**inter***azioni*
*strumenti per l'integrazione*

***Regione Autonoma***
***Friuli Venezia Giulia***
*Direzione centrale istruzione,*
*università, ricerca, famiglia,*
*associazionismo e cooperazione*
*Struttura stabile per gli immigrati*
*Udine*
*Direzione didattica*
*2° Circolo di Trieste*

*Disegno a cura dell'alunno:*
*Samuel J.*
*classer 5ª D, Scuola Primaria*
*Duca D'Aosta, Trieste*

*Progetto grafico:*
*Ufficio stampa FVG*

*Stampa:*
*Centro stampa FVG*
*Maggio_2011*

REGIONE AUTONOMA
FRIULI VENEZIA GIULIA

Ministero dell'istruzione, dell'università e della ricerca

USR FVG
Ufficio Scolastico Regionale per il Friuli Venezia Giulia

# interazioni

## strumenti per l'integrazione

Il quaderno dell'integrazione nelle scuole del Friuli Venezia Giulia

# Indice

## Parte prima - Perché un Quaderno dell'integrazione

**Il contributo della Regione all'integrazione scolastica degli alunni stranieri**
*Roberto Molinaro, Assessore all'istruzione, università, ricerca, famiglia, associazionismo e cooperazione della Regione Friuli Venezia Giulia* 8

**Il Quaderno dell'integrazione: programmare, progettare e pianificare interventi condivisi**
*Daniela Beltrame, Direttore Generale dell'Ufficio Scolastico Regionale del Friuli Venezia Giulia* 9

**Il lavoro delle scuole in rete**
*Pietro Russian, Dirigente scolastico del 2° Circolo didattico di Trieste (scuola polo)* 11

**Le ragioni del percorso**
*Fabio Sesti, Sandra Romanin, coordinatori del progetto*
*Davide Zoletto, Facoltà di Scienze della Formazione, Università di Udine* 12

**Gruppi territoriali e scuole coinvolte** 15

## Parte seconda - Il Quaderno dell'integrazione delle scuole del FVG

**A] Il contesto** 18
La scuola fa il punto 20
Portfolio degli strumenti di integrazione 27

**B] Le interazioni** 28

**a. Le relazioni a Scuola**
GRIGLIA 1: OSSERVAZIONE DELLE SITUAZIONI DI INTERAZIONE DEL SINGOLO ALUNNO 29
1 Scuola dell'infanzia 30
2 Scuola primaria 31
3 Scuola secondaria di 1° grado 32
4 Scuola secondaria di 2° grado 33
GRIGLIA 2: OSSERVAZIONE DELLE SITUAZIONI DI INTERAZIONE NEL GRUPPO 34
I FIORI DELL'AMICIZIA - SOCIOGRAMMA (ALLEGATO 1, QUADERNO DI FIRENZE) 36

**b. Le relazioni extrascolastiche** 37
1 Scuola dell'infanzia: questionario/guida al colloquio con i genitori 39
2 Scuola primaria: dialogo semi-guidato per gli alunni 40
3 Scuola secondaria di 1° grado: questionario alunno 42
4 Attività di gruppo per la scuola di base: "la mia città è la tua città?" 44

## C] L'alunno

**Inserimento scolastico** 46

SCHEDA NOTIZIE
1 Scuola dell'infanzia 47
2 Scuola primaria 48
3 Secondaria di 1° grado 50
4 Secondaria di 2° grado 52

**Competenza in Italiano L2**
Scheda di registrazione dell'interlingua (da Gabriele Pallotti) 54
Profilo dell'apprendente (da Centro COME) 56
Prove di livello (A1, A2, B1) 59

**Motivazione** 66

STRUMENTI PER LA SCUOLA DI BASE
Scheda rilevazione Rapporto genitori – scuola (per Scuola dell'infanzia, Primaria, secondaria di 1° grado, eventualmente biennio 2° grado) 68
Scheda rilevazione Rapporto alunno – scuola (Scuola dell'infanzia, Primaria e secondaria di 1° grado) 69
Scheda guida colloquio/intervista con l'alunno (Scuola dell'infanzia, Primaria, secondaria di 1° grado) 72
Questionario alunno (Scuola secondaria di 1° grado) 76

STRUMENTI PER LA SCUOLA SECONDARIA DI 2° GRADO
Schede di osservazione dei comportamenti dei ragazzi, ritenuti indicativi di motivazione, tra cui anche la frequenza 80
Questionario di autovalutazione sulla motivazione di 20 item da sottoporre a tutta la classe 84

**Storia personale e rapporto con la lingua d'origine** 86
Intervista genitori primaria e secondaria di 1° e 2°grado 89
Intervista alunni primaria secondaria 1°grado e biennio 90
Griglia di osservazione dinamiche in classe 92
Scaffale multiculturale 94

**Questionario aperto per lo studente** (sollecitatore E del Quaderno di Firenze) 96

**Dinamiche dell'integrazione: gli imprevisti** (punto 7 del Quaderno di Firenze) 97

## Parte terza - Riflessioni

*L'idea del Quaderno*

*Per uno sguardo inclusivo: il quaderno dell'integrazione e i suoi usi (Graziella Favaro)* 100

*L'esperienza di ricerca/azione nei gruppi territoriali (a cura del gruppo delle tutor)* 112

*Indagine conoscitiva sull'integrazione degli alunni stranieri nelle scuole della Regione Friuli Venezia Giulia (Davide Zoletto)* 117

*Potenzialità dello strumento: il ruolo del Dirigente scolastico (Nadia Poletto, Roberta Bellina)* 128

*Il Quaderno nella prospettiva di una scuola interculturale (Aluisi Tosolini)* 132

# Perché un Quaderno dell'integrazione

[ 1 ]

PARTE PRIMA

# Il contributo della Regione all'integrazione scolastica degli alunni stranieri

***Roberto Molinaro***
*Assessore regionale all'istruzione, università, ricerca, famiglia, associazionismo e cooperazione*

La presenza di alunni di origine straniera, in progressivo aumento negli ultimi anni, è un dato strutturale del nostro sistema scolastico.

La legislazione nazionale, richiamandosi ai principi contenuti in direttive e norme europee, prevede che sia la scuola, nell'ambito della propria autonomia, a sviluppare un modello educativo capace di favorire l'integrazione. Nel complesso le indicazioni nazionali rappresentano una salda e unitaria cornice teorica, nella quale sono però assenti istruzioni precise su strumenti di lavoro e operatività concrete.

La responsabilità di elaborare le più efficaci strategie didattiche è affidata infatti alle singole istituzioni scolastiche e, in particolare, al loro corpo docente, con ampio spazio nella individuazione di percorsi e di sperimentazioni.

È su questa base che la scuola dell'autonomia della nostra Regione ha sviluppato, anche sulla scorta di iniziative realizzate in altre parti del Paese, un'importante esperienza pluriennale, che si è tradotta nella realizzazione di un patrimonio di progetti organizzativi e didattici, che concorre a definire la "via all'integrazione" del Friuli Venezia Giulia.

Si tratta di un insieme di azioni positive, frutto di diverse e diversificate competenze che, dopo la verifica sul campo, è stato tradotto in strumenti utili ad un inserimento sereno e proficuo dei minori stranieri nel mondo della scuola.

Questo Quaderno raccoglie il prezioso lavoro sin qui fatto e si rivolge a insegnanti, dirigenti scolastici ed a tutti coloro che, nei diversi ruoli, si adoperano a favore di bambini e ragazzi che stanno attraversando momenti cruciali di cambiamento. Rappresenta dunque una risorsa a cui attingere, ricca di indicazioni, esempi, spunti, ma aperta anche all'innovazione. Il suo obiettivo infatti non è l'autoreferenzialità in campo educativo e didattico, ma la promozione di buone pratiche e la valorizzazione di un dialogo e di un impegno "corale" per far sì che gli alunni stranieri di oggi diventino consapevoli e responsabili cittadini di domani, in un contesto di diritti ma anche di doveri.

In questa prospettiva la scuola è chiamata ad un insostituibile ruolo guida, che le istituzioni devono accompagnare con scelte lungimiranti, al passo con i tempi e con sfide sempre nuove, ma strettamente legate al futuro della nostra comunità regionale.

# Il Quaderno dell'integrazione: programmare, progettare e pianificare interventi condivisi

**Daniela Beltrame**
*Direttore Generale Ufficio Scolastico Regionale per il Friuli Venezia Giulia*

L'integrazione degli alunni e studenti migranti costituisce una sfida sociale e culturale storicamente irreversibile che impegna gli insegnanti nella gestione di classi sempre più eterogenee rispetto ai bisogni formativi individuali. E' necessario, quindi, che ciascun docente possieda strumenti pedagogici e didattici affinché l'interazione di ogni alunno con l'ambiente di apprendimento e sociale risulti proficua sul piano cognitivo e positiva sul piano relazionale.

L'esperienza formativa di questi ultimi anni ha evidenziato come una buona qualità dell'inclusione degli alunni e degli studenti migranti siano presupposti indispensabili per il loro successo formativo. E' facilmente comprensibile come non possa esserci integrazione se non all'interno di un progetto complessivo che veda coinvolti dirigente scolastico, docenti, educatori, famiglie e alunni in un rapporto dinamico di cooperazione con gli Enti esterni, con le istituzioni e con le agenzie formative presenti sul territorio. Ciò è dimostrato anche dal fatto che, pur in presenza di molte singole iniziative efficaci per quanto riguarda l'insegnamento dell'italiano come L2 e gli interessanti ed innovativi progetti di accoglienza avviati, molti insegnanti impegnati nell'insegnamento agli alunni stranieri lamentino tuttora l'isolamento in cui operano e la delega di cui sono spesso fatti oggetto da parte dei colleghi. Senza nulla togliere allo sforzo di tutti per rendere efficace l'azione formativa e didattica, è necessario promuovere pianificazioni che coinvolgano nelle fasi di programmazione, di progettazione e di sviluppo più soggetti istituzionali, impegnandoli nello sviluppo di politiche scolastiche integrate e complementari.

Questo è lo spirito con il quale l'Ufficio Scolastico Regionale ha accolto la proposta della Direzione centrale istruzione, università, ricerca, famiglia, associazionismo e cooperazione della Regione Friuli Venezia Giulia di sostenere congiuntamente il progetto "Un passo dopo l'altro", finalizzato a sviluppare un percorso pluriennale di ricerca-azione per definire il "Quaderno dell'integrazione degli alunni stranieri". Uno strumento rispondente ad una duplice esigenza: da un lato si vuole facilitare la valutazione le competenze linguistiche degli alunni non italofoni con riferimento all'European Framework Europeo (Quadro Europeo di riferimento per le lingue) per garantire l'inserimento nel contesto scolastico più consapevole, dall'altro lato si individuano gli indicatori e i descrittori di un possibile curricolo formativo che agevoli e migliori la qualità dell'integrazione.

La riorganizzazione del tempo scuola, dell'offerta formativa, dei percorsi di studio, la spinta e lo slancio verso obiettivi e traguardi europei e nazionali in materia di istruzione, richiedono alla scuola di creare ambienti di apprendimento orientati allo sviluppo delle competenze di ciascun allievo.

## Il Quaderno dell'integrazione: programmare, progettare e pianificare interventi condivisi

La presenza di alunni e di studenti con bisogni formativi speciali, come possono essere ad esempio gli alunni di nuova o recente immigrazione, presuppongono il definitivo abbandono dell'idea di un progetto interculturale ad hoc, da sviluppare solo nelle scuole ad alta concentrazione di alunni stranieri, scuole in ogni caso situate all'interno di un ampio contesto sociale monoculturale. E' necessario, invece, abbracciare diffusamente l'idea di un curriculo interculturale in ogni scuola, a prescindere dalla presenza più o meno numerosa di allievi non italofoni. Questi ultimi, sempre più spesso nati in Italia, immigrati di seconda generazione, vanno invece supportati con attività e percorsi che facilitino lo studio in lingua italiana, presupposto indispensabile per l'orientamento scolastico e per il proseguimento degli studi nel nostro Paese.

Tali prospettive presuppongono il parallelo sviluppo delle conoscenze e delle competenze interculturali negli insegnanti. L'evoluzione continua del fenomeno del flusso migratorio nel nostro paese e del contesto socioeconomico relativo all'inclusione degli alunni migranti inducono alla riflessione sulla necessità di modificare anche i modelli di formazione del personale della scuola.

La metodologia proposta dal progetto "Un passo dopo l'altro" della ricerca di nuovi strumenti pedagogico - didattico da diffondere e l'azione didattica messa alla prova sul campo costituisce indubbiamente un'importante occasione di sviluppo professionale per gli insegnanti, da cogliere e da condividere da parte di tutti.

# Il lavoro delle scuole in rete

***Pietro Russian***

*Dirigente scolastico del 2° Circolo didattico di Trieste (Scuola polo)*

L'attività di ricerca-azione sul Quaderno dell'Integrazione che ha interessato negli ultimi due anni scolastici circa 140 docenti di 57 scuole della Regione, si pone in continuità con precedenti esperienze formative inerenti l'inserimento degli alunni stranieri e l'implementazione della "cultura dell'intercultura", che da almeno un decennio hanno visto la partecipazione di centinaia di docenti.

Senza risalire ai tempi dei progetti ERMI, vorrei ricordare l'esperienza del progetto SAM, iniziato nell' anno 2002-2003 come attività di ricerca-azione da parte di un gruppo ristretto di scuole (individuate tra quelle che presentavano allora una elevata presenza di alunni stranieri), che ha avuto la durata di quattro anni scolastici, i corsi di formazione sull' educazione interculturale, quelli sull'insegnamento dell'italiano quale lingua seconda, le attività di ricerca ( Istituzione di un "Gruppo di ricerca di alto valore scientifico").

Questo sta a dimostrare che le scuole della regione hanno affrontato e stanno affrontando con professionalità, dotandosi degli strumenti necessari, i cambiamenti che la realtà, sempre più dinamica, impone. Certamente ancora molto c'è da fare, innanzitutto affinché i risultati raggiunti in questi anni in termine di competenza nel gestire con successo l'inserimento di tutti gli alunni nelle nostre scuole diventi patrimonio diffuso; però siamo sulla buona strada e sicuramente oggi, proprio grazie anche alle esperienze formative di questi anni, abbiamo molti più strumenti di qualche anno fa.

Se l'impegno e la professionalità dei docenti è il primo fattore di crescita, non possiamo dimenticare l'apporto fondamentale, sia in termini sia finanziari che organizzativi, svolto dalla Regione Friuli Venezia Giulia attraverso le sue articolazioni; mi riferisco in particolare al finanziamento dei bandi regionali funzionali all'ampliamento dei piani dell'offerta formativi delle singole scuole e al finanziamento delle attività di formazione che si sono svolte in questi anni. Ritengo che il rapporto esistente tra amministrazione statale e Regione che è stato instaurato ormai molti anni fa rappresenta un ottimo esempio di collaborazione a livello locale, che vede non solamente un mero passaggio di risorse (peraltro fondamentali e che in questi anni di crescente difficoltà hanno rappresentato in molti casi una vera boccata d'ossigeno), ma un'opera sinergica dove tutti gli attori contribuiscono a migliorare i processi di insegnamento, inserimento, integrazione, aumentando così le possibilità di un buon successo formativo per gli allievi delle nostre scuole.

# Le ragioni del percorso

***Fabio Sesti,***
***Sandra Romanin***
*coordinatori*
*del progetto*
**Davide Zoletto**,
*Facoltà di Scienze della Formazione, Università degli Studi di Udine*

**Premessa**

L'idea di proporre un progetto formativo non più centrato sulle tecniche didattiche e sull'Italiano L2, dopo tre anni di formazione prevalentemente glottodidattica che hanno visto coinvolti oltre trecento docenti di ogni ordine e grado, è scaturita dall'esigenza di affrontare il problema dell'integrazione secondo una prospettiva globale. Ci si è infatti resi conto, proprio a partire dalle difficoltà manifestate dagli stessi docenti a tradurre in pratica quanto appreso nei vari corsi di formazione, che era necessario passare dal livello individuale (quello degli insegnanti a vario titolo impegnati sul fronte della mediazione linguistica) a quello istituzionale. Si trattava cioè di riflettere sugli strumenti di cui può avvalersi un istituto scolastico per analizzare le modalità attraverso le quali promuove l'integrazione, prendendo in esame tutte le dimensioni attraverso le quali una persona vive in concreto il proprio processo di inserimento in un nuovo contesto sociale e culturale. Una tale prospettiva richiede evidentemente di lavorare oltre che sui bisogni specifici di apprendimento degli alunni stranieri, sulle caratteristiche di contesto che sono determinanti ai fini dell'uso efficace degli stessi strumenti didattici oggetto delle formazioni precedenti.

**Articolazione del progetto**

L'esigenza testé descritta va nella direzione dell'autoformazione, pertanto non poteva essere attuata mediante un corso/seminario di tipo classico ma richiedeva l'attuazione di un progetto di ricerca/azione in cui i destinatari diventassero gli attori dell'attività formativa. Il punto di partenza è stato offerto dal modello di "Quaderno dell'integrazione" elaborato dal Centro COME e dal Comune di Firenze che ha fornito una stimolante declinazione degli indicatori di integrazione proposti dal Consiglio d'Europa. Attraverso lo studio e l'applicazione di questo modello abbiamo cercato di individuare gli indicatori più adatti per "leggere" la realtà delle scuole della Regione, in modo da valorizzare sia i punti di forza che gli ambiti da migliorare o modificare per una sempre più ampia diffusione delle "buone pratiche".

Dopo un momento aperto a tutti di presentazione di esperienze già collaudate, in cui i promotori del Quaderno hanno illustrato le sue caratteristiche e potenzialità, sulla base delle scuole aderenti e del numero di insegnanti disposti a integrare e utilizzare tale strumento, sono stati costituiti 9 gruppi territoriali di lavoro con il compito di adattare lo stesso alla realtà delle scuole della Regione,

facendo anche una ricognizione delle buone pratiche presenti in diverse realtà territoriali.

I gruppi, coordinati da una docente tutor esperta (con diverse esperienze di formazione e di conduzione dei gruppi anche all'interno dell'ex progetto SAM), hanno iniziato l'attività, prendendo le mosse da un'indagine conoscitiva che è diventata poi la parte iniziale del Quaderno che viene qui offerto a tutte le scuole della Regione. Sulla base di quanto rilevato si è passati poi all'adattamento dei diversi indicatori al contesto regionale. Si è deciso di lavorare su tre indicatori, di cui due comuni a tutti i gruppi ( le competenze in Italiano L2, le relazioni tra pari in classe) e un terzo a libera scelta di ciascun gruppo.

Dopo la condivisione dei criteri di compilazione del questionario relativo all'indagine conoscitiva, ciascun gruppo ha discusso circa la scelta del terzo indicatore.

**Struttura del quaderno**

I materiali messi a punto sono stati sottoposti a una prima fase di collaudo e ridiscussi poi sia nei gruppi che in incontri collettivi culminati in un seminario residenziale a Grado. Nel corso di quest'ultimo incontro è stata anche decisa la struttura complessiva del quaderno che qui si propone. Si è ritenuto in particolare di dividere i materiali contenuti in questo quaderno in tre sezioni distinte, rivolte rispettivamente

*1) all'analisi della situazione dell'Istituto sui temi dell'integrazione (tipologia di presenza, offerta educativa già in atto, organizzazione didattica, criticità);*
*2) all'analisi delle qualità e quantità delle interazioni fra gli allievi a scuola e nell'extrascuola (interazioni fra gli allievi e nel piccolo gruppo all'interno del contesto scolastico, rapporti scuola-genitori, relazioni degli allievi nella città)*
*3) all'analisi del percorso di integrazione del singolo allievo (percorso scolastico pregresso, competenze in italiano L2, motivazione, rapporto con la lingua e la cultura d'origine, eventi di blocco e sblocco nel percorso di integrazione).*

Tale articolazione risponde all'esigenza di fornire strumenti concreti utilizzabili ai diversi livelli nei quali deve essere sviluppato un progetto formativo e di integrazione coerente ed efficace, sottolineando così l'importanza di coinvolgere il piano complessivo dell'istituzione scolastica, oltre che gli ambiti dell'interazione fra compagni e dell'integrazione del singolo allievo.

## Considerazioni conclusive

Tra riunioni dei gruppi, incontri di coordinamento delle tutor e riunioni collettive, il progetto ha visto impegnati i docenti che hanno fatto parte dei gruppi territoriali da novembre 2010 a dicembre 2011, ma va anche ricordata l'attività di sperimentazione nelle singole scuole che è stata condivisa anche con colleghi non direttamente coinvolti nei gruppi territoriali.

L'interesse dei partecipanti si è mantenuto elevato, ciò che conferma l'ipotesi iniziale relativa all'esigenza di affrontare il tema dell'integrazione in una prospettiva di carattere istituzionale. Il futuro del Progetto è ora affidato a quanti vorranno utilizzare il Quaderno per estendere e consolidare le esperienze di integrazione finora spesso confinate entro i limiti di singoli interventi di carattere "volontaristico", nella consapevolezza che una vera inter-azione si otterrà soltanto con il pieno coinvolgimento di tutte le componenti scolastiche.

# Gruppi territoriali e scuole coinvolte

Sulla base delle adesioni pervenute, sono stati costituiti nove gruppi territoriali rappresentativi di tutti gli ordini di scuola. Qui di seguito viene riportata la composizione di ognuno con l'indicazione delle rispettive docenti tutor:

**Gruppo Scuola di base di Monfalcone**
**(province di Gorizia e Trieste)**
*Tutor: Barbara Greco*
*Scuole: IC Giacich di Monfalcone, Direzione didattica Duca D'Aosta di Monfalcone, IC Dante Alighieri di Staranzano, 2° Circolo didattico di Trieste*
*Docenti:*
*Rossana Basso, Giacinta De Caro, Sonia Moretto, Laura Fontanot, Sabrina Verbicaro, Lucia Mazzoli, Anna Freda, Cecilia Fiorella, Lucrezia Bruno, Annamaria Furfaro, Lorenza Di Prima, Sabrina Zucchiatti, Martina Mazzarella, Natalina Orsini, Paola Verdi*

**Gruppo Scuola secondaria di 2° grado di Monfalcone**
**(province di Gorizia e Trieste)**
*Tutor: Barbara Greco*
*Scuole: ISIP di Monfalcone, ISIS Buonarroti di Monfalcone, ISIS di Gorizia, Istituto Magistrale Carducci di Trieste*
*Docenti: Rossella Mervar, Rita Smareglia, Annamaria Cino, Gabriella Valenti, Lucia Zanuttig Annamaria Grusovin, Mattia Piemontese, Daniela Gay*

**Gruppi Scuola di base di Udine (provincia e città)**
*1) Tutor: Flavia Virgilio*
*Scuole: 3° Circolo didattico di Udine, DD di Cividale, IC di Latisana, IC di Lestizza-Talmassons, SS di 1° grado di Tolmezzo, SS di 1° grado di via Petrarca Udine, SS di 1° grado di p.zza Garibaldi Udine*
*Docenti: Franca Budini, Margot Marrone, Angela Tedeschi, Daniela Venturini, Beatrice Blasutig, Beatrice Blasutig, Simonetta Fabiani, Rosetta Lauretig, Lucia Locuoco, Claudia Poliana, Andreina Sione, Agnese Trevisan, Sabrina Roviani, Daniela Bazzano, Mara Passon, Patrizia Pati, Carla Ferrari, Francesca Gambini, Rossano Puggioni*
*2) Tutor: Eleonora Romanello*
*Scuole: 2° Circolo didattico di Udine, DD di Codroipo, DD di Manzano, IC di Mortegliano-Castiòns, IC di Rivignano, IC di Tricesimo*
*Docenti: Patrizia Tomadini, Angela Ortis, Edda Mossenta, Latizia Canciani, Libera Bisceglia, Paola Benedetti, Franca Costaperaira, Anna Scorzelli, Giulia Gomboso, Giuliano Romano, Linda Petrello, Attilia Brusini, Elisa Pavan, Francesca Bressani*

**Gruppi territoriali e scuole coinvolte**

*3) Tutor: Elena Sindaco*
*Scuole: 4° Circolo didattico di Udine, DD di San Daniele, IC Matiz di Paluzza, SS di 1° grado di p.zza Garibaldi Udine, SS di 1° grado Divisione Julia di Udine*

Docenti: Monica D'Antoni, Anna Polo, Giovanna Di Patria, Chiara Marcotti, Giulia Clignon, Alessandra Giorgessi, Stefania Unfer, Elena Viezzi, Chiara Gavagnin

**Gruppo Scuola secondaria di 2° grado di Udine (provincia e città)**
*Tutor: Anna Maria Fehl*
*Scuole: ITG Marinoni di Udine, ITC Zanon di Udine, ISIS Linussio di Codroipo, ITI Malignani di Udine*
*Docenti: Franca Pertoldi, Flavia Montagnini, Gloria Perosa, Alba Gottardo, Elena Rossi*

**Gruppi Scuola di base di Pordenone (provincia e città)**
*1) Tutor: Patrizia Sgura*
*Scuole: DD 1° Circolo didattico di Pordenone, DD 3° Circolo didattico di Pordenone, DD di Cordenons, IC di Valvassone-Arzene-S.Martino T., IC di Fontanafredda, IC di Pasiano, IC di Porcia, IC di Roveredo*
*Docenti: Stefania Saccio, Angela Picciuolo, Rosa Sauro, Maria Chiara Caccia, Liliana Gallo, Lucia Baragiotta, Marinella Sist, Sibilla Laura Fontanello, Sonia Pase, Sandra Marcocchio, Ester Flora, Patrizia Fier, Antonia Bonamico, Ivonne Miotto, Giuliana Piccin, Daniela Morassut, Paola Guarato, Daniela Nicodemo, Giuliana Goretti, Lucia Lot, Daniela Cestaro, Alessandra Gabelli*
*2) Tutor: Silvia Colli*
*Scuole: DD 1° Circolo didattico di Pordenone, DD 2° Circolo didattico di Pordenone, IC di Casarsa, IC di Meduno, IC di Zoppola, SS di 1° grado di Cordenons, SS di 1° grado di via Maggiore Pordonone, IC di Travesio, SS di 1° grado Centro storico di Pordenone*
*Docenti: Clementina Maciariello, Daniela Mantellassi, Donatella Carlot, Gabriella Danielis, Annamaria Benvenuto, Milena Li Gotti, Matteo Giuliani, Maria Pillitteri, Clorinda Paveglio, Chiara Bonuso, Maria Labricciosa, Maria Labricciosa, Gladis Della Pietra, Giulia Colussi, Cristina Gramitto, Elena Battiston, Elena Bracco*

**Gruppo Scuola secondaria di 2° grado di Pordenone (provincia e città)**
*Tutor: Barbara Giannelli*

Scuole: ISIS Marchesini di Sacile, IPSIA Zanussi di Pordenone, ITSG Pertini di Pordenone, ISIS di Spilimbergo

Docenti: Maria Teresa Zanolin, Cristina Peresson, Marilena Adamo, Elvira Ebraico, Giuliana Gramatica, Emanuela Dell'Osso

# Il Quaderno dell'integrazione delle scuole del Friuli Venezia Giulia

[2]

PARTE SECONDA

*I materiali operativi di questa sezione sono proposti anche nell'allegato CD per facilitarne l'utilizzo*

# Indicatori di contesto
# Griglia di autovalutazione dell'istituto

**Descrizione dello strumento**

Raccolta di informazioni generali (23 item), relative alle azioni intraprese dalle scuole per favorire il successo formativo e scolastico degli alunni stranieri e le loro interazioni con i compagni. Questa parte del Quaderno costituisce la cornice entro la quale inquadrare gli indicatori di integrazione riferiti al singolo alunno/studente. Alla griglia compilata dovrebbe alla fine aggiungersi un portfolio d'istituto che comprenda tutti gli strumenti di integrazione di cui dispone la scuola in questione.

**Chi usa lo strumento**

La commissione intercultura affiancata per le notizie di sua competenza dall'ufficio di segreteria.

**Modalità di utilizzo dello strumento**

Delibera del Collegio di adozione del Quaderno a inizio d'anno scolastico, quindi affidamento della griglia alla commissione che entro i primi due mesi di scuola riferisce al collegio.

**Finalità dello strumento e sua ricaduta nella pratica didattica**

La griglia compilata e il portfolio che la completa è da intendersi non come mera raccolta di dati, bensì come strumento di lavoro in progress, nel senso che proprio l'adozione del Quaderno dovrebbe portare la scuola a fare il punto e a decidere cosa le serve per migliorare e rendere sempre più efficace la sua strategia di integrazione.

Le sue finalità possono così essere riassunte:

1. a livello di plesso (o di istituzione scolastica)

- *offrire ai docenti uno strumento per effettuare una ricognizione delle risposte organizzative e didattiche e degli strumenti che la propria scuola è in grado di attivare per favorire l'integrazione degli alunni italiani e stranieri;*
- *offrire uno strumento e un'occasione per condividere la conoscenza e la responsabilità degli strumenti organizzativi e didattici attivati;*
- *offrire ai professionisti impegnati a livello di singolo plesso o istituzione scolastica un'occasione per sviluppare un lessico condiviso sui temi dell'integrazione e dell'educazione interculturale;*
- *offrire ai professionisti impegnati a livello di singolo plesso o istituzione scolastica un'occasione per giungere – nel modo più condiviso possibile – all'individuazione di bisogni, priorità e strategie e degli strumenti da costruire e/o reperire e rivedere per migliorare la qualità dell'integrazione e l'educazione interculturale della propria istituzione scolastica.*

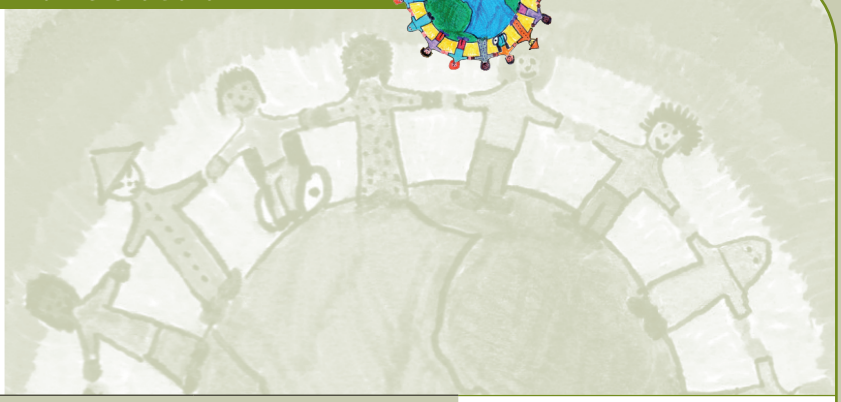
**2. livello di reti locali di scuole**

- *offrire ai docenti impegnati nelle reti locali di scuole sui temi dell'integrazione degli allievi italiani e stranieri e dell'educazione interculturale uno strumento per "fare il punto" sulle risposte organizzative e didattiche che il proprio territorio è in grado di fornire;*
- *offrire a docenti attivi in istituzioni scolastiche diverse una possibile base comune in termini di lessico e di organizzazione delle informazioni sulle iniziative dell'integrazione e dell'educazione interculturale;*
- *offrire ai professionisti impegnati a livello di rete locale di scuole un'occasione per giungere – nel modo più condiviso possibile – all'individuazione di bisogni, priorità e strategie del proprio territorio in tema di integrazione degli allievi ed educazione interculturale.*

# La scuola fa il punto

**Informazioni generali sulla scuola e sulla popolazione scolastica**

| | |
|---|---|
| **1. Com'è composta attualmente la popolazione scolastica?** | |
| totale alunni: | n. |
| alunni di nazionalità straniera | n. |
| alunni stranieri non italofoni: | n. |
| alunni stranieri nati all'estero | n. |
| alunni stranieri nati in Italia | n. |
| principali nazionalità presenti: | |
| **2. Gli alunni stranieri attualmente iscritti sono entrati nel sistema scolastico italiano all'età di** | |
| 3-5 anni: | n. |
| 6-10 anni: | n. |
| 11-13 anni: | n. |
| oltre 13 anni: | n. |
| **3. Dal punto di vista dell'inserimento scolastico, gli alunni stranieri sono normalmente** | |
| in pari rispetto alla loro età anagrafica: | n. |
| inseriti in classi inferiori di un anno: | n. |
| inseriti in classi inferiori di 2 o più anni: | n. |
| **4. Gli alunni stranieri frequentano la scuola** | |
| regolarmente: | n. |
| regolarmente, ma con molte assenze | n. |
| saltuariamente/con periodi lunghi di assenza: | n. |
| **5. Indicare il numero di alunni stranieri con risultati scolastici generalmente** | |
| insufficienti (≤ 5) | n. |
| sufficienti (6-7) | n. |
| buoni (≥ 8) | n. |
| **6. Indicare, in generale, quali sono gli ambiti disciplinari o le discipline in cui la maggior parte degli alunni stranieri ha risultati** | |
| insufficienti (≤ 5) | |
| sufficienti (6-7) | |
| buoni (≥ 8) | |



**La scuola fa il punto**

**Azioni rivolte ai bisogni di apprendimento degli alunni stranieri** *(relative all'anno scolastico precedente)*

| **7. Indicare quali tra le seguenti risorse/strumenti sono previsti nella scuola commissione accoglienza** | |
|---|---|
| commissione intercultura | ☐ |
| insegnante referente intercultura | ☐ |
| protocollo di accoglienza | ☐ |
| linee guida sulla valutazione | ☐ |
| scaffale multiculturale | ☐ |
| laboratorio o spazio linguistico | ☐ |
| opuscoli, questionari e scritte plurilingui | ☐ |
| altri strumenti o risorse (specificare) | |
| **8. ... e quali sono realmente funzionanti** | |
| tutte | ☐ |
| solo alcune (specificare quali) | |
| **9. Per favorire l'inserimento e l'integrazione degli alunni stranieri, a quali risorse professionali interne ha fatto ricorso la scuola negli ultimi due anni scolastici?** | |
| insegnanti facilitatori per l'Italiano L2 | ☐ |
| insegnanti di classe/scuola in compresenza o contemporaneità | ☐ |
| insegnante di lingua straniera | ☐ |
| insegnante di sostegno | ☐ |
| altro (specificare) | |
| **10. Quali risorse professionali esterne alla scuola sono state attivate?** | |
| insegnanti di Italiano L2 | ☐ |
| mediatori linguistico – culturali | ☐ |
| animatori interculturali | ☐ |
| altro (specificare) | |
| | |

# La scuola fa il punto

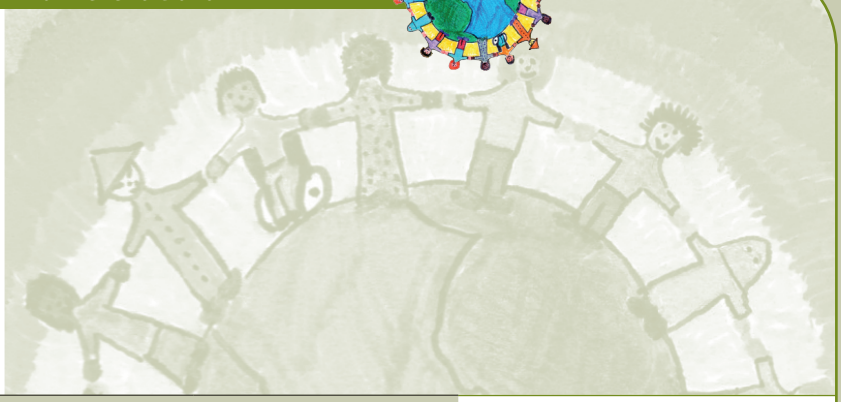
**Azioni rivolte ai bisogni di apprendimento degli alunni stranieri** *(relative all'anno scolastico precedente)*

| **11. Come sono stati organizzati eventuali percorsi di Italiano L2 per la comunicazione?** | |
|---|---|
| interventi sul singolo alunno in orario curricolare | ☐ durata: |
| interventi sul singolo alunno in orario extracurricolare | ☐ durata: |
| laboratori con più alunni in orario curricolare | ☐ durata: |
| laboratori con più alunni in orario extracurricolare | ☐ durata: |
| altro (specificare) | |

| **12. Come sono stati organizzati eventuali percorsi di Italiano L2 per lo studio?** | |
|---|---|
| interventi sul singolo alunno in orario curricolare | ☐ durata: |
| interventi sul singolo alunno in orario extracurricolare | ☐ durata: |
| laboratori con più alunni in orario curricolare | ☐ durata: |
| laboratori con più alunni in orario extracurricolare | ☐ durata: |
| altro (specificare) | |

| **13. Come sono stati organizzati eventuali percorsi di mantenimento o promozione della lingua e cultura di origine degli alunni stranieri?** | |
|---|---|
| laboratori per gli alunni stranieri in orario curricolare | ☐ durata: |
| laboratori per alunni stranieri in orario extracurricolare | ☐ durata: |
| laboratori aperti anche ad alunni italiani in orario curricolare | ☐ durata: |
| laboratori aperti anche ad alunni italiani in orario extracurr. | ☐ durata: |
| uso di elementi della lingua di origine nella normale didattica di classe | ☐ |
| consegne plurilingui | ☐ |
| altro (specificare) | |
| | |

**La scuola fa il punto**



**Azioni rivolte ai bisogni di apprendimento degli alunni stranieri** *(relative all'anno scolastico precedente)*

| **14. Nel caso di Istituti Comprensivi o Scuole Secondarie di 1° grado, indicare la tipologia di scuola secondaria di II grado in cui è stata fatta la preiscrizione da parte della maggior parte degli alunni stranieri nell'anno scolastico recedente** |
|---|
| |
| |

| **15. Chi ha orientato l'alunno/a verso la scuola secondaria di II grado?** | |
|---|---|
| la scuola secondaria di I grado | ☐ |
| la famiglia | ☐ |
| scelta individuale | ☐ |
| altro | |

| **16. Vengono organizzati percorsi o iniziative rivolte alla famiglie straniere?** | |
|---|---|
| incontri di presentazione della scuola e del sistema scolastico italiano | ☐ |
| percorsi di Italiano L2 | ☐ |
| percorsi di orientamento al territorio o di formazione su temi specifici | ☐ |
| percorsi e incontri di formazione insieme ai genitori italiani | ☐ |
| coinvolgimento nelle attività curricolari o extracurricolari (specificare) | ☐ |
| | |
| percorsi e incontri di formazione insieme ai genitori italiani | ☐ |
| promozione dell'associazionismo dei genitori (sia italiani che stranieri) | ☐ |
| altro (specificare) | |
| | |

# La scuola fa il punto

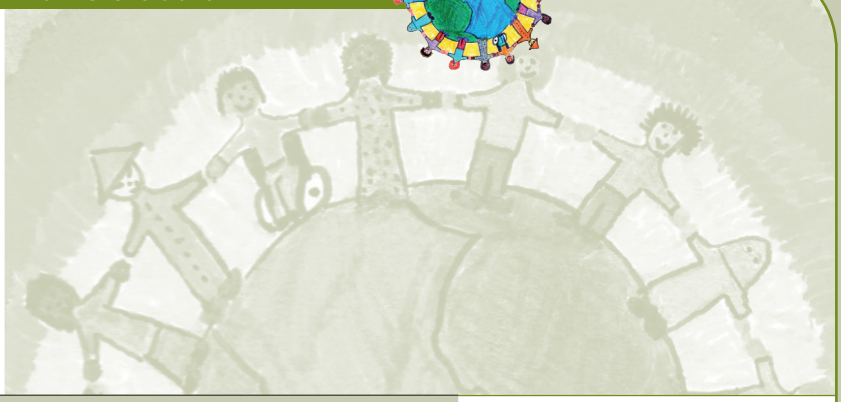
**Azioni rivolte a tutti gli alunni** *(italiani e stranieri)*

| **17. Quali iniziative/attività sono state realizzate coinvolgendo tutti gli alunni, sia italiani, sia stranieri?** | |
|---|---|
| conoscenza delle culture | ☐ |
| integrazione delle discipline | ☐ |
| facilitazione linguistica delle discipline | ☐ |
| revisione dei curricoli | ☐ |
| decostruzione degli stereotipi | ☐ |
| altro (specificare) | |

| **18. Quali approcci metodologici sono stati utilizzati nelle classi eterogenee?** | |
|---|---|
| lezione frontale | ☐ |
| didattica laboratoriale | ☐ |
| approcci cooperativi | ☐ |
| altro (specificare) | |

| **19. Sono stati sperimentati percorsi curricolari di tipo personalizzato?** | |
|---|---|
| classi aperte | ☐ |
| riconoscimento crediti | ☐ |
| valutazione personalizzata | ☐ |
| altro (specificare) | |

## La scuola fa il punto



**Azioni di sistema**

| **20. Quali dei seguenti progetti sono stati organizzati in collaborazione con il territorio?** | |
|---|---|
| accoglienza degli alunni stranieri | ☐ |
| percorsi linguistici | ☐ |
| attività curricolari | ☐ |
| se è stata barrata la casella precedente, specificare per quali discipline | |
| | |
| attività extracurricolari (doposcuola, attività sportive ...) | ☐ |
| attività di formazione per gli insegnanti e gli operatori | ☐ |
| percorsi di formazione per genitori stranieri | ☐ |
| incontri di sensibilizzazione per il territorio | ☐ |
| attivazione di reti con altre realtà scolastiche (specificare) | |
| | |
| altro (specificare) | |

| **21. Indicare se nell'ultimo biennio la scuola ha organizzato percorsi di formazione sull'integrazione e sull'interazione fra alunni stranieri e italiani?** | |
|---|---|
| per insegnanti | ☐ |
| per operatori ATA | ☐ |
| in rete con altre scuole | ☐ |
| in rete con altre realtà del territorio | ☐ |
| altro (specificare) | |
| | |

# La scuola fa il punto

**Azioni di sistema**

| **22. Su quali delle seguenti tematiche la scuola ha organizzato percorsi di formazione nell'ultimo biennio?** | |
|---|---|
| accoglienza | ☐ |
| L2 comunicazione | ☐ |
| L2 studio | ☐ |
| valutazione degli alunni stranieri (in coerenza con "La via italiana all'integrazione") | ☐ |
| revisione dei curricoli | ☐ |
| approcci metodologici alla classe eterogenea | ☐ |
| aspetti normativi e amministrativi | ☐ |
| aspetti comunicativi | ☐ |
| altro | |

**23. Indicare le principali fonti di finanziamento delle iniziative realizzate nell'ambito dell'integrazione degli alunni stranieri e dell'interazione fra alunni italiani e stranieri:**

_____

_____

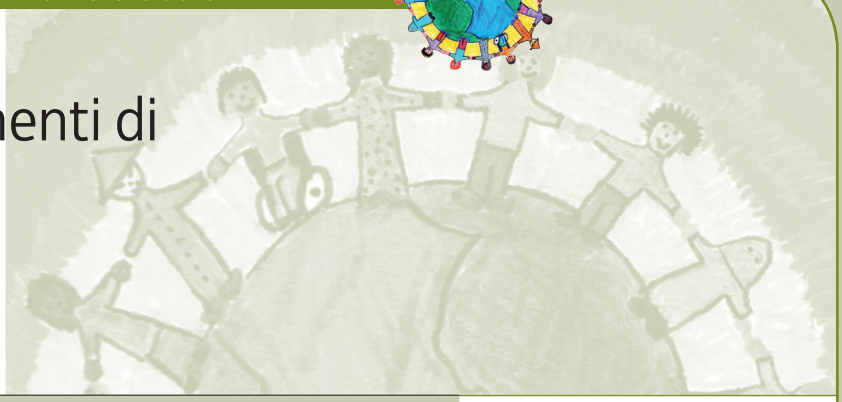
_____

_____

_____

_____

# Portfolio degli strumenti di integrazione



| | |
|---|---|
| 1. Accoglienza e inserimento | **Proposta di "punti di attenzione" per la ricognizione** *(aggiungere e/o togliere voci in base alle necessità)* |
| 2. Curricolo, competenze, valutazione | |
| 3. Lingua 2 | |
| 4. Lingua e cultura di origine/Plurilinguismo | |
| 5. Rapporti con le famiglie straniere/Orientamento | |
| 6. Approcci didattici alla classe eterogenea | |
| 7. Lotta ai pregiudizi e al razzismo | |
| 8. Rapporti con il territorio/Reti fra scuole | |
| 9. Formazione (insegnanti, personale ATA) | |

# Le interazioni

## Griglie per l'osservazione delle situazioni scolastiche Che promuovono l'interazione

**Descrizione dello strumento**

Accanto ai sollecitatori aperti inseriti nel Quaderno di Firenze (questionario, sociogramma), si propongono qui di seguito due strumenti per l'osservazione delle relazioni che gli allievi stranieri e italiani possono sviluppare nelle diverse situazioni scolastiche (aula, laboratori, palestra, cortile ecc.). Questi due strumenti non escludono ma integrano quelli proposti dal Quaderno di Firenze e possono essere usati anche in quei contesti in cui gli alunni non sono ancora in grado di esprimere nella L2 il proprio vissuto. Si tratta di due griglie di rilevazione delle interazioni. La prima griglia si focalizza sul singolo allievo ed è diversa per ogni livello scolastico, la seconda si concentra sul gruppo ed è la stessa per ogni grado di scuola. In entrambe le griglie è fondamentale inserire le informazioni relative al TIPO di situazione osservata.

**Chi usa lo strumento**

Gli insegnanti di classe.

**Modalità di utilizzo dello strumento**

Sono strumenti molto semplici e di uso assai rapido ma richiedono una certa precisione, per cui la modalità suggerita di utilizzo è quella della compresenza. Non occupando l'ora intera di lezione e/o di laboratorio (l'osservazione non dovrebbe mai estendersi oltre un certo arco temporale, di 10 minuti al massimo), è sufficiente concordare con i colleghi un piccolo momento di compresenza in cui l'insegnante che non fa lezione o coordina l'attività degli alunni si può dedicare all'osservazione e alla compilazione della griglia, registrando solo se determinati comportamenti compaiono o meno. Nella pagina di intestazione che accompagna ciascuna griglia va segnata la situazione in cui si realizza l'osservazione, la quale va ripetuta almeno tre volte per ogni contesto in modo da evitare risultati del tutto casuali.

**Finalità dello strumento e sua ricaduta nella pratica didattica**

Lo scopo di entrambe le griglie è quello di osservare in quali luoghi e momenti della vita scolastica gli alunni stranieri riescono a sviluppare maggiori relazioni con i compagni. Le griglie forniscono dei dati che possono essere confrontati sia con l'immagine di sé che gli alunni (sia stranieri che italiani) tendono a dare, sia con le idee che gli insegnanti si fanno in modo spontaneo sulle relazioni fra pari a scuola. Laddove ci sia il sospetto di situazioni di isolamento e/o emarginazione, l'osservazione può aiutare a confermare o meno tale sospetto, e indicare concrete direzioni di intervento. Infatti, le griglie possono suggerire quali situazioni e quali momenti della vita scolastica - favorendo le interazioni fra i compagni – siano da valorizzare nella organizzazione e progettazione di percorsi finalizzati a promuovere le relazioni fra allievi stranieri e italiani.

# Le interazioni

## Informazioni sulla situazione in cui avviene l'osservazione del singolo alunno

| | | | |
|---|---|---|---|
| Data | | Ora | |
| **Scuola** | | | |
| | | | |
| Classe (o fascia d'età) | | | |
| Attività svolta | | | |
| **Spazio** | | | |
| Aula | ☐ | | |
| (specificare la disposizione dei banchi) | | | |
| Salone | ☐ | Palestra | ☐ |
| Cortile | ☐ | Laboratorio | ☐ |
| Altro (specificare) | ☐ | | |
| **Partecipanti** | | | |
| Alunni della sezione/classe | ☐ | Alunni di altre sezioni/classi | ☐ |
| Insegnanti di sezione/classe | ☐ | Altri insegnanti | ☐ |
| Altri adulti (specificare) | ☐ | | |
| **Raggruppamento** | | | |
| Spontaneo | ☐ | Organizzato | ☐ |
| Piccolo gruppo (3-6) | ☐ | Grande gruppo (7+) | ☐ |
| Con la presenza di italiani | ☐ | Con la presenza di stranieri | ☐ |
| Con la presenza di adulti | ☐ | | |
| **Modalità di gestione** | | | |
| Diretta dall'insegnante | ☐ | Completamente autonoma | ☐ |
| Relativamente autonoma (organizzata dall'insegnante) | ☐ | | |
| **Eventuali considerazioni/osservazioni** | | | |
| | | | |
| | | | |
| | | | |

**Osservazione delle situazioni di interazione del singolo alunno**

*Completare barrando le voci che corrispondono alla situazione in cui avviene l'osservazione (è possibile barrare più di una voce)*

# Le interazioni

## Scuola dell'infanzia

**Segnalare con una barra (I) il comportamento descritto ogni qual volta il soggetto lo mette in atto nell'arco di tempo e nel contesto considerati.**

| **Alunno** |
|---|
| |
| |
| si avvicina ai compagni |
| si avvicina all'insegnante |
| condivide oggetti (materiali, giochi) |
| chiama i compagni |
| chiama l'insegnante |
| chiede (materiali, giochi) |
| presta ascolto all'altro |
| |
| Durata osservazione: min |

**Riportare qui sotto in modo discorsivo eventuali altre annotazioni relative alla situazione osservata o alle relazioni fra gli allievi (o fra gli allievi e gli adulti) che si ritengano importanti**

[1a]

GRIGLIA

# Le interazioni

## Scuola primaria

| Alunno | |
|---|---|
| | |
| | |
| si avvicina ai compagni | |
| si avvicina all'insegnante | |
| condivide oggetti (materiali, giochi) | |
| interviene in conversazioni libere | |
| interviene in conversazioni guidate | |
| formula richieste/proposte (di materiali, di intervento) | |
| presta ascolto all'altro | |
| | |

Durata osservazione: min

**Riportare qui sotto in modo discorsivo eventuali altre annotazioni relative alla situazione osservata o alle relazioni fra gli allievi (o fra gli allievi e gli adulti) che si ritengano importanti**

**Segnalare con una barra (|) il comportamento descritto ogni qual volta il soggetto lo mette in atto nell'arco di tempo e nel contesto considerati.**

[1b]

GRIGLIA

# Le interazioni

## Scuola Secondaria di 1° grado

**Segnalare con una barra (I) il comportamento descritto ogni qual volta il soggetto lo mette in atto nell'arco di tempo e nel contesto considerati.**

| **Studente** |
|---|
| |
| |
| si avvicina ai compagni |
| si avvicina all'insegnante |
| condivide oggetti (materiali, giochi) |
| interviene in conversazioni libere |
| interviene in conversazioni guidate |
| formula richieste/proposte (di materiali, di intervento) |
| presta ascolto all'altro |
| |
| Durata osservazione: min |

**Riportare qui sotto in modo discorsivo eventuali altre annotazioni relative alla situazione osservata o alle relazioni fra gli allievi (o fra gli allievi e gli adulti) che si ritengano importanti**

[1C]

GRIGLIA

# Le interazioni

## Scuola Secondaria di 2° grado

| Studente | |
|---|---|
| | |
| | |
| si inserisce autonomamente nel gruppo | |
| ricerca ragazzi dello stesso gruppo culturale o linguistico | |
| ricerca un adulto di riferimento | |
| interviene spontaneamente nell'attività | |
| interviene in modo pertinente | |
| chiede aiuto ai compagni | |
| | |
| | |
| Durata osservazione: | min |

**Segnalare con una barra (|) il comportamento descritto ogni qual volta il soggetto lo mette in atto nell'arco di tempo e nel contesto considerati.**

**Riportare qui sotto in modo discorsivo eventuali altre annotazioni relative alla situazione osservata o alle relazioni fra gli allievi (o fra gli allievi e gli adulti) che si ritengano importanti**

[1d]

GRIGLIA

# Le interazioni nel gruppo

## Informazioni sulla situazione in cui avviene l'osservazione

**Osservazione delle situazioni di interazione nel gruppo**
*Completare barrando le voci che corrispondono alla situazione in cui avviene l'osservazione (è possibile barrare più di una voce)*

| | | | |
|---|---|---|---|
| Data | | Ora | |
| **Scuola** | | | |
| | | | |
| Classe (o fascia d'età) | | | |
| **Spazio** | | | |
| Aula | ☐ | Laboratorio | ☐ |
| Palestra | ☐ | Cortile | ☐ |
| Atrio | ☐ | Altro (specificare) | ☐ |
| **Partecipanti** | | | |
| Alunni della classe | ☐ | Alunni di altre classi | ☐ |
| Insegnanti di classe | ☐ | Altri insegnanti | ☐ |
| Altri adulti (specificare) | ☐ | | |
| **Attività svolta** | | | |
| | | | |
| | | | |
| **Raggruppamento** | | | |
| Spontaneo | ☐ | Organizzato | ☐ |
| Piccolo gruppo (3-6) | ☐ | Grande gruppo (7+) | ☐ |
| Con la presenza di italiani | ☐ | Con la presenza di stranieri | ☐ |
| **Modalità di gestione** | | | |
| Diretta dall'insegnante | ☐ | Completamente autonoma | ☐ |
| Relativamente autonoma (organizzata dall'insegnante) | ☐ | | |
| **Eventuali considerazioni/osservazioni** | | | |
| | | | |
| | | | |
| | | | |

# Le interazioni nel gruppo

## Osservazione delle situazioni di interazione

| Osservazione | | |
|---|---|---|
| | | |
| Nome<br>Italiano ☐ Straniero ☐ | Nome<br>Italiano ☐ Straniero ☐ | Nome<br>Italiano ☐ Straniero ☐ |
| | | |
| | | |
| Nome<br>Italiano ☐ Straniero ☐ | Nome<br>Italiano ☐ Straniero ☐ | Nome<br>Italiano ☐ Straniero ☐ |
| | | |

Durata osservazione: minuti

**Riportare qui sotto in modo discorsivo eventuali altre annotazioni relative alla situazione osservata o alle relazioni fra gli allievi (o fra gli allievi e gli adulti) che si ritengano importanti**

**Segnalare con i simboli × oppure ○ il comportamento descritto ogni qual volta i diversi soggetti che compongono un raggruppamento (min 3 max 6) lo mettono in atto nell'arco di tempo e nel contesto considerati.**

× *ascolta/guarda*
○ *partecipa attivamente/fa*

# Le interazioni nel gruppo

**tratto da G. Favaro (a cura di), "Un passo dopo l'altro" Comune di Firenze 2009**

## Sociogramma

***I fiori dell'amicizia***

Nei petali scrivi i nomi dei tuoi amici *a scuola*. Se vuoi aggiungi altri petali.
(*disegno*)

Nei petali scrivi i nomi dei tuoi amici *fuori della scuola***.** Se vuoi aggiungi altri petali.
(*disegno*)

*Indicazioni per gli insegnanti*

La proposta dei "fiori dell'amicizia" è finalizzata a :

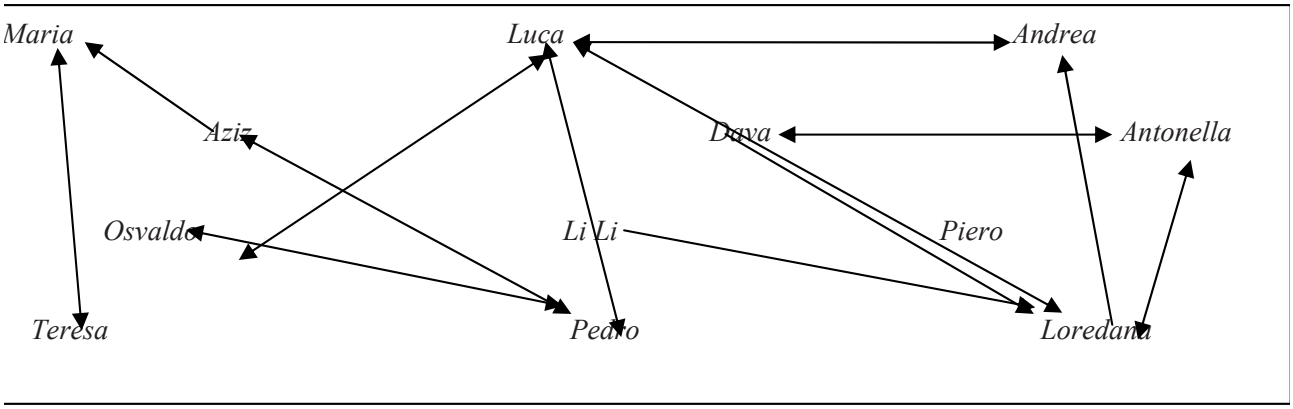
- realizzare un sociogramma delle relazioni in classe da cui emergeranno i bambini non indicati da nessuno (appartati o esclusi), scelti da pochi compagni (poco popolari), scelti da molti compagni (bambini popolari), quelli che si scelgono reciprocamente, i gruppi o le coppie chiuse;
- attuare un confronto fra le relazioni amicali a scuola e fuori della scuola: coincidono in tutto / in parte o sono completamente diverse?

Il sollecitatore può essere proposto alle classi nell'ambito di un lavoro sulle conoscenze e sulle amicizie durante il quale i bambini saranno invitati a mettere a fuoco le loro idee di amicizia: chi sono gli amici?

I bambini saranno invitati a scrivere nei petali (disegnati a tratteggio) i nomi di coloro che essi considerano amici. Ogni fiore ha tre petali, ma naturalmente gli amici possono essere di meno o di più, in questo caso i bambini possono aggiungerne. Può essere richiesto di specificare chi sono le persone indicate nel fiore "fuori della scuola" quando non coincidono con compagni di classe (parenti, altri bambini del caseggiato, del centro sportivo ecc.)

Successivamente al lavoro in classe gli insegnanti realizzeranno il sociogramma delle relazioni amicali in classe: una mappa in cui sono riportati tutti i nominativi degli alunni collegati da frecce sulla base dei fiori dei bambini. Le frecce a due punte collegano bambini che si scelgono reciprocamente.

Esempio di mappa:




Dalla mappa emergono dati interessanti che possono essere anche riportati in elenchi separati:

- i bambini "a parte", non scelti da nessuno
- i bambini poco popolari
- i bambini molto popolari
- i bambini che si scelgono reciprocamente
- i gruppi o le coppie chiuse

A questo punto gli insegnanti hanno a disposizione una rilevazione da confrontare con le osservazioni effettuate direttamente nella classe in momenti diversi.

# Indicatore relazioni extrascolastiche

**Descrizione degli strumenti**

La quantità e la qualità delle relazioni extrascolastiche, in altri termini il modo in cui gli alunni stranieri "abitano" un determinato territorio, sono elementi fondamentali per capire se e come si realizza la loro integrazione sociale. È questa una realtà dinamica che è necessario indagare senza risposte preordinate, consapevoli del fatto che lo strumento di indagine, in questo più che in altri casi, contribuisce alla stessa definizione dell'oggetto indagato. I materiali che proponiamo sono pertanto "bussole", strumenti di orientamento piuttosto che mere schede di rilevazione: richiedono la partecipazione attiva degli alunni e dei genitori e l'attenzione osservativa degli insegnanti. Vanno dalla scuola dell'infanzia alla secondaria di 1° grado non perché l'integrazione sociale dopo i 14 anni non sia più una questione importante ma perché i bacini di utenza degli istituti superiori sono talmente diversificati che è difficile indagarli, sia per quanto riguarda i bisogni degli allievi stranieri che per quelli degli italiani. Nulla impedisce, tuttavia, laddove se ne ravvisi la necessità, che si possa prendere spunto da quanto proposto per i gradini precedenti di scolarità e mettere a punto strumenti di indagine adatti all'età e ai bisogni di allievi di istituti superiori.

L'utilizzo degli strumenti qui di seguito elencati dovrebbe essere preceduto da una breve analisi del territorio fatta dal team docente, volta a definire in linea di massima il grado di accoglienza dello stesso. A titolo di esempio, si propongono i seguenti punti:

- *Luoghi di aggregazione "sorvegliati", cioè gestiti da adulti (società sportive, centro di aggregazione per stranieri, oratorio, ecc.)*
- *Luoghi di aggregazione "spontanei" (giardinetti attrezzati, pista di pattinaggio, ecc.)*
- *Mappa delle opportunità, accessibilità, condizioni di rischio …*

SCUOLA DELL'INFANZIA

"Relazioni nella città" si tratta di un questionario ovvero di una traccia di breve intervista informale per i genitori.

SCUOLA PRIMARIA

"Relazioni nella città" dialogo semi-guidato che sotto forma di fiction faccia emergere i bisogni di relazione avvertiti dagli alunni.

SCUOLA SECONDARIA DI 1° GRADO

"Relazioni nella città" si tratta di un questionario strutturato che ha lo scopo di mettere in luce la trama delle relazioni extrascolastiche degli alunni.

**Indicatore relazioni extrascolastiche**

SCUOLA PRIMARIA E SECONDARIA

"La mia città è la tua città?"

Attività di esplorazione dei luoghi del territorio attraverso le mappe. Con opportuni adattamenti si può proporre, secondo le modalità indicate in calce, questa attività sia ad alunni di scuola primaria che ad alunni di scuola secondaria di i grado.

**Chi usa gli strumenti**

Per la scuola dell'infanzia e la secondaria l'insegnante. Il dialogo semi-guidato può essere dato da svolgere completamente all'alunno oppure compilato dall'insegnante sulla base di quanto espresso dall'alunno. L'attività sulle mappe dovrebbe essere realizzata dagli alunni sotto la guida dell'insegnante.

**Modalità di utilizzo degli strumenti**

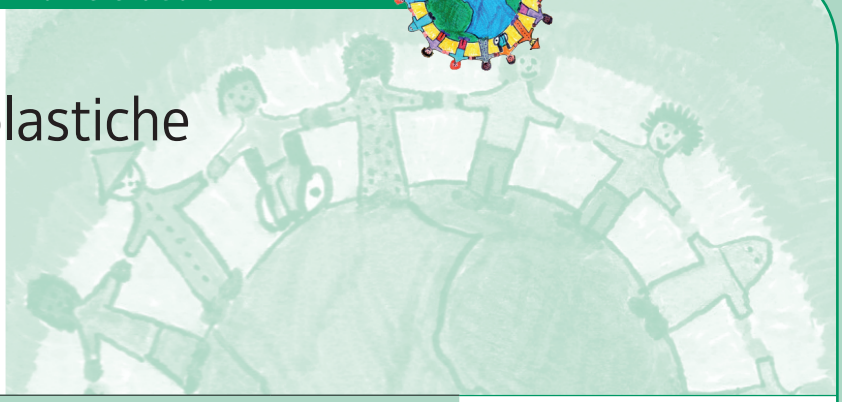
Durante il colloquio individuale il primo, durante momenti informali della lezione, in piccolo gruppo o in laboratorio gli altri due.

Finalità degli strumenti e loro ricaduta nella pratica didattica:

Avere informazioni sulla situazione relazionale nel tempo extrascolastico, anche attraverso dati quantitativi. Favorire un allargamento delle relazioni e degli scambi tra gli alunni.

# Le relazioni extrascolastiche

## Scuola dell'infanzia



| Questionario/guida al colloquio con i genitori | | |
|---|---|---|
| Classe | M ☐ | F ☐ |
| **1. Che lingua parla prevalentemente?** | | |
| con i genitori | | |
| con eventuali fratelli/sorelle | | |
| con eventuali amici della stessa nazionalità | | |
| **2. Al termine della scuola con chi rimane?** | | |
| famiglia | ☐ | |
| amici | ☐ | |
| babysitter | ☐ | |
| **3. Che cosa fa quando è a casa?** | | |
| gioca | ☐ | |
| guarda la televisione | ☐ | |
| **4. Quali altri luoghi frequenta:** | | |
| palestra | ☐ | |
| parrocchia | ☐ | |
| centro di aggregazione | ☐ | |
| giardini | ☐ | |
| piazza | ☐ | |
| squadre e gruppi sportivi | ☐ | |
| piscina | ☐ | |
| sede di associazione della comunità di origine | ☐ | |
| chiesa, moschea o altri luoghi di culto | ☐ | |
| altro | ☐ | |
| **5. Chi frequenta?** | | |
| amici italiani | ☐ | |
| amici di vari Paesi | ☐ | |
| amici del suo Paese d'origine | ☐ | |
| **6. Vede gli amici della scuola anche fuori della scuola?** | | |
| sì, con una certa frequenza | ☐ | |
| raramente | ☐ | |
| mai | ☐ | |

*Nota. L'insegnante può sottoporre ai genitori degli alunni della classe questo breve questionario durante il colloquio individuale per avere informazioni sulla situazione relazionale nel tempo extrascolastico, anche attraverso dati quantitativi.*

# Le relazioni extrascolastiche

## Scuola primaria

*Nota: Abbiamo pensato di trasformare il questionario a scelta multipla in un dialogo semi-guidato che può essere somministrato direttamente all'alunno o letto e compilato dall'insegnante in base al grado di autonomia.*

**Dialogo semiguidato per gli alunni**

Luca e _____ *(nome dell'alunno)*

si incontrano *(ad esempio al parco vicino alla scuola)* e fanno amicizia.

Ciao, io mi chiamo Luca. _____

Come ti chiami?

Quanti anni hai?

Vai a scuola? _____

Ti piace andare a scuola? _____

A me piace tanto andare a scuola. _____

Io sto cercando degli amici. E tu? _____

Hai amici nella tua classe? _____

Come si chiamano? _____

_____

Li incontri solo a scuola o anche in altri posti? _____

Dove? _____

Mi piacerebbe invitare degli amici a casa mia. Piacerebbe farlo anche a te? _____

_____

# Le relazioni extrascolastiche

**Scuola primaria**

**Dialogo semiguidato per gli alunni**

A volte invece vado io a casa dei miei compagni. Vai a casa dei tuoi compagni?

Cosa fate assieme?

Io ho anche altri amici che non vengono a scuola con me. Hai anche tu altri amici oltre ai compagni di classe? Come si chiamano?

Sono amici italiani o di altri paesi?

Che lingua parlate mentre giocate?

*(se rispondono italiano)*
Allora sono italiani?

Vieni spesso a giocare qui al parco?

Io ci vengo spesso ma faccio anche altre cose. Tu cosa fai dopo la scuola?

e il sabato e la domenica?

Spero di rivederti qui al parco. Magari una volta vieni anche tu a casa mia. Ciao

# Le relazioni extrascolastiche

## Scuola secondaria di 1° grado

| **Questionario** | | | |
|---|---|---|---|
| 1. Classe | | | |
| M | ☐ | F | ☐ |
| **2. Hai amici nella tua classe?** | | | |
| Si | ☐ | No | ☐ |
| **3. Scrivi i nomi dei tuoi amici nella classe.** | | | |
| | | | |
| | | | |
| | | | |
| **4. Vedi i tuoi compagni di classe anche dopo la scuola?** | | | |
| Si | ☐ | No | ☐ |
| Se hai risposto sì: | | poche volte | ☐ |
| | | spesso | ☐ |
| **5. Incontri i tuoi compagni di classe anche dopo la scuola per:** | | | |
| giocare | ☐ | studiare | ☐ |
| fare sport | ☐ | | |
| **6. Hai altri amici fuori dalla scuola che non sono compagni di classe?** | | | |
| Sì | ☐ | No | ☐ |
| Se hai risposto sì: | | pochi | ☐ |
| | | molti | ☐ |
| **7. Gli amici che frequenti fuori dalla scuola sono:** | | | |
| amici italiani | ☐ | amici di vari Paesi | ☐ |
| amici del tuo Paese di origine | | | ☐ |
| **8. Indica, quali luoghi scritti qui sotto, frequenti (puoi segnare più nomi)** | | | |
| la palestra | ☐ | gli scout | ☐ |
| la parrocchia | ☐ | la piscina | ☐ |
| i giardini | ☐ | sede e gruppi della comunità di origine | ☐ |
| squadre e gruppi sportivi | ☐ | chiesa, moschea, altri luoghi di culto | ☐ |

# Le relazioni extrascolastiche

**Scuola secondaria di 1° grado**

**9. Cerchia nella cartina i luoghi che hai scelto nella domanda 8.**

**10. Indica la strada che fai da casa per arrivare ad uno dei luoghi che hai cerchiato nella cartina.**

**11. Che cosa fai, di solito, dopo la scuola?**

**12. Che cosa fai il sabato e la domenica?**

# Scuola primaria e secondaria di 1° grado

**La mia città è la tua città?**

Nella classe (o in classi parallele/vicine per età) vengono formati due o più gruppi di alunni stranieri, a seconda del numero, e altrettanti o più gruppi di alunni italiani

**Fase 1**

Ogni gruppo lavora separatamente per creare la "propria città" (in cui includere i posti che gli alunni frequentano realmente da soli o con le loro famiglie).

– Si distribuisce ad ogni gruppo, che non deve essere troppo numeroso (da 4 a 6 alunni), un cartellone o un grande foglio bianco e, lavorando in cooperative learning con la struttura "Mappa del mezzo", si chiede loro di riprodurre lo schema del place map contenente al centro la domanda su cui riflettere, in questo caso: "**Quali sono i luoghi della città che frequento?**". Il cartellone sarà suddiviso in zone "personali", identificate da A,B,C,D oppure dal nome di ciascun alunno, in cui verranno scritte le risposte sotto forma di parole chiave (per questo lavoro può essere previsto un momento di riflessione individuale di 5/10 minuti). Successivamente, lavorando prima in coppie e poi con il resto del gruppo, i bambini scartano i doppioni e arrivano a creare una lista di gruppo dei luoghi comuni.

A partire dai luoghi così individuati, il gruppo passa a rappresentarli graficamente in una mappa della città in cui compaiono accanto ai luoghi scelti, le attività che i bambini fanno negli stessi (distribuire cartelloni, pennarelli e compiti individuali: chi scrive, chi disegna, chi detta, chi regola il tono di voce . . .). Volendo possono anche dare un nome di fantasia alla propria città.

**Fase 2**

I cartelloni prodotti vengono scambiati e ogni gruppo stende due carte a T: "La Mia città", "La Tua città". In seguito, confrontando il proprio lavoro con quello degli altri, potrà individuare le differenze tra la mappa cittadina del gruppo che ha fatto il cartellone e la propria.

| **La tua città** | |
|---|---|
| Dove vai | Cosa fai |

| **La mia città** | |
|---|---|
| Dove vai | Cosa fai |

**Fase 3**

Si ricompone il gruppo classe e a turno con la guida dell'insegnante ogni gruppo descrive la città dell'altro, espone le differenze e le somiglianze riscontrate, pone domande per capire meglio, cerca di spiegare come mai mancano alcuni luoghi e ne compaiono altri sconosciuti …

L'insegnante organizza i turni di intervento e se lo ritiene opportuno dà la parola per chiarimenti o rettifiche.

**Fase 4**

Separatamente l'insegnate potrà prendere nota dei luoghi che gli alunni stranieri frequentano maggiormente per ricavarne l'indicatore richiesto.

# Indicatore inserimento scolastico

**Strumento: scheda notizie**

**Descrizione dello strumento**

È una scheda relativa al percorso scolastico dell'alunno che serve a raccogliere tutti i dati utili a valutare il processo di acquisizione e il grado di competenza in L2, così come risulterà dalla misurazione di questa mediante prove strutturate sui livelli del Framework. Il confronto tra i risultati delle prove e i dati sul percorso scolastico fin qui seguito dovrebbe permettere di capire se l'apprendimento della L2 avviene regolarmente o se, al contrario, occorrono altri strumenti di indagine (quali quelli relativi agli altri indicatori di integrazione inseriti nel presente Quaderno) per rimuovere eventuali ostacoli che lo abbiano arrestato o che lo stiano frenando. Ciò allo scopo di pianificare in modo adeguato il curricolo personalizzato delle discipline e/o di avviare per tempo gli interventi correttivi che si reputano necessari.

**Chi usa lo strumento**

Insegnanti di classe e referente per l'intercultura con il supporto degli uffici di segreteria. In base a come il consiglio di classe o di interclasse si organizza e al numero degli alunni stranieri inseriti, potrebbero essere uno o più docenti a redigere lo strumento. Il referente per l'intercultura dovrebbe favorirne una compilazione omogenea tra le diverse classi dell'istituto che accolgono alunni stranieri.

**Modalità di utilizzo dello strumento:**

La scheda dovrebbe essere compilata nel momento in cui l'alunno inizia il suo percorso scolastico presso l'istituto, prima della somministrazione delle prove di competenza in Italiano L2, sempre che ovviamente rientri nella tipologia di alunni ai quali vanno proposte tali prove. Ove necessario, la scheda può essere aggiornata di anno in anno prima della eventuale nuova somministrazione delle prove in Italiano L2.

**Finalità dello strumento e sua ricaduta nella pratica didattica:**

Come già detto, lo scopo è quello di consentire una giusta "lettura" dei dati relativi alla competenza in Italiano L2, ovvero se il grado accertato (mediante le prove strutturate) di tale competenza è congruente con gli anni di effettiva esposizione all'apprendimento formale di essa. Sulla base di questo confronto si possono assumere le decisioni relative alla corretta impostazione del curricolo personalizzato (adeguamento del linguaggio delle discipline, lavoro sui testi disciplinari, selezione dei contenuti "compatibili" con il livello linguistico, ecc.) ovvero alla pianificazione degli interventi di supporto (dal sostegno scolastico a quello sociale) eventualmente necessari.

# Inserimento scolastico

## Scuola dell'infanzia inizio Scuola primaria

**1. Nazionalità:**

**2. Sesso:**

| | | | |
|---|---|---|---|
| maschio | ☐ | femmina | ☐ |

**3. Anno di nascita:**

**4. È nato/a**

| | | | |
|---|---|---|---|
| in Italia | ☐ | all'estero | ☐ |

**5. Se l'alunno/a è nato all'estero, in quale anno è arrivato in Italia?:**

**6. Se l'alunno/a è nato all'estero, come è arrivato in Italia?**

| | | | |
|---|---|---|---|
| direttamente con la famiglia | ☐ | per ricongiungimento familiare | ☐ |
| altro (specificare) | | | |

**7. Classe attuale di inserimento :**

**8. Nell'anno scolastico precedente ha frequentato:**

| | | | |
|---|---|---|---|
| la stessa scuola | ☐ | altra scuola in Italia | ☐ |
| altra scuola all'estero | ☐ | nessuna scuola | ☐ |

**9. Nei precedenti anni scolastici (escluso l'anno in corso) in Italia ha frequentato:**

| | | |
|---|---|---|
| asilo nido | sì | ☐ |
| | no | ☐ |
| scuola dell'infanzia | sì | ☐ |
| | no | ☐ |

[ 1 ]

SCHEDA

# Inserimento scolastico

## Scuola primaria-ultimo anno

**1. Nazionalità:**

**2. Sesso:**

| | | | |
|---|---|---|---|
| maschio | ☐ | femmina | ☐ |

**3. Anno di nascita:**

**4. È nato/a**

| | | | |
|---|---|---|---|
| in Italia | ☐ | all'estero | ☐ |

**5. Se l'alunno/a è nato all'estero, in quale anno è arrivato in Italia?:**

**6. Se l'alunno/a è nato all'estero, come è arrivato in Italia?**

| | | | |
|---|---|---|---|
| direttamente con la famiglia | ☐ | per ricongiungimento familiare | ☐ |
| altro (specificare) | | | |

**7. Classe attuale di inserimento :**

**8. Nell'anno scolastico precedente ha frequentato:**

| | | | |
|---|---|---|---|
| la stessa scuola | ☐ | altra scuola in Italia | ☐ |
| altra scuola all'estero | ☐ | nessuna scuola | ☐ |

**9. Nei precedenti anni scolastici (escluso l'anno in corso) in Italia ha frequentato:**

| | | |
|---|---|---|
| scuola dell'infanzia | sì | ☐ |
| | no | ☐ |
| scuola primaria | sì | ☐ |
| | no | ☐ |

**10. Ha frequentato precedenti anni scolastici all'estero?**

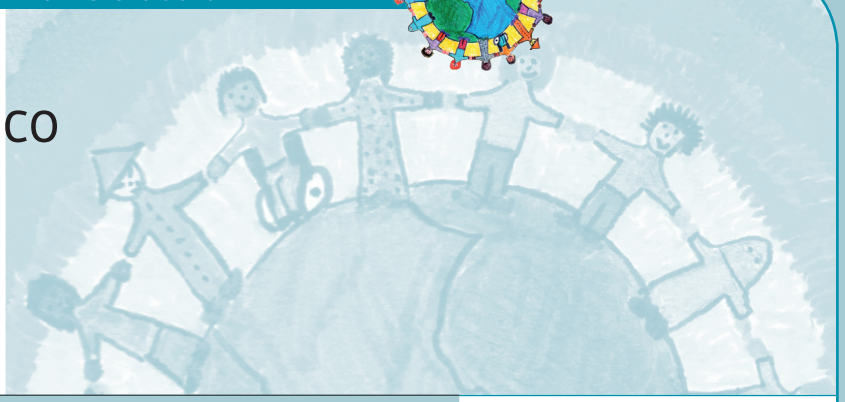
| | | | |
|---|---|---|---|
| sì | ☐ | no | ☐ |
| se sì, | specificare per quanti anni: | | |
| | specificare in quali classi: | | |

[ 2 ]

SCHEDA

# Inserimento scolastico

**Scuola primaria-ultimo anno**



| **11. In quale classe è stato inserito al momento dell'arrivo in Italia?** |
|---|

| **12. Conoscenze di altre lingue (diverse dalla L1)** | | | |
|---|---|---|---|
| sì | ☐ | no | ☐ |
| se sì | quale/i? | | |
| | conoscenza orale o scritta? | | |

| **13. Ha seguito corsi di alfabetizzazione in L2?** | | | |
|---|---|---|---|
| sì | ☐ | no | ☐ |
| se sì, | per quanto tempo? | | |

| **14. Indicare se l'alunno/a ha, in generale, risultati scolastici:** |
|---|
| insufficienti |
| sufficienti |
| buoni |

| **15. Indicare, se ci sono dati significativi, le aree disciplinari in cui ha risultati:** |
|---|
| insufficienti |
| sufficienti |
| buoni |

[ 2 ]

SCHEDA

# Inserimento scolastico

## Scuola secondaria di I° grado

**1. Nazionalità:**

**2. Sesso:**

| | | | |
|---|---|---|---|
| maschio | ☐ | femmina | ☐ |

**3. Anno di nascita:**

**4. È nato/a**

| | | | |
|---|---|---|---|
| in Italia | ☐ | all'estero | ☐ |

**5. Se l'alunno/a è nato all'estero, in quale anno è arrivato in Italia?:**

**6. Se l'alunno/a è nato all'estero, come è arrivato in Italia?**

| | | | |
|---|---|---|---|
| direttamente con la famiglia | ☐ | per ricongiungimento familiare | ☐ |
| altro (specificare) | | | |

**7. Nell'anno scolastico precedente l'alunno ha frequentato:**

| | | | |
|---|---|---|---|
| la stessa scuola | ☐ | altra scuola in Italia | ☐ |
| altra scuola all'estero | ☐ | nessuna scuola | ☐ |

**8. Nei precedenti anni scolastici (escluso l'anno in corso) in Italia ha frequentato:**

| | | |
|---|---|---|
| scuola primaria | sì | ☐ |
| | no | ☐ |
| scuola secondaria di 1°grado | sì | ☐ |
| | no | ☐ |

**9. Ha frequentato precedenti anni scolastici all'estero?**

| | | | |
|---|---|---|---|
| sì | ☐ | no | ☐ |

**10. Se sì, specificare per quanti anni:**

[ 3 ]

SCHEDA

# Inserimento scolastico

**Scuola secondaria di I° grado**

| **11. In quale classe è stato inserito al momento dell'arrivo in Italia?** | | | |
|---|---|---|---|

| **12. Conoscenze di altre lingue (diverse dalla L1)** | | | |
|---|---|---|---|
| sì | ☐ | no | ☐ |
| se sì quale/i? | | | |
| conoscenza orale | ☐ | o scritta | ☐ |

| **13. Indicare se l'alunno/a è:** | |
|---|---|
| in pari rispetto alla sua età anagrafica | ☐ |
| in classe inferiore di un anno | ☐ |
| in classe inferiore di 2 o più anni | ☐ |

| **14. Ha seguito corsi di alfabetizzazione in L2?** | | | |
|---|---|---|---|
| sì | ☐ | no | ☐ |
| se sì, per quanto tempo? | | | |

| **15. Indicare se l'alunno/a ha, in generale, risultati scolastici:** | |
|---|---|
| insufficienti | ☐ |
| sufficienti | ☐ |
| buoni | ☐ |

| **16. Indicare, se ci sono dati significativi, gli ambiti disciplinari o le materie in cui ha risultati:** | |
|---|---|
| insufficienti | ☐ |
| sufficienti | ☐ |
| buoni | ☐ |

| **Per gli alunni iscritti in terza** |
|---|
| indicare la tipologia di scuola secondaria di II grado in cui è stata fatta l'iscrizione |
| |

[ 3 ]

SCHEDA

# Inserimento scolastico

## Scuola secondaria di II° grado

**1. Nazionalità:**

**2. Sesso:**

| | | | |
|---|---|---|---|
| maschio | ☐ | femmina | ☐ |

**3. Anno di nascita:**

**4. È nato/a**

| | | | |
|---|---|---|---|
| in Italia | ☐ | all'estero | ☐ |

**5. Se l'alunno/a è nato all'estero, in quale anno è arrivato in Italia?:**

**6. Se l'alunno/a è nato all'estero, come è arrivato in Italia?**

| | | | |
|---|---|---|---|
| direttamente con la famiglia | ☐ | per ricongiungimento familiare | ☐ |
| altro (specificare) | | | |

**7. Nell'anno scolastico precedente l'alunno ha frequentato:**

| | | | |
|---|---|---|---|
| la stessa scuola | ☐ | altra scuola in Italia | ☐ |
| altra scuola all'estero | ☐ | nessuna scuola | ☐ |

**8. Nei precedenti anni scolastici (escluso l'anno in corso) in Italia ha frequentato:**

| | | |
|---|---|---|
| scuola secondaria di 1° grado | sì | ☐ |
| | no | ☐ |
| scuola secondaria di 2° grado | sì | ☐ |
| | no | ☐ |

**9. Ha frequentato precedenti anni scolastici all'estero?**

| | | | |
|---|---|---|---|
| sì | ☐ | no | ☐ |
| Se sì, | specificare per quanti anni: | | |
| | specificare in quali classi: | | |

[4]
SCHEDA

# Inserimento scolastico

**Scuola secondaria di II° grado**

| **10. In quale classe è stato inserito al momento dell'arrivo in Italia?** | | | |
|---|---|---|---|

| **11. Conoscenze di altre lingue (diverse dalla L1)** | | | |
|---|---|---|---|
| sì | ☐ | no | ☐ |
| Se sì quale/i? | | | |
| Conoscenza orale | ☐ | o scritta | ☐ |
| **12. Ha seguito corsi di alfabetizzazione in L2?** | | | |
| sì | ☐ | no | ☐ |
| Se sì, per quanto tempo? | | | |
| **13. Indicare se l'alunno/a ha, in generale, risultati scolastici:** | | | |
| insufficienti | | | ☐ |
| sufficienti | | | ☐ |
| buoni | | | ☐ |
| **14. Indicare, se ci sono dati significativi, gli ambiti disciplinari o le materie in cui ha risultati:** | | | |
| insufficienti | | | ☐ |
| sufficienti | | | ☐ |
| buoni | | | ☐ |
| **15. Indicare se l'alunno è:** | | | |
| in pari con l'età anagrafica | | | ☐ |
| in ritardo di 1 anno | | | ☐ |
| in ritardo di 2 anni o più | | | ☐ |

[4]

SCHEDA

# Indicatore competenza in italiano L2

**Scheda di registrazione dell'interlingua**

**Descrizione dello strumento**

Dato che, come noto il QCE presuppone già una conoscenza della lingua scritta e che non presenta quindi alcun descrittore per il livello pre-A1 o pre-basico, si propone in allegato per la Scuola dell'Infanzia e per le prime due classi della Primaria, uno strumento - la scheda di registrazione dell'interlingua elaborata da Gabriele Pallotti (v. Gabriele Pallotti – A.I.P.I. "Imparare e insegnare l'Italiano come lingua straniera", libro + DVD, Bonacci 2005) - che aiuti l'insegnante a descrivere ciò che ogni singolo alunno effettivamente sa fare con la lingua (es. comprendere semplici indicazioni di lavoro scolastico, rispondere con un sì o con un no a domande relative all'identità personale, usare sollecitatori d'attenzione, regolatori dell'interazione, ecc.). La scheda è accompagnata dai seguenti materiali (che si trovano anche nel CD allegato):

- *alcuni esempi di trascrizione e analisi di produzioni linguistiche proposti sempre da Pallotti*
- *le immagini, con relativa nota introduttiva, utilizzate già da docenti di Scuola dell'Infanzia come stimolo alla produzione linguistica autonoma.*

**Chi usa lo strumento**

L'insegnante di classe

**Modalità di utilizzo dello strumento**

Occorre creare una situazione di relax durante la quale si invita singolarmente l'alunno a parlare di ciò che vede nelle vignette. Ove possibile, è meglio registrare per poi riportare con esattezza la produzione nei riquadri della scheda. La stessa situazione andrebbe poi creata con alunni italofoni di livello diverso (poco competente, di competenza media, di buona competenza) per poter effettuare un confronto.

**Finalità dello strumento e sua ricaduta nella pratica didattica**

Ottenere informazioni sul grado di competenza linguistica in L2 rispetto ai bambini italofoni di pari età. Laddove ci si trovasse di fronte a uno scarto considerevole si possono per tempo ipotizzare ulteriori strumenti di indagine per controllare se lo scarto sia dovuto a scarsa esposizione alla L2 oppure a problemi di apprendimento e sviluppo del linguaggio.

**Nota**

**Onde evitare equivoci, va precisato che l'analisi dell'interlingua non si riferisce alla scuola dell'infanzia. L'interlingua, infatti, come chiarito proprio da Pallotti è un sistema di regole, intermedio e evolutivo tra la lingua madre e quella target, che si crea quando un apprendente, di qualsiasi età, si avvicina per la prima volta a una lingua per lui seconda. Tale sistema, secondo gli studiosi, è influenzato poco dalla lingua madre e molto da quella target e attraversa stadi evolutivi fissi, qualunque sia la lingua studiata e a qualsiasi distanza essa si ponga rispetto alla lingua madre. La si è proposta per la scuola dell'infanzia per il fatto che non presuppone di partire dal livello A1 del QCE ma prende in considerazione il primo stadio di incontro tra un apprendente e una lingua seconda. Ciò significa che la scheda e il relativo metodo possono essere applicati a alunni di tutte le età che si trovino a livello pre-basico e costituire un utile strumento di monitoraggio dei successivi progressi.**

# Indicatore competenza in italiano L2

**Profilo dell'apprendente**
*(classi III, IV e V della Scuola Primaria, Scuola Secondaria di 1° e 2°)*

**Descrizione dello strumento:**

Scheda di raccolta di informazioni per individuare, sulla base dei descrittori del QCE i livelli di competenza in L2 degli alunni non italofoni a partire dalla classe terza della Scuola primaria.

L'idea che sta alla base di questa proposta di classificazione è che per ogni indicatore ci possa essere (come di solito succede, essendo l'apprendimento di una lingua non omogeneo nei vari settori) un diverso livello di competenza, per cui – poniamo – un apprendente possa aver acquisito una competenza ortografica di livello A2 ma risulti ancora di livello A1 per l'interazione; oppure abbia raggiunto il livello B1 nella comprensione scritta ma quello A2 nella comprensione orale, ecc.. Il Profilo è, in altri termini, una proposta più organica di descrizione del comportamento linguistico di un apprendente qualsiasi e di maggiore fruibilità per i docenti anche di discipline diverse.

**Chi usa lo strumento:**

Lo strumento può essere utilizzato da:

- *insegnanti di allievi stranieri per l'attività personalizzata di insegnamento dell'Italiano L2 in classe*
- *insegnanti del laboratorio di Italiano L2*

**Modalità di utilizzo dello strumento:**

Il suo uso è estremamente rapido e flessibile: è sufficiente disporre di una tabella per alunno, in cui siano riportate tre colonne: nella prima i sette indicatori, nella seconda, in corrispondenza di ciascun indicatore, si scrive il livello che si ritiene appropriato (A1, A2, ecc.) e nelle terza, accanto a ciascun livello, si riporta con il copia e incolla la descrizione del comportamento ricavata dal QCE.

Come decidere quali sono i descrittori adeguati al nostro alunno? Va detto che già il fatto di disporre di una gamma analitica di descrittori consente una maggiore precisione nell'osservazione dei comportamenti linguistici, dato che si passa da una percezione olistica e fortemente soggettiva (più un dato di "impressione" che una vera osservazione) a un tentativo di analisi più rigoroso. Per ogni descrittore devo cercare quanto meno di rispondere alla domanda: "*cosa fa, come si comporta un alunno che, ad esempio, È in grado di leggere testi fattuali semplici e lineari su argomenti che si riferiscono al suo campo d'interesse raggiungendo un adeguato livello di comprensione.*"? Devo quindi aver deciso quali sono questi "*testi fattuali semplici e lineari*", cosa vuol dire "*adeguato livello di comprensione*", ecc. Si vede bene che per poter rispondere, anche senza prove

oggettive, è necessario un certo grado di oggettivizzazione dei criteri di valutazione, che diventano per ciò stesso comunicabili e condivisibili. Ma naturalmente, poter disporre di prove standardizzate, quali quelle proposte in questo Quaderno, rende tutta l'operazione più solida.

**Finalità dello strumento e sua ricaduta nella pratica didattica:**

La proposta di descrivere il livello di competenza in L2 attraverso questa scheda descrittiva dei livelli di competenza è utile soprattutto per poter impostare una valutazione condivisa all'interno di un consiglio di classe, più analitica e oggettiva, e per redigere il Piano educativo personalizzato (PEP) in modo da adeguare il linguaggio con cui vengono trasmessi i contenuti disciplinari alle reali capacità di decodifica dell'apprendente. Per poter valutare correttamente gli alunni non italofoni è importante, infatti, distinguere i diversi livelli di alfabetizzazione in lingua italiana:

- ***Allievi neo iscritti****, con nessuna conoscenza pregressa della lingua italiana. L'obiettivo finale è il raggiungimento dell'alfabetizzazione, pertanto alla valutazione concorreranno tutti i docenti di classe, tenendo conto solo dei progressi linguistici in L2.*
- ***Allievi con competenza di I L2 a livello A1-A2*** *I docenti del Consiglio di classe terranno conto del fatto provato che la Lingua seconda usata quotidianamente si impara da qualche mese ad un anno, mentre per la lingua dello studio ci vogliono diversi anni (da 5 a 7). Pertanto le valutazioni (di apprendimento dei contenuti disciplinari e di progresso linguistico in L2) di ogni singolo docente si atterranno al Piano Personalizzato.*
- ***Allievi con competenza di I L2 a livello B1-B2:*** *Se l'alunno segue le attività della classe, si valuta con gli stessi criteri.*

# Italiano L2

## Profilo dell'apprendente

**Tratto da Centro COME Milano**

**Si attesta che l'alunno/a**

relativamente al livello del Quadro Comune Europeo di Riferimento per le Lingue

**ha raggiunto le seguenti competenze:**

| | Inserire il livello | Copiare - incollare, a seconda del livello raggiunto, da "Profili Standard" (v. dopo p. 3 e ss.) |
|---|---|---|
| **Ampiezza del lessico** | Es.A1 | |
| **Comprensione generale di un testo scritto** | | |
| **Scrittura** | | |
| **Ortografia** | | |
| **Competenza grammaticale** | | |
| **Comprensione orale generale** | | |
| **Interazione orale generale** | | |

Data Firma di chi attesta

# Italiano L2

## Profili standard [A1]

**ha raggiunto le seguenti competenze:**

| | |
|---|---|
| **Ampiezza del lessico** | Dispone di un repertorio lessicale di base fatto di singole parole ed espressioni riferibili a un certo numero di situazioni concrete. |
| **Comprensione generale di un testo scritto** | È in grado di comprendere testi molto brevi e semplici, leggendo un'espressione per volta, cogliendo nomi conosciuti, parole ed espressioni elementari ed eventualmente rileggendo. |
| **Scrittura** | È in grado di scrivere semplici espressioni e frasi su se stesso/stessa e su persone immaginarie, sul luogo in cui vivono e ciò che fanno. |
| **Ortografia** | È in grado di copiare parole e brevi espressioni conosciute, ad es. avvisi o istruzioni, nomi di oggetti d'uso quotidiano e di negozi e un certo numero di espressioni correnti.<br>È in grado di dire lettera per lettera il proprio indirizzo, la nazionalità e altri dati personali. |
| **Competenza grammaticale** | Ha solo una padronanza limitata di qualche semplice struttura grammaticale e di semplici modelli sintattici, in un repertorio memorizzato. |
| **Comprensione orale generale** | È in grado di comprendere un discorso pronunciato molto lentamente e articolato con grande precisione, che contenga lunghe pause per permettergli di assimilarne il senso. |
| **Interazione orale generale** | È in grado di interagire in modo semplice, ma la comunicazione dipende completamente da ripetizioni a velocità ridotta, da riformulazioni e riparazioni.<br>Risponde a domande semplici e ne pone di analoghe, prende l'iniziativa e risponde a semplici enunciati relativi a bisogni immediati o ad argomenti molto familiari. |

Data Firma di chi attesta

[A1]

SCHEDA

# Italiano L2

## Profili standard [A2]

**ha raggiunto le seguenti competenze:**

| | |
|---|---|
| **Ampiezza del lessico** | Dispone di lessico sufficiente per esprimere bisogni comunicativi di base.<br>Dispone di lessico sufficiente per far fronte a bisogni semplici "di sopravvivenza". |
| **Comprensione generale di un testo scritto** | È in grado di comprendere testi brevi e semplici di contenuto familiare e di tipo concreto, formulati nel linguaggio che ricorre frequentemente nella vita di tutti i giorni o sul lavoro. |
| **Scrittura** | È in grado di scrivere una serie di espressioni e frasi semplici sulla propria famiglia, le condizioni di vita, la sua esperienza scolastica attuale o quella svolta in precedenza.<br>È in grado di scrivere semplici storie immaginarie e semplici poesie su una persona. |
| **Ortografia** | È in grado di copiare brevi frasi su argomenti correnti - ad es. le indicazioni per arrivare in un posto.<br>È in grado di scrivere parole brevi che fanno parte del suo vocabolario orale riproducendone ragionevolmente la fonetica (ma non necessariamente con ortografia del tutto corretta). |
| **Competenza grammaticale** | Usa correttamente alcune strutture semplici, ma continua sistematicamente a fare errori di base - per esempio tende a confondere i tempi verbali e a dimenticare di segnalare gli accordi; ciononostante quello che cerca di dire è solitamente chiaro. |
| **Comprensione orale generale** | È in grado di comprendere espressioni riferite ad aree di priorità immediata (ad es. informazioni veramente basilari sulla persona e sulla famiglia, acquisti, geografia locale e scuola), purché si parli lentamente e chiaramente. |
| **Interazione orale generale** | È in grado di comunicare in attività semplici e compiti di routine, basati su uno scambio di informazioni semplici e dirette su questioni correnti e usuali che abbiano a che fare con la scuola e il tempo libero.<br>Gestisce scambi comunicativi molto brevi, ma raramente riesce a capire abbastanza per contribuire a sostenere con una certa autonomia la conversazione. |

[A2]

SCHEDA

Data | Firma di chi attesta

# Italiano L2

## Profili standard [B1]

**ha raggiunto le seguenti competenze:**

| | |
|---|---|
| **Ampiezza del lessico** | Dispone di lessico adeguato per esprimersi su tutti gli argomenti che si riferiscono alla vita di tutti i giorni, quali la famiglia, gli hobby e gli interessi, il lavoro, i viaggi e l'attualità. Padroneggia autonomamente il lessico disciplinare. |
| **Comprensione generale di un testo scritto** | È in grado di leggere testi fattuali su argomenti che si riferiscono al suo campo d'interesse raggiungendo un adeguato livello di comprensione.<br>Gestisce in autonomia i testi specialistici. |
| **Scrittura** | È in grado di scrivere descrizioni lineari e precise su una gamma di argomenti familiari che rientrano nel suo campo d'interesse.<br>È in grado di scrivere resoconti di esperienze, descrivendo sentimenti e impressioni in un testo coeso.<br>È in grado di descrivere un avvenimento, un viaggio recente - reale o immaginario.<br>È in grado di produrre un testo argomentativo. |
| **Ortografia** | È in grado di stendere un testo scritto comprensibile.<br>Ortografia, punteggiatura e impaginazione sono corrette quanto basta per facilitare la essere comprensione. |
| **Competenza grammaticale** | Usa in modo ragionevolmente corretto un repertorio di formule di routine e strutture d'uso frequente, relative alle situazioni più prevedibili. |
| **Comprensione orale generale** | È in grado di comprendere i punti salienti di un discorso chiaro in lingua standard che tratti argomenti familiari affrontati abitualmente a scuola, nel tempo libero ecc., compresi dei brevi racconti o brevi produzioni argomentative o espositive. |
| **Interazione orale generale** | È in grado di utilizzare un'ampia gamma di strumenti linguistici semplici per far fronte a quasi tutte le situazioni che possono presentarsi nel corso di un viaggio.<br>Interviene, senza bisogno di una precedente preparazione, in una conversazione su questioni familiari, esprime opinioni personali e scambia informazioni su argomenti che tratta abitualmente, di suo interesse personale o riferiti alla vita di tutti i giorni (ad es. famiglia, hobby, lavoro, viaggi e fatti d'attualità).<br>È in grado di interagire efficacemente anche su questioni di carattere disciplinare |

Data Firma di chi attesta

[B1]

SCHEDA

# Italiano L2

## Profili standard [B2]

**ha raggiunto le seguenti competenze:**

| | |
|---|---|
| **Ampiezza del lessico** | Dispone di un buon repertorio lessicale relativo al suo settore e a molti argomenti generali. È in grado di variare le formulazioni per evitare un eccesso di ripetizioni; lacune lessicali possono ancora provocare esitazioni e richiedere circonlocuzioni. |
| **Comprensione generale di un testo scritto** | È in grado di leggere in modo ampiamente autonomo, adattando stile e velocità di lettura ai differenti testi e scopi e usando in modo selettivo le opportune fonti per riferimento e consultazione. Ha un patrimonio lessicale ampio che attiva nella lettura, ma può incontrare difficoltà con espressioni idiomatiche poco frequenti |
| **Scrittura** | È in grado di descrivere in modo chiaro e preciso avvenimenti ed esperienze reali o immaginari, realizzando un testo coeso che segnali le relazioni tra i concetti. È in grado di attenersi alle convenzioni proprie del genere. È in grado di scrivere descrizioni chiare e articolate su diversi argomenti familiari che rientrano nel suo campo d'interesse. È in grado di scrivere la recensione di un film, un libro e di una rappresentazione teatrale. |
| **Ortografia** | È in grado di stendere un testo scritto che rispetti standard convenzionali di impaginazione e strutturazione in paragrafi. Ortografia e punteggiatura sono ragionevolmente corrette, ma possono presentare tracce dell'influenza della lingua madre. |
| **Competenza grammaticale** | Mostra una buona padronanza grammaticale. Non fa errori che possano provocare fraintendimenti. |
| **Comprensione orale generale** | È in grado di comprendere i concetti fondamentali di discorsi formulati in lingua standard su argomenti concreti e astratti, anche quando si tratta di discorsi concettualmente e linguisticamente complessi; inoltre è in grado di comprendere le discussioni tecniche di un settore disciplinare. È in grado di seguire un discorso lungo e argomentazioni complesse purché l'argomento gli sia relativamente familiare e la struttura del discorso sia indicata con segnali espliciti. |
| **Interazione orale generale** | È in grado di interagire con spontaneità e scioltezza tali da consentire una normale interazione e rapporti agevoli con parlanti nativi, senza sforzi per nessuna delle due parti. Mette in evidenza il significato che attribuisce ad avvenimenti ed esperienze, espone con chiarezza punti di vista sostenendoli con opportune spiegazioni e argomentazioni. |

[B2]

SCHEDA

Data | Firma di chi attesta

**Nota**

Come è noto i livelli del QCE sono tre (A, B e c), a loro volta suddivisi in due gradi (A1, A2, ecc.). Nel Profilo qui riportato ci si è limitati ai livelli A e B, essendo il B1 quello minimo necessario a mettere in grado lo studente ad affrontare i contenuti disciplinari. Se si tiene presente che il livello C, corrispondente a una competenza assimilabile a quella del parlante nativo di buon livello culturale, spesso non è superato neanche dagli italofoni, si può comprendere il perché non si è reputato opportuno riportarlo nel Quaderno. Le prove illustrate di seguito sono relative ai livelli A1, A2 e B1 (solo per la scuola secondaria di 2° grado e per la classe III di quella di 1° grado).

# Indicatore competenza in italiano L2

**Prove di livello**
*(classi III, IV e V della Scuola Primaria, Scuola Secondaria di 1° e 2° grado)*

**Descrizione dello strumento:**

Prove di livello per l'accertamento delle competenze in italiano L2. Il superamento di queste prove attesta il grado di competenza linguistico - comunicativa in italiano come L2.

In base al Quadro Comune Europeo di Riferimento (vedi sopra Profilo dell'apprendente) si sono elaborati dei fascicoli-prova che si rivolgono ai primi 3 livelli di competenza: il livello A1 (denominato di contatto), quello A2 (di sopravvivenza), entrambi adatti alla Scuola Primaria, e il B1 (soglia), solo per la scuola secondaria. I primi due livelli (A1 e A2) attestano competenze di chi si trova nella fase iniziale del processo di apprendimento dell'italiano L2; il livello B1 è il livello base della competenza: costituisce la capacità linguistico - comunicativa necessaria per usare la lingua italiana con autonomia ed in modo adeguato nelle situazioni più frequenti della vita quotidiana.

Sono state testate 3 prove per il livello A1, 2 prove per il livello A2 e 2 prove per il livello B1, adatte alla fascia d'età dei ragazzi di Scuola Secondaria. Per queste si è seguito il modello delle prove CILS dell'Università per stranieri di Siena. Per la Scuola Primaria si possono scaricare direttamente dal sito dell'Università di Siena (http://cils.unistrasi.it/articolo.asp?sez0=89&sez1=0&lng=1&art=202&prev=b)

Per ogni prova sono stati predisposti un quaderno dello studente e un quaderno dell'insegnante (i materiali qui descritti sono reperibili sul sito www.samfvg.it e nel CD allegato):

| **Il quaderno dello studente è strutturato in:** |
|---|
| 1. test d'ascolto; |
| 2. test di comprensione della lettura; |
| 3. test di analisi delle strutture di comunicazione; |
| 4. test di produzione scritta; |
| 5. test di produzione orale. |

| **Il quaderno dell'insegnante è strutturato in:** |
|---|
| f) trascrizioni delle prove d'ascolto; |
| g) test di produzione orale; |
| h) chiavi di soluzione delle prove; |
| i) criteri di attribuzione dei punteggi. |

**Chi usa lo strumento:**

Lo strumento può essere utilizzato da:

- *insegnanti di allievi stranieri per l'attività personalizzata di insegnamento dell'Italiano L2 in classe*
- *insegnanti del laboratorio di Italiano L2*

**Modalità di utilizzo dello strumento:**

Tutti gli alunni stranieri arrivati in Italia da meno di due anni possono essere sottoposti ad inizio o a fine anno alle prove predisposte, più tutti gli alunni che eventualmente si vogliano testare.

Normalmente i test si utilizzeranno:

- *per stabilire il livello di competenza dell'alunno neoarrivato o già iscritto alla scuola e procedere al suo inserimento nei laboratori linguistici di vario livello attivati;*
- *per attestare il livello conseguito al termine dei laboratori frequentati e alla fine della classe prima e seconda (attestazione interna della scuola);*
- *per certificare con titolo ufficiale in base alla Legge 17/02/92, n° 204 (solo alla fine della terza classe ed eventualmente in accordo con un ente certificatore, come l'Università per Stranieri di Siena) il grado di competenza linguistico-comunicativa raggiunto;*
- *per progettare i percorsi dei laboratori coerentemente con le competenze in uscita fissate dai livelli del QCE.*

Si tenga presente che il livello B1 è il livello minimo per poter svolgere un corso di formazione professionale e dunque per poter frequentare con successo la scuola secondaria di secondo grado.

La definizione del livello linguistico di partenza dovrebbe dare come esito la formulazione di un piano personalizzato coerente con le competenze linguistiche degli allievi.

**Finalità dello strumento e sua ricaduta nella pratica didattica:**

La conoscenza del livello di competenza in L2 dell'alunno offre elementi indispensabili per redigere un Piano Educativo Personalizzato (PEP) ed elementi utili alla valutazione.

**Riferimenti:**


- Università per Stranieri di Siena, *Quaderni CILS Livello A1-A2 (2003-2004)*, Guerra Edizioni
- Università per Stranieri di Siena, *Quaderni Cils Libello B1 (2003-2004)*, Guerra Edizioni
- Daniela Aigotti, *CILS A1-PLIDA A1- CILS A2-PLIDA A2- CELI 1*, Loescher editori

# Indicatore motivazione

**Descrizione degli strumenti**

Vengono proposti strumenti diversi a seconda dell'ordine di scuola.

SCUOLA DI BASE:

**a)** *Scheda di rilevazione del rapporto dei genitori con la scuola*
**b)** *Scheda di rilevazione del rapporto degli alunni con la scuola*
**c)** *Scheda guida / questionario per l'alunno*
**d)** *Questionario per l'alunno di scuola secondaria di 1° grado*

Dato che, soprattutto per i bambini più piccoli - molti dei quali peraltro ormai sono nati in Italia -, l'atteggiamento nei confronti della scuola, da cui dipende la motivazione, è condizionato dal comportamento dei genitori, a sua volta influenzato dal ruolo che essi attribuiscono alla scuola all'interno del proprio progetto migratorio, si è convenuto di proporre due strumenti di rilevazione "oggettiva" di tale atteggiamento, da integrare – a seconda della situazione e del grado di consapevolezza e di competenza linguistica – con un questionario e/o scheda guida per una possibile intervista che colga il "percepito" del singolo alunno. Per la secondaria, se esistono i presupposti linguistici, la traccia per l'intervista può essere sostituita dal Questionario.

SCUOLA SECONDARIA DI 2° GRADO:

- *3 Schede di osservazione dei comportamenti dei ragazzi, ritenuti indicativi di motivazione, tra cui anche la frequenza*
- *Questionario di autovalutazione sulla motivazione di 20 item da sottoporre a tutta la classe*

**Chi usa gli strumenti**

I docenti della classe, dove possibile in compresenza.

**Modalità di utilizzo degli strumenti**

Per quanto riguarda la rilevazione del rapporto genitori-scuola (a), dovrà essere il gruppo dei docenti (consiglio di classe, di interclasse, commissione intercultura) a decidere tempi e modi dell'osservazione, i cui dati dovrebbero comunque essere discussi e condivisi entro il primo quadrimestre.

Le modalità di utilizzo delle schede e/o dei questionari per gli alunni sono indicate direttamente in calce a ogni strumento. La scheda guida c dovrebbe essere usata con tutti gli alunni della classe. Il Questionario per l'alunno di scuo-

la secondaria di 1° grado (d), realizzato con la collaborazione degli alunni di una classe terza sulla base di quanto attuato nell'ambito del potenziamento della motivazione e della promozione del senso di autostima ed autoefficacia, dovrebbe essere somministrato individualmente in presenza dell'insegnante che può fungere da facilitatore. Anche quest'ultimo strumento, fino alla domanda 9, dovrebbe essere utilizzato con tutti gli alunni della classe per controllare se e quanto influisca la conoscenza della L2 sulla motivazione e sull'autostima.

In tutti i casi i risultati dell'osservazione, delle schede di rilevazione e dei questionari, vengono riportati all'interno del consiglio di classe per verificare lo sviluppo del percorso di lavoro educativo- didattico e la sua efficacia.

**Finalità degli strumenti e loro ricaduta nella pratica didattica**

Gli strumenti mettono in luce lo sviluppo del percorso educativo- didattico, evidenziando le difficoltà esistenti o percepite come tali dall'allievo e/o dalla famiglia con la finalità di prevenire il fenomeno dello scoraggiamento e del crollo dell'autostima e, di conseguenza, dell'insuccesso e dell'abbandono del percorso scolastico, con relativa dispersione.

Il controllo della motivazione, che comunque dovrebbe essere realizzato per tutti gli allievi, permette al consiglio di classe di monitorare il successo degli interventi educativo- didattici e, ove necessario, di modificarli.

*(I materiali proposti sono stati supervisionati dal prof. Daniele Fedeli, Facoltà di Scienze della Formazione. Università degli Studi di Udine)*

# Motivazione

## Scheda di rilevazione del rapporto dei genitori con la scuola

**I genitori sono presenti a scuola**

| **Quando** | **1** | **2** | **3** | **4** |
|---|---|---|---|---|
| a) nelle assemblee di classe | | | | |
| b) quando chiamati dall'insegnante | | | | |
| c) in occasione di manifestazioni didattico - educative | | | | |

| **Perché** | **1** | **2** | **3** | **4** |
|---|---|---|---|---|
| d) per chiedere informazioni | | | | |
| e) per comunicare difficoltà familiari | | | | |
| f) per rappresentare esigenze dell'alunno | | | | |

| **I genitori sono attenti** | **1** | **2** | **3** | **4** |
|---|---|---|---|---|
| g) alla frequenza scolastica (assidua e continua) | | | | |
| h) alle comunicazioni scuola – famiglia | | | | |
| i) allo svolgimento dei compiti assegnati per casa[1] | | | | |
| j) al rispetto dell'orario scolastico | | | | |
| k) al materiale scolastico | | | | |

| **Legenda:** | **1** | **2** | **3** | **4** |
|---|---|---|---|---|
| | mai | talvolta | spesso | sempre |

*1 Da non considerare per la scuola dell'infanzia*

[ a ]

SCHEDA

# Motivazione

## Scheda di rilevazione del rapporto degli alunni con la scuola

**Scuola dell'Infanzia**
**Scuola primaria**
**Scuola secondaria di 1° grado**

**Nota:**

è opportuno svolgere almeno 3 osservazioni in contesti variati per ottenere risultati non condizionati dal tipo di situazione o da fattori momentanei

**Data dell'osservazione:**

**Durata dell'osservazione:**

| **Contesto di osservazione** | | | |
|---|---|---|---|
| **strutturato** | ☐ | lezione | ☐ |
| | | lezione | ☐ |
| | | laboratorio | ☐ |
| **non strutturato** | ☐ | attività libera | ☐ |
| | | mensa | ☐ |
| | | ricreazione | ☐ |

**Legenda**

Le osservazioni che seguono rilevano 4 livelli per ogni voce:

1 molto poco
2 poco
3 abbastanza
4 molto

[ b ]

SCHEDA

# Motivazione

**Scheda di rilevazione del rapporto degli alunni con la scuola**

**Scuola dell'infanzia**
**Scuola Primaria**
**Scuola Secondaria di 1° grado**

| **1. A scuola l'alunno si dimostra:** | **1** | **2** | **3** | **4** |
|---|---|---|---|---|
| contento | | | | |
| annoiato | | | | |
| preoccupato | | | | |
| apatico | | | | |

| **2. Quando viene invitato a fare un'attività/svolgere un compito** | **1** | **2** | **3** | **4** |
|---|---|---|---|---|
| lavora con attenzione fino al termine | | | | |
| lavora con attenzione ma non la/lo porta a termine | | | | |
| lavora ma si distrae spesso | | | | |
| non lavora | | | | |

| **3. Di fronte a una consegna** | **1** | **2** | **3** | **4** |
|---|---|---|---|---|
| manifesta sicurezza | | | | |
| manifesta preoccupazione | | | | |
| è rinunciatario | | | | |
| è propositivo | | | | |
| è attivo/fa domande | | | | |

| **4. Durante le attività** | **1** | **2** | **3** | **4** |
|---|---|---|---|---|
| prende l'iniziativa, è propositivo | | | | |
| aspetta che siano gli altri a cominciare | | | | |
| si inserisce attivamente nel gruppo | | | | |
| resta passivo e poco partecipe | | | | |
| si diverte | | | | |

[ b ]

SCHEDA

# Motivazione

**Scheda di rilevazione del rapporto degli alunni con la scuola**

**Scuola dell'infanzia**
**Scuola Primaria**
**Scuola Secondaria di 1° grado**

| **5. Quando è in difficoltà** | **1** | **2** | **3** | **4** |
|---|---|---|---|---|
| chiede consiglio all'insegnante | | | | |
| cerca di cavarsela da solo | | | | |
| chiede aiuto ai compagni | | | | |
| guarda cosa fanno i compagni | | | | |
| insiste nonostante la difficoltà | | | | |
| non chiede aiuto e non agisce | | | | |
| desiste dopo pochi minuti | | | | |

| **6. Di fronte a un insuccesso** | **1** | **2** | **3** | **4** |
|---|---|---|---|---|
| riprova | | | | |
| chiede aiuto | | | | |
| si arrabbia | | | | |
| piange | | | | |
| si chiude in sé stesso | | | | |
| tende a fuggire dalla situazione | | | | |
| dà la colpa agli altri | | | | |

| **7. Quando parla italiano** | **1** | **2** | **3** | **4** |
|---|---|---|---|---|
| è tranquillo | | | | |
| parla molto senza preoccuparsi di eventuali errori e/o incomprensioni | | | | |
| parla molto ma si preoccupa di farsi capire | | | | |
| parla poco e rimane spesso in silenzio e/o non risponde alle domande | | | | |
| parla il meno possibile | | | | |
| si arrabbia e/o si chiude se i compagni ridono di lui | | | | |
| ride con loro se i compagni ridono di lui | | | | |

[ b ]
SCHEDA

# Motivazione

## Scheda guida colloquio con l'alunno

**Scuola dell'infanzia**
**Scuola Primaria**
**Scuola Secondaria di 1° grado**

*(è opportuno ripetere il colloquio almeno due volte per controllare l'attendibilità delle risposte)*

| **1. Cosa ti piace di più fare a scuola?** | |
|---|---|
| a) Leggere e/o ascoltare storie / seguire le lezioni | ☐ |
| b) disegnare | ☐ |
| c) giocare | ☐ |
| d) raccontare quello che faccio | ☐ |
| e) stare con gli amici | ☐ |
| f) lavorare in gruppo | ☐ |

| **2. Quali sono le cose che riesci a fare meglio?** | |
|---|---|
| a) Leggere e/o ascoltare storie | ☐ |
| b) disegnare | ☐ |
| c) giocare | ☐ |
| d) lavorare in gruppo | ☐ |
| e) seguire le lezioni e rispondere alle domande | ☐ |

| **3. Quando qualcosa non ti riesce, cosa fai?** | |
|---|---|
| a) mi arrabbio e piango | ☐ |
| b) mi sento triste | ☐ |
| c) mi arrabbio con la maestra / con gli insegnanti | ☐ |
| d) non me la prendo, sono cose che capitano, faccio quello che posso | ☐ |
| e) penso che devo studiare di più | ☐ |

| **4. Quando devi fare un compito** | |
|---|---|
| a) lo faccio senza perdere tempo | ☐ |
| b) lo faccio ma mi distraggo spesso | ☐ |
| c) lo faccio con lentezza perché mi sento insicuro/a | ☐ |
| d) cerco di impegnarmi | ☐ |

| **5. Durante le lezioni** | |
|---|---|
| a) se la lezione mi interessa, partecipo attivamente | ☐ |
| b) abitualmente sto bene e mi sento contento/a | ☐ |
| c) di solito sono annoiato/a | ☐ |
| d) di solito sono preoccupato/a | ☐ |

[ C ]
SCHEDA

# Motivazione

**Scheda guida colloquio con l'alunno**

**Scuola dell'infanzia**
**Scuola Primaria**
**Scuola Secondaria di 1° grado**

| **6. A ricreazione / durante le pause** | |
|---|---|
| a) abitualmente sto bene e mi sento contento/a | ☐ |
| b) di solito sono annoiato/a | ☐ |
| c) di solito sono preoccupato/a | ☐ |
| **7. In un gioco a squadre** | |
| a) mi impegno al massimo per far vincere la mia squadra | ☐ |
| b) mi impegno poco perché sono i miei compagni che danno il massimo | ☐ |
| c) cerco soprattutto di divertirmi, mi interessa poco vincere | ☐ |
| **8. Le cose che si fanno a scuola sono** | |
| piacevoli | ☐ |
| noiose | ☐ |
| interessanti | ☐ |
| faticose | ☐ |
| inutili | ☐ |
| utili | ☐ |
| **9. Tra le materie** | |
| preferisco: | |
| mi interessano poco: | |
| non mi piacciono: | |
| **10. Le materie** | |
| a) in cui riesco meglio sono: | |
| b) in cui riesco con qualche difficoltà sono: | |
| c) quelle troppo difficili per me sono: | |
| **11. Della scuola vorrei cambiare** | |
| a) l'orario | ☐ |
| b) alcune attività | ☐ |
| c) il modo di lavorare | ☐ |
| d) il modo di stare con gli altri | ☐ |
| e) niente | ☐ |
| altro: | |

[ C ]

SCHEDA

# Motivazione

**Scheda guida colloquio con l'alunno**

**Scuola dell'infanzia**
**Scuola Primaria**
**Scuola Secondaria di 1° grado**

| **12. Quando non riesci a fare qualcosa, il motivo è che** | |
|---|---|
| a) non sono stato/a attento/a | ☐ |
| b) non mi sono impegnato/a | ☐ |
| c) non ho capito quello che la maestra (o gli insegnanti) ha (hanno) detto | ☐ |
| d) la maestra (gli insegnanti) non ha (hanno) spiegato in modo chiaro | ☐ |
| e) nessuno mi ha aiutato | ☐ |
| f) il compito era troppo difficile | ☐ |
| g) non sono bravo/a | ☐ |
| h) sono sfortunato/a | ☐ |

| **13. Se prendo un voto appena sufficiente** | |
|---|---|
| a) sono contento/a | ☐ |
| b) chiedo di ripetere la prova per migliorare | ☐ |
| c) penso che mi devo impegnare maggiormente | ☐ |
| d) sono deluso/a e penso di valere poco | ☐ |

| **14. Quando mi consegnano un compito da fare** | |
|---|---|
| a) mi sento sicuro/a perché di solito studio | ☐ |
| b) ho paura | ☐ |
| c) sono un po' agitata/o, ma rifletto e ci provo | ☐ |
| d) se non so, consegno in bianco. | ☐ |

[ C ]

SCHEDA

# Motivazione

**Scheda guida colloquio con l'alunno**

**Scuola dell'infanzia**
**Scuola Primaria**
**Scuola Secondaria di 1° grado**

| **15. Per i miei compagni** | |
|---|---|
| a) sono poco impegnato/a | ☐ |
| b) sono impegnato ma non bravo/a | ☐ |
| c) sono interessato/a alle attività proposte | ☐ |
| d) sono bravo/a | ☐ |

| **16. Vorresti assomigliare a qualcuno dei tuoi compagni?** | |
|---|---|
| a) no, mi piaccio come sono | ☐ |
| b) no, anche se vorrei essere migliore | ☐ |
| c) sì, vorrei essere come | |
| perché | |
| | |
| | |

[ C ]

SCHEDA

# Motivazione

## Scheda guida questionario alunno

**Scuola Secondaria di 1° grado**

| 1. Quali sensazioni provo quando vado a scuola? | |
|---|---|
| sono preoccupato/a, però affronto l'impegno | ☐ |
| sono disinteressato/a e cercherò di fare solo il necessario | ☐ |
| sono felice di poter imparare qualcosa di nuovo | ☐ |
| sono agitato per quello che potrebbe succedere | ☐ |

| 2. Quando i professori mi consegnano un compito da fare | |
|---|---|
| sono sicuro/a perché è semplice | ☐ |
| sono sicuro perché sono bravo | ☐ |
| ho paura | ☐ |
| sono un po' agitata/o, ma rifletto e ci provo | ☐ |
| sono felice di dimostrare a me stesso/a quanto sono capace | ☐ |
| sono felice di dimostrare agli altri quanto sono capace | ☐ |

| 3. Come pensi che ti vedano i tuoi insegnanti? Pensano che | |
|---|---|
| non mi impegno | ☐ |
| sono bravo/a | ☐ |
| mi impegno, ma non sono bravo/a | ☐ |
| sono intelligente, ma non mi impegno. | ☐ |

| 4. Ai miei compagni piaccio perché | |
|---|---|
| sono simpatico/a | ☐ |
| mi impegno a scuola | ☐ |
| so fare tante cose | ☐ |

| 5. Ai miei compagni non piaccio perché | |
|---|---|
| non so parlare bene l'italiano | ☐ |
| non sono bravo/a. | ☐ |
| non ci vediamo fuori dalla scuola | ☐ |

[ d ]
SCHEDA

# Motivazione

**Scheda guida questionario alunno**

**Scuola Secondaria di 1° grado**

| **6. Vorrei assomigliare a qualcuno dei miei compagni?** | |
|---|---|
| no, mi piaccio come sono | ☐ |
| no; se qualcosa non va posso migliorare | ☐ |
| sì, | ☐ |
| perché | |

| **7. Quando in una prova prendo 6, come mi sento?** | |
|---|---|
| sono contento/a | ☐ |
| non sono contento/a del mio lavoro. Potevo fare di più | ☐ |
| ho paura che i miei genitori mi sgridino | ☐ |
| i miei genitori saranno sicuramente contenti | ☐ |
| | |

| **8. Io sono da 1 a 6** | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| intelligente. | | | | | |
| 1 ☐ | 2 ☐ | 3 ☐ | 4 ☐ | 5 ☐ | 6 ☐ |
| capace a scuola | | | | | |
| 1 ☐ | 2 ☐ | 3 ☐ | 4 ☐ | 5 ☐ | 6 ☐ |
| interessato/a alla scuola | | | | | |
| 1 ☐ | 2 ☐ | 3 ☐ | 4 ☐ | 5 ☐ | 6 ☐ |
| felice di imparare | | | | | |
| 1 ☐ | 2 ☐ | 3 ☐ | 4 ☐ | 5 ☐ | 6 ☐ |
| felice di venire a scuola per stare con i compagni | | | | | |
| 1 ☐ | 2 ☐ | 3 ☐ | 4 ☐ | 5 ☐ | 6 ☐ |
| spaventato/a di non riuscire bene a scuola | | | | | |
| 1 ☐ | 2 ☐ | 3 ☐ | 4 ☐ | 5 ☐ | 6 ☐ |
| preoccupato/a di non avere amici | | | | | |
| 1 ☐ | 2 ☐ | 3 ☐ | 4 ☐ | 5 ☐ | 6 ☐ |

[ d ]

SCHEDA

# Motivazione

**Scheda guida questionario alunno**

**Scuola Secondaria di 1° grado**

| **9. Quando sbaglio un compito e prendo un brutto voto** | |
|---|---|
| penso che il professore ce l'ha sempre con me | ☐ |
| penso che non me lo merito perché mi sono impegnato | ☐ |
| so in anticipo che non andrà bene perché non studio | ☐ |
| so in anticipo che non andrà bene perché non sono abbastanza intelligente | ☐ |
| ci riprovo e dimostro a tutti quanto sono bravo/a | ☐ |
| è inutile che ci speri. Andrà comunque male. Lo so | ☐ |

| **10. Quando scopro che un compito è troppo difficile per me** | |
|---|---|
| se non so consegno in bianco | ☐ |
| ci provo ma rinuncio al primo ostacolo | ☐ |
| ci provo perché per me rappresenta una sfida con me stesso | ☐ |
| ci provo per fare bella figura | ☐ |

| **11. Se i miei insegnanti mi chiedono di svolgere un compito in più, solo se voglio,** | |
|---|---|
| non lo faccio, non è obbligatorio | ☐ |
| lo faccio e così i miei insegnanti sono contenti | ☐ |
| sono curioso/a di saper di cosa si tratta | ☐ |
| voglio vedere se mi riesce | ☐ |

| **12. Imparerò mai bene l'Italiano?** | |
|---|---|
| sì, come i miei compagni | ☐ |
| sì, anche meglio dei miei compagni | ☐ |
| sì, come i miei professori | ☐ |
| sì, lo imparerò, ma così cosi | ☐ |
| no, io non potrò mai parlare bene l'Italiano come gli altri | ☐ |
| no, non mi interessa | ☐ |
| perché | |

[ d ]

SCHEDA

# Motivazione

**Scheda guida questionario alunno**

**Scuola Secondaria di 1° grado**

| **13. Perché voglio imparare l'Italiano?** | |
|---|---|
| perché mi piace | ☐ |
| perché così potrò dire meglio cosa ho in testa | ☐ |
| per diventare come gli altri | ☐ |
| perché così io saprò più lingue degli altri | ☐ |

| **14. Quando devo parlare in Italiano** | |
|---|---|
| ho paura di sbagliare | ☐ |
| se sbaglio non importa, devo imparare | ☐ |
| parlo il meno possibile, così non sbaglio | ☐ |
| mi arrabbio se i miei compagni ridono | ☐ |
| rido con loro e ci divertiamo insieme | ☐ |

| **15. Se non capisco cosa dicono i miei compagni** | |
|---|---|
| faccio finta di niente | ☐ |
| chiedo che lo dicano di nuovo | ☐ |
| chiedo ad un mio amico/a che parla Italiano di spiegarmi cosa hanno detto | ☐ |
| chiedo ad un mio insegnante di spiegarmi cosa hanno detto | ☐ |
| chiedo ad un mio amico/a che parla la mia lingua che cosa hanno detto | ☐ |

| **16. Uno studente/studentessa straniero/a può essere bravo a scuola?** | | | |
|---|---|---|---|
| sì | ☐ | no | ☐ |
| perché? | | | |

| **Uno studente/studentessa straniero/a a scuola deve impegnarsi di più.** | | | |
|---|---|---|---|
| sì | ☐ | no | ☐ |
| perché? | | | |

[ d ]

SCHEDA

# Rilevazione degli indicatori di motivazione

## Informazioni sulla situazione in cui avviene l'osservazione

**(schede di rilevazione 1 e 2)**
*Completare barrando le voci che corrispondono alla situazione in cui avviene l'osservazione (è possibile barrare più di una voce)*

| | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| **Data** | | | | **Ora** | |
| **Scuola** | | | | | |
| **Classe** | | | | | |
| **Spazio** | | | | | |
| Aula | ☐ | Laboratorio | ☐ | Atrio | ☐ |
| Palestra | ☐ | Cortile | ☐ | Altro (specificare) | ☐ |
| **Attività svolta** | | | | | |
| | | | | | |
| **Partecipanti** | | | | | |
| Ragazzi della classe | ☐ | | | Ragazzi di altre classi | ☐ |
| Insegnanti di classe | ☐ | | | Altri insegnanti | ☐ |
| Altri adulti (specificare) | ☐ | | | | |
| **Raggruppamento** | | | | | |
| Spontaneo | ☐ | | | Organizzato | ☐ |
| Piccolo gruppo (3-6) | ☐ | | | Grande gruppo (7+) | ☐ |
| Con la presenza di italiani | ☐ | | | Con la presenza di stranieri | ☐ |
| Con la presenza di pari | ☐ | | | Con la presenza di adulti | ☐ |
| **Modalità di gestione** | | | | | |
| Diretta dall'insegnante | ☐ | | | Completamente autonoma | ☐ |
| Relativamente autonoma (organizzata dall'insegnante) | | | | | ☐ |
| **Eventuali considerazioni/osservazioni** | | | | | |
| | | | | | |
| | | | | | |
| | | | | | |
| | | | | | |

# Rilevazione degli indicatori di motivazione

## Frequenza del comportamento

| Rilevazione |
|---|
| guarda/ascolta il docente |
| richiama l'attenzione anche ricorrendo al linguaggio non verbale |
| risponde alle domande |
| collabora con i compagni |
| chiede spiegazioni |
| chiede spiegazioni al compagno |
| |
| durata osservazione 10' |

**Segnalare con una barra (I) il comportamento descritto ogni qual volta il soggetto lo mette in atto nell'arco di tempo e nel contesto considerati.**

[ 1 ]

SCHEDA

# Rilevazione degli indicatori di motivazione

## Comportamento indicativo della motivazione

**(da ripetersi in giornate diverse della settimana in base all'alternarsi delle discipline: ad es. i primi tre giorni della settimana, una settimana si e una no)**

| allievo | si | solo in parte | no |
|---|---|---|---|
| ha il materiale scolastico | | | |
| ha eseguito i compiti per casa | | | |
| | | | |

[ 2 ]

SCHEDA

# Rilevazione degli indicatori di motivazione

## Frequenza del comportamento

| **allievo** | **1** | **2** | **3** | **4** |
|---|---|---|---|---|
| risulta assente | | | | |
| arriva in ritardo | | | | |
| esce anticipatamente | | | | |
| | | | | |
| | ***1= molto spesso*** *(più di 10 assenze o 10 ritardi o 10 anticipi)* | ***2= di frequente*** *(più di 5 assenze o 5 ritardi o 5 anticipi)* | ***3= raramente*** *(più di 3 assenze o 3 ritardi o 3 anticipi)* | ***4= quasi mai/mai*** *(più di 1 assenze o 1 ritardi o 1 anticipi)* |

**(riferito ad un bimestre e rilevabile dal registro di classe)**

[ 3 ]

SCHEDA

# Motivazione

## Questionario per lo studente

**Scuola Secondaria di 2° grado**

*Indica con una crocetta quanto è vera per te ogni affermazione scritta qui di seguito secondo la seguente scala:*
*A se è: NIENTE vero per te*
*B se è: POCO vero per te*
*C se è: ABBASTANZA vero per te*
*D se è: MOLTO vero per te*

| | Niente | Poco | Abbastanza | Molto |
|---|---|---|---|---|
| | A | B | C | D |
| 1 Ho scelto questa scuola solo perché mi hanno obbligato i genitori | | | | |
| 2 Se devo studiare molto, rinuncio a fare altre cose | | | | |
| 3 Ho scelto questa scuola solo perché è facile | | | | |
| 4 La scuola dove sono mi piace | | | | |
| 5 Quando l'insegnante mi dà dei compiti, faccio solo i più facili | | | | |
| 6 Vengo a scuola per imparare cose nuove | | | | |
| 7 Studio il minimo per arrivare alla sufficienza | | | | |
| 8 La scuola dove sono è divertente | | | | |
| 9 Vengo a scuola per imparare cose che mi serviranno | | | | |
| 10 La scuola dove sono è difficile: è inutile che mi sforzi | | | | |
| 11 Ho scelto questa scuola perché mi interessano le materie di studio | | | | |
| 12 Molte delle cose che si fanno a scuola sono inutili | | | | |
| 13 Quando l'insegnante mi dà dei compiti, li faccio tutti | | | | |
| 14 Ho scelto questa scuola perché è vicina a casa | | | | |
| 15 Sono contento di stare a scuola anche oltre l'orario scolastico | | | | |
| 16 Ho scelto questa scuola solo perché ci sono i miei amici | | | | |
| 17 Vengo a scuola per non stare sempre a casa | | | | |
| 18 Se ho molto da studiare, studio anche dopo cena | | | | |
| 19 Vengo a scuola per trovare lavoro in futuro | | | | |
| 20 Quando l'insegnante mi dà dei compiti, non li faccio | | | | |

*Fonte:* Moè A., De Beni R., Cornoldi C. *Test AMOS-Abilità e motivazione allo studio*, Trento, Erikson, 2003

# Motivazione

**Questionario per lo studente**

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| 1 Ho scelto questa scuola solo perché mi hanno obbligato i genitori | A4 | B3 | C2 | D1 |
| 2 Se devo studiare molto, rinuncio a fare altre cose | A1 | B2 | C3 | D4 |
| 3 Ho scelto questa scuola solo perché è facile | A4 | B3 | C2 | D1 |
| 4 La scuola dove sono mi piace | A1 | B2 | C3 | D4 |
| 5 Quando l'insegnante mi dà dei compiti, faccio solo i più facili | A4 | B3 | C2 | D1 |
| 6 Vengo a scuola per imparare cose nuove | A1 | B2 | C3 | D4 |
| 7 Studio il minimo per arrivare alla sufficienza | A4 | B3 | C2 | D1 |
| 8 La scuola dove sono è divertente | A1 | B2 | C3 | D4 |
| 9 Vengo a scuola per imparare cose che mi serviranno | A1 | B2 | C3 | D4 |
| 10 La scuola dove sono è difficile: è inutile che mi sforzi | A4 | B3 | C2 | D1 |
| 11 Ho scelto questa scuola perché mi interessano le materie di studio | A1 | B2 | C3 | D4 |
| 12 Molte delle cose che si fanno a scuola sono inutili | A4 | B3 | C2 | D1 |
| 13 Quando l'insegnante mi dà dei compiti, li faccio tutti | A1 | B2 | C3 | D4 |
| 14 Ho scelto questa scuola perché è vicina a casa | A4 | B3 | C2 | D1 |
| 15 Sono contento di stare a scuola anche oltre l'orario scolastico | A1 | B2 | C3 | D4 |
| 16 Ho scelto questa scuola solo perché ci sono i miei amici | A4 | B3 | C2 | D1 |
| 17 Vengo a scuola per non stare sempre a casa | A4 | B3 | C2 | D1 |
| 18 Se ho molto da studiare, studio anche dopo cena | A1 | B2 | C3 | D4 |
| 19 Vengo a scuola per trovare lavoro in futuro | A1 | B2 | C3 | D4 |
| 20 Quando l'insegnante mi dà dei compiti, non li faccio | A4 | B3 | C2 | D1 |

**(scheda correzione)**

**Soggetti**: *classe intera (gli alunni stranieri devono essere almeno a livello A2 di competenza linguistica)*

**Tempi di somministrazione**: *inizio 2° quadrimestre classe prima e seconda*

**Restituzione**: *a tutta la classe, garantendo l'anonimato*

**Predisposizione strumento**: *sono previsti 20 item; la scala di valutazione è a 4 punti:*

- ***A*** *per niente vero*
- ***B*** *poco vero*
- ***C*** *abbastanza vero*
- ***D*** *molto vero.*

*Si è cercato di equilibrare gli item positivi (che esprimono l'aspetto considerato) e quelli negativi (che lo esprimono in senso contrario).*

*Gli item proposti mirano a rilevare alcuni comportamenti fondamentali che illustrano la presenza di una motivazione a perseguire con costanza, interesse e impegno gli obiettivi prefissati di apprendimento.*

*Per gli* **ITEM POSITIVI** *viene assegnato: 1 punto alla risposta A, 2 punti alla risposta B, 3 punti alla risposta C, 4 punti alla risposta D.*

*Per gli* ***ITEM NEGATIVI*** *(quelli evidenziati) vengono invertiti i punteggi assegnati alle risposte.*

*P.M.: 80*

***Fasce di punteggio***:

*da 20 a 35: per niente motivato*
*da 35 a 50: poco motivato*
*da 50 a 65: abbast. motivato*
*da 65 a 80: molto motivato*

# Indicatore lingua e cultura d'origine

**Descrizione degli strumenti**

Questo indicatore, a differenza degli altri, non può essere utilizzato "in positivo". Se infatti possiamo senz'altro ammettere che c'è un grado di motivazione, di competenza in L2, di integrazione scolastica e sociale necessario al conseguimento del successo formativo, non c'è una misura di riferimento per il rapporto con la lingua d'origine. In altri termini, quest'ultimo non deve essere ricercato con l'idea che l'alunno "bravo" lo debba perseguire a tutti i costi. È piuttosto la scuola che deve cogliere eventuali segnali di sofferenza dovuti al distacco dalle proprie origini, senza dimenticare, ed è qui l'aspetto importante, che la ricomposizione della propria storia da parte dell'alunno – che voglia o non voglia conservare la lingua del paese di provenienza - passa attraverso la consapevolezza della pari dignità e importanza della sua esperienza precedente, personale e/o familiare. L'alunno che non sa l'Italiano non è una tabula rasa, ha conoscenze e una visione del mondo mediate da un'altra lingua e tutto ciò gli deve essere riconosciuto come valore.

Gli strumenti proposti qui di seguito vanno in questa direzione.

**1. Questionario genitori**

- *domande per lo più chiuse volte a cogliere le loro aspettative circa il mantenimento della lingua d'origine*

**2. Questionario/intervista alunni/studenti**

- *domande aperte e a scelta multipla*

**3. Scheda di osservazione delle dinamiche in classe**

- *elenco di comportamenti/atteggiamenti/azioni da osservare, che si verifichino in modo evidente e/o con frequenza*

**4. "Scaffale" multiculturale**

- *raccolta informazioni/oggetti/documenti . . . sulla lingua e la cultura d'origine degli alunni/studenti della classe su supporto a scelta (cartellone murale, scaffale . . .)*

**Chi usa gli strumenti e loro modalità di utilizzo**

**Questionario/intervista alunni/studenti**

Il team docente indica al proprio interno la persona più adatta alla sua somministrazione, che dovrebbe essere data direttamente agli alunni di almeno 9 anni con competenza A2 (dalla IV primaria). Può essere coinvolta l'intera classe facendo assumere agli alunni italofoni il ruolo di "intervistatori". Se considerato utile può essere posto ai bambini più piccoli sotto forma di intervista orale ad opera del docente.

**Questionario genitori**

Se ci sono i presupposti linguistici, può essere dato direttamente ai genitori per la compilazione a casa oppure, in base all'obiettivo (ad es.: loro coinvolgimento in attività di scambio culturale), in una situazione di gruppo o in classe con i figli. Altrimenti, con l'aiuto di un mediatore linguistico, può essere usato come traccia per una breve intervista con il singolo genitore.

**Scheda di osservazione delle dinamiche in classe**

Dovrebbe essere compilata da più docenti, meglio se tutti i docenti del team, organizzando momenti di compresenza. I docenti "spuntano" nella griglia, i comportamenti ricorrenti durante l'osservazione. È opportuno prevedere più osservazioni e in situazioni diverse: lezione, attività di laboratorio, ecc. Si possono anche aggiungere comportamenti non elencati.

**"Scaffale" multiculturale**

È "montato" dall'intera classe con l'ausilio di docenti e famiglie ed è adatto a bambini di ogni età, anche molto piccoli. Consiste nell'esposizione in classe di materiali, documenti … portati da casa, dal proprio paese, acquisiti con modalità diverse (in internet, gemellaggi …).

**Indicatore lingua e cultura d'origine**

**Finalità degli strumenti e loro ricaduta nella pratica didattica**

Tutti gli strumenti proposti hanno lo scopo, come detto in premessa, di cogliere eventuali segnali di sofferenza da distacco e possono essere parte integrante di un percorso didattico- educativo di rilevazione e/o superamento del disagio.

La domanda che la scuola dovrebbe porsi è questa: in caso di difficoltà in questo ambito (atteggiamenti di chiusura, conflitti identitari, ecc.), cosa ci interessa sapere come insegnanti? E la risposta suona più o meno così: se per lo studente sono importanti la lingua e la cultura d'origine la scuola ha il dovere di individuare modalità per valorizzarle, fino ad arrivare per i più grandi – ove possibile - a suggerire lo studio (parziale, per argomenti …) anche in lingua. Se invece lingua e cultura d'origine sono importanti per la sua famiglia e meno per lui deve essere aiutato a trovare modalità di mediazione. Se infine mostra un rifiuto verso la sua lingua occorre cercare di capire se ciò dipende da qualche difficoltà incontrata, da desiderio di "mimetismo" o da un input familiare. In quest'ultimo caso, o comunque se lo si ritiene opportuno sulla base delle osservazioni, si può provare a far comprendere all'alunno quali opportunità possa aprire un buon bilinguismo (per esempio, per i più grandi, sul piano lavorativo).

Naturalmente, se l'alunno è sereno e i docenti non rilevano che ci siano motivi di conflitto, il caso non sussiste (soprattutto nella scuola superiore).

Per quanto riguarda lo scaffale multiculturale (n. 4), va tenuto presente che il "raccoglitore" di informazioni prende la "veste" adeguata all'ordine di scuola che lo usa (es.: per immagini ed oggetti nell'infanzia e in prima e seconda della Scuola primaria). Oltre a dare informazioni sul rapporto che i bambini stranieri hanno con le loro origini (e, cosa più importante, che tipo di interazioni avvengono in questo particolare ambito all'interno del gruppo classe), questa attività può avere diverse ricadute sul piano educativo e didattico:

- *costruire un "luogo" dove tutti siano rappresentati;*
- *rendere autonomi i bambini/gli studenti nel costruire una "mappa" delle individualità della classe allo scopo di valorizzare ciascuno;*
- *dare visibilità a contenuti trasversali delle diverse discipline e/o agli obiettivi educativi condivisi dal team docente;*
- *trovare aree tematiche motivanti per il gruppo, spunto per percorsi disciplinari ed educativi più approfonditi;*
- *provocare in modo spontaneo confronti, dialoghi, curiosità cognitive e culturali.*

Va sottolineato in conclusione che ogni strumento risulta più funzionale se messo in relazione con gli altri.

# Lingua e cultura d'origine

## Questionario genitori

**Scuola Primaria**
**Scuola Secondaria di 1° 2° grado**

**Padre:**

La mia lingua materna è

**Madre:**

La mia lingua materna è

In casa parliamo

| | |
|---|---|
| Desideriamo molto che nostro/a figlio/a conservi lingua e cultura del nostro paese, non deve dimenticare le sue origini | ☐ |
| Pensiamo che la scuola possa aiutarci in questo | ☐ |
| In realtà desideriamo tornare nel nostro Paese appena possibile | ☐ |
| Desideriamo molto che nostro/a figlio/a scelga la lingua e la cultura che preferisce | ☐ |
| Pensiamo che questo l'aiuterà a vivere meglio in Italia | ☐ |
| Siamo molto contenti se impara la lingua del paese in cui vive e non importa se non ricorderà più la nostra lingua | ☐ |
| Speriamo che vivrà in Italia | ☐ |
| Anche noi non torneremo nel nostro Paese | ☐ |

[ 1 ]

SCHEDA

# Lingua e cultura d'origine

## Questionario/intervista con l'alunno

**Scuola Primaria**
**Scuola Secondaria di 1° grado e biennio**

| | |
|---|---|
| **Io mi chiamo** | |
| Dai compagni italiani mi faccio chiamare | |
| Sono nato a | |
| Abito a | dal |
| **1) lingua d'origine** | |
| I miei genitori vengono da | |
| e parlano prevalentemente in (lingua, dialetto, lingua minoritaria . . .) | |
| **(puoi mettere più crocette)** | |
| Parlo/ricordo la lingua dei miei genitori | ☐ |
| Uso prevalentemente l'italiano | ☐ |
| I miei genitori si rivolgono a me in italiano | ☐ |
| I miei genitori si rivolgono a me nella loro lingua | ☐ |
| Capisco i miei genitori quando parlano tra loro, con i miei fratelli, gli amici... nella loro lingua madre | ☐ |
| Parlo la lingua imparata dai genitori/ nel mio paese con | |
| Quando | |
| Parlo italiano con | |
| Quando | |
| Non so scrivere nella lingua dei miei genitori | ☐ |
| Scrivo nella loro lingua per | |
| Quando | |
| Scrivo in italiano per | |
| Quando | |
| **2) nel tempo libero....** | |
| Seguo trasmissioni nazionali in italiano | ☐ |
| Seguo trasmissioni in lingua madre. Mi piace il programma | ☐ |
| che parla di | |

[ 2 ]
SCHEDA

# Lingua e cultura d'origine

**Questionario/intervista con l'alunno**

**Scuola Primaria**
**Scuola Secondaria**
**di 1° grado e biennio**

| | |
|---|---|
| ed è trasmesso da (emittente televisiva) | |
| Mi interessano la musica, il cinema … tipici del mio paese | ☐ |
| Mantengo contatti con il mio paese d'origine: | ☐ |
| Con il cellulare | ☐ |
| Con internet | ☐ |
| **3) un ricordo del mio paese** | |
| Un oggetto che conservo/uso e mi ricorda il mio paese d'origine è | |
| **4) abbigliamento** | |
| Utilizzo con piacere abiti tipici del mio paese, come ad esempio | ☐ |
| quando | |
| **5) cibo** | |
| Mi piace mangiare | |
| che mi ricorda il mio paese d'origine. | |
| Mi piace molto | |
| piatto tipico della cucina locale/italiana. | |
| **6) il mio paese** | |
| Mi piacerebbe visitare/tornare nel mio paese d'origine | ☐ |
| Mi piace parlare e sentire parlare del mio paese | ☐ |
| Per me il mio paese è il luogo in cui vivo ora | ☐ |

[ 2 ]

SCHEDA

# Lingua e cultura d'origine

## Scheda osservazione delle dinamiche in classe

| | |
|---|---|
| **Lingua orale** | |
| Non conosce la lingua d'origine | ☐ |
| Conosce la lingua d'origine | ☐ |
| Parla la sua lingua in famiglia | ☐ |
| Parla la sua lingua con i connazionali | ☐ |
| Parla la sua lingua se non ascoltato | ☐ |
| Traduce spontaneamente dall'italiano | ☐ |
| Se richiesto traduce parole o frasi dall'italiano | ☐ |
| Si esprime volentieri nella sua lingua in contesti che lo richiedano | ☐ |
| Ritiene importante conoscere la sua lingua e che gli altri la rispettino e valorizzino | ☐ |
| **Lingua scritta** | |
| Conosce la sua lingua nella forma scritta | ☐ |
| Non conosce la sua lingua nella forma scritta | ☐ |
| Ha imparato a scrivere nella sua lingua nel suo paese a scuola | ☐ |
| Ha imparato a scrivere nella sua lingua in Italia | ☐ |
| Ha imparato a scrivere nella sua lingua da familiari | ☐ |
| Ha imparato a scrivere nella sua lingua in corsi organizzati in Italia dalla propria comunità linguistica/dal Paese d'origine | ☐ |
| Collabora volentieri alla costruzione di strumenti bilingue (cartelloni, vocabolari di classe . . .) | ☐ |
| Legge testi nella sua lingua in modo scorrevole | ☐ |
| Legge testi nella sua lingua con difficoltà | ☐ |
| Ritiene importante saper scrivere e leggere nella sua lingua | ☐ |
| **Usi costumi abitudini** | |
| Fa confronti spontanei tra usi e costumi che conosce e usi e costumi del luogo | ☐ |
| Fa confronti tra usi e costumi che conosce e usi e costumi del luogo, solo se richiesto | ☐ |
| Chiede spiegazioni rispetto a forme di comportamento che non comprende | ☐ |

[ 3 ]
SCHEDA

# Lingua e cultura d'origine

**Scheda osservazione delle dinamiche in classe**

| | |
|---|---|
| Spiega ai compagni quali sono i comportamenti che lo offendono, fanno stare male…perché lontani dalle sue abitudini (per esempio la vicinanza corporea) | ☐ |
| Si "chiude" rispetto a comportamenti ritenuti offensivi, non compresi | ☐ |
| Si adegua a forme di comportamento non usuali, in modo spontaneo | ☐ |
| Si adegua a forme di comportamento non usuali, se adeguatamente comprese | ☐ |
| Non si adegua a forme di comportamento non usuali | ☐ |
| **Tradizioni** | |
| In situazioni conviviali, fa assaggiare cibi della sua tradizione spontaneamente | ☐ |
| Fa assaggiare cibi della sua tradizione se richiesto | ☐ |
| Porta oggetti relativi alle tradizioni che conosce (strumenti musicali, monili…) spontaneamente | ☐ |
| Porta oggetti relativi alle tradizioni che conosce (strumenti musicali, monili…) se richiesto | ☐ |
| Insegna giochi, filastrocche…del suo Paese in modo spontaneo | ☐ |
| Insegna giochi, filastrocche … del suo Paese, se richiesto | ☐ |
| Porta materiale scolastico e di studio del suo Paese spontaneamente | ☐ |
| Porta materiale scolastico e di studio del suo Paese se richiesto | ☐ |
| **Atteggiamento** | |
| Dimostra orgoglio rispetto a ciò che ricorda il suo Paese | ☐ |
| Dimostra imbarazzo rispetto a ciò che ricorda il suo Paese | ☐ |
| Di fronte ad insuccessi riprova a proporre "elementi, modalità, giochi…" del suo Paese | ☐ |
| Di fronte ad insuccessi non riprova a proporre "elementi, modalità, giochi…" del suo Paese | ☐ |
| Sente la necessità di raccontare "il suo Paese" | ☐ |
| Dà l'impressione di voler dimenticare | ☐ |
| Coinvolge i familiari nella nuova "avventura" | ☐ |
| Cerca di tenere separati i due mondi per non creare "dispiaceri" | ☐ |

[ 3 ]
SCHEDA

# Scaffale multiculturale

**Attività da svolgere in aula con il gruppo classe**

Proposta di percorso, con il coinvolgimento dei diversi docenti che operano nella classe, che preveda in itinere e sistematicamente la sollecitazione a comparazione, confronto, metacognizione collegate ai diversi contenuti programmati rispetto alle realtà culturali presenti nella classe.

In tal senso per coinvolgere gli alunni stranieri e sollecitarli al comunicare e trasmettere realtà culturali diverse i docenti strutturano un "luogo" ben identificabile all'interno dell'aula ("scaffale multiculturale": tabella murale, schede tematiche, mensole, scaffale vero e proprio, sacchetti portaoggetti…) per annoverare elementi particolari legati alla tematica proposta/scelta.

Esempio:

**Costruzione di una tabella murale corrispondente alle realtà culturali presenti in classe.**

La peculiarità della tabella sta nella costruzione in itinere rispetto alle diverse situazioni tematiche che si affrontano coinvolgendo i diversi attori a trasmettere e scrivere le proprie esperienze arricchendo anche con testimonianze da parte dei genitori o immagini, film….

talvolta in modo guidato, senza escludere spontanee iniziative degli alunni/studenti.

Esempio di classificazione (gli argomenti vanno scelti in base ad obiettivi e/o a interessi degli alunni/studenti)

# Lingua e cultura d'origine

## Scaffale multiculturale

| Argomenti | Italia | Ghana | Marocco | Macedonia | Ucraina |
|---|---|---|---|---|---|
| Lingua/dialetto | | | | | |
| Religione | | | | | |
| Alimentazione | | | | | |
| Gioco | | | | | |
| Storia | | | | | |
| Calendario | | | | | |
| Geografia | | | | | |
| Animali | | | | | |
| Libri | | | | | |
| Numeri | | | | | |
| Fiabe | | | | | |
| Costumi | | | | | |
| Arte | | | | | |
| Musica | | | | | |
| Feste | | | | | |
| Riti | | | | | |
| Sicurezza | | | | | |
| Cittadinanza | | | | | |

*I docenti aiuteranno gli alunni/studenti nel processo di metacognizione per avviarli ad una maggior consapevolezza di quanto via via viene annoverato in tabella.*
*Le metodologie saranno quelle che i docenti ritengono più idonee nelle diverse situazioni. (attività di gruppo, individuale, cooperative learning . . .).*
*Utile potrebbe essere la problematizzazione di un argomento da parte del docente come elemento sollecitante per tutti gli alunni.*
*I materiali a fine anno potrebbero essere raccolti quali testimonianza di conoscenza ed approfondimento culturale, lasciando alla creatività del docente e del gruppo classe le modalità di elaborazione al fine che diventi materiale da poter trasmettere anche ad altre classi per ulteriori confronti.*

[ 4 ]
SCHEDA

# Questionario aperto per lo studente

**tratto da G. Favaro (a cura di), "Un passo dopo l'altro" Comune di Firenze 2009**

**INDICATORI I (inserimento scolastico), II (competenza linguistica in L2), V (lingua d'origine) e VI (progetti per il futuro)**

**1. Inserimento scolastico**

- Chi ti ha consigliato questa scuola?
- Come ti trovi a scuola?
- Quali sono le materie più difficili?
- E quelle in cui riesci meglio?
- Se hai difficoltà a scuola, chi ti aiuta?
- Secondo te, come sono i tuoi risultati scolastici?
- Come erano i tuoi risultati scolastici nel tuo paese d'origine?

---

**2. Comportamenti comunicativi**

- Parli italiano fuori dalla scuola?
- Se sì, con chi lo parli?
- In quale lingua parli a casa con i tuoi familiari?
  - con la mamma
  - con tuo padre
  - con i tuoi fratelli /sorelle
- Sai leggere e scrivere nella tua lingua?
  Prova a scrivere un breve testo.

***2.1. Apprendimento e rappresentazione dell'italiano***

- Per te, l'italiano è una lingua... (sollecitare una valutazione)
- Chi ti ha aiutato più di tutti a impararlo?
- Quando trovi una parola che non capisci, che cosa fai?
- Prova a dirmi 5 parole italiane difficili.
- Prova a dirmi le 5 parole italiane che ti piacciono di più.

***2.2. Consigli***

- Prova a dare dei consigli a un amico che è appena arrivato dal tuo stesso paese, che deve imparare l'italiano ed entrare nella tua scuola.
Che cosa gli diresti?

---

**3. Progetti per il futuro**

- Che scuola vuoi fare dopo le medie (dopo la terza media)?
- Vuoi fare l'università? Quale facoltà?
- Che lavoro ti piacerebbe fare?
- Che progetti hai per il tuo futuro?
- Che progetti hanno i tuoi genitori per il tuo futuro?

# Questionario aperto per gli insegnanti

tratto da G. Favaro (a cura di), "Un passo dopo l'altro" Comune di Firenze 2009

## 7. DINAMICHE DELL'INTEGRAZIONE: *GLI IMPREVISTI*

**7.1. Ci sono stati "eventi di integrazione" , anche imprevisti, che hanno facilitato l'inserimento?**

.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....

**7.2. Ci sono stati eventi di "blocco" che hanno reso più difficile il cammino?**

.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....

**7.3. Osservazioni libere sul percorso di integrazione**

.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....

# il quaderno dell'integrazione nelle scuole del friuli venezia giulia

**inter***azioni*

*strumenti per l'integrazione*

# Riflessioni

[3]

parte terza

# Per uno sguardo inclusivo Il quaderno dell'integrazione e i suoi usi

**Graziella Favaro**

**Illuminare un punto per vedere intorno**

Il Quaderno dell'integrazione è uno strumento aperto e flessibile che molti insegnanti e numerose scuole hanno utilizzato in questi anni per osservare il cammino dell'integrazione dei bambini e dei ragazzi di recente immigrazione. E' servito loro per accompagnare i nuovi alunni passo dopo passo nell'avventura quotidiana dell'apprendimento della seconda lingua, nel dispiegarsi delle relazioni con i coetanei, nel conquistare un loro posto dentro la nuova scuola e dentro un tempo ancora tutto da inventare.

La direzione dell'osservazione che propone il Quaderno può apparire a prima vista lineare e monodirezionale: l'insegnante - o meglio, gli insegnanti, a coppie, a tre, in piccolo gruppo - osservano i bambini stranieri e le loro dinamiche di integrazione nel corso del tempo. Lo fanno due volte l'anno; all'inizio dell'inserimento e nella fase conclusiva dell'anno scolastico per coglierne le conquiste, i passi avanti o, viceversa, gli impacci, le soste e gli scacchi. Perché anche questi ultimi, così come i progressi, sono importanti per la scuola, per capire se le iniziative di integrazione si rivelano efficaci oppure no, se il processo mostra segni di avanzamento o di stasi, se le dinamiche di integrazione sono vivaci e hanno il segno positivo oppure se vi è una situazione di ripiego e di disagio.

Anche il setting dell'osservazione, previsto dal Quaderno, sembra abbastanza definito: vi sono gli insegnanti osservatori e vi sono i bambini e ragazzi osservati in determinati contesti e con strumenti più o meno "aperti".

In realtà, molti di più sono gli aspetti e gli attori che entrano in gioco nel momento dell'osservazione, e intorno all'osservazione, e numerose sono le direzioni che essa può prendere. Innanzi tutto, coloro che osservano non sono soggetti neutri che guardano e registrano, ma sono essi stessi "osservati", dal momento che il cammino di integrazione si compie e si realizza in maniera bilaterale e partecipata,sia da parte di chi è accolto che da parte di chi accoglie.

Gli insegnanti etnografi osservano dunque gli alunni stranieri, ma osservano anche se stessi.

Vi sono poi i bambini e ragazzi di recente immigrazione, colti nel momento in cui muovono i primi passi dentro la nuova scuola e poi in una seconda fase , dopo alcuni mesi dall'inserimento. Non sono "oggetti" di osservazione, ma diventano essi stessi osservatori partecipi, di se stessi e del contesto che li accoglie, invitati a prendere la parola e a raccontarsi, sia in italiano che in lingua madre.

In termini temporali, l'uso del Quaderno prevede, come abbiamo detto, uno spessore diacronico, dal momento che le osservazioni sono raccolte in due diversi momenti dell'anno e che quindi vi è il racconto di un cammino mentre si

sta facendo, il diario di un andare dinamico, e non la registrazione di una situazione statica.

E veniamo al contesto, ai luoghi, agli "oggetti" e agli spazi osservati: dove si colloca l'osservazione e che cosa si osserva? Vi è la scuola, innanzi tutto, con le sue logiche e pratiche di inserimento, più o meno efficaci, più o meno burocratiche, talvolta rigide, altre volte più flessibili e mirate. Vi è poi l'oggetto "seconda lingua", l'italiano per comunicare e per studiare: tema al centro delle attenzioni e delle domande degli insegnanti, al quale vengono in genere attribuiti i poteri taumaturgici della "buona" integrazione, talvolta enfatizzandolo o drammatizzandolo. Vi sono poi il contesto della classe, microcosmo di relazioni, inclusioni o esclusioni e il mondo dell'extrascuola, del quartiere o della zona, dei luoghi dell'incontro e del tempo libero, della socialità o della solitudine.

E infine vi è un'attenzione esplicita nei confronti del bambino o ragazzo arrivato e della sua storia, di un altrove spesso rimosso, negato o semplicemente ignorato e dei temi della memoria e del futuro. Quali tracce, riferimenti, ricordi del prima e dell'altrove la scuola "autorizza" e accoglie o, viceversa, quali messaggi di svalorizzazione e di non riconoscimento passano in maniera esplicita o silenziosa? Quando la memoria non ha modo di collocarsi in maniera fluida e naturale dentro il presente, grazie ai fili pazienti e continui della ricomposizione della propria storia, essa rischia di pesare troppo sul qui e ora e di schiacciare la possibilità stessa di pensare il futuro e di pensarsi al futuro.

Il Quaderno dell'integrazione è dunque una sorta di punto/luce che serve a illuminare, non solo l'angolo di una stanza - il dato specifico dell'inserimento scolastico dell'alunno straniero - ma anche ciò che vi sta intorno, accanto, fuori e che troppo spesso viene consegnato al cono d'ombra e all'invisibilità.

**Le molte stanze dell'integrazione**

All'origine del Quaderno ci sono le molte domande che gli insegnanti e gli operatori si sono posti in questi anni, e che ancora si pongono, a proposito di integrazione degli alunni stranieri. Quando si può affermare che un bambino o un ragazzo immigrato sono "bene integrati"? Come valutare i loro progressi? Come misurare i livelli linguistici? E perché alcuni restano a lungo isolati e in disparte? Che cosa succede fuori dalla scuola?

Tanti quesiti che colgono, da un lato, le molte facce dell'integrazione, la varietà e la complessità dei cammini individuali, ma che vorrebbero, dall'altro, poter contare su risposte chiare, protocolli da seguire, strumenti da utilizzare.

**Per uno sguardo inclusivo**
**Il quaderno dell'integrazione e i suoi usi**

**Graziella Favaro**

Il Quaderno fornisce certamente alcune bussole e ancoraggi, dà indicazioni di percorso e fornisce strumenti di osservazione, ma apre anche a nuove domande, sollecita confronti e piste di lavoro da esplorare.

Alla base dello strumento vi è una chiara consapevolezza: l'integrazione è un percorso che attraversa molte stanze, che interessa spazi di vita e luoghi diversi, che si compie a scuola e fuori dalla scuola, nei luoghi dell'apprendimento e nei luoghi comuni delle relazioni elettive e amicali.

Una pluralità dei contesti è dunque chiamata a costruire processi di inclusione, fare posto a coloro che vengono da altri luoghi e ora ci abitano accanto; è chiamata a trasformarsi diventando luogo meticcio e per tutti.

Il Quaderno sollecita a esplorare le molte stanze dell'integrazione: la scuola, la nuova lingua, le relazioni in classe, il tempo extrascolastico e l'abitare la città, la stanza del "prima" in cui si colloca la storia, la lingua e i riferimenti culturali di origine e quella del futuro, dove trovano posto la motivazione e il progetto personale in fieri.

Il primo ambito da esplorare è ovviamente la scuola. Lo strumento di osservazione chiede innanzi tutto di fare il punto sulla scuola plurale e sulle sue modalità organizzative: le risorse e i dispositivi, le attenzioni e i materiali, la formazione degli insegnanti e le acquisizioni comuni. E invita gli insegnanti a conoscere meglio il proprio ambito di lavoro, spesso dato per scontato o misconosciuto.

Un secondo punto di attenzione è rivolto alla situazione linguistica e al cammino di apprendimento /insegnamento dell'italiano L2. Tema fortemente esplorato e che può contare oggi su un robusto archivio di materiali, strumenti, buone pratiche. L'obiettivo che lo strumento osservativo si pone è quello di rendere comuni e maggiormente condivisi fra i docenti di una stessa classe e di una stessa scuola i riferimenti di base, le modalità di valutazione, le descrizioni dei livelli e degli stadi di interlingua , in modo tale da evitare discrezionalità, pressapochismi, drammatizzazioni o sottovalutazioni del compito.

Alle relazioni in classe e nel tempo e spazio extrascolastici, il Quaderno dedica grande attenzione e invita a osservare le dinamiche tra pari e ad esplorare anche il mondo e il tempo extrascolastico degli alunni stranieri. In questi vent'anni e oltre di pratiche di integrazione, la scuola ha proceduto spesso adottando un modello di tipo compensativo e cercando di dare risposta ai bisogni immediati e visibili degli alunni stranieri, alle lacune linguistiche, alle difficoltà di orientamento e di accoglienza. Sono quasi sempre rimaste nell'ombra le dinamiche tra pari che si venivano sedimentando, le reciproche rappresentazioni, costruite

anche a causa dei discorsi pubblici allarmati e lo stigma che via via penalizza gli appartenenti a gruppi diversi.

E infine, il Quaderno cerca di portare l'attenzione su una dimensione che viene spesso rimossa o trattata in maniera folclorica, quella della storia personale, delle tracce del Paese di origine, della biografia linguistica, scolastica, relazionale condotta altrove. Non tanto per mettere il bambino o il ragazzo neoarrivati sotto il riflettore, costretti a ricordare ciò che alcuni vorrebbero invece in una prima fase rimuovere, ma per ribadire la consapevolezza che una buona integrazione può avvenire solo a partire dall'integrazione del Sé, delle parti diverse della propria storia che compongono l'identità singolare di ciascuno.

**Una pluralità di sguardi**

Il Quaderno invita a osservare le dinamiche dell'integrazione dentro una pluralità di contesti, ma sollecita anche l'incrocio e il confronto tra una pluralità di sguardi. Vi sono le osservazioni che vengono raccolte dai docenti di classe e quelle proposte dall'insegnante facilitatore di italiano L2 e talvolta esse possono divergere. Così, un alunno può essere descritto come silenzioso e "congelato" se osservato in classe e nel grande gruppo e può invece riuscire a comunicare e a raccontare nel gruppo piccolo, in una situazione meno ansiogena e che mobilita un minor "filtro affettivo". Lo si è visto in maniera chiara nella sperimentazione fiorentina del Quaderno, dove la coppia di insegnanti osservatori era composta quasi sempre da un docente di classe e da un insegnante esterno alla scuola impegnato nel laboratorio di italiano L2 e dove differenti rappresentazioni di uno stesso alunno sono emerse con evidenza.

Il confronto tra percezioni e valutazioni diverse rende l'osservazione meno soggettiva e più articolata, ma è anche un'occasione per esplicitare la "dimensione nascosta" e i riferimenti impliciti che agiscono sullo sfondo: l'idea di integrazione, le aspettative diverse, le cornici che informano la valutazione espressa dagli uni e dagli altri.

Il Quaderno invita poi a raccogliere lo sguardo dell'alunno straniero su se stesso, sul proprio cammino, sulle conquiste, i timori, le motivazioni, le strategie di apprendimento messe in atto … I frammenti del racconto autobiografico possono essere sollecitati attraverso canali diversi, a seconda dell'età e della storia personale: usando domande e sollecitatori aperti e proposti in italiano; invitando a raccontare e ad esprimersi nella propria lingua d'origine; attraverso il disegno e l'illustrazione.

**Per uno sguardo inclusivo**
**Il quaderno dell'integrazione e i suoi usi**

**Graziella Favaro**

La cosa importante è quella di prendersi il tempo tutte le volte che è possibile per mettersi in ascolto, raccogliere la parola anche mentre si sta formando, fare spazio allo sguardo del bambino e del ragazzo straniero su di sé.

Nella sua stesura e nelle applicazioni finora condotte in città diverse, il Quaderno registra tuttavia anche una significativa assenza: manca infatti la voce dei genitori stranieri che dicono la loro sul percorso di integrazione dei loro figli. Un'assenza comprensibile per molti aspetti, dal momento che sono messe in evidenza da più parti la distanza tra la scuola e le famiglie straniere, la scarsa partecipazione dei genitori alla vita scolastica, le difficoltà linguistiche soprattutto nell'esprimere punti di vista e argomentazioni. E tuttavia è necessario che le nuove sperimentazioni dello strumento, a partire da quella condotta nelle scuole del FVG, cerchino di colmare questo vuoto e raccolgano anche il punto dei vista dei genitori sul percorso scolastico dei loro figli, sul tempo extrascolastico, sui progetti e le aspettative, sul prima e sul dopo.

**Dove il Quaderno**

L'idea di leggere il cammino di integrazione dei bambini e dei ragazzi stranieri attraverso l'utilizzo di alcuni indicatori che ne esplorano le diverse dimensioni prese forma qualche anno fa quando chi scrive propose di accompagnare e osservare le dinamiche individuali basandosi su una griglia aperta di osservazione (Favaro 2002). Da quella batteria di sei indicatori, prese forma la prima struttura del Quaderno di integrazione sperimentato inizialmente in alcune scuole di Arezzo e successivamente in alcune scuole di Milano, Padova, Pesaro (Favaro e Luatti 2004).

In una seconda fase, il Quaderno è stato rivisto e rielaborato insieme agli insegnanti e agli operatori del Comune di Firenze e sperimentato nella nuova versione in molte scuole fiorentine (Favaro 2009).

Negli ultimi tempi, il Quaderno è stato utilizzato in molte altre città, sia in maniera individuale che in modo strutturato e accompagnato. Fra le sperimentazioni recenti, vi è quella delle scuole della provincia di Fermo (Luatti 2010) e di Treviso.

**Indicatori diversi**

Come abbiamo visto, l'osservazione delle dinamiche integrative getta uno sguardo su soggetti, spazi e tempi diversi per comporre un "puzzle dell'integrazione" che riguarda lo stare a scuola e nella città, le relazione con i compagni di classe e le scelte amicali ed elettive, la competenza nella seconda lingua e gli usi del codice materno. I sei indicatori che costituiscono l'impalcatura del Quaderno si richiamano infatti alle dimensioni diverse che sono :

- ***la situazione dell'inserimento scolastico e dei risultati scolastici, che consentono di progettare una prosecuzione degli studi con opportunità più o meno equivalenti rispetto a quelle dei compagni italiani;***
- ***la competenza nella lingua italiana, osservata rispetto alle capacità nella comunicazione interpersonale e nella lingua veicolare dello studio;***
- ***la qualità delle relazioni in classe e la possibilità di partecipare, da parte di ciascuno, alle interazioni e alle attività comuni, sia nei momenti scolastici che in quelli ludici e delle scelte elettive;***
- ***la qualità e la quantità degli scambi nel tempo extrascolastico, le occasioni di partecipazione e di incontro nelle attività ludiche e sportive, le opportunità di stabilire e mantenere scambi e amicizie, di "abitare insieme il territorio" considerato come la dimora comune;***
- ***il rapporto dell'alunno straniero con la lingua materna, praticata in casa e con i connazionali (e le diverse situazioni di bilinguismo, perdita, mantenimento o sviluppo) e il legame con le proprie origini , il Paese di provenienza , la propria storia passata ;***
- ***la situazione di autostima, di fiducia nelle proprie possibilità, di accettazione delle sfide e dei compiti comuni; che si traduce, tra le altre, nella capacità di prefigurare il proprio futuro e di costruirlo giorno dopo giorno.***

| I piani dell'integrazione e i sei indicatori | |
|---|---|
| **Inserimento scolastico e apprendimento linguistico** | qualità dell'inserimento scolastico e risultati scolastici |
| | competenza in italiano seconda lingua |
| **Interazione con i pari a scuola e nella città** | qualità e quantità delle relazioni in classe |
| | qualità e quantità delle relazioni nel tempo extrascolastico |
| **Integrità di sé e progetto per il futuro** | atteggiamenti nei confronti della lingua d'origine, del contesto e Paese di provenienza... |
| | autostima, progetto e motivazione |

**Per uno sguardo inclusivo**
**Il quaderno dell'integrazione e i suoi usi**

Graziella Favaro

## Una pluralità di strumenti

Il Quaderno è stato ed è utilizzato spesso in scuole di ordine diverso, dalla primaria alla secondaria di secondo grado. Questo ovviamente comporta che, fatta salva l'impostazione e alcuni strumenti comuni, vi siano anche proposte e sollecitatori differenti, ora adatti ai più piccoli, ora ai più grandi. Soprattutto i sollecitatori "aperti" che coinvolgono direttamente i bambini e i ragazzi, stranieri e italiani nel racconto e nell'auto-rappresentazione utilizzano stimoli e canali differenti a seconda dell'età e delle situazioni personali.

## Luci e ombre sui cammini di integrazione

In questi anni, la sperimentazione del Quaderno in città e scuole diverse ha messo in evidenza le luci e le ombre sui cammini di integrazione. A fronte di alcune pratiche diventate ormai comuni e consolidate , numerose sono ancora le criticità che si osservano nella scuola italiana a proposito del processo di integrazione dei bambini e dei ragazzi stranieri. Esse si originano da fattori diversi, tra i quali vi è anche la distanza che permane tra le dichiarazioni di principio, contenute, da un lato, nella normativa e le risorse, i dispositivi, le modalità organizzative e i vincoli, dall'altro. Pesa inoltre l'assenza di un progetto nazionale di formazione dei docenti su questi temi. Ciò fa sì che esso sia ancora un tema interstiziale, affidato ad alcuni insegnanti pionieri, talvolta innovativi, altre volte "marginalizzati", ai quali delegare l'accoglienza dei "marginali", e che vi sia scarsa diffusione di consapevolezze e di "bussole" comuni utili ad orientare il cammino e le scelte professionali di tutti nella scuola plurale. Così si continuano a registrare, ad esempio, una forte *discrezionalità* e divari importanti tra una città e un'altra,e perfino tra una scuola e un'altra dello stesso territorio, rispetto agli impegni, alle risorse impiegate, alla continuità e alla cura degli interventi.

Accanto a località e scuole in cui sono previsti e si sono sedimentati dispositivi e attenzioni di qualità, permangono situazioni in cui si agisce ancora in nome dell'emergenza, con misure "tampone". Queste cercano di ripristinare una presunta "normalità", quando invece la normalità è e sarà sempre di più quella di apprendere e insegnare in contesti multiculturali. Questo stato di difformità produce una sorta di "localizzazione" dei diritti e delle opportunità previsti per gli allievi stranieri e non invece un quadro comune entro il quale collocarsi. Ci si deve ancora interrogare a fondo sull'efficacia delle pratiche messe in atto finora.

I risultati scolastici dei bambini e dei ragazzi stranieri, la situazione di ritardo diffusa, le modalità di orientamento e di prosecuzione degli studi, indirizzate massicciamente verso i percorsi scolastici meno esigenti: sono tutti indicato-

ri e segnali di un'integrazione scolastica somigliante talvolta ad una corsa ad ostacoli che presenta ancora numerose aree di vulnerabilità. Nei momenti di passaggio da un ordine di scuola ad un altro sembrano concentrarsi le difficoltà maggiori: alla fine delle classi prime della scuola primaria il tasso di bocciature fra i bimbi stranieri è di 2.3 punti percentuali (è lo 0.4 % fra gli italiani); al termine delle classi iniziali della scuola secondaria di primo grado avviene una vera e propria selezione, dal momento che vengono bocciati più di 11 alunni stranieri su cento (poco più di 4 sono i bocciati fra gli italiani). Alla conclusione del primo anno delle superiori, la bocciatura riguarda il 13.4% degli studenti non italiani,ma anche il 9.4% degli italiani (MIUR 2010). Una parte degli alunni stranieri cumula inoltre due eventi penalizzanti, i quali rendono più arduo il loro percorso scolastico: il ritardo all'ingresso, dovuto all'inserimento in una classe inferiore rispetto all'età anagrafica, nonostante la normativa preveda di seguire il criterio privilegiato dell'età anagrafica nella determinazione della classe, e l'esito negativo finale alla fine dell'anno.

La logica che ha fin qui permeato, e che tuttora permea, le pratiche di integrazione nella scuola multiculturale, è stata soprattutto di tipo compensativo ed emergenziale, attenta a colmare lacune e a ripristinare una presunta normalità. I dispositivi previsti sono dunque specifici e rivolti soprattutto agli alunni stranieri: per accoglierli, per insegnare loro la nuova lingua, per facilitare l'apprendimento dei contenuti comuni. . .. Ma oggi le trasformazioni in atto nella scuola e fra la popolazione straniera richiedono un cambiamento di sguardo e la necessità di leggere i mutamenti già intervenuti per anticipare quelli futuri. Vi è un costante aumento dei minori stranieri nati qui, della cosiddetta "seconda generazione" -italiani de facto se non ancora de iure- che oggi raggiungono l'ottanta per cento dei piccoli inseriti nella scuola dell'infanzia. Costoro costituiscono la metà degli alunni della primaria, mentre parallelamente avviene la riduzione del numero dei neoarrivati. Si disegnano pertanto scuole e classi in cui vi è una "normale eterogeneità", composta da bambini e ragazzi che condividono spesso la lingua per la comunicazione interpersonale, ma che hanno origini, riferimenti e storie collocati altrove. L'attenzione pedagogica va quindi indirizzata - oltre che a rispondere ai bisogni specifici di chi è ancora disorientato e non parla l'italiano - all'intera comunità/classe, alle dinamiche dell'incontro, alle forme di esclusione, alle reciproche rappresentazioni, allo *scambio tra uguali e diversi*, così come il Quaderno dell'integrazione si propone di fare.

Al fine di coniugare l'unità con la diversità e proporre orizzonti comuni a bambini e ragazzi che hanno origini e storie differenti.

**Per uno sguardo inclusivo**
**Il quaderno dell'integrazione e i suoi usi**

**Graziella Favaro**

La situazione è dunque oggi matura per promuovere e realizzare soluzioni tecniche efficaci, condivise e disseminate, nelle scuole multiculturali di "*seconda generazione*", per riprendere l'espressione proposta in uno studio comparativo condotto in cinque Paesi europei (Parlamento Europeo, 2008).

**Uno sguardo su di noi**

Gli usi e gli esiti del Quaderno,come abbiamo detto, ci sollecitano ad affinare lo sguardo sui cammini degli alunni neo inseriti, ma anche su di noi. Che cosa ha imparato la nostra scuola dopo questo tempo non più breve, in cui sono state sperimentate pratiche di integrazione, soprattutto a partire dalla periferia, dalle singole scuole? E quali lezioni possiamo trarre dai dispositivi e dai progetti di integrazione fin qui realizzati per passare ad una nuova fase, quella *dell'inclusione* dei futuri cittadini?

Per certi aspetti, le modalità dell'inserimento degli alunni stranieri possono servire da cartina di tornasole per leggere la qualità della scuola di tutti e per segnalare eventuali disfunzioni, stalli e rigidità. Le difficoltà di passaggio degli alunni stranieri da un ordine ad un altro, ad esempio,evidenziate dai dati riportati sopra, sembrano dirci che i vari blocchi di istruzione procedono talvolta in maniera distante, come "pezzi di scolarità" separati, dove l'orologio riparte da zero, la storia personale si disfa e si sospende per ricominciare altrove. E non dialogano invece come parti di uno stesso percorso formativo che conosce tappe, ma non dovrebbe prevedere fratture e brusche ripartenze. Sembra non esserci una comunicazione densa ed efficace tra la scuola che lascia e quella che accoglie, dal momento che gli alunni stranieri (in realtà, tutti gli alunni) si trovano ogni volta a dover ricominciare da capo. Transitare da un grado all'altro dell'istruzione dovrebbe invece avvenire in maniera più fluida, se si potesse contare su tempi più dilatati e su modalità di accompagnamento che prevedano il riconoscimento del cammino individuale e un "filo" chiaro che unisce il prima con il dopo.

Il carattere prevalentemente compensativo delle pratiche di integrazione degli alunni stranieri pone l'apprendimento della lingua italiana saldamente al centro delle preoccupazioni didattiche: lingua per comunicare nelle prime fasi e lingua dello studio nelle fasi successive. E questo è certamente positivo e comprensibile, soprattutto quando gli allievi di altra nazionalità siano di recente immigrazione e ancora non italofoni. L'enfasi posta sulla competenza linguistica ci segnala anche il carattere prevalentemente verbale della didattica nella nostra scuola, al punto che chi non sa (ancora) l'italiano viene considerato come una sorta di tabula rasa, un alunno che "non sa, in generale". Non si valorizzano in

questo modo i talenti e le capacità che non sono immediatamente veicolati dalla lingua. Il diffuso orientamento dei ragazzi stranieri verso l'istruzione superiore a carattere professionale e la loro presenza massiccia negli istituti professionali e nella formazione professionale registrano poi, non solo il dato di fatto delle modalità di prosecuzione degli studi; ci interrogano anche sulla capacità della scuola di fare uguaglianza a partire dal momento dell'orientamento e delle scelte per il futuro fatte a più mani. E, infine, la discrezionalità e i divari che si registrano da scuola a scuola , da città a città, in merito alla disponibilità o meno di pratiche e dispositivi di integrazione, ci chiamano a riflettere sull'attuazione del principio dell' autonomia scolastica e sulla necessità che questa sia sostenuta da risorse adeguate per essere davvero *equa, efficace,attenta ai cambiamenti*

**Il tempo dell' inclusione nel riconoscimento**

Sul tema dell'integrazione interculturale non siamo all'anno zero. Vi sono riferimenti legislativi a livello nazionale ed europeo che indicano il cammino; vi sono pratiche e dispositivi, realizzati in scuole e città diverse, già documentati e trasferibili. Vi sono strumenti di osservazione, e di auto-osservazione, delle pratiche e dei cammini, come il Quaderno dell'integrazione.

Si tratta quindi oggi, da un lato, di diffondere e portare a sistema le azioni specifiche e di qualità, continuando nel contempo la strada della sperimentazione e dell'innovazione. Dall'altro lato, tuttavia, non si deve procedere per inerzia, riproponendo linee di intervento e dispositivi non più adatti alla realtà che muta, ma è necessario cambiare sguardo in un'ottica di inclusione dei futuri cittadini, attenta alle relazioni fra minori e fra adulti, allo scambio reciproco, alle forme positive e feconde del contatto fra uguali e diversi.

Un cammino da percorrere naturalmente attraverso la collaborazione di tutti - le istituzioni scolastiche, gli Enti Locali, le università, le associazioni e le comunità- e che si può articolare in tre componenti: le azioni di sistema, le azioni di integrazione, le azioni di riconoscimento e interazione interculturale.

● ***Azioni di sistema per la scuola multiculturale***

Sono le linee di intervento che hanno a che fare con la gestione delle trasformazioni in atto nella scuole e nelle città, con la diffusione di consapevolezze e saperi professionali, con le forme e i modi della collaborazione fra scuole e realtà locali. Fra queste:

■ *la raccolta e l'analisi puntuale dei dati sulla scolarità degli alunni stranieri, sugli esiti scolastici e il monitoraggio delle diverse sedi scolastiche ed educative del territorio, sia per scopi conoscitivi,di programmazione e di intervento, sia al fine di prevenire, evitare o riparare eventuali situazioni di concentrazione delle presenze e i rischi di ghettizzazione e separatezza;*

**Per uno sguardo inclusivo**
**Il quaderno dell'integrazione e i suoi usi**

**Graziella Favaro**

- *la diffusione di progetti,di documentazione e di materiali didattici e strumenti mirati da mettere a disposizione degli insegnanti e degli operatori,accessibili anche on-line;*
- *percorsi di formazione iniziale e continua dei docenti e degli operatori, mirati e di qualità, che mettano in grado le scuole e i servizi educativi di lavorare con efficacia nei contesti multiculturali.*

● ***Azioni di integrazione per gli alunni stranieri e le loro famiglie***

Sono le strategie e le pratiche specifiche che vedono come destinatari diretti, o comunque privilegiati, gli alunni di cittadinanza non italiana e le loro famiglie, al fine di garantire parità educative e scolastiche, l'apprendimento della nuova lingua, opportunità di riuscita nei percorsi di istruzione. Fra queste:

- *la realizzazione e diffusione di materiali e strumenti informativi (opuscoli , materiali plurilingui . . .) e l'utilizzo di mediatori linguistico-culturali per facilitare l' accoglienza e l'inserimento scolastico degli alunni stranieri e l'informazione e il coinvolgimento delle famiglie immigrate nel progetto educativo dei loro figli, a partire dalla scuola dell'infanzia;*
- *le risorse e i dispositivi di qualità per promuovere l'insegnamento e apprendimento dell'italiano come seconda lingua, sia per gli scopi comunicativi,che per quelli legati allo studio;*
- *dispositivi mirati ed efficaci di orientamento e di accompagnamento alla prosecuzione degli studi rivolti in particolare ai preadolescenti e agli adolescenti.*

● ***Azioni di riconoscimento e interazione interculturale per tutti***

Si tratta di linee di intervento che hanno a che fare con i processi di incontro, le sfide della coesione sociale e culturale, le condizioni dello scambio interculturale. Esse prevedono come destinatari tutti gli alunni e tutti i contesti educativi, a partire dalla consapevolezza che lo scambio fra uguali e diversi è la sfida del presente e del futuro e che essa va sostenuta e accompagnato con cura e intenzionalità. Fra queste:

- *l'attenzione alle relazioni fra minori e adulti, italiani e stranieri, nella scuola e nella città e la prevenzione (o anche riparazione) delle forme di distanza, esclusione, stigma, discriminazione;*
- *la valorizzazione e il riconoscimento della storia di ciascuno, dei saperi e delle competenze pregresse, a partire dalla conoscenza delle lingue d'origine e delle forme molteplici di bilinguismo;*
- *l'educazione interculturale, attenta alla dimensione cognitiva e a quella affettiva, al fine di "aprire le menti e i cuori" di ciascuno; insegnare a riconoscere le analogie, le differenze e gli scambi reciproci nelle diverse culture; promuovere l'apertura e il rispetto nel confronto degli altri;*

■ *l'educazione alla con-cittadinanza, che tenga conto delle trasformazioni avvenute nelle comunità e nelle scuole e che insegni ad essere cittadini, aperti e responsabili, in contesti di pluralismo culturale, dal momento che: "...occorre prendere atto che non esiste più un mondo monoculturale,neppure nelle più piccole realtà locali .Si deve avere il coraggio dunque di salpare verso questo nuovo mondo in cui, accanto alla propria cultura, si venga a formare una cultura condivisa, fatta di valori conoscenze comuni su cui fondare la convivenza delle nostre comunità" (VII Commissione, 2011) .*

**Testi citati**

G.Favaro (2002), *Costruire l'integrazione nella scuola multiculturale in: D. Demetrio , G. Favaro , Didattica interculturale. Nuovi sguardi ,competenze, percorsi*, Angeli , Milano

G. Favaro (a cura di) (2009), *Un passo dopo l'altro. Osservare i cammini di integrazione dei bambini e dei ragazzi stranieri, Comune di Firenze* – Polistampa, Firenze

G.Favaro e L. Luatti (2004), *A piccoli passi. Osservare le dinamiche dell'integrazione a scuola, in G.Favaro e L.Luatti (a cura di), L'intercultura dalla A alla Z*, Angeli, Milano

L.Luatti (2010), *Il lavoro di osservazione condotto nelle scuole della provincia di Fermo:uno sguardo d'insieme*, in Agorà n°4/2010, Vannini , rivista on line

MIUR (2010), *Gli alunni stranieri nel sistema scolastico italiano. Anno scolastico 2009/10*, agosto 2010

Parlamento Europeo- Policy Department: *Structural and Cohesion Policies (2008), Intercultural Education in Schools. A comparative Study*, 27 aprile 2008

C. Ricci (a cura di) (2010), *Il tempo dell'integrazione. Osservare l'inserimento dei bambini e dei ragazzi nella scuola di tutti*, Comune di Firenze, Firenze

VII Commissione *"Cultura e Istruzione"* della Camera dei Deputati (2011), Documento conclusivo dell'indagine*"Accoglienza degli studenti stranieri in Italia"*, gennaio 2011

# L'esperienza di ricerca azione nei gruppi territoriali

*Le riflessioni delle tutor:*
**Barbara Greco,**
**Barbara Giannelli,**
**Anna Maria Fehl,**
**Eleonora Romanello,**
**Elena Sindaco,**
**Flavia Virgilio,**
**Patrizia Sgura,**
**Silvia Colli**

## 1. Il percorso di ricerca azione

I gruppi territoriali hanno lavorato secondo la metodologia di ricerca azione che ha consentito di calibrare continuamente la produzione dei materiali con la riflessione e la sperimentazione nelle scuole.

La *ricerca azione*, infatti, si caratterizza per un approccio che, partendo da un problema socialmente rilevante, cerca di sfruttare il circolo analisi azione, favorendo il passaggio continuo dall'agire alla riflessione e dalla riflessione di nuovo all'azione. Poiché in questo processo ermeneutico, che vede al centro l'azione progettuale intesa come processo euristico, sono coinvolti tutti gli attori sociali, la direzione della ricerca viene continuamente rinegoziata in relazione all'emancipazione degli attori che divengono essi stessi protagonisti della ricerca (Pourtois 1986).

I gruppi territoriali sono stati il luogo in cui, attraverso la riflessione, la sperimentazione e la discussione si è arrivati a individuare strumenti e modalità di lavoro condivisi da adottare per favorire l'integrazione e l'interazione nelle scuole del Friuli Venezia Giulia.

Inizialmente i docenti all'interno dei gruppi hanno manifestato la necessità di narrare le "storie dell'integrazione" messe a punto dai propri istituti, i progetti messi in atto negli anni, gli strumenti adottati (dal Protocollo d'accoglienza, ai criteri di valutazione, alle strategie didattiche, ai percorsi con gli alunni stranieri e le loro famiglie, all'interazione con i mediatori culturali...). Tale esigenza ha trovato nell'indagine conoscitiva redatta dal dott. Zoletto (che costituisce con gli opportuni adattamenti la prima parte del presente Quaderno) uno strumento organico e completo di esplorazione ed osservazione delle azioni promosse dalle scuole.

Si è lavorato in modo condiviso su due indicatori chiave dei processi di integrazione, l'apprendimento dell'italiano L2 e le interazioni in classe, per poi passare a esaminare uno degli altri indicatori sulla base dei bisogni e delle esperienze dei singoli gruppi.

Questa prima fase di lavoro ha permesso ai docenti coinvolti di condividere, oltre alle esperienze maturate nelle scuole di provenienza, il linguaggio comune e le buone pratiche già in atto in istituti da anni ormai al lavoro per realizzare un buon inserimento degli allievi stranieri, ma anche la necessità di realizzare strumenti volti a migliorare la pratica quotidiana, aiutando i docenti a cogliere diversi aspetti della vita a scuola di questi allievi.

Durante l'individuazione dei sollecitatori più idonei a osservare la relazione si è anche posto il problema dell'oggettività degli strumenti per garantire il carattere del confronto con i diversi operatori che interagiscono con gli alunni. Tutti i

docenti sono stati concordi nel proporre sollecitatori agili e flessibili, da somministrare in tempi e con modalità snelle. tali da favorire la fruibilità e la leggibilità dei dati da parte dei docenti.

I gruppi sono giunti alla stessa conclusione: mettere a punto uno strumento di osservazione il più possibile oggettivo; sono state così realizzate delle *check list*.

Altra attenzione emersa è stata quella di predisporre materiali da rivolgere anche ad alunni italofoni per cogliere la loro capacità di integrazione in classi sempre più multiculturali.

In una seconda fase di lavoro i gruppi territoriali hanno scelto gli strumenti più adatti alla rilevazione delle competenze linguistiche partendo da materiali già noti e/o messi a punto dalle buone pratiche delle scuole della regione.

Successivamente i gruppi hanno scelto percorsi di lavoro diversi per mettere a punto materiali relativi agli indicatori: motivazione, lingua e cultura di origine, relazioni extrascolastiche. Il metodo seguito è stato lo stesso della prima fase: partendo dalle buone pratiche delle scuole si è cercato di realizzare strumenti utili e fruibili dai colleghi singolarmente o all'interno dei Consigli di Classe.

Il lavoro sugli indicatori parte dal presupposto che i processi di integrazione possano essere osservati e valutati sulla base di elementi condivisi indicativi del processo in atto. L'idea degli indicatori di integrazione è presente negli *Handbook* europei per l'integrazione nelle diverse edizioni del 2004, 2007 e 2010.

Tre gruppi territoriali hanno scelto di approfondire l' indicatore "lingua e cultura d'origine", poiché è emerso che poco si fa affinché ciascun alunno non dimentichi le proprie radici, la propria cultura d'origine e la lingua madre per una crescita dell'identità che sia il più possibile organica ed integrata, lontana dai rischi di isolamento o di autoesclusione. Il disagio può nascere, infatti, da un vissuto negativo rispetto alla propria cultura e lingua d'origine (siano esse straniere, minoritarie, regionali . . .) o al nuovo contesto o ancora, allo sforzo di armonizzarle tra loro. L'accento sulle diversità culturali e linguistiche può creare malintesi, forti tensioni emotive, conflitto con i pari e/o con gli adulti di riferimento. I materiali proposti intendono osservare l'alunno nei diversi contesti nella sua relazione con la lingua e cultura d'origine, ma lo chiamano anche a riflettere su di essa. Chiedono alle famiglie di questi alunni di osservare il rapporto che hanno saputo conservare e trasmettere ai figli e la loro capacità di appropriarsi del patrimonio linguistico e culturale dei genitori. Intendono legittimare l'uso della prima lingua affinché le competenze linguistiche e morfosintattiche di questa favoriscano l'acquisizione dell'italiano come lingua seconda.

## L'esperienza di ricerca azione nei gruppi territoriali

*Le riflessioni delle tutor:*

**Barbara Greco,**
**Barbara Giannelli,**
**Anna Maria Fehl,**
**Eleonora Romanello,**
**Elena Sindaco,**
**Flavia Virgilio,**
**Patrizia Sgura,**
**Silvia Colli**

Cinque gruppi hanno approfondito l'indicatore "motivazione" sentito come un elemento dipendente dall'azione positiva della scuola e di cui gli insegnanti si sentono responsabili. In tutti i gruppi si è però dibattuto a lungo sulla definizione dell'indicatore e degli elementi osservabili per la sua valutazione. Si è riflettuto sul fatto che la motivazione , intesa come disponibilità degli allievi verso la vita scolastica e le proposte di studio, può dipendere non solo dall'interesse e da una maggiore o minore propensione all'attività scolastica, ma anche dal modo con cui la scuola si inserisce nel progetto migratorio del ragazzo e della sua famiglia. Per questo motivo, gli strumenti elaborati, differenziati per le diverse fasce d'età, si rivolgono agli studenti e/o alle famiglie e presuppongono la capacità degli insegnanti di monitorare comportamenti ritenuti significativi per la valutazione dell'indicatore. Si è cercato di mettere a punto strumenti che potessero essere somministrati all'intera classe e che permettessero di rilevare la situazione anche degli alunni stranieri nel più generale contesto - classe.

Un gruppo ha approfondito l'indicatore "relazioni extrascolastiche". La convinzione che l'integrazione non possa essere un progetto e un compito solo della scuola, ma che riguardi più in generale il territorio e le comunità in cui la scuola è inserita ha guidato il lavoro. L'analisi è partita dalla scuola dell'infanzia per arrivare fino a quella secondaria nella convinzione che le relazioni tra i soggetti fuori dalla scuola siano anch'esse un importante indicatore di integrazione. Sono stati rielaborati strumenti, da utilizzare in classe con tutti gli alunni, che possono rivelarsi un pretesto per riflettere sul modo in cui gli studenti impiegano il tempo fuori dalla scuola, sulle attività che svolgono e sui luoghi che frequentano. Questi sollecitatori portano, non solo a conoscere l'esistente, ma diventano anche occasione di promozione ed offerta di nuove opportunità per gli studenti stessi. Un ulteriore sviluppo dell'attività potrebbe portare ad una mappatura delle possibili risorse che a livello territoriale concorrono a costruire una comunità aperta ed accogliente (ci sono realtà dove questo avviene già grazie anche ai progetti innovativi finanziati dalla Regione).

Questi strumenti, inoltre, possono rivelarsi utili per la mappatura delle possibili risorse che a livello territoriale concorrono a costruire una comunità aperta ed accogliente.

Tutti gli strumenti prodotti sono accomunati dall'obiettivo di promuovere l'incontro e il confronto tra culture che devono poter parlare di sé ed ascoltare ciò che le altre hanno da dire per giungere insieme ad elaborare una nuova cultura che sia espressione di un mondo ormai interculturale.

Pensare strumenti per la facilitazione e la valutazione dei processi di integrazione significa prima di tutto obbligare gli insegnanti e le scuole a riflettere sul

proprio modello di integrazione/interazione anche in relazione agli esiti che lo stesso produce in termini di convivenza democratica dentro e fuori la scuola e di esiti sulle carriere scolastiche ed esistenziali degli allievi.

**2. Punti di forza e di debolezza**

Come ogni lavoro "nuovo", impegnativo, lungo nel tempo e sottoposto a variabili umane, si possono rilevare punti di forza e di debolezza.

***Punti di forza:***

**g)** *messa a punto di materiali comuni che permettono alle scuole della regione di lavorare nello stesso modo, garantendo agli studenti le stesse attenzioni e gli stessi diritti e ai docenti la possibilità di confrontarsi partendo da una banca dati , senza la fatica di ricominciare ogni volta da capo*

**h)** *possibilità di un confronto fra scuole in verticale con una "lettura" comune dei dati e di materiali che potrebbero costituire una specie di portfolio dello studente*

**i)** *ricchezza e molteplicità di strumenti che permette una scelta in base alla situazione oggettiva da esaminare*

**j)** *possibilità di rilevare e comparare dati relativi ai processi di integrazione con strumenti comuni su tutto il territorio regionale*

**k)** *possibilità di riordinare le tante azioni e le buone pratiche già in atto in uno strumento comune utile per evitare la frammentazione e per favorire la condivisione e la comunicazione all'interno dei Consigli di Classe*

**l)** *orientamento ad un modo non consueto di considerare l'integrazione: non un processo del singolo rispetto al gruppo, ma un processo di reciprocità tra individui appartenenti al gruppo stesso*

**m)** *incoraggiamento alla condivisione tra docenti che aumenta le probabilità di individuare modalità vincenti per il superamento del disagio e per promuovere lo sviluppo armonico della persona nella sua integrità*

**n)** *orientamento a compiere indagini più che sul singolo soggetto, sulle dinamiche di gruppo per sottolineare la dimensione sociale dell'integrazione.*

***Punti di debolezza:***

- *coinvolgimento nei gruppi territoriali di docenti attivi in questo ambito da anni, e difficoltà di trasmettere ai colleghi il medesimo impegno*
- *mancato "sostegno", nella pratica, di alcuni Dirigenti Scolastici che non facilita la condivisione con il Collegio Docenti*
- *rischio che il quaderno nella sua complessità possa essere vissuto dai docenti come una compito aggiuntivo anziché come una risorsa per lo svolgimento delle proprie attività/azioni.*

### 3. Prospettive future

In merito a queste riflessioni, è doveroso sottolineare che gli strumenti consigliati nel presente Quaderno sono pensati come tracce per provocare domande, stimolare riflessioni profonde, portare alla consapevolezza del disagio, sia un singolo che un gruppo, allo scopo di avviare un dialogo autentico e realizzare azioni concrete per la costruzione accogliente di "ponti" tra diversità.

Perché ciò si realizzi è necessario che il Quaderno diventi uno strumento per:

- *coinvolgere in modo diretto a livello regionale tutti i Dirigenti, che in primis hanno il compito di veicolarlo*
- *indurre riflessioni d'Istituto sulle dinamiche di integrazione/interazione in atto e le risorse messe in campo*
- *sensibilizzare ad ampio raggio sulle azioni/strategie che promuovono accoglienza ed integrazione*
- *rendere omogenee le azioni della scuola pur nel rispetto delle diverse declinazioni e specificità locali.*

In questa prospettiva sarebbe auspicabile che tutti i docenti venissero sensibilizzati e formati al corretto utilizzo del quaderno e che l'assegnazione dei fondi regionali fosse vincolata all'utilizzo di questo strumento, in modo da assicurare la qualità e la verificabilità delle azioni realizzate.

*Redazione finale a cura di Flavia Virgilio, Eleonora Romanello e Patrizia Sgura*

# Indagine conoscitiva sull'integrazione degli alunni stranieri nelle scuole della regione Friuli Venezia Giulia

**Davide Zoletto,**
*Facoltà di Scienze Della Formazione, Università degli Studi di Udine*

## 1. Premessa

Se guardiamo alla realtà odierna dei percorsi di integrazione scolastica degli alunni figli di genitori migranti, dobbiamo constatare che i segnali di cui disponiamo non sono sempre positivi. In particolare la dispersione scolastica, i ritardi e il divario nei risultati fra allievi figli di genitori italiani e allievi figli di genitori migranti sembrano indicare l'approfondirsi di un divario sociale fra segmenti della futura popolazione italiana, divario che potrebbe pregiudicare il buon esito di ogni politica e progetto di integrazione scolastica e sociale.

Secondo i dati raccolti dal Ministero dell'Istruzione per l'a.s. 2008/2009 la percentuale di allievi figli di migranti in ritardo nella scuola primaria è 10 volte maggiore di quella dei figli di genitori italiani, mentre nella secondaria di primo grado è 7 volte maggiore di quella dei figli di italiani. Nella scuola secondaria di secondo grado la percentuale dei figli dei migranti in ritardo è il triplo rispetto a quella dei figli di italiani in condizioni analoghe. [2]

Sempre i dati raccolti dal Ministero dell'Istruzione (ma questa volta relativi all'a.s. 2007/2008) indicano che anche a livello del Friuli Venezia Giulia si presenta una situazione sostanzialmente simile. Nell'a.s. 2007/2008, nelle scuole primarie del territorio regionale c'erano 56 allievi stranieri ripetenti, pari al 1.1 % del totale degli allievi stranieri frequentanti, una percentuale più che doppia rispetto a quella degli allievi italiani ripetenti nello stesso ordine di scuola (0,4). Nelle scuole secondarie di I grado gli alunni stranieri ripetenti erano 254 pari all'8,4 % degli allievi stranieri, quasi il triplo della percentuale dei ripetenti italiani (3,2). Nelle scuole secondarie di II grado erano 310, pari al 9,8 % del totale degli stranieri iscritti a tale ordine di scuola contro il 6,8% dei ripetenti fra la popolazione scolastica italiana. [3]

Dati come questi indicano un potenziale problema per il buon esito dei progetti di integrazione sociale a livello nazionale e locale. Infatti, alunni che arrivano ad accumulare due o più anni di ritardo nella scuola secondaria di primo grado risultano essere particolarmente esposti al rischio di abbandonare la scuola, e questo, nella situazione italiana e regionale attuale, sembra esporli a un rischio ancora più grave: quello di vedere precluse le proprie possibilità di mobilità sociale e di essere invece "risucchiati" entro enclave lavorative e sociali fortemente etnicizzate.

## 2. Contesto e motivazioni

Una situazione come quella sopra delineata richiede interventi di tipo strutturale e mirato a livello di settore educativo formale e di sistema formativo in-

*[2] Miur, Gli alunni stranieri nel sistema scolastico italiano a.s. 2008/2009, Direzione Generale per gli Studi, la Statistica e per i Sistemi Informativi – Servizio Statistico del Miur, Roma 2009, p. 12*

*[3] Miur, Alunni con cittadinanza non italiana. A.s. 2007/2008, Direzione Generale per gli Studi, la Statistica e i Sistemi Informativi, Direzione Generale per lo Studente, l'Integrazione, la Partecipazione e la Comunicazione. Roma, aprile 2009, pp. 24-25.*

# Indagine conoscitiva sull'integrazione degli alunni stranieri nelle scuole della regione Friuli Venezia Giulia

**Davide Zoletto,**
*Facoltà di Scienze Della Formazione, Università degli Studi di Udine*

tegrato, per cercare di creare le condizioni che garantiscano a tutti i gli allievi uguali opportunità di accesso, permanenza e riuscita in ambito scolastico.

Le scuole del Friuli Venezia Giulia sono da anni impegnate, grazie al sostegno dell'amministrazione regionale, nella progettazione e realizzazione di interventi di questo tipo. In questa direzione si muove anche il progetto "Un passo dopo l'altro: la sperimentazione del quaderno dell'integrazione nelle scuole della Regione" avviato nell'a.s. 2009/2010, che mira a promuovere fra le scuole strumenti in grado di monitorare l'integrazione degli allievi stranieri sia in ambito scolastico che extrascolastico, e con l'attenzione rivolta non solo ad aspetti linguistici e comunicativi, ma più in generale a tutti i vari aspetti che facilitano od ostacolano un effettivo percorso di integrazione.

L'idea di un'indagine conoscitiva sull'integrazione degli alunni figli di genitori migranti nelle scuole della regione FVG nasce in questo contesto, come strumento di appoggio nel percorso di sperimentazione del quaderno dell'integrazione da parte delle scuole del territorio regionale.

Strumenti come il quaderno dell'integrazione nascono come materiali da utilizzare in modo condiviso: possono certo essere usati anche dal singolo docente, tuttavia sono valorizzati soprattutto se vengono impiegati insieme ai colleghi di classe, di plesso o nell'ambito di reti locali, diventando così occasione per individuare – nel modo più condiviso possibile – bisogni, priorità, strategie e risorse. Anche nell'ambito del progetto "Un passo dopo l'altro" si è dunque ritenuto di avviare un processo condiviso a livello di singole istituzioni scolastiche, a livello di reti locali di scuole e a livello regionale, costituendo una serie di gruppi a livello territoriale e regionale che potessero sperimentare e arricchire le versioni già esistenti del quaderno, anche valorizzando le esperienze e i materiali già prodotti dalle scuole della regione.

Nella fase di avvio di tale processo si è preso in considerazione uno dei punti critici segnalati dagli insegnanti coinvolti nelle precedenti iniziative organizzate a livello regionale. Molti degli insegnanti coinvolti – spesso referenti per l'integrazione e/o l'intercultura all'interno delle rispettive scuole – hanno infatti più volte sollevato il problema di uno scarso coinvolgimento degli altri docenti delle loro scuole nei percorsi avviati. Tra le ragioni di questo scarso coinvolgimento ci sono senz'altro il carattere di "emergenza" di molti interventi, che non concede il tempo di condividere obiettivi e modalità dei progetti; inoltre, spesso non c'è fra i colleghi un linguaggio comune per discutere e progettare questi interventi. La stesso problema – assenza di tempo e/o occasioni per l'analisi condivisa e mancanza di un linguaggio comune sui temi dell'integrazione e dell'educazione

interculturale – si presenta a volte anche fra colleghi che operano in istituzioni scolastiche diverse.

L'idea di un'indagine conoscitiva è nata come tentativo di offrire uno strumento che potesse rispondere a questi problemi, e aiutare quindi l'avvio successivo dei processi condivisi di sperimentazione e elaborazione del quaderno dell'integrazione.

**3. Obiettivi, strumenti e metodi**

L'indagine conoscitiva è stata pensata come uno strumento per rispondere a due domande/problemi propedeutici al lavoro dei gruppi territoriali:

**1.** *era possibile individuare uno strumento e un'opportunità per fare il punto – a livello delle singole istituzioni scolastiche e delle reti locali di scuole – sul tipo di risposte organizzative e didattiche fornite sul tema dell'integrazione degli allievi stranieri e dell'educazione interculturale?*

**2.** *era possibile costruire una schema di riferimento e un linguaggio comuni all'interno delle singole scuole e fra i vari docenti referenti nelle reti locali, allo scopo di avviare poi i gruppi di lavoro locale e regionale finalizzati alla sperimentazione ed elaborazione del quaderno?*

Una risposta positiva a queste due domande appariva propedeutica al più complesso lavoro dei gruppi sul quaderno dell'integrazione. In questo senso, l'indagine conoscitiva non era finalizzata a ricavare una immagine "oggettiva" dell'integrazione regionale, né a fornire indicazioni operative al gruppo di coordinamento regionale. I suoi obiettivi principali erano quelli di rispondere alla domande sopra riportate, e di farlo soprattutto a livello delle singole scuole e dei gruppi territoriali dei referenti delle scuole.

Allo scopo di rispondere a queste domande è stato predisposto un questionario che presentava sia una parte strutturata che una parte a risposte aperte. Obiettivo della parte strutturata era quello di proporre ai docenti delle scuole e delle reti una struttura comune sulla cui base confrontarsi nei gruppi. Scopo della parte aperta del questionario era far emergere sia i progetti e i materiali già prodotti dalle scuole, sia le criticità percepite dagli insegnanti nelle varie scuole.

Nella predisposizione della prima parte del questionario si è partiti da alcuni degli item presenti nella prima sezione del "Quaderno dell'integrazione" elaborato da Graziella Favaro e dal Centro COME di Milano in collaborazione con l'USP di Firenze.[4] Tali item, relativi al contesto scolastico e di classe nonché alla tipologia degli interventi realizzati, sono stati in parte riformulati e integrati

*[4] G. Favaro (a cura di), Un passo dopo l'altro. Osservare i cammini di integrazione dei bambini e dei ragazzi stranieri, Comune di Firenze, 2009, pp. 114-119.*

**Indagine conoscitiva sull'integrazione degli alunni stranieri nelle scuole della regione Friuli Venezia Giulia**

**Davide Zoletto,**
*Facoltà di Scienze Della Formazione, Università degli Studi di Udine*

con altri aspetti riferiti soprattutto alle modalità organizzative degli interventi sull'integrazione e l'educazione interculturale.

In particolare, tutti gli item dell'indagine sono stati scelti e organizzati tenendo conto delle tre macroaree e delle dieci linee di azione proposte dal documento "La via italiana per la scuola interculturale e l'integrazione degli alunni stranieri" promosso nel 2007 dall'allora Osservatorio nazionale per l'integrazione degli alunni stranieri e per l'educazione interculturale del Ministero dell'Istruzione.[5] L'intento di questa scelta è stato quello di proporre a scuole e insegnanti una schema di riferimento e un linguaggio comuni che potessero orientare il lavoro partendo da un quadro pedagogico e normativo già consolidato e diffuso a livello nazionale e istituzionale.

*[5] MPI, La via italiana per la scuola interculturale e l'integrazione degli allievi stranieri. Osservatorio Nazionale per l'integrazione degli allievi stranieri e l'educazione interculturale*

Le linee di azione della "Via italiana" sono state utilizzate anche nella parte aperta del questionario, al fine di organizzare la raccolta dei materiali e delle criticità secondo uno schema di riferimento comune fra insegnanti, scuole e reti scolastiche.

Per quanto riguarda l'utilizzo del questionario si è proceduto nel modo seguente. Il questionario è stato presentato nel novembre 2009 ai tutor dei gruppi territoriali e agli insegnanti referenti delle varie scuole coinvolte nel progetto. Nei mesi di gennaio e febbraio le varie scuole coinvolte nel progetto hanno completato i questionari, che sono stati poi condivisi a livello locale dai referenti delle scuole nei vari gruppi territoriali. I tutor dei gruppi territoriali hanno raccolto i questionari e hanno effettuato un primo screening dei dati. Nel mese di marzo è stata svolta una prima analisi generale dei questionari raccolti in tutti i gruppi territoriali, e una prima restituzione è stata effettuata a fine marzo a tutti i tutor e i docenti delle scuole coinvolte nel progetto. L'analisi più completa dei dati raccolti ha portato a una seconda restituzione più analitica dei risultati, rivolta a tutti i tutor e i docenti presenti all'incontro del 15 giugno 2010.

## 4. Risultati ed analisi

Vengono qui di seguito presentati i risultati generali emersi dai questionari. Essi vengono presentati qui di seguito secondo la suddivisione utilizzata nel questionario. Ci si soffermerà sugli elementi emersi nella parte strutturata del questionario. Le scuole che hanno partecipato all'indagine sono state 44, di cui 11 Direzioni Didattiche, 15 Istituti Comprensivi, 7 Scuole Secondarie di I grado e 11 Scuole Secondarie di II grado. Non tutte le scuole hanno fornito tutte le informazioni richieste. L'indicazione fornita alle scuole è stata quella di utilizzare il questionario per analizzare la situazione e le attività relative agli a.s. 2008/2009 e 2009/2010.

### *4.1. Informazioni generali sulla scuola e sulla popolazione scolastica*

Questa prima sezione del questionario riguardava soprattutto le tipologie di presenza degli alunni figli di genitori migranti nelle scuole coinvolte, nonché un'indicazione sulla percezione da parte degli insegnanti di tale presenza.

13 delle 44 scuole presentano una percentuale di allievi stranieri superiore al 20%, 19 scuole una percentuale compresa fra il 10 e il 19%, 11 scuole una percentuale inferiore al 10 (e quindi inferiore alla media regionale del 9,9% [6]). Appare significativo che, mentre nelle maggior parte delle Scuole Secondarie di I e II grado, una percentuale compresa tra l'80 e il 100% degli allievi stranieri risulta nata all'estero, nella quasi totalità delle Direzioni Didattiche una fascia compresa fra il 70 e il 50% di questi allievi è nata in Italia. Altrettanto interessante appare il dato relativo al ritardo scolastico: mentre nelle Direzioni Didattiche la percentuale di allievi stranieri in ritardo di 1 anno è quasi sempre piuttosto bassa (inferiore di solito al 5% con punte del 10), la percentuale sale al 25-30% nelle Scuole secondarie di I grado e supera quasi sempre il 30 (con punte sopra al 45) nelle Secondarie di II grado. In quest'ultima fascia scolastica risulta molto alta anche la percentuale degli allievi stranieri in ritardo di due anni (di solito sopra il 25% con punte sopra il 50).

Si tratta di dati che confermano la sostanziale diversità di problematiche relative all'integrazione scolastica degli allievi figli di genitori migranti nei diversi livelli di scuola.

Un dato interessante è anche quello relativo alla percezione dell'entità della presenza di allievi stranieri da parte degli insegnanti delle varie scuole. Colpisce il fatto che alcune delle scuole con presenze superiori al 20% di allievi stranieri valutino tale presenza come di consistenza "media", ovvero con la stessa autopercezione di scuole in cui la percentuale è inferiore alla media regionale (sotto il 9%). Questo sembra indicare che la percezione della presenza degli allievi stranieri e delle loro problematicità è probabilmente legata non solo a dati oggettivi, ma anche alle modalità organizzative della scuola e alla risposta che essa riesce a fornire ad allievi e insegnanti.

### *4.2. Azioni rivolte ai bisogni specifici di apprendimento degli allievi stranieri*

Questa seconda sezione del questionario si focalizza soprattutto sulle risposte fornite dalle varie istituzioni scolastiche e reti ai bisogni specifici di apprendimento degli allievi figli di genitori migranti. In questo senso questa sezione del questionario riguarda soprattutto strategie e dispositivi che rientrano nella prima macroarea indicata dal documento "La via italiana per la scuola interculturale e l'integrazione degli alunni stranieri", ovvero nella macrarea "Azioni

*[6] Regione Friuli Venezia Giulia, Annuario statistico immigrazione 2010, Direzione centrale programmazione, risorse economiche e finanziarie. Servizio statistica, Direzione centrale istruzione, formazione e cultura. Servizio solidarietà e associazionismo. Coordinamento degli interventi in materia di promozione delle attività e dei servizi di accoglienza e integrazione sociale degli immigrati, marzo 2010, p. 108.*

**Indagine conoscitiva sull'integrazione degli alunni stranieri nelle scuole della regione Friuli Venezia Giulia**

**Davide Zoletto,**
*Facoltà di Scienze Della Formazione, Università degli Studi di Udine*

per l'integrazione". È questa la sezione del questionario in cui si riscontrano le percentuali più alte di risposte da parte delle scuole, a indicare che sul territorio regionale – anche grazie al ruolo propulsivo svolto in questo specifico ambito dall'Amministrazione regionale – le varie istituzioni educative formali hanno effettivamente attivato numerose strategie per rispondere ai bisogni specifici degli allievi stranieri.

Quasi la totalità delle scuole, per esempio, prevede oggi un protocollo di accoglienza, l'80% ha un insegnante referente per l'intercultura, il 70% può contare su una commissione accoglienza o intercultura. Il 90% delle scuole, inoltre, dichiara che tali risorse/strumenti sono effettivamente funzionanti (anche se durante le prime due restituzioni dell'indagine conoscitiva alcuni degli insegnanti presenti hanno fornito letture contrastanti di questo dato, che andrebbe forse ulteriormente approfondito). Tra gli strumenti dell'integrazione uno dei meno attivati sono gli opuscoli, i questionari, le scritte plurilingui (solo il 45%).

Per quanto riguarda le figure professionali interne alle istituzioni scolastiche, le scuole ricorrono soprattutto all'insegnante di classe (78%) o al facilitatore (58%), mentre per quanto riguarda le figure esterne, il più utilizzato è sicuramente il mediatore linguistico-culturale (76%), mentre alcune scuole ricorrono anche a insegnanti di italiano come L2 (47%), animatori interculturali (40%) e facilitatori linguistici (24%). Nel caso delle figure professionali interne ed esterne appare peraltro utile un eventuale approfondimento mirato alle concrete modalità di intervento, che potrebbero fornire indicazioni preziose e rivelare ulteriori analogie o differenze.

I percorsi di Italiano L2 vengono svolti dalle scuole soprattutto in orario curricolare sia per quanto riguarda la lingua per la comunicazione che la lingua per lo studio. Nel caso dell'italiano per la comunicazione, il 71 % delle scuole organizza interventi rivolti al singolo alunno e l'84% a gruppi di più alunni. Nel caso della lingua dello studio la percentuale delle scuole che organizzano interventi scende al 49% per i singoli alunni e al 60% per gruppi di più alunni. Questa dato rivela che le scuole del sistema regionale si sono senz'altro attivate sull'Italiano L2 – ancora una volta grazie al supporto della Regione – e questo dimostra senz'altro l'urgenza di questo specifico problema e la tempestività della risposta. D'altra parte appare importante rilevare la differenza fra la percentuale di scuole che forniscono corsi di Italiano per la comunicazione e quella delle scuole che organizzano corsi di Italiano per lo studio. Questo secondo tipo di intervento appare ancora numericamente limitato, il che appare problematico se si tiene presente che l'Italiano dello studio diventa decisivo nella qualità dell'esperienza scolastica (ritardo, esiti, dispersione) degli allievi figli di migranti

soprattutto nelle scuole secondarie e nelle fasi successive alla prima integrazione, quando, terminata la fase di "emergenza", si riducono spesso anche gli interventi e le risorse. In questo senso, l'ambito dell'Italiano per lo studio appare fra i più rilevanti al fine di una tenuta del progetto complessivo di integrazione scolastica e sociale di questi alunni. In questa prospettiva appare particolarmente interessante il fatto il 51% delle scuole coinvolte riesca a organizzare in orario extracurricolare laboratori di Italiano per lo studio rivolti a gruppi di più alunni. Apparirebbe importante approfondire nel dettaglio le modalità soprattutto organizzative di tali esperienze (ma in generale di tutte le varie offerte di italiano L2) al fine di esplorare e diffondere modalità sostenibili di intervento.

Appaiono invece meno numerosi gli interventi attivati nell'ambito del mantenimento/promozione della lingua e cultura di origine degli alunni figli di genitori migranti. Le scuole che hanno sperimentato tali percorsi non raggiungono mai il 10% (pari quindi a 2 o 3 scuole in regione), un dato che appare particolarmente contenuto se raffrontato ad altre esperienze europee e alle indicazioni della letteratura scientifica che attestano una buona correlazione fra mantenimento della lingua d'origine e qualità dell'integrazione. Tale dato è probabilmente riconducibile a una serie di ragioni fra cui la percezione da parte delle scuole di altre "emergenze", l'eterogeneità, la "giovane età" e la relativa scarsa consistenza delle "comunità" di migranti in regione, e l'ancora limitato multilinguismo delle scuole italiane. D'altra parte, in un regione come il Friuli Venezia Giulia caratterizzata da forte multilinguismo e da numerose sperimentazioni scolastiche in tal senso, anche il tema del mantenimento/promozione della lingua e cultura d'origine dei figli dei migranti potrebbe essere oggetto di sperimentazioni interessanti.

Il questionario suggerisce infine due ultimi temi di riflessione in questa sezione. Uno riguarda l'orientamento dopo la terza media, e appare particolarmente delicato in considerazione dei processi di streaming che tendono a vedere la maggior parte degli allievi figli di migranti concentrarsi negli Istituti di Formazione Professionale, anche in casi in cui il percorso scolastico degli allievi potrebbe suggerire altre soluzioni. Questo fenomeno di streaming concorre ai processi di segregazione sociale che abbiamo visto costituiscono uno degli ostacoli principali nei processi di integrazione della futura popolazione italiana. Il 60% delle scuole indicano nell'istituzione scolastica un attore importante nella fase di orientamento dopo la terza media, mentre solo il 46% attribuisce un ruolo alla famiglia migrante e il 24% ai singoli allievi. È un dato che, se da un lato sembra caricare le scuole di una parte significativa di responsabilità nei fenomeni di streaming, dall'altro sembrerebbe garantire all'allievo straniero la

**Indagine conoscitiva sull'integrazione degli alunni stranieri nelle scuole della regione Friuli Venezia Giulia**

**Davide Zoletto,**
*Facoltà di Scienze Della Formazione, Università degli Studi di Udine*

possibilità di essere sottratto a una scelta basata sulla crescente etnicizzazione di alcuni settori del mercato del lavoro.

L'ultimo aspetto è relativo a eventuali percorsi rivolti ai genitori migranti. La percentuale di scuole attive in questo ambito è tutto sommato contenuta e relativa solamente a poche tipologie di intervento: incontri di presentazione della scuola e del sistema scolastico italiano (44%) e coinvolgimento dei genitori migranti in attività di tipo curricolare ed extracurricolare (33%), mentre risultano pressoché assenti percorsi di formazione in L2 o in altri ambiti, così come esperienze di associazioni genitori che coinvolgano sia italiani che migranti. Anche questo appare un dato delicato, in quanto – soprattutto per le cosiddette seconde generazioni – l'integrazione scolastica e sociale passa anche attraverso opportunità di interazione dei genitori migranti con genitori italiani, che possano costruire forme di appartenenza non riducibili solamente a quella "etnica".

***4.3 Azioni rivolte a tutti gli alunni (italiani e stranieri)***

La terza sezione del questionario riguarda interventi riconducibili alla seconda macroarea della "Via italiana", ovvero azioni rivolte all'intera classe o all'intera scuola senza distinzione fra allievi italiani e stranieri. In quest'ambito, l'attività nettamente più frequente fra le scuole è la promozione della conoscenza delle diverse culture (78% delle scuole); alcune scuole realizzano anche progetti di facilitazione linguistica delle discipline (53%), lavorano sulla decostruzione degli stereotipi (44%) o sono impegnate in un processo di revisione dei curricoli (38%). Dal punto di vista degli approcci didattici alle classi eterogenee la maggior parte delle scuole affianca a forme più tradizionali di lezione frontale (82%) anche forme di didattica laboratoriale (84%) e approcci cooperativi (76%). Un aspetto particolarmente sentito e delicato è quello della valutazione: l'80% delle scuole adotta modalità personalizzate di valutazione, il 38% lavora con modalità di classi aperte.

Si tratta di dati che attestano un'attenzione da parte delle scuole coinvolte verso modalità didattiche che promuovano occasioni di interazioni fra tutti gli allievi. Tuttavia, appare necessario approfondire e contestualizzare più adeguatamente i dati di questa sezione a seconda della diversità delle scuole e delle classi, e nell'ambito del quadro normativo in evoluzione. Al fine di riuscire a precisare meglio la quantità e la tipologia dell'attuale offerta di attività finalizzate alla promozione delle interazioni fra allievi figli di genitori italiani e figli di genitori migranti, sarebbe probabilmente utile un supplemento di analisi, condotta a partire da dati rilevati con uno strumento di indagine più articolato in quest'ambito.

### *4.4 Azioni rivolte a tutti gli alunni (italiani e stranieri)*

Anche la sezione dedicata alla azioni di sistema ha fornito indicazioni molto generali che sarebbe opportuno arricchire con un eventuale supplemento di indagine. Tuttavia, emergono alcuni elementi interessanti. Un primo aspetto indagato era quello dei progetti e delle iniziative realizzate dalle scuole in collaborazione con altre realtà scolastiche o con altri soggetti del territorio. Poco meno del 50% delle scuole ha interagito con il territorio nella progettazione dei percorsi di prima accoglienza e di attività extracurricolari. Circa il 40% delle scuole fa parte di reti con altre realtà scolastiche, il 36% ha realizzato in collaborazione con altri soggetti territoriali (scuole o altro) attività di formazione per insegnanti e operatori. Si tratta, in generale, di percentuali importanti, ma un po' inferiori rispetto a quelle con cui le scuole hanno risposto nel caso delle azioni di integrazione e delle azioni di interazione. Questa differenza può essere legata alla difficoltà da parte del questionario a cogliere aspetti legati all'interazione scuole/territorio, ma può forse essere collegata anche a una comprensibile maggior attenzione degli insegnanti verso le attività rivolte direttamente agli alunni (accoglienza, italiano L2) o alla classe (aspetti curricolari o metodologici). Il tema sembra comunque meritare un supplemento di analisi (probabilmente con il coinvolgimento dei dirigenti scolastici), data la rilevanza dei rapporti con il territorio nell'ambito di alcuni aspetti emergenti nelle integrazione scolastica e sociale degli allievi figli di migranti: si pensi al tema della segregazione scolastica, della concentrazione di allievi stranieri in pochi plessi, o alla questione più generale delle risorse a disposizione per l'integrazione scolastica nell'ambito delle più ampie politiche locali per l'integrazione.

Le ultime due domande della sezione riguardavano le attività di formazione organizzate dalle istituzioni scolastiche coinvolte sui temi dell'integrazione scolastica e sociale dei migranti e dell'educazione interculturale. Emerge che solo il 40% delle scuole ha organizzato negli ultimi due anni scolastici percorsi di formazione per insegnanti, e che nella maggior parte dei casi (38%) questi percorsi sono stati organizzati in rete con altre scuole. Le tematiche affrontate in questi percorsi sono diverse, ma si concentrano soprattutto sugli aspetti relativi alla macroarea dell'integrazione: accoglienza (29%), italiano L2 per la comunicazione (27%), italiano L2 per lo studio (25%). Un numero minore di scuole ha realizzato percorsi di formazione sulla macroarea dell'interazione e delle azioni rivolte a tutta la classe: revisione dei curricoli (22%) e approcci metodologici alla classe eterogenea (18%). Questi ultimi dati permettono di rilevare ancora una volta come una parte consistente delle scuole del territorio regionale (poco meno della metà) si siano attivate per l'attività di formazione, ovvero in percorsi

**Indagine conoscitiva sull'integrazione degli alunni stranieri nelle scuole della regione Friuli Venezia Giulia**

**Davide Zoletto,**
*Facoltà di Scienze Della Formazione, Università degli Studi di Udine*

finalizzati a diffondere una cultura pedagogica, didattica e organizzativa dell'integrazione e dell'intercultura.

D'altra parte sembra importante rilevare due criticità. In primo luogo il fatto che molte istituzioni scolastiche (anche con presenze rilevanti di allievi figli di genitori migranti) non abbiano organizzato percorsi di formazione su questi temi per i propri insegnanti negli ultimi due anni scolastici potrebbe spiegare in parte lo scarso coinvolgimento da parte dei colleghi nelle attività promosse dai referenti scolastici per l'integrazione e potrebbe rivelarsi un punto debole considerato che l'integrazione scolastica degli allievi stranieri appare un processo che va necessariamente condiviso con il maggior numero possibile di operatori dentro e fuori dalla scuola. In secondo luogo i temi privilegiati dai corsi rivelano come gli aspetti relativi alle prime fasi dell'integrazione (accoglienza, italiano L2 per la comunicazione) vengano ancora percepiti dalle scuole come le emergenze fondamentali a cui rispondere. Questo fatto, se da un lato rispecchia certamente la situazione di molti insegnanti e molti allievi, non dovrebbe far perdere di vista temi come quelli dell'italiano L2 per lo studio e degli approcci metodologici alla classe eterogenea che diventano per molti aspetti decisivi nell'esito dei percorsi di integrazione prima scolastica e poi sociale degli allievi figli di genitori migranti.

### 5. Ulteriori spunti di riflessione

Accanto ai singoli aspetti appena presentati e analizzati, appare interessante sottolineare almeno un'ulteriore elemento a margine dell'indagine svolta. Per promuovere un'effettiva integrazione scolastica e sociale degli allievi figli di genitori migranti, è necessario focalizzarsi non solamente sugli specifici bisogni di apprendimento di questi allievi, ma più in generale anche sulle modalità organizzative con cui le varie istituzioni scolastiche riescono a fornire risposte efficaci, sostenibili e durature sia agli allievi stranieri sia ai loro compagni italiani.

Si tratta, in altri termini, di osservare non solo gli apprendimenti degli allievi stranieri, ma anche le forme di apprendimento sviluppate nel tempo – nell'ambito dell'integrazione degli allievi stranieri e dell'educazione interculturale – da parte delle istituzioni scolastiche e dei professionisti (dirigenti, docenti, personale A.T.A.) che vi lavorano. Focalizzare l'attenzione solo sugli allievi e sugli interventi specifici loro indirizzati, rischia di farci perdere di vista un punto importante: tali interventi devono poter diventare patrimonio condiviso di tutti i professionisti che operano nella scuola, e devono poter divenire – gradualmente – uno degli aspetti quotidiani dell'organizzazione scolastica, uscendo così da una prospettiva di emergenza che rischia spesso di pregiudicare il buon esito

degli interventi stessi. In questa prospettiva, l'integrazione scolastica e sociale degli allievi stranieri (la riduzione dei loro tassi di ritardo, insuccesso e dispersione) non dipende solo da quanto apprendono questi allievi, ma da quanto riescono ad apprendere le scuole che essi frequentano.

**6. Riferimenti**

Favaro, G. (a cura di) (2009), *Un passo dopo l'altro. Osservare i cammini di integrazione dei bambini e dei ragazzi stranieri*, Comune di Firenze

Miur (2009a) *Gli alunni stranieri nel sistema scolastico italiano a.s. 2008/2009, Direzione Generale per gli Studi, la Statistica e per i Sistemi Informativi* – Servizio Statistico del Miur, Roma

Miur (2009b), *Alunni con cittadinanza non italiana. A.s. 2007/2008, Direzione Generale per gli Studi, la Statistica e i Sistemi Informativi, Direzione Generale per lo Studente, l'Integrazione, la Partecipazione e la Comunicazione*. Roma, aprile 2009

Mpi (2007) *La via italiana per la scuola interculturale e l'integrazione degli allievi stranieri. Osservatorio Nazionale per l'integrazione degli allievi stranieri e l'educazione interculturale.*

Regione Friuli Venezia Giulia (2010), *Annuario statistico immigrazione 2010, Direzione centrale programmazione, risorse economiche e finanziarie. Servizio statistica, Direzione centrale istruzione, formazione e cultura. Servizio solidarietà e associazionismo. Coordinamento degli interventi in materia di promozione delle attività e dei servizi di accoglienza e integrazione sociale degli immigrati.*

# Potenzialità dello strumento: il ruolo del Dirigente scolastico

**Nadia Poletto**
*Dirigente scolastico, Direzione didattica 2° Circolo didattico, Pordenone*
**Roberta Bellina**
*Dirigente scolastico, Scuola secondaria di I grado "P. Valussi", Udine*

Il quaderno dell'integrazione è uno strumento prezioso che viene offerto alle scuole per accompagnare il cammino del bambino e del ragazzo straniero lungo il suo percorso scolastico. Come ogni strumento, non è una mera pratica ma serve a "generare pratiche" aiutando a trovare risposte alle complesse scelte che caratterizzano la formazione. La sua adozione costituisce un impegno ed un'opportunità per la scuola ; siamo consapevoli di come, spesso, gli impegni vengano assunti come un onere ed un adempimento, burocratizzando le procedure e perdendo di vista il senso e le opportunità che portano con sé simili opportunità formative. Per evitare la deriva formalista, lontana dalla scuola dell'autonomia, appare importante individuare quali siano le modalità organizzative, le azioni di sostegno, i tempi ed i processi perché nuovi strumenti diventino un' esperienza utile a stimolare nuovi processi in un'ottica di innovazione e ricerca. Proveremo quindi a proporre alcuni stimoli di riflessione sulle possibili scelte di cui, in questa prospettiva, il dirigente potrebbe tenere conto.

Il Dirigente ricopre infatti un ruolo strategico e fondamentale nella promozione ed attuazione dell'innovazione, in virtù non solo del ruolo apicale che riveste nel tessere la fitta trama dell'autonomia scolastica, ma soprattutto è il conoscitore principe del contesto, dei tratti distintivi della scuola sui quali può far leva, della pluralità di competenze da attivare. Il trasferimento di nuove pratiche innovative è sicuramente uno dei compiti più complessi del dirigente; il processo rappresenta sempre una sfida sia per la gestione degli inevitabili passaggi critici sia per la necessità di creare le condizioni di consenso e di condivisione.

Il quaderno dell'integrazione è un documento molto articolato: la pluralità degli indicatori e degli strumenti che lo compongono possono offrire diverse opportunità di utilizzo. E' opportuno sottolineare che esso è prioritariamente uno strumento di lavoro, flessibile, che consente possibili ricadute a più livelli.

Dal punto di vista **didattico** il Quaderno diventa una risorsa ad ampio spettro per i docenti in quanto le proposte presentate riguardano sia l'ambito linguistico-relazionale sia quello affettivo. Inoltre gli strumenti forniti richiedono un approccio di lavoro sempre condiviso e discusso con i colleghi e offrono un feedback costante e continuativo di tutto ciò che accade in classe.

La linea è indubbiamente quella della **ricerca-azione** nella quale i docenti coinvolti sono concordi nel riconoscere che ogni percorso educativo porta in sé il bisogno, ma anche il fine di coinvolgere il "sapere" dei discenti. Quest'ultimo può includere ambiti disciplinari non consueti, linguaggi e codici specifici, approfondimenti di settori sempre più complessi, ma nello stesso tempo può

contemplare ambiti di conoscenze diverse che provengono dall'interno dello stesso soggetto che apprende.

Il Quaderno infatti permette di valorizzare quei saperi nascosti che sono legati alla biografia di ciascuno, al proprio pregresso culturale, familiare e sociale. Questa modalità educativa guarda all'alunno con una visione estremamente ampia e complessa: non si sofferma soltanto su ciò che l'alunno sa o deve sapere rispetto al programma proposto, ma lo ascolta e lo osserva con uno sguardo ampio, profondo che vuole scoprire e valorizzare anche il sapere acquisito implicito che indubbiamente condiziona il suo apprendimento e deve riflettersi sulla modalità di insegnamento proposto.

In particolare, sollecita e promuove la condivisione di linguaggi nell'equipe pedagogica/consiglio di classe che è chiamato a produrre una documentazione comune orientata a conoscere e monitorare gli esiti del percorso formativo, ad assumere decisioni sulle strategie ed interventi progettuali a supporto del processo di **valutazione formativa**. Infatti la pluralità degli strumenti che il quaderno propone si riflette necessariamente sull'aspetto valutativo in quanto sono tarati per un'osservazione integrata dell'alunno e non si limitano ad una valutazione sommativa e selettiva delle sue competenze, ma lo considerano nella sua completezza.

La possibilità di avvicinarsi discretamente all'alunno, alla sua storia, ai suoi saperi con tappe non invasive ma valorizzanti il suo pregresso culturale ed educativo rende preziosi gli strumenti proposti per la costruzione di un ambiente aperto, sereno e proficuo per il sapere. La serenità nell'ambiente scuola dovrebbe quindi derivare, per piccoli e grandi studenti, dalla certezza di essere valutati, meglio considerati, per ciò che sono e non solo per ciò che si sforzano di essere in un contesto formale di scuola. Esso promuove un coinvolgimento triangolato di tutti i soggetti coinvolti nel processo formativo (alunno, insegnanti, famiglia) recuperando gli aspetti autovalutativi orientati a promuovere motivazione, fiducia ed autoregolazione, elementi fondamentali per riconoscere il ruolo attivo del soggetto nell'apprendimento. Altra caratteristica peculiare è quella di essere un documento in progress che promuove la connessione, in continuità, entro i passaggi fra i diversi gradi scolastici costituendo, per studenti ed insegnanti, una sfida, in quanto è foriero di forti potenzialità e spinte innovative in ordine alla prassi didattica, chiedendo, nel contempo, un impegno ed investimento di risorse umane e di tempo. Una tale sfida dovrebbe essere sostenuta dalla consapevolezza dei vantaggi che offre sia dal punto di vista pedagogico e forma-

## Potenzialità dello strumento: il ruolo del Dirigente scolastico

**Nadia Poletto**
*Dirigente scolastico, Direzione didattica 2° Circolo didattico, Pordenone*
**Roberta Bellina**
*Dirigente scolastico, Scuola secondaria di I grado "P. Valussi", Udine*

tivo che metodologico didattico; per questo il primo passo da fare è conoscere lo strumento e capirne lo scopo: la sfida si intraprende solo se si è convinti dei vantaggi e del valore aggiunto atto al miglioramento della scuola. Tutto questo può essere il Quaderno di integrazione: un tentativo di creare una facilitazione per studenti, docenti e scuola nel suo complesso verso un'azione educativa che sia motivo di arricchimento per tutti i soggetti che in essa sono coinvolti.

Abbiamo già detto che spesso i cambiamenti nella scuola vengono vissuti con forme di resistenza; la **documentazione** in particolare viene spesso percepita come un onere ulteriore, avulso dalle istanze didattiche che pregnano la professione docente. Tali reazioni sono sovente determinate dalle modalità con cui le innovazioni vengono proposte ed introdotte: calate dall'alto, estranee alla pratica in uso, senza supporti che accompagnino il processo. E'pertanto indispensabile prevedere un percorso di **formazione** che non solo presenti lo strumento, ma anche e soprattutto le esperienze degli attori che lo hanno prodotto e sperimentato per sapere *cos'è, a cosa può servire, come si può utilizzare, come è stato utilizzato nel contesto*. La formazione dovrebbe avere anche lo scopo di individuare e selezionare un gruppo motivato di docenti e/o un consiglio di classe che avvii una sperimentazione nell'Istituto. Un progetto di questo tipo richiede necessariamente un' introduzione graduale con tempi più lunghi per una diffusione generalizzata, al fine di evitare i rischi di un fallimento. Il passaggio deliberante negli **organi collegiali** è fondamentale perché impegna l'istituzione attraverso i suoi attori e fornisce il necessario riconoscimento e visibilità all'impegno con l'introduzione nel **Piano dell'offerta formativa**. Questo però non basta. Il termine progetto esprime anche la complessa articolazione dell'avvio della sperimentazione: oltre agli scopi ed obiettivi, vanno individuati i soggetti coinvolti ed i loro compiti, i tempi, le risorse dedicate, la quantificazione degli impegni, gli strumenti e le modalità di utilizzo, di conservazione e di trasmissione alla scuola successiva. Un ruolo importante spetta anche alla segreteria che dovrà conoscere il documento e gestire alcuni passaggi. Un progetto prevede un responsabile che diventerà il coordinatore delle diverse attività ed avrà anche il compito di rendicontare al collegio gli esiti dello stesso.

Ma ancora una volta spetta al Dirigente un ruolo centrale nel promuovere e sostenere i processi: dalle sue scelte strategiche ed organizzative, dalla convinzione con cui le propone, discendono a cascata le potenzialità di piena realizzazione dell'esperienza, la sua diffusione e mantenimento nel tempo. Creare e mantenere un'elevata motivazione, promuovere la cultura dell'innovazione e

l'apprendimento professionale sono azioni complesse e difficili che richiedono la gestione di una pluralità di variabili e di problemi sempre nuovi e spesso senza avere a disposizione mezzi efficaci per fronteggiarli. Ma ogni dirigente è anche consapevole che le sfide dell'innovazione fanno parte integrante e sono anche la parte più stimolante del lavoro e che chi lavora in formazione non può mai prescindere dall'idea di progettare le migliori opportunità per i bambini/ragazzi cimentandosi nel trovare i modi per determinarle.

# Il Quaderno nella prospettiva di una scuola interculturale

**Aluisi Tosolini**
*Dirigente scolastico, Liceo scientifico e musicale "Attilio Bertolucci", Parma*

## 1. Le politiche europee dell'integrazione

La cultura dell'integrazione è elemento essenziale e portante di ogni istituzione scolastica che per compito ha proprio quello di accogliere, coinvolgere, accompagnare tutti i bambini e tutte le bambine sino al *"pieno sviluppo della persona umana e l'effettiva partecipazione di tutti i lavoratori all'organizzazione politica, economica e sociale del Paese"* (Costituzione italiana art. 3).

La cultura dell'integrazione, in sostanza, non è mai fine a se stessa, non è finalizzata a un mero "star bene a scuola". È su questo snodo, ad esempio, che è stato pensato e costruito, in ambito europeo, *l'Handbook of integration*, pubblicato per la prima volta nel 2004 con l'introduzione dell'allora vice presidente della commissione europea Franco Frattini. [7]

L'introduzione alla terza edizione (2010) ricorda con forza che
*"Un'Europa prospera persegue l'obiettivo di garantire, nel lungo periodo, il benessere di tutti i membri delle diverse società che ospita. Mentre gruppi diversi di immigrati continuano ad arrivare e a stabilirsi nei paesi europei, assistiamo alla trasformazione delle società europee sotto l'influsso di cambiamenti socioeconomici e demografici.*
*Lo scopo delle politiche di integrazione è di fare sì che, nel tempo, gli esiti sociali convergano a beneficio di tutti. Un tale risultato presuppone il coinvolgimento attivo di tutti i cittadini e di tutti i residenti, immigrati e non, capaci di contribuire alla vita sociale, economica, culturale e civile della società in virtù delle singole capacità e competenze.*
*Sviluppando la capacità di imparare lungo tutto l'arco della vita, gli individui diventano gli attori del cambiamento nelle società dell'integrazione. La partecipazione è resa possibile dalla condivisione di diritti e responsabilità simili e dall'accesso alle principali istituzioni. (...)*
*È possibile negoziare nuove forme di cittadinanza attiva rimuovendo gli ostacoli e mirando a facilitare l'integrazione sociale. Trasformandosi in «organizzazioni in apprendimento», i pubblici poteri, la società civile e il settore privato facilitano non solo il proprio compito ma agevolano anche il processo d'integrazione. Un tale approccio consente di acquisire competenza interculturale e di imparare a tener conto di esigenze mutevoli, di dinamiche sociali e del benessere di una popolazione sempre più diversificata".*[8]

I programmi di accoglienza ed integrazione si configurano così come investimenti per il futuro che coinvolgono necessariamente sia gli immigrati ed i cittadini non italiani che la società di accoglienza. Il risultato per la società di accoglienza consiste nel fatto che gli immigrati divengono cittadini più capaci di contribuire al benessere sociale.

**[7]** *l'Handbook, giunto alla sua terza edizione nel 2010 è scaricabile, anche in italiano, al sito: http://ec.europa.eu/ewsi/en/resources/detail.cfm?ID_ITEMS=12892*
**[8]** *ib. pp 8-9*

**2. Inter-agire / costruire convergenze verso valori comuni**

*La via italiana per la scuola interculturale e l'integrazione degli alunni stranieri*, il documento curato dall'osservatorio nazionale del Ministero dell'Istruzione nell'ottobre del 2007, ha ben chiara questa prospettiva quando ricorda che
*La scuola italiana sceglie di adottare la prospettiva interculturale – ovvero la promozione del dialogo e del confronto tra le culture – per tutti gli alunni e a tutti i livelli: insegnamento, curricoli, didattica, discipline, relazioni, vita della classe. Scegliere l'ottica interculturale significa, quindi, non limitarsi a mere strategie di integrazione degli alunni immigrati, né a misure compensatorie di carattere speciale. Si tratta, invece, di assume-re la diversità come paradigma dell'identità stessa della scuola nel pluralismo, come occasione per aprire l'intero sistema a tutte le differenze (di provenienza, genere, livello sociale, storia scolastica).*

Si tratta di un approccio che è ripreso con assoluta chiarezza dal recente documento interministeriale Italia 2020. Piano per l'integrazione nella sicurezza. Identità e incontro (giugno 2010, Ministeri del Lavoro e delle politiche Sociali, dell'interno e dell'istruzione) che identifica nell'educazione una dei 5 assi dell'integrazione.

Nella prima parte, capoverso *"Il modello italiano: identità ed incontro"*, il documento scrive:
*"Ciò che sostiene la peculiarità del modello italiano è il suo fondarsi su una dimensione educativa. Italiani e immigrati realisticamente possono affrontare l'avventura dell'incontro reciproco solo se vengono ambedue educati all'apertura all'altro in quanto valore assoluto. Questo compito necessita dell'impegno anzitutto dei luoghi tradizionalmente deputati alla formazione (famiglia, scuola, associazionismo), dove anche il rispetto delle regole venga vissuto in maniera non formale ma come espressione pratica del bene comune" (pag. 10).*

**3. Negoziare cittadinanza**

La commissione VIII della Camera dei Deputati ha svolto, nel corso del 2010, una approfondita indagine conoscitiva sulle problematiche connesse all'accoglienza dei minori stranieri nelle scuole italiane. La relazione finale (pubblicata nel gennaio 2011) dedica uno specifico paragrafo (n. 5) al tema della cittadinanza. Tema che può essere affrontato solo in termini giuridici ("La cittadinanza in Italia non discende dallo ius soli, ma dallo ius sanguinis, principio che sembra non favorire l'integrazione in una nuova società globalizzata") oppure anche in termini di concreta e quotidiana negoziazione basata – come scrive nel 2007 l'Osservatorio sull'educazione interculturale – su
*una concezione dinamica della cultura, che evita sia la chiusura degli alunni/*

**Il Quaderno nella prospettiva di una scuola interculturale**

**Aluisi Tosolini**
*Dirigente scolastico, Liceo scientifico e musicale "Attilio Bertolucci", Parma*

*studenti in una prigione culturale, sia gli stereotipi o la folklorizzazione. Prendere coscienza della relatività delle culture, infatti, non significa approdare ad un relativismo assoluto, che postula la neutralità nei loro confronti e ne impedisce, quindi, le relazioni. Le strategie interculturali evitano di separare gli individui in mondi culturali autonomi ed impermeabili, promuovendo invece il confronto, il dialogo ed anche la reciproca trasformazione, per rendere possibile la convivenza ed affrontare i conflitti che ne derivano.*
*La via italiana all'intercultura unisce alla capacità di conoscere ed apprezzare le differenze la ricerca della coesione sociale, in una nuova visione di cittadinanza adatta al pluralismo attuale, in cui si dia particolare attenzione a costruire la convergenza verso valori comuni.*

Convergere verso valori comuni implica lo stretto rapporto tra integrazione ed interazione poiché i valori comuni sono frutto di una co-costruzione e non tanto di una adesione assoluta ed obbligata alla totalità del sistema culturale e di regole autoctono. Si tratterebbe, in questo caso, di una integrazione omogeneizzante che di per se stessa nega la logica dell'incontro e della relazione.

**4. La scuola come spazio di costruzione di nuova società**

Nella scuola e nelle spazi educativi, come dice il documento interministeriale del giugno 2010, si costruisce l'incontro e si favorisce la crescita della nuova società glocale dei decenni futuri.

Per questo motivo il quaderno dell'integrazione non può essere uno strumento riservato ai soli studenti non italiani: si ricreerebbe in questo caso una sorta di prigione culturale inconcepibile per la scuola.

Al contrario, l'attenzione posta al vissuto di ogni studente, alle relazioni intra ed extra scolastiche, ai contesti entro cui si colloca il processo educativo sono elementi che devono caratterizzare l'intenzionalità della scuola nel suo complesso.

Già nel 2000 il documento della Commissione Ministeriale sull'Educazione interculturale e le scuole dell'autonomia poneva l'accento sulla necessitò di porre l'educazione interculturale (vista come "la normalità dell'educazione nella società globale") quale sfondo integratore del Piano dell'Offerta Formativa.

L'intera offerta formativa, e quindi, stando al regolamento dell'autonomia (DPR 275/99), la stessa "carta di identità della scuola" deve essere riletta in chiave interculturale perché plurale e multiculturale è la società in cui la scuola è inserita.

E ciò tanto più in una Regione quale il Friuli Venezia Giulia che già nel nome evidenza la pluralità e che da sempre fa delle differenze linguistiche e culturali la propria ricchezza.

La scuola è così chiamata a farsi intellettuale sociale che coglie ed elabora i bisogni formativi del territorio e vi corrisponde con una consapevole progettazione ed offerta formativa.

Per questo motivo il quaderno dell'integrazione è strumento che, prendendo avvio dalla necessari attenzione ai bisogni educativi degli alunni e degli studenti non italiani, retroagisce sulle modalità d'essere e di pensarsi della stessa scuola richiedendo la sua trasformazione. Il compito del quaderno dell'integrazione non è infatti quello di rendere gli studenti non italiani capaci di "reggere" la scuola italiana così come è quanto piuttosto quello di favorire la trasformazione della scuola affinché essa stessa elabori nuova cultura. Ed è per questo che il quaderno dell'integrazione è visto come uno degli elementi delle inter-azioni.

Ciò implica allora una specifica attenzione non solo al plurilinguismo (tratto da sempre al centro dell'interesse non solo educativo in una regione plurale come il Friuli Venezia Giulia) ma anche alla elaborazione culturale (con immediata ricaduta sulla necessità di ridefinire i curricoli e le discipline [9]), alle modalità di insegnamento, alla vita della classe, alle relazioni, allo strutturasi dell'ambiente di apprendimento, alle regole di convivenza, alle modalità di interazione con il territorio che ogni specifica scuola definisce per sé.

**[9]** *a dire il vero si tratterebbe anche solo di conoscere i curricoli esistenti: le indicazioni nazionali per il primo ciclo e per le scuole superiori (licei e biennio dei tecnici e professionali) contengono infatti significativi richiami, a partire dall'utilizzo della logica delle competenze – e delle competenze di cittadinanza in primis, alla necessità di un'educazione capace di rispondere alle sfide della contemporaneità con rinnovata capacità di strutturare percorsi educativi correlati alla dimensione glocale.*

**5. La progettazione educativa**

La progettazione educativa si deve così caratterizzare in modo strutturale per la sua dimensione interculturale. Ogni aspetto della vita scolastica deve rispondere a questo sfondo integratore. In questo contesto, come sottolineato dal documento dell'osservatorio nazionale e poi richiamato di recente della Commissione Cultura della Camera, riveste un ruolo cruciale la figura del dirigente scolastico.

Il dirigente, spesso letto solo con la lente deformante e riduttiva del "preside manager", viene così restituito alla sua funzione di leader educativo, ovvero, in questo caso, di garante nei confronti di tutti (alunni italiani e non italiani, genitori, società e territorio in cui la scuola è inserita). Ciò significa che la comunità scolastica che lui dirige è impegnata a rendere operativo per tutti l'articolo 3 della Costituzione italiana.

Per tutti: a prescindere dalla provenienza, dalla religione, dal sesso, dal colore della pelle, dalla lingua, ecc.

Per tutti: perché tutti possano formarsi integralmente come persone, perché tutti abbiano gli strumenti per partecipare attivamente alla vita della società di cui sono parte. Un percorso affascinante perché ha a che fare, come sempre in ambito educativo, con la nascita e la costruzione del nuovo.

**Riferimenti**

Ministero del lavoro delle politiche sociali, *Ministero dell'interno, Ministero dell'istruzione (2010), Italia 2020. Piano per l'integrazione nella sicurezza. Identità e incontro*

Mpi (2007) *La via italiana per la scuola interculturale e l'integrazione degli allievi stranieri. Osservatorio Nazionale per l'integrazione degli allievi stranieri e l'educazione interculturale*

VII Commissione *"Cultura e Istruzione"* della Camera dei Deputati (2011), Documento conclusivo dell'indagine *"Accoglienza degli studenti stranieri in Italia"*, gennaio 2011

UE, *l'Handbook of integration*, 2010

Commissione Europea (2010), *Europa 2020. Una strategia per una crescita intelligente, sostenibile e inclusiva.*

Tosolini A., (2010), *Comparare*, Erickson, Trento

Tosolini A. (a cura di, con S. Giusti e G. Papponi Morelli), (2007) *A scuola di intercultura*, Erickson, Trento