative di FI nelle scuole secondarie in Europa e in Italia**

#### ***2.1 Lo stato dell'arte in Europa***

Nel novembre 2007, la Commissione Europea (Direzione Generale Imprese e Industria) ha presentato una valutazione degli obiettivi educativi in tema di imprenditorialità rispetto a quanto indicato nel rapporto della Commissione delle Comunità Europee (2006). Quest'ultimo sottolinea la necessità di promuovere attraverso, per esempio, programmi d'insegnamento e campagne di promozione, lo spirito imprenditoriale tra i giovani. A pagina 5 si legge: "Tradizionalmente, l'istruzione formale in Europa non ha favorito l'accesso all'imprenditorialità e all'attività indipendente. Tuttavia, dal momento che i comportamenti e i riferimenti culturali si formano sin dalla più tenera età, i sistemi di insegnamento possono notevolmente contribuire alla riuscita della sfida imprenditoriale nell'Unione Europea. In tal modo, pur riconoscendo che la competenza imprenditoriale deve essere acquisita attraverso l'apprendimento permanente, la presente comunicazione pone l'accento sull'insegnamento che va dalla scuola primaria sino all'università". Per la valutazione degli obiettivi educativi in tema di imprenditorialità è stato utilizzato un indicatore che fa riferimento all'inclusione, nei curricula nazionali dell'istruzione

secondaria, dell'imprenditorialità come elemento chiave. La tabella 2.1 schematizza la situazione dei 27 paesi membri dell'Unione Europea.

Austria	N
Belgio	N
Bulgaria	N
Cipro	Y
Danimarca*	N
Estonia*	(Y)
Finlandia	Y
Francia	N
Germania**	(Y)
Grecia	N
Irlanda	Y
Italia	N
Lettonia**	(Y)
Lituania	N
Lussemburgo	N
Malta	N
Paesi Bassi	N
Polonia	Y
Portogallo	N
Regno Unito	Y
Repubblica Ceca*	(Y)
Repubblica Slovacca	N
Romania	N
Slovenia*	(Y)
Spagna	Y
Svezia*	(Y)
Ungheria	N

<b>Legenda</b>	
Y	Prevista
(Y)	Riforme pianificate/ prevista parzialmente
N	Non prevista

\* è stata pianificata una riforma \*\* è in corso una parziale implementazione

**Tabella 2.1. Imprenditorialità come competenza chiave nei curricula nazionali dell'educazione secondaria**

Di seguito viene riportata una descrizione sintetica della situazione nei vari Paesi membri dell'Unione Europea.

<b>Austria</b>	La FI non è ancora parte del curriculum della scuola secondaria. Essa, però, fa parte del curriculum delle scuole di <i>business administration</i> ed è un elemento comune dei centri di formazione professionale. L'utilizzo di Training Firms (imprese virtuali) è riconosciuto negli istituti e centri di formazione. Essenzialmente si mira a trasmettere conoscenze generali relative al business anziché a sviluppare una vera e propria cultura imprenditoriale e le relative competenze.
<b>Belgio</b>	Nonostante l'istruzione non sia una competenza federale, la situazione è praticamente identica in tutte le Regioni. La FI non è parte del curriculum scolastico in quanto tale, ma elementi di imprenditorialità fanno parte dei programmi scolastici. Giornate o settimane dedicate all'imprenditorialità vengono organizzate ogni anno.
<b>Bulgaria</b>	Solo il curriculum nazionale delle scuole secondarie di istruzione professionale prevede l'inclusione della FI come materia specifica, mentre essa non è ancora parte del curriculum della scuola secondaria in generale.
<b>Cipro</b>	Il Ministero dell'Istruzione e della Cultura ha reso la FI un obiettivo esplicito in tutti i curricula a tutti i livelli, con azioni di sostegno specifico a scuole ed università. Competenze relative all'imprenditorialità come la creatività, la fiducia in sé stessi, il pensiero critico, la comunicazione, la negoziazione, la pianificazione, la presa di decisioni, il lavoro di gruppo vengono promosse durante tutto il ciclo educativo. Gli studenti hanno l'opportunità di familiarizzarsi con i concetti imprenditoriali e compiono visite ad imprese o studi di caso specifici. Il Ministero dell'Istruzione prevede anche la creazione di una nuova unità per riorganizzare gli "aspetti imprenditoriali" dell'istruzione secondaria.
<b>Danimarca</b>	La FI non è parte dei curricula della scuola secondaria. Ciononostante, elementi di imprenditorialità possono essere ritrovati in alcuni programmi, ad esempio in materie facoltative come l'innovazione.
<b>Estonia</b>	La FI non è ancora parte integrante dei programmi scolastici, ma è stato pianificato un approccio che inserirà le competenze chiave dell'imprenditorialità nei curricula scolastici. L'Estonia sta mettendo in atto alcuni sforzi per promuovere un nuovo spirito imprenditoriale; i principali attori coinvolti sono il Ministero per gli Affari Economici e le Comunicazioni e la Fondazione Junior Achievement.



<b>Finlandia</b>	La Finlandia ha una strategia precisa per lo sviluppo della FI che coinvolge differenti dipartimenti della pubblica amministrazione. L'imprenditorialità è integrata nei percorsi educativi della scuola secondaria, della formazione professionale e dell'università.
<b>Francia</b>	La FI non fa parte dei curricula scolastici. Iniziative volte a promuovere l'imprenditorialità tra gli studenti della scuola secondaria vengono promosse con le associazioni di categoria. L'implementazione di azioni specifiche avviene in particolare a livello locale ed in modo frammentario.
<b>Germania</b>	In Germania l'educazione secondaria risulta sotto la competenza dei Länder (stati federali). Alcuni Länder sono molto avanzati per quanto riguarda la promozione della FI nella scuola secondaria (ad esempio il Baden-Württemberg, dove è stata messa in atto una strategia precisa per supportare sia le scuole sia gli insegnanti). La riforma della formazione professionale prevede l'introduzione della FI come materia a sé da inserire all'interno dei curricula. La fase di implementazione non è ancora stata ultimata.
<b>Grecia</b>	La FI non è parte dei curricula scolastici. Sono attualmente in atto alcuni sforzi in questo campo nel settore dell'istruzione professionale, ma questi sembrano essere allo stato embrionale.
<b>Irlanda</b>	In Irlanda, la FI è stata inclusa nel curriculum scolastico delle scuole secondarie. Gli studenti che partecipano a questi programmi hanno l'opportunità di prendere in considerazione l'impresa in un ampio contesto. La FI viene messa in atto attraverso una serie di attività che includono una combinazione di lezioni frontali, analisi di studi di caso, indagini fuori dal contesto scolastico ed incontri con testimoni. Gli studenti, inoltre, vengono incoraggiati a progettare, creare e gestire i propri progetti imprenditoriali. Esempi di questi progetti possono essere: mini imprese che vendono un prodotto o forniscono un servizio, ricerca di fondi per organizzazioni benefiche, pubblicazione di newsletter, organizzazione di eventi per la scuola.
<b>Italia</b>	I curricula nazionali della scuola secondaria non includono la FI. Data la flessibilità concessa nella scelta di alcune attività educative, le scuole possono sviluppare attività relative all'imprenditorialità, ma non esiste una pianificazione nazionale.
<b>Lettonia</b>	In Lettonia, esiste una materia, la " <i>Basics of business economy</i> ", che copre attività commerciali, forme legali dell'impresa ed alcune attività pratiche: è obbligatoria in tutte le scuole secondarie. Questa materia di insegnamento può essere utilizzata per sviluppare anche attività maggiormente focalizzate sull'imprenditorialità.

<b>Lituania</b>	La FI non fa parte del curriculum scolastico nazionale. Ciononostante, una strategia nazionale per la FI è stata messa in atto e sono state implementate alcune misure specifiche per sviluppare lo spirito imprenditoriale dei giovani nell'ambito delle scuole secondarie.
<b>Lussemburgo</b>	La FI non fa parte del curriculum scolastico nazionale. Il Ministero dell'Educazione coordina un gruppo di lavoro per l'implementazione di mini imprese nelle scuole secondarie.
<b>Malta</b>	La FI non è inclusa nel curriculum scolastico, ma è in corso di implementazione un progetto pilota in un gruppo di scuole selezionate (non è chiaro quando e come il progetto verrà esteso a tutte le scuole). Malta ha un piano alquanto ambizioso per l'introduzione della FI nelle scuole di tutti gli ordini e i gradi. Questo prevede anche la formazione della classe insegnante con il coinvolgimento delle associazioni di categoria.
<b>Paesi Bassi</b>	La FI non fa parte del curriculum scolastico nazionale. Ciononostante, esiste un ampio programma avviato dal Ministero dell'Economia in collaborazione con il Ministero dell'Educazione che, a partire dal 2007, ha messo a disposizione 25 milioni di euro per promuovere misure per la FI in tutto il sistema educativo (scuola primaria, secondaria ed università). Tutte le istituzioni educative possono richiedere fondi per attuare misure al fine di implementare la FI nei propri istituti.
<b>Polonia</b>	In Polonia, il Ministero dell'Educazione ha avviato nel 2002 un quadro nazionale per la FI. Le scuole secondarie propongono corsi di FI. Le verifiche presso le scuole hanno mostrato che la materia " <i>Fondamenti di imprenditorialità</i> " ed il modulo " <i>Educazione per la partecipazione attiva nella vita imprenditoriale</i> " vengono inclusi nel curriculum scolastico di scuole di tipologia differente, coerentemente con quanto previsto dalla legge.
<b>Portogallo</b>	Esistono un certo numero di iniziative sponsorizzate sia dal settore privato sia dal Governo, ma non esistono politiche pubbliche in questo ambito e la FI non è inclusa nel curriculum scolastico nazionale.
<b>Regno Unito</b>	La FI è integrata nel curriculum scolastico come elemento obbligatorio per tutti gli allievi di età compresa tra i 14 ed i 16 anni. Il governo ha finanziato progetti pilota nelle scuole secondarie ed ha, in seguito, divulgato le <i>best practice</i> allo scopo di incoraggiarne l'implementazione. A partire da questa esperienza, il Dipartimento per l'Educazione ha sviluppato una serie di indicazioni per la FI rendendole disponibili a tutti gli insegnanti ed introducendole in tutte le scuole secondarie.
<b>Repubblica</b>	La FI è in corso di introduzione nei curricula scolastici, in

<b>Ceca</b>	particolare con l'ingresso di un nuovo sistema di Programmi Educativi Generali (PEG). In totale, circa 300 PEG saranno introdotti ed utilizzati nella scuola secondaria. L'acquisizione delle abilità cruciali per diventare imprenditori rappresenta un elemento importante dei nuovi PEG, che descrivono l'attività imprenditoriale come una delle competenze chiave. Ciononostante, l'implementazione dipenderà essenzialmente dai programmi educativi delle diverse scuole.
<b>Repubblica Slovacca</b>	L'idea di introdurre la FI come elemento obbligatorio nei curricula scolastici è stata concordata tra il Ministero dell'Educazione ed il Ministero dell'Economia. Ciononostante, non sono ancora state attuate misure concrete in tale direzione.
<b>Romania</b>	Per il periodo 2007- 2010, la Romania prevede di mettere in atto una serie di elementi di riforma per l'implementazione di modalità concrete per sostenere iniziative sull'imprenditorialità. Sono previste misure specifiche per l'imprenditorialità femminile ed attività formative ad hoc, ma non è prevista l'introduzione della FI nei curricula scolastici dei diversi ordini e gradi del sistema scolastico.
<b>Slovenia</b>	L'imprenditorialità è indicata quale competenza chiave nella Strategia di Sviluppo della Slovenia. Tra il 2000 ed il 2006, la Slovenia ha attuato, attraverso risorse governative, il Programma per la Promozione dell'Imprenditorialità e la Creatività dei Giovani, al quale hanno partecipato ogni anno 4.000 giovani tra i 12 ed i 30 anni (dei quali circa il 30% è studente della scuola secondaria). La nuova Strategia per l'Introduzione dell'Imprenditorialità e la Creatività nel Sistema Scolastico (2007-2013), prevede il coinvolgimento di tutte le scuole di ogni ordine e grado. Lo scopo è quello di sviluppare la FI, ma anche di fornire una formazione specifica ai docenti.
<b>Spagna</b>	Il curriculum nazionale per la scuola secondaria include la FI. L'implementazione dipende dalle Regioni autonome.
<b>Svezia</b>	La Svezia non ha ancora introdotto la FI nei curricula scolastici nazionali. Numerose iniziative sono state, però, sviluppate a livello regionale e locale. La Svezia sta incrementando i propri sforzi per promuovere la FI nelle scuole secondarie.
<b>Ungheria</b>	La FI non fa parte del curriculum scolastico nazionale. Alcune scuole secondarie, su base individuale e volontaria, offrono corsi di FI.

Fonte: DG Impresa & Industria "Assessment of compliance with the entrepreneurship education objective in the context of the 2006 Spring Council conclusions", Novembre 2007

## **2.2 Le principali iniziative di FI nelle scuole secondarie europee**

Di seguito vengono descritte alcune iniziative di FI sviluppate all'interno delle scuole secondarie di diversi paesi membri dell'Unione Europea, anche in assenza di una *policy* nazionale.

### **Belgio**

**Free pour entreprendre** – La Fondazione FREE (le cui 7 società fondatrici sono: Compagnie Nazionale à Portefeuille s.a., Electrabel, Fortis Banque s.a., GlaxoSmithkline Biologicals s.a., Lhoist s.a, Groupe Siemens Belgique/Luxembourg s.a., Sonaca s.a.) incoraggia lo sviluppo dello spirito imprenditoriale tra la popolazione francofona del Belgio ed intende posizionarsi come attore chiave nello sviluppo dell'imprenditorialità. Il sito web della Fondazione presenta strumenti ed informazioni utili per sviluppare la FI. Il sito è destinato agli insegnanti della scuola secondaria, agli imprenditori ed anche agli studenti. FREE è il frutto di un'iniziativa del programma "4x4 pour entreprendre" del Ministero dell'Economia, delle PMI, della ricerca e delle nuove tecnologie. La fondazione beneficia anche del sostegno del Ministero dell'Educazione e riunisce rappresentanti di tutti i settori dell'insegnamento.  
<http://www.freefondation.be/fr/index.asp>

**ICHEC-PME** – È il dipartimento dedicato alle PMI della Scuola di Commercio ICHEC asbl (la più grande scuola di management francofona del Belgio). Creato nel 1993, ICHEC-PME ha lo scopo di sollecitare lo spirito imprenditoriale anche tra i giovani delle scuole secondarie.  
<http://www.ichec-pme.org/>  
<http://www.dreamday.be/>

**Jeunes Entreprises** – Il movimento Jeunes Entreprises è stato introdotto in Belgio nel 1977. Il suo scopo è quello di promuovere lo spirito di iniziativa e di responsabilità tra i giovani. Esso permette ai giovani delle scuole secondarie di scoprire il mondo dell'imprenditorialità. I suoi programmi consentono agli studenti di conoscere l'ambiente imprenditoriale attraverso esperienze pratiche. Attraverso le proprie attività, JE sviluppa il senso di responsabilità, la creatività, il rigore, lo spirito della scoperta, la comunicazione.

<http://www.lesjeunesentreprises.be/>

## Finlandia

**The Finnish 4H Federation** – Il "*learning by doing*" caratterizza le attività di questa associazione. I membri di 4H possono scegliere tra progetti di vario tipo (allevamento di animali, orticoltura e giardinaggio, selvicoltura, artigianato, ambiente, attività internazionali). Partecipando ai diversi progetti, i membri di 4H sviluppano competenze che saranno loro utili nel corso della loro vita. Un progetto può essere costituito da una mini impresa. Lo scopo è quello di incoraggiare lo spirito imprenditoriale tra i giovani delle scuole secondarie.

[http://www.4h.fi/in\\_english/the\\_finnish\\_4h\\_federation/learning\\_by\\_doing/](http://www.4h.fi/in_english/the_finnish_4h_federation/learning_by_doing/)

[http://www.4h.fi/nuorten\\_sivut/koulutukset\\_ja\\_kurssit/4h-yritys/](http://www.4h.fi/nuorten_sivut/koulutukset_ja_kurssit/4h-yritys/)

**YES-Centers** – Offrono servizi per la FI destinati anche alla scuola secondaria. Gli ambiti nei quali viene fornito supporto sono, tra gli altri, i seguenti: materiali didattici, formazione agli insegnanti, programmi di *mentoring*, contatti imprenditoriali.

<http://www.yes->

[keskus.fi/index.php?option=com\\_content&task=view&id=81&Itemid=122](http://www.yes-keskus.fi/index.php?option=com_content&task=view&id=81&Itemid=122)

## Irlanda

**Offaly County Enterprise Board** – Offaly County Enterprise Board è stato creato nel 1993 per incoraggiare l'imprenditorialità a livello locale.

<http://www.offalyceb.ie/schools-programmes-page.html>

In particolare, per quanto riguarda la sua collaborazione con il sistema educativo, l'Offaly County Enterprise Board propone, per le scuole secondarie, le seguenti attività: Enterprise Encounter e Student Enterprise Award, descritte nei siti sotto indicati.

<http://www.offalyceb.ie/enterprise-culture-page29781.html>

<http://www.offalyceb.ie/enterprise-culture-page29780.html>

### Lussemburgo

**Jonk Entrepreneuren Luxembourg** – Dal 2005 JEL riunisce rappresentanti del sistema educativo e del mondo imprenditoriale in un partenariato pubblico-privato allo scopo di incoraggiare i giovani ad essere creativi e per avviarli alla vita professionale. Questa associazione no-profit coordina una serie di progetti di FI come, ad esempio, le mini-imprese per le scuole secondarie. JEL sviluppa anche nuovi programmi educativi sull'imprenditorialità ed organizza visite di studio presso imprese destinati agli allievi di tutte le scuole. JEL si occupa, inoltre, della formazione destinata agli insegnanti.

<http://www.innovation.public.lu>

### Regno Unito

**Durham University – Centre for Entrepreneurial Learning** – Il Centre for Entrepreneurial Learning fornisce consulenza, assistenza e supporto a tutti gli studenti ed insegnanti che possono essere interessati ad esplorare il tema dell'imprenditorialità in senso ampio. Lo scopo è quello di sviluppare le loro capacità ed il loro spirito imprenditoriale grazie all'incorporazione del tema dell'imprenditorialità nei curricula, nelle esperienze di apprendimento ed insegnamento ed anche grazie all'avvio di nuove imprese. Nel corso degli anni, il Centre for Entrepreneurial Learning ha sviluppato strumenti per l'insegnamento e l'apprendimento anche per la scuola secondaria, in cooperazione con il sistema educativo ed imprenditoriale britannico.

<http://www.dur.ac.uk/cel/>

**Make Your Mark Club** – Rappresenta la campagna nazionale lanciata per accrescere lo spirito imprenditoriale dei giovani tra i 14 ed i 19 anni. Make Your Mark Club è un network nazionale di gruppi di imprese gestite da studenti. Il network annovera attualmente più di 300 tra scuole e college ed i gruppi sono gestiti direttamente dagli studenti con il supporto di insegnanti o tutor. I gruppi si incontrano generalmente al di fuori dell'orario scolastico.

<http://www.makeyourmarkclub.org.uk/>

## **2.3 Le principali iniziative di FI nelle scuole secondarie italiane**

### **Junior Achievement Italia**

<http://www.junioritalia.org/pagine/pagina.aspx?&L=IT>

Junior Achievement Italia (JAI) è un' associazione no-profit che opera nel mondo della scuola per sostenere il futuro personale e professionale dei giovani grazie alla promozione di percorsi didattici sull'economia e l'imprenditorialità. JAI sviluppa programmi anche per le scuole secondarie. Nell'ambito della scuola secondaria gli studenti si avvicinano gradualmente all'impresa, alla sua organizzazione e cultura attraverso esperienze concrete di microimprenditorialità o altre attività del tipo "*learning by doing*". Gli studenti, inoltre, sperimentano che cosa significa operare in un mercato globale partecipando a fiere e competizioni internazionali ed entrando in contatto con coetanei di altri Paesi.

Tra le diverse iniziative si evidenzia "Impresa in azione", il percorso didattico pensato per gli studenti delle classi IV delle scuole secondarie che consente di acquisire una mentalità "imprenditoriale" utile per affrontare con maggiore consapevolezza le future scelte formative e professionali (<http://www.junioritalia.org/pagine/impresa-in-azione.aspx>).

---

### **Programma Quadrifoglio – Percorsi di cultura tecnico-scientifica tra scuola e industria per unire impresa e formazione**

<http://www.programmaquadrifoglio.it/online/Home/Scuolesuperiori/Fareimpresaascuola/Ilprogetto.html>

Il Programma Quadrifoglio ha come obiettivo quello di valorizzare la cultura tecnica e industriale attraverso, anche, lo sviluppo della FI a tutti i livelli (scuole secondaria, università, post-laurea) . L'azione messa in atto ha un duplice obiettivo:

- ✓ la messa a punto di progetti diversi a seconda del ciclo scolastico cui si riferiscono,
- ✓ l'attivazione ed il supporto delle più importanti aziende presenti sul territorio.

Il Programma, che è promosso e realizzato dall'Associazione Amici del Museo del Patrimonio Industriale (Bologna), Fondazione Aldini Valeriani (Bologna), Istituti aggregati Aldini Valeriani e dal Museo del Patrimonio Industriale (Bologna), ha ottenuto il sostegno di Fondazione Carisbo, Fondazione del Monte, Istituto per il

Commercio Estero e Unindustria ed il patrocinio del Comune di Bologna, della Provincia di Bologna, della Regione Emilia Romagna e della Presidenza del Consiglio dei Ministri.

---

## **Simulimpresa**

<http://www.simulimpresa.com/>

Il programma Simulimpresa è destinato a promuovere la formazione degli allievi attraverso un'esperienza, in situazione simulata, di lavoro in tutte le sue relazioni (orario di lavoro, disciplina, situazioni di lavoro, sviluppo delle mansioni tecniche lavorative e metodologie etc).

Nelle singole scuole secondarie, centri professionali e università, collegate con la Centrale Nazionale di Simulazione, viene creata un'impresa virtuale dove si riproduce la struttura degli uffici di un'impresa di un dato settore o ramo di attività, dall'ufficio marketing, al commercio estero, all'amministrazione (contabilità, bilancio, gestione del personale).

Le mansioni di ciascun allievo "lavoratore" non sono fisse, ma soggette a rotazione nei vari dipartimenti. L'importanza del modello didattico risiede nella flessibilità, nella capacità di adattarsi alle finalità formative delle diverse istituzioni in cui è sperimentata. Nell'impresa virtuale si sviluppano quelle competenze e capacità – attitudine al problem solving, autonomia, capacità di lavorare in gruppo, responsabilità – richieste per un rapido inserimento nel mondo del lavoro.

Tutti gli enti e le organizzazioni coinvolte nel Programma Simulimpresa (402 istituti scolastici, attivi in undici regioni e suddivisi in istituti tecnici, istituti professionali, centri di formazione professionale ed università) sono coordinati dalla Centrale Nazionale di Simulazione Istituto don Calabria che ha sede a Ferrara. La Centrale ha il compito di coordinare l'attività delle diverse aziende virtuali, svolge attività di formazione e fornisce servizi virtuali indispensabili per la funzionalità della rete (banca, erario, enti previdenziali etc). Essa, inoltre, ha il compito di simulare "il mondo esterno all'impresa" e di erogare servizi di consulenza, coordinamento e formazione per le nuove imprese simulate, consulenza economica e legale sul lavoro, coordinamento dei contatti tra le imprese simulate.



La Centrale Nazionale di Simulazione Italiana - Programma SIMULIMPRESA- è uno dei fondatori di EUROPEN, associazione internazionale no-profit, cui fanno riferimento 42 paesi che raggruppano complessivamente più di 6.046 imprese simulate. Nel mondo il totale degli utenti delle imprese simulate superano i 120.000.

---

### **Confindustria Alessandria – “La tua idea d’impresa”**

[www.latuaideadimpresa.it](http://www.latuaideadimpresa.it)

Confindustria Alessandria ha varato il progetto “La tua idea d’impresa”, un sito web ed una gara per gli studenti delle scuole secondarie. L’iniziativa, a carattere provinciale, è rivolta ad accrescere il legame tra il mondo delle imprese e quello della formazione, e a diffondere la cultura d’impresa stimolando l’educazione dei giovani all’imprenditorialità. Il progetto promuove la comunicazione diretta tra gli imprenditori di Confindustria Alessandria e gli studenti degli Istituti Tecnici del territorio provinciale attraverso il sito web dedicato. Il sito web si compone di spazi dedicati sia agli imprenditori sia agli studenti, e di un’area comune. Partner del progetto sono: la Fondazione Cassa di Risparmio di Alessandria; la Provincia di Alessandria – Assessorato al Lavoro; i Comuni di Alessandria, Casale Monferrato, Novi Ligure, Tortona; il Consorzio di Bacino Alessandrino; l’Azienda Rifiuti Alessandrina; Gruppo Amag.

---

### **"In odore d'impresa"**

<http://first.aster.it/SIMPLER/INODOREDIMPRESA/RegolamOdoreImpresa.pdf>

Un concorso promosso in occasione della prima settimana europea delle PMI indetta dalla Commissione delle Comunità Europee dal 6 al 14 maggio 2009.

Concorso per aspiranti imprenditori, rivolto agli studenti delle scuole secondarie disposti a raccogliere la sfida di sviluppare idee imprenditoriali nei settori della cultura, del turismo o dell'ambiente. Gli studenti hanno sviluppato un'idea di impresa, pianificandone la realizzazione operativa attraverso la redazione di un *business plan* semplificato. Guidati dai loro insegnanti, i ragazzi si sono immedesimati nel ruolo di

aspiranti imprenditori riflettendo sull'originalità della propria idea, valutando l'unicità del prodotto o del servizio e dimostrando la sostenibilità nel tempo dell'attività scelta.

---

***Diffusione della cultura economica e d'impresa nelle scuole medie superiori a.s. 2008/2009***

<http://www.fi.camcom.it/default.asp?idtema=1&page=informazioni&action=readall&index=6&idtemacat=1&idcategoria=696>

Il progetto era rivolto agli studenti della scuola secondaria della Provincia di Firenze. È nato da un protocollo d'intesa tra la Camera di Commercio di Firenze, la Provincia di Firenze e il Ministero della Pubblica Istruzione (Ufficio Scolastico Provinciale di Firenze) ed aveva lo scopo di promuovere e diffondere, all'interno della scuola, iniziative volte alla valorizzazione ed al rafforzamento della cultura economica, all'interazione fra il mondo della scuola e quello delle imprese e del lavoro, nell'ottica della riforma scolastica di alternanza scuola-impresa.

Obiettivo principale del progetto è stato quello di arricchire il percorso curricolare e di creare un ponte tra scuola e mondo del lavoro, illustrando i valori e le capacità che è importante possedere per entrarvi. Il progetto formativo è stato articolato in una serie di seminari di orientamento allo studio, al lavoro e alla creazione d'impresa che hanno consentito ai ragazzi di venire a contatto con le realtà locali del mondo del lavoro.

---

***Job Fair 2009. Un gioco di gestione aziendale (con premi)***

<http://www.fi.camcom.it/default.asp?idtema=1&page=informazioni&action=read&informazione=5312>

Il 1° settembre 2009 è partito "The Job Fair Business Game", un gioco di gestione aziendale on-line che ha consentito a 500 giovani tra i 18 ed i 35 anni di cimentarsi nella gestione di una classica piccola-media impresa italiana. Molti sono stati i parametri da controllare e complessa la situazione da risolvere. Un anno di gestione, diviso in 4 trimestri, in cui ciascun concorrente ha dovuto prendere decisioni e ha potuto vedere i risultati ottenuti. Erano previsti premi economici per i primi tre classificati (1° classificato € 1.000, 2° classificato € 500, 3° classificato € 250).

## **Alternanza Scuola- Lavoro**

<http://www.indire.it/scuolavoro/>

L'Alternanza Scuola-Lavoro è stata introdotta come modalità di realizzazione dei percorsi di scuola secondaria (art. 4 legge delega n.53/03). Successivamente con il D.L. n. 77 del 15 aprile del 2005, viene disciplinata l'Alternanza Scuola Lavoro quale metodologia didattica del Sistema dell'Istruzione per consentire agli studenti che hanno compiuto il sedicesimo anno di età di realizzare gli studi del secondo ciclo anche alternando periodi di studio e di lavoro. I percorsi di Alternanza Scuola-Lavoro possono prevedere l'utilizzo della metodologia dell'Impresa Formativa Simulata (IFS). Quest'ultima consente l'apprendimento di processi di lavoro reali attraverso la simulazione della costituzione e gestione di imprese virtuali che operano in rete, assistite da aziende reali.

---

## **Formaper**

[http://www.formaper.it/index.phtml?Id\\_VMenu=394&daabstract=695](http://www.formaper.it/index.phtml?Id_VMenu=394&daabstract=695)

Gli interventi di orientamento e formazione che Formaper organizza nelle scuole secondarie hanno l'obiettivo di aiutare i giovani ad affrontare con atteggiamenti imprenditivi un momento fondamentale: il passaggio tra scuola e lavoro, che spesso viene affrontato con scarsità di strumenti informativi e punti di riferimento. A tal proposito, oltre a percorsi a catalogo, Formaper offre la possibilità di personalizzare interventi formativi progettati su specifici bisogni della scuola e integrare diverse metodologie (es. didattica laboratoriale, *learning week*, supporto all'impresa formativa simulata).

---

## **Bellacoopia**

<http://www.bellacoopia.it/>

La Lega delle Cooperative al fine di favorire la diffusione dei principi della cooperazione fra gli studenti delle scuole secondarie (classi terze, quarte e quinte),

ha promosso il concorso Bellacoopia per l'elaborazione di progetti di nuove cooperative. La sfida, per i ragazzi, è stata quella di costituire una cooperativa per realizzare un'idea imprenditoriale vincente. Le classi hanno avuto modo di scoprire storia, organizzazione e valori del movimento cooperativo grazie alla docenza di alcuni esperti e poi hanno fondato la propria cooperativa, scegliendo tra i compagni quelli più adatti a ricoprire vari ruoli: innanzitutto quelli rappresentativi, come il Presidente e il Vice Presidente, ma anche l'economista e il responsabile delle relazioni esterne. Un'apposita commissione di esperti ha valutato i progetti in base ai seguenti requisiti: fattibilità; originalità/innovatività; analisi di mercato, struttura della cooperativa; rilevanza rispetto ai principi cooperativi; sostenibilità ambientale. La progettazione è stata supportata da un'attività di docenza e di tutoraggio svolta da Legacoop. È prevista anche l'edizione 2010-2011.

---

## Capitolo 3

### Investigation framework

#### ***3.1 Motivazioni e gap***

La revisione della letteratura ha permesso, così come descritto nel capitolo uno, di analizzare il tema della FI, sia in termini generali sia relativamente al contesto delle scuole secondarie. Tale analisi, è stata effettuata tramite l'impiego delle banche dati disponibili presso l'Università di Padova e di Genova, in particolare:

- ❖ ACM Digital Library
- ❖ Business Source Premier (EBSCO)
- ❖ Compendex (Ei Village 2)
- ❖ INSPEC
- ❖ JCR Journal Citation Report (ISI).

Sono stati, inoltre, letti libri di rilevanza nazionale ed internazionale inerenti ai temi trattati. I lavori esaminati sono stati classificati in un file personale di excel dove, accanto all'anagrafe delle opere, sono state riportate informazioni relative agli obiettivi preposti, alla metodologia utilizzata, ai risultati raggiunti e ai suggerimenti relativi agli sviluppi futuri.

La revisione della letteratura ha permesso di mettere in evidenza le motivazioni e i gap che hanno portato alla definizione degli obiettivi di ricerca e, conseguentemente, alla formulazione delle domande di ricerca. Come sottolineato nel capitolo uno, nonostante l'importanza attribuita da più parti allo sviluppo della FI nelle scuole secondarie, la maggior parte dei contributi focalizza l'attenzione sulla FI all'interno delle Università e Business Schools evidenziando, di fatto, un gap per quanto riguarda la FI all'interno delle scuole secondarie (Peterman e Kennedy, 2003). Secondo Johansen e Clausen (2009): " *While the research and technology policy literature stress entrepreneurship, innovation and patenting among University scientists and Higher Education Institutes as central driving forces behind economic growth and innovation, few studies have looked at the role of Secondary Schools in the innovation system and whether and how secondary schools can contribute to entrepreneurship and innovation*" (pag.1). Come già evidenziato, è fondamentale stabilire gli obiettivi della FI nelle scuole secondarie. Il Libro Verde sull'imprenditorialità in Europa della Commissione delle Comunità Europee (2003) mette in luce la necessità di promuovere un atteggiamento più positivo nei confronti dell'imprenditorialità. In linea con tale convincimento, autori e contributi di istituzioni internazionali considerano come obiettivo primario della FI quello di cambiare le opinioni dei giovani studenti nei confronti dell'imprenditorialità; come descritto nel paragrafo 1.3.5. Lo scopo primario, dunque, non è quello di aumentare il numero di *start up*; ciò risulterebbe prematuro poiché, come sostenuto da Van der Kuip e Verheul (2004), le persone non diventano imprenditori appena terminati gli studi ma più tardi, durante il corso della loro vita. Al fine di progettare corsi di FI da implementare nelle scuole secondarie diventa, dunque, necessario conoscere le opinioni dei giovani in merito proprio all'imprenditorialità. Un secondo obiettivo consiste nello sviluppare tratti (o qualità) imprenditoriali. A tal proposito Van der Kuip e Verheul (2004) sostengono: " *Because children's personalities are still malleable in early childhood, initial education can play an important role in the development of personality traits or, more specific, entrepreneurial qualities. Accordingly, entrepreneurial qualities are preferably taught in the early years of children's schooling, i.e., in primary and secondary education*" (pag.8). Come sottolineato da numerosi autori, una volta erogati i corsi di FI necessitano di essere valutati (si vedano, per esempio, Hytti e O'Gorman, 2004). Già nel 1986 alcuni ricercatori finlandesi avevano studiato il potenziale delle valutazioni nell'ambito della FI

affermando, tuttavia, che mancavano studi relativi agli obiettivi della FI e degli eventuali effetti diretti o indiretti di essa (Hytti e Kuopusjärvi, 2004). Esiste, dunque, un gap rappresentato dalla carenza di valutazioni e misure per quanto riguarda gli effetti della FI. A supporto di ciò la Commissione delle Comunità Europee (2005), evidenzia come le inchieste destinate a misurare l'impatto della FI siano ancora, sia a livello nazionale che a livello di singoli corsi, piuttosto l'eccezione che la regola.

La situazione italiana, per quanto concerne la FI nelle scuole secondarie – le cui principali iniziative sono state descritte nel capitolo due – non è confortante. Secondo Solimene (2007) la FI nelle scuole secondarie del nostro Paese è caratterizzata dalla limitatezza delle iniziative; limitatezza “attribuibile al fatto che il sistema formativo pubblico è piuttosto riluttante a muoversi su questa strada e, laddove lo ha fatto, si è spesso scontrato con la freddezza se non l'ostilità di un numero elevatissimo di insegnanti, per i quali evidentemente questo tipo di formazione non rappresenta una priorità. Una delle principali evidenze empiriche che emerge dal lavoro è l'isolamento in cui si trovano quei docenti che, invece, credendo a queste iniziative, se ne sono fatti portatori nelle loro scuole, e le notevoli difficoltà che hanno incontrato a svilupparle in un ambiente tendenzialmente ostile” (pag. 1). Prosegue sempre Solimene (2007): “La parte più interessante del lavoro è stata però la ricerca sul campo: da essa emerge che la gran parte dei programmi ha un carattere extracurricolare e viene sviluppata da una minoranza di docenti innovatori” (pag. 2).

## **3.2 Costrutti teorici di riferimento**

### **3.2.1 Influenza delle opinioni e degli atteggiamenti sui comportamenti**

Nel campo della psicologia sociale le opinioni e gli atteggiamenti hanno avuto ed hanno molta importanza (Oskamp e Schultz, 2004). Si ritiene, infatti, che essi influenzino i comportamenti (si vedano, per esempio, Busenitz e Barney, 1997; Oskamp e Schultz, 2004). Per Oskamp e Schultz (2004) la formazione di un atteggiamento è il processo attraverso il quale un individuo sviluppa un'opinione favorevole o sfavorevole nei confronti di un determinato obiettivo. Sempre secondo i due autori, la parola "atteggiamento" è sovente usata per descrivere una persona o spiegare un comportamento; le persone, spesso, identificano alcuni atteggiamenti come responsabili delle azioni degli individui verso altri individui o verso gli obiettivi. Gli atteggiamenti, dunque, sono importanti in quanto relazionati ai comportamenti. Il termine "atteggiamento", però, indica molte cose; un singolo atteggiamento (per esempio l'amore per la famiglia) può sintetizzare differenti comportamenti (passare del tempo con i propri cari, fare delle cose per loro, baciarli, confortarli, essere d'accordo con loro). Gli atteggiamenti verso gli individui, le istituzioni e la società riflettono il modo in cui viene recepito il mondo che ci circonda. Inoltre, l'atteggiamento è un concetto interdisciplinare; non riguarda solo gli psicologi ma anche i sociologi, gli studiosi di politica, i ricercatori nell'ambito della comunicazione, gli antropologi etc (Oskamp e Schultz, 2004). Gli atteggiamenti sono costituiti da tre componenti essenziali: quella affettiva (o emotiva), quella comportamentale e quella cognitiva (Oskamp e Schultz, 2004). Per capire meglio le tre componenti è possibile utilizzare un esempio riguardante il particolare atteggiamento nei confronti del guidare una motocicletta. La prima componente fa riferimento all'aspetto emozionale nei confronti dell'obiettivo in questione: "Guidare la motocicletta è eccitante". La seconda componente fa riferimento ad un'azione da intraprendere nei confronti dell'obiettivo in questione: "Se avrò i soldi, vorrei comprarmi una motocicletta". La terza componente fa riferimento alle convinzioni e alle idee che si hanno in merito all'obiettivo in questione: "Guidare una motocicletta invece di una macchina consente di risparmiare benzina". Tale distinzione concettuale in relazione al sentimento, all'azione e al pensiero, ha una lunga storia nella filosofia. Dal punto di vista



empirico, però, se le tre componenti sono fortemente correlate – come dimostrato da McGuire (1969) – non possono essere separate; in tal caso si tratta, semplicemente, di nomi diversi utilizzati per indicare la stessa cosa (Oskamp e Schultz, 2004).

Nell'ambito del tema oggetto del presente lavoro di ricerca per opinioni si intendono quelle dei giovani nei confronti della figura dell'imprenditore e dell'imprenditorialità. I fattori che possono influenzare tali opinioni sono molteplici. Curran (1996) annovera, tra questi fattori, la famiglia, gli amici e l'ambiente in cui si vive. Secondo Henderson e Robertson (2000) i giovani delle scuole secondarie sono influenzati, in modo particolare, dagli insegnanti e dalla televisione. Secondo i due autori, infatti, nei giovani l'atteggiamento positivo in merito all'imprenditorialità viene spesso ostacolato da una carenza di modelli nei quali identificarsi, da una carenza di divulgazione informativa da parte dei media, da una carenza di incoraggiamento, per esempio da parte degli insegnanti, nello scegliere la carriera imprenditoriale. Dopo i genitori, infatti, gli insegnanti rappresentano il principale modello di riferimento per i giovani, influenzando in modo significativo le loro opinioni (Wilcox-Herzog e Ward, 2004; Sobel e King, 2008). Di conseguenza gli insegnanti che hanno opinioni negative in merito all'imprenditorialità influenzano in modo negativo anche i loro studenti. Gli insegnanti poi, come sottolineato nel paragrafo 1.2.1, non sempre dimostrano di possedere le conoscenze o l'entusiasmo necessari per presentare l'imprenditorialità come scelta di carriera. In particolare, quelli che provengono da aree depresse hanno un atteggiamento negativo nei confronti dell'imprenditorialità, influenzando negativamente i propri studenti (Henderson e Robertson, 2000). Anche i media, come già detto, giocano un ruolo determinante nell'influenzare le opinioni dei giovani in merito all'imprenditorialità. Sempre secondo Henderson e Robertson (2000), molti programmi televisivi incoraggiano i giovani ad intraprendere professioni che vengono descritte in termini eccitanti (poliziotto, vigile del fuoco, dottore, infermiere etc). Anche la carriera imprenditoriale, sempre secondo i due autori, potrebbe offrire gli stessi stimoli, ma la televisione non la ritrae in questo modo, offrendo spesso un'immagine poco lusinghiera degli imprenditori.

Come descritto nel paragrafo precedente, obiettivo primario della FI nelle scuole secondarie è quello di cambiare gli atteggiamenti degli studenti nei confronti dell'imprenditorialità. Dreisler et al. (2003) sottolineano che gli obiettivi della FI, in generale, sono due: cambiare gli atteggiamenti e cambiare i comportamenti. Nel caso delle scuole secondarie occorre limitarsi agli atteggiamenti. Parlare di

comportamenti, infatti, è prematuro perché la scelta della carriera lavorativa avverrà in seguito (Van der Kuip e Verheul, 2003; Lepoutre et al. 2009). Ci si attende, dunque, che i comportamenti, supportati da opinioni positive nei confronti dell'imprenditorialità, vengano messi in atto nel tempo.

### **3.2.2 Imprenditori si nasce o si diventa?**

In letteratura, la questione se imprenditori si nasce o si diventa è stata discussa e dibattuta lungamente (Henry et al., 2005). La domanda "imprenditori si nasce o si diventa?" ruota, secondo Henry et al. (2005), attorno alla questione se sia possibile o meno insegnare l'imprenditorialità. Come sottolineato nell'introduzione, la questione in letteratura sembra ormai superata. Secondo Kuratko (2005): "*It is becoming clear that entrepreneurship, or certain facets of it, can be taught*" (pag.580). Già alcuni anni prima Gorman et al. (1997) dichiaravano: "*. . . most of the empirical studies surveyed indicated that entrepreneurship can be taught, or at least encouraged, by entrepreneurship education*" (pag. 63). Quindi, partendo dal presupposto che l'imprenditorialità possa essere insegnata, la domanda "imprenditori si nasce o si diventa?", sembra avere come risposta: "si diventa", grazie, anche, alla FI. Ma quali sono le opinioni dei giovani a tal proposito? Esistono alcuni contributi in letteratura, purtroppo non molti, che indagano proprio in merito alle opinioni dei giovani nei confronti dell'imprenditorialità e, in particolare, indagano il fatto se imprenditori si nasca o si diventi. Henderson e Robertson (2000) – tra il 1996 e il 1999 – hanno condotto un'indagine tra giovani inglesi non laureati (19-25 anni). L'età degli intervistati è di poco superiore a quella del campione utilizzato per questo lavoro di ricerca: perciò le opinioni raccolte possono considerarsi un termine di confronto significativo. Alla domanda "Imprenditori si nasce o si diventa?" il 33% dei giovani ha risposto "si nasce", il 45% "si diventa", mentre il 22% non ha saputo esprimere la propria opinione. Un'altra indagine condotta dalla Junior Achievement, nel 2009, su un campione di 1000 adolescenti statunitensi, di età compresa tra i 12 e i 17 anni, mette in luce come la grande maggioranza dei giovani intervistati (ben l'86%) ritenga che l'imprenditorialità debba essere insegnata a scuola, assumendo quindi che "imprenditori si diventa"; davvero pochi (solo il 2%) quelli che ritengono che l'imprenditorialità non possa essere insegnata.

Conoscere le opinioni dei giovani in merito alla domanda "imprenditori si nasce o si diventa?" è importante poiché, a seconda della risposta, il loro atteggiamento nei

confronti della FI sarà molto diverso. È possibile, infatti, che i ragazzi che pensano “imprenditori si nasce”, abbiano nei confronti della formazione un atteggiamento negativo e passivo; la FI sarà “subita” e vissuta in modo non costruttivo, se non, addirittura, considerata una perdita di tempo. Viceversa, coloro che pensano “imprenditori si diventa” avranno un atteggiamento positivo e propositivo nei riguardi della FI che non subiranno ma vivranno in modo costruttivo.

### **3.2.3 Importanza delle valutazioni nelle attività di FI**

Nei paragrafi successivi si riportano gli aspetti relativi alle valutazioni sia per quanto riguarda la FI in ambito generale, sia per quanto riguarda la FI nell’ambito delle scuole secondarie.

#### *3.2.3.1 Le valutazioni della FI*

Qualunque siano gli obiettivi della FI – indicati nel paragrafo 1.2.5 – una volta stabiliti, è necessario sviluppare metodi specifici per poterne valutare il loro raggiungimento (Lee, 1997, McMullan et al., 2001; Menzies, 2003, Falkäng e Alberti, 2000; Alberti et al., 2004). Alberti et al. (2004) ritengono la valutazione il momento più rilevante della FI poiché risulta influenzata da tutti i Big Five; inoltre essa genera un feedback che ridefinisce obiettivi, contenuti e metodi pedagogici. Ciò implica la necessità di maggiori ricerche sulle metodologie più idonee per misurare gli effetti della FI (Falkäng e Alberti, 2000; Alberti et al., 2004). Tali misurazioni sono necessarie (Bechard e Toulouse, 1998), non solo sul breve ma anche sul lungo periodo (Falkäng e Alberti, 2000; Alberti et al., 2004; Rasmussen e Sørheim, 2006). Tuttavia valutare le performance della FI risulta un compito non semplice (McMullan e Gillin, 2001; Fayolle e Degeorge, 2006). Il problema principale legato alla misurazione risiede nella difficoltà di separare gli effetti dal processo (Alberti et al., 2004). Occorre, dunque, distinguere tra la misurazione degli effetti (Block e Stumpf, 1992; Bechard e Toulouse, 1998; Alberti, 1999; Falkäng e Alberti, 2000; Alberti et al., 2004; Mwasalwiba, 2010) e quella del processo (Block e Stumpf, 1992; Vesper e Gartner, 1997; Fayolle e Degeorge, 2006). Per quanto riguarda la misurazione degli effetti, se, ad esempio, si pone come obiettivo la creazione di nuove imprese e nuovi posti di lavoro, è possibile utilizzare indicatori diversi per periodi temporali differenti (Block e Stumpf, 1992). Essi sono: il numero di aziende avviate, nel periodo

compreso tra zero e cinque anni dalla fine dei corsi; la sostenibilità e la reputazione delle aziende, per misurazioni compiute nel periodo compreso tra i tre e i dieci anni dalla fine dei corsi; il contributo dato alla società e all'economia, per misurazioni compiute in periodi temporali superiori ai dieci anni dal termine dei corsi. Per quanto riguarda la misurazione del processo, se, ad esempio, si considera la FI in ambito universitario, si possono considerare il numero di corsi offerti (Block e Stumpf, 1992; Vesper e Gartner, 1997; Fayolle e Degeorge, 2006) e il numero di pubblicazioni accademiche dei docenti/ricercatori coinvolti nella FI (Vesper e Gartner, 1997).

Un altro elemento importante da considerare è la scelta della tempistica della valutazione (Hytti e Kuopusjärvi, 2004). Si possono individuare tre diverse tipologie: le valutazioni *ex ante* (realizzate prima dell'erogazione dei corsi), le valutazioni *interim* (sviluppate all'interno del processo, cioè in corso d'opera) e le valutazioni *ex post* (realizzate al termine dei corsi). Naturalmente la scelta dei tempi di valutazione deve essere fatta in relazione agli scopi dello studio di valutazione stesso. Le valutazioni, inoltre, possono essere sia interne che esterne. Nel primo caso sono commissionate o realizzate da chi promuove la FI, nel secondo caso la valutazione viene effettuata da terzi. La scelta dei tempi per la stima *ex post* della FI è cruciale: quand'è possibile iniziare a misurare gli impatti e quand'è che ci si deve fermare? I risultati di alcuni studi indicano che, subito dopo un corso di FI, solo un ristretto numero di partecipanti intraprende una attività imprenditoriale, tuttavia in molti asseriscono che il corso possa influenzare positivamente la loro volontà di avviare un'impresa in anni successivi. Questo indica che studi di follow-up, al fine di esaminare se qualcuno abbia poi in realtà avviato una impresa, sarebbero importanti (Hytti e Kuopusjärvi, 2004). Gli approcci utilizzati più frequentemente sono prevalentemente incentrati su dati quantitativi (Curran, 1999; Hytti e Kuopusjärvi, 2004). Tuttavia l'urgenza di un approccio qualitativo viene rimarcata da più fonti (Curran, 1999; Hytti e Kuopusjärvi, 2004). Ma come possono essere interpretati ed utilizzati i risultati delle valutazioni? Secondo Hytti e Kuopusjärvi (2004), spesso, per mancanza di tempo e denaro, spariscono nei cassetti senza neppure essere stati letti. Inoltre questi risultati hanno, sovente, una insufficiente divulgazione, rendendoli di fatto inaccessibili anche a coloro che sarebbero interessati a studiarli.

### 3.2.3.2 Le valutazioni della FI nell'ambito delle scuole secondarie

Nell'ambito della scuola secondaria risultano importanti sia le valutazioni che utilizzano misure di tipo oggettivo, sia le valutazioni soggettive da parte degli studenti (Lepoutre et al., 2009). Affermano Lepoutre et al. (2009): “*our findings highlight the importance of both objectively measurable program characteristics, as well as their subjective evaluation by the pupils in order to increase their effectiveness*” (pag.1).

Come indicato nella relazione finale “Mini-imprese nell'insegnamento secondario” (Commissione delle Comunità Europee, 2005), qualunque processo di valutazione deve poter misurare o valutare:

- I. le competenze acquisite dagli studenti;
- II. le attitudini sviluppate e le intenzioni manifestate nei confronti dell'imprenditorialità;
- III. il grado di soddisfazione degli stessi studenti.

Nel caso delle “imprese di studenti”, citate nella relazione suddetta, la valutazione viene fatta attraverso un questionario e una relazione scritta nella quale i ragazzi esprimono le proprie valutazioni in merito all'esperienza formativa. Nella realtà, tuttavia, le valutazioni non hanno un carattere sistematico anche se, nella maggior parte dei casi, è previsto un ritorno d'informazione da parte degli insegnanti e degli studenti (Commissione delle Comunità Europee, 2005).

La sfida più grande è quella di trovare protocolli e metriche di valutazione accettate e condivise. Sebbene esistano evidenze aneddotiche sugli effetti positivi della FI, nell'ambito delle scuole secondarie le ricerche sono limitate.

Secondo Birdthistle et al. (2007) dovrebbero essere i governi a commissionare valutazioni indipendenti in modo da individuare le *best practice* e le modalità da implementare a livello nazionale. In Francia, per esempio, il governo ha costituito un osservatorio di insegnanti per monitorare la FI nelle scuole (primarie e secondarie) e nelle Università. Gli scopi sono quelli di identificare le azioni, i dati e le procedure necessarie a favorire lo scambio delle diverse esperienze e le loro valutazioni. L'osservatorio lavora sotto la supervisione di un comitato di direzione composto da tre ministri e da diverse agenzie ed associazioni (Commissione delle Comunità Europee, 2004). In generale, però, le valutazioni vengono eseguite molto raramente, vuoi per la difficoltà di valutare performance e obiettivi, vuoi per la riluttanza ad implementare l'attività stessa di valutazione (Hytti e O'Gorman, 2004).

Le valutazioni soggettive sono legate al grado di soddisfazione degli studenti in merito ai corsi ai quali hanno partecipato. Ma cosa si intende per soddisfazione? Oliver (2010) fa riferimento all'etimologia della parola che deriva dal latino *satis* (abbastanza) e *facere* (fare), ossia "fare abbastanza". Secondo Chin e Lee (2000): "*satisfaction is viewed as being formed by the amount of gap between post hoc perceptions of the system and a prior standard*" (pag. 554). Il concetto di soddisfazione è stato principalmente utilizzato nel campo del *service marketing*, campo dal quale può essere mutuato – relativamente alla FI – considerando lo studente come cliente, cioè il fruitore del servizio. A tal proposito, a conferma di quanto sostenuto da Chin e Lee, Hoffman et al. (2007) affermano che la più diffusa tra le definizioni relative alla soddisfazione (o insoddisfazione) è data dal raffronto delle aspettative dei clienti con le loro percezioni riguardo al servizio che hanno effettivamente ricevuto. Se le percezioni coincidono con le aspettative, si dice che le aspettative sono state confermate e il cliente è quindi soddisfatto. Nel caso opposto, invece, si dice che le aspettative sono state disattese e il cliente è dunque insoddisfatto. Vi sono numerosi metodi per la rilevazione del grado di soddisfazione (Hoffman et al., 2007). A tal proposito Coglianesi (2002) sostiene: "*Many have used surveys or in-depth interviews to assess participants' levels of satisfaction and their perceptions about what was achieved*" (pag.3).

### **3.3 Scelta del perimetro d'indagine**

Inizialmente si era scelto come perimetro di indagine la regione, con particolare riferimento alla regione Liguria. Tuttavia, un'indagine del Centro Studi Sintesi (2006) ha messo in evidenza come all'interno di una stessa regione possono esserci province con caratteristiche socio-economiche ed imprenditoriali molto diverse e, a tal proposito, la Liguria non rappresenta un'eccezione. L'indagine sopra citata ha posto in relazione i dati dell'imponibile Irpef per abitante con il tasso di imprenditorialità (imprese su 1000 abitanti) nelle varie province italiane; da ciò emerge una mappatura del "sistema Italia" che si articola in quattro gruppi territoriali, ciascuno con caratteristiche particolari. È stato denominato "tigri" il raggruppamento che presenta alti livelli di reddito e di imprenditorialità: sono sostanzialmente le aree più avanzate del Paese, quelle che fungono da motore per lo sviluppo economico. In questo gruppo si trovano quasi tutte le province del Nord, della Toscana, nonché la provincia di Ancona. La tabella 3.1 offre il dettaglio di tutte le province appartenenti a tale raggruppamento.

Provincia	Irpef procapite (euro)	Tasso di imprenditorialità (imprese su 1000 ab.)
ALESSANDRIA	11.773	104,6
ANCONA	11.616	92,2
AOSTA	12.812	106,7
AREZZO	10.960	105,0
ASTI	10.937	120,5
BIELLA	12.890	94,8
BOLOGNA	15.570	95,3
BOLZANO	12.660	114,1
BRESCIA	11.559	93,9
CUNEO	10.860	128,8
FERRARA	12.093	101,5
FIRENZE	13.256	96,0
FORLI' - CESENA	11.648	113,2
LUCCA	10.831	100,3
MANTOVA	11.616	103,4
MILANO	16.110	89,8
MODENA	13.645	105,0
PADOVA	12.115	109,8
PARMA	14.497	105,4
PIACENZA	12.976	105,3
PISA	11.629	90,9
PISTOIA	10.514	108,0
PORDENONE	12.235	94,2
PRATO	12.375	118,2
RAVENNA	12.576	108,6
REGGIO EMILIA	13.473	113,8
SAVONA	11.383	103,1
SIENA	12.338	104,1
TORINO	13.185	89,2
TRENTO	11.988	100,0
TREVISO	12.021	105,4
UDINE	12.034	95,3
VERCELLI	11.922	89,0
VERONA	11.785	106,2
VICENZA	11.929	95,1

**Tabella 3.1. Le “tigri”: ricchezza elevata, imprenditorialità elevata**

Il gruppo che evidenzia un elevato benessere economico ma una bassa vivacità imprenditoriale può essere definito degli “elefanti”. Sono aree nelle quali prevale la grande industria e la pubblica amministrazione, dove si avverte una certa “stanchezza” imprenditoriale. Ne fanno parte grandi città come Roma, Venezia,



province del Nord come Bergamo, Trieste, Pavia, nonché Genova. La tabella 3.2 offre il dettaglio di tutte le province appartenenti a tale raggruppamento.

<b>Provincia</b>	<b>Irpef procapite (euro)</b>	<b>Tasso di imprenditorialità (imprese su 1000 ab.)</b>
BELLUNO	11.445	75,1
BERGAMO	12.332	83,7
COMO	12.764	79,6
CREMONA	12.119	82,1
GENOVA	13.204	78,2
GORIZIA	12.511	76,8
LA SPEZIA	11.292	78,9
LECCO	13.720	74,6
LIVORNO	11.356	86,0
LODI	12.597	75,8
NOVARA	12.995	80,8
PAVIA	12.671	86,8
ROMA	13.176	60,9
TRIESTE	13.407	64,0
VARESE	13.081	75,4
VENEZIA	11.832	87,4
VERBANO CUSIO OSSOLA	10.678	80,1

**Tabella 3.2. Gli “elefanti”: ricchezza elevata, imprenditorialità contenuta**

Le “formiche”, invece, presentano, nonostante bassi livelli di reddito, una spiccata propensione all’attività imprenditoriale, specialmente di piccola dimensione. Sono le province che occupano la fascia adriatica ed alcune aree del Centro e della Sardegna. Tali realtà sono accomunate, inoltre, dalla dimensione demografica piuttosto contenuta. La tabella 3.3 offre il dettaglio di tutte le province appartenenti a tale raggruppamento.

<b>Provincia</b>	<b>Irpef procapite (euro)</b>	<b>Tasso di imprenditorialità (imprese su 1000 ab.)</b>
AGRIGENTO	5.187	91,5
ASCOLI PICENO	9.290	110,9
AVELLINO	6.399	89,4
BENEVENTO	6.059	109,7
CAMPOBASSO	7.059	110,6
CHIETI	8.084	113,7
FOGGIA	5.821	97,2
GROSSETO	10.161	128,9
IMPERIA	9.577	117,2
LATINA	8.105	93,2
MACERATA	10.039	120,8
MASSA CARRARA	10.072	89,3
MATERA	6.695	97,3
NUORO	6.234	98,8
ORISTANO	6.392	95,8
PERUGIA	10.381	102,5
PESARO E URBINO	10.042	108,3
PESCARA	9.061	99,0
POTENZA	6.537	91,7
RAGUSA	5.975	99,4
RIMINI	10.293	118,7
ROVIGO	10.315	109,7
SASSARI	8.137	94,9
TERAMO	8.341	107,2
TRAPANI	6.150	105,3
VITERBO	8.794	121,0

**Tabella 3.3. Le “formiche”: ricchezza contenuta, imprenditorialità elevata**

Le aree più in difficoltà, quelle in cui lo sviluppo economico è più debole, sono state denominate “tartarughe”: sono realtà che si caratterizzano per un limitato benessere economico e per la povertà del tessuto imprenditoriale. In questo gruppo figurano numerose province del Sud, tra le quali Bari, Napoli e Palermo. La tabella 3.4 offre il dettaglio di tutte le province appartenenti a tale raggruppamento.

<b>Provincia</b>	<b>Irpef procapite (euro)</b>	<b>Tasso di imprenditorialità (imprese su 1000 ab.)</b>
BRINDISI	6.527	83,0
CAGLIARI	8.037	81,1
CALTANISSETTA	5.689	83,3
CASERTA	5.951	80,3
CATANIA	6.421	80,6
CATANZARO	6.317	74,7
COSENZA	5.667	77,1
CROTONE	4.740	85,0
ENNA	5.337	79,2
FROSINONE	7.516	76,8
ISERNIA	7.314	86,0
L'AQUILA	8.885	86,1
LECCE	6.404	80,3
MESSINA	7.127	70,0
NAPOLI	6.483	70,6
PALERMO	6.853	61,6
REGGIO CALABRIA	6.251	76,6
RIETI	8.854	86,0
SALERNO	6.323	88,2
SIRACUSA	6.598	73,1
SONDRIO	10.232	88,5
TARANTO	7.361	71,7
TERNI	10.321	86,3
VIBO VALENTIA	5.410	75,8

**Tabella 3.4. Le “tartarughe”: ricchezza contenuta, imprenditorialità contenuta**

Come si può evincere dalle tabelle sopra riportate, Genova appartiene al raggruppamento degli “elefanti”, insieme alla provincia di La Spezia. Savona, invece, appartiene al raggruppamento delle “tigri”, mentre Imperia appartiene a quello denominato “formiche”. Tali diversità hanno quindi indotto a pensare che la regione non fosse il perimetro di indagine più adeguato ma, piuttosto, la provincia. In particolare, si è deciso di focalizzare l’attenzione sulla provincia di Genova che, non solo presenta bassi livelli di imprenditorialità che necessitano di essere stimolati ed incrementati, ma, come indicato dal Piano Operativo Provinciale Formazione e Lavoro – Linee di indirizzo 2010 – con i suoi 883.778 abitanti, rappresenta il 54,9% dell’intera popolazione ligure.

### **3.4 Dagli obiettivi alle domande di ricerca**

I principali obiettivi che questo lavoro di ricerca si prefigge di raggiungere, già sottolineati nell'introduzione, possono essere sintetizzati come segue.

- A. Uno degli scopi primari della FI nelle scuole secondarie è quello di modificare le opinioni dei giovani studenti nei confronti dell'imprenditorialità, promuovendo un atteggiamento positivo nei confronti della stessa. Diventa, dunque, necessario indagare l'opinione degli studenti delle scuole secondarie della provincia di Genova in merito, proprio, all'imprenditorialità.
- B. Da più parti viene sottolineata l'importanza e la necessità di valutare gli effetti della FI, sia in termini soggettivi che oggettivi. Il secondo obiettivo di questo lavoro si prefigge, dunque, di rilevare le differenze d'opinione significative, in merito all'imprenditorialità, tra studenti delle scuole secondarie della provincia di Genova che non hanno seguito corsi di FI e studenti che hanno seguito corsi di FI. Tale misurazione può essere considerata di tipo oggettivo. Occorre, inoltre, analizzare le differenze emerse e cercare di capirne le motivazioni.
- C. Nelle misurazioni di tipo soggettivo rientra il grado di soddisfazione degli studenti che hanno partecipato a corsi di FI. Ulteriore obiettivo di questo lavoro, dunque, consiste nel rilevare il grado di soddisfazione degli studenti e degli insegnanti, analizzando il perché di tale grado di soddisfazione e le motivazioni che lo hanno indotto.
- D. L'ultimo obiettivo consiste nel fornire uno strumento per progettare corsi di FI efficaci da erogare all'interno delle scuole secondarie, tenendo conto di quanto emerso dagli obiettivi precedentemente descritti.

A partire da questi obiettivi generali sono state formulate le seguenti domande di ricerca:

**RQ<sub>1</sub>**

Quali sono le opinioni degli studenti delle scuole secondarie della provincia di Genova in merito all'imprenditorialità?

**RQ<sub>2A</sub>**

Esistono differenze significative tra studenti delle scuole secondarie che hanno seguito corsi di FI e studenti che non hanno seguito corsi di FI? Se sì, quali?

**RQ<sub>2B</sub>**

Come possono essere spiegate tali differenze?

**RQ<sub>3A</sub>**

Qual è il livello di soddisfazione degli studenti e degli insegnanti in merito alla FI?

**RQ<sub>3B</sub>**

Da cosa dipende?

**RQ<sub>4</sub>**

Come strutturare corsi di FI efficaci all'interno delle scuole secondarie?

La prima domanda di ricerca fa riferimento all'obiettivo A, la seconda fa riferimento all'obiettivo B, la terza fa riferimento all'obiettivo C e, infine, l'ultima domanda di ricerca fa riferimento all'obiettivo D.

## **Capitolo 4**

### **La struttura della ricerca e le scelte metodologiche**

#### ***4.1 La struttura della ricerca***

Al fine di rispondere alle quattro domande di ricerca, descritte nel paragrafo 3.4, sono state utilizzate sia una metodologia quantitativa (per rispondere alla RQ<sub>1</sub> e alla prima parte della RQ<sub>2</sub>) che una qualitativa (per rispondere alla seconda parte della RQ<sub>2</sub> e alle domande RQ<sub>3</sub> ed RQ<sub>4</sub>). Per facilitare la comprensione di come sono stati raccolti i dati e come si è proceduto allo sviluppo del presente lavoro di ricerca si propone la figura 4.1 che evidenzia il percorso svolto dalla sottoscritta al quale si è innervato quello della Camera di Commercio di Genova che ha condotto un'indagine tra gli studenti delle scuole secondarie della provincia di Genova, al fine di rilevare le loro opinioni in merito all'imprenditorialità.

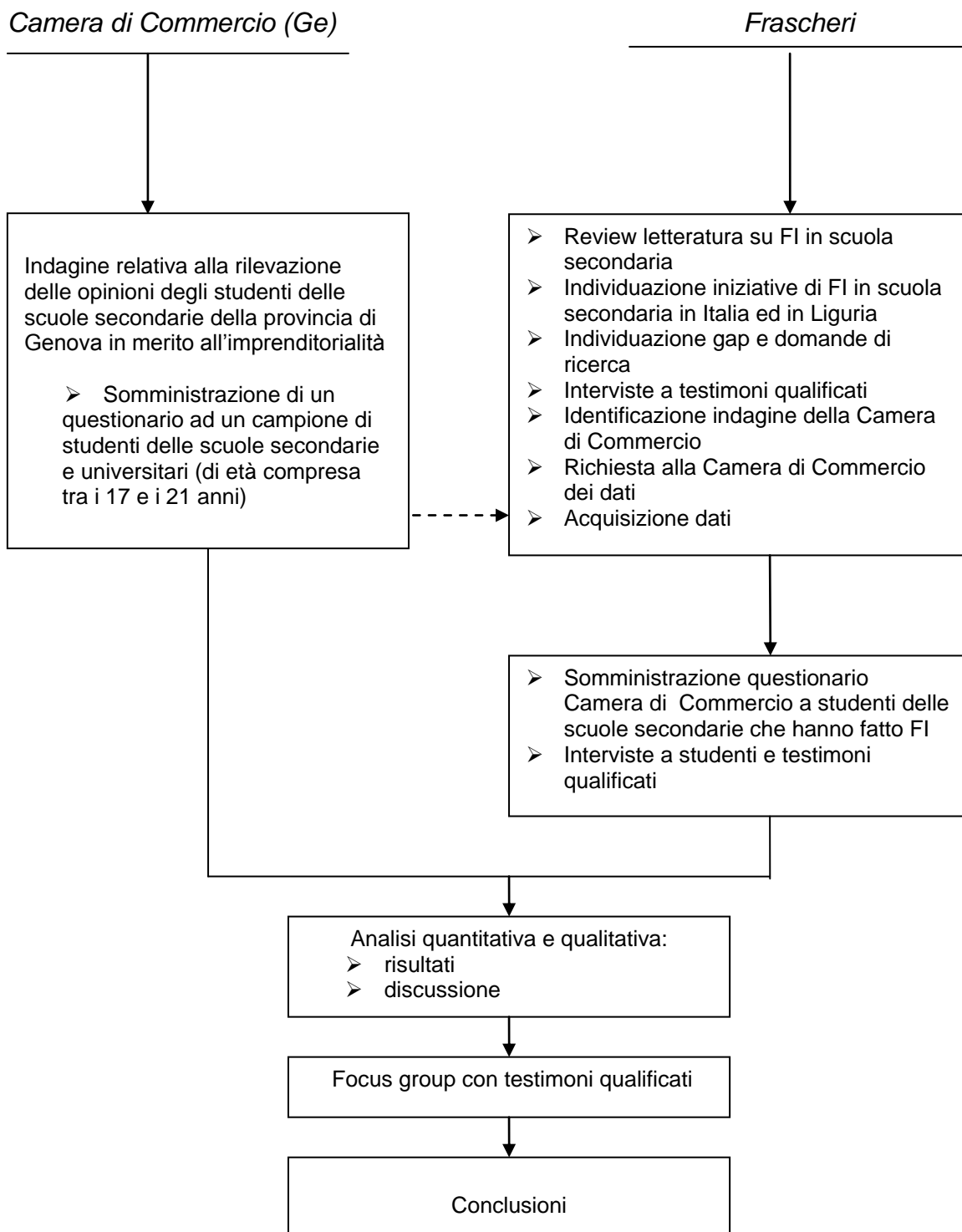


Figura 4.1. Overview della ricerca

## **4.2 L'indagine della Camera di Commercio di Genova**

Il box a sinistra nella figura 4.1 rappresenta l'indagine della Camera di Commercio di Genova (attraverso il CLP: Centro Ligure per la Produttività, sua agenzia formativa), condotta tra marzo 2008 e giugno 2009, il cui scopo è stato quello di indagare percezioni e stereotipi che i giovani manifestano sul tema dell'impresa al fine di progettare percorsi formativi efficaci e coerenti con gli studi curricolari e di rendere più praticabile l'idea di creazione d'impresa come alternativa al lavoro dipendente. A tal proposito è stato somministrato un questionario (riportato in appendice) ai giovani di età compresa tra i 17 e i 21 anni; studenti delle classi quarte e quinte delle scuole secondarie, dei percorsi triennali di istruzione e formazione e primo e secondo anno d'università. In questo lavoro di ricerca si considerano unicamente gli studenti delle scuole secondarie. I risultati dell'indagine della Camera di Commercio sono descritti nel rapporto finale "Indagine relativa alla diffusione della cultura d'impresa e delle capacità imprenditoriali nelle scuole e nelle università" (2009).

### **4.2.1. Il questionario e il campione**

Il questionario risulta strutturato in tre sezioni distinte.

Il primo set di domande fa riferimento all'esperienza lavorativa dei rispondenti allo scopo di indagare il loro rapporto con il mondo del lavoro nonché le esperienze già vissute in tale ambito e i loro progetti per il futuro (sia in campo formativo che in ambito lavorativo).

La parte centrale del questionario, invece, è costituita da tre brevi storie d'impresa che consentono di prendere in considerazione tre modelli imprenditoriali differenti per dimensione, tipologia e strategia di crescita. Protagonisti delle storie sono tre imprenditori (due uomini e una donna) con caratteristiche molto differenti. Il primo, Leonardo, parte da un'esperienza che può essere definita artigianale per assumere, nel tempo, dimensioni allargate, fino a diventare un'impresa di riferimento in campo internazionale. La seconda imprenditrice, Laura, in seguito ad alcune esperienze di lavoro differenziate/precarie riesce, attraverso la vendita di giocattoli eco-compatibili tramite un sito internet, a conciliare le esigenze della vita familiare



con quelle lavorative, assicurandosi un adeguato ritorno economico. Infine, il terzo, Luca, parte da una impresa familiare di ristorazione affermata a livello locale. Al momento del ritiro della famiglia dal mondo del lavoro, decide di rinnovare l'attività creando un brand di stabilimenti balneari. L'utilizzo di queste tre storie ha consentito di fornire al campione un elemento sul quale riflettere e, nello stesso tempo, di proporre tre storie emblematiche che fanno riferimento a tipologie imprenditoriali facilmente identificabili:

- la prima, di tipo industriale, ad una dimensione di grande impresa, con propensione allo sviluppo internazionale;
- la seconda ad una dimensione di piccola impresa artigianale che può essere considerata come il raggiungimento di un sogno/passione personale dell'imprenditrice;
- la terza ad un'impresa di medio/piccole dimensioni, operante nell'ambito dei servizi commerciali e di ristorazione con elementi di innovazione, sviluppatasi partendo da una tradizione familiare e una situazione finanziariamente solida.

Le tre storie imprenditoriali hanno consentito di proporre al campione una serie di domande volte a comprendere la loro percezione rispetto ai modelli imprenditoriali, in modo particolare per quanto riguarda il successo, le motivazioni, le implicazioni dell'impresa sullo sviluppo territoriale e sociale.

Il terzo set di domande ha focalizzato l'attenzione sulle informazioni che i rispondenti hanno avuto in merito all'imprenditorialità e all'impresa. In particolare, le domande mirano a recepire informazioni relative al contesto all'interno del quale i rispondenti hanno sentito parlare di imprenditorialità (famiglia, scuola, amici etc) e sulle sensazioni che tali informazioni hanno suscitato.

L'ultima parte del questionario, infine, ha consentito la raccolta di dati socio-anagrafici che potessero fornire alcuni elementi di contesto rispetto al campione coinvolto nell'indagine: sesso, età, istituto frequentato, età dei genitori e loro professione.

Nel questionario sono state utilizzate diverse categorie di risposta; categoria di risposta mutuamente esclusiva e risposta a domande chiuse (come nel caso del genere). Inoltre, è stata utilizzata una scala Likert a quattro livelli ("per nulla", "poco", "abbastanza" e "molto"). Il questionario può essere consultato all'appendice A.

Per quanto concerne il campione, la Camera di Commercio ha provveduto a contattare tutte le 49 scuole secondarie (licei e istituti tecnici e professionali) della

provincia di Genova, 39 delle quali hanno aderito all'indagine (il 79,6%). Sono stati somministrati 1364 questionari agli studenti delle classi quarte e quinte delle suddette 39 scuole, nessuno dei quali aveva seguito corsi di FI. I questionari validi sono risultati 1234. Tale campione verrà di seguito indicato come NO FI. Oltre alle scuole secondarie, la Camera di Commercio ha provveduto a contattare gli studenti del primo e secondo anno di tutte le facoltà dell'Università di Genova; tali dati, però, non rientrano nell'analisi di questo lavoro di ricerca.

### **4.3 La mia indagine**

Mentre la Camera di Commercio avviava la sua indagine, conducevo la revisione della letteratura (parte destra della figura 4.1) che mi ha portato ad individuare le domande di ricerca. Durante un'intervista ad un responsabile della Camera di Commercio sono venuta a conoscenza dell'indagine che la Camera di Commercio stava realizzando. Poiché i dati relativi alle scuole secondarie (campione NO FI) potevano essermi utili per il proseguo del mio progetto di ricerca ne ho chiesto la disponibilità; disponibilità che mi è stata accordata. I dati del campione NO FI possono essere quindi considerati, "dati secondari". L'aggettivo "secondari", non è inerente ad alcun ordine d'importanza ma fa riferimento all'analisi di dati già raccolti per scopi analoghi (Palumbo e Garbarino, 2009), cioè, indagare in merito alle opinioni dei giovani nei confronti dell'imprenditorialità.

#### **4.3.1 Il campione degli studenti che hanno fatto FI**

Al fine di rispondere alla RQ<sub>1</sub> ed RQ<sub>2</sub>, ho provveduto a contattare tutte le scuole secondarie della provincia di Genova, allo scopo di individuare quelle che hanno erogato corsi di FI. È emerso che solo cinque istituti, tra i quali non figura nessun liceo, hanno realizzato percorsi di formazione relativi alla creazione d'impresa (il 9,8%). Questi stessi istituti sono stati oggetto dell'indagine della Camera di Commercio che ha coinvolto, però, studenti diversi. A questo punto, nel periodo aprile-maggio 2010, ho somministrato lo stesso questionario utilizzato dalla Camera di Commercio ai 90 studenti, delle classi terze e quarte, che hanno seguito i corsi di

FI. I questionari validi sono risultati 89. Tale campione verrà di seguito indicato come SI FI.

#### **4.4 L'analisi quantitativa**

L'analisi quantitativa è stata utilizzata per rispondere alla prima domanda di ricerca e alla prima parte della seconda domanda. L'analisi ha richiesto un impegno personale di circa un anno. Ai fini operativi è stata suddivisa in due fasi principali:

1. raccolta e codifica dati;
2. analisi dei dati.

##### **4.4.1 Raccolta e codifica dati**

Come precedentemente descritto, sono stati raccolti dati attraverso un questionario somministrato a studenti delle classi terze e quarte di cinque istituti genovesi. I questionari sono stati somministrati in mia presenza; ciò ha consentito di rispondere ad eventuali dubbi sulla compilazione da parte degli studenti. Sono stati utilizzati anche i dati raccolti dalla Camera di Commercio – come precedentemente sottolineato – la quale ha provveduto a somministrare il questionario in alcuni casi alla presenza di un responsabile, in altri alla presenza di un insegnante al quale sono state precedentemente spiegate le modalità di compilazione. Le risposte sono state codificate secondo i valori indicati in parentesi nel questionario (appendice A).

##### **4.4.2 Analisi dei dati**

L'analisi dei dati è stata condotta utilizzando le tecniche descritte nella tabella 4.1

EFA (Exploratory Factor Analysis): analisi fattoriale esplorativa
Cluster Analysis
ANOVA

**Tabella 4.1. Le tecniche utilizzate nell'indagine quantitativa**

L'analisi fattoriale viene sviluppata nei primi anni del Novecento. In ambito statistico il punto di riferimento principale per l'analisi fattoriale (e per altre tecniche

affini) è un articolo di Pearson (1901), in cui si fa uso di strumenti di analisi matematica a quel tempo già consolidati, come la distribuzione normale multivariata di Bravais e la teoria degli autovalori e autovettori delle trasformazioni lineari. Tale tecnica è stata, in seguito, applicata con successo in diversi campi del sapere scientifico. Le ragioni di questo successo risiedono essenzialmente nel fatto che l'analisi fattoriale permette di misurare proprietà che non hanno una definizione semplice e netta sul piano teorico e, conseguentemente, non sono rilevabili sul piano empirico mediante una singola operazione di misurazione. L'analisi fattoriale esplorativa – EFA – e confermativa (CFA – Confirmatory Factor Analysis) sono due dei principali approcci della tecnica sopra citata.

La EFA è una tecnica utilizzata, solitamente, per campioni di grandi dimensioni (>50) (De Winter et al., 2009) – come nel caso in esame – ed è uno dei metodi statistici maggiormente utilizzati nelle ricerche psicologiche (Fabrigar et al., 1999). Essa non richiede la conoscenza a priori di un modello dettagliato delle relazioni esistenti tra variabili osservate e fattori latenti. A tale fonte di indeterminatezza si aggiungono altri aspetti come, per esempio, il fatto che, spesso, il numero di fattori coinvolti nel modello non è noto prima dello svolgersi delle analisi stesse.

Secondo Alder e Lindsay (2007) prima di condurre un'analisi fattoriale occorre fare alcune considerazioni. La prima riguarda la dimensione del campione – argomento già trattato nelle righe precedenti – e l'altra il numero di variabili da includere nell'indagine. I due autori, facendo riferimento a Fabrigar et al. (1999), sottolineano come le raccomandazioni in merito suggeriscano almeno quattro variabili per ogni fattore che risulterà dall'analisi. L'analisi della letteratura, però, ha evidenziato numerosi studi che considerano fattori costituiti da un numero inferiore di variabili, in alcuni casi fattori con tre e due variabili (si vedano, per esempio, Tamimi, 1995; Shelby et al., 2005; Sonmez e Moorhouse, 2010). Da un'analisi della letteratura è emerso che esistono varie tipologie di rotazione dei fattori. Tra le rotazioni ortogonali, che generano fattori non correlati, si annoverano la Varimax (Costello e Osborne, 2005) e la Quartimax (Costello e Osborne, 2005). Tra le rotazioni oblique, che generano fattori tra loro correlati, si annoverano la Oblimin (Costello e Osborne, 2005) e la Promax. Quest'ultima, secondo Kim e Mueller (1978), cerca di semplificare l'interpretazione dei fattori ed è indicata – come nel caso in esame – per campioni di grandi dimensioni. I metodi di estrazione dei fattori sono diversi; nelle scienze sociali quello più utilizzato è l'Analisi delle Componenti Principali (ACP)

(Mastrolli et al., 2004), che consente di derivare dalle variabili originarie un numero minore di nuove variabili – le componenti principali – che sono in grado di rappresentare una quota considerevole dell'informazione originaria. Nel presente lavoro di tesi è stata utilizzata, proprio per la sua vasta diffusione, la tecnica di estrazione dei fattori per Componenti Principali. Per l'analisi di affidabilità, condotta per verificare la bontà dell'analisi fattoriale, sono stati utilizzati l'alfa di Cronbach e il test di correlazione di Pearson, a seconda del numero di variabili che costituiscono il fattore.

La funzione della Cluster analysis è quella di classificare un campione di entità in un piccolo numero di sottogruppi mutuamente esclusivi basati sulla similitudine tra le entità (Forza, 2002). La cluster analysis può essere utilizzata a seguito dell'analisi fattoriale (Jolliffe, 2002). L'obiettivo è quello di raggruppare gli individui per omogeneità. Infatti, individuati i fattori principali – quelli che meglio spiegano la complessità del fenomeno – si può procedere al raggruppamento (cluster analysis) degli individui per omogeneità rispetto alle suddette variabili. Il metodo di clusterizzazione applicato ha il fine di minimizzare la variabilità interna ai singoli gruppi e, per contro, di massimizzare quella esistente tra i diversi cluster ottenuti (Jolliffe, 2002). La letteratura analizzata ha messo in rilievo tre principali metodologie: gerarchica (Baker e Hubert, 1975), K-means (Ding e He, 2004) e Two-step (Satish e Bharadhwaj, 2010). Gli algoritmi di classificazione gerarchica si sviluppano nella maniera seguente: si ricercano ad ogni tappa le due classi più vicine, le si riunisce e si continua fino a che non si abbia una sola classe. Alla metodologia "K-Means", che viene di solito utilizzata per convalidare i dati del metodo gerarchico (non consigliabile nel caso del presente lavoro di tesi a causa dell'elevata numerosità di soggetti da raggruppare), è stato preferito il metodo "Two-step", che ha restituito le aggregazioni maggiormente significative.

L'ANOVA (Analysis Of Variance, analisi della varianza), è una tecnica statistica nata nell'ambito della ricerca sperimentale atta a valutare, tramite appositi test F (test di Fischer sulle varianze), l'effetto di determinati fattori (variabili indipendenti), di tipo continuo o categoriale, su una o più variabili dipendenti (chiamate "funzioni obiettivo" o "risposte sperimentali") (Montgomery, 2008). La sua funzione è quella di valutare la presenza di differenze significative tra le medie di una variabile in tre o più gruppi (Forza, 2002). Sono numerose, in letteratura, le ricerche che utilizzano l'ANOVA (si

vedano, per esempio, Envick e Langford, 2000; Hornsby et al., 2002; Welbourne, 2006; Klyver e Terjesen, 2007).

L'Analisi della Varianza assume nomi diversi a seconda di quante sono le variabili dipendenti e indipendenti coinvolte:

- ANOVA ad una via (one-way) – o univariata – usata in presenza di una sola variabile indipendente;
- MANOVA (Multivariate Analysis of Variance) – o multivariata - usata in presenza di più variabili indipendenti.

Nell'ambito del presente lavoro è stata utilizzata l'ANOVA "One Way" poiché la variabile indipendente risulta essere una sola, in tutti i casi considerati. Il livello di significatività (*p value*) è stato posto pari al 5%, così come indicato da Rice (1989) e Montgomery (2008). Nel caso di confronti multipli è stato utilizzato il test post hoc Bonferroni. Infatti, come sottolineato da Nakagawa (2004): "*Bonferroni corrections are employed ... when multiple tests or comparisons are conducted*" (pag. 1044), al fine di rilevare tra quali cluster esistono le differenze significative individuate dall'ANOVA. In letteratura sono numerosi i contributi, nei più disparati ambiti di ricerca, che sottolineano l'utilizzo del post hoc Bonferroni correction, a seguito di un'analisi ANOVA (si vedano, per esempio, Huck et al., 1974; De Pelsmacker et al., 2002; McNulty et al., 2002; Mosimann et al., 2004).

Tutte le analisi descritte precedentemente sono state condotte utilizzando il software SPSS versione 17.

## **4.5 L'analisi qualitativa**

L'analisi qualitativa è stata utilizzata per rispondere alla seconda parte della seconda domanda di ricerca e alla terza e quarta domanda di ricerca. La ricerca ha richiesto un impegno personale su uno spazio temporale di circa 2 anni e mezzo. Tale lasso di tempo, secondo Macri e Tagliaventi (2000), è necessario per sviluppare le condizioni favorevoli per capire il punto di vista degli attori coinvolti.

A fini operativi la ricerca è stata suddivisa in due fasi principali:

- A. raccolta e codifica dati;
- B. analisi dei dati.

### **4.5.1 Raccolta e codifica dati**

Al fine di procedere alla raccolta dati sono stati, innanzitutto, individuati i “testimoni qualificati” sui quali sviluppare lo studio. L'uso di testimoni qualificati è una pratica che risale all'inizio del '900; i testimoni qualificati (o testimoni chiave) sono coloro che detengono determinate informazioni su certi argomenti (Palumbo e Garbarino, 2009). Le caratteristiche che devono possedere i testimoni qualificati (Tremblay, 1983) sono:

- posizione o ruolo all'interno della comunità di appartenenza;
- conoscenza dettagliata dell'argomento trattato,
- disponibilità a cooperare;
- capacità di comunicare in modo corretto ed organico;
- imparzialità.

La conoscenza, secondo Palumbo e Garbarino (2009), è la peculiarità che conferisce al soggetto il ruolo di testimone chiave, inoltre, sempre secondo i due autori, non sempre il testimone qualificato ricopre un ruolo particolarmente elevato. Sull'imparzialità, sempre secondo i due autori sopra citati, il dibattito scientifico risulta ancora aperto; risulta, infatti, difficile valutare quanto sussista realmente. I testimoni qualificati selezionati per sviluppare questo lavoro di ricerca sono descritti nella tabella 4.2.

<b>Testimoni qualificati coinvolti nella ricerca qualitativa</b>
Insegnanti (scuole secondarie)
Presidi (scuole secondarie)
Responsabili della formazione a livello provinciale
Responsabili della formazione a livello regionale
Responsabili della formazione della Camera di Commercio di Genova
Responsabili nazionali di programmi di FI sviluppati all'interno delle scuole secondarie
Presidenti Unione Industriali
Imprenditori
Politici

**Tabella 4.2. I testimoni qualificati coinvolti nella ricerca qualitativa**

Le tecniche utilizzate per la raccolta dati sono state (Macrì e Tagliaventi, 2000): le interviste, i focus group e l'analisi dei documenti, descritte nei paragrafi seguenti. I dati sono stati sia trascritti, su appositi moduli prestampati contenenti i Big Five, sia registrati su appositi supporti magnetici. Successivamente sono stati trascritti e convertiti in formato informatico.

#### *4.5.1.1 Le interviste*

L'intervista, se opportunamente progettata e condotta, è uno strumento potente che consente di "esplorare" il mondo della vita quotidiana con un elevato grado di libertà nella gestione dell'interazione (Palumbo e Garbarino, 2009).

In questo lavoro di ricerca sono stati sentiti tutti i testimoni qualificati elencati precedentemente, attraverso interviste di tipo destrutturato e semistrutturato. Le interviste destrutturate, come indicato da Macrì e Tagliaventi (2000), hanno preceduto quelle semistrutturate al fine di mettere a fuoco il contesto, il tema da trattare, la sua rilevanza e le percezioni che di esso ne hanno i soggetti intervistati. Le seconde, invece, sono state utilizzate al fine di approfondire e sviluppare i temi emersi in precedenza. Le interviste sono state realizzate con l'ausilio di una check list di riferimento riportata nella tabella 4.3. La check list è stata redatta tenendo conto di quanto emerso dalla revisione della letteratura, riportata nel capitolo 1, a proposito dei Big Five e della dimensione relativa alle valutazioni. L'utilizzo della check list ha consentito, come suggerito da Del Zotto (1988), una standardizzazione



delle interviste: una guida utilizzata per condurre i colloqui e per evitare divagazioni ed inutili perdite di tempo che avrebbero portato ad una deviazione rispetto all'obiettivo stabilito. Le interviste, come sottolineato nella figura 4.1, sono state condotte in due fasi temporali distinte: prima e durante la raccolta dati. In una prima fase sono state realizzate al fine di cercare di delineare il quadro della FI, in generale, in Liguria. Nella seconda fase, invece, sono servite per delineare il quadro della FI nelle scuole secondarie della provincia di Genova.

<b>I Big Five</b>	<b>Le domande poste ai testimoni qualificati</b>
❖ Chi dovrebbe insegnare?	➤ Quali sono le figure professionali più indicate per trasmettere conoscenze e competenze nell'ambito della FI, all'interno delle scuole secondarie? Perché?
❖ Chi dovrebbe imparare?	➤ Esistono dei requisiti base per gli studenti che iniziano un corso di FI? Quali?
❖ Come si dovrebbe insegnare?	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Quali sono gli strumenti pedagogici più idonei per insegnare l'imprenditorialità nelle scuole secondarie? Esistono metodi e strumenti più efficaci rispetto ad altri? Perché?</li> <li>➤ Qual è l'appropriato mix di teoria e pratica in un corso di FI?</li> </ul>
❖ Cosa si dovrebbe insegnare?	➤ Quali dovrebbero essere i contenuti di un corso di FI da implementare nelle scuole secondarie? Perché?
❖ Quali dovrebbero essere gli obiettivi?	➤ Con quali obiettivi mettete in atto corsi di FI nelle scuole secondarie? Perché?
❖ Come vengono valutati i corsi di FI?	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Esistono feed back sui risultati dei corsi implementati?</li> <li>➤ Se sì, vi risulta che i vostri corsi abbiano raggiunto l'obiettivo prefissato?</li> <li>➤ Nel caso in cui l'obiettivo non sia stato pienamente raggiunto, quali sono state le cause principali?</li> </ul>

**Tabella 4.3. Check list di riferimento utilizzata nelle interviste**

Seguendo le indicazioni fornite da Macrì e Tagliaventi (2000) si è cercato, durante le interviste, di “non guidare” l’intervistato verso risposte attese o in linea con quanto riportato dalla letteratura o corrispondenti al mio punto di vista. Le interviste, della durata media di un’ora e mezza, sono state realizzate nell’arco temporale di circa due anni e mezzo (ultimi sei mesi del 2008, durante tutto il 2009 e il 2010). I dati raccolti, attraverso l’ausilio di registrazioni, sono stati codificati, secondo quanto indicato da Palumbo e Garbarino (2009), attraverso la trascrizione su moduli, in un primo momento, cartacei e, successivamente, su modelli informatici (modelli di Word) strutturati secondo i Big Five e la dimensione relativa alle valutazioni

#### *4.5.1.2 I focus group*

Il focus group è una tecnica basata sul gruppo e diventata, negli ultimi anni, sempre più popolare. Consiste in un’intervista rivolta ad un gruppo omogeneo di persone per approfondire temi o aspetti particolari di un determinato argomento (Palumbo e Garbarino, 2009).

In questo lavoro di ricerca sono stati condotti tre focus group con alcuni responsabili della formazione imprenditoriale all’interno del CLP (Centro Ligure per la Produttività- Agenzia di formazione della Camera di Commercio di Genova) che si sono occupati dell’indagine relativa alla rilevazione delle opinioni degli studenti delle scuole secondarie della provincia di Genova in merito all’imprenditorialità. Lo scopo è stato quello di discutere i risultati ottenuti e le interpretazioni da me elaborate cercando, così, di rispondere alla quarta domanda di ricerca. Come già affermato, sono stati condotti tre focus group poiché tre è un numero che rispetta quanto indicato da Macrì e Tagliaventi (2000) su suggerimento di Morgan (1997), il quale raccomanda di tenere almeno tre focus group al fine di evitare il rischio che una certa opinione condivisa sia attribuibile alla particolare composizione del gruppo stesso. I focus group hanno visto la partecipazione di quattro persone; numero ritenuto valido sia da Macrì e Tagliaventi (2000) che da Palumbo e Garbarino (2009). La durata media è stata di due ore e mezza, così come indicato da Macrì e Tagliaventi (2000) e sono stati condotti nel periodo maggio- luglio 2010.

I focus group sono stati condotti in modo strutturato, con uno schema di discussione predefinito in base ai Big Five. Nella conduzione sono stati messi in atto le seguenti raccomandazioni indicate da Macrì e Tagliaventi (2000):

- nella fase introduttiva sono state utilizzate alcune semplici e generiche affermazioni sul tema e le aspettative dell'incontro;
- per dare inizio alla discussione, in alcuni casi, si è ricorso alla tattica del "rompere il ghiaccio", utilizzando aneddoti o sensazioni personali riguardo al tema dell'incontro;
- durante la discussione sono state utilizzate alcune tattiche messe in atto nelle interviste: ricerca di chiarimenti rispetto ad alcune affermazioni, ripetizione, attraverso la parafrasi, di alcuni concetti al fine di enfatizzare e chiarire i concetti chiave, riassunto di alcuni punti e temi trattati al fine di spostare la discussione su altre tematiche.

I focus group sono stati impiegati congiuntamente alle interviste "per la loro capacità di evocare temi di rilevanza collettiva da sviluppare e approfondire successivamente nel corso di interviste" (Macrì e Tagliaventi, 2000, pag. 90-91).

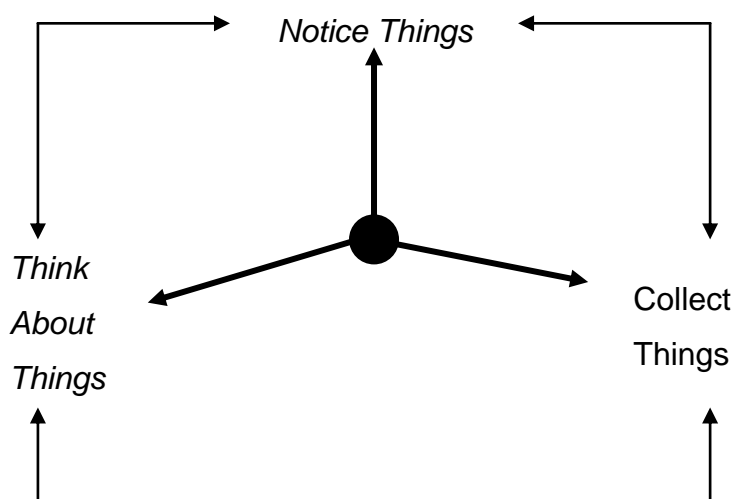
#### *4.5.1.3 I documenti utilizzati*

Come indicato da Macrì e Tagliaventi (2000) i documenti possono essere di varia natura e provenienza. In questo lavoro di ricerca sono stati utilizzati sia documenti formali che informali. I primi fanno riferimento alla scheda di adesione ai corsi di FI, ai verbali, agli atti costitutivi e al materiale redatto dalle classi; materiale reperito sia in formato informatico che cartaceo, come suggerito da Macrì e Tagliaventi (2000). I secondi fanno riferimento a materiale, esclusivamente cartaceo, raccolto da professori e studenti durante le ore di corso (in forma, principalmente, di appunti). Gli stessi documenti sono stati consultati sia durante la ricerca, al fine di chiarire argomenti e temi emersi durante le interviste e i focus group, sia alla fine della ricerca, nella fase di stesura della tesi (Macrì e Tagliaventi, 2000).

#### **4.5.2 Analisi dei dati**

Nelle ricerche qualitative l'analisi, così come indicato da Macrì e Tagliaventi (2000), è destrutturata e priva di indicazioni normative su come portare a termine lo studio. Sempre secondo i due autori diventa determinante, in questa fase, la capacità del ricercatore di concludere il processo di comprensione del contesto analizzato, processo avviato con le osservazioni sul campo che devono essere sviluppate attraverso schemi interpretativi che colleghino tra loro i fatti osservati in senso logico.

Il fatto, però, che si parli di destrutturazione non implica un processo privo d'orientamento. Nell'analisi dei dati, in questo lavoro di ricerca, è stato utilizzato un processo non lineare, suggerito da Seidel (1998) ed illustrato nella figura 4.2.



**Figura 4.2. Il processo di analisi dati (secondo Seidel, 1998)**

Secondo Seidel (1998) , il processo di analisi dati è:

- iterativo e progressivo: poiché è un ciclo che si ripete;
- ricorsivo: poiché è possibile tornare indietro;
- olografico: poiché in ogni step del processo è contenuto l'intero processo.

Lo scopo è quello di assemblare o ricostruire i dati in modo più significativo e comprensibile. Il processo di analisi dati utilizzato ha permesso di interiorizzare e di far proprie le interpretazioni dei testimoni qualificati e di comprendere il significato che essi attribuiscono al loro agire sociale. Si è giunti, così, gradualmente, ad una “saturazione” del processo di comprensione; saturazione che si è manifestata quando ogni informazione aggiuntiva dei testimoni qualificati, ogni nuova osservazione ed ogni interpretazione sviluppata non davano valore aggiunto al quadro interpretativo al quale si era pervenuti, così come indicato da Macrì e Tagliaventi (2000). La sensazione è che non si riesca ad arricchire ulteriormente i risultati dell'analisi ed anche i testimoni qualificati coinvolti nella ricerca, seppur con visioni diverse, concordano sull'interpretazione della realtà alla quale si è giunti.

## Capitolo 5

### Le risposte alla RQ<sub>1</sub>

#### ***5.1 Quali sono le opinioni degli studenti delle scuole secondarie della provincia di Genova in merito all'imprenditorialità?***

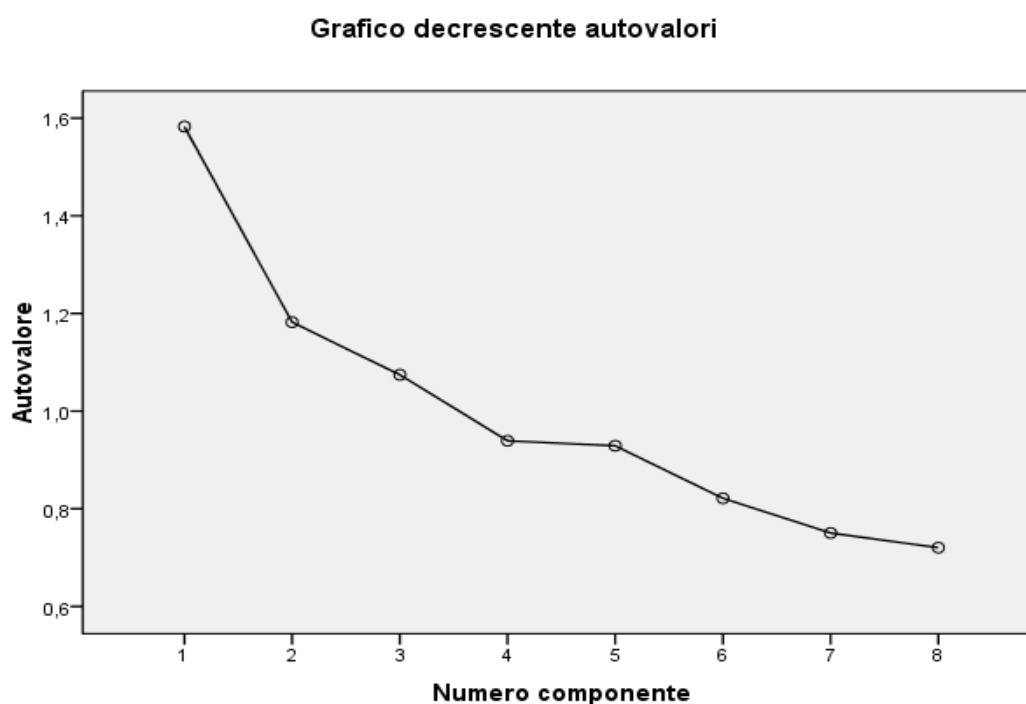
Per rispondere alla prima domanda di ricerca sono state valutate diverse possibilità e si è scelto di procedere effettuando le analisi illustrate nella tabella 5.1. È stato considerato un campione complessivo composto dall'unione dei campioni NO FI e SI FI. Per verificare l'esistenza di relazioni di interdipendenza ed individuare nuove variabili che esprimano in forma sintetica le informazioni fornite dagli intervistati, è stata condotta – sul campione complessivo – un'analisi fattoriale sulla batteria di items numero otto del questionario (che può essere consultato nell'appendice A). In questa batteria si chiede agli studenti di indicare tra otto items quelli che, secondo la loro opinione, determinano il successo di un imprenditore. Gli items sono: abilità e competenze professionali, conoscenze e relazioni personali, coraggio, fortuna, validità dell'idea imprenditoriale, disponibilità di denaro, spregiudicatezza/cinismo e competenze innate. La batteria è stata scelta poiché sembra essere quella, dell'intero questionario, più intrinsecamente collegata alla FI. Essa fa riferimento alla domanda: "imprenditori si nasce o si diventa?", descritta nel

paragrafo 3.2.2. Infatti, alcuni items, come le abilità e le competenze professionali, permetterebbero all'individuo di diventare imprenditore, mentre altre, come le competenze innate, fanno sì che l'individuo nasca imprenditore. Se gli studenti pensano "imprenditori si nasce" è possibile che il loro atteggiamento nei confronti della FI sia negativo. Viceversa, coloro che pensano "imprenditori si diventa", avranno, nei confronti della FI, un atteggiamento positivo e propositivo. Dunque, conoscere l'opinione dei giovani in merito al "come" si diventa imprenditori di successo, può consentire di individuare target diversi di studenti ai quali erogare differenti tipologie di corsi di FI.

1	Analisi fattoriale (sulla batteria di items numero otto)
2	Cluster analysis di tipo Two Step (sui fattori individuati)
3	ANOVA (variabile indipendente il cluster di appartenenza, variabili dipendenti tutti gli items, esclusi quelli appartenenti alla batteria numero otto)

**Tabella 5.1. Le analisi svolte per rispondere alla RQ<sub>1</sub>**

La determinazione del numero di fattori da estrarre è stata condotta analizzando l'andamento degli autovalori. In figura 5.1 è rappresentato l'andamento degli autovalori ottenuto.



**Figura 5.1. Grafico decrescente degli autovalori**

Come emerge dalla figura sopra riportata il numero di fattori è pari a tre: sono infatti 3 gli autovalori con valore superiore a 1.

La tabella 5.2 riporta la matrice dei componenti ruotata

	Componente		
	1	2	3
Abilità e competenze professionali	-,128	,666	,161
Conoscenze e relazioni personali	,102	-,317	,614
Coraggio	,665	-,021	-,184
Fortuna	,653	,091	,109
Validità dell'idea imprenditoriale	,218	,704	-,073
Disponibilità di denaro	-,066	,225	,801
Spregiudicatezza/cinismo	,624	-,099	,326
Competenze innate	,691	,022	-,067

**Tabella 5.2. Matrice dei componenti ruotata**

Dall'analisi della tabella 5.2 (considerando valori > 0,6 e confrontandoli tra le varie componenti) è possibile individuare i fattori illustrati nella tabella 5.3, insieme alla loro affidabilità.

<i>Fattori</i>	<i>Items</i>	<i>Affidabilità</i>
Fattore1	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Coraggio</li> <li>● Fortuna</li> <li>● Spregiudicatezza/cinismo</li> <li>● Competenze innate</li> </ul>	$\alpha = 0,571$
Fattore 2	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Abilità e competenze professionali</li> <li>● Validità dell'idea imprenditoriale</li> </ul>	Correlazione significativa allo 0,01
Fattore 3	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Conoscenze e relazioni personali</li> <li>● Disponibilità di denaro</li> </ul>	Correlazione significativa allo 0,01

**Tabella 5.3. Le principali caratteristiche dei fattori**

Come si può osservare, per verificare l'affidabilità dei fattori, è stato utilizzato l'alfa di Cronbach per il primo fattore, poiché costituito da più di due items, e l'indice di correlazione di Pearson per gli altri fattori, poiché costituiti da due items. I fattori 2 e 3 risultano affidabili con una correlazione significativa dello 0,01, anche il fattore 1

viene ritenuto affidabile poiché, come indicato da Hair et al. (1998), possono ritenersi accettabili, per analisi esplorative, valori dell'alfa di Cronbach maggiori o uguali a 0,5.

Individuati i tre fattori sopra descritti si è proceduto al raggruppamento degli studenti per omogeneità attraverso una cluster analysis di tipo Two Step. Quest'ultima ha portato all'individuazione di tre cluster le cui distribuzioni sono riportate nella tabella 5.4.

	N	% di combinati	% del totale
Cluster 1	505	40,7%	40,7%
2	351	28,3%	28,3%
3	384	31,0%	31,0%
Combinati	1240	100,0%	100,0%
Totale	1240		100,0%

Tabella 5.4. Le distribuzioni dei cluster

L'analisi delle variazioni entro cluster, sotto riportate, ha permesso di identificare i cluster come illustrato nella tabella 5.5.

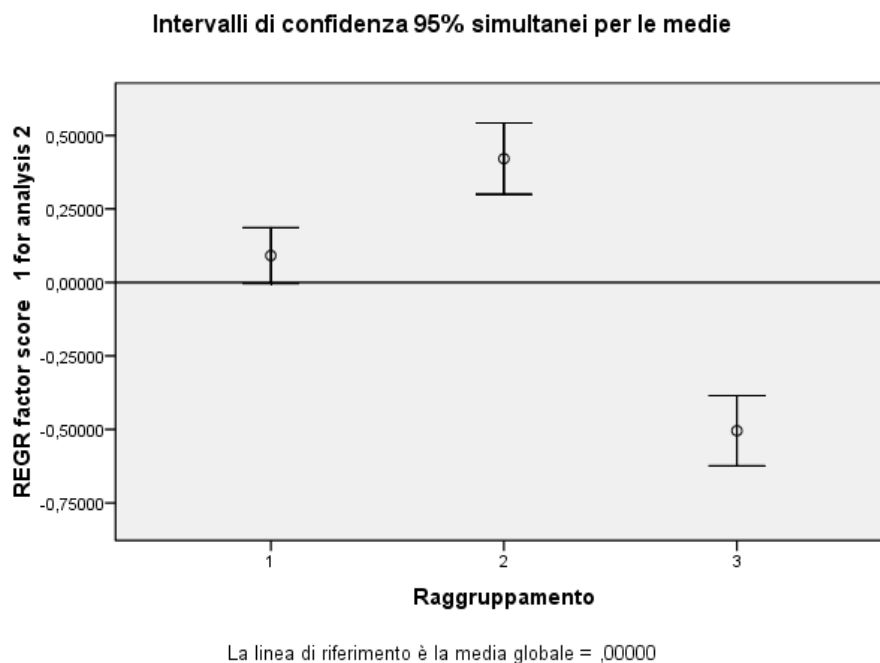
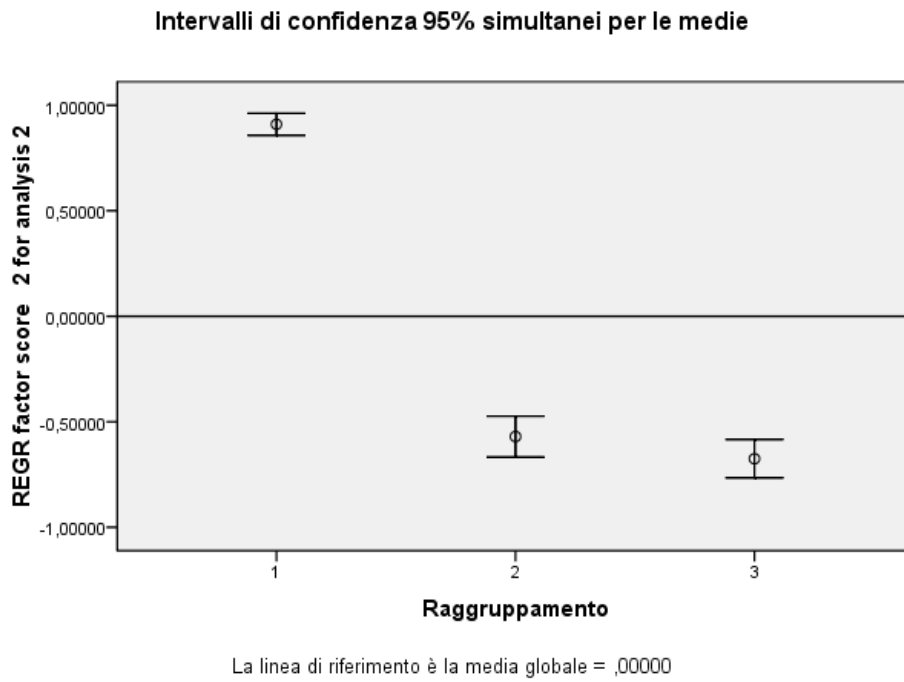
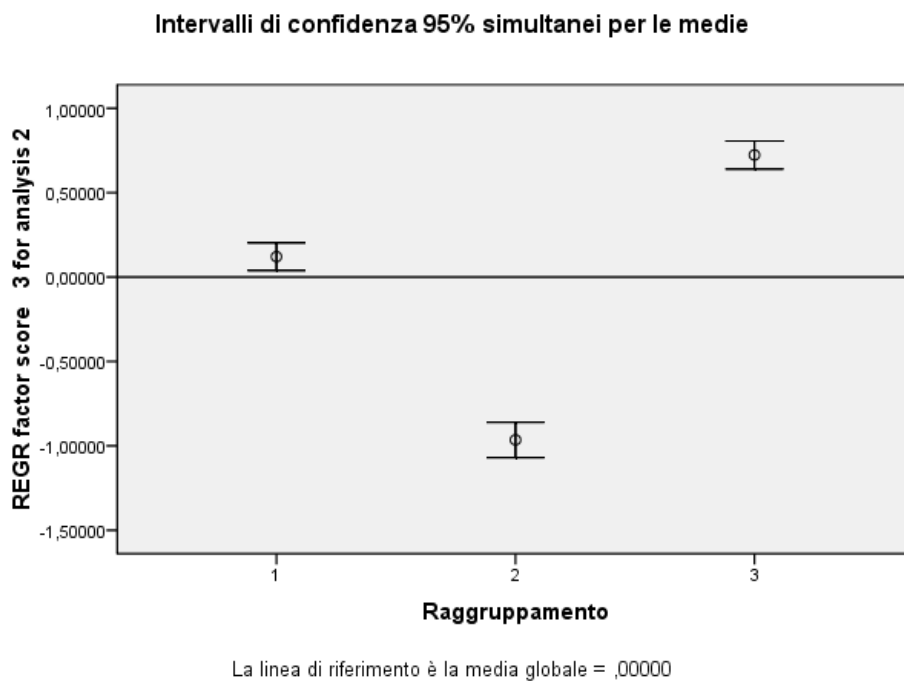


Figura 5.2. Variazione entro cluster: fattore 1





**Figura 5.3. Variazione entro cluster: fattore 2**



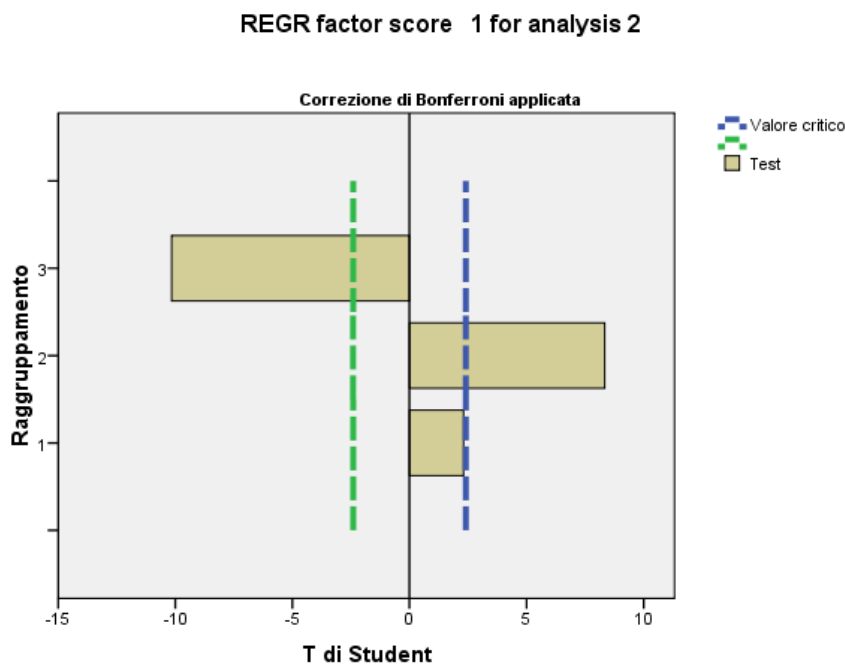
**Figura 5.4. Variazione entro cluster: fattore 3**

La tabella sotto illustrata riporta l'assegnazione dei fattori ai cluster individuati

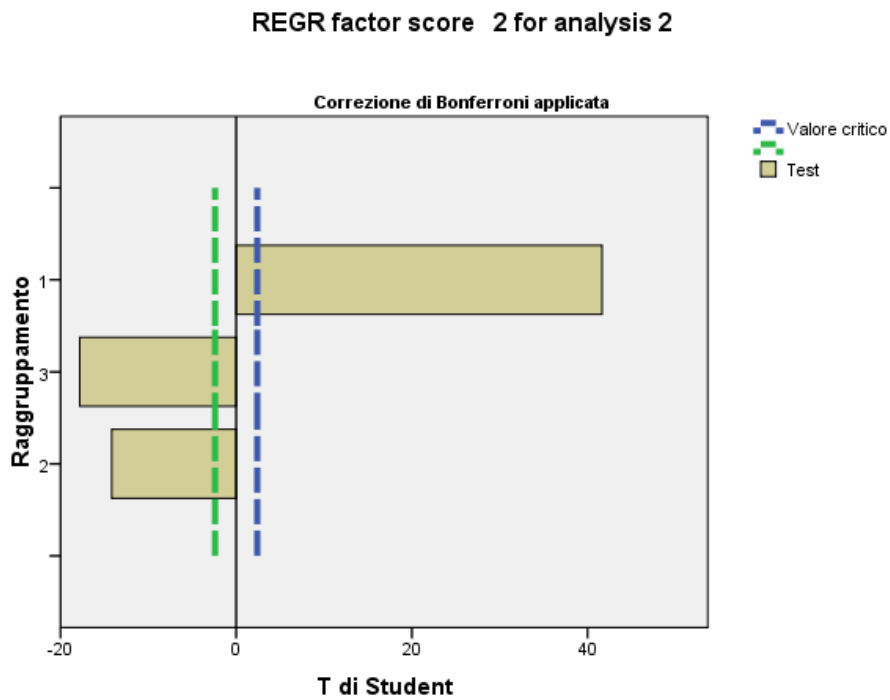
Cluster	Fattori
Cluster 1	<u>Fattore 2</u> <ul style="list-style-type: none"> <li>● Abilità e competenze professionali</li> <li>● Validità dell'idea imprenditoriale</li> </ul>
Cluster 2	<u>Fattore 1</u> <ul style="list-style-type: none"> <li>● Coraggio</li> <li>● Fortuna</li> <li>● Spregiudicatezza/cinismo</li> <li>● Competenze innate</li> </ul>
Cluster 3	<u>Fattore 3</u> <ul style="list-style-type: none"> <li>● Conoscenze e relazioni personali</li> <li>● Disponibilità di denaro</li> </ul>

**Tabella 5.5. I cluster individuati**

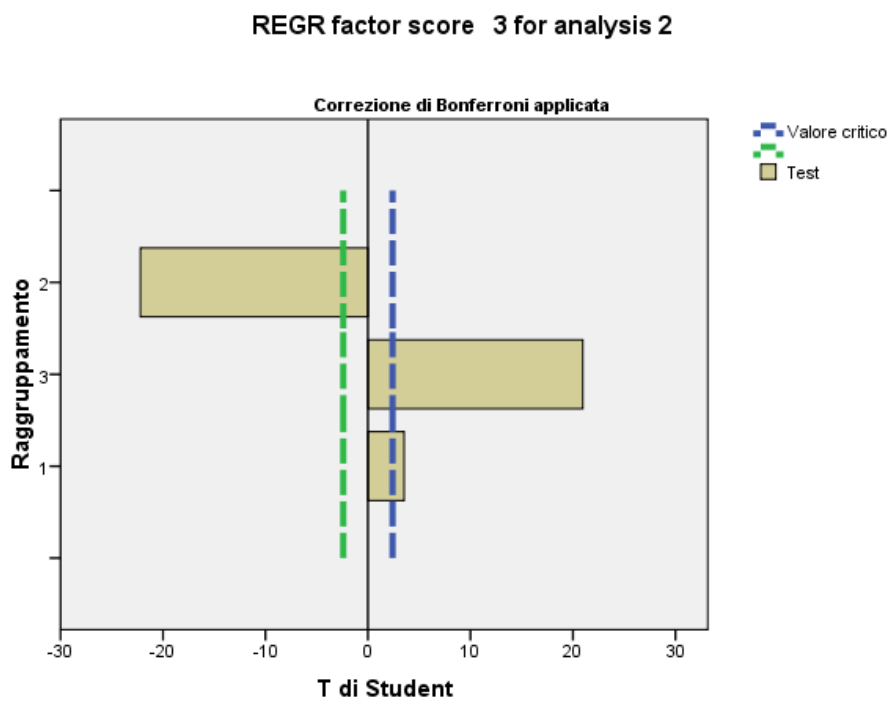
Il dato illustrato nella tabella 5.5 è confermato anche dal T test di significatività con la correzione di Bonferroni applicata che è stata condotta, come ulteriore verifica, per valutare l'importanza per cluster. Per completezza si riportano i dati ottenuti che forniscono, di fatto, le stesse informazione delle variazioni entro cluster e pervengono allo stesso risultato.



**Figura 5.5. Test T di significatività per il fattore 1**



**Figura 5.6. Test T di significatività per il fattore 2**



**Figura 5.7. Test T di significatività per il fattore 3**

L'ANOVA, condotta considerando come variabile indipendente il cluster di appartenenza e come variabili dipendenti tutte gli items non utilizzati per l'analisi fattoriale, ha messo in risalto otto differenze significative. La tabella 5.6 riporta tali differenze che risultano significative considerando un p value pari al 5% (il software SPSS fornisce i valori fino alla terza cifra decimale).

<i>Variabile</i>	<i>Somma dei quadrati</i>	<i>df</i>	<i>Media dei quadrati</i>	<i>F</i>	<i>Sig.</i>
L'impresa favorisce lo sviluppo dell'economia e la competitività del territorio	4,873	2	2,437	6,504	,002
Si crea lavoro per sé e per gli altri	6,269	2	3,135	9,128	,000
Si diventa persone vincenti	14,071	2	7,036	11,437	,000
La disponibilità di un finanziamento o di un capitale di partenza	20,349	2	10,175	36,061	,000
Una specializzazione che mi renda unico/a sul mercato	9,010	2	4,505	9,893	,000
Un'idea originale	8,652	2	4,326	9,425	,000
Ottime competenze nel settore economico di riferimento	15,951	2	7,976	22,654	,000
Una buona preparazione nella gestione di un'impresa	13,526	2	6,763	20,474	,000

**Tabella 5.6. le differenze significative emerse dall'ANOVA**

La tabella 5.7, illustrata nella pagina successiva, riporta i valori delle medie relativi alle differenze rilevate dall'ANOVA.

Numero cluster TwoStep	L'impresa favorisce lo sviluppo dell'economia e la competitività del territorio	Si crea lavoro per sé e per gli altri	Si diventa persone vincenti	La disponibilità di un finanziamento o di un capitale di partenza	Una specializzazione e che mi renda unico/a sul mercato	Un'idea originale	Ottime competenze nel settore economico di riferimento	Una buona preparazione nella gestione di un'impresa	
1	Media N Deviazioni one std.	3,3 505 0,603	3,25 505 0,591	2,38 505 0,795	3,7 505 0,488	3,14 505 0,686	3,44 505 0,67	3,42 505 0,582	3,49 505 0,557
2	Media N Deviazioni one std.	3,25 351 0,599	3,17 351 0,593	2,46 351 0,802	3,42 351 0,627	3,06 351 0,671	3,39 351 0,642	3,18 351 0,591	3,28 351 0,588
3	Media N Deviazioni one std.	3,15 384 0,635	3,08 384 0,573	2,19 384 0,753	3,71 384 0,488	2,94 384 0,663	3,23 384 0,717	3,19 384 0,61	3,27 384 0,586
Totale	Media N Deviazioni one std.	3,24 1240 0,615	3,17 1240 0,59	2,34 1240 0,791	3,62 1240 0,546	3,05 1240 0,68	3,36 1240 0,682	3,28 1240 0,604	3,36 1240 0,584

**Tabella 5.7. Valori medi relativi alle differenze individuate dall'ANOVA**

A questo punto è stato condotto il test post hoc Bonferroni allo scopo di analizzare le differenze significative tra i vari cluster, attraverso confronti multipli. La tabella 5.8 riporta i risultati ottenuti.

Nr	Variabile dipendente	(I) Numero cluster TwoStep	(J) Numero cluster TwoStep	Differenza fra medie (I-J)	Errore std.	Sig.
1	L'impresa favorisce lo sviluppo dell'economia e la competitività del territorio	1	2	,049	,043	,744
			3	,149*	,041	,001
		2	1	-,049	,043	,744
			3	,099	,045	,084
		3	1	-,149*	,041	,001
			2	-,099	,045	,084
2	Si crea lavoro per sé e per gli altri	1	2	,079	,041	,154
			3	,169*	,040	,000
		2	1	-,079	,041	,154
			3	,090	,043	,113
		3	1	-,169*	,040	,000
			2	-,090	,043	,113
3	Si diventa persone vincenti	1	2	-,078	,055	,464
			3	,188*	,053	,001
		2	1	,078	,055	,464
			3	,266*	,058	,000
		3	1	-,188*	,053	,001
			2	-,266*	,058	,000
4	La disponibilità di un finanziamento o di un capitale di partenza	1	2	,280*	,037	,000
			3	-,009	,036	1,000
		2	1	-,280*	,037	,000
			3	-,290*	,039	,000
		3	1	,009	,036	1,000
			2	,290*	,039	,000
5	Una specializzazione che mi renda unico/a sul mercato	1	2	,081	,047	,256
			3	,203*	,046	,000
		2	1	-,081	,047	,256
			3	,122*	,050	,043

		3	1	-,203 <sup>*</sup>	,046	,000
			2	-,122 <sup>*</sup>	,050	,043
6	Un'idea originale	1	2	-,042	,047	1,000
			3	,160 <sup>*</sup>	,046	,002
		2	1	,042	,047	1,000
			3	,202 <sup>*</sup>	,050	,000
		3	1	-,160 <sup>*</sup>	,046	,002
			2	-,202 <sup>*</sup>	,050	,000
7	Ottime competenze nel settore economico di riferimento	1	2	,234 <sup>*</sup>	,041	,000
			3	,228 <sup>*</sup>	,040	,000
		2	1	-,234 <sup>*</sup>	,041	,000
			3	-,005	,044	1,000
		3	1	-,228 <sup>*</sup>	,040	,000
			2	,005	,044	1,000
8	Una buona preparazione nella gestione di un'impresa	1	2	,205 <sup>*</sup>	,040	,000
			3	,219 <sup>*</sup>	,039	,000
		2	1	-,205 <sup>*</sup>	,040	,000
			3	,014	,042	1,000
		3	1	-,219 <sup>*</sup>	,039	,000
			2	-,014	,042	1,000

**Tabella 5.8. I risultati del test post hoc Bonferroni**

La tabella 5.9 – riportata di seguito – riassume i dati della tabella 5.8 e della tabella 5.7 per ogni variabile, oltre ai valori delle frequenze. Nella seconda colonna viene riportato il nome della variabile individuata dall'ANOVA, nella terza colonna le differenze significative tra i cluster considerando un p value pari al 5% (individuati nel test Bonferroni, ultima colonna della tabella 5.8), nella quarta colonna i valori delle medie. Nell'ultima colonna, infine, vengono riportati i valori percentuali della somma delle risposte “abbastanza” e “molto” (si ricorda che per tutte le variabili è stata utilizzata una scala Likert a quattro livelli: “per nulla”, “poco”, “abbastanza” e “molto”).

<i>Nr</i>	<i>Variabile</i>	<i>Differenze significative tra cluster</i>	<i>Medie</i>	<i>Valori percentuali “abbastanza”+ “molto”</i>
1	L'impresa favorisce lo sviluppo dell'economia e la competitività del territorio	Tra 1 e 3	Cluster 1: 3,30 Cluster 2: 3,25 Cluster 3: 3,15	Cluster 1: 92,6 Cluster 2: 91,2 Cluster 3: 86,7
2	Si crea lavoro per sé e per gli altri	Tra 1 e 3	Cluster 1: 3,25 Cluster 2: 3,17 Cluster 3: 3,08	Cluster 1: 92,3 Cluster 2: 90,1 Cluster 3: 88,3
3	Si diventa persone vincenti	Tra 1 e 3 Tra 2 e 3	Cluster 1: 2,38 Cluster 2: 2,46 Cluster 3: 2,19	Cluster 1: 44,1 Cluster 2: 45,9 Cluster 3: 30,7
4	La disponibilità di un finanziamento o di un capitale di partenza	Tra 1 e 2 Tra 2 e 3	Cluster 1: 3,70 Cluster 2: 3,42 Cluster 3: 3,71	Cluster 1: 98,4 Cluster 2: 93,7 Cluster 3: 98,6
5	Una specializzazione che mi renda unico/a sul mercato	Tra 1 e 3 Tra 2 e 3	Cluster 1: 3,14 Cluster 2: 3,06 Cluster 3: 2,94	Cluster 1: 85,7 Cluster 2: 81,0 Cluster 3: 75,8
6	Un'idea originale	Tra 1 e 3 Tra 2 e 3	Cluster 1: 3,44 Cluster 2: 3,39 Cluster 3: 3,23	Cluster 1: 91,8 Cluster 2: 90,3 Cluster 3: 85,5
7	Ottime competenze nel settore economico di riferimento	Tra 1 e 2 Tra 1 e 3	Cluster 1: 3,42 Cluster 2: 3,18 Cluster 3: 3,19	Cluster 1: 95,6 Cluster 2: 90,0 Cluster 3: 89,6
8	Una buona preparazione nella gestione di un'impresa	Tra 1 e 2 Tra 1 e 3	Cluster 1: 3,49 Cluster 2: 3,28 Cluster 3: 3,27	Cluster 1: 97,0 Cluster 2: 92,8 Cluster 3: 92,7

**Tabella 5.9. Riassunto del test Bonferroni, delle medie e delle frequenze**

Dalla tabella 5.9 è possibile, a questo punto, stabilire per ogni cluster cosa pensano gli studenti in merito alle otto variabili individuate dall'ANOVA. La tabella 5.10 riporta tali considerazioni.



<b>Cluster 1.</b> Gli appartenenti a tale cluster:	<b>Cluster 2</b> Gli appartenenti a tale cluster:	<b>Cluster 3</b> Gli appartenenti a tale cluster:
Pensano che l'impresa favorisca lo sviluppo dell'economia e la competitività.	Pensano che l'impresa favorisca lo sviluppo dell'economia e la competitività	Pensano che l'impresa favorisca lo sviluppo dell'economia e la competitività, in percentuale minore rispetto al cluster 1 e al cluster 2
Pensano che si crei lavoro per sé e per gli altri	Pensano che si crei lavoro per sé e per gli altri	Pensano che si crei lavoro per sé e per gli altri, in percentuale minore rispetto al cluster 1 e al cluster 2
Non pensano che si diventi persone vincenti, in percentuale minore rispetto al cluster 3	Non pensano che si diventi persone vincenti, in percentuale minore rispetto al cluster 3	Non pensano che si diventi persone vincenti
Pensano sia indispensabile la disponibilità di un finanziamento o di un capitale di partenza	Pensano sia indispensabile la disponibilità di un finanziamento o di un capitale di partenza, in percentuale minore rispetto al cluster 1 e 3	Pensano sia indispensabile la disponibilità di un finanziamento o di un capitale di partenza
Pensano che sia indispensabile una specializzazione che renda unici sul mercato	Pensano che sia indispensabile una specializzazione che renda unici sul mercato	Pensano che sia indispensabile una specializzazione che renda unici sul mercato, in percentuale minore rispetto al cluster 1 e 2
Pensano sia necessaria un'idea originale	Pensano sia necessaria un'idea originale	Pensano sia necessaria un'idea originale, in percentuale minore rispetto al cluster 1 e 2
Pensano che siano necessarie ottime competenze nel settore economico di riferimento	Pensano che siano necessarie ottime competenze nel settore economico di riferimento, in percentuale minore rispetto al cluster 1	Pensano che siano necessarie ottime competenze nel settore economico di riferimento, in percentuale minore rispetto al cluster 1
Pensano che sia necessaria una buona preparazione nella gestione di un'impresa	Pensano che sia necessaria una buona preparazione nella gestione di un'impresa, in percentuale minore rispetto al cluster 1	Pensano che sia necessaria una buona preparazione nella gestione di un'impresa, in percentuale minore rispetto al cluster 1

**Tabella 5.10. Le opinioni dei tre cluster relative alle differenze significative**

Individuati i tre cluster, è stata condotta un'analisi delle frequenze in merito agli items della batteria numero 11 e agli items (b) ed (e) della batteria numero 9, relativi agli aspetti negativi che, solitamente, vengono attribuiti all'attività imprenditoriale. In tali batterie si chiede ai ragazzi di esprimere il loro grado di accordo – attraverso una scala Likert a quattro livelli: “per nulla”, “poco”, “abbastanza”, “molto” – con i seguenti aspetti negativi: si rischia molto, si lavora molto, si rischia il fallimento/di perdere soldi, si deve scendere a compromessi, si deve sottrarre tempo alla vita privata, si rinuncia ad uno stipendio sicuro, l'impresa spesso danneggia il territorio, l'impresa spesso inquina e danneggia la salute dei lavoratori e della popolazione. Conoscere le opinioni degli studenti in merito ad alcuni items può essere utile per strutturare corsi di FI efficaci andando ad incidere maggiormente sugli aspetti che destano negli studenti le preoccupazioni più rilevanti. Ciò permetterà, dunque, di rispondere in modo puntuale alla quarta domanda di ricerca. La tabella 5.11 riporta, nella seconda terza e quarta colonna, i valori percentuali della somma delle risposte “abbastanza” e “molto” attribuite dai diversi cluster agli items.

<i>Items</i>	<i>Cluster 1 (%)</i>	<i>Cluster 2 (%)</i>	<i>Cluster 3 (%)</i>
Si rischia molto	91,3	89,4	88,5
Si lavora molto	88,5	84,9	83
Si rischia il fallimento/di perdere soldi	91,4	89,9	92,7
Si deve scendere a compromessi	59	55,5	60,1
Si deve sottrarre tempo alla vita privata	79	76,3	80,7
Si rinuncia ad uno stipendio sicuro	61	60,4	56,5
L'impresa spesso danneggia il territorio	48,7	46,7	51,1
L'impresa spesso inquina e danneggia la salute dei lavoratori e della popolazione	50,1	51,8	51,1

**Tabella 5.11. Le percentuali dei tre cluster riferite agli aspetti negativi dell'attività imprenditoriale**

## **5.2 Discussione dei risultati relativi alla prima domanda di ricerca**

I risultati dell'analisi quantitativa evidenziano la presenza di tre cluster, corrispondenti ad altrettanti profili di studenti. L'analisi ha consentito di definire gruppi di soggetti "tipo", utili per una interpretazione più immediata delle opinioni dei giovani intervistati relativamente ai fattori che determinano il successo di un imprenditore e, in generale, all'imprenditorialità (attraverso le differenze significative messe in luce dall'ANOVA). Le caratteristiche dei tre cluster possono essere riassunte come segue.

### Cluster 1 (40,7%)

Gli studenti che appartengono a questo cluster pensano che i fattori che determinano il successo di un imprenditore siano abilità e competenze professionali, oltre alla validità dell'idea imprenditoriale.

Pensano che l'impresa favorisca lo sviluppo dell'economia e la competitività del territorio e che, con l'attività imprenditoriale, si crei lavoro per sé stessi e per gli altri. Pensano, inoltre, che per avviare un'attività in proprio siano indispensabili una specializzazione che renda unici sul mercato, un'idea originale, oltre ad ottime competenze, anche gestionali, nel settore economico di riferimento e la disponibilità di un finanziamento o di un capitale di partenza. Possono essere considerati neutri rispetto all'affermazione secondo la quale con l'attività imprenditoriale si diventa persone vincenti.

Tale cluster fa riferimento a studenti che accostano l'idea dell'avvio e dello sviluppo dell'impresa all'utilizzo di strumenti conoscitivi e di valutazione delle opportunità. Gli stessi studenti, inoltre, fanno riferimento alla valorizzazione delle competenze personali. Sono soggetti che pensano che acquisendo competenze e grazie alla validità e all'originalità dell'idea imprenditoriale, un individuo possa diventare un imprenditore di successo. Sembra possibile, dunque, affermare che per questi studenti "imprenditori si diventa". I contributi in letteratura che indagano le opinioni dei giovani in merito all'imprenditorialità e che, in particolare, indagano il fatto se imprenditori si nasca o si diventi, sono, purtroppo, non molti. L'indagine condotta da Henderson e Robertson (2000) – citata nel paragrafo 3.2.2 – mette in luce un dato molto simile a quello riscontrato in questa ricerca. Infatti, nell'indagine dei due autori il 45% dei giovani intervistati pensa che imprenditori si diventa, in questa ricerca la percentuale è del 40,7%. Di contro, quest'ultimo dato contrasta nettamente con

quello rilevato dall'indagine della Junior Achievement, anch'essa descritta nel paragrafo 3.2.2, secondo la quale l'86% dei giovani intervistati ritiene che l'imprenditorialità debba essere insegnata a scuola, assumendo quindi che "imprenditori si diventa". Le ragioni di tale differenza potrebbero essere di natura "culturale". Infatti, la stessa indagine della Junior Achievement mette in luce la propensione dei giovani statunitensi per l'imprenditorialità; ben il 58% degli intervistati pensa al lavoro in proprio come opportunità di carriera, contro il 29% del campione oggetto di indagine in questa ricerca.

Gli studenti appartenenti al cluster 1 possono essere etichettati come "castori". Infatti, associate allo stereotipo di questi animali ci sono caratteristiche quali: abilità, laboriosità, organizzazione, alcune delle quali sono indicate, tra le altre, dagli studenti del cluster 1 come indispensabili per decretare il successo di un imprenditore.

#### Cluster 2 (28,3%)

Gli studenti che appartengono a questo cluster pensano che i fattori che determinano il successo di un imprenditore siano: fortuna, coraggio, spregiudicatezza/cinismo e competenze innate. Pensano che l'impresa favorisca lo sviluppo dell'economia e la competitività del territorio e che, con l'attività imprenditoriale, si crei lavoro per sé stessi e per gli altri. Pensano, inoltre, che per avviare un'attività in proprio sia indispensabile un'idea originale. Sono meno convinti (in termini percentuali), rispetto al cluster 1, che per avviare un'attività in proprio siano indispensabili ottime competenze, anche gestionali, nel settore economico di riferimento e, rispetto ai cluster 1 e 3, che sia indispensabile la disponibilità di un finanziamento o di un capitale di partenza. Possono essere considerati neutri rispetto all'affermazione secondo la quale con l'attività imprenditoriale si diventa persone vincenti.

Tale cluster raggruppa studenti che possono essere considerati fatalisti, in quanto attribuiscono il successo di un imprenditore a fattori non modificabili, che fanno riferimento al destino e si possono incontrare o meno nel percorso personale e/o professionale di un individuo. I giovani che ricadono in questo profilo sembrano essere convinti che "si è quello che si è" e che difficilmente si può modificare il corso di un evento. La fortuna, per loro, ricopre un ruolo determinante. Si può affermare, quindi, che gli studenti appartenenti al cluster 2 pensano che "imprenditori si nasce" per fattori che possono essere considerati di tipo genetico (fortuna, competenze innate) e non attribuiscono importanza a quelle competenze che, a differenza di

quelle innate, si possono acquisire. Non sono stati trovati contributi che facciano riferimento a giovani che attribuiscono il successo di un imprenditore a fattori quali fortuna e coraggio, mentre esistono diversi autori che trattano questi argomenti, in senso più generale. Smilor (2002), per esempio, sembra confermare l'importanza della fortuna, sostenendo che gli imprenditori riescono, spesso, a raggiungere i propri obiettivi, anche grazie ad una buona dose di fortuna. In merito al coraggio, ad esempio, Clouse (1997) afferma che è una componente importante per l'agire imprenditoriale, ma deve essere contestualizzato e non trasformarsi in ostinazione e caparbia. Anche Maritz e Beaver (2006) sottolineano, tra i diversi aspetti che caratterizzano l'imprenditore, l'importanza del coraggio.

Gli appartenenti al cluster 2 possono essere etichettati come "lupi". Infatti, associate allo stereotipo di questi animali ci sono caratteristiche quali: coraggio e spregiudicatezza che sono quelle indicate, tra le altre, dagli studenti del cluster 2 come determinanti per decretare il successo di un imprenditore.

#### Cluster 3 (31%)

Gli studenti che appartengono a questo profilo pensano che i fattori che determinano il successo di un imprenditore siano: disponibilità di denaro e conoscenze e relazioni personali. Pensano che per avviare un'attività in proprio sia indispensabile la disponibilità di un finanziamento o di un capitale di partenza e che, con l'attività imprenditoriale, non si diventi persone vincenti. Sono meno convinti (in termini percentuali), rispetto ai cluster 1 e 2, che l'impresa favorisca lo sviluppo dell'economia e la competitività del territorio; che, con l'attività imprenditoriale, si crei lavoro per sé e per gli altri; che per avviare un'attività imprenditoriale siano necessari una specializzazione che renda unici sul mercato ed un'idea originale. Inoltre, sono meno convinti (in termini percentuali), rispetto al cluster 1, che per avviare un'attività in proprio siano indispensabili ottime competenze nel settore economico di riferimento.

Tale cluster raggruppa studenti che identificano alcuni strumenti necessari all'avvio d'impresa (per esempio la disponibilità di denaro) come fattori decisivi e determinanti per il successo di un imprenditore. Anche gli appartenenti a tale cluster, come gli studenti appartenenti al cluster 2, sono convinti che "imprenditori si nasce", ma per fattori che possono essere considerati di tipo sociale; essi, infatti, ritengono determinanti elementi quali le conoscenze e relazioni personali e il denaro. Con

“conoscenze e relazioni personali” non si intende la rete, il networking, necessario alle aziende per stabilire rapporti di collaborazione e condivisione con altre aziende, ma, nel caso specifico del questionario e da quanto emerso dalle interviste con i ragazzi, una “rete” con accezione assolutamente negativa, che fa riferimento a rapporti di “amicizie” e “relazioni” che possono essere letti come “raccomandazioni”, aiuti forniti non per abilità, capacità e competenze, ma per ragioni decisamente meno nobili. Gli studenti del cluster 2 e del cluster 3, in termini percentuali, possono essere sommati per quanto riguarda l’opinione “imprenditori si nasce”, raggiungendo, così, la maggioranza (il 59,3%). Questo dato è preoccupante, poiché superiore rispetto a quello indicato da Henderson e Robertson (2000), la cui indagine è descritta nel paragrafo 3.2.2, secondo i quali alla domanda “Imprenditori si nasce o si diventa?” il 33% dei giovani ha risposto “si nasce”, ma confermerebbe quanto sostenuto dai due autori secondo i quali: “ [ ] *there is still a feeling among many young people that entrepreneurs are born rather than made* ” (pag. 286). Gli studenti appartenenti al cluster 3 attribuiscono molto importanza al fattore denaro, come è emerso sia dall’identificazione dei profili sia dall’analisi ANOVA. Questo dato è in linea con l’indagine Eurobarometer (2009), che, intervistando un campione casuale di giovani di età compresa tra i 16 e i 20 anni, in 36 Paesi diversi (27 Stati membri dell’Unione Europea, oltre a Croazia, Turchia, Islanda, Norvegia, Svizzera, Cina, Giappone, Corea del Sud e USA), ha evidenziato come ben l’82,4% dei giovani intervistati ritenga importante, al fine di avviare un’impresa, la disponibilità di mezzi finanziari. Questo dato, nella suddetta indagine, è secondo solo alla convinzione che per avviare un’attività in proprio sia necessaria un’idea appropriata di business. Nel caso degli studenti appartenente al cluster 3, invece, la disponibilità di un finanziamento o di un capitale di partenza risulta al primo posto. In base a questo tipo di approccio non sembrano tanto importanti le competenze, le abilità, le passioni, le idee dell’imprenditore, quanto piuttosto gli aiuti esterni svincolati dalla natura della persona e dall’idea imprenditoriale.

Gli studenti appartenenti al cluster 3 possono essere etichettati come “linci”. Infatti, associate allo stereotipo di questi animali ci sono caratteristiche che fanno riferimento alla furbizia e all’astuzia, elementi che ben si addicono al concetto di “conoscenze e relazioni personali” ritenuto determinante dagli appartenenti al cluster 3 per decretare il successo di un imprenditore.

Confrontando i valori percentuali dei risultati dell'ANOVA – in particolare gli items “l'impresa favorisce lo sviluppo dell'economia e la competitività del territorio” e “si crea lavoro per sé e per gli altri” – con quelli della tabella 5.11, in particolare gli ultimi due items, sembra possibile affermare che castori, lupi e linci hanno, nei confronti dell'imprenditorialità, un'opinione piuttosto ambigua e confusa. Infatti, se da una parte pensano che l'impresa contribuisca alla creazione di posti di lavoro e allo sviluppo del territorio – anche se si evidenziano differenze significative i valori percentuali risultano comunque alti – dall'altra una percentuale da non sottovalutare (in alcuni casi superiore al 50%) pensa che la stessa impresa inquina e danneggia la salute dei lavoratori e della popolazione. Inoltre, ciò che sembra preoccupare tutti e tre i profili è la paura del fallimento, come si evince dalla tabella 5.11.

## Capitolo 6

### Le risposte alla RQ<sub>2</sub>

#### ***6.1 Esistono differenze significative tra studenti delle scuole secondarie che hanno seguito corsi di FI e studenti che non hanno seguito corsi di FI? Se sì, quali?***

Per rispondere a questa domanda è stata condotta un'analisi ANOVA sui campioni NO FI e SI FI al fine di trovare le eventuali differenze significative. L'ANOVA è stata utilizzata considerando come variabili dipendenti i singoli items di tutte le batterie del questionario e come variabile indipendente il tipo di popolazione (NO FI vs SI FI). I risultati, presentati nella tabella 6.1, riportano, per brevità e maggiore chiarezza, solo le quattro differenze risultate significative per un p value pari al 5%.



<i>Numero</i>	<i>Variabile</i>	<i>Somma dei quadrati</i>	<i>df</i>	<i>Media dei quadrati</i>	<i>F</i>	<i>Sig.</i>
1	Quale tra i protagonisti delle tre diverse storie ritieni sia un vero imprenditore?	3,32	1	3,32	4,5	0,0341
2	Quale tra i protagonisti ha avuto maggiore successo?	3,03	1	3,03	4,61	0,0319
3	L'impresa può fallire e creare disoccupazione	2,43	1	2,43	3,95	0,0472
4	Si decide in autonomia	3,54	1	3,54	5,43	0,0199

**Tabella 6.1. Le differenze significative tra il campione NO FI e il campione SI FI**

La prima variabile corrisponde all'item 6 del questionario, la seconda all' item 7, la terza all'item f della batteria 9, la quarta all'item c della batteria 10. Per ulteriori dettagli si rimanda alla visione del questionario riportato nell'appendice A.

La tabella 6.2 contiene i valori delle medie relativi alle differenze rilevate dall'ANOVA.

<i>Profilo formativo</i>		<i>Quale tra i protagonisti ritieni sia un vero imprenditore?</i>	<i>Quale tra i protagonisti ha avuto maggiore successo?</i>	<i>L'impresa può fallire e creare disoccupazione</i>	<i>Si decide in autonomia</i>
NO	Media	1,72	1,54	3,13	2,69
	N	1132	1134	1155	1155
	Deviazione std.	,861	,809	,764	,801
SI	Media	1,52	1,38	3,28	2,47
	N	85	85	85	85
	Deviazione std.	,825	,771	,648	,839
Totale	Media	1,71	1,53	3,14	2,67
	N	1217	1219	1240	1240
	Deviazione std.	,860	,807	,757	,805

**Tabella 6.2. Valori medi relativi alle differenze individuate dall'ANOVA**

L'analisi delle medie e delle frequenze ha permesso di affermare quanto segue:

- 1) è maggiore nel campione SI FI, rispetto a quello NO FI, la percentuale di studenti che pensa che Leonardo sia, rispetto a Laura e Luca, il vero imprenditore (68,9% vs 54,1%);
- 2) è maggiore nel campione SI FI, rispetto a quello NO FI, la percentuale di studenti che pensa che Leonardo abbia avuto, rispetto a Laura e Luca, maggiore successo (80% vs 64,4%);
- 3) è maggiore nel campione SI FI, rispetto a quello NO FI, la percentuale di studenti che pensa che l'impresa possa fallire e creare disoccupazione (87,8% vs 79,8%);
- 4) è minore nel campione SI FI, rispetto a quello NO FI, la percentuale di studenti che pensa che con l'attività imprenditoriale si possa decidere in piena autonomia (50% vs 58,1%).

A questo punto è stata condotta nuovamente un'ANOVA tra il campione SI FI e il campione relativo agli stessi cinque istituti che hanno fatto FI ma appartenenti al campione NO FI. In altri termini, sono stati estratti dal campione NO FI i dati relativi ai cinque istituti che fanno parte del campione SI FI. Il campione così ottenuto verrà di seguito denominato NO FI\* (costituito da 157 questionario, 155 dei quali validi). Anche in questo caso l'ANOVA è stata utilizzata considerando come variabili dipendenti i singoli items di tutte le batterie del questionario e come variabile indipendente il tipo di popolazione (NO FI\* vs SI FI). I risultati, presentati nella tabella 6.3, riportano, per brevità e maggiore chiarezza, solo le due differenze risultate significative per un p value pari al 5%.

<i>Numero</i>	<i>Variabile</i>	<i>Somma dei quadrati</i>	<i>df</i>	<i>Media dei quadrati</i>	<i>F</i>	<i>Sig.</i>
1	Hai già avuto un'esperienza lavorativa?	0,822	1	0,822	4,119	0,043
2	Pensando alla tua entrata nel mondo del lavoro, quali pensi possano essere le tue opportunità lavorative?	3,578	1	3,578	6,152	0,014

**Tabella 6.3. Le differenze significative tra il campione NO FI\* e il campione SI FI**

La tabella 6.4 riporta i valori delle medie relativi alle differenze rilevate dall'ANOVA tra il campione NO FI\* e il campione SI FI.

Profilo formativo		Hai già avuto un'esperienza lavorativa?	Pensando alla tua entrata nel mondo del lavoro, quali pensi possano essere le tue opportunità lavorative?
NO FI*	Media	,76	2,07
	N	157	157
	Deviazione std.	,426	,761
SI FI	Media	,64	1,82
	N	90	88
	Deviazione std.	,481	,766
Totale	Media	,72	1,98
	N	247	245
	Deviazione std.	,450	,771

**Tabella 6.4. Valori medi relativi alle differenze individuate dall'ANOVA (tra i campioni NO FI\* e SI FI)**

L'analisi delle medie e delle frequenze ha portato i seguenti risultati:

- A) è maggiore nel campione NO FI\*, rispetto a quello SI FI, la percentuale di studenti che ha avuto un'esperienza lavorativa (76,4% vs 64,4%);
- B) è maggiore nel campione NO FI\*, rispetto a quello SI FI, la percentuale di studenti che, pensando all'entrata nel mondo del lavoro, considera il lavoro in proprio come opportunità (32,5% vs 21,6%). È maggiore nel campione NO FI\*, rispetto a quello SI FI, la percentuale di studenti che, pensando all'entrata nel mondo del lavoro, considera il lavoro dipendente in imprese private come opportunità (42% vs 38,6%). È maggiore nel campione SI FI, rispetto a quello NO FI\*, la percentuale di studenti che, pensando all'entrata nel mondo del lavoro, considera il lavoro dipendente nel settore pubblico come opportunità (39,8% vs 25,5%).

## **6.2 Come possono essere spiegate le differenze significative riscontrate tra il campione SI FI e quello NO FI?**

Per cercare di rispondere alla RQ<sub>2B</sub> sono state analizzate in dettaglio le caratteristiche dei corsi erogati e sono stati intervistati insegnanti e studenti. Sono stati esaminati i documenti, formali e non, forniti dai professori e dai ragazzi in merito ai corsi di FI erogati. L'analisi ANOVA – come sottolineato nel paragrafo precedente – condotta tra il campione NO FI e quello SI FI ha evidenziato quattro differenze significative, una sola delle quali, l'ultima, ossia la numero quattro, sembra essere a favore della FI. Nel seguito verranno analizzate e discusse le differenze significative rilevate.

La prima e la seconda differenza possono essere discusse insieme. Esse fanno riferimento alle storie dei tre imprenditori proposte nel questionario, consultabile nell'appendice A. Gli studenti che hanno seguito corsi di FI pensano, in termini percentualmente maggiori rispetto a coloro che non hanno fatto FI, che Leonardo, rispetto a Luca e Laura, sia il vero imprenditore, colui che ha avuto il successo maggiore. Leonardo rappresenta una tipologia di imprenditore molto diverso da Luca e Laura; egli, infatti, come sottolineato nel paragrafo 4.2.1, è identificabile con un'azienda di grandi dimensioni, con propensione allo sviluppo internazionale. I protagonisti delle altre due storie, invece, possono essere associati ad aziende artigiane di piccole dimensioni (Laura) e ad imprese di medio-piccole dimensioni (Luca). I ragazzi che hanno seguito i corsi, dunque, collegano l'idea del successo imprenditoriale e il prototipo di "vero" imprenditore con colui che è riuscito a realizzare un'azienda di grandi dimensioni. Il dato ricavato dall'analisi ANOVA sembra essere attribuibile al fatto che, durante i corsi, gli insegnanti e i consulenti/professionisti esterni hanno, spesso, citato esempi di imprenditori noti a livello pubblico proprio per le dimensioni delle loro aziende. Sono stati scarsamente sottolineati il ruolo e l'importanza degli imprenditori che hanno dato vita ad imprese medio-piccole o a micro-imprese, anche presenti sul territorio ligure. Gli esempi riportati, sia positivi che negativi, ma comunque legati ad aziende di grandi dimensioni, hanno indotto gli studenti ad identificare nell'imprenditore di successo colui che ha dato vita al tipo di aziende suddette. Tutto ciò sembra essere confermato anche dalle interviste condotte con gli studenti che hanno seguito corsi di

FI. Infatti, alla domanda “chi è, secondo voi, un imprenditore di successo?”, i nomi più frequenti sono stati quelli di imprenditori noti proprio per la dimensione delle loro aziende e, in alcune casi, per fatti legati alla cronaca e alla politica (i nomi più ricorrenti sono stati quelli di Bill Gates, Berlusconi, Briatore, Montezemolo, Murdoch). Anche l’indagine condotta da Henderson e Robertson (2000), citata nel paragrafo 3.2.2, mette in luce come i giovani, ai quali sia chiesto di fare i nomi di imprenditori, citino solo quelli legati a grandi aziende (per es. Richard Branson<sup>1</sup>, Anita Roddick<sup>2</sup> e Bill Gates<sup>3</sup>). Il dato in sé può apparire ovvio; ma ovvio non è che nei corsi di FI non siano citati esempi di imprenditori e aziende di medio-piccole dimensioni che rappresentano realtà consolidate e capaci di contribuire allo sviluppo socio-economico del proprio territorio.

Gli studenti che hanno seguito corsi di FI pensano, in termini percentualmente maggiori rispetto a coloro che non hanno fatto FI, che l’impresa possa fallire e creare disoccupazione. La tematica relativa alla paura del fallimento – indicata con il termine *fear of failure* – è ampiamente trattata in letteratura (si vedano, per esempio, Arenius e Minniti, 2005; Goss, 2005; Wagner, 2007). Secondo Koellinger et al. (2007): “*fear of failure (fearfail) may be viewed as a proxy for downside risk tolerance*” (pag. 508), tolleranza al rischio che, secondo Alberti (1999), la FI dovrebbe sviluppare. Nei corsi analizzati la tematica relativa alla paura del fallimento non è stata trattata, né dagli insegnanti, né dai consulenti esterni, creando, così, una grave lacuna. Come sottolineato da Shepherd (2004), infatti, gli insegnanti dovrebbero porsi la seguente domanda: “*What methods can be used to “teach” new theories on “emotion and learning from failure” in a way that has practical relevance?*” (pag.275), allo scopo di aiutare gli studenti a gestire le loro emozioni, in particolare quelle legate alla paura del fallimento. Sempre secondo lo stesso autore, “*it is plausible that an investment of effort by entrepreneurship professors to teach students about business failure could minimize students’ anxiety toward failure*” (pag. 282), sforzo che non è stato messo in atto dagli insegnanti dei corsi analizzati. Ad aggravare tutto ciò è il fatto che la preoccupazione dei ragazzi si inserisce in un contesto socio-economico che, negli ultimi anni, è stato colpito dalla crisi economica che ha investito l’Italia, aumentando il numero di fallimenti, disoccupati e cassa integrati. Come confermato dagli insegnanti

---

<sup>1</sup> Imprenditore britannico fondatore della Virgin Records.

<sup>2</sup> Imprenditrice britannica fondatrice dell’azienda di cosmetici The Body Shop.

<sup>3</sup> Imprenditore statunitense fondatore di Microsoft

e dagli studenti, durante le interviste, alcune aziende nelle quali lavoravano i genitori dei ragazzi sono, proprio nell'ultimo anno, fallite, mentre altre hanno attivato procedure per la cassa integrazione. Questo dato viene ulteriormente confermato dall'ISTAT che ha rilevato, sempre in riferimento al 2010 e per la provincia di Genova, un aumento della cassa integrazione del 4%. È ovvio, dunque, che, indipendentemente dalla FI – che nulla ha fatto in merito alla paura del fallimento che preoccupa i ragazzi – l'instabilità e la crisi economica che hanno coinvolto in modo diretto gli studenti aumenti, negli stessi, le preoccupazioni legate al fallimento e alla disoccupazione.

Gli studenti che hanno seguito corsi di FI ritengono, in percentuale minore rispetto agli studenti che non hanno fatto FI, che con l'attività imprenditoriale si possa decidere in piena autonomia. La FI sembra aver reso consapevoli i giovani studenti che il raggio d'azione e di autonomia dell'imprenditore è soggetto a vincoli e restrizioni. Infatti, gli insegnanti hanno evidenziato, durante i corsi, gli aspetti relativi ai rapporti tra l'imprenditore e i vari stakeholders – clienti, fornitori, dipendenti, sindacati etc – e come, spesso, esso debba negoziare e addivenire ad un accordo con le parti con le quali si confronta. Inoltre, sono intervenuti professionisti e consulenti esterni che hanno spiegato, dal punto di vista amministrativo e burocratico, i vari passaggi atti a dar vita ad un'impresa, sottolineandone vincoli ed obblighi. Come già accennato all'inizio del paragrafo, questa è l'unica delle quattro differenze, che sembra essere a favore della FI; quest'ultima, infatti, sembra aver maggiormente sensibilizzato gli studenti del fatto che l'imprenditore non è colui che può decidere a prescindere da tutto e da tutti ma, nel suo rapportarsi costantemente con attori diversi, vede limitata la sua autonomia.

Come descritto nel paragrafo precedente è stata condotta, anche, un'ANOVA tra il campione SI FI e il campione ricavato da quello NO FI ma relativo agli stessi cinque istituti che hanno erogato corsi di FI (campione denominato NO FI\*). L'analisi ha evidenziato due differenze significative: la prima indipendente dalla FI e la seconda decisamente a sfavore della FI.

La prima differenza mette in evidenza come, nel campione NO FI\*, rispetto a quello SI FI, sia maggiore la percentuale degli studenti che ha avuto un'esperienza lavorativa pregressa. Naturalmente tale dato è indipendente dalla FI per cui, questa differenza, non aggiunge nulla a quanto precedentemente discusso in merito alle differenze tra i campioni NO FI e SI FI.

La seconda differenza, invece, mette in evidenza un elemento a sfavore della FI. Infatti, nel campione SI FI, rispetto a quello NO FI\*, diminuisce la percentuale degli studenti che, pensando ad un'eventuale entrata nel mondo del lavoro, considera l'attività in proprio come un'opportunità. Questo sembrerebbe indicare che i corsi di FI erogati non hanno stimolato i ragazzi a considerare l'attività imprenditoriale come opportunità di carriera elemento che, secondo alcuni autori, dovrebbe essere uno degli obiettivi della FI. Solimene (2007), mette in guardia: "Le esperienze negative determinano, poi, l'effetto opposto a quello desiderato: se il programma non riesce a stimolare l'interesse degli studenti verso l'imprenditoria, essi non diventano consapevoli del loro potenziale e non acquisiscono nuove idee circa il loro futuro professionale"(pag.3), che è quanto sembra essere accaduto nella realtà indagata. La differenza – tra SI FI e NO FI\*– in merito all'entrata nel mondo del lavoro, sembra essere collegata alla preoccupazione dei ragazzi relativa al fallimento e alla conseguente disoccupazione, descritta nelle righe precedenti. Infatti, poiché gli studenti vivono in un contesto che vede un numero crescente di aziende in difficoltà e a rischio fallimento, gli stessi studenti considerano l'attività dipendente, in particolare nel settore pubblico, più "sicura", quella che offre le maggiori garanzie dal punto di vista occupazionale. Anche in questo caso, dunque, la crisi economica che ha colpito i ragazzi e le loro famiglie sembra aver avuto un peso decisamente maggiore rispetto alla FI che poco, o nulla, ha fatto per contrastare le preoccupazioni e le paure dei giovani.

## Capitolo 7

### Le risposte alla RQ<sub>3</sub>

#### ***7.1 Qual è il livello di soddisfazione degli studenti e degli insegnanti in merito alla FI?***

Al fine di rispondere a RQ<sub>3A</sub> sono state condotte interviste con studenti ed insegnanti per cercare di capire il loro grado di soddisfazione nei confronti della FI. Tutto ciò fa riferimento alle valutazioni di tipo soggettivo, descritte nel capitolo 3. Nella letteratura si fa riferimento alle valutazioni soggettive per quanto riguarda gli studenti. In questo lavoro di tesi si è ritenuto opportuno intervistare anche gli insegnanti per avere un quadro più completo e articolato. I risultati mettono in evidenza un basso livello di soddisfazione da parte di entrambi.

I ragazzi, nella maggior parte dei casi, non avevano chiari gli obiettivi dei corsi ed avevano aspettative che sono state deluse. Il fatto che gli studenti non conoscessero gli obiettivi dei corsi appare come una grave lacuna poiché, come sottolineato nel paragrafo 3.2.3.2, la soddisfazione (o insoddisfazione) è data dal raffronto delle aspettative degli individui con le loro percezioni riguardo a quanto effettivamente ricevuto. A tal proposito una studentessa, interpretando il pensiero di molti suoi colleghi, afferma:



Mi aspettavo di fare qualcosa di diverso rispetto a quanto fatto fino ad ora durante le lezioni. Non sono molto soddisfatta del corso [studente 3]

Secondo un altro studente:

...pensavo che avremmo imparato cose che ci avrebbero fatto comprendere meglio il mondo imprenditoriale e l'azienda, ma non è stato così! [studente 12]

Sono diversi gli studenti che hanno fatto un confronto tra l'esperienza dello stage e quella della FI e, nella maggior parte dei casi, quest'ultima ne è uscita sconfitta.

Afferma uno di loro:

pensavo che avrei imparato, come durante lo stage, a fare cose pratiche, cioè a sviluppare nella pratica quanto appreso a lezione, ma ciò è avvenuto molto raramente [studente 20]

Ed ancora:

ho imparato molto di più dallo stage che dal corso. Lo stage mi ha permesso di capire i meccanismi di un'azienda, cosa che il corso non ha fatto [studente 9]

Gli studenti appaiono critici anche in merito ai contenuti. Secondo uno di loro:

...ad eccezione della redazione del *business plan* e di alcune nozioni relative alle modalità necessarie ad avviare un'impresa, non ho appreso nulla di nuovo! [studente 22]

Secondo uno studente:

La parte più interessante è stata la visita all'azienda. Speravo di farne altre perché è stata molto utile e mi ha permesso di vedere da vicino il mondo del lavoro [studente 11]

Afferma un altro studente:

Mi sarebbe piaciuto che fossero più numerosi gli interventi degli imprenditori. La testimonianza che ci ha portato l'imprenditore X è stata molto interessante perché ci ha permesso di vedere l'azienda dal "lato imprenditore" e di conoscerne nuovi aspetti [studente 28]

Ed ancora:

Lavorare in gruppo è stato molto interessante ma, questo approccio, è stato poco utilizzato [studente 4]

La situazione non migliora per quanto riguarda la maggior parte degli insegnanti intervistati. Afferma uno di loro:

Le problematiche riscontrate e l'ostilità della dirigenza creano, a noi insegnanti, numerose frustrazioni. Non posso dire di essere soddisfatta del corso erogato, pur ritenendolo un'esperienza interessante e necessaria [*insegnante 8*]

Ed ancora:

L'insoddisfazione nasce dal fatto che per la FI sono richieste numerose ore di lavoro extra che non solo non ci vengono riconosciute a livello economico, ma nemmeno a livello di gratificazione! [*insegnante 11*]

Critici anche nei confronti dello scarso sostegno avuto dai colleghi:

Quando ho deciso di fare il corso di FI nella mia classe mi aspettavo maggior appoggio da parte dei colleghi; è stato molto difficile convincere alcuni di loro a partecipare al progetto [*insegnante 6*]

Ed ancora:

[...] non tutti gli insegnanti appoggiano l'idea della FI nelle scuole – peggio ancora nei licei – poiché è un'attività aggiuntiva, non retribuita e, spesso, non apprezzata [*insegnante 2*]

Alcuni si sono mostrati preoccupati rispetto alla scarsa conoscenza dei metodi da applicare:

Quando si affronta un corso di FI si dovrebbero utilizzare metodi diversi che molti di noi non conoscono, o conoscono sommariamente [*insegnante 16*]

Anche l'aspetto organizzativo ha suscitato qualche perplessità:

Organizzare le visite alle aziende, gli incontri con gli imprenditori e i consulenti esterni ha richiesto molto tempo e l'aspetto burocratico non mi ha facilitato il compito [*insegnante 11*]

Anche la dirigenza non sembra essere particolarmente soddisfatta della FI. Afferma un preside:

In molti casi l'erogazione di corsi di FI comporta un aggravio per quanto riguarda le pratiche burocratiche e richiede, agli insegnanti, numerose ore di lavoro extra. Tutto ciò non deve inficiare l'esito della normale attività didattica, pericolo, purtroppo, sempre presente [*preside 3*]

## **7.2 Da cosa dipende il basso grado di soddisfazione degli studenti e degli insegnanti nei confronti della FI?**

Per cercare di rispondere a RQ<sub>3B</sub> sono state condotte interviste con testimoni qualificati e studenti. I risultati, che tengono conto di due diverse situazioni: quella reale e quella auspicata, sono stati organizzati secondo i Big Five elencati nella tabella 7.1 che segue.

<b>Situazione reale (as is)</b>	<b>Situazione auspicata (to be)</b>
Chi ha insegnato?	Chi dovrebbe insegnare?
Chi ha imparato?	Chi dovrebbe imparare?
Come si è insegnato?	Come si dovrebbe insegnare?
Cosa si è insegnato?	Cosa si dovrebbe insegnare?
Quali erano gli obiettivi?	Quali dovrebbero essere gli obiettivi?

**Tabella 7.1. I Big Five relativi alla situazione reale a quella auspicata**

### **7.2.1 La situazione reale**

#### *7.2.1.1 Chi ha insegnato?*

I docenti che hanno insegnato nei corsi di FI sono quelli di economia aziendale, inglese, diritto, tecnica pubblicitaria, informatica. In alcuni casi è intervenuto anche l'insegnante di italiano. Nella maggior parte dei casi l'idea di promuovere corsi di FI è nata dall'iniziativa e dalla buona volontà del singolo insegnante. Gli insegnanti che hanno promosso e realizzato corsi di FI sono stati, per la maggior parte, liberi professionisti e, in alcuni casi, aiutano il coniuge nella sua attività imprenditoriale. Molti di loro hanno denunciato, però, una carenza di formazione e di preparazione, oltre che di confronto e collaborazione con gli altri colleghi che fanno FI:

Gli insegnanti attualmente non sono preparati per la FI [*insegnante 3*]

[...] non ci sono momenti di confronto e scambio con colleghi che fanno la stessa esperienza, anche in istituti diversi [*insegnante 7*]

### 7.2.1.2 Chi ha imparato?

Tutti gli studenti delle classi terze e quarte coinvolte nei corsi di FI hanno partecipato al progetto, senza alcuna selezione. A tal proposito si sono verificate alcune sorprese:

[...] i risultati migliori li abbiamo ottenuti da quei ragazzi sui quali non c'erano particolari aspettative poiché, nel corso dell'anno scolastico, non avevano dimostrato particolare interesse e avevano ottenuto risultati insufficienti [insegnante2]

Non è compito della scuola fare selezione in questo ambito, anche perché abbiamo avuto risultati sorprendenti e inattesi dai ragazzi dai quali "ci si aspettava poco" [insegnante 6]

### 7.2.1.3 Come si è insegnato?

I corsi di FI analizzati prevedevano la creazione di imprese e cooperative virtuali.

L'aspetto teorico è risultato essere molto importante e, nella maggior parte dei casi, predominante:

[...] la teoria è molto importante; a lavorare c'è tempo, la scuola è il luogo preposto allo studio. L'aspetto teorico è fondamentale, la pratica deve essere mirata [insegnante 7]

Prima è stata sviluppata la teoria e, successivamente, si è passati alla pratica:

[...] in alcuni casi sono partiti dalla pratica per arrivare alla teoria ma i ragazzi sono apparsi confusi. Meglio partire dalla teoria e passare poi alla pratica [insegnante 3]

Le principali modalità di erogazione dei corsi sono state: lezioni frontali, analisi siti, laboratori informatici. La lezione frontale è stata implementata, in modo particolare, durante le prime fasi del progetto:

[...] la lezione frontale, tradizionale, è utile nelle prime fasi del progetto per trasmettere le conoscenze di base, ma deve essere una parte breve e tradotta immediatamente nella pratica: spiego le modalità della fattura e subito dopo la facciamo! [insegnante 5]

Nella totalità dei corsi sono stati utilizzati il *business plan*, come strumento di lavoro, e il lavoro di gruppo, come metodo d'insegnamento e modalità d'interazione tra gli studenti. Il lavoro di gruppo, in particolare, è stato molto apprezzato dai ragazzi.

Il lavoro di gruppo, lo spirito di squadra che si è creato sono le cose che più mi sono piaciute. Mi hanno permesso di scambiare idee ed opinioni con i miei compagni, cosa che normalmente non avviene [*studente 1*]

Sono state, inoltre, effettuate visite ad aziende e a cooperative e sono stati coinvolti consulenti/professionisti esterni ed imprenditori. Anche le visite alle aziende e alle cooperative sono state particolarmente apprezzate dai ragazzi

[...] una delle cose che più mi è piaciuta è stata la visita all'azienda, dovremmo farne di più! [*studente 3*]

Gli interventi dei consulenti esterni, pur apprezzati dai ragazzi, hanno suscitato, in alcuni casi, perplessità

[...] alcuni consulenti hanno utilizzato un linguaggio incomprensibile che non mi ha permesso di capire il loro intervento [*studente 4*]

La presenza dei consulenti esterni in un corso di FI è molto importante, anche se essi utilizzano un linguaggio difficile per i ragazzi: si tratta, comunque, di un'esperienza diversa e di un approccio ad un linguaggio differente [*insegnante 2*]

Molto apprezzati gli interventi dei giovani imprenditori

[...] mi è piaciuto molto l'intervento dell'imprenditore Y perché ci ha spiegato come è nata la sua azienda con un linguaggio molto chiaro e comprensibile [*studente 2*]

#### 7.2.1.4 Cosa si è insegnato?

Le principali discipline coinvolte sono state:

- diritto;
- economia aziendale;
- informatica;
- inglese;
- italiano;
- marketing;
- tecnica pubblicitaria;
- trattamento testi.

Considerando la durata media dei corsi, 32 ore, il monte ore maggiore è stato dedicato a materie quali economia aziendale e diritto.

Durante lo svolgimento del progetto molte ore sono state dedicate ad economia aziendale [*insegnante 11*]

Le discipline coinvolte sono quelle che i ragazzi hanno seguito durante l'anno:

Le materie che abbiamo seguito nella FI sono quelle che abbiamo seguito durante tutto l'anno scolastico. Non abbiamo trattato materie nuove [*studente 8*]

#### 7.2.1.5 Quali erano gli obiettivi ?

Esaminando le schede progetto delle diverse iniziative di FI si possono evidenziare i seguenti obiettivi: stimolare l'autonomia degli studenti, promuovere il senso di responsabilità, collaborazione, lavoro di gruppo, fornire conoscenze e competenze utili per il mondo del lavoro, accrescere la possibilità di scambi culturali con studenti di altre realtà, sviluppare l'apprendimento per simulazione anche attraverso le nuove tecnologie.

Dalle interviste fatte con gli insegnanti è emerso che non sempre hanno avuto, durante l'erogazione dei corsi, presenti gli obiettivi suddetti e non li hanno nemmeno comunicati ai ragazzi.

Non so quali fossero gli obiettivi del corso, penso che lo scopo fosse quello di farci avvicinare maggiormente al mondo del lavoro [*studente 19*]

Secondo me lo scopo del corso era quello di aiutarci a capire le modalità necessarie a dar vita ad un'impresa [*studente 5*]

Penso che l'obiettivo principale del corso fosse quello di farci mettere in pratica la teoria che ci è stata insegnata [*studente 8*]

Gli obiettivi, però, come confermato dagli insegnanti, non sono stati misurati; non esistono misurazioni e valutazioni – oggettive e soggettive – in merito ai singoli obiettivi che il corso intendeva raggiungere.

Non abbiamo effettuato alcuna misurazione. I dati che abbiamo fanno riferimento alle valutazioni relative ai ragazzi in merito alle discipline coinvolte [*insegnante 9*]

I feed back si hanno nei compiti in classe poiché il progetto è utilizzato come materia di studio e di verifica. Non si fanno a fine corso misure e valutazioni, ma si ha comunque il polso della situazione [*insegnante 18*]

## 7.2.2 La situazione auspicata

### 7.2.2.1 Chi dovrebbe insegnare?

La maggior parte degli intervistati ritiene che i docenti più idonei ad insegnare l'imprenditorialità siano quelli delle discipline economico-giuridiche, previa un'opportuna preparazione e una formazione adeguata. Molti sottolineano la necessità di figure non esclusivamente legate all'ambito scolastico ma anche a quello imprenditoriale:

[...] in prima battuta dovrebbero formare gli insegnanti, successivamente anche consulenti esterni ed imprenditori [*insegnante 8*]

Gli insegnanti dovrebbero essere opportunamente formati sui metodi e, in alcuni casi, sui contenuti [*insegnante 7*]

Dovrebbero insegnare anche gli imprenditori, gli artigiani, le figure professionali che arrivano dalle aziende e che conoscono a fondo l'impresa e le sue criticità [*imprenditore 1*]

Mi sarebbe piaciuto che ad insegnare fossero anche gli imprenditori; quelli che sono intervenuti hanno detto cose parecchio interessanti e ci hanno molto coinvolti [*studente 11*]

A tal proposito, però, viene denunciata – da parte dei presidi – una carenza di fondi che, in molti casi, non permetterebbe la presenza di tali figure:

La presenza di imprenditori e consulenti esterni è indispensabile ma difficile da mettere in pratica perché la scuola non ha risorse economiche e queste persone, nella maggior parte dei casi, richiedono un compenso economico [*preside 3*]

Numerosi intervistati sottolineano come tra insegnanti, imprenditori e consulenti debba esserci una collaborazione tale da permettere la progettazione e la pianificazione dei diversi interventi formativi.

### 7.2.2.2 Chi dovrebbe imparare?

Per la maggior parte degli intervistati la situazione auspicata non si dovrebbe discostare da quella reale. Per alcuni, invece, tale conformità dovrebbe riguardare in modo particolare la prima fase della FI:

La FI nelle scuole dovrebbe essere indirizzata a tutti in una prima fase e per una formazione base; poi sarebbe necessaria una selezione che tenga conto sia delle valutazioni dei professori sia delle richieste dello studente [*preside 2*]

Alcuni mettono in evidenza l'aspetto della non obbligatorietà, ossia il fatto che la FI dovrebbe essere facoltativa e i corsi frequentati da chi è interessato:

[...] la FI non deve essere per tutti ma per chi è motivato: non deve essere vista come un obbligo, altrimenti i ragazzi non partecipano. Deve essere un premio; anche se partecipa uno solo siamo sicuri della sua motivazione e del risultato [*presidente Unione Industriali Provincia 2*]

Se i corsi di FI fossero facoltativi, molti di noi non parteciperebbero [*studente 11*]

### 7.2.2.3 Come si dovrebbe insegnare?

La maggior parte degli intervistati auspica un uso limitato delle lezioni frontali, da utilizzare unicamente per spiegare la teoria di base.

No alle lezioni frontali, classiche. Dovrebbero essere maggiormente sviluppati laboratori, esercitazioni su casi reali: partire dalla pratica per arrivare alla teoria. Il metodo d'insegnamento deve cambiare completamente; il modello d'insegnante che trasmette conoscenze non va più bene. I ragazzi hanno intelligenze parallele, non sequenziali, ragionano per collegamenti e non per sequenze [*preside 4*]

Oggi i ragazzi sono cambiati, devono essere costantemente stimolati. Occorre utilizzare metodi induttivi [*insegnante 4*]

La quasi totalità degli intervistati vede nel *learning by doing* uno dei metodi più efficaci per insegnare l'imprenditorialità. Afferma uno di loro:



[...] il *learning by doing* può aiutare i ragazzi ad uscire dal mondo ovattato della scuola e far sì che il taglio della formazione diventi il più pratico possibile, imitando, così, i modelli inglese e statunitense [*presidente Unione Industriali Provincia 1*]

Alcuni sottolineano anche l'importanza di simulazioni, *case study*, *problem solving* e l'utilizzo della tecnologia (per esempio video conferenze e forum).

Per un intervistato,

è difficile dire come si dovrebbe insegnare. Sarebbe necessaria una sperimentazione dopo che un'equipe di insegnanti – con il supporto di imprenditori – abbia individuato i metodi più efficaci [*politico 1*]

Numerosi i ragazzi che vorrebbero aumentare il numero di visite alle aziende, le testimonianze degli imprenditori e le ore dedicate al lavoro di gruppo, oltre a quelle di laboratorio.

Mi aspettavo di avere più ore a disposizione per il lavoro di gruppo [*studente 13*]

Mi aspettavo di visitare più aziende e che il numero di ore dedicate alla parte pratica fosse maggiore [*studente 25*]

La maggior parte degli intervistati riconosce l'importanza della pratica, che dovrebbe essere predominante rispetto alla teoria (60% pratica vs 40% teoria).

#### 7.2.2.4 Cosa si dovrebbe insegnare?

Sono numerosi coloro che evidenziano la necessità di far conoscere e comprendere ai ragazzi la realtà del territorio in cui vivono, le necessità delle aziende e i modi di relazionarsi con i vari enti.

La FI dovrebbe far conoscere ai ragazzi il territorio, aiutarli a leggere e comprendere i giornali, analizzare il mercato, analizzare le varie possibilità di finanziamento [*insegnante 8*]

Il vero problema, oggi, è come far fronte alla sempre più incombente burocrazia. I corsi di FI dovrebbe insegnare agli studenti ad interfacciarsi con i vari enti: Province, Comuni, Vigili del Fuoco, Agenzia delle Entrate etc [*imprenditore 3*]

Tutti gli intervistati, seppur con diverse premesse e sottolineature, sono concordi nel ritenere importanti i seguenti contenuti: negoziazione, *leadership*, *team building*, comunicazione, responsabilità sociale, sviluppo di nuovi prodotti, innovazione.

I corsi tipo leadership, negoziazione, comunicazione, conoscenza di sé sono molti importanti in un corso di FI, ma devono essere elaborati e adattati al contesto, altrimenti rimangono “lettera morta” [*responsabile di programmi di FI a livello nazionale 1*]

Corsi quali la negoziazione, la leadership servirebbero indipendentemente dalla FI. Ad oggi, nel biennio, ci sono momenti di incontro con psicologi per affrontare tali tematiche. Tutto ciò sarebbe utilissimo anche nella FI, ma con un taglio molto pratico, evitando “sproloqui”. Sarebbero utili anche per noi dirigenti [*preside*]

Gli studenti si aspettavano di affrontare discipline diverse da quelle seguite durante l'anno.

Mi aspettavo di affrontare materie diverse da quelle seguite durante l'anno, mi sarebbe piaciuto affrontare tematiche nuove [*studente 2*]

#### 7.2.2.5 Quali dovrebbero essere gli obiettivi?

Secondo la maggior parte degli intervistati, i principali obiettivi che dovrebbe raggiungere la FI sono i seguenti:

- ❖ sviluppare una mentalità imprenditiva;
- ❖ verificare la compatibilità delle conoscenze degli studenti con le esigenze del mondo lavorativo;
- ❖ far acquisire la consapevolezza del lavoro autonomo come forma alternativa al lavoro dipendente;
- ❖ rendere lo studente consapevole di sé stesso, dei propri limiti e delle proprie attitudini;
- ❖ fornire allo studente la capacità di leggere il mondo che lo circonda;
- ❖ creare menti flessibili;
- ❖ eliminare gli stereotipi negativi legati alla figura dell'imprenditore e alla visione imprenditoriale;
- ❖ diminuire il gap tra scuola e mondo del lavoro.

L'importanza della creazioni di menti flessibili viene sottolineata da più intervistati:

[...] la FI non deve insegnare un mestiere; deve formare menti in grado di adattarsi e apprendere; quando entreranno nel mondo del lavoro l'azienda, o chi per essa, li formerà sul saper fare necessario [*politico 2*]

La FI deve formare menti aperte e flessibili. Deve far sì che lo studente diventi imprenditore di sé stesso, sia in grado di confrontarsi con gli altri e di affrontare le diverse esperienze di vita [*responsabile Camera di Commercio 2*]

Gli studenti, che come già ribadito non erano a conoscenza degli obiettivi dei corsi ai quali hanno partecipato, sottolineano, come obiettivi auspicati: capire meglio il mondo imprenditoriale, imparare a gestire un progetto in tutte le sue fasi, imparare facendo (*learning by doing*), confrontarsi con situazioni reali di business.

L'obiettivo di questi corsi dovrebbe essere quello di capire meglio come funziona un'azienda e quali sono i suoi meccanismi [*studente 10*]

Lo scopo dovrebbe essere quello di imparare a gestire un'attività o, almeno, alcuni suoi aspetti. Mi aspettavo di confrontarmi maggiormente con questioni pratiche ed imparare a fare cose nuove [*studente 14*]

### **7.3 Gli errori commessi**

Il confronto tra la situazione reale e quella auspicata, descritte nei paragrafi precedenti, ha messo in luce come, per ogni Big Five, siano stati commessi degli errori. Nella realtà indagata, in alcuni casi, gli insegnanti non erano, come loro stessi hanno denunciato, sufficientemente preparati. Inoltre, come auspicato dagli studenti, non sono state coinvolte nell'insegnamento figure provenienti dal mondo imprenditoriale. Assenti anche confronti e collaborazioni tra docenti, auspicati dagli stessi. In merito ai partecipanti ai corsi di FI si può riscontrare come tra situazione reale ed auspicata non ci sia, sostanzialmente, alcuna differenza. L'errore di fondo, però, risiede nel fatto che non si è tenuto conto dei diversi profili di studenti emersi dall'analisi descritta nel capitolo 5 (castori, lupi e linci). Questa grave lacuna verrà, però, ampiamente trattata nel capitolo successivo. In merito ai metodi utilizzati si può riscontrare come, a fronte della convinzione di molti insegnanti della necessità di limitare le lezioni frontali, nella quasi totalità dei corsi esse hanno rappresentato la modalità più impiegata. Pochi gli interventi di imprenditori e consulenti che, in alcuni casi, hanno utilizzato un linguaggio incomprensibile per gli studenti. Assenti, in molti casi, confronti e pianificazioni tra insegnanti e consulenti prima che questi ultimi

facessero il loro intervento in aula. Poco utilizzati anche il lavoro di gruppo e la tecnologia. Per quanto concerne i contenuti dei corsi si può osservare come le discipline affrontate siano state quelle più pertinenti ad un corso di economia aziendale che non ad uno di FI. Non sono state trattate tematiche e argomenti diversi da quelli svolti durante l'intero anno scolastico. In merito agli obiettivi, infine, si può rilevare come alcuni di quelli che erano gli obiettivi dei corsi coincidano, di fatto, con gli obiettivi auspicati. Purtroppo, però, come già ribadito, non sempre i corsi sono stati erogati tenendo a mente gli obiettivi che dovevano raggiungere. Nella maggior parte dei corsi analizzati sembra che l'obiettivo principale sia stato quello di approfondire alcune discipline quali, per esempio, economia aziendale e diritto, obiettivo molto distante sia da quelli auspicati che da quelli stabiliti per i corsi erogati, così come indicato nelle schede progetto. Un altro errore riguarda la mancanza di comunicazione nei confronti degli studenti in merito agli obiettivi che il corso intendeva perseguire. Non solo, come affermato nel capitolo 1, indissolubilmente legato agli obiettivi è il problema della misurazione e valutazione dei risultati che, in nessuno dei casi analizzati, è stato affrontato. È pur vero che gli insegnanti hanno utilizzato le verifiche e le interrogazioni per valutare l'apprendimento degli studenti nei confronti delle discipline erogate, ma ciò è molto distante dal valutare il raggiungimento o meno degli obiettivi di un corso di FI. Inoltre molti tra i docenti intervistati hanno dichiarato che, pur senza alcuna misurazione, si riesce, in ogni caso, ad avere "il polso della situazione". Durante le interviste condotte con gli studenti, però, sono emerse alcune criticità e perplessità che hanno colto di sorpresa gli insegnanti presenti. Ciò sembra confermare l'importanza di protocolli e metriche di valutazione che permettano di avere misure efficaci.

## Capitolo 8

### Le risposte alla RQ<sub>4</sub>

#### **8.1 Confronto tra situazione reale, situazione auspicata e letteratura**

Al fine di cercare di rispondere alla quarta domanda di ricerca è stato effettuato un confronto tra la situazione reale e quella auspicata, emerse in merito alla RQ<sub>3</sub>, illustrata nel capitolo precedente, e quanto riportato in letteratura. Tale confronto è stato utilizzato per avviare la discussione nei focus group condotti, nell'ultima fase della ricerca, con responsabili ed esperti della formazione, così come descritto nel paragrafo 4.5.1.2, allo scopo di delineare le linee guide per strutturare corsi di FI efficaci all'interno delle scuole secondarie. Il confronto segue l'ordine dei Big Five.

##### **8.1.1 Chi dovrebbe insegnare?**

Dalle opinioni raccolte durante le interviste con i testimoni qualificati e gli studenti emergono una carenza e, in alcuni casi, una mancanza dell'aspetto "emozionale" legato all'insegnamento: aspetto ritenuto importante da autori quali Hytti e O'Gorman (2004), che mettono in rilievo il ruolo dell'insegnante come "*coach*" e la difficoltà di equilibrare tale ruolo con quello dell'insegnante inteso in senso tradizionale. Soutaris et al. (2007) affermano che gli insegnanti (che definiscono "istruttori") dovrebbero essere formati non solo su come insegnare l'imprenditorialità, ma anche su come cambiare "cuori e menti". Sempre secondo questi autori, gli

insegnanti dovrebbero comunicare agli studenti il proprio entusiasmo per l'imprenditorialità, al fine di ispirarli e stimolarli. Occorre riconoscere, d'altra parte, che nella maggior parte dei casi analizzati l'iniziativa di erogare corsi di FI all'interno della scuola parte dal singolo insegnante che viene, spesso, ostacolato dalla burocrazia e non incentivato e gratificato dalla dirigenza. Ciò contrasta nettamente con quanto sottolineato da Gethings (2006), per cui le scuole stesse dovrebbero creare incentivi all'insegnamento dell'imprenditorialità, per esempio attraverso l'istituzione di fondi ad hoc. Di contro, fra i problemi sottolineati da tutti i presidi intervistati spiccano la mancanza di fondi e l'impossibilità, in molti casi, di far fronte alle spese ordinarie (per esempio la riparazione di attrezzature guaste). A conferma di ciò, un insegnante denuncia come le spese per i corsi di aggiornamento siano interamente a suo carico.

L'aspetto della selezione e della formazione degli insegnanti, come spiegato nel paragrafo 1.3.1, è determinante, ma nella realtà indagata ciò non avviene, sebbene gli insegnanti stessi riconoscano la necessità di una loro formazione e preparazione in merito alla FI, a livello di contenuti e metodi pedagogici.

### **8.1.2 Chi dovrebbe imparare?**

Ai corsi di FI esaminati hanno partecipato tutti gli studenti delle classi coinvolte. La totalità degli intervistati ha sottolineato la necessità di una partecipazione collettiva senza alcuna selezione, almeno nella fase iniziale. Sebbene numerosi autori evidenzino il problema della selezione per la FI erogata nelle Università e nelle Business Schools, enfatizzando le diverse caratteristiche personali (Der Sluis et al., 2004; De Pillis e Reardon, 2007; Dömotör e Hader, 2007), comportamentali (Dreisler et al., 2003; Fayolle, 2005; Armstrong e Hird, 2009) e motivazionali (Segal et al., 2005; De Pillis e Reardon, 2007) dei partecipanti, non sono stati trovati contributi che evidenzino la necessità di selezionare i ragazzi delle scuole secondarie. Anche le raccomandazioni delle diverse Commissioni Europee in merito alla FI nelle scuole secondarie non parlano di selezione degli studenti ma, piuttosto, come sottolineato nel paragrafo precedente, di selezione degli insegnanti. Tuttavia, come messo in evidenza nel capitolo 5, l'analisi quantitativa ha evidenziato la presenza di tre diversi profili – denominati castori, lupi e linci – con opinioni, nei confronti del come si diventa imprenditori, molto diverse tra loro. La FI erogata, però, non ha tenuto conto di tali differenze anche perché gli insegnanti non si sono posti il problema della

possibile presenza in aula di studenti appartenenti a profili con caratteristiche diverse. Tale lacuna risulta comunque anche in letteratura. Non sono stati trovati, infatti, contributi che considerino, all'interno delle scuole secondarie, target diversi a cui proporre corsi con caratteristiche differenti.

### **8.1.3 Come si dovrebbe insegnare?**

Tutti gli studenti sono stati coinvolti in lavori di gruppo, che, come risulta dalle interviste fatte, è uno dei metodi più apprezzati dai ragazzi anche se, alcuni, ne hanno rimarcato l'utilizzo esiguo. L'importanza del lavoro di gruppo viene sottolineata anche dagli esperti che hanno redatto la relazione finale "Mini-imprese nell'insegnamento secondario" (Commissione delle Comunità Europee, 2005) sulle best practice. Secondo tali esperti, infatti, le buone prassi in materia di FI pongono l'accento su aspetti quali il lavoro di gruppo e la libertà lasciata agli studenti di sviluppare le proprie idee. Nella maggior parte dei corsi analizzati sono stati invitati consulenti esterni e sono state visitate aziende e cooperative simili a quelle ideate dagli studenti. Anche questo appare in linea con quanto affermano gli esperti che hanno redatto la relazione finale "Mini-imprese nell'insegnamento secondario" (Commissione delle Comunità Europee, 2005). Secondo questi ultimi, infatti, la creazione di collegamenti con il mondo degli affari e con la collettività locale, oltre alle disponibilità di tutori e consulenti provenienti dagli ambienti economici, sono fattori di successo di un corso di FI, anche se risulta spesso difficile mobilitare questi volontari in numero sufficiente. Di contro, però, come già evidenziato, molti ragazzi denunciano l'utilizzo da parte di diversi consulenti di un linguaggio a loro incomprensibile.

Nei corsi esaminati sono stati sviluppati a livello pratico alcuni concetti che gli insegnanti avevano spiegato ed illustrato in precedenza. Un esempio: sono state spiegate le modalità di compilazione di una fattura, dopo di che gli studenti hanno analizzato e compilato essi stessi le fatture. Il tutto, così facendo, è stato portato ad un livello operativo. Si può parlare di *learning by doing*, metodo che la maggior parte degli intervistati individua come tra i più efficaci per insegnare l'imprenditorialità e del quale ne auspica un maggior utilizzo? Non sembrerebbe, poiché ciò è limitativo rispetto alla definizione più ampia ed articolata fornita da Gibb (1994), secondo il quale il *learning by doing*, nell'ambito della FI, dovrebbe incoraggiare l'uso delle sensazioni, delle attitudini e dei valori oltre che delle informazioni, aiutare a

sviluppare maggiore indipendenza da fonti esterne di informazione, utilizzare risorse multidisciplinari, aiutare a fornire risposte emotive in situazioni di conflitto.

Secondo il gruppo di esperti che ha redatto la relazione sulle best practice “Mini-imprese nell’insegnamento secondario” (Commissione delle Comunità Europee, 2005), gli insegnanti devono cambiare l’approccio pedagogico tradizionale. Se infatti iniziano insegnando nozioni di base e spiegando i termini fondamentali agli studenti, essi sono in seguito chiamati a svolgere un ruolo di facilitatori, consulenti e osservatori silenziosi. L’insegnante dovrebbe affidare la responsabilità decisionale agli studenti, poiché solo assumendo la responsabilità del proprio apprendimento i giovani potranno valorizzare le loro qualità imprenditoriali. Nella realtà analizzata questo “passaggio di consegne” in termini di responsabilità non risulta. Inoltre, come sottolineato nel paragrafo 1.3.3, nel metodo denominato “*enterprising*” – che, in opposizione al metodo didattico, viene considerato il più efficace per la FI – si evidenziano aspetti quali imparare in un ambiente informale e flessibile e sotto la pressione di dover raggiungere determinati obiettivi: tali aspetti non sono stati riscontrati nell’indagine svolta. Anzi, l’aspetto formale, strutturato e rigido proprio del metodo didattico è emerso in modo palese, così come il fatto che gli obiettivi, per gli studenti, siano molto legati alle verifiche e valutazioni fatte dagli insegnanti in merito alle discipline somministrate nei corsi di FI e non agli obiettivi stessi dei corsi che peraltro, come già sottolineato, non conoscevano.

Come messo in risalto nel paragrafo 1.2.4., è possibile distinguere fra tre diverse tipologie di FI: “*about entrepreneurship*”, “*for entrepreneurship*” e “*in entrepreneurship*”. Analizzando le metodologie e i contenuti utilizzati nei corsi di FI, sembra emergere una formazione più “*about entrepreneurship*” che “*for entrepreneurship*” o “*in entrepreneurship*”. Infatti lo scopo sembra essere più quello di far conoscere ai ragazzi il mondo imprenditoriale che non quello di sviluppare una mentalità imprenditoriale che promuova la creatività, la collaborazione e lo spirito d’iniziativa (Johansen e Clausen, 2009).

In tutti i corsi analizzati viene utilizzato *il business plan*. Questa scelta è in linea con l’opinione di molti autori e contributi di istituzioni internazionali che lo ritengono uno strumento importante nella FI, come già evidenziato nel capitolo uno.



#### **8.1.4 Cosa si dovrebbe insegnare?**

I risultati emersi hanno posto in evidenza come le discipline insegnate durante la FI oggetto di indagine facciano sì che questi corsi si avvicinino a corsi di economia aziendale, come denunciato da Alberti (1999) e sottolineato nel paragrafo 1.2.4. Tematiche quali la negoziazione, lo sviluppo di nuovi prodotti, il pensiero creativo, l'autonomia, citate nel paragrafo 1.3.4, sono del tutto assenti, pur essendo riconosciute dagli intervistati importanti e necessarie. Di contro, però, molti – soprattutto tra gli insegnanti – sono apparsi dubbiosi sulla possibilità di renderle comprensibili agli studenti. Si riscontra, inoltre, la totale assenza di due temi ad oggi molto attuali, come sottolineato nel paragrafo 1.3.4: l'etica e la responsabilità sociale delle imprese.

#### **8.1.5 Quali dovrebbero essere gli obiettivi?**

Gli obiettivi auspicati, descritti nel capitolo precedente, sono molto simili a quelli individuati dal gruppo di esperti che ha redatto il rapporto “Best procedure: progetto sull'educazione e l'addestramento per l'imprenditorialità” (Commissione delle Comunità Europee, 2002) e suddivisi come segue.

- Mentalità imprenditiva. Acquisire: iniziativa, pro attività, creatività, fiducia in sé stessi, motivazione, autonomia, propensione al rischio, sviluppo delle idee.
- Competenze manageriali. Acquisire: capacità nella soluzione dei problemi, nella pianificazione, nella comunicazione, nel prendere decisioni, capacità di assumersi responsabilità.
- Competenze sociali. Acquisire: capacità nella collaborazione e nella cooperazione, nell'assumere nuovi ruoli, nel lavorare in gruppo.

Tra gli obiettivi auspicati, inoltre, emerge quello descritto nel paragrafo 1.3.5; cioè come, fondamentalmente, la FI all'interno delle scuole secondarie debba modificare le opinioni degli studenti, eliminando gli stereotipi negativi legati alla figura dell'imprenditore e alla visione imprenditoriale. Solo successivamente si potrà creare una mentalità imprenditiva sviluppando quei tratti imprenditoriali già descritti nel paragrafo 1.3.5 ed evidenziati anche dagli intervistati.

## **8.2 Come strutturare corsi di FI efficaci all'interno delle scuole secondarie?**

Come descritto nel capitolo precedente, il basso livello di soddisfazione degli studenti e degli insegnanti nasce da errori commessi su tutti i Big Five. Al fine di strutturare corsi efficaci, occorrerà dunque agire su tutte e cinque le dimensioni, tenendo conto dei diversi profili emersi. Analizzando i Big Five, si può osservare come l'errore più macroscopico sia imputabile alla domanda "chi dovrebbe imparare?". Tutti gli studenti delle classi coinvolte nella FI hanno partecipato ai corsi, senza alcuna selezione, così come suggerito anche in letteratura. Ciò di cui non si è tenuto conto, però, sono i diversi profili – castori, lupi e linci – emersi in base alle differenti opinioni manifestate dagli studenti nei confronti del come si diventa imprenditori (descritte nel paragrafo 5.2). Nonostante le indicazioni che sottolineano come la FI nelle scuole secondarie debba in primis cambiare le opinioni (Johansen e Clausen, 2009; Lepoutre et al., 2009; OECD, 2009), i corsi di FI, sia nella letteratura che nei casi analizzati, le trascurano e partono dal presupposto che i ragazzi che partecipano alla FI siano tutti castori, cioè studenti che pensano che "imprenditori si diventa". Ciò sembra essere una grave lacuna poiché la realtà analizzata ha messo in luce opinioni diverse e, dunque, proporre una FI che consideri tutti gli studenti castori non permetterà di raggiungere gli obiettivi desiderati. Solo quando l'opinione "imprenditori si nasce", si sarà trasformata in quella "imprenditori si diventa", sarà possibile sviluppare nei ragazzi i tratti (o qualità) imprenditoriali descritti nel paragrafo 1.3.5, raggiungendo, così, il secondo obiettivo della FI nelle scuole secondarie. Sembrerebbe quindi necessario compiere i seguenti passi per ottenere una FI efficace: innanzitutto, trasformare lupi e linci in castori e, successivamente, sviluppare nei castori tratti imprenditoriali. Il profilo preso come riferimento è quello dei castori perché la loro opinione "imprenditori si diventa" sembra renderli maggiormente propositivi e ricettivi nei confronti della FI. Infatti, si tratta di studenti ai quali sembra essere possibile trasmettere concetti e competenze in modo razionale, arricchendoli di abilità come la passione per la realizzazione di un progetto e la volontà necessaria per realizzarlo. Di contro, lupi e linci, ancorati all'opinione secondo la quale "imprenditori si nasce" potranno avere difficoltà ad affrontare in modo propositivo ed attivo un corso di formazione e a trovare la forza e la volontà di determinare, con i propri comportamenti, i cambiamenti necessari per raggiungere gli

obiettivi (di qualsiasi tipo e in qualsiasi campo). Il convincimento secondo il quale “imprenditori si nasce” potrebbe, addirittura, portarli a considerare la FI una perdita di tempo.

Delle opinioni nei confronti dell'imprenditorialità, evidenziate nel capitolo 5, ai fini della strutturazione di corsi di FI efficaci, si terrà conto solo quando gli studenti si saranno trasformati da lupi e linci in castori e saranno, così, maggiormente ricettivi nei confronti della formazione.

### **8.2.1 Come trasformare i lupi in castori: da “imprenditori si nasce” a “imprenditori si diventa”**

Come detto nel paragrafo precedente, il primo passo da compiere per una FI efficace è: trasformare l'opinione “imprenditori si nasce” in quella “imprenditori si diventa”. Mentre per alcuni Big Five non sembrano esserci differenze tra castori, lupi e linci, nel trasformare i lupi in castori la dimensione che sembra essere diversa è: “cosa si dovrebbe insegnare?”. Questa dimensione sembra avere una risposta che non riguarda le “materie” intese in senso stretto. Infatti, parlare di economia piuttosto che di diritto o di altro in un contesto nel quale gli studenti pensano che imprenditori si nasca, risulta assolutamente prematuro. La presenza di imprenditori e l'utilizzo di video potrebbero rappresentare un metodo efficace. Ma quali tematiche dovrebbero trattare? I primi dovrebbero portare le proprie testimonianze in merito all'essere riusciti ad avviare un'impresa non perché aiutati dal “fato” (fortuna e competenze innate) ma grazie alle capacità e abilità acquisite. Per quanto riguarda la componente fortuna, occorre sottolineare che Van Praag (1999) sostiene: *“Successful entrepreneurship requires not only entrepreneurial ability but also good luck and the belief in one's good fortune”* (pag. 323). Ed ancora: *“Not only are these abilities required to make a successful entrepreneur, good fortune as well as business opportunities are necessary requirements, too”*(pag. 318). Questo sta ad indicare che la fortuna, di per sé, non è certo elemento da demonizzare, ma non deve essere considerata come il fattore più importante e determinante. Occorre far comprendere ai lupi che “faber est suae quisque fortunae<sup>1</sup>”, celebre frase attribuita da Sallustio ad Appio Claudio Cieco. È quello che in letteratura numerosi autori sottolineano come “*locus of control*”: ossia il credere in sé stessi e nella possibilità di controllare il

---

<sup>1</sup> Ciascuno è artefice della propria fortuna

proprio destino (Rauch e Frese, 2000). I video non dovrebbero, necessariamente, trattare temi legati all'imprenditorialità; il loro scopo dovrebbe essere quello di spiegare che il successo e la fortuna sono elementi che possono essere costruiti e realizzati da ogni individuo e che per raggiungere gli obiettivi prefissati occorrono volontà, capacità e competenze. Il coraggio, che secondo Martin e Osberg (2007), deve far parte, insieme a "*inspiration, creativity, direct action*", delle caratteristiche personali di un imprenditore, è un elemento che, essendo già ritenuto importante dai lupi, può essere tralasciato o trattato in modo meno approfondito. Invece, per quanto concerne l'opinione secondo la quale spregiudicatezza e cinismo contribuiscono a determinare il successo di un imprenditore, sarebbero utili, testimonianze di imprenditori e video che avvalorino l'importanza dell'aspetto etico sia delle aziende sia dell'essere imprenditore. Potrebbero essere utili anche esempi di imprenditori che non hanno fatto dell'etica la propria bandiera e dei risvolti negativi che ciò ha prodotto, non solo a livello personale ma anche nei confronti dei cittadini e della società (gli esempi in questo campo, purtroppo, non mancano!).

### **8.2.2 Come trasformare le linci in castori: da "imprenditori si nasce" a "imprenditori si diventa"**

Come per i lupi, il primo passo da compiere per una FI efficace è: trasformare l'opinione "imprenditori si nasce" in quella "imprenditori si diventa". Infatti, anche nel caso delle linci, deve essere sfatata la convinzione secondo la quale "imprenditori si nasce", anche se per motivi diversi da quelli evidenziati dai lupi. Anche in questo caso il Big Five da monitorare è : "cosa si dovrebbe insegnare?". Tale domanda ha una risposta analoga a quella descritta nel paragrafo precedente: parlare di "materie" – intese in senso stretto – non avrebbe senso. Ma quali sono le tematiche che potrebbero risultare efficaci per le linci? Poiché queste ultime attribuiscono molta importanza alla rete di "amicizie" e "conoscenze" (nell'accezione negativa dei termini), gli imprenditori che portano in aula la propria testimonianza, nonché i video, dovrebbero rimarcare gli effetti benefici della collaborazione tra aziende, Enti ed Istituzioni presenti sul territorio, illustrando esempi positivi e proficui. Potrebbero anche essere mostrati gli effetti perniciosi che "amicizie" e "conoscenze", così come le intendono le linci, producono. Inoltre, dovrebbe essere ridimensionata l'importanza del denaro, che è sì necessario per avviare un'impresa, ma, se non accompagnato

da un'idea imprenditoriale valida, non ha alcuna importanza. A tal proposito, i consulenti/professionisti esterni (per esempio, della Camera di Commercio, dell'Agenzia delle Entrate etc) potrebbero spiegare agli studenti come reperire finanziamenti, ma nello stesso tempo sottolineare e rimarcare il fatto che il denaro non è l'unico fattore determinante e come, in presenza di idee non valide o confuse, si sia consigliato di soprassedere a chi intendeva aprire una propria attività. Gli stessi consulenti – o gli insegnanti – dovrebbe sottolineare quella parte del *business plan* che mette in luce l'importanza della reale fattibilità dell'iniziativa imprenditoriale non solo dal punto di vista economico e finanziario ma anche dal punto di vista commerciale, consentendo, così, di dare una risposta alle domande: l'idea imprenditoriale è valida? Conviene dar vita all'impresa? Tutto ciò permetterebbe di sottolineare elementi importanti che le linci, focalizzandosi unicamente sulla componente economica, non tengono in debita considerazione.

### **8.2.3 Come sviluppare i tratti imprenditoriali nei castori**

Come più volte ribadito, quando nella stessa aula sono presenti lupi, linci e castori, occorre prima trasformare i lupi e le linci in castori e, successivamente, sviluppare tratti imprenditoriali nei castori. Nella maggior parte dei casi le ore dedicate alla FI nelle scuole secondarie sono esigue, per cui i tempi per raggiungere gli obiettivi sono decisamente stretti. Dai focus group condotti con gli esperti della formazione è emerso che potrebbe essere necessario, in una prima fase, separare i lupi e le linci dai castori che non usufruirebbero, in tale fase, della FI. Successivamente, quando lupi e linci si saranno trasformati in castori, si potranno unire i tre profili. È possibile che, dopo la prima fase, qualche lupo e qualche lince rimangano tali; lo scopo è quello di cercare di cambiare le opinioni del maggior numero possibile di ragazzi, fermo restando il fatto che qualcuno non le cambierà. Per verificare la trasformazioni di lupi e linci in castori si potrebbero utilizzare interviste con gli studenti, proponendo, come fatto con il questionario, storie di imprenditori differenti tra loro per tipologia, dimensione e strategia di crescita. Risulta determinante, infatti, verificare se quanto messo in atto ha cambiato le opinioni di lupi e linci. Quando la percentuale maggiore di studenti sarà convinta del fatto che "imprenditori si diventa", sarà possibile cercare di sviluppare tratti (o qualità) imprenditoriali; questi ultimi sono stati ampiamente trattati in letteratura (si vedano,

per esempio, Baum e Locke, 2004; Beugelsdijk, 2007; Zhao et al., 2010). Quelli che la FI dovrebbe sviluppare nei castori (già evidenziati nel paragrafo 1.3.5) sono sintetizzati nella tabella 8.1.

<b>I principali tratti imprenditoriali da sviluppare nei castori</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Fiducia in sé stessi</li> <li>➤ Consapevolezza di sé</li> <li>➤ Alto livello di autonomia</li> <li>➤ Alto grado di percezione rispetto al controllo del proprio destino e degli eventi (<i>locus of control</i>)</li> <li>➤ Alto livello di empatia con le persone</li> <li>➤ Disponibilità a lavorare duramente</li> <li>➤ Alto orientamento al successo</li> <li>➤ Alta propensione al rischio e flessibilità.</li> </ul>

**Tabella 8.1. I principali tratti imprenditoriali da sviluppare nei castori**

In merito alla domanda "chi dovrebbe insegnare?", dai focus group è emersa la necessità di insegnanti che svolgano, come sottolineato nel paragrafo 1.3.1, un ruolo di "facilitatori" e "innovatori", permettendo così agli studenti di rendersi il più possibile autonomi, responsabili, consapevoli di sé stessi e delle proprie capacità. Tali considerazioni sono valide non solo per i castori, ma anche per lupi e linci. Secondo Henderson e Robertson (2000): "*Young people can be influenced by teachers and careers guidance specialist but these do not always demonstrate sufficient knowledge of, or enthusiasm for, entrepreneurship as a career choice*" (pag. 286). Tutto ciò riporta ad una questione affrontata più volte: la necessità di selezionare gli insegnanti e di formarli in merito alla FI. A tal proposito, la Camera di Commercio di Genova, attraverso il CLP (Centro Ligure per la Produttività), sta portando avanti un'iniziativa, nell'ambito del progetto "Giovani e impresa", atta a formare gli insegnanti delle scuole secondarie in merito proprio all'imprenditorialità. Ciò che non viene riportato in letteratura – o, quantomeno, non è stato riscontrato nella letteratura analizzata – è la necessità di insegnanti giovani, con un'età anagrafica che li avvicini, il più possibile, agli studenti. Tale necessità nasce dal fatto che, spesso, i ragazzi (come emerso dalle interviste) considerano linguaggi ed atteggiamenti di alcuni insegnanti molto distanti dal proprio mondo e più vicini a quello dei genitori, mentre apprezzano, per esempio, interventi di imprenditori e consulenti/professionisti esterni

di giovane età. Bisognerebbe evitare il gap generazionale poiché ciò potrebbe creare frizioni, in merito anche ai diversi punti di vista sull'imprenditorialità, difficilmente sanabili. Potrebbero essere utili anche insegnanti provenienti dal mondo imprenditoriale, al fine di portare in aula esperienze e testimonianze derivanti direttamente dal mondo del lavoro. Nella letteratura analizzata, mentre si fa riferimento ad insegnanti di estrazione non accademica per Università e Business School (come sottolineato nel paragrafo 1.2.1), poco o nulla si trova in merito alla necessità di insegnanti provenienti dal mondo dell'impresa per quanto riguarda la FI nelle scuole secondarie, così come non sono stati trovati riferimenti relativi all'età anagrafica degli insegnanti.

In merito alla domanda "come si dovrebbe insegnare?", il metodo più indicato sembra essere quello denominato "*enterprising*" (descritto nel paragrafo 1.3.3), che permetterebbe agli studenti di imparare attraverso il *learning by doing*, dagli errori, dagli scambi, dal *problem solving*, dal confronto con gli altri, consentendo loro, così, di sviluppare tratti quali la fiducia in sé stessi, l'empatia, l'autonomia e la consapevolezza di sé. Molto importanti il lavoro di gruppo – dal quale possono nascere il confronto con gli altri, lo scambio e la collaborazione – così come i forum che permettono agli studenti di raffrontarsi con colleghi di altri istituti che condividono lo stesso tipo di esperienza. Può risultare di grande interesse anche l'utilizzo di video e video-giochi. Dai focus group condotti con gli esperti della formazione è emerso il valore di questi strumenti, particolarmente amati dai giovani, come risulta proprio dalle interviste condotte con gli studenti. I video, in letteratura, sono ritenuti importanti per quanto riguarda l'educazione in termini generali (si vedano, per esempio, Prensky, 2001; Lim, 2008; Kenny e McDaniel, 2009), mentre non sono stati trovati riferimenti per quanto concerne la FI nell'ambito delle scuole secondarie. L'utilizzo di *video game* potrebbe rivelarsi utile in quanto, come sottolineato da Kennedy et al. (2007): "*This generation, which has variously been referred to as the 'Net Generation', 'Digital Natives' and 'Generation Y' are claimed to be very different to their predecessors in their familiarity with technologies and the regularity with which they use them. Additionally, some commentators have claimed that their immersion in technology during their developmental years has changed the way that they learn and perhaps even the physiology of their brains*"(pag. 517). Quindi, usare tecnologie e strumenti familiari e, nello stesso tempo, divertenti può essere un metodo per coinvolgere maggiormente gli studenti, aumentando il loro interesse. Potrebbero

risultare importanti anche le testimonianze di imprenditori, meglio ancora se ex allievi dello stesso istituto. Il trovarsi di fronte ad ex allievi dello stesso istituto può far nascere e rafforzare, nei ragazzi, l'opinione che grazie agli insegnamenti ricevuti si possano acquisire quei tratti necessari per diventare imprenditivi: se qualcuno – che, magari, pensava di non essere predisposto – frequentando quella scuola è riuscito a realizzare una carriera imprenditoriale, potranno riuscirci anche loro! Ugualmente importanti potrebbero rivelarsi gli interventi di consulenti e professionisti. È essenziale, a tal proposito, sottolineare la necessità di programmare e pianificare tali incontri: è molto importante uno scambio ed un confronto con gli insegnanti, al fine di progettare insieme l'intervento evitando, così, di trattare tematiche che non interessano i ragazzi e di utilizzare linguaggi a loro incomprensibili. Al fine di sviluppare tratti quali il *locus of control*, la disponibilità a lavorare duramente, l'orientamento al successo (inteso come raggiungimento degli obiettivi preposti) e la flessibilità, potrebbe essere utile impegnare gli studenti nella gestione reale di un progetto attraverso il *learning by doing*, inteso come "l'apprendimento col fare" (Alberti,1999). Seguendo un progetto in tutte le sue fasi e realizzandolo in prima persona, i ragazzi possono confrontarsi anche con le problematiche che possono insorgere. Delle preoccupazioni citate nel capitolo 5 – si rischia molto, si lavora molto, si rischia il fallimento/di perdere soldi, si deve scendere a compromessi, si deve sottrarre tempo alla vita privata, si rinuncia ad uno stipendio sicuro – quella legata alla paura del fallimento è la più sentita. Non solo, essa sembra essere quella da monitorare con maggiore attenzione poiché, rispetto alle altre, è quella più citata ed evidenziata in letteratura, come sottolineato nel paragrafo 6.2. Al fine di contrastare tale paura, potrebbe essere utile portare in aula la testimonianze di persone (imprenditori e non) che hanno imparato dai propri errori e sono riusciti a raggiungere gli obiettivi che si erano prefissati. Anche i libri potrebbero rivelarsi uno strumento efficace: potrebbero essere letti dai ragazzi e commentati in focus group insieme ad insegnanti ed esperti (per esempio psicologi).

In merito alla domanda "cosa si dovrebbe insegnare?", dai focus group condotti con gli esperti è emerso che materie quali marketing, economia, diritto, inglese etc sono molto utili per una formazione del tipo "*about entrepreneurship*", secondo la definizione fornita da Hytti e O'Gorman (2004) e Mwasalwiba (2010), riportata nel paragrafo 1.2.4. Se, invece, come nel caso dei castori, si desidera implementare una formazione "*in entrepreneurship*" – secondo la definizione riportata nel paragrafo



1.2.4 – atta a sviluppare tratti imprenditoriali, occorre insegnare tematiche quali negoziazione, creatività, *leadership*. I due diversi tipi di formazione, però, non sono mutuamente esclusivi: si potrebbe, in una prima fase, sviluppare una formazione “*about entrepreneurship*” allo scopo di avvicinare i castori al mondo imprenditoriale e far loro meglio comprendere il fenomeno dell’imprenditorialità in termini generali e, successivamente, passare ad una formazione “*in entrepreneurship*” per sviluppare i tratti descritti nella tabella 8.1 che, di fatto, rappresentano le tematiche, il “cosa” insegnare. Si potrebbero coinvolgere gli studenti nella gestione di un giornalino scolastico, oppure, dove presente, far loro gestire, per una giornata, il bar della scuola, affiancati dai gestori. Un altro progetto del quale potrebbero occuparsi riguarda la realizzazione di quei video dei quali si è discusso nei paragrafi precedenti e che potrebbero essere utilizzati in altre classi e in altri contesti. On line<sup>2</sup> si trovano video che trattano l’argomento imprenditorialità ma, non sempre, le tematiche sono quelle indicate dalla presente ricerca per trasformare lupi e linci in castori. Anche la creazione e la gestione di un blog potrebbe essere un’esperienza utile, che permetterebbe ai ragazzi di coniugare l’utilizzo della tecnologia con la gestione di un’attività. Naturalmente i progetti come quelli descritti nel report “Mini-imprese nell’insegnamento secondario” – riportato nel paragrafo 1.3.3 – possono essere molto importanti proprio per impegnare gli studenti in situazioni reali di gestione di un business. Le mini-imprese gestite da studenti, infatti, si propongono di sviluppare, su piccola scala, un’attività economica reale o di simulare in modo realistico il funzionamento delle imprese reali. Come già evidenziato, l’opinione dei castori in merito all’imprenditorialità risulta essere piuttosto ambigua. Infatti, se da un lato essi sostengono che l’impresa contribuisce allo sviluppo economico e alla creazione di posti di lavoro, dall’altro la ritengono responsabile dell’inquinamento e del danneggiamento della salute di lavoratori e cittadini. Sarebbe utile, a tal proposito, affrontare tematiche quali responsabilità sociale ed etica portando esempi di aziende, o testimonianze di imprenditori, che hanno fatto dell’etica e della salvaguardia del territorio la loro bandiera, gestendo efficacemente le problematiche d’impatto sociale ed etico al loro interno e nei territori di attività. Un’altra tematica da affrontare riguarda il rapporto tra i ragazzi e gli errori: è importante far capire agli studenti che l’errore fa parte della natura umana e che sviluppare tratti imprenditoriali

---

<sup>2</sup> Si veda, per esempio, il sito: [http://ec.europa.eu/enterprise/policies/entrepreneurship/sme-week/channel/index\\_en.htm](http://ec.europa.eu/enterprise/policies/entrepreneurship/sme-week/channel/index_en.htm)

non significa non sbagliare mai, ma, piuttosto, trovare il modo per riparare agli errori commessi; in sintesi: imparare sbagliando. A tal proposito, il 16 novembre 2010, a Roma, Telecom Italia ha organizzato un evento dal titolo “Chi Sbaglia Impara”, volto ad avvicinare l’Italia alla cultura del fallimento costruttivo. Erano presenti diversi imprenditori e presidenti di aziende, che hanno testimoniato come, dagli errori commessi e dai fallimenti, siano riusciti, rischiando, a recuperare situazioni altamente compromesse. A questi eventi dovrebbero partecipare anche i castori o, in alternativa, tali incontri potrebbero – compatibilmente con le disponibilità economiche degli istituti – essere organizzati direttamente dalle scuole secondarie, coinvolgendo imprenditori e presidenti di aziende locali, anche medio-piccole. Gli stessi insegnanti dovrebbero far comprendere agli studenti la cultura costruttiva del fallimento: sebbene, come sottolineato da Knott e Posen (2004), “*The tendency is to think of this failure as wasteful*” (pag. 2), occorre convincersi che “*failure appears to be good for the economy*” (pag. 2), come sottolineano gli stessi autori. Anche i video potrebbero trattare la tematica del fallimento e raccontare storie ed esperienze di individui e/o organizzazioni che attraverso gli errori e i fallimenti sono cresciuti ed hanno raggiunto gli scopi che si erano prefissati. Lo stesso argomento viene trattato in numerosi libri. A tal proposito si cita, a titolo d’esempio, il testo *La fortuna non esiste. Storie di uomini e donne che hanno avuto il coraggio di rialzarsi*, di Mario Calabresi. Il libro – uno dei tanti che trattano l’argomento fallimento – sottolinea come non importi quante volte si cade: ciò che davvero conta è la velocità con cui ci si rimette in piedi (tema ampiamente trattato nell’evento “Chi Sbaglia Impara”, citato nelle righe precedenti).

Una volta terminati, i corsi dovrebbero essere oggetto di opportune misurazioni al fine di verificare il raggiungimento degli obiettivi prefissati. A tal proposito si potrebbero seguire le indicazioni fornite nel report “Mini-imprese nell’insegnamento secondario” (Commissione delle Comunità Europee, 2005). Secondo tali indicazioni la tecnica di valutazione più semplice e più diffusa, si articola intorno a strumenti quali:

- l’autovalutazione degli studenti tramite questionari;
- la redazione da parte degli studenti, durante lo svolgimento del corso, di documenti e di relazioni che sono valutati dagli insegnanti, dai consulenti o da membri dell’organizzazione promotrice del corso;
- esami regolari, da parte degli insegnanti o dei consulenti, delle prestazioni degli studenti;

- questionari da completare da parte degli insegnanti.

Sono numerosi i corsi, sempre secondo il report suddetto, che combinano due strumenti di valutazione: l'inchiesta generale basata su un questionario riempito dagli studenti e una relazione scritta nella quale essi sono invitati a valutare la propria esperienza, al fine di fornire una valutazione maggiormente qualitativa e combinare, così, misure di tipo oggettivo con quelle di tipo soggettivo. Inoltre, una valutazione diretta e immediata può essere effettuata dall'insegnante sulla base della sua osservazione permanente del modo in cui gli studenti eseguono i compiti che sono loro assegnati, dello spirito di iniziativa di cui fanno prova, del modo in cui risolvono problemi pratici etc. Potrebbe essere utili anche, al fine di valorizzare i risultati della valutazione, confrontare campioni di studenti che hanno fatto FI con colleghi che non hanno fatto FI, così come è stato fatto nello svolgimento del presente lavoro di tesi al fine di rispondere alla seconda domanda di ricerca. Ciò, come suggerito nel rapporto sopra citato, consente di mettere in luce il valore aggiunto che la FI può rappresentare.

## Capitolo 9

### Conclusioni

#### ***9.1 Sintesi dei risultati, implicazioni teoriche e pratiche***

Questo lavoro di tesi si è proposto di fornire un contributo alla letteratura sul tema della formazione imprenditoriale (FI) nell'ambito delle scuole secondarie. La rilevanza di uno studio in tal senso è motivata dai gap emersi dall'analisi della letteratura. Quest'ultima, infatti, ha evidenziato numerose ricerche in merito alla FI sviluppata nelle Università e Business Schools ma una lacuna per quanto riguarda la FI all'interno delle scuole secondarie. Di contro, numerose pubblicazioni accademiche e contributi di istituzioni internazionali sottolineano la necessità di sviluppare la FI in età scolare, enfatizzando il ruolo delle scuole secondarie. Un ulteriore gap riguarda la mancanza di valutazioni – sia oggettive che soggettive – circa gli effetti della FI; sono numerosi gli autori che ne sottolineano la necessità poiché, misurare e valutare la FI permette, una volta definiti gli obiettivi, anche di ridefinire contenuti e metodi nel caso in cui i risultati non siano soddisfacenti. L'obiettivo primario della FI nelle scuole secondarie deve essere, come ribadito da più parti, quello di cambiare l'atteggiamento dei giovani nei confronti dell'imprenditorialità, promuovendo una cultura imprenditoriale positiva. Successivamente sarà possibile sviluppare negli studenti alcuni tratti (o qualità)

imprenditoriali. Come più volte ribadito, lo scopo non è quello di promuovere, almeno nell'immediato, la realizzazione di vere e proprie *start-up* di imprese. Sarà necessario, a tal proposito, un gioco di squadra che coinvolga attori diversi con ruoli differenti (Università, istituzioni pubbliche, settore privato etc).

Il tema della FI, sia in fase di revisione della letteratura che in fase di discussione dei risultati è stato affrontato considerando cinque dimensioni chiave: chi dovrebbe insegnare?, chi dovrebbe imparare?, come si dovrebbe insegnare?, cosa dovrebbe essere insegnato?, quali dovrebbero essere gli obiettivi? Questi ultimi – i cosiddetti Big Five – hanno fornito un framework completo, coerente e condiviso in letteratura che ha favorito la lettura del fenomeno sotto indagine.

Questo lavoro di tesi si è prefisso diversi obiettivi. Il primo è stato quello di indagare gli atteggiamenti dei giovani studenti delle scuole secondarie in merito all'imprenditorialità, cercando di identificare profili diversi ai quali erogare la FI. Il secondo obiettivo è stato quello di rilevare differenze significative tra studenti delle scuole secondarie che hanno seguito corsi di FI e studenti che non hanno seguito corsi di FI, cercando di capire il perché di tali differenze e quali possono essere le implicazioni pratiche per la FI. Il terzo obiettivo è stato quello di rilevare il grado di soddisfazione di studenti ed insegnanti in merito alla FI erogata cercando di capire il perché di tale grado di soddisfazione. L'ultimo obiettivo, infine, è stato quello di fornire linee guida per progettare corsi di FI efficaci all'interno delle scuole secondarie. Questi obiettivi hanno permesso di formulare le domande di ricerca descritte nel capitolo 3. Per cercare di rispondere alle quattro domande di ricerca, si è scelto di indagare empiricamente il fenomeno della FI nelle scuole secondarie della provincia di Genova, avendo identificato nella provincia il perimetro di indagine più adeguato.

L'analisi quantitativa (svolta attraverso un'analisi fattoriale, una cluster analysis ed un'ANOVA), utilizzata per rispondere alla RQ<sub>1</sub>, ha messo in evidenza tre diversi profili di studenti; profili con opinioni nei confronti dell'imprenditorialità piuttosto confuse ma che presentano opinioni molto diverse in merito al "come si diventa imprenditori". Infatti, coloro che sono stati denominati "castori" pensano che "imprenditori si diventa", acquisendo abilità e competenze, coloro, invece, che sono stati denominati "lupi" e "linci" pensano che "imprenditori si nasce" per motivi che possono essere definiti genetici per i primi (competenze innate) e sociali per i secondi ("amicizie e relazioni", intese nell'accezione negativa dei termini). Nel caso in

esame, i lupi e le linci sono in numero maggiore rispetto ai castori. Questo dato preoccupa poiché se gli studenti hanno tale opinione la FI probabilmente non verrà vissuta in modo propositivo e costruttivo e i corsi saranno seguiti passivamente. Infatti, partendo dal presupposto che non sia possibile diventare imprenditori – poiché si nasce imprenditori – sarà molto difficile per la formazione riuscire a coinvolgere i giovani stimolando il loro interesse. Altrettanta preoccupazione desta, in tutti e tre i profili, la paura del fallimento. La segmentazione degli studenti in profili diversi – in base alle loro opinioni su come si diventa imprenditori – rappresenta un contributo teorico importante poiché la letteratura non presenta ricerche in tal senso e non riporta, nell'ambito delle scuole secondarie, classificazioni di giovani in profili diversi.

Per rispondere alla RQ<sub>2A</sub> è stata condotta un'ANOVA atta ad identificare differenze significative tra studenti che hanno frequentato corsi di FI e studenti che non li hanno frequentati. L'analisi ha evidenziato quattro differenze significative. Per rispondere alla RQ<sub>2B</sub> è stata condotta un'analisi qualitativa (sviluppata attraverso interviste e analizzando i documenti disponibili) che ha messo in luce come, delle quattro differenze emerse, una sola sembra essere a favore della FI; dato, questo, alquanto deludente. La FI sembra aver reso consapevoli gli studenti che l'autonomia di un imprenditore non è assoluta ma viene limitata nel momento in cui egli deve confrontarsi con i vari stakeholders (dipendenti, fornitori, clienti, sindacati etc), ma sembra aver fallito su altri importanti fronti. Ad esempio, la FI non sembra aver sufficientemente spiegato l'importanza delle aziende di medio-piccole dimensioni e il ruolo che esse ricoprono nello sviluppo socio-economico di un territorio. Inoltre, elemento ancor più grave, la FI non sembra aver contrastato la paura del fallimento – preoccupazione sentita maggiormente dagli studenti che hanno seguito corsi di FI rispetto a studenti che non li hanno seguiti – contravvenendo, così, a quello che alcuni autori indicano come uno degli obiettivi della FI: aiutare i partecipanti a gestire le proprie emozioni, in particolare quelle legate alla paura del fallimento.

Come accennato in precedenza, l'importanza della misurazione dei risultati della FI è sottolineata da più parti. Nella realtà indagata, però non è stata effettuata alcuna valutazione, né di natura oggettiva né di natura soggettiva. Per capire il livello di soddisfazione di studenti e insegnanti in merito alla FI ho quindi condotto personalmente alcune interviste. Ciò ha permesso di rispondere alla RQ<sub>3A</sub>. L'analisi condotta ha messo in evidenza un basso livello di soddisfazione sia per quanto

riguarda gli studenti che per quanto riguarda gli insegnanti. Per cercare di capirne le motivazioni sono state confrontate la situazione reale – emersa dalle interviste e dall’analisi dei documenti – e quella auspicata – emersa, anch’essa, dalle interviste. Questa comparazione, che ha consentito di rispondere alla RQ<sub>3B</sub>, ha evidenziato errori nella modalità di progettazione ed erogazione dei corsi per ogni Big Five. In merito alla domanda “chi dovrebbe insegnare?”, l’analisi ha evidenziato come gli insegnanti coinvolti nella FI necessitino di formazione, principalmente per quanto riguarda le metodologie più idonee. Non solo, nella realtà indagata, alcuni di loro non sembrano avere chiari gli obiettivi di un corso di FI. In merito alla dimensione “chi dovrebbe imparare?”, nei corsi di FI analizzati sono stati coinvolti tutti gli studenti delle classi interessate, assumendo che tutti avessero la stessa opinione nei confronti della possibilità o meno di diventare imprenditori. La grave lacuna, attribuibile anche alla letteratura analizzata che considera la questione imprenditore si nasce o si diventa ormai chiusa, è che non si è tenuto conto del fatto che in un gruppo di giovani possono essere presenti profili diversi di studenti (castori, lupi e linci) ai quali, se si desidera che la FI sia efficace, occorre, fornire contenuti diversi. In relazione al “come si dovrebbe insegnare?”, la realtà indagata ha evidenziato l’uso dei metodi didattici tradizionali, mentre la letteratura indica, in contrapposizione al cosiddetto metodo “didattico”, l’utilizzo di metodi basati, principalmente, sul *learning by doing*. Anche per quanto concerne la domanda “cosa si dovrebbe insegnare?”, la realtà analizzata ha evidenziato l’insegnamento di discipline tradizionali trasformando, di fatto, i corsi di FI in corsi di economia aziendale, pericolo messo in luce da diversi autori. Anche in merito alla domanda “quali dovrebbero essere gli obiettivi?”, sono stati commessi diversi errori; il più eclatante è il fatto di aver considerato un unico obiettivo per tutti gli studenti mentre la presenza di profili diversi suggerisce obiettivi diversi. Come si può osservare, quindi, gli errori commessi sembrano riguardare tutte le dimensioni della FI ed hanno causato insoddisfazione sia negli studenti che negli insegnanti.

Anche per cercare di rispondere alla RQ<sub>4</sub> è stata utilizzata l’analisi qualitativa. In modo particolare sono stati organizzati diversi focus group con responsabili ed esperti della formazione – ai quali sono stati presentati i risultati precedenti – al fine di individuare, per ogni Big Five, linee guide che potessero fornire indicazioni su come progettare ed implementare corsi di FI efficaci all’interno delle scuole secondarie. L’analisi condotta ha evidenziato come, nello stabilire gli obiettivi di un

corso di FI, occorra partire, in primis, dai diversi profili di studenti presenti in aula. Poiché l'obiettivo principale della FI nelle scuole secondarie, come sottolineato da più fonti, deve essere quello di cambiare le opinioni degli studenti nei confronti dell'imprenditorialità, occorre, prima di tutto, trasformare lupi e linci in castori cambiando l'opinione "imprenditori si nasce" in quella "imprenditori si diventa". Per la trasformazione citata poco sopra, la dimensione da monitorare risulta quella relativa al "cosa insegnare". Solo quando lupi e linci si saranno trasformati in castori sarà possibile mettere in atto il secondo obiettivo della FI: sviluppare tratti imprenditoriali negli studenti. Anche in tal caso sono state tracciate linee guida suddivise in base ai Big Five. In merito a "chi dovrebbe insegnare" è stato, ad esempio, sottolineato come gli insegnanti dovrebbero avere un'età anagrafica vicina a quella dei loro studenti, tema, questo, non emerso dalla letteratura analizzata. Il fatto che, spesso, il docente abbia un'età vicina a quella dei genitori lo rende "distante" dai ragazzi che lo identificano con i genitori stessi e non li predispone ad un ascolto attivo ed interessato. Per quanto concerne il metodo è stata messa in luce l'importanza di strumenti quali video e video giochi, particolarmente amati dai ragazzi, come risultato anche dalle interviste. È importante sottolineare come, una volta stabiliti gli obiettivi, progettato ed erogato il corso, si rendano necessarie misure atte a valutarne gli effetti.

Per quanto riguarda le implicazioni pratiche, esse sono, di fatto, rappresentate dalla risposta alla quarta domanda di ricerca. Si è cercato, infatti, di fornire linee guida per progettare corsi di FI efficaci all'interno delle scuole secondarie, tenendo conto del fatto che in aula possono essere presenti profili diversi di giovani studenti.



## **9.2 Limiti e direzioni di ricerca**

Un primo limite è di tipo geografico. L'indagine condotta, infatti, ha riguardato la sola provincia di Genova. Il tempo a disposizione non ha permesso di effettuare la stessa indagine in altre province, con caratteristiche imprenditoriali ed economiche simili e/o dissimili.

Un ulteriore limite è intrinseco alla scelta dell'analisi qualitativa per una parte della ricerca; l'analisi qualitativa, infatti, come sottolineano Macrì e Tagliaventi (2000), rinuncia, "coerentemente con il paradigma costruttivista, all'ambizione di generalizzare i risultati ottenuti"(pag. 52).

Relativamente ai possibili sviluppi futuri e alle direzioni di ricerca potrebbe essere interessante estendere la presente ricerca esplorativa con una ricerca di tipo confermativo. Si potrebbe, a tal proposito, testare se esiste una relazione tra la tipologia di provincia messa in evidenza dall'indagine del Centro Studi Sintesi (2006), e la percentuale di castori, lupi e linci. Si ipotizza infatti che aree più dinamiche da un punto di vista imprenditoriale (tigri e formiche), presentino una percentuale più elevata di castori. Non solo, potrebbe essere interessante cercare di capire come la suddivisione in profili sia influenzata da fattori quali genere, familiarità, educazione, esperienze lavorative pregresse. Questi ultimi, infatti, ricorrono spesso in letteratura ma riguardano, principalmente, i determinanti che influenzano l'individuo nella scelta imprenditoriale; poco numerose, invece, le ricerche che legano tali fattori alle opinioni dei giovani in merito all'imprenditorialità stessa. Un'analisi di questo tipo potrebbe, dunque, colmare un gap.

Un'ulteriore sviluppo futuro potrebbe riguardare l'implementazione e la valutazione, nelle scuole secondarie, di quanto proposto a livello di progettazione (le linee guida indicate nella risposta alla quarta domanda di ricerca), magari in collaborazione con la stessa Camera di Commercio di Genova che ha fornito parte dei dati utilizzati per questo lavoro di tesi.

## Bibliografia

Agarwal, R., Audretsch, D., Sarkar, MB. (2008). Knowledge spillovers, entrepreneurship and economic growth. *Strategic Entrepreneurship Journal*, 1(2): 263–286.

Alberti, F. (1999). La formazione imprenditoriale: teoria e prospettive di ricerca. *Piccola e media impresa*, 65 (3): 1-23.

Alberti, F., Sciascia, S., Poli, A. (2004). Entrepreneurship education: notes on an ongoing debate. *Proceedings of the 14th Annual IntEnt Conference*. University of Napoli Federico II, Italy, 4-7 July.

Alder, L., Lindsay, W.R. (2007). Exploratory factor analysis and convergent validity of the Dundee Provocation Inventory. *Journal of Intellectual & Developmental Disability*, 32(3): 190–199.

Arenius, P., Minniti, M. (2005). Perceptual Variables and Nascent Entrepreneurship. *Small Business Economics*, 24(3): 233-247.

Armstrong, S.J. Hird, A. (2009). “Cognitive Style and Entrepreneurial Drive of New and Mature Business Owner-Managers”. *Journal of Business and Psychology*, 24(4), 419.

Athayde, R. (2009). Measuring Enterprise Potential in Young People. *Entrepreneurship Theory and Practice*, 33(2): 481-500.

Audretsch, D.B. (2002). Entrepreneurship: a survey of the literature. Paper prepared for the European Commission, Enterprise Directorate General, Brussels.

Audretsch, D.B., Thurik, A.R. (2004). The model of the entrepreneurial economy. *International Journal of Entrepreneurship Education*, 2 (2), 143-166.

Baker, F.B., Hubert, L.J. (1975). Measuring the power of hierarchical cluster analysis. *Journal of the American Statistical Association*, 78(349): 31-38.

Bandura, A. (1986). Social Foundations of Thought and Action. In: Marks, D.F. (ed), *The health psychology*, (pp 94-107). Sage Publications, Thousand Oaks, California.

Bartezzaghi, E., Paleari, S. (2004). Idee imprenditoriali, managerial skills e crescita delle imprese. *Studi organizzativi*, 2(3): 9-27.

Baum, J.R., Locke E.A. (2004). The Relationship of Entrepreneurial Traits, Skill, and Motivation to Subsequent Venture Growth. *Journal of Applied Psychology*, 89(4): 587-598.

Bechard, J., Toulouse, J. (1998). Validation of a didactic model for the analysis of training objectives in entrepreneurship. *Journal of Business Venturing*, 13 (4):317-32.

Bechard, J.P., Gregoire, D. (2002). Entrepreneurship Education Revisited : The Case of Higher Education. *Academy of Management Learning and Education*, 4(1):22-43.

Bennett, R. (2006). Business lecturers' perceptions of the nature of entrepreneurship. *International Journal of Entrepreneurial Behaviour & Research*, 12(3):165 – 188.

Beugelsdijk, S. (2007). Entrepreneurial Culture, Regional Innovativeness and Economic Growth. *Journal of Evolutionary Economics*, 17(1): 187-210.

Birdthistle, N., Hynes, B., Fleming, P. (2007). Enterprise education programmes in secondary schools in Ireland. A multi-stakeholder perspective. *Education+ Training*, 49(4): 265-276.

Black, L. (2003). The Contribution of 'World View' to Pupils' Attitudes on Enterprise, Entrepreneurship and Entrepreneurial Learning. Manchester Metropolitan University Business School working paper series 03/05, Graduate Business School, Manchester Metropolitan University, Manchester.

Block, Z., Stumpf, S.A. (1992). Entrepreneurship education research: Experience and challenge. In: Sexton, D.L., Kasarda, J.D. (Eds), *The state of the art of entrepreneurship*, (pp. 17–45). PWS-Kent Publishing, Boston

Braunerhjelm, P. (2010). Entrepreneurship, Innovation and Economic Growth. Past experiences, current knowledge and policy implications. Swedish Entrepreneurship Forum and the Royal Institute of Technology, February.

Brockhaus, R.H. (2001). Foreword. In: Brockhaus, R.H., Hills, G.E, Klandt H., Welsch, H.P. (Eds). *Entrepreneurship Education: a global view*. Aldershot: Ashgate Publishing Ltd.

Busenitz, L., Barney, J. (1997). Differences between entrepreneurs and managers in large organizations: Biases and heuristics in strategic decision- making. *Journal of Business Venturing*, 12: 9-30.

Cannavacciuolo, L., Capaldo, G., Esposito, G., Iandoli, L., Raffa, M. (2003). To support the emergence of academic entrepreneurs: the role of business plan competitions. In: Fayolle, A., Klandt, H. (eds), (pp 55-74). *International Entrepreneurship Education: Issues And Newness*, Edward Elgar Publishing, Northampton, MA.

Camera di Commercio di Genova (2009). Indagine relativa alla diffusione della cultura d'impresa e delle capacità imprenditoriali nelle scuole e nelle università \_Rapporto finale d'indagine\_ (Documento interno).

Carree, M. A., Thurik. R. (2003). The Impact of Entrepreneurship on Economic Growth. In: Audretsch D.B., Acs Z.J. (eds), (pp 437-471). *Handbook of Entrepreneurship Research*, Kluwer-Academic Publishers, Boston.

Chamard, J. (1989). Public Education: Its Effect on Entrepreneurial Characteristics. *Journal of Small Business and Entrepreneurship*, 6(2):23-30.

Charney, A., Libecap, G.D. 2000. Impact of entrepreneurship education. Insights: A Kauffman Research Series. Kansas City, MO: Kauffman Center for Entrepreneurial Leadership.

Chen, C.A., Greene, P.G., Crick, A. (1998), "Does entrepreneurial efficacy distinguish entrepreneurs from managers?", *Journal of Business Venturing*, 13: 295-316.

Cheung, C.K. (2008). Entrepreneurship education in Hong Kong's secondary curriculum. *Education + Training*, 50(6): 500-515.

Chin, W.W., Lee, M.K.O. (2000). A proposed model and measurement instrument for the formation of is satisfaction: the case of end-user computing satisfaction. In: Proceedings of the 21<sup>st</sup> International Conference on Information Systems, December 10-13. Brisbane, Australia.

Clouse, R.W. (1997). Entrepreneur, Maverick or Both. *Academy of Entrepreneurship*, 3(2).

Coglianesse, C. (2002). Is satisfaction success? Evaluating public participation in regulatory policymaking. John F. Kennedy School of Government, Harvard University, Faculty Research Working Papers Series.

Commissione delle Comunità Europee (2002). "Best procedure" project on education and training for entrepreneurship. Final report of the expert group.

Commissione delle Comunità Europee (2003). Libro Verde\_ L'imprenditorialità in Europa\_

Commissione delle Comunità Europee (2005). Progetto Procedura Best: "Mini-imprese nell'insegnamento secondario". Relazione finale del gruppo di esperti.

Commissione delle Comunità Europee (2006). La formazione imprenditoriale in Europa: stimolare lo spirito imprenditoriale attraverso l'istruzione e l'apprendimento.

Costello, A.B., Osborne, J. (2005). Best practices in exploratory factor analysis: four recommendations for getting the most from your analysis, *Practical Assessment Research & Evaluation*, 10: 1-9.

Curran, A. (1996). Tall oaks from little acorns grow. Unpublished MSc in entrepreneurial studies dissertation. University of Stirling.

Curran, J., Stanworth, J. (1989). Education and training for enterprise: some problem of classification, evaluation, policy e research. *International Small Business Journal*, 7(2): 11-22.

Davidsson, P. (1989). Continued entrepreneurship and small firm growth. Stockholm: The Economic Research Institute (diss.).

Davies, L. G., Gibb, A. A. (1991). Recent Research in Entrepreneurship. Paper presented at the third International EIASM Workshop.

De Pelsmacker, P. D., Geuens, M., Anckaert, P. (2002). Media Context and Advertising Effectiveness: The Role of Context Appreciation and Context/Ad Similarity. *Journal of Advertising*, 31 (2): 49-62.

De Pillis, E., Reardon, K.K. (2007). The influence of personality traits and persuasive messages on entrepreneurial intention: A cross-cultural comparison. *Career Development International*, 12(4): 382- 396.

De Toni, A.F., Barbaro, A. 2009. Imprenditorialità e sogno imprenditoriale. In: Cassia, L., Kalchschmidt, M., Paleari, S. (eds), (pp 231-253). *L'imprenditorialità\_ Pensiero, elementi, contesto\_* Sestante edizioni. Bergamo University Press , Bergamo.

De Winter, J.C.F., Dodou, D., Wieringa, P.A. (2009). Exploratory Factor Analysis With Small Sample Sizes. *Multivariate Behavioral Research*, 44:147–181.

Del Zotto, M. (1988). I testimoni qualificati in sociologia. In: Marradi, A.(ed), (pp 132-144). *Costruire il dato*, Franco Angeli, Milano,

Der Sluis, J.V., Van Praag, M., Vijverberg, P.M. (2004). Education and Entrepreneurship in Industrialized Countries: A Meta-analysis. Tinbergen Institute Working Paper No. TI 03-046/3

Ding, C., He, X. (2004). K-means clustering via principal component analysis. Proceedings of the International Machine Learning Conference (ICML). Morgan Kauffman.

Dollinger, M.J. (1989). Teaching entrepreneurship and small business: the contents areas. *Piccola Impresa/Small Business*, 2.

Dömötör R., Hader. C . (2007). Traits versus attitudes in predicting future entrepreneurship. In: landoli L., Landstrom H., Raffa, M., (eds), (pp 81-94). *Entrepreneurship, Competitiveness and Local Development*, Edward Elgar Publishing, Northampton, MA.

Dreisler, P., Blenker, P., Nielsen, K. (2003). Promoting entrepreneurship – changing attitudes or behaviour? *Journal of Small Business and Enterprise Development*, 10(4): 383-392.

Drucker, P. F. (1985). Innovation and entrepreneurial. Harper & Row, New York.

Ducheneaut, B. (2001). Entrepreneurship and Higher Education from Real-life Context to Pedagogical Challenge. In: Brockhaus, R., Hills, G., Klandt, H. and Welsch, H. (eds). *Entrepreneurship Education. A global view*, Aldershot: Ashgate.

Envick, B.R., Langford, M. (2000). The five-factor model of personality: assessing entrepreneurs and managers. *Academy of Entrepreneurship Journal*, 6(1): 6-17.

Etzkowitz, H. (2003). Research groups as 'quasi-firms': the invention of the entrepreneurial university. *Research Policy*, 32: 109–121.

Eurobarometer (2009). Entrepreneurship in the EU and beyond\_ A survey in the EU, EFTA countries, Croatia, Turkey, the US, Japan, South Korea and China.

Fabrigar, L. R., Wegener, D. T., MacCallum, R. C., & Strahan, E. J. (1999). Evaluating the use of exploratory factor analysis in psychological research. *Psychological Methods*, 4: 272–299.

Fagerberg, J., Srholec, M. 2009. National innovation systems, capabilities and economic development. *Research Policy*, 37: 1417-1435.

Falkäng., J. F., Alberti, F. (2000). The Assessment of Entrepreneurship Education. *Industry and Higher Education*, 14(2):101-108.

Fayolle, A., Degeorge, J.M. (2006). Attitudes, intentions and behaviour: New approaches to evaluating entrepreneurship education. In: Fayolle, A., Klandt, H., (Eds.). *International Entrepreneurship Education*, Edward Elgar Publishing, Northampton, MA.

Fayolle, A. (2005). Evaluation of entrepreneurship education: behaviour performing or intention increasing? *International Journal of Entrepreneurship and Small Business*, 2(1): 89-98.

Fiet J.O., (2001). The pedagogical side of entrepreneurship theory". *Journal of Business Venturing*, 16(2):101-117.

Filion, L. (1994). Ten steps to entrepreneurial teaching. *Journal of Small Business and Entrepreneurship*, 11(3):68-78.

Forza, C. (2002). Survey research in operations management: a process-based perspective. *International journal of Operations & Production Management*, 22(2):152-194.

Fritsch, M., Mueller, P.(2008). The effect of new business formation on regional development over time: the case of Germany. *Small Business Economics*, 30(1): 15-29.

Garavan, T. N., O'Cinneide, B. (1994). Entrepreneurship Education and Training Programs: a Review and Evaluation - Part 2. *Journal of European Industrial Training*, 18(11): 13-21.

Gasse, Y. (1985). A Strategy for the Promotion and Identification of Potential Entrepreneurs at Secondary School Level. In: Hornaday, J.A., Timmons J.A., Vesper,

K. H. (Eds.), (pp. 538–559). *Frontiers of Entrepreneurship Research*, Babson College, Wellesley, MA.

GEM. 2008. Measuring Entrepreneurial Framework Conditions

GEM. 2010. A Global Perspective on Entrepreneurship Education and Training

Gethings, A. (2006). Entrepreneurship in Secondary education. Workshop Entrepreneurship Education in Europe: Fostering Entrepreneurial Mindsets Through Education and Learning. 26-27 October, Oslo

Gibb, A. (1994). Do We Really Teach (Approach) Small Business the Way We Should? *Journal of Small Business and Entrepreneurship*, 11(2): 4-27.

Gibb, A. (2002). In pursuit of a new 'enterprise' and 'entrepreneurship' paradigm for learning: creative destruction, new values, new ways of doing things and new combinations of knowledge. *International Journal of Management Review*, 4 (3): 233-69.

Gorman, G. (1997). Some Research Perspectives on Entrepreneurship Education, Enterprise Education and Education for Small Business Management: a ten-year literature review. *International Small Business Journal*, 15(3): 56-77

Gorman, G., Hanlon, D., King, W. (1997). Some research perspectives on entrepreneurship education, enterprise education and education for small business management: a ten-year literature review. *International Small Business Journal*, 15 (3): 56-77.

Goss, D. (2005). Schumpeter's legacy? Interaction and emotions in the sociology of entrepreneurship. *Entrepreneurship Theory and Practice*, 29: 205-218.

Hair, J.F., Anderson, R.E., Tatham, R.L., Black, W.C. (1998). *Multivariate data Analysis*. Macmillan, New York.

Hanushek, E.A., Wößmann, L. (2007). The Role of Education Quality in Economic Growth. World Bank Policy Research Working Paper.

Heilbrunn, S. (2010). Advancing Entrepreneurship in An Elementary School: A Case Study. *International Education Studies*, 3(2): 174-184.

Heinonen, J., Poikkijoki, S.A. (2006). An entrepreneurial-directed approach to entrepreneurship education: mission impossible? *Journal of Management Development*, 25(1): 80-94.

Henderson, R., Robertson, M. (2000). Who wants to be an entrepreneur? Young adult attitudes to entrepreneurship as a career. *Career Development International*, 5(6):279-287.



Henry, C., Hill, F., Leitch, C. (2005). Entrepreneurship education and training: can entrepreneurship be taught? Part I. *Education + Training*, 47( 2): 98-111.

Hills, G.E. (1988). Variations in university entrepreneurship education: An empirical study of an evolving field. *Journal of Business Venturing*, 3: 109–122.

Hindle, K. (2005). Teaching entrepreneurship at university: from the wrong building to the right philosophy. Proceedings of the 2nd AGSE International Entrepreneurship Teaching Exchange, Melbourne, Australia.

Hoffman, K.D., Bateson, J.E.G., Iasevoli, G. (2007). Marketing dei servizi. Apogeo, Milano.

Holmgren, C., From, J. (2005). Taylorism of the Mind: entrepreneurship education from a perspective of educational research. *European Educational Research Journal*, 4(4): 382-390.

Hornsby, J.F., Kuratko, D.F., Zahra, S.A. (2002). Middle managers' perception of the internal environment for corporate entrepreneurship: assessing a measurement scale. *Journal of Business Venturing*, 17: 253–273.

Huck, S. W., Cormier, W. H., Bounds Jr., W. G. (1974). Reading Statistics and Research. Harper and Row Publishers, New York

Hytti U., Kuopusjärvi, P. (2004). Evaluating and Measuring Entrepreneurship and Enterprise Education: Methods: Tools and Practices. Small Business Institute, Business Research and Development Centre, Turku Schools of Economics and Business Administration, Turku, Finland.

Hytti, U. (2002). State-of-Art of Enterprise Education in Europe- Results from the ENTREDU project. Turku School of Economics and Business Administration, Small Business Institute.

Hytti, U., O'Gorman, C. (2004). What is "enterprise education"? An analysis of the objectives and methods of enterprise education programmes in four European countries. *Education + Training*, 46(1): 11-23.

Iandoli, L., Landström, H., Raffa. M. (2007). Entrepreneurship, competitiveness and local development: frontiers in European entrepreneurship research. Iandoli, L., Landström, H., Raffa. M. (Eds). Edward Elgar Publishing, Cheltenham.

Ibrahim, A.B., Soufani, K. (2002). Entrepreneurship education and training in Canada: a critical assessment. *Education + Training*, 44(8/9):421-430.

Jack, S.L., Anderson, A.R. (1998). Entrepreneurship education within the condition of entrepreneurship. Paper presented at the Second Enterprise and Learning

Conference, Centre for Entrepreneurship, University of Aberdeen, Aberdeen, 10-11 September.

Jamieson, I. (1984). Schools and enterprise. In: Watts, A.G., Moran, P. (Eds), (pp 19-27). *Education for Enterprise*, CRAC, Ballinger, Cambridge.

Jenssen, J.I., Havnes, P.A. (2002). Public intervention in the entrepreneurial process: A study based on three Norwegian cases. *International Journal of Entrepreneurial Behaviour & Research*, 8(3):173 – 187

Johansen, V., Clausen, T.H. (2009). Promoting the entrepreneurs of tomorrow: Entrepreneurship education and start-up intentions among schoolchildren. 23 rd RENT Conference. 19-20 November. Budapest.

Jolliffe, I.T. (2002). *Principal component analysis*. Springer, New York.

Jones, B., Iredale, N. (2010). Enterprise education as pedagogy. *Education + Training*, 52(1): 7-19.

Katz, J. (2003). The chronology and intellectual trajectory of American entrepreneurship education 1876-1999. *Journal of Business Venturing*, 18: 283-300.

Kennedy, G., Dalgarno, B., Gray, K., Judd, T., Waycott, J., Bennett, S., Mason, K., Bishop, A., Chang, R., Chuchwood, A. (2007). The net-generation are not big users of Web 2.0 technologies: Preliminary findings. Available at <http://www.ascilite.org.au/conferences/singapore07/procs/kennedy.pdf>, [accessed 20 January 2010].

Kenny, R.F., McDaniel, R. (2009). The role teachers' expectations and value assessments of video games play in their adopting and integrating them into their classrooms. *British Journal of Educational Technology*, 42(1): 1-17.

Kim, J.O., Mueller, C.V. (1978). *Factor Analysis: Statistical methods and practical issues*. Uslaner, E.M. (ed). Sage Publications, Newbury Park, California

Kirby, D. A. (2002). Entrepreneurship Education: can Business Schools meet the Challenge? Paper presented at the ICSB World Conference, San Juan, Puerto Rico.

Kirby, D.A.(2004). Entrepreneurship education: can business schools meet the challenge?. *Education + Training*, 46 (8/9): 510-519.

Klyver, K., Terjesen, S. (2007). Entrepreneurial network composition: An analysis across venture development stage and gender. *Women In Management Review*, 22(8): 682-688.

Knott, A.M., Posen, H.E. (2004). Is failure good? *Strategic Management Journal*, 26(7): 617-641.

Koellinger, P., Minniti, M., Schade, C. (2007). "I think I can, I think I can": Overconfidence and entrepreneurial behaviour. *Journal of Economic Psychology*, 28: 502-527.

Kueger, N.F., Reilly, M.D., Carsrud, A.L. (2000). Competing models of entrepreneurial intentions. *Journal of Business Venturing*, 15: 411-432.

Kuratko, D.F. (2005). The emergence of entrepreneurship education: development, trends and challenges. *Entrepreneurship Theory and Practice*, 29(5): 577-598.

Kuratko, D.F., Hodgetts, R.M. (2004). *Entrepreneurship: theory, process, practice*. South-Western College Publishers, Mason, OH.

La Bella, A. (2009). Imprenditorialità e leadership. In: Cassia, L., Kalchschmidt, M., Paleari, S. (eds). *L'imprenditorialità\_ Pensiero, elementi, contesto\_* Sestante edizioni. Bergamo University Press, Bergamo.

Laukkanen, M. (2000). Exploring Alternative approaches in High-Level Entrepreneurship Education: Creating Micro-mechanisms for endogenous regional growth. *Entrepreneurship and Regional Development*, 12: 25-47.

Lee, M. S. (1997). A Dual Path of Education Effects on Entrepreneurship; an empirical analysis. *Journal of Business and Entrepreneurship*, 9(1): 99-115.

Lepoutre, J., Van den Berghe, W., Tilleuil, O., Crijns, H. (2009). A new approach to testing the effects of entrepreneurship education among secondary school pupils. 23<sup>rd</sup> RENT Conference. 19-20 November. Budapest.

Levie, J. (1999). *Entrepreneurship Education in Higher Education in England: A Survey*. Department for Education and Employment and London Business School, London.

Lim, C.P. (2008). Spirit of the game: Empowering students as designers in schools? *British Journal of Educational Technology*, 39(6): 996-1003.

Liñán, F. (2004). "Intention-based models of entrepreneurship education". *Piccola Impresa /Small Business*.

London, M., Smither, J.W. (1999). Empowered self-development and continuous learning. *Human Resource Management*, 38(1): 3-15.

Low, M.B., MacMillan, I. (1988). Entrepreneurship: past research and future challenges. *Journal of Management*, 14: 139-161.

Lüthje, C., Franke, N. (2002). Fostering entrepreneurship through university education and training: Lessons from Massachusetts Institute of Technology. 2<sup>nd</sup>

Annual Conference on: Innovative Research in Management. May 9 – 11, 2002, Stockholm, Sweden.

Macri, D.M., Tagliaventi, M.R. (2000). *La ricerca qualitativa nelle organizzazioni*. Carocci edizioni, Roma.

Man, T.W.Y., Yu, C.W.M. (2007). Social interaction and adolescent's learning in enterprise education. *Education + Training*, 49(8/9):620-633.

Manniche J., Javakhishvili N., Testa S. (2006). Entrepreneurship and new venture creation in the six study areas. In: M. Dahlström, A. Aldea-Partanen, K. Fellman, S. Hedin, N.Javakhishvili Larsen, H. Jóhannesson, J. Manniche, G. Mattland Olsen, T. Petersen (Eds.), (pp 103-118). *How to Make a Living in Insular Areas -Six Nordic Cases*, Nordregio

Maritz, A., Beaver, B. (2006). The new zealand lifestyle entrepreneur. *Regional frontiers of entrepreneurship research*, 741-754.

Markman. G.D. Baron. R.A. (2003). Person–entrepreneurship fit: why some people are more successful as entrepreneurs than others. *Human Resource Management Review*, 13: 281–301.

Martin, R.L., Osberg, S. (2007). *Social Entrepreneurship: The Case for Definition*. Leland Stanford Jr. University, Stanford.

Mastrolli A., Petitta L., Borgogni L., Steca P. (2004). *L'abc del programma SPSS*. FrancoAngeli, Milano

McCreary, J.M. (2000). Young Enterprise Northern Ireland. In: Deschoolmeester, D., Steur, D., Gillis, K., Schamp, T. (eds), (pp. 913-917). *Entrepreneurship under Difficult Circumstances: an inventory of best practises and entrepreneurship challenges at the beginning of the 21st century: seminar proceedings*, Gent: Economic Council of East Flanders.

McGuire, W.J. (1969). The nature of attitudes and attitude change. In: Lindzey, G., Aronson, E. (eds), (pp 136-314). *The Hanbook of social psychology*, Reading, MA: Addison-Wesley.

McMullan, E., Chisman, J. J. & Vesper, K. (2001) Some Problems in Using Subjective Measures of Effectiveness to Evaluate Entrepreneurial Assistance Programs. *Entrepreneurship Theory and Practice*, 26(1):37-54.

McMullan, W.E., Gillin, L.M. (2001). Entrepreneurship education in the nineties: Revisited. In: Brockhaus, R. H., Hills, G. E., Klandt, H., Welsch, H. P. (Eds.), (pp 57-77). *Entrepreneurship education: A global view*, Hants: Ashgate Publishing LimitEd.

McNulty, H., McKinley, M.C., Wilson, B., McPartlin, J., Strain, J.J., Weir, D.G., Scott, J.M. (2002). Impaired functioning of thermolabile methylenetetrahydrofolate reductase is dependent on riboflavin status: implications for riboflavin requirements. *American Journal of Clinical Nutrition*, 76(2): 436-441.

Menzies, T.V. (2003). Entrepreneurship Education and Engineering Students: career path and Business performance. *International Journal of Entrepreneurship and Innovation*, 4(2): 121-132.

Montgomery, D.C. 2008. Design and analysis of experiments. John Wiley & Sons, New York

Morgan, D.L. (1997). Focus group as qualitative research. Sage Publications, Thousand Oaks, CA

Mosimann, U.P., Mather, G., Wesnes, K.A., O'Brien, J.T., Burn, D.J., McKeith, I.G.(2004). Visual perception in Parkinson disease dementia and dementia with Lewy bodies. *Neurology*, 63:2091–2096.

Mwasalwiba, E.S. (2010). Entrepreneurship education: a review of its objectives, teaching methods, and impact indicators. *Education + Training*, 59(1): 20-47.

Nakagawa, S. (2004). A farewell to Bonferroni: the problems of low statistical power and publication bias. *Behavioral Ecology*, 15: 1044–1045.

OECD (2009). Evaluation of Programmes Concerning Education for Entrepreneurship.

Oliver, R.L. (2010). Satisfaction. A behavioral perspective on the consumer. M.E. Sharpe, New York

Oskamp, S., Schultz, P.W.(2004). *Background: history and concepts*. In: *Attitudes and opinions*. L. Erlbaum Associates, Mahwah, New Jersey

Palumbo, M., Garbarino, E. (2009). *Ricerca sociale: metodo e tecniche*. FrancoAngeli, Milano

Pavlyk, K. (2010). Entrepreneurship and economic growth: policy implications based on the Ukraine region's experience. Prepared for the Graduate Student Symposium "New Perspectives on Ukraine: Politics, History, and Culture", January 21-23, University of Toronto.

Pearson, K. (1901). On lines and planes of closest fit to systems of points in space. *Philosophical Magazine Series*, 6(2): 559–572.

Peterman, N., & Kennedy, J. (2003). Enterprise education: Influencing students' perceptions of entrepreneurship. *Entrepreneurship Theory and Practice*, 28: 129-144.

Pittaway L., (2009). The role of inquiry-based learning in entrepreneurship education. *Industry and Higher Education*, 23(3):153-162.

Pontarollo, E. (2007). Paura del nuovo ed educazione all'imprenditorialità. *Impresa & Stato*, 78.

Potter, J., Proto, A. (2007). Promoting Entrepreneurship in South East Europe\_ Policies And Tools\_ OECD Paper.

Prensky, M. (2001). *Digital Game-Based Learning*. McGraw Hill, New York.

Rae, D.M., (1997). Teaching Entrepreneurship in Asia: Impact of a pedagogical innovation. *Entrepreneurship, Innovation and Change*, 6(3): 193-227.

Rapporto UNESCO (2008). On promoting entrepreneurship education in secondary schools.

Rasmussen, E., Sørheim, R. (2006). Action-based entrepreneurship education. *Technovation*, 26: 185–194.

Rauch, A., Frese, M. (2000). Psychological approaches to entrepreneurial success: a general model and a overview of findings. In: Cooper, C.L., Robertson, I.T., (Eds.), (pp 101-142). *International Review of Industrial and Organizational Psychology*, Wiley, Chichester.

Reynolds, P.D., Bygrave, W.D., Autio, E., Cox, L.W., Hay, M. (2002). *Global Entrepreneurship Monitor: 2002 Executive Report*. Ewing Marion Kauffman Foundation.

Rice, W.R. (1989). Analyzing tables of statistical tests. *Evolution*, 43(1): 223-225.

Ronstadt, R. (1987). The Educated Entrepreneurs: A New Era of Entrepreneurial Education is Beginning. *American Journal of Small Business*, 11(4): 37-53.

Saboe, L.R., Kantor, J. and Walsh, J. (2002). Cultivating entrepreneurship. *Educational Leadership*, 59(7): 80-82.

Satish, S.M., Bharadhwaj, S. (2010). Information search behaviour among new car buyers: A two-step cluster analysis. Available at [www.sciencedirect.com](http://www.sciencedirect.com), [accessed 20 January 2010].

Schmitt-Rodermund, E., Silbereisen, R.K. (1999). Success of entrepreneurs: The role of personality and socialisation in the family. In: Moser, K., Batinic, B. (Eds.), (pp. 116–143). *Unternehmerisch erfolgreiches Handeln in Göttingen*, Hogrefe Publishing.

Schumpeter, J.A. (1936). *The Theory Of Economic Development*, Cambridge, MA.

Schwartz, M. (2006). For whom do we write the curriculum?. *Journal of Curriculum Studies*, 38(4): 449-57.

Segal, G., Borgia, D., Schoenfeld, J. (2005). The motivation to become an entrepreneur. *International Journal of Entrepreneurial Behaviour and Research*, 11(1):42-57.

Seidel, J.V. (1998). Qualitative Data Analysis. Available at [www.qualisresearch.com](http://www.qualisresearch.com), [accessed 20 January 2010].

Seikkula-Leino, J., Ruskovaara, E., Ikavalko, M., Mattila, J., Rytkola, T. (2010). Promoting entrepreneurship education: the role of the teacher? *Education + Training*, 52(2): 117-127.

Shane, S., Locke, E.A., Collins, C.J. (2003). Entrepreneurial motivation. *Human Resource Management Review*, 13:257–279.

Shelby, R.A., Golden-Kreutz, D.M., Andersen, B.L. (2005). Mismatch of Posttraumatic Stress Disorder (PTSD) Symptoms and DSM-IV Symptom Clusters in a Cancer Sample: Exploratory Factor Analysis of the PTSD Checklist-Civilian Version. *Journal of Traumatic Stress*, 18(4): 347–357.

Shepherd, D.A. (2004). Educating Entrepreneurship Students About Emotion and Learning From Failure. *Academy of Management Learning and Education*, 3(3): 274–287.

Smilor, R. (2002). Audaci visionari. Come gli imprenditori fondano aziende, generano fiducia e creano ricchezza. Dioguradi G. (ed), Guerini e Associati, Milano.

Sobel, R.S., King, K.A. 2008. Does School Choice Increase the Rate of Youth Entrepreneurship? *Economics of Education Review*, 27: 429-438.

Sogunro, O. A. 2004 Efficacy of role-playing pedagogy in training leaders: some reflections, *Journal of Management Development*, 23 (4): 355-371.

Solimene, L. 2007. I programmi di formazione imprenditoriale in Italia. *Impresa & Stato*, 78:1-4.

Solomon, G.T., Duffy, S., Tarabishy, A. (2002). The state of entrepreneurship education in the United States: a nationwide survey and analysis. *International Journal of Entrepreneurship Education*, 1(1):65-86.

Sonmez, M., Moorhouse, A. (2010). Purchasing professional services: which decision criteria? *Management Decision*, 48(2):189-206.

Soutaris, V., Zerbinati, S., Al-Laham, A. (2007). Do entrepreneurship programmes raise entrepreneurial intention of science and engineering students?

The effect of learning, inspiration and resources. *Journal of Business Venturing*, 22: 566-591.

Stevenson, H.H., Gumpert, D.E. (1985). The heart of entrepreneurship. *Harvard Business Review*, 85(2): 85-94.

Styles, C., Seymour, R.G. (2006). Viewpoint: opportunities for marketing researchers in international entrepreneurship. *International Marketing Review*, 23(2): 126-45.

Swedberg, R. (2000). Entrepreneurship: the social science view. Swedberg R. (ed), Oxford University Press Inc., New York.

Tamimi, N. (1995). An empirical investigation of critical TQM factors using exploratory factor analysis. *International Journal of Production Research*, 33(11): 3041-3051.

Tenenbaum, G., Naidu, S., Jegede, O., Austine, J. (2001). Constructivist pedagogy in conventional on-campus and distance learning practice: an exploratory investigation. *Learning and Instruction*, 11(2):87-111.

Tessaring, M., Wannan, J. (2004). Vocational education and training-key to the future. Lisbon- Copenhagen- Maastricht: mobilising for 2010. Cedefop, Luxembourg.

Testa S. (2010). Establishing Entrepreneurship Education with a Bottom-up Approach: insights from a longitudinal case study. *International Journal of Entrepreneurship and Small Business*, 10(2):241-256.

Tremblay, M.A. (1983). The Key Informant Technique: a Non Ethnographic Application. *American Anthropologist*, 59(4): 688-701.

Van der Kuip, I., Verheul, I. (2004) Early development of entrepreneurial qualities: the role of initial education. *International Journal of Entrepreneurship Education*, 2 (2): 203–226.

Van Praag, C.M. (1999). Some classic views on entrepreneurship. *De Economist*, 147 (3): 311-335.

Vesper, K.H., Gartner, W.B. (1997). Measuring progress in entrepreneurship education. *Journal of Business Venturing*, 12(5): 403-421.

Wagner, J. (2007). What a Difference a Y makes-Female and Male Nascent Entrepreneurs in Germany. *Small Business Economics*, 28:1-22.

WEF (2009). Educating the Next Wave of Entrepreneurs\_ Unlocking entrepreneurial capabilities to meet the global challenges of the 21st Century.



Wei,Y., Guo, W. (2010). Construction of the Entrepreneurship Education Teachers Based on the Characteristics of Business Education Level. *International Education Studies*, 3(2):91-96.

Welbourne, T.M. (2006). Learning about leadership and firm growth through monthly data collection and dialogue with entrepreneurs. *Entrepreneurship and Management Journal*, 2:39-55.

Wiklund, J. (1998). Small firm growth and performance: entrepreneurship and beyond. Jönköping: Jönköping International Business School.

Wilcox-Herzog, A., Ward, S. L. (2004). Measuring teachers' perceived interactions with children: A tool for assessing beliefs and intentions. *Early Childhood Research and Practice*, 6 (2): 1-17.

Wong,P.W., Ho, Y. P., Autio, E. (2005). Entrepreneurship, innovation and economic growth: Evidence from GEM data. *Small Business Economics*, 24: 335-350.

Yang, Chenguang. (2006). Entrepreneurship education how to guide students? Available at <http://www.edu.cn/20060614/3195160.shtml>, [accessed 20 January 2010].

Zhao, H., Seibert, S.E., Lumpkin, G.T. (2010). The Relationship of Personality to Entrepreneurial Intentions and Performance: A Meta-Analytic Review. *Journal of Management*, 36(2): 381-404.

# Appendice A

## Il Questionario

### Questionario

La Camera di Commercio di Genova ha avviato un'indagine finalizzata a rilevare la percezione del concetto di impresa tra i giovani e le possibilità di avviare un'attività di lavoro indipendente. Ti ringraziamo per la collaborazione e ti invitiamo a rispondere alle domande in modo molto libero. Non esistono risposte giuste o sbagliate. Quello che interessa è la percezione del concetto di impresa di ciascun allievo e allieva che compileranno il questionario. Buon lavoro!

#### 1. Hai già avuto un'esperienza lavorativa (anche saltuaria)?

(1)  SÌ                      (0)  NO

Se sì, rispondi alle domande 1.1 e 1.2

Se no, rispondi direttamente alla domanda 3

##### 1.1 Che tipo di lavoro hai fatto?

(1)  Lavoro in azienda/attività di proprietà della famiglia

(2)  Lavoro presso un'azienda/attività di proprietà di altri

(3)  Altro (specificare) \_\_\_\_\_

##### 1.2 Quando hai lavorato?

(1)  Solo durante l'estate

(2)  Tutto l'anno solo per poche ore alla settimana

(3)  Ogni tanto durante l'anno

#### 2. Se hai lavorato fuori dal contesto familiare, in che modo sei riuscito a trovare questo lavoro?

(1)  Attraverso gli amici

(2)  Attraverso dei conoscenti/amici della mia famiglia

(3)  Attraverso un'offerta affissa nel mio quartiere

(4)  Attraverso il Centro per l'Impiego al quale sono iscritta/o o un'agenzia di lavoro interinale

(5)  Attraverso uno stage/tirocinio proposto dalla scuola che frequento

(6)  Altro (specificare) \_\_\_\_\_

#### 3. Che cosa pensi di fare quando conseguirai il diploma di maturità?

(1)  Proseguire gli studi iscrivendomi all'università (facoltà \_\_\_\_\_)

(2)  Proseguire gli studi iscrivendomi ad un corso di specializzazione

(3)  Proseguire gli studi e lavorare contemporaneamente

(4)  Iniziare a lavorare

(5)  Trascorrere un periodo di studio o di lavoro all'estero

(6)  Andare a cercare lavoro all'estero

(7)  Altro (specificare) \_\_\_\_\_

#### 4. Pensando alla tua entrata nel mondo del lavoro, quali pensi potranno essere le tue opportunità lavorative?

(1)  Un lavoro dipendente nel settore pubblico

(2)  Un lavoro dipendente in imprese private

(3)  Un lavoro in proprio

**4.1 Se hai risposto un lavoro in proprio, potresti specificare a che tipo di lavoro fai riferimento?**

(1)  Libero professionista

(2)  Commerciante

(3)  Artigiano

(4)  Imprenditore

(5)  Altro (*specificare*) \_\_\_\_\_

***Ti proponiamo, di seguito, tre storie relativamente alle quali ti chiederemo di rispondere ad alcune domande in seguito***

**Leonardo** nasce nel 1945 a Bergamo.

Dopo aver imparato a fondo il mestiere di incisore e stampatore di medaglie, Leonardo decide di mettersi in proprio. Lascia il settore della lavorazione delle medaglie per entrare in quello della meccanica di precisione per l'elettronica. La base della sua attività si sposta a Brescia, dove è insediato il 95% dei fabbricanti di componenti elettroniche italiani.

Nel 1971 nasce la LEONSAT S.a.s. che, impiegando inizialmente 10 persone, produce componenti elettronici per strumenti di volo. Nel 1981, dopo solo 10 anni, LEONSAT abbandona il settore della produzione tradizionale per dedicarsi unicamente alla produzione di strumenti elettronici per captare onde elettromagnetiche nello spazio.

Nel frattempo esplose il business della ricezione di dati attraverso i satelliti e l'azienda apre filiali in tutto il mondo. Nell'arco di un decennio, LEONSAT Group riesce a costruire un'imponente rete commerciale internazionale che oggi conta 38 filiali e 100 distributori indipendenti che forniscono 130 paesi. Nel 1995 l'azienda decide allora di quotarsi in borsa a New York ottenendo un ottimo risultato, solo in seguito verrà quotata sulla borsa di Milano.

**Laura** nasce nel 1960 a Savona

Ha frequentato il liceo e ha conseguito una laurea in Archeologia presso l'Università di Bologna, realizzando un suo sogno personale. Nel 1985 ha incontrato Roberto, impiegato presso una grande banca; dopo 5 anni si sono sposati e hanno due figli: Anna e Claudio di 16 e 14 anni.

Dopo la laurea ha lavorato presso alcuni studi di avvocati e quando sono nati i suoi figli ha deciso di dedicarsi a loro.

Nel 2003, grazie all'incontro con Federica, una sua compagna di università, ha deciso di dare vita ad un suo progetto: produrre giocattoli didattici utilizzando materiali bio compatibili e atossici. Ha frequentato alcuni corsi specialistici per la gestione d'impresa e a metà del 2004 ha avviato, in società con Federica, la sua attività producendo i giocattoli nell'ampia cantina di casa sua. E' nata così la ROB-IN-WOOD, impresa artigiana per la produzione di giochi didattici in legno e materiali atossici, che commercializza i suoi prodotti attraverso un proprio sito internet.

A distanza di 3 anni dall'avvio della loro nuova impresa, Laura e Federica hanno ripagato i debiti contratti con la banca per l'avvio dell'impresa (acquisto di strumenti e materiali, spese per il sito internet e sua pubblicizzazione) e oggi riescono a guadagnare, mensilmente, una cifra che corrisponde agli stipendi dei loro mariti. Oltre a ciò possono gestire i tempi del loro lavoro compatibilmente a quelli della famiglia.

**Luca** nasce a Genova nel 1975

La famiglia di Luca ha gestito, dal 1970 al 2003, un importante ristorante della città con una fama prestigiosa e riconosciuta anche al di fuori della regione.

Ha frequentato l'istituto alberghiero e, in seguito, ha intrapreso un percorso di formazione specialistica nel campo della ristorazione. Luca ha lavorato dal 1995 al 2002 presso il ristorante di famiglia con compiti che gli hanno permesso di attraversare tutti i ruoli dell'azienda: il servizio e l'accoglienza, la cucina, gli acquisti e la gestione del personale.

Al termine del 2003, in seguito alla decisione dei suoi genitori di ritirarsi dal lavoro ed in accordo con loro, ha acquistato 2 stabilimenti balneari nella riviera ligure e 1 in Versilia che procuravano scarsi guadagni. Insieme a 2 soci ha fondato una piccola catena di stabilimenti denominata SUMMER

BAHIA, che la sera si trasformava in locale notturno di stile sudamericano, con musiche, cibi e bevande che ricordavano il Brasile e le sue coste assolate.

I locali SUMMER BAHIA erano frequentati da giovani che si spostavano anche da altre regioni d'Italia e a distanza di 4 anni dall'avvio della nuova attività i soci hanno venduto il marchio SUMMER BAHIA a un gruppo tessile, che ne ha fatto una linea di abbigliamento per giovani. Gli stabilimenti balneari, tornati ad essere redditizi, sono stati venduti a nuovi gestori.

Luca, in società con Marta sposata nel 2007, sta avviando un locale di degustazione di prodotti tipici locali, presso un importante museo cittadino molto frequentato da turisti stranieri.

**Sulla base delle tre storie che hai appena letto, ti invitiamo a rispondere alle seguenti domande**

**5. Puoi associare, ad ognuno dei protagonisti delle storie che hai letto, solo una della seguenti affermazioni?**

	(a)Leonardo	(b)Laura	(c)Luca
(1) Una persona che ha rinunciato a delle sicurezze	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
(2) Una persona che ha avuto fortuna	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
(3) Una persona che ha avuto il coraggio di rischiare	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
(4)Una persona che mette passione in quello che fa	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
(5) Una persona che ha realizzato un suo progetto	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

**6. Quale tra i protagonisti delle tre diverse storie ritieni sia un vero imprenditore? (fornire una sola risposta)**

- (1)  Leonardo  
 (2)  Laura  
 (3)  Luca

**7. Quale tra le tre persone ha avuto, secondo te, maggiore successo? (fornire una sola risposta)**

- (1)  Leonardo  
 (2)  Laura  
 (3)  Luca

**8. In generale, puoi dire quanto i seguenti fattori spiegano il successo di un imprenditore?**

	(1)per nulla	(2)poco	(3)abbastanza	(4)molto
(a) Abilità e competenze professionali	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
(b) Conoscenze e relazioni personali	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
(c) Coraggio	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
(d) Fortuna	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
(e) Validità dell'idea imprenditoriale	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
(f) Disponibilità di denaro	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
(g) Spregiudicatezza/cinismo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
(h) Competenze innate	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

9. Ci sono molte opinioni sulle attività imprenditoriali. Puoi indicare il tuo grado di accordo con ciascuna delle affermazioni che seguono?

	(1)per nulla	(2)poco	(3)abbastanza	(4)molto
(a) L'impresa contribuisce all'innovazione tecnologica	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
(b) L'impresa spesso danneggia il territorio	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
(c) L'impresa crea posti di lavoro e ricchezza	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
(d) L'impresa favorisce lo sviluppo dell'economia e competitività del territorio	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
(e) L'impresa spesso inquina e danneggia la salute dei lavoratori e della popolazione	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
(f) L'impresa può fallire e creare disoccupazione	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

10. Puoi esprimere il tuo grado di accordo con i seguenti aspetti positivi che di solito vengono attribuiti all'attività imprenditoriale?

	(1)per nulla	(2)poco	(3)abbastanza	(4)molto
(a) Si guadagnano molti soldi	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
(b) Si crea lavoro per sé e per gli altri	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
(c) Si decide in autonomia	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
(d) Si diventa persone vincenti	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
(e) Si acquisisce maggiore libertà	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
(f) Si acquisisce un grande prestigio sociale	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

11. Puoi esprimere il tuo grado di accordo con i seguenti aspetti negativi che di solito vengono attribuiti all'attività imprenditoriale?

	(1)per nulla	(2)poco	(3)abbastanza	(4)molto
(a) Si rischia molto	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
(b) Si lavora molto	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
(c) Si rischia il fallimento/di perdere dei soldi	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
(d) Si deve scendere a compromessi	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
(e) Si deve sottrarre tempo alla vita privata	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
(f) Si rinuncia ad uno stipendio sicuro	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

12. Qualcuno ti ha mai parlato, fino ad oggi, di imprenditorialità e di come si può creare un'attività lavorativa in proprio?

(1)  SI            (0)  NO

Se sì, rispondi alle domande 12.1 e 12.2

Se no, rispondi direttamente alla domanda 13

- 12.1 In quale contesto hai sentito parlare di imprenditorialità? (è possibile indicare più di una risposta)

(1)  In famiglia

- (2)  A scuola  
 (3)  Presso un'associazione che frequento nel tempo libero  
 (4)  Da amici  
 (5)  Da conoscenti  
 (6)  Altro (*specificare*) \_\_\_\_\_

**12.2 Quello che hai sentito a questo proposito ti è sembrato ... (fornire una sola risposta)**

- (1)  ... estremamente interessante per il mio futuro  
 (2)  ... troppo impegnativo  
 (3)  ... interessante, ma molto difficile da realizzare  
 (4)  ... troppo generico e poco chiaro sul come si fa  
 (5)  ... molto difficile da realizzare senza un aiuto finanziario specifico  
 (6)  altro (*specificare*) \_\_\_\_\_

**13 Considerando l'eventualità di avviare un'attività in proprio, quali pensi possano essere gli elementi indispensabili per poterlo fare?**

	(1)per nulla	(2)poco	(3)abbastanza	(4)molto
(a) Il supporto della famiglia	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
(b) La disponibilità di un finanziamento o di un capitale di partenza	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
(c) Una specializzazione che mi renda unica/o sul mercato	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
(d) Un'idea originale	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
(e) Ottime competenze nel settore economico di riferimento	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
(f) Una buona preparazione nella gestione di un'impresa	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
(g) Il supporto di un team di esperti	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
(h) Un luogo dove aprire l'attività	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

**Sesso** (1)  femmina (2)  maschio

**Età** \_\_\_\_\_ anni

**Attualmente:**

Lavora ? SI  NO

Quale lavoro? \_\_\_\_\_

Altro \_\_\_\_\_

**Comune di residenza** \_\_\_\_\_

**Età dei genitori** (a)madre \_\_\_\_\_ anni (b)padre \_\_\_\_\_ anni

**Professione dei genitori** (indicare la professione dei genitori crocettando la casella corrispondente nella tabella sottostante)

<i>Professione</i>	<i>(a)Madre</i>	<i>(b)Padre</i>
(1) Casalinga	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
(2) Operaia/o	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
(3) Impiegata/o settore pubblico	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
(4) Impiegato settore privato	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
(5) Dirigente settore pubblico	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
(6) Dirigente settore privato	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
(7) Commerciante	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
(8) Artigiano	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
(9) Libero professionista	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
(10) Coltivatore diretto	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
(11) Pensionato	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

## ***Ringraziamenti***

*I primi doverosi ringraziamenti vanno all'ing. Stefania Testa che mi ha dato la possibilità di intraprendere la strada del dottorato di ricerca, per la pazienza con cui mi ha seguita in questi anni e il grande supporto che mi ha offerto.*

*Un ringraziamento ai Professori sempre disponibili al confronto e preziosi consiglieri.*

*Un grazie a tutti coloro che hanno partecipato ai focus group e alle interviste.*

*Un grazie al dott. Giampaolo Rossi che mi ha permesso di ottenere i dati della Camera di Commercio e con il quale mi sono confrontata.*

*Un grazie all'ing. Davide Aghinolfi per l'aiuto che mi ha fornito per l'analisi quantitativa.*

*Un grazie al prof. Giannino Balbis, prezioso correttore di bozze, per l'aiuto e i consigli che mi ha dato.*

*Un grazie ad Antonella, Paola e Teresio, preziosi amici e consiglieri.*

*Un grazie a tutta la mia Famiglia, gli Amici, tutti quelli che mi sono stati vicino ed hanno condiviso i miei pensieri e i miei stati d'animo.*

*Ed infine un grazie di cuore alla persona alla quale dedico questa mia tesi di ricerca: Carla, mia mamma.*