

Idee in azione  
per **UPSHIFT**

# UPSHIFT

REPORT DI VALUTAZIONE 2022





# UPSHIFT

## REPORT DI VALUTAZIONE 2022

a cura di



*Do & think tank per l'innovazione sociale*

Il documento è stato realizzato con la supervisione e direzione scientifica di **Luca Di Censi**.  
Il Rapporto complessivo di valutazione è stato redatto da **Andrea Caroselli, Luca Di Censi, Giulia Federici 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 giugno e il mese di ottobre 2022,  
nel quadro della terza fase pilota della Garanzia europea per l'infanzia in Italia.

# Indice

<b>1- Il programma UPSHIFT.....</b>	<b>4</b>
I quadri di riferimento sulle competenze del XXI secolo.....	6
L'imprenditorialità ed Educazione all'imprenditorialità secondo UPSHIFT....	9
Gli obiettivi di UPSHIFT.....	11
Le fasi e le attività di UPSHIFT.....	12
<b>2 - Disegno di valutazione.....</b>	<b>14</b>
Approccio valutativo.....	15
Domande valutative.....	15
Il Metodo.....	16
La composizione dei gruppi per la rilevazione.....	17
Gli strumenti valutativi.....	17
<b>3 - La Teoria del Cambiamento.....</b>	<b>20</b>
La mappa degli outcome.....	21
<b>4 - Attività valutative.....</b>	<b>22</b>
<b>5 - Analisi del materiale empirico.....</b>	<b>24</b>
Analisi della survey.....	24
Analisi controfattuale.....	32
Analisi dei focus group.....	36
<b>6 - Conclusioni.....</b>	<b>42</b>
<b>7 - Raccomandazioni.....</b>	<b>46</b>
Bibliografia.....	49
ALLEGATI.....	52

# 1. Il programma UPSHIFT

## Analisi della situazione

Nel sistema scolastico italiano, **la dispersione scolastica e l'abbandono scolastico** rimangono tra le principali sfide per quanto riguarda l'accesso all'istruzione. Il livello di dispersione scolastica, pur in diminuzione nel corso del tempo, rimane **uno dei più alti in Europa** (nel 2020, il 13,5% in confronto al 10,2% della media europea) (European Commission/EACEA/Eurydice/Cedefop, 2014-2021), con marcate differenze regionali<sup>1</sup> e di genere<sup>2</sup>. Analogamente, il tasso di abbandono scolastico degli **studenti con background migratorio** è salito dal 30% nel 2017 al 35% nel 2018, ben al di sopra della media UE del 20,2%.

Occorre tenere conto anche della **dispersione implicita**, ovvero degli studenti che, pur non essendo dispersi in senso esplicito, finita la scuola non hanno le competenze necessarie per entrare nel mondo del lavoro. Questo fenomeno è strettamente connesso all'underachievement, o scarso rendimento scolastico (nonostante non ci sia sempre un'equivalenza tra i due fenomeni). In Italia, i punteggi in matematica, italiano e scienze, come anche le competenze del XXI secolo (o competenze trasversali)<sup>3</sup>, risultano sotto la media OCSE nelle valutazioni PISA e le rilevazioni INVALSI evidenziano livelli di apprendimento più bassi tra le categorie che riscontrano tassi di abbandono scolastico più elevati.

Tra i fattori-chiave che incidono sulla dispersione emerge lo **status socioeconomico della famiglia di origine**, come anche i voti scolastici, la partecipazione ad attività culturali ed extrascolastiche e il capitale culturale oggettivizzato, ovvero il possesso di strumenti e di ambienti che possono facilitare l'attività di studio degli studenti, come avere un computer e una rete internet, una scrivania, una camera e un posto tranquillo dove poter studiare.

Tra le altre cause determinanti: la **tipologia e caratteristiche della scuola**, la **qualità della didattica**, la **preparazione degli insegnanti**, la **relazione tra insegnanti e studente**, e l'**influenza del gruppo dei pari**. È importante tenere conto anche dei fattori individuali, quali la predisposizione allo studio, le attitudini individuali, e la presenza di disagi emotivi o disturbi evolutivi specifici. Dispersione e abbandono scolastico sono infatti prevalenti tra tutte le categorie di beneficiari considerate prioritarie per la Garanzia europea per l'infanzia, inclusi i minorenni con background migratorio.

## UPSHIFT nel quadro della Garanzia europea per l'infanzia

UPSHIFT è il programma UNICEF per lo sviluppo delle competenze del XXI secolo di adolescenti e giovani, in particolare per coloro in situazioni di svantaggio, al fine di facilitare l'orientamento nella scelta dei percorsi di studio e nella transizione scuola-lavoro. Ad oggi sperimentato e validato in oltre 40 Paesi, UPSHIFT è stato introdotto in Italia dall'UNICEF4 a ottobre 2018, in partenariato con Junior Achievement Italia<sup>5</sup>. Lanciato dapprima in Sicilia, UPSHIFT è ora attivo anche in Lombardia e Lazio, e dal 2023 in corso di estensione in altre Regioni del territorio italiano.

“Idee in Azione per UPSHIFT” in Italia nasce dalla sinergia tra il programma “UPSHIFT” dell’UNICEF per lo sviluppo delle competenze del XXI secolo e “Idee in Azione”, il programma di Junior Achievement Italia dedicato all’educazione all’imprenditorialità. Grazie alla combinazione tra percorsi di innovazione sociale, formazione con affiancamento di giovani mentori provenienti dal settore privato, da università e start-up d’impresa, UPSHIFT fornisce ai partecipanti competenze trasversali adeguate ai bisogni del XXI secolo e gli strumenti necessari per identificare i problemi del proprio territorio e creare soluzioni a impatto sociale<sup>6</sup>. Dal 2020, UPSHIFT rientra tra i modelli in corso di sperimentazione nel quadro della fase III del programma della Commissione Europea “Garanzia europea per l’infanzia” (European Child Guarantee), volta a “prevenire e combattere l’esclusione sociale garantendo l’accesso dei minori bisognosi a una serie di servizi fondamentali, contribuendo in questo modo alla difesa dei diritti dei minori tramite la lotta alla povertà minorile e alla promozione delle pari opportunità”<sup>7</sup>.

La sperimentazione dei modelli durante la fase III della Garanzia europea per l’infanzia in Italia è stata implementata dall’UNICEF in collaborazione con il Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali e il Dipartimento per la Famiglia del Consiglio dei Ministri. L’obiettivo è quello di sviluppare una strategia a livello europeo di contrasto alla povertà minorile e all’esclusione sociale e un quadro di monitoraggio per assicurare che ogni minore abbia accesso a servizi sociosanitari e educativi gratuiti e di qualità e a dignitose soluzioni abitative. In tale quadro di azione, UPSHIFT è implementato in risposta all’obiettivo di contribuire allo sviluppo di competenze del XXI secolo per il supporto alla transizione scuola-lavoro di minorenni in situazione di svantaggio.

L’intervento si allinea all’obiettivo del Piano d’Azione Nazionale per la Garanzia Infanzia (PANGI)<sup>8</sup> di ridurre i tassi di dispersione implicita garantendo un’educazione di qualità, attraverso la promozione di una didattica innovativa e inclusiva.

Ai fini della sperimentazione il programma UPSHIFT è rivolto a tutti quegli istituti che presentano indicatori di svantaggio, tra cui il tasso di dispersione scolastica, un punteggio sotto la media nazionale alle prove INVALSI e una percentuale sopra la media di studenti con background migratorio.

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

<sup>1</sup> - 16,3% nel Sud Italia rispetto a 11% nel Nord Italia.

<sup>2</sup> - 15,6% per i ragazzi e 10,4% per le ragazze.

<sup>3</sup> - Sia la rilevazione PISA del 2015 sulle capacità di problem-solving collaborativo che quella del 2018 su global competence (ovvero la capacità di interpretare le complessità del mondo contemporaneo) riportavano risultati sotto la media conseguiti dagli studenti italiani, in particolare quelli più svantaggiati socialmente.

<sup>4</sup> - 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.

<sup>5</sup> - Junior Achievement è la più vasta organizzazione non profit al mondo dedicata all’educazione economico-imprenditoriale nella scuola. JA Italia nasce nel 2002 con la finalità di assumere un ruolo attivo per rinnovare l’istruzione e diffondere nelle scuole iniziative didattiche per orientare i giovani nelle loro scelte future.

<sup>6</sup> - <https://www.unicef.it/media/upshift-il-percorso-di-educazione-all-imprenditorialita-di-unicef/>

<sup>7</sup> - 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>

<sup>8</sup> - <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,

# I quadri di riferimento sulle competenze del XXI secolo

Il modello di valutazione adottato per il programma UPSHIFT per lo sviluppo delle competenze del XXI secolo tiene conto di due quadri di riferimento europei delle competenze:

1. il quadro europeo per le competenze imprenditoriali, “EntreComp”;
2. il quadro europeo per le competenze chiave personali, sociali e di imparare a imparare, “LifeComp”.

L’EntreComp si compone di 3 aree: “Idee e opportunità”, “Risorse” e “In azione”; inoltre, ciascuna area è suddivisa in cinque competenze per un totale di 15 suddivise in 8 livelli (Vedi Fig. 1). La prima area di EntreComp, Idee e opportunità, include competenze come: riconoscere le opportunità ovvero ricorrere alla propria immaginazione e alle proprie abilità per trovare opportunità e creare valore; creatività, ovvero sviluppare idee creative e propositive; vision, capacità di immaginare il proprio futuro e trasformarlo in azione; idee di valore, saper riconoscere il valore e il potenziale di una idea; pensiero etico e sostenibile, saper valutare l’impatto e le conseguenze delle proprie idee. La seconda area, Risorse, si divide in: risorse personali (vale a dire, la consapevolezza di sé e di autoefficacia, motivazione e perseveranza), materiali (per esempio, i mezzi di produzione e le risorse finanziarie) o immateriali (ad esempio, specifiche conoscenze, abilità e attitudini). La terza area, Azione, è, invece, quella che riguarda l’impegno concreto, come la proattività, la capacità di organizzazione e gestione, la capacità di fronteggiare incertezza, ambiguità e rischio e quindi di prendere decisioni, di lavorare con gli altri e di imparare facendo. L’imprenditorialità è intesa come una competenza trasversale chiave che accompagna tutto l’arco della vita ed è definita come la capacità di “agire sulle opportunità e sulle idee per trasformarle in valore per gli altri; il valore che si crea può essere finanziario, culturale, o sociale” (FFE-YE, 2012). Le 15 competenze sviluppate dal modello sono interdipendenti e interconnesse e insieme formano le competenze all’imprenditorialità.

La LifeComp, invece, è divisa in 3 aree: “Spazio personale”, “Sociale”, “Imparare a imparare”; ciascuna area è suddivisa in tre competenze (Vedi Fig. 2), ogni competenza ha, a sua volta, tre descrittori che generalmente corrispondono al modello “consapevolezza, comprensione, azione”.

La prima area, Spazio personale, include:

1. Auto-regolazione (Consapevolezza e gestione di emozioni, pensieri e comportamenti);
2. Flessibilità (Capacità di gestire le transizioni e l’incertezza e di affrontare le sfide);
3. Benessere (Ricerca della soddisfazione nella vita, cura della salute fisica, mentale e sociale e adozione di uno stile di vita sostenibile).

La seconda area, Sociale, include:

1. Empatia (Comprensione delle emozioni, delle esperienze e dei valori di un’altra persona e saper dare risposte appropriate);
2. Comunicazione (Utilizzo di strategie di comunicazione pertinenti, di codici e strumenti specifici a seconda del contesto e del contenuto);
3. Collaborazione (Impegno in attività di gruppo e lavoro di squadra in cui si riconoscono e rispettano gli altri).

Infine, la terza area, Imparare a imparare, comprende le seguenti competenze:

1. Mentalità di crescita (Credere nel potenziale proprio e degli altri di imparare e progredire continuamente);
2. Pensiero critico (Capacità di valutare informazioni e argomenti per sostenere conclusioni motivate e sviluppare soluzioni innovative);
3. Gestione dell’apprendimento (Pianificazione, organizzazione, monitoraggio e revisione del proprio apprendimento).



Figura 1  
Modello EntreComp 2019



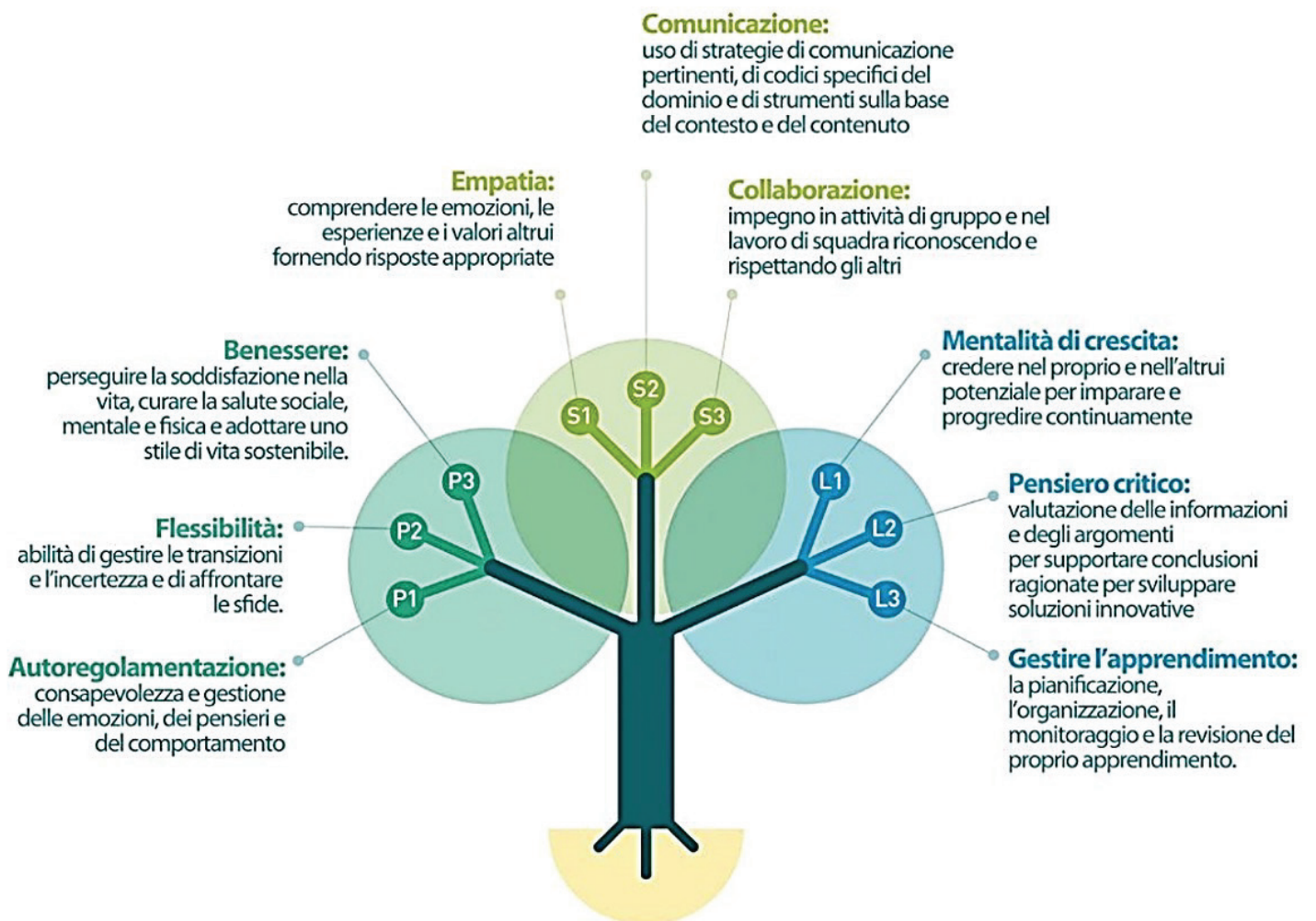


Figura 2  
Modello LifeComp 2020



# L'imprenditorialità ed Educazione all'imprenditorialità secondo UPSHIFT

Il concetto dell'imprenditorialità, che è alla base dell'educazione all'imprenditorialità e al programma UPSHIFT è di natura multidimensionale e tiene debitamente conto delle tre definizioni OCSE:

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

Quest'ultima componente fa riferimento a una mentalità imprenditoriale che non riguarda solo i contesti professionali e produttivi specifici e imprenditoriali, ma anche alcune competenze e attitudini trasversali, importanti per la società. In questo contesto, l'imprenditorialità giovanile va oltre la creazione di nuove imprese future e include le capacità della persona di trasmettere le proprie idee e trasformarle in azione. Questo avviene tramite l'assunzione di rischi, la creatività, l'innovazione e il saper pianificare e organizzare i progetti per raggiungere degli obiettivi.

Le principali competenze all'imprenditorialità che UPSHIFT mira a sviluppare nei discenti sono:

1. capacità di lavorare in gruppo;
2. capacità di identificare punti di forza e punti di debolezza;
3. capacità di prevenire gli eventi;
4. motivazione e determinazione nell'ottenere gli obiettivi prefissati.

Queste competenze rimandano all'idea di un mindset, uno spirito proattivo che deve cominciare a svilupparsi fin dalla scuola, come condizione indispensabile per l'adattabilità dei giovani a un mercato del lavoro globalizzato teorizzato fin dai principi dell'Agenda di Oslo<sup>9</sup> e ribadito nella "European Skills Agenda"<sup>10</sup> del 2016.

Tale educazione all'imprenditorialità, infatti, promuove l'acquisizione di una competenza trasversale e necessaria per tutti:

"L'imprenditorialità è una competenza fondamentale per tutti: aiuta i giovani ad essere più creativi e ad acquisire una maggiore sicurezza in tutte le attività che intraprendono, incitandoli ad agire in modo socialmente responsabile."<sup>11</sup>

L'importanza dell'imprenditorialità intesa come competenza è enfatizzata nei rapporti della Commissione Europea<sup>12</sup>, secondo cui la sensibilizzazione alle nozioni fondamentali dell'imprenditorialità deve avvenire sin dai primi anni di scuola.

<sup>9</sup> - Documento che richiede per la prima volta agli stati membri di lanciare strategie nazionali per l'educazione all'imprenditorialità, che definiscano obiettivi chiari riguardanti tutti i livelli d'istruzione. L'Agenda ha evidenziato che tali strategie dovrebbero coinvolgere tutti i relativi soggetti interessati (pubblici e privati) e costituire un quadro generale, definendo al contempo le azioni precise da intraprendere, che possono andare dall'inserimento dell'imprenditorialità nei curricula nazionali, al sostegno da fornire a scuole e insegnanti, con l'obiettivo generale di "garantire che i giovani possano [sistematicamente] acquisire competenze imprenditoriali in tutti i livelli del sistema d'istruzione".

<sup>10</sup> - L'agenda sostiene un impegno condiviso e si propone di conseguire una visione comune circa l'importanza strategica delle competenze per promuovere l'occupazione, la crescita e la competitività. L'agenda per le competenze rafforza e, in alcuni casi, razionalizza le iniziative esistenti per fornire una migliore assistenza agli Stati membri nell'ambito delle riforme nazionali, per indurre un cambiamento di mentalità sia nelle persone sia nelle organizzazioni. Essa invoca un impegno comune per attuare riforme in una serie di settori in cui l'azione dell'Unione apporta un valore aggiunto maggiore e verte su tre filoni di attività principali: accrescere la qualità e la pertinenza della formazione delle competenze; rendere le competenze e le qualifiche più visibili e comparabili; migliorare l'analisi del fabbisogno di competenze e le informazioni correlate per migliorare le scelte professionali.

<sup>11</sup> - 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.

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

Il programma UPSHIFT infatti parte dall'assunto, confermato dalla letteratura sull'imprenditorialità e sui fabbisogni dei giovani studenti, che:

- l'istruzione imprenditoriale (EE) funziona quale supporto all'employability, affermazione supportata dall'analisi di 91 studi di 23 Paesi<sup>13</sup>, sia a livello nazionale sia transnazionale, finalizzata a mappare le ricerche condotte sull'impatto dell'EE. I risultati di tali studi dimostrano che gli studenti che partecipano ad interventi formativi su tali tematiche hanno più probabilità di avviare una propria impresa e di mettere in pratica comportamenti professionali più innovativi. Nel breve termine si rileva un cambiamento positivo nel livello di conoscenza, competenze ed attitudini dei beneficiari e nel medio termine un aumento del tasso di avvio delle start-up e dell'occupabilità fra il gruppo target<sup>14</sup>. Inoltre, si stima che negli studenti che partecipano a un programma di mini-impresa nelle scuole secondarie europee, tra il 15% e il 20% avvierà in seguito una propria impresa, cifra molto superiore a quella valida per la popolazione generale<sup>15</sup>.
- l'Action-based learning è efficace. Il modello d'apprendimento basato sull'esperienza è centrale negli approcci all'istruzione imprenditoriale. Acquisire competenze 'imprenditoriali' richiede l'esperienza diretta da parte dello studente. Il principio del learning-by-doing vuole essere presente nella gran parte degli interventi formativi nei quali le attività pratiche, per esempio legate alla realizzazione di mini-imprese, e di affiancamento aziendale costituiscono più del 50% del percorso.

---

<sup>13</sup> - 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.

<sup>14</sup> - 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.

<sup>15</sup> - Commissione Europea (2012). *Piano d'azione. "Imprenditorialità 2020. Rilanciare lo spirito imprenditoriale in Europa"* Bruxelles.

## Gli obiettivi di UPSHIFT

Il programma di sviluppo delle competenze del XXI secolo “UPSHIFT” prevede che gli studenti siano chiamati a risolvere una problematica presente nella loro comunità attraverso iniziative finalizzate all'accrescimento del loro spirito imprenditoriale. Gli studenti analizzano i problemi e li trasformano in opportunità e nuove idee di soluzioni sotto forma di prodotti o servizi ad impatto sociale; imparano a sviluppare la propria idea, gestire i ruoli di ogni membro del proprio team, sperimentano in prima persona come funziona e hanno l'opportunità di capire come i loro talenti, inclinazioni e competenze potrebbero essere utilizzati per avviare un'attività.

Grazie alla condivisione di esperienze concrete da parte di giovani volontari e mentori provenienti dal settore privato, dall'università o da start-up di impresa, agli studenti acquisiscono una maggiore visione d'insieme delle opportunità di sviluppo personale e professionale che si aprono dopo i propri percorsi di studi, e una maggiore consapevolezza delle competenze da valorizzare e potenziare per raggiungere i propri obiettivi nella transizione dal mondo scolastico a quello degli studi terziari o del mondo del lavoro.

Gli obiettivi generali del programma sono:

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

Nello specifico, il programma UPSHIFT:

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



## Le fasi e le attività di UPSHIFT

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 mondo delle imprese o dalle università. Il programma si articola in 3 diverse fasi: Innovation & Creativity Camp, Idee in azione per UPSHIFT e Impresa in azione per UPSHIFT.

### 1. Innovation & Creativity Camp

Iniziativa della durata di 8-16 ore in cui gli studenti devono elaborare una soluzione innovativa e sostenibile ad una problematica sociale, concreta e reale, proposta loro dai responsabili dell'attività. In una fase iniziale 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. Nella fase finale i vari team si riuniscono per sintetizzare e presentare la soluzione da proporre davanti a una giuria multidisciplinare.

Obiettivi:

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

### 2. Idee in azione per UPSHIFT

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

Obiettivi:

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

### 3. Impresa in azione per UPSHIFT

"Impresa in azione per UPSHIFT" (80-120 ore) è il programma di educazione imprenditoriale per gli studenti della scuola secondaria di II grado. Riconosciuto come forma di PCTO dal MIUR, mira a fornire un'esperienza professionalizzante a stretto contatto con le aziende e il mondo esterno alla scuola.

Il formato didattico della mini-impresa sviluppato in questo modulo prevede che ogni team imprenditoriale si organizzi come una vera realtà aziendale, dotandosi di una struttura manageriale e di ruoli operativi, documenti, prassi e regole, con il fine di sviluppare concretamente un'idea imprenditoriale (un prodotto, un servizio, un'applicazione digitale) e lanciarla sul mercato, abilitando una micro-attività commerciale.

Attraverso una metodologia learning-by-doing, le classi partecipanti costituiscono delle mini-imprese a scopo formativo e ne curano la gestione. In particolare, gli studenti raccolgono il capitale per avviare la loro mini-impresa, affrontano le fasi di prototipazione, produzione e vendita di un prodotto, partendo dal concept di un'idea fino al suo lancio sul mercato. Il team, inoltre, crea un marchio e gestisce tutte le attività di comunicazione, dalla stampa delle brochure di prodotto, alla pubblicazione di un sito web, alla gestione dei profili social.

Alla base di tutto ciò vi è una corretta analisi dello scenario di riferimento e della propria clientela-obiettivo, la ricerca di fornitori per l'acquisto di materie prime, la definizione di una strategia di prezzo e dei canali

distributivi. Lo scopo è quello di favorire lo sviluppo di competenze e capacità tipiche dell'autoimprenditorialità che possano essere utili per il futuro lavorativo dei ragazzi.

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'.

## 2. Disegno di valutazione

Il presente disegno valutativo si pone come continuazione delle attività valutative poste in essere per le precedenti annualità del programma UPSHIFT, nato dalla collaborazione tra UNICEF e Junior Achievement Italia. Il programma, infatti, è stato modificato alla luce degli esiti della valutazione finale dell'anno 2020 e delle implicazioni comportate dalla pandemia mondiale. Pur non essendo mutati gli obiettivi principali che rimangono, sinteticamente, quelli di supportare lo sviluppo delle competenze del XXI secolo per facilitare la transizione scuola-lavoro di minori e giovani in situazioni di svantaggio, sia italiani sia con background migratorio, il percorso ha modificato alcune attività, previsto nuove figure e allargato la platea dei beneficiari.

Le maggiori innovazioni apportate nell'annualità corrente di UPSHIFT riguardano:

- la replicazione del programma in differenti ambiti territoriali, Lombardia, Lazio e Sicilia;
- l'allargamento del target a studenti in situazioni di svantaggio, inclusi
- adolescenti italiani e con background migratorio;
- il potenziamento della formazione e del coinvolgimento attivo degli insegnanti;
- un focus maggiore sul tema dell'inclusione sociale e sulla creazione di soluzioni ad impatto sociale;
- il rafforzamento della componente legata al coinvolgimento di giovani mentori provenienti dal settore privato, dall'università e da start-up di impresa.

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

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

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

- l'acquisizione di competenze del XXI secolo (competenze di vita e imprenditoriali)
- la creazione di prodotti socialmente utili

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



## Approccio valutativo

La valutazione del programma UPSHIFT si inserisce nel quadro più generale dell'approccio positivista sperimentale<sup>16</sup>. Tale approccio, infatti, si basa sul modello della razionalità per cui un progetto/programma è formulato sulla base di obiettivi, mezzi adeguati al loro raggiungimento e la constatazione dei risultati attesi. Il ciclo del progetto quindi si fonda su un assunto di linearità tra decisione-intervento-decisione. All'interno di questo approccio, il compito della valutazione è controllare se gli obiettivi di programma sono stati raggiunti e a che livelli siano stati raggiunti. All'interno di questo approccio la valutazione ha prettamente finalità riepilogative o sommative (Scriven, 1967). A tal proposito per ciascun obiettivo individuato dal programma si sono costruiti opportuni indicatori che permettono di rilevare il grado di competenza acquisito dai soggetti. Tuttavia, l'approccio positivista sperimentale è stato contaminato con elementi che richiamano l'approccio partecipativo e quello basato sulla teoria. Il primo prevede il coinvolgimento degli stakeholders del progetto a diversi livelli al fine di comprendere la rilevanza e l'appropriatezza degli strumenti in generale e degli indicatori di output e outcome elaborati per le figure coinvolte nel progetto.

Mentre l'approccio basato sulla teoria sottolinea l'importanza della teoria di riferimento e del programma per l'elaborazione di outcome e output da rilevare, consentendo così, sulla base della teoria del programma elaborata lo scorso anno, di indagare gli effetti e i cambiamenti in ipotesi ritenuti rilevanti. La commistione di questi tre approcci ha permesso di:

- rispondere agli obiettivi di programma individuati da UNICEF e JA Italia;
- arricchire il framework degli obiettivi previsto con nuove ipotesi di ricerca;
- costruire partecipativamente indicatori e strumenti previsti al fine di una maggior coerenza tra obiettivi, percorso ed esiti previsti e non previsti dal programma UPSHIFT.

## Domande valutative

Le domande valutative qui poste non solo mirano a comprendere se sono state acquisite le competenze del XXI secolo, ovvero le competenze di vita e quelle imprenditoriali, e se il progetto ha favorito l'inclusione sociale, ma anche in che modo e attraverso quali meccanismi il risultato sia stato raggiunto o meno. I risultati valutativi dello scorso anno scolastico (2020-21) hanno individuato i meccanismi che hanno promosso l'apprendimento e il raggiungimento degli obiettivi prefissati e indagato l'efficacia dei metodi di insegnamento, ponendo attenzione ai setting didattici e alle dinamiche relazionali tra discenti e insegnanti.

Per l'anno 2021-22, invece, la valutazione si concentra sulla verifica dell'efficacia del programma nel raggiungimento dei suoi obiettivi (valutazione goal oriented) in uno specifico contesto territoriale, sugli studenti di due scuole secondarie statali. In sintesi, questa valutazione mira a comprendere se i partecipanti al programma UPSHIFT hanno sviluppato competenze di vita e competenze legate all'imprenditorialità utili in futuro al loro inserimento lavorativo nel contesto regionale di riferimento.

Nello specifico, le domande valutative si interrogano:

1. i partecipanti al percorso UPSHIFT hanno raggiunto gli obiettivi di acquisizione delle competenze imprenditoriali? Se sì, a che livelli?
2. i partecipanti al percorso UPSHIFT hanno raggiunto gli obiettivi di acquisizione delle competenze di vita? Se sì, a che livelli?
3. i livelli di competenze del XXI secolo acquisite dai partecipanti cambiano a seconda della categoria sociale di riferimento (seconde generazioni o italiani / indice di partecipazione culturale / indice di capitale culturale oggettivizzato)?
4. i contesti, i metodi di insegnamento e altri fattori non considerati a inizio del progetto hanno favorito o sfavorito l'acquisizione di competenze e l'inclusione?
5. i partecipanti hanno acquisito competenze del XXI secolo (di vita e imprenditoriali), in ipotesi, rilevanti ai fini della loro inclusione sociale?

<sup>16</sup> Sulla base dei tre approcci alla valutazione individuati da Stame (2001).

In conclusione, le domande valutative mirano a comprendere i livelli di competenze del XXI secolo e imprenditorialità acquisite e se l'acquisizione di tali competenze e la partecipazione al percorso abbiano favorito forme di inclusione sociale e attivato processi di riduzione della dispersione scolastica.

## Il Metodo

Il disegno della ricerca valutativa è basato su un metodo misto che combina in un singolo studio due approcci metodologici: quello quantitativo e quello qualitativo (Creswell & Plano Clark, 2017). La scelta di integrare i due approcci, piuttosto che trattarli come due alternative distinte, permette di superare i limiti e di combinare i punti di forza di ciascuna metodologia e consente una comprensione del fenomeno studiato maggiormente profonda e sfaccettata. Il metodo misto è particolarmente utile nel caso di domande di ricerca complesse, come per il presente caso, e incrementa la validità dei risultati rilevati. L'adozione di un metodo misto consente di misurare l'efficacia e l'impatto del progetto ma anche di comprendere il contesto di riferimento dell'intervento e le sue peculiarità. Nello specifico, il metodo quantitativo è impiegato per misurare e spiegare i cambiamenti generati dal progetto mentre il metodo qualitativo è adottato per comprendere più in profondità tali cambiamenti. Per quanto riguarda gli aspetti quantitativi, il disegno di ricerca impiega una logica quasi-sperimentale basata con il solo post-test e un gruppo di controllo. Sebbene il pre-test sia un concetto profondamente radicato in coloro che si occupano di ricerca in ambito didattico e psicologico, esso non è affatto necessario ai fini della realizzazione di un autentico disegno sperimentale. Nondimeno, la procedura universale più adeguata all'eliminazione di distorsioni iniziali fra i due gruppi è la randomizzazione: entro gli intervalli di confidenza fissati dai test di significatività, infatti, essa può dimostrarsi sufficiente anche in assenza di pre-test. Inoltre, in ambito pedagogico è necessario sperimentare frequentemente metodi per presentare agli studenti materie del tutto nuove, o qualora sia necessario garantire l'anonimato dei partecipanti all'esperimento, in questi casi, è impossibile realizzare un pre-test di tipo tradizionale.

Il disegno sperimentale proposto soddisfa questa necessità ed è, inoltre, applicabile a tutti i contesti in cui si potrebbero utilizzare disegni con pre-test e post-test ed un gruppo di controllo, ossia i disegni sperimentali che consentono di effettuare una vera e propria randomizzazione.

Nelle scuole sono facilmente raggiungibili gruppi naturali preesistenti costituiti dalle classi, ma risulta impossibile assegnare casualmente i soggetti a uno dei due gruppi. Le classi, quindi, possono essere selezionate in modo da risultare massimamente omogenee tra di loro e successivamente, grazie alle informazioni raccolte, possono essere svolte ulteriori operazioni di matching per compensare la distanza iniziale fra gruppo di controllo e gruppo sperimentale. Il disegno quasi-sperimentale può essere rappresentato graficamente nel seguente modo:

		Only post
Gruppo Sperimentale	X	O <sub>1</sub>
Gruppo Controllo		O <sub>2</sub>

Per quanto riguarda il metodo qualitativo, sono stati realizzati 4 focus group nel mese di maggio 2022. Un focus group ha coinvolto i docenti dell'Istituto Falk; gli altri sono stati condotti con gli studenti di tre classi, due dell'Istituto E. Falck e una classe dell'Istituto Marignoni-Polo. La scelta delle classi è stata eseguita secondo i criteri di punteggio complessivo per l'acquisizione delle competenze imprenditoriali. Sono state selezionate due classi che hanno ottenuto i migliori punteggi in termini di acquisizione delle competenze imprenditoriali e una classe i cui punteggi risultavano i più bassi, tenendo conto anche dei punteggi relativi alle condizioni di oggettiva povertà educativa. Il focus group è una tecnica di rilevazione per la ricerca sociale, basata sulla discussione tra un gruppo di persone, alla presenza di uno o più moderatori, focalizzata su un argomento che si desidera approfondire. (Corrao 2000, 2013; Morgan 1988). I focus group sono stati impiegati per cogliere la rilevanza e la significatività degli outcome per gli stakeholder e comprendere il processo di implementazione del progetto. La raccolta qualitativa ha quindi lo scopo di indagare tali fattori per comprendere maggiormente il fenomeno e individuare strategie per il miglioramento dell'efficacia progettuale.

## La composizione dei gruppi per la rilevazione

Essendo come anticipato un disegno quasi sperimentale (Campbell e Stanley, 1963) la rilevazione è avvenuta su entrambi i gruppi nelle stesse modalità e nelle stesse tempistiche (la rilevazione è stata effettuata il mese di aprile 2022).

Il gruppo sperimentale è composto dalle classi che partecipano alla fase tre di UPSHIFT Impresa in azione e il gruppo di controllo è composto da una numerosità equivalente al primo gruppo negli stessi istituti scolastici.

Gli istituti scelti per effettuare la ricerca sono l'Istituto Marignoni-Polo e l'Istituto E. Falck<sup>17</sup> situati rispettivamente al centro e l'altro in un comune della città metropolitana di Milano. Hanno partecipato allo studio in totale 10 classi per il gruppo trattato e 10 classi per il gruppo di controllo suddivise per i due istituti nel seguente modo: 4 Classi trattate e 4 classi di controllo per l'Istituto Marignoni-Polo e 6 Classi trattate e 6 classi di controllo per l'Istituto E. Falck, per un totale di 157 studenti che hanno partecipato al programma UPSHIFT e 190 studenti per il gruppo di controllo.

## Gli strumenti valutativi

### Il questionario

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

L'operazionalizzazione dei modelli, 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.

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) e si sono considerati i seguenti questionari rinvenuti in letteratura: Social-Emotional Competence Questionnaire (SECQ) (Zhou & Ee, 2012); Social Skills Improvement System Rating Scales (SSIS-RATING SCALE) (Gresham & Elliot, 2008); Self-Awareness Outcomes Questionnaire (SAOQ) (Sutton, 2016); Employability Assessment Tool (Dershem, 2016; Save the Children, 2017); Adolescent Measure of Empathy and Sympathy (AMES) (Vossen et al., 2015); Test della personalità creativa (TPC) (Williams, 1994); California Critical Thinking Dispositions Inventory (CCTDI) (Facione et al., 2001).

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

I questionari sono stati implementati sulla piattaforma limesurvey e compilati online da qualsiasi device. Rispetto alla modalità di raccolta dei dati tramite questionario online, per quanto si ponga il problema della rappresentatività statistica rispetto alla popolazione di riferimento, presenta una serie di effetti positivi sul fronte della fedeltà e qualità dei dati raccolti (Mauceri, Faggiano, Di Censi, 2020). Inoltre, nello specifico caso, il problema della rappresentatività è stato superato grazie all'avvenuta compilazione da parte di tutti i partecipanti e da un numero equivalente di studenti per il gruppo di controllo.

<sup>17</sup> - Gli istituti sono stati selezionati per UPSHIFT in quanto presentano un'alta percentuale di studenti con background migratorio, alti tassi di abbandono scolastico e ottenuto risultati bassi alle prove INVALSI.



La fase di raccolta dei questionari è stata supportata dagli insegnanti che hanno rivestito il ruolo di facilitatori nella fase di compilazione.

### I focus group

I focus group sono stati rivolti ai docenti e studenti e hanno consentito di comprendere e approfondire, per gli studenti, le dimensioni cognitive a cui il questionario non è riuscito a dare risposte esaustive. Invece per i docenti si sono indagate l'accrescimento delle competenze derivate dalla partecipazione al progetto, le pratiche educative adottate in aula e le difficoltà incontrate sia dai docenti che dagli studenti durante l'implementazione delle attività previste dal progetto. I focus group sono stati condotti con il metodo Questioning route, vale a dire un percorso strutturato di domande formulate sulla base delle dimensioni cognitive non saturate dal questionario. Quindi il grado di strutturazione dei focus group è stato elevato come il controllo della discussione. Questo metodo è utilizzato soprattutto nelle ricerche in ambito accademico. La tipologia di domande si è articolata a seconda del grado di esplorazione che la dimensione indagata ha richiesto.

La concettualizzazione multilivello, che ha orientato la selezione delle proprietà in ipotesi rilevanti, rispetto alle quali si è provveduto alla raccolta di materiale empirico, può essere schematizzata (tav. 1), focalizzando la ricerca valutativa su una serie di fattori di varia natura, teoricamente influenti che, pur appartenendo a diversi livelli di analisi, rimandano nel loro complesso al processo di produzione sociale del concetto di povertà educativa e competenze per la vita e imprenditoriali.

Il fatto di avere selezionato dei collettivi delimitati (studenti e insegnanti di due scuole situate nella stessa area geografica) ha inoltre consentito di adottare un approccio multilivello e integrato alla survey (Mauceri, 2012). Questa strategia ha consentito in sede di elaborazione dei dati di mettere in relazione proprietà individuali con proprietà contestuali, nell'ottica di un'analisi multilivello. L'approccio è definibile come integrato perché ha consentito di combinare nello stesso disegno di ricerca tecniche standardizzate e non standardizzate di rilevazione delle informazioni, nella prospettiva della Mixed Methods Research.

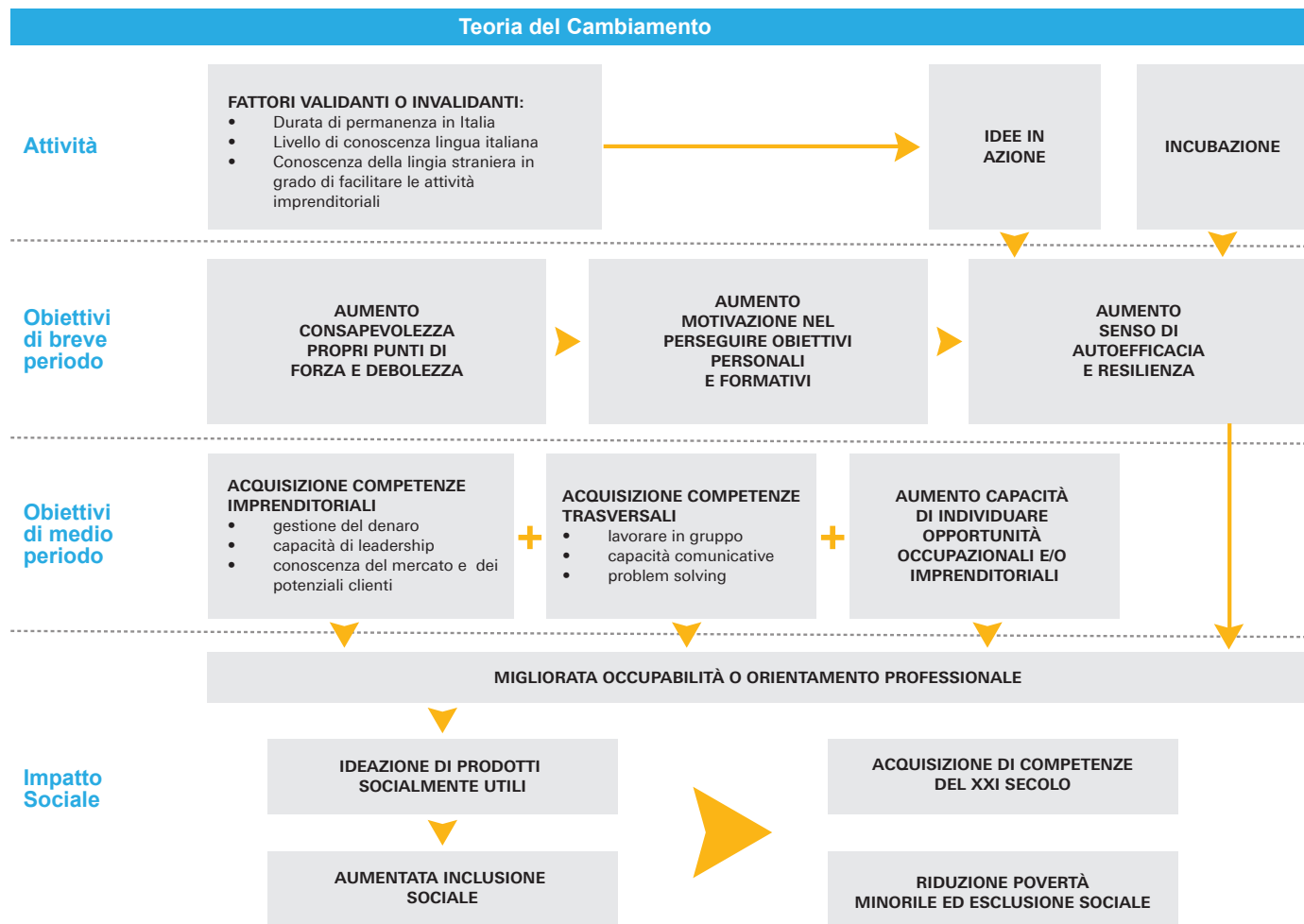
	Dimensioni esplorate negli strumenti	Domande del Questionario	Domande dei Focus Group studenti*	Domande dei Focus Group docenti*
Anagrafica	Età, sesso	23, 24	Profilazione	Profilazione
	Paese di nascita, condizione abitativa	25, 26, 29, 31		
Status socio-economico familiare	Titolo di studio genitori	32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

## 3. La Teoria del Cambiamento

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

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

La Teoria del Cambiamento elaborata per la valutazione del programma UPSHIFT è, in estrema sintesi, un diagramma logico contenente le assunzioni di come il programma dovrebbe funzionare (Funnell e Rogers, 2011). Un programma complesso, soprattutto considerando i fattori validanti di ordine individuale che possono facilitare o ostacolare l’implementazione del progetto e il conseguente raggiungimento di obiettivi e outcome.





## 4. 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
- Elaborazione Disegno Valutativo
- Sviluppo e validazione degli outcome
- Sviluppo e validazione degli indicatori utilizzati per la valutazione
- Preparazione degli strumenti di misurazione (questionario strutturato, traccia focus group)
- Somministrazione degli strumenti di misurazione e realizzazione di focus group
- Analisi quantitativa e qualitativa del materiale empirico
- Peer review report
- Stesura del rapporto finale

Le fasi della ricerca sono state condivise, tramite degli incontri a cadenza mensile, con il gruppo di lavoro composto da JA, UNICEF e HF. Questi incontri sono stati indispensabili a validare gli strumenti e ad organizzare le attività di ricerca.

### I limiti della ricerca valutativa

I limiti della presente ricerca valutativa risultano essere di ordine epistemologico e metodologico, con conseguenti ricadute rispetto ai risultati ottenuti. L'approccio utilizzato nella presente ricerca valutativa è di tipo pre-sperimentale con gruppo di controllo, ciò garantisce una coerenza esterna e risponde al problema definito "controfattuale". Tale approccio è in grado di mostrare i risultati che si sarebbero conseguiti in assenza del programma preso in esame, facendo nel contempo considerazioni sul reale risultato ottenuto con il gruppo di controllo. Nella valutazione qui presentata, però, trattandosi di un disegno pre-sperimentale, è stata effettuata una singola osservazione nello stesso tempo sui due gruppi, quello trattato che ha partecipato al programma e quello di controllo che invece non ha partecipato. Risulta evidente, quindi, che il presente approccio pre-sperimentale manchi della coerenza interna di cui avrebbe necessitato, ovvero dimostrare quanto i partecipanti al programma hanno accresciuto le loro competenze durante la loro partecipazione. Il primo limite è, dunque, relativo alla validità interna del disegno di ricerca. Sarebbe auspicabile per le future valutazioni utilizzare un disegno quasi-sperimentale con test e re-test, ciò garantirebbe una validazione della coerenza interna dei risultati. Per effettuare una misurazione maggiormente attendibile e specifica, soprattutto per le competenze imprenditoriali, sarebbe opportuno per

le prossime edizioni affiancare allo strumento di valutazione il test ESP - Entrepreneurial Skills Pass utilizzato da Junior Achievement per certificare l'acquisizione di competenze imprenditoriali negli studenti tra i 16 e i 19 anni, ciò permetterebbe una validazione dei risultati tramite triangolazione multi-tecnica.

Infine, un altro limite è relativo alla rappresentatività statistica del campione valutato e quindi alla possibilità di estendere i risultati della presente valutazione alla totalità degli studenti che partecipano al Programma UPSHIFT. Nello specifico, le classi valutate sono state selezionate sulla base di criteri rappresentativi ma non probabilistici, venendo quindi meno la rappresentatività statistica utile a determinare inferenza e ad estendere i risultati a tutti i partecipanti al programma.

Per ovviare a questo problema sarebbe necessario estrarre un campione delle classi da valutare, in modo probabilistico dalla totalità delle classi che aderiscono al programma, con una numerosità sufficiente a garantire un alto livello di confidenza e un basso errore campionario.

# 5. Analisi del materiale empirico

## Analisi dei dati della survey

### Il profilo dei partecipanti

I partecipanti complessivi coinvolti (gruppo trattato) nel processo valutativo sono stati 157 studenti<sup>18</sup>, di questi la maggioranza sono femmine (79%) e il 43% sono studenti con background migratorio<sup>19</sup>.

Il 27,4% ha ripetuto almeno un anno scolastico, il 13,4% due anni e l'1,3% più di due anni (Graf. 1). L'incidenza di chi ha ripetuto l'anno scolastico è più alta tra il collettivo degli studenti con background migratorio rispetto agli studenti italiani (Tab. 1).

L'ingresso consistente di alunni con background migratorio nel sistema formativo italiano ormai risale a più di tre decenni fa. Sin dai primi studi, è stato osservato un gap negativo tra i risultati scolastici degli alunni di nazionalità italiana e con background migratorio (Palmas, 2006); tale gap nelle carriere scolastiche si registra anche nella presente ricerca valutativa (Graf. 2). Contestualmente, è importante evidenziare che la progressiva crescita di studenti con background migratorio in tutti i gradi di istruzione negli ultimi anni può essere interpretato come un investimento, da parte delle famiglie di questi, in campo formativo e culturale con lo scopo di perseguire una migliore qualità di vita in futuro. Nelle analisi che seguiranno si cercherà di delineare un quadro tanto delle problematiche quanto delle risorse che generano questo gap, cercando di restituire elementi esplicativi.

Questo gap nel rendimento scolastico trova origine nelle disuguaglianze nell'indice di capitale culturale oggettivizzato, tra studenti con background migratorio (29,4%) rispetto a studenti italiani (15,7%) (Tab. 2), ovvero la minore possibilità di accedere a quelle condizioni come l'aver un computer, una stanza per sé oppure una scrivania dove studiare. Queste condizioni incidono sul rendimento scolastico, infatti, i voti medi generali per il capitale culturale oggettivizzato crescono dal livello basso a quello alto di oltre mezzo punto (Tab. 3), incremento che si registra maggiormente per gli studenti con background migratorio.

Anche i punteggi dell'indice sulle competenze per la vita registrano un incremento per condizione del capitale culturale oggettivizzato (Graf. 3) a riprova che un ambiente stimolante e adeguato accresce la

<sup>18</sup> - Il totale è stato calcolato sulla base della rilevazione tramite questionario avvenuta al termine dell'attività progettuale nell'Istituto Professionale Enrico Falck e nell'Istituto d'Istruzione Superiore Statale D. Marignoni - M. Polo. Il totale su cui sono state calcolate le percentuali potrebbe variare in base alle singole risposte a seconda se l'intervistato ha fornito o meno la risposta.

<sup>19</sup> - La definizione di giovani con background migratorio adottata in questa valutazione comprende un'articolata tipologia di persone: quelle nate in Italia da genitori immigrati; quelle giunte in Italia dopo la nascita entro i 6 anni (generazione 1,75); quelle che in età adolescenziale si sono ricongiunte ai genitori dopo aver vissuto la fase di socializzazione nel proprio paese di origine (generazione 1,5 e 1,25) (Rumbaut, 1997). Anche i figli di coppie miste o i bambini adottati sono inclusi da alcuni studiosi in questa definizione (Besozzi, 2001; Favaro, 2000; Ambrosini e Molina, 2004). Nel dibattito pubblico, il termine è spesso usato nel senso più ampio abbracciando tutte le categorie citate sopra ed è in questa accezione che useremo l'espressione studenti con background migratorio in queste pagine.

capacità dei minori di acquisire competenze cognitive e trasversali. In particolare, in questo periodo storico dove la pandemia da Covid-19 ha costretto ad un apprendimento a distanza, l'aver dei luoghi all'interno del contesto domestico dedicati allo studio ha fatto la differenza.

Un altro indice che è stato preso in considerazione per le analisi è relativo alla partecipazione culturale. L'indice ponderato è stato costruito sulle domande relative alla frequenza nello svolgere attività extracurricolari e propensione alla lettura. L'importanza di queste attività è implicita nell'arricchimento che ne consegue per i minori rispetto all'acquisizione di competenze trasversali e a una maggiore accelerazione del processo di crescita e transizione alla vita adulta. Per entrambi i collettivi, come mostra

Grafico 1  
Hai ripetuto qualche anno scolastico?

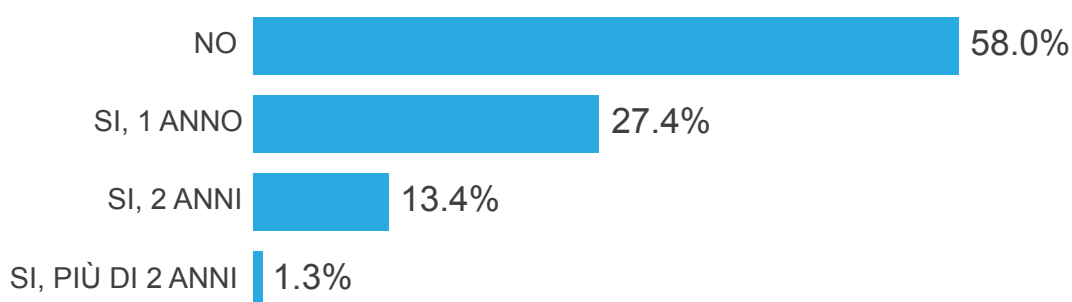
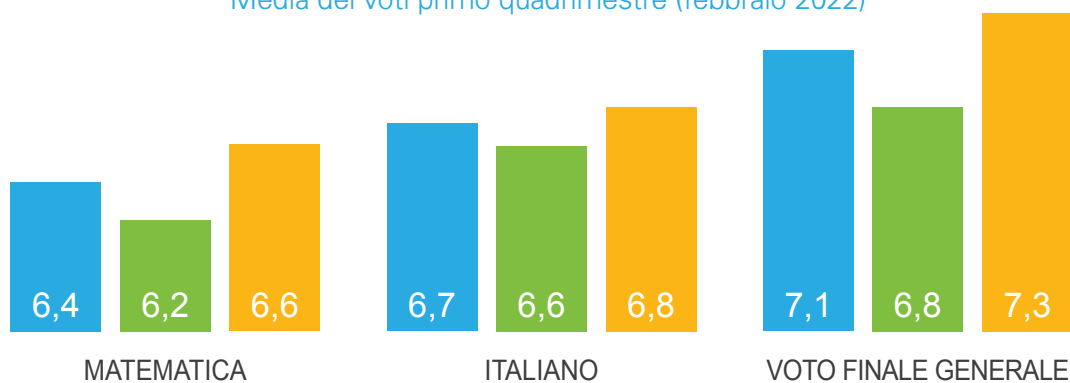


Tabella 1  
Hai ripetuto qualche anno scolastico?  
(per nazionalità degli studenti)

Risposta	Studenti con Background Migratorio	Studenti Italiani	TUTTI
NO	47,1%	66,3%	58,0%
SI, 1 ANNO	33,8%	22,5%	27,4%
SI, 2 ANNI	17,6%	10,1%	13,4%
SI, PIÙ DI 2 ANNI	1,5%	1,1%	1,3%
TOTALE	100,0%	100,0%	100,0%

Grafico 2  
Media dei voti primo quadrimestre (febbraio 2022)



● TUTTI ● STUDENTI CON BACKGROUND MIGRATORIO ● STUDENTI ITALIANI



la tabella 4, la maggioranza degli studenti si colloca nella modalità 'basso', con un'incidenza elevata degli studenti italiani rispetto agli studenti con background migratorio. Ciò significa che la maggioranza ha svolto negli ultimi 12 mesi precedenti alla compilazione del questionario al massimo due attività. Anche se con un'associazione più lieve, rispetto all'indice di capitale culturale oggettivizzato, con il successo formativo, si può osservare che il voto medio generale più alto è stato ottenuto dagli studenti che si collocano nella modalità 'alto' all'indice di partecipazione culturale (Tab. 5).

Anche nel caso dell'indice di partecipazione culturale, i punteggi medi ottenuti all'indice di competenze per la vita osservano un incremento per condizione della partecipazione ad attività extra-scolastiche e culturali (Graf. 4). Come ampiamente confermato dalla letteratura, la povertà educativa è correlata con lo status socioeconomico familiare (numero di libri disponibili, frequenza di lettura, livello di istruzione dei genitori),

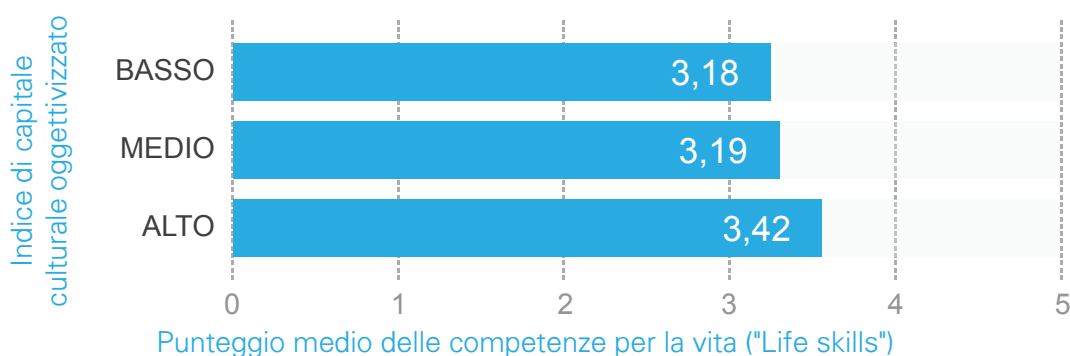
Tabella 2  
Indice capitale culturale oggettivizzato (per nazionalità degli studenti)

BASSO	29,4%	15,7%	21,7%
MEDIO	35,3%	44,9%	40,8%
MEDIO ALTO/ALTO	35,3%	39,3%	37,6%
TOTALE	100,0%	100,0%	100,0%

Tabella 3  
Media del voto finale generale per livelli dell'indice di capitale culturale oggettivizzato (per nazionalità degli studenti)

BASSO	6,60	7,21	6,85
MEDIO BASSO	6,71	7,10	6,95
MEDIO ALTO	6,78	7,50	7,07
ALTO	7,20	7,52	7,41

Grafico 3  
Punteggio medio delle competenze per la vita ("Life skills") per livelli dell'Indice di capitale culturale oggettivizzato



● TUTTI ● STUDENTI CON BACKGROUND MIGRATORIO ● STUDENTI ITALIANI

con conseguenze nello sviluppo cognitivo e socio-relazionale del minore. Altri fattori legati alle disparità socio-economiche possono essere ricondotti allo stress dei genitori legato alla possibilità di accesso a risorse materiali e alla conseguente capacità di generare opportunità per il minore di partecipare ad attività extracurricolari (sport, danza, viaggi studio, teatri, musei, etc.). Inoltre, lo status socio-economico non può essere ridotto alla sola componente reddituale, ma deve tenere in considerazione l'occupazione dei genitori e in misura rilevante il loro livello di istruzione. Molti studi hanno dimostrato che l'abbandono scolastico è influenzato da uno svantaggio di «capitale culturale» della famiglia. L'insuccesso nei percorsi scolastici è maggiore tra i giovani con un basso livello socio-economico, che risulta essere uno dei fattori dello svantaggio educativo (Bukodi e Goldthorpe, 2013; Kallio e altri, 2014).

In conclusione, l'associazione tra status socioeconomico dei genitori e sviluppo di competenze cognitive dei figli è maggiormente influenzata dal capitale culturale dei genitori che dalle entrate economiche familiari (Noble e altri, 2015).

Tabella 4

Indice partecipazione culturale (per nazionalità degli studenti)

BASSO	55,9%	69,7%	63,7%
MEDIO	35,3%	27,0%	30,6%
ALTO	8,8%	3,4%	5,7%
TOTALE	100,0%	100,0%	100,0%

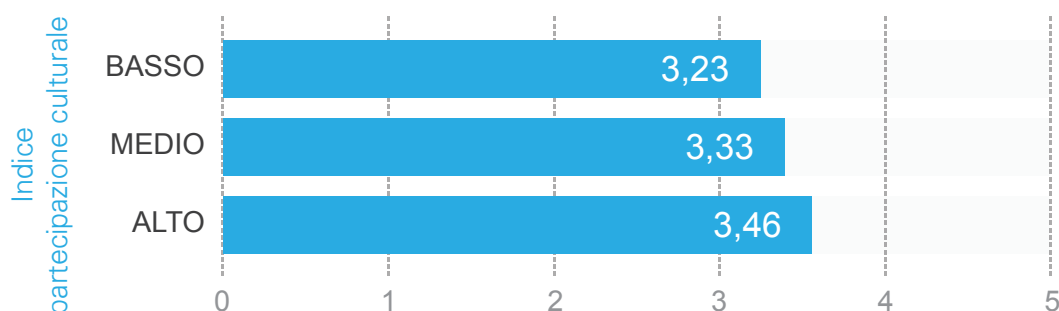
Tabella 5

Media del voto finale generale per livelli dell'indice di partecipazione culturale (per nazionalità degli studenti)

BASSO	6,87	7,18	7,06
MEDIO	6,58	7,54	7,06
ALTO	7,17	7,33	7,22

Grafico 4

Punteggio medio delle competenze per la vita ("Life skills") per livelli dell'Indice partecipazione culturale



Punteggio medio delle competenze per la vita ("Life skills")

● TUTTI ● STUDENTI CON BACKGROUND MIGRATORIO ● STUDENTI ITALIANI

## Competenze per la vita

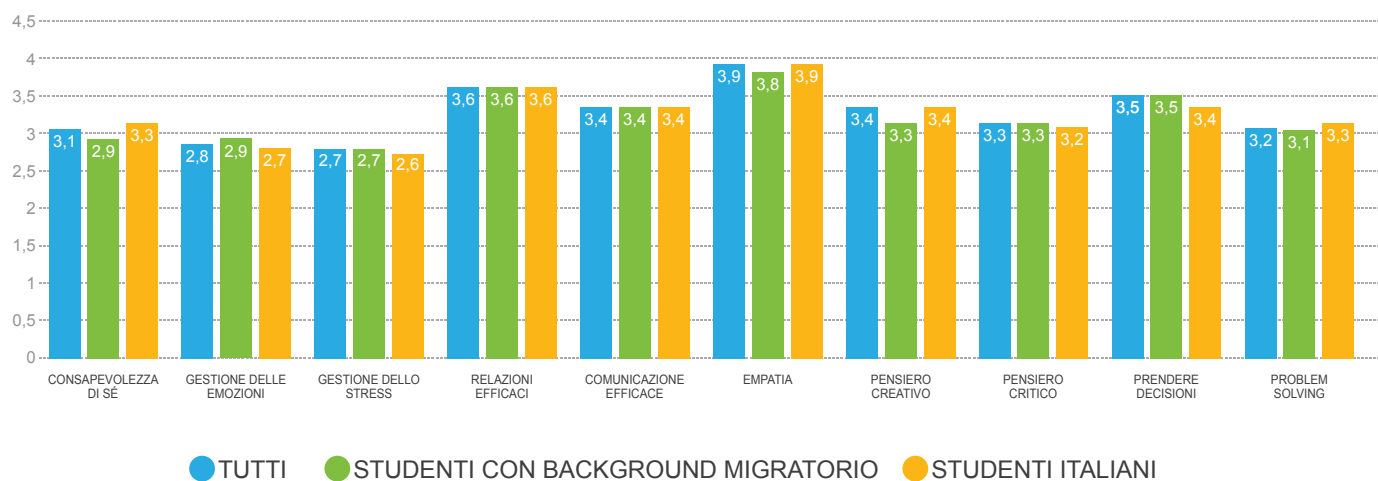
Le competenze per la vita (life skills) sono un insieme di abilità cognitive, emotive e relazionali di base acquisite tramite insegnamento o esperienza diretta che consentono alle persone di gestire problemi, situazioni e domande comunemente incontrate nella vita quotidiana.

Per misurare le competenze per la vita è stata costruita una scala riadattando degli strumenti validati<sup>20</sup>. La scala composta di 30 item indaga le 10 competenze identificate dall'OMS (Organizzazione Mondiale della Sanità). La scala registra un Alpha di Cronbach di 0.853<sup>21</sup> indicando un'ottima attendibilità dello strumento di misurare il costrutto indagato.

Dall'analisi, le differenze tra gli studenti con background migratorio e gli studenti italiani sono irrilevanti sia per l'indice generale sia per i dieci sub costrtti. I punteggi registrati sono abbastanza alti per tutte le dimensioni ad esclusione della gestione dello stress e della gestione delle emozioni, dimensioni fortemente correlate tra di loro.

La dimensione che registra i punteggi più alti è quella dell'empatia (Grafico 5).

Grafico 5  
Dimensioni delle competenze per la vita ("Life skills") suddivise per nazionalità



Le competenze per la vita hanno a che fare con la motivazione, l'autostima, l'auto-determinazione, l'autoefficacia, lo spirito di iniziativa, la cooperazione, la comunicazione, l'empatia, l'interazione con gli altri (Santerini, 2016) e sono fondamentali per decodificare la complessità sociale e affrontare con successo la vita.

Il mancato sviluppo di competenze cognitive e per la vita, indispensabili per sostenere la sfida della competitività, si associa a una scarsa maturazione di competenze sociali e civiche che permettono di vivere consapevolmente il proprio diritto di cittadinanza e di fornire un contributo concreto al benessere collettivo (Capperucci, 2017).

Inoltre, come emerge dall'analisi dei dati, gli studenti che hanno un alto livello di competenze per la vita si collocano tra coloro che registrano i punteggi più alti negli indici sull'imprenditorialità (Grafici 7, 8, 9).

<sup>20</sup> - Per maggiori dettagli si veda il paragrafo "Gli strumenti valutativi".

<sup>21</sup> - L'alpha di Cronbach è un Indicatore statistico utilizzato nei test psicometrici per misurarne l'attendibilità, ovvero per verificare la riproducibilità nel tempo, a parità di condizioni, dei risultati da essi forniti. In genere valori alti di attendibilità sono da considerarsi quelli uguali o superiori a 0.70.

Grafico 6  
Competenze per la vita (Indice life skills) per nazionalità degli studenti

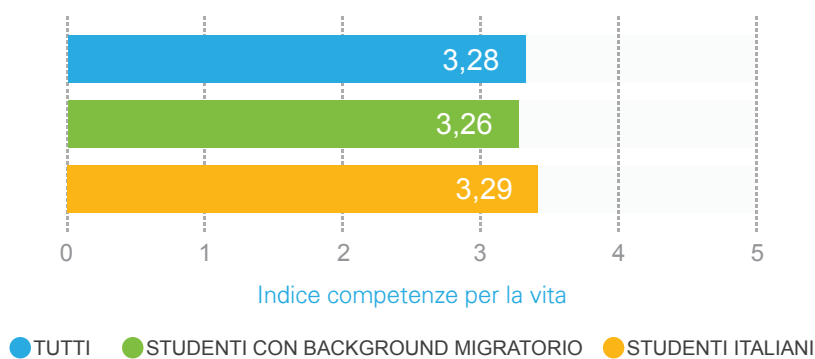


Grafico 7  
Punteggi medi dell'Indice Competenze imprenditoriali auto percepite per livelli dell'Indice competenze per la vita (Indice life skills)

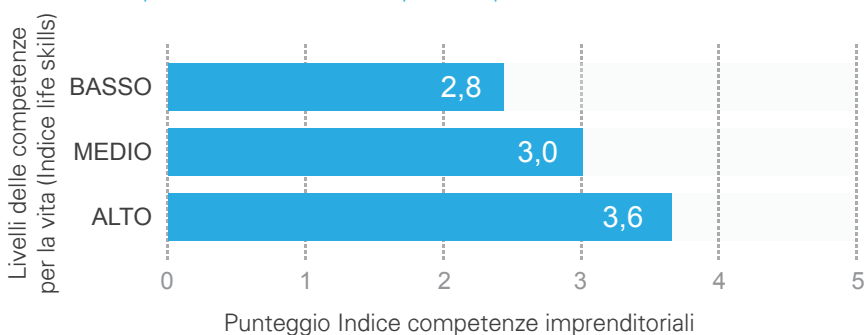


Grafico 8  
Punteggi medi Indice autoefficacia per livello delle competenze per la vita

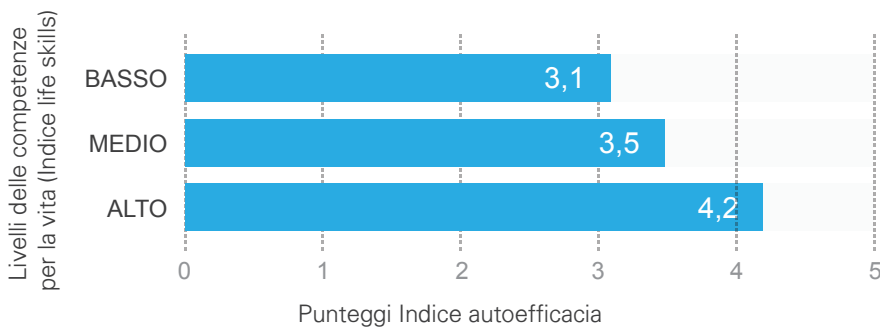
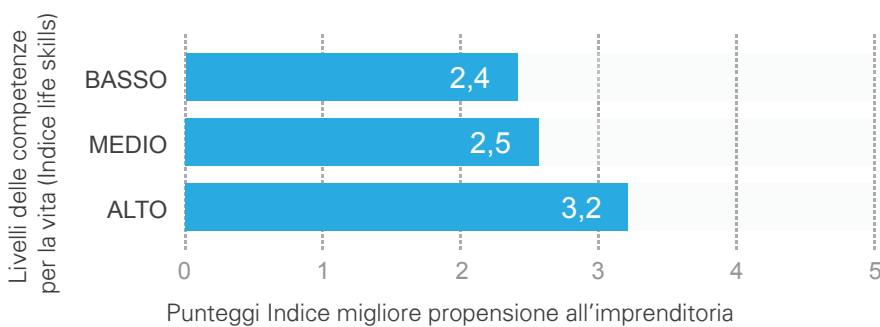


Grafico 9  
Punteggi medi Indice migliore propensione all'imprenditoria per livello delle competenze per la vita (Indice life skills)





## Competenze imprenditoriali

Gli studenti si posizionano ad un livello medio-alto rispetto a tutte le dimensioni che indagano le competenze imprenditoriali. Quindi ne consegue un'auto-percezione delle proprie competenze imprenditoriali accresciute nel percorso UPSHIFT soprattutto per quanto riguarda la dimensione motivazionale e organizzativa nella gestione del lavoro di squadra. Le informazioni desunte dai focus groups effettuati aiutano a comprendere i punteggi più bassi registrati in alcune dimensioni delle competenze di imprenditoriali auto-percepite che non vanno intesi come una diminuzione delle proprie capacità ma piuttosto come una maggiore consapevolezza dei propri punti di forza e debolezza. Tematica, d'altronde, oggetto principale della fase 3 della sperimentazione UPSHIFT. Il percorso sicuramente ha ridotto la quota di studenti incerti rispetto al proprio futuro incrementando la capacità di identificare nuove opportunità di lavoro. Il percorso ha aiutato i partecipanti a definire le proprie qualità, difetti, potenzialità, competenze e debolezze. In particolare, come segnalano anche le informazioni desunte dal focus group sui docenti, il merito del percorso non è stato tanto quello di definire un set tecnico di competenze, ma di aumentare la consapevolezza di sé stessi come soggetti in grado di intervenire sulla propria vita e definire il proprio futuro. Per quanto riguarda le competenze imprenditoriali sviluppate, queste sono complessivamente di livello medio alte posizionandosi lungo una scala 1-5, dove 1 è il minimo e 5 il massimo, su un punteggio sempre superiore al 2,7. Rispetto al proprio futuro, anche se in un periodo storico connotato dall'incertezza dovuta alla pandemia e alla recente guerra in Ucraina, la sperimentazione è riuscita ad attenuare le paure e le insicurezze dei ragazzi che si vedono proiettati o come lavoratori o studenti universitari e una quota residua come imprenditori. La quota di studenti che non riesce a proiettarsi nel futuro si attesta al 17,8%, gli italiani in misura maggiore dei loro coetanei con background migratorio (Tab. 6). Sicuramente la scelta del percorso formativo degli studenti è condizionata da diversi fattori quali il livello socio-culturale della famiglia di provenienza: all'aumentare del livello socio-culturale, aumenta la probabilità di essere indirizzato verso il percorso liceale e in futuro a un percorso universitario.

Per gli studenti con background migratorio questa relazione è molto più debole in quanto diversi studi<sup>23</sup> hanno evidenziato che, anche tenendo sotto controllo il livello di istruzione familiare, gli studenti con background migratorio mostrano comunque una maggiore propensione a scegliere un percorso professionalizzante spendibile nell'immediato nel mercato del lavoro.

Il grado di complessità che vivono gli studenti con background migratorio è un elemento che rafforza le capacità di resilienza e autodeterminazione nel progettare la propria vita (gli studenti con background migratorio che riescono a proiettarsi nel futuro sono il doppio del collettivo italiano), anche se questa capacità è fortemente condizionata dal background familiare e non sempre verso un miglioramento socio-culturale rispetto al contesto di origine.

Le dimensioni maggiormente predittive della propensione a scegliere in un futuro l'attività imprenditoriale sono l'autoefficacia e un capitale culturale oggettivizzato alto.

La differenza tra studenti italiani e studenti con background migratorio rispetto alla propensione verso l'attività imprenditoriale è irrilevante; quindi, si può escludere l'elemento culturale come predittivo, almeno nella presente ricerca valutativa.

Tabella 6  
Come ti immagini tra 5 anni?

STUDENTE UNIVERSITARIO	25,0%	22,5%	23,6%
APPRENDISTA	2,9%	2,2%	2,5%
LAVORATORE	55,9%	46,1%	50,3%
IMPRENDITORE	4,4%	5,6%	5,1%
DISOCCUPATO (ricerca di lavoro)	0%	1,1%	0,6%
NON LO SO	11,8%	22,5%	17,8%
TOTALE	100,0%	100,0%	100,0%

● TUTTI ● STUDENTI CON BACKGROUND MIGRATORIO ● STUDENTI ITALIANI

<sup>23</sup> - V. ad es. Barban e White, 2011, sui dati ITAGEN2 relativi a studenti delle scuole secondarie.

Grafico 10  
Competenze imprenditoriali auto-percepite per nazionalità

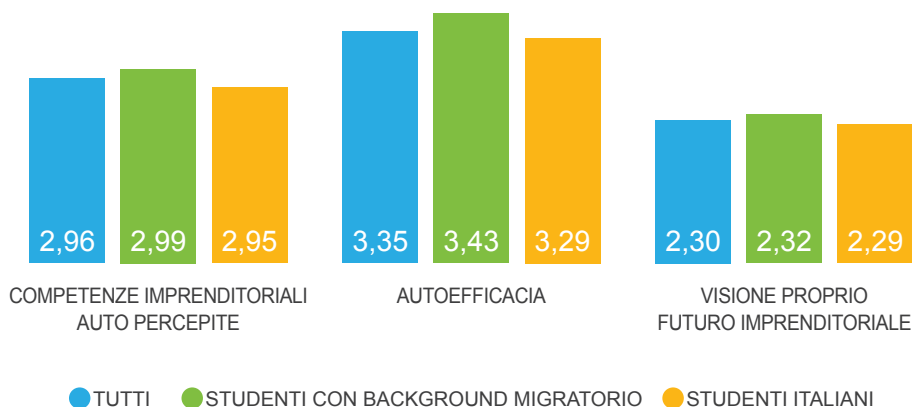


Grafico 11  
Indice propensione all'imprenditoria per nazionalità dei ragazzi/e

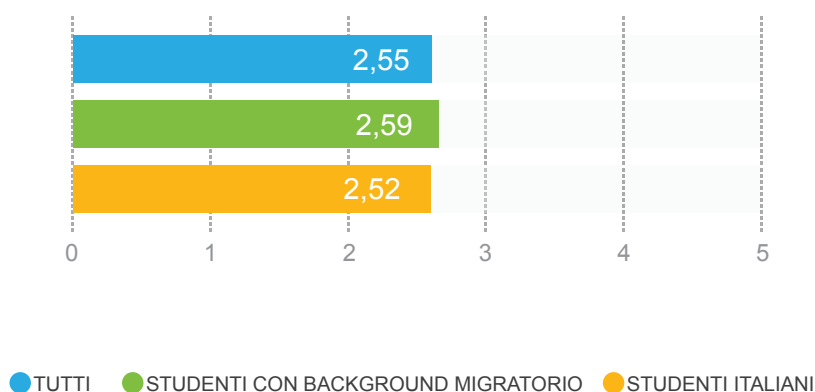


Tabella 7  
Indice visione del proprio futuro imprenditoriale per Indice di autoefficacia

		INDICE DI AUTOEFFICACIA			
		BASSO	MEDIO	ALTO	TOTALE
INDICE VISIONE DEL PROPRIO FUTURO IMPRENDITORIALE	BASSO	97,3%	80,6%	58,5%	77,1%
	ALTO	2,7%	19,4%	41,5%	22,9%
	TOTALE	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

## Analisi controfattuale

Prima dell'analisi dei dati tra il gruppo sperimentale e quello di controllo, sono state effettuate operazioni di matching per bilanciare la differenza iniziale tra i due gruppi e raggiungere un'equivalenza pre-sperimentale che consenta l'imputazione degli effetti osservati all'intervento implementato e non a differenze iniziali riscontrate nei gruppi naturali, permettendo, dunque, una quantificazione precisa dell'impatto del progetto al netto di tutti quegli eventi la cui azione potrebbe essere scambiata per l'effetto dell'intervento. Le variabili che sono state utilizzate per il matching sono: l'età, il rendimento scolastico, l'aver ripetuto degli anni scolastici, l'indice di capitale culturale oggettivizzato e l'indice di partecipazione culturale. Inoltre, l'analisi è stata effettuata solamente sul collettivo di studenti dell'Istituto d'Istruzione Superiore Statale D. Marignoni - M. Polo che partecipa ai programmi Junior Achievement da oltre 7 anni e quindi può essere esemplificativo dell'impatto del programma UPSHIFT, in quanto il corpo docente è ben consapevole del suo ruolo strategico e formato per supportare l'azione progettuale.

L'effetto causale medio viene stimato effettuando la differenza tra il valore atteso (media) dell'outcome del gruppo trattato e il valore atteso dell'outcome del gruppo di controllo. La significatività della stima dell'effetto causale viene valutata applicando un appropriato test statistico (i test effettuati sono riportati nella Tabella 9). Riguardo alle competenze per la vita, le differenze tra il gruppo trattato e il gruppo di controllo registrano diversi livelli di intensità più o meno marcati (Graf. 12). Per quasi tutti i sub-costrutti si registrano valori positivi, ad esclusione della consapevolezza di sé, pensiero creativo e prendere decisioni (Graf. 13).

Grafico 12  
Competenze per la vita (Life skills) suddivise per Gruppo di controllo e Gruppo trattato

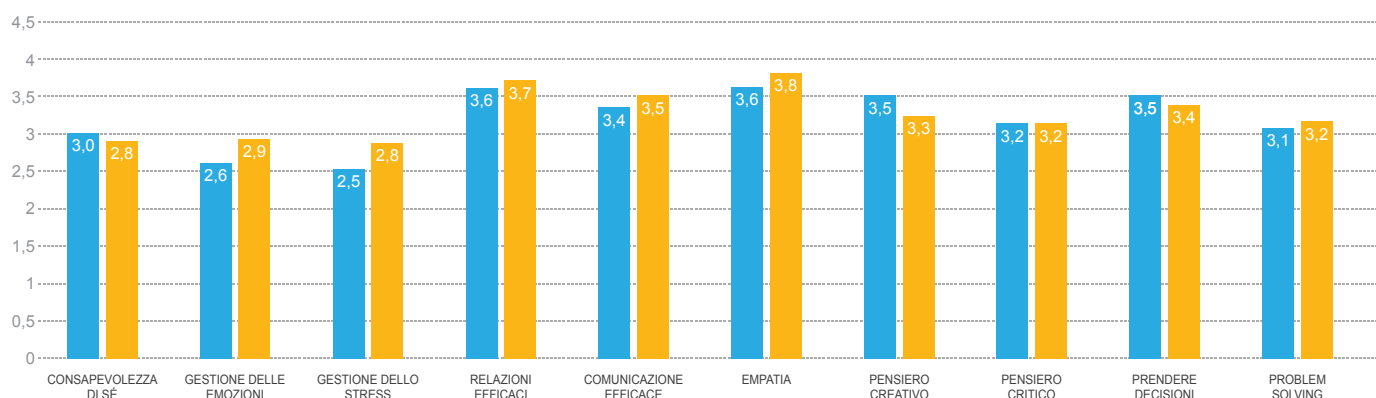


Grafico 13  
Differenze tra Gruppo trattato e Gruppo di controllo per le dimensioni delle competenze per la vita (Life skills)



Complessivamente, l'indice sulle competenze per la vita (Life skills) risulta lievemente maggiore nel gruppo trattato e sta ad indicare che l'azione progettuale ha influito positivamente nell'accrescimento di queste competenze (Graf. 14). Rispetto alle competenze imprenditoriali auto percepite, i tre indici costruiti registrano valori maggiori per il gruppo trattato, soprattutto per l'autoefficacia e le competenze imprenditoriali auto percepite (Grafici 15, 16).

Di conseguenza, anche l'indice complessivo di propensione all'imprenditorialità risulta maggiore nel gruppo sperimentale (Graf. 17).

Effettuando un confronto per nazionalità degli studenti, si osserva una differenza maggiore tra le medie del gruppo trattato e quello di controllo negli studenti italiani.

Grafico 14  
Punteggio medio delle Competenze per la vita (Life skills) per Gruppo trattato e Gruppo di controllo e differenza (GT-GC)

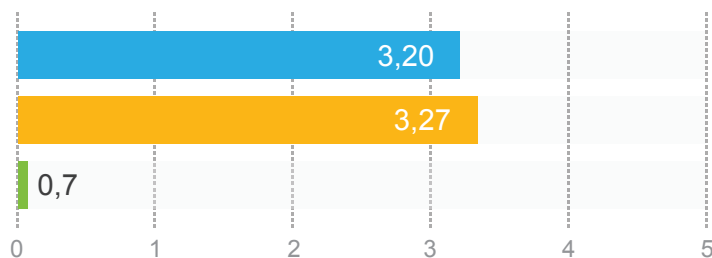


Grafico 15  
Punteggi medi degli indici delle competenze imprenditoriali per Gruppo trattato e Gruppo di controllo

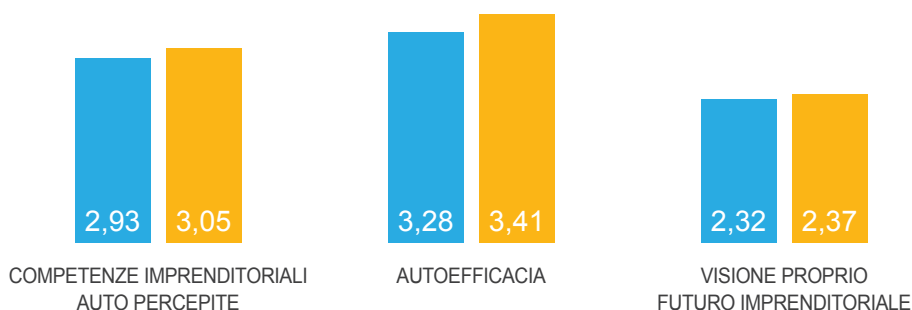


Grafico 16  
Differenze tra Gruppo trattato e Gruppo di controllo per le competenze imprenditoriali

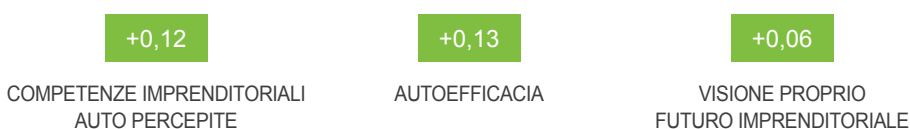


Grafico 17  
Punteggio medio Indice migliore propensione imprenditoria per Gruppo trattato e Gruppo di controllo e differenza (GT-GC)

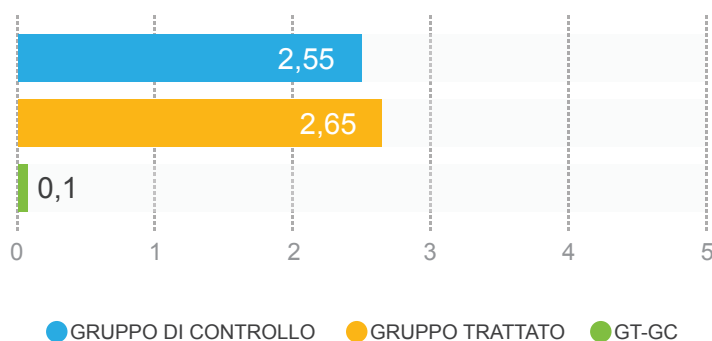


Tabella 8

	Studenti con background migratorio			Studenti italiani		
	GRUPPO CONTROLLO	GRUPPO TRATTATO	DIFF	GRUPPO CONTROLLO	GRUPPO TRATTATO	DIFF
CONSAPEVOLEZZA DI SÉ	3,06	2,79	∨	2,95	3,14	∧
GESTIONE DELLE EMOZIONI	2,82	2,86	∧	2,08	3,10	∧
GESTIONE DELLO STRESS	2,69	2,79	∧	2,15	3,00	∧
RELAZIONI EFFICACI	3,68	3,75	∧	3,33	3,52	∧
COMUNICAZIONE EFFICACE	3,33	3,44	∧	3,51	3,71	∧
EMPATIA	3,69	3,84	∧	3,54	3,67	∧
PENSIERO CREATIVO	3,39	3,22	∨	3,62	3,57	∨
PENSIERO CRITICO	3,22	3,28	∧	3,13	2,95	∨
PRENDERE DECISIONI	3,77	3,45	∨	2,92	3,43	∧
PROBLEM SOLVING	3,04	3,09	∧	3,15	3,57	∧
INDICE COMPETENZE PER LA VITA (LIFE SKILLS)	3,27	3,25	∨	3,04	3,37	∧
COMPETENZE IMPRENDITORIALI AUTO PERCEPITE	2,92	2,98	∧	2,94	3,46	∧
AUTOEFFICACIA	3,27	3,39	∧	3,31	3,57	∧
VISIONE PROPRIO FUTURO IMPRENDITORIALE	2,35	2,26	∨	2,23	3,09	∧
INDICE MIGLIORE PROPENSIONE IMPRENDITORIA	2,56	2,57	∧	2,53	3,19	∧



Tabella 9 - ANOVA

		SOMMA DEI QUADRATI	GL	MEDIA QUADRATICA	F	SIGN
CONSAPEVOLEZZA DI SÉ	Tra gruppi	0,849	1	0,849	1,601	0,209
	Entro i gruppi	49,310	93	0,530	--	--
	Totale	50,159	94	--	--	--
GESTIONE DELLE EMOZIONI	Tra gruppi	2,036	1	2,036	2,580	0,112
	Entro i gruppi	73,395	93	0,789	--	--
	Totale	75,432	94	--	--	--
GESTIONE DELLO STRESS	Tra gruppi	1,938	1	1,938	2,287	0,134
	Entro i gruppi	78,810	93	0,847	--	--
	Totale	80,749	94	--	--	--
RELAZIONI EFFICACI	Tra gruppi	0,490	1	0,490	1,343	0,249
	Entro i gruppi	33,936	93	0,365	--	--
	Totale	34,426	94	--	--	--
COMUNICAZIONE EFFICACE	Tra gruppi	0,177	1	0,177	0,552	0,459
	Entro i gruppi	29,839	93	0,321	--	--
	Totale	30,016	94	--	--	--
EMPATIA	Tra gruppi	0,686	1	0,686	1,512	0,222
	Entro i gruppi	42,180	93	0,454	--	--
	Totale	42,865	94	--	--	--
PENSIERO CREATIVO	Tra gruppi	0,833	1	0,833	2,099	0,151
	Entro i gruppi	36,903	93	0,397	--	--
	Totale	37,736	94	--	--	--
PENSIERO CRITICO	Tra gruppi	0,044	1	0,044	0,141	0,708
	Entro i gruppi	29,238	93	0,314	--	--
	Totale	29,282	94	--	--	--
PRENDERE DECISIONI	Tra gruppi	0,093	1	0,093	0,156	0,694
	Entro i gruppi	55,607	93	0,598	--	--
	Totale	55,701	94	--	--	--
PROBLEM SOLVING	Tra gruppi	0,137	1	0,137	0,313	0,577
	Entro i gruppi	40,733	93	0,438	--	--
	Totale	40,870	94	--	--	--
INDICE COMPETENZE PER LA VITA (LIFE SKILLS)	Tra gruppi	0,103	1	0,103	0,657	0,420
	Entro i gruppi	14,590	93	0,157	--	--
	Totale	14,693	94	--	--	--
COMPETENZE IMPRENDITORIALI AUTO PERCEPITE	Tra gruppi	0,342	1	0,342	0,862	0,356
	Entro i gruppi	36,931	93	0,397	--	--
	Totale	37,273	94	--	--	--
AUTOEFFICACIA	Tra gruppi	0,425	1	0,425	0,531	0,468
	Entro i gruppi	74,512	93	0,801	--	--
	Totale	74,937	94	--	--	--
VISIONE PROPRIO FUTURO IMPRENDITORIALE	Tra gruppi	0,076	1	0,076	0,145	0,705
	Entro i gruppi	48,821	93	0,525	--	--
	Totale	48,897	94	--	--	--
INDICE MIGLIORE PROPENSIONE IMPRENDITORIA	Tra gruppi	0,227	1	0,227	0,572	0,451
	Entro i gruppi	36,914	93	0,397	--	--
	Totale	37,141	94	--	--	--

## Analisi dei focus group

### 1. Focus Group Docenti

Come anticipato, attraverso l'utilizzo di una tecnica qualitativa quale il focus group, l'obiettivo è stato quello di approfondire alcune dimensioni centrali del programma, approfondendo le percezioni dei partecipanti. Queste sono infatti parte integrante della buona riuscita di un progetto e, del resto, permettono di comprendere fino a che punto i destinatari si siano sentiti coinvolti in un processo condiviso di sperimentazione pedagogica e di accrescimento delle proprie competenze. Per quanto riguarda i docenti, seguendo le indicazioni di metodo della sociologia qualitativa, è stato organizzato un setting con cinque insegnanti partecipanti al programma UPSHIFT. A partire dalle domande elaborate, ciascuna concernente uno degli specifici outcome di UPSHIFT, si è potuto stimolare una discussione collettiva che facesse emergere gli effettivi risultati raggiunti, a partire dall'elaborazione riflessiva propria di ciascun docente (Frisina, 2010). Innanzitutto, è importante sottolineare come gli insegnanti confermino, a partire dalla propria esperienza nell'istituto, le caratteristiche socioeconomiche degli alunni e delle famiglie di provenienza, contraddistinti da un capitale economico e culturale definito medio-basso: "Il contesto socioeconomico è medio-basso... so che qualche genitore è diplomato, solo qualcuno laureato, ma poi basta, non solo a livello economico ma anche culturale siamo a un livello medio-basso...". Tenendo dunque presente un tale contesto, segnato anche, in particolare per alcune classi, da una certa difficoltà nel lavoro educativo, sono state indagate modalità di implementazione e relativi successi e/o criticità. Per quel che riguarda uno degli obiettivi principali del programma, ovvero l'acquisizione di competenze imprenditoriali (intese nel loro aspetto multidimensionale, vedi sopra), le impressioni dei docenti si sono rilevate decisamente positive. UPSHIFT ha permesso ai/le giovani di sperimentare nuovi modi di organizzazione del lavoro e di sviluppare delle visioni creative in grado di trasformare le proprie idee in valori (FFE-YE, 2012). Nelle parole dei docenti, in particolare su divisione del lavoro, team working e capacità di riorganizzarsi:

*Li ho visti molto coinvolti e presi, poi non è di solito una classe molto coesa e elementi solitamente in contrasto si sono uniti, hanno fatto team, che è un aspetto che in quella classe manca tanto. È stata un'esperienza positiva sia dal punto di vista imprenditoriale ma anche da quello umano, perché hanno applicato le conoscenze trasversali, hanno colloquiato con i professori e si sono resi conto che possono aiutarli, finalmente, e che se collaborano arrivano a un punto. (...) Sono andati in giro a cercare i soci, simulando il lavoro di un'azienda. Sono riusciti ad assimilare competenze, vengono da percorsi diversi ma alcune cose ci sono anche come materie a scuola. I professori di diritto ed economia sono entrati prepotentemente nel progetto, l'analisi dei costi in 4°D l'hanno fatta con il professore di diritto e questo è servito molto. Nella seconda parte abbiamo ottimizzato anche le risorse nostre, tra di noi, chi era bravo andava lì e dava il meglio di sé. (...) Tra le altre cose il calarsi nei panni dell'amministratore delegato, così come in altre figure, ha permesso loro di vivere l'azienda come se fosse propria, e quando sono andati all'alternanza scuola lavoro, strutture tipo RSA, asili... si sono immedesimati e hanno capito che dall'altra parte c'era un lavoro che loro avevano sperimentato già nel programma.*

Come mostrano efficacemente i due estratti, non solo la percezione è stata quella di un coinvolgimento importante da parte di studenti e studentesse, che si sono calati nei ruoli aziendali e hanno sperimentato forme di organizzazione del lavoro del tutto simili a quelle di un'impresa, ma il progetto è riuscito anche a stimolare una collaborazione attiva con i docenti che ha dato il via a pratiche di autonomizzazione e di iniziativa personale. Inoltre, gli stessi insegnanti, di riflesso alle attività dei/le ragazzi/e, hanno ripensato il proprio lavoro d'équipe, rivelando durante il focus group d'aver "ottimizzato anche le risorse nostre, tra di noi". Si tratta di risultati di un certo rilievo, in linea con le aspettative programmatiche.

Inoltre, la percezione di un successo formativo nell'ambito delle diverse dimensioni ricomprese nella sfera imprenditoriale è confermata per quel che concerne la capacità di visione e di creatività, in particolare con riguardo all'identificazione di problemi del proprio ambiente e allo sviluppo di soluzioni innovative. Tenendo presente che il programma UPSHIFT è stato implementato all'interno di istituti professionali dagli indirizzi molteplici, proprio nell'ottica di un'ibridazione di conoscenze fondamentale per far fronte ai rischi e alle occasioni insiti nell'attuale società postmoderna (Beck, 2013), la circostanza per cui i/le ragazzi/e abbiano sviluppato l'abilità di adattare lo spirito imprenditoriale al mondo che li circonda e a loro più immediato è un

esito importante. Come descritto dai docenti, gli studenti sono stati molto partecipi e hanno coniugato le attività del programma UPSHIFT e i contenuti della didattica:

*Durante l'insegnamento di Igiene, abbiamo studiato lo spettro autistico e i ragazzi hanno preso quanto fatto con Igiene e l'hanno traslato in una sorta di agenzia viaggi da fare esclusivamente con i ragazzi autistici, per cui bisognava fornire indicazioni alle agenzie e alle mamme su tutto quel che serve per i bambini autistici. Un progetto veramente grande, io sono molto fiero e orgoglioso, non hanno fatto un'impresa calata dall'alto, ma l'hanno unita con quello che facevamo in classe, una cosa molto bella...*

O ancora:

*Anche io insegno Igiene e sono la coordinatrice di 4°F e anche i ragazzi di 4°F hanno utilizzato le conoscenze trasversali, creando un'app per i ragazzi in difficoltà, in particolare BES (Bisogni Educativi Speciali, ndr) e DSA (Disturbi Specifici dell'Apprendimento, ndr), sono andati in giro a far acquistare le azioni e io li ho visti davvero entusiasti, molto gasati... molto presi.*

Si tratta dunque di osservare come, agli occhi dei docenti, i/le ragazzi sono riusciti a intraprendere dei percorsi di crescita che, lungi dal confinarsi a una meccanica trasmissione di saperi, implicano una trasversalità di conoscenze indispensabili alle sfide della vita sociale (Martuccelli, 2015). In tal senso, e in linea con l'obiettivo di acquisizione di competenze per la vita, è possibile affermare che il progetto abbia contribuito a quella che l'antropologo Arjun Appadurai (2004) ha chiamato la "capacità di aspirare" (capacity to aspire) dei soggetti coinvolti. Attraverso tale concetto, l'antropologo statunitense intende la capacità di immaginare un proprio futuro, nutrendo le proprie aspirazioni e, nonostante lo stato di disuguaglianza materiale e sociale, di muoversi tra le risorse del presente per coltivare e mettere in pratica un progetto di vita. Oltre a costituirsi come uno strumento fondamentale per la vitalità democratica di una società (De Leonardis, Deriu, 2012), essa può essere considerata una dimensione importante per l'inclusione sociale e ricomprende molti aspetti delle life-skills che UPSHIFT intende favorire. Questo aspetto è emerso a più riprese all'interno del focus group, con i docenti che hanno sottolineato lo spirito "propositivo" degli/le studenti/esse, l'abilità mostrata (stimolata dal programma) nel progettare il lavoro, l'intraprendenza nel dialogo con professori e professoressa fin allora considerati una presenza "distante" e, infine, la capacità di sviluppare idee e prospettive centrate sull'innovazione sociale:

*Sono riusciti ad adattare i propri argomenti e i propri interessi al contesto aziendale... sono venute fuori tantissime idee, tutte molto innovative e a noi adulti hanno anche dato molto materiale su cui riflettere. Gli stessi argomenti, quando sono sviluppati dai ragazzi, assumono una prospettiva differente, che è la loro...*

Evidentemente, una tale dinamica è foriera di quell'apertura di orizzonti culturali che è parte degli obiettivi del progetto implementato. A questo proposito, merita uno spazio di approfondimento l'andamento del lavoro di gruppo (i suoi effetti su studenti e studentesse) in rapporto con quel che è il clima di classe durante il resto dell'anno. Dal punto di vista dei docenti vi è stata infatti una pressoché unanime percezione di una maturazione delle relazioni tra pari, in ottica del raggiungimento degli obiettivi e del superamento delle difficoltà del progetto. I ragazzi e le ragazze, durante tutta la durata del lavoro, non solo hanno saputo evitare di farsi condizionare dai conflitti e dalle idiosincrasie che spesso attraversano la quotidianità della vita scolastica ma, anzi, hanno mostrato una capacità inedita nel gestire i conflitti in maniera produttiva, laddove per esempio emergevano differenze di visione sullo sviluppo dell'idea aziendale. Si tratta di un'altra dimensione importante delle competenze della vita, quella della gestione del conflitto e dello stress, che gli insegnanti hanno sottolineato con soddisfazione.

*Lavoro in team... porto un esempio, c'è stato uno screzio tra due piccoli gruppi, ed è continuato per un paio di giorni questo screzio, ma a ridosso della presentazione, la settimana prima della presentazione e quindi quando dovevano gareggiare, come per magia si sono abbracciati, si sono stretti la mano e hanno riannodato i rapporti amicali. Hanno guardato l'obiettivo che era comune, questa è stata una bella cosa... e non è tornato tutto come prima una volta finita la gara, i rapporti sono continuati bene anche dopo, anche ora... hanno compreso il conflitto come una parte che ci poteva stare in un ambiente di lavoro, risolviamo la situazione perché il lavoro viene prima di ogni cosa e dobbiamo dare il meglio di noi...*

## 2.Focus Group Studenti/esse

In linea con il disegno e gli obiettivi di valutazione, sono stati effettuati tre diversi Focus Group con gli/le studenti/esse coinvolti/e, due di questi presso l'Istituto Falck e uno presso l'Istituto Marignoni. Il carattere asimmetrico di questa scelta è dovuto alla considerazione che, al fine di raccogliere opinioni e prospettive sulle criticità del programma UPSHIFT, si è ritenuto opportuno dedicare una parte dell'analisi alla classe che, dai questionari somministrati, ha ottenuto i più bassi rendimenti rispetto agli outcome previsti. Ciò ha permesso di raccogliere materiale utile alla comprensione delle criticità emerse ed elaborare raccomandazioni per l'implementazione delle future edizioni del programma presenti nelle conclusioni del presente report.

Per prima cosa, si tratta di osservare come i focus group con gli/le studenti/esse rafforzino e confermino per larga parte ciò che è emerso dal focus group effettuato con i docenti. Evidentemente, questo avviene a partire dallo specifico punto di vista degli/le alunni/e, permettendoci di articolare una riflessione che tenga conto della molteplicità delle prospettive e degli attori coinvolti nel processo (Hennik, 2014). Uno degli aspetti più solidi e promettenti di UPSHIFT risulta essere l'educazione a una mentalità imprenditoriale, intesa non solo nel senso delle possibilità per la creazione di nuove aziende in un prossimo futuro, ma, soprattutto, come la capacità e lo stimolo a proporre idee e a pensarsi come soggetti dotati di agency, in grado di trasformarle in realtà. In tal senso, i/le ragazzi/e si sono sentiti/e protagonisti/e all'interno di un contesto didattico che non li ha confinati a un ruolo passivo di destinatari di informazione, ma hanno contribuito essi/e stessi/e a plasmarne i contorni. Inoltre, è importante sottolineare come sia emersa anche una linea di continuità con le attività dello scorso anno, il che è un indicatore importante della percezione di una coerenza del percorso intrapreso che non si riduce alle attività effettuate nella singola annualità scolastica.

*L'anno scorso abbiamo fatto solo tre giorni mi pare... sì, tre giorni... in DAD... abbiamo fatto tre giornate, le mattine. La nostra classe era divisa in due gruppi e ognuno di questi gruppi con un tutor ha ideato un mini progetto, ma appunto non dettagliato come questo, solo da esporre in tre minuti... al terzo giorno... tipo il mio gruppo aveva un progetto rivolto agli anziani e le persone fragili, eccetera... il loro gruppo aveva un progetto sul DSA e i problemi dell'apprendimento... e su queste piattaforme con un tutor scrivevamo una scaletta in cui indicavamo i principali obiettivi del progetto. Il terzo giorno tutte le scuole hanno esposto in tre minuti i propri contenuti a dei giudici...*

*- Avete sviluppato sempre siti internet quindi...*

*- Sì a partire dal sito, ma la mia per esempio era più concreta come cosa... con dei volontari che per esempio andavano nelle case... a portare dei libri o durante la quarantena il sostegno per l'informatica e il digitale... pure per comunicare coi nipoti per esempio... invece il loro era più diretto all'aspetto scolastico per i ragazzi col DSA...*

*- Qualcuno che ha lavorato sull'altro progetto e ci spiega cos'era?*

*- Noi volevamo concentrarci su un metodo per aiutare le persone in difficoltà e abbiamo deciso di fare qualcosa in digitale... e poi ci siamo concentrati sugli studenti in difficoltà per poi spingerci sempre di più nell'ambito del DSA... e quindi abbiamo detto ai DSA servono mappe concettuali e aiuti... da qui l'idea di ideare il sito con mappe concettuali e quiz.*

Gli estratti mostrano chiaramente il grado di implicazione dei/le ragazzi/e, restituendoci un punto di vista in cui vengono esposti i risultati della loro creazione. Così come anticipato dai docenti, lungi dall'apparire come un progetto calato dall'alto, esso ha subito un processo di riappropriazione creativa da parte dei partecipanti che ne hanno adattato lo spirito allo specifico contesto dell'istituto scolastico. In particolare, nel caso dell'Istituto Falck, le competenze imprenditoriali si sono produttivamente ibridate con il percorso nel campo dell'assistenza socio-sanitaria, permettendo lo sviluppo di progetti aziendali centrati sull'aiuto e il supporto a popolazioni target socialmente vulnerabili come, per l'appunto, coloro i quali hanno ricevuto diagnosi di DSA o comunque considerati oggetto di Bisogni Educativi Speciali e persone anziane. Una delle note più interessanti dell'estratto, d'altronde, concerne la capacità dimostrata non solo nel proporre un progetto creativo ma, a un secondo livello, nell'unione tra i due progetti elaborati l'anno precedente dai due gruppi diversi. In sostanza, i/le ragazzi/e hanno dimostrato di aver sviluppato e praticato una capacità creativa importante, identificando opportunità e bisogni del loro ambiente e, allo stesso tempo, offrendo una soluzione pratica.

Tali riflessioni sono d'altronde confermate dai risultati dell'Istituto Marignoni, dove i/le ragazzi/e hanno

proposto e sviluppato un progetto aziendale maggiormente in linea con le specificità del loro percorso formativo, sarebbe a dire quello commerciale.

*È nata da un progetto l'anno scorso che era sul vendere i libri... sul vendere e comprare libri, dal nome ecobook. Ecobook viene dalla parola eco e book perché mantiene il nome ecologico e sostenibile mentre book perché la nostra fonte di guadagno e vendita sono comunque i libri... la nostra idea era quella di prendere in prestito i libri ai ragazzi della scuola, che finito l'anno poi avrebbero dovuto privarsene. Perché comunque dal libraccio si spende molto di più rispetto ad anche solo venderli nella scuola... cioè dal libraccio spendi quattro o cinque euro per un libro usato, quindi noi pensavamo di dare una percentuale a loro, di pagarglielo e con il resto dei soldi comunque di usarli per un fondo scolastico, per abbellire la classe in modo tale che lo studio sia più efficiente.*

Anche in questo caso, in linea con l'ipotesi e gli obiettivi di UPSHIFT, gli/le studenti/esse sono riusciti a sviluppare un progetto aziendale con creatività, partendo dal proprio contesto e dall'identificazione di alcune opportunità. Del resto, è importante mettere in evidenza un aspetto ricorrente nei focus group, sarebbe a dire la presenza di elementi di utilità sociale all'interno della riflessione sull'impresa. Come si nota dagli estratti, anche laddove il percorso formativo non si presentasse come immediatamente legato a tematiche sociali, i/le partecipanti hanno mostrato una sensibilità alla questione delle ricadute benefiche del business tutt'altro che scontata. In riferimento all'ecobook, per esempio, viene esternata un'attenzione anche riguardo alla disegualianza economica ("pensavamo di istituirlo proprio in tutte le scuole per far risparmiare gli studenti e le famiglie appunto proprio sul comprare i libri") che, se analizzata nel contesto dell'insieme dei risultati, permette di osservare il carattere di educazione alla cittadinanza insito in UPSHIFT. Si tratta probabilmente di un effetto di successo insito nello sviluppo delle life skills e delle competenze trasversali.

Inoltre, in entrambe le scuole sono emersi risultati positivi anche per quel che riguarda la dimensione riguardante l'apprendimento di competenze finanziarie e di budget. Facendo parte di uno degli aspetti più tecnici tra quelli ricompresi dal progetto, ci sembra fisiologico che i/le ragazzi/e, in particolare all'Istituto Falck, abbiano riportato diverse difficoltà incontrate nell'elaborazione di una verosimile rendicontazione aziendale. Allo stesso tempo, proprio tali prove possono essere considerate l'indice di un reale processo di crescita e di stimolo: come ci è stato raccontato, i partecipanti sono stati infatti "costretti" ad autonomizzarsi, ricercare il supporto più adeguato tra i diversi docenti e hanno messo in moto dei percorsi virtuosi di educazione informale. In tal senso, così come già rilevato nel focus group con i docenti, è possibile affermare che si siano create delle dinamiche in cui è la totalità della comunità educante a uscirne rafforzata.

- Com'è andata?...
- È andata bene...
- Sì bene, in realtà siamo stati aiutati dalla professoressa di diritto che teneva molto a questa parte, quindi ci ha assistito... ma senza di lei non saremmo riusciti a farlo...
- E l'attività vi ha aiutato a capire come si struttura un budget?
- Ci ha aiutato a capire tutta la parte finanziaria di un'azienda... e se in un futuro capitasse saprei di che si parla...

Già dai diversi estratti fin qui mostrati è possibile ricavare un'idea della centralità delle relazioni tra pari nella buona riuscita del progetto. Ovviamente, questa diventa esplicita nel momento in cui siamo andati ad analizzare questa specifica dimensione, domandando ai partecipanti sia come sono evoluti i rapporti tra loro, sia in che modo hanno organizzato il lavoro. In entrambi i casi, abbiamo potuto distinguere due diversi aspetti in cui si è declinata l'attività collettiva, l'uno più importante ai fini dello sviluppo di competenze trasversali, l'altro maggiormente afferente a quelle più strettamente imprenditoriali. Infatti, per prima cosa, i/le ragazzi/e, nonostante i dissidi e le incomprensioni insite all'interno di qualsiasi gruppo classe, sono stati capaci di comprendere l'importanza di una collaborazione che andasse al di là delle idiosincrasie personali al fine di massimizzare i risultati. Sebbene nel caso dell'Istituto Falck, dove il livello di conflittualità era elevato, UPSHIFT non abbia contribuito a migliorare i rapporti tra loro, gli/le studenti/esse sono comunque riusciti a gestire e organizzare una struttura aziendale in cui ognuno giocasse il suo ruolo a partire dalle proprie qualità:



- *Il lavoro in gruppo com'è andato?*
- *Come diceva il Business Plan dovevamo dividerci tipo... in vari manager e per ogni manager c'era un gruppetto che si occupava di qualcosa... io ho fatto per esempio la parte dei power point e della valutazione... mi sono occupata anche di fare dei questionari... quindi proprio come se fosse un'azienda...*
- *Quindi ogni gruppetto ha fatto qualcosa di specifico...*
- *Sì...*

Proprio tali osservazioni ci conducono al secondo degli aspetti in cui si è sostanziato il lavoro collettivo, sarebbe a dire una maggiore conoscenza del mondo imprenditoriale e dell'organizzazione del lavoro. Vale la pena citare a tal proposito anche il punto di vista dei/le ragazzi/e dell'Istituto Marignoni, a riprova della capacità di UPSHIFT di stimolare e produrre simili effetti positivi nei diversi contesti in cui viene implementato:

*Per quanto riguarda l'esperienza penso che siamo cresciuti molto e a parer mio personale abbiamo imparato anche a lavorare in gruppo, cosa che prima forse non riuscivamo a fare e adesso sì... e poi siamo anche cresciuti in ambito professionale perché adesso siamo in stage, cosa che forse ad alcuni prima spaventava un po', però adesso che siamo entrati a far parte di questa cosa qui di creare una mini impresa... ci ha fatto crescere un pochino per quanto riguarda questo, quindi c'è stata una crescita professionale oltre che personale.*

O ancora, sull'organizzazione collettiva dell'azienda:

- *Quindi ognuno aveva un ruolo?*
- *“Sì, chi si occupa di marketing, chi di pubblicizzazione, chi invece... ci sono ad esempio i capi... comunque tutta la classe ha differenti mansioni in questo progetto... cioè nessuno escluso... all'inizio del progetto ci siamo suddivisi in ruoli, con l'aiuto di tutti quanti l'abbiam fatto”.*

In questo caso, le due dimensioni individuate sono direttamente osservate e spiegate dagli/le stessi/e ragazzi/e che sottolineano come la crescita generata dal progetto sia al contempo una crescita personale, nel saper gestire le relazioni con i propri coetanei, e professionale, nella possibilità di conoscere e iniziare a padroneggiare logiche e codici aziendali. È importante sottolineare che, proprio nel caso dell'Istituto Marignoni, l'apprendimento delle capacità necessarie al lavoro di gruppo, in tutte le sue sfaccettature, ritorni come uno dei principali successi ottenuti attraverso UPSHIFT. Questo ha anche comportato l'esercizio di alcune pratiche democratiche necessarie a gestire consensualmente la manifestazione, sempre possibile a ogni fase del processo, di visioni divergenti riguardo la strada da percorrere: “Ne abbiamo parlato apertamente in classe e abbiamo votato per alzata di mano cosa fosse meglio fare... e poi tutti da lì in poi abbiamo preso la stessa strada”. Siamo di fronte a uno sviluppo di abilità che riguardano, ancora una volta, sia le competenze necessarie alla propria vita professionale sia quelle trasversali. Infine, proprio tra queste, è importante evidenziare gli effetti positivi che il progetto ha avuto sull'autoconsapevolezza e la sicurezza in sé stessi. È noto come tali sentimenti siano tanto più carenti quanto più gli/le studenti/esse abbiano traiettorie sociali complesse e si ritrovino in contesti di deprivazione (Fagg, Curtis, et al., 2013; Doi, Fujiwara, et al., 2019). Spesso, una scarsa autostima e una sicurezza vacillante possono anche essere il sintomo di un rapporto conflittuale con l'istituzione scolastica e i suoi giudizi. Proprio per queste ragioni, ci sembra rilevante sottolineare come alcuni dei/le giovani durante i focus group abbiano esternato una soddisfazione importante riguardo al percorso intrapreso e alla crescita percepita.

*Per quanto riguarda il futuro io già sapevo cosa fare (...) però ha aumentato la mia sicurezza perché magari all'inizio ero un po' più timida, facevo un po' fatica a lavorare in gruppo e adesso no, adesso un po' di meno.*

*Mi è servito a relazionarmi con le persone meglio... cioè a far capire cosa voglio da loro e in questo caso cosa posso offrire loro, per lavorare meglio.*

*Sono riuscito a esporre un tema anche solo attraverso la videocamera che magari a molte persone comunque... non so... dà fastidio, si intimoriscono anche solo di fronte a una telecamera... (sono cresciuto, ndr) nel farmi vedere di fronte alla gente, alle persone che comunque mi ascoltano dietro uno schermo...*

Come si evince in particolare dagli ultimi due estratti, è chiaro che tali competenze, oltre a produrre effetti positivi nella relazione con sé stessi, con gli/le altri/e e a contribuire al successo scolastico attraverso una migliorata capacità di esposizione, risultano altrettanto importanti per la futura vita sociale e professionale. In conclusione, se dall'analisi dei focus group emerge un quadro in linea con i risultati ottenuti attraverso la somministrazione dei questionari, la tecnica qualitativa utilizzata ha permesso di approfondirne gli aspetti, mostrando nel dettaglio le specifiche modalità attraverso cui UPSHIFT è riuscito a incidere positivamente nei contesti in cui si è inserito.

### 3. Criticità e raccomandazioni emerse dai Focus Group

L'analisi qualitativa elaborata nelle pagine precedenti ci restituisce una descrizione dettagliata degli effetti percepiti dai molteplici soggetti che hanno partecipato alle attività del programma JA/UNICEF. Nonostante nel complesso i risultati appaiono assolutamente positivi, proprio a partire dal punto di vista dei/le protagonisti/e è possibile sottolineare alcune criticità che sono emerse: queste possono essere già rilevate nelle precedenti riflessioni (e relative citazioni), ma emergono con più forza e chiarezza nel caso del focus group con la classe che ha ottenuto i più bassi rendimenti rispetto agli outcome previsti dal progetto. Si tratta di una circostanza attesa e, d'altronde, scientificamente coerente che, sviluppando un'osservazione laddove l'intervento ha mostrato più difficoltà, si possano disvelare con maggiore chiarezza quei punti deboli che necessiterebbero di essere rinforzati per averne benefici a tutti i livelli. In sostanza, l'analisi di questo focus group ci ha permesso di chiarire anche alcune delle ambivalenze presenti in alcune percezioni raccolte e analizzate nelle altre classi. Ad ogni modo, è possibile affermare che tutte le principali criticità palesatesi fanno riferimento a un unico aspetto delle modalità di implementazione del programma UPSHIFT, sarebbe a dire una percepita carenza di chiarezza dovuta all'assenza di figure in grado di coordinare continuamente le attività preposte. Tale mancanza si è presentata sotto forme diverse (come è logico che fosse, dato il differente posizionamento) nei discorsi dei/le docenti e dei/le adolescenti ma ha attraversato la rilevazione qualitativa. In particolare, gli/le insegnanti hanno evidenziato come abbiano dovuto intervenire per sopperire a questa dimensione, senza tuttavia essere sempre stati dotati degli strumenti necessari a farlo in maniera ottimale.

- *Qualche aspetto da migliorare?*
- *Sì... magari una maggiore interazione di JA con i ragazzi...*
- *(...) ha fatto uno splendido lavoro ma dovremo vederci prima di partire come ci siamo visti ora... dedicarci un paio d'ore, ok partiamo per fare cosa, un suggerimento nostro può aprire gli occhi a voi o un vostro modo di vedere può farci capire delle cose, ma piuttosto che darci da leggere meglio vedersi in questo modo... fare il punto della situazione...*
- *La riunione iniziale in realtà c'è stata però era troppo didattica... siamo docenti di altre materie quindi dovete parlare come parlate con i ragazzi... che ci sia una persona che spiega come stiamo facendo adesso proprio i vari step perché con le slide che rimane lì, no... poi noi siamo peggio dei nostri alunni, non ci mettiamo a studiare le slide a casa...*

Come si evince, vi è stata dunque la sensazione di una confusione nel coordinamento. Da questo sono conseguite alcune difficoltà che, nel caso di una classe con preesistenti ed esacerbati fenomeni di conflittualità scolastica, hanno impedito l'ottenimento di risultati ottimali. Gli estratti che seguono richiamano tutti, in maniera più o meno particolareggiata, a una stessa necessità.

- *Siamo stati un po' lasciati quasi a noi stessi... non abbiamo avuto da tutti il supporto che ci serviva per andare avanti...(...)*
- *Come si potrebbe migliorare allora?*
- *Metterei più cose interattive... leggere diventa poi pesante... metterei cose interattive in modo tale che leggi sì, però devi comunque interagire e stare attento a quello che fai...(...)*
- *Quest'anno abbiamo fatto tutto da soli... l'anno scorso ci hanno seguito... solo due volte per un'ora... abbiamo fatto delle domande, però vabbè...*

Tenendo comunque presente che la forza con cui si sono espresse tali percezioni riguarda evidentemente anche le specificità di questo contesto-classe, ci sembra importante sottolineare come un loro ascolto possa contribuire a un ulteriore miglioramento dei risultati ottenuti.

## 6. Conclusioni

Sulla base dei risultati della valutazione del programma UPSHIFT è possibile fornire una risposta alle cinque domande valutative formulate.

### **Domanda 1 - Il programma UPSHIFT ha contribuito a rafforzare le competenze imprenditoriali dei partecipanti?**

Il programma UPSHIFT si è rilevato valido a rafforzare le competenze imprenditoriali degli studenti, i cui risultati confermano il rafforzamento di tutte le competenze indagate in relazione all'imprenditorialità. I livelli ottenuti dagli studenti nelle competenze imprenditoriali auto percepite e nella propensione al futuro imprenditoriale sono medio-alti e la dimensione dell'autoefficacia risulta essere predittiva della propensione ad avviare un'attività imprenditoriale nel futuro. L'analisi controfattuale conferma l'impatto positivo del programma nell'acquisizione delle competenze imprenditoriali: sia nell'indice complessivo di propensione all'imprenditorialità che nelle sue sottodimensioni, e in particolar modo nell'autoefficacia e nelle competenze imprenditoriali auto percepite, il gruppo sperimentale registra valori maggiori rispetto al gruppo di controllo. L'unica differenza che si riscontra tra studenti con background migratorio e italiani è relativa alla visione del proprio futuro come imprenditori. Infatti, gli studenti con background migratorio registrano un valore inferiore al gruppo di controllo e rispetto al collettivo italiano. Molto probabilmente il programma dà maggiori informazioni rispetto al percorso che si deve intraprendere per diventare imprenditori e questo probabilmente aumenta il grado di incertezza nell'intraprendere questa carriera connotata da un livello alto di insicurezza che rende maggiormente cauti gli studenti con background migratorio.

I risultati ottenuti vengono confermati anche dall'analisi qualitativa. Come ampiamente discusso nella sezione dedicata all'analisi dei focus group, gli studenti intervistati riportano di aver vissuto cambiamenti positivi grazie al programma, in particolare rispetto alle competenze imprenditoriali, nella stimolazione di idee e realizzazione delle stesse, lavori di gruppo e organizzazione del lavoro, come anche competenze maggiormente tecniche come quelle finanziarie e di budget.

I docenti affermano, infatti, che il programma ha dato la possibilità a studenti e studentesse di rafforzare le proprie capacità, in particolar modo nel lavoro di team, nella strutturazione e divisione del lavoro e nelle capacità di organizzazione, favorendo l'acquisizione di nuove metodologie di organizzazione del lavoro e lo sviluppo di idee creative.

### **Domanda 2 - Il programma UPSHIFT ha contribuito a rafforzare le competenze per la vita?**

Complessivamente, il programma UPSHIFT si è dimostrato efficace nel rafforzamento delle competenze per la vita degli studenti partecipanti. Il punteggio medio ottenuto dagli studenti all'indice competenze per la vita si posiziona nell'estremo positivo della scala utilizzata, confermando un buon livello di competenze

per la vita. Nello specifico, si osservano dei punteggi mediamente alti per le 10 competenze indagate, in particolar modo per l'empatia. La ricerca, inoltre, ha confermato la relazione che intercorre tra le competenze per la vita e le competenze legate all'imprenditorialità che sono state analizzate (competenze imprenditoriali, autoefficacia e propensione all'imprenditoria): gli studenti con livelli alti di competenze per la vita possiedono livelli alti di competenze legate all'imprenditorialità. Dall'analisi controfattuale emerge l'impatto positivo, anche se lieve, del programma sul rafforzamento delle competenze per la vita: il punteggio medio ottenuto dal gruppo sperimentale all'indice complessivo è maggiore rispetto a quello del gruppo di controllo. È importante evidenziare che il punteggio medio più alto del gruppo sperimentale vs gruppo trattato si osserva nelle capacità di gestione emotiva e dello stress, competenze che nell'analisi aggregata risultano essere quelle in cui gli studenti sperimentano maggiori difficoltà.

L'analisi qualitativa ha permesso di confermare e approfondire i risultati emersi. I docenti intervistati sottolineano la rilevanza del progetto nello sviluppo di competenze di vita e non solo imprenditoriali.

Gli studenti hanno partecipato in maniera attiva e stimolante, sperimentando e rafforzando le loro competenze di vita, capacità di comunicazione e socio-relazionali. Il programma ha favorito, inoltre, a detta dei docenti, un miglioramento della relazione alunno-insegnante incrementando la fiducia e la collaborazione. Tali risultati emergono anche dalle testimonianze degli studenti che sostengono di aver rafforzato la propria autostima e di aver vissuto una crescita personale, come anche l'impegno e la volontà di aiutare persone in difficoltà realizzando idee progettuali in contesti socio-sanitari, aspetto che può essere collegato all'impatto positivo che ha avuto il progetto sulla dimensione dell'empatia. Risultati di fondamentale importanza che uniscono in maniera sinergica competenze per la vita e competenze imprenditoriali, risiedono nel rafforzamento di capacità di pensiero creativo e critico, presa decisionale e nella capacità di individuare informazioni salienti, problematiche e risorse presenti nell'ambiente, per proporre soluzioni rilevanti per specifici target della comunità.

Come anticipato in precedenza, è opportuno soffermarsi anche sulle criticità emerse durante il focus group effettuato con la classe che ha ottenuto i minori punteggi dalla compilazione dei questionari. Se è vero che, come riferito da alcuni docenti, il gruppo di studenti mostrava un rapporto complesso e conflittuale con l'istituzione scolastica, è importante sottolineare come il programma realizzato da UNICEF e JA Italia, anche in contesti scolastici caratterizzati da un basso rendimento scolastico, possa produrre ulteriori significativi miglioramenti in riferimento alle relazioni interpersonali e all'acquisizione di competenze utili al futuro inserimento lavorativo dei ragazzi.

### **Domanda 3 - I livelli di competenze del XXI secolo acquisite dai partecipanti cambiano a seconda della categoria sociale di riferimento (studenti con background migratorio o italiani / indice di partecipazione culturale / indice di capitale culturale oggettivizzato)?**

L'analisi condotta conferma l'ipotesi iniziale, come anche la letteratura di riferimento, di come fattori contestuali come la deprivazione culturale ed economica del contesto familiare, abbiano un'influenza sull'acquisizione di competenze. Come emerso anche dall'analisi dei dati quantitativi, il programma ha coinvolto un alto numero di studenti provenienti da un contesto socioeconomico e culturale svantaggiato e un'alta percentuale di studenti con background migratorio, a conferma della buona capacità del progetto di agire e implementare azioni rilevanti per i partecipanti.

Gli studenti con background migratori presentano, infatti, un'incidenza maggiore di ripetenze, difficoltà nella carriera scolastica e bassi livelli di capitale culturale oggettivizzato. Rispetto alle competenze acquisite, nelle competenze per la vita non emergono sostanziali differenze. Nella visione del proprio futuro, invece, gli studenti italiani hanno maggiori difficoltà nel proiettarsi nel futuro in relazione alla scelta della propria carriera formativa o professionale.

Dai risultati dell'analisi controfattuale si può affermare che il programma UPSHIFT ha avuto un impatto positivo soprattutto nel sotto-campione di studenti italiani, nonostante i risultati positivi, anche se lievi, ottenuti complessivamente: in tutte le dimensioni e competenze indagate, ad eccezione del pensiero critico e creativo, si registrano differenze positive nei punteggi medi tra gruppo sperimentale (studenti che hanno partecipato al programma) e di controllo (studenti che non hanno partecipato al programma), a differenza del sotto-campione di studenti con background migratori che registrano differenze negative in cinque dimensioni: consapevolezza di sé, pensiero creativo, prendere decisioni, indice delle competenze per la vita e visione del proprio futuro imprenditoriale. I punteggi più bassi registrati in alcune dimensioni delle



competenze auto-percepiti, molto probabilmente devono essere interpretati non come una capacità ridotta di accrescimento delle proprie competenze ma piuttosto come una maggiore consapevolezza dei propri punti di forza e debolezza e una visione oggettiva dell'apprendimento di queste competenze.

Come emerso dai risultati, bassi livelli di capitale culturale oggettivizzato e di partecipazione culturale registrano valori medi più bassi nei voti ottenuti dagli studenti. Tale trend non emerge solamente in relazione alle performance scolastiche ma anche in relazione alle competenze del XXI secolo: maggiore è il livello di capitale culturale oggettivizzato e di partecipazione ad attività extrascolastiche e culturali, più alto è il punteggio medio ottenuto dall'indice delle competenze del XXI secolo.

#### **Domanda 4 - I contesti, i metodi di insegnamento e altri fattori non considerati a inizio del progetto hanno favorito o contrastato l'acquisizione di competenze del XXI secolo e l'inclusione?**

Dall'analisi dei dati qualitativi emergono sia alcune delle difficoltà, già riscontrate dai docenti, nel portare a termine gli obblighi di didattica ordinaria, sia la rilevanza del progetto nello sviluppo delle competenze trasversali per la vita e delle competenze imprenditoriali. Tra i fattori che hanno favorito il raggiungimento dei risultati attesi, vi è sicuramente la partecipazione attiva degli insegnanti, figure che nel programma hanno un ruolo centrale e che possono veicolare l'acquisizione di competenze agendo da educatori e da mediatori, così favorendo l'inclusione. La collaborazione del corpo docente viene infatti descritta dagli intervistati in termini di risultati ottenuti grazie al progetto e come aspetto positivo: la partecipazione attiva, la contaminazione di saperi e la collaborazione hanno permesso di ottimizzare risorse, valorizzare le competenze di ogni docente, favorire l'iniziativa personale e di realizzare le attività in maniera efficace. Per il rafforzamento delle competenze imprenditoriali, a conferma della letteratura di riferimento, rilevante è stato il metodo di insegnamento e il modello del learning-by-doing, che hanno permesso "l'assimilazione di competenze" grazie all'immedesimazione nel ruolo aziendale, alla sperimentazione degli aspetti organizzativi tipici delle imprese e alla transizione scuola-lavoro.

La riuscita sinergia e commistione tra l'ambiente e le materie scolastiche e gli obiettivi del programma UPSHIFT hanno facilitato la generalizzazione delle conoscenze e competenze imprenditoriali acquisite nei contesti di vita quotidiana, permettendo l'emergere di idee innovative che si sono concretizzate in prodotti utili per la comunità; mentre il contesto educativo e la metodologia adottata hanno favorito il protagonismo degli studenti e la loro partecipazione attiva.

Altro fattore abilitante risiede nella continuità temporale del programma UPSHIFT, aspetto che nella generazione di un impatto sociale positivo assume estrema importanza anche in termini di sostenibilità nel tempo dei cambiamenti generati.

#### **Domanda 5 - I partecipanti hanno acquisito competenze del XXI secolo, in ipotesi, rilevanti ai fini della loro inclusione sociale?**

Come discusso nell'analisi dei focus group, anche se la ricerca non ha indagato con metodi quantitativi la dimensione dell'inclusione sociale, si può sostenere l'ipotesi che il programma UPSHIFT abbia agito a favore dello sviluppo dell'inclusione dei partecipanti. Le competenze legate al mondo dell'imprenditorialità si sovrappongono, in maniera non solo complementare ma anche integrata, alle competenze per la vita, competenze che favoriscono un maggiore adattamento all'ambiente e al successo di studenti e studentesse. Tali capacità sono fondamentali per riuscire a realizzare ambizioni e aspirazioni, l'agency e strutturare consapevolmente il proprio futuro, oltre a rappresentare uno strumento per la vita democratica e per l'inclusione nella società.

Rispetto all'inclusione sociale, i risultati della presente ricerca

evidenziano l'impegno degli studenti nel proporre soluzioni alternative e creative di utilità sociale, la loro sensibilità su tematiche sociali e l'intento di aiutare persone vulnerabili, azioni a carattere educativo e di cittadinanza, capaci di contrastare l'esclusione e l'emarginazione sociale.

Come anche riportato nelle Linee guida nazionali per l'orientamento permanente del Ministero dell'Istruzione (MI), la rilevanza di azioni, come quelle intraprese nel programma UPSHIFT, capaci di orientare gli studenti nelle proprie scelte future, "assume un valore permanente nella vita di ogni persona, garantendone lo sviluppo e il sostegno nei processi di scelta e di decisione con l'obiettivo di promuovere l'occupazione attiva, la crescita economica e l'inclusione sociale" (Miur, 2014).



L'orientamento scolastico e formativo, quindi, può essere considerato come un processo educativo in ottica di Lifelong learning che deve necessariamente operare su competenze trasversali come il problem solving, la creatività e il pensiero critico, le capacità di comunicazione e socio-relazionali, per favorire processi di inclusione. L'inclusione sociale fa riferimento a opportunità, risorse e capacità e viene definita come la misura in cui individui e popolazioni hanno la possibilità di scegliere e la capacità di partecipare alla vita sociale (Hayes, Gray e Edwards, 2008; Australian Bureau of Statistics, 2011). Il percorso formativo e l'istruzione assumono quindi centralità nel concetto di inclusione sociale perché forniscono agli individui le competenze necessarie per instaurare legami e reti sociale, operare scelte sulla base di informazioni rilevanti e partecipare alla vita culturale, economica e politica della propria comunità (Klasen, 2000; Australian Bureau of Statistics, 2011), rappresentando quindi un fattore di protezione contro l'esclusione sociale. Tali considerazioni assumono ancor più rilevanza per target "a rischio" come, ad esempio, nel caso di persone con disabilità, difficoltà linguistiche, con un background culturale differente o di persone con uno status socio-economico svantaggiato che si prefigura, inoltre, come caratteristica "ereditaria" tra generazioni soprattutto in relazione alla condizione economica e al rischio di dispersione scolastica. Il programma, si caratterizza in questo senso, come azione protettiva contro l'esclusione sociale mitigando e operando a favore dei crescenti bisogni degli studenti, soprattutto in un periodo storico che ha visto negli ultimi due anni gli effetti della pandemia COVID-19, a cui si è aggiunto il recente conflitto russo-ucraino in corso, e l'acutizzarsi della crisi climatica ed energetica. Tutti elementi che hanno accresciuto il livello di incertezze esistenziale e che minano la possibilità di vedersi proiettati nel futuro, inasprando le già presenti difficoltà.

## 7. Raccomandazioni

Risulta importante domandarsi quali possano essere le strategie di miglioramento del programma affinché riesca a produrre effetti maggiormente impattanti tramite la sua azione educativa anche laddove il contesto scolastico risulti caratterizzato da condizioni più svantaggiate, come ad esempio più alti tassi di dispersione scolastica, percentuali più alte di studenti con background migratorio e medie Invalsi più basse, che possono sfociare in un clima di demotivazione e di sfiducia nelle possibilità di riuscita dell'azione pedagogica.

Al fine di perseguire questo obiettivo, per la prossima annualità si raccomandano i seguenti aspetti da prendere in considerazione, sistematizzati di seguito sulla base dei 6 indicatori di valutazione OECD (Rilevanza, Coerenza, Efficienza, Efficacia, Impatto, Sostenibilità).

### Rilevanza del programma

- Il programma si è dimostrato rilevante nell'intervenire sui bisogni e le necessità di studenti e studentesse in condizione di svantaggio socioeconomico e a rischio di dispersione scolastica. Come emerso dai focus group rivolti a studenti e docenti, entrambe le suddette categorie coinvolte nelle attività progettuali hanno espresso l'esigenza di un potenziamento in relazione all'acquisizione e al rafforzamento delle competenze del XXI secolo. Inoltre, i risultati della ricerca valutativa confermano l'importanza di rafforzare ulteriormente le attività progettuali per ragazzi con background migratorio e con un basso livello di capitale culturale oggettivizzato, target maggiormente a rischio di dispersione scolastica.

### Coerenza del programma

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

## Efficienza del programma

- L'impegno e il ruolo degli insegnanti dovrebbero essere maggiormente palesati fin dall'inizio del processo di selezione degli insegnanti partecipanti alla formazione.
- Le criticità emerse, come rilevato nella sezione "Criticità e raccomandazioni emerse dai Focus Group", riguardano la difficoltà riscontrata da insegnanti e studenti/esse nel coordinare le attività e la necessità espressa di essere più seguiti lungo le differenti fasi del progetto. Al fine rispondere in modo efficace a queste criticità e agevolare maggiormente il lavoro dei docenti, l'attività di coordinamento e sostegno al gruppo classe, sarebbe opportuno potenziare la presenza del facilitatore esterno. La presenza di una figura, esterna al contesto dell'istituto, con il compito di sostenere le attività promosse potrebbe migliorare questo aspetto, così come la messa a disposizione di strumenti interattivi con i quali sostenere il processo di implementazione.
- Dall'analisi qualitativa è emerso che un maggior grado di autonomia è fondamentale nei processi di costruzione di agency. Partendo proprio dal punto di vista dei ragazzi e delle ragazze incontrati/e, si suggerisce di prendere in considerazione la possibilità di una maggiore attenzione all'accompagnamento continuativo degli studenti nello svolgimento di UPSHIFT, così da condurre all'autonomia generando processi virtuosi all'interno del gruppo classe.

## Efficacia del programma

- I risultati emersi dall'analisi qualitativa sono estremamente positivi, anche se l'analisi controfattuale ha registrato una differenza negativa tra i punteggi medi del gruppo di controllo e il gruppo sperimentale rispetto alla consapevolezza di sé, pensiero creativo e alla capacità di prendere decisioni, soprattutto negli studenti con background migratorio. Per rafforzare ed innovare i percorsi di apprendimento si raccomanda di attivare dei corsi sulle competenze trasversali per i docenti;
- Circa un quinto degli studenti mostra difficoltà nell'immaginarsi nel futuro (circa il doppio gli studenti italiani rispetto agli studenti con background migratorio), di conseguenza è necessario rafforzare e ampliare l'attività di orientamento formativo e/o professionale. L'attività di orientamento dovrebbe essere la prosecuzione ideale del percorso del programma che fornisce elementi utili alla comprensione del mercato del lavoro e dei suoi meccanismi. Quindi sarebbe di estrema utilità aggiungere una tappa finale al programma per mappare le competenze acquisite e riflettere sul proprio futuro.
- Le abilità relative alla gestione dello stress e delle emozioni hanno registrato dei punteggi medi più bassi. Quindi, si raccomanda di rafforzare delle azioni specifiche per accrescere queste abilità. Inoltre, si consiglia per la prossima annualità di effettuare un approfondimento di ricerca (con approccio qualitativo) sulle competenze per la vita che hanno registrato bassi livelli di accrescimento (consapevolezza di sé, pensiero creativo, capacità di prendere decisioni) al fine di rintracciare elementi latenti che influiscono negativamente su tali competenze e attivare strategie maggiormente efficaci all'acquisizione di queste.
- Dai dati qualitativi, laddove le classi presentavano già un alto livello di conflittualità preesistente, il programma non sembrerebbe aver prodotto un impatto duraturo nel miglioramento delle relazioni all'interno del gruppo classe. In tali casi, pur permettendo di apprendere a gestire i conflitti, obiettivo tutt'altro che irrilevante nei processi di maturazione del sé, i rapporti tra pari sono rimasti invariati. Laddove necessario, il programma potrebbe quindi prevedere maggiori azioni orientate al rafforzamento di competenze socio-relazionali, anche includendo e dando maggiore enfasi a queste dimensioni nelle già presenti attività di gruppo, che hanno prodotto risultati estremamente positivi in termini di capacità di team work, organizzazione e identificazione di ruoli e compiti.

## Impatto del programma

- Il programma, come dimostrato dai risultati della valutazione, è stato efficace nell'accrescimento delle competenze del XXI secolo e di conseguenza ha avuto un impatto sui percorsi dei singoli studenti e dei gruppi classe che dopo la partecipazione al programma si sono muniti di nuovi strumenti per far fronte alla complessità sociale. Non possiamo affermare con evidenza empirica l'impatto di questo percorso sul tasso di dispersione in quanto lo studio pilota, sperimentato in parallelo, ha palesato sin dalle sue fasi iniziali dei limiti. Il più rilevante è stato l'impossibilità di accedere ai dati disaggregati dei singoli studenti, che avrebbero permesso di effettuare delle analisi accurate e puntuali. Per superare tale limite è necessario sviluppare uno studio pilota in collaborazione con il Ministero dell'Istruzione affinché si possano utilizzare i dati dell'anagrafica scolastica e realizzare uno studio retrospettivo sugli studenti che hanno partecipato al Programma UPSHIFT così da ottenere risultati validi alla validazione dell'ipotesi che il programma è rilevante al contrasto della dispersione scolastica.

## Sostenibilità del programma

- Si raccomanda infine di potenziare le attività di formazione e sostegno al corpo-docente. Si tratta di un rafforzamento delle competenze di attori chiave del programma che garantirebbe una maggiore sostenibilità nel tempo permettendo agli insegnanti di proseguire nel lavoro cominciato durante il progetto, indipendentemente dal suo termine formale. Tale suggerimento, del resto, emerge dalle parole stesse dei docenti che, durante i focus group, hanno palesato il bisogno di essere seguiti con più continuità anche da un punto di vista formativo.

# Bibliografia

- Ambrosini M. e Molina S. (a cura di), 2004, *Seconde generazioni. Un'introduzione al futuro dell'immigrazione in Italia*, Torino, Edizioni della Fondazione Agnelli
- 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*.
- Augelli A. - Lombi L. - Triani P., *La scuola: approdo e ripartenza. La progettualità formativa in relazione a bisogni e risorse dei MSNA*, 2018 in Traverso A. (a cura di), *Infanzie movimentate*, FrancoAngeli, Milano 2018, pp. 144-158.
- Australian Bureau of Statistics (ABS) 2011. *Perspectives on education and training: social inclusion*.
- Autio, E., Keeley, R. H., Klofsten, M., Parker, G. G. C., & Hay, M. 2001. *Entrepreneurial Intent among Students in Scandinavia and in the USA*. *Enterprise & Innovation Management Studies*, 2(2): 145-160.
- Ballarino G., Checchi D. (a cura di), 2006, *Sistema scolastico e disuguaglianza sociale. Scelte individuali e vincoli strutturali*, Il Mulino, Bologna.
- Bandura A., 1986, *The Social Foundations of Thought and Action*. Englewood Cliffs: Prentice-Hall.
- Bandura A., 1994. *Self-efficacy*. In V. S. Ramachandran (Ed.), *Encyclopedia of human behavior* (Vol. 4, pp. 71-81). New York: Academic Press (Reprinted in H. Friedman [Ed.], *Encyclopedia of mental health*. San Diego: Academic Press, 1998).
- Barban N., White M. J., *Immigrants' children's transition to secondary school in Italy*, «*International Migration Review*», n. 45 (3), 2011, pp. 702-726.
- Baschiera B. & Tessaro F., 2015, *Lo spirito di iniziativa e l'imprenditorialità. La formazione di una competenza interculturale nei preadolescenti*. *Formazione & Insegnamento*, XIII(1), 297-317.
- Beck U., 2013, *La società del rischio. Verso una seconda modernità*, Carocci Editore, Roma.
- Besozzi E., 2001, *La scuola*, in "Sesto Rapporto sulle migrazioni", Fondazione Cariplo-Ismu, 2000, Franco Angeli, Milano.
- Bird B., 1988, *Implementing Entrepreneurial Ideas: The Case for Intention*. *Academy of Management Review*, 13(3): 442-453.
- Bukodi E. e Goldthorpe J.H., 2013, *Decomposing «Social Origins»: the effect of parents' class, status, and education on the educational attainment of their children*, «*European Sociological Review*», 29, pp. 1024-1039.
- Capperucci, D., 2017, *Contrasto alla povertà educativa e sviluppo delle competenze: un'analisi transnazionale all'interno dei Paesi OCSE*. *Lifelong Lifewide Learning*, 13(30), 1-19.
- Checchi D., 2010, *Percorsi scolastici e origini sociali nella scuola italiana*, *POLITICA ECONOMICA / a. XXVI*, n. 3.
- Chell E. et al. (2009). *The Identification and Measurement of innovation characteristics of young people: Development of the Youth Innovation Skills Measurement Tool*. (NESTA) Londra.
- Chen C. C., Greene P. G., & Crick A. (1998). *Does entrepreneurial self-efficacy distinguish*. *Journal of Business Venturing*, 13(4): 295.
- Coleman James S., 1988, "Social Capital in the Creation of Human Capital." *American Journal of Sociology*, 94 (s1): S95-S120. doi:10.1086/228943.
- Commission, E., 2008, *European Commission Expert Group: Entrepreneurship in higher education, especially within non-business studies*. Retrieved November, 13, 2009, from [http://ec.europa.eu/enterprise/newsroom/cf/itemshortdetail.cfm?item\\_id=3366](http://ec.europa.eu/enterprise/newsroom/cf/itemshortdetail.cfm?item_id=3366).
- Corbetta P., 1999, *Metodologia e tecniche della ricerca sociale*, Il Mulino, Milano.
- Davidsson P., 1995, *Determinants of entrepreneurial intentions*, RENT IX Workshop, Piacenza, Italy, Nov. 23-24, 1995.
- Davidsson P., 2007, *Method challenges and opportunities in the psychological study of entrepreneurship*. In J. R. Baum, M. Frese & R. A. Baron (Eds.), *The psychology of entrepreneurship*: 287-323. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.

- Davidsson P. and Benson H., 2003, "The Role of Social and Human Capital Among Nascent Entrepreneurs.", *Journal of Business Venturing* 18 (3): 301–331. doi:10.1016/S0883-9026 (02)00097-6.
- De Leonardis O., Deriu M. (a cura di), 2012, *Il futuro nel quotidiano. Studi sociologici sulla capacità di aspirare*, Egea, Milano.
- De Luca Picione G.L. Learnfare, 2014, *Nuove politiche sociali e promozione delle capacità attraverso l'apprendimento permanente: attori e utenti dei CPIA nei contesti locali*, Giappichelli, Torino 2014.
- Dershem L., 2016, *Employability Assessment Tool*. Save the Children US, Washington DC
- 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
- Eagly A. H., & Chaiken S., 1993, *The psychology of attitudes*. San Diego, CA: Harcourt BraceJovanovich.
- *Entrepreneurship & Regional Development*, 5(4): 315- 330.
- *Entrepreneurship: Theory & Practice*, 18(3): 91-104.
- *European Commission/EACEA/Eurydice/Cedefop, 2014-2021. Tackling Early Leaving from Education and Training in Europe: Strategies, Policies and Measures. Eurydice and Cedefop Report. Luxembourg: Publications Office of the European Union.*
- Facione P. A., Facione N. C., & Giancarlo C. A. F., 2001, *California critical thinking disposition inventory: CCTDI*, California Academic 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.
- Favaro G., 2000, *Bambini e ragazzi stranieri in oratorio. Riflessioni a partire da una ricerca*, in Aa. Vv., *Costruire spazi di incontro. Comunità cristiana e minori stranieri*, Centro Ambrosiano, Milano
- *Fondazione ISMU, 2019, A un bivio. La transizione alla vita adulta dei minori stranieri non accompagnati in Italia. UNICEF, UNHCR e OIM, Roma.*
- Frisina, A., 2010, *Focus Group. Una guida pratica*, Il Mulino, Bologna.
- GEM. 2011. *Global Entrepreneurship Monitor: 2010 Global Monitor*. Retrieved May, 22, 2011, from <http://www.gemconsortium.org/download/1306063978798/GEM%20GLOBAL%20REPORT%202010rev.pdf>.
- Greve A., and J. W. Salaff, 2003, "Social Networks and Entrepreneurship." *Entrepreneurship Theory and Practice* 28 (1): 1 – 22. doi:10.1111/1540-8520.00029.
- Grigt S., (2017) *Il viaggio della speranza. L'istruzione dei minori rifugiati e non accompagnati in Italia*, *Education International Research*, UIL Scuola, Roma.
- Hadiyanto N., Moehamin, and Yuliusman (2017) *Assessing Students And Graduates Soft Skills, Hard Skills And Competitiveness. PEOPLE: International Journal of Social Sciences*, 3 (2). pp. 1885-1906.
- Hayes A., M. Gray and B. Edwards, 2008, *Social Inclusion: Origins, concepts and key themes*, Australian Institute of Family studies, prepared for the Social Inclusion Unit, Department of Prime Minister and Cabinet Canberra.
- Hennik M., 2014, *Focus Group Discussions*, Oxford University Press, Oxford.
- Hoskins B., and Liu L. 2019, *Measuring life skills in the context of Life Skills and Citizenship Education the Middle East and North Africa: United Nations Children's Fund (UNICEF) and the World Bank.*
- JA Sweden, 2014, 'The effects of education and training in entrepreneurship – A long-term study of JA Sweden alumni labour potential and business enterprise.'
- JA Worldwide, 2014, 'Impact: Making a Measurable difference. Statistics and Stories from the field'.
- Kallio J.M., Kauppinen T.M. e Erola J., 2014, *Cumulative Socio-economic Disadvantage and Secondary Education in Finland*, «European Sociological Review».
- Kolvereid L., & Moen O., 1997, *Entrepreneurship among business graduates: Does a major in entrepreneurship make a difference?* *Journal of European Industrial Training*, 21(4/5): 154-160.
- Krueger Jr N. F., & Brazeal D. V., 1994, *Entrepreneurial Potential and Potential Entrepreneurs*.
- Krueger Jr, N. F., & Reilly, M. D., 2000, *Competing models of entrepreneurial intentions. Journal of Business Venturing*, 15(5/6): 411.
- Krueger N., 1993, *The Impact of Prior Entrepreneurial Exposure on Perceptions of New Venture Feasibility and Desirability. Entrepreneurship: Theory & Practice*, 18(1): 5-21.
- Krueger N., F. Reilly, M. D. & Carsrud A. L., 2000, *Competing models of entrepreneurial intentions. Journal of Business Venturing*, 15: 411– 432. models of entrepreneurial intentions. *Journal of Business Venturing*, 15: 411– 432.
- Krueger N., & Carsrud A., 1993, *Entrepreneurial intentions: Applying the theory of planned behaviour*.
- Lackeus M., 2015, *Entrepreneurship in Education. What, why, when, how*. Retrieved from <http://www.oecd.org/cfe/leed/BGP-Entrepreneurship-in-Education.pdf>
- Linan F., & Chen Y. W., 2009, *Development and Cross-Cultural Application of a Specific Instrument to Measure Entrepreneurial Intentions. Entrepreneurship Theory and Practice*, 33(3): 593-617.
- Lumpkin G. T., & Dess G. G., 1996, *Clarifying the entrepreneurial orientation construct and linking it to performance. Academy of Management Review*, 21(1), 135 – 172.
- Martuccelli D., 2015, *Les deux voies de la notion d'épreuve en sociologie, Sociologie*, 1 (Vol. 6), p. 43-60.
- Mauceri S., 2006, *Per la qualità del dato nella ricerca sociale. Strategie di progettazione e conduzione dell'intervista con questionario*, FrancoAngeli, Milano.
- Milana M., Holford J. (Eds.), 2014, *Adult Education Policy and the European Union Theoretical and Methodological*



- *Perspectives*, Sense Publishers, Rotterdam.
- Miller D. 1983. *The correlates of entrepreneurship in three types of firms*. *Management Science*, 29(7), 770 – 791.
- Miller D., & Friesen P. H., 1982, *Innovation in conservative and entrepreneurial firms: Two models of strategic momentum*. *Strategic Management Journal*, 3, 1 – 25.
- Miller, D., & Friesen, P. H. (1983). *Strategy-making and environment: The third link*. *Strategic Management Journal*, 4, 221 – 235.
- Miur, 2014, *Linee guida nazionali per l'orientamento permanente*.
- Moberg et al., 2004, *How to assess and evaluate the influence of entrepreneurship education*. (ASTEE Project). Odense.
- Mwasalwiba E. S., 2010, *Entrepreneurship Education: A Review of Its Objectives, Teaching Methods, and Impact Indicators*. *Education & Training*, 52(1): 20-47.
- Noble K.G. e altri, 2015, *Family income, parental education and brain structure in children and adolescents*, «*Nature Neuroscience*», 18, pp. 773-778
- O'Connor, A., 2013, 'A conceptual framework for entrepreneurship education policy: Meeting government and economic purposes'. *Journal of Business Venturing*, 28(4), 546-563.
- ONU, 1989, *Convenzione ONU sui diritti dell'infanzia e dell'adolescenza (Convention on the Rights of the Child – CRC)*
- Orlikowski W.J., 2010, "The Sociomateriality of Organizational Life: Considering Technology in Management Research". *Cambridge Journal of Economics*, 34 (1), 125-41.
- Palmas L. Q., 2006, *Prove di seconde generazioni: giovani di origine immigrata tra scuole e spazi urbani (Vol. 28)*. FrancoAngeli.
- Pitzalis M., 2019, *Una sfida per la scuola. I CPIA come punto di incontro tra policy formative e policy migratorie in Italia*, in M. Colombo e F. Scardigno (a cura di), *La formazione dei rifugiati e dei minori stranieri non accompagnati. una realtà necessaria*, Vita e Pensiero, 2019.
- Rossi P., Freeman H., & Lipse M., 1999, *Evaluation A systematic approach (6th ed.)*. Thousand Oaks, CA Sage Publications.
- Rumbaut R., 1997, *Assimilation and its discontents: between rhetoric and reality*, in "International Migration Review", vol. 31, n.4, pp. 923-960.
- Santerini M., 2016, *La povertà, sfida all'educazione*. In Gnocci, R. & Mari, G., *Le vecchie e le nuove povertà come sfida educativa*, Milano: Università Cattolica del Sacro Cuore, 19-26
- Save the Children, 2017, *Skills To Succeed. The Employability Assessment Tool Administrator's Handbook*
- Save The Children, 2018, *Nuotare contro corrente. Povertà educativa e resilienza in Italia*.
- Save the Children, 2020, *Riscriviamo il futuro. L'impatto del Coronavirus sulla povertà educativa*, [https://s3.savethechildren.it/public/files/uploads/pubblicazioni/limpatto-del-coronavirus-sulla-poverta-educativa\\_0.pdf](https://s3.savethechildren.it/public/files/uploads/pubblicazioni/limpatto-del-coronavirus-sulla-poverta-educativa_0.pdf)
- Scriven M., 1967, *The methodology of Evaluation*, in R. Staker (a cura di), *Perspectives of Curriculum Evaluation*, Rand McNally, Area Chicago
- Shapero A., & Sokol L., 1982, *The social dimensions of entrepreneurship*. In C. Kent, Sexton, D., Vesper, K. (Ed.), *Encyclopedia of Entrepreneurship: 72-90*. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice-Hall, Inc.
- Shapiro S. - Farrelly R. - Curry M.J., (2018) *Educating Refugee-background Students. Critical Issues and Dynamic Contexts, Multilingual Matters*.
- *Social Skills Improvement System Rating Scales (SSIS-RATING SCALE) - SOCIAL-EMOTIONAL LEARNING EDITION (SEL)* Gresham & Elliot, 2008
- Stajkovic A. D., & Luthans F., 1998, *Self-efficacy and workrelated performance: A meta-analysis*. *Psychological Bulletin*, 124: 240–261.
- Sutton, 2016, *Measuring the Effects of Self-Awareness: Construction of the Self-Awareness Outcomes Questionnaire (SAOQ)* *Europe's Journal of Psychology*, Vol. 12(4), 645–658,
- UNICEF, *Basis for a European Child Guarantee Action Plan in Italy*, <https://www.datocms-assets.com/30196/1659357997-deep-dive-full-it.pdf>
- USAID, 2015, *Workforce Connections: Key 'Soft Skills' that Foster Youth Workforce Success: Toward a Consensus across Fields*, *Child Trends*
- Vossen H.G.M., Piotrowski J.T., Valkenburg P.M., 2015, *Development of the Adolescent Measure of Empathy and Sympathy (AMES)*. *Personality and Individual Differences*, 4, 66-71.
- Williams F., 1994, *TCD. Test della creatività e del pensiero divergente*. Edizioni Erickson.
- Zhou M., Ee J., 2012, *Development and Validation of the Social Emotional Competence Questionnaire (SECQ)*, *The international Journal of Emotional Education*

# Allegati

## ALLEGATO 1

# Idee In Azione per UPSHIFT 2022

## Questionario studenti secondaria di secondo grado



Ciao! Di seguito ti faremo delle domande su di te, le tue abitudini e aspirazioni future. Compila il questionario mettendo una crocetta sulla casella che indica la tua risposta. Per alcune domande troverai 5 caselle da 1, il punteggio più basso, a 5 il punteggio più alto.

Ti chiediamo di leggere attentamente le domande e rispondere con la massima sincerità. Non esistono risposte giuste o sbagliate, ma solo risposte che sono giuste per te. Le tue risposte saranno anonime e trattate in modo aggregato rispettando la normativa sulla privacy.

Per noi è importante quello che tu pensi!



### 1- Indica il tuo Istituto Scolastico

Scegli solo una delle seguenti:

- Scegli solo una delle seguenti:
- Scegli solo una delle seguenti:

### 2- Indica quale classe stai frequentando

Scegli solo una delle seguenti:

- 1° superiore
- 2° superiore
- 3° superiore
- 4° superiore
- 5° superiore

### 3- Indica la sezione della tua classe

Scegli solo una delle seguenti:

- A  F  M
- B  G  N
- C  H  O
- D  I  P
- E  L

### 4- Quanti libri ci sono approssimativamente a casa tua (esclusi i libri di scuola)? Considera che ogni metro di scaffale contiene circa 40 libri.

Scegli solo una delle seguenti:

- 0-10 libri
- 11-25 libri
- 26-100 libri
- 101-200 libri
- 201-500 libri
- Più di 500 libri

### 5- A casa hai

Scegli una risposta appropriata per ciascun elemento:

- |  | SI                    | NO                    |
|--|-----------------------|-----------------------|
| Un posto tranquillo per studiare             | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Un computer che puoi utilizzare quando studi | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Una scrivania per fare i compiti             | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Un collegamento ad internet                  | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Una camera tutta tua                         | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |

6- Di seguito è riportato un elenco di affermazioni che riguardano i tuoi sentimenti e le tue abilità. Indica su una scala da 1 a 5 quanto sei d'accordo con le seguenti affermazioni:

Scegli una risposta appropriata per ciascun elemento:

1-Per niente | 2-Poco | 3-Abbastanza | 4-Molto | 5-Moltissimo

1 2 3 4 5  
○○○○○

Riesco a far capire le mie idee in modo chiaro

○○○○○

Ascolto e presto attenzione per capire e imparare cose nuove

○○○○○

Ascolto con attenzione prima di rispondere a qualcuno

○○○○○

Sono dispiaciuto quando un mio amico si sente triste

○○○○○

Spesso riesco a capire come si sentono le persone ancor prima che me lo dicano

○○○○○

Quando incontro delle difficoltà cerco di trovare delle soluzioni creative

○○○○○

Mi piace fantasticare sulle cose che potrei fare

○○○○○

Quando mi imbatto in una difficoltà cerco di osservarla da diversi punti di vista

**7- Negli ultimi 12 mesi, quante volte, pressappoco, sei andato a:**

Scegli una risposta appropriata per ciascun elemento:

1-Mai | 2-1/3 volte | 3-4/6 volte | 4-7/12 volte | 5-Più di 12 volte

1 2 3 4 5

Teatro

○○○○○

Cinema

○○○○○

Museo, mostre

○○○○○

Concerti di musica classica, opera

○○○○○

Altri concerti di musica

○○○○○

Siti archeologici, monumenti

○○○○○

**8- Leggi quotidiani (anche online) almeno una volta alla settimana?**

Scegli solo una delle seguenti:

No

Sì, uno o due giorni

Sì, tre o quattro giorni

Sì, cinque o sei giorni

Sì, tutti i giorni

**9- Negli ultimi 12 mesi hai letto più di 3 libri? (Indica solo i libri letti per motivi non strettamente scolastici o professionali)**

Scegli solo una delle seguenti:

Sì

No

**10- Di seguito è riportato un elenco di affermazioni che riguardano i tuoi sentimenti e le tue abilità. Indica su una scala da 1 a 5 quanto sei d'accordo con le seguenti affermazioni:**

Dai una risposta per ogni riga:

1-Per niente | 2-Poco | 3-Abbastanza | 4-Molto | 5-Moltissimo

1 2 3 4 5

Cerco di capire le situazioni senza farmi influenzare dalle mie emozioni e dalle opinioni degli altri

○○○○○

Prima di esprimere il mio punto di vista cerco di informarmi il più possibile sull'argomento

○○○○○



**13- Di seguito è riportato un elenco di affermazioni che riguardano i tuoi sentimenti e le tue abilità. Indica su una scala da 1 a 5 quanto sei d'accordo con le seguenti affermazioni:**

Dai una risposta per ogni riga:

**1-**Per niente | **2-**Poco | **3-**Abbastanza | **4-**Molto | **5-**Moltissimo

- |   |                       |                       |                       |                       |                       |
|---|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|
| Capisco i miei stati d'animo e sentimenti   | 1                     | 2                     | 3                     | 4                     | 5                     |
|   | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Faccio sapere alle persone quando c'è un problema                                 | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Sono consapevole delle mie capacità e dei miei limiti                             | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Quando sono arrabbiato con qualcuno, aspetto di calmarmi prima di discutere       | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Riesco a controllare il modo in cui mi sento quando succede qualcosa di brutto    | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Rimango calmo quando le cose vanno male   | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Riesco a mantenere la calma in situazioni di stress                               | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Riesco a gestire l'ansia in situazioni nuove e inaspettate                        | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Quando sono agitato e stressato riesco a capire come comportarmi per stare meglio | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Riesco a lavorare insieme agli altri e a rispettare le loro idee                  | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Mi scuso sempre quando faccio qualcosa che ferisce i miei amici                   | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Cerco di perdonare gli altri quando mi chiedono scusa                             | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |

- |   |                       |                       |                       |                       |                       |
|---|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|
| Prima di prendere una posizione rifletto sui diversi punti di vista espressi dagli altri  | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Quando prendo una decisione, considero sempre le conseguenze delle mie scelte             | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Prima di fare qualcosa penso agli aspetti positivi e negativi                             | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Prima di prendere una decisione valuto le alternative e le diverse possibilità            | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Sono capace di individuare problemi e proporre soluzioni                                  | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Risolvero un problema utilizzando diverse informazioni                                    | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Riesco ad osservare un problema da diversi punti di vista e trovare la soluzione migliore | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |

**11- Hai ripetuto qualche anno scolastico?**

Scegli solo una delle seguenti:

- No
- Sì, 1 anno
- Sì, 2 anni
- Sì, più di 2 anni

**12- Che voti hai nelle seguenti materie?**

Dai una risposta per ogni riga

- |                      |                       |                       |                       |                       |                       |                       |                       |                       |                       |                       |
|----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|
|                      | 1                     | 2                     | 3                     | 4                     | 5                     | 6                     | 7                     | 8                     | 9                     | 10                    |
| Matematica           | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Italiano             | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Voto finale generale | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |

#### 14- Come ti immagini tra 5 anni?

Scegli solo una delle seguenti:

- Studente universitario
- Apprendista
- Lavoratore
- Imprenditore
- Disoccupato (alla ricerca di un lavoro)
- Non lo so

#### 15- Qual è il titolo di studio che hai intenzione di conseguire?

Scegli solo una delle seguenti:

- Nessuno, penso di non riuscire neanche a conseguire il diploma
- Diploma di scuola secondaria superiore (liceo, istituto tecnico o istituto professionale)
- Titolo di studio superiore al diploma, diverso dalla Laurea (es. Qualifica professionale regionale di livello, Accademia di Belle Arti, Conservatorio)
- Laurea Triennale
- Laurea Magistrale (almeno due anni oltre la Laurea triennale) o dottorato di ricerca

#### 16- Da 1 a 5 quanto pensi di:

Dai una risposta per ogni riga:

1-Per niente | 2-Poco | 3-Abbastanza | 4-Molto | 5-Moltissimo

- |  | 1                     | 2                     | 3                     | 4                     | 5                     |
|--|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|
| Essere in grado di avere una buona idea imprenditoriale (business idea)  | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Essere sicuro delle tue capacità   | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Essere motivato a raggiungere ciò che vuoi   | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Essere entusiasta della tua vita   | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Riuscire a gestire i soldi in modo efficiente/senza spreco   | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Aver capito come funziona il mercato del lavoro  | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Sapere quali sono i vantaggi nell'avviare una propria attività di business (motivazioni economiche, crescita personale ecc.) | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |

#### 17- Sai già quali aree di carriera ti interessano?

Scegli solo una delle seguenti:

- Sì, ho degli obiettivi professionali chiari
- Sì, ci sono alcune aree di carriera che potrebbero interessarmi
- Non ancora, ma sto cominciando a pensarci
- No, non so ancora che tipo di carriera desidero

**18- Indica da 1 a 5 quanto sei d'accordo con le seguenti frasi.**

Dai una risposta per ogni riga:

1-Per niente | 2-Poco | 3-Abbastanza | 4-Molto | 5-Moltissimo

- |   |                       |                       |                       |                       |                       |
|---|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|
| In futuro potrò creare una mia impresa  | 1                     | 2                     | 3                     | 4                     | 5                     |
| Essere sicuro delle tue capacità  | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Per me sarà semplice iniziare un'attività imprenditoriale                           | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Mi sento preparato ad aprire un'impresa produttiva                                  | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Conosco le regole per aprire un'impresa   | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Mi sento capace di trovare le opportunità offerte dal mercato per creare un'impresa | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Mi sento in grado di capire le caratteristiche di un potenziale target/cliente      | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |

**19- Quando pensi al tuo futuro lavorativo, come ti senti?**

Scegli solo una delle seguenti:

- Molto ottimista
- Abbastanza ottimista
- Né ottimista né pessimista
- Abbastanza pessimista
- Molto pessimista

**20- Quanto ti senti sicuro di poter fare le cose che seguono:**

Dai una risposta per ogni riga:

1-Per niente | 2-Poco | 3-Abbastanza | 4-Molto | 5-Moltissimo

- |   |                       |                       |                       |                       |                       |
|---|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|
| Organizzare i compiti da svolgere per un progetto secondo le necessità e il livello di priorità                       | 1                     | 2                     | 3                     | 4                     | 5                     |
| Comprendere e svolgere il tuo ruolo all'interno di un progetto  | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Prepararti ad affrontare una competizione sia per un progetto a scuola sia nelle attività che svolgi nel tempo libero | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |

**21- Quanto ritieni di possedere conoscenze nell'ambito economico-aziendale e finanziario utili per il tuo futuro percorso formativo e lavorativo?**

Scegli solo una delle seguenti:

- Per niente
- Poco
- Abbastanza
- Molto
- Moltissimo

**22- Scrivi gli ULTIMI TRE numeri del tuo telefono cellulare:**

Per questo campo sono consentiti solo valori numerici

**23- Scrivi il tuo mese e anno di nascita:**

(inserisci il formato numerico, ad esempio 3/2007)

**24- Indica il tuo genere:**

Scegliere solo una delle seguenti voci

- Maschio    Femmina    Altro

**25- Dove siete nati tu e i tuoi genitori?**

Dai una risposta per ogni riga

Tu:

- Italia    Unione Europea    Altri Paesi    Non lo so

Tua madre:

- Italia    Unione Europea    Altri Paesi    Non lo so

Tuo padre:

- Italia    Unione Europea    Altri Paesi    Non lo so

**26- Se non sei nato in Italia, quanti anni avevi quando sei arrivato in Italia?**

Scegli solo una delle seguenti:

- Fino a 3 anni  
 Da 4 a 6 anni  
 Da 7 a 9 anni  
 Da 10 a 12 anni  
 Da 13 a 15 anni  
 Sono nato in Italia

**27- A casa quale lingua parli la maggior parte del tempo?**

Scegli solo una delle seguenti:

- Italiano  
 Altra lingua (specificare nella casella)

**28- Con chi vivi? (Sono possibili più risposte)**

Scegliere una o più delle seguenti opzioni

- Madre  
 Padre  
 Fratelli/Sorelle  
 Altre Persone

**29- Qual è l'ultimo titolo di studio conseguito dai tuoi genitori?**

Dai una risposta per ogni riga

Tua madre:

- Nessun titolo di studio
- Licenza Elementare
- Licenza Media
- Diploma di scuola superiore
- Laurea
- Non lo so

Tuo padre:

- Nessun titolo di studio
- Licenza Elementare
- Licenza Media
- Diploma di scuola superiore
- Laurea
- Non lo so

**29- Qual è la situazione lavorativa attuale dei tuoi genitori?**

Dai una risposta per ogni riga

Tua madre:

- Disoccupato/a
- Ha un lavoro a tempo pieno
- Ha un lavoro a tempo parziale
- Sta cercando un nuovo lavoro
- E' in pensione
- Non può lavorare per motivi di salute
- Non lo so

Tuo padre:

- Disoccupato/a
- Ha un lavoro a tempo pieno
- Ha un lavoro a tempo parziale
- Sta cercando un nuovo lavoro
- E' in pensione
- Non può lavorare per motivi di salute
- Non lo so



## ALLEGATO 2

# Idee In Azione per UPSHIFT 2022 TRACCIA SEMI-STRUTTURATA FOCUS GROUP DOCENTI



## OBIETTIVI DEL FOCUS GROUP

- Comprendere il contesto di intervento del programma.
- Comprendere le dimensioni di outcome emerse nei ragazzi e il livello di efficacia del programma.
- Comprendere il punto di vista di formatori e docenti sul programma.
- Rilevare punti di forza e criticità dell'intervento e raccomandazioni utili per le future implementazioni dell'intervento.

**MODALITÀ:** Tempo: 90 minuti, Online

### 1. INTRODUZIONE

Human Foundation è un ente di ricerca privato che promuove la collaborazione tra realtà profit, pubblica amministrazione, imprese sociali, fondazioni, investitori istituzionali, operatori economici e mondo della finanza. Svolge attività di valutazione dell'impatto sociale per rendere più efficienti e sostenibili interventi e finanziamenti. Le valutazioni sfruttano varie metodologie per mettere in evidenza il valore sociale, economico e ambientale degli interventi.

Human Foundation usa una metodologia mista quali-quantitativa con un approccio partecipato alla definizione dei cambiamenti generati che permette di comprendere il valore positivo e negativo di un intervento dal punto di vista degli stakeholder coinvolti.

### 2. PROFILAZIONE

Vi chiederò la possibilità di registrare l'intervista, non per fini di pubblicazione ma per agevolare il processo di analisi.

- Come prima cosa vi chiederò di presentarvi brevemente (Istituto scolastico, materia di insegnamento, ruolo specifico nel programma ecc.)

### 3. CONTESTO DI RIFERIMENTO

- In quale Istituto scolastico avete svolto l'attività?
- Qual è il contesto socio-economico in cui si trova l'istituto scolastico?
- Quali motivazioni vi hanno spinto ad aderire al programma Idee in Azione per UPSHIFT promosso da Junior Achievement Italia e Unicef?

### 4. CAMBIAMENTI E IMPATTO

#### (FOCUS SU ACQUISIZIONE E INCREMENTO COMPETENZE)

- Come si è svolto il programma Idee in Azione per UPSHIFT?
- Qual è stato il livello di coinvolgimento dei ragazzi nel programma?
- L'implementazione del programma ha permesso l'acquisizione di competenze imprenditoriali nei ragazzi? (budget, organizzazione attività, divisione del lavoro) [Migliorate conoscenze del Financial e Business Management]
- Ritenete che la partecipazione a Idee in Azione per UPSHIFT abbia contribuito a rendere i ragazzi più consapevoli riguardo le future opportunità formative e professionali? [Maggiore sicurezza riguardo al futuro professionale]
- Il programma ha permesso ai ragazzi di confrontarsi con argomenti e temi distanti da quelli abitualmente trattati a scuola? Se sì, quali ritenete siano stati i vantaggi di questa opportunità? [Aumentata apertura mentale]
- A vostro avviso, le attività progettuali hanno permesso di migliorare le capacità dei ragazzi di lavorare in gruppo e relazionarsi nel gruppo dei pari? [Migliorata capacità di lavoro in team]
- L'implementazione di Idee in Azione per UPSHIFT ha fornito gli strumenti per stimolare la creatività e la capacità di inventiva dei ragazzi? [Migliorate capacità di inventiva e capacità creative]
- Secondo voi, lo svolgimento delle attività progettuali ha consentito ai ragazzi di aumentare la propria fiducia in sé stessi e la propria intraprendenza? Se sì, come? [Migliorata fiducia in sé stessi e intraprendenza]
- Ci sono altri bisogni che secondo voi il programma Idee in Azione per UPSHIFT ha contribuito a soddisfare?
- Quali ritenete siano stati i punti di forza del programma Idee in Azione per UPSHIFT? Quali, invece, le criticità? [Funzionamento del programma]

## ALLEGATO 3

# Idee In Azione per UPSHIFT 2022 TRACCIA SEMI-STRUTTURATA FOCUS GROUP STUDENTI



## • OBIETTIVI DEL FOCUS GROUP

- Comprendere le ricadute delle attività sulle competenze dei minori coinvolti.
- Osservare punti di forza ed eventuali migliorie riferite alle attività e al programma.

**MODALITÀ:** Tempo: 90 minuti, Online

## 1. INTRODUZIONE

Human Foundation è un ente di ricerca privato che promuove la collaborazione tra realtà profit, pubblica amministrazione, imprese sociali, fondazioni, investitori istituzionali, operatori economici e mondo della finanza. Svolge attività di valutazione dell'impatto sociale per rendere più efficienti e sostenibili interventi e finanziamenti. Le valutazioni sfruttano varie metodologie per mettere in evidenza il valore sociale, economico e ambientale degli interventi. Human Foundation usa una metodologia mista quali-quantitativa con un approccio partecipato alla definizione dei cambiamenti generati che permette di comprendere il valore positivo e negativo di un intervento dal punto di vista degli stakeholder coinvolti.

## 2. PROFILAZIONE

Vi chiedo la possibilità di registrare il focus, non per fini di pubblicazione ma per agevolare il processo di analisi.

- Come prima cosa vi chiedo di presentarvi brevemente

## 3. ATTIVITÀ PROGETTUALI

Potreste descriverci le attività a cui avete partecipato? (attività)

## 4. CAMBIAMENTI E IMPATTO

### (FOCUS SU ACQUISIZIONE E INCREMENTO COMPETENZE)

- Cosa hai appreso dalla partecipazione al programma Idee in Azione per UPSHIFT che non avresti avuto occasione di apprendere durante il percorso scolastico? (budget, strutturare idea imprenditoriale, trasformare soluzioni in idea imprenditoriale, funzionamento del mercato del lavoro, economia etica....) (Migliorate conoscenze del Financial e Business Management)
- Pensi che la partecipazione a Idee in Azione per UPSHIFT ti abbia aiutato a comprendere le tue potenzialità e chiarire le tue idee per il tuo futuro formativo e professionale? (Maggiore determinazione riguardo al proprio futuro formativo - Maggiore sicurezza riguardo al proprio futuro professionale)
- Pensi che la partecipazione a Idee in Azione per UPSHIFT ti abbia aiutato a confrontarti con opinioni e punti di vista diversi dal tuo? ...potresti farci un esempio? (Aumentata apertura mentale)
- La partecipazione al programma ha migliorato la tua capacità di lavorare in gruppo? (Aumentata capacità di lavoro in team)
- La partecipazione al programma ti ha fornito stimoli e strumenti per affrontare difficoltà e problemi in modo costruttivo e creativo? (Migliorate capacità di inventiva e capacità creative)
- Pensi che le attività svolte nel programma Idee in Azione per UPSHIFT ti hanno permesso di conoscere meglio i tuoi compagni di classe? (Migliorate relazioni interpersonali)
- Il programma ha aumentato la sicurezza in te stesso e la tua intraprendenza? (Aumentata sicurezza-intraprendenza)
- C'è qualcosa che cambieresti nel programma? Cosa hai apprezzato di più? Quale attività hai gradito di meno? (funzionamento del programma)
- Consigliaresti la partecipazione a un tuo amico? Perché? (funzionamento del programma)

# **UPSHIFT**

**REPORT DI VALUTAZIONE 2022**