



COMUNE DI
FIRENZE

Assessorato alla Pubblica Istruzione

I L TEMPO DELL' NTEGRAZIONE

Osservare l'inserimento dei bambini
e dei ragazzi stranieri nella scuola di tutti

La sperimentazione

del Quaderno dell'integrazione.

Seconda Fase

Programmazione e organizzazione

Direzione Istruzione
U.O.C. Servizio Attività Educative e
Formative

In collaborazione con

U.S.P. di Firenze

Gruppo tecnico scientifico

Grazia Bellini, Caterina Bertelli,
Gilberto Bettinelli, Graziella Favaro,
Mara Giulietti, Lorenzo Luatti,
Maddalena Pilarski

Redazione testo

Carla Ricci

Nella ricerca documentata in questo
testo è stato utilizzato il Quaderno
dell'integrazione, ideato da Graziella
Favaro e Lorenzo Luatti, nella
versione uscita dalla sperimentazione
fiorentina, riportata in appendice al
testo e scaricabile dal sito:

www.comune.fi.it/centralfa/quaderno.pdf

**Insegnanti sperimentatori
del Quaderno dell'integrazione**

Eleonora Amatucci, Norberta Rosa
Arminio, M.Cristina Baldi, Sandra
Baldini, Manuela Belardini, Anna
Maria Boscaini, Angela Caprioli,
Sandra Carmignani, Margherita
Casamento, Annunziata Casillo,
Anelia Cassai, Silvia Cosimi,
Clementina De Lucia, Elisabetta
D'Onofrio, Franca Ferrari,
Frangipani, Marilia Fresu, Paola
Giannini, Marina Imposimato,
Rosalba Iorizzo, Maddalena La
Candia, Marina Longo,

Monica Marangoni, Laura
Marcheselli, Mary Olivieri, Cristina
Matteuzzi, Fiorella Menna, Barbara
Morelli, Valeria Nardi, Domenica
Nicoloso, Carla Renzi, Patrizia
Salvadori, Maria Sarti, Sassoli,
Rosanna Tornese, Enza Tota, Lucia
Veronesi

**Scuole coinvolte
nella sperimentazione**

Circoli Didattici: Circolo 14 di
Firenze

Istituti Comprensivi: I.C. Barsanti,
I.C. Ghiberti, I.C. M.Gandhi, I.C.
Manzoni-Baracca, I.C.Montagnola
Gramsci, I.C. Piero della Francesca e
I.C. Pirandello di Firenze, I.C. Primo
Levi di Impruneta, I.C. La Pira di
Campi Bisenzio, I.C. Giovanni Da
Verrazzano di Greve in Chianti

Scuole Secondarie di 1° grado:
Botticelli Puccini di Firenze, Pescetti
di Sesto Fiorentino, Leonardo da
Vinci di Lastra a Signa

Scuole Secondarie di 2° grado:
Liceo Pascoli, ITIS Meucci, Istituto
Professionale Cellini-Tornabuoni e
ITT Marco Polo di Firenze, ITC A.
Volta di Bagno a Ripoli, ISIS Russell
- Newton di Scandicci

Insegnanti facilitatori

*Centri di alfabetizzazione in L2 del
Comune di Firenze Giufà e Gandhi*
Nicolò Budini Gattai, Francesca
Manuelli, Diana Pedol, Luca Rasori,
Francesca Sarcoli, Giulia Sardelli.
*Centro Internazionale Studenti G. La
Pira Franca Ruolo*

SOMMARIO

PRESENTAZIONE

di Rosa Maria Di Giorgi pag. 5

OSSERVARE PER COMPRENDERE ED INNOVARE

IL QUADERNO DELL'INTEGRAZIONE: UNO STRUMENTO
DI OSSERVAZIONE PER L'INSEGNANTE "ANTROPOLOGO" pag. 9
di Lorenzo Luatti

1. Ideazione, diffusione e maturità del quaderno dell'integrazione pag. 9
2. La versione fiorentina: aspetti di forza e criticità pag. 11
3. Le sorprese dell'osservazione pag. 14
4. L'insegnante "antropologo": cambiare prospettiva pag. 16
5. Brevi note conclusive pag. 19

LA SPERIMENTAZIONE: DATI, RISULTATI, TESTIMONIANZE

L'OSSERVAZIONE DEI CAMMINI D'INTEGRAZIONE.
SECONDO ANNO DI SPERIMENTAZIONE NELLA SCUOLA
PRIMARIA E SECONDARIA DI 1°GRADO pag. 23
di Caterina Bertelli

1. L'utilizzo del quaderno nel gruppo di lavoro pag. 23
2. Dalla lettura dei quaderni: il contesto scuola pag. 24
3. L'inserimento scolastico degli alunni pag. 27
4. I rapporti con la lingua e la cultura d'origine pag. 29
5. Giudizi e proposte degli insegnanti pag. 30

LA PAROLA AGLI INSEGNANTI SPERIMENTATORI

LE TAPPE DI UN PERCORSO VERSO L'INTEGRAZIONE pag. 33
di Sandra Carmignani

OSSERVARE E FACILITARE LE RELAZIONI pag. 35
di Rosanna Tornese

UN PASSO DOPO L'ALTRO.... ANCHE GLI INSEGNANTI pag. 37
di Anelia Cassai

LA NUOVA SPERIMENTAZIONE NELLE SCUOLE SUPERIORI pag. 41
di Grazia Bellini

1. Il gruppo di lavoro e le attese dei docenti pag. 41
2. I quaderni raccolti: uno sguardo ai dati pag. 44
3. Oltre il quaderno: i diari pag. 51
4. Oltre il quaderno: le piste di lavoro pag. 54

LA PAROLA AGLI INSEGNANTI SPERIMENTATORI

UNA SCUOLA CHE SI INTERROGA <i>di Laura Marcheselli</i>	pag. 57
CINQUE RIFLESSIONI PER PROSEGUIRE <i>di Fiorella Menna</i>	pag. 59
LE STORIE DEI RAGAZZI TRA FORZA E FRAGILITÀ <i>di Manuela Belardini</i>	pag. 62

DUE ANNI DI SPERIMENTAZIONE DEL QUADERNO DELL'INTEGRAZIONE: INSERIMENTO, RISULTATI SCOLASTICI, PROGETTI FUTURI DEGLI ALUNNI "OSSERVATI" <i>di Lorenzo Luatti</i>	pag. 67
1. I docenti e le scuole coinvolte	pag. 67
2. Gli alunni e le alunne osservate	pag. 69
3. I risultati scolastici e i progetti futuri	pag. 73

APPROFONDIMENTI E PROSPETTIVE

CON PAROLE MIE: L'INTEGRAZIONE RACCONTATA DAI PROTAGONISTI <i>di Graziella Favaro</i>	pag. 83
1. Perché un diario dell'inserimento	pag. 83
2. Prove di integrazione: alcuni frammenti di scrittura	pag. 87
3. Nero su bianco scrivere l'integrazione	pag. 102

IL QUADERNO COME STRUMENTO DI CONOSCENZA NEL PROCESSO DI VALUTAZIONE DEGLI ALUNNI <i>di Gilberto Bettinelli</i>	pag. 107
1. La valutazione degli alunni neoarrivati fra realtà, istanze pedagogiche, norme	pag. 107
2. Valutare non è dare un voto	pag. 108
3. Per una valutazione autentica. Conoscere contesti, processi e percorsi	pag. 110

DALLE CRITICITÀ ALLE PROPOSTE <i>di Graziella Favaro</i>	pag. 113
1. Chi ben comincia... Accoglienza e orientamento	pag. 114
2. In quale classe? Ancora sul ritardo scolastico in ingresso	pag. 116
3. "A scuola vado così..."	pag. 117
4. "Sarò bocciata..."	pag. 119
5. "E' la lingua che ci fa uguali"	pag. 126
6. Apprendimento ed emozioni	pag. 132

APPENDICE

Il Quaderno dell'integrazione "Un passo dopo l'altro..."	pag. 137
- Allegato n. 1: i sollecitatori	pag. 156
- Allegato n. 2: scale tratte dal QCERL	pag. 160

PRESENTAZIONE

Già dalla metà degli anni '90, di fronte ai cambiamenti in senso multiculturale in atto nella comunità cittadina, il Comune di Firenze si faceva promotore e autore di condotte di “accompagnamento” delle trasformazioni avvenute. E' un accompagnamento fatto di riflessioni teoriche e di concrete pratiche di accoglienza. Sono di quegli anni le prime pubblicazioni realizzate per sostenere in modo efficace l'apprendimento dell'italiano come seconda lingua da parte degli immigrati, e fin da allora il Comune coinvolgeva su questi progetti gli esperti accreditati nel settore insieme alle associazioni e al privato sociale, che, a Firenze come altrove, hanno svolto l'importante funzione di integrare, e a volte anticipare, le azioni di sostegno che gli enti pubblici arrivano a mettere in campo con maggiori impacci e minore tempestività.

Dal 2000 l'impegno del Comune in campo interculturale si è fatto sempre più consistente, istituendo nuovi servizi di facilitazione per alunni della fascia dell'obbligo scolastico, promuovendo formazione, realizzando i numerosi strumenti per l'accoglienza e la didattica interculturale, che sono stati poi diffusi nelle scuole della città e in altre regioni.

E' un impegno pluriennale al quale mi sento di aderire, con la forte convinzione che l'ente locale deve sostenere il diritto allo studio e le pari opportunità formative dei nuovi cittadini e non può esimersi dal governare le novità e le difficoltà dell'oggi guardando ad un progetto di comunità per il domani, in cui si compongano e si stemperino in maniera armonica differenze e possibili incomprensioni, per una nuova integrazione costruttiva di valore aggiunto per tutti.

Tale impegno andrà via via aggiornato e concretizzato con nuove azioni per renderlo aderente e funzionale alle evoluzioni che si stanno verificando in seno alla comunità scolastica e cittadina e ai bisogni dei ragazzi e delle famiglie.

E' in questa cornice e all'interno di tale percorso che si colloca il testo "Il tempo dell'integrazione – *osservare l'inserimento dei bambini e dei ragazzi stranieri nella scuola di tutti*", che sono lieta di presentare.

Il volume propone i risultati del lavoro di un intero anno scolastico, durante il quale un gruppo di insegnanti di vari ordini di scuola, coadiuvati da facilitatori dei Centri di alfabetizzazione del Comune e con la consulenza di esperti di didattica interculturale, ha sperimentato il Quaderno dell'integrazione.

Nelle pagine di questo dossier sono riportate analisi e riflessioni che danno conto del complesso processo di inserimento dei ragazzi che arrivano nelle nostre scuole da ogni parte del mondo. Un processo che investe molteplici aspetti che hanno a che vedere non solo con le tappe dell'apprendimento linguistico, ma anche con la progressiva individuazione di regole nuove e con successive ridefinizioni di sé, all'inizio difficili e frustranti, dal momento che, nel diverso contesto di vita, appaiono inservibili i saperi e le competenze già costruiti nel paese d'origine, che tutte le relazioni amicali sono state recise e lasciate alle spalle e che ogni bambino rischia spesso di specchiarsi nel disagio di una scuola stretta tra i rapidissimi cambiamenti e le poche risorse.

Nelle pagine scritte dagli esperti e dagli insegnanti, e soprattutto nelle frasi dei diari dei ragazzi, si intravede il disagio per la gestione di questa complessità, ma dà forza e grande piacere rilevare come la scuola in questi anni abbia fatto grandi passi avanti nell'accoglienza.

Sono tanti i docenti che domandano di comprendere meglio per agire in maniera più efficace e positiva, che scambiano esperienze fra loro e con i facilitatori dei Centri di alfabetizzazione ed elaborano insieme efficaci

strategie didattiche. Sono questi insegnanti aperti al nuovo, che con grande generosità sperimentano e si sperimentano, che rinnovano la didattica e la pratica educativa. E' questa la scuola che vogliamo e che dà speranza di futuro e fiducia ai ragazzi, ai genitori e alla comunità.

Dr.ssa Rosa Maria Di Giorgi
Assessore alla Pubblica Istruzione

IL QUADERNO DELL'INTEGRAZIONE: UNO STRUMENTO DI OSSERVAZIONE PER L'INSEGNANTE “ANTROPOLOGO”

di Lorenzo Luatti

Quello che vedi dipende dal tuo punto di vista.
Per vedere il tuo punto di vista, devi cambiare
punto di vista.

M. Sclavi, 2003

1. Ideazione, diffusione e maturità del quaderno dell'integrazione

Nel ripercorrere le tappe dell'esperienza pluriennale condotta con il quaderno dell'integrazione e il senso del percorso di ricerca azione che vi sta alla base, partirei da alcune semplici domande: quando, come e perché sorge l'idea di elaborare un quaderno dell'integrazione? Dove e con quali modalità è stato sperimentato, e perché si è giunti ad una nuova versione? E soprattutto: cosa ci dicono le esperienze nei vari territori?

Il lavoro con il quaderno ha attraversato, ad oggi, almeno tre fasi:

- la prima fase è stata quella di ideazione e prima sperimentazione, e va grosso modo dal 2001 al 2003;
- la seconda fase è rappresentata dal “passa parola” e dalla prima diffusione dello strumento (2004-2007);
- la terza fase, che possiamo chiamare della “maturità”, prende avvio nel 2008 con la realizzazione di una nuova versione del quaderno. Una fase tuttora in corso.

Vediamole più in dettaglio.

Come forse molti ricorderanno, l'attenzione sugli indicatori di integrazione in materia di immigrazione conosce una sua prima fase “aurea” alla fine

degli anni Novanta e all'inizio del Duemila, anche grazie al lavoro svolto dalla Commissione per le Politiche d'integrazione degli immigrati presieduta dalla sociologa Giovanna Zincone. In quegli anni, la Commissione pubblica due voluminosi Rapporti (Zincone, 2000 e 2001) e affida molte ricerche a svariati organismi (università, centri di ricerca, associazioni...), nelle quali lo studio e l'analisi degli indicatori assumono, in molti casi, un posto di primissimo rilievo.

È in quegli anni che Graziella Favaro sviluppa autonomamente una riflessione sugli indicatori in ambito scolastico: quali indicatori si possono utilizzare per leggere la situazione di inserimento di ciascun bambino straniero e il suo percorso di integrazione? La proposta parte dalla definizione di integrazione che la citata Commissione per le Politiche di integrazione aveva elaborato e posto alla base del "modello migratorio" italiano e che, come si ricorderà, prevedeva due grandi riferimenti e attenzioni (*integrazione come integrità e integrazione come interazione*). Favaro individua tre dimensioni e sei indicatori di integrazione che possono essere ricondotti ai piani dell'apprendimento, delle interazioni, dell'identità personale. Li espone nel gennaio 2001 ad Arezzo, in occasione di un convegno per dirigenti scolastici e poi li pubblica in alcuni testi (Favaro, Luatti, 2004). Da lì nasce l'idea e la proposta di tradurre ogni indicatore in una serie di punti da osservare: da uno schema generale alla sua traduzione in una sorta di diario operativo. In poco tempo viene elaborata una bozza dello strumento, da sperimentare, da migliorare, quindi aperta a suggerimenti e proposte. A questo punto occorre verificare l'utilità come strumento formativo.

Così nasce il quaderno dell'integrazione, nella sua prima versione. Nasce subito come uno strumento di accompagnamento, di lavoro, di ricerca-azione, essenzialmente di formazione per i docenti, attraverso il quale sollecitare in forma strutturata la riflessione e l'osservazione dell'insegnante, ed eventualmente consentirgli di regolare il suo intervento, "aggiustando il tiro". Uno strumento complementare e non sostitutivo di altri, eventuali, strumenti di tipo osservativo già in uso.

Il quaderno è stato testato con un gruppo di 18 insegnanti dell'obbligo (primarie e medie) della provincia di Arezzo, nell'anno scolastico 2002-2003. Si è trattato di un percorso formativo molto "leggero": un incontro di presentazione dello strumento, un incontro in itinere e uno finale di restituzione.

I risultati della sperimentazione aretina evidenziarono subito i pregi dello strumento (costringe a riflettere, consente alle biografie dei ragazzi di venire a galla e di essere accolte, consente di osservare i diversi passaggi dell'integrazione, permette di verificare l'efficacia dei dispositivi adottati) e i suoi limiti (troppa soggettività, parte linguistica poco sviluppata, "item" poco chiari e definiti...). Lo strumento e l'esperienza accompagnata risultarono subito molto innovativi e furono presentati in alcune occasioni pubbliche, "scambiate" tra i partecipanti alla rete nazionale dei centri interculturali, analizzate e divulgate attraverso articoli di libri collettanei (Favaro, Luatti, 2004).

Dal 2004 al 2007 alcuni territori sperimentano lo strumento ideato ad Arezzo, nella sua interezza, o in alcune sue parti. Padova, Milano e Pesaro promuovono dei percorsi formativi accompagnati di osservazione attraverso il quaderno, i cui risultati sono a loro volta presentati in seminari locali e nazionali (Debetto, 2006). Queste esperienze, pur confermando la validità e l'originalità dello strumento, fanno emergere con forza l'esigenza di rimettere le mani sul quaderno per meglio sfruttarne le potenzialità: una richiesta ampiamente condivisa dai tutor e dai coordinatori che hanno seguito le sperimentazioni locali. Questa seconda fase è stata decisiva per il successivo sviluppo dell'esperienza perché, da un lato, ha consentito un rodaggio dello strumento con gruppi di insegnanti e, dall'altro, ha favorito la condivisione dei risultati emersi dalle varie sperimentazioni tra un gruppo di esperti che quelle esperienze avevano seguito.

2 . La versione fiorentina: aspetti di forza e criticità

La terza fase, quella che chiamiamo della "maturità", prende avvio con l'esperienza fiorentina, promossa dall'Assessorato alla Pubblica Istruzione

del Comune di Firenze. Questa esperienza porta ad un radicale rinnovamento del quaderno. Un comitato scientifico – composto proprio dagli “esperti” che avevano già lavorato con gruppi di insegnanti a Padova, Milano, Pesaro, Arezzo –, integrato dai referenti dei Centri di alfabetizzazione del Comune di Firenze e dall’USP locale, giunge a fine 2007 all’elaborazione di una nuova proposta di quaderno.

Questo nuovo strumento viene sperimentato da un gruppo di insegnanti di scuola primaria, scuola media e scuola superiore dell’area fiorentina, in stretta collaborazione con i docenti facilitatori dei Centri di alfabetizzazione comunali. Tra i risultati della sperimentazione (gennaio-maggio 2008) vi è anche la “definitiva” revisione dello strumento, che tiene conto delle proposte e delle indicazioni degli insegnanti coinvolti.

La versione del quaderno oggi disponibile su internet e pubblicata di seguito in appendice è quella uscita da questo percorso, ampiamente documentata in un volume (Favaro, 2008), e utilizzata anche nel secondo anno di “sperimentazione” a Firenze (a.s. 2008-2009).

L’esperienza fiorentina è stata ricca di indicazioni di metodo e di contenuto, ha fatto emergere aspetti di forza e alcune criticità. Tra gli aspetti di forza segnalerei:

- la *pluralità di sguardi*. Se l’osservazione non può essere “oggettiva”, poiché lo sguardo dell’osservatore è filtrato da lenti che sono “colorate” da convinzioni e valori, come è possibile abbassare la soglia di soggettività? A questo interrogativo, l’esperienza fiorentina ha risposto attraverso il ricorso a una pluralità di sguardi: più docenti di classe, docenti e facilitatori, momenti comuni di scambio tra docenti e tutor hanno contribuito a ridurre l’autoreferenzialità, a garantire il confronto tra punti di vista differenti. Per alcune limitate parti del quaderno i docenti di classe e gli insegnanti facilitatori delle “unità” hanno espresso opinioni anche radicalmente differenti. A determinare “divergenze di vedute” è stato anche il diverso contesto/i in cui i primi e le seconde hanno “osservato”;

- la *pluralità dei contesti di osservazione*. La classe, la scuola, talvolta il piccolo gruppo del laboratorio linguistico presso i centri di

alfabetizzazione – moltiplicati per il numero dei docenti sperimentatori – sono i tanti “luoghi” ove si è “osservato”;

- la *pluralità di metodi e strumenti per l’osservazione*. Ci riferiamo alla possibilità di esplorare ogni indicatore utilizzando proposte diverse, come strumenti semi strutturati (questionario, tabella, funzione statistica...), sollecitatori “aperti” (da usare in maniera mirata o collettiva)...

- il *forte coordinamento e tutoraggio*. Indubbiamente, a differenza delle altre sperimentazioni, i periodici incontri e gli scambi tra componenti il comitato scientifico –al cui interno erano presenti esperti con competenze e provenienze disciplinari diverse (pedagogisti, sociologi, psicologi, linguisti...) –, i tutor e le insegnanti ha consentito di garantire un forte accompagnamento all’intera esperienza;

- l’*uso flessibile del quaderno*. La possibilità di essere proposto in *toto*, oppure in parte, di essere proposto in qualunque momento dell’anno scolastico, a secondo dei bisogni conoscitivi che di volta in volta si presentano, sono caratteristiche molto apprezzate dai docenti, e che contribuiscono ad attenuare i timori di coloro che considerano troppo impegnativo il lavoro con l’intero quaderno o troppo vincolato a una precisa tempistica.

Invece tra le criticità espresse, ricordo:

- la *difficoltà a leggere/interpretare i materiali prodotti* con alcuni sollecitatori, se non con il contributo decisivo di specifici esperti. Ci riferiamo in particolare ai sollecitatori di tipo identitario e proiettivo, dove è richiesto l’impiego di metafore (es. i disegni di “Io da piccolo, io oggi, io da grande” e “L’animale fantastico”; il sollecitatore “Io sono... per un quarto, per metà...”), e che peraltro hanno funzionato molto bene, offrendo materiali altamente evocativi e significativi. Ma non sempre facilmente “leggibili”, e comunque suscettibili a più interpretazioni;

- l’*assenza del punto di vista delle famiglie*. Si è presentata spesso la richiesta di introdurre nel quaderno la voce e il punto di vista dei genitori (presente solo in modo sfuggente qua e là nello strumento, e comunque

sempre mediato ora dai figli, ora dalle insegnanti). Un rilievo da tenere in considerazione, e che conferma il difficile rapporto tra scuola e famiglia;

- lo *strumento è complesso*. Infine, tutti abbiamo convenuto che il quaderno è uno strumento complesso e impegnativo. Tuttavia, la sua elasticità (come abbiamo visto) e i suoi risvolti positivi per la professionalità docente (come invece vedremo nel prossimo paragrafo) vanno nel senso di attenuare tale complessità.

3 . Le sorprese dell'osservazione

Nell'utilizzare lo strumento e nell'accompagnare i percorsi di osservazione dei docenti, abbiamo fatto tutti *alcune sorprese*. Non poteva essere diversamente, poiché quando ci si mette a fare ricerca, in una posizione di ascolto, quando osserviamo attentamente ciò che accade intorno a noi, quando scambiamo punti di vista con gli altri, si aprono inevitabilmente le porte alla conoscenza e all'imprevedibile.

Per gli insegnanti le sorprese sono state molte: scoprire alcuni frammenti delle biografie dei bambini e dei ragazzi prima sconosciuti; osservare il modo in cui si strutturano le relazioni in classe e fuori della classe; come avvengono i processi di ricomposizione identitaria dei propri studenti etc... E così, ad esempio: una ragazza filippina con un pregresso inserimento nella scuola italiana e il suo andirivieni tra il paese di origine e l'Italia, tra un sistema scolastico e un altro, era del tutto ignorato dal docente, prima che questi, con sua grande sorpresa, non ne avesse fatto conoscenza, grazie ad una specifica domanda del quaderno. Ma non pochi docenti hanno dichiarato di aver fatto delle scoperte rivelatrici attraverso i sollecitatori che disegnano, come una sorta di sociogramma, le dinamiche relazionali nella classe: alcuni ragazzi ritenuti tra i più "cercati" e inseriti nella classe, si sono rivelati isolati, o comunque meno "protagonisti" di quanto un'osservazione poco approfondita lasciava intendere.

Per i coordinatori e per i tutor gli elementi di sorpresa sono stati la diffidenza prima e l'entusiasmo poi con cui gli insegnanti delle superiori hanno accolto il percorso formativo e hanno lavorato con lo strumento.

Sono cadute rappresentazioni e pregiudizi reciproci. E poi, altro motivo di sorpresa, è stato l'uso creativo/alternativo di alcune parti dello strumento: è il caso, ad esempio, di quell'insegnante di francese che grazie al questionario "*Relazioni in classe e in città*", proposto in un ambiente protetto come il laboratorio linguistico, è riuscita a costruire un rapporto di fiducia ed empatia con la sua studentessa cubana, superando reciproche diffidenze e distanze.

Per tutti è stato poi sorprendente vedere il modo in cui i bambini e i ragazzi hanno "reagito" a certe proposte del Quaderno, reazioni sempre istruttive e molto significative quando non ci si soffermi ad una lettura superficiale: rivelano ad esempio come il contesto e il modo in cui viene proposto un sollecitatore o viene fatta una domanda non sono mai neutri e finiscono per condizionare i risultati (per alcuni esempi, v. Bettinelli, 2008).

Dalla sua prima sperimentazione ad oggi il quaderno ha raccontato molte storie di inserimento e di integrazione, ha fatto emergere con forza sia gli aspetti critici sia quelli positivi del processo di integrazione (Luatti, 2008). Bambini e ragazzi inizialmente disorientati, impacciati nella comunicazione e nella relazione in classe, presentano alla seconda osservazione (dopo circa quattro mesi) livelli di apprendimento "in movimento", competenze in italiano L2 che tendono verso livelli più alti e che consentono già la comprensione, almeno parziale, dei contenuti disciplinari comuni.

Il disorientamento iniziale è espresso attraverso il ripiego e la tristezza, oppure la diffidenza e la reazione. La situazione si sblocca dopo un periodo più o meno lungo, spesso a causa di un evento, di un episodio preciso, o dell'aiuto di un adulto che gioca un ruolo di accompagnamento e di accoglienza.

Alla fine della sperimentazione si è spesso presentata una domanda da parte di molti insegnanti: e adesso cosa ne facciamo, quale potrebbe essere l'uso strutturato di uno strumento di questo tipo? Le risposte non sono mai state soddisfacenti: c'è chi ha pensato di inserirlo nel POF, chi ha portato/vuole portare l'esperienza nel collegio docenti... altri hanno dichiarato di continuare ad utilizzarlo autonomamente.

L'auspicio è che uno strumento di questo tipo possa avere maggiore diffusione. Segnali concreti in questo senso non mancano (ad es. la Regione Friuli Venezia-Giulia ne ha promosso l'uso nelle scuole regionali nell'a.s. 2009/10).

**4. L'insegnante
"antropologo":
cambiare prospettiva**

Nei percorsi di ricerca azione col quaderno non abbiamo mai chiesto esplicitamente ai docenti "osservatori" se l'uso frequente del quaderno ha contribuito in qualche modo a rivedere il modo di stare in classe, a cambiare lo sguardo sui singoli alunni e sulla classe. Non pochi docenti hanno tuttavia offerto possibili risposte a queste domande: quando a conclusione dei percorsi formativi hanno raccontato di aver più volte avvertito, durante l'osservazione col quaderno, una sensazione di "straniamento", di cambiamento di prospettiva, di decentramento cognitivo. Ci è parso subito un punto di riflessione importante, che meritava di essere approfondito.

Cambiare prospettiva significa anche e soprattutto vivere positivamente lo "spaesamento" che produce sempre l'incontro con le differenze e l'alterità. L'"imbarazzo" che produce l'inserimento di un nuovo alunno straniero reclama decostruzioni, ascolto, comprensione, riconoscimento, un lavoro su di sé, che richiede fatica e che può spiegare le fughe, le chiusure, il rifugio in vecchi e nuovi stereotipi.

Per ridurre insicurezza, ansia, mancanza di conoscenza una via possibile consiste nel farsi un po' antropologi e ricercatori, attraverso un lavoro di osservazione e di autosservazione, di reciproco ascolto. Come il quaderno e il percorso formativo che ne sta alla base intendono fare. Questa via ci viene indicata, con grande efficacia e chiarezza, da Franca Balsamo: l'"ostetrica antropologa", l'"insegnante antropologa" ecc. dovrebbero essere incoraggiate a osservare, in maniera informata – nel senso che sia arricchita da letture su storia, sui rapporti tra uomini e donne, sul diritto della persona e della famiglia ecc. – e a scambiare le proprie osservazioni con quelle di altre operatrici, a riflettere insieme tra loro, ma anche con le donne stesse, in un lavoro di ricerca comune e continuo. [...] attraverso una reciproca

continua osservazione e un reciproco ascolto [*è possibile*] costruire insieme con l'altra/o nuove prassi, nuovi valori e nuove regole dello stare insieme, nella negoziazione dei conflitti, nella riproduzione creativa di una convivenza possibile per tutte e per tutti" (Balsamo, 2003).

Saper osservare significa imparare a guardare intenzionalmente in modo da poter "serbare" e cioè conservare i dati osservati, per poterci tornare sopra e riflettere. A scuola c'è poco tempo per studiare quanto succede e per osservare e riflettere su quanto si fa, sul suo senso, sull'opportunità e congruenza delle decisioni rispetto ai valori di riferimento. Ciò nonostante tutte le volte che l'insegnante è messo in condizioni di riflettere, ne trae non solo soddisfazione ma anche nuove conoscenze professionali.

Raccontare del proprio fare come "viaggio pensoso", senza autocompiacimento ma con una disposizione altruistica, è elemento di qualità del proprio lavoro, perché implica un processo di sistematizzazione guidato dalla scrittura che obbliga a rileggere e riflettere sul proprio fare (spesso connesso a quello di altri attori coinvolti), a ripensare alle proprie azioni con consapevolezza, prendendo da esse le distanze: diviene così uno strumento importante di riflessione e di analisi dei propri itinerari e metodi di lavoro. Si rivela un esercizio di decentramento e di straniamento altamente formativo. Così intesa, praticare l'osservazione significa sostenere processi di qualità e innovazione; osservare diviene sinonimo di ricercare, in grado di produrre nuova conoscenza.

È quanto afferma anche Davide Zoletto nel suo bestseller "Straniero in classe" (Zoletto, 2007). L'insegnante può fare del disorientamento che provoca l'arrivo di un nuovo alunno straniero, un punto di partenza: "per costruire davvero una scuola più accogliente occorre sentirsi noi, da insegnanti, stranieri in classe: non dare per scontato nulla delle nostre procedure, dei nostri metodi, dei nostri contenuti, dei nostri contesti. Per poterli re-imparare (e reimmaginare) insieme ad allievi e allieve. Facendo ricerca assieme. Quasi dovessimo esercitarsi di continuo a una specie di autostraniamento che non può mai diventare metodo, ma che rimane proprio per questo alla base della nostra responsabilità di educatori" (Zoletto, 2007).

Se Julia Kristeva nel suo noto saggio ci aveva sollecitato ad assumere come propria l'etica dell'"improprio", ad intraprendere un percorso intimo e personale per scoprire lo "straniero che ci abita", l'ambivalenza dello straniero che, inevitabilmente, è ambivalenza del noi – "riconoscendo lo straniero in noi ci risparmiamo di detestarlo in lui. Sintomo che rende appunto il noi problematico, forse impossibile, lo straniero comincia quando sorge la coscienza della mia differenza e finisce quando ci riconosciamo tutti stranieri, ribelli ai legami e alle comunità" (Kristeva, 1990, p. 9) –, così Zoletto ci invita ad una altrettanto bella e impegnativa sfida sul piano professionale, che affronta il motivo dell'essere stranieri e dell'estraneità.

Occorre imparare a guardarsi da fuori, ad aprire un varco nella cultura dello spaesamento, per evitare di trasformare la scuola in un luogo di disciplinamento che costruisce gli stranieri in quanto stranieri. Poiché, come ci dice Marianella Sclavi (2003) nella citazione riportata in esergo, "quello che vedi dipende dal tuo punto di vista", se vuoi "vedere il tuo punto di vista, devi cambiare punto di vista". Solo in questo modo è possibile costruire qualcosa di nuovo assieme.

E se esistono strumenti e percorsi, di ricerca e di formazione, che ci consentono uno "straniamento" per rivedere e rileggere positivamente e concretamente il nostro agire, i nostri metodi, le nostre procedure e le nostre pratiche – attivando un canale riflessivo mentre si conduce l'azione –, ed eventualmente rinnovarle e adeguarle alle mutevoli situazioni ed esigenze, forse allora conviene tentare il percorso (Pozzo, 2009). Ci potrà far riscoprire il senso di quello che facciamo. Certo, si tratta di una pratica che dispone all'inquietudine verso se stessi, che non è indolore. Anche per questo il coinvolgimento dei docenti non avviene facilmente e spesso la maggioranza se ne sta alla larga: "ma perché dovrei aggiungere un ulteriore compito, altro lavoro a quello che ho già?", "è un percorso troppo lungo e impegnativo, richiede troppo tempo... non è giusto dedicare tanto tempo ai ragazzi stranieri", sono le risposte più frequenti. L'antropologo americano Clyde Klukhohn formulò una celebre metafora per definire il lavoro dell'antropologo e la funzione dell'antropologia: "il giro più lungo è spesso

la via più breve per tornare a casa”. Con queste parole voleva dire che l’antropologo deve sì andare a cercare lontano da casa l’oggetto dei suoi studi, ma deve poi fare ritorno. Insomma questo viaggio è fondamentale per capire, al ritorno, noi stessi, in quanto conclude Klukhohn, “l’antropologia porge all’uomo un grande specchio che gli permette di osservarsi nella sua molteplice varietà” (citato da Aime, 2008, pp. 22-23).

E così se un insegnante ha fatto esperienze di osservazione puntuale, matura e amplifica le capacità di riflessione a beneficio del suo lavoro quotidiano; saprà cogliere, meglio e più rapidamente, tutte quelle evidenze, quei dati che normalmente acquisisce; inoltre, un lavoro di questo tipo, ci rende più sensibili alla *varietà*, a leggere e meglio “focalizzare” le diversità e il movimento in contesti che non conosciamo, che conosciamo poco, che pensiamo di conoscere. Si vengono a scoprire cose che semplicemente non sapevamo.

5. Brevi note conclusive Concludo questa riflessione con alcune proposte operative o semplici indicazioni di lavoro per coloro che si cimenteranno con il quaderno.

Come ampliare e integrare “item” e più punti di vista. Partendo dalle “criticità” segnalate dai docenti coinvolti nelle varie sperimentazioni, segnalo alcuni possibili aspetti su cui lavorare:

- dare spazio alla voce dei genitori, anche in forma mediata dall’insegnante, sollecitando “osservazioni” durante i momenti di incontro formali e informali (colloqui, feste...);
- semplificare alcuni sollecitatori, individuandone anche di nuovi, al fine di facilitare la lettura dei materiali prodotti dai ragazzi;
- sperimentare e condividere attività didattiche finalizzate alla costruzione di *setting* e contesti significanti, entro cui inserire i sollecitatori e/o le domande presenti nel quaderno (tra cui, anche, la ricostruzione del percorso migratorio dei ragazzi);

- esplicitare sempre le situazioni e le modalità con cui sono raccolte le osservazioni, con particolare attenzione a quelle riferite ai “solleccitatori”.

Non mancano gli spazi per migliorare, arricchire e adattare il quaderno alle diverse esigenze conoscitive. Siamo convinti che dalle nuove esperienze che si realizzeranno in futuro, dagli insegnanti che lo adotteranno, arriveranno nuove idee e proposte migliorative per lo strumento e per le sue modalità di impiego.

Come cambia l'idea di integrazione. Qual è la “nostra” idea di integrazione quando iniziamo un percorso di osservazione di questo tipo? Come è cambiata alla fine del percorso? Per un “quaderno” che si definisce “dell'integrazione”, costruito sugli indicatori e le dimensioni dell'integrazione, queste sono domande centrali. Non pochi insegnanti, nella fase iniziale di presentazione dello strumento, ci hanno chiesto cosa debba intendersi per integrazione, e cosa intendevamo noi con tale termine. “Integrazione”, come è noto, è una parola ambigua, controversa, perfino politicamente scorretta. Ognuno la intende con i propri parametri interpretativi, con le proprie ideologie, sottomessa alla propria paternità. Con “intercultura”, e con “multicultura”, “cultura”, “identità”, il termine integrazione condivide ormai uno stato di logoramento avanzato. Si trova da tempo al centro di un dibattito caratterizzato da eccessi e retoriche, semplificazioni e distorsioni, parzialità e interessi, confusioni. Cosa c'è di meglio che farsi un'idea del termine – non teorica, non prescrittiva – partendo dall'osservazione diretta, quando si hanno “le mani in pasta”, grazie ad uno strumento che considera le dimensioni centrali dei processi di integrazione? Dunque, meriterebbe non proporre all'inizio una definizione del termine, ma sollecitare i docenti a esplicitare qual è la loro idea, cosa intendono per alunno positivamente integrato (e viceversa); e poi rileggere tali rappresentazioni a percorso concluso. Forse, avremo sviluppato un modo nuovo di pensare l'integrazione, sicuramente più articolato ed empiricamente fondato.

LA SPERIMENTAZIONE: DATI, RISULTATI, TESTIMONIANZE

L' OSSERVAZIONE DEI CAMMINI DI INTEGRAZIONE SECONDO ANNO DI SPERIMENTAZIONE NELLA SCUOLA PRIMARIA E SECONDARIA DI PRIMO GRADO

di Caterina Bertelli

...Quell'emergere di un terzo luogo che va crescendo tra gli interstizi della cultura con cui l'apprendente è cresciuto e quelli della nuova cultura a cui è stato introdotto.

C. Kramersch, 1993, p. 236.

- 1. L'utilizzo del Quaderno nel gruppo di lavoro** Questo secondo anno di sperimentazione del quaderno dell'integrazione è stato fortemente, e positivamente, connotato dalla presenza, nel gruppo di lavoro, di una considerevole componente di insegnanti che avevano sperimentato il quaderno l'anno precedente e/o insegnanti referenti già esperti e sensibili alle tematiche riguardanti l'integrazione di alunni non italofoni. Questo ha fatto sì che il gruppo facesse del quaderno un uso proprio, non solo rivolto all'osservazione degli alunni, ma nelle riflessioni del gruppo delle insegnanti divenisse anche uno strumento per monitorare:
- il livello di accoglienza raggiunto dalla scuola,
 - l'interazione nella classe e le strategie di interazione scolastiche,
 - le strategie didattiche, l'adattamento dei programmi, la messa a punto dei curricula scolastici.

Il quaderno è così divenuto uno strumento di ricerca azione per capire a che punto ci trovavamo, o, come osservato dal prof. Bettinelli in uno degli incontri, una cartina tornasole che ha permesso di evidenziare le risorse messe in campo e comprendere quali nuove risorse attivare.

Anche il focus dell'osservazione si è allargato; si è infatti, in molti casi, passati dall'osservazione di un solo alunno all'osservazione di tutta la classe per capire il livello di interazione, le dinamiche di gruppo, la consapevolezza linguistico/culturale, le contaminazioni interculturali.

La riflessione scaturita, grazie agli elementi raccolti attraverso il quaderno, è stata molto proficua e ha permesso di individuare alcuni nodi da affrontare, pratiche da consolidare e nuove proposte da attivare.

Il gruppo di lavoro per la scuola primaria e secondaria di primo grado era formato da 31 insegnanti, tra insegnanti di scuola e facilitatori linguistici, e sono stati compilati 21 quaderni.

2. Dalla lettura dei Quaderni: il contesto scuola Dalla prima parte del quaderno, quella riguardante il contesto scolastico, emerge come la maggioranza delle scuole abbia più di una risorsa realmente funzionante.

1.1.4. Indicare quali risorse sono realmente funzionanti	conteggio
Commissione accoglienza/interculturale	15
Insegnante referente interculturale	16
Protocollo di accoglienza	13
Scaffale multiculturale	6
Laboratorio o spazio linguistico	16
Opuscoli, questionari e scritte plurilingui	12
Altro	6

Da questi dati è evidente come le scuole si siano, in questi anni, soprattutto preoccupate di avere una persona di riferimento – l'insegnante referente –, una commissione di accoglienza con un protocollo di accoglienza e un laboratorio di supporto linguistico in italiano L2. Meno frequenti sono invece gli opuscoli, questionari, scritte plurilingui e, quasi inesistenti, gli scaffali multiculturali. In generale appare minore l'impegno delle scuole rispetto all'educazione interculturale; dalla domanda successiva infatti emerge come, nella maggioranza delle scuole, non sia stata attivata nessuna iniziativa/attività interculturale, mentre in altre si tratta soprattutto di

“eventi” piuttosto che di una vera e propria educazione all’intercultura. Solo in tre scuole si individua una vera e propria politica educativa interculturale, attraverso corsi di aggiornamento, programmazione didattica, laboratori ad hoc. In queste ultime viene evidenziata la necessità di coinvolgere tutti gli alunni, a prescindere dalla presenza di alunni non italofofoni, in un progetto educativo che favorisca la socializzazione, stimoli il confronto, sviluppi una molteplicità di punti di vista, attraverso una conoscenza pluriculturale. Nella seguente tabella ho riportato, scuola per scuola, gli interventi descritti dalle insegnanti come risposta alla domanda: *nella scuola, vi sono state iniziative/attività di educazione interculturale?*

Tipo di attività	Tipo e num. di scuole
- Nessun intervento	Per 10 scuole
- Spettacolo musicale multiculturale e multi-etnico che ha coinvolto tutto L’Istituto Comprensivo. - Mostra di lavori realizzati da alunni di diverse etnie	1 Istituto Comprensivo. Scuola primaria e secondaria di I°
- Corsi di formazione per la stesura dei Piani di Studio Personalizzati per la scuola primaria e la scuola secondaria - Griglia di valutazione diversificata rispetto agli italofofoni in via di approvazione presso il Collegio docenti	1 Istituto Comprensivo. Scuola primaria e secondaria di I°
- “Un mondo a scuola”: giochi, cucina, fiabe dei vari paesi che ha coinvolto tutti e tre gli ordini di scuola.	1 Istituto Comprensivo. Scuola dell’infanzia, primaria e secondaria di I°
- Corso di aggiornamento sulla didattica interculturale - Corso di aggiornamento sulla valutazione in un’ottica interculturale - Programmazione individualizzata; - Mostra Mercato; - Progetto Lettura.	1 Scuola secondaria di I°
- Attività che facilitano il confronto, la socializzazione (facoltative), come il laboratorio teatrale, cinematografico, il laboratorio di ceramica.	1 Istituto Comprensivo. Scuola primaria e secondaria di I°
- Progetto in rete del Quartiere: attività di laboratorio in orario extrascolastico ('Danze popolari' per Scuola secondaria, altri laboratori per la Scuola Primaria)	1 Istituto Comprensivo. Scuola primaria e secondaria di I°
- Laboratorio di italiano L2 - Strategia interculturale: La Living Library, un’occasione per coinvolgere i genitori che potranno fornire racconti ed esperienze relative alle loro culture di origine	1 Scuola secondaria di I°
- Educazione alla conoscenza delle culture, decostruzione stereotipi, finestre interculturali - lavori a gruppi con mediazione linguistica fra pari - laboratori teatrali per una comunicazione facilitata e	1 Istituto Comprensivo. Scuola primaria e secondaria di I°

stimolo allo sviluppo della collaborazione nel gruppo - giornale della scuola come scambio di idee - sito della scuola con sezione specifica "Intercultura".	
- Laboratorio "Alla scoperta delle proprie radici" con un gruppo di neo arrivati e altri alunni stranieri, tenuto dall'insegnante referente e dall'insegnante di musica, concluso con la realizzazione di un CD che 5 alunni di terza hanno portato agli esami di licenza come supporto all'esame orale	1 laboratorio specifico di una scuola secondaria di I°
- Laboratori interculturali - Adattamento del curriculum	1 scuola secondaria di I°

Tra gli strumenti attivati, al momento dell'inserimento, emerge come primo il laboratorio di supporto linguistico in italiano L2, seguito dalla rilevazione delle competenze iniziali e della raccolta di informazioni sul percorso scolastico pregresso. Molte meno risultano invece le scuole che adattano il programma, a seconda delle competenze linguistiche rilevate e quindi degli obiettivi scolastici realmente raggiungibili, ancora meno le scuole che progettano una programmazione condivisa, solo 10, quindi meno della metà, e pochissime quelle che stabiliscono e/o concordano un piano di studi personalizzato. Praticamente inesistente è poi l'aiuto allo studio extrascolastico.

1.3.1. Indicare se al momento dell'inserimento sono stati attivati i seguenti strumenti e/o supporti	conteggio
Raccolta informazioni sul percorso scol. pregresso	15
Rilevazione delle competenze iniziali	16
Programmazione condivisa	10
Adattamento del programma/dei programmi	13
Piano didattico personale	9
Insegnamento dell'italiano L2	17
Aiuto allo studio in tempo extrascolastico	1
Altro	4

Rispetto all'inserimento degli alunni vediamo come, purtroppo, già negli anni della scuola primaria e secondaria di primo grado la maggioranza dei ragazzi osservati sia in ritardo di un anno, o più, rispetto all'età anagrafica,

divario che purtroppo sappiamo salire considerevolmente negli anni della scuola secondaria di secondo grado¹.

3. L' inserimento scolastico degli alunni

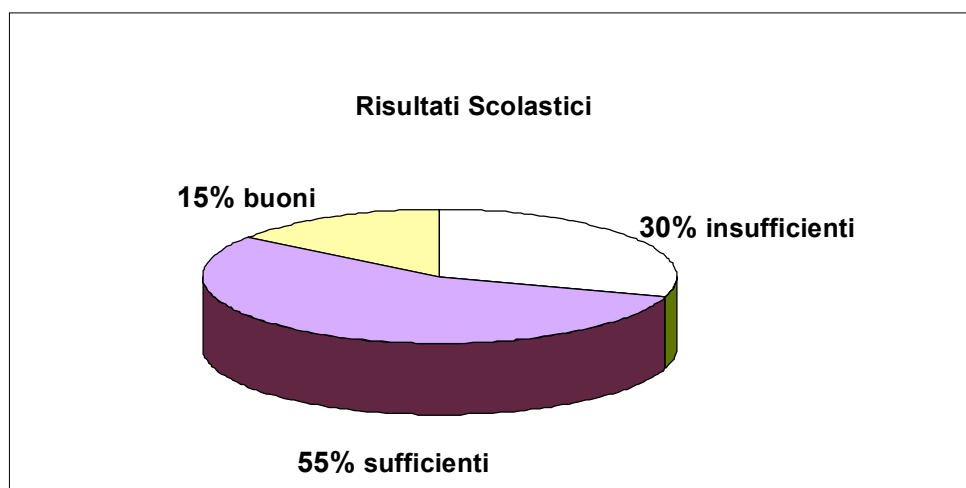
2.1. Indicare se l'alunno è:	conteggio
In pari rispetto alla sua età anagrafica	7
Inserito in classe inferiore di un anno	11
Inserito in classe inferiore di 2 o più anni	2
Dato non pervenuto	1

Nel rilevamento della competenza linguistica, sebbene nella maggioranza delle scuole siano stati approntati laboratori di supporto linguistico in italiano L2, anche in quelle aree dove non è attivo il servizio dei Centri, tuttavia la rilevazione delle competenze linguistiche rimane, per molte scuole, una pratica ancora non strutturata e senza strumenti specifici e personale scolastico o extrascolastico appositamente formato.

3.2. Come sono state rilevate le competenze in L2?	conteggio
Non risponde	6
Test effettuati dai facilitatori linguistici dei Centri	5
Test effettuati dai facilitatori linguistici ARCI	1
Dalle insegnanti attraverso attività didattiche in classe	3
Dalle insegnanti attraverso prove linguistiche e con la compilazione di schede osservative.	2
Lettura, in classe, test comprensione comune alla classe	1
Attraverso prove stabilite secondo il protocollo d'accoglienza	1
Attraverso interazione diretta	1
Con le tradizionali verifiche "modificate" in base alle competenze	1

¹ “Nella scuola secondaria di II grado si registra un livello di insuccesso degli studenti stranieri che è il doppio di quello degli italiani (28% di non ammessi tra i primi, 13,6% tra i secondi), al punto che il divario finale è di 14,4 punti in percentuale. Si tratta di una differenza che accentua ulteriormente e in termini preoccupanti lo scarto registrato nelle scuole del primo ciclo di istruzione”: cfr. *Alunni con Cittadinanza non Italiana. Scuole Statali e non Statali. A.s. 2006-2007*, MPI; Direzione Generale per gli Studi e la Programmazione e per i Sistemi Informativi, p. 96.

Il dato sui risultati scolastici è un dato che preoccupa e fa riflettere, ma che non sorprende. Abbiamo il 15% di alunni osservati che hanno risultati buoni, il 55% raggiunge la sufficienza e il 30% ha risultati insufficienti.



Se incrociamo questo dato con il livello linguistico degli alunni, vediamo che la maggioranza degli alunni osservati ha un livello A1, quindi, secondo la scala del Framework sono appena ad un livello di “contatto”, mentre 5 sono al livello chiamato di “sopravvivenza” e 2 ancora prima del livello di contatto, ovvero al prebasico. Sono quindi tutti, compresi i 2 di livello B1², ragazzi che non posseggono il linguaggio specifico delle discipline e che non sono ovviamente in grado di seguire le lezioni senza supporti, senza strategie didattiche mirate, senza una programmazione specifica e senza un piano di studio personalizzato. Ma la maggioranza degli alunni osservati, come abbiamo già visto nel dato sugli strumenti e supporti attivati, proviene da scuole dove non sono state previste strategie di questo tipo.

² Ricordiamo infatti che la comprensione orale generale per un livello B1 viene così descritta: “È in grado di comprendere i punti salienti di un discorso chiaro in lingua standard che tratti argomenti familiari affrontati abitualmente sul lavoro a scuola, nel tempo libero...”. Vedi di seguito, pag 159, scale tratte dal Q.C.E.R.L.

Competenza linguistica in italiano L2 degli alunni osservati

Livello linguistico	conteggio
Livello Pre.basico	2
Livello A1	9 di cui 1 con un livello di comprensione orale A2
Livello A2	5 di cui 2 con livello di comprensione orale B1
Livello B1	2 di cui 1 con livello di comprensione orale C1
Dato non pervenuto	3

Nella 4° parte del quaderno, quella relativa alle relazioni, la maggioranza dei ragazzi osservati dichiara di avere un certo numero di amici in classe, ma di non frequentarli al di fuori della scuola. In generale, dalle risposte dei ragazzi, in questa parte del quaderno e nei sollecitatori, emerge la difficoltà nel costruire veri rapporti di amicizia e una certa solitudine nel tempo dell'extrascuola. È questo un nodo importante di cui la scuola dovrebbe farsi carico, magari coinvolgendo gli alunni in attività extrascolastiche e organizzando incontri tra famiglie. Il rapporto tra pari è infatti importantissimo sia ai fini dell'acquisizione linguistica, sia ai fini dell'interazione fra ragazzi di diversa provenienza e quindi ai fini dello sviluppo delle abilità interculturali di tutti gli alunni.

4. I rapporti con la lingua e la cultura d'origine

Nel rapporto verso la propria lingua e cultura madre si riconferma quanto già emerso nella sperimentazione dello scorso anno: gli alunni, in maggioranza, parlano del proprio paese di origine e usano la lingua madre solo se sollecitati o all'interno di attività ad hoc; sono anche molti però quelli che non fanno mai riferimento al paese di origine e non usano mai la L1. Questo purtroppo rischia di compromettere il loro percorso di ridefinizione dell'identità, rendendolo un percorso culturalmente e linguisticamente sottrattivo, laddove la nuova lingua e cultura vengono acquisiti a discapito della prima facendogli perdere, progressivamente, tutte le conoscenze linguistiche e culturali già acquisite.

Molto interessante è l'indicatore sulla motivazione che ci dice come la maggioranza dei ragazzi adotti tutte le strategie possibili per richiamare

l'attenzione e stabilire un contatto con i compagni e con gli insegnanti: cercano il contatto con i pari e con gli adulti (15/21), richiamano l'attenzione anche ricorrendo al linguaggio non verbale (8/21), in molti si muovono a proprio agio nella classe (15/21), arrivano a scuola sereni (13/21), ma poi solo in 8 sono motivati ad apprendere, richiamano l'attenzione, chiedono spiegazioni, mentre 7 mostrano interesse solo se sollecitati e sostenuti, in 9 hanno bisogno di essere incoraggiati e sostenuti, 7 hanno atteggiamenti di passività e 2 non mostrano alcun interesse. (di 2 non abbiamo risposta). Come coinvolgere quindi questi ragazzi che evidentemente cercano la nostra attenzione e quella dei compagni, ma poi hanno difficoltà a mantenere alta la motivazione? Quali strategie didattiche possiamo adottare perché siano a tutti gli effetti partecipi del lavoro in classe, a prescindere dal loro livello linguistico?

5. Giudizi e proposte degli insegnanti Il giudizio delle insegnanti rispetto all'impegno della propria scuola per favorire l'inserimento degli alunni stranieri e/o non italofoni è in maggioranza buono e in alcuni casi ottimo. Sicuramente infatti è stato fatto molto negli ultimi anni, soprattutto rispetto all'istituzione delle commissioni e dei protocolli di accoglienza, e nell'attivazione di supporti linguistici di base.

Come valuta complessivamente l'impegno della scuola per favorire l'inserimento degli alunni stranieri e delle famiglie?	conteggio
Ottimo	2
Buono	13
Sufficiente	3
Insufficiente	3

Rimane tuttavia ancora molto lavoro da fare, come emerge dall'analisi dei quaderni di questo secondo anno di sperimentazione, soprattutto rispetto all'implementazione di strategie didattiche mirate, di percorsi formativi ad

hoc e rispetto al rapporto con la lingua e cultura di provenienza dei ragazzi, o più in generale all'educazione interculturale che abbiamo visto essere quasi inesistente e i cui effetti, come emerge dalla lettura della 5° parte del quaderno, si fanno risentire pesantemente sugli alunni.

Come già descritto inizialmente, il quaderno, in questo anno scolastico, ci è servito a capire proprio quali passi rimangano da fare, quali pratiche consolidare, così se da una parte il giudizio delle insegnanti sull'impegno della scuola è stato positivo dall'altra tante sono state le idee, le proposte e i suggerimenti che ho qui cercato di raggruppare per tematiche:

Quaderno

- Uso del quaderno in tutte le classi
- Condivisione dei risultati della sperimentazione del quaderno con il resto della scuola

Intercultura

- Interventi di mediatori e facilitatori linguistici nelle classi
- Uso di una didattica multiculturale
- Presentare e far conoscere le attività svolte all'interno della scuola riguardanti l'educazione interculturale
- Intervento di animatori interculturali
- Far emergere in maniera più evidente la cultura e le tradizioni dei paesi di provenienza dei ragazzi stranieri
- Azioni specifiche all'interno di un più vasto programma di educazione interculturale, coinvolgendo alunni italiani e stranieri
- Utilizzare la presenza di altre culture presenti in classe come strumento per favorire la crescita degli alunni italiani
- Favorire una reale integrazione dell'alunno nel gruppo classe
- Formazione sui temi dell'integrazione e dell'intercultura di dirigenti, docenti, operatori e personale non docente, per sostenere e potenziare un lavoro di rete consapevole ed efficace

Italiano L2

- Corsi di formazione per gli insegnanti su didattica dell'italiano L2
- Attivare corsi di alfabetizzazione pre-scolastici
- Attivare nella pratica quotidiana strumenti multimediali per l'apprendimento della lingua italiana come comunicazione e come studio - investire risorse
- Creare un gruppo docenti con specifiche competenze, quali supporto costante dei docenti e/o alunni

Programmazione didattica, piani di studio personalizzati, valutazione

- Parziale revisione dei curricoli (a livello di singoli docenti)
- Aprire la discussione e il confronto sulla valutazione degli alunni non italofoni
- Condivisione di obiettivi minimi; di attività da svolgere nelle classi; attività per una maggiore integrazione nelle classi

Rete

- Lavorare in rete, con i Centri ed altre scuole con simili caratteristiche
- Maggiore scambio e discussione fra docenti e operatori
- Coordinamento delle varie iniziative

Rapporto con le famiglie

- Curare in maniera maggiore il primo colloquio con le famiglie, al fine di ottenere il maggior numero di informazioni possibili sul ragazzo e sulla sua carriera scolastica precedente
- Migliorare e aumentare gli incontri con i genitori degli alunni stranieri

Penso non sia un caso che la maggioranza delle proposte riguardino l'educazione interculturale, chiamata anche spesso educazione alla cittadinanza globale, nei documenti del Consiglio d'Europa. Si fa infatti sempre più urgente il bisogno di creare un clima di condivisione e scambio e di sviluppare, soprattutto nei ragazzi, quelle abilità linguistiche e interculturali senza le quali saranno tagliati fuori dal mondo del lavoro di domani. Nello stesso tempo è necessario creare un clima che garantisca a tutti gli alunni la possibilità di ridefinire positivamente le loro identità plurilingui e pluriculturali.

“Nell'intersezione tra le molteplici culture di provenienza e la cultura target, il compito più grande per chi si trova ad imparare una nuova lingua è di definire, per se stessi, come sarà questo terzo luogo che ha iniziato a cercare, più o meno consapevolmente. [...] Per la maggioranza delle persone sarà fatto dei racconti di incontri tra culture, dal significato attribuito a questi racconti e dai dialoghi con persone che hanno avuto esperienze simili. Dentro, e attraverso questi dialoghi, ciascuno potrà trovare questo terzo luogo che riconoscerà come suo.”³

3 C. Kramsch, “At the intersection of multiple native and target cultures, the major task of language learners is to define for themselves what this “third place” that they have engaged in seeking will look like, whether they are conscious of it or not. [...] For most, it will be the stories they will tell of these cross-cultural encounters, the meanings they will give them through this tellings and the dialogues that they will have with people who have had similar experiences. In and through these dialogues, they may find for themselves this third place that they can name their own.”, op. cit., p. 257 (nostra trad.).

Le tappe di un percorso verso l'integrazione

di Sandra Carmignani, scuola primaria S. Maria a Coverciano Circolo n° 14 di Firenze

Uno sguardo sul percorso di inserimento monitorato con il quaderno permette di rilevarne le tappe essenziali:

Y. è filippino. Anno di nascita 1999. Inserito a settembre in terza classe, corrispondente agli anni di scolarizzazione raggiunti alla stessa età nel suo paese (dove la prima inizia a sette anni). Giunto con tutta la famiglia.

- ANSIA INIZIALE manifestata con disturbi psicosomatici. Pensa di non farcela ad essere il migliore della classe, come a Manila.

- IL SILENZIO (interrotto dalla lingua del bisogno) prolungato fino quasi a marzo. Osservazione attenta dell'ambiente, cose, persone. Non gioca, non parla, si isola.

- RICHIESTA DI AIUTO dell'insegnante al “Centro” (Ulysse e Gandhi) Consiglio di coinvolgerlo in giochi di squadra, a coppie, a comandi.

- Tollera in silenzio le prepotenze di un compagno finché compagni e maestre non lo difendono.

- Lui ha capito di “esserci” ed è iniziata la sua integrazione, monitorata dai sollecitatori del quaderno.

- OGGI: ha un amico di classe speciale ma è inserito nel gruppo classe dove è benvoluto e amato e ricercato per il suo buon carattere.

- Nell'apprendimento Y. è stato da subito capace di comprendere comandi scritti e orali. La programmazione è quella prevista dagli obiettivi di classe terza. I risultati sono soddisfacenti. È autonomo nella scrittura e molto logico in matematica.

Osservare e facilitare le relazioni

di Rosanna Tornese – scuola secondaria di 1° grado O.Rosai- P. Calamandrei

Nel corso del 1° quadrimestre, durante l’osservazione e il monitoraggio dei dati sull’integrazione, l’alunna N.S. mostrava segni di disagio socio-affettivo nel contesto classe: appariva silenziosa e interagiva solo se sollecitata.

Da rilevare che il comportamento dell’alunna si è dimostrato sempre corretto, nonostante i chiari segni di chiusura.

Una volta compilato il quaderno e osservato con attenzione le relazioni all’interno della classe, ho sottoposto all’attenzione del Consiglio di classe il tipo di situazione che era emersa grazie alla registrazione dei dati relativi all’alunna e al contesto classe in genere.

Con i colleghi se n’è discusso e si è cercato di organizzare possibili strategie alternative e trasversali, utili ad aiutare l’alunna e la classe ad entrare in sintonia; sono state proposte forme alternative di lavoro, improntate su attività che necessitavano di un coinvolgimento reale dei partecipanti e dell’opportunità d’interagire in modo equilibrato e consapevole.

Nei giorni successivi, la situazione che ha sorpreso tutti, docenti ed alunni, è stato il repentino cambiamento di S.

L’alunna, di giorno in giorno, ha acquistato maggiore sicurezza, riuscendo a porsi come protagonista in tutte le situazioni di dialogo e confronto con i compagni.

I docenti hanno cominciato persino a richiamarla, come normalmente avviene per altri allievi, quando questi appaiono distratti perché parlano con il compagno di banco nel corso delle varie attività didattiche.

La sperimentazione del quaderno, nella classe, ha costituito, pertanto, un'ottima occasione di crescita e confronto non solo per l'alunna straniera neo arrivata ma per l'intera classe e i docenti stessi.

Attualmente S. appare ben inserita: è in grado di relazionarsi in modo spontaneo con coetanei e adulti, avendo acquisito maggior sicurezza e avendo potuto avanzare progressivamente, senza alcun timore, nell'acquisizione delle competenze relative all'apprendimento della L2 e di tutte le discipline ad essa trasversali.

Nel secondo quadrimestre l'alunna è stata nuovamente osservata attraverso alcuni indicatori del quaderno dell'integrazione. Dalle risposte della ragazzina alle domande del sollecitatore D ("Io sono..."), emergono le ombre e le luci di una situazione in divenire:

Sollecitatore D

1. Chi sono?

- *A casa*: sono arrabbiata e allegra
- *A scuola*: un po' triste, ma anche felice alcuni giorni e in alcuni momenti
- *Nel mio Paese*: bene, felice
- *In Italia*: adesso mi trovo bene
- *In ogni luogo*: felice perché conosco ogni giorno un nuovo posto

2. Io sono...

- *Per un quarto*: arrabbiata
- *Per metà*: impaurita
- *Per tre quarti*: timida
- *E tutta intera*: felice

Passo dopo passo ... anche gli insegnanti

di Anelia Cassai scuola secondaria di 1° grado I.C. M. Gandhi

Ho partecipato alla sperimentazione del quaderno dell'integrazione nel primo e nel secondo anno adottandolo in due classi diverse, non soltanto come età ma anche come composizione e relazioni interpersonali: una terza media, osservando un alunno cinese ripetente, da due anni in Italia, e successivamente una seconda, con una alunna appena arrivata direttamente dalla Cina.

Vorrei sottolineare la diversità nelle modalità di approccio e di utilizzo del quaderno nelle due fasi: durante il primo anno il mio coinvolgimento nell'uso e nella compilazione si potrebbe definire più "formale", mentre nel secondo anno, avendo superato la fase dell'interiorizzazione, è stato più "disinvolto e personalizzato". L'ho vissuto come un supporto all'osservazione e in seguito alla programmazione delle attività sia per l'alunna straniera che per il contesto classe; non c'è dubbio, il quaderno dell'integrazione sollecita una maggiore capacità di osservazione, richiamando l'attenzione attiva per cogliere quella molteplicità di aspetti dell'alunno e delle sue capacità, relazioni, segnali verbali e non verbali, sguardi e umori che altrimenti sfuggono nel vortice della vita scolastica.

Inoltre, dall'osservazione più consapevole del ragazzo, lo sguardo si sposta più in generale al contesto e alle interazioni con gli altri. Questo porta a fare

riflessioni con i colleghi e a chiedersi, ad esempio, come si rapporta l'alunno con gli adulti e con i compagni, perché? Così si apre una finestra che ci fa vedere un altro punto di vista e interpretare comportamenti e capacità, che altrimenti rimangono invisibili.

Penso che il quaderno potrebbe servire come strumento iniziale di monitoraggio dell'insegnante perché alcuni aspetti che emergono possono permettere di intervenire tempestivamente prevenendo disagi e situazioni imbarazzanti, nonché prolungati silenzi, macigni difficilmente rimovibili che spesso condizionano pesantemente l'insuccesso scolastico degli alunni non italofoni.

Ci sono tanti episodi che io ho annotato nella memoria del percorso di Simona in questo secondo anno di sperimentazione, ma alcuni sono stati particolarmente significativi per lei, per il processo di integrazione, per la potenza che hanno avuto nella ricaduta didattica e nel coinvolgimento degli altri ragazzi della classe, tutti.

Primo, l'importanza di far vedere come Simona scrivesse in L1 (cinese) e leggere ai compagni la traduzione in italiano dei suoi testi: "Quanto ha scritto!!! Come ha fatto??? Carino!". Da lì è scaturito un "riconoscimento" e una consapevolezza delle conoscenze pregresse dell'alunna anche da parte dei suoi compagni e... la curiosità!

I testi sono stati anche ri-condivisi con i colleghi i quali hanno avuto la possibilità di conoscere meglio la ragazza e intraprendere la strada di fissare per le materie di studio degli obiettivi minimi sui quali valutarla nel secondo quadrimestre. Simona era rimasta molto male perché nel primo quadrimestre non aveva avuto una valutazione in alcune materie e risultati poco soddisfacenti in altre. È stato riconosciuto che, individuati gli obiettivi e condivisi, non soltanto è possibile esprimere una valutazione, ma si possono evidenziare risultati positivi: la ragazza a conclusione del suo primo anno di scuola in Italia ha avuto voti anche ben oltre la sufficienza.

Secondo, la partecipazione di Simona alle uscite nei dintorni della scuola per lavori di osservazione e in centro a Firenze sono stati eventi importantissimi perché la ragazza notava e gustava l'aspetto artistico: l'emozione nel percorrere le vie del centro, nel vedere Palazzo Vecchio ed entrare dentro è trapelata nonostante le difficoltà linguistiche ed è servita anche come stimolo a comunicare.

Terzo, l'emergere di idee rispetto ad una articolazione più flessibile delle ore di lezione, con laboratori e lavori a coppie, utilissimi, ovviamente, anche per gli altri ragazzi.

Devo constatare e ammettere che prevalentemente sono stati i compagni di classe, a turno, che si sono "occupati" e "preoccupati" di parlare con la ragazza, di fare i facilitatori, di segnalare quando ci dimenticavamo che lei non aveva avuto l'avviso scritto in cinese... Ci tengo molto a sottolineare questo atteggiamento collaborativo perché si è esteso ad altri alunni stranieri ripetenti, inseriti nella classe, con una buona competenza della lingua italiana, ma con difficoltà di espressione e di studio. C'è stata una frase significativa di una alunna che ha aperto un'altra finestra: "Ci penso io, profe, a far studiare il capitolo di storia a X., lo facciamo insieme, glielo faccio ripetere e poi lei la interroga!!!" Ha funzionato. Non solo, è diventato un metodo di lavoro che si è esteso ad altri, anche italiani un po' svogliati!

Quarto, e non ultimo per importanza, bensì coronamento e premessa insostituibile alla riuscita del lavoro, il rapporto costante con le operatrici del Centro di alfabetizzazione Gandhi. Durante il primo anno abbiamo sperimentato insieme passo dopo passo il quaderno, confrontandoci, intervenendo insieme in classe con i ragazzi, proponendo attività in comune. Il Centro è stato ed è un punto di riferimento per i materiali che mette a disposizione, per gli stimoli che può offrire ai docenti, per lo scambio di idee sui percorsi di apprendimento dei ragazzi non italo-foni, oltre che per il lavoro tecnicamente e professionalmente molto qualificato che viene attuato

nei gruppi di studio per l'apprendimento dell'italiano come L2 e come lingua dello studio.

Non è retorica, stile che non mi appartiene, se dico che questo rapporto dialettico con il Centro Gandhi e, successivamente con tutto il gruppo che ha partecipato alla sperimentazione del quaderno, è stato per me il supporto fondamentale che ha sostenuto e indirizzato la mia esperienza di docente appena arrivata in una scuola con oltre il 40% di alunni stranieri in classe.

L'insicurezza iniziale, quella mia, si è convertita passo dopo passo in riflessione, confronto, ricerca, sperimentazione, consapevolezza, soddisfazione e certezza che la prassi dei piccoli passi e dei piccoli successi può diventare una gigantesca apertura per una scuola veramente inclusiva e motivante per l'apprendimento di tutti i suoi alunni.

LA NUOVA SPERIMENTAZIONE NELLE SCUOLE SUPERIORI

di Grazia Bellini

1. Il gruppo di lavoro e le attese dei docenti

La sperimentazione del quaderno dell'integrazione è iniziata nell'anno scolastico 2007-2008: per alcuni mesi è stato analizzato, studiato, condiviso e sperimentato questo strumento di osservazione da un piccolo gruppo di 7 insegnanti della scuola superiore che ha poi scelto di realizzare una sperimentazione più completa nell'anno scolastico successivo, 2008-2009. A questi si sono aggiunti 3 insegnanti già dall'inizio e altri 3 nel secondo quadrimestre. Un passaparola fra docenti che non ha seguito le vie delle comunicazioni ufficiali, ma è nato piuttosto da comuni preoccupazioni e sollecitudini. Anche da un desiderio di condivisione a cui si prospettavano nuovi ambiti di osservazione: non più e non solo la valutazione degli apprendimenti come unico punto di attenzione, ma anche il contesto, la scuola, la storia, le relazioni in classe e fuori, la percezione di sé e degli altri come elementi da osservare, certamente in quanto possono essere elementi che facilitano od ostacolano il successo scolastico ma non solo per questo. Anche per capire i meccanismi, i percorsi e le percezioni che determinano lo star bene o il vivere con difficoltà la scuola, la nuova lingua, la città. Hanno partecipato alla sperimentazione 13 docenti, di tre tipologie di scuole secondarie di secondo grado, 1 Istituto Professionale (con 3 diversi indirizzi presenti), 4 Istituti Tecnici (3 indirizzi diversi), 1 Liceo Linguistico. Un campione dunque rappresentativo di diverse scelte e attese scolastiche, significativo non tanto per il numero dei docenti e dei quaderni quanto per la riflessione approfondita che il gruppo piccolo ha consentito e per la diversità delle situazioni presenti.

La sperimentazione dell'anno precedente, benché piuttosto breve, la presenza di alcuni (7) docenti che già avevano provato ad usare il quaderno, sono stati fattori che hanno permesso di iniziare il lavoro di quest'anno sulla base di alcuni elementi non secondari di condivisione: la scelta degli ambiti di osservazione e la loro articolazione rispetto ai soli esiti scolastici, la necessità di una valutazione competente dei livelli linguistici in italiano dei ragazzi stranieri secondo le griglie del Quadro Comune Europeo, l'importanza di un'osservazione diacronica e legata ad una lettura relativa anche all'intera classe per quanto riguarda l'articolarsi delle relazioni in classe e fuori. Ci sono infatti dati, relativamente a quest'ultimo punto, che dipingono una situazione relazionale e delle scelte extrascolastiche dei giovani in generale all'interno delle quali ha senso leggere le omogeneità e le particolarità dei ragazzi stranieri.

La presenza poi di docenti che per la prima volta usavano il quaderno ha richiesto una rilettura degli elementi costitutivi di questo strumento, che è stata ugualmente preziosa per ridefinire ed esplicitare ambiti, metodi e finalità della sperimentazione.

L'attesa era di avere uno strumento per capire. Capire di più e meglio che cosa, nella scuola, nella storia scolastica personale, nelle scelte didattiche, nelle relazioni con adulti e compagni, nella percezione di sé nel contesto nuovo, che cosa costituisse un aiuto, una facilitazione, oppure un ostacolo, una sofferenza nel percorso di integrazione scolastica e non solo. Perché c'era, fra questi docenti, l'idea che nei percorsi dei ragazzi ci fossero elementi ignorati o sottovalutati che richiedevano invece attenzione e dialogo. Così come c'era la consapevolezza che un percorso di integrazione non è un processo spontaneo né perciò affidabile allo scorrere del tempo, ma richiede una mediazione, in questo caso della scuola e dei docenti, fatta di elementi strutturali, didattici, pedagogici che rappresentano una precisa responsabilità del mondo adulto verso questi ragazzi.

Questa attesa, questa idea, è stata soddisfatta, nel percorso dell'anno; ha trovato strumenti preziosi da usare e, come vedremo poi, ha avuto anche esiti inaspettati.

L'attesa era anche un maggiore coinvolgimento dei consigli di classe, per un verso, e dei colleghi docenti, per un altro, non tanto nell'uso del quaderno quanto nell'assumerne i risultati. Questo ampliamento di partecipazione non si è verificato: ci sono stati limiti di varia origine nella diffusione e nella pubblicizzazione, per esempio, ma un elemento riportato dai docenti è soprattutto la difficoltà di elaborare o sostenere un progetto comune, di sentirsi, anche all'interno del consiglio di classe, un'équipe di lavoro. Questa è stata la lettura di molti docenti che lamentavano o comunque identificavano in questa forma di solitudine la fatica e la fragilità delle iniziative particolari come questa del quaderno. E tuttavia loro c'erano, a testimonianza di una tenacia professionale che è stata il filo conduttore del lavoro di tutto l'anno.

Il programma prevedeva tre incontri, a novembre, a gennaio, a marzo, dopo una iniziale presentazione del quaderno e delle modalità di lavoro. A questi è stato poi necessario aggiungere, perché richiesto, un quarto incontro comune fra i diversi ordini di scuola non solo per confrontarsi sui risultati ma soprattutto per identificare e progettare linee di continuità nel passaggio da un ordine all'altro.

La scansione degli incontri prevedeva anche la possibilità di un'osservazione diacronica, per leggere i cambiamenti e le staticità, ma in realtà è stata realizzata solo in pochi casi, perché il turbine degli adempimenti di fine anno non ha lasciato tempo disponibile per questo.

Il taglio degli incontri è stato di coordinamento e scambio dell'esperienza in corso: le difficoltà nella compilazione di alcune parti (i dati anagrafici, i sollecitatori), quali di queste poteva essere significativo replicare nell'ultima parte dell'anno, la rilevazione delle competenze di lingua (chi la rileva, con quali strumenti, quali legami con la didattica e con la valutazione), come proporre la scrittura creativa e il linguaggio metaforico (il problema è legato

alla tipologia testuale poco familiare o alla difficoltà di raccontarsi?), il problema della lingua nell'ultimo questionario che è stato poi tradotto nelle lingue richieste: cinese, albanese, arabo.

2. I quaderni raccolti: Sono stati compilati 13 quaderni, 7 da docenti che già lo avevano sperimentato, 6 da docenti che lo usavano per la prima volta. Sono stati osservati 13 ragazzi: 8 femmine, 5 maschi. Le nazionalità presenti: 4 Perù, 2 Russia, 2 Romania, 2 Cina, 1 Albania, 1 Kosovo, 1 Moldavia.

Tab. 1. Notizie sulla scuola

Presenza ragazzi stranieri	Risorse interne realmente funzionanti	Risorse esterne	Valutazione complessiva dell'impegno della scuola
Alta 4 Media 6 Bassa 3	Laboratori linguistici 10 Commissione accoglienza 9 Referente intercultura 8 Scaffale multiculturale 2 Protocollo accoglienza 6	Facilitatore 4 Mediatore 3 Animatore Interculturale 1	Buono 6 Scarso 3 Scarso verso le famiglie 3 In progress 3 Concreto ma insufficiente 1

La percezione dei docenti sulla presenza dei ragazzi stranieri tiene conto più della realtà della scuola che non quella della propria classe e corrisponde alle percentuali di presenza nelle diverse tipologie di scuole che vanno dal 14% dei Licei al 13% degli istituti Tecnici, al 63% negli Istituti Professionali.

Sono attivate poche risorse esterne, diverse invece risorse interne, dichiarate effettivamente funzionanti; tuttavia la valutazione complessiva dell'impegno della scuola non è giudicato realmente efficace. Soprattutto è scarsa la cura del rapporto con le famiglie e una concreta apertura complessiva al confronto e alla multiculturalità.

Tab. 2. Notizie sull'alunno

Ritardo scolastico	Nell'a.s. prec. l'alunno ha frequentato
Si 7 No 5	Scuola all'estero 5 Scuola in Italia 6 Stessa scuola 2

È un ritardo innescato già al momento dell'iscrizione, a cui poi si aggiungono le eventuali bocciature. In un quaderno questo dato non è rilevabile perché mancano l'anno di nascita e i dati sulla scolarità precedente.

Nella stessa sezione del quaderno, la scheda notizie sull'alunno, si chiedeva anche come l'alunno fosse arrivato in Italia: insieme con la famiglia, per ricongiungimento familiare, o in altro modo. 2 ragazzi sono venuti con la famiglia, 1 per ricongiungimento familiare. Negli altri 10 casi questo dato non è stato rilevato. Emergerà poi nei colloqui con gli insegnanti ma solo nei casi in cui questa parte della storia personale genera sofferenza: una ragazza che si sposta dal suo paese per raggiungere i genitori (è nominata soprattutto la mamma); per i loro problemi, probabilmente di lavoro, vivrà invece con gli zii fuori Firenze riuscendo a vedere la mamma solo poche ore la domenica. Questa delusione aggrava la fatica dell'impatto con la nuova lingua, la nuova scuola e aumenta la voglia di rinunciare, con ricadute naturalmente sui risultati scolastici, gli apprendimenti e le relazioni in classe e fuori. Anche negli altri casi resta comunque il dubbio che questo elemento, piccolo, non sia in realtà trascurabile nella osservazione e nella ricostruzione dei percorsi.

Tab. 3. Inserimento scolastico

Risultati scolastici in alcune materie	Competenza linguistica in L2
Sufficienti 6 Buoni 7	A1-A2 4 B1 6 B2 1 C1 1

Importante la differenziazione dei risultati e la possibilità che questi siano in alcune materie positivi. Questo permette ai ragazzi di ottenere rinforzi alla motivazione e di individuare meglio sia i propri punti deboli che i traguardi. Può darsi poi, come testimoniato dai risultati e dai ragazzi stessi, che queste luci non bastino a garantire la promozione. In questi casi è fondamentale la mediazione degli adulti, il racconto dei motivi e del quadro di valutazione complessivo, perché non succeda che anche questi risultati parziali e positivi si perdano in un indistinto campo fallimentare.

Rispetto alla competenza di lingua sono emersi due ordini di problemi, comunque collegati: la competenza di chi rileva i livelli, con la necessità di riferirsi al QCER e gli strumenti adeguati per la rilevazione. Mancando uno o due di questi elementi o, in ogni caso, mancando questa competenza è difficile una valutazione su questo piano che non sia approssimativa e forse facilmente assorbita e confusa con la valutazione degli apprendimenti disciplinari.

Inoltre la rilevazione di questo dato ha messo in evidenza la discrasia e la contraddittorietà fra il livello di competenza di lingua verificato e le attese di prestazioni e risultati scolastici da parte degli insegnanti. I livelli rilevati autorizzerebbero infatti, secondo il QCER, l'attesa di abilità relative alla lingua per comunicare nella grande maggioranza dei casi, rimandando a livelli (e interventi) successivi la padronanza della lingua per lo studio, sia sul piano della comprensione dei testi che su quello della produzione.

Tab. 4. Relazioni in classe e nella città

Quanti amici hai nella classe?	Vedi i tuoi compagni anche fuori dalla scuola?	Quanti amici hai fuori dalla scuola?
Più di 4 ...8 3-42 Nessuno....2	Frequentemente 2 Raramente 3 Mai 6	Nessuno 1 Molti 4 Pochi 6

Molti amici in classe ma non si vedono mai fuori dalla scuola, solo 4 ragazzi dichiarano di avere molti amici fuori dalla scuola. I dati sono confermati anche dalle risposte dei ragazzi italofofoni, nei casi in cui il

questionario è stato proposto all'intera classe. Può dipendere anche da una gestione più autonoma da parte dei ragazzi del loro tempo libero; può essere che si debba tener conto del fatto che le scuole superiori non hanno quelle caratteristiche di territorialità che hanno invece le fasce precedenti. Non vorremmo qui azzardare risposte frettolose. Certo nella varietà delle risposte successive sui luoghi di aggregazione, nel numero limitato di amici fuori dalla scuola emerge che la gran parte delle relazioni si svolgono, o sono percepite dinamiche e reali, all'interno della scuola. C'è quindi un campo di attenzioni pedagogiche di cui tener conto anche nelle scelte didattiche per quanto riguarda non solo i ragazzi stranieri ma il clima generale della classe.

Tab. 5. Rapporto con la lingua e la cultura di origine

L'alunno racconta di sé, fa riferimento al paese di origine?	L'alunno fa riferimento o usa la propria lingua di origine?
Spontaneamente 1	Anche spontaneamente 2
Sollecitato 7	Se richiesto 4
Mai 3	No 5
Altro 1	Si 1

Ci siamo concentrati sui bisogni linguistici dei ragazzi, perché emergevano con più forza, ora vediamo che la loro storia e le loro lingue sono "ospiti" nelle nostre scuole. È uno degli elementi dai quali il gruppo dei docenti si è lasciato interpellare, è una delle piste di lavoro possibili per il prossimo anno.

Tab. 6. Motivazione

Atteggiamento verso la scuola	Atteggiamento verso l'apprendimento	Atteggiamento verso gli adulti	Presenza dei genitori a scuola
Arriva sereno 7 Da incoraggiare 2 Att. passivo 3	È motivato 8 Da sollecitare 5	Ha fiducia 8 Si rivolge a volte 4 non si rivolge mai 1	Mai 9 Saltuariamente 2 Assiduamente 1

Ci saremmo forse aspettati segni di difficoltà su questi punti. Invece continua una fiducia e un'attesa positiva verso la scuola, gli apprendimenti, gli insegnanti, che è stata percepita come una grande responsabilità: malgrado le fatiche, gli inciampi, le storie personali difficili, i ritardi, gli esiti scolastici insoddisfacenti, la scuola nel suo complesso rappresenta un investimento e una speranza. Malgrado i genitori non siano presenti a scuola (ma ciò non vuol dire che non se ne occupino a casa e nella relazione con i figli), c'è un rapporto anche diretto fra i ragazzi e la scuola che porta queste grandi potenzialità di partenza.

Tab. 7. Gli imprevisti

Eventi di blocco	Eventi di sblocco
Nessuno 1 6	Nessuno 1 3

È stata una domanda difficile per i docenti perché richiedeva un punto di osservazione extradisciplinare finora poco considerato, una capacità di osservare dinamiche ed eventi al di fuori di quello che i docenti hanno programmato e messo in atto consapevolmente e che tuttavia accade ed ha influenza sui processi di apprendimento ma non solo. È stata una domanda difficile forse anche per quella difficoltà, già segnalata, a gestire un progetto comune e una responsabilità collettiva che porta di conseguenza anche alla difficoltà di una valutazione che sappia tener conto di molti e diversi elementi.

Come già detto, su questo punto ci sono stati 6 quaderni compilati, 6 non compilati e un ragazzo che si rifiuta di rispondere. Nel gruppo, dopo le prime difficoltà riscontrate nei ragazzi nel capire la richiesta, è emersa l'ipotesi che queste difficoltà nascessero da una scarsa dimestichezza generale con questo tipo di "scrittura creativa" (così è stata definita). È stata sottolineata anche, di conseguenza, la scarsa attendibilità di queste risposte in quanto dovevano essere molto mediate dagli insegnanti con spiegazioni, esempi, che finivano per diventare, al di là delle intenzioni, suggerimenti.

Eppure alcuni hanno accettato questo modo di dirsi. Riportiamo alcuni testi prodotti dai ragazzi, testi importanti per come preziosamente ci dicono di diversi atteggiamenti e prospettive rispetto a questo nuovo paese ma soprattutto al diventare grandi.

1. (Liceo G. Pascoli)

- Io sono per un quarto: *una fata in busca della felicità degli altri*
- Per metà: *la linea ecuatoriale che farà scaldare con il amore a tutti*
- Per tre quarti: *un piccolo pesciolino in busca del acqua pura che adora la vita dei miei amici*
- E tutta intera: *l'aria così fareve respirare alla gente amore e pace*

2. (Liceo G. Pascoli)

- “Da piccola: *il fiore mi rappresenta perché io sono stata cresciuta con tanta carezza e amore.amavo tutto ciò che mi circondava e per me non esisteva un altro luogo più bello del mio paese....vivo in Italia da quasi due anni... e mi piace starci... A scuola non vado così bene però sto dando il mio massimo e spero di farcela anche se è durissima*
- Da grande: *dopo essermi diplomata voglio tornare in Albania perché... è il posto che amo di più*

Il fiume mi rappresenta da grande perché la vita è lunga e per viverla bisogna costruirla.

3. (ITC A. Volta)

- *All'inizio quando ero piccola sono timida, il mio primo giorno di scuola a elementari avevo paura di non trovare dei gentili, simpatici e buoni amiche... poi sono venuta in italia. Avevo paura di non è facile a trovare dei amici italiani. Ora a scuola superioi ho paura di non essere promossa. Però ho impegnato molto avevo rimediato molte materie. Però avevo paura losteso, forse avevo paura anche di affrontare la mia crescita o il mio futuro.*

Ora sono cambiata molto su tutte le cose... perché al inizio pensavo soltanto di trovare dei amici ma ora peso le cose più importante: la mia passione, il mio futuro, cosa volevo, ecc.

Tab. 8. Questionario aperto - inserimento scolastico

Come ti trovi	Materie più difficili	Materie in cui riesci meglio	Se hai difficoltà chi ti aiuta	Risultati scolastici	Risultati scolastici nel paese di origine
Bene 10	Italiano 2 Storia 6 Mat. Scient. 6 Tutte 1	Italiano 4 Matematica 1	Nessuno 3 Compagni 2 Prof 3	Suff. 2 Insuff. 3 Inf.alle attese 1 Peggiori 1 Non so 1	Buoni/ ottimi 8 Insuff. 1 Scarsi 1

Il questionario aperto conferma i dati rilevati dai docenti nelle parti precedenti: 10 ragazzi dichiarano di trovarsi bene a scuola, alcune materie sono più difficili di altre, ma alcuni risultati sono positivi. Tuttavia c'è il timore di non farcela e nel gruppo una maggiore attenzione è stata data al confronto con i risultati nel paese di origine. Per 8 ragazzi erano fra buono e ottimo, ciò può contribuire a spiegare l'investimento sulla scuola anche oltre la fascia dell'obbligo, ma nello stesso tempo è una spia di cui tener conto per evitare che la temporaneità di risultati negativi a motivo della lingua diventi un elemento di demotivazione se non accompagnato, se non mediato, soprattutto se non interrotto da alcuni esiti positivi in alcune materie.

Tab. 9. Questionario aperto – rappresentazione dell'italiano

Parole difficili	Parole italiane che ti piacciono
Interrogazione, scolastico, scherzare soquadro, contravvezione, adattamento, suppone, adulto Alcuni parole toscane strage, avidità, egualitarismo, prosternazione, sofisti Decodificazione, presupporre, alfabetizzazione, procedimento, rapidità Diatriba, allegoria	guardare, studiare, dimenticare, uscire, prendere garba, cantare, giocare coraggio, insieme, ottimismo, desiderio e conoscere Amici, famiglia, gentile, dolce, simpatica ciao, allora, bene, spada, piacere giocare - motorino - dormire - guidare - uscire

Grimaldello, nagraath, inglese	Incantevole, rondine, forza, evoluzione casa libro Ciao, colori, cibo, panino, musica Schiaffi, ma mi lasci
--------------------------------	--

Per la metà dei ragazzi l'italiano è una lingua bella e sono stati i professori ad aiutarli ad impararlo, di nuovo quindi la scuola è il canale attraverso cui passa questo elemento di integrazione. Diversa invece la scelta delle parole difficili e di quelle che piacciono. Le prime sono in gran parte parole astratte, alcune di bassa frequenza, altre "toscano". Le parole che piacciono invece hanno a che fare con le relazioni, con la vita quotidiana e sono in gran parte verbi. Piacciono per ciò che significano, perché piace, o piacerebbe, viverle.

3. Oltre il Quaderno: i diari

Per offrire una possibilità di espressione non guidata, nemmeno nei tempi oltre che nei contenuti, per chiedere impressioni e percezioni diverse in ambiti più ampi e meno definiti, è stato chiesto ai ragazzi di tenere un diario, se volevano, nella propria lingua, se preferivano. Qualcuno ha chiesto perché (S.) a che servivano. La motivazione dell'insegnante è stata che questi appunti nella forma del diario potevano servire ai docenti per capire come si sentivano i ragazzi stranieri nell'impatto con la scuola italiana, "le cose brutte e le cose belle" che incontravano; queste note dunque potevano servire anche per altri ragazzi che sarebbero venuti dopo di loro. S. allora ha accettato, ha voluto scrivere in italiano "*perché queste cose le vivo in italiano*". Ha fatto poi un po' fatica a consegnare il diario, naturalmente avrebbe potuto non farlo, togliere pagine, fare richieste; ha fatto solo questa: che la sua professoressa non lo leggesse. Così è stato. Il diario è stato consegnato, la sua professoressa ad oggi non l'ha letto.

Il diario di S. ha molto spazio per la famiglia, la mamma soprattutto, la gioia di poter tornare a vivere insieme. Riporta le notizie sulla scuola, le paure, le ansie, la fatica, i compagni ("*spero di essere un giorno una di loro*") un riferimento forte agli affetti, agli amici, agli innamoramenti e a

tutto ciò che a 17 anni determina l'essere felici o disperati. C'è molto anche "*Madame L.*" (con il francese che "*è una lingua così dolce*") la professoressa che non deve leggere, e non ha letto, questo diario. Una sola pagina è scritta in spagnolo, in un giorno in cui la fatica della situazione porta la voglia di rinunciare, di non aver lasciato il Perù, ma anche questa poi si conclude con la forza di rilanciare che sempre S. ha avuto.

Tre diari più brevi, di I., S., e V., parlano delle prime settimane di scuola e riportano soprattutto la fatica rispetto alla vita scolastica: la velocità delle spiegazioni, le parole non capite "*lunghe e difficili*", il rimanere indietro e l'ansia di rimettersi in pari, "*tutto è difficile*". Sono una ragazza marocchina, una cinese e un ragazzo filippino. Scrivono separatamente ma tutti e tre ripetono "*non ho capito, è difficile, non ho capito*", poi la prima aggiunge "*come tutte le volte*" per dire di una fatica che in qualche momento per il suo ripetersi sembra definire uno stato e non più una temporaneità. Concluderà l'anno poi, a differenza del ragazzo filippino che poi ad aprile si ritira: "*non riesco a seguire, non so perché, sono distratto, penso altre cose perché non capisco, mi sento nervoso, non ho capito, non ho capito, come di solito non ho capito, mi sono addormentato*". Ha rinunciato? Forse no: quest'anno si è iscritto di nuovo. È stato un anno difficile ma ora c'è un nuovo progetto. Con la ragazza cinese il rapporto è andato avanti anche dopo la scuola, per un canale tenuto aperto dall'insegnante, attraverso brevi mail, fino al viaggio di lei in Cina, nell'estate, che ancora non si sa se sia un ritorno definitivo.

Il quarto diario è stato scritto durante il mese di maggio 2009 da 5 ragazze cinesi che scrivono nella loro lingua e in parte in italiano, soprattutto P.F.. Qui le difficoltà scolastiche sono intrecciate con il tema dell'amicizia, con i suoi umori altalenanti, con la voglia per alcune di tornare in Cina, con la preoccupazione di riuscire a fare i compiti per le vacanze. Qualcuna di loro, come P.F., scrive più spesso e più a lungo, qualcuna scrive meno. Questa modalità di scrittura collettiva, che mette

in comunicazione anche le ragazze fra loro oltre che con il non-definito lettore del diario, porta umori e sensibilità varie, difficili da leggere secondo linee di uniformità. Forse la linea più forte è in una frase di P.F. che rende conto di un legame prezioso: *“tra noi 5 nessuno deve bocciare, dobbiamo rimanere insieme, si può?”*

Il quinto diario è di T. scritto in rumeno, per quasi tutto l'anno, da novembre a fine maggio. L'inizio è pieno di attese, poi arriva la nostalgia, lo scoraggiamento *“qualsiasi cosa faccio non va bene, non so più cosa fare”*. L'impegno è tanto, la fatica anche, i risultati non si vedono; intanto in Romania ci sono feste di cui qui non si sa nulla. *“interrogata in fisica, avevo studiato, ma quando mi sono vista davanti a tutti mi sono persa”*. A marzo arrivano le prime sufficienze, ma il 1° aprile *“nessuno mi ha fatto scherzi”*. In qualche momento le relazioni con i compagni sembrano ferme, poi però migliorano *“e questo mi rende felice”*. Il percorso dunque non è lineare, né sul piano scolastico né su quello delle relazioni, e di conseguenza anche per gli stati d'animo, ma qualche momento è particolarmente doloroso, come quando T. ha sentito a scuola *“...una cosa che mi ha dato tanto fastidio. Ha detto che i rumeni sono tutti ubriachi (di tutti gli stranieri che sono in classe solo di rumeni doveva parlare)”*. Alcune interrogazioni vanno meglio ma T. sente il suo impegno e le sue difficoltà non abbastanza riconosciute al di là dei risultati, *“avevo fatto con amore”*. Poi la mamma viene chiamata e si annuncia la bocciatura. È come se il cammino che pure c'è stato non contasse nulla, *“qualsiasi cosa faccio non va bene”*. Poi l'ultima pagina: *oggi ho parlato con la prof di mate. Mi sono sentita meglio. Ha detto che devo essere forte, qualsiasi cosa succede”*. Oggi T. non frequenta più la scuola.

Sarebbe forse facile e persino un po' banale una lettura di questi diari che distribuisse giudizi, collocandosi perciò, a motivo della propria severità, in una zona piena di virtù pedagogiche e didattiche, priva di incertezze e di errori. Li abbiamo letti, invece, nel gruppo, in modo diverso: come una generosità da parte dei docenti che hanno consegnato

i materiali senza prima averli letti perché non erano ancora stati tradotti, volendo metterli comunque a disposizione, così come con generosità e fiducia erano stati consegnati dai ragazzi. Li abbiamo anche letti come un aiuto per ognuno di noi, per cercare di non ripetere gli stessi errori, per diventare meno inconsapevoli di atteggiamenti e discorsi che possono causare dolore, e per porci insieme in una condizione di ascolto. E abbiamo non solo sentito, ma ascoltato e compreso, cose preziose e inaspettate. E scoperto una strada. È apparso infatti importante il parlare, l'ascoltare, raccogliere ciò che viene scritto anche in forme diverse e meno formali delle sole prove scolastiche. Non solo dunque, nei docenti, la preoccupazione e l'attenzione agli strumenti didattici con cui più efficacemente proporre contenuti disciplinari ai ragazzi, ma la cura della relazione, il valore e il peso di realtà di ciò che è percepito, per esempio nel rapporto tra sforzi e risultati, la solitudine dei ragazzi; l'importanza di spiegare le valutazioni, le decisioni. *“Oggi ho parlato con la prof di mate. Mi sono sentita meglio”*. Non è poco, in un percorso difficile. Può darsi poi che non basti, ma spezza il cerchio della solitudine e del non saper che fare.

Certamente sono tutti elementi già presenti a chi si occupa di scuola ma l'uso del quaderno li ha rimessi in primo piano.

- 4. Oltre il Quaderno:** Il pregio maggiore del quaderno alla fine è stato proprio questa capacità di andare oltre se stesso. Oltre la ricostruzione e analisi del contesto e tutti i campi di osservazione che il quaderno proponeva, c'è stata una messa a fuoco della complessità del cammino di integrazione, degli elementi che possono facilitarlo od ostacolarlo, che è andata oltre lo strumento stesso. Le preziosità sono state le occasioni di dialogo individuale con i ragazzi, uno spazio privato prima inesplorato. I ragazzi si sono sentiti guardati, visti, curati. La presentazione del quaderno, la spiegazione dei motivi di questa osservazione ha avuto per loro questo significato. Per gli insegnanti il quaderno è stato un elemento

catalizzatore di attenzioni anche su piani prima non considerati. In questa ottica è stata importante anche la rilettura di uno schema organizzativo della scuola, delle possibili e necessarie flessibilità.

Sono stati evidenziati alcuni nodi problematici che rendono difficile e meno efficace questo tipo di lavoro dei docenti, non solo rispetto all'uso del quaderno ma anche nel generale impegno per favorire l'inserimento scolastico dei ragazzi stranieri. Come già ricordato, lo scarso o nullo coinvolgimento del consiglio di classe (come responsabilità collettiva) e del collegio (come conoscenza e avallo di massima) tende a relegare non solo l'impegno ma anche ogni intervento e decisione ad un livello individuale di alcuni insegnanti singoli che può anche essere smentito soprattutto in occasione di alcune scadenze, in particolare in sede di valutazione: si perde la dimensione del piano di studi individualizzato e si torna alla richiesta di prestazioni standard; ciò dipende certo da una scarsa conoscenza della normativa utilizzabile ma anche, come dichiarato dai docenti, da una scarsa azione di responsabilità collettiva del consiglio di classe. Sarebbe importante invece impegnare i consigli di classe nella definizione di strategie e percorsi condivisi, anche se poi solo alcuni docenti li seguiranno operativamente. Così anche coinvolgere più docenti della scuola nell'accoglienza dei ragazzi stranieri, non solo il referente, che altrimenti rimane del tutto isolato, con una delega che nessuno verifica né utilizza, alla fine inefficace. Lavorare sull'accoglienza, dunque, sui vari aspetti di questa, individuando responsabilità, ruoli, strumenti, ecc. Forse prevedere la redazione di un protocollo di accoglienza condiviso, che potrebbe essere lo strumento in grado di dare omogeneità e forza alle molte risorse interne già attivate nelle scuole, ma che non riescono a trovare corrispondenti parametri di efficacia, secondo il giudizio dei docenti stessi.

Rispetto al tema dell'accoglienza sono da curare maggiormente i rapporti con le famiglie, sia sul piano della loro partecipazione alla vita scolastica, ai colloqui, agli incontri, ecc. (ciò che prevede una

disponibilità agile di mediatori linguistico-culturali), sia sul piano di una reale apertura della scuola alla multiculturalità, attraverso incontri con i genitori per conoscere meglio le diverse culture ed arrivare a costruire percorsi interculturali. Ad ora il rapporto con le famiglie sembra ancora non abbastanza curato, così come la conoscenza dei diversi sistemi scolastici e le diverse aspettative rispetto alla scuola.

C'è poi una scarsità di risorse (docenti facilitatori, mediatori) utilizzabili dalle scuole nei tempi adeguati: all'inizio anno per i neo arrivati, per i corsi di L2 in orario scolastico nella seconda parte. Nella scuola superiore gli arrivi sono in larghissima parte noti all'epoca delle preiscrizioni, a differenza degli ordini precedenti in cui invece sono distribuiti durante tutto l'anno, con punte a primavera; le scuole superiori perciò sarebbero in grado di indicare già all'inizio dell'anno il proprio fabbisogno in termini di docenti facilitatori, corsi per neo arrivati, corsi per la lingua dello studio.

L'ultimo punto riguarda la scarsa efficacia dei percorsi di orientamento precedenti: si iscrivono ragazzi in base a presunti livelli di difficoltà delle scuole superiori, o a criteri logistici, o casuali; manca la conoscenza delle scuole superiori e dei loro indirizzi, manca una consapevolezza delle proprie capacità, preferenze e scelte. Questo provoca nel primo anno una grande quantità di insuccessi scolastici, la necessità di un ri-orientamento, e il rischio di dispersione scolastica, soprattutto negli Istituti Professionali.

È stato un buon lavoro, questo sul quaderno, nei commenti degli insegnanti che lo hanno sperimentato in questo anno scolastico, un lavoro che ha permesso scoperte importanti, di realtà e di relazioni; un lavoro che è stato accompagnato da un confronto costante anche se diluito nel corso dell'anno. A questi due elementi i docenti chiedono di dare continuità e sviluppo: l'osservazione dei cammini di integrazione attraverso il quaderno che sarebbe interessante ripetere ed ampliare, e la rete ed il coordinamento fra insegnanti che potrebbe accompagnare il lavoro e riprendere le molte proposte che il gruppo ha avanzato.

Una scuola che si interroga

di Laura Marcheselli, Liceo linguistico G. Pascoli

Ho partecipato a due edizioni di “un passo dopo l’altro”, occupandomi di 3 ragazze, 2 per un anno scolastico, Y. e I. e una per due anni, Iv., tutte e tre di lingua spagnola, provenienti rispettivamente da Cuba, Colombia e Perù.

Y. e I. hanno cambiato scuola o comunque sono uscite dal mio orizzonte, perché bocciate in prima liceo. Erano più grandi dei loro compagni, 17 e 16 anni con atteggiamento opposto: Y. era solare e voleva stare in Italia, dove era venuta per ricongiungersi alla mamma che viveva già qui con un nuovo compagno; I. era triste e depressa e voleva tornare in Colombia. La scuola non le ha aiutate. Di queste ragazze solo una, Iv., ha “resistito” all’onda d’urto dell’impatto con la nostra scuola, che è molto dura e non molto accogliente, nonostante la buona volontà di alcuni docenti. Per il resto, le pratiche virtuose di inserimento, accoglienza e accompagnamento si sono infrante al momento dello scrutinio finale. E così, Y. e I. sono uscite dal nostro orizzonte visivo, senza grandi turbamenti del corpo insegnante, direi. Iv., arrivata nel febbraio 2008, ha frequentato da uditrice la prima liceo nel secondo quadrimestre, poi si è riscritta nell’a.s. 2008/09 e adesso frequenta da noi la seconda. Ha un anno più dei suoi compagni e in Perù i suoi coetanei sono già diplomati. L’anno scorso, questo fatto l’aveva messa in crisi, perché mi diceva che al suo paese avrebbe già festeggiato la fine del liceo (in quella che si può considerare una specie di ballo delle debuttanti), mentre invece qui aveva davanti a sé un percorso lunghissimo di altri

quattro anni almeno... I primi mesi che era qui, sembrava felice, era un po' incosciente, rideva spesso, a volte a sproposito. L'anno scorso ha avuto una crisi iniziale piuttosto forte: anche la postura era cambiata, teneva le braccia conserte e stava ripiegata sul petto con sguardo assente e bocca triste.

“Un passo dopo l'altro” ha aiutato me, lei e il consiglio di classe a fare chiarezza su certi comportamenti poco accoglienti di alcuni alunni e professori, e a riprendere un filo che si stava spezzando.

La mia scuola, dove vengono curati molti aspetti e organizzate attività per l'accoglienza dei ragazzi stranieri, continua tuttavia ad essere poco sensibile alle tematiche legate all'intercultura e i nostri ragazzi stranieri sono ad alto rischio di rigetto.

“Un passo dopo l'altro” è/stato uno strumento prezioso che per me, personalmente, ha significato una riflessione sul mio modo di lavorare, sulle dinamiche della classe, sul rapporto adulti-adolescenti.

Non ho capito se l'esperienza continuerà; dai segnali che mi arrivano propenderei per il no. Mi sembra un gran peccato, ma forse ci sarà un'evoluzione riguardante altri progetti. Me lo auguro e vi ringrazio per il percorso fatto insieme.

Cinque riflessioni per proseguire

di Fiorella Menna, I.T.I.S. Meucci

Le riflessioni e le valutazioni dei docenti sono utili per calibrare meglio lo strumento, mentre essi ne definiscono uno specifico uso individuale adattandolo anche alle caratteristiche della classe.

1. Lo scorso anno, il quaderno ha coinvolto un solo studente di recente immigrazione della classe 1C: si tratta di un limite oggettivo, che spero di superare quest'anno. Penso infatti che sia possibile e utile allargare l'esperienza a cinque studenti di prima con le seguenti caratteristiche: 2 studenti neoarrivati; uno studente nato in Italia; uno studente arrivato da pochi anni; uno studente che abbia fatto solo le medie inferiori in Italia (in questo ambito sarebbe auspicabile considerare anche una differenza di genere).

2. Competenza linguistica in L2: è stata rilevata dalla prof.ssa Pedol (facilitatrice esterna alla scuola, *ndr*) e trovo che questa sia la strada giusta in quanto ciò assicura l'affidabilità dell'operazione. Problema: non è ancora certo che quest'anno ci siano i fondi per coprire le spese relative all'espletamento di questa procedura, quindi o la Provincia se ne fa carico o dobbiamo pensare a un modo per utilizzare test validati e possibilmente omogenei.

3. Rapporto con la cultura di origine: una volta chiarito che lo studente straniero non è sempre consapevole della sua cultura d'origine almeno quanto non lo è lo stesso studente italiano della propria, si unisce a questo anche il problema che alcuni non vogliono palesare le proprie origini in quanto se ne vergognano. Ecco la necessità di affrontare percorsi interculturali all'interno del curriculum delle varie discipline, perché certe proposte acquistino dignità agli occhi di tutti senza dover fare particolari sottolineature. Ritengo sempre più urgente smontare pregiudizi e trasformare lo studio in ricerca di informazioni corrette.

4. Ho trovato particolarmente difficile la sezione sugli imprevisti, ma forse si tratta di affinare l'osservazione fin dall'inizio: se ci si pone il problema solo al momento della compilazione del questionario, può risultare davvero arduo notare ciò che non abbiamo riconosciuto in corso d'opera. Altra difficoltà (da parte dello studente): sollecitatore D ("Io sono..."). Sicuramente risulta importante inserire questo sollecitatore all'interno di una specifica attività sull'autobiografia o sulla metafora, ma penso che gli adolescenti, quando devono aprire finestre sul proprio mondo interiore, mettano in atto una vera strategia ostruzionistica, che va dal "non sono capace di rispondere" a battute provocatorie, per giungere a vere e proprie bugie tanto per fare contento l'insegnante.

5. Estremamente utile ho trovato il questionario di autovalutazione (presentato da G. Bellini in uno dei seminari di approfondimento) proposto alla fine dell'anno a cinque allievi di prima, tra cui quello a cui avevo somministrato due volte il quaderno, e a uno di seconda ma neo arrivato. L'analisi delle risposte, nonostante il campione limitato, ha messo in luce punti di forza (sentirsi accolti, l'importanza dell'insegnante come riferimento relazionale e culturale, ecc.) e punti di criticità (studio delle materie scientifiche, saper esprimere la propria opinione, essere stato oggetto di atteggiamenti razzisti, ecc.). Ho avuto anche il plauso di altri colleghi che hanno trovato estremamente interessante questo strumento. Mi

domando se non sia il caso di somministrare un questionario simile all'inizio dell'anno, per sondare le aspettative e studiare alla fine se si sono realizzate o sono andate deluse.

Le storie dei ragazzi tra forza e fragilità

di Manuela Belardini, I.T.C. Alessandro Volta

All’inizio non c’era che una sola lingua. Gli oggetti, le cose, i sentimenti, i colori i sogni, le lettere, i libri, i giornali erano quella lingua. Non avrei mai immaginato che potesse esistere un’altra lingua, che un altro essere umano potesse pronunciare parole che non sarei riuscita a capire.

A Kristof, 2005

“La scuola è un’infinita raccolta di storie” – si legge in un recente lavoro dello scrittore (e insegnante) Marco Lodoli – “un’antologia vivente di narrazioni che si aggiornano di continuo” (Lodoli, 2009). Storie “che chiedono attenzione”, che non possono essere ignorate. Tra queste, negli ultimi anni si sono moltiplicate quelle narrate, in lingue diverse, dai tanti minori venuti da lontano: ragazze e ragazzi di più o meno recente immigrazione i cui profili biografici ci invitano a riflettere, ancora una volta di più, su quanto difficile e complesso rimanga il percorso verso l’integrazione.

Eppure, sebbene insegnare in contesti scolastici caratterizzati da pluralità linguistica, culturale e religiosa, significhi, quotidianamente, confrontarsi con queste storie, talvolta sembriamo non essere sufficientemente preparati all’ascolto. Dovremmo imparare ad osservare con attenzione nuova quanto emerge dai racconti dei bambini e degli adolescenti stranieri ma soprattutto trasformare le nostre riflessioni in interventi didattici che tengano realmente conto dei loro bisogni e delle loro motivazioni. Ed è proprio cercando di

imparare a muovermi in questa direzione che nel corso dell'anno scolastico 2008/2009 ho accettato di partecipare alla sperimentazione del "Quaderno dell'integrazione". Stimolata anche dal fatto che i periodici incontri organizzati nell'ambito del progetto "Un passo dopo l'altro" – entro il quale è stata elaborata la versione fiorentina del "Quaderno" – permettevano a tutti gli insegnanti, come me coinvolti in questa esperienza formativa, di condividere ogni tappa del lavoro con le coordinatrici dell'iniziativa e con le facilitatrici linguistiche dei Centri di alfabetizzazione.

Di fatto, ho iniziato ad utilizzare il "Quaderno" appena un anno fa, quando presso l'Istituto di Istruzione Superiore Alessandro Volta di Bagno a Ripoli dove insegnavo Italiano e Storia, mi è stato chiesto di organizzare un corso di italiano L2 per alcuni studenti del primo anno: cinque in tutto. Considerata anche l'esiguità del numero di ore programmate per il Laboratorio di italiano lingua seconda (due ore settimanali), è stato proprio per provare a seguire la qualità dei risultati scolastici di questi studenti che ho deciso di aprire per la prima volta il "Quaderno" ed iniziare a farne uso. Inizialmente, per timore di essere troppo invadente, ho somministrato loro solo alcuni sollecitatori, facendo – tra l'altro – un uso parziale del questionario (ma utilizzando tutti gli indicatori relativi ai piani dell'apprendimento, alle interazioni e all'identità personale). Riscontrando poi la piena collaborazione dei ragazzi, evidentemente ben disposti all'interno di un gruppo così ristretto a parlare di se stessi, li ho invitati (in due diverse occasioni) ad annotare liberamente in un diario, le paure, le difficoltà, i successi, la distrazione, la noia, insomma, tutto ciò che vivevano durante le lezioni curriculari, anche in relazione ai rapporti instaurati con compagni e professori. E devo ammettere, che sono pagine veramente intense quelle che gli studenti hanno restituito, forse le più incisive tra tutte quelle che hanno generosamente prodotto. Ho cercato infatti di farne partecipi anche i colleghi del consiglio di classe, nella consapevolezza che il percorso verso l'integrazione debba coinvolgere tutti i docenti, ognuno dei

quali è chiamato ad assumere il ruolo di “facilitatore” di apprendimento per il proprio ambito disciplinare.

Senza filtri i ragazzi hanno messo a nudo le loro fragilità; hanno parlato della fatica e delle difficoltà che vivono in classe, da studenti stranieri; ogni giorno alle prese con una lingua che la scrittrice migrante Agota Kristof in una sua breve autobiografia definisce “nemica”, perché può arrivare persino ad “uccidere la lingua materna”, perché costringe alla solitudine e porta a vivere da “analfabeti” (Kristof, 2005); ma al contempo dai loro scritti sono emersi anche aspetti forti del loro carattere, quelli che portano a reagire per superare gli ostacoli e a lottare contro le asperità: la determinazione, la forza di volontà e l’ambizione. Come nel caso del diario di S.L. una ragazza cinese di 16 anni, giunta in Italia con i suoi genitori nel 2003, la quale ha descritto la battaglia che ha condotto per superare la timidezza che le impediva di interagire con coetanei e docenti, condizionando anche il processo di apprendimento dell’italiano lingua veicolare di studio. Sono rimasta subito colpita dalla serietà e dalla tenacia dimostrate nel voler portare avanti il percorso scolastico intrapreso. Per questo, dovendo scegliere uno degli studenti per sperimentare il quaderno in ogni sua parte, riportando on-line le risposte del questionario, ho pensato subito a lei. E in effetti, considerato il suo livello di partenza, la rilevazione effettuata alla fine del secondo quadrimestre, rispetto a quella del primo, ha messo in luce un deciso miglioramento in quasi tutte le discipline, pur rimanendo insufficienti Scienze e Inglese, materie che avrebbe dovuto saldare a settembre. Dico avrebbe dovuto perché finita la scuola, nel corso del mese di giugno, S.L. ha continuato a scrivermi alcune e-mail raccontandomi di come trascorrevano le sue giornate estive, anche in compagnia della ragazza marocchina conosciuta nell’ambito del corso di alfabetizzazione (“*oggi I... è venuta a casa mia [...] abbiamo divertito molto: siamo andati al giardino e poi [...] abbiamo giocato con li computer*”). In effetti, notizie di questo tipo mi sono giunte per circa venti giorni fino all’annuncio di una sua imminente partenza per la Cina (“*ciao profesoressa stò bene [...] vado a*

trovare i miei nonni parto il 17 luglio tornerò il 18 agosto”). Ma S.L. a settembre non si è presentata a sostenere gli esami delle materie nelle quali aveva riportato il debito; e questo perché non ha fatto ritorno dal suo paese d'origine. Non sappiamo il perché i genitori abbiano organizzato la sua partenza. Ma un tale epilogo ci costringe necessariamente a riflettere su un altro dei punti deboli delle relazioni interculturali nella scuola: ovvero la partecipazione dei genitori stranieri all'educazione scolastica dei propri figli. Stabilire relazioni con le famiglie degli alunni stranieri, facilitarne le modalità d'incontro e di dialogo ricorrendo anche a mediatori culturali qualificati, potrebbe in effetti essere un fattore decisamente utile sia per condividere progetti educativi, sia per limitare l'alto tasso di insuccessi scolastici dei figli degli immigrati.

DUE ANNI DI SPERIMENTAZIONE DEL QUADERNO DELL'INTEGRAZIONE: INSERIMENTO, RISULTATI SCOLASTICI, PROGETTI FUTURI DEGLI ALUNNI "OSSERVATI"

di Lorenzo Luatti

1. I docenti e le scuole coinvolte

Due anni di osservazione accompagnata e condivisa con il quaderno dell'integrazione nelle scuole fiorentine: un tempo sufficientemente ampio che consente di arricchire e, eventualmente, rivedere i risultati emersi e le analisi svolte in precedenza.

Partiamo innanzitutto da alcuni dati offerti dai protagonisti del percorso, i docenti "osservatori" e i bambini e i ragazzi "osservati".

Nel biennio considerato (aa.ss. 2007/08 e 2008/09) hanno partecipato al percorso formativo di ricerca-azione 168 docenti: 144 insegnanti di classe di 43 istituti scolastici diversi e 24 facilitatori linguistici dei Centri di alfabetizzazione del Comune di Firenze.

L'osservazione – e dunque la compilazione del quaderno – è stata portata avanti in forma individuale da 46 insegnanti di classe; mettendo a confronto gli sguardi e i punti di vista, in coppia – due insegnanti di classe, un insegnante e un facilitatore –, in trenta casi; a gruppi di tre o di quattro, in dieci e in due casi, rispettivamente. Complessivamente, dunque, si sono formate 88 "unità di osservazione", che hanno lavorato su uno, due o più alunni stranieri neo-arrivati, compilando un quaderno per ciascun allievo osservato.

L'osservazione condivisa è stata una prassi seguita soprattutto dalle insegnanti di primaria e secondaria di 1° grado – anche grazie alla collaborazione dei facilitatori dei Centri di alfabetizzazione –, mentre per

gran parte delle insegnanti delle superiori si è trattato di un percorso “individuale”. Non sono mai mancati, per tutti, momenti comuni di scambio e condivisione con gli altri colleghi e con i tutor.

Merita ricordare che, in realtà, nel biennio considerato il numero degli alunni coinvolti nell’attività di osservazione, sia italiani che stranieri, è stato nettamente superiore agli 88, almeno per le parti del quaderno che richiedono di estendere l’osservazione al gruppo classe (vedi i vari sollecitatori).

Gli 88 quaderni compilati (54 nell’a.s. 2007/08 e 34 nell’a.s. 2008/09) si distribuiscono in numero pressoché identico tra i vari livelli di istruzione: 29 quaderni per le primarie, 29 per le secondarie di I grado e 30 per le superiori. Per quest’ultime, la sperimentazione ha coinvolto soprattutto i docenti degli Istituti Tecnici, e in misura nettamente minore i Professionali e i Licei.

Le tabelle 1, 2 e 3, offrono un riepilogo complessivo degli insegnanti e delle scuole coinvolte, dei quaderni compilati e degli “abbinamenti” seguiti per l’osservazione tra docenti di classe e tra questi e i facilitatori nel biennio considerato.

Tab. 1. Insegnanti, scuole, quaderni (2007-2009)

Liv. Istruzione	Insegnanti	Istituti scolastici	Quaderni
Primaria	57	16	29
Sec. I grado	51	18	29
Sec. II grado	36	9	30
Totale	144	43	88

Tab. 2. “Unità” di osservazione (2007-2009)

Liv. Istruz.	Individuali	Coppie	Triplette	Quaterne	Totale
Primaria	9	14	4	2	29
Sec. I grado	13	10	6	-	29
Sec. II grado	24	6	-	-	30
Totale	46	30	10	2	88

Tab. 3. Tipologia scuole secondarie di II grado e “unità di osservazione” (2007-2009)

Scuole Sec. di II grado	Individuali	Coppie	Totale
Istituto Professionale	7	2	9
Istituto Tecnico	11	4	15
Liceo Linguistico	6	-	6
Totale	24	6	30

2. Gli alunni e le alunne osservate L'attività di osservazione nei due anni è stata condotta prevalentemente su 88 bambini/e e ragazzi/e stranieri/e appartenenti a 20 nazionalità differenti, provenienti da quasi tutti i continenti. Cinesi e peruviani, sono particolarmente rappresentati, ma anche rumeni e poi filippini, marocchini e kosovari sono le cittadinanze più ricorrenti tra gli allievi osservati (sono poi anche quelle più presenti nelle classi dei docenti coinvolti). Indiana, russa, brasiliana, ecuadoregna, moldava, ucraina, eritrea, cubana, cilena... completano l'ampio panorama delle nazionalità degli alunni seguiti col quaderno. La scelta è ricaduta soprattutto sugli allievi maschi (il 61,4%): ciò è vero per la scuola primaria, mentre un maggiore equilibrio tra alunni e alunne si riscontra nella secondaria di I grado e un equilibrio perfetto nella superiore.

Tab. 4. Principali nazionalità degli allievi “osservati” per ordine di scolarità (2007-2009)

Nazionalità	Primaria	Sec. I grado	Sec. II grado	Totale
Cinese	5	8	6	19
Peruviana	8	5	6	19
Romana	4	4	6	14
Filippina	3	3	1	7
Marocchina	-	3	1	4
Kosovara	1	1	2	4
Indiana	1	-	1	2
Russa	-	-	2	2
<i>Altre</i>	7	5	5	17
Totale	29	29	30	88

Tab. 5. Alunni e alunne “osservate” per ordine di scolarità (2007-2009)

Livello di Istruz.	Maschi		Femmine		Totale	
	V.A.	%	V.A.	%	V.A.	%
Primaria	23	79,3	6	20,7	29	100,0
Sec. I grado	16	55,2	13	44,8	29	100,0
Sec. II grado	15	50,0	15	50,0	30	100,0
Totale	54	61,4	34	38,6	88	100,0

Gli allievi osservati sono per lo più giunti in Italia negli ultimi due anni: oltre i tre quinti degli alunni sono NAI (neo-arrivati in Italia, secondo la più recente terminologia ministeriale). Si tratta, dunque, di ragazzi e ragazze che avevano già iniziato un percorso scolastico nel paese di origine, in alcuni casi quasi concluso, e che si sono trovati qui a doverlo interrompere per ricominciare in una realtà profondamente diversa. Per molti di loro è stato possibile risalire alle modalità di arrivo:

- per ricongiungimento familiare (34%);
- direttamente con la famiglia o al seguito di un genitore (32%);
- per adozione (2%).

Per un terzo degli alunni osservati, invece, non è stato possibile recuperare l'informazione: si tratta di una mancanza “grave” considerando che, nel caso dei minori nati all'estero e poi arrivati in Italia, è importante conoscere e porre attenzione alle modalità attraverso cui viene attuata la riunificazione tra genitori e figli.

È evidente che i percorsi, le condizioni di vita, le risorse e le problematiche sono differenti per i minori emigrati con un genitore, o che si ricongiungono alla famiglia o a un genitore nel paese di accoglienza (mentre poche sono le famiglie immigrate che arrivano già formate nelle società riceventi). La famiglia ricongiunta è ben diversa da quella lasciata in patria anni prima, e non solo perché i figli nel frattempo sono cresciuti, ed è pure diversa da quella vagheggiata nel tempo della separazione forzata, o rivista durante i brevi ritorni in patria per le vacanze. Nel frattempo è cambiato il migrante, è cambiato il coniuge rimasto in patria, sono cresciuti i figli, sono cambiati gli

equilibri e i rapporti all'interno e all'esterno dell'unità familiare. Tornare a vivere insieme, in una realtà sociale profondamente diversa da quella in cui la famiglia si era formata, in cui è carente (o manca del tutto) il sostegno della rete parentale, in cui l'inserimento scolastico e sociale degli eventuali figli è un cammino delicato e preoccupante, costituisce una nuova fonte di stress che mette alla prova la saldezza della coppia e della famiglia nel suo complesso. Assume pertanto rilievo, anche e soprattutto per la scuola, conoscere le modalità e le dinamiche con cui l'alunno è arrivato in Italia.

L'assenza di tali informazioni è spesso dovuta – come spiegano le stesse insegnanti – alla difficoltà di ricostruire la biografia migratoria di alcuni bambini e ragazzi, quando questi dati non sono stati registrati al momento del primo ingresso dell'alunno (ad es., un'informazione che si perde nel passaggio dalle medie alle superiori); occorrerebbe pertanto chiedere direttamente ai ragazzi, ma alcuni docenti hanno dichiarato di sentirsi in difficoltà a porre certe domande. Forse tale comprensibile disagio potrebbe essere superato se, invece di domande dirette, si potesse costruire un contesto significativo e motivante in cui inserire delle attività didattiche finalizzate a ricostruire frammenti di vita dei ragazzi.

Tab. 6. Anno/modalità di arrivo in Italia (i dati 2006-2009 vanno letti su 2 anni scolastici)

Arrivo in Italia	Ricongiungimento familiare	Con famiglia/genitore	Adozione	Non risponde	Totale
Prima del 2000	1	1	-	-	2
2000-2005	1	9	-	5	15
2006-2009	26	17	2	23	68
Non indica	-	3	-	-	3
Totale	28	30	2	28	88

Rispetto alla situazione di inserimento scolastico, si conferma il sensibile ritardo degli alunni stranieri. I due terzi degli alunni osservati è difatti in ritardo: il 43% di un anno scolastico e il 20% di due o più anni. Solo un terzo è in pari con l'età anagrafica. Il divario rispetto al curriculum regolare

aumenta con il progredire del livello scolastico. Se si considera che gran parte dei bambini e ragazzi osservati sono NAI, risulta evidente che il ritardo discenda da una sorta di “bocciatura iniziale”: l’alunno neo-arrivato è inserito in una classe inferiore, anche di due anni rispetto alla sua età. Questo spiega, in gran parte, perché la metà degli alunni stranieri nelle primarie è in ritardo di un anno. Per le superiori – dove metà degli studenti è in ritardo di due o più anni –, al ritardo iniziale possono sommarsi ripetenze e bocciature; da qui l’accumulo di ulteriore ritardo, che può incidere nella frequenza regolare e nel successivo abbandono.

La grande maggioranza degli allievi osservati (l’84%) ha seguito regolarmente l’anno scolastico; piuttosto rari i casi di frequenza con “alcune” o con “molte” assenze, concentrati soprattutto nelle scuole secondarie (e tra gli alunni peruviani, che, come abbiamo visto, sono il gruppo nazionale più “seguito” nel lavoro di osservazione col quaderno).

Tab. 7. Ritardo scolastico per ordine di scolarità (2007-2009)

Livello istruz.	In pari		Un anno indietro		Due o più anni indietro		Non risponde		Totale	
	V.A.	%	V.A.	%	V.A.	%	V.A.	%	V.A.	%
Primaria	12	41,4	15	51,7	2	6,9	-	-	29	100,0
Sec. I grado	9	31,0	15	51,7	5	17,2	-	-	29	100,0
Sec. II grado	10	33,3	8	26,7	11	36,7	1	3,3	30	100,0
Totale	31	35,2	38	43,2	18	20,5	1	1,1	88	100,0

Tab. 8. Frequenza regolare o con assenze (2007-2009)

Livello istruzione	Regolarmente	Alcune assenze	Molte assenze	Non risponde	Totale
Primaria	25	-	2	2	29
Sec. I grado	24	1	4	-	29
Sec. II grado	25	2	3	-	30
Totale	74	3	9	2	88

Un'ultima osservazione riguarda le risposte dei docenti alla domanda sulla conoscenza di altre lingue dell'allievo "osservato" (oltre alla L1): molti "no", diversi "sì", spesso accompagnato dall'indicazione della conoscenza (scolastica) delle lingue inglese e/o francese, della lingua spagnola, e da quella russa. L'impressione è che su questo punto, tranne alcune eccezioni, i docenti abbiamo incontrato delle difficoltà nell'approfondire la richiesta.

3. I risultati scolastici e i progetti futuri Consideriamo adesso le informazioni e le osservazioni raccolte col quaderno sull'orientamento, i risultati scolastici e i progetti futuri degli alunni, in particolare quelli che frequentano le superiori. La parte del quaderno che ha consentito di acquisire tali informazioni è il questionario/sollecitatore riportato nell'ultima pagina (Sezioni 1. *Inserimento scolastico* e 3. *Progetti per il futuro*). Qui si chiedeva all'alunno – attraverso la mediazione del/i docente/i – di indicare chi gli avesse consigliato quella scuola, quali fossero i risultati scolastici oggi e quali erano nel paese di origine, come si trova a scuola, quali le materie più difficili, quali i progetti futuri (studio, lavoro...).

Occorre premettere che sono molti i quaderni che non offrono indicazioni al riguardo: spesso questa parte è stata lasciata in bianco o risulta incompleta. Ciò è vero soprattutto per i docenti delle primarie, i quali hanno espresso difficoltà a proporla al bambino osservato o, dopo un tentativo iniziale, hanno deciso di non proseguire nelle domande perchè produceva disagio nell'alunno. Alcune domande sono state considerate "ostiche", per difficoltà di comprensione e per imbarazzo provocato nel minore.

In effetti, gran parte degli "item" presenti nella Sezione 3 del sollecitatore è stata pensata guardando soprattutto agli studenti più grandi. A questi e alle scuole superiori, dunque, sono riferite buona parte delle informazioni raccolte e commentate di seguito.

L'orientamento scolastico. Rispetto all'orientamento il quaderno presenta una duplice domanda: nella prima parte (1.2. *Scheda notizie*

sull'alunno) l'insegnante delle superiori è chiamato ad indagare direttamente, con una domanda a risposta chiusa, chi ha orientato il ragazzo/la ragazza verso la scuola che sta frequentando; mentre la prima domanda del questionario/sollecitatore sopra ricordato, chiede direttamente all'alunno, con modalità aperta, di rispondere sul medesimo tema.

Le informazioni raccolte dagli insegnanti attraverso la risposta chiusa evidenziano che in nessun caso la scuola media o una figura docente ha orientato il ragazzo; è invece il ruolo "orientatrice" della famiglia (di un genitore, di un fratello/sorella, di un parente) ad emergere con forza per quasi la metà dei ragazzi osservati; spesso viene anche sottolineato il ruolo esercitato da un amico/amica, o si afferma che nessuno ha orientato, ma si è trattato di una scelta consapevole dell'alunno stesso.

Più ricco e plurale il ventaglio di risposte che i ragazzi offrono alla domanda contenuta nel questionario aperto: si conferma il ruolo prevalente di un familiare (la mamma, la sorella, lo zio, la cugina...) e degli amici; emerge, seppur, timidamente, l'orientamento della scuola media ("la prof. di italiano", "il prof. di matematica", "i proff..."), la scelta individuale e molte altre ancora (il "centro giovani", l'"opuscolo informativo", oppure semplicemente perché la scuola è la "più vicina a casa").

Le relazioni con i compagni. I bambini e i ragazzi delle primarie e delle medie – nei pochi casi in cui è stata raccolta la loro opinione (vedi quanto osservato sopra) – affermano di trovarsi "bene/molto bene" a scuola, mentre tra i ragazzi delle superiori vi sono molti che si trovano "bene" e molti altri che dicono di trovarsi "abbastanza bene" o "così così". Il momento iniziale dell'inserimento è stato difficile per molti, come evidenziano quei ragazzi/ragazze che tengono a precisare: "adesso bene, ma all'inizio no".

Rispetto alle dinamiche relazionali nella classe, l'opinione espressa dagli insegnanti (in una domanda contenuta nella prima parte del quaderno) è forse meno "ottimistica": i rapporti tra gli alunni sono ritenuti in genere buoni e molto buoni ("fra gli alunni c'è rispetto, collaborazione, disponibilità ad aiutare...", "relazioni positive che proseguono anche

nell'extrascuola...”, “clima positivo e amichevole... pochi i casi di litigio e sempre legati a uno/due bambini, gli stessi...”); ma almeno per un terzo delle classi “osservate” – soprattutto le prime classi superiori – le relazioni fra i pari diventano “difficili”, si riscontrano elementi di divisione e tensione (“a volte il clima nella classe non è molto sereno e ci sono situazioni di scontro”, “classe divisa in gruppi...”, “classe eterogenea per la presenza di gruppi non ancora integrati”, sono alcune delle espressioni utilizzate).

Tab. 9. Come ti trovi a scuola con i compagni? Le relazioni con i pari (2007-2009)

Livello istruz.	Male	Abbast. bene	Bene/molto bene	Non risponde	Totale
Primaria	-	1	9	19	29
Sec. I grado	1	3	11	14	29
Sec. II grado	1	8	16	5	30
Totale	2	12	36	38	88

I risultati scolastici. Davvero molto ampia e diversificata la gamma di risposte contenute nei quaderni alle domande “quali sono le materie più difficili?” e “...in quali riesci meglio?”. Ogni alunno ha una sua risposta e un suo personale elenco di materie (c'è anche chi risponde “tutte” o “quasi tutte”). Semplificando, possiamo individuare alcune corrispondenze: ad esempio, l'area linguistica – italiano soprattutto, ma anche il francese e l'inglese – è spesso indicata come la più “ostica”, dove l'alunno è consapevole di avere difficoltà. Storia, geografia, scienza sono per i più altrettante materie “problematiche” (“perché ci sono più vocaboli”, spiega una allieva). Per le superiori il blocco delle materie scientifiche è richiamato con frequenza. I bambini e i ragazzi stranieri sentono di riuscire meglio nelle materie dell'area artistica (disegno, musica, arte...) e delle scienze motorie. Molti tuttavia tengono a sottolineare anche l'italiano, la matematica, la geografia, le attività di laboratorio per le superiori.

Per affrontare le difficoltà legate all'impegno scolastico gli allievi stranieri hanno individuato alcune figure di riferimento: il prof./gli insegnanti raccolgono la maggioranza delle adesioni in ogni livello di istruzione (oltre

il 41%); seguono il compagno/i compagni di classe (16%), gli amici e i familiari (entrambi al 10%), nonché altre figure come il mediatore linguistico-culturale, il facilitatore, “la signora del doposcuola” (e “le ripetizioni a casa”). Pochi coloro che rispondono “nessuno”.

Tab. 10. Figure di supporto allo studio (totale risposte utili: 48)

Livello istruz.	Insegnante	Familiare	Compagno/a	Amico/a	Altro	Nessuno	Totale
Primaria	6	2	1	-	-	1	10
Sec. I grado	6	2	3	2	2	-	15
Sec. II grado	8	1	4	3	2	5	23
Totale	20	5	8	5	4	6	48

Due domande sollecitavano l’allievo ad esprimersi sui propri risultati scolastici, oggi in Italia e, in passato, nel paese di origine. In tal modo si è cercato di far emergere l’“immagine” e la percezione che lo stesso ha del proprio andamento scolastico. Occorre dire che almeno un terzo degli alunni che si è cimentato con il sollecitatore non ha risposto ad entrambe o ad una delle due domande (la prima in particolare): dice di “non sapere”, o risponde con “un sorriso”, come annota una maestra che ha rivolto la domanda in forma orale; casi questi che evidenziano spesso un disagio dell’alunno a “raccontarsi”.

Non è qui possibile svolgere un’analisi accurata delle risposte, perché richiederebbe di considerare e approfondire molti altri fattori individuali. Limitandosi a segnalare le frequenze delle risposte fornite, si evince che i propri risultati scolastici sono considerati “sufficienti” per circa la metà degli alunni, buoni/molto buoni da un terzo e insufficienti per un quarto (molti di questi ci tengono a precisare che è così “perché non capisco l’italiano”). Significativo comunque che 49 allievi non rispondano o dicano di non sapere.

Se poi distinguiamo in base all'ordine di scolarità, tralasciando la scuola primaria dove si registrano pochissime risposte, vediamo che:

- le risposte degli *alunni delle medie* si raccolgono quasi interamente nelle due opzioni più basse: 5 studenti su 10 ritengono di avere risultati "sufficienti", di andare "così così" o "abbastanza bene"; 4 di avere dei risultati "non buoni"; e solo uno di andare "bene/molto bene";
- le risposte degli *alunni delle superiori* si distribuiscono più uniformemente tra i tre livelli previsti: circa 3 ragazzi su 10 dicono di andare "male"; altri 3 di avere risultati "sufficienti" e 4 studenti su 10 di averne "buoni"/"molto buoni".

Nel rapporto con i risultati scolastici conseguiti dall'alunno nel paese di origine, l'andamento scolastico odierno viene giudicato peggiorativo e penalizzante: nel paese di origine era "meglio di qui", "molto meglio di ora", sono espressioni che troviamo con una certa frequenza; c'è poi chi con orgoglio dichiara di essere stato nel proprio paese "il primo della classe". Anche in questo caso, tuttavia, molti sono gli allievi che non rispondono (45, per la precisione). Leggendo le risposte sui risultati scolastici, di oggi e di ieri, si ricava l'impressione che coloro che oggi ritengono di avere risultati "non buoni", nel paese di origine presentavano egualmente risultati "non soddisfacenti"; ma coloro che dicono di andare "così così" o raggiungono la sufficienza nella scuola italiana dichiarano di aver avuto risultati scolastici "più che sufficienti" o "buoni" nel paese di origine, e così via con questo andamento "al rialzo" rispetto al qui e ora.

Tab. 11. Risultati scolastici in Italia. Cosa pensano gli alunni (su 39 risposte utili)

Livello istruzione	Non buoni		Sufficienti		Buoni/ molto buoni		Totale	
	V.A.	%	V.A.	%	V.A.	%	V.A.	%
Primaria	-	-	2	28,6	5	71,4	7	100,0
Sec. I grado	3	25,0	5	41,7	4	33,3	12	100,0
Sec. II gr.	8	40,0	10	50,0	2	10,0	20	100,0
Totale	11	28,2	17	43,6	11	28,2	39	100,0

Tab. 12. Risultati scolastici nel paese di origine. Cosa dicono gli alunni (su 43 risposte utili)

Livello Istruzione	Non buoni		Sufficienti		Buoni/ molto buoni/ottimi		Totale	
	V.A.	%	V.A.	%	V.A.	%	V.A.	%
Primaria	-	-	3	33,3	6	66,7	9	100,0
Sec. I grado	1	9,1	3	27,3	7	63,6	11	100,0
Sec. II grado	-	-	3	13,0	20	87,0	23	100,0
Totale	1	2,4	9	20,9	33	76,7	43	100,0

I progetti futuri. Significative le risposte dei ragazzi e delle ragazze delle superiori alle domande “vuoi fare l’Università?” e “quale facoltà?”: hanno risposto sì quasi 8 ragazzi su 10, gli altri dicono di no o di non sapere ancora cosa faranno. Tra coloro che intendono proseguire gli studi vi è chi ha già le idee chiare sulla facoltà da seguire: informatica è quella più gettonata, poi c’è chi vuol fare lingue, chi la scuola di moda, medicina, giurisprudenza, una facoltà artistica... Fare l’università “sarebbe il mio sogno, ma una facoltà dove si studia italiano e cinese”, precisa una studentessa cinese.

Alla domanda “Che lavoro ti piacerebbe fare?” i ragazzi hanno offerto un catalogo di professioni molto ampio. Fare l’informatico e la stilista sono i lavori che registrano più di una preferenza, il primo prescelto dai ragazzi e il secondo dalle ragazze; poi troviamo carrozziere, elettricista, medico, infermiera, maestra, veterinaria, fumettista, architetto, ingegnere informatico...

Tali risposte ritornano anche nella domanda successiva, più ampia della precedente, che cercava di indagare sui “progetti futuri”. E dunque, i ragazzi e le ragazze straniere vorrebbero: lavorare (“lavorare, se possibile, nei fumetti”, “come infermiera”, “stage alberghiero”, “in una compagnia aerea”...), ma anche studiare. Vorrebbero: “avere una famiglia mia e rimanere in Italia”, o, al contrario, “tornare in Cina”, in Romania, in Perù, in Russia. Chi vuole viaggiare (“viaggiare e conoscere Parigi”) e chi dice “ne ho tanti di progetti...” ma non ne cita neppure uno, o chi sconsolato dice: “ancora non lo so..”, o più pragmaticamente desidera “intanto finire la

scuola in Italia”. Tra i loro progetti e le attese dei genitori a volte si apre un varco, benché – occorre precisare – quest’ultime sono qui mediate dalla lettura dei figli. In generale, genitori e figli sembrano avere le idee molto chiare; rari i “non so”, i “non lo so ancora”. Soprattutto i primi – come tutti i genitori – esprimono grandi attese per il futuro dei figli, ma anche grande concretezza e una “impazienza” nel vedere un ritorno sull’investimento educativo: così vogliono “che mi laurei e non perda tempo” (ragazza eritrea); “che faccia l’università e diventi dottoressa” (ragazza filippina); “che io sia qualcuno” (ragazzo peruviano); “che impari le lingue e mi faccia una professione” (ragazza cubana); “finire le superiori” (ragazza cinese) e “finire bene la scuola, essere felice” (ragazza rumena); “che finisca la scuola poi... ci penso io”, scrive deciso uno studente peruviano.

C’è chi vorrebbe studiare, ma i genitori per lui vogliono “lavoro subito” (ragazzo cinese); chi vorrebbe tornare al paese di origine, ma i familiari preferirebbero che si facesse un lavoro qui in Italia o finisse gli studi (ragazzo romeno e ragazza cinese); chi esprime uno slancio altruista vuole “partire per l’Africa, per curare i bambini”, ma i genitori la vedono altrove, in Italia la madre, nel paese di origine il padre (ragazza russa); chi vorrebbe lavorare e i familiari vedono il suo futuro da carrozziere (ragazzo kosovaro), e così via.

In definitiva, i progetti, le aspettative, i sogni di questi ragazzi e di queste ragazze non sono poi così diversi da quelli dei loro coetanei italiani. Viaggiare, studiare, lavorare, ma anche mettere su famiglia e tornare nel paese di origine, sono le espressioni più ricorrenti. Il ritorno è un desiderio presente soprattutto in coloro che sono arrivati da pochissimo tempo: il ricordo del viaggio migratorio è ancora molto fresco e le difficoltà dell’inserimento scolastico non sono ancora del tutto superate. Negli altri casi i ragazzi e le ragazze evidenziano con forza di voler costruire il loro futuro in Italia, si vedono e si pensano qui. E non sentono il bisogno di esplicitarlo direttamente, tanto appare loro cosa acquisita e del tutto “normale”. Saremo capaci di ascoltarli?

Tab. 13. Progetti per il futuro. Le risposte degli studenti

Nazionalità e M/F	Vuoi fare l'Università? Quale facoltà?	Quale lavoro vorresti fare?	Quali sono i tuoi progetti per il futuro?	Che progetti hanno i tuoi genitori per il tuo futuro?
Cinese (F)	sì	maestra	vorrei studiare	lavoro subito
Romena (M)	sì, informatica	informatico	non lo so ancora	non lo so
Peruviana (M)	sì	informatico	non risponde	non lo so
Indiana (M)	sì, informatica	informatico	ne ho tanti di progetti	ne hanno tantissimi di progetti per il mio futuro
Kosovara (M)	no, lavoro	carrozziere	lavorare	carrozziere
Ecuadoregna (F)	sì, medicina	veterinaria	avere una famiglia mia e rimanere in Italia	studiare e non andare a fare assistenza come mia mamma
Cubana (F)	sì, lingue	professoressa di francese	viaggiare, conoscere Parigi	che impari le lingue e mi faccia una professionalità
Filippina (F)	sì	infermiera	infermiera	condividono la mia scelta (infermiera)
Serbia (F)	no, lavoro	non lo so	stage alberghiero	non lo so
Cinese (F)	sì, scuola di moda	stilista	tornare in Cina	finire le superiori
Peruviana (M)	sì, ambito artistico	fumettista	lavorare, se possibile, nei fumetti	finire la scuola e poi... ci penso io
Romena (M)	no, lavoro	elettricista	tornare in Romania	lavorare in Italia
Cinese (F)	sì, scuola di moda	stilista	viaggiare	concordano con i miei progetti
Cinese (M)	sì, lingue, dove si studia italiano e cinese	maestra	vorrei studiare	lavoro subito
Kosovara (M)	non lo so	meccanico	non risponde	meccanico
Russa (M)	non lo so	elettricista	lavorare in Russia	non lo so
Russa (F)	sì, medicina	medico	partire per l'Africa come dottoressa per aiutare i bambini	mia madre vuole rimanere in Italia, mio padre ritornare in Russia
Peruviana (F)	sì, turismo	hostess	lavorare in una compagnia aerea o in un albergo di proprietà in Perù	non lo so
Cinese (F)	sì	stilista		non lo so
Romena (M)	non lo so	informatico	continuare la scuola per diventare ingegnere informatico	rimanere in Italia
Peruviana (M)	no, lavoro	fotografo	andarmene a casa a lavorare	nessuno
Albanese (F)	sì, medicina o giurisprudenza	avvocato o dottoressa	sposarmi e avere dei figli	non risponde
Romena (F)	sì, scienza della formazione	maestra	finire la scuola in Italia	finire bene la scuola, essere felice
Cinese (F)	no, lavoro	modellista	fare la modellista	che io faccia la modellista

APPROFONDIMENTI E PROSPETTIVE

CON PAROLE MIE: L'INTEGRAZIONE RACCONTATA DAI PROTAGONISTI

di Graziella Favaro

“Mi fa molto piacere che la prof. L. mi faccia fare questo diario, è così che io posso esprimermi liberamente” (S.)

“Mi dispiace non avere scritto tanto, ma ero impegnata nello studio e solo a volte trovavo tempo libero, ma insomma quest'anno sono stata benissimo e ringrazio la mia insegnante di francese di avermi fatto fare questo lavoro” (S.)

“Oggi è l'ultimo giorno che scrivo questo diario. Oggi ho parlato con la prof. di mate. Ha detto che devo essere forte, qualsiasi cosa succeda...(T.)

Questi erano pensieri e fatti durante quasi un anno di scuola” (T.)

- 1. Perché un diario dell'inserimento** Durante l'anno scolastico 2008/2009, un gruppo consistente di insegnanti ha utilizzato per la seconda volta, dopo la fase sperimentale dell'anno precedente, nell'ambito del percorso formativo “Un passo dopo l'altro”, il quaderno dell'integrazione per osservare in maniera approfondita le dinamiche e i cammini di inserimento degli alunni stranieri (gli esiti e le riflessioni su questo percorso sono contenuti nei capitoli precedenti). Accanto alla compilazione del quaderno da parte degli insegnanti e degli operatori, è stato proposto ai ragazzi e alle ragazze di recente immigrazione

di tenere un diario nella loro lingua materna (o in italiano, per chi lo volesse fare) sui primi tempi della loro esperienza scolastica in Italia.

La proposta rivolta agli allievi stranieri neoarrivati di raccontare essi stessi l'integrazione dall'interno, attraverso lo strumento aperto del diario si rifaceva ad un'esperienza precedente condotta a Milano ed era sostenuta da alcune motivazioni. L'esperienza era quella realizzata a Milano nell'ambito del progetto "Non uno di meno", per l'integrazione degli studenti stranieri nella scuola superiore, che vede attualmente coinvolte circa 80 scuole di Milano e provincia. Ai ragazzi coinvolti nelle diverse azioni di supporto all'inserimento era stato chiesto di scrivere – a partire da alcuni sollecitatori autobiografici – le loro impressioni sulla nuova scuola, gli eventi significativi della prima fase di inserimento, l'approccio alla seconda lingua, i pensieri e le emozioni che avevano attraversato durante i primi tempi in Italia. Dai loro racconti è uscito un affresco che presenta "dall'interno" la fase cruciale dell'accoglienza e che è raccolto nel testo "In lingua madre" (disponibile sul sito del Centro COME: www.centrocome.it).

Ecco un breve frammento tratto dal diario di Ye, che scrive in cinese:

"Il tempo passa così veloce, sono in Italia già da tre mesi..."

Lezione di matematica: ho imparato le formule e i numeri; anche se non ho capito nulla di quello che ci ha detto il professore, posso dire soddisfatta: sì, lo so fare!

Lezione di inglese: A,B,C,D...dal momento che ho già avuto qualche lezione di inglese in Cina, sono riuscita a seguire i primi quattro capitoli senza grandi difficoltà.

Lezione di francese. Con l'aiuto dell'assistente, ho imparato qualche semplice saluto.

La lezione più difficile è stata sicuramente quella di italiano. Sembrava qualcosa come scienza, tutto da imparare a memoria senza capire...

Possibile che non ci siano scorciatoie per imparare l'italiano? Ero così ansiosa di imparare subito la mia nuova lingua. E mi chiedo tra me:

perché non riesco a migliorare? Veramente non ci sono strade più veloci per apprendere l'italiano??

Quanto sento i miei compagni parlare in italiano fluentemente, quando vado al supermercato e non riesco a spicciare una parola, quando la mamma ha dei problemi di comprensione e non riesco ad aiutarla, mi viene proprio da piangere. Allora mia mamma, per consolarmi, mi dice che abbiamo gli occhi davanti e in alto per guardare più lontano e per vedere più in là...”.

Perché chiedere ai ragazzi neoinserti di tenere un diario?

L'esperienza milanese e quella condotta quest'anno a Firenze si rifanno ad alcune considerazioni e a ragioni che ripropongo qui in maniera sintetica. Scrivere eventi e pensieri relativi alla prima fase di inserimento nel nuovo Paese e nelle scuola significa dare voce ai protagonisti dell'integrazione e raccogliere il loro punto di vista sugli eventi importanti che si trovano a vivere, ma vuol dire anche cogliere il loro sguardo sulla nostra scuola e sulle azioni di accoglienza che realizziamo. È un modo per aggiungere le parole dei protagonisti a quelle degli operatori che accompagno questo viaggio. Significa anche altre cose.

- È un modo per riconoscere e valorizzare la lingua d'origine

La possibilità di scrivere in L1 permette agli allievi neoarrivati di dimostrare a se stessi e ai docenti che li accolgono le loro competenze e le abilità di scrittura nella madrelingua. Considerati spesso solo come non italofofoni, una *tabula rasa* sul piano linguistico, “mancanti di...”, possono sperimentare, attraverso la scrittura autobiografica in lingua materna, una situazione di riconoscimento e di valorizzazione di quanto sanno già fare ed esprimere.

- È una risorsa metacognitiva

Poter scrivere di sé, delle proprie difficoltà e conquiste, delle frustrazioni e delle sfide da affrontare quotidianamente rappresenta un modo per depositare sulla carta i timori e le attese e una maniera per auto-rassicurarsi,

rafforzando così una risorsa metacognitiva di tipo affettivo. Scrivere in L1 è un modo per intrattenere un dialogo tra le parti di sé, tra il sé legato al passato che ha una storia, dei desideri e dei progetti, che ha vissuto piccoli o grandi traumi e separazioni e il sé del presente che deve ricominciare qui tutto daccapo.

- *Ha una funzione “ortopedica”*

Raccontare il proprio percorso di integrazione, i piccoli passi che quotidianamente si compiono per poter “appartenere”, sentirsi a casa, apprendere, stabilire nuovi legami; significa anche tessere un filo fra il prima e il dopo, ricomporre e sostenere le parti della propria storia che si sono scomposte in un funzione quasi “ortopedica” e di sutura. Significa accompagnare i passaggi e poter gestire almeno un po’ il momento cruciale della migrazione, che comporta perdite e separazioni, l’irrompere di un’idea di futuro tutto da inventare. Significa anche avere in seguito la possibilità di osservarsi a distanza, rileggendo le proprie parole che raccontano la partenza e l’arrivo, lo “snodo” biografico che sarà cruciale nella propria storia.

Dalla parte di chi scrive, dei ragazzi della migrazione, il diario di inserimento può dunque essere uno strumento positivo di riconoscimento/ auto-riconoscimento per ragioni linguistiche, affettive, biografiche. Consente, come solo la scrittura può fare, di prendere per un po’ la distanza da sé per ritrovare le parole per dirsi, dando spessore alle emozioni e tuttavia fare in modo queste si diluiscano, si depositino e si “raffreddino” nel momento in cui prendono una forma scritta.

Dalla parte di chi legge, dei docenti che accompagnano i ragazzi nel loro percorso di integrazione che si sta avviando, leggere e ripercorrere i diari di inserimento significa diventare consapevoli delle loro capacità di scrittura in madrelingua: ancora non o poco italofofoni, essi non sono tuttavia una *tabula rasa*, ma sanno raccontare, spiegare, evocare in L1. Significa anche poter avvicinarsi un po’ di più alle loro fatiche di integrazione, che comportano dolorose regressioni, solitudine, silenzio, perdita della propria storia, ma che

registrano anche ostacoli superati, conquiste quotidiane, cambiamenti all'interno o all'esterno di sé, voglia di farcela.

**2 . Prove di
integrazione: alcuni
frammenti di scrittura**

Sono sei i diari di inserimento raccolti nelle scuole superiori fiorentine dai docenti che hanno partecipato al percorso di formazione, promosso dal Comune di Firenze. Qui riportiamo alcuni frammenti tratti dai quattro diari più consistenti e continuati nel tempo scritti da otto ragazze straniere con queste modalità:

- 3 diari scritti in maniera individuale;
- 1 diario scritto in gruppo, da cinque ragazze che si alternano nella scrittura, dialogando fra loro.

Per quanto riguarda la lingua utilizzata, due diari sono scritti in lingua d'origine (rumeno e cinese) e due sono in italiano, scritti da una ragazza peruviana e da una ragazza cinese.

Se consideriamo invece il “mezzo” utilizzato: tre diari sono scritti “carta e penna” e uno è iniziato su carta e poi proseguito al computer con scrittura a distanza.

I ragazzi e le ragazze che hanno compilato i diari

- S. è una ragazza peruviana, di 18 anni, che frequenta il liceo. È arrivata in Italia alla fine di febbraio 2008 ed è stata inserita a scuola nell'aprile del 2008. Nel suo Paese stava frequentando l'ultimo anno di liceo (il quarto), mentre nella scuola italiana viene inserita in prima con un ritardo di tre anni e con una divario di età molto rilevante, rispetto ai suoi compagni di classe. Scrive il diario in italiano dall'1/12/2008 al 31/5/2009.
- T. è una ragazza rumena, arrivata da poco in Italia per ricongiungersi alla madre e inserita in un istituto tecnico. Scrive il diario in lingua rumena dal 17/11/2008 al 20/5/2009. È stato tradotto dalla mediatrice linguistico-culturale.
- Le cinque ragazze che scrivono il diario collettivo sono cinesi e

scrivono per lo più nella loro lingua madre (traduzione della mediatrice), ma inseriscono ogni tanto anche frasi in italiano e in inglese. Sono inserite in un istituto professionale e sono in Italia da tempi diversi, che variano da pochi mesi a un paio d'anni. Usano sia dei nomi cinesi che dei nomi occidentali. Scrivono il diario durante gli ultimi mesi di scuola, in maggio e in giugno.

- Anche V. è cinese, giunta da poco in Italia e inserita in un istituto tecnico. Scrive un diario in italiano e poi lo prosegue a distanza, inviandolo alla sua docente di italiano. Lo fa negli ultimi tempi della scuola e dopo la fine delle lezioni.

2.1. Il diario di S., una storia di integrazione

S. scrive moltissimo e scrive in italiano in maniera piuttosto fluida e articolata con qualche incertezza qua e là sui congiuntivi, i condizionali, le preposizioni articolate... Giorno dopo giorno racconta il suo cammino di integrazione, intrecciando pensieri e fatti della realtà scolastica con eventi ed emozioni legati alla sua vicenda personale ed affettiva. La sua storia si svolge attraversando quattro diversi scenari popolati da eventi e da persone che influiscono sulla sua quotidianità e sugli stati d'animo.

- In treno da casa a scuola

S. abita lontano dalla scuola; si alza presto ogni giorno e prende il treno dove incontra i suoi “veri migliori amici”. La sera fa il viaggio inverso e torna a casa poco prima delle 19. Lungo il percorso si è fatta degli amici che le chiedono come sta, la consolano se le cose non vanno bene, scherzano con lei... Insomma la “vedono”, non è per loro trasparente, come invece le capita di essere spesso a scuola durante la prima parte dell'anno. Qui ha conosciuto anche un ragazzo che le piace (ma lui non lo sa) e che forse è già conteso da altre ragazze.

S. scrive:

“In treno, come sempre, come tutti i giorni... Ma mi diverto molto con i miei amici. Loro sono tanto carini con me e mi aiutano. Oggi la prof. di

diritto doveva risentire i primi sei articoli della Costituzione italiana e io dovevo ripassare in treno. I miei amici mi chiedevano: “Dimmi l’articolo 2; dimmi l’articolo 5...”. E così, a mio parere, sono stati molto carini”.

Con i compagni di classe invece le cose non vanno granché bene e S. non riesce a stabilire dei veri legami di amicizia e a sentirsi accettata per molto tempo, forse anche per la rilevante differenza di età (lei ha 17 anni e i suoi compagni 14-15):

“Oggi è stato lo stesso di ieri. Niente di importante, sempre i soliti problemi con i miei compagni; soltanto spero un giorno di essere parte di loro”.

Il rapporto con i compagni di classe si modifica un po’ alla fine di marzo dopo la gita che la classe fa a Perugia, in quell’occasione S. annota:

“Giornata bellissima! Siamo andati in gita a Perugia e Assisi, dunque è stato bello perché: 1) è la prima volta che esco da Firenze, 2) sto conoscendo meglio i miei compagni e soprattutto una che si chiama Camilla; 3) siamo andati alla Perugia a comprare un monte di cioccolatini, mentre ad Assisi abbiamo visitato la cattedrale. Mi sono divertita un sacco”.

- Tre case, nessuna vera casa. La provvisorietà e la famiglia “spezzata”

S. è arrivata in Italia in seguito al ricongiungimento familiare. Come nel caso di molti ragazzi latinoamericani, è stata la madre, da tempo emigrata qui, a ricomporre la famiglia, facendo arrivare il marito e la figlia dopo dieci anni di distacco, come S. racconta:

“Sono stata quasi dieci anni senza mia mamma; lei è venuta tre volte al Paese, ma non era lo stesso che averla vicina. Mi è mancata tanto! La

mia mamma mi chiamava a casa e io le raccontavo delle mie cose come fosse la mia amica”.

Dopo l’arrivo in Italia, S. va ad abitare con una zia, dal momento che la mamma non dispone di un alloggio proprio, mentre il padre, anch’egli arrivato da poco in Italia, va ad abitare presso altri parenti. Tre case, quindi, in cui la famiglia “ricongiunta” si disperde, ma in realtà nessuna vera dimora per stare di nuovo insieme e ritessere legami e vicinanza. Finalmente un giorno S. scrive sul diario che andrà a vivere sotto lo stesso tetto con entrambi i genitori: è passato un anno dal suo arrivo!

“Giornata magnifica, stupenda! Finalmente mi sono trasferita dai miei genitori. Quando la mamma mi ha detto giorni fa di prepararmi ero contentissima e oggi è stata una delle migliori giornate della mia vita”.

- A scuola, quasi adulta fra compagni più piccoli

Il diario di S. racconta il suo inserimento scolastico come una vera e propria corsa ad ostacoli, scandita da interrogazioni e compiti in classe. All’inizio si sente frustrata e scoraggiata: in Perù frequentava la quarta superiore ed era una buona allieva, qui viene inserita in prima liceo e le sembra sempre di non farcela. Sarà la docente L., di francese a diventare per lei un punto di riferimento, a rassicurarla e ad impedire l’abbandono della scuola:

“Mi ha parlato e mi ha insegnato che non si deve mai scappare, ma affrontare la realtà dei problemi. A volte sento che non ce la faccio in un liceo e vorrei cambiare scuola, ma non è la soluzione giusta e, se io continuo al liceo, è solo per la prof. L. È molto brava, mi piace, la sua maniera di insegnare, magari un giorno divento come lei: brava!”.

S. affronta materie che non aveva mai seguito in Perù, come latino, francese e il primo quadrimestre si conclude con quattro materie valutate come “non classificato”: italiano, inglese, latino, matematica.

La ragazza si sente particolarmente scoraggiata per i suoi risultati in italiano e scrive:

“Ho il compito di italiano (riassunto) e anche questa volta beccherò un 4 o 5 come al solito. Non ce la faccio più. La professoressa pretende troppo da me. Il riassunto so farlo, ma io l’italiano lo parlo bene, ma mica mi riesce di scrivere come parlo. Se io parlassi e scrivessi bene, prenderei dei bei voti come al mio paese. Comunque: pace! Devo studiare di più. Sembra che mi sto lamentando, ma è vero: devo studiare il doppio dei miei compagni!”.

Più avanti, scrive di sentirsi ferita dal fatto che le sue produzioni scritte sono giudicate negativamente di fronte a tutta la classe e che l’insegnante esprima ad alta voce le sue valutazioni:

“...Mi sono avvicinata portando il mio compito e la prof. ha letto l’incipit, poi anche se ero vicino a lei, mi ha urlato dicendo che quello che ho fatto non va bene, che non ho capito... Ma questo non è il problema: è che mi urla davanti a tutta la classe e mi fa vergognare e ride del mio compito. Io mi sono sentita male, nessuno ha mai urlato e riso del mio lavoro”.

Dopo le grandi fatiche del primo quadrimestre, registrate in maniera dolorosa e puntuale nel suo diario, come le tappe di un viaggio tutto in salita, nella seconda parte dell’anno scolastico S. fa notevoli progressi; passa le vacanze pasquali a studiare e a “mettersi in pari” e finalmente il 18/5 può scrivere:

“La prof. mi ha portato il compito di matematica e sono andata benissimo: ho preso 9, è il mio primo nove e sono contentissima! Ho preso 7 all’interrogazione di italiano”.

A poco a poco, S. riesce a “cucire” insieme competenze e abilità già acquisite, concetti già appresi e a portarli a galla, esprimerli nella nuova lingua, a partire dalle conoscenze matematiche che piano piano sembrano ricomporsi nella sua testa.

- Sullo sfondo, gli affetti e il Paese

La rievocazione dell’“altrove”, del Paese lasciato e degli affetti che sono rimasti laggiù emerge di frequente nel diario di S.. In Perù sono rimasti gli zii e i cugini con i quali è cresciuta; sono rimasti i compagni di scuola che ogni tanto sente e che stanno per andare all’Università; la sua amica del cuore; il ragazzo con cui stava e che ora ha un’altra fidanzata; i fratelli, uno dei quali sta per sposarsi... Tutto un mondo di legami e di storie che si è frantumato e che la fa sentire all’inizio come se fosse “senza spessore”. S. mantiene un ricordo vivissimo degli affetti lasciati nel suo Paese e registra nel diario le date dei vari compleanni (del fratello; di una nipotina che ha visto nascere e che ora compirà 4 anni; degli zii): si aggrappa alle date con cura e tenacia per mantenere un filo e una consuetudine scandita nel tempo come se temesse di dimenticare e di perdere i contatti. Un’altra notizia la riempie di gioia: durante l’estate potrà tornare in Perù per assistere al matrimonio del fratello perché la madre ha trovato una soluzione burocratica che sostituisce il suo permesso di soggiorno ancora non rilasciato.

Leggendo il diario di S., attraversiamo i luoghi, reali o simbolici, entro i quali si collocano fatti, pensieri, emozioni. Percorriamo con lei le fatiche di vario genere: affettive, relazionali, scolastiche, familiari, burocratiche... che si trova ad affrontare tutte insieme in tempi così brevi e sovrapposti.

Assistiamo anche allo svolgersi di un cammino d’integrazione che si fa via via più fluido e agile: un passo dopo l’altro, un ostacolo dopo l’altro, le parti della sua storia cominciano a trovare una collocazione, così come la sua famiglia ricomposta ritrova una dimora comune e S. può ogni giorno fare ritorno alla “sua casa”.

Gli eventi di sblocco positivo che possiamo cogliere nelle sue scritture sono collocati entro spazi diversi e coinvolgono situazioni e persone differenti:

- la riunificazione del nucleo familiare dopo un anno dal suo arrivo;
- il ruolo positivo e rassicurante svolto dall'insegnante L., alla quale vorrebbe un giorno assomigliare e che le fa amare perfino una lingua mai studiata prima, l'unica che peraltro la accomuna alla situazione dei suoi compagni di classe, anch'essi in gran parte mai esposti prima all'insegnamento del francese ("il francese che ha un suono così dolce");
- la gita scolastica che le permette di avvicinarsi un po' ai suoi compagni e di sentirsi "parte di loro" anche se il divario di età di quasi quattro anni e l'esperienza delle separazioni affettive e della migrazione la fanno sentire più una sorella maggiore che una loro pari;
- la prospettiva del ritorno in Perù durante l'estate, che le consentirà di ritessere e vivificare i legami affettivi con coloro che sono rimasti là e che per lei sono ancora importantissimi;
- gli esiti scolastici che migliorano nella seconda parte dell'anno per molte materie e che le consentono di sopportare con più coraggio le insufficienze che ancora permangono in altre discipline.

Nel corso del tempo, la scrittura di S. diventa più sicura e più precisa e perfino la grafia si modifica: più rigida, "neutra" e impersonale all'inizio, più libera e singolare alla fine dell'anno. Nel momento di scoraggiamento più forte tuttavia S. sceglie di scrivere in spagnolo: è l'unica occasione in cui, per esprimere il dolore e il disorientamento, l'italiano le sembra poco pregnante e solo alle parole della sua madrelingua può consegnare il racconto del sé triste e vulnerabile.

2. 2. Il diario di T., in mezzo al guado, tra ostacoli e vissuti di nostalgia

T. scrive il suo diario in rumeno da metà novembre alla fine di maggio. Registra in maniera meticolosa e rigida i fatti della scuola: i compiti in classe e le interrogazioni, le (rare) conquiste e le numerose difficoltà. Una cronaca scabra di difficoltà e delusioni che si susseguono e dalle quali non

Nel secondo quadrimestre, T. ha l'impressione di non riuscire a farcela; soprattutto l'italiano scritto rappresenta un ostacolo insormontabile e i giudizi negativi dell'insegnante si ripetono giorno dopo giorno:

“Ho dovuto fare in italiano un compito a mia scelta. Ho preso da un libro per essere sicura che andasse bene... Quando ho cominciato a leggere, la prof. ha detto che non leggo bene, che non è fatto bene. Non so più cosa fare!”.

“Sempre la stessa storia: in italiano ho dovuto fare un compito, trovare un titolo e dire se siamo pro o contro quell'argomento. Quando ho detto il mio titolo, ha cominciato a dirmi tante cose: perché ho scelto quel titolo; chi sono io, un dottore, per saperlo? Si parlava delle sigarette che danneggiano la salute”.

“Oggi, per il giornale, si doveva fare un compito su un argomento e dire se eravamo pro o contro. La prof. non mi ha detto di leggerlo, ma sicuramente non andava bene”.

“In italiano abbiamo dovuto fare un tema sulla discriminazione femminile. Come al solito, il mio non andava bene perché mi ha detto che ho usato aggettivi troppo difficili!”.

Sono alcuni frammenti tratti dal diario che testimoniano delle difficoltà linguistiche e che riguardano, in modo particolare, l'uso della lingua per argomentare, sostenere una posizione, esprimere un giudizio, sintetizzare il contenuto attraverso un titolo adatto...: tutte competenze che un apprendente di una seconda lingua non è in grado di acquisire ed esprimere con efficacia in una fase ancora iniziale di apprendimento.

I frammenti di T. che riguardano l'atteggiamento dell'insegnante di italiano, che la ragazza ritiene “ingiusto” nei suoi confronti, sono naturalmente influenzati anche dal fatto che è soprattutto in questa disciplina che le difficoltà sono più dense e le prove quasi insormontabili.

Siamo ormai a metà maggio e i risultati in italiano non migliorano, anzi...:

“Oggi è stata una brutta giornata per me... Non bastava che non ho la sufficienza in italiano, oggi ho preso anche un 4. Almeno fosse giusto! Forse la prof. si è dimenticata che sono straniera e che è possibile che non capisca tutto. Il problema è che le mie compagne non hanno capito nemmeno loro”.

T. non scrive quasi mai delle sue relazioni in classe, dei rapporti con i suoi compagni e compagne, ma si intuisce la situazione di isolamento e solitudine vissuta fino a quel momento, quando annota, a metà aprile:

“Ho notato che, con il passare del tempo, le relazioni con i miei compagni migliorano e questo mi rende felice”.

Un altro episodio che T. registra finalmente con gioia è l'arrivo in classe di una ragazza sua connazionale:

“Oggi sono molto felice! È arrivata una ragazza rumena nella mia classe. Siamo state insieme a lezione di italiano... Spero che ora tutto vada bene”.

E il giorno dopo scrive:

“Sembra che il tempo passi più veloce da quando è arrivata A.”.

Il percorso scolastico di T. non sembra concludersi in maniera positiva e per lei si prospetta una bocciatura. A metà maggio scrive infatti:

“Dalla segreteria hanno chiamato mia madre perché si presenti a scuola. Penso di sapere il perché”.

“Oggi è venuta la mamma per parlare con la prof. B., le ha detto che probabilmente sarò bocciata. È molto difficile accettarlo perché so di avere lavorato, ma bisogna andare avanti...”.

Il diario si interrompe qui, si chiude con una sconfitta, ma anche con la volontà di riprovare. A rassicurarla e a sostenerla in tal senso interviene anche la professoressa di matematica.

“Oggi è l'ultimo giorno che scrivo in questo diario. Oggi ho parlato con la prof. di mate e mi sono sentita meglio. Ha detto che devo essere forte, qualsiasi cosa succeda”.

- Intanto, la vita scorre in Romania

La quotidianità di T. riportata nel diario è tutta centrata sulla scuola, gli ostacoli che incontra, le attese e le delusioni che vive, le fatiche e le frustrazioni che accumula. Ogni tanto, nei suoi scritti sempre concisi, che scandiscono inesorabili una cronaca scolastica quotidiana segnata da molti fallimenti, irrompono i luoghi lasciati, le persone rimaste laggiù, il tempo altrove scandito dai riti conosciuti e non dimenticati: le feste, il compleanno del fratello che vive in Romania, le usanze e le credenze. In altre parole, irrompono la nostalgia e il senso di perdita e di assenza dalla sua vita precedente che T. continua a provare.

“Oggi è il compleanno di mio fratello. Compie 20 anni. Mi manca tanto, ma la vita è così. Bisogna tirare avanti”.

“È arrivata la primavera. In Romania oggi è la festa di Martisor e i maschi fanno dei regali alle femmine: dei piccoli oggetti tradizionali”.

“Per i rumeni oggi è la festa della mamma. Auguri mamma!”.

“Oggi è il pesce d'aprile e nessuno mi ha fatto uno scherzo. Da noi in Romania dicono che se rimani fregato il primo aprile, avrai fregature per tutto l'anno”.

T. scandisce un tempo interiore che cerca di integrare il presente e il ricordo, cerca di riprendere i fili con una vita parallela che sembra sfuggirle, mentre

attraversa le sfide quotidiane per poter apprendere e restituire a sua madre “i sacrifici che lei ha fatto per me”.

Non più protagonista laggiù, non ancora protagonista qui, la motivazione che la sorregge è quella di ripagare la madre, attraverso la riuscita scolastica, delle prove e delle fatiche che la donna ha dovuto sopportare. Soprattutto per questo, il suo diario, che ha registrato più insuccessi che riuscite, si chiude con il presagio della bocciatura, ma anche con la volontà di riprovare, di “essere forte, qualunque cosa succeda”.

2. 3. Per darsi forza: Cinque ragazze cinesi arrivate in Italia in tempi diversi e tutte inserite in un **un diario a più voci** istituto professionale scrivono un diario collettivo per circa un mese, nell’ultimo periodo dell’anno scolastico. Lo fanno in lingua cinese, aiutando una delle ragazze che ha qualche difficoltà a scrivere nella lingua d’origine, ma ogni tanto inseriscono frasi in italiano o in inglese. Si firmano con il doppio nome che hanno scelto per identificarsi: quello familiare cinese e il nome occidentale. Come tutti i diari di adolescenti, anche il loro è punteggiato e illustrato da disegni, cuori, faccine, graffiti... Nel diario, le ragazze commentano i fatti della scuola, si spronano e rassicurano a vicenda, “fanno gruppo”, esprimono le loro emozioni e stati d’animo anche ricorrendo a metafore, espressioni gergali condivise e immagini talvolta inconsuete. Di che cosa scrivono, quasi sempre in mondo telegrafico e vivace, intrecciando un dialogo fra di loro sulla quotidianità che le accomuna? Anche le loro scritture ruotano attorno a due poli e interessi principali: la scuola, le prove, le paure, i compiti... e la Cina, gli amici che sono laggiù, la voglia o il progetto di tornarci in visita.

- A scuola: “sono come una statuetta di sabbia che svanisce con l’acqua”

Con enfasi e immagini colorate, la scuola che le cinque ragazze raccontano pare come un campo fitto di prove e sfide continue che tolgono il sonno, le lasciano sempre incerte sul risultato, le sollecitano ad aiutarsi a vicenda.

“Sono molto nervosa, ho molti compiti in classe e molti compiti per casa; dormo poco e ho le occhiaie”.

“La prof. ha chiamato a casa; credo che potrò fare la seconda, ma le insegnanti mi hanno anche detto che a settembre dovrò iniziare prima per fare il recupero. Cha paura! Se posso fare la seconda, potrò affrontare tutto. Forza!”.

“P. G., aiutami! Tu puoi! Sono una statuetta di sabbia che svanisce con l’acqua. Ho preso un 4, è grave, l’insegnante ha detto che potrei essere bocciata. Aiutami! Devo recuperare storia”.

“Ho appena fatto il compito di inglese e devo prendere di più, per forza. A modellistica devo aver fatto pena. Che cosa difficile! Di sicuro prenderò al massimo 5 o 5 e mezzo. Oggi a scienze mi interrogherà di sicuro! Sono molto agitata. Domani P. G. e P. M. faranno storia. Gridiamo tutte insieme: forza e studiare!!”.

“Non ho il debito! Che felicità! Ma devo impegnarmi di più e andare meglio. Anche in matematica. Ce la posso fare! Sembrava facile, ma confrontandomi con P. B. ho visto che ho sbagliato molte cose. Lei va sempre meglio di me; non mi piace...”.

“Ahi ahi, P. G. è venuta a dirmi che potrei essere bocciata! Non ho più voglia di fare nulla. Povera me!”.

“Questa volta a matematica ho sbagliato il segno. Non avrei dovuto, visto che sono brava in matematica”.

“P. M. non viene più a scuola. Ha capito che la bocciano e non si fa più vedere”.

I frammenti di scrittura che accompagnano l’inserimento scolastico intrecciano brevi cronache della vita quotidiana in classe con le preoccupazioni di non riuscire a farcela, l’appello alle amiche per ricevere aiuto e rassicurazione e le espressioni di soddisfazione per i risultati buoni o sufficienti.

Le cinque ragazze cercano di darsi forza l'un l'altra, di sostenersi nei momenti di difficoltà e sembrano aver costituito un gruppo a sé stante nella scuola, piuttosto impermeabile nei confronti della classe e delle compagne. I giudizi che ogni tanto esprimono nei confronti di queste ultime sono piuttosto critici; le tratteggiano come maleducate e piuttosto opportuniste: sembrano gentili nei momenti di bisogno, ma poi “cambiano velocemente”.

“A dire la verità, non ci sono molte ragazze (italiane) con cui parlare. Con loro non ha molto senso. Di sicuro mi deridono, mi prendono in giro!”.

“Gli italiani che cosa ci trovano da ridere? Hanno proprio strane abitudini. Nei compiti in classe o nei momenti di bisogno mi trattano bene perché vogliono che li aiuti e mi fanno sentire importante. Come cambiano velocemente! Le cose neppure le chiedono e le prendono in prestito; se gliele chiedo io, mi rispondono sempre che ne hanno bisogno e che non me le possono dare, come se anche a me non servissero le mie cose. Povera me! E hanno il coraggio di chiamarmi J.! Quella persona ha le gambe lunghe”.

“La ragazza dalle gambe lunghe mi prende in giro! Le parlo gentilmente e lei mi parla così! Che cattiva!”.

“Oggi non c'è P. G., sono seduta al suo posto e accanto a me c'è la ragazza dalle gambe lunghe. Lei mi ha preso un quaderno senza neanche chiedermelo; le ho chiesto perché e mi ha detto di prestarglielo. Passati pochi minuti, mi ha strappato un foglio. Che maleducata! Vabbé, i piccoli non possono scontrarsi con chi è più grande. Poco dopo mi ha strappato un altro foglio senza chiedere! Povera me. Durante storia mi ha chiesto lo specchio ed è stata molto violenta. Urla, urla, tanto la voce è tua! Finito di usarlo, mi ha lanciato lo specchio”.

- *La Cina sullo sfondo*

Anche nel diario delle ragazze cinesi emerge di tanto in tanto la nostalgia per la Cina e il desiderio di farvi ritorno, temporaneamente per le vacanze estive o in maniera definitiva.

“P. B. è contenta perché può andare in Cina. Se riesco a trovare una buona scuola in inglese posso andare anch’io in Cina. Aiutatemi a cercare una scuola!!!”.

“Ieri ho comprato il biglietto aereo. Parto per la Cina il 9 giugno. Oggi il cielo è molto sereno, sono distratta, sono tra le nuvole”.

“Salve a tutti e buona festa cinese! Ho offerto a tutti il tipico dolce cinese. Ah ah!”.

“Oggi è il penultimo giorno. Vorrei tanto andare in Cina anch’io, forse il prossimo anno...”.

Tra gli eventi quotidiani della scuola e il desiderio di ritorno in Cina che sta sempre sullo sfondo, il piccolo circolo di sostegno e di auto-aiuto tutto femminile e sinofono incorpora le rappresentazioni comuni del nuovo mondo che le ragazze pian piano si costruiscono, le emozioni positive e negative che attraversano, le immagini metaforiche utilizzate per raccontarsi che condividono nella loro lingua.

2.4. La scrittura a distanza di V. che finalmente scopre il mondo

Dopo la fine della scuola, V. inizia una corrispondenza a distanza con la professoressa di italiano tramite la posta elettronica. In questo diario post-scolastico, racconta dei risultati scolastici, del suo imminente viaggio in Cina e soprattutto dell’amicizia nuova e nascente che sta intrecciando con una compagna di classe egiziana. Grazie alla frequentazione con questa nuova amica, V. giorno dopo giorno scopre il quartiere in cui abita e finalmente esce di casa. Vanno insieme ai giardini, a camminare per le strade guardando i negozi, vanno in biblioteca.

V. scrive anche di un libro che sta leggendo, della trama che riesce a cogliere e delle parole che ancora non capisce, ma sulle quali fa ipotesi e supposizioni.

“Quest’estate sto bene perché vado in Cina con i miei genitori; vado a trovare i miei nonni. Parto il 17 luglio e torno il 18 agosto”.

“Non sono andata a prendere la pagella il giorno preciso, ma l’altro giorno sono andata a scuola e ho visto il foglio: sono rimandata a settembre”.

“Oggi E. è venuta a casa mia per salutarmi e ci siamo divertite molto. Siamo andate ai giardini e poi abbiamo giocato con il computer. Sono contenta: è la prima volta che E. viene a casa mia”.

“Oggi E. mi ha chiesto di accompagnarla in biblioteca perché deve prendere dei libri di inglese; io l’ho accompagnata e ho preso un libro da leggere per me che si chiama “Un pagliaccio piccolo piccolo. È un libro lungo 78 pagine, finora ho letto soltanto 15 pagine. Racconta che in un piccolo paese, nella piazza principale, un giorno gli abitanti vedono un grande tendone verde...”.

La docente che ha sollecitato questo scambio a distanza svolge un ruolo maieutico nei confronti della ragazza, raccoglie i piccoli racconti quotidiani, le narrazioni che si fanno via via più lunghe e articolate mano a mano che le esperienze e le scoperte si fanno più dense e importanti. Pone domande a V., le chiede aggiornamenti su come procede l’amicizia con E., le chiede che cosa si aspetta dal viaggio in Cina e la invita a tenere un diario di questo viaggio di ritorno dopo mesi di distacco.

**3. Nero su bianco:
scrivere l’integrazione**

Che cosa ci suggeriscono i diari di integrazione scritti dalle otto ragazze in maniera individuale o collettiva, per auto-sollecitazione, o in seguito alle domande/stimolo proposte da un’insegnante?

Ci confermano innanzi tutto l'importanza che deve essere data alle forme diverse di auto-riflessione sull'esperienza e alla possibilità di fermarsi ogni tanto – con carta e penna o davanti al computer – per mettere una pausa temporale e segnare una certa, importante, distanza fra i fatti e i pensieri, le azioni quotidiane e le emozioni che le accompagnano.

Il fatto che un linguaggio endofasico – intessuto di rappresentazioni confuse, paure e timori, forme più o meno efficaci di rassicurazione – possa emergere per farsi scrittura consente alle ragazze immigrate di dare forma e consistenza alla propria storia, segnare il cammino con alcune metaforiche “briciole di Pollicino” che consentono di ritornare a sé per poter poi ripartire con maggiore consapevolezza.

Scrivere di sé, intrattenere una conversazione con se stessi diventa dunque, al tempo stesso, un'occasione di auto-cura, un modo per guardare dentro e fuori di sé con maggiore chiarezza, una modalità di protezione nel confronto quotidiano con le sue sfide da affrontare.

E le ragazze che hanno scritto i diari se ne sono rese conto e ringraziano gli insegnanti per “questo lavoro”, per aver avuto l'opportunità di esprimersi liberamente. La migrazione delle ragazze e dei ragazzi, soprattutto durante la prima fase, si traduce per loro, come abbiamo letto, in una rincorsa frastornante, un percorso a ostacoli nella scuola e fra le parole della nuova lingua, in un rimando quotidiano di incapacità e di inadeguatezza.

Ricominciare daccapo, con l'inevitabile regressione che il processo comporta, è una fatica che essi sopportano quasi sempre in solitudine, divisi fra la voglia di fuggire e la volontà di farcela per sé e per i propri genitori.

I diari scritti dalle due ragazze raccontano tutto questo e ci dicono anche molte altre cose.

Ci mostrano chiaramente come ogni viaggio di integrazione necessiti di almeno una figura di *mentore*, in grado di accompagnare e sostenere questo viaggio. In vario modo: rassicurando, esprimendo fiducia e apprezzamento, suggerendo l'idea che quello che il ragazzo già sa è prezioso, importante, oggetto di curiosità e possibile dialogo.

Per S., la funzione centrale e continuativa di mentore è affidata alla sua docente di francese (madame L.), è lei che la rassicura quando si perde d'animo e vorrebbe cambiare scuola; è lei che la sollecita a scrivere il diario, è grazie a lei che la lingua francese (seppure mai studiata in precedenza) le sembra un idioma dal suono "così dolce". Per S., madame L. diventa il modello positivo al quale identificarsi e infatti spera di "diventare un giorno brava come lei".

Anche T. trova alcune figure di mentori intorno a sé, che tuttavia agiscono in maniera più sporadica, fugace e meno importante. All'inizio, c'è il signor M. del laboratorio di informatica, che l'aiuta a risolvere alcuni problemi tecnici con il suo computer e che soprattutto esprime curiosità nei confronti della sua lingua madre e l'intenzione di studiare il rumeno. Alla fine della scuola, quando si profila un esito negativo, è la professoressa di matematica a sostenerla e a "darle forza e la voglia di riprovare".

Per le cinque ragazze cinesi, non ci sono figure di accompagnamento, ma è il loro gruppo a funzionare come un dispositivo di protezione perché accoglie nel "cerchio caldo" delle parole in L1, i timori, le rassicurazioni reciproche, le richieste di aiuto vicendevoli. Le ragazze sono ancora in una fase di difesa/autodifesa/chiusura, durante la quale il desiderio di appartenere al gruppo dei pari (contrariamente a S. e T.) non si è (ancora) fatto strada. E infine, per V., la funzione di mentore è assegnata alla docente che intrattiene con lei il dialogo a distanza e la sollecita, incoraggia, interroga... e alla sua compagna di classe egiziana. La prima, in maniera maieutica, la mette nella condizione di raccontare, cercare le parole, strutturare frasi e narrazioni che si fanno via via più lunghe e articolate. La seconda, le dà l'occasione per uscire di casa e scoprire la città che non ha mai visto prima: i giardini, le strade, la biblioteca, i negozi... E in questo modo si ridefinisce anche il suo tempo – fino a quel momento "vuoto" – che viene scandito da appuntamenti, momenti per stare insieme, compiti da condividere...

Nella scuola le ragazze possono incontrare dunque figure cruciali di mentori che le sostengono e le rassicurano, ma incrociano anche chi può,

implicitamente o esplicitamente, rimandare loro una rappresentazione di sé inadeguata e negativa. Sia S. che T. raccontano di vivere con sofferenza e umiliazione le situazioni in cui vengono espressi giudizi negativi sui loro elaborati di fronte alla classe e vengono messe a nudo le loro incompetenze e le difficoltà. Può essere che vi sia in questi loro racconti una componente di tipo persecutorio e il tentativo di auto-assolversi trovando un “cattivo” fuori di sé.

È tuttavia reale il fatto che le ragazze e i ragazzi non italofoeni hanno bisogno di tempo (e di risorse, attenzioni didattiche, strumenti mirati) per poter affrontare compiti linguistici e cognitivi complessi e astratti, quali la scrittura di un testo argomentativo, la produzione di un saggio che implica l'espressione di un giudizio e la presentazione di dati per renderlo evidente. La questione “*tempo*” ritorna spesso negli scritti delle ragazze. Non hanno il tempo per fare tutto: prendere il treno, il pullman e correre a scuola; preparare i compiti e studiare; ripassare e rimettersi in pari con i compagni; informarsi, leggere... S. scrive che deve fare un doppio lavoro rispetto ai suoi compagni di classe italofoeni e una ragazza cinese scrive nel diario collettivo che si sente sempre in ritardo: “Mi sento sempre in ritardo: la scuola è lontana e devo alzarmi prestissimo per prendere il treno e poi l'autobus; l'altro giorno ho scritto 2 o 3 fogli protocollo, ma poi è finito il tempo e non mi è bastato... Credo di avere sbagliato molti tempi”.

L'integrazione nella nuova scuola e nella città richiede invece tempi lunghi, così come l'apprendimento della seconda lingua per studiare ed esprimere concetti, giudizi, argomentazioni. Sarebbe quindi utile proporre ai ragazzi e alle ragazze della migrazione un cammino di inserimento e di apprendimento scandito da tappe definite e possibili, da traguardi e mete raggiungibili che segnano il loro percorso: una sorta di bussola che orienti la strada e definisca i tempi, pur nella grande variabilità dei cammini individuali. La percezione che loro hanno è invece di dover scalare da subito una montagna senza averne l'attrezzatura.

Una guida, una bussola, alcune mete chiaramente indicate: sono alcune condizioni per far sì che l'integrazione diventi una sfida possibile.

IL QUADERNO COME STRUMENTO DI CONOSCENZA NEL PROCESSO DI VALUTAZIONE DEGLI ALUNNI

di Elio Gilberto Bettinelli

1. La valutazione degli alunni neoarrivati fra realtà, istanze pedagogiche, norme

Assistiamo da qualche tempo a un ritorno di attenzione verso la tematica della valutazione degli alunni, certamente accentuato dalle recenti normative al riguardo¹. La focalizzazione sulla reintroduzione dei voti numerici pare accompagnarsi all'intento di "tornare a una scuola seria", in grado di valutare gli esiti degli alunni in modo chiaro e dire, di conseguenza, se possono procedere nel loro percorso o se debbono fermarsi. Se il voto numerico sembra definire con chiarezza il livello di prestazione dei singoli, il collegare la promozione al raggiungimento della sufficienza in tutte le discipline o gruppi di discipline pare rispondere alla volontà di stabilire dei traguardi precisi, delle linee discriminanti l'accettabilità dalla non adeguatezza.

Gli insegnanti tuttavia si trovano a confrontarsi con situazioni, come quelle di tanti alunni immigrati, che sfuggono a definizioni troppo rigide, con percorsi personali che si scandiscono secondo tempi diversi e necessitano di dispositivi specifici, pur essendo mirati – e di fatto spesso raggiungendo – esiti equivalenti e comunque accettabili. Presi, diciamo, fra la rigidità delle norme e la pressione valutativa esercitata anche dal contesto da un lato e, dall'altro, la realtà dei percorsi individuali specifici degli alunni NAI, molti insegnanti sono affetti da una sorta di ansia valutativa derivante sia da consolidate rappresentazioni del proprio ruolo di insegnante, sia dalla difficoltà a gestire la variabilità, la imprevedibilità dei percorsi individuali e

¹ Il regolamento concernente la valutazione degli alunni (DPR n. 122 del 22 giugno 2009).

il loro scostamento dagli standard di riferimento più o meno consueti, in una situazione di scarsa o approssimativa conoscenza delle pregresse storie scolastiche di ciascuno. Ne scaturisce un bisogno e una domanda di controllo dei processi, la richiesta di indicazioni operative immediatamente spendibili e di strumenti di pronto intervento “a prova di contingenza”.

Ma le richieste in tal senso giungono anche da altri soggetti che mediano, o cercano di volgere al positivo stati d’animo diffusi fra i colleghi e domande non bene articolate. Referenti, facilitatori, insegnanti “ben intenzionati” chiedono sostegno al loro impegno per sostenere i percorsi personali degli alunni evitando valutazioni che non ne tengono conto, con i conseguenti rischi di bocciature, demotivazione, abbandoni. Cercano insomma di far sì che la valutazione di fine anno non somigli all’asticella da saltare, posta per tutti alla stessa altezza a prescindere dalla lunghezza della rincorsa che ognuno può realizzare. In questi casi la domanda è se e come sia possibile, didatticamente e normativamente, tener conto del “gap” scolastico degli alunni NAI, sul piano dei programmi di insegnamento e, coerentemente, su quello della valutazione degli alunni. Problematicità che rinvia a un tema assai generale, vale a dire a quella sorta di dicotomia, percepita più intensamente nella scuola secondaria, fra lo stabilire con scansioni temporali definite e “universali” meriti e demeriti individuali o invece accogliere e sostenere i percorsi diversi, variabili, dei singoli. In termini ancora più generali potremmo dire che la presenza degli alunni NAI fa emergere le rigidità del sistema scolastico e dunque la sua difficoltà a rispondere alle sfide tenendo conto delle individualità, delle specificità e del fluire dei processi cognitivi, emotivi, evolutivi e identitari.

2. Valutare non è dare un voto

In questo quadro ci chiediamo allora quale sia la collocazione del quaderno dell’integrazione nella prassi scolastica e se abbia attinenze con la valutazione degli alunni.

È innanzitutto opportuno affermare che la valutazione degli alunni NAI non richiede la messa in gioco di concetti e costrutti particolari ma comporta una

rivisitazione e una declinazione che consenta di considerare le loro specificità. Si tratta allora di richiamare le funzioni della valutazione fra le quali possono sorgere distonie e frizioni.

Consideriamo le quattro funzioni della valutazione come vengono proposte con chiarezza da A. Rezzara (2000). La funzione didattica si esplicita nell'informazione che l'insegnante comunica all'alunno a proposito del suo percorso di apprendimento, delle tappe e degli obiettivi che ha raggiunto o dai quali ancora dista. Si tratta del feedback che presuppone il necessario coinvolgimento dell'alunno nel suo proprio processo di apprendimento, una guida alla assunzione di responsabilità e alla autovalutazione, importante per alunni di ogni grado scolastico ma particolarmente significativa per adolescenti e ragazzi ai quali occorre dare il senso di un processo di apprendimento anche "nelle loro mani", tanto più se essi sono immigrati, bisognosi di riconoscere i passi e i traguardi dei percorsi loro proposti.

Alla funzione didattica è collegata strettamente quella relazionale mediante la quale l'insegnante comunica immagini e aspettative non solamente all'alunno la cui attività viene valutata ma, inevitabilmente, a tutti gli alunni della classe. Valutare in classe è sempre un atto pubblico seppur esso possa svolgersi con enfasi e modalità differenziate. È una funzione non sempre colta dagli insegnanti nella sua reale portata. L'espressione pubblica della valutazione costruisce gerarchie e livelli che influenzano in diversi modi le relazioni sociali fra i bambini e i ragazzi ma anche fra loro e i docenti. Non dimentichiamo poi che essa, se induce confronti, attiva anche pensieri sui criteri della valutazione, sulla "giustizia" e l'uguaglianza, temi ai quali adolescenti e ragazzi sono sensibili.

La funzione burocratica si esplica in quella che comunemente viene definita la valutazione sommativa e certificativa cui sono chiamati gli insegnanti dalle norme che regolano il loro ruolo.

Infine, ma certamente non ultima, consideriamo la funzione pedagogica, regolativa del percorso dell'alunno e, in senso lato, del processo educativo. Essa si espande in quella che Rezzara definisce funzione epistemologica per la quale "i dati rilevati informano e parlano del progetto messo in atto,

cercano motivi e spiegazioni nella correttezza o meno degli obiettivi, nell'adeguatezza dell'azione formativa, della relazione, dei metodi e della comunicazione didattica". Essa sollecita gli insegnanti, in quanto singoli e team, a interrogarsi sull'adeguatezza della didattica, del progetto educativo in generale. Rimanda quindi al tema, non semplice, dei percorsi personali di apprendimento degli alunni NAI che l'istanza pedagogica con approccio interculturale sostiene.

3. Per una valutazione autentica. Conoscere contesti, processi e percorsi

È proprio all'interno di tale funzione epistemologica che trova spazio e ragioni l'utilizzo del quaderno dell'integrazione. I dati osservativi e le espressioni autonome degli alunni che il quaderno dell'integrazione raccoglie contribuiscono a tratteggiare ritratti articolati di bambini e ragazzi come persone e non meri "apprendenti"; ritratti in divenire grazie alla duplice rilevazione, in momenti differenti dell'anno scolastico. Emergono vissuti ed emozioni, percezioni e consapevolezza che aiutano gli insegnanti a trovare le ragioni di comportamenti e atteggiamenti degli alunni, anche di esiti scolastici.

Il quaderno è certamente una guida per rilevare l'integrazione scolastica dell'alunno straniero nelle sue plurime dimensioni coagulate nei sei indicatori proposti. Fra di essi, il secondo appare, senza dubbio, come il più prossimo a una concezione scolastica della valutazione in quanto riguarda l'apprendimento nei diversi ambiti disciplinari e, più dettagliatamente, la competenza in italiano per la cui rilevazione si fa riferimento al Quadro Comune Europeo per le lingue. Si richiede agli insegnanti di rilevare le prestazioni dell'alunno osservato nelle sei abilità (comprensione orale, comprensione di testi scritti, produzione orale e scritta, padronanza ortografica e correttezza grammaticale) attribuendole poi ai livelli di competenza definiti dal Quadro Europeo (A1, A2, B1, B2, C1, C2) cui abbiamo aggiunto un livello definito prebasico nel quale, non esistendo descrittori specifici, collocare le prestazioni genericamente al di sotto del livello A1.

Gli altri indicatori aiutano i docenti a focalizzare l'attenzione su aspetti che, benché non direttamente riferiti all'apprendimento, tuttavia non possono essere ignorati in quanto agiscono comunque sui processi di apprendimento. Ad esempio delineare un quadro accurato dello stato delle relazioni interne alla classe ed esterne consente agli insegnanti di riflettere sul clima della classe, sul progetto integrativo messo in atto e valutarne l'adeguatezza, sia nei riguardi del singolo alunno immigrato sia della classe in cui egli è inserito. Infatti da alcune ricerche (Rich, Ben Ari, Amir, Eliassy, 2006), sfortunatamente non italiane, che hanno cercato di individuare le caratteristiche dei contesti scolastici facilitanti l'integrazione e l'apprendimento degli alunni immigrati, emerge che sono maggiormente efficaci quelle scuole che puntano a far sì che i bambini non raggiungano solo obiettivi accademici ma anche che sviluppino adeguate competenze sociali. Relazioni, socialità e apprendimenti sono strettamente interconnessi. L'inclusione non è solamente un obiettivo etico e politico ma anche una condizione perché gli alunni apprendano e conseguano risultati positivi. A costruire un quadro conoscitivo affidabile degli alunni contribuisce anche la rilevazione delle percezioni che gli alunni hanno di se stessi, delle difficoltà che incontrano a scuola e degli interessi che manifestano, aspetti che emergono dalle risposte che bambini e ragazzi danno ai sollecitatori proposti nel quaderno, come è evidenziato dagli altri contributi presenti in questo stesso testo.

Per il consiglio di classe o il team dei docenti che si trovi a considerare il percorso scolastico dell'alunno e i suoi esiti al fine di esprimere una valutazione ponderata, gli elementi che il quaderno raccoglie contribuiscono a delineare una conoscenza articolata dell'alunno, a individuare i suoi punti critici e le sue risorse ma anche a riflettere sulle azioni e i dispositivi messi in atto dalla scuola. Non quindi uno strumento di valutazione ma un ausilio a una valutazione informata e, direi, sistemica che "legge" i traguardi di apprendimento collocandoli in una prospettiva ampia che non attribuisce al solo alunno meriti e demeriti. Si tratta di superare una visione

“individualistica”⁴ che spiega e attribuisce i risultati scolastici a caratteristiche e tratti individuali “originari” quali capacità, impegno, volontà, a favore invece di un approccio sistemico che considera i contesti di inserimento e le azioni messe in atto dalla scuola.

In sostanza il quaderno contribuisce a sostenere le istanze pedagogiche della valutazione che, lo sappiamo, devono tuttavia fare i conti con le norme. La coerenza fra le une e le altre non è scontata, soprattutto per quanto riguarda gli alunni neoimmigrati, ma questo è un discorso che andrà sviluppato in altra sede.

⁴ La visione cui si accenna viene anche definita “psicologizzazione”, intendendo “la tendenza a prendere in considerazione e a privilegiare le caratteristiche individuali (intelligenza, personalità) per descrivere qualcuno, spiegare o prevederne il comportamento”. A tale riguardo, in generale sul tema della valutazione secondo la prospettiva del giudizio sociale, può essere utile la lettura del cap. 7 di Carugati, Selleri, 2005.

DALLE CRITICITA' ALLE PROPOSTE

di Graziella Favaro

“Sono un ragazzo di Capoverde. Sono un Ragazzo d’Italia. Direi che sono al 100 per cento capoverdiano e al 100 per cento italiano. Sembra una contraddizione, ma è solo la mia vita...

Io, in realtà, di anime ne ho tre: la bianca, la nera, la grigia. Quando stavo a scuola quella che predominava era la mia anima bianca. Scrivevo racconti legati alla storia del Bel Paese. Volevo dimostrare a me stesso e a tutti che potevo essere uguale agli italiani, anzi addirittura superiore. Un gioco con me stesso o forse contro me stesso. Questa ricerca dell’anima bianca poi ha ceduto il posto alla scoperta dell’anima nera, delle mie isole, della mia Capoverde.

Con il tempo però ho capito che in me dominava il grigio. Sì, la mia anima è anche grigia. Il grigio non ha una buona nomea; per la maggior parte delle persone è sinonimo di tristezza, malinconia, noia.

Per me invece, il grigio è vita.

Il grigio è l’incontro del bianco con il nero, è la fusione, la via di mezzo. Comprende tutto...”.

da: J. Mubiayi e I. Scego,
Quando nasci è una roulette.
Giovani figli di migranti si raccontano.
Terre di mezzo, 2007

Attraverso il quaderno dell’integrazione, i diari dei ragazzi stranieri neoinserti, i momenti di scambio e di lavoro comune tra gli insegnanti e gli operatori dei centri di alfabetizzazione abbiamo potuto osservare il cammino di integrazione nella scuola italiana di ottantotto bambini e ragazzi venuti da lontano.

In sintesi, quali considerazioni possiamo trarre e quali proposte elaborare per promuovere e migliorare la qualità dell’integrazione nelle nostre scuole? Una ricerca/azione è veramente tale se ci fornisce alcuni elementi di analisi della situazione, chiarisce le criticità e gli ostacoli, fa intravedere delle possibili risposte.

Vediamo allora quali sono le difficoltà che emergono con più evidenza dai percorsi scolastici degli alunni di recente immigrazione e quali possono essere le possibili piste di lavoro, da potenziare e sperimentare, a scuola e nella città.

1. Chi ben comincia... Accoglienza e orientamento

Il momento dell'inserimento in classe dell'alunno neoarrivato rappresenta, sia per chi accoglie che per chi è accolto, un evento cruciale. Per il bambino o il ragazzo straniero segna in maniera significativa il "prima" e il "dopo", scandisce il tempo; costituisce un nuovo inizio e un "snodo biografico" indimenticabili.

Anche per gli insegnanti è un momento delicato, che richiede attenzioni, una cura vigilante, la capacità di includere il "nuovo" alunno nel clima della classe e dentro una storia già sedimentata e condivisa da tempo. Nonostante la diffusa consapevolezza dell'importanza dell'accoglienza, non sempre la scuola riesce a dedicare a questa fase tutta l'attenzione che essa merita. Spesso ciò accade per una questione di tempo; altre volte non sono sufficientemente chiari i passaggi e i compiti di ciascuno e così il nuovo arrivato "piomba in classe all'improvviso, da un giorno all'altro". Sono soprattutto i ragazzi ultraquattordicenni a rischiare di essere penalizzati da modalità e scelte di inserimento frettolose e "non curanti". Nel loro caso, infatti, il momento dell'accoglienza si salda strettamente con quello dell'orientamento.

In quale percorso scolastico inserire l'alunno neoarrivato? In una classe di terza media, o in un CTP? O invece nella scuola superiore? E in quale tipo di istruzione superiore: liceale, professionale, tecnica...?

Una criticità che viene evidenziata dai dati nazionali, e che trova conferma anche nella ricerca osservativa fiorentina, riguarda la modalità di prosecuzione degli studi dei minori stranieri. Coloro che continuano a studiare lo fanno in larga parte negli istituti tecnici (37,7%) e in quelli professionali (40,7%), mentre entra nel sistema liceale solo il 18,8% degli

stranieri. Gli studenti italiani si inseriscono invece nei licei nel 42% dei casi e negli istituti professionali solo nel 20,3%.

Quali sono i fattori alla base di un inserimento degli studenti stranieri nella scuola secondaria di secondo grado che si presenta dissimile, rispetto alle scelte dei percorsi di studio, rispetto ai pari autoctoni?

Le ragioni sono naturalmente molteplici e coinvolgono i diversi attori delle scelte scolastiche.

Tra i fattori più rilevanti, ne citiamo alcuni:

- gli studenti stranieri possono avere difficoltà linguistiche (soprattutto nell'italiano dello studio) e quindi scegliere un'istruzione a prevalente carattere tecnico-pratico, che dovrebbe essere meno teorica e "verbale";
- le famiglie straniere, da parte loro, possono avere aspettative nei confronti dei figli indirizzate maggiormente verso una chiara professionalizzazione e tempi di formazione più brevi;
- anche gli insegnanti e gli operatori possono orientare gli alunni stranieri verso percorsi di studio più contenuti e meno "esigenti", sulla base dei risultati scolastici, o di minori aspettative nei loro confronti.

Proposta 1: Accogliere e orientare con efficacia

Al tema dell'accoglienza e dell'orientamento degli alunni neoarrivati devono essere dedicati tempi, dispositivi e attenzioni specifiche. Ad esempio:

- prevedere una *fase di accoglienza / osservazione* di 3-4 giorni prima di definire la classe e il tipo di scuola in cui inserire l'alunno neoarrivato;
- utilizzare *materiali plurilingui* per: rilevare competenze all'ingresso, conoscere la storia scolastica, la biografia linguistica, le aspettative...;
- utilizzare opuscoli informativi plurilingui per presentare agli studenti e alle loro famiglie le diverse opportunità e i differenti percorsi, così da orientare le scelte con maggiore efficacia;
- prevedere l'uso di una *scheda personale* di presentazione dell'alunno e la raccolta di documenti e materiali raccolti al momento dell'ingresso e *in itinere*, così da comporre una sorta di portfolio che lo accompagni in classe e che costituisca una memoria e un avvio del viaggio dentro la nuova scuola.

**2. In quale classe?
Ancora sul ritardo
scolastico in ingresso**

La discrepanza tra l'età anagrafica e la classe di inserimento, che registra un ritardo di uno o più anni, è un elemento di criticità già rilevato da qualche tempo nei percorsi scolastici degli alunni stranieri, sia a livello nazionale che locale.

Benché la normativa indichi con chiarezza che il criterio di determinazione della classe è, in maniera privilegiata, quello dell'età anagrafica – salvo naturalmente lasciare aperta la possibilità di un inserimento in una classe “inferiore o superiore di un anno” sulla base di caratteristiche e di bisogni individuali e definiti (DPR 394/1999) – la situazione di ritardo scolastico in ingresso continua ad essere largamente diffusa.

Sugli 88 alunni stranieri osservati, la situazione è infatti la seguente: solo 31 sono inseriti “alla pari”; 38 hanno un ritardo di un anno; 18 hanno uno scarto di due o più anni. La situazione di ritardo penalizza in misura maggiore i ragazzi più grandi (nella scuola media è in ritardo il 69%; nelle superiori il 67%), ma anche fra i bambini della scuola primaria, la

condizione di ritardo è piuttosto diffusa e riguarda quasi il 59% degli alunni osservati.

Le percentuali di ritardo scolastico registrate fra gli 88 ragazzi osservati nelle scuole fiorentine sono inoltre più alte di quelle evidenziate nei dati nazionali. Va detto che, in certe situazioni, l'inserimento in una classe inferiore di un anno, pur oggettivamente penalizzante, può costituire un fattore di protezione e di riuscita "scolastica". Pensiamo a casi quali: un ingresso tardivo rispetto all'inizio dell'anno scolastico; una scolarità frammentaria nel Paese d'origine; una rilevazione delle competenze iniziali che registra difficoltà e carenze, a livello logico-matematico, ad esempio (non certamente a livello linguistico).

Ciò che appare preoccupante tuttavia sembra essere il fatto che il ritardo scolastico in ingresso rappresenti quasi la norma dell'inserimento, una condizione data per scontata, e non invece l'eccezione, chiaramente motivata e documentata, caso per caso.

Proposta 2: Documentare e motivare le scelte

Nella fase di accoglienza, devono essere rilevate e documentate, caso per caso, le ragioni che portano eventualmente alla determinazione di una classe, inferiore rispetto all'età anagrafica, che possono avere a che fare con:

- il momento dell'ingresso a scuola;
- il percorso di studi nel Paese di origine;
- la rilevazione di competenze generali, utilizzando anche prove di ingresso in lingua di origine.

Il divario tra l'età e la classe di inserimento, nei casi in cui questa scelta si consideri opportuna, deve essere inoltre di un anno, così come indica la normativa (DPR 394/1999).

3. "A scuola vado così..."

È stato chiesto agli alunni stranieri osservati di autovalutarsi, rispetto ai risultati scolastici, in generale. Come hanno risposto?

- nel 28% dei casi essi dichiarano di avere voti insufficienti;
- nel 44% circa, dicono di avere risultati "sufficienti";

- nel restante 28% dichiarano di avere buoni risultati scolastici.

Se chiediamo loro di mettere a confronto i risultati scolastici che hanno in Italia con quelli che avevano nel loro Paese, emerge che quasi il 77% dichiara di avere avuto dei voti “buoni” nella scuola precedente, e solo il 2% dice che non andava bene a scuola in patria.

Al di là delle percentuali delle risposte, è importante cogliere la diversa rappresentazione di sé come alunno qui e là e il vissuto di regressione/perdita che i ragazzi stranieri esprimono. Le difficoltà linguistiche in italiano sono naturalmente evocate come la causa principale degli esiti scolastici problematici; situazione ben descritta da un ragazzo di recente immigrazione che dice al suo docente: “Prof., io sono più intelligente nella mia lingua”.

Ai fini dei risultati scolastici, i fattori “tempo” e motivazione giocano certamente un ruolo determinante, ma influiscono positivamente soprattutto le forme di facilitazione didattica e di aiuto allo studio, realizzate in classe e nel tempo extrascolastico.

Fuori dalla scuola, gran parte degli alunni stranieri, si trova ad affrontare i compiti e gli impegni di studio da soli, senza poter contare sul sostegno efficace, lo stimolo e la rassicurazione degli adulti.

Motivarsi / rimotivarsi, ripartire daccapo, esigono una notevole capacità di auto-disciplina e una volontà salda, a prova di sconfitta e di delusione.

In questo percorso, denso di ostacoli, poter contare su una o più figure di “mentore” positivo nella scuola e di aiuto da parte di educatori o tutor nel tempo extrascolastico può aiutare a contenere le delusioni e dare un sostegno per ripartire. Nei loro racconti sulla prima fase di inserimento nella nuova scuola, quasi tutti i ragazzi stranieri che “non si sono persi per strada” indicano come fondamentali gli appoggi e le rassicurazioni che hanno avuto da un insegnante, un educatore, un familiare.

Proposta 3: Organizzare l'aiuto allo studio

Almeno per i primi due anni dal momento dell'inserimento nella nuova scuola, gli alunni stranieri hanno la necessità di essere aiutati e sostenuti nei compiti di studio in orario extrascolastico.

Come si può organizzare un dispositivo di sostegno e tutoraggio? Ecco alcune possibilità, da organizzare sulla base delle risorse del territorio:

- collaborare con gli studenti universitari, o inseriti nell'ultimo anno delle superiori (a partire dai ragazzi di origine straniera), affinché svolgano un ruolo di tutor nei confronti dei ragazzi neoarrivati, a fronte di un credito negli studi: una sorta di "fratelli maggiori" che potranno svolgere anche un ruolo di positiva identificazione;
- orientare gli alunni stranieri a frequentare le iniziative di doposcuola e di aiuto allo studio promosse dal volontariato e dalle associazioni del territorio;
- promuovere l'associazionismo dei genitori della scuola e le loro forme di volontariato educativo;
- stabilire una collaborazione ancora più densa ed efficace tra scuola e centri di alfabetizzazione del Comune di Firenze nel tempo extrascolastico.

4. "Sarò bocciata..." A maggio, T., la ragazza rumena che ha raccontato giorno dopo giorno il suo inserimento scolastico, le sue conquiste e le sue sconfitte, conclude il suo diario e i frammenti di scrittura autobiografica con l'annuncio che gli insegnanti le danno dell'imminente bocciatura e la richiesta di un colloquio con la madre. T. ci riproverà l'anno successivo, anche grazie ai consigli e al sostegno che l'insegnante di matematica le dà, invitandola a non arrendersi, a non farsi scoraggiare dalle difficoltà, a "mettercela tutta", per se stessa e per i suoi genitori.

T. è una dei numerosi alunni stranieri che sperimentano l'insuccesso scolastico, soprattutto al termine del primo anno di inserimento nella scuola italiana.

Il divario tra gli esiti scolastici che si registrano alla fine di ogni anno scolastico fra alunni italiani e stranieri – e rilevato nell'anno 2006/2007 dal

Ministero della Pubblica Istruzione – si fa più consistente a mano a mano che si sale nei diversi ordini di scuola:

- è superiore ai tre punti percentuali nella scuola primaria (-3,6 %): viene promosso il 99,9% degli alunni italiani e il 96,4% dei bambini di nazionalità non italiana;
- nella scuola secondaria di primo grado, il divario è più consistente e pari in media a -6,8%: 97,3% di promossi fra gli alunni italiani e 90,5% fra i non italiani;
- nella scuola secondaria di secondo grado si registra uno scarto ancora maggiore pari a -14,4%: la percentuale dei promossi fra gli studenti italiani è di 86,4% e del 72,0% fra i ragazzi stranieri (Favaro, 2009).

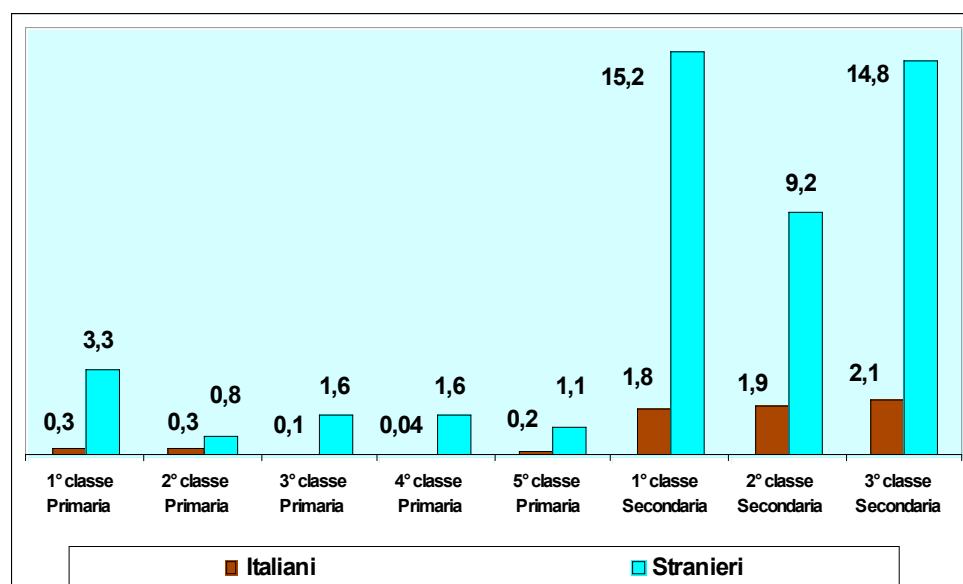


Fig. 1. Percentuale di insuccesso scolastico fra gli alunni italiani e stranieri iscritti alle scuole primarie e secondarie di 1° grado del Comune di Firenze. a.s. 2008-2009. Dati P.I.A.F. Comune di Firenze – Assessorato alla Pubblica Istruzione (elaborazione S. Mecatti)

L'osservazione del grafico sull'insuccesso scolastico nelle scuole fiorentine mette anche in evidenza quanto siano cruciali i passaggi da un ordine di scuola ad un altro e quanto questi momenti di cambiamento rappresentino delle situazioni di vulnerabilità e di rischio di insuccesso e infatti i risultati più preoccupanti si registrano in prima elementare, in prima media e in terza media.

Dietro la scelta della bocciatura di un alunno straniero ci sono naturalmente storie, motivazioni e scelte diverse. A volte, la decisione di “fermare“ il bambino o il ragazzo per un anno è legata alla necessità di dare tempo: per l'apprendimento della seconda lingua, per il consolidamento delle tecniche di letto-scrittura ancora incerte e insicure, per l'acquisizione facilitata di competenze e conoscenze già “praticate” almeno in parte. Altre volte può essere dettata da una situazione di inserimento tardivo, ad anno scolastico già inoltrato.

Ogni percorso scolastico e ogni cammino di integrazione seguono un proprio ritmo, fatto di difficoltà e conquiste, incertezze e punti di forza e a volte una sosta può diventare propizia e salutare.

Ma il ricorso alla bocciatura degli alunni di recente immigrazione non deve avvenire in maniera pressoché sistematica, quasi fosse un evento ineluttabile. Tanto più dal momento che questo insuccesso alla fine dell'anno scolastico si accompagna spesso, come abbiamo visto, ad un ritardo all'ingresso, dovuto ad un inserimento in una classe inferiore all'età anagrafica di uno, due e più anni. E, come scrive *Pennac* nel suo Diario di scuola, a proposito delle bocciature: per un adolescente “un anno andato in malora è come l'eternità in un barattolo”.

Il tema dell'insuccesso scolastico è fortemente intrecciato a quello della valutazione degli alunni stranieri e, in particolare, di quelli di recente immigrazione.

Proposta 4: La valutazione degli alunni stranieri

Gli alunni stranieri che ogni anno scolastico entrano per la prima volta nella scuola italiana (li chiameremo NAI, nuovi arrivati in Italia) rappresentano circa il 10% della popolazione scolastica straniera. Essi si trovano, al momento dell'ingresso a scuola, in situazione di non italoфонia e sono quindi impegnati, nella prima fase dell'inserimento, soprattutto ad apprendere la nuova lingua per la comunicazione e per lo studio. Molti di loro, grazie alla scolarizzazione nel paese di origine, hanno appreso e sedimentato conoscenze e competenze che potranno manifestarsi con il tempo ed essere espresse nella nuova lingua.

Dare tempo all'alunno neoarrivato per apprendere la lingua - e per apprendere in generale - sono dunque una necessità e un'attenzione importanti. Dare tempo significa anche valutare i progressi e sostenere l'impegno e la motivazione in maniera efficace e mirata, adeguando gli strumenti e i modi della programmazione e della valutazione.

Al fine di ridurre la discrezionalità ed evitare i comportamenti differenziati fra scuola e scuola e fra docente e docente, che si rilevano a proposito della valutazione degli alunni stranieri neoarrivati e delle decisioni alla fine di ogni anno scolastico, sembra utile proporre una nota di lavoro che potrà diventare, con gli opportuni aggiustamenti, delibera del collegio dei docenti.

Principi e linee guida

Si richiamano di seguito alcuni principi e linee guida che riguardano, in particolare, l’inserimento degli alunni stranieri e la loro valutazione. Essi sono contenuti nei documenti seguenti:

- DPR 275/99 sull’autonomia scolastica;
- DPR 394/1999 sull’inserimento scolastico degli stranieri
- CM 24/2006 sull’accoglienza degli alunni stranieri;
- DPR 122/2009 sul tema della valutazione.

DPR 275/99	“Regolamento recante norme in materia di autonomia delle Istituzioni scolastiche” con particolare riferimento all’art. 1 comma 2: “La valutazione è espressione dell’autonomia professionale propria della formazione docente, nella sua dimensione sia individuale che collegiale, nonché dell’autonomia didattica delle istituzioni scolastiche. Ogni alunno ha diritto ad una valutazione trasparente e tempestiva...”.
DPR 394/99	Nell’art. 45, comma 4: “Il Collegio dei docenti definisce, in relazione al livello di competenza dei singoli alunni stranieri, il necessario adattamento del programma di insegnamento; allo scopo possono essere adottati specifici interventi individualizzati o per gruppi di alunni...”.
CM 24/06	“Linee guida per l’accoglienza degli alunni stranieri”; al punto 8 sulla valutazione degli alunni stranieri: ”In questo contesto, che privilegia la valutazione formativa rispetto a quella “certificativa” si prendono in considerazione il percorso dell’alunno, i passi realizzati, gli obiettivi possibili, la motivazione e l’impegno e, soprattutto, le potenzialità di apprendimento dimostrate...”.
Documento 2007	“La via italiana per la scuola interculturale e l’integrazione degli alunni stranieri”, punto 1, “Pratiche di accoglienza e di inserimento nella scuola”: “Vengono rilevati durante i primi giorni

	del’inserimento i bisogni linguistici e di apprendimento, in generale, e anche le competenze e i saperi già acquisiti e, sulla base di questi dati, si elabora un piano di lavoro individualizzato ...”
DPR 122/99	Nel regolamento sulla valutazione si prevede che la valutazione si ispiri ai criteri della “equità e trasparenza” e che: “Le verifiche intermedie e le valutazioni periodiche e finali sul rendimento scolastico devono essere coerenti con gli obiettivi di apprendimento previsti dal piano dell’offerta formativa “

Per una valutazione efficace

Soprattutto l’italiano L2

Per gli alunni NAI, la valutazione periodica e annuale, espressa durante la prima fase del loro inserimento, mira soprattutto a verificare la preparazione nella conoscenza della lingua italiana come seconda lingua e considera il livello di partenza dell’alunno – richiamandosi anche al Quadro comune europeo di riferimento per le lingue – il processo di conoscenza, la motivazione, l’impegno e le potenzialità di apprendimento.

Il piano personale

I team docenti/i consigli di classe elaborano un piano personale sulla base delle competenze e delle conoscenze rilevate in ingresso, e riviste in itinere, e dei bisogni di apprendimento individuati dal momento dell’inserimento.

Il piano personale deve essere documentato, aggiornato periodicamente e conservato agli atti.

La valutazione

Le verifiche intermedie e le valutazioni periodiche e finali sul rendimento scolastico devono essere coerenti con gli obiettivi di apprendimento previsti dal suddetto piano personale ed avere una particolare attenzione all’aspetto formativo.

Ne consegue che la valutazione dell'alunno di recente immigrazione non dovrà essere riferita a prove e criteri standard, soprattutto per le materie a forte carattere verbale, ma si basa sui contenuti del piano personale appositamente elaborato e allegato.

Eventuali carenze relativamente al raggiungimento di obiettivi di apprendimento in specifiche aree disciplinari saranno rilevate con apposite note riportate nel documento individuale di valutazione (art. 7, DPR 122/09).

Situazioni diverse

Ciò dovrà essere fatto considerando le diverse situazioni di inserimento scolastico e riferendosi in ogni caso al piano personale di ciascun alunno. La valutazione basata su criteri e prove specifici potrà valere per alcune materie e non per altre, a seconda delle situazioni personali di apprendimento (ad esempio, per l'italiano e la storia, e non per la matematica e le scienze per le quali le prove di verifica potrebbero essere comuni ai compagni di classe...).

Carattere transitorio

La valutazione espressa a partire dal piano personale avrà carattere transitorio e cioè riguarderà i primi due anni di inserimento scolastico degli alunni NAI. Si terrà conto naturalmente della situazione individuale, dei progressi e delle difficoltà di ciascun alunno in una logica di flessibilità e di individualizzazione.

Documento di valutazione

Sul documento di valutazione, nello spazio dedicato alle annotazioni, si indicherà il riferimento al piano personale esplicitato attraverso la nota: "La valutazione si riferisce agli obiettivi previsti dal piano personale transitorio dell'alunno".

Seconda lingua comunitaria

Gli alunni NAI della scuola secondaria di 1° grado di lingua nativa che hanno una lingua materna comunitaria possono sostituire la seconda lingua straniera con la loro madrelingua.

Le ore settimanali dedicate alla seconda lingua straniera potranno essere utilizzate per l'apprendimento della lingua italiana.

La valutazione della seconda lingua straniera sarà effettuata, solo se inserita nel piano personale.

Valorizzare le lingue d'origine

La scuola, riconoscendo il valore del plurilinguismo, nella valutazione dell'alunno di lingua nativa non italiana, tiene conto e valorizza la conoscenza della lingua madre nelle forme e nei modi possibili.

5. “È la lingua che ci fa uguali”

Un'altra criticità nei percorsi di studio che emerge dalla lettura dei quaderni dell'integrazione ha a che fare con l'apprendimento dell'italiano come seconda lingua. Si tratta anche in questo caso della conferma di una situazione spesso già evidenziata.

È stato chiesto agli insegnanti di definire il livello di competenza linguistica degli alunni stranieri, differenziandolo tra le abilità: parlare, ascoltare/comprendere, leggere e scrivere. Per avere parametri comuni di riferimento, nella compilazione dei Quaderni, si è suggerito di:

- compilare la tabella in maniera congiunta, tra insegnante di classe e specialista di italiano L2 che opera nei Centri di alfabetizzazione (nei numerosi casi di osservazione condivisa);
- utilizzare per la rilevazione delle quattro abilità, oltre alle attività quotidiane in classe e nel tempo extrascolastico, le prove linguistiche comuni che sono da tempo in uso nei centri di alfabetizzazione;
- tenere presente i descrittori linguistici contenuti nelle scale per livello - elaborate dal documento “Quadro comune europeo di riferimento per le lingue” - specifiche per abilità, che sono state diffuse e illustrate a tutti gli insegnanti prima dell'avvio dell'osservazione.

Le difficoltà linguistiche degli alunni stranieri hanno a che fare soprattutto con l'apprendimento dell'italiano per lo studio, lingua attraverso la quale comprendere ed esprimere idee, concetti, termini settoriali riferiti ad ambiti disciplinari diversi. L'italiano per la comunicazione interpersonale di base è, in genere, acquisito in tempi relativamente brevi, ma il passaggio dalla

lingua contestualizzata e concreta a quella astratta e “accademica” richiede tempi, sforzi e fatiche protratti. E richiede attività e attenzioni didattiche molteplici, volte a facilitare la comprensione e la produzione, orale e scritta. Un rischio che l’insegnante può correre è quello di lasciarsi influenzare da quella che J. Cummins definisce la “facciata linguistica”, e cioè la relativa fluenza dell’alunno straniero nell’italiano per comunicare, così da sottovalutare la portata dell’impresa di apprendimento della lingua dello studio che richiede tempi protratti e ulteriori fatiche.

Se osserviamo la tabella sui livelli che si ricava dai quaderni dell’integrazione, si può vedere che la discrepanza tra l’apprendimento dell’italiano per comunicare e l’italiano dello studio emerge con evidenza. Così come è chiara la difficoltà maggiore che si registra nelle competenze che hanno a che fare con la lingua scritta, rispetto a quella orale.

Alcuni dati tuttavia richiamano l’attenzione e riguardano, ad esempio, gli alunni che ottengono la segnalazione per tutte e quattro le abilità di un livello “pre-basico”, o A1 (basico).

Sono valutate come pre-basiche le competenze di sei alunni, cinque dei quali neoinserti (nel 2008) e uno presente a scuola fin dal 2006. Se per gli alunni di recente immigrazione si può pensare ad una loro collocazione ancora nella fase di silenzio o di pre-produzione, al momento dell’osservazione, molte sono le domande che ci si può fare a proposito dell’alunno inserito da più di due anni e ancora totalmente “non italofono”. Vengono valutati di livello A1 (basico) in tutte le abilità tredici alunni: di questi, i neoarrivati sono cinque, mentre otto sono presenti a scuola da due o più anni (uno è addirittura stato inserito nel 2005).

Quali sono le ragioni che generano situazioni linguistiche così bloccate e fossilizzate?

Naturalmente le risposte vanno indagate caso per caso, ma vanno attivate tutte le misure e i dispositivi di sostegno e aiuto per facilitare l’apprendimento dell’italiano in situazioni che appaiono così “disturbate”.

Un'altra possibile spiegazione dell'attribuzione di livelli linguistici così bassi per tutte le abilità ha a che fare con le modalità e i criteri di valutazione degli insegnanti, che devono essere affinati e resi omogenei.

Proposta 5: Osservare insieme l'interlingua

Le azioni di promozione e sviluppo dell'italiano L2 sono centrali nel progetto di integrazione dei bambini e dei ragazzi stranieri promosso da tempo dal Comune di Firenze. È importante che, grazie alla densa e duratura collaborazione tra le scuole e i centri di alfabetizzazione, si possano integrare e affinare sempre di più gli strumenti per osservare i progressi individuali, descrivere le situazioni in maniera omogenea e condivisa, facilitare l'apprendimento, sbloccare le situazioni critiche.

Per fare questo, è importante poter contare su:

referimenti teorici e metodologici comuni;
schede di osservazione linguistica condivise;
materiali didattici efficaci e diversificati.

Ad esempio, l'osservazione comune degli stadi di interlingua attraversati dagli alunni di recente immigrazione, potrà costruire un linguaggio e dei criteri comuni e potrà capovolgere almeno un po' l'impostazione valutativa attuale, che tende a considerare ciò che manca, ciò che l'alunno non sa e non invece quello che ha imparato a fare con la nova lingua. Analizzando le produzioni degli alunni si potrà infatti osservare come e quanto l'italiano evolve e si arricchisce e considerare gli errori come indici di una situazione e segnali del movimento dell'apprendente verso uno stadio successivo.

Riportiamo di seguito, come esempio, due schede/modello che si rifanno ai descrittori del QCER e che si propongono di indagare la competenza comunicativa e la competenza linguistica e che vanno da un livello basico a livelli di padronanza superiore.

Scheda 1: competenza comunicativa

Fluenza: ritmo e scorrevolezza del parlato

- È in grado di cavarsela con parole frasi, enunciati molto brevi, isolati, solitamente memorizzati e stimolati da sollecitazioni dell'insegnante.
- Riesce a farsi comprendere con enunciati molto brevi, benché pause, false partenze e riformulazioni siano molto evidenti. Nello svolgere compiti linguistici più astratti ha bisogno di aiuto o sollecitazioni da parte dell'insegnante.
- È in grado di esprimersi con relativa disinvoltura. Nonostante alcuni problemi di formulazione che possono sfociare in pause e blocchi, è in grado di portare avanti il discorso efficacemente senza aiuto.
- È in grado di comunicare con spontaneità, dando per lo più prova di notevole scioltezza e uso disinvolto dei mezzi espressivi.

Fluenza: pronuncia e intonazione

- La pronuncia di un repertorio molto limitato di parole ed espressioni memorizzate può essere capita con qualche sforzo da parlanti nativi abituati ad avere a che fare con bambini stranieri.
- La pronuncia è generalmente abbastanza chiara da poter essere capita malgrado il forte accento. Gli interlocutori potrebbero dover richiedere qualche ripetizione.
- La pronuncia è chiaramente comprensibile, anche se è evidente a tratti l'accento straniero e ci possono essere occasionalmente errori.
- Ha una pronuncia e un'intonazione chiare e naturali.

Efficacia comunicativa: interazione

- È in grado di richiamare l'attenzione di un compagno o dell'insegnante.
- È in grado di usare semplici tecniche per avviare, sostenere e terminare una breve conversazione.
- È in grado di iniziare, sostenere e concludere una semplice conversazione faccia a faccia.
- È in grado di avviare un discorso, prendere la parola nel momento opportuno e concludere la conversazione quando vuole, anche se non sempre riesce a farlo in modo elegante.

Efficacia comunicativa: narrazione e descrizione

- È in grado di rispondere con singole parole a domande precise che riguardino la descrizione di qualcosa.
- È in grado di raccontare una storia o descrivere qualcosa semplicemente elencandone i punti.
- È in grado di produrre, in modo ragionevolmente scorrevole, una narrazione o una descrizione semplice.
- È in grado di sviluppare una descrizione o narrazione chiara e precisa, eventualmente espandendone o sviluppando i punti salienti con l'aggiunta di contributi personali.

Scheda 2: competenza linguistica	
Descrittori per analizzare le produzioni	
Sistema nominale	
<p>Nomi e aggettivi sono flessi per numero e genere?</p> <ul style="list-style-type: none"> • singolare/plurale di nomi • singolare/plurale di aggettivi • maschile/femminile di aggettivi 	
<p>Usa gli articoli?</p> <ul style="list-style-type: none"> • indeterminativo • determinativo <p>Usa i dimostrativi?</p> <p>Usa i possessivi?</p> <p>Come si manifesta l'accordo di genere e numero?</p> <ul style="list-style-type: none"> • accordo articolo + nome (nei sintagmi singolari / nei sintagmi plurali) • accordo possessivo/dimostrativo + nome (nei sintagmi singolari / nei sintagmi plurali) • accordo nome + aggettivo (nei sintagmi singolari / nei sintagmi plurali) 	
<p>Usa le preposizioni?</p> <ul style="list-style-type: none"> • semplici • articolate 	
<p>Quali forme pronominali usa?</p> <ul style="list-style-type: none"> • pronomi soggetto (io, tu, lui, lei, noi, voi, loro) • pronomi complemento tonici (me, te, lui, lei...) • pronomi complemento atoni (mi, ti, la, gli, ci...) • pronomi combinati (me li, gliela, te lo...) 	
Sistema verbale	
<p>Come esprime le diverse persone?</p> <ul style="list-style-type: none"> • una/due forma/e fissa/e 	

<ul style="list-style-type: none"> • alcune persone • tutte le persone 	
<p>Quali tempi/modi usa?</p> <ul style="list-style-type: none"> • presente • participio passato • passato prossimo • imperfetto • stare + gerundio • futuro • congiuntivo • condizionale • imperativo • passato remoto 	
<p>Sintassi e testualità</p>	
<ul style="list-style-type: none"> • Usa formule fisse, cioè pezzi di frase imparati a memoria come un'unica parola? • Ci sono formule ricorrenti? • Ci sono formule usate in modo inappropriato (per esempio sovraestensioni)? 	
<p>Come esprime la negazione?</p> <ul style="list-style-type: none"> • no +... • non + / non... mica • con indefiniti (niente, nessuno...) 	
<p>Come costruisce le frasi?</p> <ul style="list-style-type: none"> • soggetto verbo complemento • soggetto post-verbale (<i>poi è arrivata mia madre</i>) • dislocazioni (la casa non la trovano) 	
<p>Come collega le parti del discorso?</p> <ul style="list-style-type: none"> • È in grado di collegare parole o gruppi di parole con connettivi elementari quali “e”, “poi”, “ma”. • È in grado di collegare una serie di elementi relativamente brevi e semplici in una sequenza lineare per punti. • È in grado di usare un numero limitato di elementi di coesione per collegare i propri enunciati in un 	

<p>discorso chiaro e coerente. In un intervento lungo possono presentarsi dei “salti” logici.</p> <p>Usa subordinate?</p> <ul style="list-style-type: none"> • causali con <i>perché</i> • temporali con <i>quando</i> • finali con <i>per + infinito</i> • relative con <i>che</i> • ipotetiche all’indicativo • ... 	
Lessico	
<p>Quanto è ampio e vario il lessico?</p> <ul style="list-style-type: none"> • Dispone di un repertorio molto elementare formato da espressioni semplici relative a dati personali e bisogni di tipo concreto. • È in grado di usare strutture di base ed espressioni memorizzate, gruppi di poche parole e frasi fatte per parlare di se stesso/a e di altre persone, di ciò che si fa, di luoghi e di cose che si possiedono. • Dispone di strumenti linguistici e lessico sufficienti per riuscire ad esprimersi, con qualche esitazione e perifrasi, su argomenti familiari, ma i limiti lessicali lo/la portano a ripetere ed avere a volte anche qualche difficoltà di riformulazione. • Dispone di un ricco repertorio linguistico. 	

6. Apprendimento ed emozioni

Abbiamo ripercorso, a partire dai dati raccolti attraverso l’uso dei Quaderni, quattro criticità “oggettive” che penalizzano i percorsi di studio dei bambini e dei ragazzi stranieri.

Restano sullo sfondo le ragioni e le storie di ciascuno, le difficoltà e le conquiste che hanno a che fare con il “sentirsi a casa”, o invece con il sentirsi ancora estraneo e “fuori luogo”. Vi è una stretta relazione tra apprendimento ed emozioni, tra le possibilità di acquisire saperi, contenuti,

competenze e le condizioni interne ed esterne in cui si situa e si sviluppa l'avventura dell'imparare.

La migrazione agisce sui percorsi di apprendimento come fattore di ulteriore fatica, che si aggiunge a quelle comuni ai pari: ricominciare daccapo; trovarsi all'improvviso senza storia e senza parole; non essere riconosciuto rispetto a saperi e saper fare; essere considerato "un problema" nella classe... La migrazione agisce tuttavia anche come fattore positivo di motivazione e di sfida e può sollecitare la voglia di farcela; il desiderio di compensare le fatiche e i sacrifici dei genitori; la volontà di riscatto sociale...

Il fatto che a prevalere siano i fattori negativi invece che la spinta a "farcela" dipende dalla storia personale, dalle condizioni sociali e familiari, dalle risorse cognitive ed emotive di ciascuno.

Ma dipende anche dal contesto che accoglie, dall'efficacia delle sue azioni, dalla qualità della scuola per tutti.

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- AIME M. (2008), *Il primo libro di antropologia*, Einaudi, Torino.
- BALSAMO F. (2003), *Famiglie di migranti. Trasformazioni dei ruoli e mediazione culturale*, Carocci, Roma.
- BETTINELLI G. (2008), *Le relazioni in classe e nell'extrascuola*, in G. Favaro, *Un passo dopo l'altro. Osservare i cammini di integrazione dei bambini e dei ragazzi stranieri. La sperimentazione del Quaderno dell'integrazione nelle scuole fiorentine*, Comune di Firenze, Polistampa, Firenze, pp. 57-64.
- DEBETTO G. (2006), *Il Quaderno dell'integrazione nelle scuole di Padova*, comunicazione al IX Convegno nazionale dei Centri Interculturali, Bari, 12-14 ottobre 2006.
- FAVARO G. (2009), *Sarà una scuola multiculturale?*, in "Rivista dell'istruzione", n. 4.
- FAVARO G. (a cura di) (2008), *Un passo dopo l'altro. Osservare i cammini di integrazione dei bambini e dei ragazzi stranieri. La sperimentazione del Quaderno dell'integrazione nelle scuole fiorentine*, Comune di Firenze, Polistampa, Firenze.
- FAVARO G., LUATTI L. (2004), *A piccoli passi. Osservare le dinamiche dell'integrazione a scuola*, in Favaro G., Luatti L. (a cura di), *L'intercultura dalla A alla Z*, FrancoAngeli, Milano, pp. 94-125.
- KRAMSCH C. (1993), *Context and Culture in Language Teaching*, Oxford University Press, Oxford.
- KRISTEVA J. (1990), *Stranieri a se stessi*, Feltrinelli, Milano.
- KRISTOF A. (2005), *L'analfabeta, racconto autobiografico* Casagrande, Bellinzona.
- LODOLI M. (2009), *Il rosso e il blu, cuori ed errori nella scuola italiana*, Einaudi, Torino.

LUATTI L. (2008), *Storie di inserimento e dinamiche di integrazione*, in G. Favaro, *Un passo dopo l'altro. Osservare i cammini di integrazione dei bambini e dei ragazzi stranieri. La sperimentazione del Quaderno dell'integrazione nelle scuole fiorentine*, Comune di Firenze, Polistampa, Firenze, pp. 95-99.

POZZO G. (2009), *Formarsi all'osservazione in classe con un approccio etnografico*, in L. Luatti (a cura di), *Educare alla cittadinanza attiva. Luoghi, metodi, discipline*, Carocci, Roma.

REZZARA A. (2000), *Pensare la valutazione. Pratiche valutative scolastiche e riflessioni pedagogiche*, Mursia, Milano.

SCLAVI M. (2003), *Arte di ascoltare e mondi possibili. Come si esce dalle cornici di cui siamo parte*, B. Mondadori, Milano (nuova ed.).

ZINCONE G. (a cura di) (2000), *Primo Rapporto sull'integrazione degli immigrati in Italia*, Commissione per le Politiche di integrazione degli immigrati, il Mulino, Bologna.

ZINCONE G. (a cura di) (2001), *Secondo Rapporto sull'integrazione degli immigrati in Italia*, Commissione per le Politiche di integrazione degli immigrati, il Mulino, Bologna.

ZOLETTO D. (2007), *Straniero in classe. Una pedagogia dell'ospitalità*, Raffaello Cortina, Milano.

RICH Y., BEN ARI R., AMIR Y., ELIASSY L. (1996), *Effectiveness of Schools with a Mixed Student Body of Natives and Immigrants*, in "International Journal of Intercultural Relationships", 20, 3/4, 1996, pp. 323-339.

CARUGATI F., SELLERI P. (2005), *Psicologia dell'educazione*, il Mulino, Bologna.

APPENDICE:
IL QUADERNO
DELL'INTEGRAZIONE

NOTA INTRODUTTIVA

ALL'UTILIZZO DEL QUADERNO

OSSERVARE L'INTEGRAZIONE

Il Quaderno dell'integrazione è uno strumento, sperimentato da tempo e in diverse città e scuole, che si propone di rilevare le dinamiche integrative degli alunni stranieri e, al tempo stesso, di osservare il contesto in cui avviene il percorso di inserimento e l'efficacia dei dispositivi realizzati.

A partire da sei indicatori, individuati come centrali in tutte le storie di integrazione, l'osservazione può riguardare infatti:

- la situazione di inserimento dell'alunno straniero/degli alunni stranieri;
- il "clima" relazionale in classe e fuori dalla scuola;
- i risultati ottenuti grazie a iniziative e dispositivi specifici realizzati.

Quali sono gli indicatori di integrazione che, attraverso il Quaderno, ci si propone di osservare? Essi sono:

1. l'inserimento scolastico
2. la competenza in italiano L2
3. le relazioni fra pari in classe
4. le relazioni in tempo extrascolastico e le modalità di aggregazione nella città
5. il rapporto con la lingua e i riferimenti culturali d'origine
6. la motivazione.

Come si vede, alcuni indicatori riguardano il cammino di integrazione dei bambini e dei ragazzi stranieri, altri invece si collocano entro le dimensioni comuni delle interazioni e degli scambi. Gli indicatori sono stati stabiliti infatti a partire dalla consapevolezza che l'integrazione è un processo composito che comprende: l'apprendimento, la padronanza della nuova lingua, la capacità di raccontarsi e di pensare il futuro, la ricchezza degli scambi con i coetanei.

L'USO DEL QUADERNO Il Quaderno può essere usato in maniera flessibile e in momenti differenti per osservare gli aspetti diversi del percorso scolastico.

- Quando**
- Può essere utilizzato in due diversi momenti dell'anno (nel primo e nel secondo quadrimestre) al fine di rilevare se l'integrazione degli alunni stranieri segue un percorso *in movimento* e se vi sono "miglioramenti" intercorsi fra la prima e la seconda fase.
 - Può essere utilizzato in qualunque momento dell'anno per fare il punto sulle dinamiche integrative e su un determinato tema.

Cosa osservare Il Quaderno può essere proposto *in toto*, oppure in parte, proponendo solo gli strumenti previsti per osservare l'uno o l'altro indicatore.

- Può essere utilizzato in maniera mirata e soffermandosi su uno o più aspetti; ad esempio, per *avere il polso della situazione relazionale* e del clima della classe e della scuola: quanti e quali sono gli scambi fra pari? Quali sono i luoghi e i tempi dell'incontro in situazione extrascolastica? Ci sono situazioni di isolamento e solitudine?
- Può essere utilizzato per rilevare l'efficacia dei *dispositivi specifici* di integrazione realizzati dall'istituto e dall'ente locale: modulo di italiano L2, modalità di orientamento e di accoglienza...
- Può essere utilizzato per cogliere le *diverse rappresentazioni* che, dell'inserimento, della socializzazione, dell'apprendimento... hanno i docenti, gli operatori dei centri di alfabetizzazione, i ragazzi stranieri (e italiani).

Come osservare Il Quaderno è uno strumento di lavoro e di auto-riflessione che può essere utile per: fare il punto sulle dinamiche dell'integrazione, sugli interventi realizzati, sull'uno o l'altro aspetto dell'inserimento. A tal fine, più che un utilizzo individuale, risulta positivo un uso "a più mani" perché diversi operatori possono incrociare lo sguardo e confrontare i diversi punti di vista. Nella fase di sperimentazione è stata messa in luce proprio questa opportunità: attraverso l'utilizzo del Quaderno, diversi docenti – oppure i docenti e gli operatori dei centri di alfabetizzazione – hanno potuto

scambiare valutazioni e rappresentazioni, mettere in comune acquisizioni e suggerimenti. Anche per questo, nelle domande aperte ai questionari strutturati possono esserci a volte risposte diverse, o complementari, a partire dal proprio punto di vista e ruolo professionale.

Ogni indicatore può inoltre essere esplorato attraverso l'utilizzo di diverse proposte:

- strumenti semi strutturati, quali il questionario o la tabella, con una funzione statistica e trasversale e, in alcuni casi, rivolti a tutti gli alunni della classe;
- sollecitatori “aperti”, più adatti a raccogliere vissuti e frammenti di storia individuale, i quali, anche in questo caso, possono essere usati in maniera mirata, o collettiva.

Naturalmente la raccolta dei dati e le attività che coinvolgono i bambini e i ragazzi devono essere proposte in un contesto motivante e quanto più possibile ancorate alle dinamiche e alla vita della classe. L'osservazione partecipata e condivisa dei dati emersi – se fatta in gruppi di due/tre o più operatori e insegnanti – permette di ridurre e regolare il dato di soggettività accogliendo rappresentazioni e punti di vista diversi.

GLI INDICATORI

Come abbiamo visto, attraverso il Quaderno, si possono osservare aspetti diversi del percorso di integrazione che riguardano, sia modalità di inserimento e conquiste di tipo individuale, sia aspetti legati alle interazioni e alla dimensione collettiva, collocati nella scuola e nella città.

In particolare :

- i primi due indicatori (inserimento e competenza in italiano L2) hanno a che fare con l'integrazione scolastica e linguistica del singolo alunno;
- gli indicatori 3 e 4 hanno a che fare con la dimensione relazionale e invitano ad osservare il “clima” della classe e anche le occasioni di incontro extrascolastiche;

- gli ultimi due indicatori si propongono di cogliere alcuni aspetti dell'identità e dei riferimenti di origine e presentano aspetti comuni e componenti specifiche, che hanno a che fare, ad esempio, con il processo di ricomposizione di parti della propria storia condotte in paesi diversi.

Di seguito, una tabella di sintesi degli indicatori e degli strumenti.

Indicatori	Che cosa osservano	Strumenti e modalità	Chi li usa
1. Inserimento scolastico	percorso scolastico; eventuali ritardi; esiti scolastici	scheda notizie-alunno; raccolta dati	Insegnanti, operatori
2. Competenza italiano L2, orale e scritto	Conoscenza italiano L2: le quattro abilità	descrittori livelli QCERL; scale esemplificative QCERL; schede e materiali elaborati e in uso nei centri	Insegnanti, operatori
3. Relazioni in classe con i pari	quantità e qualità degli scambi con i pari ; relazioni elettive	questionario-raccolta dati; sollecitatore aperto (es. sociogramma)	Tutti gli alunni Singolo alunno
4. Relazioni nella città/quartiere	relazioni nel tempo extrascolastico; conoscenza e uso dei luoghi e delle opportunità di aggregazione	questionario-raccolta dati; sollecitatori (es. mappa della città/del quartiere)	Tutti gli alunni Singolo alunno
5. Riferimenti culturali e lingua di origine	racconto di sé; riferimenti autobiografici	sollecitatori a carattere autobiografico (disegno , autopresentazione ...); questionario individuale	Insegnanti, operatori, singoli alunni
6. Motivazione	orientamento; prosecuzione degli studi	scheda notizie-alunno; raccolta dati; questionario individuale	Insegnanti, operatori, alunno straniero

GLOSSARIO *Alunno neoarrivato.* Alunno inserito nella scuola da poco tempo, in genere, si considera l'anno scolastico in corso

Facilitatore linguistico. Insegnante o operatore esterno alla scuola che insegna l'italiano come seconda lingua.

Mediatore linguistico-culturale. Operatore bilingue (in genere, immigrato) che ha compiti di accoglienza, traduzione, relazione con le famiglie...

Italiano L2 per comunicare (BICS). La seconda lingua usata per la comunicazione interpersonale di base, che si apprende in tempi relativamente brevi (i tempi di acquisizione dipendono da fattori diversi: l'età, la lingua di origine, l'esposizione all'italiano nel tempo extrascolastico, le caratteristiche individuali dell'apprendente...).

Italiano L2 per studiare (CALP). L'italiano considerato come lingua veicolare attraverso la quale apprendere i contenuti curricolari comuni, in cui prevalgono la dimensione cognitiva/informativa su quella comunicativa. L'italiano per studiare richiede tempi lunghi e attenzioni/facilitazioni linguistiche protratte da parte di tutti i docenti.

Lingua d'origine o L1. La lingua appresa nella famiglia e/o nel contesto d'origine.

Livelli A1-A2... Il Quadro comune europeo di riferimento per le lingue (QCERL) ha definito e descritto sei livelli di conoscenza delle lingue straniere o seconde. La descrizione dei livelli e le scale per abilità ad essi collegate compaiono nelle pagine seguenti.

il Quaderno

Quaderno di (nome insegnante/i).....

Scuola (nome e indirizzo, tipologia, indirizzo scolastico).....

.....

Anno scolastico.....

Materia/e di insegnamento.....

1. IL CONTESTO

1.1. La scuola, la classe, i dispositivi

1.1.1. Come valuta la presenza di alunni stranieri nel plesso scolastico?

- alta
- media
- bassa

1.1.2. Com'è composta la classe?

- totale alunni: n°.....
- alunni di nazionalità straniera: n°.....
- di cui, *non* italofoeni: n°.....
- nazionalità presenti (indicare quali e dati):.....

1.1.3. Indicare quali tra le seguenti risorse/strumenti/dispositivi sono previsti nella scuola?

- commissione accoglienza/intercultura
- insegnante referente intercultura
- protocollo di accoglienza
- scaffale multiculturale
- laboratorio o spazio linguistico
- opuscoli, questionari e scritte plurilingui
- altri strumenti o risorse (specificare).....

1.1.4. ...e quali sono realmente funzionanti?

- tutte
- solo alcune (specificare quali).....

1.1.5. 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
- insegnanti di classe/scuola in orario di compresenza o contemporaneità
- insegnante di lingua straniera
- insegnante di sostegno
- altro (specificare).....

1.1.6. Quali risorse professionali esterne alla scuola sono state attivate?

- facilitatore linguistico
- mediatore linguistico-culturale
- animatore interculturale
- altro (specificare).....
-

1.1.7. Vi sono state iniziative/attività di educazione interculturale (es.: conoscenza delle culture, integrazione delle discipline, revisione dei curricoli, decostruzione degli stereotipi...) realizzate nell'ultimo anno scolastico?

nella scuola:

.....

nella classe:.....

.....

.....

1.1.8. Indicare se nell'ultimo biennio l'insegnante ha partecipato ad iniziative di formazione/aggiornamento su temi relativi a:

- educazione interculturale

- educazione linguistica (italiano L2)

- formazione con valenza trasversale (psicologica, pedagogica, didattica)

- altro (specificare).....

.....

1.1.9. Come valuta complessivamente l'impegno dell'istituto scolastico per favorire l'inserimento degli alunni stranieri e delle loro famiglie?

.....

.....

.....

.....

1.1.10. Quali proposte ritiene di poter fare sul tema ?

.....

.....

.....

1.2. Scheda notizie sull'alunno

1.2.1. Nazionalità:.....

1.2.2. Sesso:

- maschio
- femmina

1.2.3. Anno di nascita:

1.2.4. Se l'alunno è nato all'estero, in quale anno è arrivato in Italia?:.....

1.2.5. Se l'alunno è nato all'estero, come è arrivato in Italia?:

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

1.2.6. Classe attuale di inserimento :.....

1.2.7. Nell'a.s. precedente l'alunno ha frequentato:

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

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

- | | | | | |
|----------------------------|----|--------------------------|----|--------------------------|
| - asilo nido | sì | <input type="checkbox"/> | no | <input type="checkbox"/> |
| - scuola dell'infanzia | sì | <input type="checkbox"/> | no | <input type="checkbox"/> |
| - scuola primaria | sì | <input type="checkbox"/> | no | <input type="checkbox"/> |
| - scuola secondaria I gr. | sì | <input type="checkbox"/> | no | <input type="checkbox"/> |
| - scuola secondaria II gr. | sì | <input type="checkbox"/> | no | <input type="checkbox"/> |

1.2.9. Ha frequentato precedenti anni scolastici all'estero?

- no
- sì

1.2.10. Se sì, specificare per quanti anni:.....

1.2.11. In quale classe è stato inserito al momento dell'arrivo in Italia?

1.2.12. Conoscenze di altre lingue (diverse dalla L1)

- no

- sì

Se sì quale/i?.....

Conoscenza orale o scritta ?

.....

Per gli alunni stranieri inseriti in 3^a media

1.2.13. Indicare tipologia di scuola secondaria di II grado in cui è stata fatta la pre-iscrizione.....

Per alunno/a inseriti nella scuola secondaria di II grado

1.2.14. Chi ha orientato l'alunno/a verso la scuola secondaria di II grado?

- la scuola secondaria di I grado

- la famiglia

- scelta individuale

- altro

(specificare).....

1.3. Descrizione dell'intervento specifico

Nota. Questa parte tiene conto della specifica situazione di Firenze dove sono attivi i Centri di alfabetizzazione. Laddove possibile si consiglia di compilarla in collaborazione con gli operatori dei Centri.

Nel caso in cui l'alunno non sia neo-arrivato, o comunque non sia possibile ricostruire la tipologia e le modalità dei supporti offerti all'alunno al momento del primo inserimento nella scuola italiana, si consideri come momento di "inserimento" quello di iscrizione nell'istituto scolastico frequentato attualmente.

1.3.1. Indicare se al momento dell'inserimento sono stati attivati i seguenti strumenti e/o supporti:

- raccolta informazioni sul percorso scol. pregresso
- rilevazione delle competenze iniziali
- programmazione condivisa
- adattamento del programma/dei programmi
- piano didattico personale
- insegnamento dell'italiano L2 (indicare n.° ore).....
- aiuto allo studio in tempo extrascolastico
- altro (specificare).....

1.3.2. Osservazioni sugli interventi realizzati:

.....
.....

2. I INDICATORE: *INSERIMENTO SCOLASTICO*

2.1. Indicare se l'alunno è:

- in pari rispetto alla sua età anagrafica
- inserito in classe inferiore di un anno
- inserito in classe inferiore di 2 o più anni

2.2. L'alunno ha frequentato la scuola:

- regolarmente
 - regolarmente, ma ha fatto molte assenze
 - saltuariamente/con periodi lunghi di assenza
- (indicare la ragione.....)

2.3. Indicare se l'alunno ha, in generale, risultati scolastici:

- insufficienti
- sufficienti
- buoni

2.4. Indicare gli ambiti disciplinari o le discipline in cui ha risultati:

- insufficienti
- sufficienti
- buoni

[SOLLECITATORE: vai al Questionario per l'alunno, Parte 1. *Inserimento scolastico*]

3. II INDICATORE: *COMPETENZA LINGUISTICA IN L2*

3.1. Indicare il livello in italiano L2 dell'alunno

<i>Livelli/Abilità</i>	<i>Ascoltare</i>	<i>Parlare</i>	<i>Leggere</i>	<i>Scrivere</i>
Pre-basico				
A1				
A2				
B1				
B2				
C1				
C2				

Nota. Per la descrizione generale dei livelli e le scale specifiche di abilità, si veda il Quadro comune europeo di riferimento per le lingue.

3.2. Come sono state rilevate le competenze in L2?

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

[SOLLECITATORE: vai al Questionario per l'alunno, Parte 2. *Comportamenti comunicativi*]

III e IV INDICATORE: RELAZIONI IN CLASSE E NELLA CITTA'

Nota. L'insegnante può sottoporre a tutti gli alunni della classe questo breve questionario (in fotocopia) e avere informazioni sulla situazione relazionale in classe e nel tempo extrascolastico, anche attraverso dati quantitativi. Prima dell'uso del questionario, può essere interessante confrontare le diverse rappresentazioni (degli insegnanti di classe e degli operatori) a proposito delle relazioni fra pari.

1. Classe..... M F

2. Mi puoi dire quanti amici hai nella tua classe?

- 3-4 amici
- un amico, forse due
- non ho nessun amico nella mia classe
- ho più di 4 amici

3. Ti vedi (cioè stai insieme per giocare, studiare....) con i tuoi compagni di classe anche fuori della scuola? (con uno o più di uno dei tuoi compagni di classe):

- sì, mi vedo con una certa frequenza
- raramente, in alcuni casi
- no, non mi vedo mai

4. ...e se ti vedi con i tuoi compagni fuori dalla scuola, puoi dirmi che cosa fate insieme (puoi dare anche più risposte?)

- giochiamo
- studiamo
- guardiamo la TV
- altro (specificare).....

5. Mi sai dire quanti amici hai fuori dalla scuola (diversi dai compagni di classe)?

- molti
- pochi
- nessun amico

6. Puoi dirmi se frequenti (puoi dare anche più risposte):

- amici italiani
- amici di vari Paesi
- amici del tuo Paese di origine

7. Puoi indicare, tra quelli segnati nell'elenco, i luoghi che frequenti (puoi dare anche più risposte):

- la palestra
- la parrocchia
- un centro di aggregazione
- i giardini
- squadre e gruppi sportivi
- gruppi scout
- la piscina
- sede associazione della comunità di origine
- chiesa, moschea, altri luoghi di culto (specificare).....
- altro (specificare).....

8. Ultime domande:

- che cosa fai, di solito, dopo la scuola?

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

- ...e che cosa fai il sabato e la domenica?

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

[SOLLECITATORI]

Nota. In sostituzione, o in aggiunta al questionario, si possono usare, soprattutto nella scuola primaria e nella secondaria di I grado i sollecitatori A (per le relazioni in classe) e il sollecitatore B (per le relazioni nella città), descritti di seguito.

5. V INDICATORE:
RAPPORTO CON LA LINGUA E LA CULTURA D'ORIGINE

5.1. L'alunno racconta frammenti della propria storia e fa riferimento al paese di origine ?

- ne parla in classe spontaneamente
- ne parla in classe su sollecitazione
- non ne parla mai
- ne parla se sollecitato in L1 (dal mediatore ,ad es.)
- altro (specificare.....)

5.2. Partecipa a discussioni, conversazioni su usi, costumi, eventi significativi di diverse culture a confronto?

- sì, sempre
- sì, ma soltanto in alcuni casi (indicare quali.....)
- mai

5.3. L'alunno fa riferimento o usa a volte la propria lingua di origine ?

- no
- sì
- se richiesto
- anche spontaneamente
- solo in certe situazioni (specificare.....)

[SOLLECITATORI]

Nota .In aggiunta alle osservazioni sulla L1 si possono utilizzare anche le proposte dei sollecitatori C, D . I sollecitatori vengono proposti a tutti gli alunni della classe. Si tratta naturalmente anche in questo caso, di non proporli "a freddo", ma di creare le condizioni e il contesto più adatti e motivanti prima di presentarli e di dare poi il tempo agli alunni di confrontare e di scambiare.

6. VI INDICATORE: *MOTIVAZIONE*

6.1. Indicare se l'alunno:

- | | | | | |
|--|----|--------------------------|----|--------------------------|
| - cerca il contatto visivo con i pari, con gli adulti | sì | <input type="checkbox"/> | no | <input type="checkbox"/> |
| - richiama l'attenzione anche ricorrendo al linguaggio non verbale | sì | <input type="checkbox"/> | no | <input type="checkbox"/> |
| - si muove nello spazio dell'aula a proprio agio | sì | <input type="checkbox"/> | no | <input type="checkbox"/> |
| - si muove negli spazi della scuola a proprio agio | sì | <input type="checkbox"/> | no | <input type="checkbox"/> |

6.2. Atteggiamenti nei confronti della scuola, l'alunno:

- | | |
|-------------------------------------|--------------------------|
| - arriva a scuola sereno | <input type="checkbox"/> |
| - ha bisogno di essere incoraggiato | <input type="checkbox"/> |
| - ha atteggiamenti di passività | <input type="checkbox"/> |
| - ha atteggiamenti di rifiuto | <input type="checkbox"/> |

6.3. Atteggiamenti nei confronti dell'apprendimento:

- | | |
|--|--------------------------|
| - è motivato ad apprendere, richiama l'attenzione, chiede spiegazioni etc. | <input type="checkbox"/> |
| - mostra interesse solo se sollecitato e sostenuto | <input type="checkbox"/> |
| - non mostra alcun interesse | <input type="checkbox"/> |
| - manifesta un rifiuto | <input type="checkbox"/> |

6.4. Atteggiamenti dell'alunno nei confronti degli adulti (insegnanti e operatori):

- | | |
|--|--------------------------|
| - ha un rapporto di fiducia | <input type="checkbox"/> |
| - si rivolge all'adulto solo in alcune occasioni | <input type="checkbox"/> |
| - non si rivolge mai all'adulto | <input type="checkbox"/> |
| - manifesta chiusura | <input type="checkbox"/> |

6.5. Indicare se i genitori dell'alunno straniero:

- | | |
|---|--------------------------|
| - sono presenti in maniera assidua | <input type="checkbox"/> |
| - sono informati e partecipano ad alcune iniziative | <input type="checkbox"/> |
| - sono presenti saltuariamente | <input type="checkbox"/> |
| - non partecipano mai | <input type="checkbox"/> |

[SOLLECITATORE: vai al Questionario per l'alunno, Parte 3. *Progetti per il futuro*]

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

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

ALLEGATO n. 1: I SOLLECITATORI

III INDICATORE: RELAZIONI IN CLASSE

SOLLECITATORE A – I fiori dell'amicizia

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

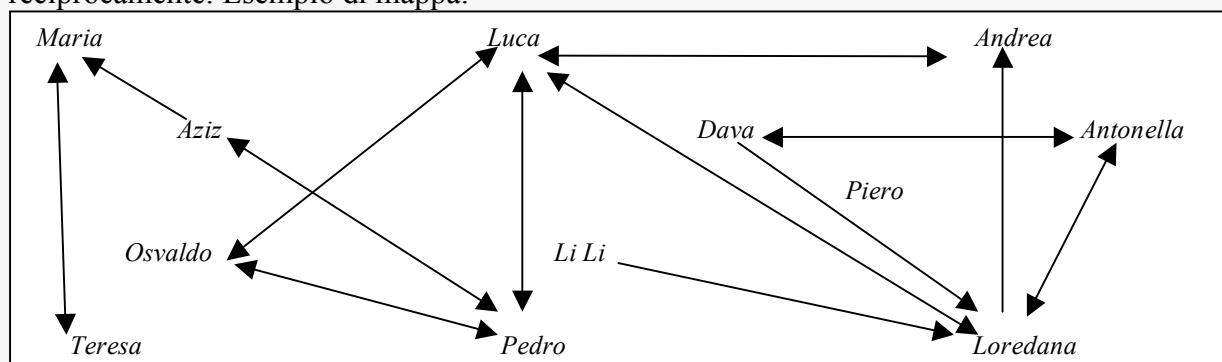
Nei petali scrivi i nomi dei tuoi amici *fuori della scuola*. Se vuoi aggiungi altri petali. (*disegno*)

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.

IV INDICATORE: RELAZIONI NELLA CITTA'

SOLLECITATORE B – Mappa dei luoghi frequentati in città / nel quartiere

Si propone un'attività collettiva che si inserisce in un lavoro di classe che focalizza la vita extrascolastica degli alunni. A partire da una discussione/conversazione relativa a quello che gli alunni fanno fuori dell'orario scolastico, si individuano i luoghi della città e del quartiere che sono frequentati, siano essi organizzati o informali: palestre, campi sportivi, piazze, parrocchia, piscina, bar, giardino/parco ecc. (senza dimenticare i luoghi "etnici").

Si costruisce così una mappa dei luoghi di incontro. Su un grande foglio possono essere posti dei post-it sui quali sono disegnati i simboli dei diversi luoghi. Successivamente, ogni bambino disegnerà delle sagome che lo rappresentino (oppure, per i più piccoli, l'insegnante predispone delle sagome da ritagliare e personalizzare) che collocherà accanto ai luoghi di maggior frequenza, oppure indicherà il suo nome.

L'attività consente di rilevare i luoghi di maggior frequenza, quelli con frequenza "multi-etnica", i luoghi "separati" etc. ma può anche emergere il dato relativo al convergere o meno degli alunni di una classe in determinati luoghi.

V INDICATORE: RAPPORTO CON LA LINGUA E LA CULTURA D'ORIGINE

SOLLECITATORE C – Io oggi; io da piccolo; io da grande

Per la **SCUOLA PRIMARIA** ----

Chiedere a tutti i bambini della classe di dividere il foglio in due parti con una riga verticale e di disegnare, con la matita:

IO OGGI

IO DA PICCOLO

Girare poi il foglio e sul retro disegnare

IO DA GRANDE

Raccogliere e trascrivere i commenti dei bambini accanto al disegno

SOLLECITATORE D – Io sono....

---- Per la **SCUOLA SECONDARIA DI I e II GRADO** ----

La scrittura “creativa” e a carattere autobiografico sollecita l’uso di un linguaggio espressivo, metaforico...e richiede un certo “allenamento” precedente. Può essere utile presentare ai ragazzi esempi di scritture autobiografiche (ad esempio , l’esperienza di laboratorio di scrittura condotta presso l’I.T.C. “Rosa Luxemburg “ di Bologna , al quale il sollecitatore D si richiama)

1. Chi sono?

- A casa
- A scuola:
- Nel mio paese:
- In Italia:
- In ogni luogo:

2. Io sono...

- Per un quarto:.....
- Per metà:.....
- Per tre quarti:.....
- E tutto intero/intera:.....

8. QUESTIONARIO APERTO PER LO STUDENTE

SOLLECITATORE E E 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?

**ALLEGATO n. 2:
SCALE TRATTE DAL QUADRO COMUNE EUROPEO PER LE LINGUE –
II INDICATORE: *COMPETENZA LINGUISTICA***

Note

- Per l'attribuzione dei livelli, si possono utilizzare le sei scale esemplificative allegate, tratte dal Quadro comune europeo di riferimento per le lingue (QCERL)
- Dalle scale allegate sono stati eliminati i livelli potenziati A2+, B1+ e B2+. Nella presente rilevazione si preferisce utilizzare solo i livelli standard e non giudizi intermedi (per es. A1/A2, o A1 + ecc.)
- Poiché non esistono descrittori specifici, nel livello pre-basico vengono genericamente collocate le prestazioni al di sotto di quelle previste dal livello A1.

<i>Livelli/Abilità</i>	<i>Comprensione orale</i>	<i>Comprensione di un testo scritto</i>	<i>Produzione orale</i>
Pre-basico			
A1			
A2			
B1			
B2			
C1			
C2			

<i>Livelli/Abilità</i>	<i>Produzione scritta</i>	<i>Padronanza ortografica</i>	<i>Correttezza grammaticale</i>
Pre-basico			
A1			
A2			
B1			
B2			
C1			
C2			

Chi ha rilevato la competenza in L2?

.....

.....

.....

Come è stata rilevata la competenza in L2?

.....

.....

Comprensione orale generale	
C2	Non ha difficoltà a comprendere qualsiasi tipo di lingua parlata da un nativo a velocità naturale, sia dal vivo sia registrata.
C1	È in grado di comprendere quanto basta per riuscire a seguire un ampio discorso su argomenti astratti e complessi estranei al suo settore, anche se può aver bisogno di farsi confermare qualche particolare, soprattutto se non ha familiarità con la varietà linguistica. È in grado di riconoscere molte espressioni idiomatiche e colloquiali e di cogliere i cambiamenti di registro. È in grado di seguire un discorso lungo anche se non è chiaramente strutturato e se le relazioni restano implicite e non vengono segnalate esplicitamente.
B2	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; di comprendere inoltre le discussioni tecniche del suo settore di specializzazione. 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.
B1	È in grado di comprendere i punti salienti di un discorso chiaro in lingua standard che tratti argomenti familiari affrontati abitualmente sul lavoro, a scuola, nel tempo libero ecc., compresi dei brevi racconti.
A2	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 lavoro), purché si parli lentamente e chiaramente.
A1	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.

N. B. Dalla scala sono stati eliminati i livelli potenziati A2 +, B1+ e B2+

Comprensione generale di un testo scritto	
C2	È in grado di comprendere e interpretare in modo critico praticamente tutte le forme di linguaggio scritto, compresi testi letterari e non letterati astratti, strutturalmente complessi o molto ricchi di espressioni colloquiali. È in grado di comprendere un'ampia gamma di testi lunghi e complessi, cogliendone fini differenze stilistiche e comprendendo i significati sia espliciti sia impliciti.
C1	È in grado di comprendere in dettaglio testi piuttosto lunghi e complessi, relativi o meno al suo settore di specializzazione, a condizione di poter rileggere i passaggi difficili.
B2	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.
B1	È in grado di leggere testi fattuali semplici e lineari su argomenti che si riferiscono al suo campo d'interesse raggiungendo un sufficiente livello di comprensione.
A2	È in grado di comprendere testi brevi e semplici che contengano lessico ad altissima frequenza, comprensivo anche di un certo numero di termini di uso internazionale.
A1	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.

N. B. Dalla scala è stato eliminato il livello potenziato A2 +

Produzione orale generale	
C2	È in grado di fare un discorso chiaro, fluente e ben strutturato con una struttura logica efficace che aiuti il destinatario a notare e ricordare i punti significativi.
C1	È in grado di fornire descrizioni ed esposizioni chiare e precise di argomenti complessi, integrandovi temi secondari, sviluppando determinati punti e concludendo il tutto in modo appropriato.
B2	È in grado di produrre descrizioni ed esposizioni chiare e precise di svariati argomenti che rientrano nel suo campo d'interesse, sviluppando e sostenendo le idee con elementi supplementari ed esempi pertinenti.
B1	È in grado di produrre, in modo ragionevolmente scorrevole, una descrizione semplice di uno o più argomenti che rientrano nel suo campo d'interesse, strutturandola in una sequenza lineare di punti.
A2	È in grado di descrivere o presentare in modo semplice persone, condizioni di vita o di lavoro, compiti quotidiani, di indicare che cosa piace o non piace ecc. con semplici espressioni e frasi legate insieme, così da formare un elenco.
A1	È in grado di formulare espressioni semplici, prevalentemente isolate, su persone e luoghi.

N. B. Dalla scala è stato eliminato il livello potenziato B2 +

Produzione scritta generale	
C2	È in grado di scrivere testi chiari, fluenti e complessi in uno stile appropriato ed efficace e con una struttura logica che aiuti il lettore a individuare i punti salienti.
C1	È in grado di scrivere testi chiari e ben strutturati su argomenti complessi, sottolineando le questioni salienti, sviluppando punti di vista in modo abbastanza esteso, sostenendoli con dati supplementari, con motivazioni ed esempi pertinenti e concludendo il tutto in modo appropriato.
B2	È in grado di scrivere testi chiari e articolati su diversi argomenti che si riferiscano al suo campo d'interesse, valutando informazioni e argomentazioni tratte da diverse fonti e sintetizzandole.
B1	Su una gamma di argomenti familiari che rientrano nel suo campo d'interesse è in grado di scrivere testi lineari e coesi, unendo in una sequenza lineare una serie di brevi espressioni distinte
A2	È in grado di scrivere una serie di semplici espressioni e frasi legate da semplici connettivi quali “e”, “ma” e “perché”.
A1	È in grado di scrivere semplici espressioni e frasi isolate.

N. B. I descrittori di questa scala non sono stati tarati empiricamente sul modello di misurazione, ma risultano dalla combinazione di elementi descrittivi di altre scale.

Padronanza ortografica	
C2	La scrittura è priva di errori ortografici.
C1	Impaginazione, strutturazione in paragrafi e punteggiatura sono coerenti e funzionali. L'ortografia è corretta, a parte qualche sbaglio occasionale.
B2	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.
B1	È in grado di stendere un testo scritto nel complesso comprensibile. Ortografia, punteggiatura e impaginazione sono corrette quanto basta per essere quasi sempre comprensibili.
A2	È in grado di copiare brevi frasi su argomenti correnti - ad es. le indicazioni per arrivare in un posto. 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).
A1	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. È in grado di dire lettera per lettera il proprio indirizzo, la nazionalità e altri dati personali.

Correttezza grammaticale	
C2	Mantiene costantemente il controllo grammaticale di forme linguistiche complesse, anche quando la sua attenzione è rivolta altrove (ad es. nella pianificazione di quanto intende dire e nell'osservazione delle reazioni altrui).
C1	Mantiene costantemente un livello elevato di correttezza grammaticale; gli errori sono rari e poco evidenti.
B2	Mostra una padronanza grammaticale piuttosto buona. Non fa errori che possano provocare fraintendimenti.
B1	Usa in modo ragionevolmente corretto un repertorio di formule di routine e strutture d'uso frequente, relative alle situazioni più prevedibili.
A2	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 ciò che cerca di dire è solitamente chiaro.
A1	Ha solo una padronanza limitata di qualche semplice struttura grammaticale e di semplici modelli sintattici, in un repertorio memorizzato.

N. B. Dalla scala sono stati eliminati i livelli potenziati B1+ e B2+