

ISSN: 2036-5330

DOI: 10.32076/RA11111

Innovare la formazione all'imprenditorialità per gli studenti della scuola secondaria: un percorso di Ricerca-Formazione

Innovating entrepreneurship training for high school students: a Training-Research path

Elena Luppi & Aurora Ricci¹
Daniela Bolzani^{2,3}

Sintesi

Questo lavoro presenta i primi risultati di un progetto di ricerca svolto nell'ambito di un percorso formativo extrascolastico rivolto a studenti e studentesse del terzo e quarto anno della scuola secondaria di secondo grado dedicato allo sviluppo di competenze imprenditoriali. Per imprenditorialità, coerentemente con il Quadro europeo delle competenze imprenditoriali - EntreComp (Bacigalupo *et al.*, 2016), non si intende qui la creazione di impresa, ma lo sviluppo di competenze connesse con l'intraprendenza, la creatività e l'innovazione, rilevanti in molteplici ambiti della vita della persona. Il percorso formativo oggetto della ricerca è stato realizzato da una fondazione che promuove la diffusione di conoscenza nell'ottica dello sviluppo sostenibile e creativo di innovazione, per rispondere alle sfide future delle nostre società. La ricerca si è avviata in seguito alla necessità, espressa dalla fondazione, di ristrutturare il curriculum del percorso stesso, al fine di dare maggiore rilevanza

all'acquisizione delle competenze trasversali e individuare o costruire strumenti e procedure per effettuare adeguati processi di valutazione diagnostica, formativa e sommativa delle stesse, con le conseguenti ricadute sui processi e sui dispositivi didattici.

La ricerca ha assunto le caratteristiche metodologiche della Ricerca-Formazione (Asquini, 2018) in ragione della domanda conoscitiva che è stata formulata e degli itinerari che si sono resi necessari per rispondere alle necessità di una riprogettazione curricolare e della messa a punto di un disegno valutativo che potesse accompagnare i tutor e i docenti nella predisposizione di un programma didattico orientato a sviluppare le competenze trasversali strategiche per l'imprenditorialità.

Parole Chiave: Competenze imprenditoriali, EntreComp, Ricerca-Formazione, Competenze trasversali.

1. Dipartimento di Scienze dell'Educazione Università di Bologna, elena.luppi@unibo.it

2. Università Cattolica del Sacro Cuore, Dipartimento di Scienze dell'Economia e della Gestione Aziendale, Facoltà di Economia.

3. Le tre autrici hanno collaborato all'attività di ricerca e stesura dell'articolo, i contenuti e i dati presentati sono stati sviluppati in modo congiunto. In particolare, Daniela Bolzani ha elaborato i paragrafi 1 e 1.1, Elena Luppi ha elaborato i paragrafi 1.2, 2 e relativi sottoparagrafi e Aurora Ricci ha elaborato il paragrafo 3, i relativi sottoparagrafi e il paragrafo 4.

Abstract

This work presents the preliminary results of a training-research project carried out in the framework of an extracurricular training course addressed to third and fourth-year secondary school students and dedicated to the development of entrepreneurial skills. In line with EntreComp, the Entrepreneurship Competence Framework (Bacigalupo *et al.*, 2016), the word self-development is not meant as business creation, but as the development of skills related to self-development, creativity and innovation, which are relevant in many areas of a person's life. The training course at the heart of this research work has been carried out by a foundation that promotes the dissemination of knowledge with a view to sustainable and creative innovation development, to respond to the future challenges of our societies. The research work derived from the need, expressed by the

foundation, to revise the training curriculum itself, in order to give greater importance to transversal competences and identify or build tools and procedures to perform appropriate diagnostic, formative and summative assessment processes, with the consequent impact on educational methods and tools. The research work is based on the Training-Research model (Asquini, 2018), following the need to revise the curriculum and develop an assessment scheme which could help tutors and teachers to develop a teaching plan aimed at developing transversal skills that are fundamental for entrepreneurship.

Keywords: Entrepreneurial skills, EntreComp, Training-Research, Transversal competences.

1. Introduzione

I programmi educativi sull'imprenditorialità stanno crescendo in modo esponenziale e si stanno sempre più diversificando in itinerari che si pongono diverse finalità e si rivolgono a più target di discenti (Fayolle, Verzat & Wapshott, 2016; Kuratko, 2005). Attualmente l'educazione all'imprenditorialità comprende non solo la formazione dedicata alla creazione di nuove imprese, ma anche i percorsi formativi finalizzati a sviluppare intraprendenza e spirito di iniziativa nei giovani, indipendentemente dalla creazione di start-up o progetti imprenditoriali (Kirby, 2004). Quest'ultimo filone progettuale è oggetto di attenzione crescente nei contesti dell'istruzione e della formazione, in particolare per i percorsi che guardano ai giovani e ai giovani adulti. Come raccomandato dal Quadro Europeo per le competenze imprenditoriali EntreComp (Bacigalupo, Kampylis, Punie, & Van den Brande, 2016), è importante che questo ambito di competenze sia declinato al fine di focalizzarsi su un insieme più ampio di abilità, conoscenze ed esperienze, volte a insegnare ai giovani a diventare più intraprendenti (Kirby, 2004; Gibb, 1993; 2002). Coerentemente con questa prospettiva, la progettazione di interventi di educazione all'imprenditorialità o all'intraprendenza deve porre al centro le competenze trasversali in quanto competenze strategiche per lo sviluppo della persona e per la valorizzazione del suo potenziale nella formazione, nel lavoro e nella vita più in generale (EU L394 / 2006).

Questo lavoro presenta i primi risultati di una ricerca svolta nell'ambito di un percorso

formativo extrascolastico rivolto a studenti e studentesse del terzo e quarto anno della scuola secondaria di secondo grado e dedicato allo sviluppo di competenze connesse con l'imprenditorialità/intraprendenza. La ricerca si è avviata in ragione della necessità, espressa dai professionisti del contesto formativo in cui si è svolto il percorso, di aggiornare la progettazione dello stesso inserendo le competenze trasversali in modo più esplicito, riconoscibile, misurabile e valutabile. La riprogettazione didattica ha chiamato in causa non solo la ridefinizione delle finalità, degli obiettivi, delle scelte metodologiche e didattiche, degli strumenti e procedure valutative, ma anche delle competenze dei tutor e dei formatori coinvolti nel percorso. La ristrutturazione del progetto formativo è stata, quindi, accompagnata dalla messa a punto di un disegno di valutazione e monitoraggio e dalla predisposizione di un percorso formativo rivolto ai tutor, con lo scopo di far acquisire le competenze necessarie a mettere in atto processi di valutazione formativa, rispetto alle competenze trasversali per l'imprenditorialità.

1.1. Imprenditorialità e competenze trasversali: dalla formazione alla valutazione

Lo "Spirito di iniziativa e imprenditorialità" rappresenta una delle competenze chiave definite dall'Unione Europea (EU L394 / 2006): tale competenza è descritta come "la capacità dell'individuo di trasformare le idee in azioni" e include la creatività, l'innovazione e l'assunzione di rischi, nonché la capacità di pianificare e gestire i progetti al fine di rag-

giungere i propri obiettivi. Il concetto di imprenditorialità, quindi, implica la nozione di intraprendenza valorizzandone, in particolare, i risvolti auto-imprenditoriali piuttosto che la capacità di creare business. Le competenze imprenditoriali, secondo il quadro europeo, dovrebbero consentire alle persone di diventare proattive, indipendenti e innovative nella loro vita personale e nel lavoro.

Il dibattito sulle competenze imprenditoriali è molto ricco in letteratura, parecchi studi si sono focalizzati sull'analisi, sulla concettualizzazione e sull'articolazione di tali competenze (Komarkova, Conrads & Collado, 2015; Chetham & Chivers, 1996; 1998; Mitchelmore & Rowley, 2010; 2013; Le Deist & Winterton, 2005; Winterton, Le Deist, & Stringfellow, 2006). Il Quadro europeo delle competenze imprenditoriali EntreComp (Bacigalupo *et al.*, 2016) si è posto l'obiettivo di raccogliere gli esiti di tali studi in una sintesi unitaria, arrivando a proporre un *framework* delle competenze per l'imprenditorialità e una tassonomia, o *rubric*, su questo argomento, con particolare enfasi sull'idea che le competenze imprenditoriali abbiano soprattutto a che vedere con la capacità di sviluppare innovazione, creatività e autodeterminazione. Questo documento è collegato all'agenda della Commissione europea denominata "Una nuova agenda di competenze per l'Europa: lavorare insieme per rafforzare il capitale umano, l'occupabilità e la competitività"; un'agenda destinata ad affrontare le sfide relative alle capacità che l'Europa sta attualmente affrontando. Basato su un'ampia analisi della letteratura e di casi di studio, EntreComp definisce l'imprenditorialità come una competenza trasversale che

ha impatti su tutte le sfere della vita: dallo sviluppo individuale, alla partecipazione attiva alla società, all'ingresso o reingresso nel mercato del lavoro, come dipendenti o come lavoratori autonomi, e anche all'avvio di iniziative di tipo culturale, sociale o commerciale (Bacigalupo *et al.*, 2016, p. 8). Questo quadro risponde a una visione dell'imprenditorialità orientata verso i valori sociali ed economici e include l'imprenditorialità sociale, ecologica e l'imprenditorialità digitale.

Il Quadro europeo EntreComp insiste sulla nozione di imprenditorialità come competenza per aiutare i cittadini a sviluppare la loro capacità di partecipare attivamente alla società, gestire le loro vite e carriere e avviare iniziative di creazione di valore.

Il lavoro qui presentato poggia sulla centralità delle competenze trasversali per lo sviluppo dell'imprenditorialità, intesa come intraprendenza più che come capacità di creare impresa. Proprio queste premesse hanno orientato la ridefinizione progettuale dell'intervento formativo che è oggetto di questo studio, al fine di inserire e valorizzare lo sviluppo delle competenze trasversali.

Il percorso di Ricerca-Formazione si è focalizzato, in particolare, sulla messa a punto di un disegno valutativo che permettesse di raccogliere - in ingresso, in itinere e alla fine del percorso - informazioni relative all'acquisizione delle competenze trasversali da parte dei partecipanti. Lungi dal ruolo di certificazione o fase finale di un programma di insegnamento e apprendimento, la valutazione è qui considerata come parte del processo di costruzione e co-costruzione della conoscenza (Segers, Dochy & Cascallar, 2003). In parti-

colare, dato l'oggetto del percorso formativo e l'enfasi sulle competenze trasversali, il ruolo della valutazione è consistito soprattutto nel fornire *feedback* agli studenti, enfatizzando la metacognizione, l'autovalutazione, la trasferibilità delle conoscenze e delle competenze acquisite in altri contesti (Packer & Goicoechea, 2000). Dal punto di vista dei formatori e dei tutor si è deciso di promuovere competenze legate alla valutazione in senso formativo (Scriven, 1967; Bloom, 1968), poiché i processi valutativi in generale, ma in modo particolare in un percorso di questo tipo, devono fornire informazioni per valutare l'efficacia del progetto stesso e per guidare ulteriormente le scelte educative. La valutazione formativa nell'ambito di questo percorso è stata, dunque, intesa come oggetto di formazione e strumento di ricerca, con lo scopo di migliorare sia l'apprendimento che le pratiche di insegnamento (Ketchagias, 2011; Harlen & James, 1997). Una valutazione formativa così intesa tiene conto del progresso di ogni studente, non si riferisce a criteri fissi e, inoltre, fornisce informazioni diagnostiche. Gli studenti svolgono un ruolo centrale in questo tipo di approccio valutativo: è chiesto loro di essere attivi per comprendere i propri punti di forza e di debolezza e decidere come avanzare e migliorare nel percorso di apprendimento. Il *feedback* è un aspetto chiave della valutazione formativa perché chiarisce le prestazioni previste (Huhta, 2010) e aiuta gli studenti a prendere coscienza dei loro sforzi di apprendimento. Questo approccio formativo alla valutazione porta anche a motivare gli studenti e sviluppare le proprie competenze di autovalutazione (Nicol & Macfarlane-Dick, 2005).

1.2. La Ricerca-Formazione come strumento di ricerca, valutazione e riflessività nella pratica

Questo percorso di ricerca, come si è detto, ha assunto le caratteristiche metodologiche della Ricerca-Formazione, in ragione della domanda conoscitiva, degli scopi e delle caratteristiche del contesto di studio. La scelta di questo tipo di ricerca non è immediata né può essere data per scontata poiché richiede un coinvolgimento degli attori del contesto studiato in termini di acquisizione di saperi e competenze di ricerca, valutazione, nonché di disponibilità alla messa in atto di un atteggiamento di riflessività che, nella maggior parte dei casi, porta a rimettere in discussione le convinzioni o gli itinerari educativi noti.

La Ricerca-Formazione muove, come molta ricerca con intervento in ambito educativo, dai modelli di Ricerca Azione (Lewin, 1946), ma trae anche spunto dai modelli dell'Educational Evaluation Research (Scriven, 1999; 2000; Walberg & Haertel, 1990; Husen & Postlethwaite, 1994; Becchi & Bondioli, 1994; Kellaghan & Stufflebeam, 2003). Questo approccio valutativo, descritto da Bondioli e Ferrari (2000) come un modello di ricerca in cui si usano strumenti scientificamente rigorosi per raccogliere informazioni su un determinato evento e per attivare un processo dinamico di interpretazione dei dati che porti delle ricadute sulla situazione studiata, prevede un impatto sui contesti studiati in termini di cambiamento, miglioramento e innovazione. Si tratta di un modello di par-

tiolare ispirazione per il percorso di ricerca messo in atto, poiché la valutazione è intesa come momento di riflessione che conduce a una presa di decisione, a partire da informazioni raccolte in modo sistematico e intersoggettivo.

I processi di ricerca e valutazione messi a punto secondo questo modello implicano l'analisi di una realtà definita sulla base di indicatori e strumenti scientificamente validi, ma che non possono essere considerati "neutri" e che richiedono, quindi, per arrivare a formulare giudizi di valore e a prendere delle decisioni, una lettura interpretativa intersoggettiva. Per questa ragione, coloro che sono coinvolti in questo tipo di ricerca, divengono dei partecipanti attivi nel processo di analisi e riflessione sulle proprie pratiche professionali e il percorso assume una valenza formativa e trasformativa. Questo modello prevede che i dati siano raccolti (nella maggior parte dei casi con l'uso di metodologie miste qualitative e quantitative) per essere poi riportati al gruppo di lavoro attraverso una restituzione che assume una valenza formativa, genera una presa di consapevolezza e il conseguente avvio di processi decisionali mirati alla trasformazione e all'innovazione (Vannini & Luppi, 2010; Lodini, Luppi & Vannini, 2004; 2007).

Il percorso di ricerca così avviato innesca una dinamica circolare che si avvia con la raccolta e analisi dei dati, prosegue nella fase di restituzione formativa e riflessione da cui scaturisce la progettazione, la messa in atto di innovazioni e il percorso si riavvia, poiché le innovazioni stesse diventano, a loro volta, oggetto di raccolta dati e valutazione.

La dinamica formativa e trasformativa del percorso ha il suo impatto non solo sull'oggetto della rilevazione, ma sull'organizzazione e sui suoi attori che, coinvolti in modo attivo e crescente nel processo, ne acquisiscono gli strumenti e i metodi e lo fanno diventare via via una pratica professionale quotidiana.

Il disegno di ricerca realizzato nel percorso che è oggetto di questo contributo si ispira al modello sopra descritto. In particolare, l'azione formativa del modello di ricerca si è focalizzata sulla costruzione e applicazione di uno strumento valutativo, con lo scopo di fare assumere allo stesso una valenza formativa, non senza una ricaduta sulla valutazione sommativa. I professionisti che hanno partecipato alla Ricerca-Formazione qui descritta sono stati coinvolti in un percorso di co-costruzione di uno strumento valutativo che rispondeva alla domanda conoscitiva formulata: sono stati formati all'uso di tale strumento, all'analisi dei dati emersi e all'utilizzo degli stessi in ottica formativa all'interno del percorso. Quanto evidenziato in termini di dati di ricerca e di esito del processo di formazione e co-costruzione di procedure valutative è stato capitalizzato e inserito all'interno del curriculum e delle prassi del gruppo di tutor e formatori e costituisce tutt'ora un elemento di innovazione e innalzamento della qualità del percorso formativo.

2. Il percorso formativo e l'impianto metodologico

Il percorso è stato concepito sotto forma di "scuola informale di imprenditorialità" con un progetto formativo centrato su tre momenti:

1. una prima fase intensiva, sotto forma di campo estivo organizzato in due settimane intensive a giugno/luglio e una in settembre, consistente in 115 ore di insegnamenti, lavoro di gruppo e testimonianze di docenti universitari, esperti di livello internazionale, imprenditori di successo e tutor. In questa fase si alternano alle lezioni teoriche una serie di attività laboratoriali preparatorie allo sviluppo di progetti innovativi “*project work*” in piccoli gruppi. I principali argomenti trattati sono: cultura d’impresa (cultura imprenditoriale, mercato globale, innovazione sociale, arte e design, creatività, passione, comunicazione, sostenibilità e coscienza civica); strumenti economico-finanziari (*revenue model*, costi fissi e costi variabili; cash flow, profit & loss e scalabilità d’impresa; utilizzo di fogli excel e creazione di un *Financial Plan*); innovazione tecnologica (tecnologia e linguaggi ICT, IoT, *open innovation*, *community development*, *crowdsourcing*); lezioni scientifiche sugli ambiti in cui si dovrà sviluppare l’idea imprenditoriale; *project work* & ricerca;
2. un secondo periodo di sviluppo del progetto nei mesi autunnali della durata di 40 ore, con incontri a cadenza settimanale dedicati al lavoro dei gruppi per lo sviluppo dei *project work*, con il supporto dei tutor;
3. la fase finale dedicata alla presentazione delle idee imprenditoriali in un evento pomeridiano aperto al pubblico in cui ogni gruppo è chiamato a presentare la

propria idea imprenditoriale a una platea di attori del mondo imprenditoriale locale e nazionale.

La richiesta di attivare un percorso di ricerca è scaturita dalla necessità di valutare in modo più accurato e sistematico l’acquisizione delle competenze trasversali connesse allo spirito d’iniziativa e alla creatività lungo il percorso formativo, in particolare durante le attività dedicate allo sviluppo dei progetti innovativi-imprenditoriali. Tale necessità era legata, da un lato, alla scelta di attribuire un riconoscimento delle competenze acquisite sotto forma di *badge* in fase di valutazione sommativa, d’altro lato all’esigenza di orientare i tutor con strumenti di valutazione formativa, in modo da permettere loro di monitorare il lavoro dei partecipanti a livello individuale e di gruppo, fornire *feedback* ed effettuare interventi di rinforzo o potenziamento delle competenze trasversali necessarie allo sviluppo del *project work*.

Utilizzando l’approccio della Ricerca-Formazione sopra descritto, si è proceduto, innanzitutto, con l’esplicitazione delle finalità dell’intervento insieme al committente, in questo caso rappresentato dal gruppo di coordinamento (3 tutor). In particolare, in base alle richieste dell’ente, l’attività è stata progettata con un duplice scopo: quello formativo, finalizzato ad aumentare la consapevolezza nei corsisti circa le competenze trasversali per l’imprenditorialità (è stato, infatti, ritenuto necessario inserire nel percorso un richiamo alle competenze trasversali non solo in fase di lavoro di gruppo e sviluppo del *project work*, ma anche nelle lezioni teoriche) e quel-

lo di ricerca, finalizzato a raccogliere dati circa l'efficacia del processo formativo e quindi ad agire sulla consapevolezza e lo sviluppo della professionalità dei tutor didattici, con un connesso percorso formativo di accompagnamento rivolto ai tutor, per far acquisire loro le competenze di ricerca necessarie per mettere in atto il disegno valutativo.

Per raggiungere la prima finalità è stato previsto un intervento che ha interessato i 60 corsisti per una durata di 14 ore articolate su due livelli: 1) un livello di formazione e 2) un livello di osservazione dei team di lavoro, con relativo *feedback* formativo sul lavoro in team. Il *feedback* ai gruppi è stato formulato dalla ricercatrice del team di ricerca e si è avvalso delle informazioni raccolte in tre tempi differenti: dai tutor (OG1 e OG2) e dalla ricercatrice stessa (OG3). A seguito dell'attività di *feedback* da parte della ricercatrice, un'osservazione finale è stata svolta dai tutor nella fase conclusiva del percorso (OG4), ma è stata intesa solo in termini di monitoraggio e quindi i risultati non sono stati riportati. Tra l'OG1 e l'OG4 sono trascorsi circa 4 mesi. Di volta in volta, l'esito dell'osservazione di gruppo da parte della ricercatrice veniva socializzato anche con il tutor referente (in separata sede), con una funzione di supporto al ruolo, aiutando cioè il tutor nella lettura delle dinamiche di gruppo e nello sviluppo di strategie per la facilitazione del processo di *teamworking*.

Per raggiungere la seconda finalità è stato utilizzato un modello valutativo per le competenze trasversali declinato specificamente sull'imprenditorialità, che ha previsto una serie di autovalutazioni da parte dei corsisti e

osservazioni sui singoli corsisti da parte dei tutor. A tal proposito, all'inizio del percorso (T1) è stato chiesto ai partecipanti di compilare un questionario di autovalutazione; un'ulteriore compilazione è avvenuta al termine della formazione intensiva (T2); infine, l'ultima compilazione è avvenuta al termine del percorso (T3). Tra il T1 e il T3 sono trascorsi circa 5 mesi.

Oltre a ciò, poco prima dell'attribuzione del *feedback* formativo da parte della ricercatrice ai gruppi di lavoro, è stata avviata una fase di osservazioni sui singoli partecipanti (OS1) da parte dei tutor, terminata un paio di settimane prima della fine del percorso (OS2). La decisione di non far coincidere l'inizio delle osservazioni individuali con quelle di gruppo è stata guidata da un'esigenza del contesto: infatti, l'ipotesi di condurre parallelamente due osservazioni è stata valutata come insostenibile da parte dei tutor.

Un paio di settimane prima del termine del percorso, gli esiti delle osservazioni di gruppo e delle osservazioni individuali sono state elaborate dal gruppo di ricerca e condivise con tutto il gruppo. In questa fase, poiché il percorso prevedeva da un lato la scelta del miglior team sulla base di criteri legati all'idea proposta, e in parte anche sulla base della qualità del lavoro in team, e dall'altro l'assegnazione finale di un numero limitato di *badge* di certificazione di competenza, relativi a opportunità formative finanziate, i risultati delle osservazioni sono stati presentati sotto forma di ranking. In particolare, a seguito della presentazione dei ranking di gruppo e individuali, è stata attivata una discussione tra i tutor circa la coerenza del ranking rispetto a quanto da loro osservato e circa

i punti di forza dei singoli gruppi e dei corsisti che occupavano le posizioni migliori all'interno dei ranking. Al termine della discussione relativa alla valutazione di tipo sommativo, si è giunti alla classifica dei tre team da candidare all'assegnazione del riconoscimento finale (decisione presa da una giuria di esperti a seguito di una presentazione formale da parte dei team) e alla scelta dei/lle 5 corsisti/e a cui assegnare i badge. La discussione qualitativa si è resa fondamentale poiché, essendo stati valutati i corsisti da tutor differenti (a volte senza doppia valutazione), la valutazione è soggetta a errori di valutazione, è stato quindi importante utilizzare il ranking solo come punto di partenza.

Sintetizzando, il disegno della Ricerca-Formazione messa a punto (Fig. 1) ha integrato

approcci quantitativi e qualitativi percorrendo la strada dei *mixed-methods* (Creswell & Plano Clark, 2017; Creswell, Plano Clark, Gutmann & Hanson, 2003), con l'intenzione del superamento dei limiti legati all'utilizzo di una sola metodologia. Il disegno prevede, infatti, una triangolazione di dati che consiste nell'osservazione dei gruppi (qualitativa) da parte dei tutor (2 tempi di rilevazioni), e della ricercatrice del team (1 tempo di rilevazioni), l'osservazione dei singoli candidati (qualitativa) da parte dei soli tutor (2 tempi di rilevazioni) e infine le autovalutazioni tramite questionario (quantitativa) da parte dei corsisti (3 tempi di rilevazioni).

L'intervento si è svolto tra i mesi di giugno e novembre 2017.

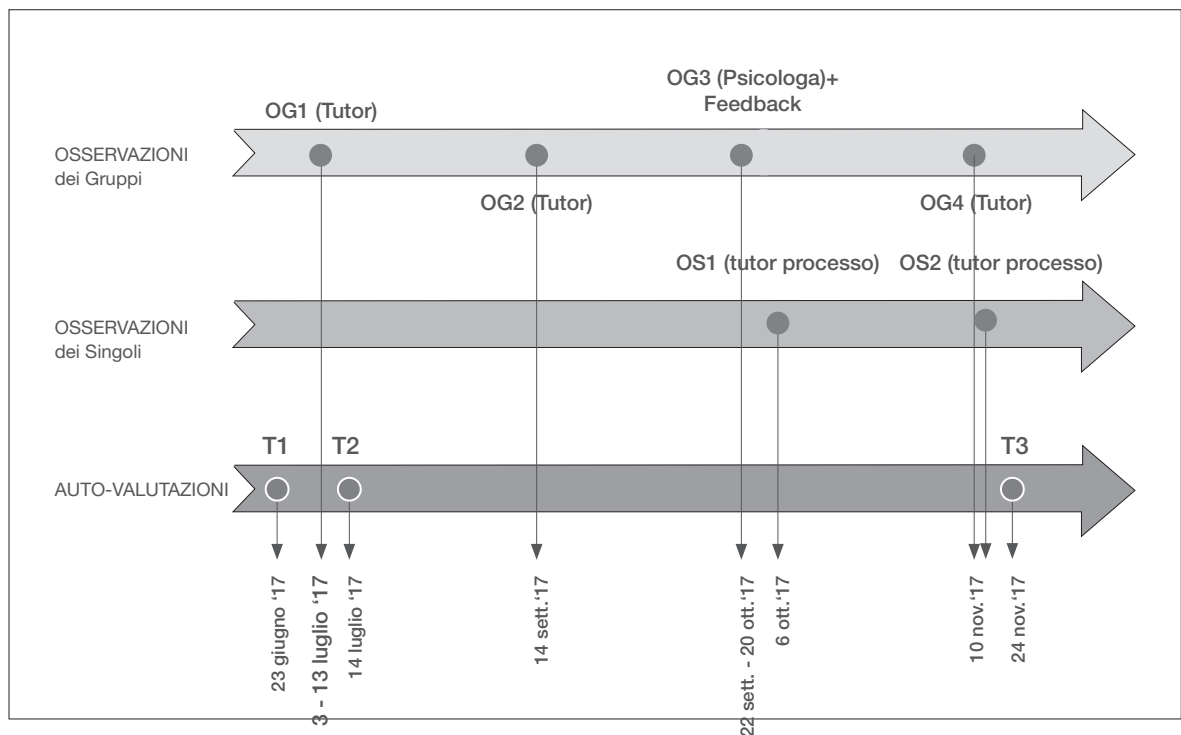


Fig. 1- Il disegno di Ricerca-Formazione.

Segue una descrizione più approfondita delle fasi della Ricerca-Formazione.

2.1 Gli strumenti nelle fasi della Ricerca-Formazione

2.1.1. La formazione rivolta ai partecipanti

L'attività in oggetto è stata svolta durante l'anno scolastico 2017-18 all'interno di una scuola informale di imprenditorialità su una classe di studenti formata da 60 ragazzi/e di terza e quarta della scuola secondaria di secondo grado (per il 54,2% femmine), provenienti e selezionati/e da diversi istituti (licei, tecnici, commerciali, artistici...) dell'Emilia-Romagna, a eccezione di un ragazzo proveniente dalla regione Campania. A partire dal terzo giorno di lezione, gli studenti sono stati suddivisi in 10 gruppi da 6 studenti ciascuno (gruppi misti dal punto di vista del genere, delle scuole e della provenienza geografica).

Durante il primo incontro è stata svolta un'attività formativa di un'ora e mezza sulle teorie implicite dell'intelligenza e una panoramica generale sulle competenze trasversali per l'imprenditorialità. A una modalità frontale è stata preferita una modalità che ha previsto un'esercitazione pratica di gruppo in modo da favorire una maggiore partecipazione da parte degli studenti.

Il secondo incontro è durato un'ora e ha avuto come oggetto un ulteriore approfondimento relativo alle teorie implicite dell'intelligenza, oltre che un approfondimento relativo alle competenze trasversali dell'area "*into action*" del *framework* EntreComp: in partico-

lare, il focus della lezione ha interessato la competenza relativa al "lavorare in *team*".

Durante il terzo incontro è stata realizzata un'attività formativa di un'ora e mezza sulla competenza di pianificazione e gestione, con particolare focus sul *time management*. Per favorire il transfer delle competenze, è stata prevista un'esercitazione pratica che ha coinvolto attivamente i partecipanti suddivisi nei 10 gruppi di lavoro.

2.1.2. La Ricerca-Formazione con i tutor: osservazioni di gruppo e feedback formativi

All'inizio del percorso, il corpo docente ha suddiviso i corsisti in dieci gruppi ai quali è stato affidato un progetto da sviluppare autonomamente lungo tutto l'arco temporale della scuola informale. In occasione dello svolgimento di tali attività, sono avvenute le osservazioni da parte degli 8 tutor, precedentemente formati dalla ricercatrice del team di lavoro all'interno di una sessione di formazione di 2h30m. In particolare, prima dell'inizio del percorso, è stato effettuato un incontro con i tutor e i coordinatori all'interno del quale, da un lato, è stato esplicitato il disegno di ricerca messo a punto precedentemente con i coordinatori e, dall'altro, è stata realizzata una formazione mirata al riconoscimento delle competenze trasversali per l'imprenditorialità e all'utilizzo degli strumenti di osservazione. Inoltre, oltre alle principali variabili di osservazione corrispondenti alle competenze trasversali e al ruolo delle teorie dell'intelligenza nello sviluppo delle stesse, sono state illustrate le scale utilizzate nelle schede osserva-

tive ed è stato fatto un excursus sui principali errori di valutazione a cui si è esposti durante le osservazioni individuali e di gruppi.

Le osservazioni di gruppo sono state circoscritte all'area "into action" delle competenze trasversali per l'imprenditorialità e si sono focalizzate, in particolare, sulla competenza legata al lavorare in gruppo. Tali osservazioni sono state supportate da una griglia osservativa costruita ad hoc sulla base del framework EntreComp. Di seguito viene sintetizzato l'elenco delle aree tematiche della griglia e degli otto indicatori sintetici (Tab. 1). Ai tutor è stato chiesto di rispondere su un continuum che va da 1 (competenza assente), 2 (competenza presente in modo scarso), 3 (competenza presente in modo sufficiente), 4 (competenza presente in modo buono). È stata, inoltre, data la possibilità di aggiungere un commento finale su ciascun gruppo osservato.

Tali osservazioni sono avvenute in 4 tempi: la prima a luglio condotta dai tutor (T1), la seconda agli inizi di settembre ancora da parte dei tutor (T2), la terza tra fine settembre e ottobre dalla ricercatrice del team (T3). L'osservazione svolta dalla ricercatrice ha avuto come finalità quella di restituire un primo feedback formativo ai singoli grup-

pi (separatamente) circa i punti di forza e le criticità che hanno minato l'efficacia del lavoro in team; a tal proposito, si è partiti dalla definizione di un processo di *teamwork* efficace cercando poi di stimolare i gruppi ad un'auto-critica sul proprio lavoro; infine è stato fornito un *feedback* su quanto osservato in termini di punti di forza e debolezza.

Le osservazioni hanno avuto una durata media di trenta minuti per ciascun team di lavoro, così come ciascun *feedback*, per un totale di 5 ore di osservazioni e 5 ore di *feedback*.

2.1.3. Le osservazioni individuali

Le osservazioni rivolte ai/le singoli partecipanti da parte dei tutor sono iniziate la prima settimana di ottobre, poco prima del *feedback* formativo ai team da parte della ricercatrice (OS1) e sono terminate un paio di settimane prima della fine del percorso (OS2). A differenza delle osservazioni di gruppo che hanno avuto come focus il processo di *teamworking*, le osservazioni individuali si sono focalizzate sulle competenze imprenditoriali per l'imprenditorialità e sono state selezionate insieme ai coordinatori del gruppo di ricerca.

| Area di competenza | Esempi di Indicatori |
|---|---|
| LAVORO DI GRUPPO E TEAM MANAGEMENT | • Sanno lavorare in una logica di interdipendenza positiva |
| | • Contribuiscono al lavoro di gruppo |
| | • Condividono le informazioni |
| RISOLUZIONE DEL CONFLITTO | • Usano l'assertività per avviare conversazioni difficili |
| | • Sono focalizzati sull'obiettivo |
| | • Sono capaci a mediare e a modificare i comportamenti |
| DINAMICHE DISFUNZIONALI | • Fenomeni di Groupthink (presenza di fenomeni di conformismo che si crea attorno all'opinione del membro che detiene maggior prestigio all'interno del gruppo) |
| | • Social-loafing (presenza di fenomeni di disimpegno, in cui l'impegno del membro è minore in gruppo rispetto che individualmente) |

Tab. 1 - Aree di competenza e indicatori della griglia osservativa di gruppo.

In particolare, ci si è focalizzati su variabili selezionate dal *framework* EntreComp (cogliere le opportunità, creatività, pensiero etico e sostenibile, motivazione e perseveranza, mobilitare gli altri, prendere l’iniziativa, pianificazione e gestione, adattarsi ad ambiguità e rischio, lavorare in team, imparare dall’esperienza e risolvere problemi), per le quali sono stati individuati uno o (massimo) due indicatori.

È stato chiesto ai tutor di osservare at-

traverso una griglia ad hoc in che grado il/la corsista avesse manifestato il raggiungimento degli indicatori di competenza, rispondendo su una scala da 1 a 4, in cui 1 corrispondeva a “competenza assente”, 2 corrispondeva a “competenza presente in modo scarso”, 3 corrispondeva a “competenza presente in modo sufficiente” e 4 a “competenza presente in modo buono”. Segue un elenco delle aree di competenza ed esempi dei 16 indicatori (Tab. 2).

| Area di competenza | Esempi di Indicatori |
|--|---|
| COGLIERE LE OPPORTUNITA' | Usa la propria immaginazione e abilità per trovare opportunità e creare valore |
| CREATIVITA' | Sviluppa idee creative e propositive |
| PENSIERO ETICO E SOSTENIBILE | Valuta le conseguenze e l'impatto di idee, opportunità e azioni |
| MOTIVAZIONE E PERSEVERANZA | È concentrato/a sul raggiungimento dello scopo |
| MOBILITARE GLI ALTRI | Ispira ed entusiasma gli altri ottenendone il supporto |
| PRENDERE L'INIZIATIVA | È proattivo/a (agisce in modo indipendente per raggiungere gli obiettivi anticipando eventuali problemi) |
| PIANIFICAZIONE E GESTIONE | Sa stabilire le priorità e organizzarsi le attività |
| ADATTARSI AD AMBIGUITA' E RISCHIO | Sa prendere decisioni che affrontino rischi e incertezze |
| LAVORARE IN TEAM | Fa squadra e collabora con i membri del gruppo |
| IMPARARE DALL'ESPERIENZA | Utilizza le occasioni di lavoro, gli errori, i successi propri e altrui come opportunità di apprendimento |
| PIANIFICAZIONE E GESTIONE | Sa stabilire le priorità e organizzarsi le attività |
| RISOLVERE PROBLEMI | Sa analizzare le situazioni identificandone i possibili problemi |

Tab. 2 - Aree di competenza e indicatori della griglia osservativa di gruppo.

È stata inserita anche l’opzione di risposta “non valutabile” in quanto, a seguito di un confronto con i tutor, è emerso come alcune competenze potessero anche non emergere dalle loro osservazioni. È importante infatti precisare che ciascun tutor doveva seguire due gruppi (12 corsisti) e l’osservazione non poteva avvenire

in modo sistematico dedicando un numero standard di minuti per ciascun corsista. Il suggerimento che è stato dato per l’osservazione, era quello di effettuare le valutazioni dei membri di ciascun gruppo al termine delle prime due giornate di *teamwork* per l’S1, e nelle prime due settimane di novembre per l’S2.

2.1.4. Le autovalutazioni

È stato chiesto ai corsisti di compilare un questionario di autovalutazione delle competenze legate all'imprenditorialità in 3 momenti: il 23 giugno (T1) all'inizio del percorso formativo, il 14 luglio (T2) a seguito della *summer school* intensiva e infine il 24 novembre (T3), al termine del percorso formativo e prima che venissero formulate le classifiche dei progetti vincitori del percorso.

È stato costruito un questionario ad hoc dal team di ricerca Unibo e una serie di scale validate sono state utilizzate per la valutazione delle variabili di interesse. Di seguito alcuni esempi delle competenze che sono state selezionate e delle relative scale di misura scelte per la valutazione.

- **Riconoscere/Cogliere opportunità**, significa usare la propria immaginazione e abilità per trovare opportunità e creare valore, identificare bisogni, stabilire nuove connessioni (EntreComp, 2016). È stata somministrata ai corsisti una batteria di affermazioni (Morris *et al.*, 2013) in cui veniva chiesto di esprimere il proprio grado di accordo su una scala a 5 punti in cui 1 corrisponde a "completamente in disaccordo" e 5 "completamente d'accordo". Esempi di affermazioni sono: «Sono bravo/a a unire i puntini» oppure «Riconosco spesso connessioni tra ambiti disciplinari diversi».
- **Sviluppare idee creative e propositive** significa esplorare approcci innovativi, combinare risorse e conoscenze (Entre-

Comp, 2016). È stata somministrata ai corsisti una batteria di affermazioni (Morris *et al.*, 2013) in cui veniva chiesto di esprimere il proprio grado di accordo su una scala a 5 punti in cui 1 corrisponde a "completamente in disaccordo" e 5 "completamente d'accordo". Esempi di affermazioni sono: «Dimostro originalità nel mio lavoro» oppure «Penso fuori dagli schemi».

- **Sentirsi efficaci** significa credere in se stessi e continuare a crescere, riflettere sui propri bisogni, identificare i propri punti di forza e debolezza (EntreComp, 2016). È stata somministrata ai corsisti una batteria di affermazioni (Chen *et al.*, 2001) in cui veniva chiesto di esprimere il proprio grado di accordo su una scala a 5 punti in cui 1 corrisponde a "completamente in disaccordo" e 5 "completamente d'accordo". Esempi di affermazioni sono: «Di solito sono capace di raggiungere la maggior parte degli obiettivi che mi pongo» oppure «Sono capace di superare positivamente molte sfide».
- Essere in grado di **costruire network** (interni ed esterni) rilevanti e mantenerli allo scopo di selezionare e mantenere clienti, è un'abilità imprenditoriale importante. È stata somministrata ai corsisti una batteria di affermazioni (Kyndt & Baert, 2015) in cui veniva chiesta una valutazione di frequenza su una scala a 6 punti in cui 1 corrisponde a "mai" e 6 "sempre".

- Esempi di affermazioni sono: «Non parlo con gli altri solo perché mi è utile, ma mi relaziono con loro spontaneamente» oppure «Mi piace incontrare persone nuove».
- L'abilità a **persuadere**, convincere gli altri del proprio punto di vista, del proprio piano o prodotto, è una competenza importante per l'imprenditorialità. È stata somministrata ai corsisti una batteria di affermazioni (Kyndt & Baert, 2015) in cui veniva chiesta una valutazione di frequenza su una scala a 6 punti in cui 1 corrisponde a "mai" e 6 "sempre". Esempi di affermazioni sono: «Convinco gli altri con le mie argomentazioni» oppure «Posso trasmettere il mio messaggio in un modo entusiasmante».
- L'abilità a condurre se stessi e il proprio business attraverso una modalità **socialmente ed ecologicamente consapevole** è una competenza imprenditoriale importante anche alla luce dell'oggetto del lavoro di gruppo che ha interessato i partecipanti al percorso. È stata somministrata ai corsisti una batteria di affermazioni (Kyndt & Baert, 2015) in cui veniva chiesta una valutazione di frequenza su una scala a 6 punti in cui 1 corrisponde a "mai" e 6 "sempre". Esempi di affermazioni sono: «Quando prendo una decisione sono attento alle problematiche umane e ambientali» oppure «Non credo che vadano pre-

si in considerazione solo guadagni e perdite economiche o monetarie, ma anche le questioni umane e ambientali».

3. I risultati della Ricerca-Formazione

In un impianto metodologico come quello della Ricerca-Formazione in cui si fa ricerca con insegnanti, formatori e tutor e in cui un ruolo chiave viene rivestito dai processi di co-progettazione, condivisione e co-regolazione (Lieberman, 1986), la lettura e l'interpretazione dei risultati diviene un momento cruciale e, pertanto, l'utilizzo di output che consentano la condivisione risulta strategico, essendo il team di Ricerca-Formazione formato da professionalità con competenze metodologiche eterogenee. Si procede ora con la presentazione di alcuni risultati del percorso.

3.1. I risultati delle osservazioni di gruppo

Attraverso una scala da 1 (per nulla) a 4 (del tutto) si è proceduto a osservare il *teamwork*, ovvero se i gruppi mostravano di saper lavorare in una logica di interdipendenza positiva, se contribuivano al lavoro di gruppo e se condividevano le informazioni. Nella presentazione dei risultati è stato importante far riflettere il gruppo di Ricerca-Formazione soprattutto sulle tendenze nel tempo dei vari gruppi di lavoro. A tal proposito, nell'output dei risultati è possibile ap-

prezzare 4 trend (Tab. 3): 1) la maggioranza è costituita da quei gruppi che migliorano nel T2 per poi diminuire nel T3: Gruppo 4, Gruppo 7, Gruppo 9, Gruppo 3 e Gruppo 10; 2) alcuni gruppi registrano un miglio-

ramento progressivo: Gruppo 6, Gruppo 8 e in parte anche Gruppo 1; 3) altri gruppi rimangono stazionari: Gruppo 2; 4) infine, un gruppo peggiora nel T2 e nel T3 torna ai livelli iniziali: Gruppo 5.

| Gruppo osservato | Teamwork e Time management | | |
|------------------|----------------------------|--------|--------|
| | T1 (m) | T2 (m) | T3 (m) |
| Gruppo 1 | 2,63 | 3,42 | 3,17 |
| Gruppo 2 | 3,29 | 3,19 | 3,22 |
| Gruppo 3 | 2,85 | 2,92 | 2,67 |
| Gruppo 4 | 2,33 | 2,52 | 2 |
| Gruppo 5 | 3,09 | 2,83 | 3,17 |
| Gruppo 6 | 2,88 | 3,13 | 3,28 |
| Gruppo 7 | 3,33 | 3,67 | 3,37 |
| Gruppo 8 | 2,83 | 3,28 | 3,56 |
| Gruppo 9 | 2,92 | 3,56 | 2,67 |
| Gruppo 10 | 3 | 3,67 | 3 |
| Totale | 2,91 | 3,22 | 3,01 |

Tab. 3 - Esempio di output osservazione gruppi.

3.2. Le osservazioni individuali

Attraverso una scala da 1 (per nulla) a 4 (del tutto), si è proceduto a osservare le competenze imprenditoriali e i risultati sono stati condivisi con il team di Ricerca-Formazione allo scopo di evidenziarne la logica valutativa volta a premiare il miglioramento nel tempo dei corsisti. All'interno della rappresentazione grafica dei risultati (Tab. 4) sono stati, infatti, messi in rilievo i 12 corsisti che hanno

ottenuto o superato la media di 3,5 in almeno una delle due osservazioni (T1 o T2); in particolare, il punteggio 3 corrisponde a una prestazione sufficiente rispetto alla competenza, mentre il punteggio 4 corrisponde a una buona padronanza della competenza. Nel complesso nove corsisti hanno ottenuto/superato la media di 3,5 in entrambi i tempi di osservazione e in questo esempio li troviamo in una posizione che va da 1 a 5 all'interno del ranking. Poiché i corsisti sono stati valu-

tati da 6 tutor differenti (senza la possibilità di un confronto intersoggettivo sullo stesso studente), la valutazione è soggetta a errori di valutazione, pertanto è stato sottolineato

che questo tipo di punteggio poteva essere utilizzato unicamente come punto di partenza per la discussione relativa all'attribuzione dei badge di certificazione delle competenze.

| Corsista | Gruppo | Tutor Proc. | TEMPO | COGLIERE LE OPPORTUNITA' | CREATIVITA' | PENSIERO ETICO E SOSTENIBILE | MOTIVAZIONE E PERSEVERANZA | MOBILITARE GLI ALTRI | PRENDERE L'INIZIATIVA | PIANIFICAZIONE E GESTIONE | ADATTARSI AD AMBIGUO E RISCHIO | TEAMWORK | IMPARARE ALL'ESPERIENZA | RISOLVERE PROBLEMI | TOTALE | MEDIA T1 e T2 | RANKING MEDIE T1 e T2 | RANKING solo T2 |
|----------|-----------|-------------|-------|--------------------------|-------------|------------------------------|----------------------------|----------------------|-----------------------|---------------------------|--------------------------------|----------|-------------------------|--------------------|--------|---------------|-----------------------|-----------------|
| X1 | Gruppo 6 | Tutor 3 | 1 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 3,9 | 1 | |
| | | | 2 | 4 | 4 | 4 | 3 | 3,5 | 3 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | | | 3,8 |
| X2 | Gruppo 7 | Tutor 5 | 1 | 3 | N.V. | N.V. | 4 | 3,5 | 3 | 4 | N.V. | 4 | N.V. | 3 | 3,5 | 3,65 | 2 | |
| | | | 2 | 4 | N.V. | N.V. | 4 | 3,5 | 4 | 4 | N.V. | 4 | N.V. | 3 | 3,8 | | | 2 |
| X3 | Gruppo 6 | Tutor 3 | 1 | 3 | 3 | 4 | 4 | 3,5 | 3 | 4 | 3 | 4 | 4 | 3 | 3,5 | 3,65 | 2 | |
| | | | 2 | 3 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 3 | 4 | 4 | 4 | 3,8 | | | 2 |
| X4 | Gruppo 6 | Tutor 3 | 1 | 4 | 4 | 3 | 3,5 | 4 | 4 | 3,5 | 4 | 4 | 4 | 4 | 3,8 | 3,65 | 2 | |
| | | | 2 | 4 | 3 | 3 | 3,5 | 3,5 | 3 | 3,5 | 4 | 3,5 | 3 | 4 | 3,5 | | | 5 |
| X5 | Gruppo 2 | Tutor 2 | 1 | 4 | 3 | 4 | 3,5 | 3 | 4 | 4 | 3 | 4 | 4 | 4 | 3,7 | 3,6 | 3 | |
| | | | 2 | 3 | 4 | 3 | 4 | 3 | 3 | 4 | 3 | 3,5 | 4 | 3,5 | 3,5 | | | 5 |
| X6 | Gruppo 10 | Tutor 2 | 1 | 4 | 3 | 3 | 3,5 | 3,5 | 4 | 2,5 | 3 | 3 | 4 | 3 | 3,32 | 3,59 | 4 | |
| | | | 2 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 3 | 3,5 | 4 | 4 | 3,86 | | | 1 |
| X7 | Gruppo 5 | Tutor 1 | 1 | 4 | 4 | N.V. | 3,5 | 3 | 4 | 3,5 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3,4 | 3,55 | 5 | |
| | | | 2 | 4 | 4 | N.V. | 4 | 3,5 | 4 | 3,5 | 3 | 4 | 3 | 3,5 | 3,7 | | | 3 |
| X8 | Gruppo 3 | Tutor 5 | 1 | 4 | 4 | 3 | 3,5 | 4 | 4 | 2,5 | 3 | 3,5 | N.V. | 4 | 3,6 | 3,55 | 5 | |
| | | | 2 | 4 | 4 | N.V. | 4 | 3 | 4 | 2,5 | 3 | 4 | N.V. | 3 | 3,5 | | | 5 |
| X9 | Gruppo 7 | Tutor 5 | 1 | 3 | 4 | 4 | 4 | 4 | 3 | 3 | 3 | 4 | 3 | 3,5 | 3,5 | 3,5 | 6 | |
| | | | 2 | 4 | 3 | 4 | 3,5 | 3 | 4 | 3,5 | 3 | 4 | 3 | 3,5 | 3,5 | | | 5 |
| X10 | Gruppo 6 | Tutor 3 | 1 | 4 | 4 | 3 | 3,5 | 3 | 3 | 4 | 3 | 3,5 | 4 | 3,5 | 3,5 | 3,5 | 6 | |
| | | | 2 | 4 | 4 | 3 | 3 | 3 | 3 | 4 | 3 | 3,5 | 4 | 3,5 | 3,5 | | | 5 |
| X11 | Gruppo 10 | Tutor 4 | 1 | 4 | 4 | 3 | 4 | 3,5 | N.V. | 3 | 3 | 4 | 3 | 3 | 3,45 | 3,48 | 7 | |
| | | | 2 | 4 | 4 | 3 | 4 | 3,5 | 3 | 3 | 3 | 4 | 4 | 3 | 3,5 | | | 5 |
| X12 | Gruppo 2 | Tutor 2 | 1 | 4 | 4 | 2 | 4 | 3 | 4 | 3,5 | 3 | 3 | 4 | 3 | 3,41 | 3,43 | 8 | |
| | | | 2 | 3 | 3 | 3 | 4 | 2,5 | 3 | 4 | 4 | 4 | 4 | 3,5 | 3,45 | | | 6 |
| X13 | Gruppo 8 | Tutor 1 | 1 | 4 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | N.V. | 3,5 | N.V. | 3 | 3,2 | 3,4 | 9 | |
| | | | 2 | 4 | 4 | 4 | 3,5 | 3,5 | 4 | 3 | N.V. | 3,5 | N.V. | 3 | 3,6 | | | 4 |
| X14 | Gruppo 2 | Tutor 2 | 1 | 4 | 3 | 3 | 3,5 | 3,5 | 3 | 2,5 | 3 | 3,5 | 3 | 3 | 3,2 | 3,35 | 10 | |
| | | | 2 | 3 | 4 | 4 | 3,5 | 3,5 | 4 | 3 | 3 | 4 | 4 | 3 | 3,5 | | | 5 |

Tab. 4 - Esempio di output osservazione individuale

3.3. I risultati delle auto-valutazioni

In generale, all'interno del presente percorso non sono state apprezzate differenze

significative tra i differenti momenti della valutazione. È possibile, comunque, osservare alcune tendenze nei risultati. Si riportano di seguito alcuni esempi.

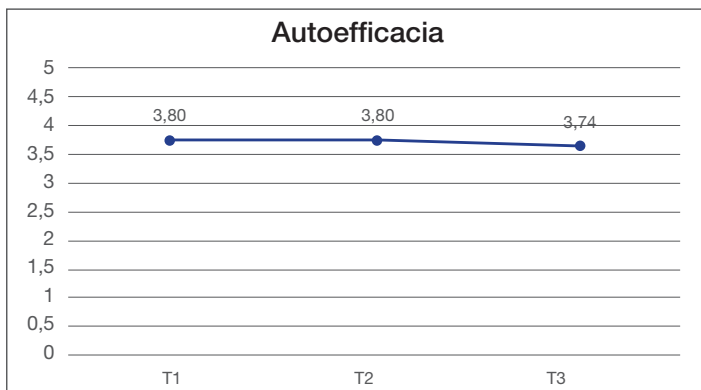


Fig. 2 - Risultati dell'auto-valutazione: l'auto-efficacia.

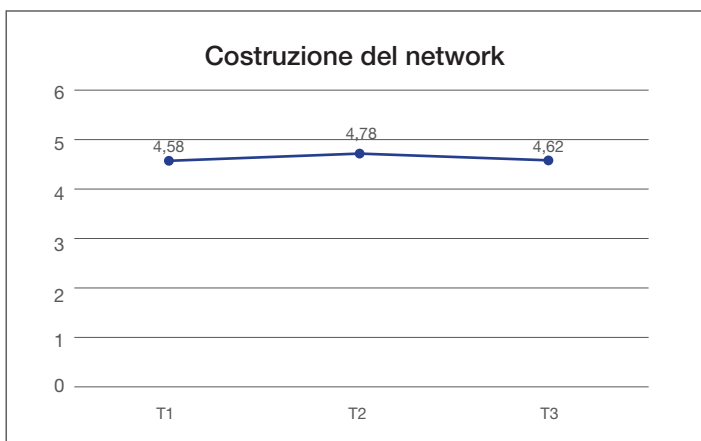


Fig. 3 - Risultati dell'auto-valutazione: costruzione di network.

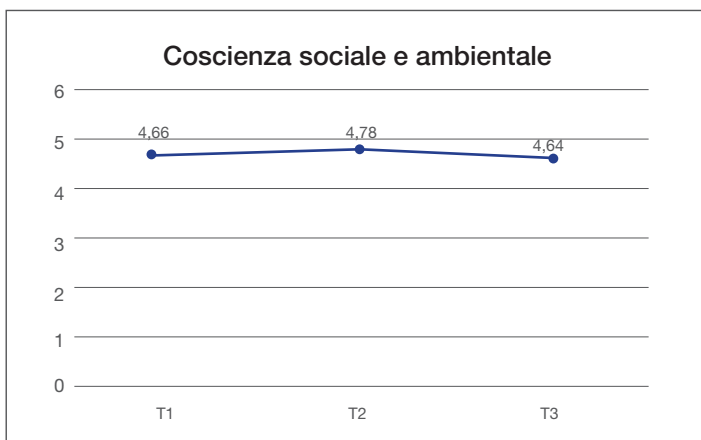


Fig. 4 - Risultati dell'auto-valutazione: coscienza sociale e ambientale.

Nel dettaglio, i risultati mostrano come vi sia una certa stabilità da parte dei corsisti nella convinzione di poter raggiungere determinati obiettivi a fronte di determinati sforzi (Fig. 2). D'altro canto, al termine della *summer school* (T2), è osservabile un lieve aumento (seppure non significativo) nella percezione di essere in grado di costruire e mantenere *network* sociali. Infine, un trend simile è apprezzabile nella percezione di avere acquisito una coscienza sociale e ambientale.

3.4. *L'integrazione dei dati qualitativi e quantitativi*

Nell'attuale percorso di Ricerca-Formazione la triangolazione dei dati provenienti da fonti di natura qualitativa e quantitativa è stata necessariamente parziale poiché la compilazione dei questionari è avvenuta anonimamente: ai corsisti è stato, infatti, chiesto di utilizzare un codice da loro stessi generato, secondo le nostre indicazioni, in modo tale da poter accoppiare nel tempo i diversi questionari dello stesso soggetto, da un lato, e garantirne l'anonimato, dall'altro.

Pur non essendo significative le differenze tra tempi di osservazione, è possibile azzardare qualche riflessione, anche accostando i risultati quantitativi (auto-valutazioni) con quelli qualitativi (osservazioni). Possiamo considerare il tempo che intercorre tra T1 e T2 come il tempo della *summer-school*, mentre il tempo che intercorre tra T2 e T3 come il tempo in cui i corsisti si trovano a frequentare il percorso contemporaneamente alle lezioni scolastiche.

Detto questo, è possibile notare come, da

un lato, le capacità di teamwork e risoluzione del conflitto misurate tramite osservazioni dei gruppi e, dall'altro, i dati relativi all'auto-efficacia e capacità di costruire e mantenere *network*, così come la capacità di condurre scelte socialmente ed ecologicamente consapevoli, dopo un lieve aumento durante la *summer-school*, diminuiscano durante il periodo di ritorno alla routine scolastica.

Questi dati possono essere interpretati in relazione alla scarsa o nulla attenzione alle competenze trasversali e alle competenze imprenditoriali all'interno dei curricula e dei percorsi scolastici. Inoltre, nel quotidiano delle attività formative e di studio previste dalla scuola secondaria di secondo grado raramente c'è spazio per un lavoro che non sia individuale.

Tali risultati si sono mostrati utili per avviare una riflessione circa l'organizzazione del corso, facendo propendere verso una strutturazione intensiva dello stesso, che consentisse agli studenti di rimanere immersi nel processo. Una formazione orientata all'acquisizione di strumenti metacognitivi di consapevolezza e di adeguate strategie di fronteggiamento è stata, inoltre, riconosciuta dal gruppo di lavoro come una risposta utile per ridurre i possibili impatti "negativi" del rientro alla quotidianità della scuola.

4. Conclusioni

La valutazione dell'educazione all'imprenditorialità è particolarmente complessa in quanto si tratta una disciplina relativamente giovane, caratterizzata da un dibattito concettuale e metodologico piuttosto ricco

(Duval-Couetil, 2013; Fayolle, 2013; Mwasalwiba, 2010). L'imprenditorialità, soprattutto se vista in relazione alle numerose competenze trasversali che evoca, può essere intesa come una competenza che ha un impatto potenziale su numerose sfere dello sviluppo personale e professionale delle persone. Si è visto, infatti, come le competenze trasversali rappresentino un aspetto rilevante, se non fondamentale, dell'imprenditorialità intesa come intraprendenza, consentendo alle persone di diventare proattive, indipendenti e innovative nella propria vita personale e sul posto di lavoro.

Questo progetto ha mostrato l'importanza, a fronte di una tematica ampia e complessa dal punto di vista del quadro delle competenze e delle strategie di valutazione, di lavorare in un'ottica di co-costruzione della progettualità formativa, degli strumenti e dei metodi di valutazione. Per fare questo si è rivelata estremamente utile l'adozione di un modello di intervento orientato dalla Ricerca-Formazione. Tale approccio ha permesso, infatti, non solo di contribuire alla disambiguazione delle competenze strategiche e alla definizione di itinerari valutativi idonei al monitoraggio delle stesse, ma ha so-

prattutto generato un approccio capacitante verso i formatori e i tutor del corso, i quali hanno acquisito le competenze necessarie a una progettazione didattico-formativa e a procedure valutative orientate dalla ricerca. Ciò appare particolarmente importante quando si progettano interventi formativi sulle competenze trasversali, laddove è bene tener in considerazione le raccomandazioni relative alla necessità di mantenere queste stesse competenze strettamente legate al contesto di applicazione, evitando, quindi, di creare contenuti disciplinari astratti e generici, sforzandosi di adattare gli interventi in base alle esigenze dei corsisti, alle caratteristiche del setting e dei metodi formativi, agli ambiti professionali e di svolgimento delle attività (Sarchielli, 2012). In questo senso, il percorso di Ricerca-Formazione intrapreso ha permesso di mettere a punto strumenti e procedure valutative valide, di raccogliere dati che hanno orientato il progetto stesso, ma ha soprattutto fatto acquisire ai formatori e tutor le competenze necessarie per continuare a lavorare nell'ottica di una progettualità ricorsiva orientata dalla ricerca, che usa la valutazione come strumento autenticamente formativo.

Ringraziamenti

Le autrici ringraziano la Fondazione Golinelli e, in particolare, il gruppo di lavoro del Progetto "Il giardino delle imprese" per la collaborazione alla ricerca e alla sua disseminazione.

Bibliografia

- Asquini, G.** (2018). *La Ricerca-Formazione*. Milano: Franco Angeli.
- Bacigalupo, M., Kampylis, P., Punie, Y., & Van den Brande, G.** (2016). *EntreComp: The Entrepreneurship Competence Framework*. Luxembourg: Publication Office of the European Union.
- Becchi E., Bondioli A.** (1994). La valutazione. Una pratica in via di definizione. In M. Ferrari, (Ed.), *La valutazione di contesti prescolari*. Bergamo: Junior.
- Bloom, B. S.** (1968). *Learning for mastery*. Los Angeles: University of California Press.
- Bondioli A., Ferrari M.** (cur.). (2004). *Verso un modello di valutazione formativa*. Bergamo: Junior
- Cheetham, G., & Chivers, G.** (1998). The reflective (and competent) practitioner: a model of professional competence which seeks to harmonise the reflective practitioner and competence-based approaches. *Journal of European Industrial Training*, 22(7), pp. 267-276.
- Chen, G., Gully, S. M., & Eden, D.** (2001). Validation of a New General Self Efficacy Scale. *Organizational Research Methods*, 4, 62.
- Creswell, J. W., & Plano Clark, V. L.** (2007). *Designing and Conducting Mixed Methods Research (third edition)*. London: Sage Publications Ltd.
- Creswell, J. W., Plano Clark, V. L., Gutmann, M. L., & Hanson, W. E.** (2003). Advanced mixed methods research designs. In A. Tashakkori & C. Teddlie (Eds.), *Handbook of mixed methods in social and behavioral research* (pp. 209–240). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Duval-Couetil, N.** (2013). Assessing the impact of entrepreneurship education programs: Challenges and approaches. *Journal of Small Business Management*, 51(3), pp. 394–409. <http://doi.org/10.1111/jsbm.12024>.
- European Parliament and Council** (2006). Recommendation of the European Parliament and of the Council of 18 December 2006 on key competences for lifelong learning. *Official Journal of the European Union* (L394/310 2006/962/EC).
- Fayolle, A.** (2013). Personal views on the future of entrepreneurship education. *Entrepreneurship & Regional Development*, 25(7–8), pp. 692–701. <http://doi.org/10.1080/08985626.2013.821318>
- Fayolle, A., Verzat, C., & Wapshott, R.** (2016). In quest of legitimacy: The theoretical and methodological foundations of entrepreneurship education research. *International Small Business Journal*, 34(7), pp. 895–904.
- Gibb, A.** (2002). In pursuit of a new “enterprise” and “entrepreneurship” paradigm for learning: creative destruction, new values, new ways of doing things and new combinations of knowledge. *International Journal of Management Reviews*, 4(3), pp. 233–269.
- Gibb, S.** (2014). Soft skills assessment: Theory development and the research agenda. *International Journal of Lifelong Education*, 33(4), pp. 455–471.
- Harlen, W., & James, M.** (1997). Assessment and learning: differences and relationships between formative and summative assessment. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 4(5), pp. 365–379.
- Huhta, A.** (2010). Diagnostic and Formative Assessment. In B. Spolsky & F. M. Hult (Eds.), *The Handbook of Educational Linguistics* (pp. 469–482). Oxford: Blackwell.
- Husén T., Postlethwaite T. N.** (1994). *International encyclopedia of education* (2nd ed.). New York: Pergamon Press.
- Kellaghan T., Stufflebeam D. L.,** (2003). *International handbook of educational evaluation*. Dordrecht, Boston, London: Kluwer.
- Ketchagias, K.** (2011). Teaching and Assessing Soft Skills. *Measuring and Assessing Soft Skills Report (MASS) project*. Thessaloniki.
-

- Kirby, D. A.** (2004). Entrepreneurship education: can business schools meet the challenge? *Education + Training*, 46(8–9), pp. 510–519.
- Komarkova, I., Conrads, J., & Collado, A.** (2015). *Entrepreneurship Competence: An Overview of Existing Concepts, Policies and Initiatives. In-depth case study report*. JRC Technical Reports. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- Kuratko, D. F.** (2005). The emergence of entrepreneurship education: Development, trends, and challenges. *Entrepreneurship Theory and Practice*, 29(5), pp. 577–598.
- Kyndt, E., & Baert, H.** (2015). Entrepreneurial competencies: Assessment and predictive value for entrepreneurship, *Journal of Vocational Behavior*, 90, pp. 13–25.
- Le Deist, F. D., & Winterton, J.** (2005). What is competence? *Human Resource Development International*, 8(1), pp. 27–46.
- Lieberman, A.** (1986). Collaborative work, *Educational leadership*, 44, 4–8.
- Lodini, E., Vannini, I., & Luppi, E.** (2004). *La valutazione della qualità nell'obbligo formativo. Un'indagine esplorativa con allievi e formatori dei CFP della provincia di Bologna*. Bologna: Edizioni Provincia di Bologna.
- Lodini E., Vannini, I., & Luppi, E.** (2005). *A Formative-Educational Research Project with Groups of Teachers from the School and from the Vocational Training, in: Teacher Education between Theory and Practice*. Milano: ATEE-Association for Teacher Education in Europe.
- Mitchelmore, S., & Rowley, J.** (2010). Entrepreneurial competencies: a literature review and development agenda. *International Journal of Entrepreneurial Behavior & Research*, 16(2), pp. 92–111. <http://doi.org/10.1108/13552551011026995>
- Morris, M. H., Webb, J. W., Fu, J., & Singhal, J.** (2013). A Competency-Based Perspective on Entrepreneurship Education: Conceptual and Empirical Insights, *Journal of Small Business Management*, 51(3), pp. 352–369.
- Nicol, D., & Macfarlane, D.** (2004). *Rethinking Formative Assessment in HE: a theoretical model and seven principles of good feedback practice*. IEEE Personal Communications - IEEE Pers. Commun. 31.
- Packer, M. J., & Goicoechea, J.** (2000). Sociocultural and constructivist theories of learning: Ontology not just epistemology. *Educational Psychologist*, 35(4), pp. 227–242.
- Sarchielli, G.** (2012). La relazione soggetto-lavoro: competenze trasversali e risorse personali. In P. G. Bresciani (Ed.), *Capire la competenza* (pp. 55–75). Milano: Franco Angeli.
- Scriven, M.** (1967). The methodology of evaluation. In R. E. Stake (Ed.), *Curriculum evaluation (American E)*. Chicago: Rand McNally.
- Scriven, M.** (1999). *Evaluation Thesaurus*. CA: Sage, Newbury Park.
- Segers, M., Dochy, F., & Cascallar, E.** (2003). *Optimising new modes of assessment: In search of qualities and standards*. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- Vannini, I., & Luppi, E.** (2010). Analyse et evaluation d'un curriculum dans les lycees professionnels en Italie. un parcours de recherche-formation avec des enseignants et des formateurs. In *Evaluation et Curriculum: Actes du 22ème Colloque International de L'ADMEE-EUROPE, MINHO, Centro de Investigação em Educação (CIEd) Institut*.
- Walberg, H. J., & Haertel, G. D.** (Eds.). (1990). *International encyclopedia of educational evaluation*. Oxford, New York, Berlin, Frankfurt, São Paulo, Sydney, Tokyo, Toronto: Pergamon Press.
- Winterton, J., Delamare-Le Deist, F., & Stringfellow, E.** (2006). *Typology of knowledge, skills and competences: clarification of the concept and prototype*. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities.