



UPSHIFT

REPORT DI VALUTAZIONE 2023

A CURA DI  HUMAN[™]
FOUNDATION



20 Anni
Member of
JA Worldwide



UPSHIFT

REPORT DI VALUTAZIONE 2023

a cura di



HUMANTM
FOUNDATION

Do & think tank per l'innovazione sociale

Il documento è stato realizzato con la supervisione e direzione Scientifica di Luca Di Censi.
Il Rapporto complessivo di valutazione è stato redatto da Andrea Caroselli, Luca Di Censi, Giulia Federici, Michele Mosca e Alessio Vittori.
Il presente Rapporto è a cura di Human Foundation Do & Think Tank per l'Innovazione Sociale.
È stato realizzato tra il mese di maggio e il mese di novembre 2023.

Novembre 2023

Indice

4	RINGRAZIAMENTI
5	EXECUTIVE SUMMARY
6	1- IL PROGRAMMA UPSHIFT
8	I quadri di riferimento sulle competenze del XXI secolo
11	L'imprenditorialità ed Educazione all'imprenditorialità secondo UPSHIFT
12	Gli obiettivi di UPSHIFT
13	Le fasi e le attività di UPSHIFT
15	2 - DISEGNO DI VALUTAZIONE
16	Approccio valutativo
17	Domande valutative
17	Il Metodo
19	La composizione dei gruppi per la rilevazione
19	Gli strumenti valutativi
23	La Teoria del Cambiamento
25	Le attività valutative
26	3 - ANALISI DEL MATERIALE EMPIRICO: STUDENTI DELLE SCUOLE SECONDARIE DI PRIMO E SECONDO GRADO
26	Analisi della survey studenti scuole secondarie di II° grado
38	Analisi dei focus group studenti delle scuole secondarie di II° grado
42	Analisi della survey studenti delle scuole secondarie di I° grado
50	Analisi focus group docenti delle scuole secondarie di I° grado
55	4 - CONCLUSIONI
58	5 - RACCOMANDAZIONI
60	Bibliografia
62	Sitografia

Ringraziamenti

Desideriamo esprimere il nostro ringraziamento a tutti i soggetti che hanno contribuito alla realizzazione della ricerca valutativa del programma UPSHIFT.

In particolare, vorremo ringraziare:

Junior Achievement e UNICEF, per aver reso possibile questo progetto e per la preziosa collaborazione fornita durante tutto il suo svolgimento.

I dirigenti e i docenti degli istituti: ISIS Ferrara di Palermo, IISS Gioeni Trabia di Palermo, IISS JON VON NEUMANN di Roma, Istituto Marignoni Marco Polo di Milano, Istituto Comprensivo “1 Alatri” di Alatri di Frosinone, l’Istituto Comprensivo “Via Viquarterio” di Pieve Emanuele Milano e l’Istituto Comprensivo “L. Da Vinci – Comes D.M.” di Portici, per aver accolto con entusiasmo il programma e per aver dedicato tempo e impegno alla sua realizzazione.

L’istituto INDIRE (Istituto nazionale di documentazione innovazione e ricerca educativa), per il proficuo confronto nel definire gli obiettivi della ricerca.

Un ringraziamento particolare va infine agli studenti che hanno svolto il programma UPSHIFT. Il loro entusiasmo e la loro partecipazione attiva sono stati fondamentali per la buona riuscita del progetto.

Ci auguriamo che quanto appreso possa essere utile nel vostro futuro percorso di vita e professionale.

Executive Summary

Analisi valutativa del Programma UPSHIFT 2022-2023

L'analisi valutativa del programma UPSHIFT, realizzata su studenti di scuola secondaria di primo e secondo grado, ha evidenziato un impatto positivo del programma sullo sviluppo delle competenze del XXI secolo, incluse le competenze per la vita e la propensione all'imprenditorialità.

Nel complesso, il programma ha contribuito a migliorare le competenze per la vita degli studenti, con particolare attenzione alle seguenti dimensioni per gli studenti delle scuole secondarie di secondo grado: Gestione delle emozioni; Consapevolezza di sé; Pensiero critico. Invece, per gli studenti delle scuole secondarie di primo grado l'impatto più alto si è registrato per le capacità di intrattenere e mantenere relazioni efficaci, la consapevolezza di sé e l'empatia.

Il programma UPSHIFT ha anche avuto un impatto positivo sulla propensione all'imprenditorialità degli studenti, con miglioramenti significativi nelle seguenti dimensioni per le scuole secondarie di secondo grado: Visione del proprio futuro imprenditoriale; Competenze imprenditoriali autopercepite; Autoefficacia.

L'analisi ha anche evidenziato una correlazione positiva tra le competenze per la vita e il rendimento scolastico, confermando che un maggior livello di competenze è associato a un miglior risultato nelle materie tradizionali.

La relazione tra i livelli di competenze per la vita e il rischio di povertà educativa ha sottolineato l'importanza di queste competenze nel mitigare le disuguaglianze socio-educative. Gli studenti con un basso rischio di povertà educativa hanno mostrato punteggi medi più elevati nelle competenze per la vita e nella propensione all'imprenditorialità.

L'attività di valutazione qualitativa sulle scuole secondarie di secondo grado ha permesso di osservare più in profondità le percezioni e le aspettative degli studenti e delle studentesse che hanno partecipato al programma UPSHIFT. In generale, è possibile confermare i risultati dello scorso anno quanto a efficacia e soddisfazione rispetto agli outcome previsti in fase di elaborazione del programma. In particolare, gli studenti hanno espresso apprezzamento per le seguenti dimensioni del programma: L'approccio innovativo e creativo; L'attenzione all'inclusione e alla sostenibilità; La possibilità di sviluppare competenze utili per il futuro. Tuttavia, sono emerse anche alcune criticità, in particolare nel territorio di Palermo. Da un lato, i partecipanti intervistati hanno richiesto una più costante presenza nell'accompagnamento alla creazione dell'attività. Dall'altro, la richiesta di un maggiore riscontro pratico che è una novità in quanto il programma nasce come project work. Possiamo acquisire quest'ultima criticità come un invito a coniugare UPSHIFT con una dimensione di realizzazione pratica.

In conclusione, il programma UPSHIFT si è dimostrato efficace nel promuovere le competenze del XXI secolo, contribuendo a ridurre le disparità educative. Tuttavia, è fondamentale continuare a monitorare il programma per affrontare specifiche esigenze legate ai diversi background socio-economici e alle sfide individuali degli studenti coinvolti.

1. Il programma UPSHIFT

Analisi della situazione

Nel sistema scolastico italiano una delle sfide principali è il tema dell'abbandono e della dispersione scolastica (European Commission/EACEA/Eurydice/Cedefop, 2014-2021), che resta uno dei più alti in Europa, con un tasso del 13,5% nel 2020 rispetto alla media europea del 10,2% (Smaniotto et al. 2023). Inoltre, il tasso di dispersione scolastica registra marcate differenze regionali e di genere. La regione con il tasso di dispersione più elevato è la Sicilia (21,1%), seguita da Puglia (17,6%), Campania (16,4%) e Calabria (14%). Il tasso di dispersione è più elevato tra i ragazzi/e (15,6%) che tra le ragazze (11,4%) (ISTAT 2020). Il tasso di abbandono scolastico tra gli studenti con un background migratorio è ancora più elevato, pari al 35% nel 2018, ben al di sopra della media UE del 20,2%.

All'interno delle scuole italiane, il 10% degli alunni ha un background migratorio. Nella scuola primaria si registra la maggiore presenza di alunni con cittadinanza non italiana. Il tasso di scolarità degli studenti stranieri è inizialmente simile a quello degli studenti italiani fino al primo triennio della scuola secondaria di secondo grado. Tuttavia, si osserva una notevole discrepanza nei due anni successivi, con il tasso di scolarità degli studenti italiani tra i 17 e 18 anni attestato intorno all'81%, mentre quello degli studenti stranieri diminuisce fino al 73% circa (MIUR, 2021), dati che evidenziano un maggiore rischio di dispersione scolastica degli studenti con background migratorio nei livelli più alti di istruzione.

Il fenomeno della dispersione scolastica e dell'abbandono scolastico è complesso e multicausale. Tra i fattori chiave che incidono sulla dispersione scolastica, emergono lo status socioeconomico della famiglia di origine, i voti scolastici, la partecipazione ad attività culturali ed extrascolastiche e il capitale culturale oggettivizzato. Quest'ultimo comprende il possesso di strumenti e ambienti che possono facilitare l'attività di studio degli studenti, come avere un computer e una connessione internet, una scrivania, una camera, e un luogo tranquillo dove poter studiare. Altri fattori che contribuiscono alla dispersione scolastica includono la qualità dell'offerta formativa della scuola, la preparazione degli insegnanti e fattori individuali come difficoltà di apprendimento e difficoltà emotive (Smaniotto et al. 2023).

Occorre tenere conto anche dell'abbandono scolastico implicito, ovvero la mancata prosecuzione degli studi oltre la scuola secondaria di secondo grado, è un problema che riguarda ancora troppi studenti italiani. Secondo i dati INVALSI del 2023, il rischio di abbandono implicito è presente per oltre il 13% degli studenti, mentre la situazione di abbandono implicito riguarda quasi l'8%. Questi dati sono preoccupanti, in quanto indicano che gli studenti, pur non essendo dispersi in senso esplicito, finita la scuola non hanno le competenze necessarie per entrare nel mondo del lavoro.

Questo fenomeno è strettamente connesso all'underachievement, ovvero lo scarso rendimento scolastico, sebbene non vi sia sempre una completa sovrapposizione tra i due fenomeni. In Italia, i punteggi in matematica, italiano e scienze, così come le competenze del XXI secolo o competenze trasversali, risultano inferiori alla media OCSE nelle valutazioni PISA, mentre le rilevazioni INVALSI evidenziano livelli di apprendimento più bassi tra i gruppi che riscontrano tassi di abbandono scolastico più elevati. Inoltre, il

sistema educativo italiano si trova ad affrontare sfide nell'educare efficacemente gli studenti nelle materie STEM, il che si traduce in una carenza di lavoratori qualificati digitalmente nel mercato del lavoro italiano. Per affrontare e contrastare il fenomeno della dispersione scolastica e dell'abbandono scolastico è necessario cercare soluzioni atte a integrare i programmi con attività extracurricolari che possano stimolare la partecipazione degli studenti senza sovraccaricare i programmi di insegnamento (Smaniotto et al. 2023). Sono necessari interventi a diversi livelli per affrontare la problematica della dispersione scolastica. A livello economico, è fondamentale sostenere le famiglie con basso livello di istruzione e reddito. Dal punto di vista sociale, è essenziale potenziare i servizi sociali e socioeducativi al fine di fornire supporto alle famiglie e ai giovani che vivono in contesti difficili. Sul versante culturale, è cruciale promuovere la cultura dell'apprendimento e dell'istruzione. A livello individuale, è necessario implementare interventi di tutoraggio e supporto psicologico per aiutare i ragazzi/e con maggiori difficoltà. Oltre ai fattori legati al contesto e al background socioeconomico, la motivazione e le capacità individuali giocano un ruolo chiave nella dispersione scolastica, specialmente per le categorie particolarmente svantaggiate. La mancanza di auto-motivazione, la scarsa autostima, le difficoltà relazionali e le limitate capacità di gestione del tempo e delle risorse possono influire significativamente sulle decisioni di abbandonare gli studi.

Il contrasto alla dispersione scolastica è un processo complesso e di lungo periodo. È necessario, quindi, investire in una politica educativa di lungo periodo che coinvolga le diverse istituzioni e i diversi attori della società civile e possa garantire a tutti i ragazzi/e, specialmente per quelli maggiormente a rischio di dispersione, le opportunità di successo scolastico.

UPSHIFT nel quadro della Garanzia europea per l'infanzia

UPSHIFT è il programma UNICEF per lo sviluppo delle competenze del XXI secolo di giovani e adolescenti, ad oggi sperimentato e validato in oltre 45 Paesi. In Italia è stato introdotto dall'UNICEF¹ dall'ottobre 2018 in partenariato con Junior Achievement Italia² al fine di facilitare la cittadinanza attiva e l'orientamento nella scelta dei percorsi di studio e nella transizione scuola-lavoro di ragazze e ragazzi/e, in particolar modo adolescenti in situazioni di svantaggio. L'intervento nasce dalla sinergia tra il programma "UPSHIFT" dell'UNICEF per lo sviluppo delle competenze del XXI secolo e "Idee in Azione", il programma di Junior Achievement Italia dedicato all'educazione all'imprenditorialità. Il programma è stato inizialmente sperimentato nel territorio siciliano per poi essere attivato anche in altre Regioni.

Dal 2020, grazie alla collaborazione di UNICEF con la Commissione Europea e le autorità nazionali, UPSHIFT fa parte dei modelli sperimentati nel quadro della fase III del programma della Commissione Europea "Garanzia europea per l'infanzia" (European Child Guarantee), volta a "prevenire e combattere l'esclusione sociale garantendo l'accesso dei minori bisognosi a una serie di servizi fondamentali, contribuendo in questo modo alla difesa dei diritti dei minori tramite la lotta alla povertà minorile e alla promozione delle pari opportunità"³. Il programma UPSHIFT mira allo sviluppo di competenze del XXI secolo per il supporto alla transizione scuola-lavoro di minorenni in situazione di svantaggio, finalità che si inserisce all'interno del macro-obiettivo della European Child Guarantee di contrastare la povertà minorile e l'esclusione sociale e garantire ai minori l'accesso a servizi sociosanitari e educativi gratuiti e di qualità. Il programma è rivolto agli istituti scolastici che presentano indicatori di svantaggio (tasso di dispersione scolastica, un punteggio sotto la media nazionale alle prove INVALSI e una percentuale sopra la media di studenti con background migratorio) con l'obiettivo di generare un impatto positivo sull'empowerment personale degli studenti, in particolar modo su coloro in situazioni di svantaggio, attraverso un'educazione di qualità e la promozione di una didattica innovativa, allineandosi al Piano d'Azione Nazionale per la Garanzia Infanzia (PANGI)⁴.

1- Fondo delle Nazioni Unite per l'Infanzia, (UNICEF), operativo dal 2016 in Italia con un team distaccato dell'Ufficio Regionale per l'Europa e l'Asia Centrale (ECARO, con sede a Ginevra, Svizzera), con il mandato di collaborazione con il Governo italiano in materia di protezione, istruzione e inclusione sociale di minorenni e giovani, con particolare attenzione a coloro che si trovano in situazioni di svantaggio – in accordo con le raccomandazioni e osservazioni conclusive del Comitato ONU sui Diritti dell'Infanzia e dell'Adolescenza.

2- Junior Achievement è la più vasta organizzazione non profit al mondo dedicata all'educazione economico-imprenditoriale nella scuola. JA Italia nasce nel 2002 con la finalità di assumere un ruolo attivo per rinnovare l'istruzione e diffondere nelle scuole iniziative didattiche per orientare i giovani nelle loro scelte future.

3- Raccomandazione del Consiglio dell'Unione europea n. 1004 del 14 giugno 2021, che istituisce la Garanzia europea per l'infanzia e l'adolescenza, <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:32021H1004&from=IT>

4- <https://www.lavoro.gov.it/temi-e-priorita/infanzia-e-adolescenza/Documents/PANGI.pdf> - Piano d'Azione Nazionale per la Garanzia Infanzia (PANGI), Settembre 2022,

Grazie a un Protocollo di intesa tra l'UNICEF e il Ministero dell'Istruzione e del Merito, dal 2022 il programma UPSHIFT è in corso di sperimentazione e replica in scuole secondarie di primo e secondo grado, all'interno dei Percorsi per le Competenze Trasversali e l'Orientamento (PCTO) e del programma di Educazione Civica. Dall'anno scolastico 2022-23, in collaborazione con l'Istituto Nazionale di Documentazione, Innovazione e Ricerca Educativa (INDIRE), il programma rientra nel processo di documentazione dei modelli educativi del Movimento delle Avanguardie Educative.

1.1 - I quadri di riferimento sulle competenze del XXI secolo

Il modello di valutazione adottato nel programma UPSHIFT per lo sviluppo delle competenze del XXI secolo fa riferimento a due dei principali quadri di competenze europei:

1. Il quadro europeo per le competenze imprenditoriali, "EntreComp."
2. Il quadro europeo per le competenze-chiave personali, sociali e di apprendimento, "LifeComp."

L'EntreComp è suddiviso in tre aree principali: "Idee e opportunità," "Risorse," e "In azione." Ciascuna di queste aree è ulteriormente suddivisa in cinque competenze, per un totale di 15 competenze, distribuite su otto livelli (Vedi Fig. 1). La prima area, "Idee e opportunità," si concentra su competenze come il riconoscimento delle opportunità, la creatività, la visione, l'identificazione del valore, e il pensiero etico e sostenibile. La seconda area, "Risorse," comprende competenze personali, materiali e immateriali. La terza area, "Azioni," riguarda l'effettiva implementazione, inclusa la proattività, l'organizzazione, la gestione, e la capacità di prendere decisioni, lavorare in gruppo e imparare facendo. L'imprenditorialità è intesa come una competenza trasversale chiave che accompagna tutto l'arco della vita ed è definita come la capacità di "agire sulle opportunità e sulle idee per trasformarle in valore per gli altri; il valore che si crea può essere finanziario, culturale, o sociale" (FFE-YE, 2012). Le 15 competenze sviluppate dal modello sono interdipendenti e interconnesse e insieme formano le competenze all'imprenditorialità.

Il LifeComp è organizzato in tre aree: "Spazio personale," "Sociale," e "Imparare a imparare." Ciascuna area contiene tre competenze, ognuna delle quali ha tre descrittori, generalmente collegati a "consapevolezza, comprensione, azione" (Vedi Fig. 2). La prima area, "Spazio personale," comprende competenze come l'auto-regolazione, la flessibilità e il benessere. La seconda area, "Sociale," riguarda competenze come l'empatia, la comunicazione e la collaborazione. Infine, la terza area, "Imparare a imparare," coinvolge competenze come la mentalità di crescita, il pensiero critico e la gestione dell'apprendimento. Queste competenze possono aiutare le persone a diventare più resilienti e a gestire le sfide e i cambiamenti nella loro vita personale e professionale in un mondo in continua evoluzione.

I framework LifeComp ed EntreComp forniscono un approccio completo allo sviluppo delle competenze del XXI secolo negli studenti.

Il programma UPSHIFT, che adotta questi quadri, mira a sviluppare le competenze dei giovani e promuovere la loro partecipazione attiva nella società. L'adozione dei framework LifeComp ed EntreComp nei programmi educativi può aiutare gli studenti a sviluppare competenze essenziali necessarie per il loro futuro successo nel mondo del lavoro e nella vita. Questi quadri possono anche guidare gli educatori e le parti interessate nel settore dell'istruzione nello sviluppo di strategie di insegnamento e apprendimento incentrate sullo sviluppo delle competenze personali, sociali e sull'imparare ad apprendere.

Figura 1
Modello EntreComp 2019

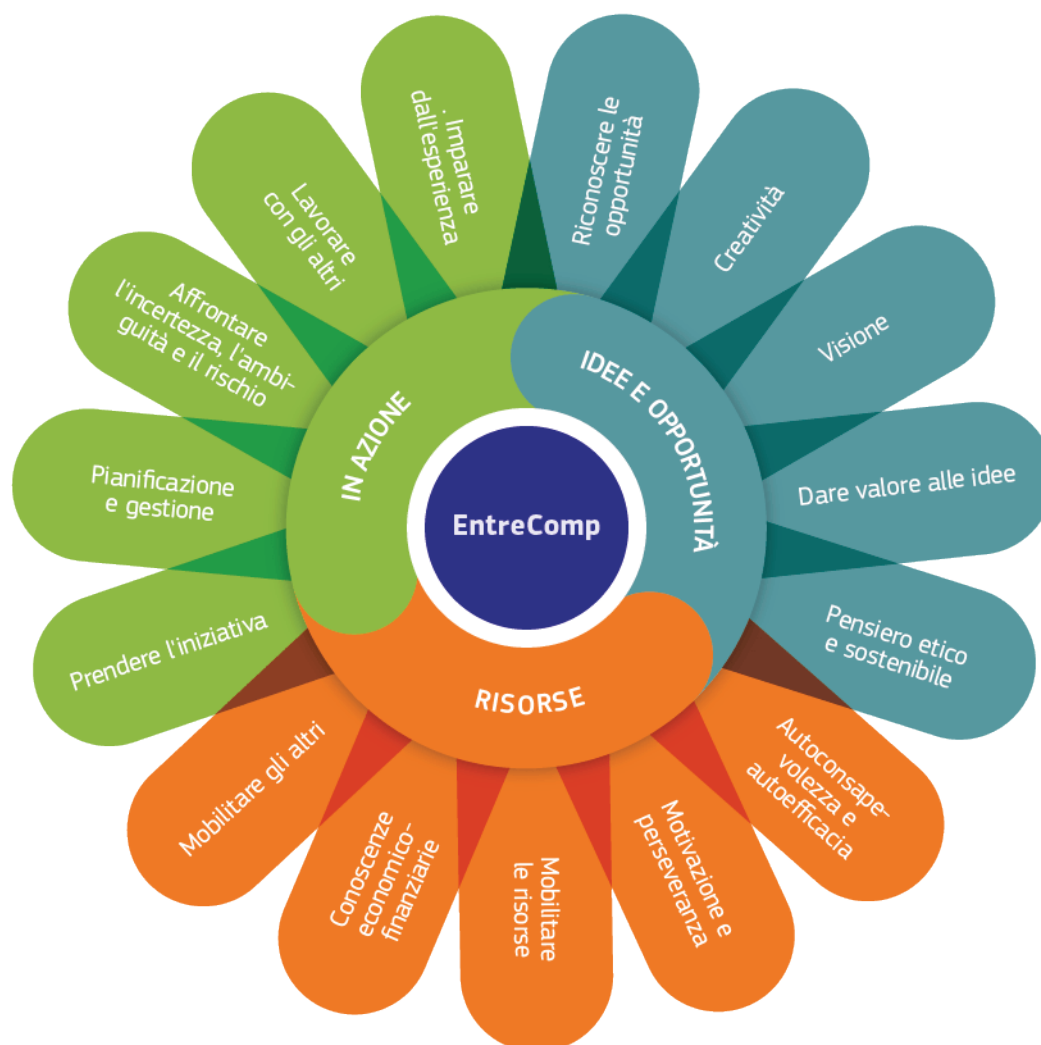
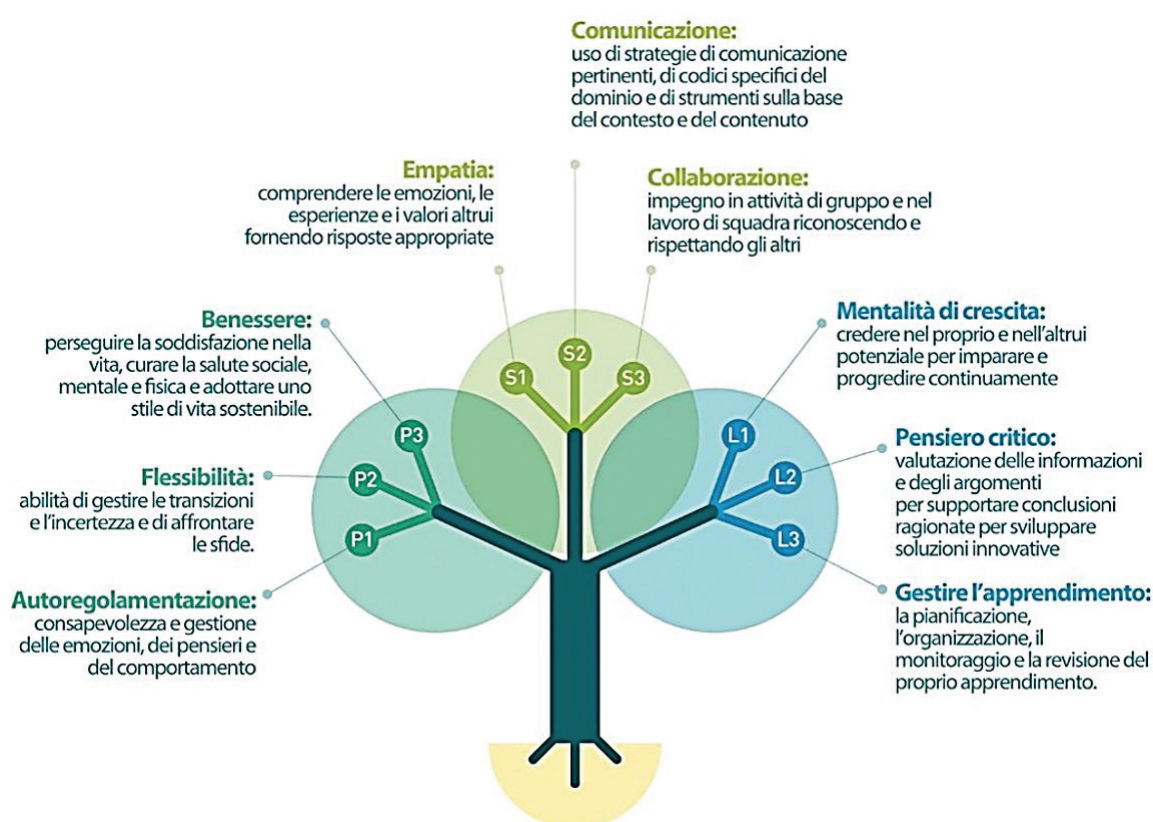


Figura 1
Modello LifeComp 2020



1.2 - L'imprenditorialità ed Educazione all'imprenditorialità secondo UPSHIFT

Il modello di intervento del programma considera l'imprenditorialità come un concetto multidimensionale che considera le tre definizioni OCSE:

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.

La componente "Entrepreneurship" si riferisce alla mentalità imprenditoriale che riguarda competenze e attitudini trasversali importanti per la società come la capacità della persona di comunicare le proprie idee e trasformarle in azione. Queste competenze possono essere sviluppate nei giovani attraverso attività capaci di sviluppare una maggiore assunzione di rischi, la creatività, l'innovazione e capacità di pianificazione e organizzazione. Come riportato in letteratura, l'educazione all'imprenditorialità può promuovere l'acquisizione di una competenza trasversale e necessaria: "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."⁵

Il programma mira allo sviluppo di un mindset e una proattività che necessariamente deve essere sviluppata nei contesti scolastici per garantire una maggiore adattabilità dei giovani a un mercato del lavoro globalizzato teorizzato fin dai principi dell'Agenda di Oslo⁶ e ribadito nella "European Skills Agenda"⁷ del 2016. L'importanza dello sviluppo di programmi di educazione all'imprenditorialità nei contesti scolastici viene enfatizzata nei rapporti della Commissione Europea⁸.

Le principali competenze all'imprenditorialità che UPSHIFT mira a sviluppare nei minori sono la capacità di lavorare in gruppo, di identificare punti di forza e di debolezza, di prevenire gli eventi e la motivazione nell'ottenere gli obiettivi prefissati. Il modello di intervento si basa sulla letteratura di riferimento sull'imprenditorialità e sui seguenti assunti:

- Dall'analisi di 91 studi di 23 Paesi⁹, sia a livello nazionale sia transnazionale, emerge che l'istruzione imprenditoriale (Entrepreneurship Education - EE) funziona come supporto all'occupabilità. I risultati dimostrano che gli studenti partecipanti a programmi e formazioni su tali tematiche hanno maggiori probabilità di avviare una propria impresa e di mettere in pratica comportamenti professionali più innovativi. Nel breve termine si rileva un cambiamento positivo nel livello di conoscenza, competenze

5- Antonaci, A., Bellotti, F., Berta, R., Dagnino, F. M., De Gloria, A., Lavagnino, E., & Ott, M. (2014). Educazione all'imprenditorialità: spunti di riflessione. *TD Tecnologie Didattiche*, 22(2), 67-73.

6- Documento che richiede per la prima volta agli stati membri di lanciare strategie nazionali per l'educazione all'imprenditorialità, che definiscano obiettivi chiari riguardanti tutti i livelli d'istruzione. L'Agenda ha evidenziato che tali strategie dovrebbero coinvolgere tutti i relativi soggetti interessati (pubblici e privati) e costituire un quadro generale, definendo al contempo le azioni precise da intraprendere, che possono andare dall'inserimento dell'imprenditorialità nei curricula nazionali, al sostegno da fornire a scuole e insegnanti, con l'obiettivo generale di "garantire che i giovani possano [sistematicamente] acquisire competenze imprenditoriali in tutti i livelli del sistema d'istruzione".

7- L'agenda sostiene un impegno condiviso e si propone di conseguire una visione comune circa l'importanza strategica delle competenze per promuovere l'occupazione, la crescita e la competitività. L'agenda per le competenze rafforza e, in alcuni casi, razionalizza le iniziative esistenti per fornire una migliore assistenza agli Stati membri nell'ambito delle riforme nazionali, per indurre un cambiamento di mentalità sia nelle persone sia nelle organizzazioni. Essa invoca un impegno comune per attuare riforme in una serie di settori in cui l'azione dell'Unione apporta un valore aggiunto maggiore e verte su tre filoni di attività principali: accrescere la qualità e la pertinenza della formazione delle competenze; rendere le competenze e le qualifiche più visibili e comparabili; migliorare l'analisi del fabbisogno di competenze e le informazioni correlate per migliorare le scelte professionali.

8- 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.

9- European Commission (2015). *Entrepreneurship Education: A road to success, A compilation of evidence on the impact of entrepreneurship education strategies and measures*, Luxembourg: Publications Office of the European Union.

ed attitudini dei partecipanti e nel medio termine un aumento del tasso di avvio delle start-up e dell'occupabilità fra il gruppo target . Inoltre, si stima che negli studenti che partecipano a un programma di mini-impresa nelle scuole secondarie europee, tra il 15% e il 20% avvierà in seguito una propria impresa, cifra molto superiore a quella valida per la popolazione generale .

- Acquisire competenze 'imprenditoriali' richiede l'esperienza diretta da parte dello studente e negli approcci all'istruzione imprenditoriale è fondamentale l'utilizzo del modello d'apprendimento basato sull'esperienza (Action-based learning). Il principio del learning-by-doing vuole essere presente nella gran parte degli interventi formativi nei quali le attività pratiche, per esempio legate alla realizzazione di mini-imprese, e di affiancamento aziendale costituiscono più del 50% del percorso.

1.3 - Gli obiettivi di UPSHIFT

Gli obiettivi generali del programma UPSHIFT sono:

- Facilitare lo sviluppo delle competenze del XXI secolo, che includono le competenze di vita e le competenze imprenditoriali (tra cui: creatività, innovazione, lavoro di squadra, risoluzione dei problemi, empatia, spirito d'iniziativa, negoziazione, pensiero critico, comunicazione...);
- Promuovere l'acquisizione di conoscenze e strumenti necessari per identificare i problemi del proprio territorio e ideare soluzioni innovative e sostenibili con impatto sociale;
- Facilitare l'orientamento nella scelta degli studi e per la transizione dalla scuola agli studi terziari e/o al mondo del lavoro, in base alle proprie competenze, aspirazioni, inclinazioni e interessi;
- Contribuire all'inclusione sociale dei partecipanti, in particolare adolescenti e giovani in situazioni di svantaggio.

Il programma si pone di raggiungere tali obiettivi coinvolgendo gli studenti in un percorso che prevede la risoluzione di una problematica presente nella loro comunità. I giovani sono chiamati ad analizzare i problemi e trasformarli in opportunità e nuove soluzioni sotto forma di prodotti o servizi ad impatto sociale. Nel percorso formativo sono essenziali le abilità di lavoro di squadra e la gestione dei ruoli dei membri, insieme alla consapevolezza dei propri talenti e competenze. Gli studenti hanno l'opportunità di ampliare la loro prospettiva sulle diverse strade professionali, grazie alle testimonianze e al supporto di giovani volontari e mentori provenienti dal settore privato, dall'università o da start-up. Ciò consente loro di sviluppare una maggiore consapevolezza delle competenze necessarie per raggiungere i propri obiettivi.

Nello specifico, il programma UPSHIFT:

- permette agli studenti di sviluppare le proprie competenze di vita e capacità imprenditoriali, come la capacità di identificare opportunità e soluzioni efficaci, di passare dal pensiero all'azione, di gestire le risorse in modo appropriato, così come lo spirito di iniziativa, la visione, la creatività, il pensiero etico e sostenibile.
- favorisce l'attivazione della collaborazione e del lavoro di squadra; la capacità di raggiungere insieme un obiettivo comune; la comunicazione interpersonale; la negoziazione; la capacità di pianificare e monitorare i risultati del proprio lavoro e quello del team di riferimento.
- consente di comprendere le opportunità e i metodi di ideare e sviluppare soluzioni sotto forma di prodotti o servizi a impatto sociale, partendo da esperienze dirette all'interno del proprio ambiente locale.

10- European Commission (2015). *Entrepreneurship Education: A road to success, A compilation of evidence on the impact of entrepreneurship education strategies and measures*, Luxembourg: Publications Office of the European Union

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

1.4 - Le fasi e le attività di UPSHIFT

Programma UPSHIFT nelle scuole secondarie di II grado

L'intervento proposto prevede l'introduzione di una metodologia che mira a creare un contesto di apprendimento basato su un approccio esperienziale e laboratoriale, in grado di sviluppare la partecipazione attiva e contribuire all'empowerment degli adolescenti supportati dai loro docenti e da mentori provenienti dal settore privato, dal mondo delle imprese o dalle università. Nelle scuole secondarie di secondo grado, il programma è promosso all'interno dei percorsi PCTO e di Educazione civica.

Per l'anno scolastico 2022-23, il programma delle secondarie di secondo grado si è articolato in 3 diverse fasi: Innovation & Creativity Camp, Idee in azione per UPSHIFT e Impresa in azione per UPSHIFT.

1. Innovation & Creativity Camp

Iniziativa della durata di 8 ore in cui gli studenti devono analizzare una problematica sociale, concreta e reale ed elaborare una soluzione innovativa e sostenibile. Gli studenti sono divisi in gruppi e accompagnati in un iter progettuale e creativo che va dalla definizione di una necessità fino allo sviluppo di una soluzione innovativa, con il supporto dei giovani mentori. Al termine del Camp, i vari team si riuniscono per sintetizzare e presentare le proprie idee davanti a una giuria multidisciplinare.

Obiettivi:

- Introdurre alcuni concetti base di innovazione e imprenditorialità;
- Identificare i bisogni della comunità;
- Esercitarsi a riconoscere nei problemi delle opportunità;
- Saper creare valore;
- Individuare nuove soluzioni;
- Ispirare e sostenere l'innovazione continua, anche in ambito sociale;
- Credere nella propria capacità di raggiungere i risultati voluti.

2. Idee in azione per UPSHIFT

La seconda fase, della durata di 18-30 ore, è suddivisa in 4 moduli ("Essere imprenditore"; "A caccia di opportunità"; "Prove tecniche di innovazione"; "Lanciamo l'impresa") e prevede lo sviluppo da parte degli studenti di un'idea di soluzione a 3 sfide su tre tematiche a impatto sociale. Seguendo una metodologia ispirata al Design Thinking, i ragazzi/e imparano ad analizzare le varie problematiche, proporre idee di soluzione, trasformare un'idea astratta in una realizzazione concreta di prodotto o servizio (in forma di prototipo o prototipo) e costruire un modello di business. A conclusione del programma ha luogo la presentazione finale dei progetti e dei prodotti/servizi che hanno preso vita durante il percorso.

Obiettivi:

- Comprendere le opportunità e le modalità del fare impresa, a partire da esperienze dirette con il proprio territorio di riferimento;
- Sviluppare competenze imprenditoriali come lo spirito d'iniziativa, l'individuazione di opportunità, visione, creatività, pensiero etico e sostenibile, oltre a competenze proprie della sfera organizzativa come il lavoro di gruppo, la comunicazione, la negoziazione, la pianificazione.

3. Impresa in azione per UPSHIFT

La terza fase (80-120 ore, durante l'anno scolastico successivo) mira a fornire un'esperienza a stretto contatto anche con le aziende e il mondo esterno alla scuola.

Il formato didattico della mini-impresa sviluppato in questa fase prevede che ogni team 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 simulare la realizzazione di un'idea imprenditoriale (un prodotto, un servizio, un'applicazione digitale) e lanciarla sul mercato, abilitando una micro-attività commerciale.

Attraverso una metodologia learning-by-doing, le classi partecipanti costituiscono delle mini-imprese a scopo formativo e ne curano la gestione. In particolare, gli studenti raccolgono il capitale per avviare la loro mini-impresa, affrontano le fasi di prototipazione, produzione e vendita di un prodotto, partendo dal concept

di un'idea fino al suo lancio sul mercato. Il team, inoltre, crea un marchio e gestisce tutte le attività di comunicazione, dalla stampa delle brochure di prodotto, alla pubblicazione di un sito web, alla gestione dei profili social.

Alla base di tutto ciò vi è una corretta analisi dello scenario di riferimento e della propria clientela-obiettivo, la ricerca di fornitori per l'acquisto di materie prime, la definizione di una strategia di prezzo e dei canali distributivi. Lo scopo è quello di favorire lo sviluppo di competenze e capacità tipiche dell'autoimprenditorialità che possano essere utili per il futuro lavorativo dei ragazzi/e.

Obiettivi:

- Stimolare l'autoimprenditorialità;
- Incoraggiare attitudini positive come intraprendenza, spirito di innovazione, creatività;
- Avvicinare e preparare al mondo del lavoro, presentando modelli e prassi aziendali, ruoli professionali, settori che offrono maggiori opportunità occupazionali;
- Rendere più consapevoli verso l'eventuale scelta imprenditoriale.

Nella presente ricerca valutativa sono stati coinvolti ragazzi e ragazze che negli anni precedenti hanno partecipato alle prime due fasi di UPSHIFT e nell'anno della valutazione alla terza fase, 'Impresa in Azione per UPSHIFT'.

Programma UPSHIFT nelle scuole secondarie di I grado

Nel caso delle scuole secondarie di primo grado, il programma UPSHIFT è stato promosso all'interno del programma di Educazione Civica.

Il programma UPSHIFT nelle scuole secondarie di primo grado per l'anno 2022-23 è stato suddiviso in tre fasi:

1. La fase 1 ha previsto un Workshop Ispirazionale della durata di 3 ore. Le attività del workshop, con una metodologia learning by doing, si focalizzano sulle competenze XXI° secolo, con particolare attenzione alla scoperta e conoscenza di sé come primo punto per lavorare bene in gruppo e orientarsi nelle scelte scolastiche e nel mondo del lavoro.
2. Nella seconda fase è stato realizzato un Innovation & Creativity Camp della durata di 8 ore. Durante il camp le classi hanno lavorato in team ed è stata lanciata una sfida a cui ragazzi e ragazze hanno risposto per ideare una soluzione innovativa e a impatto sociale.
3. L'ultima fase del percorso, 10X Challenge (15 ore), è stata condotta dai docenti formati e ha previsto un percorso di sviluppo delle idee nate durante il Camp, con la realizzazione concreta della soluzione. Il percorso si è concluso con un evento finale (Demo Day) in cui i team di studenti hanno presentato il loro prodotti e/o servizi.

2. DISEGNO DI VALUTAZIONE

La valutazione di impatto rappresenta il passaggio finale del processo di progettazione che congiunge risorse, azioni, prodotti, risultati ed effetti e permette di misurare questi ultimi al fine di stabilire se le azioni introdotte siano sostenibili. La valutazione è un'attività di ricerca sociale il cui obiettivo è fornire strumenti conoscitivi per imparare dall'esperienza e migliorare, in una fase successiva, il disegno degli interventi, dopo aver capito se questi hanno funzionato e nei confronti di chi. La valutazione ha finalità di apprendimento sugli effetti dell'intervento, e non costituisce un giudizio su chi ha promosso o realizzato l'intervento stesso. La valutazione si presenta, dunque, come uno strumento che supporta la comprensione dell'efficacia degli interventi e offre un'occasione concreta di apprendimento in ottica di miglioramento degli interventi.

Il presente disegno valutativo si pone come continuazione delle attività valutative poste in essere per le precedenti annualità del programma UPSHIFT, nato dalla collaborazione tra UNICEF e Junior Achievement Italia.

La presente valutazione comprende due attività di ricerca sostenute grazie al contributo di UNICEF:

1. la valutazione del programma UPSHIFT in istituti di scuola secondaria di secondo grado (Milano, Roma, Palermo) che avevano cominciato il programma nell'anno scolastico 2021-22 e che hanno terminato la terza fase nel 2022-23.
2. La valutazione del programma UPSHIFT (fase sperimentale¹³) in tre istituti di scuola secondaria di primo grado (Lombardia, Lazio, Campania), in collaborazione con INDIRE.

L'attività valutativa per gli studenti delle scuole secondarie di secondo grado

L'attività valutativa per gli studenti delle scuole secondarie di secondo grado ha avuto come oggetto di analisi i cambiamenti vissuti dagli studenti che hanno partecipato alla fase 3 del programma UPSHIFT; inoltre si è fatto un approfondimento sugli studenti che registrano fattori oggettivi di dispersione scolastica rilevati tramite l'indicatore sulla partecipazione culturale utilizzato dall'ISTAT, indice di deprivazione culturale ed economica del contesto familiare (indicatori: cittadinanza italiana o non; livello di istruzione della madre), indice di difficoltà nelle carriere scolastiche (indicatori di rendimento scolastico: voti, bocciature e ritardi) e sugli indicatori che misurano l'oggettivizzazione del capitale culturale. La fase qualitativa di approfondimento ha consentito di contribuire sequenzialmente alla costituzione della base empirica, introducendo fattori addizionali alla comprensione del programma UPSHIFT relativamente al raggiungimento del suo massimo potenziale e dei suoi limiti.

13- L'anno scolastico 2022-23 è il primo anno che si sperimenta il programma UPSHIFT nella scuola secondaria di primo grado.

L'attività valutativa per gli studenti delle scuole secondarie di primo grado

L'attività valutativa per gli studenti delle scuole secondarie di primo grado ha avuto come oggetto di analisi i cambiamenti vissuti dagli studenti che hanno partecipato al programma UPSHIFT riadattato e concentrato in un unico anno scolastico; l'attività valutativa si è concentrata sulle competenze del XXI secolo (di vita e imprenditoriali) generate dal programma. La fase qualitativa di approfondimento ha consentito di contribuire sequenzialmente alla costituzione della base empirica, introducendo fattori addizionali alla base dei fenomeni della dispersione scolastica. Essendo l'anno scolastico oggetto del presente rapporto (2022-23) il primo anno che il programma è stato svolto su questo target di studenti, sono stati adottati ulteriori approfondimenti qualitativi per indagare elementi utili a perfezionare il programma per le prossime annualità.

Il disegno valutativo qui presentato racchiude la descrizione dell'approccio utilizzato e delle domande valutative, ovvero gli interrogativi che il committente si è posto sul proprio operato, gli strumenti e le tecniche adottate a scopi valutativi.

La mappa degli outcome, invece, rappresenta graficamente il legame tra i diversi concetti presi in considerazione, nonché i risultati attesi e auspicabili.

Il disegno è stato elaborato basandosi sui due macro-obiettivi del programma:

- l'acquisizione di competenze del XXI secolo (competenze di vita e imprenditoriali)
- l'ideazione di prodotti o servizi socialmente utili

Su questi due obiettivi si focalizza la valutazione, pur tenendo conto dei micro-obiettivi trasversali che le azioni del programma si propongono di raggiungere.

2.1 Approccio valutativo

Nel contesto della valutazione del programma UPSHIFT, è fondamentale collocarsi all'interno del quadro più ampio dell'approccio positivista sperimentale. Questo approccio si basa sulla concezione razionalista secondo la quale un progetto o un programma deve essere formulato considerando attentamente gli obiettivi da raggiungere, i mezzi adeguati al loro conseguimento e la successiva verifica dei risultati attesi. Il ciclo di vita di un progetto segue dunque un modello lineare, che parte dalla decisione iniziale, passa attraverso l'intervento e si conclude con una nuova decisione basata sui dati raccolti.

All'interno di questa prospettiva, il ruolo della valutazione è quello di controllare se gli obiettivi programmati sono stati effettivamente raggiunti e a quale livello di successo. In questo contesto, la valutazione assume principalmente una funzione riassuntiva o sommativa (Scriven 1967). Per ciascun obiettivo stabilito dal programma, vengono sviluppati indicatori specifici che consentono di misurare il grado di competenza acquisito dai soggetti coinvolti.

Tuttavia, è importante notare che l'approccio positivista sperimentale ha subito influenze da elementi che richiamano sia l'approccio partecipativo che quello basato sulla teoria. Il primo implica il coinvolgimento attivo degli stakeholder del progetto a diversi livelli, al fine di comprendere appieno la rilevanza e l'adeguatezza degli strumenti utilizzati, compresi gli indicatori di output e outcome, per le persone coinvolte nel progetto. D'altra parte, l'approccio basato sulla teoria mette in evidenza l'importanza di avere una solida base teorica di riferimento per la progettazione degli obiettivi, degli output e degli outcome da misurare. Questo consente, sulla base della teoria del programma sviluppata in anni precedenti, di esaminare gli effetti e i cambiamenti ritenuti significativi.

La combinazione di questi tre approcci ha permesso di giungere a una serie di risultati significativi, tra cui:

- La capacità di rispondere in modo efficace agli obiettivi di programma identificati da UNICEF e JA Italia.
- La costruzione partecipata con JA e UNICEF di indicatori e strumenti, al fine di garantire una maggiore coerenza tra gli obiettivi, il percorso e i risultati previsti e quelli non previsti dal programma UPSHIFT.
- L'individuazione di nuove ipotesi di ricerca.

2.2 Domande valutative

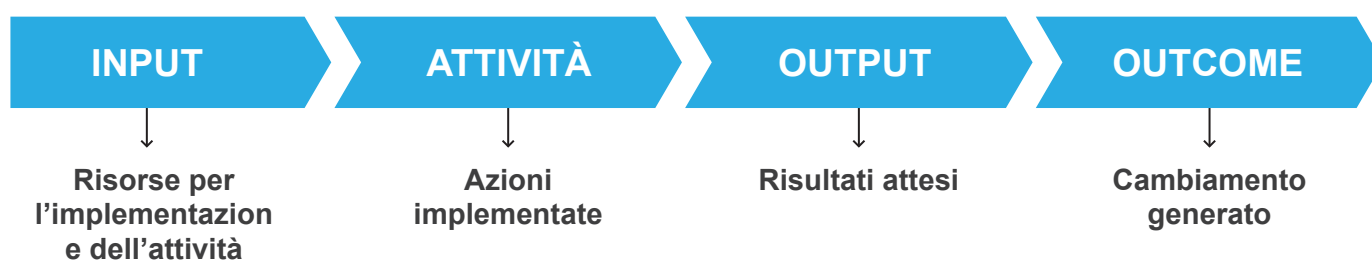
Gli obiettivi delle attività di valutazione nell'ambito del programma UPSHIFT sono di comprendere e misurare il cambiamento sociale generato dall'intervento sui beneficiari diretti (studenti e studentesse) e di osservare l'efficacia formativa delle attività previste dal programma.

Il disegno di ricerca valutativa si è proposto di rispondere alle seguenti domande valutative:

- i partecipanti al percorso UPSHIFT hanno raggiunto gli obiettivi di acquisizione delle competenze imprenditoriali? Se sì, a che livelli?
- i partecipanti al percorso UPSHIFT hanno raggiunto gli obiettivi di acquisizione delle competenze di vita? Se sì, a che livelli?
- i livelli di competenze del XXI secolo acquisite dai partecipanti cambiano a seconda della categoria sociale di riferimento?
- i contesti, i metodi di insegnamento e altri fattori non considerati a inizio del progetto hanno favorito o sfavorito l'acquisizione di competenze e l'inclusione?
- i partecipanti hanno acquisito competenze del XXI secolo (di vita e imprenditoriali), in ipotesi, rilevanti ai fini della loro inclusione sociale?

2.3 Il metodo

Il Modello di valutazione si basa sullo sviluppo di una Teoria del Cambiamento (TOC) elaborata partendo dall'analisi degli studi già condotti da Human Foundation sui partecipanti del programma UPSHIFT al fine di evidenziare, nelle sue specificità, la relazione tra il programma e lo sviluppo delle competenze del XXI secolo nei partecipanti, in particolar modo per coloro in situazioni di svantaggio. La Teoria del Cambiamento analizza come tramite l'erogazione di risorse (input) l'attuazione del programma riesca a generare outcome (cambiamenti sociali) sugli stakeholders coinvolti. La TOC inoltre serve a sintetizzare la complessità dell'impatto sui partecipanti delle azioni progettuali all'interno di un iniziale framework teorico e strategico coerente con gli obiettivi di ricerca.



Il disegno della ricerca valutativa è basato su un metodo misto che combina in un singolo studio due approcci metodologici: quello quantitativo e quello qualitativo (Creswell & Plano Clark, 2017). La scelta di integrare i due approcci, piuttosto che trattarli come due alternative distinte, permette di superare i limiti e di combinare i punti di forza di ciascuna metodologia e consente una comprensione del fenomeno studiato maggiormente profonda e sfaccettata. Il metodo misto è particolarmente utile nel caso di domande di ricerca complesse, come per il presente caso, e incrementa la validità dei risultati rilevati. L'adozione di un metodo misto consente di misurare l'efficacia e l'impatto del progetto ma anche di comprendere il contesto di riferimento dell'intervento e le sue peculiarità.

Nello specifico, il metodo quantitativo è impiegato per misurare e spiegare i cambiamenti generati dal progetto mentre il metodo qualitativo è adottato per comprendere più in profondità i cambiamenti generati dal progetto.

Per le **scuole secondarie di secondo grado**, il disegno di ricerca impiega una logica quasi-sperimentale basata sul confronto pre/post-intervento tra Gruppo Trattato e gruppo di controllo attraverso il test/post test. Per la realizzazione del disegno è necessario individuare un Gruppo totale composto dal Gruppo Trattato, che partecipa alle attività implementate, e da un Gruppo controllo, con caratteristiche assimilabili al Gruppo Trattato ad esclusione della partecipazione alle attività (in conformità al principio di equivalenza iniziale tra i gruppi). Il Gruppo Trattato è composto da due classi per ognuno dei tre istituti coinvolti, uno per ambito territoriale (Milano, Roma, Palermo), per un totale di sei classi. Allo stesso modo il Gruppo controllo è composto da due classi per ognuno dei tre istituti scolastici, per un totale di sei classi e un totale complessivo di dodici classi scolastiche equamente ripartite tra i gruppi e ambiti territoriali. L'analisi successiva alla somministrazione dei test a tutte le classi del Gruppo totale sia all'inizio del programma (test), sia al termine del programma (post - test) permette di esplorare il funzionamento della classe e dei ragazzi/e, di elaborare i dati tramite gli stessi criteri e modalità e di calcolare la significatività della differenza degli indici rilevanti alla valutazione ottenuti nei due momenti di rilevazione.

Sostanzialmente, il disegno di ricerca appena descritto può essere ricondotto al disegno quasi sperimentale numero 10 (Campbell e Stanley, 2015), con la differenza che l'osservazione nel gruppo di controllo non equivalente è stata effettuata solo post trattamento. Si tratta di uno dei disegni sperimentali più utilizzati per le ricerche in ambito educativo e scolastico poiché prevede un'osservazione (O) di pre-test (T1) e una di post-test (T2) a due gruppi, uno sperimentale (GS) che riceve un trattamento sperimentale (X) e uno di controllo (GC), che tuttavia non possono essere considerati equivalenti dal punto di vista del campionamento pre-sperimentale. Nelle scuole, infatti, sono facilmente raggiungibili gruppi naturali preesistenti costituiti dalle classi, ma risulta impossibile assegnare casualmente i soggetti a uno dei due gruppi. Le classi, quindi, possono essere selezionate in modo da risultare massimamente omogenee tra di loro e successivamente, grazie alle informazioni raccolte con il pre-test, possono essere svolte ulteriori operazioni di matching per compensare la distanza iniziale fra gruppo di controllo e Gruppo Trattato. Il disegno quasi sperimentale adottato può essere rappresentato graficamente nel seguente modo:

	T1		T2
GS	O	X	O
GC			O

In sintesi, è un disegno quasi sperimentale che presenta:

1. Gruppo Trattato: questo è il gruppo di individui che hanno partecipato al programma UPSHIFT. In questo caso, il gruppo trattato è stato sottoposto a un intervento che ha comportato due osservazioni, una prima dell'intervento (pre-test) e una dopo (post-test). Questo doppio punto di osservazione permette di valutare il cambiamento nel gruppo trattato prima e dopo l'intervento.
2. Gruppo di Controllo: il gruppo di controllo è un gruppo di individui simile (classi degli stessi anni e degli stessi istituti) a quelli nel gruppo trattato, ma che non ha partecipato al programma UPSHIFT. In questo caso, il gruppo di controllo ha solo un punto di osservazione dopo l'intervento (post). La loro unica osservazione post-intervento serve da punto di riferimento per confrontare eventuali cambiamenti nel gruppo trattato.

Questa configurazione ha alcune implicazioni importanti:

- Valutazione del Cambiamento: Confrontando le osservazioni pre-intervento e post-intervento nel gruppo trattato, è possibile valutare direttamente l'effetto dell'intervento.
- Confronto con il Gruppo di Controllo: Il gruppo di controllo è cruciale in questo disegno poiché fornisce un punto di riferimento. Qualsiasi cambiamento osservato nel gruppo trattato può essere confrontato con ciò che sarebbe naturalmente accaduto senza l'intervento (come evidenziato dal gruppo di controllo).
- Limiti del disegno: Una limitazione di questo disegno sussiste nel fatto che il gruppo di controllo ha solo un'osservazione post-intervento, il che comporta l'impossibilità di valutare direttamente come il trattamento potrebbe influenzare il cambiamento nel tempo nel gruppo di controllo. Questo potrebbe essere particolarmente rilevante nel caso di fattori esterni che influenzano la variabile di interesse.

In sintesi, il disegno quasi sperimentale adottato è utile per valutare l'effetto derivato dalla partecipazione al programma UPSHIFT sul gruppo trattato confrontandolo con il gruppo di controllo. Tuttavia, è importante tenere presente le limitazioni associate a questo tipo di disegno, soprattutto quando si tratta di inferire causalità.

Per quanto concerne le **scuole secondarie di primo grado** la fase quantitativa ha previsto una sola rilevazione only-post senza gruppo di controllo. Il disegno adottato si basa su una singola osservazione, in cui il gruppo viene studiato in dettaglio solo una volta (One-Shot Case Study), e in cui le osservazioni sono attribuite all'esposizione a una situazione precedente, nel nostro caso la partecipazione al programma UPSHIFT (Stouffer 1950). Ad oggi ancora molte ricerche sociali usano questo modello che può essere ricondotto al disegno numero 1 (Campbell e Stanley, 2015) e può essere rappresentato graficamente nel seguente modo:



Questo disegno rientra nei disegni pre-sperimentali e fornisce informazioni per studiare il singolo caso.

Per quanto riguarda il metodo qualitativo, sono stati realizzati dei focus group su un campione di partecipanti (studenti di scuola secondaria di II° grado) che hanno partecipato a UPSHIFT cercando di approfondire le dimensioni che hanno contribuito o limitato la partecipazione al programma. Il focus group è una tecnica di rilevazione per la ricerca sociale, basata sulla discussione tra un gruppo di persone, alla presenza di uno o più moderatori, focalizzata su un argomento che si desidera approfondire. (Corrao, 2000, 2013; Morgan 1988). I focus group sono impiegati per cogliere la rilevanza e la significatività degli outcome per gli stakeholder e comprendere il processo di implementazione del programma.

2.4 - La composizione dei gruppi per la rilevazione

L'attività di ricerca ha coinvolto:

- per le scuole secondarie di secondo grado quattro istituti scolastici, selezionati tramite indicatori proxy di svantaggio (tassi di dispersione scolastica, percentuali di studenti con background migratorio, media dei risultati Invalsi): I.I.S.S. John von Neumann (Roma), I.I.S.S. FRANCESCO FERRARA (Palermo), IISS Gioeni Trabia (Palermo), I.I.S.S. Marignoni-Polo (Milano). Si specifica che la ricerca in questi istituti scolastici ha riguardato le classi che hanno intrapreso il programma UPSHIFT dall'anno scolastico 2021-22 e che hanno terminato l'ultima fase del programma nel 2022-23;
- per le scuole secondarie di primo grado tre istituti scolastici, selezionati tra i destinatari dei fondi PNRR sull'abbandono scolastico e aderenti al Movimento Avanguardie Educative di INDIRE: Istituto Comprensivo "1 Alatri", Alatri (FR), Istituto Comprensivo "L. Da Vinci - Comes D. M.", Portici (NA) e l'Istituto Comprensivo "Via Viquarterio", Pieve Emanuele (MI).

2.5 Gli strumenti valutativi

Questionario

Tra gli strumenti valutativi utilizzati vi è un questionario di autovalutazione sulle competenze (self-report) per gli studenti. Nonostante «un questionario può apparire come una sequenza banale e persino un po' ovvia di domande, e la sua stesura come un'operazione tutto sommato elementare» (Corbetta, 2003, p.141), la sua elaborazione richiede uno sforzo di definizione dei concetti, delle dimensioni e infine degli indicatori che lo compongono. La letteratura definisce con il termine "operazionalizzazione dei concetti" la fase di traduzione degli assunti teorici in definizioni operative misurabili empiricamente (Cannavò, 2007, pp. 79-126). Questo processo è accompagnato da un'ampia ricerca bibliografica al fine di definire i concetti, le dimensioni e gli indicatori che andranno poi a costituire il questionario e permetteranno la "trasformazione" degli indicatori in indici in grado di misurare, o quantomeno quantificare, il fenomeno delle competenze all'imprenditorialità. L'operazionalizzazione, ovvero il processo di traduzione dal concetto teorico

all'indicatore e infine alla domanda, ha tenuto conto dei diversi questionari rinvenuti in letteratura.

Sulla scia di studi precedenti (Autio et al., 2001; Chen, Greene, & Crick, 1998; Kolvereid, 1996a, b; Kolvereid et al., 1997; Krueger Jr & Brazeal, 1994; Krueger Jr et al., 2000; Krueger et al., 1993; Linan et al., 2009; Tkachev et al., 1999) si sono identificate domande e modalità di misurazione dei costrutti tramite tecniche di scaling afferenti al tema dell'imprenditorialità.

In riferimento alla sperimentazione di UPSHIFT nelle scuole secondarie di primo grado, per la misurazione delle competenze imprenditoriali si è fatto riferimento al quadro ENTRECOMP (Entrepreneurship Competences) della Commissione Europea e alla scheda di Autovalutazione delle EntreComp.

Per la dimensione delle life skills si è fatto riferimento a differenti modelli teorici (OMS, 1994; USAID, 2015; Hadiyanto et al., 2017; Hoskins & Liu, 2019; LifeComp 2020) e si sono considerati i seguenti questionari rinvenuti in letteratura: Social-Emotional Competence Questionnaire (SECQ) (Zhou & Ee, 2012); Social Skills Improvement System Rating Scales (SSIS-RATING SCALE) (Gresham & Elliot, 2008); Self-Awareness Outcomes Questionnaire (SAOQ) (Sutton, 2016); Employability Assessment Tool (Dershem, 2016; Save the Children, 2017); Adolescent Measure of Empathy and Sympathy (AMES) (Vossen et al., 2015); Test della personalità creativa (TPC) (Williams, 1994); California Critical Thinking Dispositions Inventory (CCTDI) (Facione et al., 2001).

Le domande del questionario sono state riadattate considerando sia gli obiettivi formativi del programma UPSHIFT sia attraverso una ri-formulazione che ne permettesse la comprensibilità e una maggiore aderenza metodologica all'impianto di ricerca valutativo.

I questionari sono stati implementati sulla piattaforma limesurvey e compilati online da qualsiasi device. Rispetto alla modalità di raccolta dei dati tramite questionario online, per quanto si ponga il problema della rappresentatività statistica rispetto alla popolazione di riferimento, presenta una serie di effetti positivi sul fronte della fedeltà e qualità dei dati raccolti (Mauceri, Faggiano, Di Censi, 2020).

Le scale utilizzate sono state sottoposte a verifica di coerenza interna analizzando il coefficiente α di Cronbach allo scopo di evidenziare la proporzione di varianza condivisa tra gli item che è attribuibile al costrutto indagato. Le scale sottoposte a verifica sono state per le scuole secondarie di secondo grado la scala per le competenze per la vita e la scala per misurare la propensione all'imprenditoria; invece, per le scuole secondarie di primo grado la scala per le competenze per la vita (con un numero ridotto di item rispetto a quella utilizzata per le scuole secondarie di secondo grado) e la scala sulle entrecomp. I valori del coefficiente per tutte le scale superano la soglia di accettabilità fissata convenzionalmente a 0,7, presentando valori che confermano un elevato grado di coerenza e validità nella misurazione dei costrutti indagati.

Tabella 1:

Coefficienti dell'Alpha di Cronbach per le scale utilizzate nei questionari della valutazione

Scuole secondarie di II°	coefficiente Alpha di Cronbach	Alpha di Cronbach basata su elementi standardizzati	N. di elementi
Scala Life Skills	0,812	0,816	29
Scala PROPENSIONE IMPRENDITORIA	0,875	0,876	13
Scuole secondarie di I°	coefficiente Alpha di Cronbach	Alpha di Cronbach basata su elementi standardizzati	N. di elementi
Scala Life Skills	0,839	0,843	19
Scala EntreComp	0,903	0,904	11

Focus group

Il focus group è una tecnica di rilevazione per la ricerca sociale, basata sulla discussione tra un gruppo di persone, alla presenza di uno o più moderatori, focalizzata su un argomento che si desidera approfondire. (Corrao, 2000, 2013; Morgan 1988).

Per quanto riguarda l'attività di ricerca condotta nelle **scuole secondarie di secondo grado**, i focus group sono stati rivolti agli studenti. Hanno consentito di comprendere e approfondire le dimensioni cognitive a cui il questionario non è riuscito a dare risposte esaustive. Per l'attività condotta in riferimento alle **scuole secondarie di primo grado** è stato realizzato un focus group che ha coinvolto i docenti partecipanti al programma.

Per i docenti si sono indagate l'accrescimento delle competenze derivate dalla partecipazione al progetto, le pratiche educative adottate in aula e le difficoltà incontrate sia dai docenti che dagli studenti durante l'implementazione delle attività previste dal progetto.

I focus group sono stati condotti con il metodo Questioning route, vale a dire un percorso strutturato di domande formulate sulla base delle dimensioni cognitive non saturate dal questionario. Quindi il grado di strutturazione dei focus group è stato elevato come il controllo della discussione. Questo metodo è utilizzato soprattutto nelle ricerche in ambito accademico. La tipologia di domande si è articolata a seconda del grado di esplorazione che la dimensione indagata ha richiesto.

La concettualizzazione multilivello, che ha orientato la selezione delle proprietà in ipotesi rilevanti, rispetto alle quali si è provveduto alla raccolta di materiale empirico, può essere schematizzata (tav. 2), focalizzando la ricerca valutativa su una serie di fattori teoricamente influenti che, pur appartenendo a diversi livelli di analisi, rimandano nel loro complesso al concetto di povertà educativa e competenze per la vita e imprenditoriali.

L'approccio è definibile come integrato perché ha consentito di combinare nello stesso disegno di ricerca tecniche standardizzate e non standardizzate di rilevazione delle informazioni, nella prospettiva della Mixed Methods Research.

Tav 2:

Sistema di concettualizzazione delle dimensioni di analisi con indicazione degli strumenti utilizzati

	Dimensioni esplorate negli strumenti	Domande del Questionario Secondarie II°	Domande del Questionario Secondarie I°	Domande dei Focus Group studenti*	Domande dei Focus Group docenti*
Anagrafica	Età, sesso	23, 24	1,2,3	Profilazione	Profilazione
	Paese di nascita, condizione abitativa	25, 26, 29, 31	15		
Status socio-economico familiare	Titolo di studio genitori	32	16		
	Condizione occupazionale genitori	33	17		
	Nazionalità genitori	25, 27, 28	15		
Povertà educativa	Capitale socio-culturale oggettivizzato	4, 5	7,8		
	Partecipazione culturale	7	10		
	Propensione alla lettura di testi	8, 9	10		
	Carriere scolastiche	11, 12	13		
Competenze per la vita	Consapevolezza di sé	13 (item 1, 2, 3)	14		
	Gestione delle emozioni	13 (item 4, 5, 6)	14		
	Gestione dello stress	13 (item 7, 8, 9)	14		
	Relazioni efficaci	13 (item 10, 11, 12)	14	Pensi che la partecipazione a Idee in Azione per UPSHIFT ti abbia aiutato a confrontarti con opinioni e punti di vista diversi dal tuo? potresti farci un esempio? La partecipazione a impresa in azione ha migliorato la tua capacità di lavorare in gruppo? Pensi che le attività svolte nel programma Idee in Azione per UPSHIFT ti hanno permesso di conoscere meglio i tuoi compagni di classe?	A vostro avviso, le attività progettuali hanno permesso di migliorare le capacità dei ragazzi di lavorare in gruppo e relazionarsi nel gruppo dei pari?
	Comunicazione efficace	6 (item 1,2,3)	9		
	Empatia	6 (item 4,5,6)	9		
	Pensiero creativo	6 (item 7, 8, 9)	9	La partecipazione a Idee in Azione per UPSHIFT ti ha fornito stimoli e strumenti per affrontare le tue difficoltà e problemi in modo costruttivo e creativo?	L'implementazione di Idee in Azione per UPSHIFT ha fornito gli strumenti per stimolare la creatività e la capacità di inventiva dei ragazzi?
	Pensiero critico	10 (item 1, 2, 3)	11		
	Prendere decisioni	10 (item 4, 5, 6)	11		
	Problem solving	10 (item 7, 8, 9)	11		
Competenze imprenditoriali e futuro professionale	Autoefficacia	16 (item 2, 3)	16 (item 2, 3)	Il programma ha aumentato la sicurezza in te stesso e la tua intraprendenza?	Secondo voi, lo svolgimento delle attività progettuali ha consentito ai ragazzi di aumentare la propria fiducia in sé stessi e la propria intraprendenza? Se sì, come?
	Maggiore determinazione riguardo al proprio futuro formativo	15	15	Pensi che la partecipazione Idee in Azione per UPSHIFT ti abbia aiutato a comprendere le tue potenzialità e chiarire le tue idee per il tuo futuro formativo e professionale?	Ritenete che la partecipazione a Idee in Azione per UPSHIFT abbia contribuito a rendere i ragazzi più consapevoli riguardo le future opportunità formative e professionali?
	Maggiore sicurezza riguardo al proprio futuro professionale	17, 19	17, 19		
	Maggiore interesse verso futura scelta imprenditoriale (propensione)	14, 18 (item 1)	14, 18 (item 1)		
	Visione del proprio futuro imprenditoriale	20 (item 4, 5, 6, 7, 8)	20 (item 4, 5, 6, 7, 8)		
	Organizzazione e pianificazione	20 (item 1, 2, 3)	20 (item 1, 2, 3)		
	Competenze imprenditoriali auto percepite	16 (item 1, 4, 5, 6, 7)	16 (item 1, 4, 5, 6, 7)	Cosa hai appreso dalla partecipazione a Idee in Azione per UPSHIFT che non avresti avuto occasione di apprendere nel percorso scolastico? (budget, strutturare idea imprenditoriale, trasformare soluzioni in idea imprenditoriale, funzionamento del mercato del lavoro, economia etica.....)	L'implementazione del programma ha permesso l'acquisizione di competenze imprenditoriali nei ragazzi? Il programma ha permesso ai ragazzi di confrontarsi con argomenti e temi distanti da quelli abitualmente trattati a scuola? Se sì, quali ritenete siano stati i vantaggi di questa opportunità?
	Migliorate conoscenze del Financial e Business Management	21	21		

*Le domande riportate in tabella fanno riferimento alle tracce semi-strutturate utilizzate per la conduzione dei focus group e rappresentano una base di partenza per lo sviluppo della discussione condotta con i beneficiari del programma.

2.6 La Teoria del Cambiamento

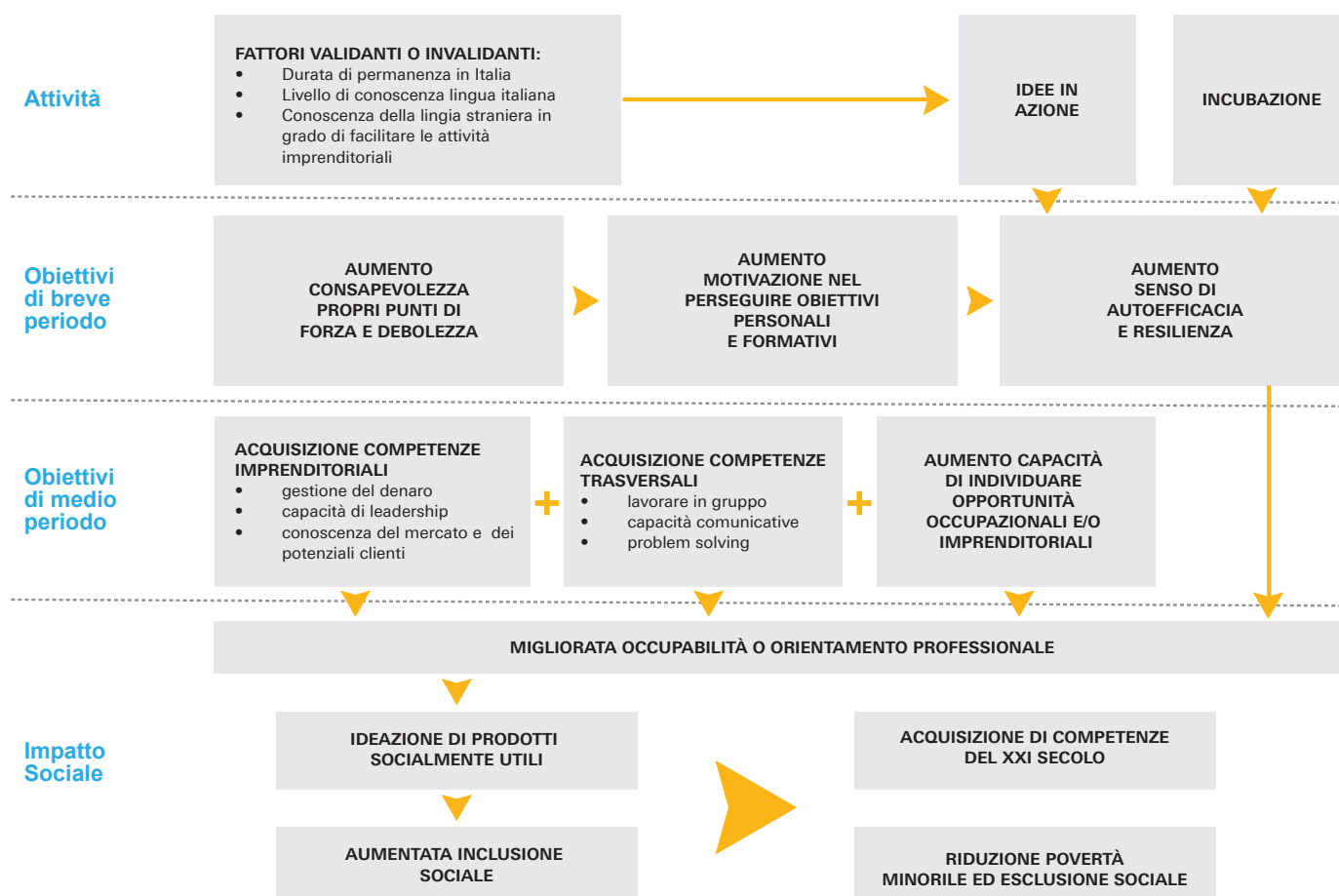
Il Modello di valutazione si è basato sullo sviluppo di due Teorie del Cambiamento (TOC) elaborate partendo dall'analisi degli studi già condotti da Human Foundation sui partecipanti del programma UPSHIFT al fine di evidenziare, nelle sue specificità, la relazione tra il programma e lo sviluppo di competenze del XXI secolo nei partecipanti, in particolar modo nei ragazzi/e in situazioni di svantaggio. Le Teorie del Cambiamento analizzano come tramite l'erogazione di risorse (input) l'attuazione del programma riesca a generare outcome (cambiamenti sociali) sugli stakeholders coinvolti e permettono di sintetizzare la complessità dell'impatto sui beneficiari delle azioni progettuali all'interno di un iniziale framework teorico e strategico coerente con gli obiettivi di ricerca.

Le Teorie del Cambiamento elaborate per la valutazione del programma UPSHIFT sono, in estrema sintesi, un diagramma logico contenente le assunzioni di come il programma dovrebbe funzionare (Fun-nell e Rogers, 2011) e un programma complesso, soprattutto considerando i fattori validanti di ordine individuale che possono facilitare o ostacolare l'implementazione del progetto e il conseguente raggiungimento di obiettivi e outcome.

La Teoria del Cambiamento per il programma “UPSHIFT Scuole secondarie di secondo grado

I principali benefici del programma per gli studenti si dividono in tre aree che, ai fini della presente Teoria del Cambiamento, sono definiti nel seguente modo:

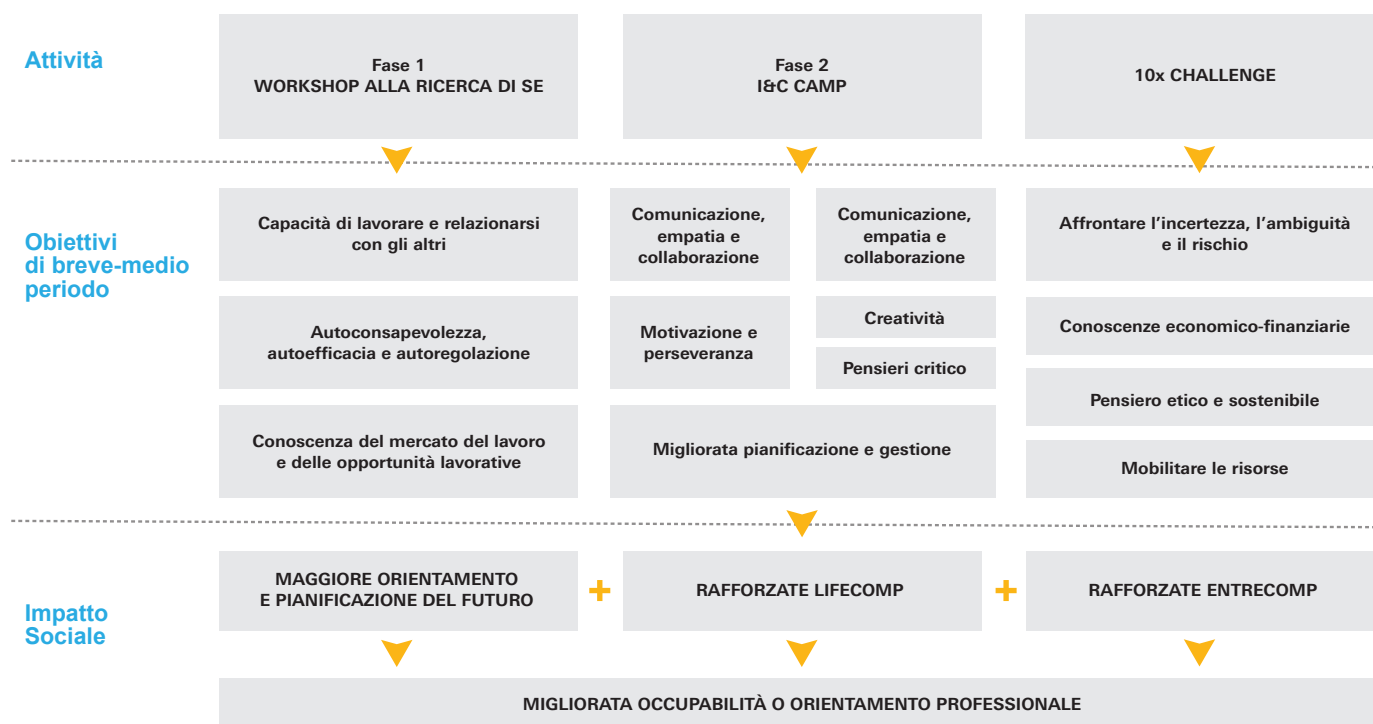
1. conoscenze: le “hard skill” che rappresentano le conoscenze tecniche di base in ambito aziendale, economico e finanziario: le financial e business management skills;
2. capacità: le “soft skill” che rappresentano l'insieme di competenze acquisite attraverso il percorso formativo e le potenzialità dello studente nell'applicarle in un contesto pratico;
3. attitudini: la predisposizione a un certo comportamento o allo svolgimento di determinate attività; in questo caso, le attitudini che lo studente acquisisce sono la base imprescindibile dell'imprenditorialità che sviluppa progressivamente durante il percorso.



La Teoria del Cambiamento del programma “UPSHIFT”

Scuole secondarie di primo grado

Per l'identificazione degli outcome da mappare nella Teoria del Cambiamento, si è fatto riferimento al framework teorico europeo Life Comp (Personal, Social and Learning to Learn Key Competence), quadro concettuale di 3 competenze chiave: Personali, sociali e imparare ad imparare. Competenze che “possono aiutare le persone a diventare più resilienti e a gestire le sfide e i cambiamenti nella loro vita personale e professionale in un mondo in continua evoluzione”. Inoltre, è stato considerato ENTRECOMP (Entrepreneurship Competences), quadro di riferimento per le competenze imprenditoriali proposto nel 2016 dalla Commissione Europea (Nuova Skills Agenda): competenze chiave richieste nel XXI° secolo, da introdurre nei curricula scolastici e formativi di tutti i Paesi aderenti. Ponte tra i mondi dell'educazione e del lavoro, suddiviso in 3 macroaree composte da 15 competenze chiave. Tale framework, insieme alla consultazione della scheda di Autovalutazione delle EntreComp, è stato utilizzato per l'identificazione degli outcome in relazione alle attività specifiche del programma.



2.7 - Le attività valutative

Rispetto alla raccolta e analisi del materiale empirico, la valutazione ha richiesto lo svolgimento delle seguenti attività:

- Desk review del materiale documentale
- Stakeholder engagement
- Revisione e definizione partecipata della Teoria del Cambiamento sviluppata nelle valutazioni precedenti per il programma UPSHIFT
- Definizione partecipata della Teoria del Cambiamento per il programma UPSHIFT nelle scuole secondarie di primo grado
- Elaborazione Disegno Valutativo
- Sviluppo e validazione degli outcome
- Sviluppo e validazione degli indicatori utilizzati per la valutazione
- Preparazione degli strumenti di misurazione (questionario strutturato, traccia focus group)
- Somministrazione degli strumenti di misurazione e realizzazione di focus group
- Analisi quantitativa e qualitativa del materiale empirico
- Peer review report
- Stesura del rapporto finale

Le fasi della ricerca sono state condivise, tramite degli incontri a cadenza mensile, con il gruppo di lavoro composto da JA, UNICEF, HF e INDIRE, quest'ultimo in riferimento alla sperimentazione nelle scuole secondarie di primo grado. Questi incontri sono stati indispensabili a validare gli strumenti e ad organizzare le attività di ricerca.

3. ANALISI DEL MATERIALE EMPIRICO: STUDENTI DELLE SCUOLE SECONDARIE DI PRIMO E SECONDO GRADO

Come è stato illustrato precedentemente, la ricerca valutativa ha attinto a una pluralità di fonti di informazione attraverso strumenti di rilevazione e tecniche di analisi sia quantitative che qualitative. Tale strategia ha permesso di interpellare i diversi stakeholder che a diverso titolo sono stati coinvolti nel progetto.

Nel presente capitolo saranno presentate le analisi e i risultati ottenuti. In particolare, si procederà inizialmente con la presentazione dei risultati dei questionari somministrati agli studenti delle scuole secondarie di II° grado; i risultati dei questionari somministrati agli studenti delle secondarie di I° grado; e, infine, l'analisi dei focus group rivolti agli studenti delle secondarie di II° e ai docenti delle scuole di entrambi i gradi.

Relativamente al questionario somministrato agli studenti delle scuole secondarie di II° grado, per stabilire l'impatto dell'intervento si analizzeranno le risposte attraverso un approccio controfattuale, attraverso il confronto dei dati al livello aggregato per il gruppo trattato e il gruppo di controllo relativi alla seconda osservazione (post-test), calcolando la differenza nel tempo e tra soggetti sulle dimensioni individuate come variabili risultato per il gruppo trattato dovute alla differenza tra l'osservazione post e quella pre (GT post- GT pre) (Martini e Sisti, 2009).

3.1. Analisi della survey studenti scuole secondarie di II° grado

Come già esposto in precedenza, il processo di raccolta quantitativa dei dati relativi agli studenti di scuola secondaria di II° grado ha seguito la struttura del disegno quasi sperimentale numero 10 con pre-test, post-test e gruppo di controllo non equivalente (Campbell e Stanley, 2015) con la differenza che non è stato possibile effettuare il pre-test nel gruppo di controllo. A tutti gli studenti è stato chiesto di compilare per via telematica un questionario di autovalutazione all'inizio del percorso UPSHIFT e al termine del programma, al fine di misurare il cambiamento generato dall'intervento rivolto al Gruppo trattato. Per consentire il tracciamento dei questionari somministrati nei due diversi momenti di rilevazione, ogni studente è stato identificato attraverso la creazione di un codice univoco con le informazioni di base raccolte nel questionario.

La somministrazione del questionario di pre-test è stata avviata nel mese di ottobre/novembre 2022 e ha visto il coinvolgimento di 11 classi (assegnate al GT, il Gruppo Trattato che partecipa alle attività UPSHIFT). Complessivamente sono stati raccolti 125 questionari di ragazzi/e di età compresa tra i 16 e i 18 anni.

La somministrazione del questionario di post-test è avvenuta nel periodo compreso tra maggio e giugno 2023, coinvolgendo 16 classi (11 assegnate al GT, il Gruppo Trattato che ha partecipato alle attività UPSHIFT, e 5 al GC, Gruppo di Controllo che non ha partecipato al programma). Complessivamente sono stati raccolti 197 questionari di cui 130 appartenenti al gruppo trattato di ragazzi/e di età compresa tra i 16 e i 18 anni.

Facendo ricorso all'utilizzo di gruppi naturali sono state necessarie successive operazioni di matching per bilanciare la differenza iniziale tra i due gruppi e raggiungere un'equivalenza pre-sperimentale che consentisse l'imputazione degli effetti osservati all'intervento implementato e non a differenze iniziali riscontrate nei gruppi naturali, permettendo, dunque, una quantificazione precisa dell'impatto del progetto al netto di tutti quegli eventi la cui azione potrebbe essere scambiata per l'effetto dell'intervento. Per tali motivi, a seguito delle operazioni di pulizia della matrice e del matching operato sulla base di alcune variabili rilevate nel pre-test, l'analisi si è concentrata su 87 questionari per il Gruppo Trattato e 67 questionari per quello di controllo.

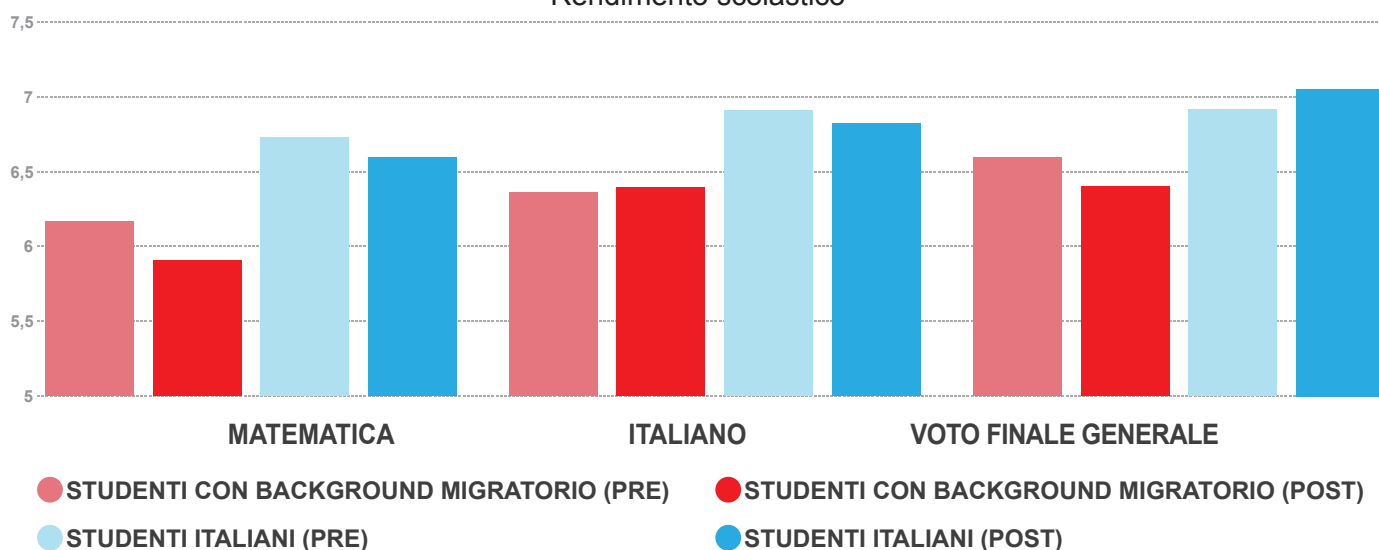
Nel grafico 1 si può osservare la distribuzione relativa alla media dei voti in matematica, italiano e voto generale degli studenti per nazionalità e appartenenza al gruppo trattato nei due momenti di rilevazione. La media dei voti registrata al T1 (post-test) è inferiore per gli studenti con background migratorio e superiore per gli studenti italiani anche se, il dato rilevante è la differenza registrata tra le due rilevazioni pre-post che nel caso degli studenti italiani è meno ampia. Complessivamente i punteggi medi ottenuti dagli studenti con background migratorio sono inferiori in tutte le dimensioni. Solamente in italiano si osserva un cambiamento del trend, materia in cui il punteggio post-test nel gruppo di studenti con background migratorio osserva un aumento, a differenza degli studenti italiani.

La provenienza da un contesto socio-economico meno abbiente è determinante nel successo scolastico. In Italia, nel 2018/2019, il 46,5% dei ragazzi/e del secondo anno delle scuole di secondo grado che provengono da un contesto socioeconomico più basso non ha raggiunto un livello di competenza alfabetica sufficiente, rispetto alla media del 30,4% (Istat, 2021). Le famiglie con almeno un componente straniero sono più spesso in situazioni di povertà rispetto a quelle composte solo da italiani. Possiamo dedurre che gli studenti con background migratorio ottengono esiti e apprendimenti inferiori rispetto agli studenti italiani, ipotesi confermata anche dai dati del Ministero dell'Istruzione e del Merito che nel primo biennio della scuola secondaria di secondo grado registrano almeno un anno di ritardo per il 57% degli studenti stranieri, rispetto al 19% degli studenti italiani (MIM, 2020).

Per quanto riguarda l'abbandono scolastico, le percentuali sono più elevate tra gli studenti privi di cittadinanza italiana (35,4%) rispetto agli studenti italiani (11%) (Istat, 2020).

Il coinvolgimento genitoriale è fondamentale; le seconde generazioni hanno meno probabilità degli italiani di essere interrogate dai genitori sulla loro giornata scolastica, ricevere assistenza e discutere del futuro scolastico (Mantovani et al., 2018). L'insieme degli attori familiari costituisce il capitale sociale del giovane studente, influenzando sulla sua performance scolastica (Azzolini & Ressa, 2015; Bertozzi & Lagomarsino, 2019; Grasso, 2015).

Grafico 1:
Rendimento scolastico

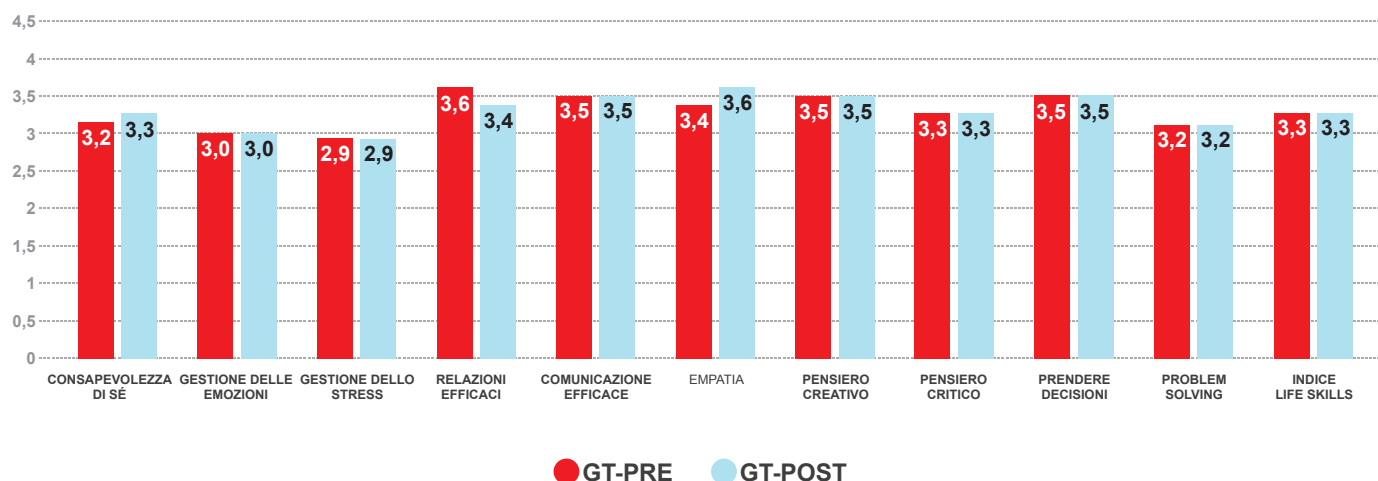


LE COMPETENZE PER LA VITA

Le competenze per la vita (o life skills) hanno a che fare con la motivazione, l'autostima, l'auto-determinazione, l'autoefficacia, lo spirito di iniziativa, la cooperazione, la comunicazione, l'empatia, l'interazione con gli altri (Santerini, 2016) e sono fondamentali per decodificare la complessità sociale e affrontare con successo la vita. Di seguito è possibile osservare le sotto-dimensioni dell'indice life skills in relazione al gruppo trattato. Le competenze che registrano un punteggio superiore alla media dell'indice complessivo sono le capacità relazionali, l'empatia, il pensiero creativo e la capacità di prendere decisioni.

Grafico 2:

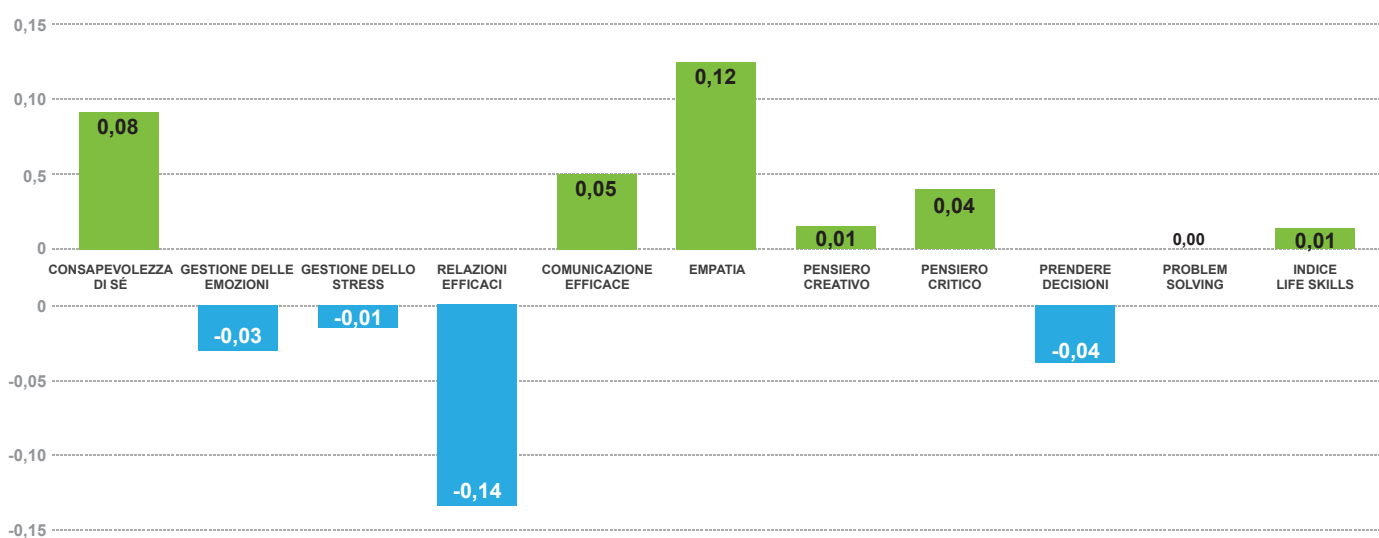
Gruppo trattato GT Pre-test e Post-test per le competenze per la vita



Nonostante il punteggio medio ottenuto all'indice rimanga per lo più stabile tra le due rilevazioni, è possibile osservare nel gruppo trattato dei miglioramenti, anche se lievi, nella consapevolezza di sé, nelle capacità comunicative, empatia e pensiero critico.

Grafico 3:

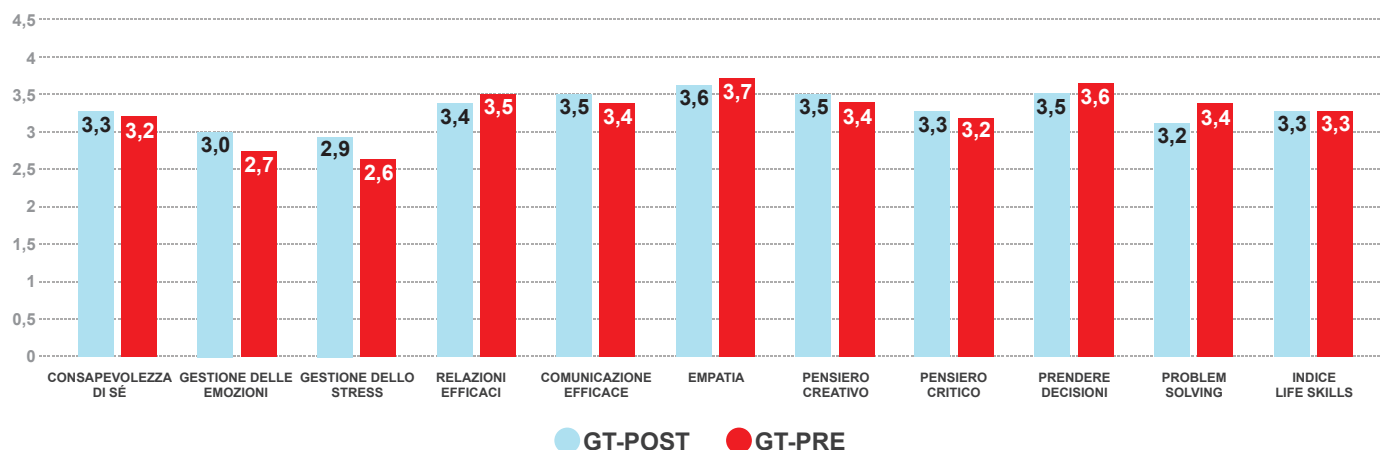
Saldo tra (Gruppo Trattato-POST)-(Gruppo Trattato-PRE) dei sub-costrutti delle competenze per la vita



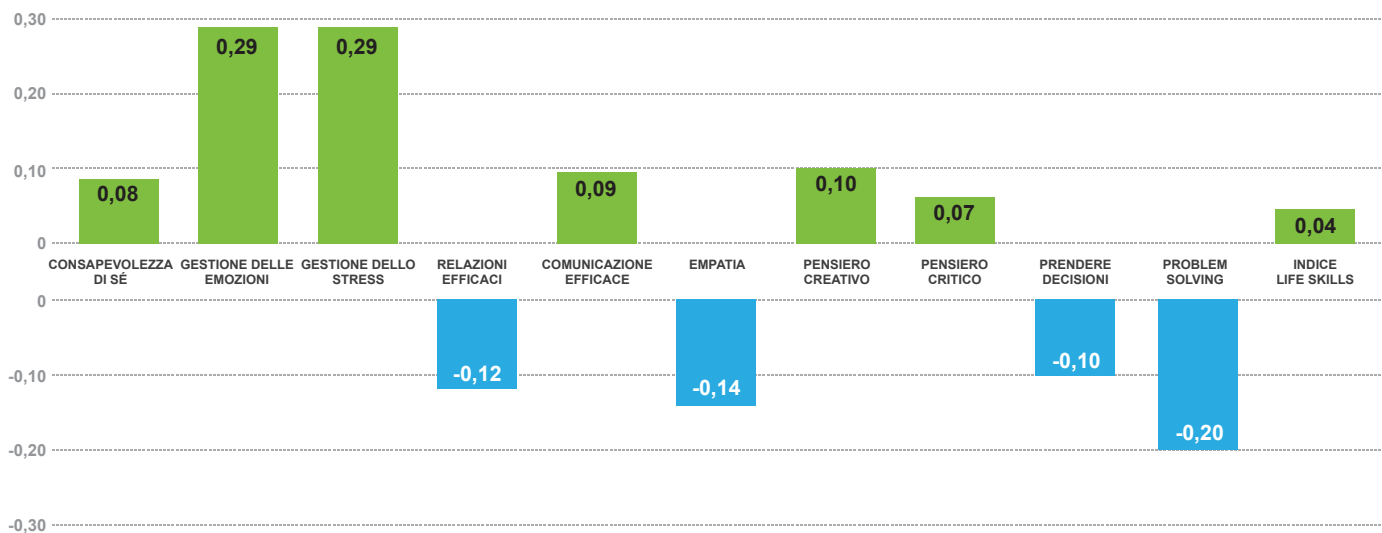
Nel grafico 4 sono riportati i punteggi medi ottenuti dal gruppo trattato e dal gruppo di controllo nelle rilevazioni post-test. Complessivamente i punteggi ottenuti dal gruppo di controllo si posizionano vicino a quelli del gruppo trattato. Il punteggio medio dell'indice life skill è infatti lo stesso. Nel grafico 5 è possibile osservare con maggior dettaglio le differenze nei punteggi ottenuti da questi due campioni. C'è stato un impatto che è possibile attribuire al progetto soprattutto nella capacità di gestione delle proprie emozioni e dello stress. Cambiamenti di lieve entità si registrano invece nella consapevolezza di sé, nella comunicazione efficace, pensiero creativo e critico.

Grafico 4:

Punteggi medi dei sub-costrutti delle competenze per la vita suddivisi per Gruppo Trattato e Gruppo di Controllo

**Grafico 5:**

Saldo tra (Gruppo Trattato-POST)-(Gruppo Trattato-PRE) dei sub-costrutti delle competenze per la vita



COMPETENZE PER LA VITA PER NAZIONALITÀ

In generale, i punteggi medi degli studenti con background migratorio e italiani sono superiori alla soglia positiva del 3 e registrano per entrambi i gruppi lievi scostamenti rispetto al questionario pre. Questo suggerisce che questi studenti hanno un buon livello di sviluppo delle life skills e che le osservazioni tra i due questionari dovrebbero essere realizzate in tempi più dilatati. Per gli studenti con background migratorio l'unica sotto-dimensione che registra un calo è la capacità di prendere decisioni. Questo potrebbe essere dovuto al fatto che gli studenti con background migratorio devono affrontare sfide specifiche, come la difficoltà di inclusione sociale e culturale, che possono incidere nella fiducia in sé stessi e accrescere un senso di insicurezza che incide proprio sulla capacità di prendere decisioni.

Per gli studenti italiani le sotto-dimensioni che registrano un incremento sono la consapevolezza di sé, l'empatia e la comunicazione efficace. Questo suggerisce che il programma di intervento ha avuto un impatto positivo su queste competenze per la vita.

In particolare, l'incremento della consapevolezza di sé potrebbe essere dovuto al fatto che il programma ha aiutato gli studenti a riflettere sulle proprie capacità e risorse, mentre l'incremento dell'empatia ha aiutato a comprendere e rispettare le differenze degli altri.

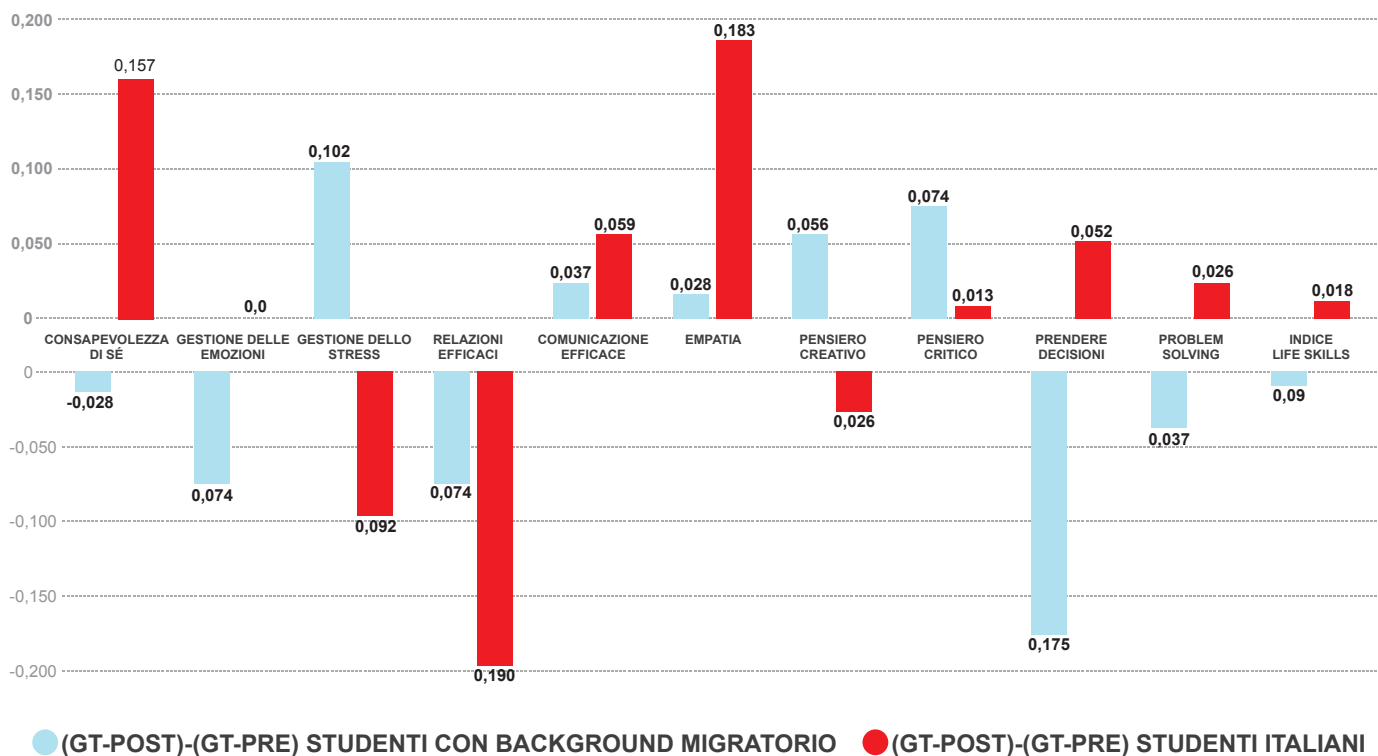
In sintesi, il programma di intervento ha avuto un impatto positivo sulle life skills di entrambi i gruppi di studenti. Tuttavia, gli effetti sono stati leggermente più marcati per gli studenti italiani.

Il grafico 6 mostra le differenze ottenute nei punteggi medi delle life skills del gruppo trattato distribuiti in base alla nazionalità. Dai risultati non si osserva un trend omogeneo.

La dimensione in cui entrambi i gruppi trattati osservano un peggioramento tra le due rilevazioni fa riferimento alle relazioni efficaci, soprattutto negli studenti italiani; mentre entrambi i gruppi registrano un miglioramento nella comunicazione efficace, nell'empatia e nel pensiero critico. Tale miglioramento è osservato in misura maggiore nel gruppo di studenti italiani.

Invece, nella capacità di gestione dello stress e nel pensiero creativo, si osserva il trend opposto, con un miglioramento di tali dimensioni negli studenti con background migratorio ed un peggioramento negli studenti italiani.

Grafico 6:
Saldo tra Gruppo Trattato-PRE e Gruppo Trattato-POST
per le competenze per la vita suddiviso per nazionalità



Analisi competenze per la vita per nazionalità tra gruppo di trattato (rilevazione post) e gruppo di controllo

Il grafico 7 mostra il saldo emerso tra il gruppo trattato e il gruppo di controllo in relazione all'acquisizione delle competenze per la vita suddiviso per nazionalità.

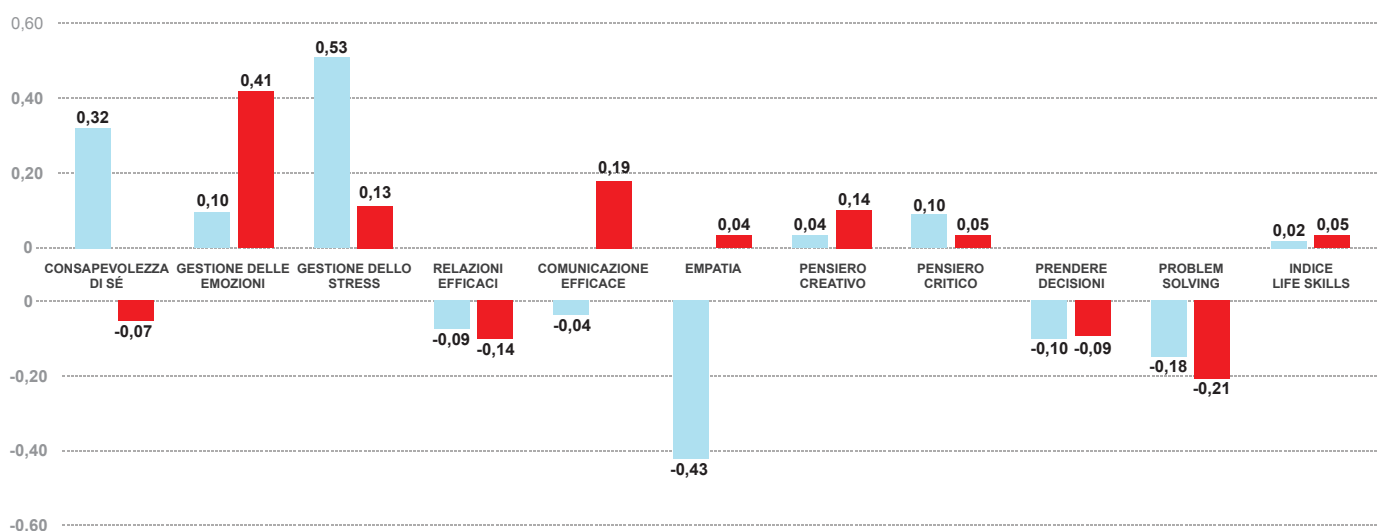
Le dimensioni in cui entrambi i gruppi trattati (ragazzi italiani e con background migratorio) registrano i miglioramenti più rilevanti sono la consapevolezza di sé, la gestione delle emozioni, la gestione dello stress, il pensiero creativo, il pensiero critico.

Analizzando i risultati in relazione alla nazionalità, al contempo, emerge anche come i ragazzi/e di nazionalità italiana registrino un incremento maggiore nelle dimensioni riguardanti la gestione delle emozioni, la comunicazione efficace, l'empatia, il pensiero creativo.

I ragazzi/e con background migratorio, invece, registrano un miglioramento maggiore nella consapevolezza di sé, nella gestione dello stress, nel pensiero critico.

Grafico 6:

Saldo tra Gruppo Trattato-PRE e Gruppo Trattato-POST
per le competenze per la vita suddiviso per nazionalità



● (GT-POST)-(GC-PRE) STUDENTI CON BACKGROUND MIGRATORIO ● (GT-POST)-(GC-PRE) STUDENTI ITALIANI

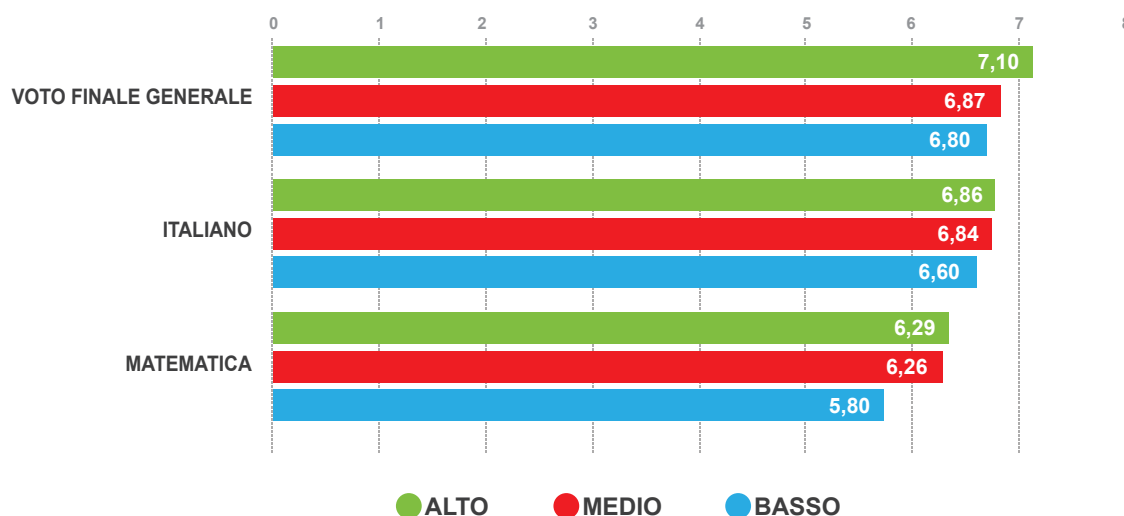
Dalle analisi finora effettuate si possono individuare degli aspetti cruciali che possano influenzare lo sviluppo nell'acquisizione delle competenze per la vita per gli studenti con background migratorio. Alcuni studi indicano che gli studenti con background migratorio possono affrontare sfide dell'inclusione sociale e nell'ambiente scolastico, influenzando lo sviluppo nell'acquisizione delle competenze per la vita. Inoltre, gli studenti con background migratorio, spesso cresciuti in contesti multiculturali, potrebbero sviluppare una consapevolezza di sé più sfaccettata, integrando elementi culturali diversi. Anche la diversità linguistica e la familiarità con le norme comunicative culturali possono incidere sulla capacità comunicativa, anche se gli studenti con background migratorio potrebbero essere più adattabili a contesti multilinguistici rispetto agli studenti italiani.

Nel grafico 8 è possibile osservare il rendimento scolastico dei ragazzi/e in relazione all'acquisizione di life skills suddiviso in tre parametri: voto finale generale, italiano e matematica. **È possibile osservare come maggiore sia il livello dell'indice delle competenze per la vita, più alto risulti anche il rendimento scolastico.**

Tra i parametri osservati, il voto finale generale è quello che registra punteggi più elevati per tutti e tre i livelli dell'indice delle competenze per la vita (basso, medio e alto).

Grafico 8:

Rendimento scolastico suddiviso per livelli dell'indice per le competenze per la vita

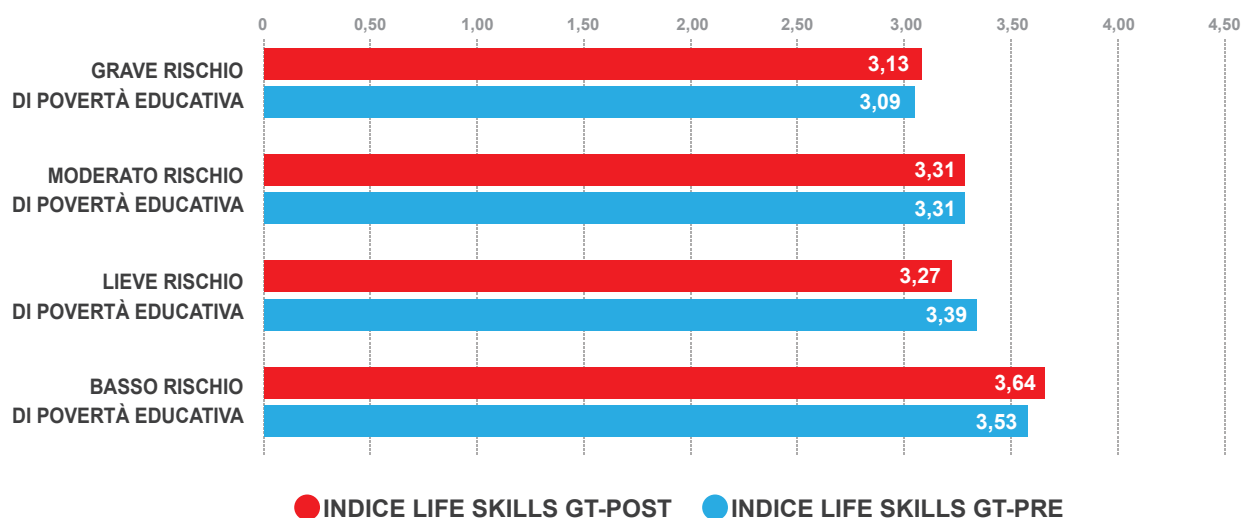


Nel grafico 9, l'indice costruito per le Life Skills, sia per il post-test che per il pre-test, viene messo a confronto con i livelli di rischio di povertà educativa. Per entrambe le rilevazioni, **un basso rischio di povertà educativa corrisponde ad un punteggio medio maggiore per quanto riguarda le competenze per la vita; mentre, per chi presenta un grave rischio di povertà educativa, corrisponde un minore punteggio medio rilevato.**

Per tali categorie di rischio di povertà educativa, inoltre, il risultato del post test presenta un punteggio maggiore rispetto al pre: in particolare, per chi ha un basso rischio di povertà educativa si ha un incremento di 0,11 tra i due questionari; e per chi ha un grave rischio di povertà educativa c'è uno scarto positivo di 0,04 tra pre e post. Ciò a dimostrazione dell'effetto delle attività del programma sull'accrescimento delle competenze per la vita a livello trasversale.

Grafico 9:

Punteggi medi dell'indice competenze per la vita nel Gruppo Trattato-PRE e Gruppo Trattato-POST suddiviso per l'indice di povertà educativa



COMPETENZE IMPRENDITORIALI

Per quanto riguarda l'outcome mappato nella ToC che fa riferimento ad un aumento delle competenze in ambito imprenditoriale, nel questionario sono state indagate le seguenti dimensioni: competenze imprenditoriali auto percepite, autoefficacia e visione del proprio futuro imprenditoriale. Come si può osservare nel grafico 10, tutte le dimensioni presentano un miglioramento a seguito della partecipazione dei ragazzi/e al programma UPSHIFT. Ad avere un maggiore incremento per quanto riguarda il gruppo trattato, è la visione di un proprio futuro imprenditoriale che passa da un punteggio medio di 2,64 del questionario pre al 2,77 registrato nel questionario post, con uno scarto positivo di 0,13. Incrementano anche autoefficacia e competenze imprenditoriali autopercepite, facendo registrare ottimi punteggi medi, rispettivamente 3,59 e 3,21 nel questionario post.

Grafico 10:

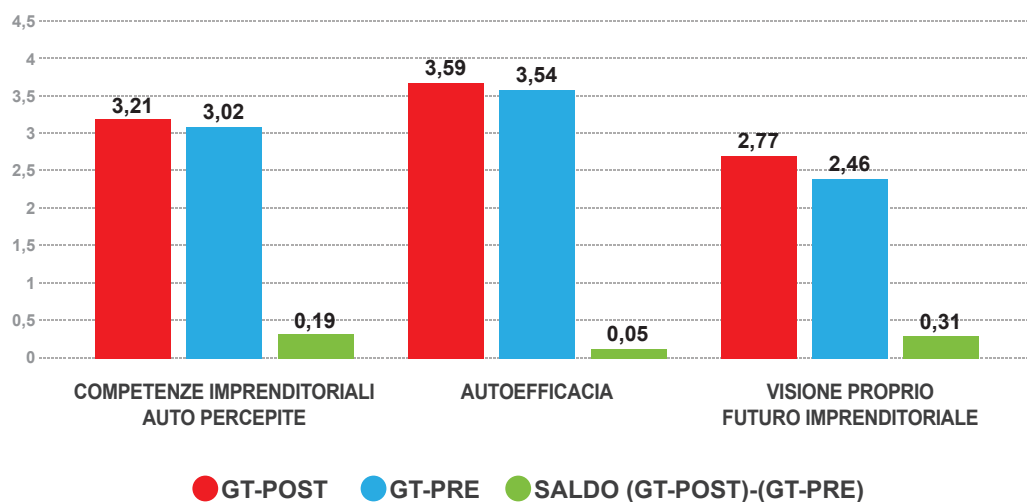
Punteggi medi per le Competenze imprenditoriali auto percepite nel Gruppo Trattato-PRE e Gruppo Trattato-POST



Nel grafico 11, invece, vengono presentati i dati appena descritti in relazione ai risultati ottenuti dal gruppo di controllo (GC) sulle medesime dimensioni. La differenza, in ognuna delle tre dimensioni, è tale da evidenziare l'efficacia dell'intervento di UPSHIFT nel migliorare la propensione all'imprenditorialità nei ragazzi/e che hanno partecipato al programma. Nello specifico, lo scarto tra i due gruppi è maggiormente evidente per quanto concerne la visione di un proprio futuro imprenditoriale, la cui differenza tra i punteggi medi è di 0,31; rilevante anche per quanto riguarda le competenze imprenditoriali autopercepite (0,19 di differenza) e meno consistente, ma comunque degno di nota quello per l'autoefficacia (0,05).

Grafico 11:

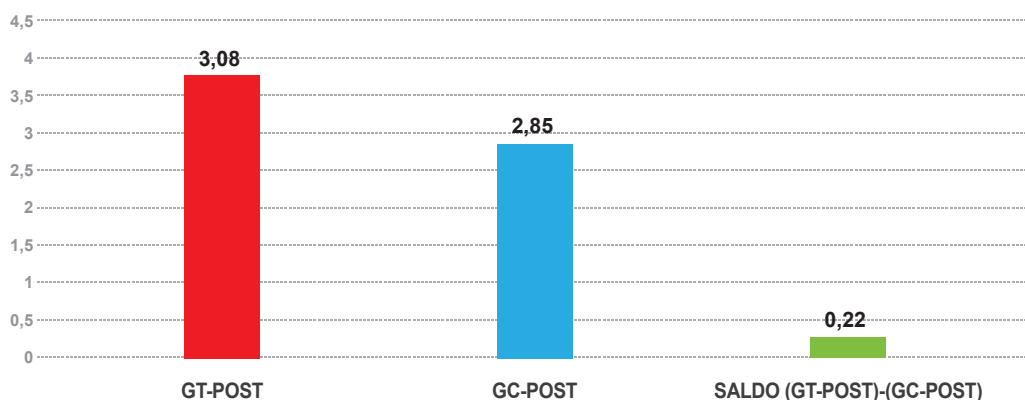
Punteggi medi delle competenze imprenditoriali per Gruppo Trattato-POST e Gruppo Controllo-POST



Con le dimensioni appena descritte e l'aggiunta dell'item "Maggiore interesse verso una futura scelta imprenditoriale" è stato creato un indice complessivo che andasse a rilevare la migliorata propensione all'imprenditorialità. I risultati dell'analisi rivelano un valore medio di 3,06 per quanto riguarda la rilevazione pre, e un valore medio di 3,08 per quanto riguarda il post test, registrando un saldo irrisorio (0,02) tra un prima e un dopo la partecipazione dei ragazzi/e alle attività di UPSHIFT. Dato maggiormente rilevante è quello che emerge nel grafico 12, dove lo scarto tra il punteggio medio del post test somministrato al gruppo trattato (GT) e quello del post test distribuito ai ragazzi/e del gruppo di controllo (GC) è di 0,22. **Il gruppo trattato, quindi, non solo migliora nel tempo, ma presenta una propensione all'imprenditorialità maggiore rispetto al gruppo di controllo che non ha usufruito delle attività implementate da UPSHIFT.**

Grafico 12:

Punteggi medi dell'Indice migliore propensione imprenditoriale
per Gruppo Trattato-POST e Gruppo Controllo-POST



COMPETENZE IMPRENDITORIALI PER NAZIONALITÀ

Sia l'indice generale della migliore propensione all'imprenditorialità, che le singole dimensioni delle migliorate competenze imprenditoriali, sono state analizzate in riferimento ai diversi target divisi per nazionalità e provenienza. Per quanto riguarda i ragazzi/e con background migratorio (grafico 13), i punteggi medi evidenziano una situazione complessa: solamente la dimensione della visione del proprio futuro imprenditoriale registra un incremento tra pre test e post test (0,12 di scarto), mentre sia le restanti dimensioni che l'indice complessivo, di conseguenza, presentano una lieve flessione dei valori a seguito della partecipazione al programma UPSHIFT. È ipotizzabile che la leggera flessione osservata sia frutto di una più realistica consapevolezza delle proprie capacità imprenditoriali maturata al termine del percorso. Diversa è la situazione per gli studenti italiani (grafico 14): per tutte le dimensioni e nell'indice complessivo il valore medio raggiunto nel post test è superiore rispetto al punteggio medio analizzato a partire dai dati del questionario pre. Così come per gli studenti con il background migratorio, e in linea con quanto già mostrato nel grafico 12, la "visione del proprio futuro imprenditoriale" è la dimensione che registra un incremento maggiore, passando dal 2,69 del pre-test al 2,82 del post test (0,13 di scarto positivo).

Grafico 13:

Punteggi medi delle competenze imprenditoriali per Gruppo Trattato-POST e Gruppo Controllo-POST

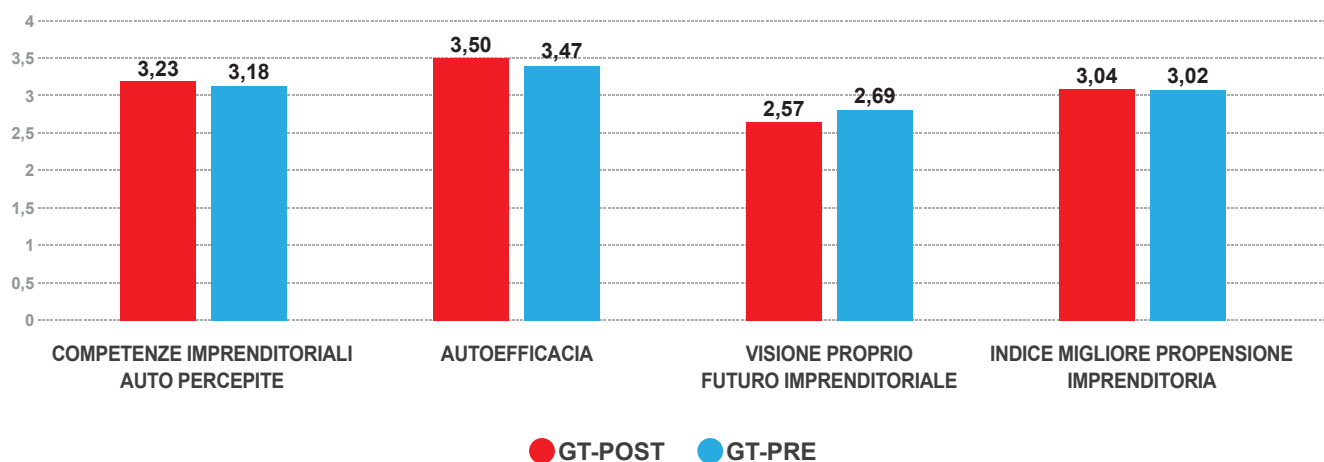
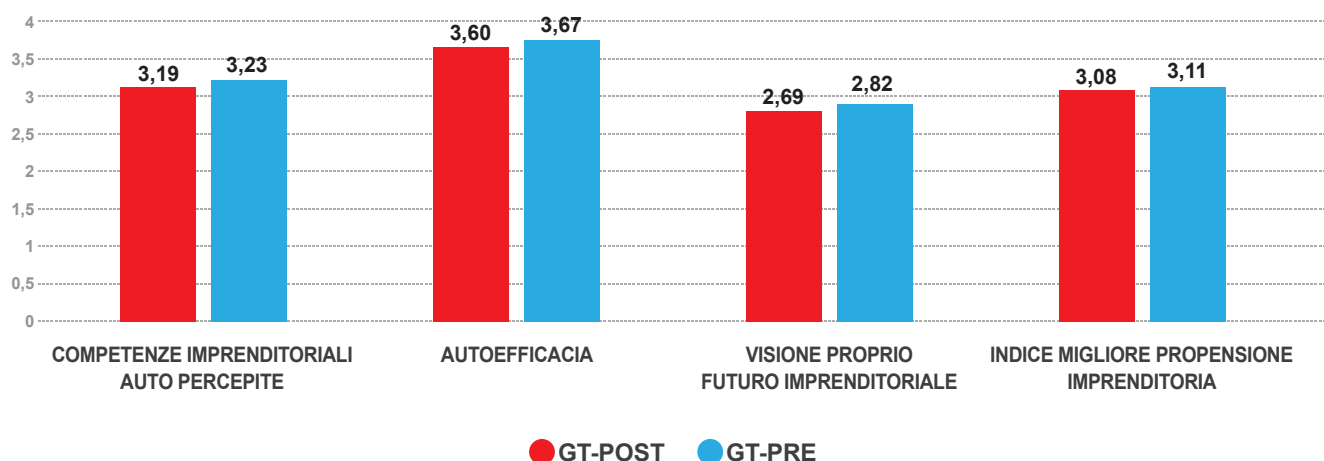


Grafico 14:

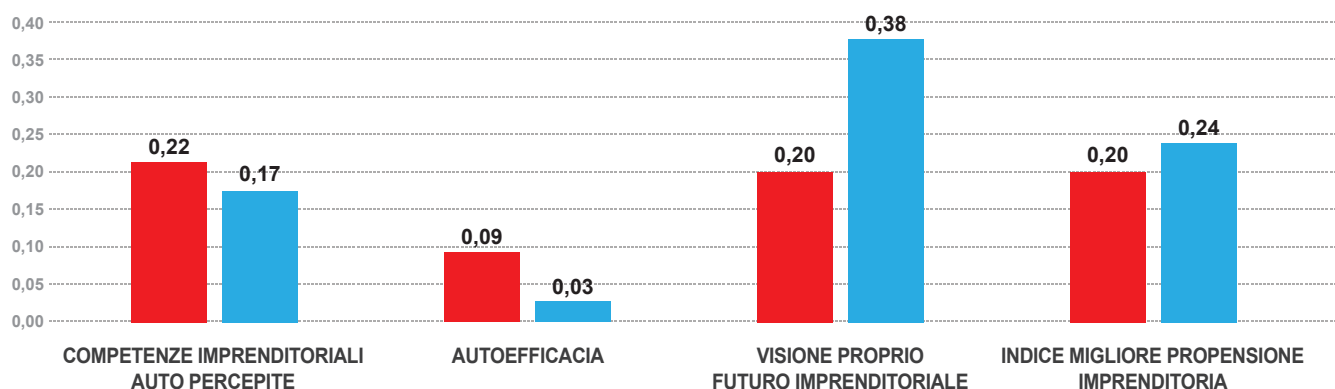
Punteggi medi degli studenti italiani per le Competenze imprenditoriali nel Gruppo Trattato-PRE e Gruppo Trattato-POST



Nel grafico 15, invece, viene evidenziato lo scarto tra i punteggi medi per quanto riguarda i due gruppi, studenti con background migratorio e italiani del gruppo trattato, e gli studenti del gruppo di controllo. La dimensione che presenta uno scarto maggiore, per entrambi i gruppi, è ancora una volta la “visione del proprio futuro imprenditoriale”: 0,2 di differenza per gli studenti con background migratorio e 0,38 per gli studenti italiani. La differenza tra chi ha avuto modo di partecipare al programma UPSHIFT e chi non ha frequentato le attività è evidente per tutte le dimensioni analizzate e per l'indice complessivo, a dimostrazione della rilevanza del programma sulla costruzione di una base di conoscenze e competenze del mondo dell'imprenditorialità per i/le ragazzi/e.

Grafico 15:

Punteggi medi delle competenze imprenditoriali per Gruppo Trattato-POST e Gruppo Controllo-POST

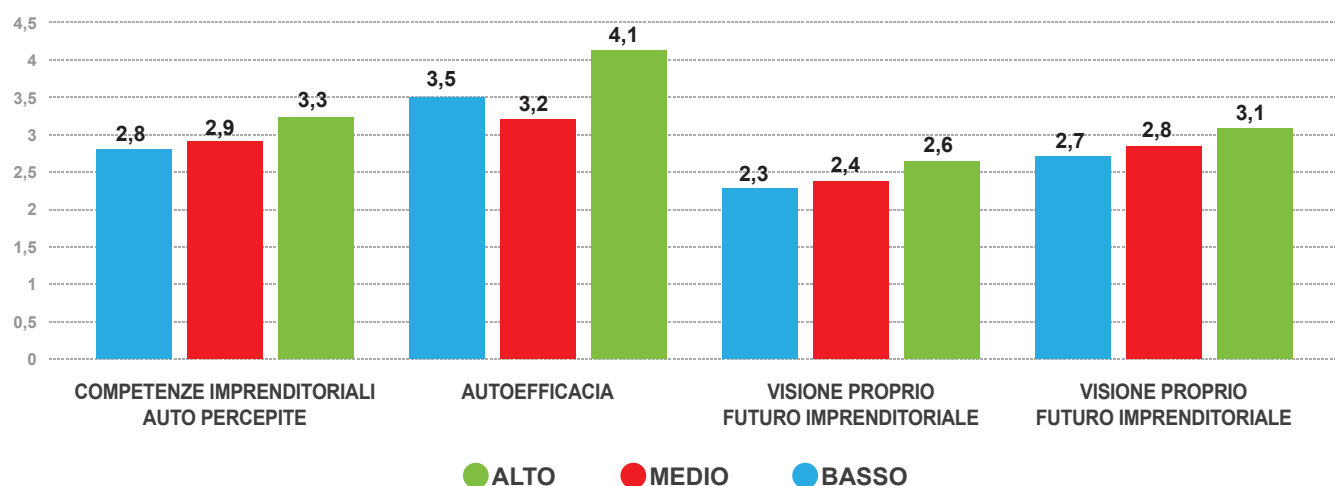


● (GT-POST)-(GT-PRE) STUDENTI CON BACKGROUND MIGRATORIO ● (GT-POST)-(GT-PRE) STUDENTI ITALIANI

Ai fini dell'analisi, è utile confrontare le dimensioni legate all'outcome della migliorata propensione all'imprenditorialità e l'indice complessivo, con i livelli di competenze per la vita costruiti in precedenza. Il grafico 16 restituisce il confronto e conferma quanto rilevato nel grafico 10 riguardo al rendimento scolastico: **ad un maggiore livello di LifeComp corrisponde un punteggio medio più alto rispetto alle competenze imprenditoriali**. Tale andamento si osserva sia nell'indice complessivo che in ognuna delle singole dimensioni prese in considerazione, con una **menzione particolare per quanto riguarda l'autoefficacia**: il punteggio medio per chi ha un alto livello di competenze per la vita eccede di 0,9 rispetto a chi ha un medio livello e di 0,6 rispetto a chi ha un basso livello.

Grafico 16:

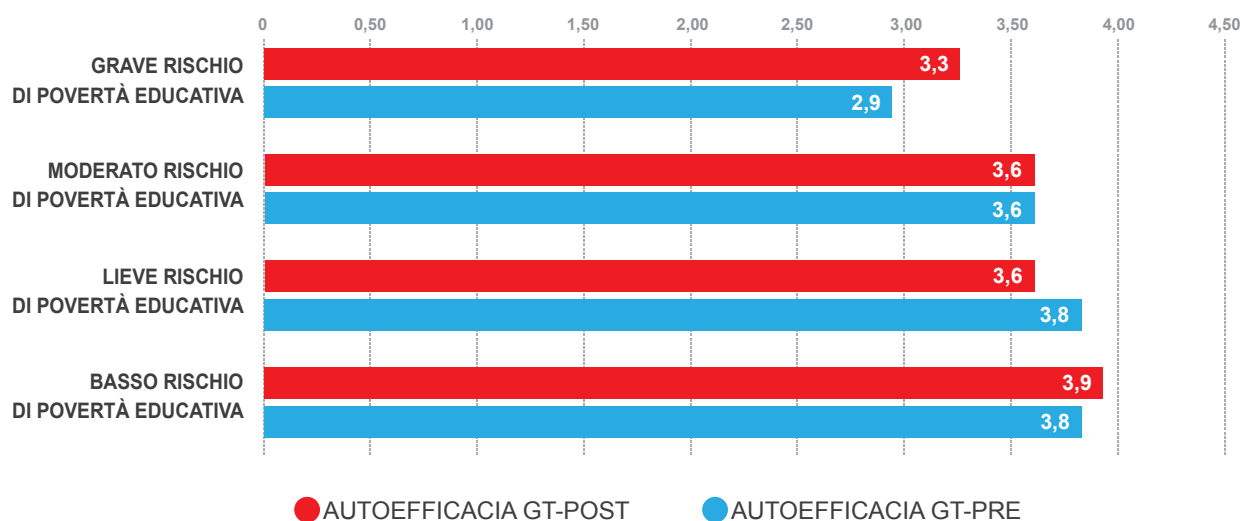
Competenze imprenditoriali suddivise per livelli di competenze per la vita (Gruppo Trattato-POST)



Il punteggio medio dell'autoefficacia non solo aumenta all'aumentare delle competenze per la vita, ma incrementa anche rispetto al grado di rischio di povertà educativa. Nel grafico 17, i valori medi risultanti dal post test osservano un graduale incremento: il punteggio aumenta da 3,3 nel gruppo che registra un grave rischio di povertà educativa, a 3,6 nei gruppi a rischio moderato e lieve, sino ad arrivare al picco di 3,8 negli studenti a basso rischio. **Ancora una volta, chi ha un basso rischio di povertà educativa ha più possibilità di partecipare ad attività culturali ricreative e ottiene un punteggio maggiore rispetto ai coetanei più svantaggiati. Rispetto, invece, all'incremento dei punteggi medi tra pre e post adesione al programma UPSHIFT, ad avere uno scarto maggiore sono proprio quegli studenti che presentano un grave rischio di povertà educativa e passano da un punteggio medio di 2,9 prima della partecipazione alle attività, ad un 3,3 post-intervento. Ad eccezione di chi è individuato come a lieve rischio di povertà educativa, inoltre, per tutte le altre categorie si assiste ad un incremento o mantenimento costante dei valori medi rilevati nel questionario post.**

Grafico 17:

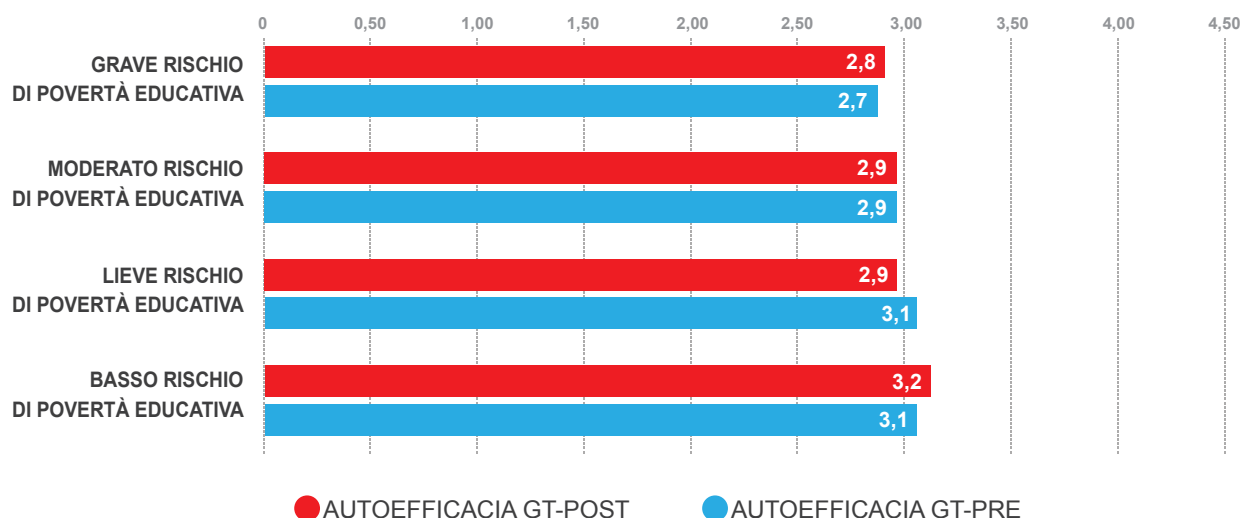
Punteggio medi dell'autoefficacia suddiviso per l'indice di povertà educativa



Risultati simili possono essere osservati nel grafico 18, dove ad essere messi a confronto sono l'indice complessivo della migliorata propensione all'imprenditorialità e i vari livelli di rischio di povertà educativa. Anche in questo caso il punteggio medio rilevato nel post test cresce al diminuire del rischio: da 2,8, a 2,9 a 3,2 in chi ha un basso rischio di povertà educativa. Come per l'autoefficacia, poi, la sola categoria di studenti considerati a lieve rischio di povertà educativa fanno registrare una diminuzione del punteggio medio nel post test rispetto a quanto rilevato nel pre-test. Per chi è a moderato rischio, invece, il valore rimane costante nel tempo; per chi rientra nella categoria a grave e basso rischio, cioè gli estremi della scala, il punteggio medio incrementa di 0,1.

Grafico 18:

Punteggio medi dell'INDICE MIGLIORE PROPENSIONE IMPRENDITORIA
suddiviso per l'indice di povertà educativa



3.2. Analisi dei focus group studenti delle scuole secondarie di II° grado

Nel quadro dell'attività di valutazione qualitativa, volta a completare i risultati misurabili attraverso l'uso di indicatori quantitativi, si è scelto di indagare le percezioni dei principali beneficiari del programma UPSHIFT, sarebbe a dire studenti e studentesse. In particolare, si è deciso di organizzare tre focus group, della durata di circa 90 minuti ognuno, con alcune classi degli istituti secondari di secondo grado che hanno partecipato al programma (Frisina, 2010). La scelta si è basata su un criterio di rappresentatività geografica, tenendo conto delle peculiarità di ogni territorio, al fine di comprendere punti di forza e criticità del programma in relazione al contesto in cui interagisce. In tal senso, i focus group hanno coinvolto una classe dell'IISS Marignoni Polo di Milano, una classe dell'IISS Von Neumann di Roma e tre classi dell'IISS Ferrara di Palermo. Tranne nel caso di Milano, in cui le discussioni si sono svolte online, si è preferito svolgere i focus group in presenza, così da facilitare il coinvolgimento di ragazzi e ragazze e di cogliere nel modo più approfondito possibile gli elementi utili all'analisi.

Come vedremo, i risultati sono ampiamente positivi, sebbene non manchino alcune criticità. Queste ultime derivano soprattutto dalla sensazione che alcune potenzialità del programma possano svilupparsi in misura ancora maggiore. Inoltre, le osservazioni variano a seconda del contesto geografico. Si tratta di una circostanza facilmente immaginabile, essendo ogni territorio caratterizzato da condizioni economiche e sociali molto diverse tra loro. In generale, in ogni caso, è possibile sostenere che per quel che riguarda lo sviluppo di competenze imprenditoriali, la fiducia in sé stessi e la capacità di coniugare una visione d'impresa all'inclusione sociale, il programma ha ottenuto dei riscontri importanti (FFE-YE, 2012). Inoltre, ai fini della piena valutazione dell'analisi, è opportuno tenere presente che i focus group sono stati svolti in assenza degli insegnanti. Questa circostanza ha permesso, quantomeno teoricamente, di ridurre al minimo qualsiasi senso di soggezione che ragazzi e ragazze potessero riscontrare nei confronti del personale docente. In questo modo, si è potuto ottenere un'osservazione quanto più scevra dal sentimento di un giudizio che molto spesso attraversa il rapporto con l'istituzione scolastica, soprattutto nei casi di istituti caratterizzati da una popolazione studentesca segnata da svantaggi socio-economici, alti tassi di abbandono e da conflittualità.

1. Milano

Nel caso della classe dell'IISS Marignoni Polo di Milano, i/le ragazzi/e partecipanti al focus group hanno sviluppato un progetto di un'associazione sportiva volta al superamento delle discriminazioni e della disuguaglianza sociale. In tutti i casi osservati lo sviluppo di competenze imprenditoriali si è sempre

coniugato con un'accresciuta sensibilità sociale e con la capacità di mettere assieme visione d'impresa e inclusività.¹⁴ La rilevazione di Milano è particolarmente positiva; in maniera intuitiva, gli/le adolescenti sono infatti riusciti a intercettare un tema che è ultimamente al centro di una parte importante della letteratura scientifica, che si sta per l'appunto concentrando sulle potenzialità che avrebbe l'attività sportiva nel superamento di barriere e confini sociali (Beuter, 2008; Gillion, Kleim, 2020; Valerio, Claysset, Valerio, 2017). Nelle parole dei ragazzi/e,

«Ci siamo posti prima la domanda su che attività fare, poi come riuscire a raggiungere i nostri clienti e coinvolgerli nella nostra società. Abbiamo organizzato questa associazione sportiva che aveva come fine la lotta alle discriminazioni. Abbiamo iniziato con una quota di iscrizione che andava in base all'Isee, e poi abbiamo deciso di lavorare più nel periodo estivo, perché durante l'inverno c'è la scuola e le attività sono più difficili».

Lo sport svolge un ruolo cruciale nella lotta contro le discriminazioni in molteplici modi. In primo luogo, esso promuove l'uguaglianza, offrendo a persone di diverse etnie, culture, religioni e orientamenti sessuali la possibilità di partecipare e competere insieme, superando le barriere sociali. Inoltre, può essere lo strumento per insegnare dei valori come il fair play, il rispetto e la solidarietà, incoraggiando gli atleti a trattare l'altro con equità (Valerio, Claysset, Valerio, 2017). Attraverso il successo e il riconoscimento degli altri e delle altre, lo sport può dunque offrire modelli positivi e ispirare il cambiamento sociale. I ragazzi e le ragazze coinvolte hanno quindi colto un ambito cruciale in cui esercitare la propria immaginazione imprenditoriale. Del resto, sono riusciti anche nel compito di riflettere sul modo in cui il profitto, necessario alla sua sostenibilità, possa continuare a includere l'attenzione all'inclusività e all'esercizio democratico. In tal senso è la scelta di organizzare i costi di iscrizione a partire dall'Isee di ogni partecipante.

La sensibilità al tema di un'imprenditorialità socialmente attenta e consapevole non si esaurisce in questo. Gli/le adolescenti hanno infatti pensato di arricchire l'attività sportiva con un insieme di attività volte proprio a rinsaldare il legame sociale e a favorire la socializzazione. Si tratta, anche in questo caso, di una visione particolarmente importante perché molti studiosi hanno da tempo posto la questione della "liquefazione" dei legami sociali e di una tendenza a comportamenti caratterizzati dalla mancanza di norme sociali e morali che attraverserebbero questa congiuntura storica (Bauman, 1999; Courpasson, Younes, Reed, 2021).

«È una società sportiva dove colleghiamo tutte le etnie che sono un po' discriminate, nel senso che magari durante gli sport non si sentono bene accolti. Noi forniamo questo tipo di servizio e inoltre, una cosa da aggiungere, è che alla fine di queste attività organizziamo una cena in cui il menù portante è ogni volta di un'etnia diversa. Proviamo così a unire tutte le etnie attraverso il cibo.

Le attività sportive si svolgevano in un centro sportivo, esterno alla scuola, dove c'era una varietà di scelta sportiva e noi accoglievamo questi ragazzi/e di etnie diverse per farli partecipare, aiutarli a partecipare... e poi c'era questa cena con pietanze diverse, per fare integrazione».

Da questo estratto risultano ancor più evidenti le considerazioni di cui sopra. Per quel che concerne, nello specifico, le competenze imprenditoriali, i ragazzi e le ragazze sono riusciti nell'obiettivo di organizzare sistematicamente il lavoro dell'impresa sociale, la sua campagna di marketing e il suo svolgimento. Si tratta di uno degli obiettivi del programma, che comprende una parte relativa anche alla contabilità. Tuttavia, è in questo contesto che è emersa una delle principali criticità riguardanti la classe oggetto d'indagine. A uno sguardo approfondito, infatti, si è rilevato come la divisione dei ruoli, sebbene avvenuta su un piano formale, non ha comportato una altrettanto efficace divisione del lavoro. Dal focus group è emerso infatti come i diversi livelli di partecipazione e implicazione nel progetto rispecchiassero spesso le differenze usuali nel grado di coinvolgimento nelle attività scolastiche. In breve, i ragazzi e le ragazze scolasticamente meno "in difficoltà" e più a loro agio nello studio sono stati/e spesso coloro che si sono maggiormente fatti/e carico delle attività previste da Upshift.

14- Si tratta di uno dei più importanti punti di forza del programma UPSHIFT che abbiamo potuto rilevare attraverso l'analisi qualitativa. In tutti i casi osservati, i ragazzi e le ragazze sono riusciti a raggiungere un equilibrio importante tra la possibilità di fare impresa e l'idea di un'innovazione che abbia come orizzonte l'ideale di una società più giusta, attenta alle disuguaglianze che la attraversano.

Durante tutta la durata dell'interazione, è stato possibile rilevare come un numero esiguo di ragazzi e ragazze si sia fatto carico dell'intero svolgimento delle attività. Se da un lato questi giovani hanno sviluppato delle capacità importanti quanto a competenze di pianificazione, direzione e organizzazione di un lavoro complesso, è inevitabile notare quanto, d'altro canto, alcune potenzialità concernenti il lavoro di gruppo, lo spirito collaborativo e un migliorato rapporto cooperativo siano venute meno. Si tratta di dimensioni che potrebbero essere incrementate attraverso un coinvolgimento e una più sostanziale partecipazione del corpo docente, così da poter osservare più attivamente il distribuirsi del carico di lavoro. Inoltre, una tale partecipazione avrebbe anche l'effetto di incidere sul rapporto alunno/insegnante in dei contesti molto spesso segnati dal conflitto con l'istituzione.

2. Roma

Il caso della classe dell'ISS Von Neumann di Roma è senza dubbio l'esempio più riuscito delle potenzialità del programma UPSHIFT e della sua capacità di innescare processi complementari alle attività didattiche tradizionalmente intese. I ragazzi e le ragazze sono riusciti nell'intento di sviluppare competenze imprenditoriali, spirito di iniziativa, coinvolgimento, programmazione e divisione dei compiti in maniera creativa ed efficace. Non è del resto un caso che questa classe fosse in gara per vincere la competizione nazionale bandita per premiare il miglior progetto imprenditoriale. Il progetto elaborato mostra ancora una volta un'importante capacità di sincretismo e valorizza a pieno gli intenti del programma, sarebbe a dire quello di coniugare lo spirito d'impresa e la sua immaginazione alle più svariate attività umanistiche, al fine di promuovere un'idea di attività e di competenza economica innovativa, inclusiva e socialmente sostenibile.

In particolare, laddove l'indirizzo della classe non riguardava l'arte, gli/le adolescenti hanno pensato di progettare un'azienda di promozione di eventi culturali e museali, basata su un'applicazione, in collaborazione con social network e circuiti editoriali più classici come quelli dei quotidiani. Riportiamo di seguito la dettagliata descrizione delle attività, così come riportata dai ragazzi e dalle ragazze. La spiegazione della loro scelta è di per sé l'indice della creatività che il programma UPSHIFT può stimolare nell'ibridazione dei percorsi di studio. È possibile rimarcare, inoltre, come emerga anche quello spiccato senso di continuità con le attività dell'anno precedente, già sottolineato nel report di valutazione del 2022.

«Allora, abbiamo ripreso il progetto dell'altr'anno, la stessa idea di business. Siamo partiti da quell'idea e l'abbiamo sviluppata. Abbiamo fatto dei colloqui su Zoom con i Dream Coach che ci hanno dato una mano a migliorare la programmazione e la presentazione. Abbiamo suddiviso tutti i ruoli e abbiamo fatto l'organigramma. Le cose principali sono state queste... quindi la creazione, sia a scuola che a casa, di questo progetto e poi alla fine la presentazione. E abbiamo creato un'azienda di comunicazione che promuove musei ai giovani. (...) Ci siamo un po' distaccati dal ramo della nostra scuola perché non trattiamo l'arte, cioè, promuovere i musei sembra più da istituto artistico... ma anche se facciamo informatico, ci piaceva pensare a questo...»

Lo stimolo all'inventività e all'ibridazione è stata senza dubbio foriera di crescita e può essere considerato uno degli obiettivi impliciti di UPSHIFT, poiché è proprio nella creatività e nella "capacità di aspirare" (Appadurai, 2004) che le competenze imprenditoriali possono svilupparsi a pieno. Tuttavia, è necessario sottolineare che si tratta anche di una di quelle dimensioni che i ragazzi e le ragazze hanno rilevato come tra le più critiche. La percezione di partecipare a un progetto che si situa "troppo" al di fuori del loro percorso "tradizionale" è stata interpretata come poco attenta alle specificità del contesto. Tra i punti considerati migliorabili, vi è infatti proprio una maggiore attenzione alle filiere formative e alle particolarità dei molti indirizzi che caratterizzano l'istruzione tecnica e professionale.

In ogni caso, questo non ha inficiato il generale senso di soddisfazione prodotto dal progetto. Tra gli aspetti più interessanti vi è anche un percepito incremento della propria fiducia in sé stessi/e, della capacità di sintesi e della capacità di parlare in pubblico: qualità su cui è necessario intervenire soprattutto in contesti segnati da forte deprivazione materiale (Fagg, Curtis, et al., 2013; Doi, Fujiwara, et al., 2019). Si tratta di dimensioni stimulate dalle opportunità di partecipare a competizioni alla fine del programma UPSHIFT, che hanno portato alcuni/e dei/le ragazzi/e a confrontarsi con una giuria di valutatori e a presentare il lavoro in un tempo ridotto.

«È andata molto bene, ci hanno anche fatto i complimenti. Secondo me è stata molto utile

perché era una presentazione da 3 minuti in cui dovevi presentare tutta l'idea del progetto, il lavoro che abbiamo svolto, quindi è stato un grande lavoro, sia a livello di linguaggio, come esporci, di pensare a quello che volevamo dire ma anche a come organizzare il discorso. Scegliere i punti su cui volevamo attirare l'attenzione... È stato importante, è una cosa che torna nella vita... che poi all'inizio dici "come fai?", ma lo devi fare, devi dire in 3 minuti tutto».

Si tratta di osservazioni che vanno nella direzione di un rafforzamento importante delle life skills che, del resto, sono uno dei piani su cui il programma si proponeva di intervenire. In generale, dunque, è possibile affermare che la realizzazione del programma UPSHIFT non abbia avuto particolari criticità e sia riuscito a intervenire ampiamente sulle molteplici dimensioni che prevede.

3. Palermo

Il caso dell'ISS Ferrara di Palermo è particolarmente interessante quanto a proposte e suggerimenti in ottica di un ulteriore perfezionamento del programma. Innanzitutto, a differenza degli altri due focus, in questa occasione abbiamo avuto la possibilità di interagire con un gruppo di studenti e studentesse provenienti da tutte le classi dell'istituto che hanno partecipato alle attività. I/le ragazzi/e, nonostante abbiano portato a termine con beneficio tutti gli obiettivi delle stesse, si sono soffermati su alcune delle caratteristiche strutturali di UPSHIFT che, a loro avviso, potrebbero essere rese più pertinenti ai percorsi tecnici-professionali.

Ad ogni modo, prima di trattare questo punto, è necessario sottolineare che, quanto agli outcome concernenti sviluppo di competenze imprenditoriali e life skills, anche in questo caso le percezioni sono state largamente positive. Senza percorrere nel dettaglio le molteplici idee aziendali con cui si sono cimentati i vari gruppi, è possibile sottolineare come ognuna di queste confermi quella capacità creativa che è stata rilevata durante tutto il corso dell'attività di valutazione. In tutti i casi, l'idea aziendale si è innestata su tentativi di valorizzazione del territorio, progetti di inclusione sociale o, altrettanto importante dal punto di vista degli/le adolescenti, sulla questione dell'avvicinamento del mercato del lavoro ai percorsi formativi. In questo senso, per fare un solo esempio tra i molti, c'è stata la progettazione di un'organizzazione di promozione di stage da effettuare all'interno delle attività previste dai PCTO.

«Noi fornivamo supporto per l'organizzazione di stage, o comunque fornivamo praticamente tutto quello che serve all'azienda. Aiutavamo a mettere a contatto la scuola con l'azienda e organizzavamo tutto quel che serve, dall'inizio alla fine del percorso. Poi l'idea era di farlo con aziende che lavorano per la rigenerazione di ambienti degradati».

Nonostante le dimensioni di successo appena evocate, come anticipato, i/le ragazzi/e hanno comunque esposto alcune criticità percepite. In particolare, di sicuro interesse, è la preoccupazione espressa riguardo l'assenza di qualsivoglia dimensione effettivamente lavorativa e/o più concretamente pratica. Si tratta di un rilievo emerso all'interno di tutti i sottogruppi che hanno partecipato al focus group.

A tal proposito, è necessario tenere presente che il programma UPSHIFT, inserendosi proprio all'interno delle ore previste dai PCTO, sostituisce le attività previste dall'ex alternanza scuola-lavoro, andando dunque a incidere in maniera importante sul programma scolastico concepito per gli alunni e le alunne. Laddove, come nel caso in essere, il progetto va ad agire su territori in cui le difficoltà legate all'ingresso nel mondo del lavoro sono particolarmente importanti e, inoltre, all'interno di istituti professionali la cui vocazione è quella di una preparazione direttamente professionalizzante, si possono generare malintesi. I ragazzi e le ragazze hanno infatti sostenuto a più riprese l'assenza di dimensioni direttamente valorizzabili nel contesto aziendale e, in taluni casi, tali voci critiche sono giunte ad affermare una preferibilità dell'ex alternanza scuola-lavoro rispetto al genere di attività proposte da UPSHIFT. Ne è un esempio il seguente estratto:

*«Avete preferito fare questo o avreste preferito fare alternanza scuola lavoro?
Io avrei preferito fare alternanza scuola-lavoro. [si genera un brusio generale, ndr]
Ok, tutti?
Sì, sì. [si levano tutte voci concordanti]
Avremmo preferito un lavoro più pratico, fare uno stage o un tirocinio. Troppo teorico. Proprio la scuola italiana ci sembra troppo teorica. Se potevamo scegliere, era meglio l'alternanza».*

Si tratta di una criticità riscontrata, come detto, in tutti i sottogruppi che hanno partecipato al focus group di Palermo. Accanto a questa, e in continuità con le rilevazioni valutative dello scorso anno, è emersa anche la richiesta di un maggior accompagnamento e presenza da parte del Dream Coach e dell'organizzazione di UPSHIFT.

«Non sono stati così essenziali nell'aiutarci. Noi volevamo consigli da gente che lavora, che sa come queste cose vanno fatte. Invece è sempre stato tutto molto teorico, non sono riusciti ad aiutarci come volevamo».

In ogni caso, al di là di queste criticità utili a un miglioramento complessivo del progetto, è importante sottolineare quanto anche in questo contesto la valutazione qualitativa abbia potuto riscontrare un rafforzamento delle competenze su cui il programma UPSHIFT mira a intervenire.

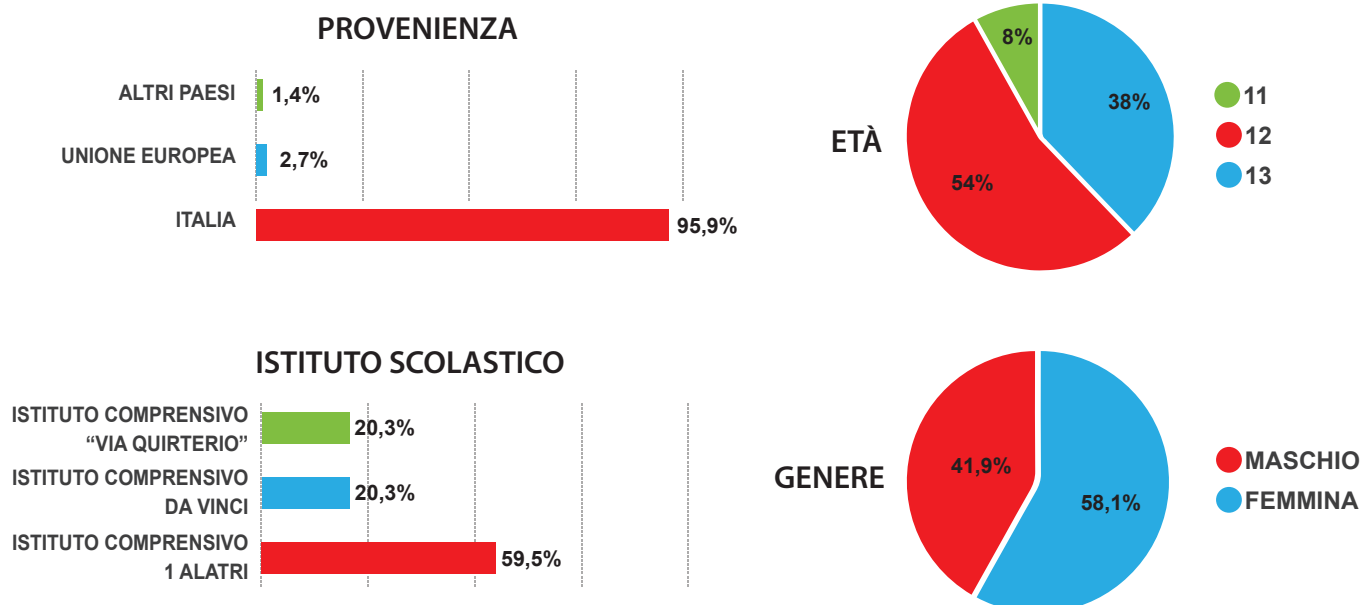
3.3. Analisi della survey studenti delle scuole secondarie di I° grado

Le scuole secondarie di primo grado coinvolte nella valutazione sono state individuate in collaborazione con INDIRE che ha effettuato un'analisi qualitativa tramite l'osservazione delle classi che hanno aderito al programma.

In linea con il disegno valutativo proposto, mediante il questionario per gli studenti, è stata effettuata una valutazione degli outcome individuati per gli studenti frequentanti le scuole secondarie di primo grado aderenti al programma. L'analisi si è concentrata su un totale di 74 questionari completati.

ANAGRAFICA E STATUS SOCIO CULTURALE

La quasi totalità dei rispondenti al questionario è nata in Italia, la distribuzione di genere è leggermente in favore di quello femminile (58,1%) rispetto a quello maschile (41,9%). Inoltre, la maggioranza dei rispondenti ha 12 anni di età (54%) e frequenta le classi seconde. La distribuzione dei rispondenti per istituto registra che la maggioranza (59,5%) dei ragazzi/e ha frequentato l'Istituto Comprensivo "1 Alatri" di Alatri (FR), i restanti rispondenti sono, invece, divisi equamente tra le altre due strutture che hanno partecipato al programma UPSHIFT: l'Istituto Comprensivo "Via Viquarterio" di Pieve Emanuele (MI) e l'Istituto Comprensivo "L. Da Vinci – Comes D.M." di Portici (NA).



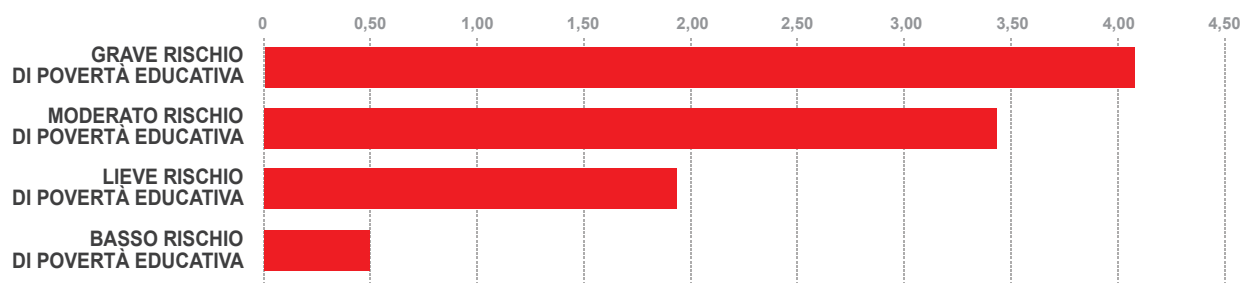
POVERTÀ EDUCATIVA E SCUOLA

Per indagare la dimensione della povertà educativa, nel questionario sono state indagate le dimensioni del capitale culturale oggettivizzato (libri posseduti in casa, strumenti disponibili per lo studio), della partecipazione alle attività extrascolastiche e culturali e il rendimento scolastico.

Il numero approssimativo di libri presenti nelle case degli studenti può rappresentare un indicatore del contesto culturale familiare. Complessivamente, la moda dei casi è il possesso di 26-100 libri; ma è importante sottolineare che una buona percentuale degli studenti indica di possedere solo tra gli 0 e i 10 libri (20,3%) e tra gli 11 e i 25 libri (25,7%). Il dato aggregato di questi casi eccede quello delle categorie 101-200 libri (6,8%), 201-500 (12,2%) e 500+ libri (6,8%), sintomo di una scarsità culturale diffusa anche a causa delle possibilità e delle abitudini familiari.

Inoltre, è stato chiesto agli studenti se nella loro abitazione avessero a disposizione una serie di spazi e strumenti funzionali alle attività di studio. Complessivamente, più del 95% degli studenti possiedono un posto tranquillo, una scrivania dove studiare e un collegamento a internet, leggermente inferiore la percentuale di chi possiede un computer da poter utilizzare (82,4%). La disponibilità di una camera tutta per sé è l'item che ha ottenuto la percentuale più bassa; solamente il 71,6% dei ragazzi/e possiede uno spazio personale. A latere è stato chiesto ai ragazzi/e di indicare il numero di volte, nell'ultimo anno, in cui hanno partecipato ad alcune attività culturali come andare a teatro, al cinema, visitare un museo, monumenti o siti archeologici, andare ad un concerto, leggere un libro. Considerando queste le due variabili precedenti e la partecipazione ad attività extrascolastiche, è stato creato un indice complessivo per descrivere lo stato di eventuale rischio di povertà educativa. Come si può notare nel grafico 20, tra la popolazione degli studenti a cui è stato rivolto il questionario, più del 40% risulta essere ad alto rischio di povertà educativa e più del 30% dei ragazzi/e è ad un moderato rischio di povertà educativa. Analizzando il campione, si può osservare come il 39,5% delle ragazze di genere femminile venga compreso nella categoria ad alto rischio contro il 45,3% del gruppo maschile. Inoltre, procedendo per l'analisi per genere si riscontra che nella categoria a basso rischio di povertà educativa è presente solo il genere femminile.

Grafico 20:
Rischio povertà educativa



Sono stati indagati, poi, i voti complessivi delle principali materie quali Matematica, Italiano e Inglese; nonostante un generale alto rendimento per quasi tutti gli studenti partecipanti al questionario, non mancano esempi di alcune insufficienze più o meno gravi. Se confrontati con l'indice di povertà educativa, si può notare come il rendimento scolastico dei ragazzi/e a rischio sia, nonostante tutto, positivo, con una media sopra la sufficienza in tutte e tre le materie; un possibile esempio di quei "ragazzi resilienti" categorizzati dagli studi Ocse-Pisa. È, però, utile notare come la media delle votazioni risulti più alta al diminuire del rischio di povertà educativa. Chi tende, infatti verso votazioni eccellenti, è spesso una ragazza o un ragazzo che ha un lieve o basso rischio di povertà educativa, come dimostra la tabella 2 seguente.

Tabella 2:

	MATEMATICA	ITALIANO	INGLESE
GRAVE RISCHIO DI POVERTÀ EDUCATIVA	7	7,29	6,68
MODERATO RISCHIO DI POVERTÀ EDUCATIVA	7,64	7,96	7,8
LIEVE RISCHIO DI POVERTÀ EDUCATIVA	8,93	8,79	9,14
BASSO RISCHIO DI POVERTÀ EDUCATIVA	8,75	8,75	9,25

LIFECOMP

Uno degli outcome mappati tramite la Teoria del Cambiamento descritta nei precedenti paragrafi è il rafforzamento delle LifeComp, competenze che “possono aiutare le persone a diventare più resilienti e a gestire le sfide e i cambiamenti nella loro vita personale e professionale in un mondo in continua evoluzione”. Facendo riferimento al framework teorico e alla strutturazione del programma UPSHIFT per le scuole secondarie di primo grado, i subcostrutti considerati nell’analisi hanno fatto riferimento alle seguenti competenze: consapevolezza di sé, gestione delle emozioni, gestione dello stress, empatia, comunicazione efficace, relazioni efficaci, pensiero critico, pensiero creativo, decision-making, problem solving.

Quasi tutte le dimensioni indagate ottengono un punteggio medio complessivo medio-alto, con particolare menzione per la capacità di intrattenere e mantenere relazioni efficaci che raggiunge un punteggio medio di 4, la consapevolezza di sé con 3,8 e l’empatia con un punteggio di 3,7. Come dimostrano Morselli e Orzes (2023), in programmi basati sull’acquisizione di competenze imprenditoriali, i ragazzi/e sviluppano maggiormente tutte quelle competenze socio-emotive connesse al lavoro di gruppo e alla collaborazione con gli altri; come dimostrano i dati, il caso di UPSHIFT non fa eccezione. Tutte le altre competenze raggiungono un punteggio medio al di sopra del valore 3 in riferimento alla scala utilizzata (scala Likert da 1 a 5) ad eccezione delle due competenze che sembrano essere state quelle meno sviluppate dai ragazzi/e in seguito alla partecipazione alle attività di UPSHIFT, ovvero la gestione delle emozioni, punteggio medio di 2,3, e la gestione dello stress, punteggio medio di 2,5. Tale dato, relativamente negativo, sottende tutta una serie di fattori aleatori quali le difficoltà dell’adolescenza e il periodo di cambiamento e di passaggio quale la pubertà che influenzano non poco il carattere e il temperamento dei giovani studenti (Goddings et al. 2012). D’altronde, come fa notare Sotardi (2017), l’età dei ragazzi/e qui presi in considerazione è una delle più delicate poiché le responsabilità degli studenti diventano più complesse sia in termini di compiti accademici (ad esempio, compiti a casa, progetti collaborativi e test standardizzati), che di pressione sociale. Inoltre, a questa età i ragazzi/e iniziano ad essere più consapevoli e a sentire il peso di dover mostrare una condotta appropriata per quanto riguarda la cooperazione e l’autocontrollo in tutte le situazioni scolastiche e nel rapporto con gli altri; ciò contribuisce al sovraccarico del ragazzo (Sotardi, 2017). Pertanto, i dati analizzati sono coerenti con quanto emerge dalla letteratura scientifica e dimostrano la difficoltà per quanto riguarda la gestione di emozioni e stress da parte dei ragazzi/e adolescenti.

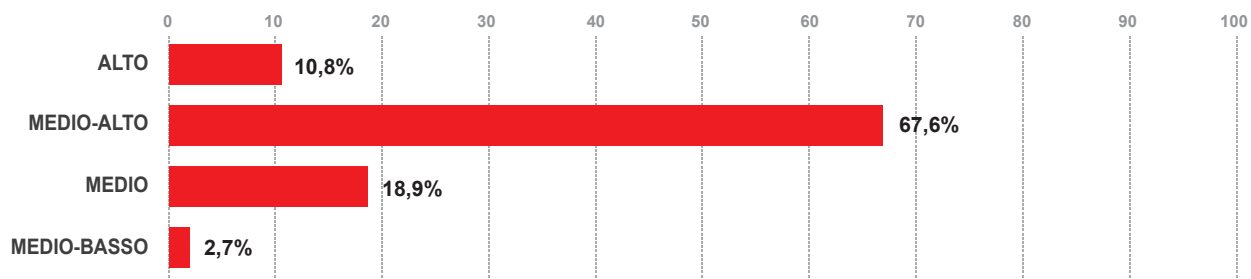
Tabella 3:

Punteggi medi dei sub-costrutti delle competenze per la vita

COMUNICAZIONE EFFICACE	3,4	PROBLEM SOLVING	3,4
EMPATIA	3,7	CONSAPEVOLEZZA DI SÉ	3,8
PENSIERO CREATIVO	3,5	GESTIONE DELLE EMOZIONI	2,3
PENSIERO CRITICO	3,1	GESTIONE DELLO STRESS	2,5
DECISION MAKING	3,6	RELAZIONI EFFICACI	4

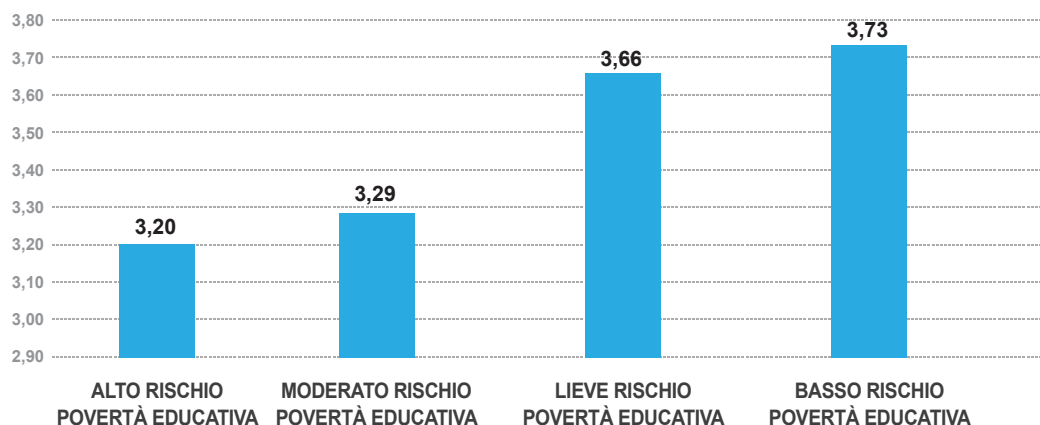
A seguito della creazione di un indice generale che restituisse il dato relativo alle LifeComp in maniera complessiva, si può notare una netta prevalenza del livello “medio-alto” (67,6% dei casi) e una buona percentuale riscontrata per il livello “alto” (10,8%). Nella distribuzione non si registrano casi con un livello ‘basso’ (Grafico 21).

Grafico 21:
Indice Life Comp



Il dato relativo alle LifeComp è stato confrontato con i livelli di rischio povertà educativa precedentemente analizzato, al fine di comprendere eventuali differenze tra i ragazzi/e ad alto rischio e quelli a basso rischio. Come è possibile notare nel grafico 22, **gli studenti che rientrano nella categoria “alto rischio povertà educativa” registrano il punteggio più basso di competenze per la vita**. La connessione tra le due dimensioni è forte e registra punteggi maggiori per le competenze per la vita al ridursi del rischio povertà educativa.

Grafico 22:
Punteggi medi dell'indice lifeskills suddiviso per livelli di rischio povertà educativa



ENTRECOMP

Per quanto riguarda, invece, il rafforzamento delle EntreComp, ovvero le competenze imprenditoriali utili a costruire un ponte formativo tra il mondo scolastico e quello del lavoro, sono state indagate le dimensioni afferenti alle tre macroaree del framework teorico sviluppato dell'Unione Europea: "Idee e opportunità" (riconoscere le opportunità, creatività, pensiero etico e sostenibile), "Risorse" (autoconsapevolezza e autoefficacia, motivazione e perseveranza, mobilitare le risorse, mobilitare gli altri, conoscenze economico-finanziarie), "In azione" (pianificazione e gestione, affrontare l'incertezza, l'ambiguità e il rischio, lavorare con gli altri). Per comprendere se e quanto il programma UPSHIFT abbia influito nel rafforzare tali competenze, sono state formulate una serie di domande in termini di attribuzione per valutare il cambiamento vissuto dai ragazzi/e. I punteggi medi dei singoli subcostrutti si posizionano tutti nell'estremo positivo della scala utilizzata (Likert da 1 a 5) a dimostrazione dell'efficacia del lavoro di rafforzamento di competenze del XXI secolo grazie alle attività di UPSHIFT. Le dimensioni che fanno riscontrare un punteggio medio maggiore sono "lavorare con gli altri" il cui punteggio è 3,8 e "motivazione e perseveranza" con 3,6. Rispettivamente, tali indicazioni sono in linea con gli studi di Morselli e Gorenc (2022) secondo cui il "teamwork" è la competenza che viene sviluppata maggiormente all'interno della partecipazione a programmi e attività basati sull'uso delle EntreComp; e con quanto riscontrato da Paniagua e Istance (2018) che rilevano come una didattica basata sull'apprendimento esperienziale e sulla risoluzione dei problemi, aumenti proprio l'impegno e la motivazione e, di conseguenza, promuova il deep-learning. Come è possibile notare nella tabella sottostante, poi, tutte le altre dimensioni prese in considerazione ottengono un punteggio uguale o superiore al valore di 3,3, posizionandosi nell'estremo positivo della scala utilizzata.

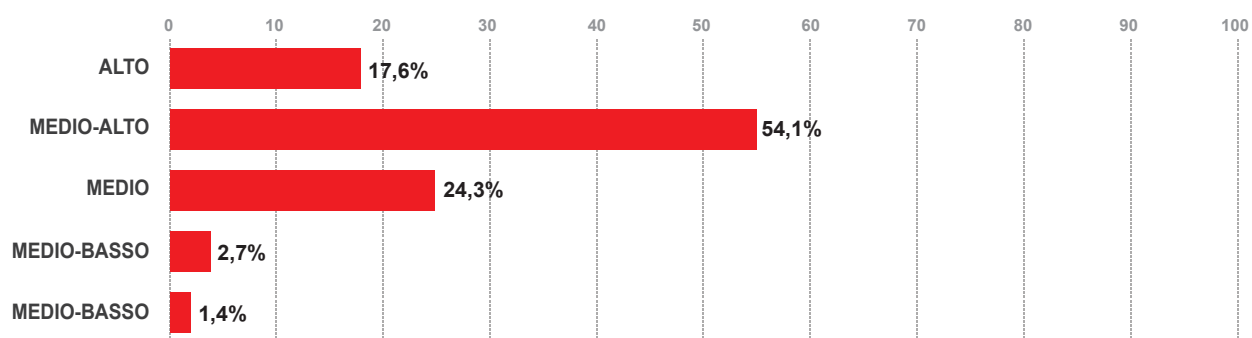
Tabella 4:

Tabella 4: Punteggi medi dei sub-costrutti delle competenze imprenditoriali

RICONOSCERE LE OPPORTUNITÀ	3,3
CREATIVITÀ	3,3
PENSIERO ETICO E SOSTENIBILE	3,3
AUTOCONSAPEVOLEZZA E AUTOEFFICACIA	3,5
MOTIVAZIONE E PERSEVERANZA	3,6
MOBILITARE LE RISORSE	3,4
CONOSCENZE ECONOMICO-FINANZIARIE	3,3
MOBILITARE GLI ALTRI	3,5
PIANIFICAZIONE E GESTIONE	3,3
AFFRONTARE L'INCERTEZZA, L'AMBIGUITÀ E IL RISCHIO	3,5
LAVORARE CON GLI ALTRI	3,8

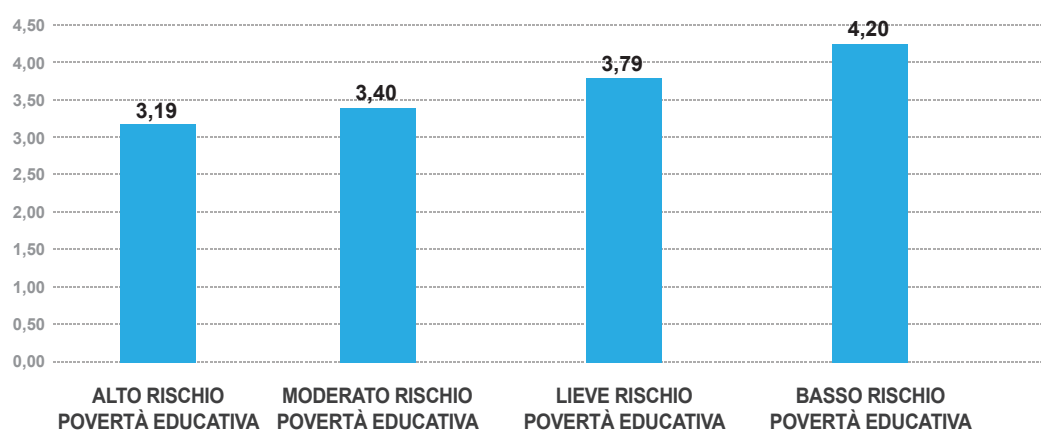
A seguito della costruzione di un indice complessivo anche per le EntreComp, il punteggio medio riscontrato è di 3,4; nella suddivisione per livelli, si può notare una netta prevalenza di ragazzi/e che hanno un livello "medio-alto" (54,1%) e una buona percentuale per il livello "alto" (17,6%). Non mancano, però, percentuali risibili per quanto riguarda l'estremo negativo della classificazione utilizzata: 2,7% per il livello "medio-basso" e 1,4% per il livello "basso".

Grafico 23:
Indice Entrecomp



Nel grafico 24 è possibile analizzare l'acquisizione delle competenze imprenditoriali per i livelli di rischio povertà educativa. Nello specifico, come per le LifeComp, si osserva un trend crescente del punteggio medio delle entrecomp al ridursi del rischio di povertà educativa. Infatti, i/le ragazzi/e alto rischio povertà educativa registrano un punteggio medio inferiore di un punto rispetto ai/alle ragazzi/e con un basso rischio di povertà educativa.

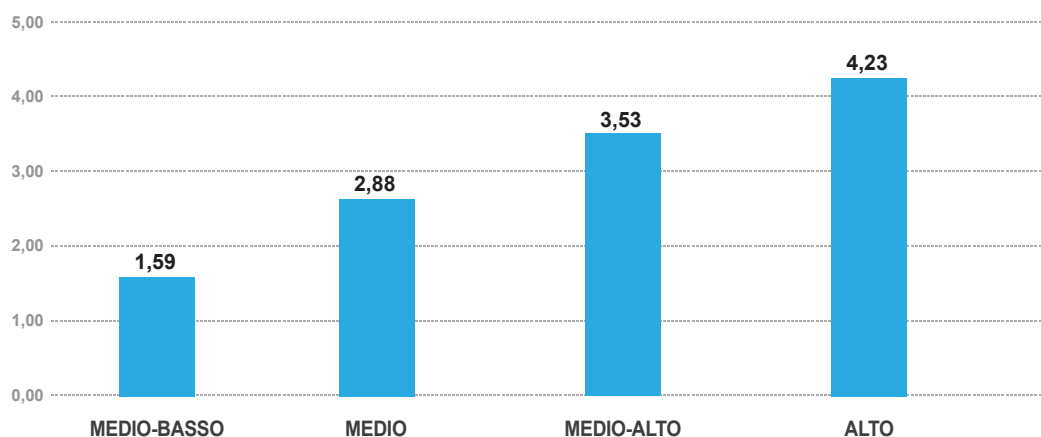
Grafico 24:
Punteggi medi dell'indice entrecomp suddiviso per livelli di rischio povertà educativa



Nel grafico 25 sono riportati i punteggi medi dell'indice delle EntreComp per i livelli dell'indice delle competenze per la vita; come si può notare, c'è un'evidente interconnessione tra le due dimensioni e, **al crescere delle competenze per la vita corrispondono valori alti delle competenze imprenditoriali**. È evidente che chi possiede un alto o medio-alto livello di LifeComp registra punteggi elevati sulle competenze imprenditoriali e, al contrario, chi ha un medio-basso livello di competenze per la vita ha, conseguentemente, un basso livello di competenze imprenditoriali. Anche se non è possibile comprendere perfettamente la direzione causale tra le due dimensioni, è comunque importante evidenziare la loro forte interconnessione.

Grafico 25:

Punteggi medi dell'indice delle entrecomp per i livelli dell'indice delle Lifecomp



FUTURO

Uno degli outcome mappati nella ToC per le scuole secondarie di primo grado faceva riferimento ad un maggiore orientamento e pianificazione al futuro; è stato, quindi, chiesto agli studenti di indicare quanto il programma UPSHIFT li avesse aiutati a scoprire professioni e lavori che non conoscevano, a capire in quale scuola secondaria di secondo grado iscriversi, ad avere delle idee su un possibile lavoro da fare in futuro. Pur non essendo uno degli obiettivi dell'intervento di UPSHIFT e non essendo previste attività specifiche relative a tali dimensioni, è stato utile analizzare se e come il programma potesse contribuire a orientare i ragazzi/e verso scelte future. Non sorprende, quindi, che i punteggi medi riscontrabili per i tre subcostrutti siano leggermente sotto il valore 3 della scala utilizzata, ad eccezione dell'item riferito ad una maggiore conoscenza di professioni e lavori a loro sconosciuti.

Tabella 5:

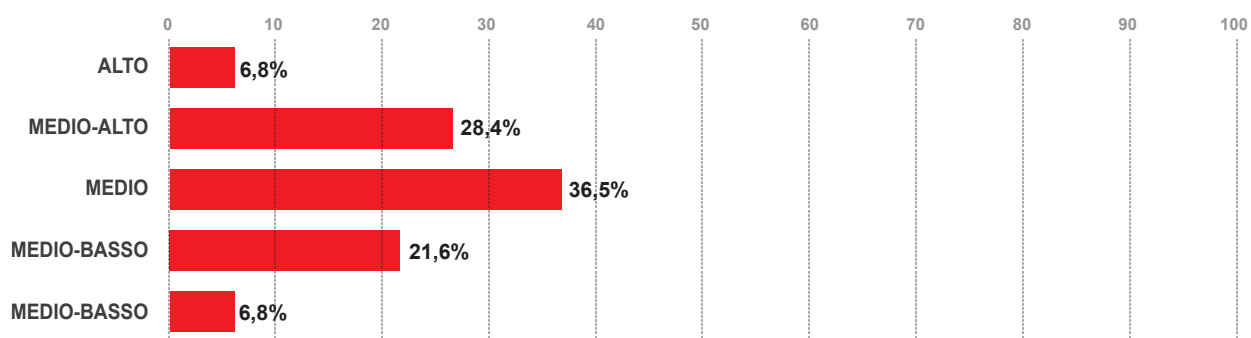
Tabella 5: Punteggi medi relativi alla dimensione dell'orientamento formativo

SCOPRIRE PROFESSIONI E LAVORI SCONOSCIUTI	3,01
ORIENTAMENTO ALLA SCUOLA SECONDARIA DI SECONDO GRADO	2,50
ORIENTAMENTO AD UNA POSSIBILE PROFESSIONE FUTURA	2,88

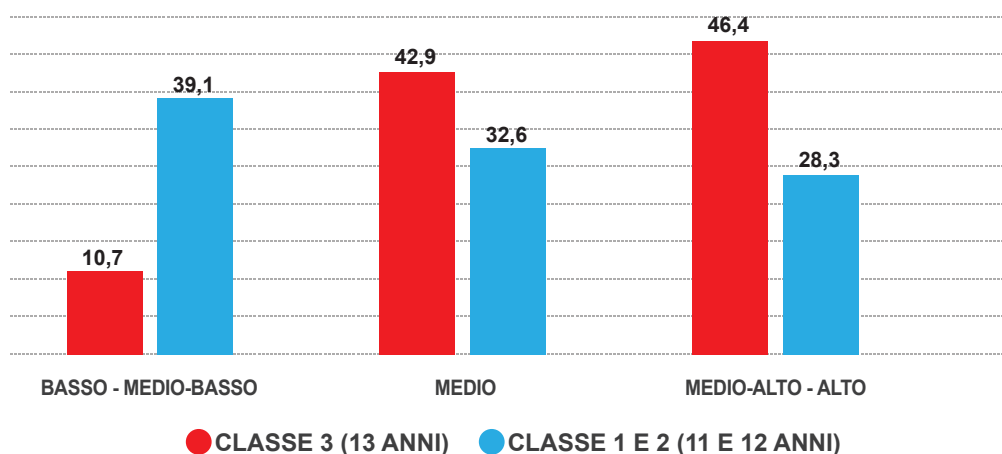
L'indice sottostante riporta la suddivisione in livelli per l'orientamento al futuro e restituisce un quadro complessivamente buono, nel quale la maggioranza dei ragazzi/e presenta un livello "medio" (36,5% del totale) o "medio-alto" (28,4%), con una rilevante percentuale per quanto riguarda il livello "medio-basso" (21,6%). Ancora una volta, il dato non stupisce, data la mancanza di una diretta correlazione tra le attività del programma e l'outcome mappato. Ad influire sul dato complessivo, inoltre, potrebbe essere l'età degli studenti e il relativo posizionamento all'interno del percorso scolastico: in questo caso i ragazzi/e di età maggiore, frequentanti la classe terza, ottengono punteggi leggermente maggiori rispetto ai compagni delle classi inferiori. Il programma UPSHIFT ha dimostrato di avere una discreta influenza sull'orientamento e la pianificazione al futuro soprattutto su chi frequenta l'ultima classe delle scuole secondarie di primo grado e che la partecipazione alle attività promosse dal programma fornisce input degni di nota in tal senso. In accordo con tali dati, Johnson et al. (2014) riportano come, essendo un processo di sviluppo, ci si aspetta che l'orientamento al futuro diventi maggiore con l'avanzare dell'età, in quanto sono maggiori le possibilità di pianificazione e di ancoramento alla realtà.

Grafico 26:

Indice Orientamento al Futuro

**Grafico 27:**

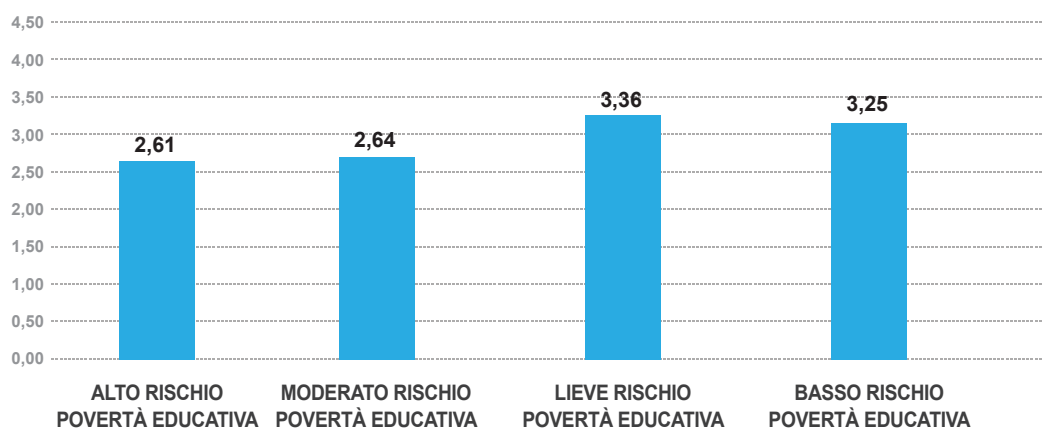
Indice orientamento al futuro per classi/età



Nonostante i valori di cui sopra, ancora una volta il confronto con l'indice relativo alla povertà educativa conferma il trend osservato nelle precedenti analisi ed evidenzia una differenza nei valori riscontrati per i ragazzi/e non a rischio povertà educativa e quelli considerati a rischio. Lo status socio-economico e i fattori interni al nucleo familiare possono avere un impatto significativo sulla condizione familiare, sia positivo che negativo (Johnson et al., 2014). Il grafico 28 avvalorla la tesi dei ricercatori e, in particolare, evidenzia che a livelli alti e moderati di rischio di povertà educativa si registra una minore capacità di programmare o avere idee chiare sul proprio futuro.

Grafico 28:

Punteggi medi dell'indice orientamento al futuro suddivisi per livelli di rischio povertà educativa



3.4. Analisi focus group docenti delle scuole secondarie di I° grado

Nel mese di giugno 2023, è stato realizzato un focus group online che ha coinvolto 3 docenti delle tre scuole secondarie di primo grado partecipanti. Le partecipanti hanno avuto il ruolo di referenti e coordinatrici del programma oltre che nell'implementazione delle attività nelle classi. Per l'I.C. "Via Viquarterio" di Pieve Emanuele è stata intervistata un'insegnante di matematica e scienze; per l'I.C. "Da Vinci Comes" di Portici un'insegnante di lettere referente di Avanguardie Educative a scuola; mentre per l'I.C. "Dante Alighieri" di Alatri una coordinatrice di classe, insegnante di lettere e referente di educazione civica.

CONTESTO TERRITORIALE, MOTIVAZIONE E PROCESSO

I contesti territoriali di riferimento presentano delle caratteristiche simili essendo Istituti Comprensivi composti da poche sezioni e ubicati in paesi di provincia. Il livello socio-economico è omogeneo, principalmente di livello medio. Le scuole hanno deciso di partecipare al programma spinte dalla curiosità e dall'interesse per le tematiche trattate, considerandolo una proposta nuova e costruttiva, anche in termini di educazione all'imprenditorialità e di orientamento.

«Il progetto ci è sembrato subito molto interessante anche perché nel nostro Istituto ci dedichiamo molto all'orientamento quindi non avendo mai fatto nulla di educazione all'imprenditorialità sembrava molto interessante qualcosa di nuovo da proporre ai ragazzi/e che comunque lo hanno accolto con molto entusiasmo.»

«Lo abbiamo abbracciato volentieri perché nel primo quadrimestre, per quanto riguarda l'educazione civica, avevamo trattato un altro tipo di argomento e questo ci è sembrato un'alternativa nuova, diversa e valida per affrontare la programmazione, un progetto, un qualcosa di nuovo per l'educazione civica nel secondo quadrimestre.»

La prima attività implementata ha riguardato la formazione rivolta ai docenti che è consistita di due incontri online durante i quali è stato presentato il programma e i suoi obiettivi, le fasi e le attività, il materiale fornito. Sono state discusse anche le tematiche e le competenze che avrebbero sviluppato gli studenti. Rispetto all'applicazione pratica e all'implementazione delle attività, le docenti hanno ricevuto, direttamente "sul campo", il sostegno e la guida dei formatori durante le attività in presenza, i quali hanno fornito suggerimenti ed esempi e spiegato le varie metodologie da applicare.

La referente dell'Istituto di Pieve Emanuele ha seguito più nel dettaglio la prima e la terza fase del programma, mentre la seconda, l'Innovation and Creativity Camp, per questioni logistiche è stata implementata da altri colleghi; le altre referenti hanno seguito e implementato il programma in tutte le sue fasi. Complessivamente, l'andamento e lo svolgimento delle attività sono stati positivi. In tutti gli Istituti, nei mesi di maggio e giugno sono state realizzate le giornate finali del programma. Con entusiasmo e soddisfazione, gli studenti hanno presentato alla comunità scolastica, commercianti e alle autorità locali, le proprie idee imprenditoriali, riscontrando molto successo.

DIMENSIONI DI OUTCOME

Le docenti concordano nel sostenere di aver **rafforzato e acquisito nuove competenze professionali legate al loro ruolo di educatrici e insegnanti, soprattutto in riferimento a tecniche di coinvolgimento degli alunni e nuove metodologie capaci di apportare un miglioramento nel loro approccio all'insegnamento.**

«Ogni nuova esperienza è sempre un arricchimento. Anche noi insegnanti impariamo tutti i giorni a scuola con i nostri alunni tante cose; questa, a maggior ragione, ed è stata una cosa in più, una cosa nuova. Abbiamo sicuramente appreso nuove tecniche di coinvolgimento dei ragazzi/e, alcune metodologie nuove, sicuramente ci ha spronato a migliorare anche a noi.»

«Ci sarà utile per noi nel futuro nel nostro approccio all'insegnamento»

«Anche per me è stato molto utile e formativo»

Le docenti riportano che, grazie al programma, hanno avuto l'opportunità di osservare gli studenti durante i lavori di gruppo, conoscerli maggiormente e cogliere nuove loro caratteristiche, soprattutto legate alla creatività e alla sperimentazione di sé, aspetti ritenuti molto importanti nel rapporto con gli alunni. La suddivisione degli alunni in gruppi, realizzata dai formatori, ha inoltre permesso alle docenti di osservare studenti che non avevano mai lavorato insieme.

«Era la prima volta che facevano un lavoro del genere in gruppo ed è stato molto interessante osservarli; hanno anche avuto delle bellissime idee. Sono stati una rivelazione»

«Hanno fatto tanti lavori di cooperative learning però mai in quella divisione di gruppo, quindi anche questo mi è piaciuto: ho visto persone lavorare insieme che non avevano mai lavorato insieme, e hanno prodotto degli ottimi risultati»

Un'altra tematica emersa dal confronto fa riferimento alla possibilità per le docenti di osservare gli alunni nell'affrontare nuove difficoltà, come ad esempio "pensare a cosa creare in poco tempo, quale potesse essere un nuovo prodotto capace di suscitare interesse", e le loro modalità di approcciare e rapportarsi a questa nuova proposta.

Per quanto riguarda gli alunni, le docenti riportano un **alto livello di coinvolgimento e propositività durante le attività del programma**. La maggior parte degli alunni ha "accolto il progetto" in maniera positiva, mostrando interesse, entusiasmo e curiosità. Non sono mancati momenti di dubbio, come ad esempio timori rispetto alle tempistiche e alla buona riuscita nella creazione delle idee imprenditoriali, difficoltà che sono state affrontate dai partecipanti in maniera costruttiva. **Le attività sono state svolte senza limiti o ostacoli anche da alunni con BES e DSA; le docenti, infatti, concordano nel considerare il programma adatto a questo target, soprattutto grazie ai lavori di gruppo che hanno facilitato lo svolgimento delle attività favorendo l'inclusione e la collaborazione.**

«Sono stati contenti, entusiasti, gli è piaciuto. Hanno avuto anche loro dei piccoli momenti di difficoltà e anche un po' di stanchezza in alcuni momenti, però l'hanno superata benissimo e l'hanno accettato bene; per loro questo progetto è stato una sfida, positivo assolutamente.»

«Anche nel mio caso, erano cose alla loro portata, poi è chiaro, alcune cose le abbiamo facilitate però lavorando maggiormente in gruppo laddove non riusciva uno arrivava l'altro, quindi non è un problema, hanno potuto partecipare tutti. Nessuno escluso. Anzi, queste sono attività molto inclusive, permettono ai ragazzi/e di essere coinvolti e riuscire a fare anche laddove da soli non riuscirebbero.»

Dalle esperienze delle referenti, emergono numerosi cambiamenti e risultati osservati nei ragazzi e nelle ragazze grazie alla partecipazione al programma. In primo luogo, "UPSHIFT" ha permesso agli alunni di mettersi in gioco sperimentando e rafforzando alcune competenze, tra cui capacità comunicative, organizzative e di leadership. Tutto il processo di ideazione, concluso con la presentazione dei propri prodotti innovativi, ha permesso loro di accrescere la loro autostima ed autoefficacia.

«Hanno approfittato di questo progetto per mettersi in gioco, per chi magari era più timido banalmente anche nel parlare in pubblico quando hanno presentato il power point. Si sono messi in gioco, cosa che in altre circostanze non avrebbero fatto. Si sono sentiti. Questa è una cosa che ho notato in più di uno dei miei studenti.»

«Il non fermarsi dinanzi le difficoltà, è stata una cosa importante secondo me, proprio voler fare, voler arrivare a un risultato nonostante quelle che potessero essere le difficoltà.»

La sperimentazione di sé è avvenuta non solo in riferimento alle proprie capacità, ma anche dal punto di vista pratico in relazione alle diverse attività che sono state portate avanti dagli studenti per la realizzazione delle idee imprenditoriali. Il percorso, inoltre, prevedendo impegno, costanza e capacità organizzative, **ha favorito un incremento del senso di responsabilità dei ragazzi/e**, permettendo loro di crescere anche su questo aspetto.

«Il mettersi in gioco proprio nel lavoro pratico. [...] è stata una cosa stimolante anche per gli altri perché vedendo uno poi anche gli altri hanno preso coraggio e hanno provato anche loro.»
«Ho notato che hanno anche aumentato il loro livello di responsabilità, sono usciti da questa

esperienza un po' più responsabili. Perché sapevano che la buona riuscita dipendeva da loro quindi dovevano comunque impegnarsi. Sono cambiati sicuramente in questo. Il progetto gli ha permesso di maturare, di responsabilizzarsi.»

Le docenti concordano sui cambiamenti generati dai lavori di gruppo, sottolineando l'importanza di queste tipologie di attività nel **rafforzare la collaborazione tra gli alunni, le capacità di socializzazione e il clima di classe.**

«A meno che non siamo noi ad "assegnargli" dei lavori di gruppo, loro non sempre si dedicano all'interno della scuola ad attività di gruppo, questa è stata l'occasione anche per creare una bella collaborazione. Anche tra chi magari normalmente non collabora tanto con il compagno.»
«Gli è servito tantissimo perché faranno tesoro di questa esperienza che è servita anche per unirsi come classe, abbiamo notato che è servito tanto.»

Rispetto alla dimensione delle competenze imprenditoriali, il programma ha favorito la loro formazione ed acquisizione. Tra le competenze, la creatività, l'innovazione, la pianificazione strategica e la risoluzione dei problemi, sono quelle maggiormente osservate dalle referenti intervistate.

«Sicuramente la formazione e l'acquisizione di competenze imprenditoriali. Loro hanno reagito positivamente, la creatività, lo hanno affrontato in maniera creativa, anche un po' competitiva, si è sviluppata una sana competizione.»
«Alcuni in particolare hanno avuto delle idee interessanti e [...] hanno attuato delle strategie tecniche interessanti.»

La dimensione dell'orientamento e della pianificazione del futuro sembrerebbe essere quella che ha generato minori risultati, sicuramente anche a causa dell'età dei partecipanti in quanto molti frequentavano la prima o la seconda classe delle scuole secondarie di primo grado. Le docenti comunque affermano che per alcuni alunni, è stata un'esperienza stimolante e fonte di ispirazione.

«Per la classe prima, non so, ancora hanno idee molto confuse su tutto. Le seconde magari sì, loro hanno le idee già un po' più chiare.»
«A me qualcuno ha mostrato qualche interesse imprenditoriale.»
«Che abbia potuto innescare in loro qualche idea un po' più chiara sul futuro e su ciò che vogliono fare, forse non l'ho notata o percepita io, ma nelle mie classi questa cosa non l'ho vista a tal punto di innescare questo in loro, o magari non lo hanno esternato a me, ma no questo no.»

Essendo stato il primo anno di sperimentazione del programma "UPSHIFT" nelle scuole secondarie di primo grado, durante il focus group è stata indagata anche la sua efficacia e scalabilità in relazione a questo target. **Complessivamente il programma è ritenuto adatto ed efficace per questa fascia di età;** emergono comunque delle osservazioni rispetto alla classe frequentata. Gli alunni delle classi seconde, essendo più grandi, hanno mostrato maggiore autonomia nello svolgimento delle attività realizzate in classe e a casa. Gli studenti delle classi prime, nonostante la buona riuscita e l'esperienza positiva, hanno sperimentato alcune difficoltà in più rispetto ai compagni più grandi. Le docenti suggeriscono che, per andare maggiormente incontro alle necessità degli alunni più piccoli, si potrebbero apportare alcune semplificazioni ai contenuti e alla strutturazione delle attività.

«Sicuramente le seconde erano un po' più autonome, avendo un anno in più di esperienza, di lavori di gruppo, quindi le seconde hanno potuto lavorare in autonomia totale. Le prime, devo dire che ci hanno stupito perché avevamo più perplessità, in alcuni momenti chiaramente hanno avuto bisogno di qualche aiuto però parlando in una prospettiva futura sicuramente si può proporre anche alle prime, magari semplificando qualcosina, se gli si vuole andare un po' più incontro ma è fattibile anche per le prime.»

Rispetto alla scalabilità del programma, come anche espresso da una delle docenti intervistate, sarebbe importante considerare e allargare la sperimentazione anche in altri contesti.

«Io ho lavorato con due classi seconde e devo dire che i ragazzi/e hanno risposto bene. Penso che non ci dovrebbero essere difficoltà; poi dipende sempre dai contesti, immagino in altre classi che ho avuto o in altri quartieri di Napoli, probabilmente non avrebbe avuto lo stesso effetto.»

PUNTI DI FORZA, CRITICITÀ E MIGLIORAMENTI

Le tipologie di attività implementate e le metodologie educative utilizzate rappresentano un punto di forza del programma in quanto favoriscono lo sviluppo della creatività e lo sviluppo di competenze. Tutto il processo viene descritto come stimolante e dinamico, sia per le insegnanti che per gli alunni. Le docenti concordano sulla rilevanza e la completezza degli argomenti trattati e sulla preparazione e disponibilità dei formatori.

«Le tre sfide comprendevano tutto: cittadinanza attiva, digitale, sostenibilità, inclusione.»
«Gli argomenti trattati sono stati tanti e riprendevano un po' quelle che sono le competenze chiave in materia di cittadinanza, che noi dobbiamo seguire, secondo me è abbastanza completo come tipologia di argomenti trattati. Riprendevano tutte quelle che sono le competenze chiave a cui noi ci atteniamo, molto completo. Loro potevano spaziare.»

La criticità maggiore sperimentata dalle docenti fa riferimento alle tempistiche di implementazione del programma, che nell'anno in questione ha avuto difficoltà organizzative ritardandone l'avvio. In primo luogo, sottolineano la necessità di diluire maggiormente le tempistiche in quanto ritenute troppo concentrate. Riportano, infatti, di aver avuto difficoltà soprattutto a maggio per la realizzazione dell'ultima fase e la preparazione dell'evento finale, mese durante il quale gli insegnanti e gli alunni sono impegnati nel rispettare le scadenze, realizzare verifiche e uscite didattiche.

«Secondo me, un punto di debolezza fa riferimento ai tempi. Andrebbe forse diluito più nel tempo, è stato tutto troppo concentrato e a scuola le attività, le scadenze sono tante, i corsi, noi siamo sempre pieni di tante cose da fare. Quindi benissimo però come elemento da migliorare la tempistica.»
«Maggio è un mese proprio critico perché ci sono le uscite didattiche, la conclusione del quadrimestre, ci sono le verifiche, c'è tutto a maggio. Quindi sì, la tempistica va rivista.»

L'impegno richiesto in relazione al tempo a disposizione rappresenta una criticità che ha avuto alcune ripercussioni sia sugli alunni, in termini di stanchezza in particolar modo per i partecipanti più piccoli, sia sul lavoro dei docenti, rappresentando un carico lavorativo. Le docenti suggeriscono di prevedere l'inizio delle attività nel primo quadrimestre per avere maggior tempo a disposizione e diluire le attività.

«È stato sicuramente un bel progetto, abbastanza impegnativo, perché richiedeva diverse fasi. Tante ore concentrate, un po' stancante, in particolare lo abbiamo notato di più per le classi prime però era anche normale perché essendo più piccoli per loro era un primo approccio a questo tipo di attività.»
«Difficoltà per i tempi stretti a volte, soprattutto con le materie quindi anche nella collaborazione di qualche collega perché ovviamente dipende dalle ore di insegnamento per ogni materia e per i colleghi che insegnano meno ore è stato più difficile. Tutto in tempi stretti.»

Il carico lavorativo è una criticità che si è verificata anche a causa di un basso numero di colleghi coinvolti nella realizzazione del programma. Le referenti, infatti, si sono occupate del coordinamento e dell'implementazione delle attività collaborando con poche persone. Iniziando prima il percorso e strutturandolo nell'arco di più mesi potrebbe essere facilitato il coinvolgimento dei docenti sia nella formazione che all'effettiva partecipazione alle attività.

«Diciamo che io e una collega, abbiamo impiegato tante delle nostre ore pur di non toglierle agli altri. Poi sono stati tutti interessati ma a livello pratico siamo state in due ad occuparcene.»
«A scuola ci sono tanti progetti ed essendo poche sezioni partecipiamo sempre gli stessi docenti a tanti progetti. Poi alcuni hanno solo due ore di lezione e non possono dedicarsi a questo lavoro. I colleghi ne sentivano solo parlare, sono tante cose da fare; strutturandolo su

tutto l'anno sarebbe diverso.»

«Per la collaborazione è chiaro che, se altri docenti non vengono coinvolti in prima persona in una cosa, è difficile poi che poi ti aiutino, non perché non vogliono o non gli interessi la cosa. Tutti siamo presi dalle nostre varie attività ed è quindi difficile trovare la collaborazione di molti altri colleghi che, pur volendo, anche loro hanno talmente tante cose da fare. Per esempio, laddove serviva, io ho avuto l'aiuto e la collaborazione della collega di sostegno che stando nella classe che coordinavo è sempre stata presente come me in tutte le attività di supporto ai ragazzi/e, a tutta la classe e poi principalmente ci siamo confrontate e aiutate con le altre referenti delle classi del progetto.»

4. CONCLUSIONI

In conclusione, l'analisi valutativa realizzata sugli **studenti di scuola secondaria di secondo grado** ha fornito una panoramica dettagliata dell'impatto del programma UPSHIFT sullo sviluppo delle competenze del XXI secolo, incluse le competenze per la vita e la propensione all'imprenditorialità, con particolare attenzione alle differenze tra studenti italiani e quelli con background migratorio.

I risultati evidenziano come il programma UPSHIFT abbia contribuito a migliorare diverse dimensioni delle **competenze per la vita**. In particolare, si è osservato un miglioramento nella gestione delle emozioni, nella consapevolezza di sé e nel pensiero critico. Questi progressi sono stati osservati in entrambi i gruppi, ma con alcune differenze significative tra gli studenti italiani e quelli con background migratorio. Gli studenti con background migratorio hanno registrato un aumento della consapevolezza di sé e della gestione dello stress, mentre gli studenti italiani hanno mostrato miglioramenti più significativi nella comunicazione efficace, nell'empatia e nel pensiero creativo. Tali differenze possono essere interpretate considerando i diversi fattori che incidono sull'acquisizione come il contesto socioculturale degli studenti coinvolti. In particolare i risultati suggeriscono che il percorso ha avuto un impatto positivo sulle competenze socio-emotive per gli studenti con background migratorio.

Nell'ambito della propensione all'imprenditorialità, il programma UPSHIFT ha dimostrato di avere un impatto positivo, con miglioramenti significativi nella visione del proprio futuro imprenditoriale, nelle **competenze imprenditoriali** autopercepite e nell'autoefficacia. Ancora una volta, si sono riscontrate differenze tra gli studenti italiani e quelli con background migratorio, sottolineando l'importanza di considerare le diversità culturali e le esperienze individuali nell'educazione imprenditoriale.

L'analisi, inoltre, ha evidenziato la correlazione positiva tra le competenze per la vita e il rendimento scolastico, confermando che un maggior livello di competenze è associato a un miglior risultato nelle materie scolastiche.

I risultati della valutazione evidenziano un legame significativo tra il livello di competenze per la vita e il rischio di povertà educativa. Le competenze per la vita assumono un ruolo fondamentale nel contrastare le disuguaglianze in ambito educativo.

Analizzando i dati pre-test e post-test, emerge un quadro interessante. Gli studenti a grave rischio di povertà educativa mostrano un incremento positivo nell'acquisizione delle competenze, simile a quello degli studenti non a rischio che registrano punteggi iniziali più elevati. In altre parole, gli studenti a rischio recuperano terreno, dimostrando una capacità di apprendimento analoga a quella dei loro coetanei più avvantaggiati.

La povertà educativa è definita come la privazione della possibilità di apprendere, sperimentare, sviluppare e partecipare pienamente alla società a causa di difficili condizioni economiche e sociali. È strettamente connessa alla povertà economica, in quanto la carenza di mezzi culturali e di reti sociali riduce le opportunità occupazionali, mentre le ristrettezze economiche limitano l'accesso alle risorse culturali e educative, costituendo un ostacolo oggettivo per i bambini e i ragazzi che provengono da famiglie svantaggiate. La povertà educativa e la povertà economica si alimentano a vicenda e si trasmettono di

generazione in generazione. Di conseguenza contrastare la povertà educativa significa attuare misure complesse e integrate che intervengano sulla povertà come concetto multidimensionale.

L'attività di valutazione qualitativa sulle scuole secondarie di secondo grado ha permesso di osservare più in profondità le percezioni e le aspettative degli studenti e delle studentesse che hanno partecipato al programma UPSHIFT. In generale, è possibile confermare i risultati dello scorso anno quanto a efficacia e soddisfazione rispetto agli outcome previsti in fase di elaborazione del programma. I ragazzi e le ragazze che sono stati coinvolti hanno sviluppato notevoli competenze quanto a imprenditorialità innovativa, capacità di coniugare analisi e gestione delle possibilità, creatività nella loro contaminazione con temi quali l'inclusione, lo sviluppo sostenibile e l'attenzione al territorio. In particolare, proprio il tema dell'innovatività e di un'imprenditorialità sostenibile, rivolta all'impegno sociale, è particolarmente promettente. Le attività progettuali confermano infatti la loro efficacia nel produrre progetti attraversati dal tema dell'inclusività, attenti al bilanciamento tra costi, profitti e ricadute sociali.

Si tratta di aspetti che attraversano tutti gli istituti coinvolti nella ricerca. In ogni caso, sono emerse anche alcune specificità nel modo in cui il programma si è inserito nella particolarità geografico-sociale delle diverse città. Come osservato, alcune criticità sono state rilevate, in particolare nel territorio di Palermo. Da un lato, i partecipanti intervistati hanno richiesto una più costante presenza nell'accompagnamento alla creazione dell'attività, in continuità con l'anno scorso. Dall'altro, la richiesta di un maggiore riscontro pratico è una novità. In ogni caso, sono degli spunti di riflessione che meriterebbero un ulteriore approfondimento nell'ottica di cogliere appieno i bisogni percepiti da coloro che sono i principali soggetti beneficiari delle attività di UPSHIFT.

Per quanto concerne il programma UPSHIFT realizzato per la prima volta nelle **scuole secondarie di primo grado**, dai dati raccolti nella presente ricerca valutativa si evince che quasi la metà degli studenti è a rischio povertà educativa, con una maggiore incidenza tra i ragazzi maschi. Nonostante ciò, il rendimento scolastico dei/le ragazzi/e a rischio è generalmente positivo, suggerendo la presenza di studenti resilienti. Alla luce dell'analisi, emerge una connessione tra bassi livelli di competenze per la vita (LifeComp) e alto rischio di povertà educativa, in linea con quanto emerso nelle scuole secondarie di secondo grado. Inoltre, gli studenti con un basso rischio di povertà educativa ottengono punteggi medi più elevati sia nelle competenze per la vita che nella propensione all'imprenditorialità. Questo risultato suggerisce che un ambiente socio-economico favorevole può facilitare lo sviluppo di queste abilità, cruciali per il successo personale e professionale. D'altro canto, vivere e crescere in un contesto socio-economico connotato da minori opportunità e stimoli non favorisce lo sviluppo di tali competenze.

L'analisi delle **competenze per la vita** legate al LifeComp ha evidenziato punteggi medio-alti, con particolare enfasi sulle competenze relazioni e la consapevolezza di sé. Tuttavia, la gestione delle emozioni e dello stress è risultata meno sviluppata, riflettendo le sfide tipiche della preadolescenza.

Per quanto riguarda le **competenze imprenditoriali** (EntreComp), i risultati sono stati generalmente positivi, con punteggi medio-alti in tutte le dimensioni. Le competenze più sviluppate sono risultate essere il lavoro di squadra e la motivazione, mentre la gestione delle risorse e delle situazioni problematiche è stata leggermente meno accentuata.

L'analisi dell'orientamento al futuro ha mostrato un'influenza positiva del programma UPSHIFT, soprattutto tra gli studenti delle classi terze. Inoltre, il confronto con l'indice di povertà educativa ha evidenziato una correlazione tra alto rischio di povertà educativa e punteggi bassi di orientamento al futuro.

L'analisi dei focus group realizzati con i docenti delle scuole secondarie di primo grado ha confermato i risultati positivi attribuibili al programma UPSHIFT. Il programma ha permesso l'acquisizione delle competenze imprenditoriali e il rafforzamento delle abilità degli alunni, in particolare la capacità di lavorare in gruppo, competenze socio-relazionali e comunicative, organizzative e di pianificazione strategica come anche abilità di risoluzione dei problemi. L'incremento del senso di responsabilità e dell'autoefficacia sono altre due dimensioni in cui il programma ha avuto un impatto positivo mentre sembrerebbe aver generato dei cambiamenti minori nella dimensione dell'orientamento e della pianificazione del futuro. Come anche riportato dalle persone intervistate, tale minor impatto è sicuramente collegato all'età dei beneficiari, ancora piccoli per avere una chiara idea sul proprio futuro. È importante sottolineare che le attività del programma UPSHIFT non hanno avuto lo scopo di orientare gli studenti nella scelta della scuola superiore, quanto piuttosto di fornire diverse prospettive e stimolare gli studenti nella riflessione. Dal focus group emerge, inoltre, che il programma si è rivelato efficace anche nel favorire un incremento delle competenze professionali dei/le docenti, permettendogli, inoltre, di conoscere maggiormente i propri alunni e di acquisire nuove metodologie educative e di coinvolgimento.

In sintesi, il programma UPSHIFT può contribuire efficacemente nel contrastare la disparità educativa e nel promuovere l'acquisizione di competenze per la vita e l'imprenditorialità negli studenti più vulnerabili. L'evidenza di un maggiore sviluppo delle EntreComp rispetto alle LifeComp conferma l'orientamento del programma verso l'imprenditorialità, pur non trascurando l'importanza delle competenze trasversali per la vita.

4. RACCOMANDAZIONI

In base all'analisi valutativa, il programma UPSHIFT ha dimostrato di essere efficace nell'accrescimento delle competenze del XXI secolo, in particolare nelle aree di problem solving, pensiero critico, comunicazione e collaborazione. Tuttavia, sono stati identificati alcuni aspetti da migliorare per rendere il programma ancora più efficace e sostenibile, laddove il contesto scolastico risulti caratterizzato da condizioni più svantaggiate. Al fine di perseguire questo obiettivo, per la prossima annualità si raccomandano i seguenti aspetti da prendere in considerazione, sistematizzati di seguito sulla base dei 6 indicatori di valutazione OECD (Rilevanza, Coerenza, Efficienza, Efficacia, Impatto, Sostenibilità).

Rilevanza

Le raccomandazioni contenute nel testo fornito confermano la rilevanza del programma UPSHIFT nell'intervenire sui bisogni e le necessità di studenti e studentesse in condizione di svantaggio socioeconomico e a rischio di dispersione scolastica. In particolare, si suggerisce di rafforzare ulteriormente le attività progettuali per ragazzi con background migratorio e con un basso livello di capitale culturale oggettivizzato, target maggiormente a rischio di dispersione scolastica.

Coerenza

Il programma si presenta in linea con le policy e gli obiettivi promossi dal Ministero dell'Istruzione e dalle istituzioni europee. L'attenzione per lo sviluppo di competenze trasversali e alla formazione di una cittadinanza attiva, consapevole e realmente partecipe dei processi decisionali, rappresenta oggi uno degli assi cardine delle politiche nazionali ed europee necessarie alla crescita di una società inclusiva e realmente democratica. In particolare, si suggerisce di prestare maggiore attenzione al Decreto Ministeriale 774 del 04/09/2019 in materia di competenze trasversali e orientamento, così come alle linee guida sull'insegnamento scolastico dell'educazione civica, adottate in applicazione della legge del 20/08/2019 n.92. I due documenti possono infatti costituire un supporto rilevante per le attività di advocacy e durante le future implementazioni del programma, così da renderlo ulteriormente in linea con gli obiettivi strategici promossi da Ministero e Unione Europea.

Efficienza

Le raccomandazioni contenute nel testo fornito evidenziano alcuni aspetti che possono essere migliorati per rendere il programma più efficiente.

In particolare, si suggerisce di:

- Palesare fin dall'inizio del processo di selezione degli insegnanti partecipanti alla formazione, l'impegno necessario e il ruolo che questi avranno nel programma.
- Potenziare la presenza del facilitatore esterno per coordinare le attività e sostenere il gruppo classe.
- Prevedere una maggiore attenzione all'accompagnamento degli studenti nello svolgimento di UPSHIFT, così da condurre all'autonomia generando processi virtuosi all'interno del gruppo classe.

Efficacia

Per rafforzare l'efficacia del programma si raccomanda di:

- Attivare dei corsi sulle competenze trasversali per i docenti, al fine di rafforzare ed innovare i percorsi di apprendimento.
- Rafforzare e ampliare l'attività di orientamento formativo e/o professionale, in particolare per gli studenti che hanno difficoltà nell'immaginarsi nel futuro.
- Rafforzare delle azioni specifiche per accrescere le abilità relative alla gestione dello stress e delle emozioni.
- Effettuare un approfondimento di ricerca sulle competenze per la vita che hanno registrato bassi livelli di accrescimento, al fine di rintracciare elementi latenti che influiscono negativamente su tali competenze e attivare strategie maggiormente efficaci all'acquisizione di queste.
- Prevedere maggiori azioni orientate al rafforzamento di competenze socio-relazionali, anche includendo e dando maggiore enfasi a queste dimensioni nelle già presenti attività di gruppo.

Impatto

Il programma, come dimostrato dai risultati della valutazione, è stato efficace nell'accrescimento delle competenze del XXI secolo e di conseguenza ha avuto un impatto sui percorsi dei singoli studenti e dei gruppi classe che attraverso la partecipazione al programma si sono muniti di nuovi strumenti per far fronte a relazioni sociali sempre più intricate e sfide crescenti, quali disuguaglianze, conflitti e tensioni sociali.

Non è possibile affermare con evidenza empirica l'impatto di questo percorso sul tasso di dispersione in quanto lo studio pilota, sperimentato in parallelo, ha palesato sin dalle sue fasi iniziali dei limiti.

Per superare tale limite è necessario sviluppare uno studio pilota in collaborazione con il Ministero dell'Istruzione affinché si possano utilizzare i dati dell'anagrafica scolastica e realizzare uno studio retrospettivo sugli studenti che hanno partecipato al Programma UPSHIFT.

Sostenibilità

Si raccomanda infine di potenziare le attività di formazione e sostegno al corpo-docente. Si tratta di un rafforzamento delle competenze di attori chiave del programma che garantirebbe una maggiore sostenibilità nel tempo permettendo agli insegnanti di proseguire nel lavoro cominciato durante il progetto, indipendentemente dal suo termine formale.

Raccomandazioni generali

In generale, si raccomanda di continuare a monitorare il programma per affrontare specifiche esigenze legate alle diverse identità culturali e alle sfide individuali degli studenti coinvolti.

BIBLIOGRAFIA

- Azzolini, D., Ressa, A. (2015). Quanto incide il background migratorio sulle transizioni scolastiche? Effetti primari e secondari sulla scelta della scuola secondaria superiore. In Quaderni di sociologia, pp. 9-27. <https://doi.org/10.4000/qds.338> (ultima consultazione 11/2023).
- Atkinson, R. (2002). L'intervista narrativa. Raccontare la storia di sé nella ricerca formativa, organizzativa e sociale. Raffaello Cortina.
- Appadurai, A. 2004, *The Capacity to Aspire: Culture and the Terms of Recognition*. In *Culture and Public Action*, edited by Rao V., Walton M., The World Bank. Washington, DC. USA In *Culture and Public Action*.
- Bauman, Z., 1999, *La società dell'incertezza*, Il Mulino, Bologna.
- Bertozzi, R., Lagomarsino F. (2019). Percorsi inattesi di transizione all'università: risorse e sfide per gli studenti di origine immigrata. In *Mondi Migranti*, 2, pp. 171-190.
- Beutler, I. (2008). Sport serving development and peace: Achieving the goals of the United Nations through sport. *Sport in Society*, 11(4), 359-369.
- Campbell, D. T., & Stanley, J. C. (2015). *Experimental and quasi-experimental designs for research*. Ravenio Books
- Corbetta, P. G. (1999) *Metodologia e tecniche della ricerca sociale*. Il Mulino.
- Courpasson, D., Younes, D., Reed, M., (2021) "Durkheim in the Neoliberal Organization: Taking Resistance and Solidarity Seriously", in *Organization Theory*, vol. 2, pp. 1-24.
- Creswell, J.W., Plano Clark, V.L., (2011), *Designing and conducting mixed methods research*. 2nd Ed. Sage.
- Doi S., Fujiwara T., Isumi A., Ochi M., 2019, *Pathway of the Association Between Child Poverty and Low Self-Esteem: Results From a Population-Based Study of Adolescents in Japan*, *Front. Psychol.* 10:937
- Fagg J., Curtis S., Cummins S., Stansfeld S., Quesnell-Vallée A., 2013, *Neighbourhood deprivation and adolescent self-esteem: exploration of the 'socio-economic equalisation in youth' hypothesis in Britain and Canada*, *Soc Sci Med*, 9, pp. 168-77.
- Frisina, A., 2010, *Focus Group. Una guida pratica*, Il Mulino, Bologna.
- Gillion, L., Keim, M., (2020) *Sport, Peace, and Social Transformation*, *Peace Review*, 32:4, 441-447
- Goddings A. 2012. "The relationship between puberty and social emotion processing". *Developmental Science*, 15 (6): 801-811.
- Grasso M. (2015). Il successo scolastico dei giovani figli dell'immigrazione: il ruolo della famiglia come capitale sociale. In *Rivista Italiana di Educazione Familiare*, 1, pp. 201-216.
- Heat A., Brinbaum Y. (2007). Explaining ethnic inequalities in educational attainment. In *Ethnicities*, 7 (3), pp. 291-305.
- Istance D., Paniagua A. 2018. *Learning to Leapfrog: Innovative Pedagogies to Transform Education*. Washington: Brookings Institution

- ISTAT (2021). *I giovani e la scuola. Dati e approfondimenti*. Roma: ISTAT
- Johnson S. R. L., Blum R. W., Cheng, T. L. 2014. "Future orientation: a construct with implications for adolescent health and wellbeing". *International Journal of Adolescent Medicine and Health*, 26 (4): 459-468.
- Morselli G., Gorenc J. 2022. "Using the EntreComp framework to evaluate two entrepreneurship education courses based on the Korda Method". *The International Journal of Management Education*, 20 (1).
- Morselli G., Orzes G. 2023. "Evaluating an interfaculty entrepreneurship program based on challenge-based learning through the EntreComp framework". *The International Journal of Management Education*, 21 (3).
- Smaniotto, Cecilia, Anna Saramin, Laura Brunelli, and Maria Parpinel. 2023. "Insights and Next Challenges for the Italian Educational System to Teach Sustainability in a Global Context" *Sustainability* 15, no. 1: 209. <https://doi.org/10.3390/su15010209>.
- Sotardi, V. A. 2017. "Exploring school stress in middle childhood: interpretations, experiences, and coping". *Pastoral Care in Education*, 35(1), 13–27.
- Stame, N. (2001). *Lo sviluppo della valutazione in Italia*, Milano, FrancoAngeli
- VALERIO, Giuliana ; CLAYSSET, Manuela ; e VALERIO, Paolo. *I valori dello sport per il contrasto all'omofobia e alla transfobia In: Terzo tempo, fair play: I valori dello sport per il contrasto all'omofobia e alla transfobia [online]*. Milano: Mimesis Edizioni, 2017
- Weiss, C. H. (1997). *Theory-based evaluation: past, present, and future*. *New directions for evaluation*, 76, 41-55.

SITOGRAFIA

- *Con i Bambini* <https://www.conibambini.org/contrasto-della-poverta-educativa-minorile/>
- *European Commission/EACEA/Eurydice/Cedefop (2014-2021). The European Inventory on Early Childhood Education and Care: Key data from 41 countries. Luxembourg: Publications Office of the European Union.*
- *FFE-YE Fonden for Entreprenørskab – Young Enterprise (2012). Effektmåling af entreprenørskabsundervisning i Danmark – 2012. www.ffe-ye.dk*
- *Istat. (2020). Identità e percorsi di integrazione delle seconde generazioni in Italia. https://www.istat.it/it/files//2020/04/Identit%C3%A0-e-percorsi.pdf (ultima consultazione 11/2023).*
- *Istat. (2021). Istruzione e formazione. https://www.istat.it/it/files/2021/03/2.pdf (ultima consultazione 11/2023).*
- *MIUR – Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca. (2021). Gli alunni con cittadinanza non italiana a.s. 2019/2020 https://www.miur.gov.it/documents/20182/0/Alunni+con+cittadinanza+non+italiana+2019-2020.pdf/f764ef1c-f5d1-6832-3883-7ebd8e22f7f0?version=1.1&t=1633004501156 (ultima consultazione 11/2023).*
- *Piano d'Azione Nazionale per la Garanzia Infanzia (PANGI) https://www.lavoro.gov.it/temi-e-priorita/infanzia-e-adolescenza/Documents/PANGI.pdf - Piano d'Azione Nazionale per la Garanzia Infanzia (PANGI), Settembre 2022,*
- *Raccomandazione del Consiglio dell'Unione europea n. 1004 del 14 giugno 2021, che istituisce la Garanzia europea per l'infanzia e l'adolescenza, https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:32021H1004&from=IT*

UPSHIFT

REPORT DI VALUTAZIONE 2023