



UPSHIFT

REPORT DI VALUTAZIONE 2024
A cura di HUMAN FOUNDATION

UPSHIFT



JA
Italia

Member of
JA Worldwide



A cura di



HUMANTM
FOUNDATION

Il documento è stato realizzato con la supervisione e direzione Scientifica di Luca Di Censi.
Il Rapporto complessivo di valutazione è stato redatto da 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 2024.

Dicembre 2024

INDICE

Ringraziamenti	3
Executive Summary - Analisi valutativa del Programma UPSHIFT 2023-2024	4
1. IL PROGRAMMA UPSHIFT	5
1.1 I quadri di riferimento sulle competenze del 21° secolo	8
1.2 L'imprenditorialità ed educazione all'imprenditorialità secondo UPSHIFT	13
1.3 Gli obiettivi di UPSHIFT	15
1.4 Le fasi e le attività di UPSHIFT	17
2. DISEGNO DI VALUTAZIONE	20
2.1 Approccio valutativo	22
2.2 Domande valutative	23
2.3 Il metodo	24
2.4 La composizione dei gruppi per la rilevazione	27
2.5 Gli strumenti valutativi	28
2.6 La Teoria del Cambiamento	33
2.7 Le attività valutative	35
3. ANALISI DEL MATERIALE EMPIRICO: STUDENTI DELLE SCUOLE SECONDARIE DI PRIMO E SECONDO GRADO	36
3.1. Analisi della survey studenti scuole secondarie di II° grado - UPSHIFT For Youth	36
3.2. Analisi dei focus group con studenti delle scuole secondarie di II° grado	48
3.3. Analisi della survey studenti scuole secondarie di I° grado – UPSHIFT For Teens	54
3.4. Analisi dei focus group con studenti delle scuole secondarie di I° grado	61
3.5. Esperienze e prospettive dei docenti nel programma	66
4. CONCLUSIONI	75
5. RACCOMANDAZIONI	79
BIBLIOGRAFIA	82

Ringraziamenti

Desideriamo esprimere la nostra sincera gratitudine a tutti i soggetti che hanno contribuito alla realizzazione della ricerca valutativa del programma UPSHIFT. In particolare, desideriamo ringraziare:

- Junior Achievement e UNICEF per aver reso possibile questo progetto e per la preziosa collaborazione fornita durante tutto il suo svolgimento.
- Dirigenti e docenti delle scuole secondarie di primo grado: IC Righi – Lombardia; IC Alighieri Occhiobello – Veneto; IC Villaverla- Veneto; IC Francesco Querini - Veneto; IC Pascoli Gozzano – Piemonte; IC Carducci Purgotti – Umbria; IC Perez-Madre Teresa di Calcutta – Sicilia; IC Antonio Ugo- Sicilia; IC Mattarella-Bonagia – Sicilia, e delle scuole secondarie di secondo grado: Liceo Q. Sella – Piemonte; IIS F. Besta – Veneto; IIS Allende-Custodi – Lombardia; IPSEOA Pietro Piazza – Sicilia; IIS Leonardo Da Vinci – Sicilia; I.O Giano dell'Umbria – Umbria; IPSIA Pertini - Umbria, per la loro attiva partecipazione al programma UPSHIFT nell'anno scolastico 2023-24, in collaborazione con il Ministero dell'Istruzione e del Merito e degli Uffici Scolastici Regionali.
- Ministero dell'Istruzione e del Merito per il proficuo confronto nel definire gli obiettivi e gli strumenti della ricerca valutativa.

Un ringraziamento particolare va infine agli studenti che hanno partecipato al programma UPSHIFT. Il loro entusiasmo e la loro partecipazione attiva sono stati fondamentali per il successo del progetto. Ci auguriamo che le competenze e le esperienze acquisite possano rivelarsi utili nel loro futuro percorso di vita e professionale.

Executive Summary - Analisi valutativa del Programma UPSHIFT 2023-2024

L'analisi valutativa ha esaminato l'impatto del programma UPSHIFT sullo sviluppo delle competenze per la vita e imprenditoriali tra gli studenti delle scuole secondarie di primo e secondo grado. I risultati indicano un effetto positivo significativo, con miglioramenti nelle competenze comunicative, nella presa di decisioni, nella consapevolezza di sé e nelle abilità relazionali. Gli studenti partecipanti hanno mostrato un progresso rispetto al gruppo di controllo, sviluppando maggiore autoefficacia e fiducia nel futuro, elementi cruciali per affrontare le sfide dell'adolescenza. Inoltre, il programma ha facilitato l'acquisizione di conoscenze economico-finanziarie e un mindset imprenditoriale, migliorando le capacità di pianificazione, gestione di progetti e lavoro di squadra. L'impatto positivo sull'autostima e sulla fiducia in sé degli studenti è cruciale per il loro benessere psicologico e contribuisce a creare un clima in classe favorevole. Il programma si è dimostrato efficace nel ridurre il divario tra studenti con differenti opportunità culturali e capitale sociale, sottolineando il ruolo cruciale delle competenze per la vita nel mitigare le disuguaglianze educative. Gli studenti hanno apprezzato la possibilità di lavorare su progetti concreti e collaborare con i compagni. I risultati confermano l'efficacia del modello UPSHIFT nel promuovere competenze chiave per il successo scolastico e professionale. L'analisi ha messo in luce la correlazione positiva tra competenze per la vita e imprenditoriali, suggerendo che il rafforzamento delle prime possa facilitare lo sviluppo delle seconde. Emerge dall'analisi valutativa la necessità e l'importanza di personalizzare il programma in base alle esigenze specifiche delle scuole e degli studenti.

Gli effetti positivi del programma nel contesto scolastico ribadiscono l'importanza di promuovere e implementare politiche educative inclusive in grado di affrontare le disparità socio-economiche. Gli studenti provenienti da famiglie con un elevato capitale culturale, infatti, tendono a ottenere risultati migliori, mentre quelli con minori opportunità economiche e un basso capitale culturale rischiano di rimanere indietro. Questa situazione non solo amplifica le disuguaglianze esistenti, ma compromette anche il potenziale di sviluppo di talenti e capacità negli studenti meno avvantaggiati. Pertanto, è cruciale che le scuole adottino strategie mirate per garantire pari opportunità di apprendimento, promuovendo un ambiente educativo che valorizzi e supporti tutti gli studenti, indipendentemente dal loro background socio-economico. Attraverso un uso efficace di metodologie didattiche innovative come quella promossa da UPSHIFT, un impegno costante incentrato sul protagonismo degli studenti e una visione inclusiva, si può fare realmente la differenza e contribuire alla riduzione dei tassi di dispersione scolastica e dei divari educativi, facilitando la transizione scuola-lavoro e garantendo un futuro più equo per tutti.

In sintesi, UPSHIFT si presenta come un modello efficace per lo sviluppo delle competenze del 21° secolo, promuovendo autonomia, creatività e cittadinanza attiva. Investire in iniziative come questa è cruciale per preparare i giovani alle sfide future e costruire una società più equa. Allo stesso tempo, è necessario 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 di contesto

Il sistema scolastico italiano ha registrato negli ultimi anni un progressivo calo del tasso di abbandono scolastico, ovvero della quota di giovani tra i 18 e 24 anni che hanno lasciato gli studi con al massimo la *licenza media*: nel 2023, il dato si attesta al 10,5% rispetto a una media europea del 9,5% (Istat, 2024). Tuttavia, l'Italia rimane il quinto paese dell'Unione Europea con il tasso di dispersione scolastica più alta e, nonostante i progressi che avvicinano il dato nazionale alla soglia europea, il dato complessivo nasconde marcate differenze regionali e divari in base al genere e al background sociale.

Le regioni del Sud registrano i tassi di dispersione più elevati, con le due Isole che superano il 17%: in Sardegna si è rilevato un incremento dal 14,7% nel 2022 al 17,3% attuale, mentre in Sicilia ha registrato negli stessi anni una riduzione dal 18,8% al 17,1%. Seguono, con valori superiori al 16%, la provincia autonoma di Bolzano e la Campania (Openpolis, 2024). Il tasso di dispersione è più elevato tra i ragazzi (13,1%) che tra le ragazze (7,6%) (Openpolis, 2024). Il tasso di abbandono scolastico tra gli studenti con un background migratorio è ancora più preoccupante, pari al 26,8% nel 2023.

All'interno delle scuole italiane (A.S. 2022/2023), il 11,2% degli alunni ha un background migratorio (MIM, 2024). 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'84%, mentre quello degli studenti stranieri diminuisce fino al 75% circa (MIUR, 2022), dati che evidenziano un maggiore rischio di dispersione scolastica degli studenti con background migratorio nei livelli più alti dell'istruzione secondaria.

Per contrastare questo fenomeno, il Ministero dell'Istruzione e del Merito ha avviato diverse iniziative, anche attraverso il Piano Nazionale di Ripresa e Resilienza (PNRR), che prevede investimenti per l'inclusione e la lotta alla dispersione scolastica, e il Piano Scuola 4.0, che mira a innovare gli ambienti di apprendimento (MIUR, 2022). Inoltre, molte scuole hanno attivato progetti specifici per l'integrazione degli studenti con background migratorio e il supporto agli studenti a rischio di abbandono.

Il fenomeno della dispersione scolastica e dell'abbandono scolastico è complesso e caratterizzato da molteplici cause. Tra i fattori principali che influenzano la dispersione, si evidenziano lo status socioeconomico della famiglia di origine, i risultati scolastici, la partecipazione ad attività culturali ed extrascolastiche, e il capitale culturale oggettivizzato. Quest'ultimo include l'accesso a strumenti e ambienti che facilitano lo studio, come computer, connessione internet, scrivania, camera e spazi tranquilli per lo studio. Altri elementi che contribuiscono alla dispersione scolastica comprendono la qualità dell'offerta formativa della

scuola, la preparazione degli insegnanti e fattori individuali, come difficoltà di apprendimento e problemi emotivi (Smaniotto et al., 2023).

È importante considerare anche la dimensione della dispersione scolastica implicita, definita come il mancato conseguimento dei traguardi formativi attesi dopo 8 anni di scuola (*a rischio di dispersione scolastica implicita*) o dopo 13 anni di scuola (*in condizione di dispersione scolastica implicita*), un problema che coinvolge ancora troppi studenti in Italia. Secondo i dati INVALSI del 2024, il 12,9% degli studenti presenta un rischio di dispersione implicita, mentre la situazione di dispersione implicita riguarda il 6,6%. Questo fenomeno indica che, sebbene gli studenti non abbiano formalmente abbandonato gli studi, al termine del percorso scolastico non possiedono le competenze necessarie per proseguire con l'istruzione terziaria o entrare nel mercato del lavoro. In Italia, i punteggi in matematica, italiano e scienze, così come le competenze del 21° secolo, risultano inferiori alla media OCSE nelle valutazioni PISA. Secondo il rapporto PISA dell'OCSE del 2024, è stata introdotta per la prima volta una nuova misurazione delle competenze trasversali, concentrandosi sulla capacità di pensiero creativo tra gli adolescenti di 15 anni in 64 paesi. In Italia, gli studenti hanno ottenuto una media di 31 punti su 60, risultando di 2 punti al di sotto della media OCSE, fissata a 33 punti. Le rilevazioni INVALSI evidenziano inoltre livelli di apprendimento più bassi tra i gruppi con tassi di abbandono scolastico più elevati. Inoltre, il sistema educativo italiano affronta sfide significative nell'educare efficacemente gli studenti nelle materie STEM, contribuendo a una carenza di lavoratori qualificati nel mercato del lavoro italiano.

Questo scenario incide chiaramente sulle transizioni scuola-lavoro: il tasso di disoccupazione giovanile è pari al 21,8% (Istat, 2024) e l'incidenza dei giovani che non frequentano un percorso di istruzione, formazione o lavoro (NEET) è al 16,1% (la seconda peggiore in UE).

Per affrontare e ridurre il fenomeno della dispersione scolastica e dell'abbandono precoce, è necessario adottare un approccio integrato che combini interventi a diversi livelli. Tali strategie devono mirare a stimolare la partecipazione attiva degli studenti, sostenere le famiglie svantaggiate e promuovere una cultura dell'apprendimento.

Integrare i programmi scolastici con attività extracurricolari stimolanti può contribuire a mantenere alto l'interesse e la motivazione degli studenti, senza sovraccaricare eccessivamente i curricula (Smaniotto et al., 2023). Queste attività, che spaziano dallo sport alle arti, passando per il volontariato e l'innovazione sociale, offrono agli studenti opportunità di sviluppare competenze trasversali e di esprimere la propria creatività in contesti diversi da quello strettamente scolastico.

È fondamentale intervenire a livello economico e sociale per sostenere le famiglie con basso livello di istruzione e reddito. Potenziare i servizi sociali e socioeducativi può fornire un supporto concreto a nuclei familiari che vivono in contesti difficili, aiutandoli a superare gli ostacoli che frenano il successo scolastico dei figli. Investire in una rete di protezione sociale solida e capillare è un prerequisito essenziale per garantire pari opportunità educative.

Sul piano culturale, è cruciale promuovere una cultura dell'apprendimento e dell'istruzione come strumenti di crescita personale e di inclusione sociale. Valorizzare i percorsi di studio e

le competenze acquisite a scuola, combattendo gli stereotipi negativi, può contribuire a rafforzare la motivazione degli studenti e la fiducia nelle proprie capacità.

A livello individuale, implementare interventi di tutoraggio e supporto psicologico può aiutare gli studenti con maggiori difficoltà a superare gli ostacoli che incontrano nel loro percorso. Attività di *mentoring*, *counseling* e *life skills training* possono rafforzare l'autostima, migliorare le competenze relazionali e di gestione del tempo e delle risorse, fattori chiave per prevenire l'abbandono scolastico.

Il contrasto alla dispersione scolastica è un processo complesso e di lungo periodo che richiede il coinvolgimento di diverse istituzioni e attori della società civile. È necessario investire in una politica educativa di ampio respiro, che metta al centro il diritto allo studio e la promozione del successo formativo per tutti i ragazzi e le ragazze, specialmente per coloro che sono maggiormente a rischio di dispersione. Solo attraverso un impegno corale e coordinato è possibile garantire a ogni studente le opportunità di realizzare appieno il proprio potenziale. In sintesi, affrontare il fenomeno della dispersione scolastica richiede un approccio multidimensionale che combini interventi a diversi livelli - economico, sociale, culturale, individuale - e che veda la collaborazione di istituzioni, scuole, famiglie e comunità. Solo così sarà possibile costruire un sistema educativo inclusivo e di qualità, capace di valorizzare le potenzialità di ogni studente e di promuovere il successo formativo come leva di sviluppo personale e sociale.

UPSHIFT nel quadro della Garanzia europea per l'infanzia

UPSHIFT è il programma dell'UNICEF¹ dedicato allo sviluppo delle competenze del 21° secolo per giovani e adolescenti, attualmente sperimentato e validato in 55 paesi. In Italia, è stato introdotto dall'UNICEF nell'ottobre 2018 in collaborazione con Junior Achievement Italia², con l'obiettivo di facilitare la cittadinanza attiva e l'orientamento nella scelta dei percorsi di studio e nella transizione scuola-lavoro, in particolare per adolescenti in situazioni di svantaggio. L'intervento si basa sulla sinergia tra il programma "UPSHIFT" dell'UNICEF e "Impresa in Azione", il programma di Junior Achievement Italia dedicato all'educazione all'imprenditorialità. Inizialmente, il programma è stato sperimentato in Sicilia, per poi essere esteso ad altre regioni italiane. Dal 2020, grazie alla collaborazione tra UNICEF, la Commissione Europea e le autorità nazionali, UPSHIFT ha fatto parte dei modelli sperimentati nell'ambito della fase III del programma "Garanzia europea per l'infanzia" (*European Child Guarantee*). Questo programma ha come obiettivo la prevenzione e il contrasto alla povertà

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 grande organizzazione non profit a livello globale, impegnata nell'educazione economica e imprenditoriale all'interno delle scuole. JA Italia, fondata nel 2002, si propone di svolgere un ruolo attivo nel rinnovamento dell'istruzione, promuovendo iniziative didattiche nelle scuole per supportare i giovani nelle loro scelte future.

minorile ed esclusione sociale, garantendo ai minorenni in situazioni di svantaggio l'accesso a servizi fondamentali, contribuendo così alla difesa dei diritti dei minori e alla lotta contro la povertà infantile, oltre a promuovere pari opportunità. Il programma UPSHIFT si propone di sviluppare competenze del 21° secolo per supportare la transizione scuola-lavoro di minorenni in situazioni di svantaggio. Questa finalità si inserisce nel contesto più ampio della Garanzia europea per l'infanzia, che mira a combattere la povertà minorile e l'esclusione sociale, garantendo ai minori l'accesso a servizi sociosanitari e educativi gratuiti e di qualità. In particolare, l'intervento mira a contribuire alla realizzazione dell'Azione 3 nell'ambito dedicato all'istruzione del Piano d'Azione Nazionale Garanzia per l'Infanzia (PANGI), specificamente correlato al miglioramento della qualità dell'istruzione, alla prevenzione della dispersione scolastica e all'inclusione sociale degli studenti più svantaggiati.³

Il programma è destinato agli istituti scolastici che presentano indicatori di svantaggio, come tassi elevati di dispersione scolastica, punteggi sotto la media nazionale nelle prove INVALSI e una percentuale superiore alla media di studenti con background migratorio. L'obiettivo è generare un impatto positivo sull'empowerment personale degli studenti, in particolare di coloro che si trovano in situazioni di svantaggio, attraverso un'educazione di qualità e la promozione di una didattica innovativa, in linea con il Piano d'Azione Nazionale per la Garanzia Infanzia (PANGI). Grazie a un Protocollo di intesa tra l'UNICEF e il Ministero dell'Istruzione e del Merito, dal 2022 il programma UPSHIFT è in fase di sperimentazione e replica nelle scuole secondarie di primo e secondo grado, integrandosi nei Percorsi per le Competenze Trasversali e l'Orientamento (PCTO) e nel programma di Educazione Civica. A partire dall'anno scolastico 2022-23, in collaborazione con l'Istituto Nazionale di Documentazione, Innovazione e Ricerca Educativa (INDIRE), il programma è stato inserito nel processo di documentazione dei modelli educativi del Movimento delle Avanguardie Educative. Questa iniziativa si propone di affrontare le disuguaglianze educative e sociali, promuovendo un ambiente di apprendimento inclusivo e stimolante, che possa rispondere alle esigenze specifiche degli studenti in difficoltà. UPSHIFT mira quindi a sviluppare abilità trasversali fondamentali per la vita, come il pensiero critico, la creatività e la capacità di lavorare in gruppo. Attraverso queste azioni, il programma intende contribuire a una società più equa e giusta, garantendo a tutti i giovani l'opportunità di realizzare il proprio potenziale.

In sintesi, UPSHIFT rappresenta un'importante iniziativa volta a fornire ai giovani le competenze necessarie per affrontare le sfide del futuro, promuovendo inclusione e opportunità di sviluppo personale e professionale.

1.1 I quadri di riferimento sulle competenze del 21° secolo

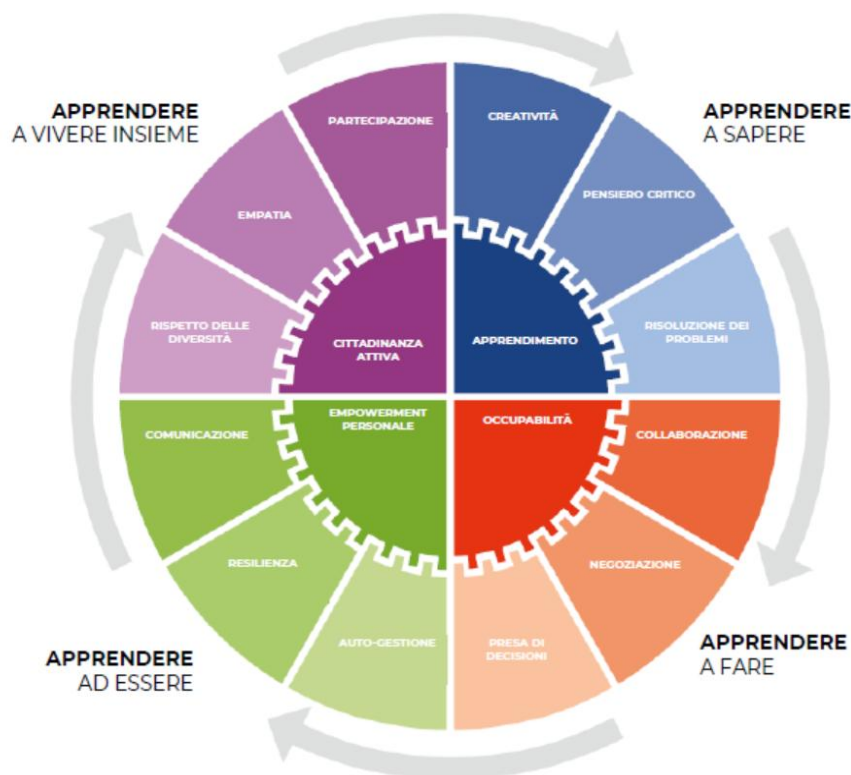
Le competenze che il programma UPSHIFT punta a sviluppare sono in stretta connessione con il framework globale dell'UNICEF sulle competenze del 21° secolo.⁴ Tale strumenti ha l'obiettivo di integrare le competenze trasversali all'interno dei diversi sistemi di istruzione e

³ Cfr. <https://www.lavoro.gov.it/temi-e-priorita/infanzia-e-adolescenza/Documents/PANGI.pdf>

⁴ Cfr. <https://www.unicef.org/media/64751/file/Global-framework-on-transferable-skills-2019.pdf>

apprendimento, al fine di contribuire allo sviluppo sistematico di un'ampia gamma di competenze trasferibili, su larga scala, lungo tutto il corso della vita e attraverso molteplici percorsi di apprendimento: formali, non-formali e informali.

Figura 1: Il framework globale di UNICEF sulle competenze del 21° secolo



Il modello di valutazione adottato nel programma UPSHIFT fa riferimento principalmente a due quadri europei per le competenze:

1. **EntreComp:** Il quadro europeo per le competenze imprenditoriali, suddiviso in tre aree - "Idee e opportunità", "Risorse" e "In azione" - che coprono 15 competenze distribuite su otto livelli di padronanza. L'EntreComp definisce l'imprenditorialità come una competenza trasversale chiave per tutta la vita, intesa come la capacità di "agire sulle opportunità e sulle idee per trasformarle in valore per gli altri".
2. **LifeComp:** Il quadro europeo per le competenze personali, sociali e di apprendimento, organizzato in tre aree - "Spazio personale", "Sociale" e "Imparare a imparare" - che comprendono nove competenze chiave. Il LifeComp mira a sviluppare competenze essenziali per la resilienza e la gestione delle sfide in un mondo in continua evoluzione.

Combinando questi due framework, UNICEF promuove uno sviluppo olistico dei bambini e dei giovani, concentrandosi sulle competenze imprenditoriali, personali e sociali necessarie per il successo nel 21° secolo. Questo approccio mira a:

- Sviluppare mentalità e abilità imprenditoriali come creatività, assunzione di rischi, pianificazione e organizzazione

- Rafforzare competenze personali come l'auto-regolazione, la flessibilità e il benessere
- Promuovere competenze sociali come l'empatia, la comunicazione e la collaborazione
- Incoraggiare una mentalità di crescita e il pensiero critico per l'apprendimento permanente

Il quadro Europeo per le Competenze Imprenditoriali: EntreComp (Figura 2)

L'EntreComp è strutturato 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.

- **Idee e opportunità:** Questa area si concentra su competenze quali il riconoscimento delle opportunità, la creatività, la visione, l'identificazione del valore e il pensiero etico e sostenibile. Queste competenze incoraggiano gli studenti a esplorare nuove idee e a valutare le opportunità in modo critico.
- **Risorse:** Include competenze personali, materiali e immateriali necessarie per trasformare le idee in realtà. Qui si enfatizza l'importanza di gestire risorse umane e materiali in modo efficace.
- **Azioni:** Riguarda l'implementazione effettiva delle idee, comprendendo la proattività, l'organizzazione, la gestione, la capacità di prendere decisioni, lavorare in gruppo e apprendere attraverso l'esperienza. L'imprenditorialità è vista come una competenza trasversale chiave che accompagna l'individuo per tutta la vita, 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 di questo modello sono interconnesse e si influenzano reciprocamente, formando un insieme coeso di competenze imprenditoriali.

Il quadro Europeo per le Competenze Chiave: LifeComp (Figura 3)

Il LifeComp è organizzato in tre aree: "Spazio personale," "Sociale," e "Imparare a imparare." Ciascuna area comprende tre competenze, ognuna con tre descrittori, generalmente correlati a "consapevolezza, comprensione e azione."

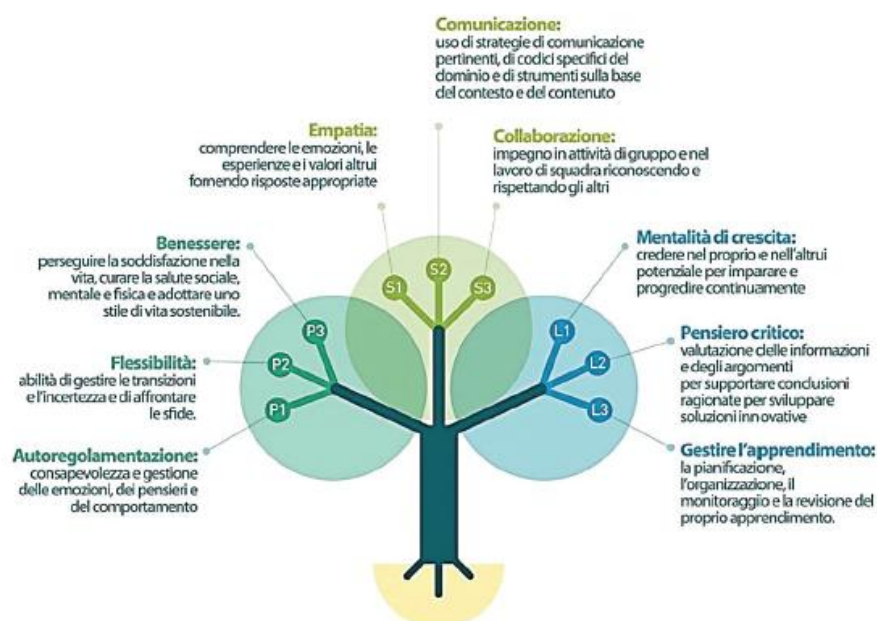
- **Spazio personale:** Include competenze come l'auto-regolazione, la flessibilità e il benessere. Queste competenze sono fondamentali per aiutare gli studenti a gestire le proprie emozioni e a mantenere un equilibrio nella vita quotidiana.
- **Sociale:** Questa area si concentra su competenze come l'empatia, la comunicazione e la collaborazione, essenziali per costruire relazioni positive e lavorare efficacemente in gruppo.
- **Imparare a imparare:** Comprende competenze come la mentalità di crescita, il pensiero critico e la gestione dell'apprendimento. Queste competenze aiutano gli studenti a diventare più resilienti e a gestire le sfide e i cambiamenti nella loro vita personale e professionale in un contesto in continua evoluzione.

I framework LifeComp ed EntreComp forniscono un approccio completo allo sviluppo delle competenze del 21° secolo negli studenti. Il programma UPSHIFT, che si allinea a questi quadri, mira a sviluppare le competenze dei giovani e a promuovere la loro partecipazione attiva nella società. L'integrazione di LifeComp ed EntreComp nei programmi educativi consente agli studenti di acquisire competenze essenziali per il loro futuro successo nel mondo del lavoro e nella vita. Inoltre, questi quadri possono guidare educatori e parti interessate nel settore dell'istruzione nello sviluppo di strategie di insegnamento e apprendimento incentrate sull'educazione imprenditoriale e sullo sviluppo delle competenze personali e sociali, nonché sull'apprendimento autonomo. L'adozione di tali modelli non solo prepara gli studenti ad affrontare le sfide del futuro, ma contribuisce anche a formare cittadini consapevoli e impegnati, capaci di contribuire attivamente alla società.

Figura 2: Modello EntreComp 2019



Figura 3: Modello LifeComp 2020



L'approccio e la metodologia di UPSHIFT rappresentano un modello educativo innovativo che integra diversi elementi per promuovere lo sviluppo delle competenze del 21° secolo.

Il programma UPSHIFT adotta un approccio innovativo e multidimensionale per sviluppare le competenze dei giovani, integrando diversi principi chiave e metodologie che mirano a promuovere l'imprenditorialità e la cittadinanza attiva.

Un elemento centrale del programma è il coinvolgimento di docenti e mentori esterni, provenienti da settori privati, università e aziende locali. Questi professionisti forniscono feedback, guida e supporto ai partecipanti, aiutandoli a sperimentare nuove competenze e prospettive, oltre a superare eventuali fasi di stallo. Questo approccio consente agli studenti di apprendere da esperienze reali e di ricevere orientamenti pratici che arricchiscono il loro percorso educativo.

UPSHIFT incoraggia i giovani a sentirsi parte di un movimento più grande, motivandoli a risolvere sfide che li riguardano direttamente. I partecipanti sono stimolati dalla possibilità di competere con i loro coetanei, sia a livello nazionale che globale, attraverso competizioni che promuovono l'innovazione e la creatività.

Il programma potenzia l'apprendimento attraverso un approccio esperienziale, che si basa sulla didattica laboratoriale. Questo metodo connette concetti teorici a situazioni di vita reale, consentendo agli studenti di apprendere facendo. L'approccio "learning by doing" è fondamentale per sviluppare competenze pratiche e per favorire un apprendimento profondo e duraturo.

UPSHIFT utilizza l'approccio Human-Centered Design (HCD) e di Design Thinking, volto a coinvolgere attivamente gli studenti come co-creatori e protagonisti al centro di tutte le attività, dall'analisi di sfide concrete alla generazione di soluzioni innovative. Questo approccio

pone il focus sulle esigenze e sui desideri dei partecipanti, assicurando che le soluzioni sviluppate siano rilevanti e praticabili.

Il programma promuove nei giovani la capacità di percepirsi come soggetti attivi, dotati di agency. Ciò significa incoraggiarli a esprimere la propria voce e a condividere le proprie idee per affrontare sfide concrete nel loro contesto, comunità o generazione.

UPSHIFT affronta sfide sociali in linea con gli Obiettivi di Sviluppo Sostenibile (SDGs), mirando ad favorire l'empowerment e la cittadinanza attiva e responsabile dei giovani e a generare un impatto positivo sulle loro comunità. Attraverso progetti che rispondono a problematiche sociali, il programma incoraggia i giovani a diventare agenti di cambiamento.

Il lavoro di squadra è un altro aspetto cruciale del programma, poiché permette ai giovani di migliorare i propri livelli di apprendimento e di sviluppare competenze chiave come la collaborazione e la negoziazione. Queste abilità sono fondamentali per trovare compromessi e superare eventuali conflitti, preparando i partecipanti a lavorare efficacemente in contesti collettivi.

1.2 L'imprenditorialità ed educazione all'imprenditorialità secondo UPSHIFT

Il modello di intervento del programma UPSHIFT considera l'imprenditorialità come un concetto multidimensionale, basato su tre definizioni principali fornite dall'OCSE:

1. *Entrepreneurs*: individui che, attraverso la creazione o lo sviluppo di un'area di business, generano valore.
2. *Entrepreneurial activity*: azioni intraprese con l'obiettivo di creare valore attraverso l'espansione di un'attività economica.
3. *Entrepreneurship*: il fenomeno associato all'attività imprenditoriale.

La componente "Imprenditorialità" si riferisce alla mentalità imprenditoriale, che include competenze e attitudini trasversali fondamentali per la società, come la capacità di comunicare idee e tradurle in azioni concrete. Queste competenze possono essere sviluppate nei giovani attraverso attività che incoraggiano una maggiore assunzione di rischi, creatività, innovazione, pianificazione e organizzazione. La letteratura evidenzia che l'educazione all'imprenditorialità promuove l'acquisizione di competenze trasversali essenziali: "L'imprenditorialità è una competenza fondamentale per tutti; aiuta i giovani a essere più creativi e a sviluppare una maggiore sicurezza in tutte le attività che intraprendono, incoraggiandoli ad agire in modo socialmente responsabile."⁵

Il programma UPSHIFT mira a sviluppare una mentalità proattiva tra i giovani, fondamentale per garantire una maggiore adattabilità a un mercato del lavoro globalizzato.

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.

Questo concetto è stato teorizzato fin dai principi dell'Agenda di Oslo⁶ e ribadito nella “European Skills Agenda”⁷ del 2016. La Commissione Europea⁸ sottolinea l'importanza di sviluppare programmi di educazione all'imprenditorialità nei contesti scolastici come strumento per preparare i giovani alle sfide future.

Competenze Imprenditoriali Sviluppate

Le principali competenze imprenditoriali che UPSHIFT si propone di sviluppare nei minori includono:

- **Capacità di lavorare in gruppo:** fondamentale per il successo in contesti collaborativi.
- **Identificazione di punti di forza e di debolezza:** aiuta gli studenti a comprendere le proprie capacità e a migliorare.
- **Prevenzione degli eventi:** sviluppa la capacità di anticipare e gestire le sfide.
- **Motivazione nel raggiungimento degli obiettivi:** incoraggia la perseveranza e la determinazione.

Fondamenti Teorici e Risultati

Il modello di intervento si basa su una vasta letteratura sull'imprenditorialità e sui seguenti assunti:

- Un'analisi di 91 studi condotti in 23 paesi⁹, sia a livello nazionale che transnazionale, ha dimostrato che l'istruzione imprenditoriale (Entrepreneurship Education - EE) supporta l'occupabilità. I risultati indicano che gli studenti che partecipano a programmi di formazione imprenditoriale hanno maggiori probabilità di avviare una propria impresa e di adottare comportamenti professionali innovativi. A breve termine, si osserva un miglioramento nelle conoscenze, competenze e attitudini dei partecipanti,

⁶ Il documento richiede, per la prima volta, che gli Stati membri sviluppino strategie nazionali per l'educazione all'imprenditorialità, stabilendo obiettivi chiari per tutti i livelli d'istruzione. L'Agenda sottolinea che tali strategie dovrebbero coinvolgere tutti i soggetti interessati, sia pubblici che privati, e fornire un quadro generale che definisca azioni specifiche da intraprendere. Queste azioni possono includere l'integrazione dell'imprenditorialità nei curricula nazionali e il supporto a scuole e insegnanti, con l'obiettivo di "assicurare che i giovani possano acquisire competenze imprenditoriali a tutti i livelli del sistema educativo".

⁷ L'Agenda promuove un impegno condiviso per raggiungere una visione comune sull'importanza strategica delle competenze, al fine di favorire l'occupazione, la crescita e la competitività. Essa rafforza e, in alcuni casi, razionalizza le iniziative esistenti, con l'obiettivo di offrire un sostegno più efficace agli Stati membri nelle riforme nazionali e di stimolare un cambiamento di mentalità sia nelle persone che nelle organizzazioni. L'Agenda richiede un impegno congiunto per implementare riforme in settori chiave, dove l'azione dell'Unione Europea può apportare un valore aggiunto significativo. Si articola su tre principali filoni di attività: migliorare la qualità e la rilevanza della formazione delle competenze; rendere le competenze e le qualifiche più visibili e comparabili; potenziare l'analisi del fabbisogno di competenze e le informazioni correlate, per facilitare scelte professionali più informate.

⁸ Commissione Europea (2006). "Comunicazione della Commissione al Consiglio, al Parlamento Europeo, al Comitato Economico e Sociale Europeo e al Comitato delle Regioni - Implementazione del programma comunitario di Lisbona: Promuovere lo spirito imprenditoriale mediante 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.

mentre a medio termine si registra un aumento del tasso di avvio delle start-up e dell'occupabilità nel gruppo target¹⁰. Si stima che tra il 15% e il 20% degli studenti che partecipano a un programma di mini-impresa nelle scuole secondarie europee avvierà successivamente una propria impresa, una percentuale significativamente superiore rispetto alla popolazione generale¹¹.

- L'acquisizione di competenze imprenditoriali richiede esperienze dirette. Pertanto, negli approcci all'istruzione imprenditoriale è fondamentale l'uso del modello di apprendimento basato sull'esperienza (Action-based learning). Il principio del "learning-by-doing" è presente nella maggior parte degli interventi formativi, dove le attività pratiche, come la realizzazione di mini-imprese e l'affiancamento aziendale, costituiscono oltre il 50% del percorso formativo.

1.3 Gli obiettivi di UPSHIFT

Il programma UPSHIFT si propone di raggiungere una serie di obiettivi finalizzati a promuovere lo sviluppo delle competenze e l'inclusione sociale dei giovani. Questi obiettivi sono:

- *Sviluppo delle competenze del 21° secolo.* UPSHIFT mira a facilitare lo sviluppo delle competenze del 21° secolo, che comprendono non solo le competenze imprenditoriali, ma anche le competenze di vita. Tra queste figurano la creatività, l'innovazione, il lavoro di squadra, la risoluzione dei problemi, l'empatia, lo spirito d'iniziativa, la negoziazione, il pensiero critico e la comunicazione. Queste abilità sono essenziali per affrontare le sfide contemporanee e per preparare i giovani a un futuro dinamico e in continua evoluzione.
- *Identificazione e risoluzione di problemi sociali.* Il programma promuove l'acquisizione di conoscenze e strumenti necessari per identificare e analizzare i problemi presenti nel proprio territorio e/o che toccano da vicino gli adolescenti. Gli studenti sono incoraggiati a ideare soluzioni innovative e sostenibili che possano avere un impatto sociale significativo. Questo processo non solo sviluppa le loro capacità analitiche, ma stimola anche un senso di responsabilità verso la comunità.
- *Orientamento alla transizione scolastica e professionale.* UPSHIFT facilita l'orientamento nella scelta degli studi e nella transizione dalla scuola agli studi terziari e/o al mondo del lavoro. Gli studenti vengono supportati nel riconoscere le proprie competenze, aspirazioni e interessi, aiutandoli a prendere decisioni informate sul loro futuro.

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

- *Inclusione sociale.* Un obiettivo fondamentale del programma è contribuire all'inclusione sociale dei partecipanti, in particolare per adolescenti e giovani che si trovano in situazioni di svantaggio. UPSHIFT si impegna a garantire che tutti i giovani abbiano accesso alle stesse opportunità, indipendentemente dal loro background socioeconomico.

Per raggiungere questi obiettivi, il programma coinvolge attivamente gli studenti in un percorso di risoluzione di problematiche presenti nella loro comunità. I giovani sono chiamati a trasformare i problemi in opportunità, sviluppando soluzioni che si concretizzano in prodotti o servizi a impatto sociale. Durante questo percorso formativo, le abilità di lavoro di squadra e la gestione dei ruoli all'interno del gruppo sono essenziali, così come la 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 da vari settori, tra cui il privato, l'università e le start-up. Questo networking consente loro di sviluppare una maggiore consapevolezza delle competenze necessarie per raggiungere i propri obiettivi professionali.

In particolare, il programma UPSHIFT consente agli studenti di:

- **Sviluppare competenze di vita e capacità imprenditoriali:** Queste includono la capacità di identificare opportunità, passare dal pensiero all'azione e gestire le risorse in modo appropriato. Gli studenti apprendono anche a coltivare lo spirito di iniziativa, la visione, la creatività e un pensiero etico e sostenibile.
- **Favorire la collaborazione e il lavoro di squadra:** UPSHIFT incoraggia la capacità di lavorare insieme per raggiungere obiettivi comuni, migliorando le competenze di comunicazione interpersonale e negoziazione. Gli studenti imparano a pianificare e monitorare i risultati del loro lavoro e quello del team.
- **Comprendere le opportunità di sviluppo di soluzioni:** Attraverso esperienze dirette, gli studenti apprendono come ideare e sviluppare soluzioni sotto forma di prodotti o servizi a impatto sociale, partendo dalle esigenze e dalle dinamiche del loro ambiente locale.

Il programma UPSHIFT si propone di equipaggiare i giovani con le competenze necessarie per affrontare le sfide del 21° secolo, promuovendo la loro partecipazione attiva nella comunità e contribuendo alla loro inclusione sociale. Attraverso un approccio pratico e orientato al problem solving, UPSHIFT non solo prepara i partecipanti a diventare cittadini responsabili, ma li ispira anche a diventare agenti di cambiamento nelle loro comunità.

Il programma UPSHIFT utilizza l'approccio Human-Centered Design (HCD) una metodologia volta a sviluppare soluzioni ai problemi sociali mettendo la persona al centro del processo. Questo metodo si rivela particolarmente utile per la creazione di politiche, programmi e modelli di servizio che siano realmente incentrati sui destinatari degli interventi, in questo caso, i minorenni e i giovani.

L'approccio HCD consente di:

- **Mettere al centro gli adolescenti:** Nella fase di analisi delle sfide che affrontano, gli studenti sono coinvolti attivamente nell'ideazione di soluzioni ad impatto sociale. Questo non solo garantisce che le loro esigenze siano comprese, ma promuove anche un senso di appartenenza e responsabilità.
- **Sviluppare competenze trasversali:** Attraverso la partecipazione attiva, gli studenti acquisiscono competenze utili in tutti gli stadi della vita, inclusa la transizione dalla scuola al lavoro. Queste competenze sono essenziali per affrontare le sfide future e per integrarsi efficacemente nel mercato del lavoro.
- **Ascoltare la voce dei giovani:** L'approccio HCD assicura che le opinioni e le idee dei partecipanti siano ascoltate e portate all'attenzione degli stakeholder e dei decisori istituzionali. Questo è cruciale per garantire che le politiche e i programmi siano pertinenti e rispondano alle reali necessità della comunità.

Il processo di HCD nel programma UPSHIFT si articola in diverse fasi, ognuna delle quali è fondamentale per il coinvolgimento degli studenti nella risoluzione dei problemi:

1. **Scoperta:** Raccogliere informazioni e comprendere il contesto in cui i giovani vivono.
2. **Definizione:** Identificare le sfide specifiche che i giovani devono affrontare e definire e analizzare il problema da risolvere.
3. **Ideazione:** Generare idee e soluzioni creative per affrontare le sfide identificate.
4. **Prototipazione:** Sviluppare prototipi delle soluzioni proposte, testandole e affinando le idee in base al feedback ricevuto.
5. **Presentazione:** Presentare le soluzioni sviluppate a una giuria di esperti, ottenendo ulteriori suggerimenti e supporto.

Il programma include anche attività di icebreaking e team building, che favoriscono la coesione tra i partecipanti e creano un ambiente collaborativo. Queste attività sono progettate per rompere il ghiaccio e facilitare la comunicazione, rendendo i giovani maggiormente predisposti nel condividere idee e lavorare insieme.

L'approccio Human-Centered Design nel programma UPSHIFT rappresenta un metodo efficace per coinvolgere i giovani nella risoluzione di problemi sociali. Attraverso la partecipazione attiva in tutte le fasi del processo, gli studenti non solo sviluppano competenze pratiche e trasversali, ma contribuiscono anche a creare soluzioni che rispondono alle loro reali esigenze. Questo approccio non solo promuove l'imprenditorialità e la cittadinanza attiva, ma garantisce anche che le voci dei giovani siano ascoltate e valorizzate, creando un impatto positivo nelle loro comunità.

1.4 Le fasi e le attività di UPSHIFT

Programma UPSHIFT For Youth 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 2023-24, il programma delle secondarie di secondo grado si è articolato in 3 diverse fasi: Innovation & Creativity Camp, Impresa in Azione (Fase1) e Impresa in azione (Fase 2).

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. Impresa in Azione (Fase1)

La seconda fase, della durata di 15-25 ore, ha previsto la partecipazione alla prima parte del percorso "Impresa in Azione", il programma di educazione imprenditoriale che offre un'esperienza di learning-by-doing a stretto contatto con mentori provenienti dalle aziende, dal settore privato oppure dalle università. Gli studenti sono stati accompagnati alla scoperta del proprio territorio e, attraverso una metodologia ispirata al Design Thinking, hanno trasformato un problema in un'idea di soluzione sottoforma di prodotto o servizio a impatto sociale. Questa fase è articolata in due moduli che hanno condotto gli studenti dallo sviluppo dell'idea nata durante l'Innovation & Creativity Camp alla creazione della mini-impresa a scopo formativo.

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 (Fase2)

La terza fase del percorso, della durata di 45-55 ore, si svolgerà nell'annualità successiva e consisterà nel prosieguo del programma "Impresa in azione". Le classi continueranno con le

proprie mini-imprese a lavorare sul prodotto/servizio scelto l'anno precedente attraverso lo sviluppo e la realizzazione della mini- impresa e di tutte le sue attività (dal prototipo di un prodotto/servizio, alla realizzazione della versione finale, alla vendita, realizzazione della pagina vetrina, del report annuale e del pitch). La metodologia di apprendimento, basata sul learning-by-doing, è in grado di appassionare e coinvolgere attivamente tutti i partecipanti che sviluppano un set di competenze di vita e imprenditoriali, fondamentali per il proprio futuro. Il programma prevede una competizione finale e la partecipazione del team vincitore ai “Campionati di Imprenditorialità”, evento nazionale organizzato da JA Italia e dal Ministero dell'Istruzione e del Merito, in cui riceverà il premio di UNICEF “Social Award”.

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 For Teens nelle scuole secondarie di I grado¹²

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 2023-24 è stato suddiviso in due 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 del 21° secolo, con particolare attenzione alla scoperta e conoscenza di sé come primo punto per lavorare bene in gruppo e orientarsi nelle scelte scolastiche e formative.
2. L'ultima fase del percorso, **10X Challenge** (20 ore), è stata condotta da docenti formati e ha previsto la partecipazione ad un programma di imprenditorialità, finalizzato al potenziamento delle competenze per la vita e imprenditoriali. Gli alunni hanno avuto a disposizione 8 settimane per creare la propria mini-impresa a scopo formativo, ideare e realizzare un prodotto/servizio in risposta ad una sfida sociale concreta, creando una componente della soluzione a partire da un budget di 10 euro. Al termine del percorso, è stato organizzato un evento finale di 4 ore (Demo Day), in cui gli studenti sono stati chiamati a presentare il proprio progetto davanti ad una giuria di esperti aziendali e rappresentanti delle istituzioni locali.

¹² Dal materiale documentale di progetto

2. DISEGNO DI VALUTAZIONE

La valutazione di impatto costituisce un passaggio cruciale nel processo di progettazione di interventi sociali, poiché connette risorse, azioni, prodotti, risultati ed effetti. Essa consente di misurare questi elementi per stabilire se le azioni intraprese siano sostenibili e efficaci nel raggiungere gli obiettivi prefissati. La valutazione non è solo un'attività di ricerca sociale, ma un'importante opportunità per apprendere dall'esperienza e migliorare la progettazione degli interventi futuri. Attraverso la valutazione, è possibile capire se un intervento ha funzionato e su quali destinatari, permettendo così di affinare le strategie e le pratiche.

La valutazione ha come obiettivo principale l'apprendimento sugli effetti dell'intervento, piuttosto che costituire un giudizio su chi ha promosso o realizzato l'intervento stesso. Essa si presenta come uno strumento che supporta la comprensione dell'efficacia degli interventi, offrendo un'opportunità concreta di apprendimento e miglioramento. In questo modo, la valutazione si trasforma in un processo continuo che permette di adattare e ottimizzare le azioni intraprese, garantendo che queste rispondano realmente ai bisogni della popolazione target.

Il presente disegno valutativo si inserisce come continuazione delle attività valutative già attuate nelle precedenti annualità del programma UPSHIFT, frutto della collaborazione tra UNICEF e Junior Achievement Italia. UPSHIFT si propone di sviluppare competenze del 21° secolo nei giovani, affrontando le sfide sociali e promuovendo l'inclusione. La valutazione di impatto, in questo contesto, non solo misura i risultati ottenuti, ma analizza anche il processo attraverso cui questi risultati sono stati raggiunti, permettendo di identificare le migliori pratiche e le aree di miglioramento.

L'approccio alla valutazione di impatto deve essere flessibile e adattabile, considerando le specificità del contesto in cui si opera. È fondamentale che la valutazione non si limiti a un'analisi quantitativa dei risultati, ma includa anche una dimensione qualitativa, che permetta di comprendere le esperienze e le percezioni dei partecipanti. Questo approccio integrato consente di ottenere una visione più completa dell'impatto degli interventi e delle dinamiche che li caratterizzano.

Infine, è importante problematizzare gli esiti dei percorsi di realizzati e non considerarli scontati. Non esiste una "soluzione unica" per tutti. La valutazione deve quindi aprire a una riflessione critica sul modello di intervento adottato, interrogandosi su cosa significhi realmente "successo" e quali siano le aspettative di tutti gli attori coinvolti.

In conclusione, la valutazione di impatto rappresenta un'opportunità fondamentale per apprendere e migliorare gli interventi sociali. Attraverso un approccio critico e riflessivo, è possibile non solo misurare i risultati ottenuti, ma anche comprendere le dinamiche che li hanno generati. Il disegno valutativo del programma UPSHIFT, in particolare, si propone di continuare a costruire su esperienze precedenti, garantendo che le azioni intraprese siano realmente efficaci e sostenibili nel tempo.

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

1. la valutazione del programma *UPSHIFT For Youth* in istituti di scuola secondaria di secondo grado (Veneto, Umbria, Sicilia) che avevano cominciato il programma nell'anno scolastico 2022-23 e che hanno terminato la terza fase nel 2023-24.
2. La valutazione del programma *UPSHIFT For Teens* in cinque istituti di scuola secondaria di primo grado (Lombardia, Umbria, Sicilia).

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 obiettivo principale l'analisi dei cambiamenti vissuti dai partecipanti all'ultima fase del programma UPSHIFT. In particolare, è stata posta una particolare attenzione agli studenti che presentavano fattori oggettivi di rischio di dispersione scolastica, rilevati attraverso indicatori specifici.

Tra gli indicatori utilizzati per identificare gli studenti a rischio di abbandono figurano:

- Partecipazione culturale: L'indicatore sviluppato dall'ISTAT per misurare il coinvolgimento in attività culturali è stato impiegato come segnale di potenziale svantaggio.
- Oggettivizzazione del capitale culturale: Sono stati considerati anche indicatori relativi all'accesso di strumenti e ambienti che possono facilitare l'attività di studio, come la disponibilità di un computer, una connessione internet, una scrivania e uno spazio tranquillo per studiare.

La fase qualitativa di approfondimento ha permesso di contribuire sequenzialmente alla costituzione della base empirica, introducendo fattori addizionali per una migliore comprensione del programma UPSHIFT. In particolare, questa fase ha consentito di:

- Valutare il raggiungimento del massimo potenziale del programma
- Identificare i limiti e le aree di miglioramento

L'attività valutativa ha mirato a rilevare i cambiamenti vissuti dagli studenti in seguito alla partecipazione al programma UPSHIFT. Questi cambiamenti possono riguardare diversi ambiti, come:

- Sviluppo di competenze trasversali: Miglioramento di abilità come il lavoro di squadra, la risoluzione dei problemi e la comunicazione.
- Orientamento scolastico e professionale: Maggiore consapevolezza delle proprie attitudini e delle opportunità formative e lavorative.
- Inclusione sociale: Riduzione del rischio di emarginazione e promozione dell'inclusione.

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 For Teens* concentrato in un unico anno scolastico; l'attività valutativa si è concentrata sulle competenze del 21° 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 all'analisi valutativa.

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 21° 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:

1. **Approccio partecipativo:** 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.

2. **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.

L'integrazione di questi approcci nella valutazione di UPSHIFT ha diverse implicazioni:

- **Coinvolgimento degli stakeholder:** È fondamentale ascoltare le voci di tutti i soggetti interessati, inclusi i partecipanti al programma, per comprendere appieno l'impatto e l'adequazione degli interventi.
- **Solida base teorica:** La valutazione deve basarsi su una chiara teoria del cambiamento, che spieghi come le attività del programma dovrebbero portare ai risultati desiderati. Questo consente di valutare la coerenza interna del programma e di identificare eventuali lacune o ipotesi non verificate.
- **Misurazione degli outcome:** Gli indicatori di outcome devono essere sviluppati in modo partecipativo e basati sulla teoria, per catturare i cambiamenti più significativi dal punto di vista dei partecipanti e delle teorie del programma.
- **Apprendimento e miglioramento:** La valutazione deve avere una funzione formativa, oltre a quella sommativa, per promuovere l'apprendimento continuo e il miglioramento del programma nel tempo.

La valutazione di UPSHIFT si basa su un approccio positivista sperimentale, ma integra elementi partecipativi e basati sulla teoria per ottenere una valutazione più completa ed efficace. Questo approccio ibrido consente di misurare i risultati del programma, ma anche di comprendere il processo attraverso cui tali risultati sono stati raggiunti e di promuovere un apprendimento continuo per il miglioramento futuro.

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 21° 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 programma hanno favorito o sfavorito l'acquisizione di competenze e l'inclusione?
- ❖ i partecipanti hanno acquisito competenze del 21° secolo (di vita e imprenditoriali), in ipotesi, rilevanti ai fini della loro inclusione sociale?

2.3 Il metodo

Il modello di valutazione adottato per il programma UPSHIFT si basa sulla costruzione di una Teoria del Cambiamento (TOC). Questa teoria viene elaborata a partire dall'analisi degli studi già condotti da Human Foundation sui partecipanti del programma, al fine di evidenziare la relazione tra UPSHIFT e lo sviluppo delle competenze del 21° secolo nei giovani, in particolare per coloro che si trovano in situazioni di svantaggio.

La Teoria del Cambiamento analizza come, attraverso l'erogazione di risorse (input), l'attuazione del programma riesca a generare outcome (cambiamenti sociali) sugli stakeholder coinvolti

Questo modello permette di sintetizzare la complessità dell'impatto del programma sui partecipanti all'interno di un framework teorico e strategico coerente con gli obiettivi di ricerca.

Gli obiettivi principali della Teoria del Cambiamento sono:

- **Evidenziare le specificità della relazione** tra il programma UPSHIFT e lo sviluppo delle competenze del 21° secolo nei giovani partecipanti;
- **Analizzare l'impatto del programma** sugli stakeholder;
- **Sintetizzare la complessità dell'impatto** all'interno di un quadro teorico e strategico coerente con gli obiettivi di ricerca.

La Teoria del Cambiamento è un elemento cruciale nella valutazione del programma UPSHIFT, poiché fornisce una struttura teorica che permette di esaminare in modo approfondito le relazioni tra input, attività e risultati (outcome) del programma. Questo framework non solo consente di comprendere meglio come e perché il programma raggiunge i suoi obiettivi, ma aiuta anche a identificare gli indicatori più appropriati per misurare l'impatto del programma sui giovani partecipanti.

Attraverso l'applicazione della TOC, la raccolta e l'analisi dei dati vengono orientate in modo da garantire che la valutazione sia strettamente allineata con gli obiettivi dichiarati del programma. Questo approccio metodologico assicura che ogni fase del processo di valutazione sia guidata da una chiara comprensione degli obiettivi finali del programma e delle ipotesi sottostanti, migliorando così la precisione e la coerenza della valutazione stessa.

Inoltre, la TOC facilita la comunicazione dei risultati della valutazione agli stakeholder. Attraverso una rappresentazione chiara e coerente dell'impatto del programma, i risultati della valutazione possono essere facilmente compresi e utilizzati da tutti gli interessati, rendendo più efficace la diffusione delle informazioni e la successiva applicazione dei risultati.



Il disegno della ricerca valutativa adotta un approccio misto che combina tecniche quantitative e qualitative in un unico studio (Creswell & Plano Clark, 2017). Questa scelta consente di superare i limiti e valorizzare i punti di forza di ciascun metodo, permettendo una comprensione più approfondita e sfaccettata del fenomeno indagato.

L'integrazione di approcci quantitativi e qualitativi risulta particolarmente utile per rispondere a domande di ricerca complesse, come nel caso specifico, e incrementa la validità dei risultati ottenuti. Questo approccio misto rappresenta una strategia efficace per indagare fenomeni complessi, combinando la forza esplicativa dei dati numerici con la profondità interpretativa dei dati testuali. Questo consente di ottenere una visione olistica del fenomeno studiato e di formulare raccomandazioni solidamente ancorate ai risultati emersi, ma anche di contestualizzare l'intervento e coglierne le peculiarità.

Per le **scuole secondarie di secondo grado**, il disegno di ricerca utilizza una logica pre-sperimentale che prevede l'implementazione di un post-test e l'inclusione di un gruppo di controllo. Questo approccio pre-sperimentale è progettato per soddisfare le esigenze di valutazione ed è applicabile a contesti in cui si possono adottare disegni sperimentali, consentendo una vera randomizzazione.

Il disegno quasi-sperimentale può essere rappresentato graficamente nel seguente modo:

	T1
GS	O
GC	O

L'uso di un disegno pre-sperimentale consente di ottenere informazioni utili sull'efficacia del programma, pur mantenendo la flessibilità necessaria per adattarsi a diverse circostanze. Questo approccio facilita l'analisi dei risultati e offre un'opportunità per esplorare le dinamiche che influenzano l'apprendimento e lo sviluppo delle competenze tra gli studenti.

Per quanto riguarda le **scuole secondarie di primo grado**, il disegno di ricerca utilizza un approccio quasi-sperimentale che prevede un confronto pre e post-intervento tra il Gruppo Trattato e il Gruppo di Controllo, attraverso l'uso di test e post-test. Per implementare questo disegno, è necessario identificare un gruppo totale composto dal Gruppo Trattato, che partecipa attivamente alle attività del programma, e da un Gruppo di Controllo, che presenta

caratteristiche simili a quelle del Gruppo Trattato, ma non partecipa alle attività (in conformità con il principio di equivalenza iniziale tra i gruppi).

Il Gruppo Trattato è costituito dalle classi partecipanti al progetto provenienti da cinque istituti situati in Lombardia, Umbria e Sicilia, per un totale di 8 classi. Analogamente, il Gruppo di Controllo è composto da classi di ciascuno dei cinque istituti scolastici, per un totale di 7 classi. In totale, si hanno quindi 15 classi scolastiche distribuite equamente tra i due gruppi e i diversi ambiti territoriali.

L'analisi che segue la somministrazione dei test a tutte le classi del gruppo totale, sia all'inizio del programma (pre-test) sia al termine (post-test), consente di esplorare il funzionamento delle classi e degli studenti. I dati vengono elaborati utilizzando criteri e modalità uniformi, permettendo di calcolare la significatività delle differenze nei risultati ottenuti nei due momenti di rilevazione.

Il disegno di ricerca descritto può essere ricondotto al disegno quasi-sperimentale numero 10 (Campbell e Stanley, 2015). La differenza principale risiede nel fatto che l'osservazione nel gruppo di controllo non equivalente è stata effettuata solo dopo il trattamento. Questo è uno dei disegni sperimentali più comuni nelle ricerche in ambito educativo e scolastico, poiché prevede un'osservazione (O) di pre-test (T1) e una di post-test (T2) su due gruppi: uno sperimentale (GT), che riceve un trattamento (X), e uno di controllo (GC). Tuttavia, questi gruppi non possono essere considerati equivalenti nel campionamento pre-sperimentale.

Nelle scuole, i gruppi naturali preesistenti, costituiti dalle classi, sono facilmente accessibili, ma non è possibile assegnare casualmente i soggetti a uno dei due gruppi. Pertanto, le classi possono essere selezionate in modo da risultare il più omogenee possibile tra di loro. Successivamente, grazie alle informazioni raccolte durante il pre-test, possono essere effettuate ulteriori operazioni di matching per compensare le differenze iniziali tra il Gruppo di Controllo e il Gruppo Trattato.

Il disegno quasi sperimentale adottato può essere rappresentato graficamente nel seguente modo:

	T1		T2
GT	O	X	O
GC	O		O

Per quanto riguarda l'approccio qualitativo, sono stati condotti focus group con tre classi di tre istituti per ciascun livello di scuola secondaria. Il criterio di selezione delle classi è stato geografico, al fine di rappresentare le diverse realtà. I focus group hanno approfondito le dimensioni che hanno influenzato o limitato la partecipazione al programma. Questa tecnica di rilevazione, utilizzata nella ricerca sociale, consiste in discussioni tra un gruppo di persone, facilitate da uno o più moderatori, focalizzandosi su un argomento specifico di interesse

(Corrao, 2000, 2013; Morgan, 1988). I focus group sono impiegati per comprendere la rilevanza e il significato degli outcome per gli stakeholder, oltre a esplorare il processo di implementazione del programma.

2.4 La composizione dei gruppi per la rilevazione

L'attività di ricerca ha coinvolto per la fase quantitativa:

- **per le scuole secondarie di secondo grado:** tre istituti scolastici, (IIS F. Besta – Veneto; I.O. Giano dell'Umbria – Umbria; IIS Leonardi Da Vinci - Sicilia). Si specifica che la ricerca in questi istituti scolastici ha riguardato le classi che hanno intrapreso il programma UPSHIFT dall'anno scolastico 2022-23 e che hanno terminato l'ultima fase del programma nel 2023-24;
- **per le scuole secondarie di primo grado:** nove istituti scolastici, (IC Righi – Lombardia; IC Alighieri Occhiobello – Veneto; IC Villaverla- Veneto; IC Francesco Querini - Veneto; IC Pascoli Gozzano – Piemonte; IC Carducci Purgotti – Umbria; IC Perez-Madre Teresa di Calcutta – Sicilia; IC Antonio Ugo- Sicilia; IC Mattarella-Bonagia – Sicilia).

Tutti gli istituti sono stati selezionati in accordo con il Ministero dell'Istruzione e del Merito.

Invece, per la fase qualitativa:

sono state coinvolte 3 classi della scuola secondaria di primo grado

Istituto	Classe	Città	Regione
IC Carducci Purgotti	3A	Perugia	Umbria
IC Righi Varese	3C	Varese	Lombardia
IC "Mattarella-Bonagia"	2G	Palermo	Sicilia

3 classi della scuola secondaria di secondo grado

Istituto	Classe	Città	Regione
IIS F. Besta	3B	Treviso	Veneto
I.O. Giano dell'Umbria - Bastardo	3A + 3B (classi unificate)	Perugia	Umbria
IIS Leonardi Da Vinci	4AE	Piazza Armerina (EN)	Sicilia

Infine, sono stati intervistati due docenti per ciascun livello di scuola secondaria.

2.5 Gli strumenti valutativi

Gli strumenti standardizzati di raccolta delle informazioni

Tra gli strumenti valutativi utilizzati vi sono due questionari di autovalutazione sulle competenze (self-report), uno per gli studenti della scuola secondaria di primo grado e uno per la scuola secondaria di secondo grado. Nonostante «un questionario possa 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 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.

Il questionario somministrato agli studenti delle scuole secondarie di secondo grado, volto a valutare le loro life skills, includeva dieci domande di tipo situazionale. Questo metodo offre diversi vantaggi, tra cui la possibilità di valutare le competenze in contesti realistici, stimolare il pensiero critico e osservare come i ragazzi affrontano problemi concreti. Tuttavia, presenta anche alcune criticità quali la comprensione delle situazioni che può variare in base alle

esperienze personali degli studenti, e le risposte possono essere influenzate da interpretazioni soggettive, compromettendo la comparabilità dei risultati.

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 nei questionari 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

	coefficiente Alpha di Cronbach	Alpha di Cronbach basata su elementi standardizzati	N. di elementi presenti nella scala (Item)
Scuole secondarie di II°			
Scala EntreComp	,943	,945	24
Scuole secondarie di I°			
Scala life skills	,839	,843	19
Scala EntreComp	,903	,904	11

Gli strumenti qualitativi

Focus group

Il Focus Group (FG) è una tecnica di indagine sviluppata dai sociologi statunitensi K. Levin e Robert K. Merton negli anni '40 del secolo scorso. Nel corso degli anni, la metodologia del FG è stata sperimentata e sviluppata, con l'introduzione di nuove procedure e innovazioni rispetto agli obiettivi e ai settori di applicazione, discostandosi notevolmente dalla versione originaria di Merton (Migliorini & Rania, 2001). Tuttavia, gli elementi fondamentali della tecnica sono rimasti: la centralità del gruppo come fonte di informazioni, l'interazione tra i partecipanti, la focalizzazione su un argomento specifico, la raccolta di informazioni qualitative e la presenza di un moderatore.

Negli ultimi decenni, il FG è stato utilizzato frequentemente nelle ricerche sociali, rivelandosi particolarmente utile per indagare opinioni, atteggiamenti, motivazioni e comportamenti in ambiti sia accademici che applicativi (Zammuner, 2003).

Il FG si distingue per l'interazione dinamica tra i partecipanti, che genera dati ricchi e sfaccettati attraverso il confronto cognitivo e l'interazione in un'atmosfera confidenziale (Stewart & Shamdasani, 2014; Krueger, 2014; Morgan et al., 1998). Questa tecnica permette di esplorare in profondità un tema specifico e di ottenere informazioni qualitative preziose, che emergono dalla discussione di gruppo (Kitzinger, 1995). La dinamica di gruppo favorisce la co-costruzione di significati condivisi e l'emergere di nuove conoscenze e intuizioni.

Nel mese di maggio 2024, sono stati condotti sei focus group con gli studenti: tre nelle scuole secondarie di primo grado e tre nelle scuole secondarie di secondo grado. I focus group sono stati condotti seguendo un approccio non direttivo e si sono svolti in presenza e online dove non è stato possibile organizzarli in presenza.

L'obiettivo dei focus group è stato principalmente esplorativo ed esplicativo, mirato alla ricostruzione del percorso degli studenti al programma UPSHIFT e al grado di partecipazione indagando i punti forza e le criticità emerse nella discussione.

L'intervista

L'intervista semi-strutturata è una tecnica qualitativa di raccolta dati ampiamente utilizzata nelle scienze sociali, nell'educazione, nella ricerca di mercato e in altri ambiti. Essa rappresenta un approccio flessibile e guidato che consente di esplorare in profondità le percezioni, le esperienze, le opinioni e le motivazioni degli intervistati, mantenendo al contempo una struttura che facilita l'analisi comparativa dei dati raccolti.

I vantaggi dell'intervista semi-strutturata sono diversi quali la flessibilità che consente di adattare l'intervista alle circostanze specifiche e di esplorare in profondità temi di interesse che emergono durante la conversazione. Permette di ottenere dati dettagliati e sfumati, che forniscono una comprensione più completa delle percezioni e delle esperienze degli intervistati.

Inoltre, è particolarmente utile in contesti in cui il ricercatore non ha una conoscenza completa del fenomeno studiato e necessita di esplorare diverse prospettive.

In sintesi, l'intervista semi-strutturata è una tecnica potente e versatile che, se ben condotta, consente di esplorare in profondità le esperienze e le opinioni degli intervistati. La sua flessibilità, combinata con una struttura di base, la rende uno strumento prezioso per raccogliere dati qualitativi ricchi e complessi. Tuttavia, il suo successo dipende fortemente dalla competenza dell'intervistatore e dalla sua capacità di bilanciare la guida dell'intervista con la libertà di esplorare nuovi temi emergenti.

Nel mese di giugno sono state condotte 4 interviste a docenti che hanno partecipato al programma. Le dimensioni indagate sono state: 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.

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. 1), 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 misto 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. 1 - Sistema di concettualizzazione delle dimensioni di analisi con indicazione degli strumenti utilizzati

	Dimensioni esplorate negli strumenti	Doman de	Doman de	Domande	Domande
		del Questi onario	del Questi onario	dei Focus Group studenti	dei Focus Group studenti
		Second arie II°	Second arie I°	Secondarie II° *	Secondarie I°*
Anagrafica	Età, sesso	20,21		<i>Profilazione</i>	<i>Profilazione</i>
Povertà educativa	Capitale socio-culturale oggettivizzato	1,2	1,2	-	-
	Partecipazione culturale	4	4	-	-
Competenze per la vita	Consapevolezza di sé	5	3, 5, 6	<i>Quali sono stati i cambiamenti che avete vissuto a livello personale grazie alla partecipazione al progetto?</i>	<i>Avete vissuto altri cambiamenti grazie alla partecipazione al programma?</i>
	Gestione delle emozioni	6		<i>Sapevate di poter fare queste cose o di essere interessati a questi temi? E' stato stressante per voi?</i>	
	Gestione dello stress	7		- La maggior parte delle attività che avete realizzato	<i>Pensi che le attività svolte nel programma ti hanno permesso di conoscere meglio i</i>
	Relazioni efficaci	8		<i>prevedevano il lavoro</i>	

				in gruppo. Come vi siete trovati? Avete sperimentato nuove capacità?	tuoi compagni di classe?
	Comunicazione efficace	9		- Grazie a questa esperienza il rapporto con il docente che vi ha seguito è cambiato?	La partecipazione al programma ha migliorato la tua capacità di lavorare in gruppo? Come?
	Empatia	10		Quali sono stati i cambiamenti che avete vissuto a livello personale grazie alla partecipazione al progetto?	Avete vissuto altri cambiamenti grazie alla partecipazione al programma?
	Pensiero creativo	11		Pensando a tutto il percorso che avete fatto per creare il vostro progetto, cosa avete imparato grazie ad UPSHIFT che non avreste avuto occasione di apprendere durante il percorso scolastico? [relativamente alle competenze per la vita]	La partecipazione alle attività ti hanno permesso di comprendere i problemi in modo costruttivo e creativo?
	Pensiero critico	12			
	Prendere decisioni	13			Avete vissuto altri cambiamenti grazie alla partecipazione al programma?
	Problem solving	14			
Competenze imprenditoriali	Competenze imprenditoriali auto percepite EntreComp	17,18,19	7, 8, 9	Pensando a tutto il percorso che avete fatto per creare il vostro progetto, cosa avete imparato grazie ad UPSHIFT che non avresti avuto occasione di apprendere durante il percorso scolastico? [relativamente alle competenze imprenditoriali]	Durante le attività hai imparato cose nuove che prima non sapevi? Quali? potresti farci degli esempi?
Futuro professionale	Maggiore determinazioni riguardo al	16		Pensi che la partecipazione ad UPSHIFT ti abbia aiutato a	Avete vissuto altri cambiamenti grazie alla partecipazione al programma?

	proprio futuro formativo			<i>comprendere le tue possibilità e a darti delle idee per il tuo futuro formativo e professionale?</i>	
	Maggiore sicurezza riguardo al proprio futuro professionale	15,16			
<i>Attribuzione dell'impatto per le dimensioni maggiormente rilevanti</i>	22,23,24				
<i>Programma</i>	-	-	-	<i>-Quali aspetti del programma avete apprezzato di più?</i> <i>-C'è qualcosa che cambiereste nel programma? Cosa migliorereste o cambiereste per rendere l'esperienza più positiva per i partecipanti?</i>	<i>-Cosa ti è piaciuto di più delle attività svolte? quali invece ti sono piaciute di meno?</i>

*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

La valutazione del programma UPSHIFT si è fondata sulla costruzione di due Teorie del Cambiamento (TdC) (una per i beneficiari delle scuole secondarie di primo grado e l'altra per le scuole secondarie di secondo grado), sviluppate a partire da studi preesistenti condotti da Human Foundation. Queste TdC, secondo Funnell e Rogers (2011), 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. L'obiettivo è di analizzare in modo dettagliato il legame tra UPSHIFT e lo sviluppo di competenze del 21° secolo, con particolare attenzione

ai giovani svantaggiati. Le TdC hanno permesso di mappare la complessità degli effetti del programma su diversi stakeholder, offrendo un quadro teorico e strategico per comprendere come le azioni progettuali si traducono in risultati concreti.

Nell'identificazione degli outcome da mappare nella Teoria del Cambiamento del programma UPSHIFT For Youth e UPSHIFT For Teens, è stato fatto riferimento a due framework teorici europei fondamentali: **LifeComp** e **EntreComp**.

L'integrazione di LifeComp ed EntreComp nella Teoria del Cambiamento del programma UPSHIFT ha permesso di definire un quadro teorico coerente e completo per analizzare l'impatto del programma sullo sviluppo delle competenze dei partecipanti. Utilizzando il materiale progettuale, è stato possibile identificare gli outcome in relazione alle attività specifiche del programma.

Questa integrazione di modelli teorici offre una visione olistica dell'impatto del programma UPSHIFT For Youth e UPSHIFT For Teens, consentendo di valutare non solo i risultati immediati, ma anche le competenze a lungo termine che gli studenti possono sviluppare. Attraverso l'adozione di questi framework, il programma si propone di promuovere la crescita personale e professionale degli studenti.

Figure 4: La Teoria del Cambiamento del programma UPSHIFT For Youth – scuole secondarie di secondo grado

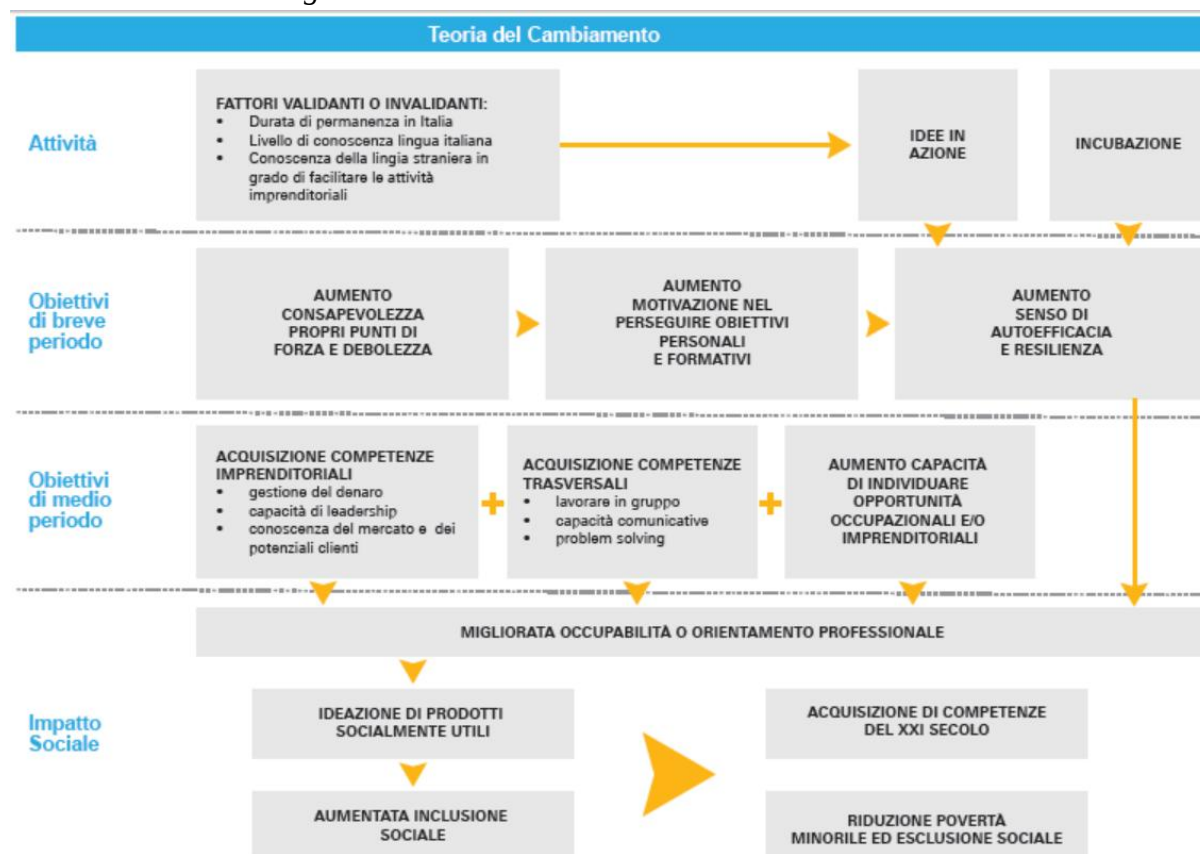
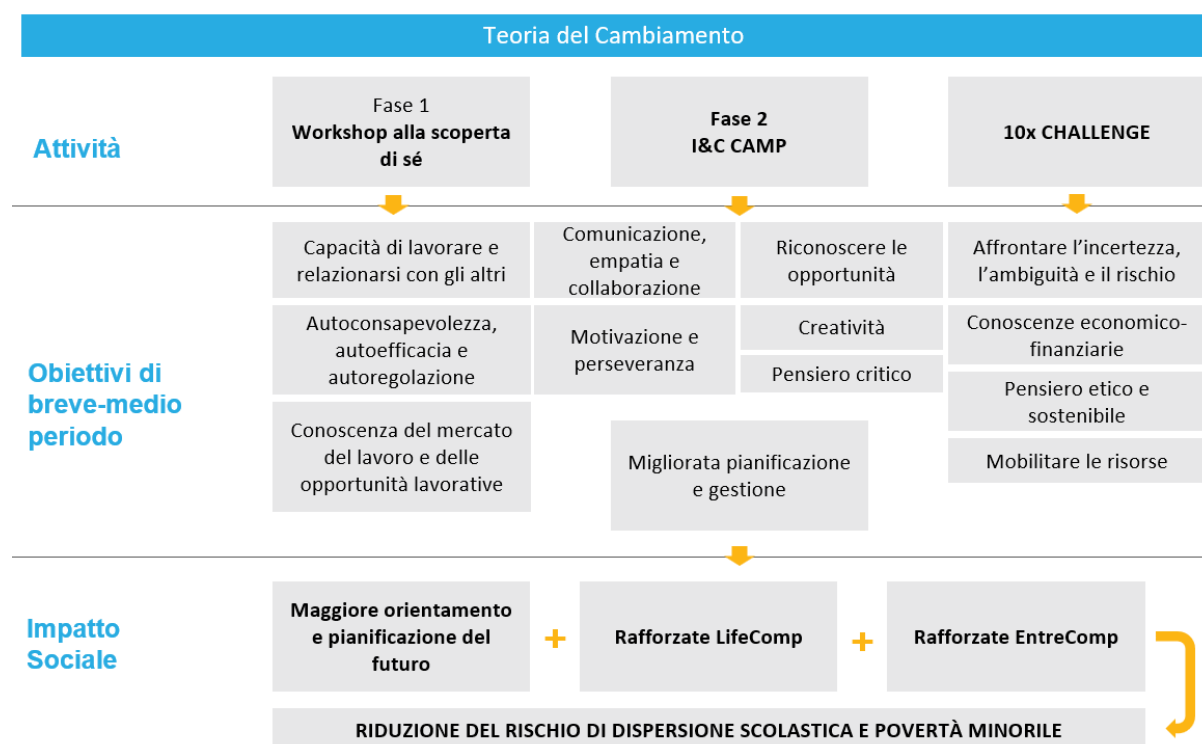


Figure 5: La Teoria del Cambiamento del programma UPSHIFT For Teens – scuole secondarie di primo grado



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 For Youth nelle scuole secondarie di secondo grado
- ❖ Definizione partecipata della Teoria del Cambiamento per il programma UPSHIFT For Teens 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 attraverso incontri con il gruppo di lavoro composto da JA, UNICEF e HF. Questi incontri si sono rivelati fondamentali per la validazione degli strumenti e per la pianificazione delle attività di ricerca.

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

Come illustrato in precedenza, la ricerca valutativa ha utilizzato una molteplicità di fonti informative, impiegando strumenti di rilevazione e tecniche di analisi sia quantitative che qualitative. Questa strategia ha consentito di coinvolgere i diversi stakeholder che, a vario titolo, hanno partecipato al 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 e ai docenti delle scuole di entrambi i gradi.

3.1. Analisi della survey studenti scuole secondarie di II° grado - UPSHIFT For Youth

La provenienza da un contesto socio-economico svantaggiato gioca un ruolo cruciale nel determinare il successo scolastico degli studenti. Secondo i dati più recenti, nel 2020/2021, il 46,5% degli studenti del secondo anno delle scuole secondarie di secondo grado provenienti da famiglie a basso reddito non ha raggiunto un livello di competenza alfabetica sufficiente, a fronte di una media nazionale del 30,4% (Istat, 2021).

Questo evidenzia come le disuguaglianze socio-economiche influenzino significativamente le opportunità educative. Inoltre, le famiglie con almeno un componente straniero affrontano una maggiore incidenza di povertà rispetto a quelle composte esclusivamente da italiani. Questo dato sottolinea ulteriormente l'importanza di considerare il background socio-economico e culturale degli studenti nel valutare le loro performance scolastiche e nel progettare interventi educativi efficaci. Questi dati suggeriscono la necessità di politiche educative mirate che possano supportare gli studenti provenienti da contesti svantaggiati, garantendo loro pari opportunità di apprendimento e sviluppo. È fondamentale affrontare le barriere socio-economiche per promuovere un sistema educativo più equo e inclusivo, in grado di rispondere alle diverse esigenze degli studenti.

La somministrazione del questionario Only-post è stata avviata nel mese di maggio/giugno 2024 e ha visto il coinvolgimento di 6 classi (3 assegnate al GT, che partecipa alle attività UPSHIFT e 3 assegnate al GC - Gruppo di Controllo). Complessivamente sono stati raccolti 51 questionari per il GT e 40 questionari per il GC.

LE COMPETENZE PER LA VITA

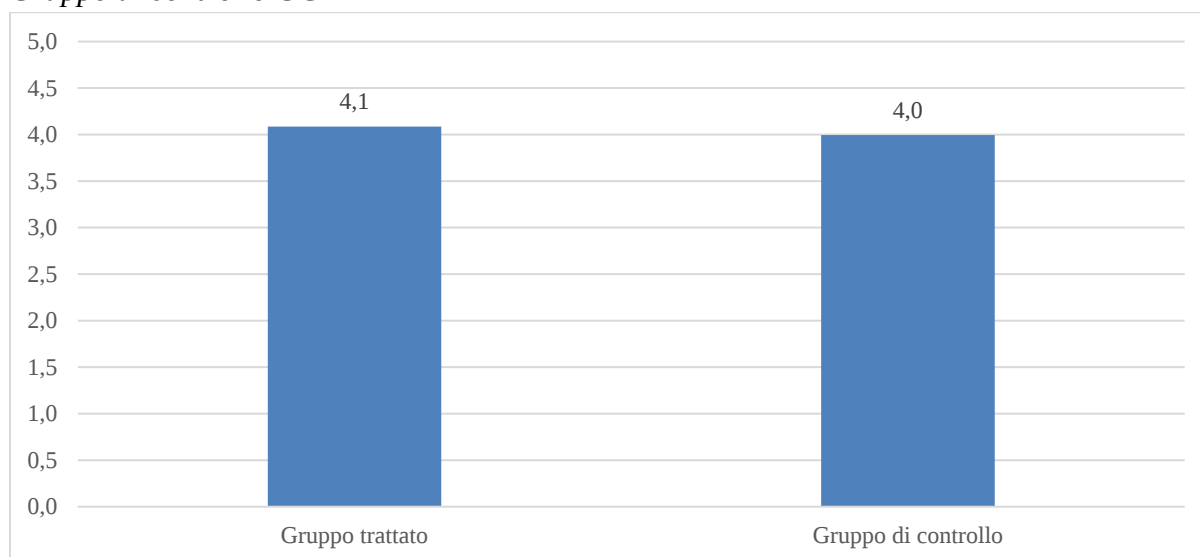
Le competenze per la vita, comunemente note come "life skills", rappresentano un insieme di abilità fondamentali che consentono agli individui di affrontare in modo efficace le sfide quotidiane e di gestire le relazioni interpersonali. Queste competenze includono la motivazione, l'autostima, l'auto-determinazione, l'autoefficacia, lo spirito di iniziativa, la cooperazione, la comunicazione, l'empatia e l'interazione con gli altri (Santerini, 2016).

Il grafico 1 presenta un confronto diretto tra le competenze per la vita sviluppate dal gruppo trattato (GT) e il gruppo di controllo (GC). Entrambi i gruppi hanno ottenuto punteggi relativamente elevati, suggerendo un buon livello generale di competenze per la vita all'interno del campione analizzato.

Sia il gruppo trattato che quello di controllo hanno ottenuto punteggi molto simili, con il GT che ha registrato un leggero vantaggio (4,1) rispetto al GC (4,0). Questo potrebbe indicare che il trattamento ha avuto un impatto positivo, seppur minimo, sullo sviluppo delle competenze per la vita.

La somiglianza dei punteggi tra i due gruppi potrebbe essere dovuta a un fenomeno noto come "effetto ceiling", dovuto molto probabilmente all'utilizzo di una scala con domande situazionali non in grado di discriminare tra i soggetti che hanno già raggiunto un livello molto alto di una determinata competenza.

Grafico 1 – Punteggi medi dell'Indice delle competenze per la vita Gruppo trattato GT - Gruppo di controllo GC



Il grafico 2 offre un'analisi più specifica rispetto al precedente, focalizzandosi sui singoli sub-costrutti che compongono l'indice complessivo delle competenze per la vita. Questa disaggregazione delle dimensioni permette di individuare con maggiore precisione i punti di forza e di debolezza sia del gruppo trattato che di quello di controllo.

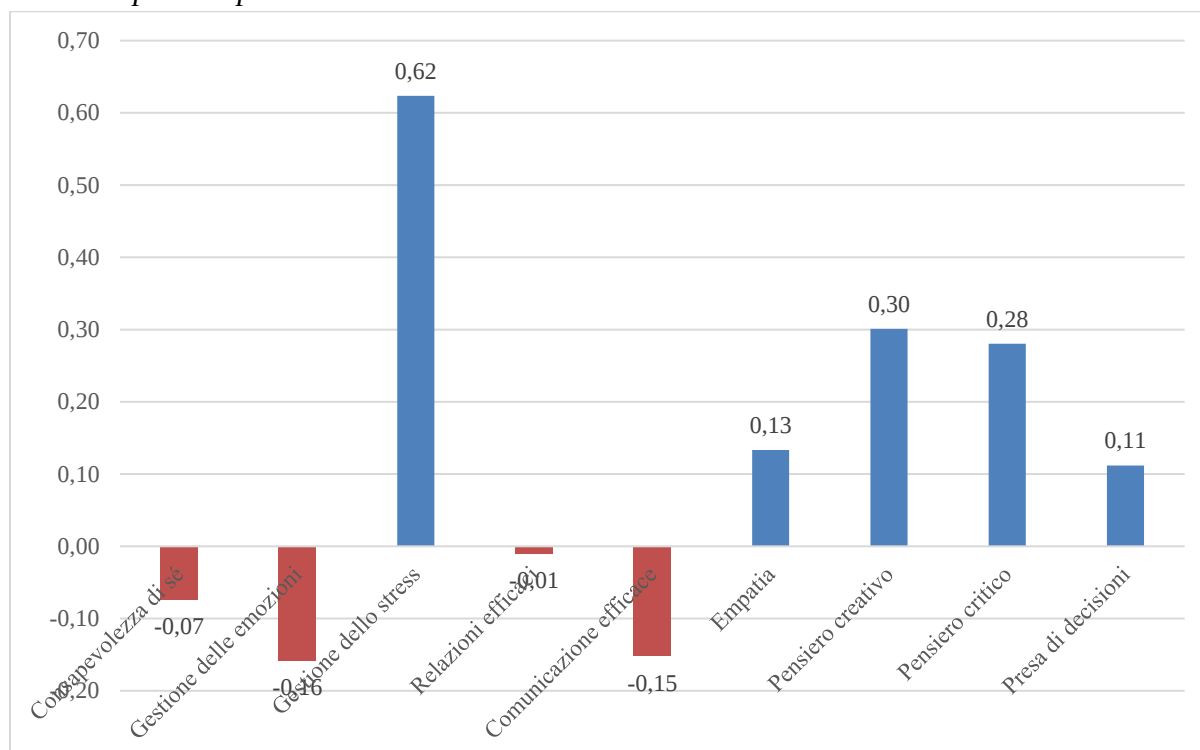
È evidente una notevole variabilità nei risultati ottenuti per ciascun sub-costrutto, sia in termini di punteggi assoluti che di differenze tra i due gruppi.

Il sub-costrutto "gestione dello stress" presenta un punteggio particolarmente elevato nel gruppo trattato, suggerendo un impatto significativo del programma di intervento su questa specifica competenza.

Sia il gruppo trattato che quello di controllo mostrano punteggi bassi nella "consapevolezza di sé", indicando una possibile area di miglioramento per entrambi.

Mentre il gruppo trattato ha ottenuto un punteggio inferiore nella "comunicazione efficace", questo dato potrebbe suggerire un effetto non del tutto positivo del trattamento su questa specifica competenza. Per gli altri sub-costrutti, i risultati sono più eterogenei, con alcuni miglioramenti e alcuni peggioramenti. Le competenze in cui il Gruppo Trattato ha ottenuto punteggi superiori rispetto al Gruppo di Controllo includono la gestione dello stress, l'empatia, il pensiero creativo, il pensiero critico e la presa di decisioni. Tuttavia, per la consapevolezza di sé, la gestione delle emozioni, le relazioni efficaci e la comunicazione efficace, il Gruppo di Controllo ha ottenuto punteggi più alti.

Grafico 2 Saldo dei punteggi medi tra (Gruppo Trattato)-(Gruppo Controllo) dei sub-costrutti delle competenze per la vita



L'analisi dei dati relativi alle competenze per la vita evidenzia un trend interessante in relazione al livello di rischio di povertà educativa (Grafico 3). Il gruppo trattato, sottoposto al programma di intervento, ha mostrato un miglioramento statisticamente significativo rispetto al gruppo di controllo, in particolare nelle categorie a medio e basso rischio di povertà educativa.

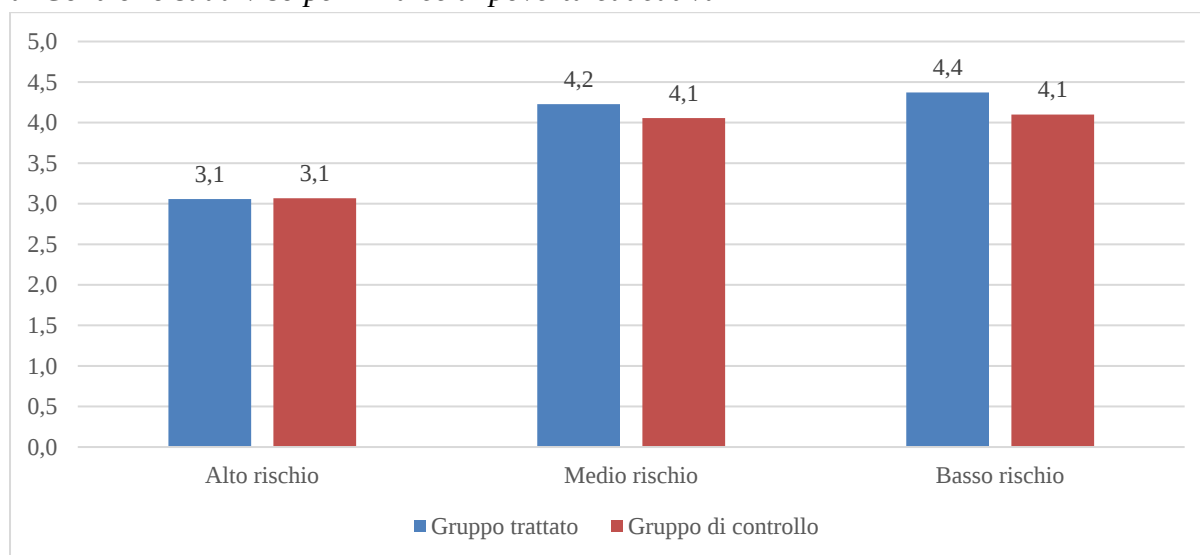
Nello specifico, si osserva un incremento di 0,3 punti nella valutazione delle competenze per la vita per gli studenti a basso rischio, a favore del gruppo trattato. Per coloro che si trovano

in una condizione di medio rischio, sebbene l'incremento sia meno marcato, si registra comunque un miglioramento.

Un risultato inaspettato è rappresentato dall'assenza di differenze tra i due gruppi nella categoria ad alto rischio di povertà educativa. Tale dato suggerisce che, per questa specifica categoria, potrebbero essere necessari interventi più intensi e personalizzati per ottenere risultati tangibili.

Il programma UPSHIFT adotta il cooperative learning nella realizzazione delle sue fasi, rivelandosi particolarmente efficace nel contesto della classe. Questa metodologia promuove l'apprendimento attraverso lo scambio di informazioni all'interno del gruppo, creando un clima di collaborazione autentica. La struttura del Cooperative Learning si basa sull'interdipendenza tra i membri del gruppo, i quali lavorano insieme per raggiungere obiettivi comuni. Ciò implica che ogni partecipante ha un ruolo specifico e una responsabilità nei confronti degli altri, riducendo la possibilità di isolamento individuale. Tuttavia, è importante alla luce dei risultati di alcune dimensioni, notare che, nonostante i benefici di questa modalità di lavoro, alcuni membri del gruppo classe, come emerso dalle informazioni dei Focus Group, potrebbero dissociarsi e partecipare in modo marginale alle attività. Questo fenomeno può influenzare negativamente l'efficacia delle modalità di lavoro del gruppo e del relativo impatto del programma. Tale situazione dovrebbe richiedere un'attenzione particolare da parte dei docenti e dei tutor al fine di mettere in atto strategie di animazione e inclusione per sollecitare i soggetti meno partecipi. Le attività del programma UPSHIFT sono progettate per promuovere l'empowerment degli studenti, sviluppando competenze sociali, relazionali e di autoefficacia. Inoltre, il programma tramite la sua implementazione può stimolare gli aspetti affettivi del gruppo classe, contribuendo al benessere e all'apprendimento collettivo. In questo contesto, il gruppo funge da amplificatore delle competenze individuali, consentendo ai partecipanti di raggiungere soluzioni che sarebbero difficilmente ottenibili in modo isolato.

Grafico 3 - Punteggi medi dell'indice competenze per la vita nel Gruppo Trattato e nel Gruppo di Controllo suddiviso per l'indice di povertà educativa



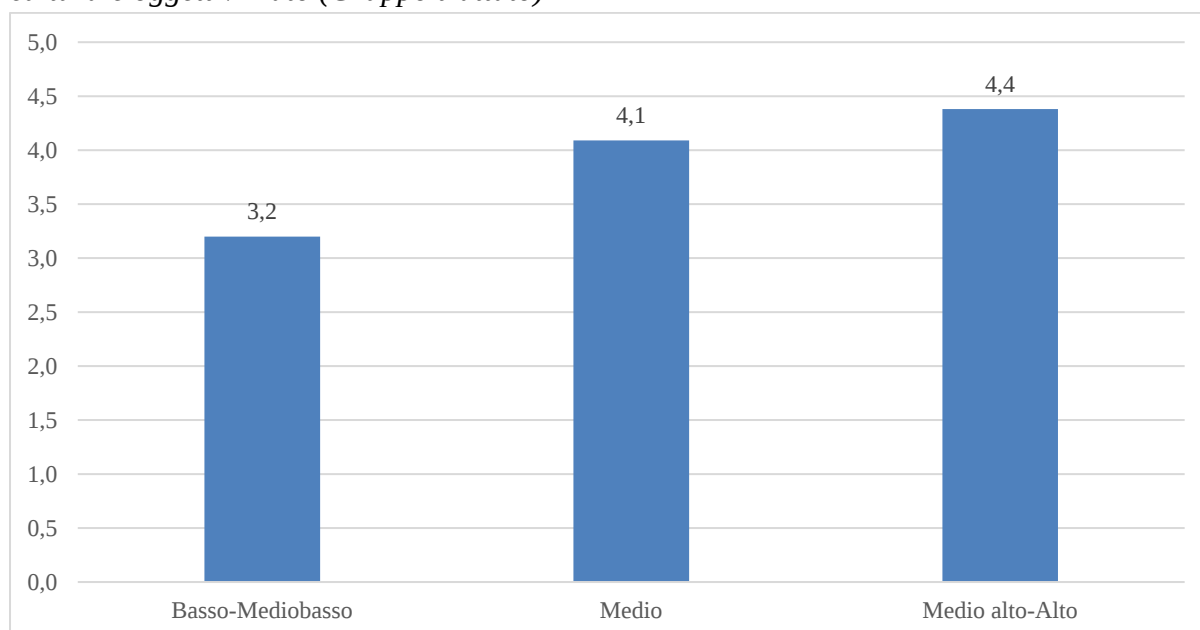
Il Grafico 4 ci offre una visione interessante sull'impatto del capitale culturale oggettivizzato sullo sviluppo delle competenze per la vita nel gruppo trattato dal programma di intervento. È evidente una tendenza generale all'aumento dei punteggi medi dell'indice delle competenze per la vita al crescere del livello di capitale culturale oggettivizzato. In altre parole, gli individui con un livello più elevato di capitale culturale oggettivizzato (titoli di studio dei genitori, possesso di libri, ecc.) tendono a mostrare punteggi più alti nelle competenze per la vita. Il fatto che questa tendenza si verifichi all'interno del gruppo trattato suggerisce che il programma di intervento, pur avendo un impatto positivo sullo sviluppo delle competenze per la vita, non è stato in grado di annullare completamente le disuguaglianze iniziali legate al capitale culturale.

Il capitale culturale oggettivizzato sembra essere un fattore predittivo importante per lo sviluppo delle competenze per la vita. Gli individui con un livello più elevato di capitale culturale hanno probabilmente accesso a maggiori risorse e opportunità che favoriscono l'acquisizione di queste competenze.

Il capitale culturale rappresenta l'insieme di risorse, conoscenze, valori e atteggiamenti che vengono trasmessi all'interno di una famiglia e che influenzano in modo significativo lo sviluppo cognitivo, sociale ed emotivo dei figli. Esso agisce come un potente moltiplicatore delle opportunità educative, favorendo l'acquisizione di competenze e il successo scolastico.

Le famiglie con un elevato capitale culturale tendono a creare ambienti domestici stimolanti, ricchi di libri, giochi educativi e opportunità di apprendimento informale. Inversamente, i/le ragazzi/e provenienti da famiglie con un basso livello di capitale culturale possono incontrare maggiori difficoltà nell'apprendimento, a causa della mancanza di stimoli adeguati e di un ambiente domestico favorevole e di conseguenza hanno maggiori probabilità di abbandonare precocemente la scuola.

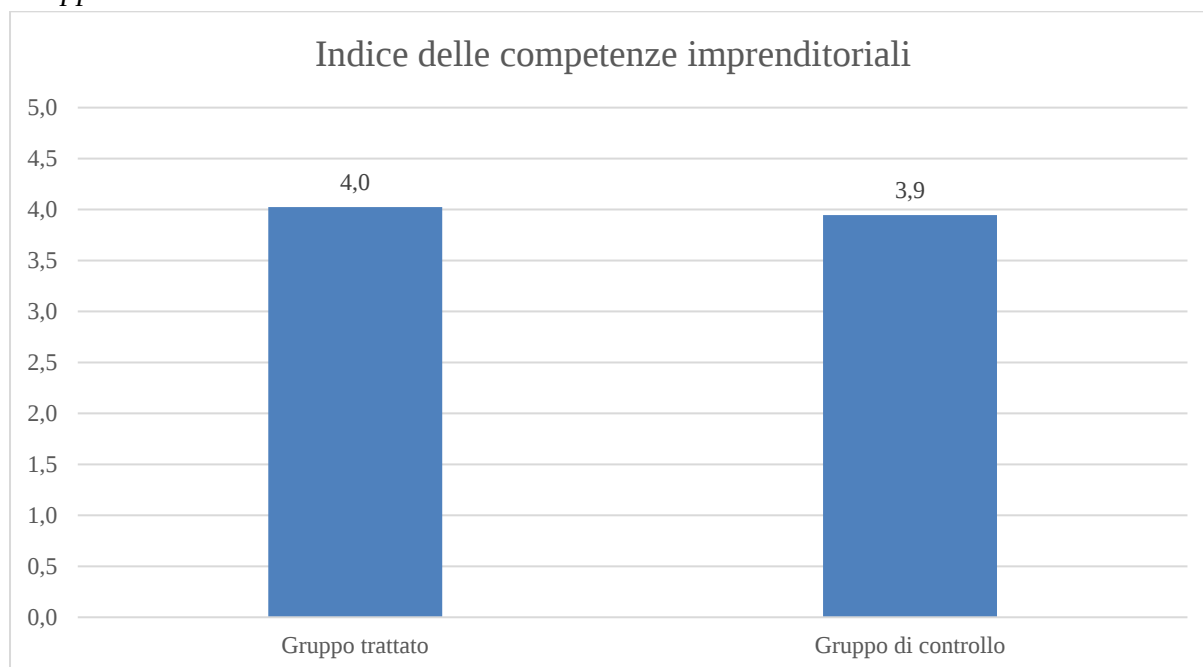
Grafico 4 - Punteggi medi dell'indice sulle competenze per la vita per livelli di capitale culturale oggettivizzato (Gruppo trattato)



LE 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 5, l'indice complessivo di entrecomp per il gruppo trattato ha registrato un punteggio leggermente superiore al gruppo di controllo.

Grafico 5 - Punteggi medi dell'indice delle competenze imprenditoriali nel Gruppo Trattato e Gruppo Controllo



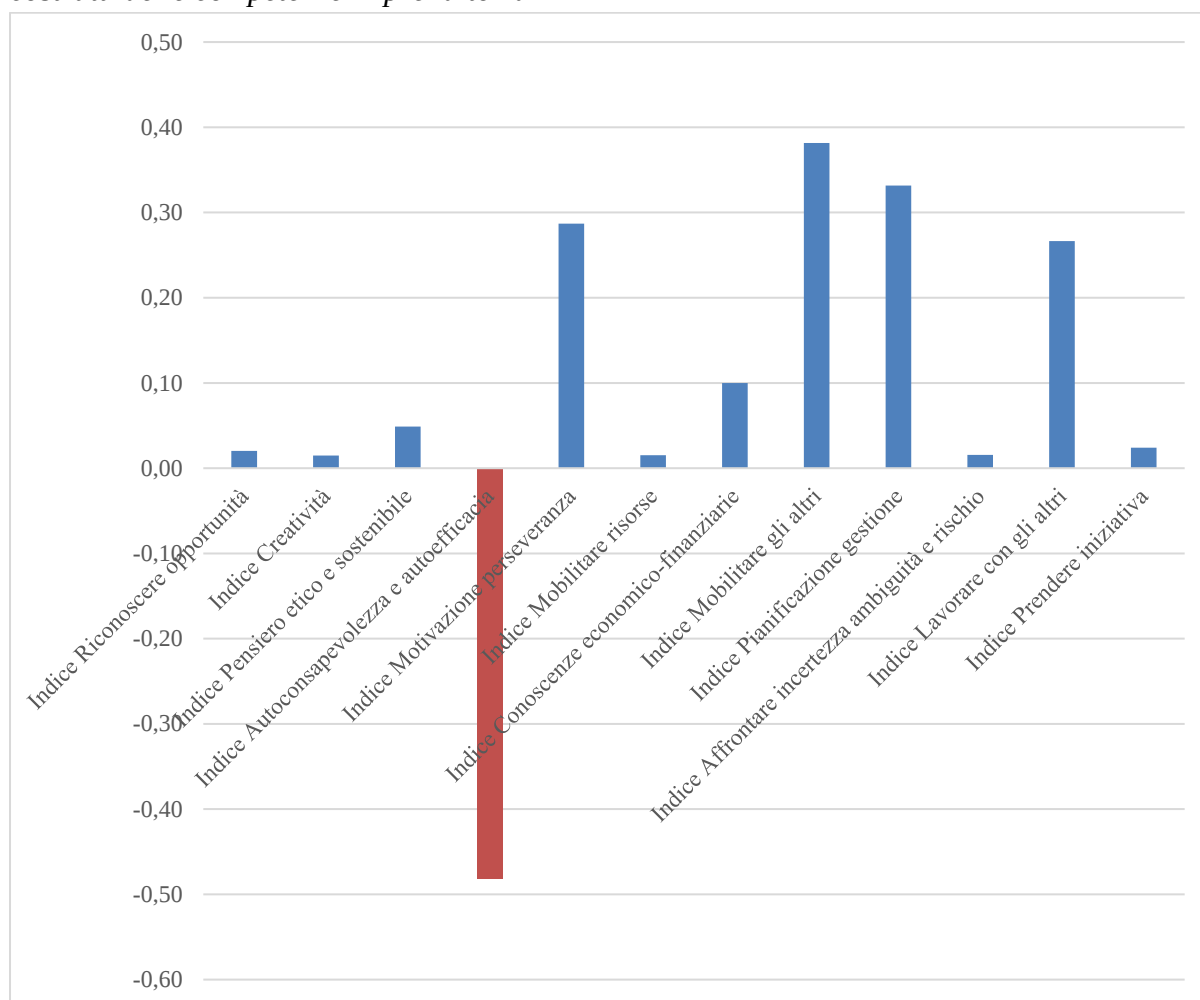
Il grafico 6 presenta i punteggi relativi alle diverse sottodimensioni delle competenze imprenditoriali secondo il framework EntreComp, confrontando i risultati ottenuti dal Gruppo Trattato e dal Gruppo di Controllo. Questi dati offrono un'importante opportunità per analizzare l'efficacia del programma UPSHIFT nel promuovere competenze chiave tra gli studenti.

Il gruppo trattato mostra un leggero vantaggio rispetto al gruppo di controllo in molte delle sottodimensioni, sebbene le differenze non siano sempre significative.

Il leggero vantaggio del gruppo trattato in molte sottodimensioni potrebbe essere attribuito all'intervento sperimentale. Tuttavia, la variabilità dei risultati suggerisce che l'impatto del trattamento non è uniforme su tutte le competenze.

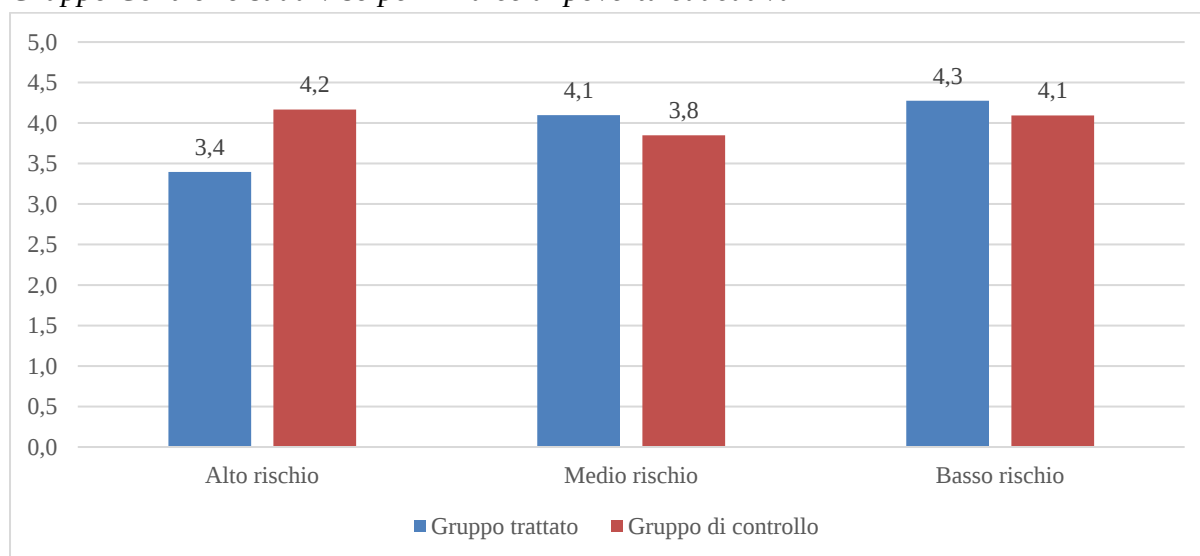
A causa della ridotta numerosità dei due gruppi, non è stato possibile compensare le differenze preesistenti, che hanno così condizionato i risultati finali. Ad esempio, se il gruppo di controllo presentava già livelli superiori in alcune competenze, questo potrebbe aver reso più difficile rilevare miglioramenti significativi.

Grafico 6 - Saldo dei punteggi medi tra (Gruppo Trattato)-(Gruppo Controllo) dei sub-costrutti delle competenze imprenditoriali



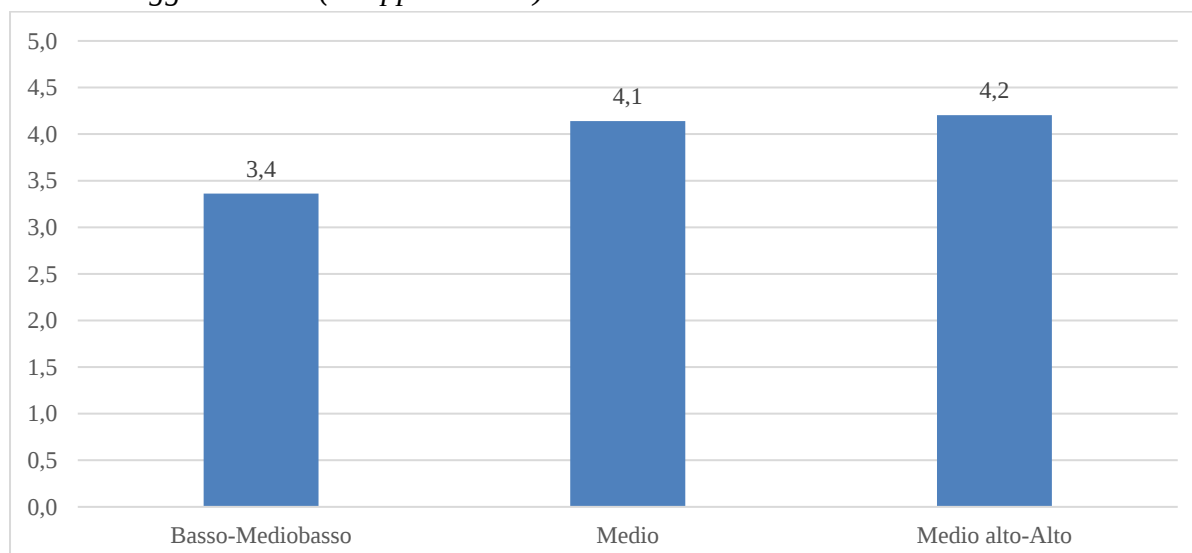
Similmente a quanto osservato per l'indice delle competenze per la vita, anche i punteggi medi delle competenze imprenditoriali mostrano una correlazione positiva con i livelli di rischio di povertà educativa, con i valori più elevati registrati nei gruppi a basso e medio rischio. Tuttavia, è particolarmente rilevante il punteggio significativamente inferiore ottenuto dal gruppo trattato ad alto rischio di povertà educativa rispetto al gruppo di controllo della stessa categoria. Tale discrepanza suggerisce l'esistenza di differenze preesistenti tra i gruppi che rendono difficile attribuire in modo univoco gli effetti dell'intervento.

Grafico 7 - Punteggi medi dell'indice competenze imprenditoriali nel Gruppo Trattato e nel Gruppo Controllo suddiviso per l'indice di povertà educativa



I dati evidenziano come il capitale culturale oggettivizzato sia un predittore significativo delle competenze imprenditoriali. Gli studenti provenienti da contesti familiari con un elevato livello di capitale culturale oggettivizzato mostrano punteggi medi significativamente più alti nelle competenze imprenditoriali rispetto ai loro coetanei con un livello di capitale culturale più basso (Grafico 8). Tale evidenza sottolinea l'importanza di considerare il ruolo del contesto socioculturale nello sviluppo di tali competenze e suggerisce la necessità di interventi educativi e formativi che tengano conto delle diverse condizioni di partenza degli studenti. In particolare, è fondamentale rafforzare le azioni rivolte agli studenti provenienti da contesti svantaggiati, al fine di ridurre il gap nelle competenze imprenditoriali e offrire a tutti gli studenti le stesse opportunità di sviluppo.

Grafico 8 - Punteggi medi dell'indice sulle competenze imprenditoriali per livelli di capitale culturale oggettivizzato (Gruppo trattato)



Le tabelle di seguito (tabb. 2, 3, 4, 5) offrono un'analisi approfondita delle aspirazioni e delle percezioni future di ragazzi e ragazze, confrontando le risposte tra il Gruppo Trattato e il Gruppo di Controllo. Attraverso le domande relative alle loro aspettative professionali, ai titoli di studio che intendono conseguire, alle aree di carriera di interesse e alle loro emozioni riguardo al futuro lavorativo, emerge un quadro complesso e variegato delle ambizioni giovanili e delle incertezze che caratterizzano questa fase della vita.

La Tabella 2 presenta una comparazione interessante tra le aspettative future dei due gruppi. Si osserva immediatamente che la percentuale di coloro che si immaginano come imprenditori è significativamente più alta nel gruppo trattato. Questo dato è particolarmente interessante e indica un'influenza positiva del programma sulla propensione all'autoimprenditorialità. Entrambi i gruppi mostrano una percentuale significativa di individui che si immaginano come studenti universitari tra cinque anni. Tuttavia, il gruppo di controllo presenta una percentuale leggermente superiore. Questo potrebbe indicare una maggiore propensione allo studio nel gruppo di controllo, o semplicemente una maggiore incertezza sul futuro nel gruppo trattato. Incertezza che si riflette nella percentuale considerevole di individui, in entrambi i gruppi, che esprime incertezza riguardo al proprio futuro. Questo dato sottolinea l'importanza di offrire ai giovani maggiori strumenti per orientarsi nel mondo del lavoro e prendere decisioni consapevoli.

Tabella 2 - Come ti immagini tra 5 anni?

	Gruppo trattato	Gruppo di controllo	Totale
Studente universitario	23,5%	30,0%	26,4%
Apprendista / Tirocinante	3,9%	22,5%	12,1%
Lavoratore dipendente	21,6%	22,5%	22,0%
Imprenditore	15,7%	2,5%	9,9%
Disoccupato (alla ricerca di un lavoro)	3,9%	5,0%	4,4%
Non lo so	31,4%	17,5%	25,3%
Totale	100,0%	100,0%	100,0%

Rispetto alla tabella 3 relativa alle aspirazioni educative, si registrano dati simili per entrambi i gruppi, anche se il gruppo trattato presenta una percentuale leggermente superiore di individui che non si aspettano di conseguire neanche il diploma. Ciò potrebbe indicare una minore fiducia nelle proprie capacità o maggiori difficoltà nel percorso scolastico.

Si riscontra un'associazione negativa tra il rischio di povertà educativa e le aspirazioni a conseguire titoli di studio elevati. In entrambi i gruppi, gli individui con un basso rischio di povertà educativa mostrano ambizioni accademiche più elevate. Nel gruppo trattato, gli studenti con un rischio medio di povertà educativa manifestano una maggiore propensione a perseguire titoli di studio elevati rispetto ai loro pari nel gruppo di controllo. Questo suggerisce che il programma di intervento potrebbe aver avuto un impatto positivo sulla motivazione e sull'autoefficacia degli studenti, in particolare quelli appartenenti a questa categoria di rischio.

Tabella 3 - Qual è il titolo di studio che hai intenzione di conseguire?

	Gruppo trattato	Gruppo di controllo	Totale
Nessuno, penso di non riuscire neanche a conseguire il diploma	7,8%	2,5%	5,5%
Diploma di scuola secondaria di secondo grado (liceo, istituto tecnico o istituto professionale)	31,4%	37,5%	34,1%
Titolo di studio superiore al diploma, diverso dalla Laurea (es. Qualifica professionale regionale di livello, Accademia)	17,6%	12,5%	15,4%
Laurea Triennale	19,6%	20,0%	19,8%
Laurea Magistrale (almeno due anni oltre la Laurea triennale) o dottorato di ricerca	23,5%	27,5%	25,3%
Totale	100,0%	100,0%	100,0%

La tabella 4 presenta le risposte dei partecipanti alla domanda: "Sai già quali aree di carriera ti interessano?". Il dato più rappresentato in entrambi i gruppi indica che il 47,1% degli studenti del gruppo trattato e il 52,5% del gruppo di controllo affermano di avere un interesse per alcune aree di carriera, senza tuttavia avere obiettivi professionali definiti. Questo suggerisce una fase di esplorazione nelle scelte professionali. Inoltre, il 35,3% degli studenti del gruppo trattato dichiara di avere obiettivi professionali chiari, rispetto al 30,0% del gruppo di controllo. Tale differenza suggerisce una maggiore definizione degli obiettivi di carriera tra i partecipanti al programma di intervento. Questo dato è ulteriormente supportato dalla percentuale ridotta (2,0%) di studenti del gruppo trattato che affermano di non considerare ancora la propria carriera, in confronto a una percentuale significativamente più alta (7,5%) nel gruppo di controllo. Analogamente, una percentuale maggiore del gruppo trattato (15,7%) inizia a riflettere sulle proprie scelte professionali rispetto al 10,0% del gruppo di controllo. Questi risultati indicano che il programma di intervento ha stimolato un'anticipazione nel processo di orientamento professionale, facilitando una maggiore consapevolezza e definizione delle aspirazioni lavorative tra gli studenti coinvolti nel programma UPSHIFT.

Tabella 4 - Sai già quali aree di carriera ti interessano?

	Gruppo trattato	Gruppo di controllo	Totale
Sì, ho degli obiettivi professionali chiari	35,3%	30,0%	33,0%
Abbastanza, ci sono alcune aree di carriera che potrebbero interessarmi	47,1%	52,5%	49,5%
Non ancora, ma sto cominciando a pensarci	15,7%	10,0%	13,2%
No, non ci sto ancora pensando	2,0%	7,5%	4,4%
Totale	100,0%	100,0%	100,0%

Infine, la tabella 5 presenta i sentimenti dei partecipanti riguardo al loro futuro lavorativo, confrontando le risposte tra il Gruppo Trattato e il Gruppo di Controllo. I risultati evidenziano differenze significative nel modo in cui i due gruppi percepiscono il loro futuro professionale.

Combinando le categorie "molto ottimista" e "abbastanza ottimista", il 68,6% degli studenti del Gruppo Trattato esprime una visione positiva riguardo al proprio futuro lavorativo, rispetto al 42,5% del Gruppo di Controllo. Questo suggerisce che i partecipanti al programma di intervento tendono ad avere una visione più fiduciosa delle loro prospettive professionali, il che è particolarmente incoraggiante. La maggioranza dei rispondenti per il gruppo di controllo (47,5%) esprime una posizione neutra. Questo potrebbe suggerire che, mentre il Gruppo di Controllo mostra una maggiore incertezza riguardo al futuro, il Gruppo Trattato ha sviluppato una maggiore fiducia nei confronti del proprio futuro lavorativo. I risultati suggeriscono che l'intervento ha contribuito a migliorare la fiducia e la motivazione degli studenti riguardo alle loro aspirazioni professionali, evidenziando l'importanza del programma UPSHIFT nel supportare lo sviluppo delle competenze e delle aspirazioni giovanili.

Tabella 5 - Quando pensi al tuo futuro lavorativo, come ti senti?

	Gruppo trattato	Gruppo di controllo	Totale
Molto ottimista	19,6%	12,5%	16,5%
Abbastanza ottimista	49,0%	30,0%	40,7%
Né ottimista né pessimista	23,5%	47,5%	34,1%
Abbastanza pessimista	2,0%	5,0%	3,3%
Molto pessimista	5,9%	5,0%	5,5%
Totale	100,0%	100,0%	100,0%

Infine, sono state analizzate le risposte alle domande aperte rivolte solamente agli studenti del gruppo trattato che hanno partecipato al programma UPSHIFT.

Alla domanda "Potresti dirci quali sono stati gli aspetti del Programma UPSHIFT che ti sono piaciuti di più?", le risposte degli studenti evidenziano una varietà di esperienze e opinioni, che possono essere analizzate per identificare i temi ricorrenti e le percezioni generali riguardo al programma.

Molti studenti hanno apprezzato la possibilità di esprimere la propria **creatività** attraverso attività pratiche come la creazione di presentazioni PowerPoint, volantini e altre forme di presentazione dell'idea progettuale. Questi aspetti sono stati percepiti come opportunità per sviluppare **competenze artistiche e comunicative**. La collaborazione con i compagni è emersa come un elemento centrale delle esperienze positive. Gli studenti hanno sottolineato l'importanza del **lavoro di squadra** e della **collaborazione**, evidenziando come queste dinamiche abbiano contribuito a un ambiente di apprendimento più coinvolgente e produttivo. Inoltre, la possibilità di esporre i progetti, nelle giornate di competizione, ad altre scuole in tutta Italia è stata vista come un'opportunità significativa per gli studenti. Questo aspetto ha non solo aumentato la loro motivazione, ma ha anche fornito un **senso di realizzazione e riconoscimento**.

Diverse risposte hanno messo in evidenza le nuove conoscenze acquisite e le competenze sviluppate durante il programma. Gli studenti hanno riconosciuto l'importanza di queste esperienze per il loro percorso educativo e personale.

Ovviamente non sono mancati aspetti critici alla struttura del Programma. Alcuni studenti hanno espresso insoddisfazione, indicando che non ci fosse nulla che gli piacesse particolarmente o commentando le domande come "curiose". Queste risposte possono suggerire una mancanza di coinvolgimento o interesse per alcune attività del programma. Le risposte che indicano "nulla" o "niente" come aspetti positivi possono riflettere una disconnessione con il programma o un'esperienza complessivamente negativa. Questi feedback richiedono un'attenzione particolare per comprendere le cause di tale insoddisfazione e che in parte sono state esplorate nei focus group per comprendere meglio le critiche verso il programma che per le scuole secondarie di secondo grado rientrano tra le attività PCTO. Le risposte fornite dagli studenti alla domanda riguardante gli aspetti negativi del Programma UPSHIFT e le possibili aree di miglioramento offrono un quadro variegato delle loro esperienze. Questa analisi si propone di esaminare i principali temi emersi dalle risposte, identificando sia le criticità che le opportunità di miglioramento.

Alcuni studenti hanno espresso insoddisfazione riguardo all'organizzazione del programma, lamentando che sottraeva tempo alle attività scolastiche e che le sfide proposte necessitavano di una migliore gestione temporale. Queste osservazioni suggeriscono che una pianificazione più attenta e una gestione del tempo più efficiente potrebbero migliorare l'esperienza complessiva degli studenti.

Una risposta ha menzionato il disappunto per il fatto che "è stato dato il merito a tutti". Questo potrebbe indicare una percezione di mancanza di riconoscimento individuale o di meritocrazia, suggerendo che gli studenti desiderano che i loro sforzi e risultati vengano riconosciuti in modo più specifico e personalizzato.

Alcuni studenti hanno evidenziato la necessità di migliorare la collaborazione con alcuni compagni. Questo aspetto sottolinea l'importanza di dinamiche di gruppo positive e di un ambiente collaborativo, suggerendo che il programma potrebbe beneficiare di attività che promuovano una maggiore coesione tra i partecipanti.

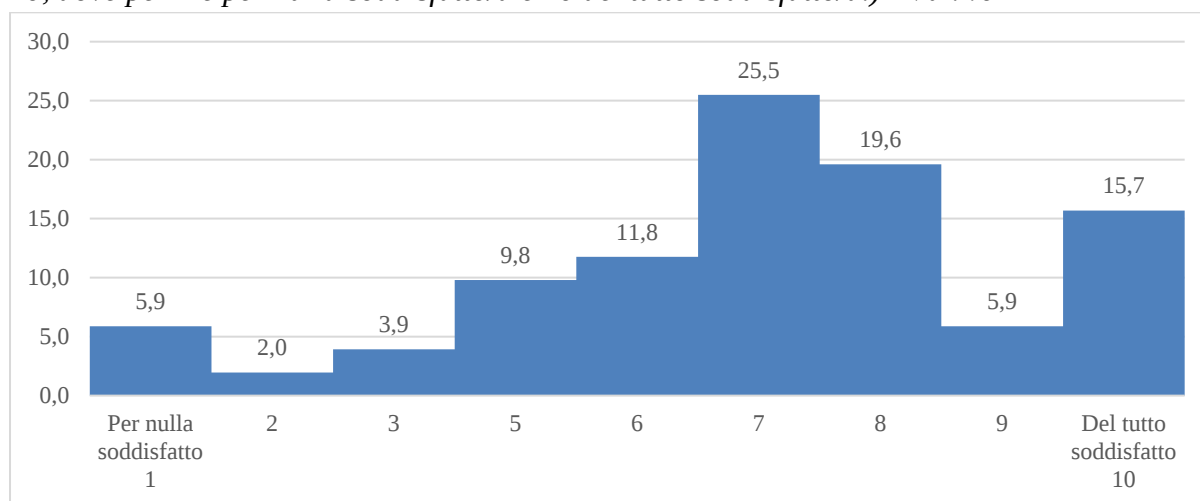
È interessante notare che, nonostante le critiche, ci sono anche risposte che affermano di aver apprezzato tutto o che non hanno nulla da segnalare come negativo. Queste risposte possono indicare una polarizzazione nelle esperienze degli studenti, dove alcuni si sentono completamente soddisfatti, mentre altri hanno riscontrato difficoltà.

Un'altra risposta ha menzionato la frustrazione di lavorare con "persone che non hanno voglia di fare progetti". Questo suggerisce che l'atteggiamento e l'impegno dei compagni possono influenzare significativamente l'esperienza di apprendimento e la motivazione individuale.

L'ultima domanda del questionario chiedeva "Quanto sei soddisfatto del Programma UPSHIFT? (Assegna un punteggio da 1 a 10, dove per 1 è per nulla soddisfatto/a e 10 del tutto soddisfatto/a)". La media delle risposte ha raggiunto una sufficienza piena (6,9) e i risultati mostrano una distribuzione eterogenea delle risposte, con una concentrazione attorno ai punteggi 7-8 che suggerisce una soddisfazione generale, ma con una percentuale non trascurabile di rispondenti insoddisfatti o estremamente insoddisfatti. Questi dati evidenziano un risultato che dovrebbe far riflettere sul coinvolgimento di tutti i partecipanti. Anche se la maggioranza dei rispondenti ha espresso un livello di soddisfazione con punteggi superiori a 7 il 5,9% si è dichiarato "Per nulla soddisfatto" (punteggio 1) e un ulteriore 2% ha scelto il

punteggio 2, evidenziando che una piccola ma significativa percentuale di rispondenti (7,9%) è insoddisfatta o estremamente insoddisfatta. I punteggi intermedi 3, 5 e 6 hanno ottenuto rispettivamente il 3,9%, 9,8% e 11,8% delle risposte, indicando che una quota considerevole di partecipanti (circa il 25%) ha espresso un livello di soddisfazione medio.

Grafico 9 - Quanto sei soddisfatto del Programma UPSHIFT? (Assegna un punteggio da 1 a 10, dove per 1 è per nulla soddisfatto/a e 10 del tutto soddisfatto/a.) - Val. %



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

In linea con gli obiettivi e le finalità del processo valutativo, anche per questa annualità, al fine di integrare i risultati emersi dall'analisi quantitativa, si è deciso di procedere nello studio delle percezioni di studenti e studentesse coinvolti nel programma UPSHIFT. L'analisi qualitativa ha permesso di esplorare in profondità i principali cambiamenti emersi negli studenti in relazione all'acquisizione e all'accrescimento di competenze per la vita e imprenditoriali e comprendere i punti di forza del programma oltre alle possibili aree di miglioramento, offrendo una panoramica dettagliata dei risultati ottenuti e delle prospettive future dei partecipanti in relazione all'impatto emerso.

Come per gli studenti delle scuole secondarie di primo grado, si è deciso di sviluppare l'analisi attraverso la realizzazione di tre focus group condotti in diversi territori scelti secondo criteri di rappresentanza geografica. Alla base della scelta di coinvolgere minori provenienti da contesti diversi, vi è la possibilità di valutare l'impatto del programma su scala più ampia, individuando eventuali differenze o similitudini nell'efficacia delle attività progettuali proposte. Questo ha fornito un quadro più solido e articolato dell'efficacia del progetto, utile per valutazioni future e per replicare l'iniziativa in altri contesti permettendo di comprendere come il programma possa rispondere efficacemente alle sfide uniche di contesti molteplici, rendendo l'iniziativa più inclusiva e accessibile. Risulta necessario evidenziare come, nonostante le evidenti diverse specificità di ciascun contesto locale esaminato, il programma risulti aver impatto in maniera omogenea e trasversale nei diversi territori coinvolti nella

rilevazione. Nonostante le diverse caratteristiche dei territori di svolgimento dei focus group, gli outcome presi in considerazione dall'analisi manifestano un grado di assimilazione simile da parte degli studenti. Tale considerazione permette di considerare come la struttura del programma esaminato riesca a risultare efficace determinando risultati positivi e rilevanti subendo in maniera soltanto marginale le potenziali complicità dovute alle divergenze geografiche e socio-culturali dei contesti territoriali coinvolti.

I focus group hanno coinvolto una classe per ciascuno dei seguenti Istituti: *IIS Fabio Besta* di Treviso (Veneto), *I.O. Giano dell'Umbria Bastardo* di Perugia (Umbria), *IIS Leonardi Da Vinci* di Piazza Armerina, Enna (Sicilia). I risultati emersi nei diversi contesti sono ampiamente positivi ed evidenziano, come si evince dalla premessa e dalla descrizione seguente, un impatto rilevante nelle specifiche dimensioni di analisi osservate.

Il programma

Per quanto concerne lo svolgimento del programma nei diversi territori coinvolti durante lo sviluppo dell'analisi valutativa, grazie alla supervisione dei docenti di riferimento e al supporto dei tutor di Junior Achievement, i ragazzi e le ragazze hanno potuto sviluppare e approfondire nel dettaglio la proposta progettuale avviata nella scorsa annualità. L'aspetto che emerge in maniera più marcata riguarda l'aver strutturato e realizzato proposte progettuali ponendo alla base delle proprie idee imprenditoriali i principi dell'innovazione sociale e dell'ecosostenibilità. È importante evidenziare come, nelle diverse classi coinvolte nella rilevazione, gli studenti siano riusciti a ideare delle proposte considerando come basilari le specificità e le esigenze del contesto locale di riferimento. Il percorso ha previsto un piano programmato di sviluppo ed elaborazione delle idee attraverso un lavoro costante rispetto il piano imprenditoriale, principalmente in relazione alla definizione degli aspetti economico-finanziari e nell'ambito della comunicazione e del marketing attraverso la creazione di siti e contenuti social necessari alla promozione dei servizi.

Per quanto riguarda le idee progettuali, la classe dell'IIS Fabio Besta di Treviso coinvolta nella rilevazione qualitativa ha deciso di dividersi in due gruppi sviluppando due diverse proposte. La prima ha riguardato la creazione di un'attività di sitting volley all'interno del palazzetto comunale. Il sitting volley è una variante della pallavolo pensata per persone con disabilità, ma aperta anche a chi non ha disabilità. La principale differenza rispetto alla pallavolo tradizionale è che i giocatori si muovono e giocano da seduti. Questo sport, progettato per essere accessibile a tutti, indipendentemente dalle abilità fisiche, ha un forte impatto sociale poiché ha come finalità principale l'integrazione e l'inclusione di soggetti in condizione di svantaggio.

“La nostra idea è stata quella di promuovere uno sport inclusivo per permettere a persone con disabilità di giocare a pallavolo insieme a chi non ha disabilità promuovendo l'integrazione. Abbiamo pensato a questa attività perché esiste in Italia ma non è presente nel nostro territorio e pensiamo che possa migliorare la relazione tra le persone e creare inclusione e uguaglianza”

L'altra classe ha invece previsto la riqualificazione di uno spazio comunale in disuso progettando l'ideazione di uno spazio polifunzionale pensato per promuovere l'inclusione di

soggetti con fragilità, in via prioritaria anziani e persone con disabilità. Tra i servizi ideati per la riqualificazione dello spazio: un'area bar, un'aula informatica, una biblioteca e una sala congressi. All'esterno dello spazio, caratterizzato da una struttura ecosostenibile, gli studenti hanno lavorato sulla creazione di un'area cani e un ampio giardino con l'obiettivo di favorire la socializzazione dei cittadini.

La classe dell'IIS Leonardi Da Vinci di Piazza Armerina ha invece ideato un servizio di trasporto per persone con disabilità e soggetti anziani tramite l'acquisto di un pulmino elettrico. Alla base dell'idea imprenditoriale sviluppata dagli studenti, la necessità di prevedere nel territorio un servizio di mobilità sicura e sostenibile per persone fragili con mobilità ridotta o esigenze speciali al fine di migliorare la qualità della vita di chi ha difficoltà a spostarsi in maniera autonoma. L'attività è stata ritenuta dai/lle ragazzi/e fondamentale per promuovere l'inclusione sociale consentendo ai beneficiari di partecipare in modo più attivo alla vita della comunità, riducendo il loro isolamento e migliorando il loro benessere psico-fisico e le loro relazioni sociali e intra-familiari. La scelta del servizio è stata favorita anche dall'importanza dell'attività nel sostenere i familiari e i caregiver riducendo il carico assistenziale e il rischio di burn-out.

Infine, gli studenti delle sezioni dell'I.O. Giano dell'Umbria coinvolti nel programma UPSHIFT, attraverso la creazione di un bromografo, hanno portato avanti un'attività di cianotipia riproponendo e reinventando un'antica tecnica di stampa fotografica basata su un processo chimico capace di produrre immagini caratterizzate da toni blu intensi. Gli studenti, oltre alla realizzazione di un bromografo, hanno prodotto delle stampe e lavorato sul piano comunicativo e di marketing attraverso l'ideazione di un logo aziendale e la creazione di brochure e depliant necessari alla promozione dei prodotti realizzati.

“Non conoscevamo la tecnica della cianotipia e il fatto di creare questa attività ci ha fatto conoscere un mondo che non conoscevamo ma che ci è piaciuto tantissimo e ci ha dato molti stimoli.

L'idea della produzione di stampe con la cianotipia ci è venuta vedendo un video su tik tok; volevamo rendere moderno e attuale qualcosa di molto antico. Siamo riusciti davvero a realizzare delle stampe e questo è stato molto gratificante”

EntreComp

Tra i principali cambiamenti emersi nei/lle ragazzi/e coinvolti nel programma e posti in risalto dall'analisi qualitativa, l'acquisizione e l'accrescimento di conoscenze e competenze economiche e imprenditoriali.

Nelle classi coinvolte nell'indagine qualitativa emerge con evidenza come uno degli obiettivi prioritari del programma, ovvero permettere l'acquisizione e l'accrescimento di conoscenze e competenze di natura economico-finanziaria nei giovani coinvolti, sia stato ampiamente perseguito. Lo si evince dalle dichiarazioni degli intervistati dalle quali traspare la soddisfazione degli stessi nell'essere riusciti a completare con successo il percorso di definizione e sviluppo del proprio piano imprenditoriale avendo acquisito nuove conoscenze e

competenze che difficilmente avrebbero potuto acquisire attraverso il normale percorso scolastico.

“Noi ci occupiamo di tutt’altro, non siamo un istituto a indirizzo economico ma è stato molto interessante anche poter apprendere questo tipo di conoscenze e competenze. Non siamo molto competenti dal punto di vista economico e questo forse ci ha messo un po’ in una condizione di svantaggio rispetto ad altri istituti. Questo però non è stato un motivo per scoraggiarci ma forse ci ha dato uno stimolo in più. Abbiamo scoperto un mondo che non conosceamo bene, abbiamo capito cosa vuol dire progettare un’impresa; ci siamo posti dei problemi che altrimenti non ci saremmo mai posti e abbiamo capito quanto anche in questo settore la collaborazione è fondamentale”.

“A livello di conoscenze ci ha permesso sicuramente di imparare molte cose in ambito economico e finanziario che non avremmo potuto imparare normalmente a scuola. Ci ha insegnato come può essere il rapporto con il cliente, le difficoltà che ci possono essere nel settore dell’imprenditoria”.

Durante lo sviluppo delle attività, la pianificazione delle iniziative imprenditoriali, attraverso la definizione di obiettivi condivisi, la creazione di un piano d'azione e la gestione delle risorse a disposizione, ha permesso agli studenti di apprendere l'importanza di usare strategie ben strutturate e organizzate al lavoro (Pavone, 2019). La suddivisione in ruoli specifici, basata sulle competenze e le aspirazioni individuali e il raggiungimento degli obiettivi programmati ha permesso ai minori di acquisire competenze trasversali di pianificazione e gestione del lavoro trasmettendo loro capacità fondamentali nell’ambito della pianificazione strategica, del problem solving e ponendo le basi per un primo reale approccio al mondo del lavoro.

“Il primo aspetto su cui abbiamo lavorato è stato proprio quello di capire come portare avanti il lavoro dividendoci i ruoli e le responsabilità. Ad esempio io ho avuto il ruolo di amministratrice delegata. È stato molto importante questo lavoro per capire come procedere da un punto di vista organizzativo. Abbiamo subito capito le difficoltà di impostare un lavoro aziendale e dividere bene i ruoli e le responsabilità è stato necessario per fare in modo che il percorso andasse avanti nel migliore dei modi”.

“Immagino che nel nostro futuro lavorativo dovremo confrontarci con varie figure professionali e questo progetto ci ha dato realmente un’idea di come potrà essere, di abituarci. L’organizzazione del lavoro è stata molto complicata; nel mio caso, in quanto amministratore delegato, ho avuto all’inizio molti compiti difficili che pensavo di non saper gestire ma piano piano ho imparato a gestire sia il tempo che i miei compiti. Il progetto mi ha insegnato a gestire il tempo e le scadenze e soprattutto a impegnarmi per superare le difficoltà”

LifeComp

Una delle dimensioni di cambiamento che risulta emergere in maniera più incisiva nell'ambito delle competenze per la vita è quella delle competenze relazionali, fondamentali per il successo scolastico e personale degli studenti (Elias e Arnold, 2006). Dai focus group è emerso come la possibilità di lavorare in gruppo su tematiche nuove sia stato indubbiamente uno degli aspetti più apprezzati dagli studenti. I minori coinvolti nel programma, grazie al lavoro in team, hanno migliorato significativamente la loro capacità di collaborare, ascoltare attivamente le idee altrui e integrare diverse prospettive per raggiungere obiettivi comuni.

“Il lavorare in gruppo è una caratteristica del nostro indirizzo; siamo stati da sempre abituati a lavorare in gruppo. L'aspetto innovativo è stato quello di poter lavorare in gruppo ma su tematiche nuove e in ottica lavorativa; il doverci confrontare e il dover collaborare su un'attività mai fatta prima ci ha sicuramente permesso di crescere non solo come singole persone ma anche come gruppo classe.”.

“Non siamo mai stati un gruppo classe molto unito e partecipare a questo progetto ci ha messo di fronte a questo. Nonostante le difficoltà, questo progetto ci ha aiutato tantissimo a unirici come gruppo classe, a capire come parlare meglio tra noi. Abbiamo imparato a confrontarci evitando discussioni e scontri; rispetto le normali attività scolastiche questo progetto ci ha aiutato a confrontarci, ad aprirci anche con quei compagni con cui c'è sempre stato un rapporto più di distacco o di scontro”

A detta degli intervistati la partecipazione al programma ha permesso un indubbio miglioramento delle relazioni interpersonali creando un ambiente più unito e coeso e ha portato a una maggiore comprensione reciproca e alla costruzione di un clima di maggiore fiducia all'interno del gruppo classe. Gli studenti hanno dovuto imparare a rispettare i ruoli e le competenze di ciascun membro del team, valorizzando le diverse abilità e prospettive. Questo processo ha favorito una maggiore coesione, riducendo la tendenza alla conflittualità e migliorando la capacità di risolvere eventuali divergenze in modo costruttivo. La necessità di coordinarsi e relazionarsi efficacemente per portare a termine il progetto ha inoltre portato gli studenti a migliorare le loro capacità comunicative sviluppando la capacità di articolare pensieri complessi in modo più comprensibile e strutturato. Gli studenti hanno riferito di aver acquisito, grazie alla partecipazione alle competizioni, una maggiore sicurezza nel parlare in pubblico e di fronte una giuria. Hanno imparato a organizzare le proprie idee in maniera logica, facilitando la comprensione e il coinvolgimento degli interlocutori. La possibilità di superare le paure e le difficoltà, come quella di parlare in pubblico o lavorare in team per uno scopo condiviso, come si evince dalle dichiarazioni degli studenti, ha permesso loro di acquisire anche una maggiore sicurezza e fiducia in sé stessi e nelle proprie potenzialità. Come emerge dai focus group, il programma ha incoraggiato gli studenti a prendere decisioni, risolvere e superare problemi e criticità emerse durante lo sviluppo delle azioni progettuali; questo ha favorito un processo di empowerment che li ha portati a sviluppare una mentalità più positiva e proattiva, trasferendo

in loro l'idea di poter essere effettivamente agenti di cambiamento, non solo come singoli ma anche come parte di un gruppo.

“Partecipare al progetto ci ha permesso di imparare ad ascoltare le idee degli altri e soprattutto di capire perché è importante e utile unirsi per raggiungere insieme un obiettivo comune. Ci ha aiutato a conoscersi meglio. Ora parliamo di più; ci conosciamo meglio anche come persone e non solo come compagni di classe. Siamo molto più uniti”

“Ci sentiamo più sicuri di noi; non abbiamo più l'ansia di parlare davanti ad un pubblico. Prima avevamo molta ansia ma le competizioni ci hanno aiutato molto. Siamo meno insicuri; il progetto ci ha dato anche più sicurezza in noi stessi”

Un altro cambiamento rilevante evidenziato dagli intervistati, fa riferimento alla percezione dei minori in relazione al proprio futuro di studi e professionale. Le dichiarazioni degli studenti permettono tendenzialmente di osservare una modifica nella percezione del proprio futuro percorso formativo e professionale. La partecipazione al programma ha permesso ai minori di riconoscere sé stessi non esclusivamente nella figura dello studente ma anche come potenziale professionista e di acquisire consapevolezza rispetto le proprie capacità e prospettive occupazionali future. Riconoscendo un valore alle proprie idee, gli studenti hanno potuto comprendere come queste, se accompagnate da un percorso consapevole e attivo, possono trasformarsi in progetti reali e innovativi. Questa presa di coscienza ha determinato una modifica nella percezione delle proprie capacità permettendo loro di sentirsi più motivati e consapevoli della possibilità di poter realmente perseguire obiettivi formativi e professionali. Il programma, fornendo strumenti pratici e teorici oltre l'insegnamento scolastico tradizionale, ha dimostrato ai partecipanti che l'apprendimento può essere applicato in modo innovativo e creativo in un contesto reale e ha permesso loro di riconoscere e a valorizzare i propri talenti ponendo le basi per la costruzione di una visione più positiva e realistica del futuro.

“Mi è servito molto soprattutto perché ho capito che nel mondo del lavoro non ci sono solo attività da fare ma è necessario assumersi delle responsabilità. Onestamente è una cosa a cui non avevo mai pensato e questo progetto mi ha fatto capire quanto può essere faticoso ma stimolante farlo. Mi ha fatto capire che il lavoro in futuro non sarà semplice ma potrà aiutarmi a raggiungere i miei obiettivi. In questo mi ha aiutato molto”.

Oltre la trasmissione di competenze di natura tecnica e imprenditoriale, dalle dichiarazioni dei partecipanti emerge come la promozione delle azioni progettuali riesca a innescare nei giovani un'apertura mentale favorevole all'innovazione e alla creatività. Attraverso la possibilità di sperimentarsi in modo pragmatico e operativo, i ragazzi hanno compreso come il valore aggiunto del percorso non stia solo nella possibilità di apprendere competenze nuove quanto nel riuscire a considerare l'innovazione come una pratica reale, quotidiana e accessibile. In questo contesto anche la creatività diviene una competenza non presente in maniera aprioristica ma uno strumento che può essere sviluppato e utilizzato per risolvere sfide e problematiche quotidiane.

Miglioramenti proposti

Uno degli obiettivi principali del focus group è stato quello di comprendere, tramite il coinvolgimento diretto dei minori, non solo l'impatto prodotto ma anche il livello di soddisfazione delle attività promosse (Frisina, 2010). Rispetto a miglioramenti e proposte di efficientamento del programma, gli studenti delle scuole secondarie di secondo grado non evidenziano particolari criticità riscontrate durante lo svolgimento del percorso.

Tra i suggerimenti emersi dagli intervistati coinvolti nella rilevazione qualitativa su un possibile efficientamento del programma, emerge però la possibilità di rimodulare parzialmente le tempistiche anticipando di qualche mese l'avvio delle azioni progettuali. Ad avviso di alcuni, infatti, il dilatare il percorso progettuale anticipando la partenza del programma a settembre/ottobre, permetterebbe una migliore assimilazione e sedimentazione dei contenuti necessari alla realizzazione delle proposte imprenditoriali oltre al potenziamento ulteriore degli outcome collegati all'attività di team working.

Altro suggerimento è quello, laddove previste sessioni con imprenditori o referenti di Junior Achievement, di prevedere anche incontri in presenza. Ad avviso degli studenti, infatti, la possibilità di prevedere anche dei momenti di incontro fisici oltre che telematici promuovendo un approccio ibrido, potrebbe favorire l'assimilazione dei contenuti garantendo un'esperienza di apprendimento più ricca e stimolante.

Per quanto riguarda, invece, gli aspetti del programma maggiormente apprezzati dagli intervistati, gli studenti evidenziano gli incontri con i tutor di Junior Achievement oltre alla possibilità di partecipare alle competizioni organizzate per permettere agli studenti di presentare le proprie proposte progettuali.

“La cosa che ci è piaciuta di più è stata la competizione; quando siamo andati a Parma è stato molto bello, un'esperienza bellissima che speriamo di rifare il prossimo anno; è stato il completamento di un percorso. Anche gli incontri con i tutor di JA sono stati molto importanti perché ci hanno aiutato a riflettere strada facendo, ci hanno aiutato su moltissimi aspetti che non avevamo preso in considerazione e ci hanno aiutato a realizzare la nostra idea”

“L'aspetto che più mi è piaciuto sono stati gli incontri con i tutor. È stato molto interessante anche partecipare alle competizioni, vedere la creatività delle altre classi nel creare e progettare i loro servizi e le loro attività”.

3.3. Analisi della survey studenti scuole secondarie di I° grado – UPSHIFT For Teens

Come già esposto in precedenza, il processo di raccolta quantitativa dei dati relativi agli studenti di scuola secondaria di I° 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 avvenuta nel periodo compreso tra ottobre 2023 e febbraio 2024, coinvolgendo 16 classi (11 assegnate al Gruppo Trattato, GT, che ha partecipato alle attività UPSHIFT, e 5 al Gruppo di Controllo, GC, che non ha partecipato al programma). Complessivamente sono stati raccolti 197 questionari, di cui 130 appartenenti al gruppo trattato, composto da ragazzi e ragazze di età compresa tra i 13 e i 15 anni. La somministrazione del questionario di post-test è stata avviata nei mesi di maggio e giugno 2024 e ha visto il coinvolgimento delle stesse classi. Complessivamente sono stati raccolti 137 questionari post di ragazzi e ragazze di età compresa tra i 13 e i 15 anni.

La differenza nel numero di questionari raccolti tra le rilevazioni pre-test e post-test è dovuta a un fenomeno noto come "mortalità statistica", una sfida comune nei disegni di ricerca quasi-sperimentali. La mortalità statistica si riferisce alla perdita di partecipanti durante il corso dello studio, dovuta a fattori come l'assenza, il ritiro o l'impossibilità di completare il post-test.

Nei disegni quasi-sperimentali, come quello utilizzato nel programma UPSHIFT, la mortalità statistica può essere particolarmente problematica a causa della mancanza di randomizzazione e della difficoltà nel mantenere un controllo stretto sui partecipanti. Inoltre, poiché i gruppi sono formati da classi naturali preesistenti, piuttosto che da individui assegnati casualmente, ci possono essere differenze iniziali tra i gruppi che possono influenzare i risultati.

A seguito delle operazioni di pulizia della matrice e del matching operato sulla base di alcune variabili quali la scuola, la classe, la sezione e il sesso, che non hanno permesso una perfetta individuazione dei partecipanti, l'analisi si è concentrata su 67 questionari per il Gruppo Trattato e 52 questionari per quello di controllo.

LE COMPETENZE PER LA VITA

Uno degli outcome mappati tramite la Teoria del Cambiamento descritta nei precedenti paragrafi è il rafforzamento delle competenze per la vita, 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” (EU, 2020, Lifecomp Framework). 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.

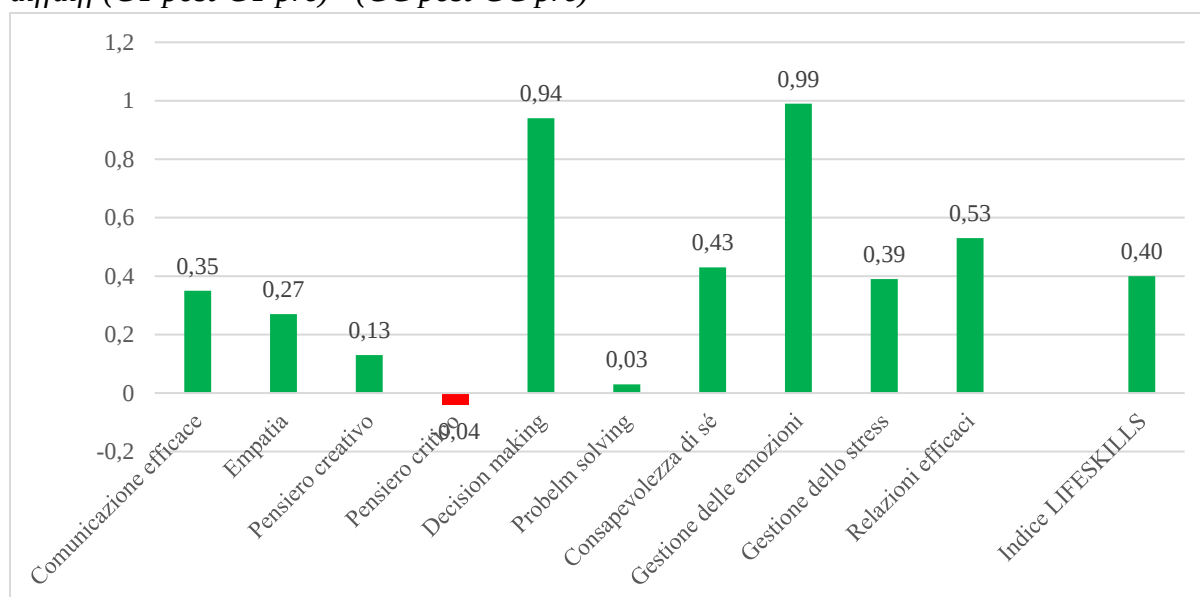
Quasi tutte le dimensioni indagate ottengono un punteggio medio complessivo medio-alto.

Confrontando le differenze post-pre tra i due gruppi, si evidenzia un miglioramento relativo del gruppo trattato rispetto al gruppo di controllo in diversi indici chiave (Grafico 10):

- Gestione delle emozioni (+0,99)
- Prendere decisioni (+0,94)
- Relazioni efficaci (+0,53)
- Consapevolezza di sé (+0,43)
- Comunicazione efficace (+0,35)
- Empatia (+0,27)
- Indice complessivo di life skills (+0,40)

Questi risultati suggeriscono che l'intervento attuato nel gruppo trattato ha avuto un impatto positivo e significativo sul miglioramento delle life skills degli individui, in particolare rispetto al gruppo di controllo.

Grafico 10: Impatto del programma sui sub-costrutti delle competenze per la vita – analisi diffdiff (GT post-GT pre) - (GC post-GC pre)



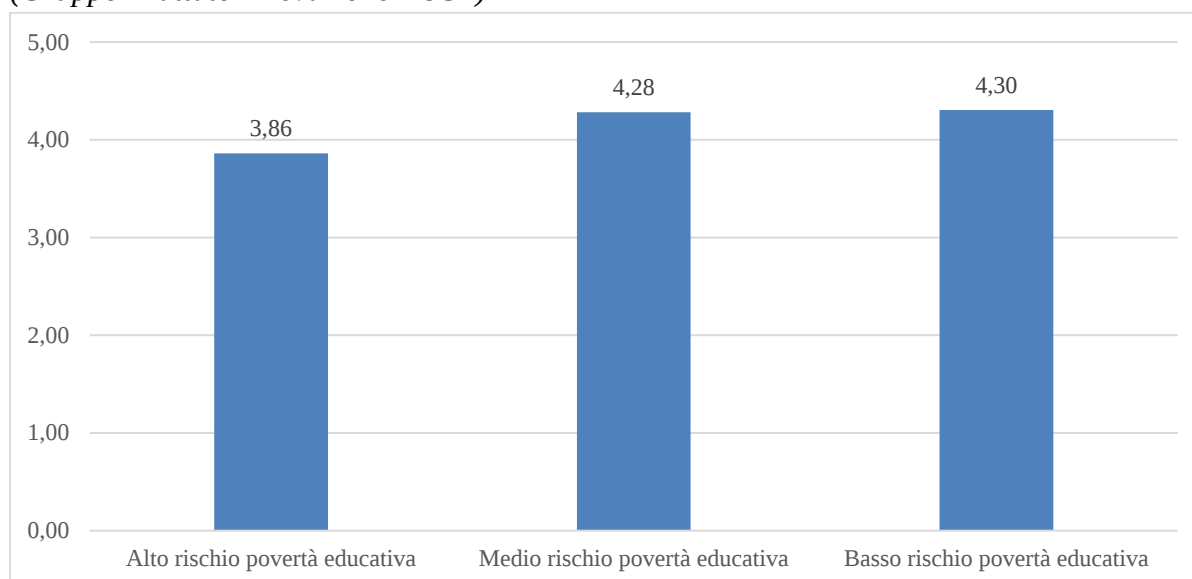
Queste differenze, seppur contenute, possono essere giustificate alla luce di alcuni fattori chiave che caratterizzano la fase adolescenziale. Come evidenziato da Goddings et al. (2012), l'età dei ragazzi e delle ragazze presi in considerazione (13-15 anni) rappresenta uno dei periodi più delicati dello sviluppo. Durante l'adolescenza, infatti, i giovani affrontano numerosi cambiamenti fisici, emotivi e sociali che possono influenzare significativamente il loro carattere e il loro temperamento. In particolare, l'adolescenza è contraddistinta da una maggiore complessità delle responsabilità, sia in ambito scolastico (ad esempio, compiti a casa, progetti di gruppo, test standardizzati) che nelle relazioni sociali. Come sottolineato da Sotardi (2017), i ragazzi e le ragazze diventano più consapevoli dell'importanza di mostrare un comportamento appropriato, cooperativo e autocontrollato in tutte le situazioni, contribuendo a un sovraccarico emotivo. Pertanto, il lieve calo osservato in alcuni indici, come l'empatia e le relazioni efficaci, può essere attribuito alle sfide tipiche dell'adolescenza, che richiedono un adattamento continuo

e possono temporaneamente influenzare l'espressione di determinate competenze. Allo stesso modo, la gestione delle emozioni e dello stress rappresenta una delle aree più critiche per i giovani in questa fase di sviluppo. Nonostante queste lievi differenze, è importante sottolineare che l'intervento ha avuto un impatto positivo in altri indici chiave, come la comunicazione efficace, il pensiero critico, la presa di decisioni e la consapevolezza di sé. Questo suggerisce che l'intervento ha contribuito a rafforzare alcune competenze fondamentali.

Il grafico 11 evidenzia una chiara correlazione tra il livello di rischio di povertà educativa e i punteggi medi ottenuti nell'indice delle competenze per la vita all'interno del gruppo trattato. Questa tendenza è coerente con la letteratura esistente, che sottolinea come gli studenti provenienti da contesti socioeconomici più favorevoli tendano a sviluppare competenze di vita più robuste (Yoon et al., 2021). Le differenze tra il gruppo ad alto rischio di povertà educativa e gli altri due gruppi sono statisticamente significative. Gli studenti a basso rischio ottengono punteggi medi nettamente superiori rispetto a quelli ad alto rischio, confermando le osservazioni di studi che evidenziano come le disuguaglianze socioeconomiche influenzino le opportunità educative e lo sviluppo delle competenze (Reynolds et al., 2017). La crescita dei punteggi medi è graduale, passando da un livello di rischio elevato a uno basso. Questo suggerisce una relazione lineare tra il rischio di povertà educativa e lo sviluppo delle competenze di vita, in linea con le teorie che collegano il contesto socioeconomico all'acquisizione di competenze (Duncan & Murnane, 2011). Il contesto socioeconomico in cui un individuo cresce ha un impatto significativo sullo sviluppo delle sue competenze. Gli studenti provenienti da contesti svantaggiati, caratterizzati da un alto rischio di povertà educativa, hanno minori opportunità di sviluppare le competenze per la vita. La letteratura suggerisce che le esperienze formative e le risorse disponibili influenzano direttamente le competenze acquisite (Yang et al., 2022). Inoltre, le disuguaglianze possono perpetuarsi nel tempo (Coleman et al., 1968) se non affrontate con l'implementazione di interventi educativi di qualità (Rumberger & Lim, 2008).

È fondamentale promuovere una stretta collaborazione tra scuola e famiglia per sostenere lo sviluppo degli studenti, soprattutto quelli provenienti da contesti svantaggiati. La letteratura evidenzia come il coinvolgimento della famiglia sia cruciale per il successo educativo degli studenti (Epstein, 2001).

Grafico 11 - Punteggi medi dell'Indice LIFESKILLS per livello di rischio povertà educativa (Gruppo Trattato rilevazione POST)



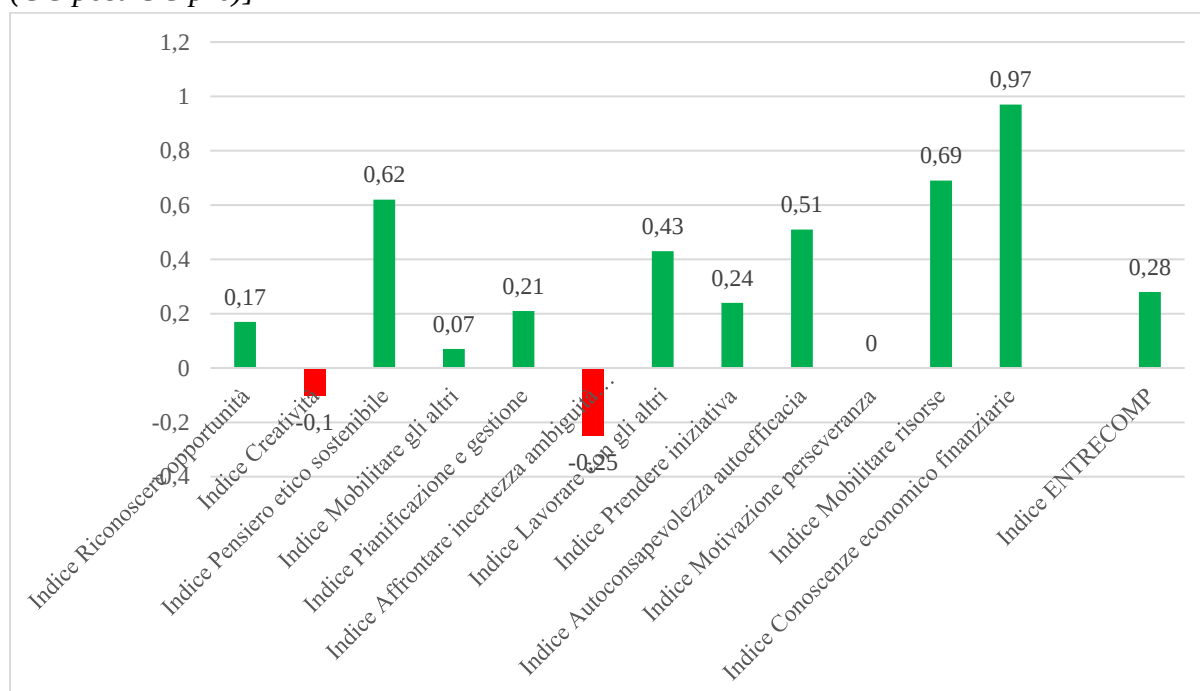
LE COMPETENZE IMPRENDITORIALI

Il grafico 12 mostra l'impatto derivato dalla differenza dei punteggi medi ottenuti dal gruppo trattato e dal gruppo di controllo in diverse dimensioni di competenze, misurate attraverso l'indice EntreComp, dopo l'intervento (post-test) rispetto alla situazione iniziale (pre-test). L'analisi evidenzia un miglioramento relativo del gruppo trattato rispetto al gruppo di controllo in diverse dimensioni chiave:

- Conoscenze economico finanziarie (+0,97)
- Mobilitare risorse (+0,69)
- Pensiero etico sostenibile (+0,62)
- Autoconsapevolezza autoefficacia (+0,51)
- Lavorare con gli altri (+0,43)
- Pianificazione e gestione (+0,21)
- Riconoscere opportunità (+0,17)
- Indice complessivo di EntreComp (+0,28)

Questi risultati suggeriscono che il programma attuato nel gruppo trattato ha avuto un impatto positivo e significativo sullo sviluppo delle competenze imprenditoriali degli individui, in particolare rispetto al gruppo di controllo.

Grafico 12 - Impatto del programma sulle competenze imprenditoriali [(GT post-GT pre) - (GC post-GC pre)]



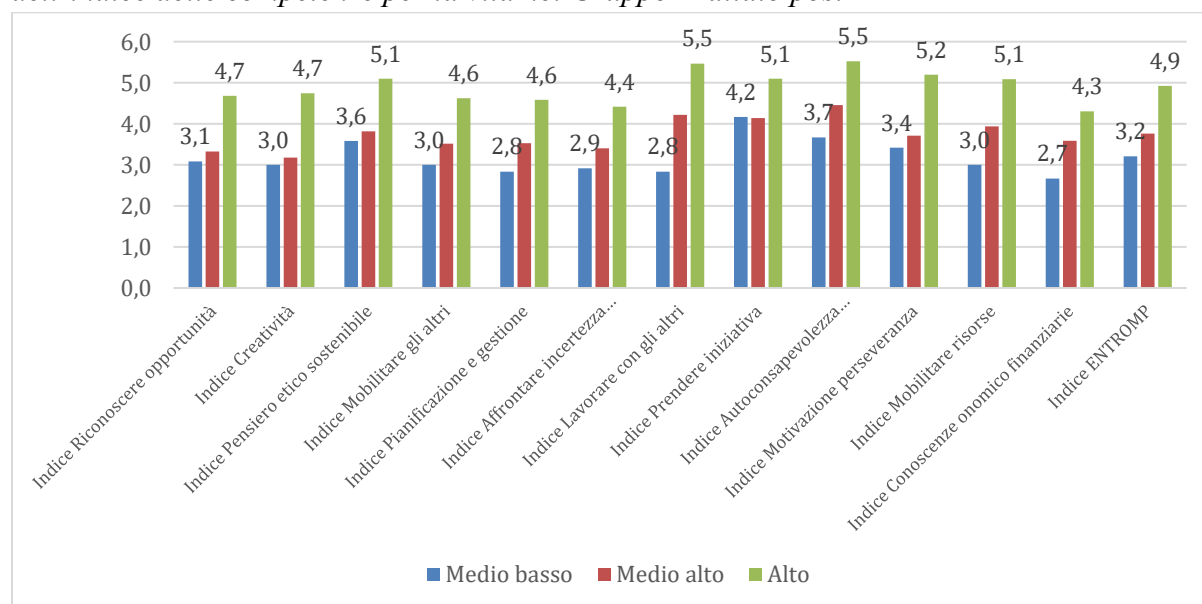
Il Grafico 13 fornisce un'analisi approfondita della relazione tra competenze imprenditoriali e competenze per la vita nel gruppo trattato a seguito dell'intervento. Si osserva una correlazione positiva tra le due dimensioni, suggerendo che lo sviluppo di una tipologia di competenze possa facilitare il progresso dell'altra. Questa interconnessione è supportata dalla letteratura, che evidenzia come le competenze per la vita fungano da fondamenta essenziali per l'acquisizione di competenze imprenditoriali (Mason & Brown, 2014; National Research Council, 2013).

Studi precedenti indicano che le competenze per la vita, come il pensiero critico e il problem solving, sono fortemente correlate allo sviluppo di competenze imprenditoriali (Bacigalupo et al., 2016), e sono considerate determinanti per affrontare situazioni incerte e complesse (World Economic Forum, 2018). La tendenza generale mostra un incremento dei punteggi nelle competenze imprenditoriali in corrispondenza di un aumento del livello delle competenze per la vita. Questo fenomeno suggerisce che le competenze per la vita, come il pensiero critico, il problem solving e le relazioni interpersonali, forniscono le basi necessarie per lo sviluppo delle competenze imprenditoriali, quali l'iniziativa, la creatività e la capacità di gestire il rischio (Harrison & Leitch, 2005; Man et al., 2002). La sinergia tra queste competenze è cruciale, poiché le competenze per la vita non solo migliorano le capacità imprenditoriali, ma contribuiscono anche a una maggiore resilienza e adattabilità in contesti complessi (Gibb, 2002).

Analizzando la differenza tra i punteggi medi post-intervento e quelli pre-intervento, suddivisi per livelli di competenze per la vita, emerge che l'impatto del programma è stato più positivo sui partecipanti con un livello di LifeComp medio-basso. Al contrario, l'impatto è

risultato meno significativo per coloro che presentavano un livello di LifeComp medio-alto e alto che registrano un minore margine di miglioramento. Questo risultato suggerisce che gli interventi potrebbero essere più efficaci quando mirano a rafforzare le competenze di base prima di promuovere abilità avanzate (Moberg et al., 2014).

Grafico 13 - Punteggi medi degli indici delle competenze imprenditoriali suddiviso per livelli dell'indice delle competenze per la vita nel Gruppo Trattato post



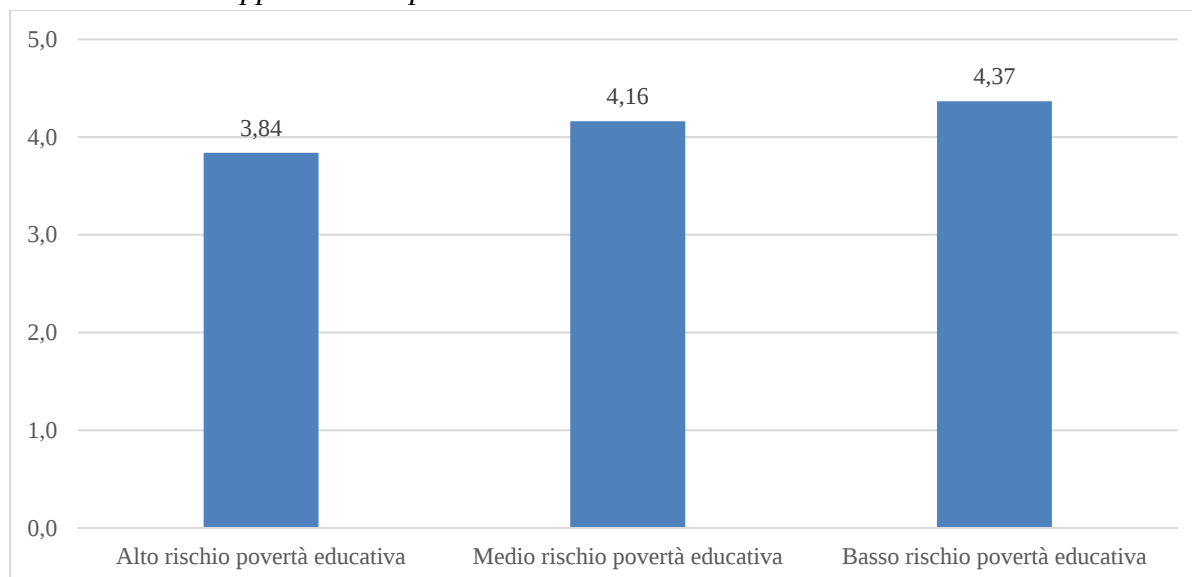
Il Grafico 14 offre un'analisi significativa dell'acquisizione delle competenze imprenditoriali in relazione ai livelli di rischio di povertà educativa. Analogamente a quanto osservato per le competenze per la vita (LifeComp), si evidenzia un trend crescente nei punteggi medi delle competenze imprenditoriali (EntreComp) all'aumentare delle competenze per la vita, suggerendo una correlazione positiva tra queste due dimensioni. In particolare, gli studenti classificati ad alto rischio di povertà educativa registrano punteggi medi inferiori di un punto rispetto ai loro coetanei con un basso rischio di povertà educativa.

Questi risultati sono coerenti con le valutazioni precedenti e mettono in luce le difficoltà affrontate dagli studenti provenienti da contesti socioeconomici svantaggiati. La letteratura accademica ha dimostrato che le opportunità formative limitate e l'ambiente di apprendimento meno stimolante possono ostacolare lo sviluppo delle competenze trasversali, inclusi gli aspetti imprenditoriali (Mason & Brown, 2014). La mancanza di accesso a risorse educative e a esperienze pratiche contribuisce a perpetuare le disuguaglianze nel capitale umano, influenzando negativamente le competenze imprenditoriali degli studenti (Duncan & Murnane, 2011).

L'analisi dei punteggi medi suggerisce che le competenze imprenditoriali non si sviluppano in modo uniforme tra gli studenti, ma sono fortemente influenzate dal contesto socioeconomico. Gli studenti a rischio di povertà educativa, infatti, non solo mostrano punteggi inferiori, ma potrebbero anche avere minori opportunità di partecipare a esperienze formative che stimolino le loro capacità imprenditoriali. Questo fenomeno è supportato da studi che

evidenziano come la povertà educativa possa limitare l'accesso a opportunità di apprendimento pratico e di networking, essenziali per lo sviluppo delle competenze imprenditoriali (Hussain, et al., 2014).

Grafico 14 - Punteggi medi dell'indice entrecomp suddiviso per livelli di rischio povertà educativa nel Gruppo Trattato post



3.4. Analisi dei focus group con studenti delle scuole secondarie di I° grado

Nell'ambito delle attività di valutazione qualitativa, pensate per integrare i risultati ottenuti tramite indicatori quantitativi, è stata presa la decisione di esaminare le opinioni dei principali destinatari del programma UPSHIFT, ovvero gli studenti e le studentesse. A tal proposito, sono stati organizzati tre focus group, ciascuno della durata di circa 40 minuti, con tre classi di scuole secondarie di primo grado che hanno preso parte al programma. La selezione delle scuole è avvenuta seguendo un criterio di rappresentatività geografica, al fine di analizzare il programma a livello nazionale. I focus group hanno coinvolto una classe della scuola secondaria di primo grado “Righi” di Varese, una classe della scuola “Carducci Purgotti” di Perugia e una classe dell’Istituto Comprensivo “Mattarella-Bonagia” di Palermo. I focus group si sono svolti in presenza presso le classi degli istituti e hanno visto la partecipazione attiva di tutti gli studenti e le studentesse coinvolti. Durante gli incontri, si è incoraggiato il coinvolgimento attivo dei minori, adottando un approccio partecipativo che ha consentito di ottenere informazioni dettagliate e genuine sulle loro esperienze all'interno del programma. L’obiettivo dei focus group è stato quello di comprendere punti di forze, criticità, valore aggiunto e miglioramenti proposti del programma UPSHIFT, oltre che rilevare e approfondire eventuali effetti e cambiamenti generati dalle attività sui partecipanti diretti. Nello specifico si è cercato di valutare quanto gli studenti e le studentesse si siano sentiti coinvolti nel processo di creazione e sviluppo di idee imprenditoriali e verificare in che misura il programma abbia

influenzato lo sviluppo di capacità trasversali come la risoluzione di problemi, la comunicazione efficace, il lavoro di squadra e la gestione delle emozioni. È stato, inoltre, interessante osservare come l'intervento di UPSHIFT in territori diversi abbia mantenuto alcune caratteristiche e si sia sviluppato in maniera differente a seconda dei bisogni della scuola o del territorio di riferimento.

Il giudizio complessivo del programma da parte dei ragazzi e delle ragazze è generalmente positivo, sebbene non manchino alcune criticità e proposte di miglioramento. Uno dei punti di forza di UPSHIFT, secondo gli intervistati, è stato innanzitutto quello di stravolgere il normale svolgimento della didattica scolastica e, in secondo luogo, quello di aver portato gli studenti e le studentesse a fronteggiare sfide e problemi concreti, a studiare e approfondire argomenti nuovi e non convenzionali. Come già evidenziato dal World Economic Forum nel 2020, la formazione mirata allo sviluppo di competenze trasversali, inclusa l'imprenditorialità, prepara gli studenti a una società in costante cambiamento, offrendo loro strumenti per adattarsi e innovare. Del resto, sebbene gli studenti di secondaria di primo grado possano essere ancora considerati troppo giovani per rivolgersi e proiettarsi verso un futuro lavorativo e/o imprenditoriale, le attività di UPSHIFT sono comunque state funzionali all'avvio di un processo di crescita e sviluppo di competenze a cui attingere in ottica scolastica, universitaria e occupazionale.

In tutte e tre le scuole, i ragazzi e le ragazze si sono mostrati entusiasti delle idee e dei progetti portati avanti durante l'implementazione delle attività di UPSHIFT. Le attività previste dal programma in questa annualità si sono concentrate sull'ideazione di un'attività imprenditoriale basata sullo sviluppo di alcune tematiche di interesse socio-ambientale. Tra le idee proposte e realizzate da studenti e studentesse di Varese ci sono: la creazione di portachiavi e bracciali realizzati con materiali di riciclo, la diffusione di oggettistica con messaggi inerenti alla lotta al cyberbullismo e la costruzione di una libreria per lo scambio di libri da inserire nel quartiere. Curioso e interessante notare come anche i ragazzi e le ragazze della scuola di Palermo abbiano deciso di realizzare un'idea molto simile: la creazione di una libreria aperta al pubblico del proprio quartiere e della propria città.

“La scelta di questa attività si è basata sull'idea che volevamo trasferire idee, conoscenze e saperi alla comunità con la raccolta e la fornitura di libri cartacei. Da qui anche l'idea della creazione dei nostri libri autoprodotti che erano relativi ai problemi di sostenibilità, violenza di genere e bullismo”.

“Prima della libreria abbiamo fatto questi libri con storie/poesie... Abbiamo fatto un laboratorio con la prof e un funzionario che è venuto da fuori [Referente UPSHIFT]”.

A Perugia, invece, è stata portata avanti l'idea di progettare e sviluppare un'applicazione che permettesse lo scambio di servizi legati all'accudimento e la gestione di animali domestici.

“Quest'anno abbiamo ideato questa app che si chiama PETCOP che sarebbe Perugia Take Care of Pets e che mette in contatto pet sitter e persone che hanno bisogno di qualcuno che

possa tenergli il proprio animale domestico, non solo cani o gatti ma qualsiasi animale. Abbiamo anche implementato la possibilità di ritrovare e cercare animali smarriti”.

Nonostante un generale entusiasmo per le attività svolte, non tutti gli studenti e le studentesse sono d'accordo nel considerare i progetti e le idee sviluppate come le più ottimali. Alcuni dei ragazzi e delle ragazze hanno evidenziato come sia la scelta delle tematiche che del progetto da realizzare siano state fortemente influenzate, se non talvolta imposte, dalle insegnanti, togliendo spazio alle loro idee e alla loro creatività. È il caso di Varese con gli oggetti realizzati con materiale riciclabile e con le penne anti cyber-bullismo; ma anche di Perugia dove si è deciso di procedere solo ed esclusivamente con lo sviluppo dell'applicazione a scapito di altre idee immaginate e sponsorizzate da buona parte della classe.

“Ci è piaciuta l'idea dei braccialetti e dei portachiavi con materiale riciclato ma crediamo non sia stato abbastanza perché non ci abbiamo lavorato tantissimo su, noi volevamo fare qualcos'altro”.

“Abbiamo realizzato delle penne contro il cyberbullismo, dentro c'era un biglietto con dei motti contro il bullismo. Siamo stati costretti dalle prof a fare questa cosa, la nostra idea era di fare una maglietta con scritto “no al cyberbullismo” “.

“A me è dispiaciuto che sia stata scartata la nostra idea, perché dovevamo sceglierne solo una. Ogni gruppo ha proposto un'idea ma poi è stata scelta solo un'idea da una professoressa. Cioè non abbiamo avuto scelta o possibilità di decidere. Questo un po' ci ha deluso e ci ha tolto la voglia di lavorare”.

L'interferenza della figura delle insegnanti, nonostante sia stata necessaria al fine di organizzare, gestire e coordinare le attività, sembra essere stata troppo influente sia sulla scelta dei progetti su cui lavorare, sia sulla composizione dei gruppi di lavoro. Questi sono stati organizzati in modo tale che fossero più funzionali al mantenimento dell'ordine e della tranquillità della classe, oltre che ottimali per l'immaginazione di un'idea imprenditoriale o per la coesione di ragazzi e ragazze. Nonostante le critiche degli studenti, però, proprio la composizione eterogenea e diversificata dei gruppi ha favorito lo sviluppo di nuove relazioni tra compagni e compagne di classe, oltre che l'emergere di nuove modalità di collaborazione.

“Non ci è piaciuto come ci hanno diviso, abbiamo litigato abbastanza, soprattutto con una persona che non collaborava”.

“La cosa che mi è piaciuta di più è stata lavorare in gruppo, anche con compagni con cui prima non andavo d'accordo o non parlavo proprio. Grazie a questo progetto, abbiamo imparato a conoscerci meglio e a collaborare insieme per raggiungere lo stesso obiettivo”.

“Io ho cambiato idea su una mia compagna, prima ci odiavamo e invece ora la ammiro di più per le sue idee e poi ho capito che è una brava persona e prima invece pensavo fosse diversa”.

“Lavorare in gruppo non significa solo avere tante idee differenti, ma anche trovare una soluzione comune, anche se qualcuno è in disaccordo. Bisogna individuare l'idea vincente, quella che convince la maggior parte del gruppo e anche i professori. Se ci sono persone che

non collaborano o propongono un'idea diversa senza poi contribuire attivamente, è importante seguire l'idea di chi si impegna realmente nel lavoro”.

Il programma UPSHIFT ha quindi favorito una migliore capacità di lavorare in gruppo di molti dei ragazzi e ragazze intervistati, ma ha anche mostrato le difficoltà del lavoro con altre persone e, soprattutto, le possibili differenze che possono emergere durante le attività. In particolare, in tutti e tre i territori alcuni ragazzi si sono lamentati di alcuni componenti dei gruppi che semplicemente non erano intenzionati a lavorare e collaborare, compromettendo l'equilibrio dell'unità e l'armonia creatasi.

“Ci sono alcune persone non lavorano e non si impegnano e a me e ad altri questa cosa non andava bene. Abbiamo litigato e abbiamo anche detto alla prof che così non andava bene. Alla fine però siamo riusciti a collaborare, anche se c'era sempre qualcuno che lavorava meno o stava al cellulare tutto il tempo”.

“Il problema era che c'era chi lavorava e chi stava sullo smartphone, perché magari non c'era tanto da fare e non aveva voglia”.

“Siamo migliorati tanto come classe. All'inizio dell'anno eravamo davvero difficili da gestire, sempre a litigare e senza mai riuscire a fare qualcosa insieme. Adesso, grazie a questo progetto, siamo un po' più uniti. Abbiamo imparato a collaborare e ci capiamo meglio. Non è che siamo diventati perfetti, però rispetto a prima siamo molto più bravi a lavorare insieme e a rispettarci”.

Pensando ai cambiamenti vissuti grazie alla partecipazione al programma UPSHIFT, oltre alla capacità di lavorare in gruppo, i ragazzi e le ragazze hanno sottolineato come le attività siano riuscite a stimolare la loro creatività, e a insegnare loro elementi di economia e gestione finanziaria, a riconoscere problemi e bisogni e a sapere come risolverli in maniera efficace, a comunicare meglio con gli altri compagni e con i professori. In particolare, gli studenti e le studentesse coinvolte hanno riferito di avere una maggiore fiducia nelle loro idee e nelle loro competenze, ma anche una maggiore capacità di pianificazione organizzazione e una migliore capacità di gestione dello stress e delle emozioni, soprattutto in situazioni di lavoro in gruppo, oltre a registrare una maggiore autoefficacia e una maggiore conoscenza e consapevolezza del territorio.

“Grazie a questa applicazione a questo progetto, ho imparato a fare meglio e dal punto di vista finanziario ho imparato a potermi esprimere meglio, anche in quantità di denaro, a riuscire magari a fare calcoli più sensati basati sui conti reali, mentre prima approssimavo sempre come pensavo fosse, adesso invece cerco più fonti reali”.

“Prima di tutto ho imparato come creare un'applicazione, perché inizialmente tutti noi stavamo lavorando su quest'idea in modo concreto. Poi ci sono stati i siti, e così via. Ho anche capito qualcosa in più riguardo al programmare. Non è stato uno spreco di risorse, anche se per qualcuno che non ha intenzione di avviare un'attività imprenditoriale potrebbe sembrare poco utile. Ad esempio, chi lavora come dipendente si trova già in una posizione dove può

gestire un'azienda senza ulteriori competenze imprenditoriali, mentre per chi vuole diventare imprenditore queste conoscenze sono fondamentali. In sintesi, è importante saper gestire le risorse finanziarie e affrontare le perdite, quindi per me è stato utile”.

“Io credo che sia stato molto interessante e molto utile, alla fine abbiamo imparato tantissime cose”.

“Per me è stato importante parlare di temi come la violenza contro le donne. Abbiamo discusso molto anche di bullismo e di come sia collegato a queste forme di violenza. Penso che sia fondamentale parlarne, perché ci riguarda da vicino. Inoltre, c'è bisogno di migliorare gli spazi in cui viviamo, perché molti posti nel nostro quartiere sono abbandonati e potrebbero diventare più sicuri e accoglienti se qualcuno se ne prendesse cura”.

Nonostante le critiche all'eccessivo potere decisionale (percepito) del corpo docenti, la partecipazione al programma di UPSHIFT ha permesso anche un miglioramento del rapporto tra insegnanti e gruppo classe. La natura integrata del percorso curricolare e l'assenza di voti o giudizi favoriti, ha favorito l'evoluzione positiva della relazione tra docenti e alunni e alunne. Quasi la totalità dei ragazzi e delle ragazze e, come si vedrà, anche le professoresse intervistate, riportano di come UPSHIFT sia riuscito a migliorare il clima in classe e a sviluppare una conoscenza reciproca più approfondita e personale, tale da permettere un avvicinamento e una sensazione di protezione e calma anche in quegli studenti più ribelli e scettici.

“Il rapporto con loro è migliorato, proprio perché ci stavano dietro e ci aiutavano molto e non era come a lezione”.

A latere, poi, di criticità quali lo scarso coinvolgimento nei processi decisionali, il lassismo di alcuni compagni e compagne, non sono mancate anche diverse proposte di miglioramento, per rendere il programma UPSHIFT ancora più efficace per un pubblico di minori della scuola secondaria di primo grado.

“Mi piacerebbe se cambiassero un po' le sfide, magari facessimo più cose creative, tipo dipingere o progettare di più. Sarebbe bello anche fare qualcosa online, come creare o sviluppare app. Così ci sentiremmo più coinvolti e potremmo imparare cose nuove che ci piacciono di più”.

“Ci farebbe più piacere se venisse più gente a parlare della propria esperienza, del mondo del lavoro e anche qualcuno che ci possa aiutare con le sfide e nel creare i prodotti collegati alle sfide”.

“Secondo me lavorare solo un'ora ogni tanto non serve a molto. Sarebbe stato meglio fare tutto più concentrato, con più ore di fila. Così avremmo potuto fare più cose e organizzare meglio il lavoro, invece di dover sempre ricominciare ogni volta”.

Queste proposte di miglioramento fanno riferimento soprattutto ad una modalità di gestione delle attività e del programma da parte delle singole scuole. Com'è noto, infatti, la mancanza di infrastrutture, di personale e la difficoltà di conciliare i tempi della scuola con quelli di

attività co-curricolari può influire negativamente sull'organizzazione dell'intervento. Per quanto riguarda, invece, il supporto da parte di JA o la mancata o occasionale presenza di esperti, operatori ma anche imprenditori e divulgatori, è stata molto evidenziata dalle classi; un supporto costante e una figura di riferimento a cui chiedere e rivolgersi potrebbe sicuramente giovare all'esperienza del gruppo di studenti e studentesse.

In conclusione, è possibile sostenere che il programma UPSHIFT abbia dimostrato di aver avuto un impatto significativo sugli studenti e le studentesse coinvolte, offrendo loro l'opportunità di sviluppare competenze imprenditoriali e abilità per la vita attraverso un approccio pratico e collaborativo. I focus group realizzati nelle scuole medie di Varese, Perugia e Palermo hanno evidenziato come il programma abbia stimolato nei partecipanti la capacità di lavorare in gruppo, di risolvere problemi in modo creativo e di acquisire una maggiore consapevolezza delle proprie potenzialità.

Uno degli elementi più apprezzati dagli studenti è stato il lavoro di squadra, che ha anche permesso loro di avvicinarsi a compagni con cui prima non interagivano, contribuendo a creare una maggiore coesione all'interno delle classi. Questo ambiente collaborativo ha incentivato il confronto e lo scambio di idee, favorendo la nascita di soluzioni innovative e originali. Il programma ha inoltre incoraggiato una visione più ampia delle problematiche socioeconomiche che li circondano, come la violenza di genere, il bullismo, la sostenibilità e la comunità territoriale.

La partecipazione ad UPSHIFT ha inoltre stimolato negli studenti la capacità di pensare in modo critico e strategico, aiutandoli a immaginare soluzioni per problemi reali e a sviluppare le competenze necessarie per trasformare le idee in progetti concreti. In questo senso, il programma ha rappresentato una palestra per l'imprenditorialità, intesa non solo come creazione di impresa, ma come approccio mentale in grado di affrontare le sfide con determinazione e creatività.

UPSHIFT ha, dunque, saputo affiancarsi efficacemente alla tradizionale esperienza scolastica, introducendo un metodo di apprendimento orientato alla pratica, che ha permesso agli studenti di sperimentare in prima persona il valore del lavoro di squadra, dell'innovazione e della progettazione. Questo ha contribuito non solo al loro sviluppo personale, ma anche a rafforzare il loro impegno nei confronti della comunità e delle sfide globali.

3.5. Esperienze e prospettive dei docenti nel programma

Al termine delle attività svolte nel programma UPSHIFT, sono state realizzate otto interviste a docenti che hanno partecipato attivamente al programma. Le interviste hanno avuto lo scopo di raccogliere informazioni sul processo di implementazione, raccogliere spunti per eventuali miglioramenti futuri e analizzare i possibili cambiamenti generati nel corpo docente e negli studenti grazie alla partecipazione al programma. Le interviste sono state realizzate con i seguenti docenti:

- Una docente della Scuola Secondaria di I grado "Carducci – Purgotti" di Perugia, che ha supportato e orientato il programma UPSHIFT all'interno di una classe seconda insieme alla partecipazione di un'altra collega.
- Due docenti della Scuola Secondaria di I grado "Righi" di Varese, hanno realizzato il programma all'interno di classi caratterizzate da un'elevata presenza di studenti e studentesse con background migratorio.
- Una docente dell'Istituto D'Istruzione Superiore Leonardo Da Vinci di Enna, insegnante di matematica e tutor PCTO, che ha seguito il percorso di una classe quarta.
- Una docente di diritto ed economia sociale dell'Istituto Istruzione Superiore Fabio Besta di Treviso, che ha ricoperto un ruolo chiave nel coordinamento e nella progettazione di UPSHIFT, supervisionando l'implementazione nelle diverse classi.
- Tre docenti dell'Istituto Omnicomprensivo Giano Bastardo, in provincia di Perugia, tra cui la referente del programma UPSHIFT e due docenti, che hanno supportato la realizzazione del percorso in tre classi afferenti agli indirizzi "servizi di impresa" e "manutenzione e assistenza tecnica".

Motivazione e spinta a partecipare

Le motivazioni che hanno spinto le docenti a partecipare al programma UPSHIFT rivelano diverse dimensioni, che spaziano dai processi istituzionali alle esigenze personali e professionali. Le docenti complessivamente vedono nel progetto un'opportunità di crescita professionale e un modo per affrontare tematiche educative rilevanti. L'interesse comune per l'integrazione di competenze pratiche nel percorso formativo degli studenti emerge come un elemento chiave, sottolineando l'importanza di progetti che coniughino teoria e pratica nel contesto educativo.

Le docenti referenti della Scuola Secondaria di Primo Grado "Righi" di Varese evidenziano come il programma risponda a tematiche importanti, in linea con i valori dell'educazione civica e della parità di genere, tematiche già trattate all'interno delle classi. Ciò permette alle docenti di impostare il percorso in modo da integrare gli argomenti e le diverse attività educative con il Programma, confermando un forte allineamento tra UPSHIFT e le pratiche educative quotidiane. Nonostante ciò, la testimonianza di una docente intervistata permette di analizzare come il processo di ingaggio dei docenti mediante gli istituti scolastici possa essere ricondotto ad una decisione "calata dall'alto" ed essere percepito come un obbligo piuttosto che come un'iniziativa personale.

Le docenti delle scuole secondarie di secondo grado sottolineano la rilevanza dell'intervento in merito alle esigenze professionali nei curriculum, opportunità di crescita e acquisizione di competenze pratiche. La referente dell'Istituto Besta di Treviso, considera il progetto UPSHIFT come una risposta a una lacuna nel curriculum del corso di studi in Servizi per la sanità e l'assistenza sociale, dove gli studenti non ricevono formazione pratica sulle competenze imprenditoriali. L'iniziativa offre l'opportunità di integrare conoscenze teoriche con esperienze pratiche, preparando gli alunni al mercato del lavoro. Un'altra motivazione chiave emersa è il desiderio di fornire agli studenti strumenti concreti per utilizzare le competenze acquisite nel

loro percorso di studi. Il progetto aiuta gli studenti a capire come "spendere" le loro conoscenze, indirizzandoli verso l'auto-imprenditorialità e la comprensione operativa delle aziende.

“I nostri ragazzi acquisiscono numerose competenze per operare nel sociale ma non è data loro la possibilità di avere delle competenze per imparare a come spendere quanto acquisiscono. Il progetto è riuscito in qualche modo a indirizzarli verso la possibilità di capire come investire queste competenze e capire l'auto-imprenditorialità e la conoscenza dell'impresa, l'azienda in senso lato in senso operativo, perché noi la facciamo anche teoricamente ma non in senso operativo, quindi è stato importante”

Svolgimento e processo

Il percorso è stato avviato con gli incontri di formazione rivolti ai docenti, durante i quali i partecipanti hanno avuto l'opportunità di confrontarsi, comprendere il tema del programma e acquisire conoscenze su metodologie didattiche e di implementazione. Oltre agli incontri formativi, i docenti hanno avuto accesso ad una piattaforma che ha permesso un'ottima fruizione del materiale didattico.

Il percorso degli studenti è iniziato con la prima fase del programma, dedicata al lavoro in gruppo, alla conoscenza di sé e allo sviluppo delle competenze per la vita. Nella seconda fase, gli studenti, mediante sessioni di brainstorming e riflessioni in gruppo, hanno identificato le sfide su cui concentrarsi e sulle quali basare le loro idee imprenditoriali. Il percorso ha previsto attività di ricerche di mercato, la progettazione del business plan, il budget con l'analisi dei costi e dei ricavi. Oltre alla definizione dell'idea imprenditoriale, alcune classi hanno realizzato progetti pratici, come la costruzione di strumenti o di un'applicazione, integrando teoria e pratica, e hanno dialogato con il territorio, con organizzazioni pubbliche e private, per comprendere la fattibilità della propria idea di impresa. Sono stati organizzati incontri online e in presenza con formatori e tutor per monitorare i progressi degli studenti e fornire loro feedback e suggerimenti per migliorare e strutturare le idee imprenditoriali. Gli studenti hanno, infine, presentato le loro idee a una giuria durante eventi di competizione, suddivisi in gruppi e assegnati a ruoli specifici, come amministratore delegato e membri del consiglio direttivo. Durante la competizione, i gruppi hanno presentato l'idea in diversi panel attraverso power point precedentemente strutturati.

Le interviste evidenziano diverse dinamiche che possono influenzare la partecipazione e l'engagement degli studenti. Queste dinamiche sono legate a fattori come la tipologia di attività, il supporto fornito dagli insegnanti e le specifiche condizioni di ciascun gruppo. Il coinvolgimento degli alunni è risultato particolarmente elevato nelle attività pratiche e laboratoriali e nella fase di sviluppo delle idee. Quando i ragazzi hanno potuto concretizzare le loro idee in progetti tangibili, l'interesse e l'impegno sono aumentati notevolmente suggerendo che la possibilità di vedere i risultati del proprio lavoro può essere considerata una fonte motivazionale per gli studenti. Dalle testimonianze delle docenti dell'Istituto di Varese, emerge la necessità di strutturare le attività in modo da mantenere l'attenzione degli studenti, soprattutto in classi con alunni con bisogni educativi speciali. La concretezza delle attività ha in questo

caso un impatto diretto sul livello di coinvolgimento. La docente dell'istituto Besta di Treviso ha osservato invece un coinvolgimento variabile tra i diversi team. Sebbene alcuni gruppi abbiano mantenuto un buon livello di impegno, altri hanno mostrato un calo di interesse, in parte a causa della pressione legata agli esami di fine anno. Il supporto fornito dai docenti, che hanno organizzato il lavoro e facilitato la gestione delle scadenze, e la collaborazione del corpo docenti hanno giocato un ruolo cruciale nel mantenere alto il livello di coinvolgimento e nella buona riuscita delle attività.

Cambiamenti vissuti dai docenti

I cambiamenti vissuti dalle docenti grazie alla partecipazione al programma UPSHIFT riguardano sia il loro approccio didattico che le dinamiche relazionali con gli studenti e i colleghi. In primo luogo, le docenti hanno riportato un arricchimento delle proprie competenze. Alcune docenti, ad esempio, hanno imparato a utilizzare nuove applicazioni e hanno riflettuto su come coinvolgere gli studenti in modo diverso, riconoscendo l'importanza dell'utilizzo di nuovi approcci e metodologie didattiche. Questo processo di apprendimento ha portato a un'evoluzione del proprio approccio didattico, spingendo le partecipanti a sperimentare metodi più vari e creativi anche nella preparazione per gli esami o nella conduzione delle attività didattiche. Diverse docenti hanno inoltre evidenziato il valore dell'integrazione tra discipline, dimostrando come l'interdisciplinarietà possa arricchire l'insegnamento e rendere l'apprendimento più rilevante per gli studenti. Questo approccio ha stimolato la creatività e la capacità di applicare le competenze in contesti reali.

“Nel nostro lavoro si cresce sempre nel contatto con i ragazzi e nel modo in cui loro si applicano ad una cosa nuova. Facendo io una materia piuttosto strutturata come italiano, sono cambiata nel vedere che ci sono ambiti che possono coinvolgere, che non sono strettamente legati alla mia disciplina e che possono coinvolgere i ragazzi. Diciamo che è stata una dimostrazione dell'applicazione delle intelligenze multiple per cui ho visto in concreto applicarsi di questa intelligenza.”

“[Il progetto] mi ha portato anche a riflettere sul mio approccio alla didattica, come poter cambiare. Anche nella gestione del gruppo classe o del singolo potendo utilizzare diverse modalità per entrare nella relazione che magari con un altro tipo di modalità non funzionava. Ho provato ad applicare queste nuove riflessioni anche adesso in occasione della preparazione degli esami, per esempio ho proposto diversi tipi di lavoro anche grafici, di schematizzazione delle conoscenze.”

“Certamente anche io mi sono messa in gioco in qualcosa che non conoscevo. Io sono laureata in scienze bancarie e assicurative però ho insegnato sempre matematica. Ho rispolverato un po' le mie vecchie conoscenze e ho saputo creare il connubio tra matematica ed economia aziendale nel vero senso della parola. Ho unito le competenze e integrato le due materie”

Il programma ha permesso alle partecipanti di conoscere maggiormente e rafforzare il legame con i propri alunni come anche le relazioni tra i docenti. UPSHIFT ha favorito una maggiore

coesione e collaborazione, anche tra docenti di diverse discipline, creando un ambiente di apprendimento più unito e sinergico. La maggior parte delle docenti intervistate si ritengono soddisfatte ed entusiaste del percorso realizzato, evidenziando come il lavoro abbia stimolato un forte legame di fiducia con gli studenti. L'entusiasmo per il progetto ha portato a una migliore conoscenza reciproca e a un ambiente di lavoro più collaborativo, dove le materie non sono percepite come segmentate, ma come parti di un tutto integrato.

“Mi ha dato modo di conoscere meglio i miei alunni e instaurare un legame di fiducia. Con questo lavoro abbiamo potuto fare quello che non è sempre facile in un consiglio di classe cioè unire anche le didattiche, i percorsi dei vari docenti divisi per discipline in maniera anche rigida a volte. Invece in questo modo riusciamo a lavorare in team; le singole discipline collaborano e questo fa anche capire ai ragazzi che il sapere non è segmentato e suddiviso ma è tutto un insieme di competenze trasversali anche, ognuno con il suo contributo.”

Cambiamenti vissuti dagli studenti

Per quanto riguarda gli outcome osservati sugli alunni, le testimonianze delle docenti evidenziano diversi aspetti della crescita, che spaziano dalle competenze tecniche a quelle socio-emotive, fino a un maggiore senso di responsabilità e autonomia.

Un cambiamento chiave è stato il miglioramento nella capacità degli studenti di lavorare in gruppo. Diverse docenti hanno sottolineato come gli alunni abbiano imparato a suddividere i compiti in base alle proprie abilità e a cooperare per raggiungere un obiettivo comune. Questo approccio ha portato a una maggiore coesione tra i membri del gruppo, facilitando il confronto e la condivisione delle idee. Il progetto ha anche avuto un impatto positivo sullo sviluppo delle altre competenze per la vita, come la comunicazione, la creatività e l'apertura mentale. Gli alunni hanno lavorato sulle competenze relazionali e hanno imparato a interagire con compagni che prima non conoscevano o con i quali non si relazionavano. Le presentazioni del proprio lavoro, in classe e alle competizioni finali, hanno contribuito a ridurre la timidezza e ad aumentare la capacità di parlare di fronte a un pubblico.

“Questa esperienza è riuscita a compattarli. È una classe piccola perché sono 12 ragazzi e si erano formati dei gruppetti. Con questa esperienza i ragazzi avevano i ruoli divisi, ognuno aveva la propria parte ma poi tutto doveva essere assemblato, e si sono compattati. Li ha aiutati soprattutto nel lavoro di gruppo migliorando alcuni aspetti.”

“[il lavoro in gruppo] è stato valido perché i gruppi hanno permesso una maggiore conoscenza tra di loro e hanno permesso loro di stringere delle relazioni più strette anche con chi non aveva una relazione di quel tipo. Lavorare in gruppo per i ragazzi è fondamentale, è una metodologia che noi utilizziamo ed è sempre valida perché li porta a lavorare e imparare, accettare più facilmente idee diverse, contributi espressi in modo diverso, contribuisce ad allenare tante altre abilità relazionali.”

“Ho visto in alcune dinamiche tra gli alunni che magari tra ragazzi prima si parlava poco, si considerava poco, invece grazie al progetto hanno interagito di più, hanno avuto modo di conoscersi anche sotto punti di vista diversi.”

“Ho visto un'apertura mentale e fiducia in se stessi. Anche i ragazzi che hanno partecipato a Parma sono stati contenti di aver avuto la possibilità di parlare di fronte a moltissime persone, l'aspetto della timidezza, del parlare in pubblico... Questa attività è stata utile proprio per stimolarli.”

Molti studenti hanno avuto l'opportunità di applicare conoscenze teoriche in un contesto pratico, il che ha reso l'apprendimento più significativo. Gli alunni hanno potuto esplorare aspetti legati all'auto-imprenditorialità, al marketing e alla gestione finanziaria, acquisendo maggior conoscenze e consapevolezza sugli aspetti legati all'imprenditorialità. In alcuni casi, ha avuto un effetto positivo anche in termini di orientamento, favorendo la conoscenza di sé.

“Hanno acquisito competenze nell'ambito finanziario, del business. Loro studiano economia aziendale e hanno messo in pratica quello che finora hanno solamente studiato teoricamente, si sono messi in gioco in questo senso.”

“Hanno acquisito conoscenze imprenditoriali, è servito. Hanno acquisito consapevolezza sia in tema di auto-imprenditorialità che all'imprenditorialità in senso lato. Quando si parla di imprenditorialità significa mettere in moto il cervello. Di conseguenza, quando si permette ai ragazzi di fare delle ricerche, analisi, anche proprio di concretizzare delle idee che loro hanno, si tratta di mettere in movimento ed allenare le competenze personali specifiche”.

“Fare solo teoria è meno coinvolgente; invece vedere che le strategie di marketing si realizzano effettivamente, fare le analisi SWOT su un'impresa, li ha fatti riflettere e capire un po' meglio i meccanismi. Anche l'immagine coordinata dell'azienda, il logo, gli elementi da prendere in considerazione, ecc. Il marketing applicato su questa impresa specifica. Ha calato un po' la teoria nella realtà. In parte è stato efficace.”

“Hanno sperimentato un piccolo pezzo di mercato perché abbiamo avuto l'opportunità di portare queste stampe ad un evento, avevano quindi il loro stand. I passanti chiedevano e hanno saputo dare informazioni. È stato un test di mercato sul prodotto, per capire se poteva interessare ed è stata carina come conclusione. Ha dato l'opportunità ai ragazzi di vedere concretamente come nasce un'impresa, dalla piccola alla grande impresa. Una volta definito cosa andare a fare bisognava dare un'identità visiva all'azienda. [...] Prima ci siamo focalizzati sul concetto di identità aziendale [...] per poi costruirla con la grafica. Una volta realizzato il marchio abbiamo deciso di lavorare sul marketing, il piano economico, le strategie, ed è stato fondamentale. Li ha fatti rendere conto di molte cose che prima sottovalutavano.”

Un tema ricorrente nelle interviste riguarda il miglioramento della fiducia in sé stessi. Diverse docenti hanno notato come il programma abbia permesso agli studenti di esprimere le proprie idee e di mettersi in gioco, sviluppando una maggiore consapevolezza delle loro capacità. Il rafforzamento dell'autostima e dell'autoefficacia è stato collegato alla possibilità di affrontare

compiti impegnativi e di ottenere risultati tangibili. Infine, la partecipazione al progetto ha portato a una maggiore consapevolezza da parte degli alunni riguardo alle loro potenzialità e responsabilità. Alcuni studenti hanno compreso il valore del lavoro, riconoscendo l'importanza di impegnarsi per raggiungere obiettivi. Il rispetto delle scadenze, la suddivisione del lavoro e dei ruoli, le responsabilità assunte dagli studenti hanno permesso di stimolare un maggior senso di autonomia.

“Ho notato intraprendenza per alcuni, e un po' più di fiducia in loro stessi. Mediamente si può dire che sia stato permesso loro di vedere un po' al di là del proprio naso, essere un po' più obiettivi sia su loro stessi che sulle loro possibilità. Ed è stato questo un progetto ben visto da quasi tutti i docenti e, devo dire la verità, hanno notato anche il successo nel portare alcuni studenti a credere di più in se stessi e anche di avere un po' più di sicurezza nel proporre le proprie idee.”

“Sicuramente hanno aumentato il loro grado di autonomia. [...] oggi sono poco autonomi quindi sicuramente questo è stato uno stimolo perché c'erano delle tempistiche da rispettare, c'erano delle piccole responsabilità. Quindi è stato un modo anche per sganciarli un po', renderli più autonomi. È stato un fattore positivo per loro perché li ha resi più consapevoli, sicuri che loro sono in grado di fare certe cose e anche fatte bene. È anche importante dare fiducia, lo scarso interesse a volte è sinonimo di mancanza di fiducia nelle proprie capacità. Invece vedere che con l'aiuto, con l'impegno e la costanza sono arrivati a un buon risultato portando a casa anche un riconoscimento, questo dà fiducia. La fiducia è un motore molto importante per lo sviluppo.”

Punti di forza e fattori abilitanti

Le testimonianze delle docenti mettono in evidenza diversi fattori che hanno contribuito al successo del programma e all'impatto positivo sui partecipanti. Il primo aspetto, riconosciuto dalla totalità delle intervistate, riguarda lo sviluppo della conoscenza di sé: il programma offre agli studenti l'opportunità di esplorare le proprie capacità e interessi. Le docenti hanno notato come questa introspezione risulti fondamentale per aiutare gli alunni a comprendere meglio le proprie emozioni e a gestire frustrazioni e difficoltà, aspetti cruciali per la loro crescita personale. Inoltre, per alcune docenti, UPSHIFT ha incoraggiato gli alunni a impegnarsi in attività sociali, favorendo lo sviluppo dell'empatia e della solidarietà.

Punto di forza centrale del programma è l'incentivo all'idea di impresa e alla creatività imprenditoriale. Le attività proposte hanno stimolato gli studenti a pensare in modo innovativo e a considerare le proprie capacità in un contesto economico reale, fornendo loro strumenti utili per il futuro. La metodologia di lavoro in gruppo e la suddivisione in team ha rappresentato un fattore abilitante capace di stimolare il pensiero critico e la creatività degli studenti. L'organizzazione in gruppi e la suddivisione dei ruoli hanno, inoltre, facilitato un'esperienza di apprendimento collaborativa.

La presenza di esperti esterni è stata sottolineata come un elemento chiave. La possibilità di interagire con professionisti del settore ha arricchito l'esperienza formativa degli studenti,

conferendo un valore aggiunto alle informazioni e alle competenze trasmesse. Questa interazione ha anche contribuito a creare un ambiente di apprendimento più dinamico e coinvolgente. Il rapporto con organizzazioni pubbliche e private viene riconosciuto da alcune docenti come un fattore abilitante in quanto fornisce agli studenti una visione reale della fattibilità delle loro idee imprenditoriali e promuove un approccio pratico. Un altro punto di forza che emerge dalle interviste è la collaborazione positiva tra i docenti e i facilitatori esterni. Infine, le docenti hanno apprezzato la piattaforma UPSHIFT che garantisce l'accessibilità a numerosi materiali didattici e risorse utili. Attività di programmazione come la "road map" e il supporto ricevuto da JA hanno facilitato l'implementazione del progetto nelle varie scuole.

Criticità e miglioramenti

Dalle testimonianze delle docenti coinvolte è possibile evidenziare le principali criticità riscontrate e suggerimenti di miglioramento. La gestione del tempo è un tema ricorrente, mostrando come le responsabilità scolastiche influiscano sul progetto. Molti docenti hanno sottolineato che i tempi di attuazione del progetto sono stati troppo brevi e frammentati. Sugeriscono, pertanto, di avviare il progetto in un periodo più anticipato, in modo che le attività possano concludersi prima della fine dell'anno scolastico.

“La cosa che più ha nociuto al progetto sono stati i tempi di attuazione: abbiamo cominciato a maggio, poi c'è stata l'estate, poi abbiamo ricominciato ma non a settembre avendo già subito chiaro quello che dovevamo fare. Verso novembre inoltrato, nel vivo della programmazione del lavoro, si è aggiunta un'altra parte di progetto. È stato difficile recuperare tutto con i ragazzi che se ne erano anche in parte dimenticati. I tempi devono essere brevi, le attività devono essere veloci e in tempi ristretti perché non tengono l'attenzione e si disperdono le energie.”

“Un'altra criticità è stata che molte figure che c'erano l'anno scorso e che seguivano il progetto, quest'anno non ci sono state e sono andati via quegli insegnanti, quindi alla fine non si è trovato un vero referente. Ecco perché sarebbe importante che cominci in un anno e finisca nello stesso anno scolastico che non è come l'anno solare.

“Bisogna farlo prima, anche a livello temporale nell'anno scolastico. Non finire i primi di maggio, è troppo tardi per loro. Diventa un peso piuttosto che un'opportunità, anche per qualche docente. Anticipare i tempi rispetto all'anno scolastico perché da noi è partito nell'anno nuovo. È iniziato lo scorso anno, a fine anno, poi lo abbiamo sospeso e ripreso quest'anno, ma tardi. Dovrebbe partire a ottobre e chiudere a febbraio, marzo. Dopo marzo le classi quinte non si dovrebbero più toccare. Si potrebbe fare terza quarta e non quarta quinta oppure farlo all'interno di un'unica annualità e chiudere al massimo con la prima settimana di maggio.”

“L'ultimo periodo è stato più difficile perché comunque era la fine dell'anno che di per sé è un periodo difficile. Inoltre, la terza deve sostenere l'esame di qualifica a maggio, ci sono state tre competizioni una dopo l'altra e tutto questo si aggiungeva agli impegni scolastici di fine anno. Alla fine hanno un po' sofferto un aggravarsi di impegni.”

La fase del progetto dedicata all'imprenditorialità potrebbe risultare più adatta per le scuole secondarie di secondo grado piuttosto che per quelle di primo grado, a causa delle diverse fasi di sviluppo emotivo e sociale degli studenti. I ragazzi delle scuole secondarie di primo grado, in particolare, possono trovarsi in situazioni di confusione riguardo al futuro, rendendo difficile il loro coinvolgimento. Per questo target è risultato invece molto rilevante e utile il percorso iniziale del progetto dedicato alla consapevolezza di sé e alle competenze per la vita.

“I ragazzi delle medie sono in una fase molto critica e non sono tranquilli con loro stessi, fanno fatica a proiettarsi nel futuro, a tirare fuori. Non a caso quelli che si sono impegnati maggiormente sono ragazzi che hanno già una loro stabilità emotiva, hanno famiglie alle spalle che glielo hanno garantito. Invece gli altri sono già molto confusi di loro. Non si aggancia su molti di loro, risulta improduttivo. Forse bisogna scegliere un altro tipo di modalità per le medie. La parte iniziale, come vi hanno anche detto loro, ha funzionato perché è servita a fargli fare una riflessione su loro stessi, una conoscenza di sé. In questo ci potrebbe aiutare per l'orientamento perché può portare ad una riflessione su cosa so fare, cosa mi piace fare, quali sono gli interessi, quali sono le attitudini che possono anche non coincidere, quello che so fare magari non è quello che mi piace e quello che invece mi interessa magari non è quello che mi riesce bene... si potrebbe sviluppare di più questa prima parte per le scuole medie.”

Un'altra criticità emersa fa riferimento agli incontri online con esperti esterni, aspetto che in alcune classi ha ridotto l'efficacia dell'intervento. A detta delle docenti, la mancanza di un contatto diretto ha reso difficile per gli esperti e per il personale esterno comprendere il contesto della classe e le specifiche esigenze degli studenti.

“Quest'anno in effetti, dal mio punto di vista, la presenza degli esterni non è stata così efficace come invece lo è stato il primo anno. Nello scorso anno scolastico sono venuti in presenza e quindi abbiamo adibito degli spazi in modo che ogni Team avesse l'esperto esterno a disposizione, che ha fatto riflettere i ragazzi. Questi sono stati dati molto interessanti e molto proficui. Quest'anno invece sono stati online.”

“L'intervento dei Dream Coach è stato positivo, gli incontri con i tutor sono andati bene. Invece gli incontri online formativi a scuola, che sono stati più di due, sono stati a volte lunghi. I ragazzi è difficile che tengano l'attenzione per un'ora a guardare qualcuno su uno schermo, su questo faticano un po'. Nel caso dei tutor/dream coach la modalità online ha funzionato perché era uno scambio, era interattivo, ed era efficace anche se online; mentre le lezioni [gli incontri formativi NdR] diventavano pesanti per i ragazzi, soprattutto se online. Magari sarebbe meglio pillole più corte o qualcosa di più interattivo.”

Alcune docenti suggeriscono di prevedere una maggiore presenza dei formatori e volontari JA che possono da un lato fornire un supporto efficace e strategico nella gestione dei percorsi, dall'altro validare maggiormente il lavoro degli studenti.

“I rapporti sono stati un po' labili. Un po' si è sentita la mancanza del rapporto perché ci deve essere qualcuno che venga anche fisicamente. Soltanto venendo in presenza ci si può rendere conto del contesto classe, di chi c'è, di come i ragazzi hanno risposto, le problematiche che sono presenti nella classe e che sono emerse ed esplose nel corso dell'anno. C'è anche da valutare l'applicabilità e il rendimento di un progetto è sempre da contestualizzare. Quelli che magari possono sembrare dei risultati piccoli, per noi magari possono essere grandi, considerato il contesto.”

Le docenti suggeriscono di promuovere l'interazione diretta e di aumentare le occasioni di incontro e scambio con esperti e realtà esterne. Favorire incontri in presenza tra studenti ed esperti, riducendo le interazioni online, potrebbe migliorare il coinvolgimento e la comprensione reciproca. Inoltre, propongono di organizzare visite a imprese locali e altre realtà significative, offrendo agli studenti esperienze concrete e stimolanti. Queste attività non solo arricchirebbero il loro apprendimento, ma faciliterebbero anche interazioni con altre scuole per condividere idee e progetti, creando un ambiente educativo più dinamico e collaborativo.

“Magari più interventi esterni con i volontari, dedicare più ore alle persone esterne che possono condurre il progetto. Noi ci sentiamo il peso delle ore, della didattica, degli esami, e per quanto abbiamo avuto il materiale, la formazione, comunque non siamo del campo.. molte cose le abbiamo imparate anche noi ascoltando i volontari/educatori.”

“Coinvolgere i ragazzi in una realtà esterna alla scuola, fare delle visite ad esempio nelle imprese o altre start-up ma anche realtà diverse. [...] Vedere una realtà concreta del territorio, come funziona, magari per loro è più interessante e stimolante. Come anche il confronto e interfacciarsi con altre scuole e realtà, che non sia una cosa solo di istituto. Mi viene in mente una mostra con tutti i lavori, uno scambio di idee con altri ragazzi, fare più rete”.

Infine, un'altra criticità riscontrata dalle docenti riguarda gli aspetti burocratici e amministrativi; la gestione della documentazione ha comportato un carico di lavoro aggiuntivo. Le docenti suggeriscono di ridurre la quantità di adempimenti burocratici richiesti, semplificando i processi per permettere ai docenti di concentrarsi maggiormente sulle attività pratiche e sul coinvolgimento degli studenti.

4. CONCLUSIONI

L'analisi valutativa del programma UPSHIFT ha fornito una panoramica dettagliata del suo impatto sullo sviluppo delle competenze del 21° secolo tra gli studenti delle scuole secondarie di primo e secondo grado. In particolare, l'analisi si è incentrata su tre macro-obiettivi: lo sviluppo delle competenze per la vita e imprenditoriali, l'ideazione prodotti socialmente utili e il supporto alla transizione scuola-lavoro, contribuendo a contrastare la povertà educativa e a ridurre le disparità legate ai background socio-culturali di provenienza.

In primo luogo, il programma UPSHIFT ha dimostrato di essere un efficace strumento per lo sviluppo delle competenze del 21° secolo, quali creatività, pensiero critico, lavoro di squadra e comunicazione. Gli studenti hanno migliorato significativamente le competenze imprenditoriali e di vita, dimostrando maggiore capacità di pianificazione, gestione delle risorse e resilienza. Questi progressi sono stati particolarmente evidenti tra i giovani maggiormente a rischio di povertà educativa e con minori opportunità, confermando l'importanza del programma nel promuovere pari opportunità educative.

In secondo luogo, attraverso l'approccio esperienziale, gli studenti sono stati guidati nella creazione di soluzioni innovative e sostenibili per affrontare sfide concrete del loro territorio. La metodologia di lavoro adottata ha favorito l'ideazione di mini-imprese con un impatto sociale, dimostrando come il coinvolgimento diretto degli studenti possa generare un senso di responsabilità verso la comunità e stimolare il protagonismo giovanile. Le soluzioni presentate hanno evidenziato una chiara comprensione delle problematiche locali e un'applicazione concreta delle competenze acquisite.

In terzo luogo, il programma ha fornito elementi utili di riflessione relativi al passaggio dalla scuola al lavoro, offrendo agli studenti strumenti per riconoscere i propri talenti, interessi e competenze. Attraverso il mentoring con professionisti, i partecipanti hanno acquisito una maggiore consapevolezza delle opportunità professionali disponibili, migliorando le capacità decisionali e l'auto-efficacia. L'esperienza ha inoltre stimolato la propensione all'imprenditorialità.

I programmi UPSHIFT For Youth (scuole secondarie di secondo grado) e UPSHIFT For Teens (scuole secondarie di primo grado) hanno dimostrato un'efficacia significativa nell'incremento delle competenze del 21° secolo. In particolare, per quanto riguarda le competenze per la vita, l'impatto più rilevante è stato osservato nella gestione dello stress, nel pensiero creativo e nel pensiero critico tra gli studenti delle scuole secondarie di secondo grado, mentre tra gli studenti delle scuole secondarie di primo grado sono emersi significativi miglioramenti nella capacità decisionale, nella gestione delle emozioni, nelle relazioni efficaci e nella consapevolezza di sé.

Per quanto riguarda le competenze imprenditoriali, gli impatti più rilevanti nelle scuole secondarie di secondo grado sono stati riscontrati nella capacità di mobilitare gli altri, nella pianificazione e gestione, nella motivazione e perseveranza, e nel lavoro di squadra. Invece, per le scuole secondarie di primo grado, i maggiori miglioramenti si sono verificati nella conoscenza economico-finanziaria, nella capacità di mobilitare risorse, nel pensiero etico e sostenibile, e nella consapevolezza e autoefficacia.

I risultati mostrano un impatto positivo sia nelle scuole secondarie di primo grado che in quelle di secondo grado. Gli studenti hanno migliorato competenze chiave come comunicazione, gestione delle emozioni, capacità di pianificazione e riconoscimento delle opportunità, con un aumento della propensione all'autoimprenditorialità. Tuttavia, è emerso che gli studenti a rischio di povertà educativa o provenienti da contesti socioeconomici svantaggiati presentano punteggi inferiori, evidenziando la necessità di interventi mirati per questa fascia di popolazione.

L'importanza del contesto socio-economico è un tema centrale emerso dall'analisi: gli studenti con un maggiore capitale culturale e familiare ottengono risultati migliori, confermando l'influenza delle disuguaglianze di partenza sul successo educativo e formativo (Bourdieu, 1986). Questo vale per entrambi i gradi scolastici e sottolinea l'urgenza di politiche educative inclusive che garantiscano pari opportunità per tutti gli studenti.

Infine, la correlazione positiva tra competenze per la vita e competenze imprenditoriali suggerisce che il rafforzamento delle prime possa favorire lo sviluppo delle seconde. Ciò è in linea con la letteratura esistente, che sottolinea l'importanza delle competenze trasversali, come il pensiero critico e la gestione delle emozioni, per il successo personale e professionale (Harrison & Leitch, 2010). Inoltre, l'analisi conferma che le risorse economiche influenzano il benessere e le opportunità di apprendimento, condizionando l'accesso a beni essenziali come la salute, l'abitazione e le opportunità formative (Checchi, 2012; Lewis & De Paz, 1973). Tuttavia, il benessere individuale non dipende solo dalla ricchezza economica ma anche dalla capacità di convertirla in stati di 'essere' e 'fare', influenzata da fattori personali, sociali e ambientali (Robeyns, 2005), con disuguaglianze economiche che generano diverse opportunità esistenziali e possibili esclusioni sociali (Leisering & Leibfried, 1999).

L'analisi valutativa evidenzia il valore del programma nel promuovere opportunità di apprendimento integrate e nel preparare gli studenti a un futuro professionale più consapevole e inclusivo, riducendo le disuguaglianze educative e favorendo lo sviluppo di competenze essenziali per affrontare le sfide del 21° secolo.

Anche l'analisi dei focus group realizzati con gli studenti delle scuole secondarie di primo e secondo grado ha evidenziato risultati positivi in termini di competenze imprenditoriali, relazionali e di consapevolezza sociale. Tuttavia, le esperienze e le percezioni degli studenti variano tra i due livelli scolastici.

Gli studenti delle scuole secondarie di primo grado hanno riportato un impatto positivo significativo nelle loro competenze imprenditoriali e relazionali. Hanno apprezzato la possibilità di lavorare in gruppo su progetti innovativi, per promuovere l'inclusione sociale, la cittadinanza digitale e la riqualificazione di spazi comunali. Queste iniziative hanno non solo stimolato la loro creatività, ma hanno anche fornito loro strumenti pratici per affrontare sfide sociali reali. Le competenze imprenditoriali acquisite sono state fondamentali, permettendo agli studenti di comprendere meglio il mondo imprenditoriale e le dinamiche aziendali. Inoltre, la partecipazione al programma ha aumentato la loro sicurezza nelle proprie capacità e ha incoraggiato una mentalità proattiva. Gli studenti hanno sviluppato una maggiore consapevolezza riguardo alle proprie potenzialità professionali, vedendo sé stessi non solo come studenti, ma come possibili professionisti capaci di realizzare idee innovative.

Per quanto riguarda gli studenti delle scuole secondarie di secondo grado, il programma è stato percepito come un elemento di innovazione della didattica tradizionale, portando a una valutazione positiva generale. Gli studenti hanno sottolineato come UPSHIFT li abbia coinvolti in sfide pratiche che hanno stimolato la loro creatività e capacità imprenditoriale. Hanno sviluppato competenze trasversali essenziali come problem solving, comunicazione efficace e lavoro di squadra.

Tuttavia, alcuni studenti hanno espresso critiche riguardo alla limitata libertà creativa nelle scelte progettuali da parte dei docenti, suggerendo un aumento delle attività pratiche e una maggiore presenza di esperti esterni. Le dinamiche di gruppo hanno mostrato sia aspetti positivi che sfide; mentre molti hanno apprezzato l'opportunità di collaborare con tutti i compagni, pur segnalando la mancanza di impegno da parte di alcuni membri del gruppo.

L'impatto sociale dei progetti sviluppati ha affrontato temi rilevanti come il cyberbullismo e la sostenibilità. Le iniziative imprenditoriali hanno dimostrato come gli studenti possano essere agenti attivi nel migliorare le loro comunità.

Emerge dall'analisi dei focus group sugli studenti che il programma UPSHIFT ha integrato efficacemente l'esperienza scolastica tradizionale con metodi di apprendimento pratico, promuovendo lo sviluppo personale e sociale degli studenti. Molti studenti hanno evidenziato il lavoro di squadra e come questo abbia migliorato le loro relazioni interpersonali e contribuito spesso a un clima di collaborazione, senso di unione e maggiore coesione in classe, oltre a maturare una visione critica delle problematiche socio-economiche circostanti. Tutti gli studenti dei diversi gradi, coinvolti nella valutazione, hanno tratto benefici significativi dal programma, ma è evidente che le esigenze e le aspettative variano a seconda del livello scolastico. Questo conferma l'importanza della differenziazione delle strategie adottate dal programma sui due cicli scolastici per massimizzare l'impatto positivo su tutti gli studenti coinvolti.

Infine, le interviste con i docenti forniscono ulteriori elementi di riflessione. L'analisi delle interviste ha rivelato un quadro complesso e ricco di opportunità di apprendimento. La collaborazione tra docenti, l'adattamento alle esigenze degli studenti, e l'importanza delle esperienze pratiche emergono come elementi chiave per il successo del progetto. Tuttavia, la gestione delle tempistiche e delle responsabilità rimane una sfida da affrontare per massimizzare l'impatto. Un aspetto ricorrente nelle interviste è la sfida rappresentata dalla gestione del tempo e del carico di lavoro. Le docenti hanno sottolineato come le responsabilità scolastiche, come gli esami e altre attività, rendano difficile dedicare il tempo necessario al programma. La pianificazione e la suddivisione delle attività tra i vari docenti sono state strategie adottate per affrontare questa difficoltà. La partecipazione al programma ha portato significativi cambiamenti nelle docenti intervistate, influenzando positivamente il loro approccio didattico, le dinamiche di gruppo e la relazione con gli studenti. Il fatto che i docenti abbiano riconosciuto il valore di introdurre metodologie innovative, una didattica più centrata sullo studente, metodi didattici laboratoriali e, inoltre, l'importanza di un approccio interdisciplinare, ha non solo arricchito la loro pratica professionale, ma anche favorito la creazione di un ambiente di apprendimento più collaborativo e stimolante, contribuendo così a una formazione più integrata e significativa per gli alunni.

Il grado di coinvolgimento degli alunni nei programmi UPSHIFT è stato influenzato da vari fattori, tra cui la tipologia di attività, la variabilità tra i team, la fase di sviluppo dei progetti e il supporto strutturato fornito dai docenti. Le attività pratiche e laboratoriali hanno dimostrato di essere particolarmente efficaci nello stimolare l'interesse degli studenti, mentre la gestione delle scadenze e il supporto costante hanno permesso di mantenere un buon livello di partecipazione, anche in contesti più sfidanti come l'ultimo anno di studi.

Sempre dal punto di vista dei docenti, il programma ha generato, negli studenti, cambiamenti positivi, contribuendo a sviluppare competenze pratiche e una maggiore consapevolezza sull'imprenditorialità, migliorare la fiducia in sé stessi e favorire maggiore responsabilità e autonomia. Le esperienze di lavoro di gruppo, la possibilità di applicare conoscenze teoriche in contesti reali e il rafforzamento delle competenze per la vita hanno arricchito il percorso formativo degli studenti, rendendoli più consapevoli delle loro capacità e delle opportunità future.

5. RACCOMANDAZIONI

Dalla valutazione sono stati identificati alcuni aspetti da migliorare per aumentare ulteriormente l'efficacia e la sostenibilità del programma, specialmente in contesti scolastici caratterizzati da condizioni di maggiore svantaggio. Al fine di raggiungere questo obiettivo, si raccomanda, per il prossimo anno, di considerare i seguenti aspetti, organizzati sulla base dei sei indicatori di valutazione dell'Organizzazione per la cooperazione e lo sviluppo economico (OCSE): Rilevanza, Coerenza, Efficienza, Efficacia, Impatto, e Sostenibilità.

Rilevanza

- È fondamentale rafforzare le attività progettuali destinate a studenti a rischio di povertà educativa e con un basso capitale culturale. Questi gruppi, a rischio di dispersione scolastica, necessitano di interventi specifici per garantire il loro successo educativo.
- Proseguire nello sviluppo di progetti che tengano conto delle specificità e delle esigenze dei contesti locali, con particolare attenzione a iniziative innovative mirate a promuovere l'inclusione sociale, la cittadinanza digitale e la riqualificazione degli spazi comunali. Questo approccio rafforza l'impatto del programma sia per gli studenti che per le comunità.

Coerenza

- Garantire che il programma mantenga una stretta coerenza con gli obiettivi del MIM e con le linee guida nazionali su educazione civica, PCTO e orientamento, valorizzando temi centrali come la parità di genere e l'educazione ai valori civici. Inoltre, il programma dovrebbe continuare a rispondere alle esigenze didattiche rilevate dai docenti, sia in termini di contenuti già trattati in classe sia come supporto per lo sviluppo di competenze pratiche e professionalizzanti nei curriculum scolastici.
- Assicurare che le attività progettuali siano coerenti con gli obiettivi educativi delle scuole e con le competenze richieste dal mercato del lavoro. Le esperienze pratiche devono integrarsi con il curriculum scolastico per massimizzare l'apprendimento.
- Promuovere un allineamento continuo tra le competenze imprenditoriali e relazionali sviluppate attraverso il programma e i requisiti delle future opportunità professionali degli studenti.

Efficienza

- Sfruttare al meglio le risorse disponibili, inclusi tutor ed esperti esterni, per garantire un supporto adeguato durante lo sviluppo dei progetti. L'efficienza nella gestione delle risorse è cruciale per il successo del programma.
- Fornire formazione continua agli insegnanti e ai tutor coinvolti nel programma affinché possano supportare efficacemente gli studenti nel loro percorso formativo e di transizione all'educazione terziaria e al mondo del lavoro.
- Come suggerito nelle precedenti edizioni, si raccomanda di potenziare la presenza del facilitatore esterno per coordinare le attività e sostenere il gruppo classe.

Efficacia

- Rafforzare il sistema di monitoraggio per valutare l'efficacia delle attività progettuali in tempo reale, consentendo eventuali aggiustamenti basati sul feedback degli studenti.
- Potenziare il supporto dei tutor e mentor esterni e la sinergia del lavoro con i diversi attori: un tema che emerge dall'analisi delle interviste rivolte ai docenti riguarda l'importanza della collaborazione, sia tra colleghi che con volontari o mentor esterni. Tale rete di supporto e di collaborazione sembra essere fondamentale per il successo delle attività del programma.
- Potenziare le esperienze pratiche e il coinvolgimento diretto nel territorio: come evidenziato dalle docenti, queste attività hanno mostrato un impatto positivo sul coinvolgimento e sull'apprendimento degli studenti, suggerendo che approcci esperienziali favoriscano una maggiore comprensione delle tematiche trattate.
- Gestione delle tempistiche: dalle interviste rivolte alle docenti emerge la necessità di bilanciare le attività del progetto con altre responsabilità scolastiche, evidenziando l'importanza di una pianificazione adeguata. Si suggerisce quindi una ridefinizione delle tempistiche avviando il programma all'inizio dell'anno scolastico e concluderlo entro la fine di marzo o aprile per garantire un tempo adeguato allo sviluppo delle attività e per evitare sovraccarichi di lavoro negli ultimi mesi dell'anno.
- Adattare il contenuto al target specifico: dall'esperienza delle docenti, emerge il suggerimento di riprogettare il curriculum del programma per le scuole secondarie di primo grado, ampliando e rafforzando le attività di orientamento, consapevolezza di sé e life skills, che risultano maggiormente adatte all'età e allo sviluppo degli studenti nonché rilevanti per i bisogni di questo target.

Impatto

- Condurre studi longitudinali per valutare l'impatto sociale a lungo termine dei progetti realizzati dagli studenti, come quelli relativi all'inclusione sociale e alla sostenibilità ambientale.
- Continuare a sviluppare progetti che affrontino tematiche socio-ambientali rilevanti, contribuendo così a una maggiore consapevolezza sociale tra gli studenti.

Sostenibilità

- Creare un piano di sostenibilità che preveda il coinvolgimento di enti locali e organizzazioni non governative per garantire la continuità delle attività anche dopo la conclusione del programma.
- Rafforzare reti tra scuole, aziende locali e organizzazioni della società civile per promuovere la sostenibilità delle iniziative imprenditoriali sviluppate dagli studenti, facilitando opportunità di mentorship e stage.

In conclusione, seguendo queste raccomandazioni basate sugli indicatori di valutazione dell'OCSE, il programma UPSHIFT può continuare a evolversi e a rispondere efficacemente alle esigenze degli studenti, promuovendo un ambiente educativo inclusivo e innovativo che favorisca lo sviluppo personale e professionale.

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>.

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*.

Bacigalupo, M., Kampylis, P., & Punie, Y. Van den & Brande, G.(2016). *EntreComp: The entrepreneurship competence framework*, 39.

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

Checchi, D. (2012). *La disuguaglianza*. Laterza.

Coleman, J. S. (1968). Equality of educational opportunity. *Integrated education*, 6(5), 19-28.

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

Duncan, G. J., & Murnane, R. J. (Eds.). (2011). *Whither opportunity?: Rising inequality, schools, and children's life chances*. Russell Sage Foundation.

Elias, M. J., & Arnold, H. (Eds.). (2006). *The Educator's Guide to Emotional Intelligence and Academic Achievement: Social-Emotional Learning in the Classroom*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.

Epstein, J. L. (2001). *School, family, and community partnerships: Preparing educators and improving schools*. Westview Press.

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.

- Gibb, A. (2002). In pursuit of a new 'enterprise' and 'entrepreneurship' paradigm for learning: creative destruction, new values, new ways of doing things and new combinations of knowledge. *International journal of management reviews*, 4(3), 233-269.
- 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.
- Harrison, R. T., & Leitch, C. M. (2005). Entrepreneurial learning: Researching the interface between learning and the entrepreneurial context. *Entrepreneurship theory and practice*, 29(4), 351-371.
- Heat A., Brinbaum Y. (2007). Explaining ethnic inequalities in educational attainment. In *Ethnicities*, 7 (3), pp. 291-305.
- Hussain, M. D., Bhuiyan, A. B., & Bakar, R. (2014). Entrepreneurship development and poverty alleviation: an empirical review. *Journal of Asian scientific research*, 4(10), 558.
- 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.
- Leisering, L., & Leibfried, S. (1999). *Time and poverty in western welfare states: United Germany in perspective*. Cambridge University Press.
- Lewis, O., & De Paz, A. (1973). *La cultura della povertà e altri saggi di antropologia*. Il mulino.
- Moberg, K., Stenberg, E., & Vestergaard, L. (2014). *Impact The Danish Foundation for Entrepreneurship*. <https://effectuation.org/hubfs/Public%20Documents%20For%20Site/Report%20-%20Impact-of-entrepreneurship%20education-in-denmark-2014.pdf>
- 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).
- National Research Council (2013). *Education for life and work: Developing transferable knowledge and skills in the 21st century*. Washington, DC: National Academies Press.
- Pavone, M. (2019). *Competenze chiave per il successo: Strategie per sviluppare l'autonomia e l'organizzazione personale*. Milano: Mondadori.
- Reynolds, A. J., Ou, S. R., Mondì, C. F., & Hayakawa, M. (2017). Processes of early childhood interventions to adult well-being. *Child Development*, 88(2), 378-387.

Robeyns, I. (2005). The capability approach: a theoretical survey. *Journal of human development*, 6(1), 93-117.

Rumberger, R. W., & Lim, S. A. (2008). Why students drop out of school: A review of 25 years of research.

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

Yang, M., & Lee, H. J. (2022). Do school resources reduce socioeconomic achievement gap? Evidence from PISA 2015. *International Journal of Educational Development*, 88, 102528.

Yoon, S., An, S., Noh, D. H., Tuan, L. T., & Lee, J. (2021). Effects of health education on adolescents' non-cognitive skills, life satisfaction and aspirations, and health-related quality of life: A cluster-randomized controlled trial in Vietnam. *PloS one*, 16(12), e0259000.

Weiss, C. H. (1997). *Theory-based evaluation: past, present, and future. New directions for evaluation*, 76, 41-55.

World Economic Forum. (2018). The future of jobs report 2018. *Centre for the New Economy and Society*.

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.

Eurostat, 2024, Statistics on young people neither in employment nor in education or training. https://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php?title=Statistics_on_young_people_neither_in_employment_nor_in_education_or_training

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 11/2024).

Istat, (2021). Istruzione e formazione. <https://www.istat.it/it/files/2021/03/2.pdf> (ultima consultazione 11/2024).

Istat, (2024). REPORT-livelli-istruzione. 17 Luglio 2024 <https://www.istat.it/wp-content/uploads/2024/07/REPORT-livelli-istruzione.pdf> (ultima consultazione 11/2024)

Istat, (2024). Comunicato stampa Occupati e disoccupati (dati provvisori) - Gennaio 2024
<https://www.istat.it/comunicato-stampa/occupati-e-disoccupati-dati-provvisori-gennaio-2024/>

Mason, C., & Brown, R. (2014). Entrepreneurial ecosystems and growth oriented entrepreneurship. *Final report to OECD, Paris*, 30(1), 77-102.

MIM – Ministero dell’Istruzione e del Merito. (2024). Gli alunni con cittadinanza non italiana a.s. 2022/2023, https://www.mim.gov.it/documents/20182/8426729/NOTIZIARIO_Stranieri_2223.pdf/d5e2aa0c-cbde-b756-646d-a5279e2b980d?version=1.0&t=1723104803484 (ultima consultazione 11/2024).

Openpolis (2024), Nelle isole l’abbandono scolastico supera il 17%, <https://www.openpolis.it/numeri/nelle-isole-labbandono-scolastico-supera-il-17/>

Openpolis (2024), Abbandono scolastico, un miglioramento che non dice tutto, <https://www.openpolis.it/abbandono-scolastico-un-miglioramento-che-non-dice-tutto/>

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,

PISA 2024, New PISA results on creative thinking, <https://www.oecd-ilibrary.org/docserver/b3a46696-en.pdf?expires=1729183304&id=id&accname=guest&checksum=8E6C344E0AC3FEF5E0EE5A31153CA5E>

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>