

Junior Achievement Italia

Indagine conoscitiva in materia di
INNOVAZIONE DIDATTICA

16 ottobre 2019

JUNIOR ACHIEVEMENT

Junior Achievement (JA) è la più vasta organizzazione no-profit al mondo che prepara i giovani all'**imprenditorialità** e al loro futuro lavorativo.



Da **100 anni** JA è impegnata nel fornire metodi e programmi didattici pratici ed esperienziali di educazione economico-imprenditoriale, alfabetizzazione finanziaria e **occupabilità**.

Ogni anno JA coinvolge nelle sue attività più di:

450.000

volontari

10

milioni di studenti

120

Paesi del mondo

Junior Achievement è un **network globale** organizzato in un centro direzionale con sede a Boston e sei centri operativi regionali: JA Africa, JA Americas, JA Asia Pacific, INJAZ Al-Arab nel Medio Oriente e nel Nord Africa, JA Europe e Junior Achievement USA.

L'impatto di JA è il risultato diretto della collaborazione con il mondo del business e le persone.



MISSIONE

Incoraggiamo e prepariamo i giovani, sostenendoli già dalla scuola, nello sviluppo di competenze adeguate ad affrontare con successo e intraprendenza l'ingresso nel mondo del lavoro e il futuro dell'economia globale.

VISIONE

Vogliamo essere il partner strategico di imprese, educatori e decisori politici per promuovere nuovi approcci all'istruzione e alla formazione dei giovani, contribuendo allo sviluppo socio-economico delle comunità locali.

VALORI

CREDIAMO NELLE INFINITE
POTENZIALITÀ DEI GIOVANI

SOSTENIAMO LO SVILUPPO
DELL'INNOVAZIONE,
DELL'IMPRENDITORIALITÀ E
DELL'ECONOMIA

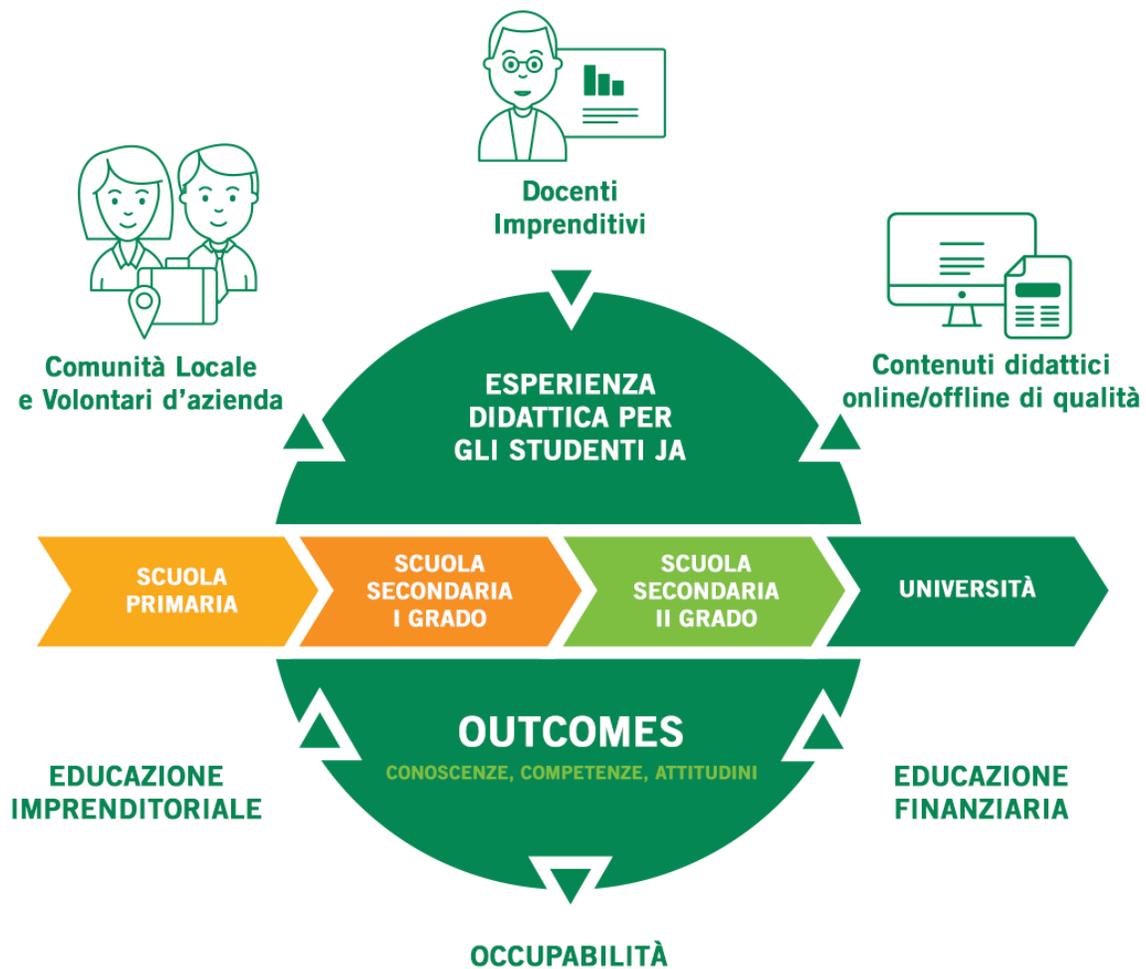
OPERIAMO CON DINAMISMO,
PASSIONE, ONESTÀ,
INTEGRITÀ ED ECCELLENZA

RISPETTIAMO LA CREATIVITÀ,
IL TALENTO, LA VISIONE E
L'ESPERIENZA DI OGNI PERSONA

RICONOSCIAMO IL
CONTRIBUTO MOTIVAZIONALE
E FORMATIVO DI UN
APPROCCIO ESPERIENZIALE
NELL'APPRENDIMENTO

CREDIAMO NELLA COLLABORAZIONE E
NELLA CO-PROGETTAZIONE CON UN
APPROCCIO MULTI-STAKEHOLDER

LA FORMULA DI JA



METODOLOGIA

Affianchiamo gli insegnanti nell'adozione di una **didattica delle competenze** che integra e completa i contenuti scolastici tradizionali, trasferendo una nuova cultura dell'insegnamento flessibile, innovativa, che si ispira alle migliori esperienze internazionali.

Raccogliamo la disponibilità di **professionisti d'impresa** su tutto il territorio nazionale e agevoliamo lo scambio di competenze ed esperienze intergenerazionale.

In questo modo la scuola non solo può accompagnare più adeguatamente i suoi studenti nella transizione dallo studio al lavoro, ma li ispira ad alzare lo sguardo, avere più ambizioni, speranze, autonomia di giudizio, intraprendenza.



**CONTENUTI DIDATTICI AGGIORNATI
DI ECONOMIA, FINANZA
PERSONALE, IMPRENDITORIALITÀ,
ORIENTAMENTO AL LAVORO**



**APPROCCIO CONCRETO E
COINVOLGENTE BASATO
SULL'IMPARARE FACENDO**



**ESPERTI D'AZIENDA
VOLONTARI A FIANCO DEI
DOCENTI DELLE CLASSI**

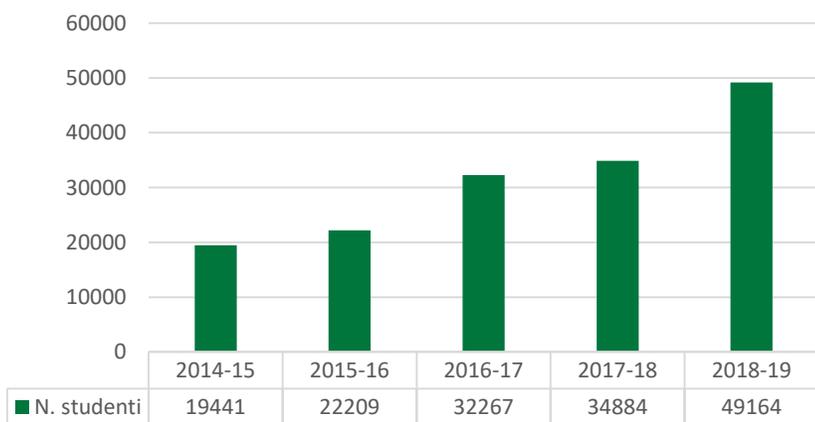


**PROGETTI ED EVENTI
INTERNAZIONALI PER GLI
STUDENTI COINVOLTI**

I NUMERI DI JA

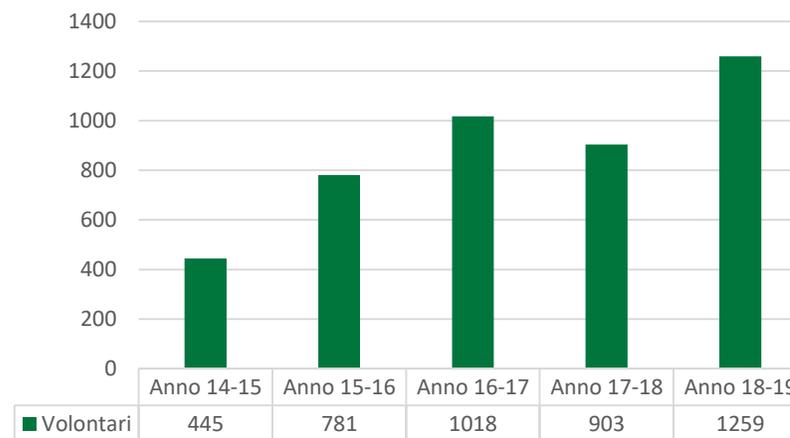
157.965

studenti raggiunti tra il 2014 e il 2019



4.406

volontari coinvolti nel quinquennio



1.771.818

ore di formazione erogata nelle scuole nel 2018-19

PERCHE' EDU IMP

“Imprenditorialità significa agire sulle opportunità e sulle idee per trasformarle in valore per gli altri. Il valore che si crea può essere finanziario, culturale, o sociale”.

- 2006: La Commissione Europea individua lo “spirito di iniziativa e imprenditorialità” come una delle 8 competenze chiave necessarie per una società basata sulla conoscenza.
- 2016: Nel 2016 nasce lo strumento ufficiale della Commissione Europea per la definizione di questa competenza chiave: ENTRECOMP
- 2018: Sillabo «Educazione all'imprenditorialità» per la scuola secondaria di secondo grado



GENERA UN CAMBIAMENTO

LE 4 DIMENSIONI DEL CAMBIAMENTO

1

HARD SKILL

CONOSCENZE TECNICHE DI BASE IN AMBITO AZIENDALE, ECONOMICO E FINANZIARIO: LE FINANCIAL AND BUSINESS MANAGEMENT SKILL.

2

SOFT SKILL

CAPACITÀ RELAZIONALI, CREATIVE E ORGANIZZATIVE. CAPACITÀ DI GESTIRE SITUAZIONI COMPLESSE E INATTESE.

3

AUTOEFFICACIA

LA PERCEZIONE PIÙ AMPIA DEI PROPRI PUNTI DI FORZA E DEBOLEZZA. LA DETERMINAZIONE A SEGUIRE I PROPRI OBIETTIVI.

4

FUTURO POST DIPLOMA

ASPIRAZIONE E PROPENSIONE VERSO LA FORMAZIONE. CHIAREZZA E CONSAPEVOLEZZA DEL PROPRIO FUTURO LAVORATIVO.

L'INTENSITÀ DELL'IMPATTO GENERATO SULLE COMPETENZE

+32%

CONOSCENZE DI ECONOMIA, FINANZA E GESTIONE D'IMPRESA

+54%

ORGANIZZAZIONE E PIANIFICAZIONE

+42%

AUTOSTIMA

+32%

PROBLEM SOLVING

+35%

TEAMWORKING

MIGLIORA IL RENDIMENTO

L'impatto sulle competenze degli studenti

I risultati dell'indagine ICEE hanno evidenziato come **gli studenti che investono almeno 100 ore in progetti pratici di imprenditorialità migliorano del 10% il proprio rendimento anche nelle materie curricolari.**

Di seguito sono riportate le percentuali di intervistati che ritengono che la partecipazione al programma didattico di impresa simulata di Junior Achievement migliori particolari competenze chiave degli studenti.

SECONDO GLI INSEGNANTI

84%

CAPACITÀ
DECISIONALI

57%

MOTIVAZIONE
SCOLASTICA

78%

SENSO DI
IMPRENDITORIALITÀ

80%

LEADERSHIP

Superiorità degli effetti (risultati) medi dal confronto fra il gruppo con attività IA intensiva (>100 ore) e il gruppo di controllo



ATTIVA L'ECOSISTEMA EDUCANTE

- Colma il divario tra scuola e mondo del lavoro attraverso il volontariato professionalizzante e il coinvolgimento di aziende, istituzioni, associazioni e comunità locali
- Offre opportunità di orientamento e aumenta l'occupabilità degli studenti
- Per il suo approccio esperienziale è particolarmente idoneo in contesti di vulnerabilità



Raccomandazioni

Strategia nazionale

1. Proseguire l'opera di riforma educativa adottando un approccio all'apprendimento più orientato alle competenze
2. È importante adottare una strategia nazionale sull'educazione all'imprenditorialità realizzata da tutti gli attori competenti per inserirla all'interno dei programmi scolastici.

Un **modello progressivo**
che preveda attività di
educazione imprenditoriale
in ogni livello scolastico

Prevedere meccanismi di
valutazione e certificazione
delle competenze acquisite

Formazione docenti

1. L'educazione imprenditoriale deve essere erogata dai docenti ed inserita nel curriculum scolastico: agli insegnanti deve essere garantita la possibilità di fruire di percorsi di formazione all'imprenditorialità tramite la partecipazione a programmi di Edu-Imp
2. È necessario che agli insegnanti sia concesso abbastanza tempo per l'insegnamento e siano incoraggiati a lavorare in squadra.

Inserire Edu-Imp nei percorsi di formazione iniziale docenti

Prevedere percorsi formativi in cui i docenti più esperti possano formare gli altri docenti

Coinvolgere l'ecosistema

- Favorire il volontariato professionalizzante come esperienza formativa e di apprendimento continuo per i dipendenti delle aziende, delle amministrazioni e del terzo settore e per gli imprenditori
- Coinvolgere la comunità locale a partire dai genitori

Favorire il volontariato
professionalizzante
attraverso incentivi formativi
alle aziende e alle
amministrazioni

Informare i genitori sui
programmi e coinvolgerli in
prima persona come mentor
e volontari nei progetti dei
propri figli



Innovation Cluster FOR ENTREPRENEURSHIP EDUCATION



Innovation & Research
Entrepreneurship Education

Sintesi dei risultati principali



Co-funded by the
Erasmus+ Programme
of the European Union

The ICEE project was funded with support from the European Commission, Erasmus+ Programme. This document reflects only the views of the author, and the Commission cannot be held responsible for any use which may be made of the information contained therein.



INTRODUZIONE

L'Innovation Cluster for Entrepreneurship Education (ICEE) è un progetto di sperimentazione di politiche avviato a gennaio 2015 e conclusosi a gennaio 2018.

È stato assegnato dalla Commissione europea tramite il programma Erasmus+.

La ricerca è stata guidata dall'Eastern Norway Research Institute (ENRI).

A capo del consorzio impegnato nel progetto e responsabile della sua attuazione era Junior Achievement Europe (JA Europe).

All'iniziativa hanno partecipato in tutto 13 organizzazioni:

- 5 ministeri: il Ministero dell'Istruzione di Estonia, Finlandia, Italia e Lettonia, e Flanders Innovation and Entrepreneurship (Enterprise Flanders, del Ministero dell'Economia del Belgio);
- 3 istituti di ricerca (Eastern Norway Research Institute, The Foundation for Entrepreneurship -Young Enterprise Danimarca, la Facoltà di Economia dell'Università di Osijek, J.J. Strossmayer);
- 5 organizzazioni JA nazionali (Belgio, Finlandia, Italia, Estonia e Lettonia).

OBIETTIVO PRINCIPALE

L'obiettivo principale del progetto era analizzare quale impatto avesse l'educazione all'imprenditorialità e comprendere quali attributi siano necessari per realizzare il traguardo fissato dall'UE, ovvero garantire a tutti i giovani un'esperienza imprenditoriale pratica prima del completamento del loro percorso scolastico. La ricerca ha analizzato la situazione in presenza di una penetrazione del 50% dell'educazione all'imprenditorialità fra studenti dai 15 ai 20 anni, attraverso una sperimentazione sul campo che ha visto l'introduzione, per 27 mesi, di Impresa in azione in 20 scuole (accademiche e professionali) trasversalmente a 5 paesi.

“Introdurre l'educazione all'imprenditorialità e renderla una pratica quotidiana a scuola richiede tempo ma dà i suoi frutti. Tutto parte dagli insegnanti e dal preside. Alle scuole che desiderano lanciarsi in questo campo, il suggerimento è di partire dal piccolo e crescere, lasciando che gli insegnanti con una preparazione imprenditoriale formino i colleghi, riconoscendo le buone prassi e lavorando sulla motivazione dei vari portatori di interesse in ambito scolastico. Le decisioni politiche sono importanti per aprire le porte all'iniziativa e accrescerne la consapevolezza, ma ogni scuola deve trovare il suo DNA e la sua ricetta per il successo”.

Un insegnante TES Award

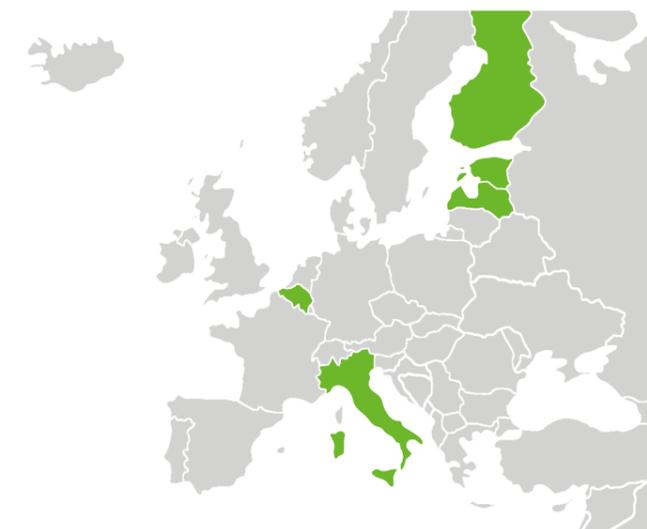
IL PROGRAMMA IMPRESA IN AZIONE DI JA

Il banco di prova delle sperimentazioni sul campo è stato il programma Impresa in azione (IA) ideato e realizzato da JA Europe. Il programma, basato sul concetto di mini-impresa, propone un'esperienza imprenditoriale pratica, che adotta un metodo learner-driven, ovvero guidato dal discente.

Gli studenti lavorano in gruppi, sotto la guida degli insegnanti e di manager/imprenditori volontari.

Gli studenti che partecipano al programma sviluppano la loro capacità di generare idee e trasformarle in azione; imparano a lavorare in squadra, a prendere l'iniziativa e ad assumersi le proprie responsabilità; provano in prima persona cosa significa gestire una vera azienda; comprendono in che modo l'economia e la finanza contribuiscano al successo del progetto e applicano alla pratica le loro conoscenze di matematica, scienze, lingue, scrittura, tecnologia o altre discipline specialistiche.

Al termine dell'anno scolastico, gli studenti chiudono la loro mini-impresa. Durante l'anno, hanno la possibilità di partecipare a competizioni e fiere per dimostrare quello che hanno appreso e realizzato.



SOMMARIO

INTRODUZIONE	1
SINTESI DEI RISULTATI PRINCIPALI	6
RACCOMANDAZIONI	16

INFORMAZIONI DEMOGRAFICHE

Venti scuole secondarie in Belgio, Estonia, Finlandia, Italia e Lettonia hanno partecipato a una prova sul campo di 27 mesi, un'esperienza imprenditoriale pratica basata sul concetto di mini-impresa.

Alle scuole partecipanti sono stati affiancati 5 istituti di controllo. La ricerca ICEE ha previsto una combinazione di metodi qualitativi e quantitativi.

- I dati sono stati raccolti sia nella fase pre che nella fase post-indagine, coinvolgendo 12.000 rispondenti fra studenti, insegnanti, genitori e manager/imprenditori. Complessivamente, sono state intervistate 150 persone, in modalità individuale o di gruppo.
- Gli studenti hanno registrato un'età media di 17 anni, con un rapporto 50/50 fra maschi e femmine.
- Gli insegnanti avevano un'età media di 47 anni e il 72% erano donne.
- I genitori coinvolti nello studio hanno registrato anch'essi un'età media di 47 anni, con una rappresentanza femminile del 70%.

Il 35% degli studenti frequentava istituti professionali, il 20% un istituto tecnico o altri istituti e il 45% un corso accademico. Il 10% degli studenti era costituito da immigrati.

Il 17% degli studenti ha seguito IA su base facoltativa, l'83% su base obbligatoria.



GENERE/ETÀ



ETÀ MEDIA DEGLI STUDENTI: 17

PROFILO DEGLI STUDENTI

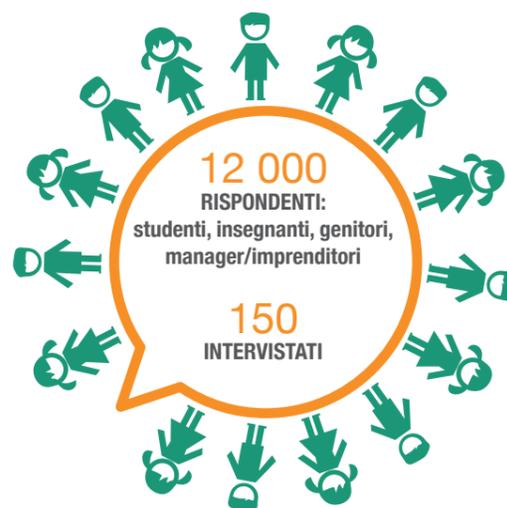


SCUOLE COINVOLTE



20
SCUOLE SECONDARIE SUPERIORI CON
LE MINI-IMPRESSE
+5 SCUOLE DI CONTROLLO

RISPONDENTI/INTERVISTATI



I CLUSTER DI INNOVAZIONE

Oltre alla ricerca, tutti partner dell'ICEE si sono concentrati su quattro "cluster" di interesse, allo scopo di individuare le buone pratiche già esistenti in Europa.

Procedendo secondo questi quattro cluster di innovazione, il consorzio ha analizzato diverse strategie nazionali, avanzando suggerimenti su come instaurare un "modello di progressione" dell'educazione all'imprenditorialità dalla scuola primaria alla secondaria superiore, legato ai contenuti/strumenti/metodi utilizzabili, agli approcci formativi per i docenti e agli strumenti di valutazione. Le relazioni di queste attività sono consultabili sul sito del progetto: www.icee-eu.eu.

Nel corso del progetto, i partner e le scuole hanno partecipato a numerosi incontri e laboratori.

A due laboratori sono stati invitati anche alcuni presidi e insegnanti premiati agli Entrepreneurial School Awards (TES) (<http://theentrepreneurialschool.eu/>)

Due degli incontri sono avvenuti in partnership con il progetto EE-HUB (www.ee-hub.eu) e uno in collaborazione con l'Entrepreneurship Education Summit di Bruxelles 2017.





METODOLOGIA

In questa relazione, sono riassunti in forma sintetica alcuni dei risultati della ricerca, fra cui anche quelli dei cluster ICEE più pertinenti.

- Per una descrizione più approfondita dei risultati, il rapporto completo è consultabile sul sito www.icee-eu.eu.

In termini di raccolta dei dati, l'ICEE si è basata su due fonti principali:

- Uno studio quantitativo formato da indagini condotte presso studenti, insegnanti, genitori e manager/imprenditori in Belgio (Fiandre), Estonia, Finlandia, Italia e Lettonia. Allo studio hanno partecipato 25 scuole. I campioni netti comprendevano 7000 studenti, 3500 genitori, 1000 insegnanti e 400 manager/imprenditori. I dati sono stati raccolti su due anni scolastici. I risultati dello studio quantitativo sono stati pubblicati a gennaio 2018;
- Uno studio qualitativo che ha intervistato 150 rispondenti, provenienti da 10 scuole partecipanti, oltre che presidi e rappresentanti dei ministeri. Tanto per i colloqui individuali che per i focus group, i ricercatori si sono basati su griglie di intervista semi-strutturate. I risultati delle indagini qualitative, condotte nel 2016 presso 5 scuole, sono stati pubblicati a marzo 2017.

Il progetto di ricerca dell'ICEE offre una serie di vantaggi rispetto ad altri precedenti studi sull'impatto dell'educazione all'imprenditorialità (EI) e delle mini-imprese.

Ad esempio, la possibilità di comparare i partecipanti per cui IA era obbligatoria ai non partecipanti, o quelli con un'attività IA intensiva a quelli con un'attività IA ridotta, di verificare eventuali spiegazioni concorrenti dell'impatto, oltre che di lavorare su campioni ampi, con una buona rappresentatività.

L'ICEE misura l'impatto secondo un modello di ricerca "pre/post". Per documentare la significatività di IA, sono stati messi a confronto tre gruppi di rispondenti:

- studenti e loro insegnanti e genitori delle scuole test partecipanti a IA;
- studenti e loro insegnanti e genitori delle scuole test non partecipanti a IA;
- studenti e loro insegnanti e genitori delle scuole di controllo non partecipanti a IA su cui l'iniziativa è stata ininfluente.

Fin dall'inizio si prevedevano grosse differenze in termini di tempo dedicato a IA fra gli studenti. In media, gli studenti che hanno seguito IA hanno dedicato al progetto 160 ore nell'arco di circa 25 settimane (pari alla somma fra il tempo dedicato a IA a scuola e dopo la scuola), media pressoché identica in tutti i Paesi di studio. Il 70% degli studenti coinvolti in IA vi ha dedicato più di 100 ore di lavoro (attività IA intensiva), mentre il 30% vi ha dedicato meno di 99 ore (attività IA ridotta). Pertanto, i gruppi di prova sono stati suddivisi in base al tempo dedicato.

Ci si aspetterebbero risultati di apprendimento migliori per gli studenti con un'attività IA intensiva, ed effettivamente si è riscontrato un influsso positivo del programma su questo gruppo, in diverse dimensioni. Fra gli studenti con un'attività IA ridotta, invece, non sono stati riscontrati risultati positivi significativi.

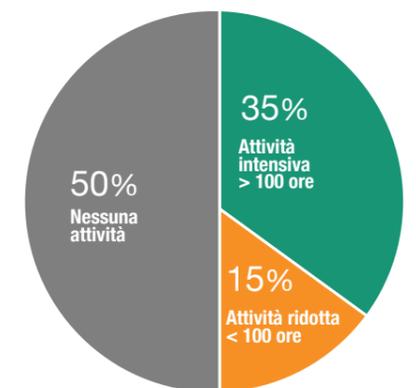
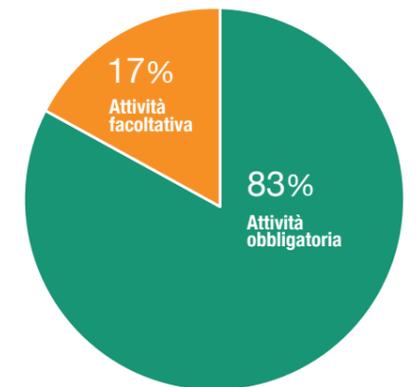
I dati ci hanno inoltre consentito di distinguere fra gli studenti partecipanti a IA in quanto attività obbligatoria (83% dei partecipanti a IA) e quelli partecipanti in quanto attività facoltativa (17% dei partecipanti a IA). In termini di impatto di IA sugli studenti, le differenze fra i due gruppi sono risultate estremamente esigue e pertanto non si è ritenuto necessario operare una distinzione nella presentazione dei risultati. Tuttavia, come prova di sensibilità dei risultati, i due gruppi sono stati analizzati separatamente.

Per quanto attiene gli studenti del gruppo di controllo, ci si aspettavano differenze fra i non partecipanti delle scuole di prova e quelli delle scuole di controllo. In fase di analisi dei dati, tuttavia, in termini di risultati di apprendimento, le differenze riscontrate fra questi due gruppi di controllo sono state esigue e per semplificare l'analisi, quindi, si è deciso di unire i due gruppi di controllo in uno solo.

In tutte le analisi della significatività di IA per gli studenti, sono stati comparati tre gruppi di rispondenti:

- gli studenti con un'attività IA intensiva (100 ore o più, 35% del campione totale);
- gli studenti con un'attività IA ridotta (pari o inferiore a 99 ore, 15% del campione totale);
- gli studenti che non hanno seguito nessuna attività IA (il 50% del campione totale).

L'analisi ha anche verificato l'impatto di variabili indipendenti, come il genere, il background legato all'immigrazione, il background dei genitori e precedenti esperienze imprenditoriali. Lo studio illustra i risultati principali dei tre gruppi. L'analisi dei dati dell'ICEE è stata condotta anche a livello di Paese, ma per semplificarne la presentazione questa relazione riporta solo i risultati principali in forma aggregata. I risultati per Paese sono presentati nel dettaglio in [cinque relazioni nazionali distinte](#).



SINTESI DEI RISULTATI PRINCIPALI

1 Una penetrazione del 50% ha un effetto sostanziale sull'organizzazione delle scuole, e trasforma, per alcuni aspetti, l'atteggiamento degli insegnanti

Come recita la descrizione del progetto, l'obiettivo principale dell'ICEE era il seguente: "Nell'ottica di perseguire l'obiettivo europeo, secondo il quale ogni giovane dovrebbe vivere un'esperienza imprenditoriale pratica prima di lasciare la scuola, il consorzio intende analizzare come si presenterebbe lo scenario se il 50% degli studenti di età compresa fra i 15 e i 20 anni facesse tale esperienza".

In primo luogo, il progetto ha lasciato un impatto importante sulle scuole. Dopo l'ICEE, la maggior parte degli insegnanti delle scuole test (coinvolti e non coinvolti nelle mini-imprese) si è dimostrata concorde sul fatto che il loro istituto "avesse un progetto di EI", che "l'EI fosse parte integrante dell'etica e della cultura scolastica", che "esistesse un'équipe dedicata, incaricata di sostenere la promozione dell'EI", che "la scuola collaborasse con le aziende e/o le realtà locali per realizzare programmi di EI" e che "i contenuti e i metodi legati all'EI fossero una priorità". In tutti questi ambiti, nel gruppo di prova si sono registrati cambiamenti significativi fra i risultati pre e quelli post-ricerca, mentre gli insegnanti delle scuole di controllo hanno riportato punteggi molto inferiori.

"Durante quest'anno, i nostri docenti hanno sviluppato o cambiato il loro atteggiamento verso l'imprenditorialità. Inizialmente gli insegnanti erano timorosi, non ne vedevano l'utilità, e affermavano che il loro compito era prepararli all'università, ma ora sono fra i sostenitori più convinti."

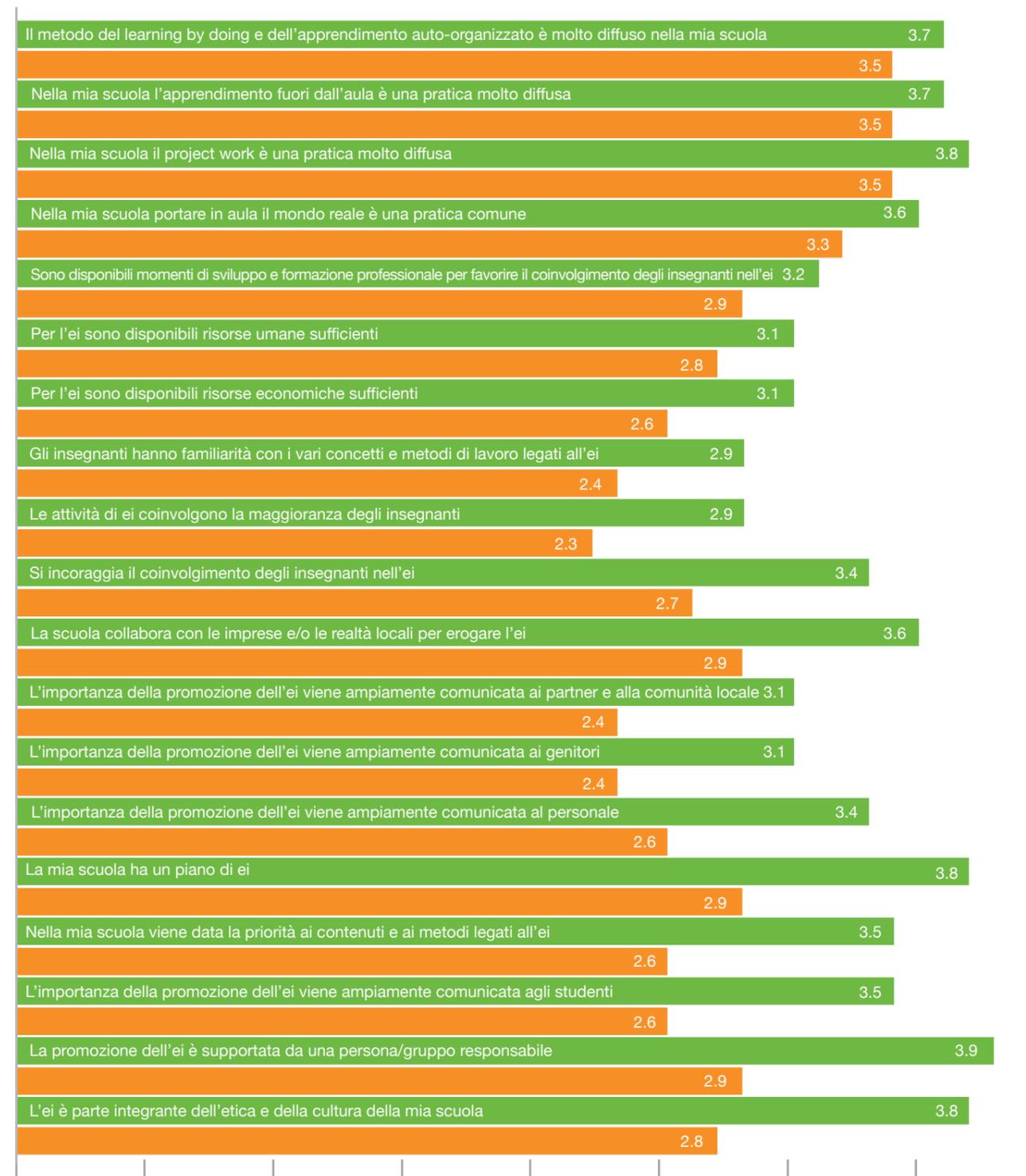
Un preside del progetto ICEE

"Quando abbiamo lanciato la nostra partecipazione all'ICEE e stabilito che avremmo aumentato il numero degli studenti coinvolti in IA da pochi partecipanti al 50%, abbiamo incontrato molta resistenza fra gli insegnanti. Al termine del progetto, mi aspettavo che tutti i docenti sarebbero tornati alla "normalità". Invece, quando li ho interpellati, volevano tutti che continuassimo a proporre il programma."

Un preside del progetto ICEE



La preghiamo di indicare in quale misura si trova d'accordo (5) o in disaccordo (1) con le seguenti affermazioni riguardanti la sua scuola e il suo impegno verso l'educazione all'imprenditorialità nello scorso anno scolastico. Media post-analisi degli insegnanti (n=803), suddivisi per tipologia di istituto



Scuole di controllo Scuole di prova

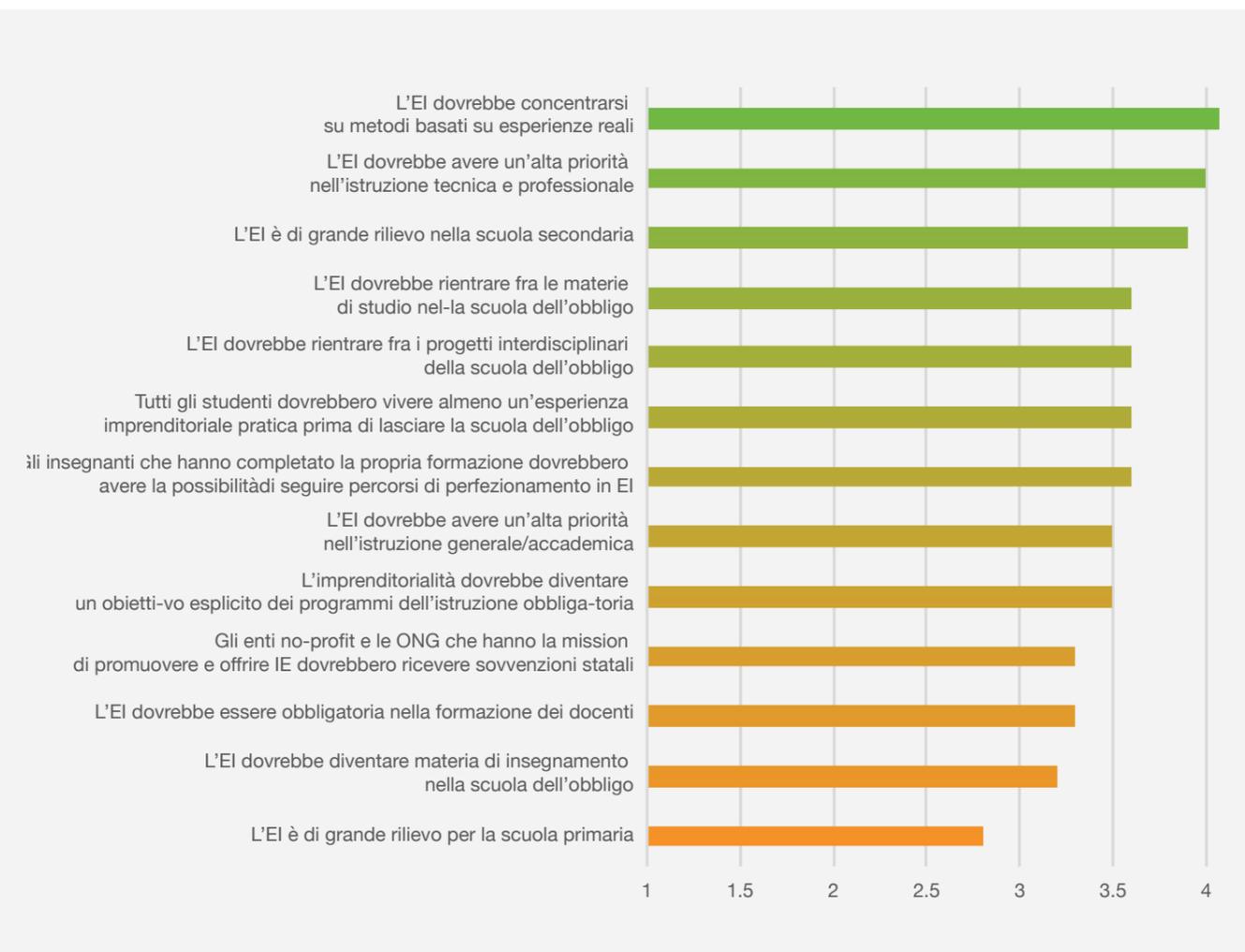
In secondo luogo, attraverso il loro coinvolgimento diretto nell'IA, gli insegnanti sono diventati più favorevoli all'EI in determinati ambiti. Rispetto ai colleghi non coinvolti nell'IA, i docenti coinvolti si sono dichiarati più spesso concordi sul fatto che l'EI dovrebbe essere obbligatoria nella loro formazione, che gli insegnanti che hanno completato la loro formazione dovrebbero avere la possibilità di seguire percorsi di perfezionamento in EI, che l'EI è un tema di rilievo anche per la scuola primaria, che dovrebbe diventare materia nella scuola dell'obbligo e basarsi su esperienze reali. In altri ambiti, invece, non si registrano differenze di opinione fra gli insegnanti IA e il gruppo di controllo, ad esempio in termini di rilevanza e priorità per la scuola secondaria, di utilizzo dell'EI come obiettivo esplicito nell'offerta formativa e di integrazione con gli insegnamenti e i progetti interdisciplinari già in essere. Sia gli insegnanti coinvolti nella prova sul campo che quelli del gruppo di controllo hanno la stessa opinione sull'utilità dell'EI rispetto a dieci diverse materie, prima e dopo la prova.

Nelle interviste qualitative i docenti hanno inoltre evidenziato alcuni aspetti importanti della loro esperienza con il metodo IA. Sullo stesso piano degli studenti. Molti insegnanti hanno

trovato significativo il fatto di essere sullo stesso piano dei loro studenti grazie alla natura cooperativa delle mini-imprese. È piaciuto loro imparare assieme agli studenti e da loro. Inoltre, segnalano che, attraverso IA, gli studenti riescono a mostrare i loro punti di forza personali quando il docente riconosce e vede la persona (cfr. risultato 6).

Riflessione e azione. Una condivisione organizzata delle conoscenze può aiutare gli insegnanti a comprendere perché gli studenti riescono bene o si trovano in difficoltà nell'esperienza IA. I docenti affermano di trovare utile condividere le loro esperienze pratiche, positive e negative, con i colleghi e di avere tempo per rifletterci. In alcuni Paesi, gli insegnanti hanno lavorato in gruppo, trovando nel supporto reciproco una grande risorsa.

La dirigenza scolastica. È importante che gli insegnanti sentano il sostegno della direzione dell'istituto, perché si affacciano al lavoro di IA con background e motivazioni diversi. Molti hanno evidenziato quanto la loro esperienza abbia favorito la motivazione e la padronanza, per il fatto di avere ambiti di responsabilità consoni nel lavoro di IA.



Lo studio ICEE si basa su un progetto di ricerca di grande qualità e le conclusioni riguardanti IA e il suo impatto sui vari risultati di apprendimento si basano su analisi di controllo delle eventuali spiegazioni concorrenti. Ma soprattutto, adotta un criterio conservativo per la significatività statistica (livello dello 0,01) e alcuni degli effetti positivi riscontrati fra gli studenti coinvolti nello studio coincidono con quelli di precedenti indagini sul tema, effettuate anch'esse con gruppi di prova e controllo. Pertanto, possiamo concludere con ragionevole certezza che le variabili sono correlate. Oltre ai test di significatività statistica, anche la "dimensione dell'effetto" è uno strumento importante per misurare e interpretare l'efficacia del progetto.

Avendo stabilito che "IA funziona" (ovvero genera un effetto, rilevato da prove di significatività statistica), possiamo chiederci "quanto bene funziona" (ovvero qual è il suo effetto, misurato con la d di Cohen). La d di Cohen indica la differenza standardizzata fra i valori medi di due gruppi e viene riportata in tutte le tabelle come valore supplementare

ai test di significatività statistica. Lo studio confronta il gruppo a attività IA intensiva e il gruppo non IA, con una d di Cohen risultante di valore compreso fra 0,0 e 0,3¹. Poiché abbiamo esaminato diverse variabili, in ambiti diversi dalle finalità principali, questi valori corrispondono a quelli che avevamo previsto. Inoltre, l'ICEE è un intervento educativo complesso e di larga scala e il fatto di abbinarlo a un progetto di ricerca verificando attentamente altre variabili e i risultati pre-test rende più difficile ottenere punteggi elevati nelle dimensioni dell'effetto.



1. Una caratteristica che sembra accomunare gli interventi educativi è che solo pochissimi di loro generano effetti quantomeno descrivibili, secondo la classificazione di Cohen, come "scarsi". Questo è particolarmente il caso per i risultati scolastici degli studenti. In ambito formativo, se si riesce a dimostrare che un piccolo ed economico cambiamento può migliorare i risultati accademici anche solo con un effetto dello 0,1, allora tale cambiamento può essere ritenuto molto significativo, soprattutto se diffuso uniformemente su tutti gli studenti e ancora di più se il suo effetto è cumulativo nel tempo.

2 Se i progetti di imprenditorialità pratica come le mini-imprese vogliono incidere sul singolo e la società, la quantità è essenziale

Il 70% degli studenti coinvolti in IA vi ha dedicato più di 100 ore di lavoro (attività IA intensiva), mentre il 30% vi ha dedicato meno di 99 ore (attività IA ridotta). Gli studenti che dedicano più di 100 ore a IA sembrano essere positivamente influenzati dalla partecipazione, mentre quelli che vi dedicano meno di 100 ore non sembrano esserne influenzati.

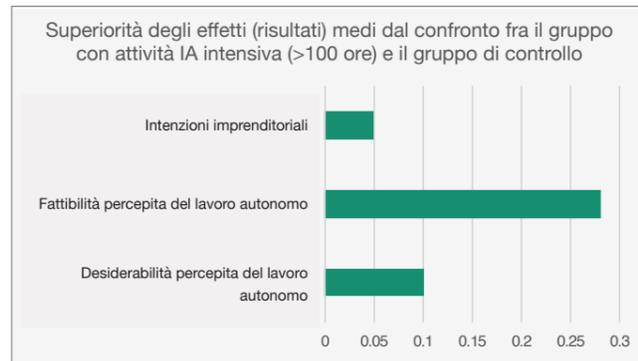
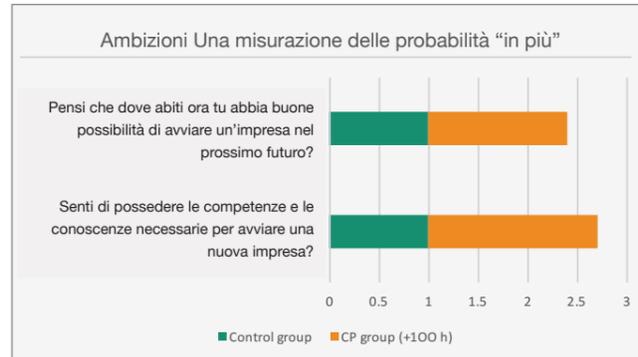
Se lo scopo principale di IA è consentire agli studenti di formare una propria vera impresa e toccare con mano come funziona un'azienda, gli studenti con un'attività IA intensiva sembrano essere positivamente influenzati anche in altri ambiti. Le analisi dimostrano che gli studenti con un'attività IA intensiva hanno ottenuto punteggi significativamente superiori in vari ambiti rispetto a quelli con un'attività IA assente o ridotta (ad es. percezione della fattibilità del lavoro autonomo, project management, spirito di iniziativa e imprenditorialità, e prestazioni scolastiche). Che l'attività sia obbligatoria o facoltativa, i risultati sono analoghi. Al contempo, la partecipazione non sembra avere influito sugli studenti con un'attività IA ridotta, oppure sembra avere negativamente influito in alcuni ambiti (ad es. la motivazione scolastica).

Un'elevata partecipazione a IA nelle scuole aumenta le ambizioni imprenditoriali (desiderabilità, fattibilità). In particolare, un'attività IA elevata sembra avere un impatto positivo sulla fattibilità percepita del lavoro autonomo (d di Cohen = 0,28).

Le differenze fra i tre gruppi non sono state significative relativamente alle intenzioni imprenditoriali. Durante il controllo di tutte le variabili rilevanti, non è comparso l'influsso sulle intenzioni imprenditoriali che avevamo previsto.

Oltre a misurazioni basate su più elementi (desiderabilità, fattibilità, intenzione), sono state incluse anche due domande monotematiche sul lavoro autonomo, dedicate alle competenze di business e alle preferenze professionali. Rispetto ai partecipanti non IA, i partecipanti con un'attività IA intensiva hanno una probabilità dell'1,7 maggiore di sentire di possedere le conoscenze e le competenze necessarie all'avvio di una propria attività e dell'1,4 maggiore di sentire di preferire il lavoro autonomo².

Inoltre, sembra che l'effetto percepito di IA sulle competenze e le conoscenze e sulla preferenza per il lavoro autonomo sia in qualche misura maggiore fra le ragazze rispetto ai ragazzi.



Nelle interviste qualitative, sia gli insegnanti che gli studenti hanno sottolineato come questi ultimi abbiano acquisito notevoli conoscenze su come avviare e gestire un'impresa, non solo in teoria, ma anche nella pratica. Si tratta infatti di conoscenze concrete sulle diverse fasi di vita dell'impresa: dall'idea alla produzione, fino alla commercializzazione e alla vendita.

"A certe persone non interessa usare la propria testa. Preferiscono ascoltare, non fare da soli. Questo è un grosso problema. Ora è obbligatorio, quindi ci sono più studenti così adesso. Qualcuno sostiene che l'insegnamento tradizionale sia migliore. Non vogliono fare da soli. Prima, quando Impresa in azione non era obbligatorio, gli studenti che non ci riuscivano potevano abbandonarlo; ora non più."

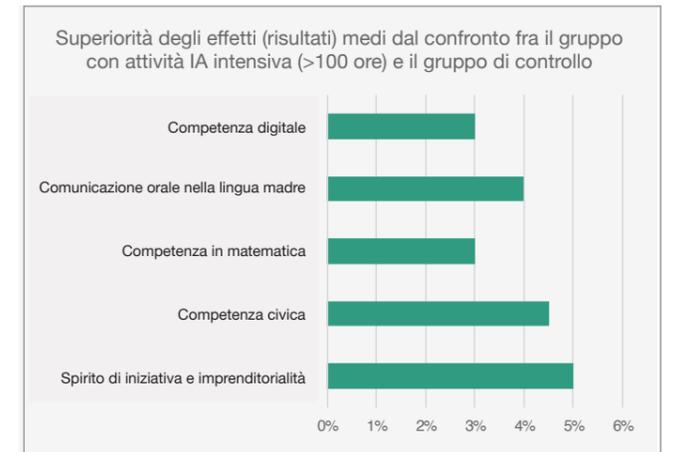
Uno studente, sulla partecipazione obbligatoria o facoltativa al programma



Un'intensa partecipazione a IA sembra stimolare competenze trasversali, con una particolare incidenza positiva sul project management (d di Cohen = 0,24). Per altre competenze trasversali (autoefficacia, creatività e lavoro di squadra), seppure l'impatto positivo sia significativo, l'effetto sembra essere inferiore. Se, da un lato, le competenze imprenditoriali possono essere intese come una serie di competenze specifiche atte all'esercizio di un'imprenditorialità di successo, esse possono essere considerate anche come competenze trasversali, applicabili a ogni sfera della vita. Nel quadro di EntreComp, le competenze di project management, creatività, lavoro di squadra e autoefficacia sono considerate preziose per l'imprenditorialità tanto che per altre sfere della vita.

Nelle interviste qualitative, gli studenti hanno parlato del processo, delle responsabilità e della gestione del gruppo. Chi ha partecipato a IA ha avuto l'impressione di fare parte di un processo di gruppo che gli è servito a imparare a lavorare democraticamente e in cui ciascuno ha potuto esercitare la propria influenza. Di conseguenza, i partecipanti hanno acquisito preziose capacità di comunicazione, risoluzione delle divergenze e decisione, ma hanno anche imparato che occorre lavorare sodo per il buon esito dell'impresa. Gli studenti sono stati felici di lavorare autonomamente e di assumersi responsabilità e hanno affermato che ciò ha permesso loro di imparare di più. Gli insegnanti, i volontari e i genitori hanno manifestato la stessa opinione. Gli studenti hanno descritto IA come un progetto più "vero" rispetto ad altri a cui avevano partecipato, per via della sua durata e dell'impegno di tempo richiesto, aspetti che hanno aumentato l'autenticità dell'esperienza e dato loro l'opportunità di procedere per "tentativi ed errori". Hanno imparato ad assumersi la responsabilità tanto della loro impresa quanto del loro processo di apprendimento.

Un'intensa attività IA ha avuto inoltre effetti positivi in ambiti diversi da quello principale, seppure tali effetti (involontari) siano risultati esigui. I test di significatività dimostrano che un'attività IA intensiva sembra influire positivamente su alcune competenze chiave (spirito di iniziativa e imprenditorialità, competenza civica, matematica, comunicazione orale nella lingua madre e competenza digitale), ma l'influenza di IA è limitata. Quanto allo sviluppo di altre competenze chiave, non essendo queste ultime l'obiettivo principale del progetto, non ci si attendeva un impatto significativo.



Nelle interviste qualitative, studenti, insegnanti e genitori hanno sottolineato che gli studenti hanno acquisito competenze generiche e che IA ha favorito alcune competenze chiave. Tutti e tre i gruppi hanno citato competenze quali la comunicazione e la risoluzione delle divergenze all'interno del gruppo, il saper presentare un prodotto (nella lingua madre e in inglese) e la capacità di gestire le finanze dell'impresa. In alcuni studenti è aumentata la comprensione dell'utilità di altre materie, tanto che hanno iniziato a prestarvi maggiore attenzione. Inoltre, gli studenti hanno manifestato nuovi atteggiamenti verso se stessi e i compagni, legati ad aspetti come la responsabilità, il coraggio, la pazienza, la produttività e l'autonomia. Fra i risultati di apprendimento più preziosi di IA, gli insegnanti hanno anche citato alcune conquiste personali, come la maggiore fiducia e competenza, cambiamenti riscontrati anche dai genitori.

"Passione! Devi davvero vivere quello che stai facendo, dedicarci tutto il tempo che serve. Esistono tante opportunità, ma ho imparato che bisogna riflettere su cosa è meglio in ogni momento."

Uno studente IA sulle competenze acquisite

2. Studio svedese del 2015
 Uno studio svedese del 2015 (IFN Working Paper No. 1063, 2015 - The Impact of Entrepreneurship Education in High School on Long-Term Entrepreneurial Performance) dimostra gli effetti a lungo termine dell'educazione all'imprenditorialità e dei programmi di formazione nelle scuole superiori sulle prestazioni imprenditoriali future. Lo studio è stato condotto fra il 1994 e il 1996, su una popolazione totale di 211.754 studenti delle scuole superiori svedesi, 9731 dei quali partecipanti al Junior Achievement Company Program (JA CP). L'analisi suggerisce che la partecipazione al programma JA ha avuto effetti positivi sulla probabilità a lungo termine di avviare una propria impresa, con valori anche pari al 30%.
 Studio norvegese del 2011
 Uno studio condotto da Østlandsforskning 2011 ha esaminato gli effetti a lungo termine del programma aziendale JA fra ex studenti di 24-25 anni di età, raffrontandoli con un gruppo di controllo corrispondente. I risultati hanno evidenziato che il 12% degli ex studenti coinvolti nel CP aveva fondato una propria impresa rispetto all'8% del gruppo di controllo. È inoltre emerso che il 33% degli ex studenti CP deteneva una posizione di dirigenza, rispetto al 25% del gruppo di controllo.
 (ØF- notat nr.: 17/2011 Ungdomsbedrift og entreprenørskap)

3 Un'attività intensiva in Impresa in azione non ha nessuna conseguenza negativa e migliora le prestazioni scolastiche

Un timore spesso associato all'introduzione dell'educazione all'imprenditorialità nelle scuole è che possa sottrarre tempo ad altre importanti attività scolastiche. Tuttavia, né la ricerca qualitativa né quella quantitativa hanno riscontrato indizi o risultati a sostegno di questo timore nel gruppo ad attività IA intensiva.

Di fatto, gli studenti che hanno trascorso più di 100 ore su IA sembrano aver migliorato le loro prestazioni in altre materie³, essere diventati più consapevoli del lavoro di squadra e anche più imprenditoriali nei loro studi. Le prestazioni scolastiche sono state misurate in base alla media dei voti (grade point average, o GPA) di un anno scolastico. La media degli studenti con un'attività IA intensiva è stata significativamente superiore rispetto a quella dei non partecipanti. Il programma ha influito meno in termini di motivazione scolastica, impegno, assenze e presenze.



Di fatto, gli studenti che hanno trascorso più di 100 ore su IA sembrano aver migliorato le loro prestazioni in altre materie³, essere diventati più consapevoli del lavoro di squadra e anche più imprenditoriali nei loro studi. Le prestazioni scolastiche sono state misurate in base alla media dei voti (grade point average, o GPA) di un anno scolastico. La media degli studenti con un'attività IA intensiva è stata significativamente superiore rispetto a quella dei non partecipanti. Il programma ha influito meno in termini di motivazione scolastica, impegno, assenze e presenze.

Uno degli effetti più grandi rilevati dalla ricerca ICEE sono le migliori prestazioni scolastiche, forse una delle evidenze più interessanti dal punto di vista degli insegnanti. In prospettiva pedagogica, questo risultato è probabilmente spiegabile e correlabile al migliore ambiente di apprendimento degli studenti e al fatto che essi percepiscano come significativa la loro istruzione.

Sia gli studenti che gli insegnanti hanno inoltre affermato che i loro rapporti reciproci sono cambiati in meglio. Gli studenti comprendono l'utilità delle altre materie oggetto di insegnamento. Segnalano inoltre una maggiore motivazione e un maggiore impegno. Nelle interviste, hanno manifestato nuovi atteggiamenti verso se stessi e i compagni, legati ad aspetti come la responsabilità, il coraggio, la pazienza, la produttività e l'autonomia.

Fra i risultati di apprendimento più preziosi di IA, gli insegnanti hanno anche citato alcune conquiste personali,

come la maggiore fiducia e competenza, cambiamenti riscontrati anche dai genitori.

Un insegnamento efficace dell'imprenditorialità coinvolge gli studenti in un processo in cui possono sfruttare le proprie esperienze, conoscenze e interessi come punto di partenza. Questi elementi li fanno tutti sentire direttamente responsabili dei loro progetti. Diventano inoltre più consapevoli del loro processo di apprendimento e lo percepiscono come significativo. Come ha affermato uno studente in una delle interviste, "imparare non è quando ti dicono tutto gli altri. Devi arrivarci anche da solo".

"Il numero degli studenti che hanno abbandonato è calato da quando abbiamo iniziato l'apprendimento di gruppo e l'EI. Credo che il learning by doing sia importante".

Un insegnante

"Nella nostra classe ci sono studenti non bravissimi, ma che riescono bene nella mini-impresa. Si sono davvero inseriti nel progetto. Attraverso il progetto e i miei interventi, hanno cambiato il loro atteggiamento verso l'iniziativa e verso la scuola in genere. Ad alcuni mancano competenze e quindi fanno fatica, ovviamente, ma mi riferisco all'atteggiamento nei confronti della scuola. Quando mi incontrano, mi raccontano cos'è successo, cosa hanno fatto. Vogliono condividere l'esperienza e questo è positivo".

Un insegnante

3. La media dei voti è stata calcolata sommando tutti i voti dello studente e dividendoli per il numero complessivo delle sue materie. È stata misurata sia prima che dopo IA.



4 Gli studenti danno un riscontro positivo sul metodo della mini-impresa e sui loro risultati di apprendimento

Le interviste dei focus group, che hanno coinvolto più di 100 studenti, insegnanti e genitori, ci hanno consentito di analizzare meglio Impresa in azione e sondare più a fondo i risultati dell'apprendimento.

- In primo luogo, gli studenti hanno apprezzato la durata del progetto (un anno accademico) e la complessità del lavoro. Hanno sottolineato che ci vuole passione, tanto lavoro e molto tempo per portare avanti la loro idea, e il loro livello di coinvolgimento è stato elevato.
- In secondo luogo, l'autonomia decisionale ha migliorato le loro capacità di lavorare in squadra e il fatto che il progetto lasciasse così tanto spazio ai "tentativi ed errori" ha reso l'esperienza più realistica. Attraverso la mini-impresa, gli studenti non sono solo responsabili verso se stessi e l'insegnante, ma anche verso i loro clienti, i manager/imprenditori e i loro compagni. Alcuni hanno gradito inoltre che la valutazione non avvenisse necessariamente attraverso i voti, bensì anche attraverso competizioni, clienti, autovalutazioni e finanze.
- In terzo luogo, insegnanti, studenti e genitori di tutti i Paesi dichiarano svariati risultati di apprendimento, ascrivibili alle conoscenze (come avviare e gestire un'impresa), alle capacità generali (come la creatività, la risoluzione delle discordie o le presentazioni) e agli atteggiamenti (motivazione scolastica, responsabilità, autoefficacia e fiducia in se stessi). Sia gli studenti che gli insegnanti affermano che l'esperienza ha permesso a un maggior numero di studenti di comprendere l'utilità di altre materie oggetto di studio.

"Il programma Impresa in azione è stato importante soprattutto per gli studenti che non dimostrano molto interesse verso la scuola in genere. Lavorando assieme agli altri nella mini-impresa si sono integrati e hanno assunto un ruolo, vivendo in prima persona il significato del lavoro di squadra e del lavoro pratico. Adesso si sentono parte integrante del progetto e quindi si divertono".

Un insegnante

"Gestiamo da soli il processo. Gli insegnanti si fidano di noi, vogliono dei risultati, ma non vogliono sapere come li abbiamo ottenuti: vogliono solo i risultati. Ovviamente ci fanno da supervisori, ma siamo liberi di gestire e organizzare tutto noi. All'inizio ci hanno dato alcune indicazioni su come avviare e organizzare le riunioni e cose simili. Dopo abbiamo chiesto ancora aiuto quando ne avevamo bisogno, ma abbiamo fatto da soli".

Uno studente

"Impresa in azione è un'iniziativa davvero ampia, che coinvolge molte materie. In questo modo, tutti gli studenti hanno la possibilità di migliorare, perché se a me manca qualcosa, ho la possibilità di colmare la mia lacuna. La cosa divertente, secondo me, è il fatto di poter scegliere il mio progetto. Questo non succede nelle altre iniziative. Impresa in azione dura molto, ti dà la possibilità di imparare e riflettere su quello che hai imparato".

Uno studente

5

La maggior parte degli insegnanti ritiene che le mini-imprese siano di grande rilievo e il rapporto con gli studenti sembra essere cambiato in meglio

La maggioranza dei docenti sottolinea la necessità di concentrarsi su metodi basati su esperienze reali, come le mini-imprese. Insegnanti entusiasti e competenti svolgono un ruolo fondamentale nell'introduzione e nella diffusione dell'EI.

Nella diffusione dell'educazione all'imprenditorialità, una delle criticità è che la maggior parte degli insegnanti non coinvolti nelle mini-imprese non ha una padronanza sufficiente dei suoi concetti e metodi di lavoro. Ai docenti serve più formazione per sentirsi competenti nell'insegnamento dell'imprenditorialità, sia in termini di processi pedagogici che di contenuti accademici su EI e IA. La maggioranza degli insegnanti coinvolti nelle mini-imprese ha riscontrato come molti studenti abbiano dimostrato un evidente miglioramento nella gestione delle varie criticità del progetto. Alcune delle risorse più importanti riscontrate sono state il lavoro di squadra e la cooperazione, ma anche sapere come avviare e gestire un'azienda e alcuni apprendimenti legati a determinate materie. La stragrande maggioranza degli insegnanti IA ha dichiarato che il programma è uno strumento di insegnamento efficace, di esserne stati soddisfatti come metodo educativo e di essere disposti a continuare a utilizzarlo e a consigliarlo ai colleghi.

"Agli studenti piace essere personalmente alla guida del loro processo di apprendimento. Ma al tempo stesso, si sentono sicuri perché sanno che l'insegnante è lì per aiutarli in caso di bisogno".

Un insegnante

Nelle interviste di gruppo, gli insegnanti hanno dichiarato di essersi sentiti più alla pari con gli studenti durante il lavoro di IA, intrattenendo rapporti più informali e collaborativi. A seguito di questo rapporto più stretto con gli studenti e di un controllo più da vicino dei loro processi di apprendimento, alcuni docenti si sono relazionati con gli studenti in maniera più rispettosa. Alcuni hanno anche sottolineato i vantaggi pedagogici di questa modalità di apprendimento, affermando di essere riusciti a capire meglio i loro studenti, cosa che ha positivamente inciso sulla qualità del loro rapporto. Sulla base delle osservazioni e degli incontri con gli insegnanti coinvolti, il tasso di fidelizzazione dei docenti sembra risultare elevato.

Nelle interviste, alcuni insegnanti hanno messo in luce che più ragazze hanno partecipato all'EI e sono diventate CEO della loro mini-impresa. Tuttavia, evidenziano anche il perdurare dei ruoli di genere tradizionali, sia nella scelta produttiva o commerciale delle aziende, sia nel modo in cui sono state presentate.

"Molti istituti vedono le mini-imprese come "un di più", un extra. Cerchiamo di aiutarli a vedere gli aspetti della mini-impresa che possono essere integrati nelle materie: lingue, matematica, ecc. Alcuni insegnanti lo capiscono, ma l'integrazione è difficile. Cerchiamo di parlare con i docenti e trovare modalità per integrarci e loro capiscono che così è fattibile".

Un rappresentante di JA

6

La maggior parte dei manager e degli imprenditori crede nell'importanza dell'educazione all'imprenditorialità, e il mondo dell'imprenditoria vuole essere più coinvolto

Al momento, la cooperazione istituzionale fra il sistema d'istruzione ufficiale e il mercato del lavoro è carente e deve essere potenziata. La maggior parte dei manager/imprenditori sottolinea che le scuole fanno poco per aprire le porte a esperti d'azienda come loro che possano offrire formazione e supportare nell'educazione all'imprenditorialità. Al contempo, più della metà degli insegnanti sostiene che manager e imprenditori sono raramente disposti a fare da volontari nella formazione e nel supporto. Sia gli insegnanti che i manager/imprenditori ritengono che questi ultimi abbiano un'adeguata preparazione in termini di educazione all'imprenditorialità ma che la maggior parte degli insegnanti sia meno competente.

I manager e gli imprenditori hanno molto da offrire alla scuola in termini di educazione all'imprenditorialità, specialmente se ricevono consulenza pedagogica su come approcciarsi agli studenti. La stragrande maggioranza degli insegnanti IA ha dichiarato che il programma è uno strumento di insegnamento efficace, di esserne stati soddisfatti come metodo educativo e di essere disposti a continuare a utilizzarlo e a consigliarlo ai colleghi.



7

La maggior parte dei genitori ha un atteggiamento positivo verso l'educazione all'imprenditorialità e i progetti di imprenditorialità in pratica come le mini-imprese

I genitori degli studenti che hanno partecipato a IA si sono detti soddisfatti delle modalità di apprendimento pratico e non teorico del progetto, ma hanno anche affermato di desiderare maggiori informazioni sul processo di apprendimento e sulla valutazione.

Con probabilità, la generazione dei genitori è meno familiare con l'approccio learning by doing tipico di IA e sente l'esigenza di maggiori informazioni su questi principi di insegnamento. È emerso che i genitori non sono molto coinvolti nell'EI. Potrebbero svolgere un ruolo molto più importante, tuttavia, e diventare leve positive dell'EI a scuola.

"Parliamo della mini-impresa con i nostri genitori e piace a tutti l'idea. Pensano che impariamo meglio facendo. Dicono che è una buona esercitazione in vista del mondo reale!"

Uno studente



8

La prioritizzazione da parte dei governi, il programma, la formazione dei docenti e la collaborazione fra scuola e imprenditoria sono aspetti fondamentali per intensificare la diffusione dell'educazione all'imprenditorialità

Insegnanti, genitori e manager/imprenditori hanno affermato che all'EI occorre un maggiore sostegno da parte del governo e degli organi di formazione dei docenti (università/corsi universitari).

Per supportare l'EI occorrono inoltre finanziamenti, e l'EI va integrata con più efficacia nei programmi e fra le materie di studio. La leva più importante è forse che la maggioranza di tutti i gruppi interessati (insegnanti, studenti, genitori e manager/imprenditori) crede nell'importanza dell'EI.

TEMA	LEVA	FRENO
Prioritizzazione istituzionale	Alcuni governi (nazionali, locali) hanno reso l'EI una priorità, al pari di molti dirigenti scolastici.	Alcuni governi (nazionali, locali) non hanno reso l'EI una priorità, né erogato fondi a favore.
Programma	In molti paesi l'EI rientra nei documenti/programmi scolastici.	L'EI non è ben integrata nel programma/fra le materie: molti insegnanti fanno fatica a dedicarle abbastanza tempo.
Formazione	I metodi di insegnamento dell'EI sono ritenuti efficaci e credibili dal punto di vista accademico; lo sforzo va nella direzione di offrire sempre più formazione adeguata ai docenti.	Manca un buon programma formativo per i docenti, che pertanto non padroneggiano l'EI in maniera adeguata.
Collaborazione fra scuola e imprenditoria	I manager/imprenditori vogliono portare in aula un'esperienza del mondo reale e le loro competenze; possono offrire le competenze di EI che molti insegnanti non posseggono.	La cooperazione istituzionale fra il sistema d'istruzione e il mercato del lavoro è carente. Le imprese e le scuole faticano a collaborare con efficacia.



Le evidenze emerse dalla ricerca sul campo possono essere utilizzate per diffondere l'educazione all'imprenditorialità nelle scuole; le analisi e i modelli possono facilitare il processo di introduzione a chi svolge ruoli operativi (dirigenti scolastici, insegnanti, ONG partner) e ruoli di supporto (genitori, partner privati, membri della comunità locale, media). Infine, in ottica più ampia, ci rivolgiamo anche ai policy maker europei, agli stakeholder e alla collettività nel suo complesso.

Dalla ricerca quantitativa

- Le scuole devono dedicare un tempo sufficiente alla mini-impresa e gli studenti devono fare uno sforzo maggiore dopo la scuola.
- Un'immersione profonda è meglio di un contatto superficiale. Una formazione di 100 o più ore nell'EI con le mini-impresе garantisce migliori risultati.

Dalla ricerca quantitativa:

- I ministeri dell'istruzione dovrebbero proseguire la loro opera di riforma educativa adottando un approccio all'apprendimento più orientato alle competenze.
- Devono inoltre continuare a definire strategie nazionali per l'educazione all'imprenditorialità, integrandola nei programmi scolastici.
- Ci si dovrebbe concentrare meglio sull'importanza del ruolo dei presidi come attori in grado di aprire le porte all'introduzione dell'educazione all'imprenditorialità nelle loro scuole.
- Agli insegnanti deve essere garantita la possibilità di fruire di percorsi di formazione all'imprenditorialità tramite Impresa in azione o altri programmi simili. È inoltre necessario che agli insegnanti sia concesso abbastanza tempo per l'insegnamento e che siano incoraggiati a lavorare in squadra.
- È importante vedere gli studenti come ambasciatori presso il preside, il corpo docenti e i compagni, e concedere loro un tempo sufficiente per lavorare sulle loro imprese, oltre che un sostegno adeguato da parte degli insegnanti, dei mentori o di entrambi.
- Le associazioni aziendali locali, i mentori, le scuole, le organizzazioni JA o altre organizzazioni simili dovrebbero stabilire legami solidi per diffondere l'educazione all'imprenditorialità.
- I genitori dovrebbero essere informati dell'educazione all'imprenditorialità, di Impresa in azione, del processo di apprendimento e dei metodi di valutazione, al fine di garantire il loro coinvolgimento.
- Raccomandiamo inoltre che il progetto dell'ICEE continui ad approfondire gli argomenti summenzionati, attraverso approfondite indagini di tipo quantitativo e qualitativo.

Le raccomandazioni di 55 docenti di 15 Paesi

Nell'incontro finale dell'ICEE tenutosi a Tallin, a novembre 2017, 55 insegnanti e presidi provenienti da 15 paesi si sono riuniti per condividere le loro conoscenze e pratiche, stilando una serie di raccomandazioni su come le scuole possono affacciarsi nel migliore dei modi all'introduzione all'imprenditorialità.

Un insegnante da solo non è efficace. Gli insegnanti che introducono programmi di educazione all'imprenditorialità o utilizzano nella pratica metodi imprenditoriali non devono essere lasciati da soli. Dovrebbero avere sempre qualcuno con cui confrontarsi, scambiare le proprie opinioni e a cui chiedere consiglio. Le scuole dovrebbero creare una rete non solo al loro interno, ma anche all'esterno, coinvolgendo altri insegnanti o istituti, a livello regionale, nazionale o internazionale.

A scuola, ogni docente dovrebbe essere in qualche modo coinvolto o informato sull'educazione all'imprenditorialità. È importante informare dell'iniziativa tutti i docenti. Dovrebbero essere coinvolti insegnanti di varie materie, affinché conoscano le criticità e i vantaggi dell'educazione all'imprenditorialità, e comprendano le opportunità per la loro materia. È inoltre importante individuare gli insegnanti che già lavorano sul tema.

I docenti più esperti possono guidare la formazione dei colleghi. La mancanza di competenze fra gli insegnanti frena ancora la diffusione dell'educazione all'imprenditorialità. La formazione dovrebbe adottare una metodologia basata sul "learning by doing" e, durante il corso, gli insegnanti dovrebbero sperimentare in prima persona il programma o le attività, per comprendere cosa significa per gli studenti e per uscire dalla propria comfort zone. Il focus deve essere sulla metodologia. Un'analisi degli errori effettuati nell'insegnamento dell'educazione all'imprenditorialità è fondamentale per comprendere come migliorarla. In classe come durante la formazione è importante, per la motivazione, lasciare spazio per testare, provare, sbagliare e imparare. Se la scuola si avvale di insegnanti esperti, questi ultimi dovrebbero formare gli ultimi arrivati e colleghi che desiderano dedicarsi a questo tipo di insegnamento.

Coinvolgere la comunità locale, a partire dai genitori. È importante comunicare con i genitori: devono essere informati. Ad esempio possono essere coinvolti come mentori per gli studenti. Lo stesso vale per la comunità locale, sia per far sì che la scuola ne sia partecipe (fiere, eventi, ecc.) sia per sfruttarla come fonte di conoscenza e sostegno.

Migliorare l'ambiente scolastico e creare consapevolezza. Quando ci si dedica all'imprenditorialità, la scuola dovrebbe garantire una certa flessibilità nell'orario e lasciare che gli insegnanti dedichino un paio d'ore al lavoro di gruppo. Con l'intensificarsi dell'attività a scuola, l'imprenditorialità dovrebbe integrarsi meglio, e in quest'ottica l'istituto dovrebbe prevedere un piano di progressione. Talvolta può aiutare semplicemente cambiare la struttura delle aule o prevedere spazi più flessibili (open space) in cui lavorare. Fornire esempi validi, da ricercare anche fra gli ex alunni, può motivare gli studenti oltre che gli insegnanti. È inoltre importante comunicare l'impatto delle attività a tutti i portatori di interesse.

Coinvolgere la dirigenza Il supporto del preside, che rappresenta la dirigenza della scuola, è un fattore critico per il successo dell'iniziativa. Deve essere coinvolto, informato e aggiornato dell'andamento, delle attività e dei risultati.





L'Impatto del percorso di educazione all'imprenditorialità "*Impresa in Azione*"

Studio sul valore sociale del percorso di Alternanza Scuola-Lavoro di Junior Achievement Italia

A cura di Margherita Musella, Elena Pons e Federica Piron

INDICE

1. INTRODUZIONE

1.1 Introduzione.....	4
1.2 La valutazione del percorso <i>Impresa in Azione</i>	4

2. LA DEFINIZIONE DEL CAMPO DI ANALISI

2.1 Il programma di <i>Impresa in Azione</i>	7
2.2 Il contesto del programma	7
2.3 Le attività incluse nel campo di analisi SROI.....	10

3. L'ANALISI DEGLI STAKEHOLDER E LA DEFINIZIONE DEL CAMBIAMENTO

3.1 Gli stakeholder di <i>Impresa in Azione</i> e il loro coinvolgimento.....	12
3.2 Il profilo degli studenti di <i>Impresa in Azione</i> nel 2017/18.....	14
3.3 La Teoria del Cambiamento degli studenti.....	14

4. L'IMPIANTO E GLI STRUMENTI DI MISURAZIONE

4.1 Modelli utilizzati per la rilevazione	21
4.2 Gli indicatori.....	22
4.3 Gli obiettivi e la struttura del questionario.....	24

5. LA RILEVAZIONE DEL CAMBIAMENTO

5.1 Il campione dell'analisi	25
5.2 I risultati dell'analisi.....	28
5.3. I risultati per tipologia di istituto.....	31

6. LA STIMA DEL VALORE SOCIALE

6.1 Le proxy finanziarie.....	33
6.2 Il Deadweight, l'Attribution e il Displacement.....	35
6.3 Il Drop-off	36

6.4 Il ratio SROI.....	37
6.5 l'Analisi di sensitività.....	38
7. L'ANALISI DELLE REGRESSIONI	
7.1 Introduzione e obiettivi dell'analisi.....	40
7.2 Risultati.....	40
7.3 Conclusioni.....	47
8. CONCLUSIONI.....	48
9. BIBLIOGRAFIA.....	50
10. ALLEGATI	
10.1 ALLEGATO I: Riassunto delle attività di coinvolgimento degli Stakeholder.....	53
10.2 ALLEGATO II: Analisi Controfattuale e Analisi Longitudinale delle Regressioni: Nota metodologica.....	54

1. Introduzione

1.1 Introduzione

La seguente valutazione è nata dalla collaborazione tra Junior Achievement Italia e Human Foundation, al fine di comprendere il valore sociale di *Impresa in Azione*, un programma di educazione imprenditoriale rivolto agli studenti italiani dai 16 ai 19 anni. Nel marzo 2003, il governo introduce il concetto dell'alternanza scuola-lavoro (ASL) nel panorama italiano con l'obiettivo di sviluppare tra i giovani italiani quelle competenze più spendibili nel mercato del lavoro.¹ Dall'anno scolastico 2017/18 l'ASL coinvolge tutti gli studenti dell'ultimo triennio delle superiori e l'alternanza diventa una parte importante della carriera scolastica dello studente, oggetto di verifica da parte del consiglio di classe e, in alcuni casi, andando anche ad incidere sulla valutazione finale dello studente.

Impresa in Azione è tra i programmi di ASL riconosciuti dal MIUR e le attività del progetto rientrano nei percorsi di *impresa formativa simulata* previsti dalla legge, finalizzati all'avvio e alla gestione di una mini-impresa. È uno dei progetti principali di JA Italia e costituisce un modello unico nel suo ambito. Ponendo l'apprendimento attivo, il *learning-by-doing*, al centro del percorso, coinvolge esperti d'azienda volontari/i *dream coach* e docenti scolastici in un programma di educazione all'imprenditorialità.

1.2 La valutazione di *Impresa in Azione*

Questa valutazione utilizza la metodologia SROI per analizzare gli effetti del programma nel 2017/18 sui beneficiari diretti, gli studenti degli istituti superiori sul territorio italiano. Il campo di analisi della valutazione si concentra sul ciclo di intervento del programma nel 2017/18 ed utilizzerà la metodologia del Social Return on Investment (SROI), che si basa su principi di contabilità socialmente accettati (SGAAP - Social Generally Accepted Accounting Principles). Lo SROI permette di analizzare e comprendere l'impatto sociale, economico e ambientale generato dal programma e, quindi, di stabilire quanti "Euro" di valore sociale sono stati creati per ogni "Euro" investito. Inoltre, Human Foundation ha integrato il framework di base con una analisi longitudinale controfattuale First Difference, per ottenere una rappresentazione statisticamente più rigorosa dell'impatto generato e indagare le relazioni esistenti tra gli elementi del programma.

Tabella 1 Impianto metodologico dell'analisi

Metodologia	Metodo/Strumento	Obiettivo
Social Return on Investment (SROI)	Teoria del Cambiamento con attività di ricerca qualitativa (Focus group e interviste)	Esplorazione delle dimensioni di cambiamento/outcome ³ generati dall'intervento. Rappresentazione del percorso di cambiamento che avviene per gli studenti di <i>Impresa in Azione</i> , con fattori abilitanti e disabilitanti

¹ Introdotta con la legge 28/3/2003 n. 53.

	Questionario strutturato Pre-Post	Rilevazione quantitativa degli outcome, calcolo dell'impatto, monetizzazione degli outcome (Deadweight, Attribution, Drop-off and Displacement)
		Misurazione/quantificazione cambiamento vissuto dai beneficiari.
		Quantificazione e calcolo del cambiamento vissuto dai beneficiari
Analisi longitudinale First Difference	Modelli di regressione ordered logit	Individuare le relazioni causali esistenti tra gli elementi del progetto Stimare l'impatto nel tempo del progetto sugli studenti che hanno preso parte al percorso di Impresa in Azione

1.2.1 SROI

L'analisi SROI è la principale metodologia utilizzata per valutare gli effetti del programma di *Impresa in Azione* sugli studenti coinvolti nell'intervento nel 2017/18. Nello specifico, lo SROI è finalizzato a mappare l'impatto sociale prodotto dal programma, valutando in termini monetari i costi, i benefici e le eventuali conseguenze negative di un'attività sul breve, medio e lungo termine. La presente analisi SROI segue le fasi e i principi della metodologia, sviluppandosi secondo la struttura seguente:

1. LA DEFINIZIONE DEL CAMPO DI ANALISI. In questa sezione viene stabilito il campo d'analisi, studiando il contesto e le caratteristiche fondamentali dell'intervento.

2. L'ANALISI DEGLI STAKEHOLDER E LA DEFINIZIONE DEL CAMBIAMENTO. In questa sezione vengono analizzati i beneficiari diretti del progetto, ovvero gli studenti, gli unici stakeholder inclusi nel campo d'analisi. La valutazione, essendo fortemente *guidata dalla teoria*², utilizza il metodo della Teoria del Cambiamento per individuare e rappresentare gli effetti del programma, evidenziando i meccanismi causali alla base di diversi cambiamenti o outcome generati dal progetto sugli stakeholder inclusi nell'analisi.

3. L'IMPIANTO E GLI STRUMENTI DI MISURAZIONE. In questa sezione vengono presentati i framework teorici utilizzati per la creazione degli strumenti di misurazione. L'analisi è condotta secondo un disegno a Pre-Post di tipo panel, e utilizza un questionario sviluppato per verificare le ipotesi esposte nella Teoria del cambiamento per valutare le conoscenze, capacità e attitudini degli studenti partecipanti al percorso prima e dopo il percorso. Il questionario strutturato viene compilato dallo stesso campione di studenti in due momenti diversi: all'inizio e alla fine del percorso.

4. LA RILEVAZIONE DEL CAMBIAMENTO. In questa sezione vengono presentati i dati, rilevati attraverso le attività di misurazione, per mostrare se i target di outcome sono stati o meno

² Per un approfondimento sulle valutazioni *Theory-Based* si veda Birckmayer, J. D., & Weiss, C. H. (2000). Theory-based evaluation in practice: What do we learn? *Evaluation Review*, 24, 407-431 e Chen, H.-T. (1990). *Theory-driven evaluations*. Newbury Park, CA: SAGE.

raggiunti. Viene descritto il campione dell'analisi e si evidenzia il livello di miglioramento complessivo degli studenti per ogni outcome incluso nell'analisi.

4. STIMA DEL VALORE SOCIALE. In questa sezione si realizza una somma di tutti i benefici, al netto dei valori negativi, e una comparazione tra risultato e investimento, ottenendo la stima della ratio SROI. Si utilizzano le proxy finanziarie per approssimare il valore di un bene al quale solitamente non viene associato un prezzo, e l'impatto generato dal programma viene calcolato al netto di quattro fattori: il deadweight, l'attribution, il displacement e il drop-off. Infine, l'analisi di Sensitività viene realizzata per testare le ipotesi che hanno un effetto importante sul calcolo dello SROI.

1.2.2. Analisi longitudinale First Difference

1. ANALISI DELLE REGRESSIONI

L'analisi longitudinale First Difference indaga i cambiamenti più significativi vissuti dagli studenti tramite un approccio controfattuale, ovvero, confrontando i cambiamenti vissuti dagli studenti coinvolti dal progetto Impresa in Azione (gruppo di trattamento) con quelli sperimentati dal gruppo di controllo, controparte statistica esclusa dal programma.

Dopo aver illustrato le principali caratteristiche del campione che, in questa fase dell'analisi, include anche un gruppo di controllo, sono presentati i risultati maggiormente significativi nello spiegare l'impatto del progetto di Impresa in Azione sugli studenti che vi hanno preso parte.

2. LA DEFINIZIONE DEL CAMPO DI ANALISI

2.1 Il programma di *Impresa in Azione*

Impresa in Azione è un percorso di formazione imprenditoriale rivolto agli studenti tra i 16 e i 19 anni di tutte le tipologie di Istituti superiori dai Licei ai Tecnici e Professionali. Riconosciuto come forma di ASL dal MIUR, il programma ha una durata di 80-120 ore e prevede la creazione di una mini-impresa, di cui gli studenti cureranno lo sviluppo, dal concept di un'idea al suo lancio sul mercato. Attualmente rappresenta uno dei programmi di educazione imprenditoriale per la scuola superiore più diffusi in Italia e ha coinvolto più di 100,000 studenti negli ultimi 15 anni.

Attraverso un articolato percorso composto di quattro tappe, lo studente costituisce un team imprenditoriale composto dai 7 ai 30 studenti con i quali simula la creazione e la gestione di una vera e propria impresa. Gli studenti ricevono l'assistenza da parte di un docente di classe e di un volontario/*Dream Coach*. Entrambi vengono selezionati e formati per guidare gli studenti nello sviluppo di conoscenze, capacità e attitudini utili per il loro futuro formativo e lavorativo.

2.1.2 Obiettivi del programma

Impresa in Azione ha i seguenti obiettivi formali relativi agli studenti delle scuole superiori italiane:

- **Stimolare l'autoimprenditorialità**, agendo su attitudini positive come l'intraprendenza, lo spirito di innovazione e la creatività.
- **Rendere gli studenti più consapevoli verso l'eventuale scelta imprenditoriale**, illustrando come nasce e si sviluppa una start-up sul mercato reale.
- **Avvicinare al mondo del lavoro, presentando modelli e prassi aziendali**, ruoli professionali e settori che offrono maggiori opportunità occupazionali.

2.2 Il contesto del programma

2.2.1 I driver del programma

Impresa in Azione emerge in un contesto di criticità economiche e sociali nel contesto dell'occupabilità giovanile europea. Un'analisi secondaria condotta su ricerche e policy paper nell'ambito dell'occupazione giovanile, la dispersione scolastica e i percorsi di formazione imprenditoriale ha messo in luce i seguenti fattori di contesto che preparano il terreno per ipotizzare il cambiamento generato dall'intervento di *Impresa in Azione*.

L'occupabilità giovanile

La disoccupazione strutturale giovanile è uno degli elementi più critici della crisi economica e finanziaria globale che ha colpito nel 2008, mettendo a dura prova le politiche del mercato del lavoro a livello nazionale ed europeo. Nonostante il leggero miglioramento del tasso di occupazione dei 14-35enni nel 2015, l'Italia continua a caratterizzarsi in Europa per la forte esclusione dei suoi giovani dal mercato del lavoro e per il divario che permane con altri paesi UE rispetto alla formazione e

l'occupabilità. Per quanto riguarda invece la formazione, la quota di 25-64enni con almeno un diploma continua a essere marcatamente inferiore (60% rispetto alla media UE del 77%) e il livello del tasso di abbandono scolastico è superiore alla media di ben cinque punti percentuali. Emerge inoltre che uno su cinque giovani italiani è NEET, ovvero non studiano e non sono impegnati in un'attività lavorativa. Persiste anche un divario notevole fra i 20-34enni e i 55-74enni nel tasso di occupazione e nel numero di dipendenti con bassa remunerazione, che per i giovani sono quasi il doppio rispetto alle classi di età più adulte.³

In linea con i principali trend europei, si è verificato anche un aumento del tasso di 'skill mismatch', ovvero la mancata corrispondenza tra le abilità di un lavoratore e quelle richieste dal mercato del lavoro. In particolare le soft skill, ovvero le competenze non tecniche come qualità ed atteggiamenti individuali e le abilità sociali, comunicative e gestionali sono state identificate come quelle più carenti tra i giovani Europei. In Italia questo dislivello sembra essere strettamente correlato a quello del 'educational mismatch', ovvero una formazione dei giovani non adeguata alle esigenze del mercato del lavoro. Inoltre, in Italia vi è una carenza di skill legate alle competenze finanziarie di base rispetto ad altri paesi OSCE.⁴

La dispersione scolastica

Gli "Early School Leavers" ovvero i giovani in "dispersione scolastica" sono i 15-24enni che hanno abbandonato gli studi prima del raggiungimento dell'obbligo scolastico (in Italia fissato ai 16 anni) o dopo l'età dell'obbligo, ma senza conseguire un titolo di studio valido (qualifica professionale o persino la licenza media).⁵ In Italia, il tasso di dispersione scolastica è del 13,8% e il paese rimane tra le ultime posizioni rispetto al benchmark 2020 Europeo del 10%.⁶ La riduzione dei dispersi è una priorità di policy per i paesi dell'Unione Europea, i quali hanno sviluppato un framework per le politiche evidence-based" per poter contrastare la pratica.⁷

Politiche nazionali ed europee

A fronte della crisi economica e della disoccupazione giovanile strutturale, i concetti dell'*imprenditorialità* e dell'*educazione all'imprenditorialità* hanno assunto un significato centrale nell'agenda politica europea, in particolare guidata dai seguenti obiettivi:

1. Incrementare e innovare le competenze richieste dal mercato del lavoro. Nel 2006 la Commissione Europea ha delineato otto competenze chiave che dovrebbero essere parte integrante della strategia

³ ISTAT (2016) 'Rapporto BES, 2016: un quadro integrato dei principali fenomeni sociali, economici e ambientali che caratterizzano l'Italia.

⁴ European Central Bank. (2012) 'Euro area labour markets and the crisis. Structural issues report'. ECB (Frankfurt am Main). Per un approfondimento sull'alfabetismo finanziario si veda sebbene il programma si proponga di affrontare le criticità sociali ed economiche legate all'occupabilità dei giovani italiani.

⁵ Definizione concordata dal Consiglio dell'Unione Europea nel 2003 (Council conclusions on "Reference levels of European Average Performance in Education and Training (Benchmarks)", May 2003.

⁶ Council conclusions of 12 May 2009 on a strategic framework for European cooperation in education and training (ET 2020)

⁷ "Framework for coherent, comprehensive, and evidence-based policies" (2011) COUNCIL RECOMMENDATION of 28 June 2011 on policies to reduce early school leaving 2011/C 191/01.

di apprendimento permanente di ogni Stato UE. Fra queste c'è il "Senso di iniziativa e di imprenditorialità" definito come la:

"capacità di una persona di tradurre le idee in azione. In ciò rientrano la creatività, l'innovazione e l'assunzione di rischi, come anche la capacità di pianificare e di gestire progetti per raggiungere obiettivi".⁸

Entro il 2020, si prevede che un ulteriore 20% dei posti di lavoro richiederà delle abilità di livello superiore e delle maggiori capacità *trasversali* come il lavoro di squadra, la comunicazione e la capacità di negoziazione, insieme ad altre competenze più funzionali all'occupabilità in un mercato del lavoro sempre più dinamico. A fine 2016 la Commissione Europea ha adottato la *New Skills Agenda for Europe* nella quale rilancia le otto competenze chiave e segnala un drammatico numero di "analfabeti digitali" sul territorio comunitario, mettendo in luce il fatto che il 40% delle aziende europee riscontra difficoltà a trovare lavoratori in possesso delle competenze appropriate per l'innovazione e lo sviluppo del business.¹¹

2. Migliorare la collaborazione fra sistemi di istruzione europei e mondo del lavoro. Nella strategia dell'OCSE, lo sviluppo delle competenze è più efficiente quando il mondo dell'apprendimento e del lavoro sono collegati. Rispetto ai programmi di studio definiti a livello governativo e insegnati esclusivamente nelle istituzioni scolastiche, l'apprendimento sul posto di lavoro permette ai giovani di sviluppare sia competenze tecniche e produttive con attrezzature moderne ("hard skills") sia competenze trasversali. Inoltre, i tirocini e i periodi di apprendistato e/o modelli di apprendimento *duale* possono agevolare la transizione dalla scuola al lavoro.⁹

In Italia, la riforma del sistema scolastico con il disegno di legge "La Buona Scuola" è diventata legge nel luglio 2015 e rispecchia l'agenda europea sopra descritta, tesa a rafforzare l'autonomia scolastica nella gestione della didattica, dei progetti formativi e dei fondi a disposizione di ogni scuola. In particolare, afferma l'esigenza di un apprendimento basato su esperienze concrete di lavoro, mettendo in evidenza il fatto che solo il 9% degli studenti italiani partecipa a percorsi di alternanza scuola-lavoro, a dispetto del numero rilevante di istituti superiori che organizzano questo tipo di percorso. In linea con l'agenda europea, la riforma pone particolare enfasi sul ruolo della conoscenza come motore di crescita e sviluppo per le economie avanzate e sottolinea l'importanza dello sviluppo delle competenze digitali e della didattica laboratoriale.¹⁰

2.2.2 L'imprenditorialità

Negli ultimi 10 anni, al livello globale, vi è stata un aumento significativo nell'offerta di percorsi formativi di questo tipo sia nelle scuole secondarie che nelle università¹¹. In questo contesto, il concetto dell'*imprenditorialità* alla base dell'intervento di Junior Achievement rientra pienamente nella *multidimensionalità*, che fa riferimento alle principali componenti della definizione OCSE:

⁸ Commissione Europea. (2006) 'Raccomandazione del parlamento Europeo e del Consiglio relativa a competenze chiave per l'apprendimento permanente' (2006/962/CE).

⁹ OECD (2012) 'Better Skills, Better Jobs, Better Lives: A Strategic approach to Skills Policies'.

¹⁰ MIUR (2014) 'La Buona Scuola: Facciamo crescere il paese'.

¹¹ Sugli istituti di scuola superiore si veda: Junior Achievement USA (2015) *The States of Entrepreneurship Education in the USA*; sulle università si veda: Liv Anne Støren, L. A. *Entrepreneurship in higher education: Impacts on graduates' entrepreneurial intentions, activity and learning outcome* Education + Training, 56(8/9) 795-813.

1. **Entrepreneurs** – gli imprenditori che, attraverso la creazione o lo sviluppo di un'area di business, generano valore.
2. **Entrepreneurial activity** – l'azione imprenditoriale che ha lo scopo di creare valore attraverso l'espansione di un'attività economica.
3. **Entrepreneurship** – il fenomeno associato all'attività imprenditoriale.

Quest'ultima componente riguarda la *mentalità imprenditoriale*, che non concerne solo i contesti professionali e produttivi specifici e imprenditoriali, ma anche le competenze e attitudini trasversali legate all'occupabilità. In questo contesto, l'imprenditorialità giovanile va oltre la creazione di nuove imprese future e include le capacità della persona di tramutare in azione le proprie idee. Questo avviene tramite l'assunzione di rischi, la creatività, l'innovazione e il saper pianificare e organizzare i progetti per raggiungere degli obiettivi. Queste sono le principali competenze che serviranno per raggiungere:

1. La capacità di lavorare in gruppo
2. La capacità di identificare punti di forza e punti di debolezza
3. Capacità di previsione degli eventi
4. Motivazione e determinazione nell'ottenere gli obiettivi prefissati.

Infatti, *l'educazione all'imprenditorialità* nasce dai principi dell'Agenda di Oslo nella quale si parla di un *mindset*, ovvero uno spirito proattivo, che deve cominciare fin dalla scuola come condizione indispensabile per l'adattabilità dei giovani a un mercato del lavoro globalizzato. Tale educazione promuove l'acquisizione di una competenza trasversale e necessaria per tutti:

“L'imprenditorialità è una competenza fondamentale per tutti: aiuta i giovani ad essere più creativi e ad acquisire una maggiore sicurezza in tutte le attività che intraprendono, incitandoli ad agire in modo socialmente responsabile.”¹²

2.3 Le attività incluse nel campo di analisi SROI

L'analisi SROI è incentrata su tutti gli output del programma indicati nella figura sottostante in quanto attività che mirano a rafforzare le competenze imprenditoriali degli studenti. Il modello di apprendimento alla base del programma si fonda sull'esperienza e sulle competenze 'imprenditoriali' che vengono acquisite dall'esperienza diretta dello studente. Le attività incluse nell'analisi sono quindi quelle che, nell'insieme, servono a rafforzare l'approccio *learning-by-doing*, ovvero l'apprendimento attivo attuato dal percorso.¹³

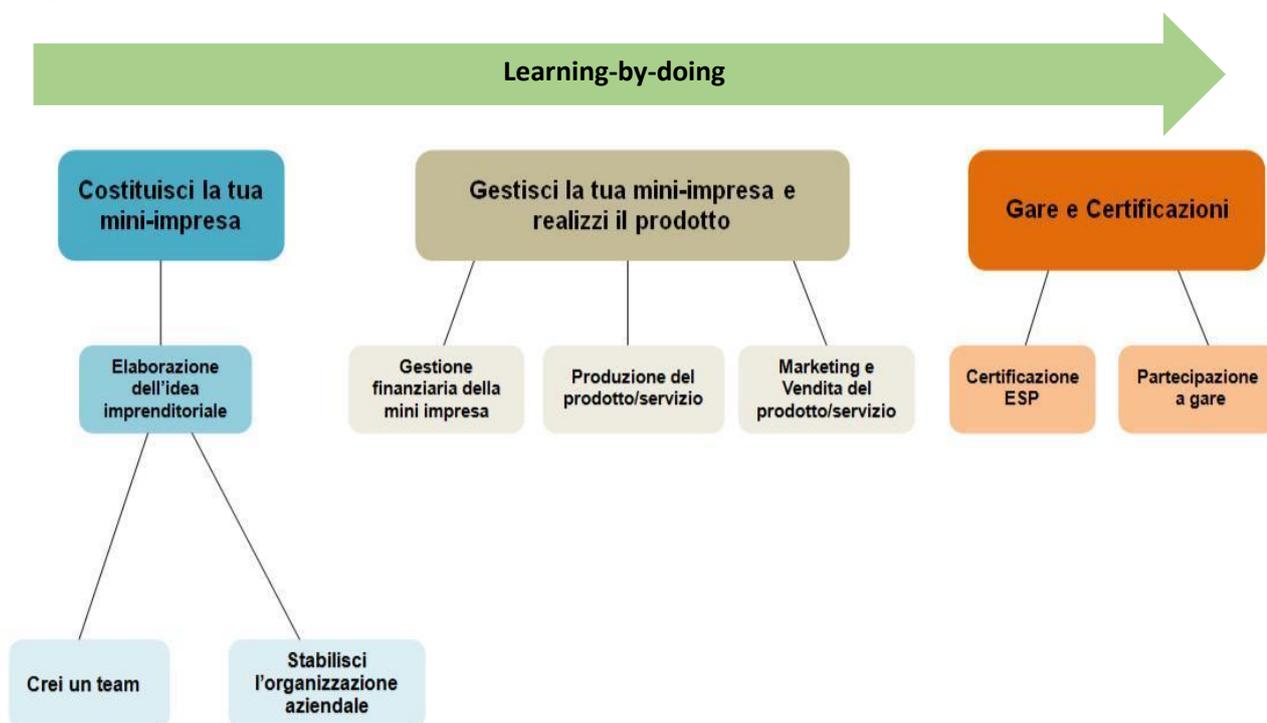
La *Figura 1* sottostante presenta le principali tappe del percorso incluse nel campo di analisi. Il formato didattico della mini-impresa proposto da JA Italia prevede che ogni team imprenditoriale di studenti si organizzi come una vera realtà aziendale, dotandosi di una struttura manageriale e di ruoli operativi, documenti, prassi e regole, con il fine di sviluppare concretamente un'idea imprenditoriale (un prodotto, un servizio, un'applicazione digitale) e di lanciarla sul mercato, abilitando una micro-

¹² Commissione Europea (2006). 'Comunicazione della Commissione al Consiglio, al Parlamento Europeo, al Comitato economico e sociale europeo e al Comitato delle regioni - Attuazione del programma comunitario di Lisbona: stimolare lo spirito imprenditoriale attraverso l'istruzione e l'apprendimento.

¹³ Per un approfondimento si veda O'Connor, A. (2013). 'A conceptual framework for entrepreneurship education policy: Meeting government and economic purposes'. *Journal of Business Venturing*, 28(4), 546-563.

attività commerciale. Gli studenti che partecipano al percorso dovranno raccogliere il capitale per avviare la loro mini-impresa, affrontare le fasi di prototipazione, produzione e vendita. Infine, parteciperanno a gare regionali, nazionali ed internazionali durante le quali presenteranno il loro prodotto o servizio attraverso la stesura di un rapporto annuale e uno stand espositivo. Verso la fine del percorso ci sarà la partecipazione all'esame ESP il quale attesterà il possesso di conoscenze teoriche e pratiche in ambito economico, finanziario e imprenditoriale.

Figura 1 Attività di Impresa in Azione incluse nel campo di analisi SROI



1. Costituzione della mini-impresa

- Definizione dell'idea e analisi del contesto esterno.
- Attività di orientamento e team building.

2. La gestione della mini-impresa e la realizzazione del prodotto:

- Organizzare l'azienda attraverso la suddivisione di ruoli e mansioni.
- Contabilità e budgeting,
- Prototipazione e produzione,
- Marketing e vendite.

3. Gare e Certificazioni

- Partecipazione alle competizioni territoriali.
- Candidatura per i premi speciali online (solo per i vincitori territoriali).
- Partecipazione alla competizione internazionale (solo per il vincitore nazionale)
- Partecipazione alla competizione europea
- Esame finale per l'ottenimento della certificazione European Skills Pass (ESP).

3. GLI STAKEHOLDER E LA DEFINIZIONE DEL CAMBIAMENTO

3.1 Gli stakeholder di *Impresa in Azione* e il loro coinvolgimento

L'analisi SROI prevede l'identificazione di tutti gli stakeholder coinvolti nell'intervento, ossia delle persone o delle organizzazioni che influiscono sulle attività oggetto di analisi e che sono da queste influenzate. Secondo la metodologia SROI, per ciascuno stakeholder viene analizzato il grado di materialità del cambiamento vissuto.¹⁴ In corrispondenza con la definizione del concetto nell'ambito del *social accounting*, la materialità fa riferimento alla rilevanza (l'importanza che lo stakeholder attribuisce al cambiamento vissuto) e alla significatività (il grado del cambiamento capace di influenzare azioni, decisioni e stili di vita) di un cambiamento per un'organizzazione e/o per i suoi stakeholder.

Abbiamo consultato, attraverso un fitto programma di attività di rilevamento qualitativo, gli stakeholder di progetto secondari, ovvero i docenti, le famiglie degli studenti, i volontari e le aziende dalle quali questi provengono, per approfondire la nostra comprensione del cambiamento generato dall'intervento.¹⁵ Poiché questa valutazione fa parte di uno studio modulare dell'impatto sociale del percorso, i volontari, pur vivendo un cambiamento materiale, verranno inclusi nell'analisi a partire dal 2018/19. La tabella di seguito riporta i principali stakeholder di progetto con le ipotesi del cambiamento che vivono grazie al percorso:

Tabella 2 Descrizione degli Stakeholder principali di *Impresa in Azione*

Stakeholder	Numero di individui coinvolti- (2017/18)	Ruolo nel percorso	Cambiamento positivo ipotizzato grazie al percorso	Inclusi nell'analisi?
Gli studenti del III, IV e V superiore che partecipano al percorso di <i>Impresa in Azione</i> su tutto il territorio italiano.	15,683	Partecipano ad un percorso di educazione all'imprenditorialità 80 – 120 ore in media curricolari e/o extracurricolari, programmabili all'interno del percorso di Alternanza Scuola-Lavoro	Cambiamento Materiale. Descritto nella Teoria Del Cambiamento (Sezione 3.3)	Inclusi. Sono beneficiari diretti.
Volontari " <i>Dream Coach</i> " provenienti da diverse aziende	903	Investono dalle 6 alle 40 ore del proprio tempo per affiancare	Cambiamento Materiale. Nel medio-lungo termine:	Inclusi a partire dalla seconda fase dell'analisi nel 2018/19.

¹⁴ Il concetto della *materialità* è mutuato dal mondo della contabilità e stabilisce che l'informazione è materiale se ha la "*capacità, in potenza, di influenzare le decisioni dei lettori o degli stakeholder*". Di conseguenza, un'informazione è materiale se la sua mancanza nell'analisi SROI "*compromette la corretta rappresentazione delle attività dell'organizzazione*". Il cambiamento materiale è uno che soddisfa i criteri di rilevanza e significatività degli outcome per un'organizzazione e i suoi stakeholder Nicholls J. et al, (2009) trad. italiana a cura di Human Foundation (2014)

¹⁵ Si veda l'ALLEGATO 1 per una lista delle attività di coinvolgimento degli stakeholder svolte.

o liberi professionisti.		una classe all'interno del percorso. In media, svolgono 26 ore di affiancamento che comprendono 11 ore in aula e 15 ore di attività di back office.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Migliorate capacità di comunicazione. 2. Migliorate capacità di leadership. 3. Aumentate capacità di adattamento sul lavoro. 3. Maggiore soddisfazione personale dopo aver svolto attività di volontariato. 	
Docenti scolastici provenienti da differenti aree educative: economico-sociale, tecnico-scientifica o umanistica, con una maggiore concentrazione negli istituti tecnici e professionali.	530	Investono dalle 80 alle 100 ore per sostenere gli studenti durante tutte le fasi del progetto. Assicurano il collegamento con il Consiglio di classe e concordano le modalità di coinvolgimento del volontario in aula. Sostiene gli studenti durante tutte le fasi del progetto. Partecipano ad una formazione obbligatoria.	<p>Cambiamento immateriale.</p> <p>Outcome ipotizzati:</p> <p>Breve-medio termine: Acquisiscono delle conoscenze e competenze didattiche nuove.</p> <p>Medio-lungo termine: Aumenta la motivazione professionale</p>	Esclusi. Cambiamenti immateriali. I cambiamenti che vivono grazie al programma non sono rilevanti (non rientrano negli obiettivi specifici del progetto) e non sono significativi (i docenti attribuiscono un valore minore ai cambiamenti da loro vissuti rispetto a quelli che osservano negli studenti).
Aziende che forniscono i volontari	13	Forniscono i volontari per affiancare i Dream Coach.	<p>Cambiamento immateriale: Nel medio-breve termine: L'azienda trae benefici da una forza lavoro più flessibile nello svolgimento dei propri ruoli, con aumentate capacità trasversali. Ha un ritorno in termini di produttività quando il volontario torna a lavoro maggiormente soddisfatto grazie alla sua attività di volontariato.</p>	Esclusi. Cambiamenti immateriali. I cambiamenti che vivono grazie al programma non sono rilevanti (non rientrano negli obiettivi specifici del progetto) e non sono significativi (si prospetta un livello di cambiamento basso).

3.2 Il profilo degli studenti di *Impresa in Azione* nel 2017/18

Nell'anno scolastico 2017/2018, circa 725 classi hanno aderito al percorso di *Impresa in Azione*, che ha coinvolto circa 15,683 studenti.¹⁶ I grafici sottostanti descrivono la composizione anagrafica e il profilo scolastico dei partecipanti al percorso nel 2017/18. La distribuzione di genere è di 61% e 39% per i maschi e le femmine, registrando un'aumentata partecipazione delle femmine rispetto al 2016/17 del 3%. Per quel che riguarda la distribuzione per età, quasi la metà dei registrati hanno tra i 17-18 anni (48%), mentre gli studenti tra i 15-16 anni sono il 47%.

Per quanto riguarda la provenienza geografica, gli iscritti provengono da 19 regioni italiane, e con una prevalenza delle regioni del sud. Le regioni più rappresentate sono la Lombardia (14% del totale), il Lazio (14%), e la Puglia (15%). La relazione tra licei e istituti tecnici/professionali invece è del 38% e 62% rispettivamente, con una leggera variazione rispetto al profilo del 2016/17 (40%/60%).

3.3 La Teoria del Cambiamento (TdC) per gli studenti del programma

La metodologia SROI prevede l'analisi e la mappatura dei principali cambiamenti vissuti dagli stakeholder inclusi nell'analisi. Per rappresentare gli input, gli output e gli outcome ipotizzati per gli studenti di *Impresa in Azione*, abbiamo scelto lo strumento della Teoria del Cambiamento (TdC). Rispetto a una semplice mappa di outcome, la TdC ci permette di rappresentare il percorso ideale dello studente che partecipa al progetto "*Impresa in Azione*", descrivendo i nessi causali che portano al cambiamento positivo vissuto nel breve, medio e lungo termine. Inoltre, lascia spazio all'analisi dei fattori che facilitano e/o inibiscono il "progresso" degli studenti verso l'obiettivo finale del progetto: l'aumentata occupabilità. Nonostante la TdC tenga conto dei differenti profili demografici, delle diverse conoscenze tecniche e dei differenti livelli di competenze attitudinali fra gli studenti, presenta una catena di eventi nella quale gli outcome intermedi portano ad outcome finali, in un processo di cambiamento che idealmente si attiva per tutti i partecipanti.

Gli outcome generati per gli studenti del percorso sono stati ipotizzati utilizzando dati raccolti dalle attività di rilevazione qualitativa nel 2016/17 (si veda l'*ALLEGATO I*) svoltesi con quattro tipologie di stakeholder, in particolare i focus group e le interviste semi-strutturate con gli studenti. Inoltre, la ricerca secondaria sugli outcome di altri interventi nell'ambito della formazione imprenditoriale ci ha permesso di contestualizzare e approfondire alcuni dei cambiamenti identificati.

Durante il percorso *Impresa in Azione* gli studenti investono il loro tempo (input), percorrendo quattro fasi che risultano in prodotti tangibili (output), che includono le principali tappe della costituzione e della gestione della mini-azienda, la partecipazione a gare e competizioni nazionali ed europee, fino ad arrivare all'esame European Skills Pass (ESP), che certifica le conoscenze finanziarie di base. I benefici del programma (outcome) si concretizzano entro la fine del percorso e continuano fino a un anno dopo la fine del percorso. Gli outcome di breve, medio e lungo termine vengono classificati nel seguente modo:

¹⁶ Dati ottenuti da Junior Achievement Italia.

1. CONOSCENZE

Le “hard skill” che rappresentano le conoscenze solitamente legate ad una tipologia di lavoro o settore. Esse sono spesso certificabili, come le conoscenze finanziarie di base nel percorso di *Impresa in Azione*.

2. SOFT SKILL

Sono un insieme di abilità e capacità legate alle qualità personali e alle abilità sociali e gestionali. Per lo scopo di questa valutazione si dividono in due gruppi:

2.1 CAPACITÀ TRASVERSALI

Queste riguardano le capacità creative, sociali (comunicazione e lavoro di gruppo) e gestionali (problem-solving).

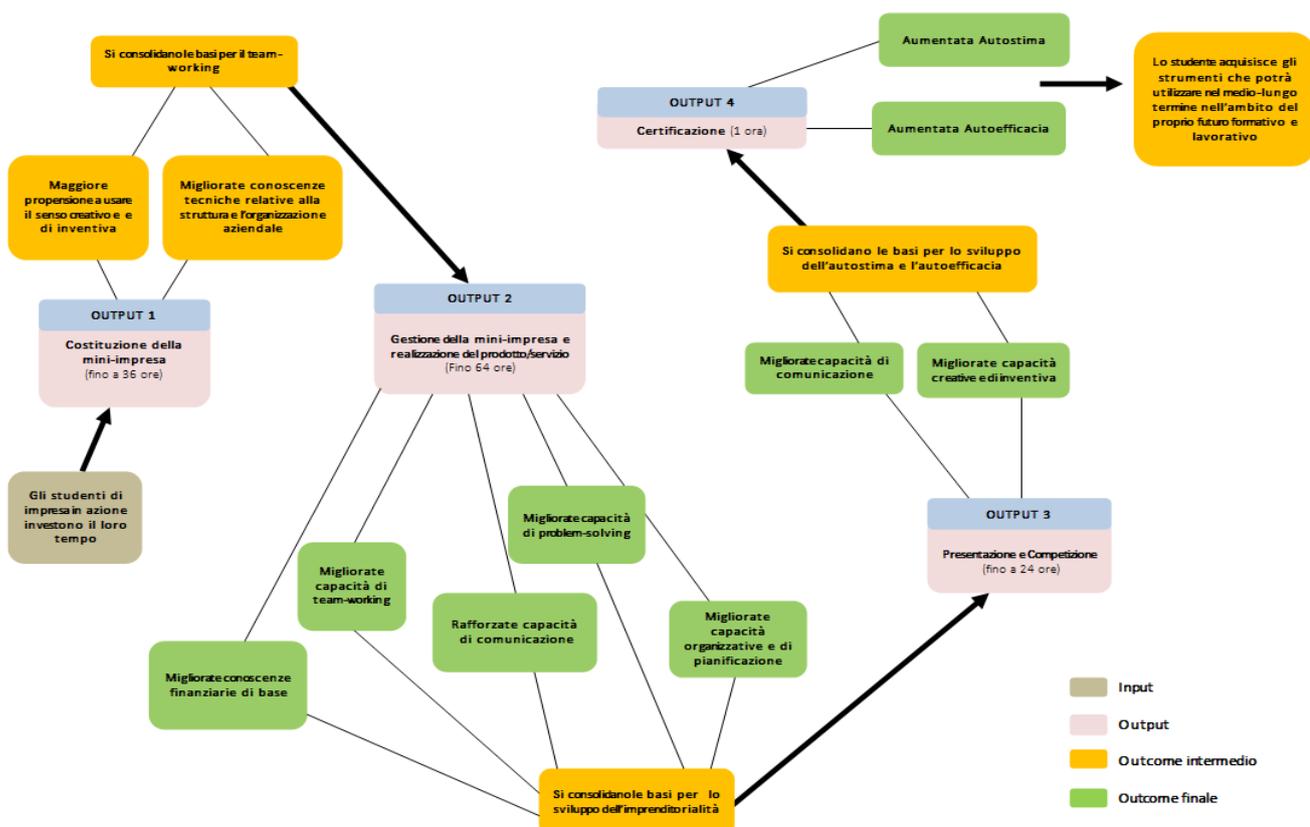
2.2 ATTITUDINI

Riguardano la predisposizione a un certo comportamento; in questo caso, le attitudini socio-emotive (autostima e autoefficacia) acquisite dallo studente sono la base imprescindibile del cambiamento vissuto nel medio-lungo termine riguardo il proprio futuro post-diploma. Esse comprendono anche l’imprenditorialità che è composta dall’insieme di conoscenze e soft skill di breve-medio periodo.

Nel medio-lungo termine, il cambiamento rimane nell’ambito attitudinale. La determinazione e la motivazione allo studio e al futuro lavoro sono le ultime tappe che daranno allo studente le potenzialità per raggiungere una maggiore occupabilità.

La figura sotto presenta la Teoria del Cambiamento (TdC) nel breve-medio termine, ovvero, la catena di eventi che riguarda i partecipanti di *Impresa in Azione* e ricopre un arco temporale di circa sei mesi dall’inizio del percorso alla sua conclusione. Gli outcome rappresentati sono quelli che verranno inclusi nell’analisi SROI e monetizzati per calcolare il valore sociale generato dal programma erogato da novembre 2017 a giugno 2018.

Figura 2 Teoria del Cambiamento (TdC) per gli studenti di *Impresa in Azione* - Breve-Medio Termine



Il Breve-medio termine

OUTPUT 1: Costituzione della mini-impresa (Massimo 36 ore). Questo primo output comprende la validazione dell'idea, la definizione del contesto esterno, la costituzione del team e la stesura dell'organizzazione aziendale. Nelle prime 16-20 ore di percorso lo studente è spinto a fare delle proposte innovative, guidato da metodi e da esercizi chiave per identificare la propria idea imprenditoriale come il brainstorming e i «Sei Cappelli per Pensare» che stimolano la sua creatività. Questa fase sembra dare allo studente l'opportunità di svolgere delle attività mai sperimentate all'interno del programma scolastico, portando a un nuovo e stimolante confronto creativo. Da subito lo studente sperimenta un contesto di apprendimento più riflessivo rispetto a quello della scuola tradizionale ed è incoraggiato a essere più propositivo quando affronta le seguenti fasi per arrivare a una decisione maggiormente definita sull'idea imprenditoriale:

1. analisi dei trend socio-economici in atto;
2. valutazione della fattibilità delle idee più interessanti;
3. disegno della soluzione;
4. raccolta di opinioni esterne e scelta definitiva

OUTPUT 2: Gestione della mini-impresa e realizzazione del prodotto/servizio (Massimo 64 ore). È durante questa fase critica che lo studente sviluppa le principali soft skill trasversali. Contemporaneamente, migliorano le conoscenze finanziarie di base, potenziate dai prodotti che lo studente dovrà elaborare per la propria mini-azienda negli ambiti della gestione finanziaria, la produzione, il marketing e la vendita.

1. **Conoscenze Finanziarie di Base.** Lo studente sviluppa nuove conoscenze tecniche relative alla gestione finanziaria dell'azienda attraverso la raccolta del capitale sociale e la gestione finanziaria della mini-impresa, la realizzazione del business plan e il bilancio della propria impresa. Successivamente apprende anche le tecniche di prototipazione e marketing durante la produzione, il marketing e la vendita del proprio prodotto/servizio. La gestione finanziaria della mini-azienda emerge come area di particolare interesse per gli studenti perché fornisce loro l'opportunità di conoscere la "realtà concreta delle cose".

2. **Capacità sociali: team-working e comunicazione.** Durante la seconda fase di output, il metodo di lavoro di gruppo si intensifica quando lo studente impara a costruire dei rapporti funzionali con gli altri membri, ad ascoltare e a trovare compromessi fra opinioni diverse e a coltivare il senso di motivazione all'interno del proprio team per raggiungere gli obiettivi di lavoro. Le capacità di comunicazione si sviluppano all'interno dell'esperienza "collettiva" del team quando lo studente sperimenta il lavoro di squadra e occupa un ruolo chiaro all'interno di un contesto nuovo nell'ambito scolastico. Quando svolge il proprio ruolo all'interno della mini-azienda, si assume delle responsabilità nei confronti del team ed è tenuto a dar conto agli altri membri sia del corretto utilizzo delle risorse

"...Attraverso questa esperienza ho capito che il lavoro di team è quando ognuno svolge il proprio ruolo ma con il supporto degli altri. Ci siamo resi conto che ognuno dipendeva dall'altro e che il lavoro di squadra era l'unica soluzione per poter completare il percorso..."

pratiche, come soldi e tempo, sia dello svolgimento dei propri compiti.¹⁷ Nonostante le capacità di comunicazione vengano coltivate all'interno del team spesso attraverso gli sforzi di negoziazione, rimangono subordinate alle capacità del team-working. Per la maggioranza degli studenti che intraprenderà il percorso, il lavoro di squadra sarà l'ambito che genera il cambiamento più trasversale perché emerge sia come capacità in sé, sia come *strumento* che il team imprenditoriale utilizza per affrontare tutte le fasi del progetto dall'avvio del percorso, alla competizione finale.

3. Capacità gestionali: organizzazione e pianificazione. Lo studente deve valutare e organizzare le risorse umane e finanziarie per portare a termine la fase della gestione finanziaria, la produzione, il marketing e la vendita del proprio prodotto o servizio. In questa fase di output lo studente, avendo già valutato la fattibilità della propria idea, sviluppa le capacità di pianificazione quando elabora un piano di attività che porterà al raggiungimento dei propri obiettivi. A tale riguardo, la stesura del business plan è un'attività chiave perché costituisce lo strumento per elaborare la pianificazione strategica aziendale, aiutando lo studente a formalizzare le scelte e organizzandole in una prospettiva di medio-lungo termine. Per la durata di questa fase di output, il team imprenditoriale deve regolarmente confrontare i risultati effettivi con quelli ipotizzati per la propria mini-azienda, assicurandosi che il lavoro svolto sia allineato con gli obiettivi fissati insieme al team.

4. Capacità gestionali: gestione delle complessità e delle incertezze. La necessità di dover gestire situazioni complesse e incerte in particolare durante la fase gestionale della mini-azienda, porta lo studente a sviluppare le capacità gestionali del problem-solving. Attraverso il lavoro di squadra e il raggiungimento degli obiettivi fissati di fronte a problemi "reali" incontrati nelle fasi di prototipazione, produzione e vendita, lo studente viene coinvolto in un processo di problem-based learning che lo spinge a scoprire delle soluzioni concrete alle difficoltà che incontra.

La competenza del problem-solving è intesa dai partecipanti come la capacità di affrontare e risolvere le situazioni problematiche che sorgono durante le attività pratiche del percorso. Per molti se un team non riesce a risolvere i problemi non può arrivare a completare le ultime fasi del progetto, come la produzione del prototipo e la gara regionale. Il problem-solving, come il lavoro di gruppo, emerge come area che genera un forte cambiamento perché comporta delle dinamiche diverse da quella della scuola.

OUPUT 3: Presentazione e Competizione (Massimo 24 ore) Alla fine del percorso, il team deve descrivere e presentare la propria impresa durante la fiera regionale, nazionale (per i vincitori regionali) ed Europea (per i vincitori nazionali). In questa fase, attraverso la stesura del rapporto annuale, la presentazione multimediale e l'allestimento dello stand, lo studente consolida le sue accresciute capacità comunicative, quando presenta il

"...se non riesci ad affrontare tutta una serie di sfide pratiche, **non completi il progetto in tempo...**"

"...fronteggiare i problemi significa lavorare con gli altri per capire come risolvere tutta una serie di cose che ti permettono di andare avanti con il progetto. **Se non sviluppi questa capacità non andrai mai davanti alla giuria [della gara regionale]...**"

¹⁷ Le citazioni sono estratte dalle interviste condotte con gli studenti che hanno partecipato al percorso nel 2017/18.

proprio lavoro a un pubblico esterno. Inoltre, acquisisce le capacità di impresa e di creatività che si saranno sviluppate trasversalmente durante le fasi della gestione aziendale.

La gara finale in particolare fa sentire gli studenti continuamente messi alla prova nell'esercizio delle proprie capacità comunicative, ed è il culmine della presa di coscienza delle proprie capacità, costituendo un momento nel quale diventa necessario per lo studente formarsi un'"idea di sé" per poter presentare il proprio lavoro ad un pubblico esterno.

OUTPUT 4: ESAME ESP (1 ora). Entro la fine del percorso, dopo aver sviluppato le conoscenze e le soft skill trasversali alla base dell'imprenditorialità, lo studente vive un cambiamento di natura socio-emotiva con l'aumento della propria autostima e di seguito dell'autoefficacia. Per gran parte degli studenti che partecipano al percorso, si ipotizza un cambiamento nell'autostima individuale concepita come "valutazione globale di sé", composta da due componenti: il *self-liking* ("mi piaccio) e il *self-competence* ("so di avere determinate capacità"). L'autostima per gli studenti del percorso è dunque "l'orientamento positivo o negativo verso sé stessi".¹⁸ Entro la fine del percorso i partecipanti di *Impresa in Azione* sono più consapevoli del proprio *valore* in particolare per quel che riguarda la dimensione della *self-competence*, ovvero, la convinzione di avere delle potenzialità da dispiegare dopo il diploma.

"...con questo progetto **non ti puoi fermare se lo vuoi completare.** Ti devi continuamente chiedere, **sto andando bene, cosa possiamo cambiare...dove sto sbagliando...perché**

Per molti studenti di *Impresa in Azione* l'aumentata percezione dei propri punti di forza e debolezza influisce anche su alcune aree chiave dell'autoefficacia in corrispondenza al modello di Bandura. Il partecipante viene messo alla prova quando affronta le varie fasi del progetto e trasforma le proprie capacità in azioni oppure quando vede che non raggiunge i risultati programmati a causa di determinate "mancanze" o "debolezze" sia personali che collettive. Per la prima volta nel contesto scolastico ha un indicatore nuovo per valutare le proprie competenze e conoscenze. Questo altera la sua "credenza circa le proprie capacità...di adottare con successo un determinato comportamento"¹⁹. Il potenziamento dell'autoefficacia e dell'autostima influisce in modo positivo sul passaggio dal breve-medio al medio-lungo termine, aumentando la sua imprenditorialità. Questa lo aiuterà a compiere la transizione dalla scuola al mondo formativo e/o del lavoro rendendolo più occupabile.

"...io sapevo già quello che volevo fare [all'università] ma **mi sento più motivata adesso** che siamo usciti fuori nel mondo a presentare la nostra impresa..."

Il Medio-Lungo Termine

Per gli studenti del percorso *Impresa in Azione*, il medio lungo termine viene definito come il periodo di transizione dalla scuola al mondo della formazione post-diploma (universitaria o terziaria) o al

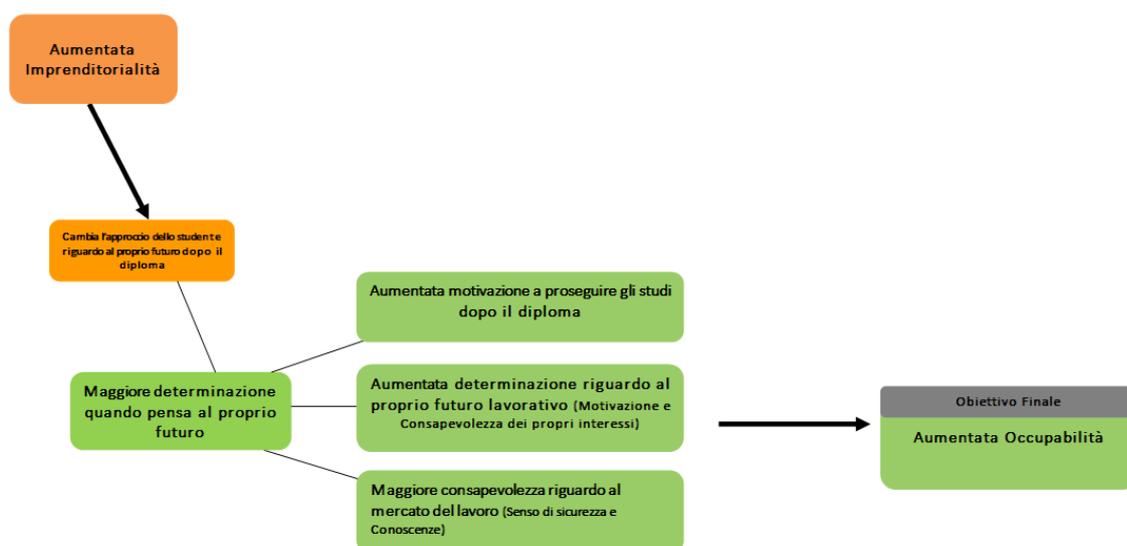
¹⁸ Rosenberg, M. (1965). *Society and the adolescent self-image*. Princeton, NJ: Princeton University Press.

¹⁹ Bandura, A. (1997), *Autoefficacia: teoria e applicazioni*. Tr. it. Erikson, Trento, 2000.

mondo del lavoro. Lo schema seguente riflette il cambiamento che si ipotizza avvenga per gli studenti entro 12 mesi dal conseguimento del diploma.

Nonostante gli studenti del terzo e quarto superiore siano relativamente lontani dal conseguimento del diploma, il percorso li aiuta a sviluppare le attitudini che li *proiettano* verso la formazione post-diploma e il mondo del lavoro. Alla fine del percorso sono più aperti a esperienze nuove e più determinati quando pensano a un futuro post-diploma. Il loro nuovo bagaglio di “hard” e “soft skill” li porta a maturare una maggiore autonomia di pensiero e di azione quando pianificano il loro futuro e, di conseguenza, una maggiore determinazione ad intraprendere lo studio e il lavoro futuro.

Figura 3 Teoria del Cambiamento (TdC) per gli studenti di *Impresa in Azione* – Medio-Lungo termine



La determinazione è uno strumento strategico nel conseguimento degli outcome di successo nel futuro formativo e lavorativo dello studente, in quanto lo porta all’università ed a un rapido inserimento nel mercato del lavoro.²⁰ Si ipotizza che molti partecipanti saranno maggiormente motivati ad intraprendere un corso di studi universitario, sentendosi più positivi e proattivi quando pensano alla formazione post-scolastica

Per quel che riguarda il futuro lavorativo, nonostante il mercato del lavoro rimanga un concetto “lontano” dal vissuto di molti partecipanti, il percorso fornisce loro gli strumenti per avvicinarsi al lavoro attraverso l’approccio *esperienziale* dell’impresa simulata e lo sviluppo di conoscenze e competenze richieste dai datori di lavoro. L’atteggiamento riguardo il lavoro futuro migliora quando lo studente dichiara di sentirsi contemporaneamente più ottimista quando pensa al lavoro e maggiormente consapevole dei propri interessi lavorativi. Nel lungo termine, questi cambiamenti rendono i partecipanti di *Impresa in Azione* più occupabili, facilitando la loro transizione dal mondo della formazione a quella del lavoro.

²⁰ Pritchard, D. et al. ‘Measuring Success: Impact measurement in the NEETs sector’. Man Charitable Trust. New Philanthropy Capital (NPC). London. 2012.

I fattori abilitanti esterni

La TdC pone l'attenzione sui fattori abilitanti e disabilitanti del percorso, consentendo una comprensione di alcune variabili sia di contesto sia individuali che potrebbero avere degli effetti differenziati sui diversi sottogruppi di beneficiari. Dalle attività di rilevazione qualitativa svolte nel 2016/17, sono emersi fattori esterni all'intervento che possono influire sul raggiungimento degli obiettivi del percorso. Il più importante riguarda la tipologia di istituto frequentato dal partecipante, il quale risulta fondamentale nel facilitare ed inibire il raggiungimento di alcuni outcome chiave del percorso. Di seguito, i tre fattori abilitanti esterni all'intervento.

1. La tipologia di Istituto. La tipologia di Istituto sembra influire sulla struttura del percorso didattico, sul numero di ore di attività pratiche svolte e sull'efficienza con la quale il percorso viene integrato all'interno del programma di studio superiore più generale. Gli Istituti tecnici e professionali offrono più opportunità per lo sviluppo di abilità tecnico-pratiche grazie al curriculum scolastico specifico e all'accesso agli spazi laboratoriali per realizzare i prototipi di prodotto. Per contro, i licei si concentrano maggiormente sull'obiettivo di acquisire competenze trasversali e sembrano fare maggiore affidamento sulla figura del volontario per l'apprendimento di conoscenze tecniche richieste per la gestione della mini-azienda. Nel caso di questa valutazione, il ruolo dell'istituto nel condizionare il successo del percorso verrà riconosciuto nell'applicazione differenziale dei fattori di sconto, presentata nella Sezione 6.2.

2. La realtà aziendale locale. La realtà aziendale locale sembra influire sul successo dell'intervento, in quanto fattore determinante nella selezione e nella disponibilità del volontario che affianca gli studenti durante il percorso. Si ipotizza che, nelle regioni dove la rete di partenariato di JA e delle aziende partecipanti è più grande e consolidata, il coinvolgimento dell'azienda e del volontario avvenga in modo più efficace, con migliori procedure di *matching* tra volontario e istituto e con un sostegno maggiore e più continuativo di JA attraverso i suoi rappresentanti territoriali.

3. Il background professionale e culturale della famiglia. Dai focus group svolti con gli studenti emerge che il sostegno allo studente da parte della famiglia, insieme al background professionale dei genitori, possono influire sull'esperienza del percorso per il singolo studente. Gli intervistati hanno sottolineato i vantaggi di avere imprenditori o manager in famiglia che possano accelerare l'apprendimento e fare da modelli per i rispettivi ruoli che gli studenti andranno a occupare all'interno della mini-impresa.

4. L'IMPIANTO E GLI STRUMENTI DI MISURAZIONE

4.1 Modelli utilizzati per le rilevazioni

Nell'analisi SROI la fase della misurazione dell'impatto risulta tra le più complesse, perché riguarda la scelta di indicatori SMART²¹ e l'identificazione di metodi di misurazione che possano rendere conto della complessità del cambiamento generato dal progetto preso in esame. Per poter sviluppare degli indicatori adeguati ai bisogni informativi della valutazione, abbiamo utilizzato diversi modelli di misurazione adatti all'ambito della formazione imprenditoriale e alla popolazione target dell'intervento:

La formazione imprenditoriale e l'occupabilità

In generale, i principali modelli di misurazione nel campo della formazione imprenditoriale hanno l'obiettivo di condividere un *framework* comune Europeo in relazione alla definizione di "imprenditorialità" e alle competenze cognitive e socio-emotive correlate. Nel complesso offrono un'ampia descrizione di outcome, indicatori e scale di misurazione adatte all'ambito della formazione imprenditoriale, nel quale l'utilizzo del questionario autovalutativo è diffuso. Di seguito i modelli principali adottati nella nostra analisi SROI:

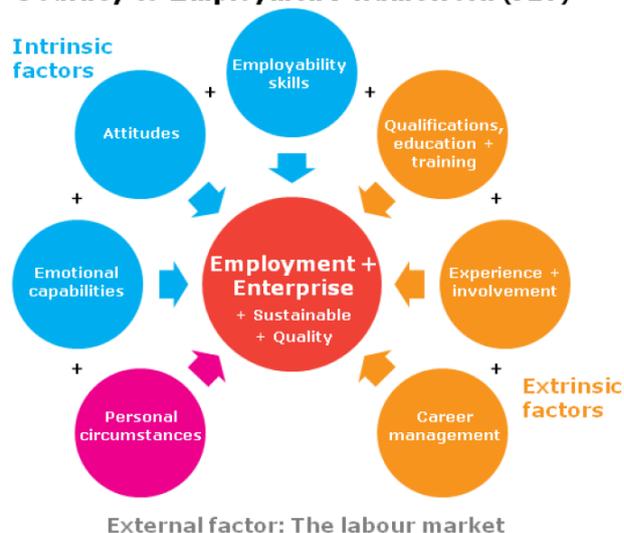
1. Il modello ASTEE (Assessment Tools and Indicators for Entrepreneurship Education) che consente a ricercatori e operatori nel campo di valutare cinque macro-aree di *outcome* che misurano le dimensioni cognitive, non-cognitive e trasversali/socio-emotive dei potenziali beneficiari diretti degli interventi formativi. Nel modello le conoscenze e competenze si sviluppano in tre dimensioni differenti:

- **le entrepreneurial skill**, ossia le competenze cognitive e quelle non cognitive richieste nelle diverse fasi di un'iniziativa imprenditoriale: creatività, conoscenza finanziaria di base, capacità di ideare un piano di lavoro, di valorizzare e di organizzare le risorse, di gestire l'incertezza e l'ambiguità, di lavorare in gruppo;
- **l'entrepreneurial mindset**, ossia il comportamento imprenditoriale, intendendo con questo termine la propensione alla gestione proattiva di iniziative, la capacità di riconoscere i propri punti di forza e di debolezza, di rappresentare e negoziare gli obiettivi, di valutare e assumere i rischi quando necessario;
- **l'entrepreneurial knowledge**, ossia l'insieme delle conoscenze legate al mondo imprenditoriale.

²¹ Gli indicatori SMART dovranno essere: Specifici rispetto all'obiettivo da misurare; Misurabili, quantitativamente e/o qualitativamente; Accessibili, cioè tali che le informazioni si possano reperire ad un costo accettabile; Rilevanti rispetto ai bisogni informativi; Tempo-definiti, cioè con una chiara indicazione dell'orizzonte temporale di riferimento.

2. Il **Youth Measurement Innovation Skills Tool** che consente a ricercatori e operatori sul campo di valutare cinque *competenze generiche* alla base dell'imprenditorialità in quanto *comportamento innovativo*. Questo modello facilita un'analisi dell'imprenditorialità, prendendo in considerazione il contesto sociale più ampio e usando alcuni indicatori chiave del benessere sociale ed economico dei beneficiari diretti. Inoltre, ci permette di esaminare il comportamento *innovativo* di un individuo, promuovendo il concetto dell'innovazione in quanto generatore di valore economico e sociale.²²

Journey to Employment framework (JET)



3. I Framework delle Competenze legate all'*employability*.

La Young Enterprise delinea le principali skill e capacità acquisite dopo aver partecipato a un programma di Young Enterprise o a un intervento di formazione imprenditoriale. Il framework presenta le seguenti aree di competenza per *l'employability* e non include le qualifiche accademiche o outcome legati al *well-being* dei partecipanti. Inoltre, è stato fatto ricorso al Framework Jet elaborato da *New Philanthropy Capital (NPC)*, che presenta sette fattori e tappe chiave determinanti per l'iter verso il lavoro.²³ Questi fattori interagiscono e si sovrappongono in modo non lineare, e sono tutti fondamentali nel percorso che porta all'*occupabilità*:

Il cambiamento nell'ambito socio-emotivo

Per valutare gli outcome di natura socio-emotiva quali l'autostima e l'autoefficacia, abbiamo utilizzato delle scale psicometriche che subiscono un processo di validazione scientifica più rigoroso rispetto alle scale dei modelli sopramenzionati, permettendoci di misurare le dimensioni di outcome più complesse con maggiore sicurezza. Inoltre, le scale utilizzate sono testate sugli adolescenti, che rappresentano la popolazione target dell'intervento, e sono caratterizzate da una facile somministrazione. Abbiamo quindi utilizzato la Scala di autovalutazione dell'autostima di Rosenberg, adattata all'italiano da Prezza et al., e la Generalized Self-Efficacy Scale di Jerusalem & Schwarzer, adattata al contesto culturale e alla lingua Italiana da Sibilia et al.

4.2 Gli indicatori

Per ogni dimensione di outcome abbiamo selezionato un indicatore che potesse descrivere il cambiamento secondo i modelli precedentemente menzionati, rispettando i criteri di specificità, misurabilità, accessibilità, rilevanza e tempo. La tabella sottostante riporta gli indicatori e le scale di riferimento per ogni outcome incluso nell'analisi:

²² Chell, Elizabeth & Athayde, R. (2009). The Identification and Measurement of innovation characteristics of young people: Development of the Youth Innovation Skills Measurement Tool. London: NESTA.

²³ Angela Kail & and Ní Ógáin, E. (2013) Inspiring Impact: The Journey to Employment (JET) Framework. London: NPC.

Tabella 3 Outcome e indicatori di progetto

Dimensione di Outcome	Outcome	Indicatore di Outcome	Scala di riferimento
Soft Skill: Capacità trasversali	Migliorate capacità di comunicazione	N. di studenti che migliora le proprie capacità di comunicazione (autovalutato)	Modello ASTEE (The Astee Project, 2014); Modello Youth Measurement Innovation Skills Tools (Chell & Athayde, 2009)
	Migliorate capacità creative e di inventiva	N. di studenti che migliora le proprie capacità creative e di inventiva (autovalutato)	
	Migliorate capacità di organizzazione e pianificazione	N. di studenti che migliora le proprie capacità di organizzazione e pianificazione (autovalutato)	
	Migliorate capacità di problem-solving	N. di studenti che migliora le proprie capacità di problem-solving (autovalutato)	
	Migliorate capacità di team-working	N. di studenti che migliora le proprie capacità di team-working (autovalutato)	
Hard Skill: Conoscenze tecniche	Migliorate conoscenze finanziarie di base	N. di studenti che migliora le proprie conoscenze finanziarie di base (oggettivo)	Ambiti di conoscenza basati sulle aree chiave della certificazione European Skills Pass (ESP).
Soft Skill: Attitudini	Aumentata autostima	N. di studenti per i quali aumenta l'autostima (autovalutato)	Scala di Autovalutazione dell'Autostima (Rosenberg, 1985 trad. Ita. Prezza et. Al., 2004)
	Aumentata autoefficacia	N. di studenti per i quali aumenta l'autoefficacia (autovalutato)	General Self-efficacy Scale (Jerusalem & Schwarzer, 1995, Ad. al contesto italiano Sibilia, et al.)
Attitudini: Futuro formativo e lavorativo	Aumentata determinazione quando pensa al proprio futuro dopo il diploma	N. di studenti che dichiara di sentirsi determinato quando pensa al proprio futuro formativo e lavorativo (autovalutato)	ASTEE (The Astee Project, 2014) Jet Framework (Kail & Ógáin , 2013)
	Aumentata motivazione a proseguire con gli studi dopo la scuola	N. di studenti che dichiara di sentirsi determinato a proseguire un corso di studi (autovalutato).	
	Aumentata determinazione riguardo al proprio	N. di studenti che dichiara di sentirsi più motivato quando pensa al proprio futuro lavorativo (autovalutato)	

	futuro lavorativo (M) ²⁴	N. di studenti che dichiara di conoscere i propri interessi di carriera futuri (autovalutato)	Youth Measurement Innovation Skills Tools (Chell & Athayde, 2009)
Aumentata consapevolezza riguardo al mercato del lavoro (M)		N. di studenti che dichiara di sapere cosa aspettarsi da un futuro lavoro (autovalutato)	
		N. di studenti che dichiara di conoscere le conoscenze richieste dai datori di lavoro (autovalutato)	
		N. di studenti che dichiara di conoscere le qualità personali richieste dai datori di lavoro (autovalutato)	

4.3 Gli obiettivi e la struttura del questionario

Il principale strumento utilizzato nella rilevazione degli outcome è il questionario strutturato che è stato distribuito elettronicamente agli studenti di *Impresa in Azione*. Per permettere una misurazione pre/post del cambiamento, esso è stato fatto compilare anonimamente agli studenti in entrata al programma a febbraio del 2017 e in uscita a maggio/settembre del 2018. L'obiettivo del questionario era quello di verificare le ipotesi esposte nella Teoria del Cambiamento e, quindi, di valutare conoscenze, capacità e attitudini degli studenti partecipanti al percorso. Inoltre, ai fini della costruzione di un controfattuale, il questionario è stato distribuito anche a un gruppo di controllo, composto da studenti con caratteristiche statisticamente simili ai partecipanti di *Impresa in Azione* che non hanno preso parte al programma.

Il questionario è composto da cinque sezioni. La prima, per rilevare i dati anagrafici e socio-economici dei rispondenti, coerentemente con le categorie dell'ISTAT e dell'INVALSI; la seconda, per rilevare il profilo scolastico degli studenti e quindi comprendere sia il programma di studio dei rispondenti sia il loro rendimento scolastico, utilizzando tre dimensioni chiave (voto matematica, voto italiano, debiti formativi accumulati); la terza sezione comporta l'autovalutazione degli outcome di breve-medio termine, ovvero le capacità e le attitudini degli studenti; la quarta raccoglie dati sulle percezioni degli studenti riguardo al futuro formativo e lavorativo. Il questionario è composto interamente da domande chiuse ed utilizza le scale Likert a cinque punti per comprendere i diversi gradi di giudizio dei rispondenti per le 12 dimensioni di cambiamento oggetto dell'analisi. Ai rispondenti vengono presentate delle affermazioni che essi devono valutare in base ad una scala unipolare che va da «molto poco» a «molto».²⁵

²⁴ Calcolato con la media di due o più indicatori.

²⁵ Nella letteratura sull'utilizzo di queste scale in ambito valutativo, le affermazioni dichiarative cosiddette *forti* vengono utilizzate per facilitare l'analisi dei comportamenti e delle attitudini dei soggetti di ricerca, in quanto portano il rispondente a riflettere in modo più *indipendente* sull'affermazione posta. Si veda per esempio National Survey Training. (n.d.) Survey Design-best practice guidelines.

5. LA RILEVAZIONE DEL CAMBIAMENTO

5.1 Il campione dell'analisi

Profilo Anagrafico e Socio-economico

La tecnica di campionamento utilizzata è di tipo mirato ed attraverso di essa si è cercato di creare un campione statisticamente rappresentativo delle variabili geografiche degli iscritti totali nel 2017/8, con l'obiettivo di facilitare un'analisi dell'impatto sociale del programma al livello nazionale. L'indagine si è svolta su un campione di 500 studenti che hanno partecipato al percorso nel pre (dicembre 2017) e nel post (giugno e settembre 2018). Nei seguenti grafici viene mostrata la distribuzione del campione in relazione alle principali caratteristiche anagrafiche, socio-economiche e di profilo scolastico dei rispondenti al questionario strutturato. L'età media è pari a 17 anni con un range di 15-20 anni. Il 54% è di genere maschile e la grande maggioranza ha la cittadinanza italiana (93%). Nel campione c'è una rappresentanza leggermente maggiore di rispondenti provenienti dalle regioni del nord e del centro, con il 18% proveniente da regioni del Meridione. Le regioni più rappresentate nel campione sono la Lombardia (17% del totale), il Lazio (17%), il Friuli-Venezia Giulia (15%) e la Campania (10%).

Figura 5 Distribuzione rispondenti per genere

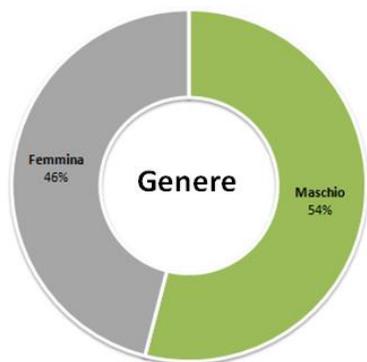


Figura 6 Distribuzione rispondenti per età

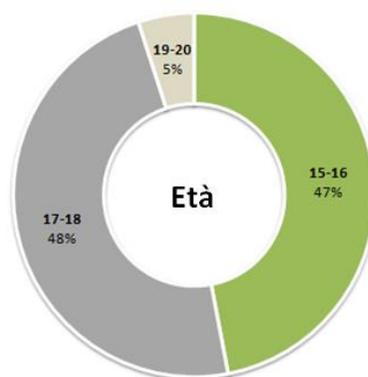
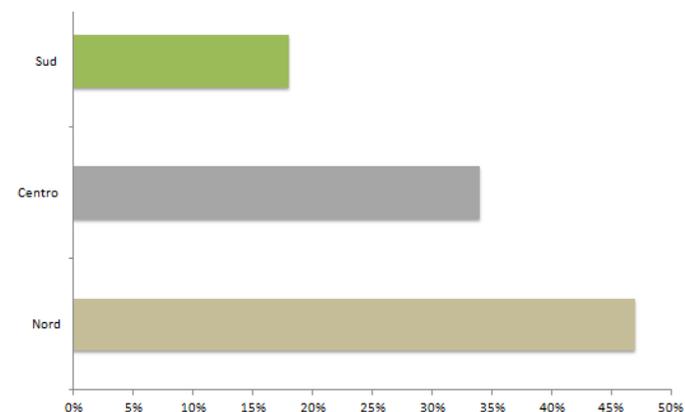


Figura 7 Distribuzione rispondenti per provenienza geografica



Per quel che riguarda il profilo socio-economico dei rispondenti il 43% delle madri e il 48% dei padri risulta essere in possesso del diploma di scuola secondaria e l'istruzione terziaria (laurea e/o dottorato) non è prevalente, in particolare tra i padri. Nell'ambito del lavoro, i padri risultano complessivamente più occupati delle madri, con una differenza percentuale del 24%. Le professioni prevalenti tra le madri sono l'insegnante e/o l'impiegata e l'operaia, mentre un terzo del campione ha un padre operaio. Tra i padri, il 15% fa l'imprenditore rispetto al 7% delle madri.

Figura 8 Distribuzione rispondenti per occupazione parentale

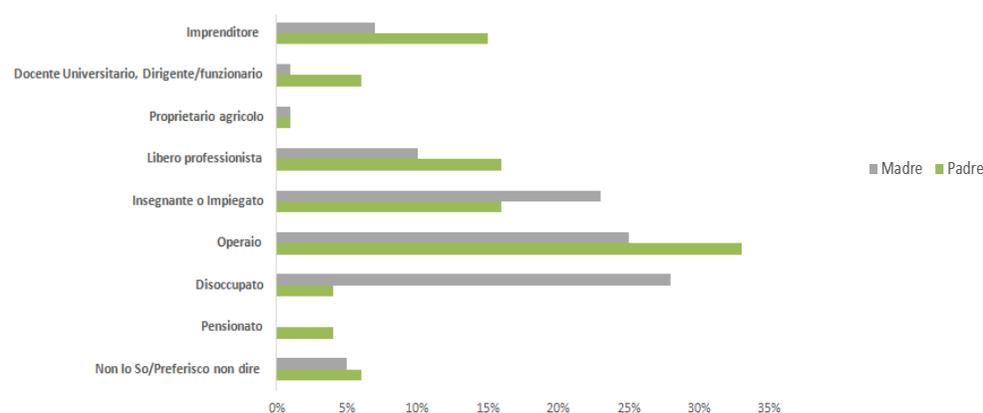
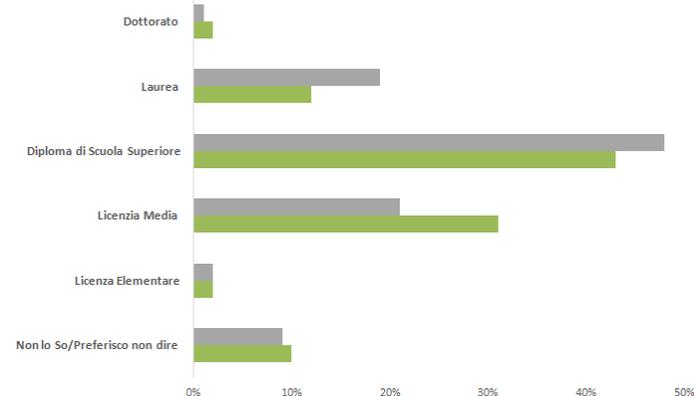


Figura 9 Distribuzione rispondenti per livello di istruzione parentale



Profilo Scolastico

Poco più della metà del campione è iscritto a un istituto superiore tecnico, di cui solo il 35% iscritto a un liceo. Inoltre è composto principalmente da studenti che frequentavano il III anno superiore quando hanno partecipato alla rilevazione Pre della valutazione, seguita dagli studenti del IV (5%).²⁶

Abbiamo monitorato alcune variabili legate al profilo scolastico dello studente che si sovrappongono con alcune caratteristiche del programma di *Impresa in Azione*, ovvero lo studio di materie che sviluppano conoscenze tecniche simili a quelle sviluppate dal programma e il numero di ore di

²⁶ Complessivamente, la distribuzione di genere e di età risulta sovrapponibile alla popolazione degli iscritti al programma di *Impresa in Azione* nel 2017/18. Si veda la sezione 3.2 per la descrizione della popolazione di riferimento.

laboratorio pratico svolte durante il programma scolastico regolare. Due terzi del campione svolge 2 o più ore di laboratorio, mentre l'11% non svolge nessuna attività laboratoriale. Il 60% studia Diritto ed Economia durante il programma scolastico regolare mentre il 43% studia Economia Aziendale. Per quel che riguarda il rendimento scolastico, i voti in italiano risultano essere in media più alti con il 73% del campione che ha preso 8 o più nell'ultimo anno scolastico e la metà del campione che ottiene 6 o meno in matematica. Quasi un quarto del campione ha ricevuto almeno un debito formativo alla fine dell'anno scolastico 2016/17, con l'11% che ne ha ricevuto uno.

Figura 10 Distribuzione rispondenti per tipologia di istituto



Figura 11 Distribuzione rispondenti per tipologia di istituto

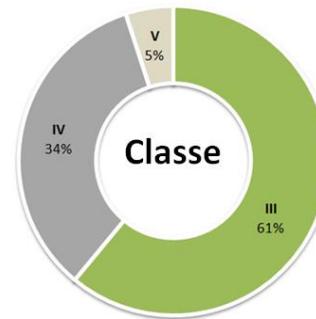


Figura 12 Distribuzione rispondenti debiti formativi

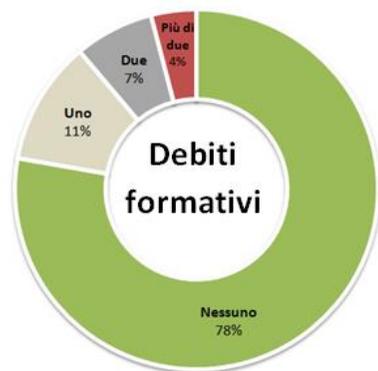
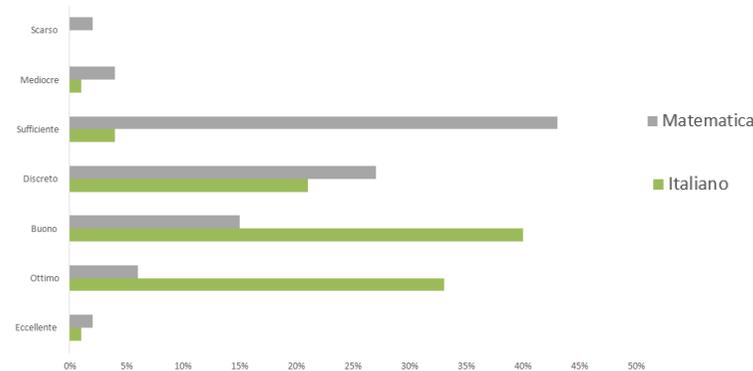


Figura 13 Distribuzione rispondenti dei voti in italiano e matematica



5.2 I risultati dell'analisi

Il cambiamento generato dal programma di IIA è stato calcolato utilizzando i dati longitudinali raccolti durante due rilevazioni: la prima all'inizio del percorso (Pre-dicembre 2017) e la seconda alla fine del programma (Post-giugno e settembre 2018). Per tutti gli outcome del programma abbiamo conteggiato gli studenti che si sono spostati di una o più opzioni, confrontando i punteggi ottenuti nel pre e nel post.²⁷ Inoltre, per poter esaminare con più profondità l'intensità del cambiamento positivo, abbiamo calcolato il numero di studenti che ottiene un miglioramento pari a due o più opzioni nella scala.²⁸

L'intervento di *Impresa in Azione* genera un cambiamento positivo per tutte le dimensioni, che coinvolge dal 22% al 44% del campione, con una media di cambiamento del 30% per tutti gli outcome. A un esame più profondo delle singole dimensioni si riscontrano differenze importanti tra il miglioramento nell'ambito delle hard skill, ovvero nelle conoscenze finanziarie di base, che risultano più alte in media rispetto a tutte le altre dimensioni del cambiamento. Il miglioramento nelle conoscenze tecniche è superato solo dall'"aumentata motivazione a proseguire gli studi dopo il diploma" che emerge come outcome con il punteggio più alto in assoluto sia per il cambiamento complessivo sia per quello forte. Infatti, quasi la metà del campione dichiara di voler conseguire un titolo più elevato dopo aver partecipato al programma di *Impresa in Azione*. Tra le soft skill trasversali, il programma sembra influire maggiormente sulle capacità gestionali, ovvero il problem-solving e l'organizzazione e la pianificazione, seguite dalle capacità relazionali del team-working. Il punteggio più basso invece è stato registrato nell'ambito delle capacità creative e di inventiva con solo il 34% del campione totale che vive un cambiamento complessivo di tipo moderato. Tra le soft skill trasversali è il team-working a subire il cambiamento più forte con ben il 37% dei migliorati, aumentando di almeno due punti tra il pre e il post.

Per quel che riguarda l'autostima e l'autoefficacia, due outcome che aumenteranno l'imprenditorialità dello studente, esse migliorano per il 22% e il 25% del campione rispettivamente. Questo suggerisce che, per la gran parte dei migliorati, la maggiore convinzione di avere delle potenzialità da dispiegare dopo il diploma (autoefficacia) è accompagnata dallo sviluppo di un orientamento positivo verso sé stessi (autostima). Il cambiamento forte invece riguarda molto più l'autoefficacia che l'autostima, nella quale solo il 9% dei migliorati totali vive un cambiamento più intenso.

²⁷ Si è generata una matrice di transizione per il cambiamento degli studenti in cui le righe indicano il punteggio di partenza (prima del percorso) e le colonne quello di arrivo (alla fine del percorso).

²⁸ Per l'analisi SROI si utilizzano solo i dati che riguardano il cambiamento positivo e non quelli relativi al peggioramento dello stato dello studente.

Tabella 4 Soft Skill Trasversali

N. medio di studenti che vive un cambiamento: 148 (5 outcome)

Outcome	N. totale di studenti che vive un cambiamento complessivo	% del campione totale	% che vive un cambiamento forte sui migliorati totali
Migliorate capacità di comunicazione	149	30%	32%
Migliorate capacità creative e di inventiva	117	23%	10%
Migliorate capacità di organizzazione e pianificazione	160	32%	19%
Migliorate capacità di team-working	152	31%	37%
Migliorate capacità di problem-solving	160	32%	30%

Tabella 5 Hard Skill

(1 outcome)

Outcome	N. di studenti che vive un cambiamento	% del campione totale	% che vive un cambiamento forte sui migliorati totali
Migliorate conoscenze finanziarie di base	218	44%	59%

Tabella 6 Soft Skill Attitudinali

N. medio di studenti che vive un cambiamento: 117 (due outcome)

Outcome	N. di studenti che vive un cambiamento	% del campione totale	% che vive un cambiamento forte sui migliorati totali
Aumentata Autostima	110	22%	9%
Aumentata Autoefficacia	124	25%	21%

Nel medio-lungo termine, il grado di cambiamento vissuto dagli studenti subisce maggiori variazioni rispetto agli outcome discussi fino ad ora. Complessivamente, il programma sembra influire maggiormente sulla motivazione a proseguire gli studi, con ben il 47% del campione che dichiara di voler conseguire un titolo di studio più alto grazie al programma. Per contro, il miglioramento nell'ambito del futuro lavorativo risulta minore, con il 34% degli studenti che dichiara di sentirsi più motivati e consapevoli dei propri interessi lavorativi e il 26% di essere consapevole delle caratteristiche del mercato di lavoro. Essendo il lavoro un momento relativamente distante nel tempo per gli studenti, non è sorprendente che il punteggio sia relativamente meno significativo per queste due aree. Per quel che riguarda invece la determinazione riguardo al proprio futuro, il calcolo del cambiamento positivo viene fatto solo sugli studenti che nel pre dichiarano di "non sapere cosa fare dopo la scuola" o di "non riuscire ad immaginarsi in un percorso di studi e/o nel mercato del lavoro". L'intervento ha dunque aumentato la motivazione per il 50% dei rispondenti (40 su 80) i quali dichiarano di voler proseguire un percorso di studio o un lavoro entro la fine del programma.

Tabella 7 Attitudinali: futuro formativo e lavorativo

N. medio di studenti che vive un cambiamento: 144 (4 outcome)

Outcome	N. di studenti che vive un cambiamento	% del campione totale	% che vive un cambiamento forte sui migliorati totali
Aumentata determinazione quando pensa al proprio futuro formativo e lavorativo	40 (su 80 rispondenti)	50%	N/A

Aumentata motivazione a proseguire gli studi dopo il diploma	236	47%	74%
Aumentata determinazione riguardo al proprio futuro lavorativo	171	34%	25%
Maggiore consapevolezza riguardo al mercato del lavoro	130	26%	13%

5.3 I risultati, per tipologia di istituto

Vista l'importanza della tipologia di istituto come fattore abilitante nella Teoria del Cambiamento, abbiamo disaggregato i dati sul miglioramento per tipologia di istituto, creando due gruppi distinti: il primo, comprendente i rispondenti provenienti dai licei, e il secondo, con i rispondenti provenienti dagli istituti tecnici e professionali. **Come riportato dalla tabella di seguito, il miglioramento complessivo è maggiore per gli studenti dei tecnici e dei professionali per tutte le aree di outcome, con l'eccezione della determinazione riguardo il proprio futuro dove vi è un leggero sbilanciamento a favore dei licei del 2%.** Riguardo quelle dimensioni di outcome per le quali si ipotizza un punto di partenza diverso in base alla tipologia di istituto, ovvero per le conoscenze finanziarie di base e il lavoro di gruppo, le differenze percentuali tra licei e professionali/tecnici sono di 24% e di 32% rispettivamente. Molto più grandi invece negli ambiti delle capacità di comunicazione e quelle creative/di inventiva. Complessivamente, la differenza nel miglioramento per tipologia di scuola diminuisce nell'ambito del futuro formativo e lavorativo.

Tabella 8 Il miglioramento per tipologia di istituto

Outcome	N. totale di studenti che vive un cambiamento complessivo	% di studenti iscritti al Liceo sul n. totale di studenti che vive un cambiamento complessivo. ²⁹	% di studenti iscritti agli istituti tecnici o professionali sul n. totale di studenti che vive un cambiamento complessivo.
Migliorate capacità di comunicazione	149	38%	62%
Migliorate capacità creative e di inventiva	117	20%	80%
Migliorate capacità di organizzazione e pianificazione	160	36%	64%
Migliorate capacità di team-working	152	34%	66%
Migliorate capacità di problem-solving	160	33%	67%
Migliorate conoscenze finanziarie di base	218	38%	62%
Aumentata Autostima	110	22%	78%
Aumentata Autoefficacia	124	35%	65%
Aumentata determinazione quando pensa al proprio futuro formativo e lavorativo	40	51%	49%
Aumentata motivazione a proseguire gli studi dopo il diploma	236	46%	54%
Aumentata determinazione riguardo al proprio futuro lavorativo	171	37%	63%
Maggiore consapevolezza riguardo al mercato del lavoro	130	38%	62%

²⁹ Le percentuali sono state calcolate facendo un *simple weighting adjustment* usando la variabile tipologia di istituto nella quale la percentuale dei migliorati assoluti per ogni outcome è stata riproporzionata alla distribuzione campionaria degli iscritti al liceo e ai tecnici e professionali (35% e 75% del campione totale rispettivamente).

6. LA STIMA DEL VALORE SOCIALE

6.1 Le Proxy Finanziarie

Secondo i principi della metodologia SROI, il processo di attribuzione e di stima del valore richiede una ‘definizione del prezzo’ degli outcome.³⁴ A questo scopo, si utilizza la proxy finanziaria **per approssimare il valore di un bene al quale solitamente non viene associato un prezzo, perché, a causa delle sue caratteristiche intrinseche non ha un mercato.** Qui è importante attenersi ad un utilizzo ragionato di stime il più possibile realistiche. Le proxy utilizzate per la monetizzazione del cambiamento generato da Impresa in Azione approssimano il costo di un servizio e di un’attività capace di generare gli outcome per gli studenti e sono state identificate tramite un’attività di ricerca sulle seguenti aree:

1. **Il panorama delle iniziative di educazione finanziaria** e dei corsi brevi che sviluppano le conoscenze finanziarie di base per giovani adulti. Abbiamo analizzato i corsi e le iniziative promosse da diversi soggetti, che avevano come obiettivo la generazione degli outcome di progetto
2. **Corsi brevi che mirano allo sviluppo delle soft skill** di giovani adulti in Italia.
3. **L’offerta di sostegno erogato da parte di** professionisti che operano nei vari settori dell’aiuto educativo e psicologico alla persona, rivolto a giovani dell’età target dell’intervento di Impresa in Azione.

Di seguito vengono riportate le proxy selezionate per ogni indicatore di outcome, insieme al suo valore monetario e la fonte da cui è stato tratta.

Tabella 9 Proxy Finanziarie

Outcome	Proxy Finanziaria	Valore (€)	Fonte
Migliorate conoscenze finanziarie di base	Costo d'iscrizione a un corso per sviluppare capacità di stesura di un business plan, il budget e il piano operativo di un'azienda.	249	Centro di Formazione PerFormare Catalogo corsi. https://www.progettoperformare.it/corsi/gestione-aziendale-e-business-plan/
Migliorate capacità di team-working	Costo di un corso breve che sviluppa le capacità di team-building	140	Catalogo corsi UNINT https://www.unint.eu/files/2017/DID/Tabella%20costi%20soft%20skills.pdf
Migliorate capacità di organizzazione e pianificazione	Costo di un percorso di formazione breve per sviluppare le capacità di pianificazione del lavoro	116	Centro Olympos - Tariffe Corsi Brevi https://www.olympus.it/shop_formation_aziendale/corsi-di-formation-online/162-la-pianificazione-del-lavoro-corso-online.html

Migliorate capacità creative e di inventiva	Costo orario di un percorso breve di gruppo per lo sviluppo della creatività/senso dell'inventiva	210	Tarrifario Pedagogisti ed Educatori italiani. http://www.pedias.it/attivita-dettaglio.php?id_attivita=32
Migliorate capacità di problem-solving	Costo di un corso breve che sviluppa le capacità di problem-solving	140	Catalogo corsi UNINT https://www.unint.eu/files/2017/DID/Tabella%20costi%20soft%20skills.pdf
Migliorate capacità di comunicazione	Costo di un corso breve che sviluppa le capacità di comunicazione	140	Catalogo corsi UNINT https://www.unint.eu/files/2017/DID/Tabella%20costi%20soft%20skills.pdf
Aumentata autostima	Costo di un ciclo di sedute psicologiche per migliorare l'autostima	375	Tarrifario Psicologi italiani. http://www.psy.it/nomenclatore
Aumentata autoefficacia	Costo di un ciclo di sedute psicologiche per migliorare l'autoefficacia	375	Tarrifario Psicologi italiani. http://www.psy.it/nomenclatore
Aumentata determinazione quando pensa al proprio futuro formativo e lavorativo	Costo medio di ciclo di incontri di orientamento al futuro	180	Tariffario Professionale per tutti i registri di SIAF ITALIA. http://www.siafitalia.it/wp-content/uploads/2012/10/tariffario_professionale.pdf
Aumentata motivazione a proseguire gli studi dopo il diploma	Costo medio di una seduta di counseling motivazionale	288	Tariffario Professionale per tutti i registri di SIAF ITALIA. http://www.siafitalia.it/wp-content/uploads/2012/10/tariffario_professionale.pdf
Aumentata determinazione riguardo al proprio futuro lavorativo	Costo medio di una seduta di career counseling	340	Tariffario Professionale per tutti i registri di SIAF ITALIA. http://www.siafitalia.it/wp-content/uploads/2012/10/tariffario_professionale.pdf
Maggiore consapevolezza riguardo al mercato del lavoro	Indennità lorda mensile minima nel Lazio per la partecipazione a un percorso di tirocino extra-curriculare	800	Soglia minima dell'indennità lorda mensile minima di un tirocino extra-curriculare nel Lazio

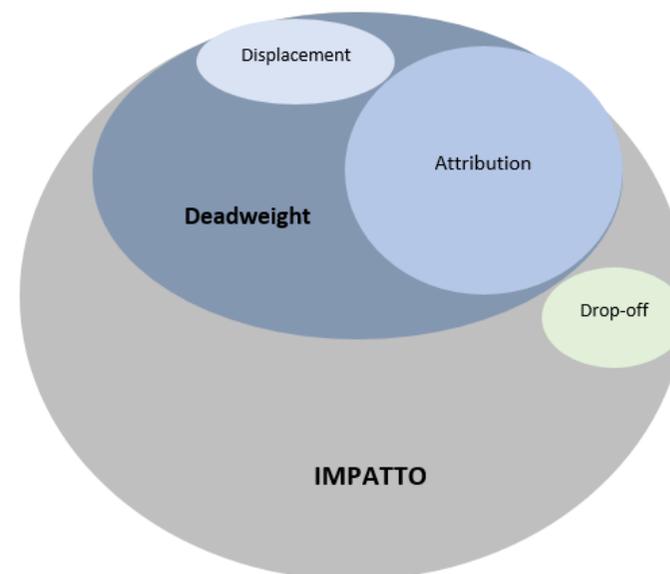
6.2 Il Deadweight, l'Attribution e il Displacement

Il deadweight è definito come la misura della quantità di outcome che sarebbe avvenuta in assenza dell'intervento ed è espressa in termini percentuali. All'aumentare del deadweight, il contributo di Junior Achievement Italia all'outcome declina. In linea con la guida supplementare sulla stima del deadweight e l'attribution, si è definito il concetto del deadweight composto da tre componenti per evitare errori di *double counting*: il deadweight "puro", l'attribution e il displacement.³⁰ La Figura 5 presenta il rapporto tra tutti i fattori di sconto nell'analisi.

Abbiamo quindi stimato il deadweight utilizzando i dati sulla percentuale del campione che aveva già partecipato ad un percorso di alternanza scuola lavoro (deadweight puro), insieme alla misura della quantità dell'outcome generata da altre organizzazioni o soggetti (attribution) e ai possibili effetti negativi di spiazzamento degli outcome generato dal programma (displacement). Viene adottata la caratterizzazione della New Economics Foundation (NEF) per definire cinque soglie per ogni fattore di sconto, espresse in termini percentuali che variano dallo 0% al 100%.³¹

Per quel che riguarda la stima del deadweight puro, poco più di un terzo del campione (39%) ha partecipato a un percorso di alternanza scuola lavoro prima di *Impresa in Azione* che include esperienze dal tirocinio extra-curricolare all'impresa simulata. Pertanto abbiamo assegnato una stima di deadweight del 40% per questo gruppo. All'interno del fattore del deadweight puro, vi è l'attribution, ovvero la misura della quantità dell'outcome generata da altre organizzazioni o soggetti, espressa in termini percentuali. In questa analisi, l'attribution è stata stimata utilizzando tecniche di analisi qualitative già integrate nella raccolta dati durante i focus group con gli studenti e le interviste con diversi stakeholder.

Figura 14 Rapporto tra il Deadweight, l'Attribution, il Displacement e il Drop-off.



³⁰ SROI Network. (n.d.) Supplementary Guidance for Estimating Deadweight and Attribution. Social Value UK.

³¹ Steed, S & Nicholles, N. (2011) Smaller Slices of a Bigger Pie: Attribution in SROI. New Economics Foundation.

Si è proceduto a una stima in base alla variabile *tipologia di istituto* e all'*esperienza extra-curricolare*, dove:



Per quel che riguarda la formazione scolastica, le ipotesi si basano sulle tre caratteristiche integrali legate alla tipologia di istituto, che contribuiscono alla creazione degli outcome attribuiti al programma *Impresa in Azione*:

- La centralità delle **attività pratiche nel programma** di studio (numero di ore laboratoriali)
- La centralità del **lavoro di gruppo svolto** (intensità del lavoro di squadra)
- La presenza delle **materie chiave** nel programma di studio (Economia Aziendale e Diritto ed Economia)

Per gli studenti degli istituti professionali e tecnici abbiamo quindi applicato un'attribution alta per gli outcome che sviluppano le capacità elencate sopra, mentre per tutti gli studenti abbiamo stimato il valore delle attività che potrebbe svolgere lo studente nel tempo libero in particolare le attività artistiche e creative, i progetti di volontariato o i percorsi psicologici. In base a queste stime risulta quindi un'attribution più bassa per gli studenti dei licei (30%) rispetto a quelli dei tecnici e professionali (60%).

Infine, il displacement indica la misura della quantità dei possibili effetti negativi di spiazzamento degli outcome, espressi in termini percentuali. Il displacement è stato stimato utilizzando tecniche di indagine qualitative, ovvero i focus group e le interviste con gli studenti. In base alle interviste effettuate si è ipotizzato che l'intervento non abbia generato alcun effetto di displacement, in quanto non sono stati rilevati outcome negativi o inattesi significativi generati dal progetto. Inoltre, gli outcome dell'intervento non sembrano essere sviluppati a spese di altri gruppi nella società. Alla luce di queste considerazioni il displacement è quindi calcolato a 0% per tutti gli outcome inclusi nell'analisi.

6.3 Il drop-off

Il drop-off indica la misura in cui l'outcome subirà una decrescita nel corso del tempo. Il drop-off è stato stimato attraverso ricerche secondarie sul tema dei percorsi di formazione imprenditoriale e le caratteristiche degli outcome sotto esame. Si è ipotizzato, prudentemente, che i cambiamenti misurati possano durare fino a 2 anni dopo la conclusione dell'intervento, in base al fatto che le conoscenze, capacità e attitudini sviluppate attraverso

il percorso richiedono uno sviluppo proattivo da parte degli studenti in uscita dal percorso per poter durare nel tempo. Si ipotizza, quindi, che il drop-off raggiunga una soglia media, ed è pertanto calcolato al 50% per tutti gli outcome.

6.4 Il ratio SROI

Il ratio SROI mette in rapporto il totale dell'investimento, o input, con il valore sociale generato dal programma di Impresa in Azione. Il valore monetario dell'investimento si basa sul costo unitario per studente che partecipa al programma (52 EURO), moltiplicato per il numero di studenti iscritti al programma nel 2017/18 (15,683 studenti). Il costo unitario è stato calcolato utilizzando i dati forniti da Junior Achievement Italia e il valore monetario del lavoro del volontario calcolato per studente.³² La valutazione SROI del programma *Impresa in Azione* mostra che Junior Achievement Italia genera un impatto con un rendimento positivo in termini di valore sociale per i beneficiari diretti del programma in 12 dimensioni di outcome. Applicando un tasso di sconto stimato al 3%³⁷, il valore sociale attuale generato dall'intervento al percorso è pari a **€ 110.950**, a fronte di un investimento di euro **€ 25.896**³³. In questo caso, Junior Achievement Italia ha contribuito interamente agli input per la realizzazione del progetto. Emerge dunque un ratio SROI del **4,3:1**. stimato per gli studenti del III, IV e V superiore, su tutto il territorio italiano.

Il valore totale dello SROI è composto per il 60% dagli studenti provenienti dagli istituti tecnici e professionali e per il 40% dagli studenti provenienti dei licei. La *Figura 16* dimostra che quasi due terzi del valore totale dello SROI è composto da conoscenze, soft skill e attitudini acquisite e sviluppate nel breve-medio termine, ossia le conoscenze tecniche e le soft skill trasversali e attitudinali. Il restante 45% del valore degli outcome nell'ambito del futuro formativo e lavorativo risulta relativamente alto essendo rappresentato da outcome con un valore monetario alto anche sul mercato.

³² Il valore del tempo che investe il volontario mediamente per studente è stato calcolato utilizzando la stima dell'Osservatorio Sull'Economia Sociale (ISTAT e CNEL). Per un approfondimento si veda *Osservatorio Sull'Economia Sociale (ISTAT e CNEL) (2011) La valorizzazione economica del lavoro volontario nel settore non profit. Osservatorio Nazionale Associazionismo.*

³³ Questa stima si basa sull'analisi condotta su 500 partecipanti al percorso.

Figura 15 Il calcolo dello SROI

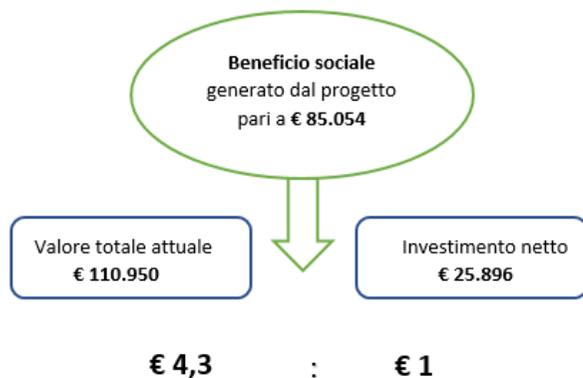
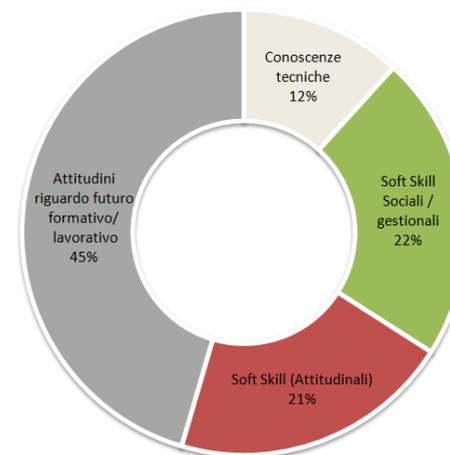


Figura 16 Distribuzione valore SROI per dimensione di outcome



6.5 l'Analisi di Sensitività

Nella metodologia SROI, l'analisi di sensitività serve a testare le ipotesi che hanno un effetto importante sul calcolo dello SROI. L'approccio consigliato è quello di calcolare il cambiamento necessario per arrivare ad un ratio SROI del €1: €1 investito e di riflettere sulla fattibilità di questi cambiamenti. In generale, più cambiamenti più modifiche sono necessarie, più è bassa la sensitività.³⁴ In questa analisi abbiamo ipotizzato due scenari in cui vengono alterati i fattori di sconto e la durata degli outcome di progetto. Di seguito le ipotesi che sono state testate:

- 1. UNO SCONTO MAGGIORE APPLICATO AL DEADWEIGHT E L'ATTRIBUTION.** Si ipotizza uno scenario più conservativo nel quale aumenta la misura della quantità degli outcome generata da altri soggetti o organizzazioni aumentando la percentuale del deadweight e diminuendo l'attribution.
- 2. LA DURATA DEL CAMBIAMENTO.** Si ipotizza uno scenario più conservativo riguardo alla durata del cambiamento generato dall'intervento. Dai dati raccolti dalle attività di ricerca svolte con studenti del percorso nel 2016/17 emerge che il programma di studio regolare in tutti gli istituti si intensifica nel IV e V superiore e che lo studente si concentra soprattutto sui contenuti oggetto dell'esame di diploma. Di conseguenza

³⁴ Nicholls J., Lawlor, E., Neitzert, E., Goodspeed, T. (2005). A Guide to Social Return on Investment. London: The SROI Network

non gli rimangono molte opportunità di rafforzare le soft skill trasversali acquisite grazie la programma.³⁵ Pertanto si ipotizza una durata più conservativa degli effetti di un anno.

Tabella 9 Analisi di Sensitività

IPOTESI B – Azione	Ratio
ii. Aumentano tutti i valori del DEADWEIGHT raddoppiati dal 20%-40% al 40%-80% e l'ATTRIBUTION raddoppiati dal 30%-40% al 60%-80%.	1,8
IPOTESI B – Azione	
i. La durata di tutti gli outcome viene ridotta da 2 anni a 1 anno.	2,6

I risultati dell'analisi di sensitività dimostrano che i fattori di sconto hanno un effetto importante sul calcolo dell'impatto social, indicato dalla maggiore sensitività dell'ipotesi A. L'ipotesi B invece dimostra che la durata del cambiamento è relativamente meno sensibile. Complessivamente, l'analisi di sensitività mostra come il calcolo SROI sia *relativamente sensibile* quando sottoposto a due scenari conservativi.

³⁵ Human Foundation (2017) Approfondimenti sul valore del percorso di *Impresa in Azione*. Human Foundation.

7. Analisi delle Regressioni

7.1 Introduzione e obiettivi dell'analisi

Tramite un approccio controfattuale, ovvero, confrontando i cambiamenti vissuti dagli studenti coinvolti dal progetto *Impresa in Azione* (gruppo di trattamento) con quelli sperimentati dal gruppo di controllo, controparte statistica esclusa dal programma, si è svolta un'analisi longitudinale *First Difference* che ha indagato i cambiamenti più significativi vissuti dagli studenti, e gli elementi da cui essi dipendono.³⁶

7.1.1. Il Dataset

Numerosità campionaria	
Gruppo di controllo	237
Gruppo di trattamento	500
Totale	737

Distribuzione di frequenza del campione	Gruppo di controllo	Gruppo di trattamento
Sud Italia	49	91
Centro Italia	83	171
Nord Italia	105	238
Licei	58	176
Istituti tecnici o professionali	179	324
Maschi	111	269
Femmine	126	231

Requisito fondamentale per lo svolgimento di un'analisi quasi-sperimentale è possedere due diverse osservazioni nel tempo per ciascun individuo. Per questo, tra i dati raccolti, abbiamo potuto utilizzare solo le informazioni relative a quegli studenti che hanno risposto due volte al questionario, una volta prima di partecipare a *Impresa in Azione* (rilevazione "pre"), e una volta dopo aver partecipato (rilevazione "post").

7.2 I risultati

Alla luce dell'impianto teorico illustrato nella Teoria del Cambiamento si presentano di seguito gli studi di regressione che hanno mostrato i risultati più convincenti rispetto alla partecipazione al programma *Impresa in Azione*, ossia i risultati più solidi in termini di differenza tra gruppo di controllo e gruppo di trattamento. I risultati delle analisi di regressione indagano la capacità di comunicazione, outcome di breve periodo, e la capacità di problem-solving, outcome di medio periodo, entrambi afferenti alla sfera delle *soft skill* trasversali; la valutazione del test circa le conoscenze finanziarie di base ovvero le *hard skill*; e, infine, l'*attitudine degli studenti riguardo al futuro lavorativo*.

³⁶ Per un approfondimento degli aspetti metodologici si veda l'*Allegato 2*.

Tabella 10 Risultati Analisi delle Regressioni

Variabili	Regressione 1		Regressione 2		Regressione 3		Regressione 4	
	Comunicazione		Problem-Solving		Competenze finanziarie		Attitudine sul futuro lavorativo	
	<i>coefficiente</i>	<i>t-test</i>	<i>coefficiente</i>	<i>t-test</i>	<i>coefficiente</i>	<i>t-test</i>	<i>coefficiente</i>	<i>t-test</i>
Trattamento <i>(partecipazione al percorso IIA)</i>	0.261*	(1.63)	0.255*	(1.65)	0.325**	(2.30)	0.210	(1.37)
Provenienza geografica <i>(nord, centro, sud Italia)</i>	0.200**	(2.05)	-0.102	(-1.07)	0.121	(1.37)	-0.0412	(-0.42)
Genere			0.293**	(1.99)	0.159	(1.18)		
Età							0.155**	(2.07)
Numero di libri a casa <i>(esclusi quelli scolastici)</i>					0.0924*	(1.83)	0.101*	(1.89)
Livello socioeconomico della madre					-0.0327***	(-3.39)		
Istituto tecnico o professionale			0.328**	(2.07)				
Liceo					0.326**	(2.17)		
Voto in italiano	0.177	(1.52)						
Voto in Matematica			0.187**	(2.00)				
Debiti scolastici					0.209*	(1.82)		
Organizzazione e pianificazione	0.287***	(2.59)						

Sicurezza circa il mercato del lavoro	0.216**	(2.24)					0.335***	(3.62)
Creatività	0.210*	(1.73)						
Autostima	0.476***	(3.37)						
Autoefficacia	0.677***	(4.00)	1.443***	(9.14)			0.353**	(2.26)
Imprenditorialità	0.178**	(2.37)					0.109	(1.55)
Lavoro di squadra			0.233**	(2.57)				
Comunicazione					0.115	(1.29)		
Numero campionario	717		726		726		717	
Prob> chi2	0.0000		0.0000		0.0003		0.0000	

* p<0.104, ** p<0.05, *** p<0.01

Soft skill - Capacità di comunicazione

Prima regressione: Comunicazione

$$\begin{aligned}\Delta\text{Comunicazione}_i &= \beta_0 + \beta_1\text{Studente_IA}_{1,i} + \beta_2\text{Area}_{2,i} + \beta_3\Delta\text{Voto_Ita}_{3,i} + \beta_4\Delta\text{Sic_Lav_M}_{4,i} \\ &+ \beta_5\Delta\text{Creatività}_{5,i} + \beta_6\Delta\text{Autostima}_{6,i} \\ &+ \beta_7\Delta\text{Autoefficacia}_{7,i} + \beta_8\Delta\text{Imprend}_{8,i} + \beta_9\Delta\text{Org_Pian}_{9,i} + \Delta\varepsilon_i^6\end{aligned}$$

Quando si analizza la comunicazione come variabile dipendente (y) le dimensioni che meglio riescono a rappresentarla sono:

- La partecipazione al programma di ASL Impresa in Azione;
- Capacità di organizzazione e pianificazione;
- Creatività;
- Autostima;
- Autoefficacia;
- Imprenditorialità;
- Sicurezza dello studente nell'orientarsi nel mercato del lavoro;
- Area geografica di provenienza;
- Voto di italiano.

L'abilità della comunicazione, che si sviluppa grazie al coordinamento tra i partecipanti durante il lavoro di gruppo e alla divulgazione della propria idea imprenditoriale verso l'esterno, rappresenta un aspetto cruciale all'interno del programma di IIA che ha su questa un impatto positivo e statisticamente significativo. La creatività appare come un elemento statisticamente significativo e positivo nella compartecipazione all'aumento dell'abilità di comunicazione, attitudine stimolata già dalla prima fase del progetto dedicata alla creazione dell'idea che sarà realizzata durante tutto il corso dell'intervento. Il tipo di comunicazione promossa dal programma è particolarmente orientato all'azione, di conseguenza appare plausibile che la dimensione dell'organizzazione e pianificazione del lavoro stesso sia un fondamentale pilastro nella spiegazione dell'incremento delle abilità comunicative degli studenti. Secondo la stessa linea di ragionamento questo tipo di comunicazione è fortemente influenzato dal grado di

consapevolezza rispetto alle richieste del mercato del lavoro odierno. Allo stesso modo, autostima e autoefficacia³⁷ influenzano anch'esse positivamente e in modo statisticamente significativo il miglioramento nelle performance comunicative degli studenti.

Soft skill - Capacità di problem solving

Seconda regressione: Problem-Solving

$$\begin{aligned}\Delta Problem\ Solving_i &= \beta_0 + \beta_1 Studente_IA_{1,i} + \beta_2 Area_{2,i} + \beta_3 Genere_{3,i} + \beta_4 Professionali_{4,i} \\ &+ \beta_5 \Delta Voto_Ma_{5,i} + \beta_6 \Delta Autoefficacia_{6,i} + \beta_7 \Delta Team_{7,i} + \Delta \varepsilon_i^8\end{aligned}$$

Le dimensioni che meglio riescono a spiegare l'aumento nel differenziale relativo alle capacità di problem solving degli studenti (y) sono:

- La partecipazione al programma di ASL Impresa in Azione;
- Il genere dello studente;
- Il tipo di scuola che lo studente frequenta;
- Il voto in matematica dell'anno scolastico precedente;
- Il livello di autoefficacia dello studente;
- L'attitudine al lavoro di squadra dello studente.

La partecipazione al programma di ASL di Impresa in Azione ha un effetto positivo e statisticamente significativo sull'aumentato differenziale delle capacità di problem solving degli studenti, così come lo ha il tipo di scuola frequentata dagli studenti: frequentare un istituto tecnico o professionale ha un'influenza positiva e statisticamente significativa sull'aumento delle capacità di problem-solving. Le attività formative di questo tipo di scuole superiori insistono molto sulle capacità sia gestionali pratiche sia di gruppo degli alunni, per questo non stupisce un tale rapporto causale. Così come non stupisce che all'aumentare delle capacità di lavoro di squadra, aumentino le capacità di problem-solving in modo statisticamente significativo. L'effetto che l'autoefficacia produce sulle capacità di problem-solving, positivo e altamente statisticamente significativo³⁸, dimostra lo stretto legame che esiste tra le soft skill. Infine, la provenienza geografica non ha un effetto statisticamente significativo nello spiegare variazioni nelle capacità di problem-solving degli studenti, risultato coerente con l'approccio nazionale dell'intervento che non è declinato a seconda di specifiche territoriali, ma resta simile a se stesso in tutte le regioni di intervento.

³⁷ Statisticamente significativo all'1%.

³⁸ Statisticamente significativo all'1%.

Hard Skill - Competenze finanziarie di base

Terza regressione: Competenze finanziarie

$$\begin{aligned}\Delta\text{Conoscenze_tecniche}_i &= \beta_0 + \beta_1\text{Studente_IA}_{1,i} + \beta_2\text{Area}_{2,i} + \beta_3\Delta\text{Genere}_{3,i} + \beta_3\text{Libri_casa}_{3,i} \\ &+ \beta_4\text{Ma_Edu_Lav}_{4,i} + \beta_5\text{Liceo}_{5,i} + \beta_6\Delta\text{Deb}_{6,i} + \beta_7\Delta\text{Com}_{7,i} + \Delta\varepsilon_i^{10}\end{aligned}$$

Le dimensioni che meglio riescono a spiegare l'aumento nel differenziale relativo alle conoscenze finanziarie acquisite (y) sono:

- La partecipazione al programma di ASL Impresa in Azione;
- Il genere dello studente;
- Il numero di libri a casa dello studente (esclusi i testi scolastici);
- Il tipo di scuola che lo studente frequenta;
- Il livello socioeconomico della madre;
- I debiti scolastici eventuali a carico dello studente;
- La capacità di comunicazione.

La partecipazione al programma di ASL di Impresa in Azione ha un effetto positivo e statisticamente significativo nella spiegazione delle aumentate competenze finanziarie. Insistere, durante il percorso di Impresa in Azione, sull'applicazione anche pratica delle nozioni teoriche impartite, permette di rafforzare la conoscenza delle stesse. Si noti come frequentare il liceo invece di un istituto tecnico o professionale abbia un effetto positivo e statisticamente significativo sull'aumento delle competenze finanziarie acquisite. Questo rapporto è spiegato dal diverso livello di partenza dei due gruppi di studenti. Mentre i ragazzi che frequentano gli istituti tecnici e professionali affrontano questi argomenti durante il normale svolgimento del programma scolastico e quindi partono da un livello di competenze più alto, i loro colleghi dei licei partono da un livello di competenze più basso e, per questo, hanno maggiori possibilità di incrementare le loro conoscenze su questo tema.

Vi sono poi due componenti che contribuiscono alla spiegazione dell'aumento delle conoscenze finanziarie: il numero di libri a casa e la differenza nel numero di debiti ricevuti tra la conclusione dell'anno scolastico 2016/2017 e la fine del successivo. In letteratura, il numero di libri a casa è considerato un indicatore fondamentale della performance scolastica più in generale, è utilizzato infatti dagli studi INVALSI come un'approssimazione del livello culturale respirato nella famiglia dello studente. Il numero di debiti invece aiuta a capire il rendimento scolastico dello studente. Un altro elemento che contribuisce a spiegare l'incremento delle conoscenze finanziarie degli studenti è il livello socioeconomico della madre: in particolare vediamo come all'aumentare della scolarizzazione e della posizione lavorativa della madre, la performance nel test si abbassi leggermente (l'effetto è un decimo di quello registrato per la variabile partecipazione al programma di ASL di Impresa in Azione).

Attitudine al futuro lavorativo

Quarta regressione: Attitudine al Futuro Lavorativo

$$\begin{aligned} \Delta \text{Attitudine al Futuro Lavorativo}_i &= \beta_0 + \beta_1 \text{Studiante_IA}_{1,i} + \beta_2 \text{Area}_{2,i} + \beta_3 \Delta \text{Età}_{3,i} + \beta_3 \Delta \text{Libi_Casa}_{3,i} \\ &+ \beta_4 \Delta \text{Sic_Lav_M}_{4,i} + \beta_5 \Delta \text{Autoefficacia}_{5,i} + \beta_6 \Delta \text{Imprend}_{6,i} + \Delta \varepsilon_i^{11} \end{aligned}$$

Le dimensioni che meglio riescono a spiegare l'aumento nel differenziale relativo alle competenze tecniche acquisite (la y di questo modello) sono:

- La partecipazione al programma di ASL Impresa in Azione;
- L'età dello studente;
- Il numero di libri a casa dello studente (esclusi i testi scolastici);
- Il tipo di scuola che lo studente frequenta;
- Sicurezza dello studente nell'orientarsi nel mercato del lavoro;
- Il differenziale nel livello di autoefficacia dello studente;
- Il differenziale nel livello di imprenditorialità dello studente.

La partecipazione al programma di ASL di Impresa in Azione ha un effetto positivo, sebbene statisticamente non completamente significativo³⁹, nella spiegazione dell'attitudine al futuro lavorativo dello studente. D'altra parte, raggiungere entro il termine del percorso di ASL un outcome di questo genere appare un risultato estremamente ambizioso. A sostegno di questa interpretazione vediamo come, per la prima volta, acquisisca un valore determinante l'età del rispondente: se, da una parte, a 16 anni non si ha minore consapevolezza circa il proprio futuro lavorativo, dall'altra, tanto più si avvicina l'esame di "maturità", tanto è più probabile che questa consapevolezza si faccia più chiara nelle menti degli studenti.

Anche il numero di libri a casa, vale a dire l'approssimazione del livello culturale della famiglia dello studente, contribuisce positivamente e in modo statisticamente significativo all'attitudine positiva circa le proprie prospettive lavorative. L'incremento dell'autoefficacia riportata dagli studenti aiuta a spiegare l'aumentata attitudine positiva circa il proprio futuro lavorativo, sottolineando il prevedibile rapporto tra la consapevolezza nelle proprie capacità e una serena attitudine verso il proprio futuro. Lo stesso effetto positivo, ma ancor più fortemente significativo, lo ha l'incremento della sicurezza sul proprio futuro lavorativo. Una variabile che, costruita sulla sicurezza in termini di aspettative, qualifiche e conoscenze necessarie per svolgere un determinato lavoro, misura l'insieme di conoscenze utili per affrontare il mercato del lavoro. Anche in questo modello la provenienza geografica non ha un effetto statisticamente significativo.

³⁹ L'ipotesi nulla è rifiutata al 17,1%.

7.3 Conclusioni

- **Confrontando gruppo di trattamento e gruppo di controllo, il progetto di Impresa in Azione mostra di avere un impatto significativo su tutte quelle aree di outcome individuate e presentate nello SROI** come elementi determinanti per stimolare la mentalità imprenditoriale degli studenti coinvolti. L'analisi mostra risultati più significativi per quegli outcome che nella Teoria del Cambiamento si sviluppano nel breve o medio periodo (capacità di comunicazione e di problem-solving, competenze tecniche) e meno profondi per quelli di lungo (attitudine al futuro lavorativo).
- **L'effetto del programma ha un impatto diverso sugli outcome a seconda della tipologia di scuola frequentata dalla popolazione studentesca di cui è composto il campione.** In particolare, emerge l'impatto positivo che **frequentare un istituto tecnico e professionale ha sul miglioramento delle "soft skill"** e quello che studiare presso un liceo ha sul miglioramento delle "hard skill".
- **La partecipazione al programma di ASL di Impresa in Azione ha un effetto positivo sulle capacità di problem-solving -outcome di breve e medio periodo- degli studenti di istituti tecnici e professionali.** Essi sembrano giovare in modo più olistico del programma, sviluppando e **rafforzando le soft skill**, più aderenti al loro percorso di studi. Tale rapporto causale non stupisce poiché le attività formative di questo tipo di scuole superiori insistono molto sulle capacità gestionali pratiche e di gruppo. Così come non stupisce che all'aumentare delle capacità di lavoro di squadra aumentino le capacità di problem-solving.
- **La partecipazione al programma di ASL di Impresa in Azione ha un effetto positivo sull'aumento delle competenze finanziarie -outcome di breve-medio periodo, in particolare per studenti iscritti in al liceo.** A differenza dei loro colleghi, gli studenti del liceo non dispongono di programmi scolastici che possano sostenerli in questo tipo di conoscenze tecnico finanziarie, pertanto l'impatto dell'intervento è marginalmente più efficace e rappresenta verosimilmente un primo approccio a certe competenze.
- **È considerevole l'aspetto dell'uniformità dell'impatto generato da Impresa in Azione rispetto alla provenienza geografica degli studenti coinvolti.** Sebbene il territorio italiano sia fortemente difforme in termini di lavoro offerto dal tessuto imprenditoriale locale, e conseguentemente di livello di disoccupazione giovanile e di distribuzione del fenomeno dei NEET, l'impatto del progetto esula dalla provenienza geografica dello studente, dato che questo elemento non risulta rilevante ai fini della costruzione di un solido modello quantitativo. Questo appare particolarmente incoraggiante quando si osservano i risultati relativi all'attitudine al futuro lavorativo degli studenti: Impresa in Azione propone un progetto in grado di stimolare la proattività circa le proprie opportunità lavorative, al di là del territorio di provenienza.

8. CONCLUSIONI

Questo report ha presentato i risultati dell'analisi SROI svolta per misurare il valore sociale generato dal programma di Alternanza Scuola Lavoro *Impresa in Azione* nel 2017-2018. Dall'analisi emerge che Junior Achievement Italia genera un impatto sociale positivo per gli studenti che vi partecipano nelle 12 aree di outcome ipotizzate nel breve, medio e lungo periodo. Il valore sociale totale generato dall'intervento per la popolazione osservata è pari a € 110.950, a fronte di un investimento fatto da Junior Achievement Italia pari a € 25.896 nel 2017/18. Per ogni euro investito nel programma vi è quindi un ritorno sociale di 4,3 euro per ogni euro investito, con una durata di due anni.

Essendo un metodo fortemente *Theory-based*, lo SROI risulta particolarmente efficace nel rappresentare la complessità del cambiamento economico, sociale ed ambientale generato da un intervento dalla prospettiva degli stakeholder, delineando in modo sintetico e chiaro il rapporto tra risorse, attività e outcome sotto esame. Inoltre, la monetizzazione degli outcome rende possibile una valutazione che risponde a scopi decisionali circa l'allocazione delle risorse finanziarie disponibili attraverso una scelta accurata delle proxy, mentre l'analisi di sensitività fa emergere le principali ipotesi alla base del calcolo.

La Teoria del Cambiamento di *Impresa in Azione* ha rappresentato il modo in cui il programma influisce sulle conoscenze tecniche, le soft skill trasversali e le attitudini riguardo al futuro formativo e lavorativo dei beneficiari diretti, gli studenti del III, IV e V superiore su quasi tutto il territorio italiano. Di particolare valore nell'attivare il cambiamento è il processo di apprendimento attivo nel quale lo studente viene coinvolto e il supporto continuo previsto dall'affiancamento di docenti e volontario/*Dream Coach*.

Lo strumento della ToC è comunque da intendersi solo come una guida teorica, per quanto importante, nell'analisi del cambiamento generato dall'intervento, a volte vincolato da fattori abilitanti e disabilitanti che fanno parte del suo stesso impianto. I fattori esterni abilitanti identificati in questa analisi possono incidere sul percorso verso il cambiamento positivo di un partecipante, rendendo complessa la scelta di indicatori sintetici e praticabili. Inoltre, le autovalutazioni degli studenti rischiano di mascherare le differenze nel profilo anagrafico e scolastico, oltre che nella percezione delle proprie competenze e capacità, che incidono sul grado di cambiamento vissuto. Ciononostante, il questionario strutturato costruito per questa analisi tiene conto di questi fattori e si basa sui principali framework teorici ampiamente applicati nell'ambito della formazione imprenditoriale e nelle dimensioni socio-emotive sotto esame.

Attraverso un'analisi pre-post di tipo panel abbiamo calcolato il cambiamento vissuto da 500 studenti che hanno compilato il questionario all'inizio e alla fine del percorso, quantificando il grado di miglioramento complessivo e forte individuale che è intercorso tra le rilevazioni del pre e il post. Complessivamente, l'intervento genera un miglioramento del 30% del campione in media per tutte le dimensioni sotto esame e sono le soft skill trasversali sociali e gestionali ad ottenere un punteggio più alto in assoluto. Si tratta quindi di capacità di breve e medio termine che sono le prime ad essere sviluppate durante il percorso nella Teoria del Cambiamento. Tra queste, gli effetti sulle capacità creative e di inventiva dei giovani partecipanti risultano relativamente bassi, contrariamente al miglioramento complessivo maggiore e più forte che si registra nell'ambito del lavoro di squadra: la capacità più trasversale su tutto il programma. L'efficacia del programma in questo ambito emerge anche nelle regressioni dopo un confronto tra gruppo di trattati e gruppo di controllo. Infatti, *Impresa*

in Azione risulta particolarmente efficace nello sviluppo delle capacità di comunicazione e di problem-solving tra i partecipanti.

Per circa un quarto degli studenti inclusi nell'analisi SROI emerge l'effetto positivo del programma nell'ambito socio-emotivo, ovvero, il miglioramento rispetto all'orientamento positivo verso sé stessi insieme alla loro convinzione di avere delle potenzialità da dispiegare dopo la scuola. Si ipotizza che questi studenti vivranno dei cambiamenti attitudinali che fungeranno da stimolo per la motivazione e la determinazione nel seguire gli obiettivi formativi e lavorativi futuri.

Coerentemente con la Teoria del Cambiamento abbiamo analizzato i risultati per tipologia di scuola, ipotizzando dei "livelli di partenza" differenti tra i partecipanti negli ambiti delle conoscenze tecniche e di alcune soft skill trasversali. Infatti, la provenienza dall'istituto tecnico o professionale sembra influire sulla performance dei partecipanti. Infatti, i licei che rappresentano la percentuale più bassa dei totali migliorati per quasi tutte le aree di outcome, in particolare per quel che concerne le conoscenze tecniche e il lavoro di squadra. Anche qui l'analisi delle regressioni risulta particolarmente preziosa per i chiarimenti che fornisce sul rapporto tra provenienza scolastica e gli outcome di progetto. Essa mette in evidenza il rapporto causale tra, da un lato, l'aumento delle soft skill trasversali e la provenienza da istituti tecnici e professionali, dall'altro l'aumento delle conoscenze finanziarie di base e la provenienza dal liceo.

Oltre al fattore del profilo scolastico emerge anche una relazione tra età e alcuni effetti del programma nel lungo-termine. Il rapporto tra la determinazione riguardo al futuro lavorativo e l'età rimane forte suggerendo che gli studenti più vicini al conseguimento del diploma sono più motivati e quindi consapevoli dei propri interessi lavorativi. Ciononostante, dopo un confronto con il gruppo di controllo il contributo dell'intervento in questo ambito non emerge con forza, segnalando la necessità di meglio indagare l'impatto dell'intervento nel lungo termine.

Anche nell'analisi SROI emergono differenze importanti tra i risultati nel breve-medio e nel lungo termine, ovvero nell'approccio alla formazione e al lavoro futuro dello studente. Sebbene il 47% del campione dichiara di voler conseguire un titolo di studio dopo aver partecipato al programma, la determinazione e la consapevolezza riguardo al mondo del lavoro non sembra aumentare il livello degli outcome di breve-medio termine, e, laddove si registra, il miglioramento è lieve. In generale, questo risultato non sorprende vista la "lontananza" dello studente dal mercato del lavoro e l'assenza di un vero e proprio percorso di orientamento al lavoro previsto dal programma. In questo senso, per assicurare che la durata degli effetti importanti di Impresa in Azione persista oltre la fine della scuola superiore, i giovani partecipanti dovranno continuare a sviluppare ulteriormente il bagaglio di skill indispensabile che il programma fornisce loro.

9. Bibliografia

Angela Kail & and Ní Ógáin, E. (2013) *Inspiring Impact: The Journey to Employment (JET) Framework*. London: NPC.

Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84(2), 191-215.

Birckmayer, J. D., & Weiss, C. H. (2000). Theory-based evaluation in practice: What do we learn? *Evaluation Review*, 24, 407-431

Commissione Europea. (2006) 'Raccomandazione del parlamento Europeo e del Consiglio relativa a competenze chiave per l'apprendimento permanente' (2006/962/CE).

Chell, Elizabeth & Athayde, R. (2009). *The Identification and Measurement of innovation characteristics of young people: Development of the Youth Innovation Skills Measurement Tool*. London: NESTA.

Chen, H.-T. (1990). *Theory-driven evaluations*. Newbury Park, CA: SAGE.

Commissione Europea (2006) *Comunicazione della Commissione al Consiglio, al Parlamento Europeo, al Comitato economico e sociale europeo e al*

Comitato delle regioni - Attuazione del programma comunitario di Lisbona : stimolare lo spirito imprenditoriale attraverso l'istruzione e l'apprendimento. COM(2006) 33 .Bruxelles: Commissione Europea.

Commissione Europea. (2006) *Raccomandazione del parlamento Europeo e del Consiglio relativa a competenze chiave per l'apprendimento permanente (2006/962/CE)*. Bruxelles: Commissione Europea.

Commissione Europea. (2012) *Piano d'azione: Imprenditorialità 2020. Rilanciare lo spirito imprenditoriale in Europa*. Bruxelles: Commissione Europea.

Hansen, B. E. (2018) *Econometrics*. University of Wisconsin.

European Central Bank. (2012) 'Euro area labour markets and the crisis. Structural issues report'. ECB (Frankfurt am Main).

European Commission (2015) 'Entrepreneurship Education. The road to success. A compilation of evidence on the impact of strategies and measures. ICF International. Brussels: European Commission.

European Commission (2016) *A New Agenda for Europe: Working together to strengthen human capital, employability and competitiveness*. Brussels: European Commission.

Devellis, R. (2011) *Scale Development: Theory and Applications*. Sage: London

Della Porta, D., (2010) *L'intervista Qualitativa*. Bari. Gius. Laterza & Figlia SPA.

Human Foundation (2017) *Approfondimenti sul valore del percorso di Impresa in Azione*. Human Foundation.

Imbens, G. W (2004) "Nonparametric Estimation of Average Treatment Effects under Exogeneity: a Review". *The Review of Economics and Statistics*. NBER Technical Working Paper No. 294

Info Camere (2015). *Dati Nazionali. Start-up Innovative*. Camere di Commercio D'Italia.

ISTAT (2016) Rapporto BES, 2016: un quadro integrato dei principali fenomeni sociali, economici e ambientali che caratterizzano l'Italia.

Jeffrey M. Wooldridge, D. J. (2002) *Econometric Analysis of Cross Section and Panel Data*. The MIT Press Cambridge: London.

Junior Achievement Worldwide (2014) *Impact: Making a Measurable difference*. Statistics and Stories from the field. JA Worldwide.

Junior Achievement USA (2015) *The States of Entrepreneurship Education in the USA*. JA USA.

Liv Anne Støren, L. A. _ Entrepreneurship in higher education: Impacts on graduates' entrepreneurial intentions, activity and learning outcome *Education + Training*, 56(8/9) 795-813.

MIUR (2014) *La Buona Scuola: Facciamo crescere il paese*.

Moberg et al. (2004). *How to assess and evaluate the influence of entrepreneurship education*. (ASTEE Project). Odense.

National Survey Training. (n.d.) *Survey Design-best practice guidelines*. General Medical Council.

Nicholls J., Lawlor, E, Neitzert, E., Goodspeed, T. (2005). *A Guide to Social Return on Investment*. London: The SROI Network.

Osservatorio Sull'Economia Sociale (ISTAT e CNEL) (2011) *La valorizzazione economica del lavoro volontario nel settore non profit*. Osservatorio Nazionale Associazionismo.

OCSE (2016) *Uno Sguardo sull'Istruzione*. Scheda Paese Italia. OCSE.

OECD (2012) *Better Skills, Better Jobs, Better Lives: A Strategic approach to Skills Policies*.

O'Connor, A. (2013). 'A conceptual framework for entrepreneurship education policy: Meeting government and economic purposes'. *Journal of Business Venturing*, 28(4), 546-563

OECD (2017), *PISA 2015 Results (Volume IV): Students' Financial Literacy*

Prezza, M., Trombaccia, F. R., & Armento, L. (1997). *La scala dell'autostima di Rosenberg Traduzione e validazione italiana*. *Bollettino di Psicologia Applicata*, 223, 35-44

Rosenberg, M. (1965). *Society and the adolescent self-image*. Princeton, NJ: Princeton University Press.

Sibilia, L., Schwarzer, R. & Jerusalem, M. (1995). *Italian Adaptation of the General Self-Efficacy Scale: Self-Efficacy Generalized*.

Schwarzer, R., & Jerusalem, M. (1995). *Generalized Self-Efficacy scale*. In J. Weinman, S. Wright, & M. Johnston, *Measures in health psychology: A user's portfolio. Causal and control beliefs* (pp. 35- 37). Windsor, England: NFER-NELSON.

SROI Network. (n.d.) *Supplementary Guidance for Estimating Deadweight and Attribution*. Social Value UK. <http://www.socialvalueuk.org/resources/>

Steed, S & Nicholles, N. (2011) Smaller Slices of a Bigger Pie: Attribution in SROI. New Economics Foundation.

The ASTEE Project (2014) How to assess and evaluate the influence of entrepreneurship education: A report of the ASTEE Project with a user guide to the tools The Danish Foundation for Entrepreneurship – Young Enterprise.

10. ALLEGATI

10.1 ALLEGATO I: Riassunto delle attività di coinvolgimento degli Stakeholder

Obiettivo	Attività
Mappare tutti gli stakeholder ipotetici del progetto	Lettura documenti di Progetto “Impresa in Azione”
	Consultazione con Project Manager/Team JA
	Lettura fonti secondarie (Valutazione precedenti JA e valutazioni d’impatto di percorso nell’ambito della formazione imprenditoriale al livello di scuola superiore).
Stabilire quali gruppi di stakeholder includere nell’analisi	1. 2 Focus group con studenti iscritti al percorso “Impresa in Azione” dal 2014.
	8 Interviste telefoniche con Docenti del percorso dal 2013 al presente.
	4 interviste dirette con volontari-esperti di azienda
	1 Focus group con azienda partner JA aderenti al progetto
Stabilire quanti stakeholder includere per ogni gruppo <ul style="list-style-type: none"> • Fattibilità dei metodi di coinvolgimento proposti • Outcome ipotizzati nella Prima Fase SROI per gli Stakeholder da includere nei tre anni di analisi. 	1 Focus Group con Staff JA

10.2 ALLEGATO II: Analisi Controfattuale: Nota metodologica

L'analisi Controfattuale

Come in qualsiasi contesto in cui si voglia implementare uno studio controfattuale, la base teorica che si vorrebbe catturare è l'ATE (Average Treatment Effect). Vorremmo poter isolare l'effetto medio della partecipazione ad un programma (in questo caso, Junior Achievement) sulla popolazione di riferimento che ne ha beneficiato (*gruppo di trattamento*), rispetto ad un *gruppo*, definito di *controllo*, che non ha partecipato a quel programma.

$$\tau^p = \mathbb{E}[Y(1) - Y(0)]$$

Nella valutazione di un programma l'obiettivo è quello di quantificare l'effetto medio di un certo trattamento o intervento p , su una specifica popolazione (p): nel nostro caso sono i ragazzi dai 14 ai 18 anni che frequentano un percorso di formazione in una secondaria superiore, in particolare, in un istituto che promuove il programma J.A.). L'effetto di questo trattamento, per un certo outcome Y (i.e. maggiore capacità comunicativa), corrisponderà alla differenza nel valore atteso tra $Y(1)$, cioè la quantità media di outcome per i beneficiari del programma, e $Y(0)$, cioè la media della quantità di outcome per coloro i quali non ha ricevuto un trattamento.

La tecnica statistica è stata utilizzata per poter commentare la relazione tra gli obiettivi che si propone di raggiungere Impresa in Azione, prevede infatti di certificare che si sia verificato un cambiamento per il gruppo di trattamento (gli studenti che partecipano di fatto al progetto) in termini delle competenze acquisite: pertanto serve un pre, che corrisponde alla compilazione di un questionario, il più possibile a ridosso dell'inizio del progetto; e un post, a conclusione dello stesso. Data la frequenza al progetto proposto da Junior Achievement, ci aspettiamo che le stesse domande possano essere apprezzate con una consapevolezza differente e le risposte possano migliorare (o peggiorare).

Visto che il questionario non indaga solo aspetti meramente tecnici, frutto dell'acquisizione di alcune competenze specifiche, ma anche aspetti più intangibili (come, per esempio, l'aumentato senso di autoefficacia), è fondamentale poter confrontare il gruppo di trattamento con un gruppo di controllo, che possa rappresentare la loro controparte statistica. In effetti, soprattutto circa queste dimensioni meno tecniche, è molto importante tenere in considerazione lo scorrere del tempo, e quindi la crescita relativa dello studente, come possibile effettivo catalizzatore del cambiamento. L'avvalersi di un gruppo di controllo ci permette di poter isolare l'effetto netto del contributo, che il programma J.A. ha generato negli studenti che hanno partecipato al programma.

10.2.2. Analisi Longitudinale di Regressione

Uno studio di regressione è il mezzo per il quale si cercano di indagare i nessi causali che legano le variabili analizzate. Specificando la relazione tra la dimensione studiata, la Y o variabile dipendente, tentiamo di "spiegarla" tramite altre variabili, le X o variabili indipendenti:

$$\Delta Y_i = \beta_0 + \beta_1 X_{1,i} + \beta_2 X_{2,i} + \beta_3 \Delta X_{3,i} + (\dots) + \beta_n \Delta X_{n,it} + \varepsilon_{it}^2$$

Restringendo il campo delle possibili variabili esplicative alle dimensioni individuate dall'analisi qualitativa come gli agenti determinanti principali del programma, e dalle determinanti

demografiche, personali e socioculturali proprie dello studente, si è svolta un'analisi data driven⁴⁰, volta alla comprensione delle principali variabili con più potere esplicativo rispetto alla Y presa in analisi. A posteriori si è poi aggiunta la variabile Area⁴¹ che denota la provenienza geografica degli studenti coinvolti nello studio, per verificare l'efficacia dell'outcome studiato possa riguardare l'intera popolazione degli studenti italiani coinvolti. Per poter svolgere un'analisi longitudinale e quindi tenere in considerazione l'effetto dello scorrere del tempo, è fondamentale la presenza di due rilevazioni per ogni studente. In effetti, non si studiano semplicemente le risposte ai questionari nei due momenti pre e post, ma si interpreta il cambiamento generato dal programma, creando delle variabili⁴² che rappresentino il differenziale di punteggio tra post e quello pre:

Es.

$$\begin{aligned}\Delta Y_i &= Y_{i,post} - Y_{i,pre} \\ \Delta X_i &= X_{i,post} - X_{i,pre}\end{aligned}$$

In questo modo, le relazioni causali tra gli elementi che compongono il progetto Impresa in Azione, tecnicamente incarnati dai coefficienti statistici calcolati tramite un modello di regressione ordered logit, hanno la capacità di spiegare l'efficacia dell'elemento nel tempo.

⁴⁰ Algoritmo di minimizzazione iterativa "stepwise" che ha come obiettivo l'eliminazione di quelle variabili che non hanno abbastanza potere esplicativo per poter contribuire alla generazione di un modello di regressione efficiente.

⁴¹ Area è una variabile categorica che assume carattere: 0 se lo studente proviene da una regione del Sud Italia; 1 se proviene da una regione del Centro Italia; 2 se la provenienza è dal Nord Italia.

⁴² Non tutte le variabili sono soggette ad uno scostamento nel tempo come per esempio le variabili anagrafiche dello studente (genere, provenienza geografica, educazione della madre o del padre, ecc.). Queste variabili sono inserite nel modello nella loro forma originaria.

