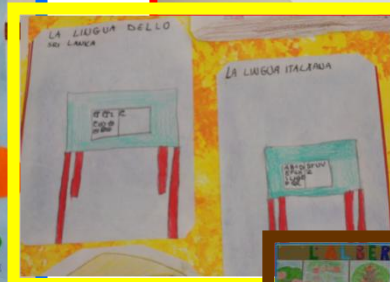




## Storie d'integrazione

# Un Quaderno per osservare la classe multiculturale

Due anni di osservazione  
nelle scuole  
di Treviso





ISTITUTO COMPRENSIVO N.° 1 "A. MARTINI"

# Storie d'inte(g)razione

**Un Quaderno per osservare la classe multiculturale**

Due anni di osservazione nelle scuole di Treviso

*Consulenti scientifici*

Elio Gilberto Bettinelli, Graziella Favaro, Lorenzo Luatti

*Insegnanti partecipanti (aa.ss. 2010/11 e 2011/12)*

Antoniazzi Magda, Barban Anna, Biasi Raffaella, Biscaro Nadia, Bonaiuti Anna Maria, Bottan Cristina, Brunetta Alessia, Bubini Donatella, Budini Camilla, Buttazzi Emanuela, Cal Giustina, Casagrande Graziella, Cason Marialuisa, Celsi Cristina, Ceotto Paola, Cester Giustina, Chiaradia Samanta, Da Grava Margherita, Dalle Fratte Mara, Dall'Olio Cecilia, Della Giustina Giovanna, Durigon Elisa, Erriu Manuelita, Fantina Silvia, Fardin Sabrina, Filippozzi Mara, Gabbana Michela, Girotto Francesca, Giustiniani Andrea, Grassato Rita, Greco Giuseppe, Guadagnin Teresina, Lemesin Laura, Lorenzon Laura, Loschi Antonella, Lo Vecchio Anna, Marano Rosanna, Marcon Silvia, Marconato Maria Antonietta, Marton Lucia, Mascia Milena, Mazza Anna, Messina Sandra, Mirabella Pinuccia, Mirra Anna, Mulas Loredana, Nigro Claudia, Parisi Caterina, Parisi Palmina, Pasqualon Paola, Patrizia Valentino, Persello Manuela, Petitto Maria Giovanna, Piazza Monica, Pin Roberta, Pradal Silvana, Rasesa Lorena, Sala Anna, Salvador Flavia, Sambo Roberta, Sartor Lorena, Sartorelli Lina, Sartori Teresa, Spedicato Paola, Stella Luisella, Toffolo Vania, Tommasi Susanna, Tonetto Grazia Maria, Tranquilli Anna, Visentin Claudia, Zanardo Tiziana, Zanetti Monica, Zanon Michela

Il progetto, inoltre, ha visto impegnati altri 32 insegnanti che hanno collaborato con gli sperimentatori e alcuni consigli di classe / team

*Scuole coinvolte nella sperimentazione*

Scuole Primarie: I.C. 1 Treviso, I.C. 2 Treviso, I.C. 3 Treviso, I.C. 5 Treviso, I.C. Carbonera, I.C. Casale sul Sile, I.C. Codognè, I.C. Cordignano, I.C. Maserada sul Piave, I.C. Pieve di Soligo, I.C. Ponzano V.to, I.C. Quinto di Tv, I.C. Silea, I.C. Villorba

Scuole secondarie di 1° grado: I.C. 2 Treviso, I.C. Casier, I.C. Istrana, I.C. Ponzano V.to, I.C. Casale sul Sile, I.C. Cordignano, I.C. Preganziol, I.C. Silea

Scuole secondarie di 1° grado: I.P.S.I.A. Giorgi, I.P.S.S.A.R. Alberini

*Presidenti di Rete*

D.S. Paolo Lucchi (2010/2011) e D.S. Felice Doria (2011/2012)

*Coordinatore progetto*

Paola Pasqualon

Stampato presso *Grafiche De Bastiani* nel mese di agosto 2013

## INDICE

### *Introduzione*

di Paola Pasqualon

### **La mia scuola è inclusiva? Domande e sollecitatori per osservare e osservarci,**

di Graziella Favaro

Domande che non fanno rumore

Scuole di “seconda generazione”

Un’integrazione rallentata

Osservare e osservarsi

Le molte stanze dell’integrazione

Una pluralità di punti di vista

Uno sguardo su di noi

Il tempo dell’inclusione e del riconoscimento

Dieci domande e sollecitazioni

Bibliografia citata

### **Dal Quaderno dell’integrazione al *Portfolio of Integration*: dieci anni di riflessioni e pratiche nelle scuole italiane,** di Lorenzo Luatti

Un po’ di storia: lo strumento, il percorso di ricerca azione

Il quaderno si rinnova: l’esperienza realizzata nelle scuole di Firenze e gli apporti originali di Udine, Fermo, Arezzo e Treviso

Il quaderno in Europa: l’attenzione ai temi del plurilinguismo e dei talenti artistico-espressivi

L’osservazione riserva sempre molte sorprese

L’insegnante “antropologo”

Almeno una volta

Riferimenti bibliografici

### **Racconti di scuola: storie di inte(g)razione per tutti e per ciascuno**

#### **Ricomporre i puzzle, cogliere le storie in corso,** di Elio Gilberto Bettinelli

Percorsi variegati

Partenze, ripartenze, eventi integranti

Blocchi e soste

**Considerazioni sui consigli linguistici (a.s. 2010/2011),** di Mara dalle Fratte

**I profili delle alunne e degli alunni osservati elaborati dai docenti**

Introduzione di Elio Gilberto Bettinelli

Scuola primaria

Scuola secondaria di primo grado

Scuola secondaria di seconda grado

**Il Quaderno dell'integrazione. Versione aggiornata**

## Introduzione

di Paola Pasqualon

Il percorso di ricerca-azione, di durata biennale, intrapreso dalle scuole della Rete, è iniziato a gennaio 2011 e ha previsto l'utilizzo del "Quaderno dell'integrazione" nella versione fiorentina.

Il progetto si colloca dopo un lungo periodo caratterizzato dall'attivazione di una risposta, sempre più strutturata e condivisa dalle scuole della Rete, agli emergenti bisogni di accoglienza, inserimento e integrazione degli alunni stranieri, in particolare neo arrivati. Le diverse strategie di intervento e le azioni concrete, sperimentate a partire dall'anno scolastico 1999/2000, hanno consentito di affrontare l'emergenza evidenziata dall'arrivo sempre più frequente di alunni dai Paesi più diversi e, nel contempo, di elaborare protocolli di accoglienza, sperimentare modelli didattici ed organizzativi, collaudare forme di collaborazione con il territorio.

Al fine di passare dall'ottica dell'accoglienza all'ottica dell'integrazione/interazione, si è reso necessario riqualificare la progettazione: fare il punto sulle dinamiche dell'integrazione, osservare il contesto in cui avviene il percorso di inserimento e l'efficacia dei dispositivi realizzati attraverso un adeguato strumento di lavoro che permettesse di osservare, osservarsi, condividere la riflessione, auto-formarsi e di ri-progettare.

Si è ritenuto, perciò, necessario adottare il Quaderno dell'Integrazione, iniziando il percorso con un seminario che ha visto la partecipazione di Elio Gilberto Bettinelli, Graziella Favaro e Lorenzo Luatti per la presentazione dello strumento; successivamente, in uno specifico incontro, tutti i docenti partecipanti alle attività di ricerca-azione hanno condiviso modalità e scansione temporale del lavoro.

Per confrontare le attività di sperimentazione via, via realizzate dal mese di febbraio a giugno, con cadenza mensile, i docenti, suddivisi in due gruppi di lavoro, uno per la scuola primaria e l'altro per le scuole secondarie, si sono riuniti alternando incontri guidati da un coordinatore, ad incontri condotti da Gilberto Bettinelli e Lorenzo Luatti, che hanno seguito tutta la progettualità quali supervisori e consulenti scientifici.

Al termine del primo anno di sperimentazione, durante il quale si sono osservati alunni con non più di 3 anni di permanenza in Italia, è stato presentato un report nella conferenza organizzata dall'USR del Veneto, dato che l'attività faceva parte anche del progetto "Sui banchi dell'intercultura" (progettualità finanziata con Fondo Europeo per l'Integrazione di cittadini di Paesi Terzi, promossa e coordinata dalla Direzione Generale per lo Studente, l'Integrazione, la Partecipazione e la Comunicazione del MIUR).

A novembre, poi, in un seminario organizzato dalla Rete, si sono condivise le riflessioni emerse dopo il primo anno di lavoro, è stata presentata la nuova versione del Quaderno dell'Inte(g)razione e sono state rilanciate le attività per il 2° anno di sperimentazione. Anche nell'anno scolastico 2011/2012 tutto il percorso è stato articolato secondo la scansione sopra descritta e ben delineata da Lorenzo Luatti (v. *Il percorso è importante quanto lo strumento*).

L'edizione rinnovata ha permesso un utilizzo del Quaderno ancor più ampio: il percorso di ricerca è stato esteso anche ad alunni con cittadinanza non italiana nati in Italia e, in molti casi, a tutta la classe.

L'esperienza condotta complessivamente da 72 docenti dei diversi ordini di scuola (Tab. 1), che hanno condotto le osservazioni a livello individuale, in coppia, a triplete o in alcuni casi con l'intero consiglio di classe, ha portato alla compilazione di 48 quaderni relativi ad alunni di 18 nazionalità diverse (Tab. 2).

Tab. 1. Insegnanti, scuole, quaderni

Istituzione Scolastica	Insegnanti	Istituti Scolastici	Quaderni
Primaria	46	14	31
Secondaria 1° grado	19	8	13
Secondaria 2° grado	7	2	4

Tab. 2. Nazionalità alunni osservati

Nazionalità	Primaria	Secondaria 1° grado	Secondaria 2° grado
Albania	1	1	-
Australia	1	-	-
Bangladesh	1	1	-
Brasile	1	-	-
Burkina Faso	2	1	-
Cina	2	4	-
Costa d'Avorio	2	2	1
Ecuador	1	-	-
Kosovo	3	-	-
Macedonia	3	-	-
Marocco	2	-	1
Moldavia	3	-	1
Nigeria	2	-	-
Pakistan	1	-	-
Rep. Dominicana		2	
Romania	2	-	-
Senegal	2	2	1
Ucraina	2	-	-
Totale	31	13	4

Molte sono state le informazioni, le osservazioni e le indicazioni raccolte con il Quaderno relativamente all'inserimento scolastico (Tab. 3), le relazioni in classe ed extrascolastiche, i progetti futuri, anche nel caso di alunni di scuola primaria (Tab. 4). Significative sono state le risposte che hanno dato alunni e alunne in merito al vissuto e alla percezione di sé in rapporto con la propria cultura e la lingua di origine e le metafore autobiografiche utilizzate (es. *A casa* sono come un orso che dorme, *a scuola* sono furbo come una volpe, *nel mio paese* sono come un cane pieno di energia e felicità; *A casa* sono il fratello maggiore e mi occupo di mia sorella, *a scuola* sono un ragazzo e mi sento straniero, *nel mio paese* sono un bravo giocatore di basket; *In Italia* sono come un gatto autonomo, *in ogni luogo* sono come un uccello libero; *Io sono per un quarto* come un gomito che quando si imbarazza

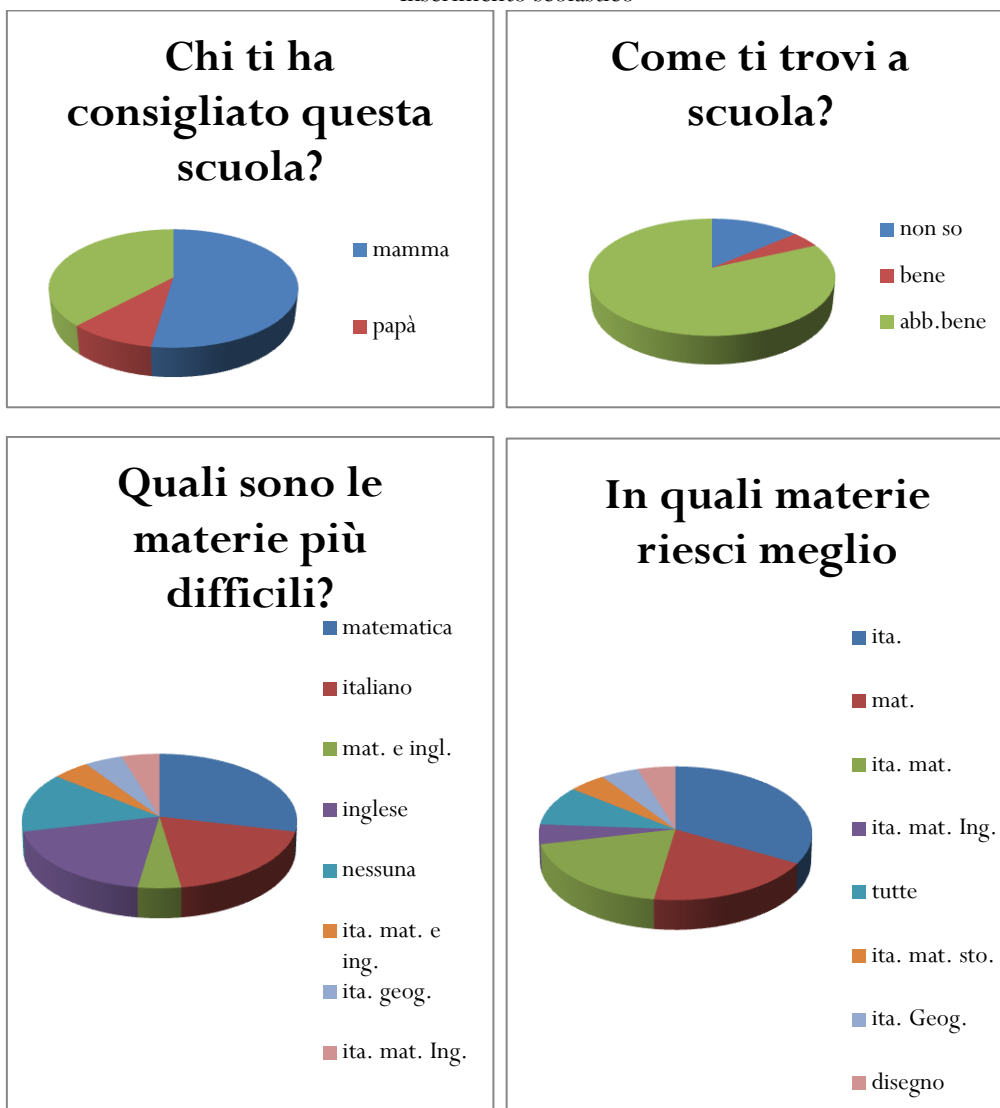
non riesce a srotolarsi e io non riesco ad esprimermi; *Nel mio paese* sono libera, gioco, sono contenta perché ho anche i nonni, *in Italia* ho paura, qualche volta sono libera ma qualche volta no perché devo fare i compiti, *a scuola* ho paura).

La restituzione delle osservazioni e delle auto-osservazioni condotte dai partecipanti al progetto di sperimentazione, meriterebbe una trattazione molto più ampia; il contenuto del presente fascicolo non vuole essere esaustivo, intende, tuttavia, evidenziare alcuni aspetti dei tanti emersi dai numerosi materiali prodotti durante il lavoro di ricerca-azione, proporre degli spunti di riflessione e stimolare ulteriori percorsi di sperimentazione.

Tab.3 QUESTIONARIO APERTO PER LO STUDENTE somministrato a 18 alunni di scuola primaria: esempio di sintesi delle risposte.

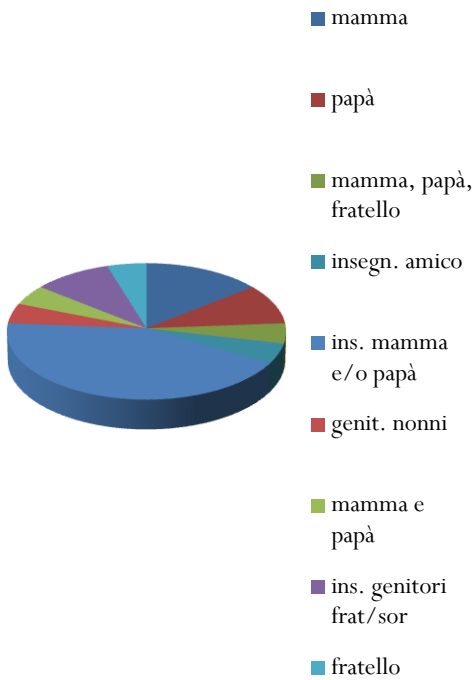
(Premessa dei docenti di classe: "... Pur consapevoli della complessità delle domande, si è ritenuto di utilizzare anche questo dispositivo. Si è adattato il questionario per renderlo più fruibile, vista l'età e la scolarità degli alunni di scuola primaria ed è quindi stato illustrato a tutta la classe. Il questionario è stato comunque un utile supporto e uno stimolo di discussione e confronto tra alunni; inoltre da alcuni bambini sono emerse delle percezioni del vissuto scolastico non ancora note agli insegnanti ...")

Inserimento scolastico

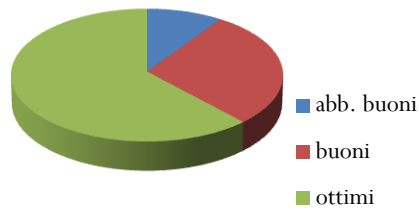




### Se hai difficoltà a scuola chi ti aiuta?

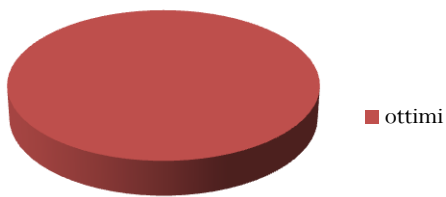


### Secondo te, come sono i tuoi risultati scolastici?

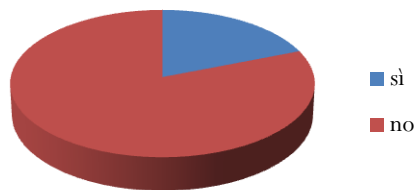


### Secondo te, come erano nel tuo paese d'origine?

Solo 2 b/i hanno frequentato la scuola nel paese d'origine)



### Sai leggere e scrivere nella tua lingua?



Tab. 4 PROGETTI PER IL FUTURO: risposte di alcuni alunni di scuola primaria classe 2<sup>^</sup>

	PAESE D'ORIGINE	CHE SCUOLA VUOI FARE DOPO LE MEDIE?	CHE LAVORO TI PIACEREBBE FARE?	CHE PROGETTI HAI PER IL TUO FUTURO?
A.	Costa d'Avorio	scuole superiori	giocare a calcio	guidare lo scavatore
H.	Guinea	non so	il presidente dell'America	quando avrò soldi mi sposerò
M.	Guinea	scuola di ballo e moda	ballerina	sposarmi, avere tanti figli, una bella casa e restare in Italia
M.	Senegal	scuola d'arte	maestra	lavorare e avere un figlio
A.	Marocco	scuola d'arte	dottoressa	diventare maestra e avere figli
Y.	Kosovo	scuola di matematica e medicina	dottore	tornare in Kosovo, sposarmi e avere figli
S.	Nigeria	scuola di disegno	trasportatore	samurai in Giappone
J.	Ecuador	scuola di disegno	insegnante	avere una casa, una moglie, dei figli e un'auto
J.	Ecuador	scuola di matematica e italiano	maestro	sposarmi e avere dei figli
B.	Ghana	scuola di moda	dottoressa e moda	sposarmi e avere 4 figli
S.	Togo	scuola di italiano	ingegnere	non lo so
B.	Costa d'Avorio	scuola di disegno	dottoressa	sposarmi, lavorare come dottoressa
M.	Bangladesh	scuola di disegno	poliziotto	avere una famiglia e vivere felice
G	Kosovo	andare in Kosovo	aiutare il papà nel lavoro	tornare in Kosovo, lavorare e avere degli amici

## La mia scuola è inclusiva? Domande e sollecitatori per osservare e osservarci di Graziella Favaro

### Domande che non fanno rumore

*Questa mattina l'insegnante ha interrogato in storia Rashida, una bambina pachistana nata in Italia. Alla prima non-risposta, le ha detto in modo brusco: "R., tu hai le capacità e puoi arrivarci, solo che non studi e così non va bene". Poi, rivolta a me: "Non ha voglia di fare!". Poco dopo, approfittando dell'assenza dell'insegnante, mi sono avvicinata alla bambina e le ho chiesto perché non avesse studiato. Lei, un po' intristita, mi ha risposto: "Perché non so come si fa. Vieni tu a casa mia a insegnarmi?" (dal diario di una tirocinante in una classe 4° primaria)*

*Quando spiego, mi pare che Xiao capisca e segua le lezioni come tutti gli altri ma poi quando è solo davanti al testo e ai compiti si perde; non ce la fa da solo. Il suo italiano, benché sia nato qui, è fluente, ma è ancora limitato, è soprattutto di tipo concreto e fa fatica a esporre quando scrive e quando è interrogato. A casa poi non c'è nessuno che lo possa aiutare a comprendere, a ripetere, a raccontare quello che ha capito. (insegnante classe 1^, secondaria di primo grado)*

*Nadir e a Radu non stanno a scuola tutto il giorno ma frequentano solo per mezza giornata. Le famiglie non ce la fanno a pagare la mensa e così i bambini tornano a casa a mezzogiorno e perdono molte attività e stimoli che sarebbero per loro importanti. (dirigente scolastico, scuola dell'infanzia)*

*"... e quando siamo arrivati a esaminare la situazione di Shanize ci siamo chiesti quale consiglio orientativo proporre. Ha fatto passi da gigante; è impegnata e piena di voglia di farcela; in matematica è bravissima. Potrebbe quindi fare il liceo scientifico, ma dovrà cavarsela da sola; la famiglia non potrà sostenerla; non ci saremo più noi... Tutto sommato, forse è meglio che s'isciva a un istituto tecnico". (insegnante classe 3^, secondaria di primo grado)*

Le immagini e le parole colte al volo nelle classi portano in primo piano domande e bisogni che sono oggi in parte diversi da quelli che gli insegnanti si ponevano anche solo fino a dieci anni fa, quando per la prima volta proponemmo gli *indicatori d'integrazione* (Favaro, 2002) e sperimentammo in alcune città il *Quaderno dell'integrazione* nella sua versione iniziale (Favaro e Luatti, 2004; Favaro, 2009).

Allora la maggior parte degli alunni stranieri aveva alle spalle una storia diretta di migrazione e faceva il suo ingresso a scuola spesso "senza sapere una parola d'italiano". Per rispondere alle esigenze di accoglienza e di apprendimento linguistico d'urgenza, gli insegnanti e gli educatori si mobilitarono; tentarono strade e cammini didattici inediti; cercarono di predisporre e di organizzare forme di mediazioni, laboratori e dispositivi specifici; istituirono commissioni ad hoc e stesero protocolli da seguire per ridurre la discrezionalità e definire con più precisione tappe e traguardi. La scuola dell'accoglienza ha cercato in quella fase di inserire al meglio chi giungeva durante tutto l'anno; ha insegnato l'italiano per comunicare ai bambini e ai ragazzi non italofofoni; ha osservato i

progressi di molti e assistito alle sconfitte di alcuni. Il Quaderno dell'integrazione ha rappresentato uno strumento utile per osservare e accompagnare le dinamiche del primo inserimento e le fasi d'integrazione. Ha aiutato a scandire le tappe e le dimensioni diverse dell'inserimento, ad accompagnarle e a sollecitare passaggi e passi avanti. In questo modo, ha rappresentato anche uno strumento di autoformazione degli insegnanti e degli educatori, i quali, invitati a osservare, erano spinti anche ad affinare lo sguardo, porsi nuove domande, condividere con i colleghi punti di vista, acquisizioni, nuove consapevolezze.

Dieci anni dopo le prime sperimentazioni degli indicatori e del Quaderno dell'integrazione, la scuola è profondamente cambiata, rispetto alle sue caratteristiche di multiculturalità. Ora i bambini e i ragazzi non italiani sono in numero più consistente, ma pochi sono i nuovi "immigrati". La maggior parte di loro è nata in Italia o qui è giunta da anni; anzi, assistiamo negli ultimi tempi al flusso inverso e al rientro nei Paesi d'origine di alcuni nuclei famigliari a causa della crisi e delle difficoltà economiche. Rashida, Xiao, Shanize, Nadir e Radu sono alunni stranieri "di seconda generazione"; non hanno fatto la loro irruzione nella classe ad un certo punto del tragitto; non hanno attraversato la fase del silenzio e del disorientamento iniziale e sono stati in grado da subito di capire e di farsi capire. Le domande che essi pongono alla scuola sono più silenziose, ma non per questo meno urgenti. Esse hanno a che fare – non più con l'accoglienza immediata – ma con i temi dell'uguaglianza delle opportunità di ciascuno, delle aspettative della scuola nei confronti della famiglia, della solitudine nel tempo extrascolastico di una parte dei minori. Riguardano inoltre sempre di più l'orientamento alle scelte per il futuro e i rischi già evidenti di una canalizzazione formativa verso il basso dei ragazzi non italiani. E hanno a che fare anche con le difficoltà economiche, con la crisi che toglie diritti e spazi educativi anche ai più piccoli e che rende più fragili e frammentari i loro percorsi educativi.

Le domande che essi pongono rischiano tuttavia – soprattutto oggi in una situazione generale di crisi e di contrazione delle risorse – di non diventare "massa critica" e di non fare rumore. Così possono prendere forma spiegazioni di tipo soggettivo – riferite, ad esempio, alla mancanza d'impegno e alla scarsa volontà dei singoli o alle difficoltà di alcuni genitori – per delle criticità scolastiche e vulnerabilità che non hanno cause eclatanti e "visibili", quali, ad esempio, il viaggio di migrazione e la fatica di ricominciare da capo. Nei confronti degli alunni neoarrivati e non italofoeni si cercò, e si cerca tuttora, di mobilitare risorse e di mettere in moto atteggiamenti di attenzione che portano a dilazionare i tempi e le valutazioni, a semplificare i compiti e a posticipare le richieste.

A dare tempo e a darsi tempo.

Nei confronti di coloro che sono nati qui e che fanno il loro ingresso nella scuola "alla pari", le attese sono giustamente alte e comuni a tutta la classe, ma questo rischia talvolta di lasciare nell'ombra vulnerabilità non subito evidenti, legate alle condizioni di vita precarie, alla provvisorietà delle risorse famigliari, alla mancanza di beni linguistici e culturali nel tempo extrascolastico. In una parola, alle condizioni di partenza del viaggio educativo che non sono alla pari.

## Scuole di “seconda generazione”

Anche la scuola dunque è diventata soprattutto negli ultimi dieci anni, come i bambini e i ragazzi stranieri che la abitano, di “seconda generazione”, per citare un’espressione usata in un documento europeo (Parlamento Europeo, 2008). E questo è avvenuto in un tempo relativamente breve, e tuttavia lunghissimo, se riferito a questi temi, durante il quale la scuola italiana ha davvero cambiato pelle, accolto storie d’infanzia e adolescenze solo in parte condotte altrove, ha fatto qualche passo avanti e anche alcuni arretramenti.

Come è cambiata la scuola multiculturale nel corso del tempo? Chi sono gli alunni “stranieri” che oggi la frequentano e come saranno nei prossimi anni?

Il dossier statistico del MIUR sugli alunni stranieri inseriti nell’anno scolastico 2011-2012 tratteggia una fotografia vivace della scuola plurale e ne prefigura le trasformazioni (MIUR, 2012a). È uno strumento importante che ci aiuta a leggere i cambiamenti e a prevedere la composizione delle classi nell’immediato futuro. Lo scorso anno scolastico (2011-2012), i bambini e i ragazzi non italiani inseriti a scuola erano circa 756.000 e rappresentavano quasi il 9% del totale. Ancora una volta, sono state le regioni del Centro-Nord a presentare i tratti di una eterogeneità più intensa: le incidenze percentuali più elevate si sono avute in Emilia Romagna (14,6%), in Umbria, Lombardia, Veneto, Piemonte, Toscana (in tutti i casi, sono superiori al 12%).

La fotografia della scuola trevigiana rispecchia l’andamento nazionale e la sua evoluzione nel tempo. Dieci anni fa (nell’anno scolastico 2001-2002), nella provincia di Treviso erano inseriti 5.564 alunni non italiani e la loro incidenza percentuale nella scuola primaria, ad esempio, era del 6,7%. Dieci anni dopo, essi sono diventati quasi 19.500 e la percentuale registrata nella scuola primaria è salita al 16,7%.

L’analisi dei dati relativi allo scorso anno scolastico ci permette inoltre di cogliere e delineare quattro tendenze importanti.

*- Sta avvenendo un assestamento delle presenze.* L’incremento da un anno scolastico all’altro è negli ultimi due-tre anni più contenuto e si assesta intorno al 6,5%, mentre in passato aveva raggiunto picchi di crescita annui perfino superiori al 20%.

*- Diminuiscono gli arrivi dai Paesi d’origine.* L’aumento delle presenze che tuttavia si registra da un anno all’altro non è più legato all’arrivo e all’inserimento di alunni provenienti direttamente dai Paesi di origine, ma all’ingresso a scuola di coloro che sono nati qui: la cosiddetta “seconda generazione”, i nuovi e futuri cittadini del nostro Paese.

*- Aumentano gli alunni nati in Italia.* I bambini e i ragazzi nati qui rappresentano ormai in media il 44% del totale, ma essi sono più dell’80% nella scuola dell’infanzia.

*- Si consolida il dato dell’uropeizzazione delle presenze.* Le nazionalità saldamente in testa sono infatti ormai da qualche anno la Romania (18,7% del totale) e l’Albania (13,6%) e, complessivamente, gli alunni che provengono dai Paesi europei (UE o non UE) costituiscono più della metà del totale.

Sempre di più dunque nella scuola avremo a che fare soprattutto con istanze d’inclusione e solo in parte ancora con domande e bisogni di prima accoglienza.

## Un'integrazione rallentata

Il ritratto della scuola multiculturale porta dunque sempre di più in primo piano volti di bambini e ragazzi che sono nati nel nostro Paese, che hanno un'origine europea, che diventeranno italiani a tutti gli effetti alla maggiore età e che sono dunque *stranieri inconsapevoli*. Molto spesso i bambini nati in Italia da genitori stranieri che qui frequentano la scuola spesso non sanno di essere, per la legge attuale sulla cittadinanza del 1992, giuridicamente stranieri e che tali dovranno rimanere fino alla maggiore età. Come molti ragazzi stranieri, anch'essi probabilmente lo scopriranno con disagio a 15 anni, quando dovranno fare il loro primo permesso di soggiorno autonomo. Per i loro compagni, sono italiani come tutti, dal momento che parlano, giocano, imparano... in italiano.

Le nostre classi sono diventate, e diventeranno sempre di più, multiculturali e multilingui, non tanto a seguito dell'arrivo di bambini dai Paesi di origine – dal momento che il flusso dei ricongiungimenti familiari si è ora ridotto e stabilizzato – ma soprattutto per l'ingresso a scuola di bambini nati qui. Essi costituiscono già quasi il 60% degli alunni inseriti nella scuola primaria e raggiungono percentuali ancora più alte (pari all'80%) nelle prime due classi. Il baby boom delle famiglie straniere si è consolidato soprattutto a partire dal 2004: è da quell'anno infatti che il numero dei piccoli non italiani diventa rilevante (pari all'8,3% delle nascite, fino a salire al 18,4 nel 2011). Sempre di più quindi nelle classi abbiamo e avremo a che fare con bambini italofoeni, nati e cresciuti qui e che hanno un percorso scolastico simile a quello dei compagni italiani. Essi possono trovare sul loro cammino ostacoli dovuti a condizioni socio-economiche familiari svantaggiate, ma non più causati dallo sradicamento e dallo spostamento da un Paese all'altro e dalla necessità di un apprendimento immediato della seconda lingua.

Ma come si presenta il loro percorso scolastico, dopo vent'anni e oltre di parole e pratiche d'integrazione?

Se prendiamo in considerazione due indicatori (il ritardo e gli esiti scolastici) vediamo che essi sono ancora alle prese con un *cammino d'integrazione rallentato* che continua a registrare ostacoli, soste, battute d'arresto. Quasi il 40% degli alunni stranieri si trova infatti tuttora in una condizione di ritardo scolastico, a fronte del 10,7% degli allievi italiani. Sono in ritardo il 17,4% dei bambini non italiani nella primaria; il 46% nella secondaria di primo grado e il 69% nella secondaria di secondo grado (MIUR, 2012a). Rispetto allo scorso anno scolastico, si registra una diminuzione del dato relativo al ritardo di un punto percentuale per ogni ordine di scuola, ma è comunque una situazione preoccupante considerato anche l'inserimento massiccio dei bambini nati in Italia che dovrebbero seguire un iter scolastico alla pari e non registrare ritardi. E veniamo alle ripetenze e consideriamo gli esiti alla fine della prima classe di ogni tipo di scuola: tappa e passaggio nei quali si registrano le maggiori criticità. Vediamo che i bambini stranieri vengono bocciati alla fine della prima della primaria nel 2,1% dei casi (a fronte dello 0,4% degli italiani); in prima media sono "fermati" nel 10,2% dei casi (e nel 4,1% degli alunni autoctoni) e al termine della prima superiore nel 12,2% (gli italiani nell'8,6%).

La fotografia della scuola multiculturale evidenzia dunque ancora molte luci e ombre; registra alcuni segnali di riuscita accanto a persistenti situazioni di difficoltà che attendono di essere gestite con maggiore efficacia e con modalità e dispositivi mirati e innovativi.

Queste trasformazioni della popolazione scolastica straniera e delle sue caratteristiche implicano almeno tre cambiamenti anche nella rappresentazione della scuola e nell'atteggiamento degli insegnanti. In primo luogo, sarà sempre più "normale" essere un bambino che ha origini familiari collocate altrove, o tratti somatici diversi, ma che fa parte a pieno titolo dei bambini di Milano, Torino, Treviso... Il *linguaggio* che noi usiamo per definire oggi chi è giuridicamente straniero dovrà quindi guardare sempre più al futuro (ai "nuovi o futuri cittadini") e sempre meno al passato. È ormai del tutto inadeguato, oltre che stigmatizzante, continuare a definirli, ad esempio, "alunni immigrati", perché tali non sono, oppure "extracomunitari", dal momento che al primo posto per numero si collocano gli alunni romeni che fanno parte dell'Unione Europea.

In secondo luogo, l'avanzare della cosiddetta "seconda generazione" dovrebbe avere come conseguenza la riduzione del preoccupante *ritardo scolastico* e degli esiti negativi che connotano i cammini degli alunni stranieri, come abbiamo visto sopra. Finora è stato purtroppo quasi "normale" inserire un alunno non italofono arrivato dal Paese d'origine, in una classe inferiore di uno o due anni rispetto alla sua età, nonostante la normativa in proposito indichi l'età anagrafica come criterio privilegiato per la determinazione della classe. Inoltre dovremo anche rivedere le nostre rappresentazioni degli alunni stranieri nei momenti cruciali delle decisioni e delle scelte – quali quello dell'orientamento e della formazione delle classi – cercando di superare immagini stereotipate e di limitare i percorsi formativi "al ribasso".

In terzo luogo, diventerà sempre più evidente la discrepanza tra l'importanza che noi diamo all'educazione alla *cittadinanza* e le difficoltà del nostro Paese a rispondere in maniera positiva alle domande di cittadinanza reale e concreta che provengono dai nuovi cittadini, che si sentono italiani/quasi italiani/non italiani. Oggi chi nasce in Italia può infatti diventare cittadino facendone richiesta al compimento dei diciotto anni, ma deve dimostrare di essere stato residente in Italia, per tutto il periodo, senza interruzioni. I bambini stranieri vivono quindi un tempo lungo e ambivalente segnato dall'appartenenza/non appartenenza, dalla percezione di essere dentro e fuori dal cerchio della comunità in cui vivono. E questa situazione di sospensione non è positiva, né per i futuri cittadini, né per le nostre comunità di cui fanno parte dalla nascita.

### **Osservare e osservarsi**

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

La direzione dell'osservazione che propone il Quaderno può apparire a prima vista lineare e monodirezionale: l'insegnante – o meglio, gli insegnanti, a coppie, a tre, in piccolo gruppo – osservano i bambini stranieri e le loro dinamiche di integrazione nel corso del tempo. Lo fanno due volte l'anno; all'inizio e nella fase dell'inserimento, e nella fase

conclusiva dell'anno scolastico per coglierne le conquiste, i passi avanti o, viceversa, gli impacci, le soste e gli scacchi. Perché anche questi ultimi, così come i progressi, sono importanti per la scuola, per capire se le iniziative di integrazione si rivelano efficaci oppure no, se il processo mostra segni di avanzamento o di stasi, se le dinamiche di integrazione sono vivaci e hanno il segno positivo oppure se vi è una situazione di ripiegamento e di disagio. Anche il *setting* dell'osservazione, previsto dal Quaderno, sembra abbastanza definito: vi sono gli insegnanti osservatori e vi sono i bambini e ragazzi "osservati" in determinati contesti e con strumenti più o meno "aperti".

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

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

Vi sono poi i bambini e ragazzi di recente immigrazione, colti nel momento in cui muovono i primi passi dentro la nuova scuola e poi in una seconda fase, dopo alcuni mesi dall'inserimento. Non sono "oggetti" di osservazione, ma diventano essi stessi osservatori partecipi, di se stessi e del contesto che li accoglie, invitati a prendere la parola e a raccontarsi, sia in italiano che in lingua madre. In termini temporali, l'uso del Quaderno prevede, come abbiamo detto, uno spessore diacronico, dal momento che le osservazioni sono raccolte in due diversi momenti dell'anno e che quindi vi è il racconto di un cammino mentre si sta facendo, il diario di un andare dinamico, e non la registrazione di una situazione statica.

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

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

Il Quaderno dell'integrazione è dunque una sorta di punto/luce che serve a illuminare, non solo l'angolo di una stanza – il dato specifico dell'inserimento scolastico dell'alunno



straniero – ma anche ciò che vi sta intorno, accanto, fuori e che troppo spesso viene consegnato al cono d'ombra e all'invisibilità.

## **Le molte stanze dell'integrazione**

All'origine del Quaderno vi sono le molte domande che gli insegnanti e gli operatori si sono posti soprattutto negli anni scorsi e che, in alcuni casi, ancora si pongono e che hanno a che fare con il processo d'integrazione degli alunni stranieri. Quando si può affermare che un bambino o un ragazzo immigrato sono "bene integrati"? Come valutare i loro progressi? Come misurare i livelli linguistici? E perché alcuni restano a lungo isolati e in disparte? Che cosa succede fuori dalla scuola? Tanti quesiti che colgono, da un lato, le molte facce dell'integrazione, la varietà e la complessità dei cammini individuali, ma che vorrebbero, dall'altro, poter contare su risposte chiare, protocolli da seguire, strumenti da utilizzare.

Il Quaderno fornisce certamente alcune bussole e ancoraggi, dà indicazioni di percorso e mette a disposizione strumenti di osservazione, ma apre anche a nuove domande, sollecita confronti e piste di lavoro da esplorare. Alla base dello strumento vi è una chiara consapevolezza: l'integrazione è un percorso che attraversa molte stanze, che interessa spazi di vita e luoghi diversi, che si compie a scuola e fuori dalla scuola, nei luoghi dell'apprendimento e nei luoghi comuni delle relazioni elettive e amicali. Una *pluralità dei contesti* è dunque chiamata a costruire processi di inclusione, fare posto a coloro che vengono da altri luoghi e ora ci abitano accanto; è chiamata a trasformarsi diventando luogo meticcio e per tutti.

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

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

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

Alle relazioni in classe e nel tempo e spazio extrascolastici, il Quaderno dedica grande attenzione e invita a osservare le dinamiche tra pari e ad esplorare anche il mondo e il tempo extrascolastico degli alunni stranieri. In questi vent'anni e oltre di pratiche di integrazione, la scuola ha proceduto spesso adottando un modello di tipo compensativo e cercando di dare risposta ai bisogni immediati e visibili degli alunni stranieri, alle lacune

linguistiche, alle difficoltà di orientamento e di accoglienza. Sono quasi sempre rimaste nell'ombra le dinamiche tra pari che si venivano nel frattempo sedimentando, le reciproche rappresentazioni, costruite anche a causa dei discorsi pubblici allarmati e lo stigma che via via penalizza gli appartenenti a gruppi diversi.

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

### **Una pluralità di punti di vista**

Il Quaderno invita a osservare le dinamiche dell'integrazione dentro una pluralità di contesti, ma sollecita anche l'incrocio e il confronto tra una *pluralità di sguardi*. Vi sono le osservazioni che vengono raccolte dai docenti di classe e quelle proposte dall'insegnante facilitatore di italiano L2 e talvolta esse possono divergere. Così, un alunno può essere descritto come silenzioso e "congelato", se osservato in classe e nel grande gruppo e può invece riuscire a comunicare e a raccontare nel gruppo piccolo, in una situazione meno ansiogena e che mobilita un minor "filtro affettivo". Lo si è visto in maniera chiara nella sperimentazione del Quaderno condotta nelle scuole fiorentine, dove la coppia di insegnanti osservatori era composta quasi sempre da un docente di classe e da un insegnante esterno alla scuola impegnato nel laboratorio di italiano L2 e dove le differenti rappresentazioni di uno stesso alunno sono emerse con evidenza (Favaro, 2009).

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

Il Quaderno invita poi a raccogliere lo sguardo dell'alunno straniero su se stesso, sul proprio cammino, sulle conquiste, i timori, le motivazioni, le strategie di apprendimento messe in atto... I frammenti del racconto autobiografico possono essere sollecitati attraverso canali diversi, a seconda dell'età e della storia personale: usando domande e sollecitatori aperti e proposti in italiano; invitando a raccontare e ad esprimersi nella propria lingua d'origine; attraverso il disegno e l'illustrazione. La cosa importante è quella di prendersi il tempo tutte le volte che è possibile per mettersi in ascolto, raccogliere la parola anche mentre si sta formando, fare spazio allo sguardo del bambino e del ragazzo straniero su di sé.

Nella sua stesura e nelle applicazioni finora condotte in città diverse, il Quaderno registra tuttavia anche *una significativa assenza*: manca infatti la voce dei genitori stranieri che dicono la loro sul percorso di integrazione dei loro figli. Un'assenza comprensibile per molti aspetti, dal momento che sono messe in evidenza da più parti la distanza tra la scuola e le famiglie straniere, la scarsa partecipazione dei genitori alla vita scolastica, le difficoltà linguistiche soprattutto nell'esprimere punti di vista e argomentazioni. E tuttavia è

necessario che le nuove sperimentazioni dello strumento, a partire da quella condotta nelle scuole di Udine, cerchino di colmare questo vuoto e raccolgano anche il punto di vista dei genitori sul percorso scolastico dei loro figli, sul tempo extrascolastico, sui progetti e le aspettative, sul prima e sul dopo.

### **Uno sguardo su di noi**

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

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

Il carattere prevalentemente compensativo delle pratiche di integrazione degli alunni stranieri pone l’apprendimento della lingua italiana saldamente al centro delle preoccupazioni didattiche: lingua per comunicare nelle prime fasi e lingua dello studio nelle fasi successive. E questo è certamente positivo e comprensibile, soprattutto quando gli allievi di altra nazionalità siano di recente immigrazione e ancora non italofofi. L’enfasi posta sulla competenza linguistica ci segnala anche il carattere prevalentemente verbale della didattica nella nostra scuola, al punto che chi non sa (ancora) l’italiano viene considerato come una sorta di *tabula rasa*, un alunno che “non sa, in generale”. Non si valorizzano in questo modo i talenti e le capacità che non sono immediatamente veicolati dalla lingua. Il diffuso orientamento dei ragazzi stranieri verso l’istruzione superiore a carattere professionale e la loro presenza massiccia negli istituti professionali e nella formazione professionale registrano poi, non solo il dato di fatto delle modalità di prosecuzione degli studi; ci interrogano anche sulla capacità della scuola di *fare uguaglianza* a partire dal momento dell’orientamento e delle scelte per il futuro fatte a più mani. E, infine, la discrezionalità e i divari che si registrano da scuola a scuola, da città a città, in merito alla disponibilità o meno di pratiche e dispositivi di integrazione, ci chiamano a

riflettere sull'attuazione del principio dell'autonomia scolastica e sulla necessità che questa sia sostenuta da risorse adeguate per essere davvero *equa, efficace, attenta ai cambiamenti*.

## **Il tempo dell'inclusione e del riconoscimento**

Sul tema dell'integrazione interculturale non siamo all'anno zero. Vi sono riferimenti legislativi a livello nazionale ed europeo che indicano il cammino; vi sono pratiche e dispositivi, realizzati in scuole e città diverse, già documentati e trasferibili, anche se ancora non del tutto conosciuti e condivisi. Vi sono strumenti di osservazione, e di auto-osservazione, delle pratiche e dei cammini, come il Quaderno dell'integrazione. Si tratta quindi oggi di procedere lungo due direzioni: da un lato, diffondere e portare a sistema le *azioni specifiche e di qualità per l'integrazione*, continuando la strada della sperimentazione e dell'innovazione dei materiali e dei dispositivi. Dall'altro lato, tuttavia, non si deve procedere per inerzia, riproponendo linee di intervento e attenzioni non più adatti alla realtà che muta, ma è necessario *allargare lo sguardo in un'ottica di inclusione* dei futuri cittadini, attenta alle relazioni fra minori e fra adulti, allo scambio reciproco, alle forme positive e feconde del contatto fra uguali e diversi (Favaro, 2011).

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

- *Azioni di sistema per la scuola multiculturale*

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

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

- *la diffusione di progetti, di documentazione e di materiali didattici e strumenti mirati da mettere a disposizione degli insegnanti e degli operatori, accessibili anche on-line;*

- *percorsi di formazione iniziale e continua dei docenti e degli operatori, mirati e di qualità, che mettano in grado le scuole e i servizi educativi di lavorare con efficacia nei contesti multiculturali.*

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

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

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

- *Azioni di riconoscimento e interazione interculturale per tutti*

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

- l'attenzione alle relazioni fra minori e adulti, italiani e stranieri, nella scuola e nella città e la prevenzione (o anche riparazione) delle forme di distanza, esclusione, stigma, discriminazione;
- la valorizzazione e il riconoscimento della storia di ciascuno, dei saperi e delle competenze pregresse, a partire dalla conoscenza delle lingue d'origine e delle forme molteplici di bilinguismo;
- l'educazione interculturale, attenta alla dimensione cognitiva e a quella affettiva, al fine di "aprire le menti e i cuori" di ciascuno; insegnare a riconoscere le analogie, le differenze e gli scambi reciproci nelle diverse culture; promuovere l'apertura e il rispetto nel confronto degli altri;
- l'educazione alla *con-cittadinanza*, che tenga conto delle trasformazioni avvenute nelle comunità e nelle scuole e che insegni ad essere cittadini, aperti e responsabili, in contesti di pluralismo culturale, dal momento che: "... occorre prendere atto che non esiste più un mondo monoculturale, neppure nelle più piccole realtà locali. Si deve avere il coraggio dunque di salpare verso questo nuovo mondo in cui, accanto alla propria cultura, si venga a formare una cultura condivisa, fatta di valori conoscenze comuni su cui fondare la convivenza delle nostre comunità" (VII Commissione, 2011).

## **Dieci domande e sollecitazioni**

Il termine "inclusione" è stato in questi anni riferito quasi sempre alla capacità e al progetto della scuola di accogliere positivamente le diversità, intese soprattutto come disabilità e diverse abilità. Nelle indicazioni nazionali per il curricolo del 2012, la scuola "che include" viene invece rappresentata come lo spazio educativo *per tutti e di tutti*, nella quale si fa propria "la sfida universale di apertura verso il mondo, di pratica dell'uguaglianza nel riconoscimento delle differenze". Un concetto dunque più largo di inclusione che si struttura su piani diversi: richiede infatti una cultura dell'inclusione e una visione della società

coesa; si richiama in maniera esplicita a politiche e a principi d'inclusione; si basa su pratiche e azioni mirate; sollecita e promuove atteggiamenti, rappresentazioni e scelte inclusive. Nelle indicazioni si legge infatti: "La scuola italiana sviluppa la propria azione educativa in coerenza con i principi dell'inclusione delle persone e dell'integrazione delle culture, considerando l'accoglienza della diversità un valore irrinunciabile. La scuola consolida le pratiche inclusive nei confronti di bambini e ragazzi di cittadinanza non italiana, promuovendone la piena integrazione".

Una scuola inclusiva è dunque uno spazio educativo che *riconosce e tiene insieme* storie e lingue differenti, appartenenze e riferimenti plurali, bisogni, tappe e cammini di apprendimento comuni e specifici. A proposito dell'inclusione degli alunni stranieri – e delle loro famiglie – proviamo allora a chiederci se la nostra scuola è davvero inclusiva. Lo possiamo fare a partire da dieci domande che ci poniamo e che hanno a che fare ora con gli atteggiamenti, ora con i dispositivi o con le relazioni.

Domande che possono integrare il percorso osservativo suggerito dal Quaderno dell'integrazione, allargando il nostro sguardo, dai bambini e ragazzi stranieri che la abitano, a noi e alla nostra scuola.

#### **La mia scuola...**

- è accogliente?

Organizza, promuove e accompagna con dispositivi efficaci (tempi, modalità, attenzioni al primo inserimento, materiali plurilingui...) l'*accoglienza* degli alunni non italiani di recente arrivo.

- è efficace nella sua comunicazione verso tutti?

Cura i modi e le forme della *comunicazione*, utilizzando anche strumenti plurilingui e forme di mediazione linguistico-culturale, nei confronti delle famiglie immigrate.

- valorizza la diversità linguistica oggi presente?

Conosce, riconosce e valorizza le *biografie linguistiche* di ogni alunno e le forme diffuse di bilinguismo presenti nelle classi.

- è consapevole della pluralità delle storie che la abitano?

Ha consapevolezza della eterogeneità e *pluralità delle storie* dei bambini e dei ragazzi ed è attenta alla gestione educativa delle differenze che considera un "ingrediente normale" e reciprocamente arricchente?

- è attenta alle relazioni?

Osserva le *relazioni fra i bambini e i ragazzi*; promuove numerose e dense modalità e occasioni di scambio; previene e ripara le eventuali distanze e forme di esclusione tra i minori e tra gli adulti.

- conosce il contesto e la comunità in cui agisce?

Ha la consapevolezza delle caratteristiche sociali, culturali e demografiche del *contesto* in cui agisce, conosce le modificazioni e i cambiamenti intervenuti nella comunità e ne prefigura l'evoluzione.

- decide e gestisce in maniera collegiale?

Le scelte educative, didattiche e organizzative, riferite alle caratteristiche di multiculturalità, si basano sulla *collegialità* e sulla partecipazione, e non invece sulla delega ad uno/ad alcuni del tema dell'inserimento degli alunni stranieri.

- *sa trasmettere e documentare?*

Sedimenta consapevolezze e acquisizioni; *documenta e scambia* metodi, materiali e proposte didattiche.

- *è riconoscibile nella sua pluralità?*

Si presenta all'esterno come *spazio educativo* di tutti e per tutti, anche a partire dagli oggetti, le immagini, i messaggi, i cartelli, le modalità di comunicazione...

- *collabora in presenza e a distanza?*

*Sa collaborare e lavorare in rete* con le comunità, gli enti, le associazioni per realizzare azioni e progetti comuni e dare risposta ai bisogni di inclusione, sia nel tempo scolastico che in quello extrascolastico.

## Bibliografia citata

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

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

Favaro G. (2011), *Per uno sguardo inclusivo: il Quaderno dell'integrazione e i suoi usi*, in Regione Autonoma Friuli Venezia Giulia, *Interazioni: strumenti per l'integrazione. Il Quaderno dell'integrazione nelle scuole del Friuli Venezia Giulia*, Centro Stampa FVG, Udine.

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

Luatti L. (a cura di) (2012), *Sguardi inclusivi. Insegnanti "registri" dei processi di integrazione nella scuola plurale. Due anni di osservazione con il quaderno dell'integrazione nelle scuole della provincia di Fermo*, Provincia di Fermo, Fermo.

MIUR (2012a), *Gli alunni non italiani nel sistema scolastico italiano. Anno scolastico 2011-12*, ottobre 2012, Roma.

MIUR (2012b), *Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione*, luglio 2012, Roma.

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

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

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

## **Dal Quaderno dell'integrazione al *Portfolio of Integration*: dieci anni di riflessioni e pratiche nelle scuole italiane**

di Lorenzo Luatti

### **Un po' di storia: lo strumento, il percorso di ricerca azione**

Il lavoro di osservazione con il quaderno dell'integrazione ha coinvolto numerosi territori e scuole, avviato in via sperimentale da docenti di una provincia toscana è recentemente approdato in Europa, attraversando l'Italia. Nei suoi dieci anni di pratiche è passato per varie fasi e rivisitazioni.

La prima fase è stata quella di ideazione e prima sperimentazione, e va grosso modo dal 2001 al 2003; la seconda 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, a seguito della significativa esperienza fiorentina (2008-2010); la quarta fase ha condotto ad una nuova revisione del quaderno a seguito delle profonde modificazioni avvenute nell'immigrazione e nei profili degli alunni "stranieri" presenti nelle classi. E soprattutto, ha fatto sintesi di quanto emerso nei più recenti percorsi di osservazione con il quaderno. La quinta fase è tuttora in corso. È la fase della internazionalizzazione della proposta, grazie ad un progetto Comenius: il Quaderno, ora denominato *Portfolio of Integration* (POI), è stato adottato da gruppi di insegnanti di alcuni Paesi europei. Dalla loro sperimentazione, e dal conseguente adattamento alle specifiche realtà Paese, attendiamo un arricchimento complessivo della proposta e una ulteriore disseminazione.

Procediamo con ordine, richiamando gli aspetti più salienti emersi nelle varie fasi.

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 del secolo scorso 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 rivestono, 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 e ragazzo 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 (il primo in Rossi, 2001). 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, l'osservazione e autosservazione dell'insegnante, ed eventualmente consentirgli di regolare il suo intervento, "aggiuntando il tiro". Uno strumento complementare e non sostitutivo di altri, eventuali, strumenti di tipo osservativo già in uso.

Il quaderno venne testato con un gruppo di 18 insegnanti dell'obbligo (primarie e secondarie di I grado) della provincia di Arezzo, nell'anno scolastico 2002/2003. Si trattò di un percorso formativo assai "leggero": un primo incontro di presentazione dello strumento, un incontro in itinere e uno finale di restituzione. Rispetto ai percorsi realizzati successivamente, quello aretino fu poco accompagnato, messo su con pochi mezzi e risorse, grandemente affidato alla motivazione e all'entusiasmo dei docenti che, fin dall'inizio, compresero l'utilità e la novità dello strumento e del percorso proposti.

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" talvolta poco chiari e definiti...). Lo strumento e l'esperienza accompagnata risultarono subito molto innovativi e furono presentati in alcuni seminari pubblici, tra i partecipanti alla rete nazionale dei centri interculturali; furono analizzate e divulgate attraverso articoli in libri collettanei (Favaro, Luatti, 2004).

Dal 2004 al 2007 alcuni gruppi di docenti di differenti territori sperimentarono lo strumento ideato ad Arezzo, nella sua interezza, o in alcune sue parti. Padova, Milano e Pesaro promossero dei percorsi formativi accompagnati di osservazione attraverso il quaderno, i cui risultati furono a loro volta presentati in seminari locali e nazionali (Debetto, 2006). Queste esperienze, pur confermando la validità e l'originalità dello strumento, fecero emergere con forza l'esigenza di rimettere mano al quaderno per meglio sfruttarne le potenzialità: una richiesta ampiamente condivisa dai tutor e dai coordinatori che avevano 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 coordinato e accompagnato.

## **Il Quaderno si rinnova: l'esperienza realizzata nelle scuole di Firenze e gli apporti originali di Udine, Fermo, Arezzo e Treviso**

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.

Il nuovo strumento viene sperimentato da tre gruppi di insegnanti di scuola primaria, scuola secondaria di I grado e secondaria di II grado dell'area fiorentina, in stretta collaborazione con i docenti facilitatori dei Centri di alfabetizzazione comunali. Tra i risultati della sperimentazione (gennaio-maggio 2008 e ottobre 2008-maggio 2009) vi è anche la “definitiva” revisione dello strumento, che tiene conto delle proposte e delle indicazioni degli insegnanti coinvolti.

Il percorso biennale di Firenze è stato ampiamente documentato in due volumi (Favaro, 2008 e Ricci, 2010). Quella versione del quaderno viene poi adottata, pur sempre nell'ottica di un arricchimento dello strumento e di un suo adattamento al contesto scolastico territoriale, da alcune scuole della provincia di Fermo (negli aa.ss. 2009/10 e 2010/11, su cui vedi Luatti, 2012), dalla Rete di scuole di Treviso Integrazione (negli a.s. 2010/11 e 2011/2012) e ha costituito la base di lavoro per le scuole dei vari livelli di istruzione della Regione Friuli Venezia-Giulia, la quale ha promosso l'uso del quaderno nelle scuole dell'intera regione nell'a.s. 2010/11. Anche questa interessante esperienza è stata ampiamente documentata (AA.VV., 2011; Zoletto, 2012, pp. 81-95).

Molte le indicazioni di metodo e di contenuto emerse dall'esperienza biennale di Firenze, che hanno guidato le successive esperienze. Ricordo, ad esempio, l'importanza di favorire la *pluralità di sguardi* nell'attività di osservazione (più docenti di classe, docenti e facilitatori, momenti comuni di scambio tra docenti e tutor per attenuare i rischi dell'autoreferenzialità); la *pluralità dei contesti di osservazione* (la classe, la scuola, talvolta il piccolo gruppo del laboratorio linguistico sono i tanti “luoghi” ove si è “osservato”); la *pluralità di metodi e strumenti per l'osservazione* (strumenti semi strutturati, sollecitatori “aperti”...); il *carattere diacronico dell'osservazione* (che ha consentito, quando è stato concretamente possibile, di tornare una seconda volta a distanza di tempo ad osservare lo stesso indicatore favorendo una “revisione” critica, o comunque una maggiore ponderatezza, dei risultati emersi in precedenza); il *forte coordinamento e tutoraggio* e 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).

Le esperienze successive hanno ulteriormente arricchito lo strumento, sia nei sollecitatori “relazionali” sia nei soggetti da o chiamati a osservare. Hanno soprattutto cercato di offrire alcune risposte alle domande, criticità e limiti evidenziate nei precedenti percorsi. Vediamone alcune.

Come si ricorderà il quaderno era nato come strumento per osservare i cammini dell'integrazione degli alunni neo-arrivati (NAI), in un periodo in cui gli inserimenti

scolastici di alunni NAI erano esperienza quotidiana. Da alcuni anni lo scenario è profondamente mutato: è capitato nelle varie città dove da ultimo abbiamo proposto lo strumento-percorso del quaderno – ricordo bene a Fermo, Treviso e ad Arezzo nel corso del 2010 e 2011 – che alcuni insegnanti fossero molto dispiaciuti di non avere in classe alunni NAI da osservare. Gran parte degli alunni sono nati qui o comunque presentano un percorso di scolarizzazione in Italia medio-lungo. La questione si era già posta qualche anno fa e la recente esperienza friulana ha cercato di dare risposta, spostando l'osservazione più sui contesti e sulle relazioni tra i pari e nell'extrascuola, potenziando i sollecitatori "relazionali" che permettono di costruire un quadro più completo delle relazioni in classe, non solo incentrate sull'alunno osservato. A Treviso, ad esempio, è stato deciso di distinguere le parti del quaderno che ha senso utilizzare con alunni NAI, altre con tutti gli alunni CNI (con Cittadinanza Non Italiana, secondo la terminologia ministeriale) – ovvero neo arrivati, nati in Italia, e ricongiunti con un percorso di scolarizzazione in Italia – e le parti da somministrare a tutta la classe (dunque anche agli alunni italiani). In questo modo, non vi sono situazioni o insegnanti che possano chiamarsi fuori o ritenersi esclusi dalla proposta di osservazione. È la modalità metodologicamente più corretta e più consapevole delle diverse storie scolastiche degli alunni.

Dai vari gruppi di insegnanti, soprattutto dall'esperienza fiorentina in poi, è emerso con forza la necessità di accogliere nel percorso di osservazione, e quindi nel quaderno, il punto di vista e lo sguardo dei genitori, delle famiglie degli alunni stranieri osservati. L'esperienza di Udine, ovvero i materiali elaborati dai docenti coinvolti, offrono alcuni spunti per lavorare in questa direzione. Sono stati elaborate una scheda di osservazione e una griglia di domande per l'intervista, al fine di rilevare, nel primo caso, quanto i genitori sono presenti a scuola, nel secondo caso, le pratiche linguistiche a casa, le aspettative sul figlio, il progetto migratorio della famiglia.

A Fermo e a Treviso invece si è lavorato per rafforzare la rilevazione del punto di vista dei bambini e dei ragazzi sulla classe e su ciascun compagno attraverso l'adozione di un sollecitatore denominato "l'Albero dei talenti" (Polito, 2011). La sua adozione nasce da una evidenza che lo stesso quaderno ha permesso di raccogliere: fin dalle prime sperimentazioni si è visto che gli "sblocchi" nei processi di integrazione degli alunni neo arrivati si verificano soprattutto per valorizzazione e riconoscimento di abilità, talenti, capacità prima nascoste. La "scoperta" spesso avviene casualmente, fortunosamente. Dunque si trattava di trovare una modalità, semplice, ludica, delicata, che consentisse all'insegnante di farsi "regista" consapevole dei cammini di integrazione.

L'obiettivo di questa attività didattica è aiutare i bambini e i ragazzi a diventare consapevoli dei propri talenti attraverso la scoperta dei talenti degli altri. L'attività dedicata alla scoperta reciproca dei talenti viene proposta per un periodo né troppo breve né troppo lungo (ad esempio, un mese). Ogni ragazzo disegna la sagoma di un albero su un cartellone, e poi ognuno raffigura e ritaglia le sagome di vari frutti (es. mele, pere, arance, banane) e le pone alla base del proprio albero dentro un recipiente (una cartella, una busta, ad esempio). La consegna è la seguente (Polito, 2011):

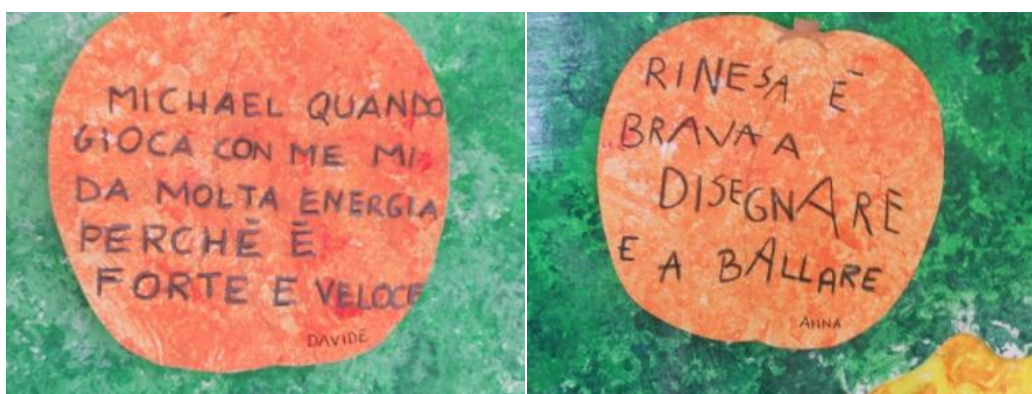
[...] ogni volta che scoprite qualche aspetto positivo di un vostro compagno, ad esempio, una frase, una battuta, un comportamento, un'idea, un suggerimento, un'azione, qualcosa che rappresenta una caratteristica positiva della sua personalità, prendetene nota. Andate alla base del suo albero,

scegliete la sagoma di un frutto e scrivete su di essa quello che avete notato e incollatela sul ramo del suo albero. Ad esempio, "Oggi ho notato il pregio della tua simpatia. Hai reso la nostra giornata più bella e allegra. Grazie". Non è necessario mettere la firma. Ognuno di voi guardi le caratteristiche migliori degli altri e prendetene nota. In cambio riceverete un grande vantaggio, perché gli altri ventiquattro vostri compagni stanno osservando e notando le vostre caratteristiche positive, i vostri talenti.

Alla fine del mese, ogni studente si è concentrato a leggere tutti i commenti ricevuti e ha dato una restituzione al gruppo classe. Verbalizzando e condividendo i propri talenti e quelli degli altri, gli alunni hanno scoperto che tutti hanno dei talenti, chi più chi meno, ma tutti ne hanno.



Visione d'insieme di Alberi dei talenti (Treviso, a.s. 2011/12)



Particolari di un Albero dei talenti (Treviso, a.s. 2011/12)

L'Albero dei talenti, favorendo l'osservazione delle abilità e delle capacità tra i compagni ha prodotto un generale miglioramento del clima della classe. È stato apprezzato dagli alunni e dai docenti che lo hanno adottato, e ha dato molti spunti di riflessione sia ai protagonisti che all'insegnante osservatrice. Ha fatto emergere molte sorprese sul modo di percepirsi dei bambini, che talvolta hanno costruito anche un albero dei talenti dell'insegnante, ponendolo così sotto osservazione. Perché non pensare ad un "diario dei

talenti” tenuto dai genitori, per favorire l’osservazione delle abilità, passioni, attitudini del figlio/a?

Per potenziare la voce/lo sguardo dei ragazzi occorre riprendere l’esperienza del “diario in lingua madre” sperimentato con risultati eccellenti nel progetto “Non uno di meno” (Favaro, Papa, 2009) e poi nel percorso realizzato a Firenze, nel secondo anno di osservazione con il quaderno (Favaro, 2010). La proposta di scrivere un diario in madrelingua, rivolta agli alunni neo arrivati, inseriti nella scuola superiore è finalizzata a raccogliere il punto di vista sui percorsi di integrazione (la scuola, il rapporto con gli insegnanti, con i pari, le nostalgie e i ricordi...) in una fase (e un’età: l’adolescenza) molto delicata.

L’esperienza di Fermo è stata, fra tutte quelle realizzate ad oggi, quella più ricca di proposte di nuovi o differenti sollecitatori “relazionali” e “identitari” (vedi cap. 6 del libro curato da Luatti, 2012). Le parti relative alla rilevazione della quantità e qualità delle relazioni in classe e in città hanno aperto alla creatività dei docenti che hanno sperimentato altri sollecitatori, considerati più adatti all’età dei loro alunni e all’attività didattica programmata. Benché ogni nuovo sollecitatore dovrebbe essere sottoposto ad un’attenta validazione, questa vivacità di proposte è espressione di una recezione non passiva del quaderno, e di una volontà di sperimentare e far proprio uno strumento, talvolta forse percepito come “calato dall’alto”. Sarebbe interessante, come ha sottolineato una docente fermana, “trovare dei sollecitatori che facciano ricorso a codici linguistici diversi (come, ad esempio, la musica, il cinema...) o ad attività espressive che permettano un’esternazione delle emozioni in maniera libera e creativa”.

Sono tutti strumenti e indicazioni preziose che consentono di proiettare rappresentazioni, percezioni, punti di vista diversi sulla scuola e sugli insegnanti.

Recentemente, sia a Fermo che a Treviso, al termine del percorso di osservazione abbiamo posto due domande a carattere meta-riflessivo che si sono rivelate molto importanti. Una prima domanda chiedeva: *“Probabilmente vi siete fatti una idea più articolata dell’alunno/a che avete osservato con il quaderno. Provate a tracciare in una pagina un suo profilo considerando gli indicatori del quaderno e anche gli eventuali cambiamenti ed evoluzioni”*. Abbiamo così esplicitato ciò che alcuni docenti in precedenza avevano talvolta sentito il bisogno di fare: giunti alla fine del percorso avevano ripreso in mano le osservazioni svolte, e avevano consegnato un “profilo” in movimento dell’alunno medesimo. Così facendo, le docenti inevitabilmente avevano svolto anche delle osservazioni sul loro operato: come si erano sentiti, cosa aveva funzionato, quale contributo aveva offerto il quaderno e il percorso seguito... In una seconda domanda, abbiamo poi chiesto di esplicitare quest’ultimo punto: *“Che cosa hai/abbiamo ricavato dall’utilizzo del quaderno (acquisizioni, scoperte, dubbi...) nell’osservazione di... (alunno/a osservato)?”*.

Se le risposte a quest’ultima domanda hanno sostanzialmente confermato la validità del percorso, riproducendo quelle sottolineature positive già emerse in passato (Favaro, Luatti, 2004; Favaro, 2008; Ricci, 2010), le risposte alla prima domanda hanno invece consentito di evidenziare con maggiore nitidezza i profili dei bambini e ragazzi stranieri osservati. Questi “ritratti” sono utilissimi sul piano della ricerca e spendibili in momenti formativi e di scambio con i docenti. Dovrebbero essere condivisi tra tutti i docenti perché sono spesso rivelatori: aiutano a comprendere i percorsi di integrazione di nuovi alunni e a mettere in atto opportune strategie, adattando e integrando quelle che hanno funzionato in

precedenza. Pur nella unicità e variabilità della storia e delle caratteristiche di ogni alunno, questi profili consentono di meglio focalizzare la multifattorialità all'origine dei buoni esiti scolastici dei bambini e dei ragazzi, nonché i fattori che favoriscono i cammini dell'integrazione, che evidentemente non sono uguali per tutti...

E infine: l'esperienza friulana offre una indicazione di percorso che risponde ad una "storica" criticità emersa in tante sperimentazioni di osservazione con il quaderno. In primo luogo, l'importanza di coinvolgere la scuola nel suo complesso, per evitare la "solitudine" dell'insegnante volenteroso, che si sottopone a nuovi percorsi di formazione, ma poi non riesce a portare dentro la scuola i risultati del suo lavoro. Da qui il coinvolgimento costante degli organismi scolastici (dirigenti, consiglio d'istituto, consiglio di classe, commissione interculturale...) al lavoro di osservazione col quaderno svolto da alcune unità di insegnanti: la assunzione di responsabilità della scuola intera nella raccolta e condivisione dei dati relativi al contesto scolastico – come chiede, ad esempio, la prima parte del quaderno –, affinché questa raccolta e questo patrimonio di conoscenze non resti compito o dotazione di un singolo docente. E infine, l'ampia rete di partnership coinvolta (Regione, Enti locali, USR, istituti scolastici), in forma attiva, è sicuramente un fattore di impulso e di riconoscimento della validità della proposta.

### **Il Quaderno in Europa: l'attenzione ai temi del plurilinguismo e dei talenti artistico-espressivi**

Nel mese di ottobre 2011 il quaderno dell'integrazione è approdato in Europa, grazie ad un progetto biennale Comenius multilaterale<sup>1</sup>. Lo strumento, che adesso ha assunto una denominazione internazionale – *Portfolio of Integration* (POI) –, è in adozione (a.s. 2012/2013), nella versione uscita da Fermo e Treviso, presso alcune scuole secondarie della Turchia, Scozia, Polonia e Italia.

Il progetto ha previsto la predisposizione di alcuni materiali, tra cui un Manuale/Linee guida per l'uso dello strumento (con una parte rivolta ai formatori-accompagnatori del percorso, e una per i docenti che fanno osservazione) e una nuova versione del quaderno, che dovrà uscire arricchito con nuovi sollecitatori "validati" nei percorsi nazionali. Considerando le diverse realtà Paese, è plausibile che si produrranno differenti versioni del *Portfolio*, pur all'interno di una struttura e una *ratio* comuni.

La proposta europea ha posto particolare attenzione allo sviluppo di sollecitatori e attività didattiche per osservare e far emergere i talenti linguistici e artistico espressivi dei ragazzi, proposte queste riconducibili alle sezioni del quaderno che declinano gli indicatori "V. Rapporto con la lingua e la cultura di origine" e "VI. Motivazione".

Il gruppo di docenti che lavora in Italia ha sviluppato un nuovo sollecitatore sul plurilinguismo, prendendo spunto dalle sollecitazioni della Commissione europea (2008), del Consiglio d'Europa (2010) e del MIUR (per quest'ultime ci riferiamo al progetto

---

<sup>1</sup> Partner del progetto POI sono: Oxfam Italia (capofila), l'Università di Glasgow (Regno Unito), l'Università privata Wyzsza Szkola Biznesu nauk o Zdrowiu (Polonia), l'Ufficio Scolastico della provincia di Izmit (Turchia), la Clarus Advisory Services (Grecia). Per seguire le attività del Progetto POI, vedi [www.poiproject.org](http://www.poiproject.org); [www.facebook.com/portfolioofintegration](http://www.facebook.com/portfolioofintegration).

sperimentale LSCPI, “Lingua di scolarizzazione e curricolo plurilingue e interculturale”, [www.istruzione.it/web/istruzione/lscpi](http://www.istruzione.it/web/istruzione/lscpi)).

Il sollecitatore sul plurilinguismo introdotto nel POI ha preso il nome “Tutte le nostre lingue. Autobiografia linguistica e Schema della comunicazione intrafamiliare”. Per riconoscere, rendere visibile e valorizzare le varietà linguistiche presenti nella classe si può infatti partire dall’elaborazione della “Autobiografia linguistica”, finalizzata a conoscere quali sono le lingue parlate (o conosciute) dagli allievi (ma anche dei genitori, fino ai nonni), quale livello l’alunno ha raggiunto in ognuna di esse, quale tipo di codice linguistico utilizza in famiglia. La ricostruzione dell’autobiografia linguistica consente di delineare il “Portfolio delle lingue” (di ogni studente e della classe) e lo “Schema della comunicazione intrafamiliare” di ogni allievo. Il sollecitatore “Tutte le nostre lingue. Autobiografia linguistica” è stato pensato come un questionario finalizzato a raccogliere le biografie linguistiche personali e familiari degli studenti e fotografare così le diverse situazioni linguistiche presenti in classe. Si articola in item cui ogni allievo è chiamato a rispondere, in alcuni casi direttamente, in altri casi chiede ai ragazzi di recuperare le relative informazioni intervistando i loro genitori. La somministrazione del questionario viene opportunamente preceduta da un’attività in cui l’insegnante introduce e spiega termini e concetti utilizzati nei vari item (ad es. cosa è una “lingua madre”, nel termine “lingua” vi rientrano anche le lingue locali e i dialetti...).

La traccia proposta – e che sotto riproduciamo – può essere adattata e semplificata per gli alunni delle prime classi delle primarie o nel caso in cui qualche allievo si dimostrasse riluttante alle sollecitazioni del questionario. In questi casi si possono utilizzare altri canali espressivi – dai disegni, ai racconti orali alle ricette dei cibi ecc. – per far emergere vissuti individuali.

Sollecitatore H: *Autobiografia linguistica e Schema della comunicazione intrafamiliare*

*Storia culturale e linguistica dei familiari*

Da dove vengono i tuoi genitori (dove sono nati, dove hanno trascorso infanzia e adolescenza...)?

.....  
.....

E i tuoi nonni?.....

Qual è la lingua madre del tuo papà?.....

Qual è lingua madre della tua mamma?.....

Qual è la tua lingua madre?.....

Sai leggere e scrivere nella tua lingua madre?

So leggere	Sì	No	Così così
So scrivere	Sì	No	Così così

*Lingue conosciute*

Quali altre lingue conosci? Indicare il grado di conoscenza

- |         |  |  |
|---------|--|--|
| 1)..... | <i>Orale</i> (Buono – Abbastanza – Scarso) | <i>Scritto</i> (Buono – Abbastanza – Scarso) |
| 2)..... | <i>Orale</i> (Buono – Abbastanza – Scarso) | <i>Scritto</i> (Buono – Abbastanza – Scarso) |
| 3)..... | <i>Orale</i> (Buono – Abbastanza – Scarso) | <i>Scritto</i> (Buono – Abbastanza – Scarso) |
| 4)..... | <i>Orale</i> (Buono – Abbastanza – Scarso) | <i>Scritto</i> (Buono – Abbastanza – Scarso) |

E quante ne conoscono i tuoi familiari? Per ogni lingua fatti dire il grado generale di conoscenza (ottimo/buono, così così, scarso)

mio papà:.....

mia mamma:.....

i miei fratelli/sorelle:.....

*Con i tuoi familiari*

In quale lingua parli a casa con i tuoi familiari?

Con papà parlo *prevalentemente* in....., ma anche in.....

Con mamma *prevalentemente* in....., ma anche in.....

Con i fratelli/sorelle *prevalentemente* in....., ma anche in.....

Quale lingua parlano tra di loro i tuoi genitori?.....

Indica 5 luoghi / contesti / situazioni reali in cui NON parlo la lingua italiana:

- 1).....
- 2).....
- 3).....
- 4).....
- 5).....

Il docente avrà cura di rielaborare le risposte degli allievi in modo da organizzare una restituzione all'intera classe prestando particolare attenzione a: a) Paesi/luoghi di provenienza emersi; b) lingue (minoritarie, straniere di studio e straniere, dialetti...); c) livelli di conoscenza delle lingue; d) modalità di comunicazione intrafamiliare; e) situazioni



specifiche ecc. Con le risposte date dall'*allievo osservato* l'insegnante potrà elaborare lo "Schema di comunicazione intrafamiliare".

Successivamente possono essere proposte alcune attività di esplorazione delle lingue emerse in classe, per dare visibilità e cittadinanza, stimolare curiosità e interesse alle lingue. Si potrà partire dall'ascolto di fiabe, dalla scrittura di parole e brevi frasi, da immagini o altro materiale riguardante Paesi e località; oppure si può prendere spunto da una cartolina ricevuta da un compagno andato in un altro Paese o nel Paese di origine suo o dei genitori, oppure da un'occasione inaspettata. Le attività da proporre sono le più varie e fanno riferimento a una pluralità di ambiti fra i quali scegliamo in base alle nostre conoscenze, alle risorse disponibili, all'interesse manifestato dai bambini/ragazzi.

Dunque, mentre scriviamo, gruppi di 15-25 docenti delle secondarie di quattro Paesi europei stanno cimentandosi per la prima volta con il *Portfolio of Integration*: sono chiamati a verificarne validità e utilità, ad adattarlo ai differenti contesti di osservazione, ad arricchirlo con nuovi item di osservazione, nuovi sollecitatori, diverse proposte di attività didattiche. La proposta è stata accolta molto positivamente e grande è l'interesse espresso dai partner e dai docenti "osservatori", per le ricadute di tipo formativo, didattico, e per il contributo che potenzialmente lo strumento-percorso può offrire ai percorsi di inclusione scolastica.

### **L'osservazione riserva sempre molte sorprese**

Nell'utilizzare lo strumento e nell'accompagnare i percorsi di osservazione dei docenti abbiamo fatto tutti *alcune scoperte inattese*. Non poteva essere diversamente, poiché quando si fa ricerca, in una posizione di ascolto, quando osserviamo attentamente ciò che accade intorno a noi, quando scambiamo punti di vista con i colleghi, 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; far emergere le dinamiche dei processi di ricomposizione identitaria dei propri studenti e le visioni sul loro futuro scolastico e lavorativo etc. 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 ben inseriti nella classe, si sono rivelati isolati, o comunque meno "protagonisti" di quanto un'osservazione impressionistica lasciava supporre.

Il quaderno, in alcune sue parti, si è rivelato uno strumento "integrativo", che di per sé può favorire l'instaurarsi di modalità relazionali nuove, più favorevoli ai processi di integrazione nella classe e per i singoli studenti con cittadinanza non italiana. L'uso di alcuni sollecitatori, in particolare, l'adozione di un *setting* o la scelta di uno specifico contesto, e dunque una somministrazione frutto di una buona "regia" ha prodotto degli effetti prima impensati. Ha prodotto, ad esempio, un effetto valorizzante, di attenzione e riconoscimento della storia e della individualità di alcuni studenti stranieri. Il quaderno in questi casi ha favorito una comunicazione diretta fra alunno e insegnante, avviando o intensificando la comunicazione reciproca. Il fatto che gli insegnanti volessero conoscere e

raccogliere informazioni è stato interpretato da bambini e ragazzi come un segno di attenzione personale cui hanno spesso risposto con una perdita progressiva di timidezza, maggiore impegno e motivazione. Questo aspetto se da un lato mette in luce il poco tempo che abbiamo per i nostri singoli alunni, per ascoltare i loro desideri, timori, aspettative, dall'altro lato evidenzia come grazie alla sistematicità dei punti di osservazione posti dal quaderno, i ragazzi abbiano avvertito una attenzione e vicinanza inedita nei loro confronti (sul tema consiglio la lettura del libricino curato dal Gruppo ASAI, 2012).

Per tutti è stato sorprendente vedere il modo in cui i bambini e i ragazzi hanno “reagito” alle proposte del quaderno, reazioni sempre 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 posta 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 e 2012). 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, riconoscimento, accoglienza (vedi *infra*, contributo di E.G. Bettinelli). Una buona indicazione di metodo è dare la massima attenzione a tutte le “scoperte” o situazioni inaspettate con cui capita di imbattersi durante l'osservazione. Dobbiamo accogliere gli imprevisti e fermarsi a riflettere con i colleghi. E il quaderno in questi anni ne ha offerti davvero molti.

### **L'insegnante “antropologo”**

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 misura 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. L'osservazione è il primo strumento di conoscenza, ma osservare non servirebbe a nulla se non avessimo qualcuno con cui scambiare, condividere, paragonare ciò che abbiamo osservato. 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.

Come scrive Marianella Sclavi (2003) “quello che vedi dipende dal tuo punto di vista”, se vuoi “vedere il tuo punto di vista, devi cambiare punto di vista”. 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 profondo del nostro fare. Certo, si tratta di una pratica che dispone all'inquietudine verso se stessi, faticosa e impegnativa. Anche per questo il coinvolgimento dei docenti non avviene facilmente: “ma perché dovrei aggiungere un ulteriore compito, altro lavoro a quello che ho già?”, “è un percorso troppo lungo, 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 in forma impressionistica; 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.

### **Almeno una volta**

Dopo più di dieci anni di lavoro con il quaderno dell'integrazione, e soprattutto a seguito delle più recenti sperimentazioni con tale strumento, oggi disponiamo di un corpus quantitativamente e qualitativamente notevole di osservazioni, riflessioni, evidenze, indicazioni, proposte, conferme, sorprese, storie e "ritratti" (sempre in movimento) di alunni stranieri e di intere classi, che dovremmo essere capaci di riordinare e sistematizzare, per comprendere meglio qual è il senso profondo di questo nostro operare, cosa abbiamo appreso, quali le strade che ci vengono indicate per migliorare la qualità delle nostre azioni nei processi di inte(g)razione scolastica. Come professionisti riflessivi e registi attenti ai cammini di inclusione dei nostri alunni.

A proposito di acquisizioni, mi sembra che la validità della proposta formativa attraverso il quaderno esca fortemente consolidata: anni di sperimentazioni – se stiamo anche a quanto affermato in grandissima maggioranza dai docenti che hanno fatto osservazione – testimoniano una perdurante utilità della proposta, anche grazie alla versatilità dello strumento e alle molteplici ricadute, in ambito formativo, didattico, relazionale, della ricerca... del percorso proposto. Le risposte dei docenti delle scuole di Treviso alla domanda conclusiva su "cosa ho ricavato" dall'osservazione hanno sottolineato che il quaderno dell'integrazione ha consentito di affinare lo sguardo e mettere in atto un'osservazione attenta e consapevole, favorendo una maggiore consapevolezza del ruolo dell'insegnante nel promuovere l'integrazione dell'alunno straniero; ha dato inoltre ai docenti la possibilità di confrontare i vari punti di vista, mediarli e superarne la naturale soggettività. Il quaderno, è stato sottolineato, potrebbe diventare una sorta di "carta d'identità" che accompagna l'alunno nel suo iter scolastico e nei suoi eventuali spostamenti.

L'auspicio è che uno strumento di questo tipo possa avere ampia diffusione, e che almeno una volta, per un anno scolastico, ogni insegnante lo abbia utilizzato all'interno di un gruppo più o meno allargato di docenti "osservatori". Perché il quaderno e il percorso accompagnato allenano gli insegnanti a diventare registi più consapevoli e competenti dei processi di inclusione dei loro alunni.

Concludiamo con la sottolineatura di alcuni "punti fermi" emersi dalle più recenti esperienze.

*Il percorso è importante quanto lo strumento.* Non vi è dubbio che il percorso formativo, di ricerca-azione, di scambio e condivisione che accompagna e sostanzia, che dà significato al lavoro con il quaderno sia importante tanto quanto lo strumento medesimo. Quando il percorso è accompagnato e supervisionato, mediante periodici incontri che “costruiscono”, motivano e rimotivano il gruppo, i risultati (in termini di acquisizioni professionali, di evidenze osservate, di soddisfazione professionale...) sono alti, diffusi, percepibili. Al contrario, quando non è stato possibile garantire o non si è stati capaci di offrire un tutoraggio e un forte coordinamento, è l'intero percorso a risentirne. Un percorso accompagnato è anche il contesto/luogo migliore per condividere e valutare l'efficacia di alcuni interventi didattici a carattere integrativo che noi poniamo in essere. Se, ad esempio, rileviamo anche attraverso i sollecitatori proposti nel quaderno, che il clima della classe non è positivo, che abbiamo a che fare con una classe fortemente frammentata in gruppi, che alcuni ragazzi sono isolati e via dicendo, noi poniamo in essere alcune azioni conseguenti, non ci limitiamo alla sola constatazione/osservazione di certe dinamiche. Cercheremo di aggiustare il tiro dei nostri interventi per incidere con maggiore efficacia. Il percorso di ricerca-azione accompagnato diventa essenziale *anche* per condividere, scambiarsi e ragionare sugli effetti degli interventi proposti.

Nel corso di questi anni è stato messo a punto anche un “modello” di percorso standard di formazione, validato da numerose sperimentazioni. Esso si articola nei seguenti passaggi:

a) un momento iniziale a carattere seminariale in cui vengono presentati, in generale, lo strumento e il percorso, i risultati delle esperienze pregresse di osservazione, le attività e finalità della proposta formativa, gli impegni richiesti, i compiti di ciascuno...;

b) un primo incontro con il/i gruppo/i di insegnanti che aderiscono alla proposta formativa con gli esperti e uno o più tutor locali (in ragione del numero dei gruppi formatisi: ad es. scuola primaria, scuola secondaria di I grado, scuola superiore);

c) successivi incontri dei gruppi formatisi (uno al mese o ogni 45 giorni) in cui i docenti condividono e si scambiano le osservazioni svolte col quaderno e le eventuali azioni messe in pratica a seguito dell'attività osservativa. Questi incontri sono condotti da esperti e/o da tutor locali e sono momenti di “pedagogia conversazionale”, nei quali gli insegnanti si riappropriano di un nuovo modo di lavorare attraverso la loro voce, i loro racconti e quelli dei loro alunni, partendo dal dettaglio, dai gesti, dall'osservazione dei contesti, dai frammenti di storie, dal riconoscimento di se stessi e dell'altro;

d) un incontro finale di restituzione dei risultati del lavoro svolto durante i mesi di osservazione (un anno scolastico intero o almeno un intero quadrimestre) che funge anche da rilancio della proposta osservativa ad una platea più vasta di docenti. In questo incontro prendono parola un po' tutti i protagonisti dell'esperienza osservativa: le figure di accompagnamento (esperti e tutor) e alcune docenti che hanno osservato.

*L'oggettività dell'osservazione non esiste.* È bene esserne consapevoli: la nostra attività di osservazione è sempre connotata e caratterizzata dalla soggettività dello sguardo. Ciò che vediamo è spesso ciò che noi vogliamo vedere. In antropologia qualcuno ha radicalizzato la critica al carattere oggettivistico della disciplina, sostenendo che ciò che vediamo è ciò che noi vogliamo vedere di ciò che altri hanno reso evidente di ciò che essi stessi hanno voluto vedere. “Mentre si osserva si ricorda, mentre si ricorda si rappresenta, mentre si

rappresenta si osserva” (Faeta, 2011): nella percezione e traduzione culturale del percepito gioca un ruolo fondamentale la memoria e la rappresentazione. Questo significa che non possiamo e non dobbiamo mai prendere per “verità rivelata e incontrovertibile” quanto emerge dal nostro lavoro di osservazione. La nostra osservazione è “situata”, cioè correlata al contesto, al punto di vista, al ruolo di chi la produce, inclusa la sua percezione di quello che gli altri vogliono sapere. Questo non è un problema: il problema è non esserne consapevoli o, addirittura, nascondere. Il rischio di cadere in malintesi e false rappresentazioni osservando è sempre in agguato, e il rischio di favorire equivoci e malintesi comunicando le evidenze emerse dall’osservazione è reale: è una strada disseminata di ostacoli e possibili fraintendimenti come scrive efficacemente Bernard Weber.

Fra quel che io penso/ quel che voglio dire  
quel che credo di dire/ quel che dico  
quel che voi volete sentire/ quel che sentite  
quel che credete di capire/ quel che volete capire  
e quel che capite  
ci sono almeno nove possibilità di non capirsi.

Occorre sempre coltivare il dubbio. Ma se queste nostre osservazioni sono condivise e discusse criticamente insieme agli altri colleghi e se, ad esempio, a distanza di tempo torniamo ad osservare un medesimo aspetto/contesto, forse queste nostre osservazioni possono acquistare una forza maggiore. Ancora una volta si sottolinea l’importanza del percorso, che stempera la dimensione soggettiva dell’osservazione, relativizzando certe evidenze raccolte. E il percorso di osservazione si rivela importante, professionalmente rilevante, se trova dei momenti di condivisione partecipata. In passato, e ancora oggi, abbiamo suggerito di svolgere l’osservazione a coppie o triplete di insegnanti (coppie e triplete miste: docenti di classe, di laboratorio, insegnanti di sostegno, ma anche facilitatori e mediatori) perché quattro o sei occhi sono meglio di due e soprattutto, se l’attività di osservazione è veramente condivisa, i rischi della soggettività sono in parte attenuati. Ecco poi perché periodicamente il gruppo intero di insegnanti si incontra con i tutor e i coordinatori: un ulteriore e più ampio momento di condivisione che rimescola le carte in tavola e fa rivedere con altri occhi quanto da noi osservato nel recinto dell’“unità di osservazione”.

*Diagnosi e prognosi: osservazione e intervento attivo.* Come abbiamo visto, l’attività di osservazione condotta mediante il percorso col quaderno è finalizzata a far acquisire ai docenti – e alla scuola – maggiori conoscenze e consapevolezze sull’andamento dei cammini di integrazione dei propri studenti, non per una finalità di ricerca fine a se stessa, ma per consentire agli stessi docenti di intervenire attivamente e con più efficacia in classe e con il singolo alunno. Le varie sperimentazioni hanno messo in luce piuttosto chiaramente la duplice valenza di molti sollecitatori presenti nello strumento, al contempo, diagnostici e prognostici. Nel senso che il loro utilizzo offre elementi conoscitivi importanti su una determinata situazione, ma agisce attivamente sulla situazione osservata, modificandola. Sarà poi l’insegnante, sulla base delle evidenze

raccolte, a elaborare uno specifico intervento didattico. Questa duplice caratteristica è presente al massimo grado in alcuni sollecitatori, come il citato Albero dei talenti, che se da un lato spinge all'osservazione tra i pari (e all'osservazione da parte del docente), dall'altro, l'azione di osservazione medesima che potenzialmente favorisce l'instaurarsi di un clima di classe positivo e collaborativo.

*Curare i settings di osservazione.* Abbiamo più volte affermato l'importanza di sperimentare e condividere le attività didattiche finalizzate alla costruzione di *setting* e contesti significanti, entro cui inserire i sollecitatori e/o le domande presenti nel quaderno. È bene esplicitare sempre le situazioni e le modalità con cui sono raccolte le osservazioni, con particolare attenzione a quelle riferite ai "sollecitatori", perché situazioni e contesti non sono mai neutri e possono influire sul tipo di risposta dei soggetti osservati. Anche in questo è utile esserne consapevoli. L'inserimento dei sollecitatori comporta tuttavia una programmazione didattica e i necessari raccordi con le attività curriculari che devono essere in qualche misura previsti dagli insegnanti. I tempi talvolta troppo stretti con cui è stata presentata la proposta di osservazione col quaderno ha influito negativamente su questo aspetto.

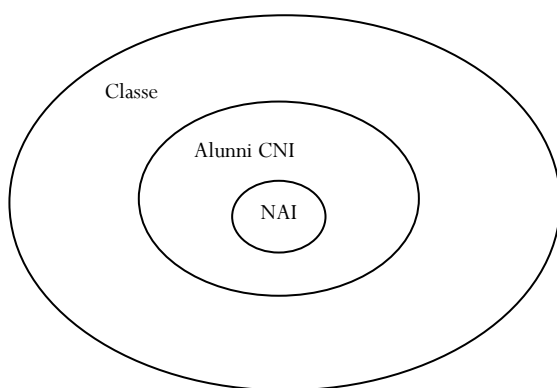
*Insegnanti promotori e registi dei processi di inte(g)razione.* Bisogna rileggere attentamente le esperienze realizzate finora, alla luce delle acquisizioni (punti di forza, di criticità, punti da sviluppare meglio...) e dei cambiamenti intervenuti nella scuola e nell'immigrazione. L'obiettivo ambizioso è rendere i docenti più sensibili, consapevoli e competenti rispetto alle dinamiche e ai cammini di integrazione nei contesti classe/scuola e nell'extrascuola. Affinché essi possano svolgere al meglio quel ruolo di promozione e di regia dei processi di integrazione che a loro compete ed è richiesto, pur tra le mille difficoltà e le fatiche quotidiane del fare scuola oggi. A partire dalle evidenze annotate sul quaderno possiamo sviluppare alcuni strumenti, dispositivi, suggerimenti operativi mirati, da utilizzare per guidare con maggiore incisività e competenza i processi di inclusione, e le forze anche minute che quotidianamente si manifestano sui banchi di scuola. I profili, i "ritratti" degli studenti seguiti con il quaderno, e quelli che verranno elaborati in futuro, rappresentano una preziosa risorsa a questo riguardo.

*Come cambia l'idea di integrazione.* Ripropongo infine una domanda già formulata in passato. Qual è la "nostra" idea di integrazione/inclusione 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 su indicatori e dimensioni dell'integrazione, queste sono domande importanti. Non pochi insegnanti, nella fase iniziale di presentazione dello strumento, hanno chiesto cosa debba intendersi per integrazione, e cosa intendevamo noi che presentavamo la proposta 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. È bene farsene un'idea esplorando nella pratica i processi

legati a questa dimensione. Dunque, cosa c'è di meglio di farsi un'idea del termine – non teorica, non prescrittiva – partendo dall'osservazione diretta, cioè quando si hanno “le mani in pasta”, grazie ad uno strumento che considera tutte le dimensioni centrali dei processi di integrazione? Meriterebbe pertanto 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 e ai percorsi di inclusione, sicuramente più articolati ed empiricamente fondati.

*Un nuovo quaderno per... tutti.* Non mancano gli spazi per migliorare, arricchire e adattare il quaderno alle diverse esigenze conoscitive. L'esperienza biennale di Treviso e quella in corso a livello europeo evidenziano il carattere di flessibilità dello strumento, il quale può adattarsi alle differenti esigenze e ai mutevoli contesti in cui è sperimentato. Nel corso degli anni, e soprattutto da quando fu ideato lo strumento, molte cose sono cambiate: innanzi tutto, sono mutate le caratteristiche prevalenti degli alunni con cittadinanza non italiana (vedi *infra* contributo di E.G. Bettinelli). Gli alunni neo-arrivati, ovvero entrati per la prima volta nel sistema scolastico italiano, sono ormai una piccola percentuale – nell'anno scolastico 2010/11 secondo l'ultima rilevazione del MIUR, costituivano soltanto il 5% di tutti gli alunni CNI (MIUR-ISMU, 2012) –; cresce invece il numero degli alunni “stranieri” nati in Italia, nonché il numero di coloro che presentano un percorso di socializzazione e scolarizzazione medio-lungo in Italia. Come si è già ricordato, soprattutto negli ultimi anni si è verificato frequentemente che insegnanti desiderosi di lavorare con il quaderno non potessero farlo poiché in classe quell'anno non avevano alunni NAI. Altri docenti hanno fatto comunque osservazione, anche su alunni CNI nati in Italia, limitatamente ad alcune parti/indicatori del quaderno.

La nuova versione del quaderno adottata a Fermo e Treviso ha tenuto conto dell'evoluzione sopra menzionata, e ha posto una distinzione tra le singole parti dello strumento (indicatori e relativi sollecitatori, item...): alcune sono riservate all'osservazione degli alunni NAI ed assumono un senso e offrono risultati di rilievo per questi alunni; altre invece sono da utilizzare per tutti gli alunni CNI, indipendentemente dalla ampiezza temporale del loro percorso di scolarizzazione in Italia; altre ancora sono da impiegare per l'osservazione della classe, cioè di tutti gli alunni, italiani e stranieri. Queste distinzioni sono comunque sempre da prendere *cum grano salis*, cioè con buon senso ed elasticità, guardando alla storia e alle caratteristiche dell'alunno/degli alunni che vogliamo o vorremmo osservare.





Nella nuova versione del quaderno abbiamo cercato di riprendere quanto emerso dal lavoro di osservazioni dei docenti, nei quaderni e durante i percorsi accompagnati. Soprattutto sono stati inseriti le proposte “validate”, cioè sperimentate più volte da più “unità di osservazione” e con esiti positivi. Molte altre proposte di sollecitatori e di strumenti di vario tipo sono state elaborate e sperimentate.

Altre idee e suggerimenti, nuove proposte migliorative e adattamenti usciranno dalle esperienze future di osservazione, e questo in parte spiega la longeva fortuna di questo strumento. Alle istituzioni, ai coordinatori locali, ai tutor e soprattutto ai docenti coinvolti nei percorsi di osservazione realizzati in questi ultimi anni, va essenzialmente il merito di aver contribuito al rinnovamento e all’arricchimento di questa proposta formativa.

## Riferimenti bibliografici

AA.VV. (2011), *Interazioni, strumenti per l’integrazione. Il quaderno dell’integrazione nelle scuole del Friuli Venezia Giulia*, Regione Autonoma Friuli Venezia Giulia, 2° Circolo di Trieste, Centro stampa FVG, Udine (con cd rom allegato).

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 E.G. (2008), *Le relazioni in classe e nell’extrascuola*, in Favaro G. (a cura di), *Un passo dopo l’altro*, cit., pp. 57-64.

Commissione Europea (2008), *Una sfida salutare. Come la molteplicità delle lingue potrebbe rafforzare l’unità dell’Europa*, documento Proposta del Gruppo degli intellettuali per il dialogo interculturale costituito su iniziativa della Commissione europea, Bruxelles.

Consiglio d’Europa (2010), *Guida per lo sviluppo e l’attuazione di curricoli per una educazione plurilingue e pluriculturale*, Bruxelles (ed. italiana, 2011).

Debetto G. (2006), *Il Quaderno dell’integrazione nelle scuole di Padova*, comunicazione al IX Convegno nazionale dei Centri interculturali “Pluralismo culturale e diritti di cittadinanza”, Bari 12-14 ottobre 2006 (cycl.).

Dodman M. (2013), *Linguaggio e plurilinguismo. Apprendimento, curricolo e competenze*, Erickson, Trento.

Faeta F. (2011), *Le ragioni dello sguardo. Pratiche dell’osservazione, della rappresentazione e della memoria*, Bollati Boringhieri, Torino.

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

Favaro G. (2010), *Con parole mie. L’integrazione raccontata dai protagonisti*, in C. Ricci, *Il tempo dell’integrazione*, cit., pp. 83-106.

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*, cit., pp. 94-125.

- Favaro G., Luatti L. (a cura di) (2004), *L'intercultura dalla A alla Z*, FrancoAngeli, Milano, 2004.
- Favaro G., Papa N. (2009), *Non uno di meno. Le ragazze e i ragazzi stranieri nella scuola superiore*, FrancoAngeli, Milano.
- Gruppo ASAI (2012), *Allora che ci faccio nel mare?*, Ananke, Torino.
- Luatti L. (2008), *Storie di inserimento e dinamiche di integrazione*, in G. Favaro (a cura di), *Un passo dopo l'altro*, cit., pp. 95-99.
- Luatti L. (a cura di) (2012), *Sguardi inclusivi. Insegnanti "registri" dei processi di integrazione nella scuola plurale. Due anni di osservazione con il quaderno dell'integrazione nelle scuole della provincia di Fermo*, Provincia di Fermo, Fermo.
- MIUR (2012), *Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo dell'istruzione*, Roma, 16 novembre 2012.
- MIUR-ISMU (2012), *Alunni con cittadinanza non italiana. Verso l'adolescenza. Rapporto nazionale A. s. 2010/2011*, Roma-Milano ([www.istruzione.it](http://www.istruzione.it)).
- Polito M. (2011), *Realizza i tuoi talenti per regalare il tuo contributo al mondo*, Impresa Famiglia, Vicenza.
- 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.
- Ricci C. (2010), *Il tempo dell'integrazione. Osservare l'inserimento dei bambini e dei ragazzi stranieri nella scuola di tutti. La sperimentazione del Quaderno dell'integrazione. Seconda fase*, Comune di Firenze, Tipografia comunale, Firenze.
- Rossi B. (a cura di) (2001), *Tutti a scuola. Per una formazione interculturale dei dirigenti scolastici e degli amministratori locali*, Centro di Documentazione Città di Arezzo, Arezzo.
- Santerini M. (a cura di) (2010), *La qualità della scuola interculturale. Nuovi modelli per l'integrazione*, Erickson, Trento.
- Sclavi M. (2003), *Arte di ascoltare e mondo 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. (2012), *Dall'intercultura ai contesti eterogenei. Presupposti teorici e ambito di ricerca pedagogica*, FrancoAngeli, Milano.

## Ricomporre i puzzle, cogliere le storie in corso

di Elio Gilberto Bettinelli

Nell'esperienza condotta con la rete di Treviso, abbiamo proposto agli insegnanti di compiere un passo ulteriore rispetto alle esperienze precedenti effettuate altrove: la stesura conclusiva di un "profilo" dell'alunno osservato, elaborato sulla base degli elementi osservativi raccolti proprio grazie alla guida del Quaderno dell'Integrazione (QdI). Il quaderno infatti orienta lo sguardo analitico dell'osservatore su aspetti e dimensioni importanti che permettono all'insegnante di farsi un quadro dell'alunno e del suo processo di integrazione nel contesto della classe. Dagli elementi di analisi può emergere una visione d'insieme del bambino/ragazzo. Indubbiamente gli insegnanti si costruiscono così una propria narrazione dell'alunno osservato, una narrazione dei "fili" del suo percorso che vengono connessi, si potrebbe dire, oralmente. La stesura del "profilo" scritto sollecita invece un ulteriore momento di riflessione che consente di intrecciare e collegare consapevolmente aspetti diversi, di portarli alla luce, verificandoli nella messe dei dati raccolti. Il profilo scritto può inoltre permettere un confronto più puntuale con i colleghi, soprattutto se le affermazioni che vi sono contenute trovano riscontro nella base documentale raccolta grazie all'utilizzo del Quaderno. Nelle originarie intenzioni le osservazioni proposte dal QdI dovrebbero essere realizzate due volte a distanza di qualche mese in modo da cogliere il percorso, il processo che l'alunno e la classe stanno compiendo. Spesso ciò non è, e non è stato, possibile ma la diacronicità delle osservazioni e l'uso dei sollecitatori sono stati comunque significativi in quanto i tempi lunghi necessari all'utilizzo del Quaderno hanno permesso di cogliere la dinamicità del processo e di avvertire cambiamenti ed evoluzioni.

Con l'elaborazione del profilo conclusivo, integrato con la segnalazione, esplicitamente richiesta nell'ultima parte del quaderno, degli eventuali eventi che possono aver favorito l'integrazione o, al contrario, averla bloccata, gli insegnanti ricostruiscono dunque la storia dell'integrazione e delle interazioni di un alunno, componono, certamente dal loro punto di vista, un quadro d'insieme che costituisce la base informativa su cui prendere decisioni, didattiche ed educative, per il futuro.

Dall'insieme dei profili degli alunni, raccolti in allegato, emerge una varietà di tipologie e di storie personali che costituiscono una sorta di "galleria di ritratti", un vero e proprio *repertorio di storie di integrazione*, utili riferimenti per "interpretare" e aiutare a comprendere atteggiamenti e situazioni di nuovi alunni. Dalla loro lettura si ricavano poi informazioni preziose sulle strategie che hanno funzionato, sugli eventi, spesso non previsti, che hanno segnato svolte, o al contrario blocchi, importanti nei processi di integrazione. I profili perciò aiutano, nelle nuove situazioni, a mettere in atto strategie più adeguate e consapevoli, adattando e integrando quelle che hanno funzionato in precedenza. Se ne può perciò anche considerare un uso formativo per gruppi di insegnanti che vogliano approfondire i processi di integrazione e interazione a partire dalla concretezza delle storie

individuali. Come si vedrà di seguito, molti dei momenti di sblocco del processo di integrazione sono stati eventi casuali, nel senso di non programmati o previsti, in cui all'alunno, ad esempio, sono state riconosciute dai compagni e/o dagli insegnanti competenze in precedenza ignorate o silenziose. Ne possiamo trarre la convinzione che eventi simili possano allora essere consapevolmente prodotti con una adeguata regia didattica e relazionale da parte degli insegnanti.

## **Percorsi variegati**

L'integrazione percorre vie differenti. Vi sono in effetti partenze diverse e percorsi che a volte paiono svolgersi in modalità divergenti. È abbastanza comune che gli insegnanti rilevino lo spaesamento iniziale di bambini e ragazzi neo arrivati (NAI), o comunque recentemente inseriti in una classe. Talvolta si tratta più precisamente di atteggiamenti di passività e di demotivazione. O di rifiuto, come nel caso di *una bambina di terza primaria che manifestava il suo disagio e il suo rifiuto estraniandosi dall'attività di classe e scrivendo in arabo su fogli o anche alla lavagna, durante la ricreazione*. Un messaggio composito che include la rivendicazione di una propria competenza agli occhi dell'insegnante. Segue tuttavia una evoluzione positiva, più o meno lenta, alla quale contribuiscono diversi fattori come si vedrà di seguito. In alcuni casi invece il processo pare avviarsi bene, l'alunno si mostra disponibile alle relazioni e desideroso di apprendere, pare aperto, estroverso, promette un andamento positivo. Dopo qualche tempo però emergono cali della motivazione, "cedimenti" e criticità riconducibili a difficoltà di apprendimento, a "insuccessi nella valutazione" degli apprendimenti, a mancanza di impegno nello studio a casa. Si evidenziano allora scoppi di rabbia, atteggiamenti aggressivi o cadute in stati di passività. Vale la pena di sottolineare l'importanza che riveste per bambini e ragazzi l'acquisizione di una soddisfacente competenza linguistica in italiano, così come il raggiungimento di esiti accettabili nelle altre discipline. Gli alunni che partono, per così dire, in quarta, rischiano delusioni delle aspettative con conseguente disinvestimento motivazionale. Tocca agli insegnanti mettere in conto le possibili crisi nel percorso e individuarne le ragioni. *Nella prima classe di una scuola secondaria di secondo grado, S. ha avuto una "caduta" a dicembre, dopo un avvio positivo, quando si è scontrato con valutazioni non positive. L'insegnante che ha utilizzato il QdI segnala che la crisi è anche conseguenza di un insufficiente accompagnamento dell'alunno, di dispositivi inadeguati di sostegno all'apprendimento: una crisi il cui superamento è avvenuto successivamente dopo un "riimpegno" del consiglio di classe*. Attribuire l'inadeguatezza dei risultati di apprendimento di un alunno allo scarso impegno nello studio a casa, può celare il fatto che egli, in effetti, non sappia come studiare o che le richieste nei suoi confronti sono, al momento, troppo alte.

In alcuni percorsi si segnalano andamenti oscillanti con avanzamenti e stasi se non arretramenti. Vi giocano anche fattori extrascolastici, in primo luogo la situazione familiare e le decisioni, o le indecisioni, dei genitori riguardo al progetto migratorio ma anche la prospettiva di cambiare abitazione e scuola, dopo che l'alunno ha raggiunto un certo equilibrio. È evidente che gli insegnanti non possono entrare nel merito delle questioni familiari, la scuola si colloca "a valle" rispetto alla famiglia. Tuttavia alcuni insegnanti segnalano che il colloquio con i genitori ha contribuito a migliorare la

situazione, a prendere decisioni nell'interesse dell'alunno. Si scopre che, *lungi dal disinteressarsi, alcuni genitori messi al centro dell'attenzione si sentono valorizzati e disponibili a investire nella scuola, con ricadute positive sugli atteggiamenti degli alunni.*

Un pensiero piuttosto diffuso considera che l'interazione e la relazione con i compagni di classe sia un fattore imprescindibile di mobilitazione della motivazione individuale e dell'impegno necessari per raggiungere risultati scolastici adeguati. E questo lo si riscontra sovente con bambini della scuola primaria. Uno dei profili invece ci mostra *che impegno e motivazione, che portano a un buon andamento scolastico, sono riscontrabili in assenza di strette relazioni amicali con i compagni di classe ma sono, molto probabilmente, sostenute in ambito familiare e, certamente, rese possibili anche da un clima di classe disponibile e valorizzante, dalla fiducia riposta negli insegnanti che, da parte loro, l'accordano.* Relazioni positive non significano necessariamente relazioni amicali. Differente poi è l'idea di amicizia, e l'importanza che le si attribuisce, a seconda delle età.

Dalla lettura dei profili emerge dunque la *multifattorialità* all'origine dei buoni esiti scolastici dei bambini e dei ragazzi NAI. Entrano in gioco diversi aspetti fra cui i tratti di personalità, la sicurezza emotiva e psicologica che una famiglia può dare, la compensazione su tali piani fornita da relazioni e interazioni positive in classe con i compagni e gli insegnanti che possono costituire veri e propri "tutor di resilienza", il sostegno alle aspettative, la visibilità e il riconoscimento degli individui, come vedremo a proposito degli eventi che hanno favorito l'integrazione. Un profilo mostra *un ragazzino che si sottrae al racconto di sé, dà segni di insofferenza e di rifiuto in classe. Si apre solamente quando percepisce che si sta "facendo qualcosa appositamente per lui", quando l'insegnante entra in contatto diretto con lui utilizzando gli strumenti e i sollecitatori del QdI. Da quel momento ha cominciato a lavorare "un po'" e addirittura a mostrare humor e autoironia,* ingredienti fondamentali dei percorsi di resilienza delle persone che vivono situazioni vulnerabili o traumatiche. L'effetto "secondario" dell'uso del quaderno dischiude all'insegnante una via di comunicazione con l'alunno. Ricordiamo che stiamo parlando di integrazione nell'ambito scolastico, declinata dunque secondo le diverse voci del quaderno, che non può prescindere dalla considerazione degli esiti e dal raggiungimento degli obiettivi di apprendimento.

## **Partenze, ripartenze, eventi integranti**

Gli insegnanti segnalano in misura maggiore eventi che hanno favorito il processo di integrazione piuttosto che quelli che l'hanno bloccato. Sembra perciò che i percorsi di integrazione si realizzino magari lentamente ma senza ostacoli significativi nella maggior parte dei casi, almeno nella percezione che ne hanno gli insegnanti. Negli eventi di integrazione gli insegnanti collocano anche contesti ambientali che non si caratterizzano con momenti specifici, quali la frequenza di luoghi di socializzazione extrascolastici o gli inviti dei compagni nelle proprie case per studiare e/o giocare, come anche la disponibilità della classe ad accogliere i nuovi compagni o la presenza nella stessa di un certo "calore" relazionale. In effetti la qualità relazione di un gruppo di alunni può essere considerato un dato non originario ma frutto della regia relazionale degli insegnanti, di strategie messe in atto nel tempo che possono incontrare certamente risposdenze diverse negli alunni. Gli eventi veri e propri segnalati sono di tre distinte tipologie.

*Eventi collettivi.* La partecipazione a uscite didattiche e viaggi di istruzione, feste di paese, celebrazioni pubbliche quali ad es. quelle per il 150° anniversario dell'Unità, feste di compleanno a scuola e nelle abitazioni dei compagni, eventi culturali (il coro, le recite) e sportivi. Si tratta di numerose occasioni che gli insegnanti hanno percepito come svolte nel percorso integrativo dell'alunno in quanto hanno consentito la socializzazione fra gli alunni in contesti non tradizionalmente scolastici e quindi la "scoperta" reciproca. In molti casi si è trattato di scoperte di qualità – abilità e competenze linguistiche, sportive, ludiche – che spesso sono risultate vantaggiose e utili per il gruppo degli alunni.

*R., alunno di SS1°, fa parte del coro della scuola e durante un viaggio di scambio in Francia la sua competenza nella lingua francese si è dimostrata molto utile e apprezzata dai compagni. Inoltre ha riscosso successo personale per la sua abilità nelle percussioni.*

*Un' alunna di SP, ha mostrato grinta e tenacia durante la giornata dello sport contribuendo in modo determinante alla vittoria della squadra ricevendo riconoscimento dagli organizzatori ma soprattutto dai compagni che l'hanno applaudita. Ora è lei a proporre e organizzare, durante la ricreazione, giochi di squadra.*

La valorizzazione e il riconoscimento personale<sup>2</sup> avuto dai pari ha incrementato la motivazione e la fiducia in sé così come il sentirsi parte del gruppo. Talvolta il riconoscimento riguarda la famiglia come nel caso di *D. che, dopo una visita al panificio, ha portato a scuola il pane preparato dalla madre secondo la tradizionale ricetta marocchina; è stata l'occasione per D. di essere al centro dell'attenzione e di apprezzamento per la gentilezza di sua madre.*

I festeggiamenti dell'Unità d'Italia hanno permesso a bambini NAI di sentirsi parte importante del gruppo. Esse hanno assunto un forte carattere inclusivo come pure le feste di compleanno in classe. *Avendo probabilmente partecipato a feste di compleanno in classe di suoi compagni L., un bambino cinese di SP, ha chiesto alla madre, come regalo, di poter fare la stessa cosa. L'accorta regia dell'insegnante che ha preparato gli alunni a cantare gli auguri in italiano e in cinese ha avuto come effetto un forte sentimento di appartenenza.* Se gli eventi collettivi "succedono" senza che occorra un particolare intervento dell'insegnante, e a volte per iniziativa dei bambini, tuttavia un tocco registico può fare la differenza come nell'episodio precedente. Infatti il perseguimento di obiettivi sovraordinati in cui un gruppo possa riconoscersi è sicuramente un buon modo per favorire l'integrazione e l'inclusione nonché il riconoscimento ma occorre che l'obiettivo sia di fatto raggiunto<sup>3</sup>. La regia scolastica di

---

<sup>2</sup> Gli alunni si presentano a scuola con una serie di bisogni che devono ricevere una qualche risposta da parte degli insegnanti perché possano dedicarsi all'apprendimento in maniera sistematica. Autori come C.A. Tomlinson, in "Adempiere la promessa di una classe differenziata" edito da LAS, Roma, individuano almeno cinque bisogni fondamentali che ogni alunno declina in modi propri, con maggiore o minore intensità: affermazione (riconoscimento), contributo, scopo, sfida e potere (nel senso di "padronanza").

<sup>3</sup> In caso contrario possono ripresentarsi o nascere conflitti a partire dalla ricerca delle responsabilità nel fallimento. È quanto sostiene la teoria cosiddetta "del contatto" secondo cui i conflitti si riducono quando le persone, di diversi gruppi etnici o culturali, vivono a contatto. Ma questo non basta per evitare separazioni e conflitti se non ricorrono alcune condizioni fra cui una certa simmetria di rapporti e di status sociale, l'impegno in attività mirate a obiettivi sovraordinati, vale a dire condivisi, il cui raggiungimento è utile e proficuo per tutti.

facilitazione dell'insegnante è per questa ragione essenziale perché può prevedere gli ostacoli eventuali e trovare il modo di renderli gestibili e superabili.

*Strategie didattiche degli insegnanti e iniziative della scuola.* Più che eventi determinati gli insegnanti hanno evidenziato dispositivi e scelte educativo-didattiche che hanno facilitato i percorsi. Alcuni hanno individuato nei laboratori linguistici propedeutici di settembre (alunni di SP e SS1°), o nella frequenza di moduli al CTP (alunni di SS2°), occasioni integrative in quanto i bambini e i ragazzi si sono piuttosto rapidamente impadroniti di competenze linguistico-comunicative che li hanno messi in condizione di interagire con i compagni oltre ad aver rappresentato in sé occasione di socializzazione fra i partecipanti. Un'insegnante ha organizzato una rotazione periodica dei compagni di banco di una ragazzino NAI in modo che tutti lo potessero conoscere e nello stesso tempo esercitassero nei suoi riguardi una qualche azione di tutoring. In un'altra situazione *M.*, un bambino di scuola primaria piuttosto maturo, ha mal sopportato per qualche tempo che le fossero proposti testi facilitati "per stranieri", lo sblocco è avvenuto quando l'insegnante gli ha fornito i testi scolastici comuni: da quel momento l'impegno e la socializzazione del bambino hanno avuto uno scatto. È come se il bambino avesse percepito l'uscita da un frustrante "senso di minorità": in fondo nel suo paese, si scopre, era un ottimo alunno.

*Incontro con persone e relazioni.* Si tratta di eventi specifici non programmati e, per lo più, non prevedibili. Direi che la ricchezza delle esperienze di vita si incarica di presentarsi come opportunità che tali divengono perché i bambini e i ragazzi vi colgono possibili risposte ai loro bisogni psicologici. Nei percorsi di sviluppo infatti i bambini sono parte attiva, non tutto dipende dagli adulti, anzi spesso essi "dirigono" in qualche modo l'azione degli adulti che sappiano ascoltare e cogliere ciò che sta effettivamente accadendo. *L.*, una ragazzina di SS1°, ha colto la disponibilità "amorevole" di un'insegnante di sostegno e spontaneamente l'ha "scelta" come propria tutor, ricambiata con profitto e successo. La scoperta di altri bambini "venuti da altrove" nella scuola, può indurre a sentirsi meno fuori posto soprattutto se, come capita, essi parlano la medesima lingua. Inoltre l'arrivo di nuovi compagni NAI con la stessa lingua in molti casi ha fatto sì che il ragazzo esercitasse una qualche forma di mediazione e di guida, rispondendo al suo bisogno di sentirsi qualcuno e utile, incrementando anche allo scopo la competenza in italiano per facilitare appunto la mediazione. Anche la presenza nella scuola di un fratello o di un amico o conoscente "che va bene" può costituire un modello che induce il ragazzo a una sorta di emulazione, accompagnata dalla dimostrazione che essere venuti da un altro paese non comporta necessariamente quello stato di "minorità" di cui si è detto in precedenza.

## **Blocchi e soste**

Già analizzando gli eventi che, a parere degli insegnanti, possono avere favorito il processo di integrazione, è emerso il ruolo giocato dall'ambiente di inserimento, nel caso nostro, dalla classe e dalla scuola ma anche dai tratti di personalità dei bambini e dei ragazzi osservati. Dinamiche complesse interagiscono fra i due e su di esse incidono fattori di altro genere come la situazione familiare e le rappresentazioni in essa presenti, le storie

personali, il contesto sociale in cui è collocata la scuola. Forse anche per tale complessità risulta difficile agli insegnanti osservatori individuare eventi specifici di blocco nel percorso di integrazione. I fattori di blocco segnalati si collocano per lo più nella fase della prima accoglienza e pertanto sarebbe più corretto definirli ostacoli iniziali. Tali sono, ad esempio, le classi considerate turbolente e poco disponibili all'accoglienza in ragione di una loro particolare composizione e/o storia, l'ostilità evidente di qualche compagno che può concretizzarsi nel rifiuto di "sedersi accanto" o anche in prese in giro. Vengono poi individuate difficoltà pervasive, inibenti il processo di integrazione, che si dipanano come fili rossi, lungo tutto il periodo di osservazione. Sono segnalate storie familiari e situazioni personali difficili e dolorose. *La possibilità di un futuro cambio di scuola e di paese crea in un alunno, (una presenza "che conta" nella classe), un regresso relazionale con comportamenti di rabbia che vengono meno quando il cambiamento non si realizza.* Viene così rimarcata l'importanza di una stabilità relazionale. Fra gli specifici negativi narrati troviamo la perdita di consuetudini motivate e significative, diremmo ancoraggi: *il venir meno della presenza di un insegnante che aveva instaurato alcune modalità di riconoscimento e valorizzazione dell'alunno che stimolavano il suo impegno, concretamente la tenuta di un diario quotidiano che l'insegnante subentrante ha fatto cadere al punto che è andato smarrito anche ciò che l'alunno aveva prodotto in precedenza.* Anche la perdita di una persona importante benché lontana, un lutto, può costituire un blocco nell'interesse e nell'impegno. *È il caso di una ragazzina cui è morta la nonna nel paese di origine, con la quale aveva vissuto molti anni: l'impossibilità di tornare, la lontananza, una storia che si chiude definitivamente creano le condizioni di una crisi di senso.* Incidono, secondo alcuni insegnanti, anche competenze sociali non adeguate caratterizzate da estrema timidezza, eccessiva riservatezza, permalosità, frequente cattivo umore. Troviamo una sottolineatura degli insegnanti per quanto riguarda aspetti della personalità e del carattere quando si parla di un *alunno di SS2° che di fronte a minimi episodi di incomprensione, all'inizio dell'anno (il non aver capito ciò che doveva fare), per la frustrazione subita, orgogliosamente non vuole più frequentare la scuola. L'alunno si definirà successivamente un "visitatore" in Italia benché molto attento a curare il proprio aspetto fisico, facendo nuoto e palestra, e vestendosi alla moda.* Si potrebbe pensare che il ragazzino cerchi di celare una sua fragilità curando l'aspetto fisico e l'abbigliamento. Nella secondaria di primo grado paiono emergere tratti di personalità che occorre inquadrare nel contesto delle storie degli alunni per sfuggire il rischio di interpretazioni troppo soggettive che attribuiscono al "come è fatto" un alunno l'origine di comportamenti e atteggiamenti invece, almeno in parte, frutto di una pluralità di fattori personali, familiari e sociali.

Nei profili degli alunni osservati vi è una inevitabile componente interpretativa, soggettiva. La loro stesura scritta li rende disponibili agli aggiornamenti che il dinamismo dei processi di integrazione e interazione rende necessari, ma soprattutto a revisioni e reinterpretazioni consapevoli e più pregnanti se vengono condivisi con i colleghi, come auspicabilmente dovrebbe accadere.



## Considerazioni sui consigli linguistici (a.s. 2010/2011)

di Mara Dalle Fratte

Il mio contributo nasce a margine della sezione del Quaderno dell'Integrazione che verte sulla competenza dell'Italiano L2 orale e scritta.

La compilazione del Quaderno ha richiesto ai docenti un approfondimento sui dispositivi messi in atto nel proprio istituto per tutte le iniziative connesse alla presenza degli alunni stranieri, una valutazione sulla funzionalità ed efficacia complessiva, un bilancio professionale e personale da parte del docente sulla partecipazione ad iniziative formative e di aggiornamento connesse all'accoglienza, inserimento, valutazione degli alunni con CNI nella propria scuola e nella scuola italiana.

Fatto il punto sulla biografia linguistica e scolastica dell'alunno, l'insegnante è stato chiamato a definirne il livello linguistico, sulla base del Quadro europeo di riferimento e dopo la somministrazione di prove concordate. Per questi aspetti vi sono state modalità eterogenee di rilevamento: questo dato può risultare uno stimolo futuro per dare risposte su come ricavare dai test notizie utili per inquadrare gli alunni osservati e tutti gli studenti non italofofoni rispetto alla gradualità delle scale previste. Ulteriore riflessione ci porterà a selezionare in modo essenziale le prove sia orali che scritte, (ricordo che il *range* dei livelli comprendeva dal pre-basico fino al B1), concentrando la nostra attenzione sul tipo di prove e di input idonei, cioè +1, evitando di sottoporre l'alunno allo stress di sostenere prove +2, +3, che non aggiungeranno nulla alla ricerca, ma potrebbero altresì costituire un rinforzo di demotivazione in caso di compito sovradimensionato.

Il sollecitatore E, il Questionario aperto per lo studente, risultata una vera miniera per capire come i nostri alunni ed alunne dichiarano di trovarsi a scuola, quali materie risultano loro più difficili, chi li aiuta a scuola quando sono in difficoltà. Alcuni di loro hanno risposto: "Se ho difficoltà a scuola, a parte le professoressa non ho nessuno che mi aiuta". Altri casi (per fortuna un numero molto ridotto) hanno risposto in modo più laconico: "Nessuno".

Il ritrovare di queste attestazioni nelle proprie schede spinge il docente ad approfondire e condividere con i colleghi la richiesta di aiuto, a migliorare la relazione nel gruppo o la percezione da parte dell'alunno oppure ad introdurre un alunno tutor che si potrà scegliere di affiancargli. Pare di capire che non solo per gli alunni di recente inserimento, ma anche per i membri G2, le iniziative di accompagnamento allo studio, o di studio assistito, siano servizi prioritari. Individuato il problema, tradizionalmente i docenti fanno farsene carico con le soluzioni più idonee al contesto.

Molto variegata in base alle singole situazioni sono state le risposte rintracciate in merito ai comportamenti comunicativi; talvolta sono risultate davvero rivelatrici, quando tradotte, le frasi che gli studenti hanno scelto di scrivere cimentandosi nella propria lingua madre. Nella maggior parte dei casi sono stati tratteggiati semplici ritratti di sé, descrizioni della propria situazione classe, qualche riflessione o dichiarazione sulla stagione e le attività

connesse, giochi o attività scolastiche in corso d'opera. In qualche altro caso piccole "perle di saggezza", proverbi, detti o sentenze, apologhi, con un tono più meditato, come se l'alunno sentisse su di sé la responsabilità di essere un buon testimone di un livello alto della propria L1, e cercasse perciò di dare anche un saggio di tipo culturale dei valori della lingua materna di cui è portatore, non solo di sfoggiare competenze prettamente linguistiche.

Y. di classe 5<sup>^</sup> primaria scrive: "Il lupo vede l'agnello, vuole tanto mangiarlo, ma prima deve trovare una soluzione...". In prima persona cura la traduzione, non è un alunno osservato ed ha avuto il tempo di sviluppare più complete competenze linguistiche, ma mostra di aver ben interiorizzato alcuni tratti tipici della scuola del paese di origine.

J. di classe 2<sup>^</sup> secondaria di primo grado scrive: "L'estate è la mia stagione preferita perché posso vedere i fiori nel mio giardino (...) ma posso anche mangiare un gelato dissetante. Nonostante sia una stagione divertente, il sole che c'è nel cielo è una palla di fuoco e il caldo fa scendere il sudore lungo la schiena. Quando arriva la sera, ci sono tante zanzare fastidiose, ma comunque mi piace l'estate e gradisco ogni giorno di questa stagione".

Le composizioni in lingua madre sono sempre molto utili per entrare nelle modalità di produzione di testi e nelle richieste della scuola di partenza, e senza voler trarre conclusioni assolute, nella maggior parte dei casi ci permettono un confronto tra approcci culturali e tecnici diversi alle tipologie testuali tradizionalmente intese. Per valutazioni più competenti sarebbe necessaria una conoscenza dei modelli di testualità proposti nelle scuole dei paesi d'origine, del materiale adottato e delle principali tecniche compositive con cui gli alunni vengono allenati a produrre lingua e testi. Prioritariamente però lo strumento utilizzato, pur con molta attenzione alla lingua d'origine, pone l'accento sui meccanismi e modalità messe in atto per l'apprendimento dell'italiano L2.

Un capitolo a parte meriterà la raccolta delle valutazioni espresse sulla lingua italiana degli alunni osservati.

Trattandosi di apprendenti di livelli da A1 a B1, prevalentemente, è naturale attendersi dichiarazioni corrispondenti alla padronanza della nuova lingua target, alle competenze linguistiche in senso tecnico, alle competenze comunicative maturate. È altrettanto prevedibile che la risposta sia condizionata dalla capacità di riflessione critica sul proprio percorso verso l'italiano, dal possesso di strumenti linguistici più o meno affinati, dalla attitudine all'auto-valutazione, oltre che dalla motivazione intrinseca di ogni studente.

Gli alunni della scuola primaria definiscono l'italiano prevalentemente come lingua difficile, con varie precisazioni: "un po' difficile", "abbastanza difficile...", se non persino "complicata". Queste le risposte di 9 alunni su 13 osservati, di provenienza del tutto eterogenea per area geografica, e indipendentemente dalla classe attuale di inserimento e dalla lontananza tipologica tra la L1 e l'Italiano L2, dai tempi di arrivo in Italia.

Un alunno bengalese di classe 4<sup>^</sup> primaria precisa:

"L'italiano è una bella lingua, ma è difficile per la grammatica", dimostrando di aver ben presente la differenza tra le competenze comunicative e le competenze e conoscenze grammaticali e linguistiche. Un alunno di classe 2<sup>^</sup> primaria dal Burkina Faso dichiara "per me l'italiano è una lingua un po' difficile, è più difficile la pronuncia della scrittura". Come non sentirsi sollecitati verso un adattamento della didattica, per implementare le attività di ascolto, l'utilizzo degli audiolibri anche nell'auto-apprendimento, la ripetizione corale in

classe che risulta rassicurante, poiché corrobora le competenze fonetiche e affina quelle fonologiche. Quanto suggerito esemplifica l'utilizzo del Quaderno dell'integrazione che ha permesso di individuare alcuni degli ostacoli linguistici dalle parole stesse degli alunni.

“L'italiano è una lingua bella, mi piace (classe 3<sup>^</sup> primaria), “l'italiano è facile però devi ragionare” (cl. 5<sup>^</sup>). “Per me è una gioia che ho imparato una nuova lingua” (cl. 5<sup>^</sup>), frase che comunica non solo la propria disponibilità e l'abbassamento del filtro affettivo, ma tutto l'entusiasmo per la situazione presente e la condivisione piena del progetto migratorio familiare.

G. di classe 1<sup>^</sup> definisce l'italiano facile, ma è singolare che proprio la parola italiano sia al primo posto dell'elenco di parole italiane difficili. Dal profilo inoltre si evince una fase di rifiuto della L1 in famiglia che l'alunna sta vivendo.

Gli studenti di scuola secondaria rispondono in 5 casi su 9 che l'italiano è una lingua difficile, seppure con dei distinguo:

“È facile quando assomiglia al francese, altrimenti è difficile...”. L'esperienza dell'alunno ci fa intendere quanto siano importanti le lingue di contatto nella comunicazione e nello studio.

“Studiandola è un po' più facile...” (2<sup>^</sup> media, dall'Ucraina). Chi la definisce “una lingua facile” precisa:

“Facile da imparare, bella da parlare (3<sup>^</sup> media, alunna da Santo Domingo).

“Quando gli Italiani parlano si capisce bene il suono... L'italiano è una lingua che mi piace”. Sono valutazioni espresse da due alunne di cui una ispanofona e una sinofona, concordi nel cogliere e apprezzare il piacere del suono della lingua.

La lettura e la raccolta dei vari *Consigli* rispondeva ad un quesito articolato: “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?”

Non tutti gli alunni hanno prodotto una risposta, e possiamo attribuirne le cause a fattori molteplici: la difficoltà di comprensione di parole anche quelle del lessico comune, come la parola “Consiglio” che pure è tra i lemmi fondamentali (per usare le marche care al De Mauro...), non solo di uso frequente, ma ampiamente disponibile e fondamentale.

La scuola primaria risponde con slancio e atteggiamento di apertura accogliente:

“Ti aiuto io!”(classe 3<sup>^</sup> primaria).

“Gli direi che stai molto bene qua, le maestre sono gentili e gli amici cercano di aiutarli (classe 5<sup>^</sup>). “Sarei felice che arrivasse un amico o un'amica dal Kosovo perché possiamo parlare nella nostra lingua, tradurre le parole. Gli direi benvenuto e se vuole sedersi vicino a me per spiegare la lingua”.

Altre due alunne di classe 5<sup>^</sup>, italofone, ma non osservative, esprimono un'accoglienza competente, che va al di là dell'aiuto linguistico in senso stretto, ma lanciano un messaggio rassicurante.

Sara: “chiederei all'amico come andava a scuola, come pensa sarà per lui la scuola in Italia, quale avventura gli piaceva nel suo Paese”. Sara, che da grande vuol fare l'infermiera, coglie la dimensione affettiva dell'apprendimento, mentre Daniela mette in guardia e si pone come tutor:

“L'Italiano è difficile, le materie anche, meglio che in classe stai attento, se vuoi ti potresti sedere vicino a me, così ti aiuto. Hai fatto bene a venire in questa scuola, perché la I maggio è la migliore”.

Anche il ricorso alla didattica ludica trova il suo spazio:

“Gli dico il nome di alcuni oggetti di scuola. Gli insegno alcuni giochi.”

Un criterio suggerito da alunni della scuola secondaria è che la scuola deve piacere: “L’italiano non è difficile, fra 2 o 3 mesi capirai quello che ti dicono. Se vuoi andare bene a scuola, ti deve piacere la scuola”.

Gli alunni osservati mostrano attraverso i propri consigli di aver trovato dentro di sé una sorta di punto di equilibrio, una mediazione tra la lingua materna e la lingua seconda. Al di là degli esiti scolastici da ciascuno di loro ottenuti, dimostrano soprattutto di aver maturato le proprie strategie per apprendere ad apprendere.

“Chiedere all’insegnante quando si è in difficoltà” (con alcune varianti) è un’opzione di risposta che ha almeno 6 diverse ricorrenze.

Un’alunna ucraina di 2<sup>a</sup> media definisce un vero e proprio programma scandito da tappe di apprendimento:

1 studiare l’alfabeto che è molto diverso dal nostro.

2 Imparare le vocali e le consonanti.

3 Provare a leggere le parole.

4 Provare a scrivere le parole prima ricopiate poi dettate.

5 Provare a studiare a memoria file di parole, di verbi, imparare la grammatica.

6 Provare a parlare senza aver paura di sbagliare.

M. ha pianificato per sé un futuro da architetto per decorare e costruire le case, per renderle più belle e più pratiche. Sembra dar prova fin da ora di avvalersi di un metodo di lavoro produttivo.

Anche altri bambini e ragazzi suggeriscono come contrastare la paura di sbagliare e di essere inefficaci nell’atto comunicativo.

“Non ti scoraggiare”, “devi parlare molto e non stare zitta”, “con l’aiuto di insegnanti e dei compagni si impara...”.

Il modello scolastico del Paese d’origine condiziona la natura e l’ordine di priorità dei consigli linguistici:

“Devi ascoltare le maestre!” (classe 2<sup>a</sup> primaria).

“Gli direi che si deve comportare come nella scuola cinese” (classe 2<sup>a</sup> primaria).

“Se venisse un cinese in Italia e non sa l’italiano, io gli suggerisco di venire nella mia scuola. Se viene posso insegnargli come si parla l’italiano. Voglio insegnargli a chiacchierare con gli altri con le parole, come salutare. Voglio che si abitui alla vita in Italia. Posso dirgli come sono rispettosi gli italiani, voglio che impari a essere rispettoso con gli altri, ad es. quando incontra un adulto e deve salutare oppure quando sbadiglia si deve mettere la mano davanti alla bocca e quando parla deve parlare sottovoce. In poche parole voglio che lui venga nella mia scuola e questa è una bella scelta.” (classe 2<sup>a</sup> media).

Ci sono anche testimonianze opposte dalle quali l’occasione di dare consigli diventa una puntualizzazione sulle aspettative infrante: “Mantenere la calma perché ci sono delle persone razziste, però ci sono anche delle persone carine” (classe 3<sup>a</sup> media).

Quindi non solo lingua attraverso i consigli, ma il saper accogliere lo studente che concentra in sé un universo intero.

Lo studio che ho intrapreso dei Quaderni dell'integrazione analizzati si conclude con alcune osservazioni sulle strategie e metodi dell'apprendimento dell'Italiano L2 che gli studenti mettono in atto, anche attraverso le liste di parole che sono difficili o che risultano più gradite, a partire dai quesiti su apprendimento e rappresentazione dell'italiano.

L'argomento potrà essere ulteriormente indagato su altre questioni che tradizionalmente i docenti percepiscono come prioritarie, per esempio sull'uso dei presidi linguistici, da quando introdurli, quando procedere a una sorta di "svezzamento" da un dizionario bilingue a uno monolingue, la centralità del dizionario come vera risorsa linguistica per tutti gli apprendenti.

Altro capitoletto potrà essere esteso ai soggetti che diventano facilitatori linguistici per gli alunni osservati e che sono indicati come coloro che più di tutti hanno guidato l'apprendimento dell'italiano. La maggior parte delle risposte sono state prevedibilmente rassicuranti per la scuola e l'assolvimento del suo compito rispetto ad apprendenti non nativi: gli insegnanti della classe o del corso di italiano L2, insieme a genitori, parenti o amici di famiglia, coetanei sono risultate le figure principalmente in grado di veicolare lingua. Ma tra le indicazioni fornite compare anche la televisione.

L'incisività del mezzo televisivo sul percorso linguistico di nativi e non è un dato evidente a tutti ed incontrovertibile. Un alunno originario del Burkina Faso, di scuola secondaria di primo grado, inserisce in modo esplicito l'uso della televisione tra i suoi consigli di apprendimento linguistico: "Io consiglio di provare a leggere e guardare la televisione in italiano". Come non ricordare quanto in tempi passati e recenti i vari canali televisivi siano stati ponte di lingua e costumi tra l'Italia e le varie sponde dell'Adriatico e del Mediterraneo?

In alcune delle loro risposte, alunni e studenti hanno indicato nel computer e nella consultazione di Google mezzi per apprendere lingua. Dagli studenti deriva un apprezzamento per l'uso della rete come risorsa per implementare le abilità comunicative e di lettura della realtà circostante, per arricchire la personale enciclopedia del mondo e per decodificare intenzioni comunicative e contenuti con efficacia e prontezza.

I consigli che sono stati proposti dagli studenti, nella loro globalità, sono un buon punto di partenza per contrastare le fossilizzazioni e le situazioni di semilinguismo che affliggono molte delle produzioni orali e scritte nelle quali ci imbattiamo.

Uno dei nostri compiti, al di là degli strumenti e dei mezzi dei quali si sceglierà di avvalersi, resta quello di guidare gli studenti ad appropriarsi di possibili chiavi di lettura del Paese-Italia, che anche loro stanno da tempo contribuendo a costruire.

## I profili delle alunne e degli alunni osservati elaborati dai docenti

Introduzione di Elio Gilberto Bettinelli

Presentiamo qui alcuni profili che non sono esemplari, non sono modelli cui riferirsi, ma propongono storie di integrazione assai diverse fra di loro. Sono stati elaborati dagli insegnanti senza una scaletta o griglia predeterminata. Le indicazioni proposte miravano solamente a far sì che emergessero le dinamiche del processo di integrazione proprie di ogni alunno osservato. Come si vedrà gli insegnanti hanno interpretato l'input in maniere personali. Alcuni profili mostrano un evidente approccio "documentarista", le affermazioni e le considerazioni svolte sono ricondotte esplicitamente a quanto rilevato mediante l'utilizzo dei sollecitatori proposti dal Quaderno. Altri indagano e ricostruiscono le storie personali oltre i dati rilevati, gettando talvolta uno sguardo al "prima" e "a fianco" dell'inserimento dell'alunno in una determinata classe, come se l'uso del Quaderno avesse stimolato gli insegnanti a porsi ulteriori domande. Vengono presentate figure di bambini e ragazzi verso cui si percepisce, sovente, la vivida empatia dell'insegnante per le difficoltà, i contrasti, le incertezze che essi devono affrontare. Ma anche la soddisfazione, la gioia per le loro riuscite. Si tratta di una dimensione affettiva ineliminabile nella relazione educativa che traspare, ad esempio, anche quando, di fronte alla possibilità di un improvviso trasferimento di un alunno, ci si accorge quanto la sua presenza "conti" per la classe, nonostante le relazioni non sempre piane. Vi sono anche storie, per così dire, altalenanti, incerte, "sospese", non ancora chiaramente avviate verso una direzione positiva: anche questo fa parte della realtà dei processi di integrazione. Qui e là, gli insegnanti si soffermano su approcci, metodologie e strategie didattiche proprio perché hanno funzionato e sentono, quindi, la necessità di illustrarle compiutamente. Qualche insegnante intreccia il profilo dell'alunno con riflessioni sul contesto della classe e sul lavoro con i colleghi.

Nel loro insieme i profili, redatti al termine degli anni scolastici 2010/2011 e 2011/2012, ci propongono immagini di bambini e ragazzi vivi, reali, che cercano la loro strada: persone che, grazie alla narrazione che ne fanno gli insegnanti, si imprimono nella nostra mente. Alcuni mostrano una resilienza che lascia ammirati, altri hanno percorsi contrastati e appaiono più vulnerabili. Spesso basta loro uno spiraglio offerto da un'occasione, da una persona per rimettersi in gioco.

La lettura dei profili offre un'occasione preziosa di riflessione sulla varietà dei percorsi di integrazione con cui confrontare le esperienze che si vanno facendo. Ognuno può ovviamente leggerli come desidera e trarne considerazioni personali. Potrebbe anche essere utile una lettura alla *ricerca di ciò che ha funzionato* nei percorsi di integrazione, di ciò che ha avuto risvolti positivi, in maniera diversa e con differente consistenza. Per chi volesse seguire questa strada, di seguito proponiamo alcuni *indicatori-guida*, dei focus di attenzione che ciascuno potrà integrare:

- Metodologie e strategie didattiche
- Dispositivi e interventi di supporto allo studio
- Aspettative e atteggiamenti dei genitori nei riguardi dei figli
- Rapporto scuola-famiglia
- Atteggiamenti e comportamenti degli insegnanti nei riguardi degli alunni
- Esperienze e interazioni sociali di bambini e ragazzi
- Relazioni personali fra gli alunni e con gli insegnanti
- Motivazioni degli alunni
- Interessi, attitudini e competenze riconosciute di bambini e ragazzi

Sui profili, come si vedrà di lunghezza assai differente, non è stato realizzato alcun intervento editoriale: sono presentati così come sono stati scritti dagli insegnanti. Abbiamo scelto di assegnare un nome agli alunni per dar loro consistenza personale che, ci pare, sarebbe venuta meno se avessimo scelto di porre solamente le iniziali. Nel contempo abbiamo anche eliminato qualsiasi riferimento a scuole e classi determinate per ragioni di riservatezza. I profili sono raggruppati nei tre gruppi della scuola primaria, secondaria di primo e secondaria di secondo grado.

## **Scuola primaria**

### *Dhuha*

La situazione in entrata di Dhuha si presentava piuttosto complessa, non tanto sotto il profilo linguistico, quanto per l'atteggiamento di sostanziale rifiuto verso la scuola. L'alunna arrivava in ritardo, con un'espressione cupa, durante le lezioni si estraniava disegnando e ignorava l'attività della classe. Durante la ricreazione scriveva su fogli o alla lavagna in lingua araba.

Nel piccolo gruppo esprimeva spontaneamente vissuti personali che lasciavano trasparire l'attaccamento per il Paese di origine.

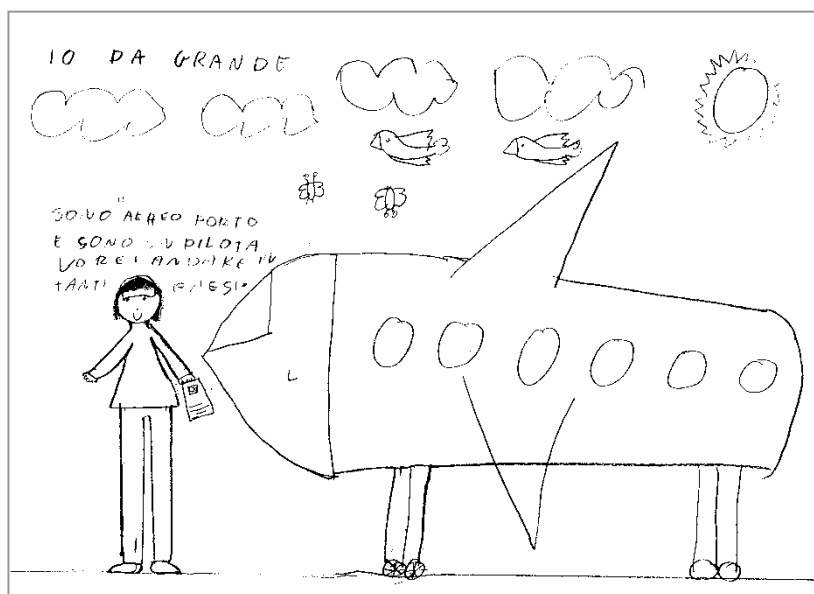
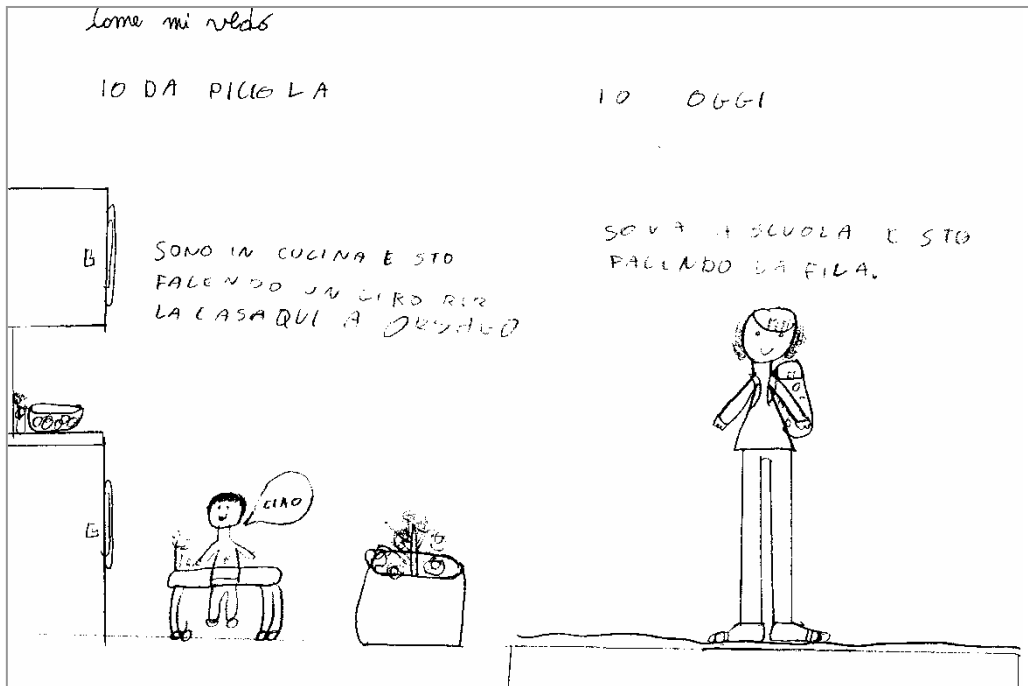
Per particolari problematiche familiari, la madre non riusciva a porsi in modo incisivo e a spingerla ad un atteggiamento collaborativo; era preoccupata per la sofferenza della bambina e insieme per il profitto scolastico al quale ha sempre dato importanza anche in prospettiva futura.

La classe si è dimostrata accogliente fin dal primo momento, ma la relazione con qualche compagna è maturata solo quando, dopo alcuni mesi di scuola, Dhuha è stata invitata ad una festa di compleanno che lei ricorda ancora come momento significativo. Alla fine dell'anno scolastico si può dire che la bambina è ben inserita nella classe e considerata da diversi compagni che incontra anche al di fuori della scuola. Ciò è particolarmente significativo se si pensa che un paio di mesi fa, nella compilazione del questionario sulle relazioni, riferiva di avere amici solo in Marocco.

Le è stata offerta l'opportunità di essere aiutata nello svolgimento dei compiti da alcune ragazze scout con le quali si è ritrovata settimanalmente in Biblioteca comunale. L'esperienza le ha permesso di conoscere una nuova realtà, di avvicinarsi ai libri verso i

quali ha maturato un notevole interesse, naturalmente di trarre profitto sul piano degli apprendimenti e di essere poi apprezzata anche in classe dai compagni.

Al termine del primo quadrimestre la valutazione disciplinare non risultava del tutto sufficiente; alla fine dell'anno scolastico si sono rilevati notevoli miglioramenti soprattutto nella lingua italiana. La motivazione ha sostenuto il percorso di apprendimento: Dhuha ama leggere come le piace scrivere per raccontare. Dimostra interesse anche per la storia svolta in classe terza e interviene più frequentemente nelle conversazioni per riferire aspetti, conoscenze legate a esperienze personali spesso relative al Paese di origine.



Dhuha: come mi vedo ("Io oggi, io da piccola, io da grande")



Non ci sono stati episodi o esperienze scolastiche particolari che hanno ostacolato l'inserimento dell'alunna nel contesto scolastico. Tuttavia va segnalato un evento che ha facilitato l'integrazione. Dopo un'esperienza scolastica (visita al panificio) la mamma dell'alunna ha preparato in casa del pane seguendo una ricetta tradizionale; Dhuha lo ha portato a scuola e condiviso con i compagni e questo ha permesso alla bambina di essere posta al centro dell'attenzione e valorizzata dai compagni che hanno apprezzato oltre al pane, l'abilità e la gentilezza del gesto della mamma.

#### *Carol*

Carol, nata a Manaus in Brasile nel 2002, è stata inserita ad anno scolastico avviato, nella classe inferiore di un anno rispetto all'età anagrafica.

Ha frequentato regolarmente la classe terza composta da 17 alunni.

I risultati, nei vari ambiti disciplinari, sono stati più che buoni. Nell'italiano L2 ha raggiunto un livello accertato di abilità superiore ad un livello A2.

Le relazioni tra pari, in classe, sono state positive, anche se, dall'analisi del sollecitatore A ("I fiori dell'amicizia") si deduce che Carol è stata scelta da un piccolo gruppo (3 compagni). Come amica ha scelto la bambina più popolare della classe (compagna che nelle prime settimane le è stata di grande aiuto sia nell'apprendimento che nelle relazioni). Dall'analisi del sollecitatore B ("Relazioni in città") è emerso che Carol non frequenta luoghi organizzati e informali (palestre, parchi, parrocchie...) e quindi non ha instaurato reti socio-relazionali extrascolastiche.

Dalle informazioni ricevute, l'alunna ha partecipato ad una o due feste di compleanno delle compagne. Inoltre, ha trascorso due pomeriggi a casa della compagna che ha scelto come amica. La mamma di quest'ultima era preoccupata, però, dell'influenza negativa di Carol (utilizzo esagerato del PC, Social Network, visione di trasmissioni televisive non adeguate all'età...). Dai colloqui intercorsi con la mamma di C. è emerso che la bambina nel tempo libero preferiva stare in casa, usando tv e computer, che uscire a giocare con i coetanei. L'unico luogo frequentato, scelto e prediletto dalla bambina, è stato il Centro Commerciale.

Carol ha sempre parlato della sua cultura d'origine con orgoglio, mantenendo viva la conoscenza della lingua (i compagni hanno imparato a cantare in portoghese gli auguri di buon compleanno) che ha continuato ad usare con la madre e con la nonna in Brasile (conversazioni quotidiane telefoniche via cellulare o skype).

L'alunna ha dimostrato subito una forte motivazione all'apprendimento della lingua italiana. La consapevolezza della facilità nell'acquisizione della lingua parlata e via via degli altri apprendimenti, l'hanno portata ad un'alta considerazione di sé, sottovalutando l'impegno, l'attenzione e l'ascolto.

Dall'analisi dei sollecitatori C ed E, è emerso che Carol s'immagina di divenire nel futuro bella, famosa e soprattutto ricca.

#### *Lún Dīng*

Lún Dīng ha frequentato i primi due anni di scuola in Cina dove abitava con i nonni. Durante l'estate si ricongiunge con i genitori.

I primi dieci giorni di scuola viene inserito in terza; ma poi, in accordo con i genitori, viene spostato in 2<sup>a</sup> A dove ci sono maggiori possibilità di seguire il bambino con un percorso personalizzato.

È un bambino sorridente, disponibile alla relazione che cerca spontaneamente. I compagni lo accolgono bene, gli fanno tante domande (attraverso la collaborazione della mediatrice); risponde con piacere guardando in viso i nuovi compagni.

Gli alunni stanno volentieri con Lún Dīng perché è sempre sorridente e si lascia coinvolgere tranquillamente in ricreazione.

È molto bravo in matematica e intuisce facilmente quello che l'insegnante propone alla classe: i compagni lo applaudono spontaneamente ogni volta che interviene ed esegue la consegna. Durante le lezioni di matematica diventa tutor dei compagni vicini di banco: è felice.

Ha una buona motivazione ad apprendere che manifesta sia con le insegnanti di classe che con le insegnanti volontarie che seguono lui e il cugino in orario extra-scolastico, anche se impara presto a “dimenticarsi” qualche volta di eseguire le consegne domestiche.

Cerca di partecipare alle conversazioni ascoltando attentamente i compagni, chiedendo continuamente il significato delle parole sconosciute e ne verifica la comprensione utilizzando gli strumenti espressivi del disegno.

Si fa subito molti amici come dimostra anche il sociogramma, si inserisce subito nei canti e nelle attività laboratoriali di teatro ed è molto contento quando gli viene assegnato un ruolo di rilievo.

Le feste di compleanno a classi riunite sono un momento di integrazione ancora più forte: col cugino canta “tanti auguri” in cinese al compagno che festeggia e in breve tempo tutti i bambini delle due classi imparano a loro volta la canzoncina in cinese che ripropongono ad ogni occasione.

È così importante per lui questa esperienza che quando si avvicina la data del suo compleanno chiede alla mamma la festa a scuola per regalo.

Quel giorno Lún Dīng arriva emozionatissimo e quando i compagni gli cantano gli auguri in cinese è raggianti. Si lascia baciare ed abbracciare e legge ad alta voce i biglietti di auguri che gli sono stati regalati.

Lún Dīng sta facendo ottimi progressi nella strada dell'apprendimento, ma molti di più in quella delle relazioni.

Quando iniziano le osservazioni attraverso le proposte del Q.I. non arrivano sorprese. Ci sono invece le conferme del suo percorso: è bene inserito nella classe, ha molti amici ed è ricercato da molti compagni, il suo presente lo vive serenamente in classe vicino al suo compagno di banco preferito; per il suo futuro sogna un lavoro informatico (in un'altra situazione sognava di fare il poliziotto) senza dire dove.

*Yan*

Yan arriva con suo cugino Lún Dīng (v. sopra) con le stesse modalità, ma viene inserito nella classe parallela.

È un bambino “serio”, non sorride: è disponibile alla relazione (sembrerebbe per educazione), ma non la cerca spontaneamente.

La classe si mostra poco accogliente, disinteressata alla sua conoscenza. Un compagno assume atteggiamenti di intolleranza: non lo vuole proprio vicino, si rifiuta di dargli la mano. Yan non sorride mai.

È bravissimo in matematica e capisce al volo le consegne; i compagni se ne accorgono e in breve tempo il clima cambia: anche in questa classe partono fragorosi applausi. Anche Yan diventa tutor dei compagni vicini di banco con molta soddisfazione: il suo viso si arricchisce di espressioni diverse, fa intervenire l'insegnante quando il compagno sbaglia proprio tanto tanto e comincia a rivolgerle un debole sorriso quando riceve i complimenti per la perfetta esecuzione di una consegna.

È un bambino che dimostra fin da subito una fortissima motivazione ad apprendere che manifesta sia con le insegnanti di classe che con le docenti volontarie.

Non allarga molto la sua rete di relazioni: due compagni, in particolare, diventano suoi amici ed è ricambiato in questa relazione come dimostra il sociogramma. Non è mai ostile verso gli altri, è sempre molto educato e riservato.

A mano a mano che passa il tempo, il suo viso diventa sempre meno duro: in certe occasioni gli viene da ridere, tenta di trattenersi, ma non sempre ce la fa. Comunque sorride sempre più spesso!!!

Anche per lui le feste di compleanno in classe diventano esperienze relazionali importanti: partecipa ai canti di auguri in italiano, in cinese, in inglese e quando sente i compagni cantare in cinese col cugino sorride. Ha atteso il proprio compleanno con desiderio e lo ha vissuto con molta emozione: pur con una certa titubanza si è lasciato abbracciare; ha distribuito ai compagni ciò che aveva portato da casa con molta serietà ma con disinvoltura e soddisfazione; quando i compagni gli hanno cantato gli auguri in cinese si è proprio divertito per le involontarie corbellerie che ha sentito.

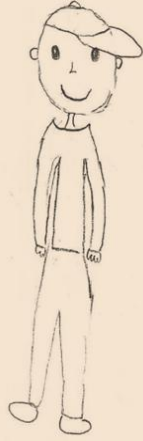
Yan sta facendo ottimi progressi nella strada dell'apprendimento in tutte le discipline, in classe c'è un buon clima e anche le sue relazioni sembrano allargarsi: gli amici aumentano, i suoi compagni lo stimano e lo invidiano per le sue capacità (anche quello che inizialmente lo rifiutava), interviene in qualsiasi disciplina alzando la mano. Quando un compagno risponde in maniera non corretta, fa smorfie di disapprovazione; è autonomo nel gestire tutti gli spazi della scuola; apparentemente sembra star bene pur nella sua naturale serietà.

Quando iniziano le osservazioni attraverso le proposte del Q.I. arrivano le prime sorprese. Sicuramente manifesta le alte motivazioni allo studio sue e della sua famiglia, il suo avere degli amici del cuore a scuola con i quali chiacchiera anche durante le lezioni, il suo avere qualche amico in Cina con il quale comunica via internet; ma nel presente non gli piace stare in Italia e da grande sogna di fare l'avvocato in Cina.

Il prossimo anno scolastico Lún Dīng e Yan frequenteranno la scuola primaria del paese in cui si sono trasferiti durante le vacanze di Natale. Le mamme, sempre molto collaborative, ci comunicano che i figli non vogliono assolutamente andare nella nuova scuola, ma non hanno alternative. Tutte le insegnanti farebbero qualsiasi cosa purché rimanessero nelle attuali classi.

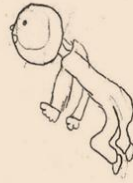
I compagni di classe si stanno organizzando per la festa dei saluti.

IO OGGI 现在的我



Commenti 感想: 早点CHAO上大学,  
早点回国,  
MI PIACE CIVITA NO ITALIA

IO DA PICCOLO 小时候的我



Commenti 感想: 早点长大  
ERO CON LA MAMMA  
UVABAVO TIVU

IO DA GRANDE 长大后的我



Commenti 感想: 当警察, 律师, 让妈妈爸爸过上幸福的生活  
SARÒ IN CIVITA  
SARÒ AVVOCATO

Yan: "Io oggi, io da piccolo, io da grande"

*Vasile*

L'alunno Vasile, neoarrivato, è proveniente dalla Moldavia. È stato inserito nel novembre 2011 nella classe 1<sup>a</sup> A della Scuola Primaria della città.

La classe era composta da 16 alunni. In corso d'anno due alunni provenienti dal Kosovo hanno cambiato scuola per trasferimento della famiglia per motivi di lavoro.

L'alunno all'inizio del percorso scolastico si dimostrava silenzioso, attento, riservato.

I genitori parlano e comprendono bene italiano ed anche la nonna che lavora da vari anni in Italia come badante ed è stata raggiunta dalla famiglia a Treviso.

L'alunno all'inizio dimostrava di comprendere abbastanza le indicazioni dell'insegnante. Si esprimeva con brevi parole o frasi che gli permettevano di seguire l'andamento della vita della classe (ricreazione, uso del bagno ecc..).

Ho seguito l'alunno individualmente con un altro compagno nell'ora di alfabetizzazione quindicinale prevista per alunni stranieri. Progressivamente l'interazione verbale con i compagni è aumentata, tuttavia interviene raramente nello svolgersi delle attività didattiche o per comunicare fatti o esperienze personali.

Vasile si dimostra molto interessato all'apprendimento della lingua italiana. Ha svolto con sicurezza le prove A1.

In ricreazione giocava da solo, inizialmente, poi gradualmente si è avvicinato ad un altro alunno: Adriano (si chiama come il padre di Vasile) tranquillo come lui, proveniente dal Kosovo col quale preferisce giocare anche attualmente.

Dal sociogramma effettuato tramite il sollecitatore "I fiori dell'amicizia" risulta che Vasile ha due scelte: da parte di Adriano e di Pietro. Lui sceglie solo Adriano.

Gli piacciono i giochi tranquilli; è molto rispettoso: chiede sempre all'insegnante quando deve fare qualcosa.

Nel questionario relativo al III e IV indicatore: "Relazioni in classe ed in città" afferma di non incontrare i suoi compagni al di fuori della scuola. Il dato è confermato in quanto abitando vicino a casa mia non l'ho visto scendere in cortile a giocare lungo tutto l'inverno.

Attualmente scende in giardino e gioca con i vicini di casa: bambini provenienti dal Marocco e dalla Cina. Tra loro parlano in italiano. Dice di incontrare qualche amico del suo paese d'origine, ma che io non ho mai visto.

Al di fuori della scuola non frequenta attività sportive o altri luoghi di incontro.

È stata utilissima la collaborazione con l'insegnante di sostegno per effettuare le interviste relative all'Indicatore III e IV. I bambini chiedevano di essere intervistati per far conoscere agli altri le loro esperienze di vita extrascolastiche: il tempo ristretto non ha però permesso di approfondire o giungere a delle conclusioni collettive.

Nel disegno: "Io da piccolo" si disegna in varie dimensioni che poi cancella. Si rappresenta afferrato da un'aquila che lo porta via. Forse esprime il distacco dalla sua terra e dal suo ambiente.

Nel disegno "Io da grande" la figura appare molto semplice, incompleta nei particolari: piedi, mani, abbigliamento. Sullo sfondo disegna poche cose: il sole, una nuvola, due fiori, un albero che poi cancella.

Vasile si dimostra molto interessato all'apprendimento della lingua italiana. Lo esprime dicendo: "Mi piace" realizzando le attività all'interno delle ore di alfabetizzazione. La mamma mi ha chiesto dei libri che ho dato all'alunno e vocabolari illustrati adatti all'età.

La mamma precisa che Vasile preferisce la scuola italiana a quella in Moldavia. Il bambino parla moldavo e ucraino.

La famiglia partecipa alle riunioni scolastiche collettive. A volte per motivi di comprensione degli avvisi vi sono delle difficoltà: ad esempio non sono venuti a ritirare il documento di valutazione a giugno. In occasione di una riunione sindacale degli insegnanti è rimasto a scuola due ore in attesa della ripresa delle lezioni. La nonna poi era venuta a prenderlo nell'orario sbagliato e l'ho visto in difficoltà.

Insegno geografia, musica e motoria nelle due prime (3 ore di lezione che cadono dopo la ricreazione per cui si riducono a 40 minuti effettivi).

Non ho potuto osservare se vi siano stati eventi che hanno facilitato, fatto evolvere o rallentato il processo di integrazione in quanto seguo poco la vita quotidiana della classe avendo solo 3 ore settimanali.

Posso dire che i momenti più sentiti dagli alunni sono quelli di aggregazione nella scuola per svolgere attività quali: vedere un film, partecipare alla festa del prato spontaneo, la pesca del libro, o la ricreazione. Sono momenti non strutturati o parzialmente strutturati nei quali i bambini possono esprimere le loro scelte, le loro proposte e idee.

Gli ho proposto di fare un disegno con l'uso della tecnica della tempera durante l'ora di alfabetizzazione e lui, mentre dipingeva, raccontava: "disegno lo scoiattolo, poi voglio disegnare un fiore, e poi ha dipinto un sole, da un lato ed un altro sole dall'altro". Io gli ho detto: "Vasile, il sole è uno solo". "Sì ma ho fatto il sole che c'è in Italia e il sole che c'è in Moldavia."

#### *Irina*

Irina, di origine moldava, è arrivata in Italia nel 2011 e inserita ad ottobre nella classe insieme al fratello gemello Vasile. Appena entrata è scoppiata in un pianto irrefrenabile tanto da prevedere un'uscita anticipata se la cosa fosse proseguita. Fortunatamente l'accoglienza delle compagne e degli insegnanti l'hanno prontamente rassicurata e lentamente è cominciato il suo processo di integrazione. Educata, dolce e gentile è entrata presto nel gruppo classe dove si è interessata subito della condizione di una compagna disabile di cui il gruppo alunne ha particolare cura. Ha dimostrato di voler imparare a comunicare dal primo momento e di essere interessata alle materie scolastiche nelle quali ha ottenuto significativi risultati. Con buona volontà esegue e cerca di fare al meglio i compiti per casa e in classe. Chiede le dovute spiegazioni.

Dalle prove somministrate, ma anche dal normale lavoro scolastico si rileva che le competenze linguistiche sono molto migliorate, scrive brevi testi con qualche errore ortografico, ma mostra di cominciare a capire le regole grammaticali della lingua italiana.

Comprende le letture del testo scolastico e si esprime con sempre maggiore competenza.

Esegue i compiti senza alcun aiuto e interviene nella discussione scolastica, se sollecitata, con pertinenza.

Anche per Irina le situazioni di relazione extra scolastiche sono limitate alle spese ed alle frequentazioni della chiesa, ma viene spesso invitata dalle compagne perché gode di una buona considerazione come emerge dal sociogramma somministrato. Quando rientra a casa esegue i compiti, aiuta la mamma e guarda la televisione con il fratello.

Da quanto emerge dall'indicatore sulla percezione di sé, Irina ha un buon equilibrio tra la sua cultura di provenienza e la sua proiezione futura; infatti si disegna come una ragazza vestita alla moda con molti particolari e sorridente. Racconta volentieri del suo passato e della nonna con la quale i bambini sono vissuti prima del loro arrivo in Italia. Raramente si esprime nella sua lingua, ma la utilizza sempre con il fratello per aiutarlo a capire. I suoi risultati sono sufficienti in tutte le discipline.

L'alunna entra a scuola molto serena, si muove negli spazi con sicurezza e dialoga sempre con le compagne con le quali ha un ottimo rapporto dato anche il suo carattere solare e molto affettuoso che la facilita nella relazione con l'altro.

Mostra, invece, di essere preoccupata per il fratello, quando lo vede arrabbiato.

Dopo i primissimi momenti di profondo dispiacere, l'alunna ha cercato di acquisire sempre più competenze linguistiche per seguire le lezioni, ma anche per poter relazionare con le compagne e quindi partecipare ai loro giochi. Ha voluto da subito stabilire buone relazioni anche con i suoi insegnanti dimostrandosi sempre volenterosa e gentile. Accetta i rimproveri con serietà e dimostrando di capirne le motivazioni.



I fiori dell'amicizia (Irina)

### *Vatslav*

Il bambino arrivò in classe con due settimane di ritardo sul calendario scolastico, dopo aver trascorso l'estate in Macedonia.

Aveva frequentato la classe prima in un'altra scuola della città. All'inizio appariva spaesato, totalmente privo di punti di riferimento.

Ad una prima analisi la sua lettura stentata, la sua ortografia carente mi fecero fare diverse ipotesi, consideravo che l'estate trascorsa all'estero poteva averlo indotto a non riprendere in mano la lettura di libri italiani.

Il bimbo, inoltre, non si esponeva facilmente, e non comunicava spontaneamente a livello orale. All'inizio pensavo si trattasse di mancanza di lessico e sintassi della lingua italiana.

Quel bambino però, appariva molto attento, con lo sguardo di chi ha profonde capacità di ascolto, di chi ha una vita interiore molto ricca, e non certo privo di intelligenza.

Ecco allora che decisi di concentrarmi su di lui per le osservazioni di questo quaderno, sperando che tale lavoro mi aiutasse a comprenderlo meglio e felice fu la scelta.

Via, via, le sue performance scolastiche andarono migliorando, lo vedevo muoversi con maggiore sicurezza all'interno della classe, sia nelle relazioni con compagni ed insegnanti, sia nello spazio fisico. Utilizzava spontaneamente i libri, i colori, i materiali messi a disposizione, sempre chiedendo il permesso con quella sua dolcissima buona educazione: "posso?".

Notavo in lui una certa timidezza, molto tenera, quello stare a volte ad osservare quasi per paura di non essere all'altezza.

Cercai di valorizzarlo e, anche grazie agli stimoli proposti dal quaderno, cominciò a capire che anche lui aveva qualcosa da dire, e quel qualcosa era qualcosa di importante per i compagni e ancor di più per l'insegnante.

Ai dati percepiti si aggiunsero ben presto dati oggettivi tramite la somministrazione del quaderno.

Attraverso il sociogramma capii che era ben voluto all'interno della classe, più di altri bambini inseriti fin dalla classe prima.

Lavorare sulla sua autostima è stato fondamentale, mi sono resa conto che gli dava la carica, anche nell'impegno vero e proprio dell'apprendimento.

Ora a fine anno posso dire che il bimbo ha pienamente raggiunto tutti gli obiettivi didattici, il suo italiano si sta piacevolmente evolvendo verso un parlato fluido e sicuro e uno scritto dai contenuti originali.

Anche la motivazione alla lettura ha subito un'impennata. Vi ricordate che all'inizio stentava a leggere? (e, francamente, avevo l'impressione che la lettura non lo appassionasse più di tanto...).

Alla domanda del quaderno – "che cosa fai, di solito, dopo la scuola?" – la sua risposta immediata "leggo il libro della biblioteca" quale prima opzione per occupare il tempo libero, mi ha fatto riflettere, con soddisfazione, sul percorso compiuto durante quest'anno scolastico.

Un ricordo che serberò a lungo di lui, così composto, così riflessivo, riguarda il giorno in cui stavo in piedi accanto alla porta dell'aula, aspettando che si formasse la fila, (!!!) e lui, già pronto, mi si è cautamente avvicinato, poi d'improvviso mi ha abbracciata.

Infine, senza proferir parola, Vatslav è ritornato al suo posto.

#### *Osservazione su una classe di scuola primaria*

L'osservazione è stata effettuata sull'intera classe date le caratteristiche di partenza. È una classe prima della scuola primaria con la presenza di 5 alunni CNI (D., E., R., I., G.) nati in Italia da genitori stranieri; 4 hanno frequentato la scuola dell'infanzia parrocchiale che, al momento del passaggio dati, non ha trasmesso particolari informazioni.

Per quanto riguarda l'apprendimento, D. ed E. hanno subito evidenziato ottime capacità a volte poco sostenute da un metodo di lavoro ordinato; I. ha un discreto bagaglio lessicale ma il suo percorso scolastico è stato frenato da un ritmo di lavoro molto lento; G. risente di un clima familiare poco sereno per problemi tra i genitori ed il suo apprendimento è

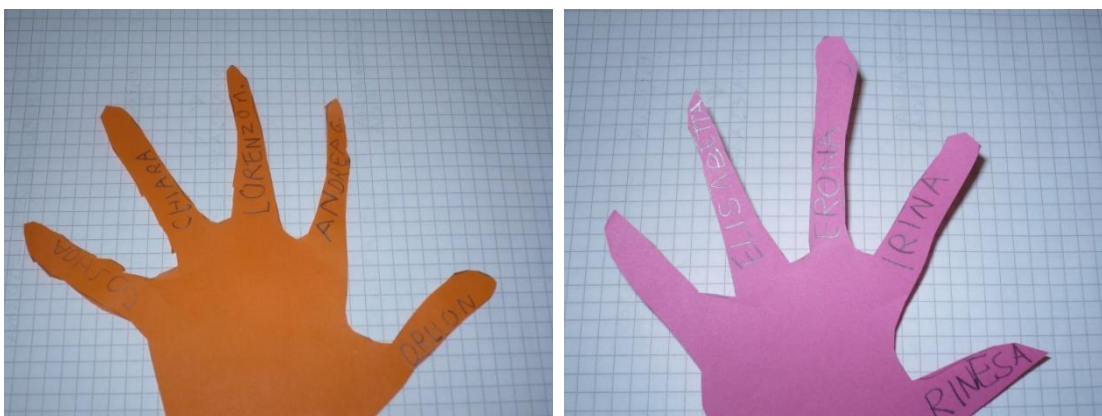


stato discontinuo; R. ha cominciato la scuola primaria con un anno di anticipo, non ha frequentato la scuola materna (problemi a sostenere la retta), ha un lessico limitato ma è molto motivata e sostenuta da buona volontà tanto da acquisire con successo le abilità di base.

Durante l'anno scolastico sono state proposte varie attività collettive o a gruppi per favorire la conoscenza tra gli alunni. Subito gli alunni CNI hanno dimostrato di essere ben inseriti nel gruppo classe e non ci sono mai state situazioni particolari che evidenziassero disagi. Durante il gioco libero della ricreazione si è comunque notato che le bambine giocavano tra loro.

Il sociogramma elaborato con il sollecitatore "Le manicizie", nella prima scelta ha messo in evidenza alcuni gruppetti, in particolare quello delle quattro bambine CNI come gruppo chiuso; le scelte successive, pur mantenendo una certa chiusura, lasciano spazio ad altre bambine. Drinor invece appare meglio inserito.

Per quanto riguarda la vita extra scolastica, i bambini sono ancora piccoli (6-7 anni) e non hanno la possibilità di muoversi nel quartiere. L'attività sui luoghi frequentati dagli alunni (IV Indicatore) evidenzia pertanto le sensibilità delle famiglie e le loro effettive possibilità sia economiche che di spostamenti sul territorio che comprende anche una zona di campagna distante dal centro. L'unico luogo frequentato dai 5 bambini CNI è il parco giochi (sul territorio comunale ce ne sono tre); Drinor va anche all'oratorio, Rinime saltuariamente va in piscina.



Le manicizie (Drinor e Rinime)

Il sollecitatore C non ha evidenziato situazioni particolari circa il vissuto dei bambini ("io da piccolo; io adesso"); piuttosto ha messo in risalto le aspettative per il futuro (cosa farò da grande) indirizzate per lo più verso professioni (due parrucchiere, vendere tende, fare karate, modella).

### *Julio*

Julio, insieme al gemello Juan, è giunto in Italia durante l'estate del 2010, dopo aver frequentato la classe 1<sup>a</sup> in Ecuador per alcuni mesi, con ottimi risultati. All'inizio di settembre ha partecipato al corso di IL2 organizzato nella scuola e ciò gli ha consentito un primo approccio sia con il nuovo ambiente, sia con l'italiano, facilitando un inserimento in classe 1<sup>a</sup> che comunque non sarebbe stato problematico. L'alunno, infatti, possiede un carattere aperto e socievole, rispetta coetanei e adulti, non si trova mai in situazioni

conflittuali, è dotato di particolare “simpatia” ed interagisce positivamente con alunni di tutte le classi.

Il sociogramma ha evidenziato, lo scorso anno come in quello in corso, che nella classe è il bambino con la rete di relazioni più ricca. È molto ricercato dai coetanei anche per la sua eccezionale abilità nel disegno e la disponibilità ad aiutare chi invece non riesce ad esprimersi adeguatamente a livello grafico.

Al di fuori della scuola vede poco i compagni di classe e dichiara di avere pochi amici, tuttavia frequenta la parrocchia, la sede dell’associazione della comunità d’origine e la scuola di calcio.

I genitori, nonostante le difficoltà economiche, si sono dimostrati molto attenti alle necessità dei figli e alla loro educazione; hanno partecipato regolarmente agli incontri organizzati dalla scuola, anche se il loro livello di conoscenza dell’italiano è piuttosto parziale; assiduamente e spontaneamente si sono rivolti alle insegnanti per avere informazioni sul percorso scolastico e sul comportamento dei figli. Grazie a questi fattori, uniti alle capacità cognitive, alla forte motivazione ad apprendere, all’interesse per ciò che lo circonda, all’impegno costante, alla regolarità della frequenza e al grado di maturazione raggiunto, Julio ha evidenziato nel primo anno un eccellente percorso scolastico. Fin dai primi giorni ha comunicato con compagni e insegnanti, senza remore, utilizzando le espressioni e le parole italiane conosciute ed integrandole con la lingua madre, sempre informandosi sul significato dei vocaboli non noti e chiedendo la traduzione di alcune espressioni ispanofone. Inoltre, effettuava molto spesso confronti tra Italia ed Ecuador, relativamente al paesaggio, alle abitudini di vita, alla scuola e soprattutto alla lingua, sottolineando somiglianze e differenze nella pronuncia e nel significato delle varie parole e manifestando curiosità per le espressioni tipiche del linguaggio colloquiale (modi di dire, metafore, forme dialettali...).

Nell’anno scolastico in corso l’alunno ha evidenziato un atteggiamento meno attivo e partecipe, limitandosi talvolta ad eseguire, sia pur con impegno e precisione, il lavoro proposto. Probabilmente ha inciso il sapere che avrebbe dovuto trasferirsi di scuola per cambio di residenza, ma si sono ipotizzate altre concause. Dopo l’apprendimento della lingua della comunicazione, Julio ha dovuto affrontare gli aspetti più complessi dell’italiano e le “interferenze” con la lingua madre, cosa che è risultata più impegnativa di quanto si potesse prevedere. Inoltre può aver influito la particolare realtà scolastica in cui è inserito: nella classe mancano leader positivi, capaci di “trainare” il gruppo, e sono invece presenti molti alunni con difficoltà cognitive e relazionali, “poveri” di esperienze e conoscenze, per cui il contesto non sempre è risultato stimolante.

Complessivamente il percorso è stato positivo nei diversi ambiti; le maggiori incertezze si sono evidenziate in campo ortografico e nel formulare in autonomia frasi sintatticamente corrette. Vanno comunque sottolineati il notevole e costante impegno, l’alta motivazione e le aspettative, tanto del bambino quanto dei genitori, di un percorso scolastico positivo in Italia, tale da garantire un buon futuro, da realizzare nel Paese che Julio deciderà di scegliere.

*Viktor*

Viktor è stato inserito, con la sorella gemella, lo scorso anno scolastico a fine ottobre. Proveniente dalla Moldavia è sembrato un bambino forte e sorridente, ma ben presto ha mostrato tutto il disagio che questo cambiamento ha comportato.

A scuola è stato per molti mesi in silenzio e sembrava non voler imparare la lingua italiana; frequenti erano anche i suoi scoppi di rabbia che si manifestavano con “aggressioni” nei momenti di gioco con i compagni. La sua produzione verbale si è sempre dimostrata lenta e faticosa spesso accompagnata dalla gestualità più che dalla voglia di imparare. Non chiede aiuto neanche alla sorella e per farlo partecipare occorre sollecitarlo spesso. Ha frequentato i corsi di L2 attivati a scuola facendo qualche piccolo passo avanti. La sua proiezione futura è molto immatura, tanto da non far intuire alcun progetto.

Dalle prove somministrate, ma anche dal normale lavoro scolastico, l'alunno non è ancora in grado di produrre testi scritti anche brevi.

Legge con difficoltà confondendo spesso le lettere tra loro (gli insegnanti hanno chiesto alla madre un controllo nelle strutture sanitarie per individuare eventuali DSA).

In casa l'alunno parla la lingua madre; negli ultimi tempi, a scuola, si esprime per semplici frasi in italiano per richieste o per piccoli discorsi.

La sua comprensione è molto lenta e bisogna parlargli con lentezza per aiutarlo a capire.

Le regole grammaticali sono di difficile acquisizione, anche l'ortografia è carente.

Sente di non avere amici a scuola e dal sociogramma relativo all'indicatore “I fiori dell'amicizia” risulta che nessun compagno lo ha scelto tra i primi tre amici a causa degli scoppi di ira che lo assalgono mentre gioca e dalla predisposizione a picchiare se perde qualche competizione.

Anche Viktor ha avuto difficoltà a segnalare amici tra i compagni e ha scelto il bambino rumeno che a volte lo aiuta nel lavoro di classe, su richiesta dell'insegnante. Si trova raramente con i compagni di classe fuori dalla scuola, in occasioni di feste di compleanno dove va volentieri.

Anche le frequentazioni fuori scuola sono limitate ai cugini e alla chiesa di cui fa parte; trascorre molto tempo in casa con le sorelle guardando la televisione.

Di sabato, segue la madre nelle compere e alla domenica tutta la famiglia frequenta la chiesa dove Viktor trova alcuni coetanei, suoi connazionali, che indica come amici.

Il dato significativo è che per Viktor i suoi amici sono i bambini che ha lasciato venendo in Italia.

Da quanto emerge dai disegni “io oggi, io da piccolo, io da grande” è evidente una immaturità nella percezione di sé proiettata nel futuro (non compaiono particolari e la sua figura è riprodotta in forma molto puerile). È ancora fortemente ancorato alla sua terra d'origine della quale sente profonda nostalgia e rimpianto e non accetta di dover stare in Italia che avverte come luogo che non gli appartiene e dove non riesce a trovare una collocazione.

Tuttavia, l'alunno si muove a proprio agio negli spazi scolastici e in classe, arriva sorridente e si rivolge con buona educazione.

Se sollecitato, parla della sua terra con entusiasmo. Non sembra interessarlo la conoscenza di usi costumi di altri paesi e neppure il fatto che la sua condizione appartiene a tanti altri bambini.

Non sembra motivato ad apprendere e interviene solo su sollecitazione dell'insegnante.

Anche la sua grafia rivela un disagio profondo, è disordinata e discontinua. I risultati scolastici sono molto carenti. La mamma è interessata ai risultati anche se non può essere molto presente.

L'integrazione di questo bambino è stata in un primo momento serena, solo in un periodo successivo e con la consapevolezza delle sue difficoltà linguistiche e di apprendimento ha dimostrato tutto il disagio di una situazione subita e non voluta; solo negli ultimi tempi Viktor sembra accettare con più serenità la sua condizione.

Credo che i pochi riferimenti affettivi che ha trovato nei compagni e negli insegnanti lo stiano aiutando in un processo di integrazione che evidentemente richiede un tempo più lungo.

### *Gezim*

Gezim è arrivato in Italia dal Kosovo a settembre 2010, per ricongiungimento familiare, ed è stato iscritto in classe 1<sup>a</sup> senza alcuna conoscenza dell'italiano e completamente privo di esperienze scolastiche ed extrafamiliari nel Paese d'origine. Gli sono mancate relazioni con coetanei e con adulti diversi da genitori e nonni, esperienze significative e attività fondamentali per l'acquisizione dei prerequisiti all'apprendimento: scarabocchiare, disegnare, colorare, ritagliare per cui ha manifestato notevoli difficoltà nella coordinazione motoria e nella motricità fine. L'atteggiamento della famiglia non è stato assolutamente stimolante per la crescita del bambino, che nel primo anno, per parecchio tempo è venuto a scuola spinto dalla madre, in piedi sul passeggino del fratello minore; inoltre Gezim appariva privo delle più elementari regole di comportamento. Inoltre, non era in grado di riferire il nome dei componenti della famiglia, il lavoro del padre o raccontare gli aspetti più routinari della vita quotidiana. È stato difficoltoso per l'alunno adeguare il comportamento alle regole di vita comunitaria, ma relativamente facile adattarsi al nuovo ambiente, nel quale è sempre apparso sereno, motivato all'apprendimento, anche se con un atteggiamento passivo. L'apprendimento delle tecniche di letto-scrittura è dovuto iniziare con l'acquisizione della capacità di tenere la matita in mano, di orientarsi sul foglio, di unire due punti, e poi, via via, di riprodurre segni.

Il processo di apprendimento è stato molto lento e faticoso, tuttavia l'alunno è riuscito ad acquisire la capacità di comprendere semplicissimi messaggi, di esprimere le sue necessità e di far proprie le abilità di base, sia pure in modo essenziale e poco sicuro. Verso la fine del primo anno il percorso scolastico di Gezim ha subito un improvviso blocco: il bambino, negando la propria identità, ha iniziato a non utilizzare più la lingua madre in famiglia, per cui si è interrotta la comunicazione con la madre (che non conosce assolutamente l'italiano) e per un periodo il padre ha dovuto assumere il ruolo di traduttore. Si è reso necessario l'intervento della scuola, con l'ausilio della mediatrice, per aiutare l'alunno e la famiglia ad affrontare efficacemente il problema. Il periodo trascorso in Kosovo durante le vacanze estive ha permesso a Gezim di ritrovare le sue radici, di utilizzare nuovamente la lingua madre, riallacciare relazioni significative con i familiari e riprendere così il processo di crescita personale e di apprendimento.

Il secondo anno di scuola è iniziato positivamente, anche se con rilevanti difficoltà nei vari ambiti, per cui l'alunno ha avuto costantemente bisogno del supporto dell'insegnante per comprendere la consegna ed eseguire il lavoro in modo adeguato.

A distanza di un paio di mesi l'atteggiamento dell'alunno in classe ha subito un cambiamento: il bambino è apparso scarsamente motivato, distratto durante le spiegazioni, spesso assorto in giochi col materiale scolastico, frettoloso e poco impegnato nell'esecuzione dei compiti assegnati. I genitori, nel corso del colloquio con le insegnanti, hanno confermato quanto rilevato a scuola, affermando che il figlio trascorrevva interi pomeriggi davanti alla televisione, ammettendo la difficoltà della madre a distoglierlo da questa abitudine e, più in generale, a far valere la propria autorità nei confronti del bambino. Si sono aiutati quindi i genitori a comprendere l'importanza del ruolo materno all'interno della famiglia e la necessità di lavorare per far riconoscere non solo a Gezim, ma anche al fratello minore, l'autorevolezza di entrambi i genitori. Inoltre, considerate le notevoli difficoltà di apprendimento, si è proposto alla famiglia di contattare gli operatori dello SDIEE (Servizio per età evolutiva), per comprendere se altri aspetti, oltre l'immaturità, le difficoltà linguistiche e la mancanza di esperienze, avessero potuto incidere negativamente sul percorso scolastico dell'alunno. Il consiglio è stato accettato e immediatamente ha avuto inizio l'iter che si è concluso a fine maggio con la decisione, da parte dei servizi competenti di rilasciare la certificazione di disabilità per i prossimi tre anni. Parallelamente Gezim ha comunque evidenziato una progressiva maturazione personale, che si è tradotta in una maggiore consapevolezza di sé, partecipazione alla vita e alle attività di classe, attenzione e cura nell'esecuzione del lavoro.



L'albero di Gezim

Anche sul piano relazionale si è registrata un'evoluzione positiva: il bambino, durante la proposta delle "manicizie" è stato scelto da tre compagni (lo scorso anno non era stato scelto da alcun compagno, forse anche per la sua incapacità di rispettare le regole) e, a sua volta, ha inserito il nome di Y., l'alunno kosovaro presente nella classe che si muove in

carrozzina. Fino a quel momento non gli aveva mai riservato alcuna attenzione, al punto da dimostrare di non comprenderlo quando gli traduceva i messaggi delle insegnanti. Nelle ultime settimane di scuola Gezim, oltre a relazionarsi col compagno durante le ricreazioni, ha iniziato a prendersene cura assiduamente, aiutandolo in tutti i momenti in cui lo percepiva in difficoltà.

Non vi è stata alcuna evoluzione, invece, a livello di relazioni extrascolastiche; come evidenziato dal questionario proposto, l'alunno non vede i compagni di classe al di fuori del tempo scuola, non ha altri amici, non frequenta centri sportivi, né luoghi di aggregazione ad eccezione talvolta del piccolo parco giochi accanto a scuola, tempo permettendo; trascorre sabato e domenica a casa, davanti alla tv, oppure si reca con i genitori a far spese.

In questi due anni Gezim ha evidenziato sicuramente delle difficoltà, confermate anche dalla certificazione rilasciata ai sensi della L. 104/92, ma anche una positiva evoluzione, più significativa nell'ultimo periodo, che fa intravedere la possibilità di ulteriori progressi personali e scolastici.

#### *Anuar*

Anuar è inserito da tre anni nella scuola Primaria e frequenta la terza classe. È ben accettato nel gruppo dei pari, anche se il suo inserimento ha comportato alcune "fatiche" da parte delle insegnanti. Attualmente, in alcune occasioni, manifesta sentimenti di inquietudine e di rabbia, esprimendo le sue apprensioni, soprattutto quella di sentirsi ingiustamente escluso dai compagni. Fortunatamente sono i compagni stessi che, con l'aiuto dell'insegnante, lo portano a riflettere. I ragionamenti che si fanno intorno alle sue convinzioni lo rassicurano e lo rasserenano.

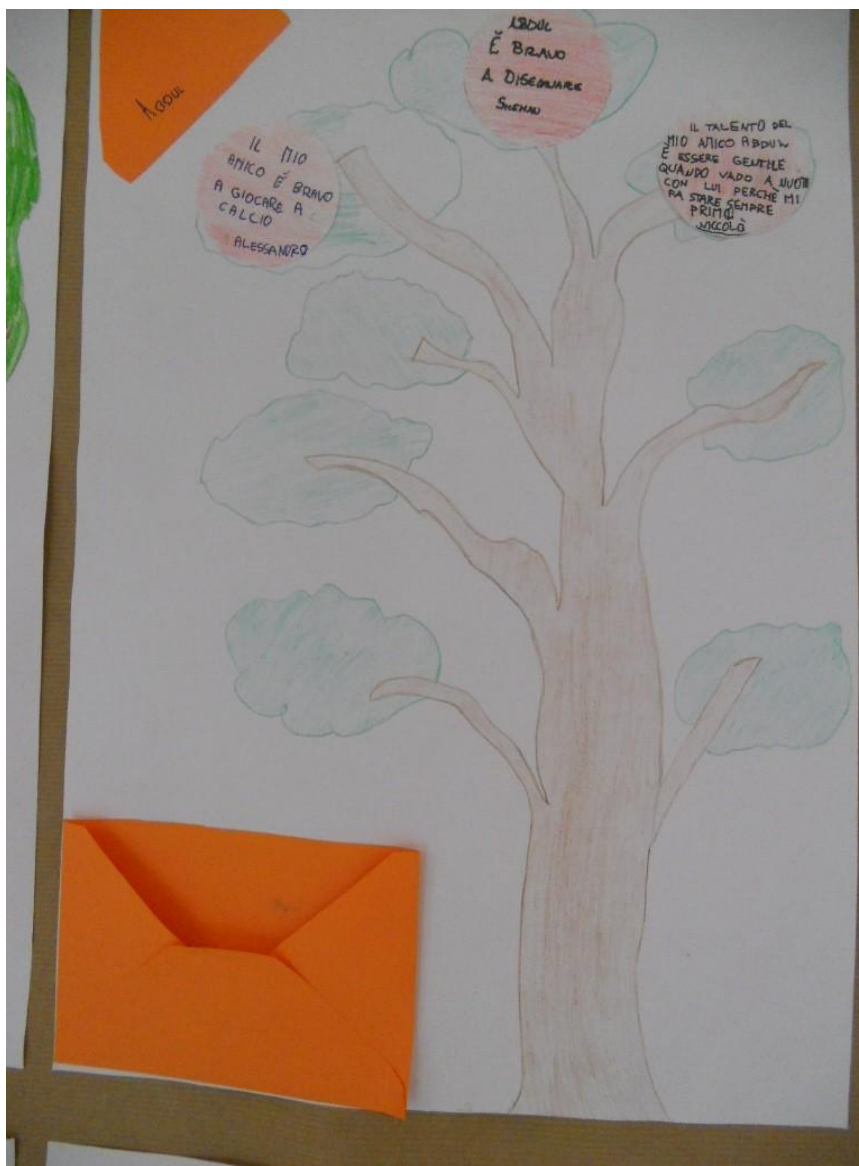
Ha una buona relazione con un coetaneo che nel gruppo dei maschi è molto stimato. Questa amicizia, quando è visibile, fa sentire Anuar accettato ed importante.

Positiva è poi l'attività del nuoto che ha intrapreso con alcuni compagni, nel pomeriggio durante il tempo integrato, permettendo a lui di frequentarli nel pomeriggio. Le occasioni d'incontro tra bambini della stessa classe non sono moltissime e quelle di Anuar rare.

Fin dalla classe prima ha frequentato la locale società sportiva di calcio, dimostrando entusiasmo per questo sport e avendo un'ulteriore occasione di allargare la rete delle sue amicizie, forse più numerose nell'extra scuola, ma non così importanti da riempire gli spazi del tempo libero e della domenica. Dentro di sé sente ancora solitudine.

La famiglia, attraverso la persona della madre, ha stabilito un rapporto sereno e di fiducia con le insegnanti e con alcuni genitori della classe. Negli ultimi tempi, in coincidenza ad eventi famigliari problematici, Anuar, ha messo in atto comportamenti conflittuali con alcuni compagni e in alcuni casi con le insegnanti. In modo particolare richiedeva con rabbia maggiori attenzioni e maggiore disponibilità al suo migliore amico. Le insegnanti hanno mediato queste situazioni aprendo un dialogo teso a riportare un clima di serenità, sollecitando Anuar a capire che il rapporto di amicizia non può essere esclusivo. Difficile! Difficile trovare un nuovo punto d'incontro e un punto di equilibrio. Era tutto un po' pretestuoso, Anuar sapeva che con tutta probabilità avrebbe dovuto abbandonare il gruppo classe, ancora prima della fine dell'anno scolastico. Abbiamo allertato le figure istituzionali di riferimento, evitando che il bambino lasciasse la scuola prima del termine delle lezioni e ritrovasse la serenità perduta.

Proficue sono state altre occasioni di lavoro: durante le ore di Attività alternativa e di laboratorio linguistico di IL2. Momenti di confronto con compagni di nazionalità diversa e di recupero delle abilità linguistiche. Anuar ha buone capacità di comunicazione e di conversazione in situazioni strutturate e di gioco, ma ha evidenziato difficoltà soprattutto nelle materie di studio. Le ore a lui dedicate non sono state sufficienti a colmare le lacune, ciò nonostante ha compiuto dei progressi. È sicuramente mancato un supporto a casa che lo avrebbe aiutato a consolidare le conoscenze apprese, ma non c'erano risorse disponibili per un recupero da svolgere dopo l'orario scolastico.



L'albero di Anuar

Abbiamo notato molti atteggiamenti positivi e alcune originalità nel suo modo di affrontare le attività: una propensione a curare l'esecuzione scritta e la rappresentazione grafica, dimostrando che in lui c'è la voglia di fare bene e che la buona riuscita scolastica rappresenta un valore importante.

In più occasioni ci ha fatto capire che stare in Italia significa andare a scuola, tornare in Africa sarebbe come dire non studiare, fare un'altra vita, più povera: una punizione per un obiettivo non raggiunto.

Da queste considerazioni amare, dalle attività svolte emerge che il rapporto con le sue origini è ancora in una fase di rielaborazione personale, un vissuto molto lontano, tanto quanto la distanza che lo separa dalla sua terra natia. Anuar sente anche la distanza con i suoi compagni: è già un ragazzo mentre gli altri sono dei bambini. Lui è fratello maggiore e compagno fragile, alunno di scuola molto intelligente e loro bambini che possono avere regali e gratificazioni.

Anuar va aiutato a scoprire se stesso e quando era bambino, a concretizzare le sue potenzialità, costruire un pensiero critico ed esprimerlo in modo adeguato.

Anuar ha imparato molte cose ed è nella classe una presenza che conta. Siamo sulla buona strada anche se ci sono molti ostacoli: il primo è che forse l'anno prossimo non sarà con noi. Dovremmo impegnarci di più per trovare un modo per cui lui non si senta abbandonato e accompagnarlo a superare un'altra prova difficile.

Se rimarrà o se comunque frequenterà la nostra scuola, si farà tutto il possibile e qualcosa di più perché il cammino dell'integrazione continui con passi veloci e sicuri.

#### *Twhetu*

Twhetu è una bambina neozelandese di origine Maori come precisato dalla mamma, anche se nei documenti è indicata la nazionalità australiana. È nata in Australia, dove ha trascorso l'infanzia e di cui ha memoria e parla sempre con entusiasmo e ripete spesso che vorrebbe ritornare lì. Anche i genitori sognano di poter ritornare in Australia, ma per ora sono legati ad un contratto sportivo di cinque anni. La lingua madre è l'inglese che continua a parlare in famiglia e l'unica lingua conosciuta al suo ingresso nella scuola primaria. La bambina ha frequentato poco la scuola dell'infanzia e anche quest'anno in prima ha fatto parecchie assenze per motivi di salute. È una bambina molto appartata che sta di buon grado da sola, sa esprimersi molto bene con il disegno, cosa che fa sempre molto volentieri, anche a casa.

È abbastanza autonoma e sa cavarsela bene in tutte le situazioni. La presenza dei genitori a scuola non è stata assidua, hanno aderito ad alcune iniziative, ma per lo più non c'è stata particolare attenzione alla frequenza, alle comunicazioni, allo svolgimento dei compiti assegnati per casa, alla cura del materiale scolastico, sembra non sia molto seguita anche nell'igiene personale, soprattutto nei mesi invernali forse per mancanza di sufficiente riscaldamento. Dai colloqui con la bambina risulta che adora la sua famiglia e i suoi genitori sono i migliori in tutto.

Il percorso scolastico ha rivelato buone capacità e le abilità di base risultano acquisite, nonostante l'esercizio discontinuo. Nella classe ha mantenuto il silenzio per un periodo prolungato, poi si è notata un'improvvisa apertura e maggiore sicurezza nel parlare dopo che sono state valorizzate e apprezzate da tutti le sue abilità e dopo aver incontrato la mamma per il questionario. La mamma è rimasta sorpresa che l'insegnante si facesse carico dell'integrazione scolastica e di un apprendimento personalizzato a favore della bambina.

Fuori della scuola la sua vita trascorre in casa, con i nonni e sui campi da rugby con i genitori, il fratellino e la sorella. Le sue relazioni con i coetanei sono poco significative



anche per il suo carattere riservato e, solo nell'ultimo periodo di scuola, ha iniziato a giocare con i compagni, a partecipare alle feste di compleanno, a raccontare della sua famiglia e di quello che fa a casa. Nonostante ciò e i problemi di salute, a scuola è sempre stata serena, cercando il contatto fisico e visivo con i pari e gli adulti con i quali dimostra di avere un rapporto di fiducia. Nei disegni di sé "da piccola" si è rappresentata nella culla, mentre "ora" che gioca in un prato, in situazioni di evidente serenità. "Da grande" si vede come gelataia in una grande gelateria con tutti i tipi di gelato. I disegni sono ben spazializzati, con tratti leggeri e sicuri, anche se non compaiono mai insieme a lei altre persone. Dalle prove linguistiche somministrate è risultato un livello basico (A1) che fa prevedere la possibilità di progresso e rafforzamento delle abilità finora acquisite.

### *Flore*

Flore ha iniziato a frequentare la classe 2<sup>a</sup> presso la nostra scuola a fine ottobre 2011, dopo aver trascorso il primo periodo dell'anno scolastico presso un'altra scuola primaria della città ed aver frequentato in modo saltuario gli ultimi due mesi dell'anno scolastico precedente in altro comune della provincia, proveniente dalla Costa d'Avorio. La storia della bambina non è del tutto nota poiché la madre, con difficoltà e in modo confuso, riferisce i suoi spostamenti e il passato familiare. Da quanto emerso risulta che Flore sia nata in Italia e, dopo un periodo di permanenza nel nostro Paese, la famiglia si sia trasferita in Francia, in seguito a problemi economici. Probabilmente risale a questo periodo anche la separazione dei genitori. Successivamente la bambina, con la madre e il fratellino, figlio di altro padre, si è trasferita nel paese d'origine, dove, per un breve periodo, ha frequentato la scuola elementare. A causa della guerra civile, la madre ha deciso di rientrare con i due figli in Italia. Sembra che, dopo un breve periodo trascorso a Verona, il nucleo familiare si sia trasferito nel comune dove la bambina ha completato la frequenza della 1<sup>a</sup> classe e, di lì a qualche mese, abbia avuto la possibilità di occupare temporaneamente un alloggio di proprietà della Caritas, a Treviso.

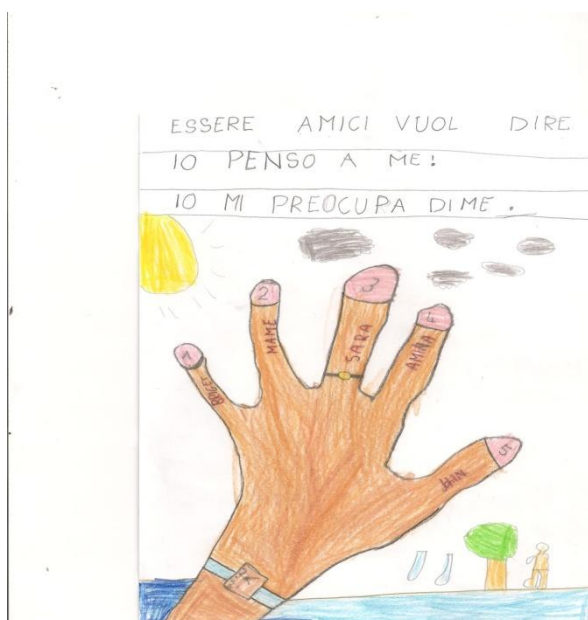
La mamma che finora è entrata in conflitto con tutti coloro che hanno accettato di offrirle aiuto, spesso mostra diffidenza e insofferenza verso l'altro, talvolta percepito come una minaccia. Questo quadro complesso contribuisce a motivare le difficoltà e i disagi relazionali di Flore, che spesso ripropone gli atteggiamenti, i vissuti e il linguaggio utilizzati dalla mamma.

La frequenza scolastica dell'alunna è stata sostanzialmente assidua, diversamente dal passato, e il percorso relazionale e cognitivo è andato via, via, migliorando. Inizialmente la bambina faticava anche ad orientarsi nello spazio del quaderno, utilizzava i vari caratteri di scrittura mescolandoli, leggeva sillabando senza comprendere il significato del testo, scriveva sotto dettatura con notevoli difficoltà. Anche le conoscenze relative all'ambito matematico apparivano limitate e confuse. Inoltre l'alunna non riconosceva valore all'impegno scolastico. In un periodo di tempo relativamente breve, con il supporto assiduo delle insegnanti, e grazie al rapporto di fiducia instaurato con le stesse, è riuscita a "mettere ordine" in se stessa e nelle sue conoscenze, cominciando a sistematizzare quanto aveva confusamente assimilato in precedenza. Ha tuttavia continuato a non chiedere spiegazioni sul significato dei termini sconosciuti, a manifestare evidenti difficoltà di comprensione di quanto letto o ascoltato, e ad utilizzare talvolta vocaboli in modo inappropriato. Nelle prove di competenza linguistica

somministrate (Augelli-Mastromarco, Centro Come) ha raggiunto nel complesso il livello A2, tranne che nell'ambito relativo all'ampiezza del lessico.

Sul piano relazionale il percorso è stato sicuramente più complesso, per le motivazioni sopra esposte. Inizialmente gli unici rapporti che Flore intratteneva con i coetanei erano quelli con il compagno di banco, fragile ed introverso, spesso fatto oggetto di derisione e denigrazione. Alle insegnanti parlava spesso di sé e della famiglia, ma in una relazione individuale; successivamente ha cominciato a raccontare nel piccolo gruppo le sue esperienze, quasi sempre caratterizzate da aspetti negativi, soprattutto riferiti alla figura paterna e alle persone che condividevano l'appartamento. Non di rado, però, era impossibile distinguere nelle affermazioni dell'alunna la realtà dalla fantasia. Flore aveva spesso necessità di affermare se stessa a scapito dell'altro, evidenziando di ciascun compagno i soli aspetti negativi e definiva l'amicizia "Io penso a me, mi preoccupa di me", non lasciando evidentemente spazio ad alcuna relazione. A partire dalle attività legate alle "manicizie" e dall'analisi del sociogramma, le insegnanti hanno accompagnato la classe, e in particolare Flore, nel percorso di riflessione sui vari comportamenti e sulle conseguenze degli stessi nelle relazioni interpersonali. Anche l'attività "L'albero dei talenti" si è dimostrata particolarmente utile perché ha offerto lo stimolo a porre l'attenzione solo sugli aspetti positivi dell'altro e a riconoscerli. Inoltre, attraverso la lettura delle frasi scritte dai compagni relative ai suoi "talenti", l'alunna si è sentita apprezzata e ha visto riconosciuta la propria persona; in una certa misura, questo l'ha aiutata a diminuire il livello di diffidenza e ad intrattenere rapporti positivi con alcune coetanee.

Le relazioni extrascolastiche sono praticamente inesistenti, dato l'atteggiamento di chiusura della madre; anche se Flore nel questionario afferma di frequentare la moschea, i giardini e la piscina, oltre al supermercato e alla pizzeria la domenica, non risulta che tutto ciò risponda al vero.



Le manicizie (Flore)

Inizialmente l'alunna aveva un'idea particolarmente negativa della scuola e delle insegnanti, che definiva cattive; questo ha fatto sì che la motivazione ad apprendere si dimostrasse

limitata ed altalenante. Solo dopo la costruzione del rapporto di fiducia con le insegnanti, la bambina è apparsa più interessata al contesto scolastico e motivata all'apprendimento, tanto da vedere se stessa proiettata negli studi universitari e nella professione di dottoressa. Giudica i suoi risultati scolastici ottimi ed afferma di trovarsi bene a scuola. Spontaneamente non fa riferimento al suo Paese e alla cultura d'origine; conosce il francese, che parla abitualmente in famiglia, ma non sa leggerlo e scriverlo, anche se afferma il contrario.

#### *Mariama*

L'utilizzo di questo strumento è stato un momento di auto-riflessione, che ha condotto ad una conoscenza più consapevole, ma non solo di tipo cognitivo, ma anche confidenziale e personale di Mariama.

Sarebbe stato importante poter usare il Quaderno in maniera collaborativa con più docenti e operatori per confrontare i diversi punti di vista. Nel mio caso ho condiviso il lavoro con l'insegnante di sostegno, che opera all'interno della classe. Tutto ciò, perché il progetto è partito solo nel mese di marzo e sono mancati i tempi tecnici per allargare la proposta anche agli altri insegnanti.

Nei primi due indicatori che riguardano l'integrazione scolastica e linguistica del singolo alunno, ho acquisito una raccolta di dati, che prima era incompleta. Ho apprezzato le sperimentazioni che hanno riguardato la dimensione relazionale ed hanno invitato a cogliere e a scoprire il clima della classe. Si sono rilevate dinamiche inaspettate, che hanno favorito mediazioni e variazioni efficaci, coinvolgendo anche Mariama. Purtroppo è emersa la povertà di relazioni nel tempo extrascolastico e conseguentemente l'utilizzo limitato della lingua italiana.

Con i familiari Mariama usa prevalentemente il dialetto della lingua d'origine.

Nell'indicatore V ho potuto riscontrare una notevole timidezza e riserbatezza di Mariama nel parlare della sua storia e del suo paese. È stata necessaria una paziente e rassicurante mediazione per ottenere delle risposte frammentarie.

Ora dimostra maggior disponibilità e risponde quando si chiedono informazioni sulla sua lingua d'origine, di cui sta studiando l'alfabeto alla domenica mattina presso una sede della sua comunità, a Villorba. Il lavoro su questo indicatore ha fornito un ulteriore stimolo a parlare della sua origine con maggior serenità.

Purtroppo, mediante l'utilizzo dell'indicatore VI si è riscontrato una scarsa presenza della famiglia, che risulta poco integrata nel territorio. Va detto che sono mancati i fondi per i mediatori culturali e anche questo ha rappresentato un limite nel nostro lavoro di favorire l'integrazione.

#### *Labian*

Labian è arrivato in Italia a settembre 2009 dal Kosovo e inserito in classe 4<sup>a</sup>. Ha potuto, da subito, frequentare il laboratorio di IL2, attivato da anni nella nostra scuola, anche nel periodo precedente all'inizio dell'anno scolastico. Qui ha potuto conoscere alcuni futuri compagni tra cui una compagna kosovara che nei primi giorni faceva da interprete. Labian ha partecipato ai momenti di gioco, previsti durante l'attività di IL2 e ha subito mostrato un particolare interesse per il basket.

Inserito in una classe di 25 alunni, di cui 11 di nazionalità straniera, ha da subito allacciato relazioni positive grazie anche alle sue prestazioni durante i giochi (palestra, ricreazione, ecc.).

La sua passione per il calcio e la squadra del Milan ha facilitato l'apprendimento della lingua. Spesso con la classe si sono privilegiate, per tutta la prima parte dell'anno, le attività nel campo sportivo adiacente alla scuola e le prime parole pronunciate in lingua italiana sono state: porta, portiere, calcio di rigore, calcio d'angolo, parata, ecc. Inoltre, tutte le mattine prima dell'avvio delle lezioni Labian si confrontava con il collaboratore scolastico sulla comune squadra di calcio. Tutto questo lo ha motivato e ha accelerato l'apprendimento della lingua, dei concetti geometrici, della misurazione, ecc.

Le attività previste dal Quaderno dell'integrazione sono state somministrate all'intera classe e abbiamo trovato conferma del clima positivo che la caratterizza e di quanto Labian si sentisse a proprio agio, tanto da riuscire a parlare della sua vita recente in Kosovo e del padre morto improvvisamente.

Alla domanda: - Che progetti hai per il tuo futuro?- lui risponde: "Per il mio futuro mi piacerebbe avere una fidanzata bellissima, avere dei figli, avere una casa grande con una piscina. Vorrei essere un grande calciatore, avere tanti soldi. Vorrei essere un grande padre non come il mio che mi ha lasciato a 9 anni". Dopo aver risposto per iscritto, e da solo, a questa domanda ha voluto leggerla ai compagni di classe, i quali, dopo un primo momento di totale silenzio, hanno applaudito emozionati.

### *Rije*

A pochi mesi dal suo arrivo in Italia, Rije ha affrontato parte dell'ultimo anno di scuola dell'infanzia e successivamente la scuola primaria. A settembre manifestava una conoscenza della lingua italiana limitata alle frasi utili a comunicare i bisogni essenziali, espresse con un filo di voce, quasi nell'orecchio dell'insegnante, in forma approssimativa, tanto da risultare talvolta incomprensibili. Molto timida e insicura, si relazionava solo con una compagna cinese, utilizzando di preferenza la lingua madre, e con le maestre, soprattutto attraverso la ricerca del contatto fisico. Appariva tuttavia serena e a proprio agio. Con il trascorrere del tempo, migliorando la conoscenza dell'italiano e prendendo sempre più confidenza con l'ambiente, è diventata via via più sicura ed ha allargato il cerchio delle relazioni, tanto che oggi si rapporta con più coetanei e non utilizza con la compagna cinese la lingua madre. Fatica a seguire le spiegazioni, tuttavia, essendo molto intuitiva e motivata ad apprendere, riesce sovente a compensare le carenze, al punto che dopo un primo periodo, non si sono resi necessari particolari adattamenti del programma, peraltro già costruito per una classe con altissima incidenza di alunni stranieri. L'apprendimento delle tecniche di base è avvenuto senza particolari problemi; la bambina ha acquisito una soddisfacente competenza linguistica (A2), legge discretamente nei caratteri proposti, scrive sotto dettatura con buona correttezza, produce autonomamente frasi comprensibili, anche se minime, opera con estrema sicurezza con i numeri e nella risoluzione di semplici problemi, si esprime efficacemente col disegno. Il percorso scolastico effettuato diventa ancora più apprezzabile se si considera che l'alunna non ha avuto quasi alcun supporto da parte della famiglia, composta da genitori completamente assorbiti dal lavoro e da un fratello sedicenne molto volenteroso, ma impegnato nello

studio. Questa situazione ha inciso a più livelli. La bambina andava a dormire tardi in attesa del ritorno della mamma dal lavoro e di conseguenza, soprattutto nelle ore pomeridiane, si addormentava durante la lezione. Inoltre l'alunna ha effettuato numerose assenze di un giorno, soprattutto quando, per diversi motivi, erano previste modifiche dell'orario scolastico.

Il progetto migratorio dei genitori prevede il rientro in Cina al termine del percorso scolastico del figlio maggiore. Al fine di consentire alla bambina l'apprendimento della scrittura in lingua cinese, la famiglia ha già manifestato l'intenzione di far tornare Rije nel paese d'origine già dalla prossima estate, nonostante la bambina rifiuti questa idea.

#### *Adrian*

Il bambino arriva in Italia, dalla Romania, nel settembre del 2009, insieme alla madre e al fratello minore di un anno, ma inserito comunque in prima, non nella stessa sezione. Riservato, timido e silenzioso inizia il suo percorso all'interno di una classe che presenta numerosi alunni stranieri.

Buone da subito le relazioni con le insegnanti di classe che diventano i suoi punti di riferimento. Nel corso del primo anno scolastico cerca di instaurare dei rapporti di amicizia all'interno della classe e spesso, non riuscendoci, ricorre a manifestazioni aggressive che lo allontanano ancor di più dai suoi compagni.

Sul percorso di apprendimento si rilevano notevoli difficoltà nella letto-scrittura.

All'inizio del secondo anno, nel mese di settembre viene inserito in un laboratorio per l'insegnamento dell'IL2 organizzato da un'insegnante del plesso.

Pur manifestando interesse nei confronti della lingua italiana permangono le difficoltà emerse nel precedente anno scolastico. Anche per quanto concerne le relazioni, fatica nel farsi accettare.

A novembre inizia a frequentare, in orario extrascolastico, un altro laboratorio di IL2, ma organizzato e condotto dalla sua insegnante di lingua italiana. Il corso è rivolto a lui e a un suo compagno di origine nigeriana con le medesime difficoltà nella letto scrittura.

Dal primo incontro si entusiasma di fronte alle attività proposte, si relaziona collaborando con il suo compagno e inizia, così, il suo primo vero rapporto d'amicizia. Alla fine delle 20 ore di laboratorio legge e scrive semplici frasi. Da quel momento migliora la sua vita in classe, è sorridente ed interviene durante le lezioni. La ricreazione diventa, finalmente, occasione di scambio e di gioco. Manifesta più volte il desiderio di giocare a calcio, ma la famiglia per motivi economici non lo iscriva ad una società sportiva.

Le insegnanti propongono alla madre, che ha un buon rapporto con tutti i docenti, momenti di incontro di Adrian con i coetanei al di fuori del contesto scolastico. La madre inizia così ad aprirsi nei confronti del territorio, accompagna i figli al parco comunale e regala loro un pallone! Grazie anche a ciò, il bambino approfondisce il rapporto con un compagno di classe riuscendo ad incontrarlo anche a casa. Insieme giocano e svolgono i compiti. Sente di poter aiutare questo nuovo amico, italiano, che manifesta difficoltà maggiori delle sue.

Proprio mentre tutto sta migliorando, la situazione familiare si complica e, all'inizio del mese di maggio, la madre lascia l'Italia e i due fratellini vengono iscritti in una scuola del paese d'origine.

Il Quaderno dell'integrazione ha permesso realmente un confronto costante tra gli insegnanti sul percorso del nostro alunno. Grazie a questo strumento è stato possibile osservare con sistematicità ed attenzione particolare le relazioni tra tutti gli alunni. Avremmo voluto, nel mese di maggio, poter somministrare una seconda volta alcuni sollecitatori (il fiore dell'amicizia e il questionario sulle relazioni in classe e in città), ma la partenza improvvisa di Adrian non lo ha consentito. Così non è stato possibile rilevare le competenze linguistiche.

In futuro vorremmo poter utilizzare il Quaderno potendo contare su tempi diluiti e nel corso di tutto l'anno scolastico ai fini di condurre un'osservazione più approfondita. Grazie per l'esperienza vissuta.

### *Menhir*

Menhir è un bambino che dimostra desiderio di apprendere per raggiungere una posizione sociale soddisfacente. Da grande infatti si vede come medico, quindi ha una percezione concreta di sé e delle proprie capacità, una propensione all'impegno nel sociale e una visione positiva delle relazioni interpersonali. Ha scelto questa scuola per la vicinanza a casa, al momento dell'iscrizione è stato inserito nella classe pari alla sua età anagrafica. A scuola ha subito dimostrato interesse allo studio, si trova a suo agio, ha sempre frequentato regolarmente raggiungendo finora risultati soddisfacenti rispetto alle attività personalizzate per l'alfabetizzazione linguistica. Se ha difficoltà a capire chiede aiuto al compagno Alif mentre a casa lo segue la sorella più grande. Le discipline in cui ha più difficoltà sono l'inglese, la matematica e le materie di studio (storia e scienze) per il lessico specifico. Si considera un bravo alunno ed in generale è soddisfatto dei risultati raggiunti, nel suo Paese a scuola era il secondo della classe.

Dalle prove di competenza linguistica somministrate (Augelli-Mastromarco-Centro Come) l'alunno attualmente risulta in grado di:

- comprendere i punti salienti di un discorso chiaro in lingua standard, che tratti argomenti familiari, affrontati abitualmente a scuola o nel tempo libero, compresi brevi racconti;
- leggere testi fattuali semplici e lineari su argomenti che si riferiscono al suo campo di interesse, raggiungendo un buon livello di comprensione;
- descrivere o presentare in modo semplice persone, compiti quotidiani, condizioni di vita e di indicare cosa piace o non piace con semplici espressioni e frasi legate insieme;
- scrivere una serie di semplici espressioni e frasi legate da semplici connettivi;
- stendere un testo scritto nel complesso comprensibile, ortografia, punteggiatura e organizzazione sono corrette quanto basta per essere quasi sempre comprensibili;
- usare in modo ragionevolmente corretto un repertorio di formule di routine e strutture d'uso frequente, relative alle situazioni più prevedibili.

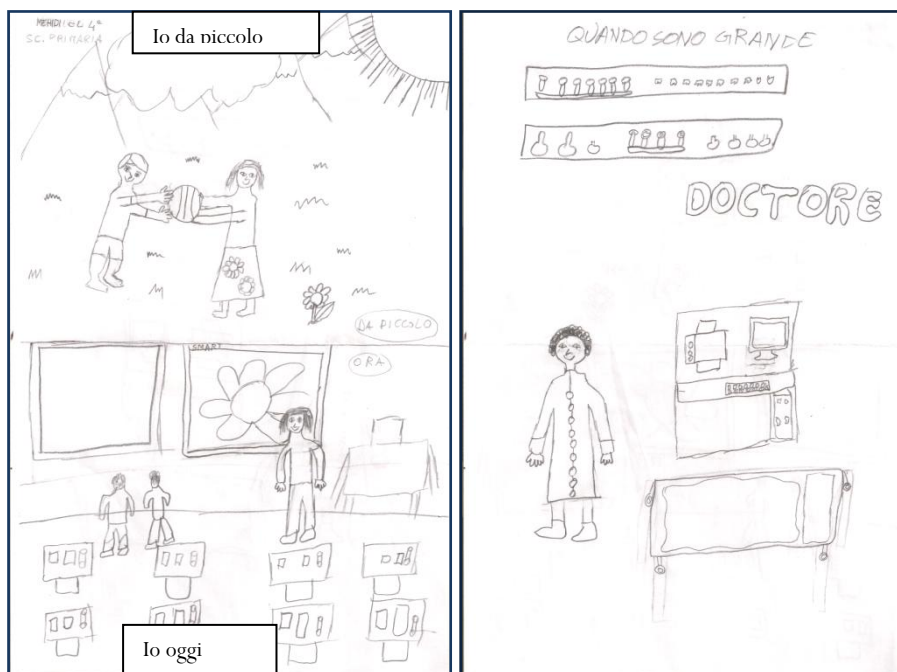
Fuori dalla scuola abitualmente parla la lingua d'origine in famiglia, solo con la sorella parla in italiano.

Sa leggere e scrivere nella sua lingua madre perché ha frequentato la classe terza e quarta nella scuola primaria del suo Paese. Della lingua italiana trova difficile la grammatica,

quando incontra difficoltà cerca di impegnarsi per capire da solo come funziona la nostra lingua. Le parole più difficili per lui sono quelle con QU. A chi vuole imparare l'italiano consiglia di leggere tanto, di parlare con gli italiani, di stare attento a scuola e chiedere quando non si capisce qualcosa.

Vorrebbe continuare la scuola in Italia e diventare un medico o progettista di auto mentre i suoi genitori lo vorrebbero nell'esercito. In classe non ritiene di avere più di due amici e solo raramente si trova con i compagni di classe fuori dalla scuola, per strada o al parco giochi, mentre non ha altri amici italiani, gli unici che frequenta sono i cugini o altri bambini del suo Paese. I luoghi di aggregazione che frequenta abitualmente sono i giardinetti, la moschea e le feste tradizionali. Quando rientra a casa dopo la scuola si fa la doccia, mangia, gioca fino a sera, fa i compiti, cena, guarda un po' la Tv e va a dormire. Il sabato lo trascorre tra la moschea al mattino e la scuola di arabo il pomeriggio. La domenica va dai suoi cugini e insieme con le mamme vanno al parco. Nel sociogramma ricavato dalla proposta del fiore dell'amicizia Menhir ha scelto solo due compagni (connazionali) che lo hanno scelto a loro volta e nessuno di loro ha scelto altri compagni né è stato scelto da altri, formando così un piccolo gruppo chiuso. I luoghi d'incontro indicati da tutta la classe sono soprattutto le case private di compagni e amici e il mercato del paese, il sabato mattina. Non risulta, da quanto emerso dai disegni "io oggi, io da piccolo, io da grande" niente di conflittuale riguardo il proprio rapporto con la lingua e la cultura d'origine.

Le immagini trasmettono serenità, consapevolezza, accettazione della propria situazione e ricerca di miglioramento senza tuttavia sentire il peso della realtà che lo ha portato lontano dal suo Paese. Su sollecitazione racconta in classe frammenti della propria storia e fa riferimento al Paese di origine. Se richiesto partecipa alle conversazioni su usi, costumi, eventi significativi di diverse culture. Con i connazionali usa a volte anche a scuola la sua lingua di origine. I risultati scolastici sono sufficienti in tutte le discipline.



"Io oggi, io da piccolo, io da grande" (Menhir)

L'alunno, in classe, cerca il contatto visivo con i pari e gli adulti. Arriva sempre a scuola sereno, si muove nello spazio dell'aula e della scuola a proprio agio, è sempre motivato ad apprendere, se occorre richiama l'attenzione e chiede spiegazioni, talvolta deve essere incoraggiato nell'esecuzione del compito. Ha un rapporto di fiducia nei confronti degli adulti (insegnanti e operatori). La famiglia sembra attenta alle esigenze e ai bisogni del bambino anche se presenti saltuariamente per quanto riguarda i rapporti con la scuola.

L'alunno ha subito dimostrato fiducia negli adulti e buoni rapporti con i pari. Inizialmente il bambino ha manifestato un certo disagio perché pensava di riuscire subito a seguire le attività della classe, ma soprattutto perché avrebbe voluto usare i testi scolastici che al momento dell'inserimento (dicembre) non gli sono stati consegnati per dargli il tempo di ambientarsi e di prendere confidenza con la nuova realtà scolastica. Una volta avuti i testi la motivazione ad apprendere è ripresa e gli ostacoli sono stati rimossi.



Alberi dei talenti



## Scuola secondaria di primo grado

### *Lanakila*

Lanakila è una ragazzina appena arrivata dalla Repubblica Dominicana con una famiglia composta dai genitori e altre due sorelline. L'inserimento è stato piuttosto difficile: la ragazzina, maggiore di due anni rispetto agli altri alunni, benché minuta e di aspetto infantile, rifiutava la scuola, era impaurita, si lasciava spesso prendere da crisi di pianto ed era spesso assente. Più volte è svenuta, con conseguente intervento del 118 e ricovero ospedaliero. Abbiamo temuto che la ragazzina avesse qualche patologia, ma i medici hanno escluso questa ipotesi. Ci siamo, perciò, tranquillizzati e quindi ci siamo adoperati, coinvolgendo tutta la classe, affinché la piccola superasse questa dolorosa fase di inserimento. Quanto sopra puntualizzato può far comprendere quanta preoccupazione ci fosse per Lanakila da parte del Consiglio di classe e da parte mia. Il poco tempo a mia disposizione mi permetteva di fare ben poco per lei. Ho contribuito all'alfabetizzazione in IL2, ma questo lavoro è stato portato avanti soprattutto dal mio collega di italiano. Comunque, trattandosi di una ragazzina intelligente e di lingua spagnola, l'alfabetizzazione le ha permesso, in tempi brevi, di essere autonoma e di esprimersi in modo comprensibile. Ha compiuto notevoli progressi anche grazie all'azione di tutoraggio del collega di sostegno, presente in classe, che lei stessa dimostrava di preferire tra tutti i suoi insegnanti. Quando mi si è presentata l'opportunità di far pratica con il Quaderno dell'integrazione ho pensato che poteva essere l'occasione per fare qualcosa di significativo per Lanakila, per promuovere il suo benessere a scuola, ma anche per cercare di dare un coordinamento a tutto ciò che i miei colleghi ed io mettevamo in campo per lei. Invece si è trattato di un lavoro per tutta la classe. Volevo lavorare "su" e "per" Lanakila, invece ho potuto allargare lo sguardo a tutti i ragazzi della 1<sup>a</sup> A per arrivare alla conclusione che Lanakila è ben inserita nel gruppo, e stimata ed è sempre circondata da un gruppo di ragazze che le vogliono un gran bene. Con la collega di matematica, con la quale ho condiviso, almeno in parte, la compilazione del quaderno, ho preso atto che la classe ha ben accettato Lanakila, ma ha emarginato M., la ragazzina con il sostegno e B., un ragazzino ripetente. Ora bisognerà attivarci affinché i due "stranieri" siano accettati nel gruppo. Sarà il lavoro per il prossimo anno. Per quanto mi riguarda, accolgo positivamente il metodo "comprensivo" proposto dal Quaderno. Guarda un singolo alunno, ma è anche uno strumento che permette di allargare l'indagine a tutto il gruppo classe dove il singolo si relaziona e apprende. Certo, anche prima dell'utilizzo del Quaderno il mio sguardo cercava di cogliere le dinamiche del gruppo e di conseguenza favorivo l'integrazione attraverso il lavoro di gruppo e la scelta di percorsi interculturali. Ma questo strumento mi ha permesso di conoscere meglio i ragazzi, soprattutto con modalità che mi erano francamente estranee, cioè i disegni, in particolare "Il fiore dell'amicizia". È stata proprio questa attività che mi ha colpito di più: perché mai avrei immaginato che rivelasse la totale emarginazione di M. e di B.

Questo lavoro di osservazione svolto nel secondo quadrimestre fa emergere ora la difficoltà di gestire le dinamiche di questa classe e la necessità di trovare strategie e soluzioni che permettano il superamento di queste situazioni di emarginazione,

promuovano l'accettazione di tutti e rendano la classe capace di diventare ambiente dove tutti riescono a esprimersi al meglio.

Il limite del mio lavoro sta comunque nel fatto che, appunto, è solo mio. Il Quaderno, come peraltro i conduttori del corso indicavano, ha bisogno di essere discusso e condiviso di più di quanto ho potuto fare io con i miei colleghi.

### *Hui Jun*

La sintesi di osservazioni che propongo, relative al percorso di ricerca/azione si sviluppano attorno a due assi:

- 1- l'alunna, la sua storia, la sua famiglia e il loro progetto migratorio (o progetti?);
- 2- la classe che accoglie e i fenomeni che si innescano rispetto ai parametri dati e agli esiti previsti.

I due aspetti sono le facce di una sola medaglia e le osservazioni sono strettamente connesse. Mentre si viene delineando il profilo dell'alunna osservata, si delinea anche il profilo del gruppo che accoglie e risultano non marginali alcuni dati come:

- la capacità di inclusione del nuovo membro per solidarietà di ruolo e d'età;
- il subentrare nel gruppo di una parziale indifferenza per la routine di nuovi inserimenti e abbandoni, vissuti dalla classe come un investimento non del tutto ricambiato rispetto al loro entusiasmo, manifestatosi nei primi casi;
- una disponibilità modesta a sperimentare relazioni amicali, da parte del gruppo classe, se non persino superficiali, quando la distanza è troppa per abitudini, mentalità, gusti, enciclopedia del mondo, strumenti valutativi, gerarchia valoriale;
- da parte dell'alunna neo-inserita frequentazione dei compagni esclusivamente in ambito scolastico;
- riscontro di "pre"-giudizi (anche reciproci), alcuni dei quali forse in parte favoriti dalla pressione dei media locali.

Ora provo a descrivere il percorso di H.J., della quale non può non colpire il sorriso fiducioso che riserva agli adulti che si occupano di lei e la grande energia anche fisica: non si sottrae al compito, e sebbene possa essere sovraccaricata, manifesta una certa fierezza nel dimostrare che anche questa volta è riuscita ad essere puntuale con gli adempimenti e il rito del controllo compiti è un momento atteso perché per lei appagante. Tutto questo non è spendibile nella relazione con il gruppo classe, ma è il miglior biglietto da visita in assoluto nello stabilire la relazione con i docenti e H.J. lo ha compreso perfettamente.

Hui entra in classe 2<sup>a</sup> media il 15 ottobre del 2010.

Il suo è un caso del tutto normale, senza particolari notazioni iniziali, né elementi rimarchevoli derivati da quanto familiari e documenti ci permettano di dedurre.

Conduco il tradizionale colloquio d'accoglienza, segue lo scambio di punti di vista con il Dirigente Scolastico per la proposta di inserimento e si perviene all'accordo sull'inevitabile ritardo anagrafico di un anno rispetto al gruppo, sulla base questa volta del numero di anni scolastici di frequenza della scuola nel paese d'origine.

Un passo indietro al colloquio con il padre: percepisco una discreta e non così scontata attenzione da parte del genitore nei confronti della figlia che, all'età di quasi 14 anni, è da lui considerata matura per decidere se frequentare l'ora di IRC o avvalersi di alternativa (per lo meno fino a quando sulla base delle risorse erogate allo scopo, si riuscirà come scuola statale a garantire gli adempimenti alla normativa vigente). Ebbene: il padre mi

chiarisce che non vuole decidere lui, ora, durante il colloquio, ma vuole aspettare l'arrivo imminente della figlia, parlare con lei per capire cosa fare. Dal momento che sono abituata a scelte meno ponderate e più sbrigative, la questione non mi lascia indifferente: colgo molta sensibilità e rispetto verso una figlia che credo il papà conosca poco di persona, visti i lunghi anni di attesa per il ricongiungimento. Ma le argomentazioni che mi propone non sono una scusa per trarsi d'impaccio da una questione i cui contorni possono sfuggire...

Nel frattempo si assumono accordi sul primo giorno di frequenza, senza rientro pomeridiano, per non sovraccaricarla e per darle il tempo di adattarsi, quel tempo che – scoprirà lei stessa – rema contro... tempi troppo esigui per i corsi di lingua, tempi troppo inevitabilmente lunghi per acquisire lingua della comunicazione e dello studio, tempi delle aspettative destinate a infrangersi rapidamente. Il padre intanto mostra di aver compreso che sua figlia dovrà prepararsi a lezioni in auto-apprendimento, durante le quali svolgere in classe il lavoro di IL2 assegnato, i primi test, la frequenza del corso che le garantirà solo due ore iniziali, portate poi a quattro nel 2° quadrimestre fino a fine aprile, integrate tramite fondi regionali e dall'ex art. 9. Tutto dovrà essere spiegato a sua figlia, così come viene chiesto nel modulo con il regolamento di istituto che contiene un'appendice, cui tengo molto, su come si impara l'italiano e le aspettative di alunni e genitori.

Fino al precedente anno scolastico il consiglio di classe era abituato a risultati migliori e a corsi di più ampio respiro. Già a febbraio, nel bilancio del primo quadrimestre, si riscontra la differenza tra gli standard linguistici ottenibili prima e ora, nonostante la disponibilità e le abilità della studentessa.

Alcuni dei fattori che nel corso dell'anno hanno contribuito al percorso di convivenza con la classe e all'acquisizione linguistica sono così riassumibili:

- le caratteristiche individuali di H. J. motivata e puntuale, ordinata nella scrittura e nella gestione dei materiali, buona esecutiva quando ha chiaro che cosa le viene richiesto, munita di libri di testo subito acquistati, compreso dizionario bilingue, buoni mensa, abbonamento al bus scolastico, materiali per scienze motorie in palestra;
- una classe "accogliente" o comunque sufficientemente tranquilla e apparentemente ben disposta;
- una compagna cinese che le farà da tutor e da mediatrice con compagni e docenti (in grado di parlare quasi fluentemente ma non in grado di scrivere nella lingua madre);
- una operatrice della scuola disponibile al mattino nei 20 minuti di attesa per l'ingresso in classe a coinvolgerla con semplici richieste, sollecitandola ad uno scambio su facili argomenti di routine quotidiana, poche e semplici cose, iniziativa estemporanea, non collocabile in un protocollo di accoglienza ma dispositivo efficace a far apprendere i primi rudimenti dell'oralità, visti i tempi compressi che volenti o nolenti dobbiamo forzare rispetto alle previsioni.

A favore della studentessa c'è anche uno scaffale interculturale ben rifornito, dal quale attingiamo ai testi, soprattutto bilingui inizialmente, alle grammatiche semplificate con le consegne in madre lingua, ai repertori delle principali comunicazioni di cui l'istituto si è dotato facendoli tradurre dalle mediatrici che collaborano con noi.

Il gusto della novità svanisce presto davanti alle difficoltà quotidiane comunicative.

H.J. è un caso di inserimento accolto con buon entusiasmo iniziale e buona volontà da parte dei compagni, ma tali iniziali entusiasmi sono destinati a scemare con velocità non appena si chiariscono i confini di una reciproca non intelligibilità verbale. La stessa classe

un anno prima aveva molto investito nell'accompagnamento allo studio di una studentessa con caratteristiche affini alla nuova arrivata, che ad inizio 2<sup>a</sup> si è trasferita senza salutare, né preavvisare, soggetta ad una situazione di mobilità repentina cui siamo allenati (noi docenti, ma non gli studenti, che comunque si abituano presto e senza troppe nostalgie).

Quanto alla studentessa osservata, la routine quotidiana di limiti e difficoltà logora e in parte inibisce i progressi sul versante della produzione, ma non della comprensione.

H.J. non può leggere da sola la valanga cartacea destinata ai diari e zaini dei nostri alunni, con comunicazioni scuola-famiglia di varia natura e secondo necessità (gli adattamenti e le traduzioni possedute avrebbero bisogno di essere adeguate al momento da un madrelingua).

Gli adempimenti per la frequenza a vari laboratori curricolari o facoltativi, le uscite, le rappresentazioni teatrali, gli interventi di esperti esterni su educazione stradale, ambientale, o sui vari disciplinari sono uno stimolo e una vera ricchezza del POF, ma non è sempre facile renderli risorsa immediatamente fruibile ai neo-arrivati, né le disponibilità finanziarie ci permettono di avere il mediatore linguistico presente ogni qual volta sarebbe necessario. È prassi comune a tutte le scuole ricorrere a compagni competenti, appunto i tutor tanto importanti e da valorizzare, ma la loro collaborazione va ottenuta non a scapito della loro concentrazione e attenzione. Talvolta si tratta di alunni che hanno necessità di ascolto e attenzione vigile, poiché non perfettamente bilingui.

La motivazione intrinseca così evidente nell'alunna, fin dai primi tempi, va piano piano diminuendo. Due sono gli aspetti più vistosi:

- il piano dello slancio e dell'impegno personale si opacizzano, man mano che comincia ad aver chiaro il quadro di ciò che le manca così ricco di "vuoti" (conoscenze culturali, chiavi di interpretazione di espressioni, modi di dire uso metaforico e idiomatico della lingua, polisemie, che si ergono a vere barriere, dislivello tra gli step didattici del corso di IL2 e le attese dell'alunna di riversarvi dentro i contenuti delle varie materie, attese mancate per l'eccessivo svantaggio iniziale non colmabile, o non in tutti gli ambiti disciplinari...).

Qui si crea il momento fertile, in cui l'alunna comincia a capire come deve imparare e non solo che cosa (anche se altrettanto importante!).

L'altro aspetto non favorevole ma di peso pari al precedente fattore di cui si è detto: la cura possibile degli insegnanti che avendo poche ore in tante classi per lo più si affidano a quanto i docenti di IL2 o di italiano della classe somministrano e predispongono; di fatto la situazione che si viene a creare fornisce occasioni limitate di interazione con tutta la classe e un modesto o insufficiente coinvolgimento nell'oralità.

Se le richieste cessano di essere continue, costanti e progressive, l'alunno subisce una sorta di ripiegamento. Meno motivazione vuol dire anche meno attenzione e meno coinvolgimento, meno possibilità di integrazione scolastica o semplicemente un livello neutro di "tappezzeria" involontaria.

Ho constatato nel tempo che anche questi aspetti fisiologici sono comunque plausibili e gestibili nel quadro della via italiana all'integrazione e di reale complessità e varietà delle nostre classi.

Il tenore di questi semplici rilievi non è da solo un antidoto, ma corrobora la consapevolezza di cui ho già detto circa il migliorabile, al di là dei restringimenti di risorse umane, professionali, materiali con cui l'integrazione scolastica tutta sta per misurarsi. Su questi temi, frustrazioni ed entusiasmi totalizzanti sono sentimenti parimenti

controproducenti: lavoriamo ed agiamo non da soli ma collaboriamo tutti insieme entro una *équipe* pedagogica.

E inoltre: l'alunno è comunque immerso in un contesto di parlanti l'italiano lingua 2, l'alunno ha una sua famiglia e una comunità di provenienza che può essere più o meno stimolante, l'alunno ha un suo progetto personale o familiare di inserimento o di convivenza sul territorio con cui dobbiamo fare i conti, spesso stratificato sull'esperienza di vita in Italia sviluppata dal nucleo familiare o dal datore di lavoro e la sua rete di relazioni/referenti sul territorio.

Di questo zaino sulle spalle – più o meno pesante – sta a noi saper tener conto ogni qual volta H.J. entra in classe, quando a lei ci rivolgiamo o quando predisponiamo le semplificazioni / facilitazioni al suo percorso di studio. Man mano che i mesi di scuola passano e che la nostra capacità di comunicazione e di comprensione reciproca progrediscono, H.J. resiste, è tenace e l'amicizia ricambiata della compagna tutor è un ottimo contrasto alla demotivazione.

Continua a lavorare in auto-apprendimento con costanza, a scuola e a casa. Si ritaglia i suoi spazi di lavoro e se non viene coinvolta nelle attività del gruppo, con il dizionario alla mano continua ad applicarsi sul lavoro linguistico assegnato. All'intervallo frequenta solo le compagne cinesi, anche perché le compagne italiane sono in grado di coinvolgerla modestamente, pur non rifiutandola mai. Hanno colto alcuni suoi punti di forza: sa disegnare molto bene, perciò di comune accordo sfruttiamo questa dote per farle rappresentare alcune scene dall'*Inferno* di Dante, argomento che la sta appassionando, anche grazie ad alcune versioni in volume cartonati, che rendono il tema accostabile da altri punti di vista. Del pari riproduce schemi e attività di progetti grafici entro il laboratorio di scienze sulla civiltà dell'acqua e sull'educazione ambientale. I colleghi del consiglio di classe hanno espresso su di lei sintesi valutative difformi, come è naturale. Ma tutti concordano nel sostenere la sua ammissione alla classe successiva. Dal questionario per lo studente è emersa la sua consapevolezza di dover guadagnare tempo con lo studio dell'italiano. Ama il disegno, cui unisce cura, precisione e dedizione. Sa che per la scelta della scuola superiore le servirà ben altro. Nel tempo in effetti ci siamo un po' abituati a frequenti abbandoni o ri-orientamenti (quando va bene) di alunni, alcuni dei quali più dotati di lei, ma soprattutto di ben altro livello linguistico. Ciò non toglie che tutto il percorso orientativo che coinvolgerà la famiglia in collaborazione con la mediatrice linguistico-culturale, sia già stato avviato. Ma l'esperienza maturata ci suggerisce che fino al momento della frequenza in prima superiore i mutevoli piani familiari o più banali consigli di amiche o conoscenti potranno avere il sopravvento rispetto al consiglio orientativo che la scuola formulerà e al percorso svolto. Al momento il docente di tecnologia non è del tutto soddisfatto. H.J. nel questionario chiarisce il motivo del suo non saper fare: è un materia che non ha mai svolto e non ne possiede l'abc, così come in scienze e in alcune materie di studio teorico non ha a disposizione i "ferri del mestiere" e non le è facile orientarsi. Il suo percorso sembra ritrovare senso e coerenza sia nelle lingue straniere e in particolare in inglese, sia in matematica, sebbene l'insegnante della materia la sorprenda spesso, nelle pause delle sue attività o durante lo svolgimento delle stesse, dedita ad esercizi di italiano o ad altri compiti.

La residenza di H.J. in una frazione un po' isolata del paese, dalla quale non proviene nessuno dei compagni di classe, è stato un ulteriore limite all'integrazione scolastica e

sociale. Perciò il lavoro compiuto sui luoghi di aggregazione giovanile ha evidenziato la sua estraneità rispetto ai luoghi dell'extra-scuola frequentato dai compagni.

Non ci sono mezzi pubblici che colleghino la frazione al capoluogo comunale e questo è un ulteriore limite, lo è anche per i compagni italiani: nessuna attività sportiva o di gioco viene condiviso (scrive in uno dei questionari di frequentare la palestra, ma poi capisco che intendeva quella della scuola, così come il campetto sportivo all'aperto della frazione in cui vive), nessun gelato al pomeriggio, panino o pizza insieme. Perfetti estranei destinati a condividere uno o due anni con la stessa classe senza conseguenze e senza complicazioni? Più o meno sì, ma con alle spalle aspettative mancate e storie di discreta solitudine rispetto al gruppo dei pari: i testi del suo diario-quaderno non fanno purtroppo eccezione.

Alcuni elementi positivi derivati dalla presenza di H.J. entro questa classe sono così riassumibili:

- proiezioni filmiche cinesi o sulla Cina hanno abituato la classe a compiere pochi ma sani esercizi di decentramento culturale;
- l'attività mirata di decostruzione degli stereotipi ha reso possibile la comprensione da parte della classe di alcuni elementi di complessità sul Paese-Continente;
- gli studenti hanno percepito da parte dei docenti un preciso modello di accoglienza basato sulla attenzione alla persona e alle caratteristiche di cui essa è portatrice: non tutti gli studenti cinesi si assomigliano, non tutti eccellono in matematica, non tutti sono potenziali imprenditori, commercianti o affaristi capaci con la loro presenza di stravolgere e cannibalizzare l'economia del territorio regionale sul quale si insediano

#### *Edona*

Edona, di origine Kosovara, ha dimostrato fin dal suo arrivo una forte motivazione all'apprendimento. Si è applicata con impegno e dedizione allo studio dell'italiano seguendo le lezioni in classe e il laboratorio di IL2, supportando quanto appreso a scuola con un lavoro pomeridiano costante e meticoloso. L'alunna ha manifestato elevate aspettative relativamente al suo rendimento scolastico non sempre adeguate, secondo il suo punto di vista, agli esiti raggiunti.

In più occasioni ha espresso il suo rammarico perché lo studio delle discipline in una lingua diversa dalla sua non le ha permesso di raggiungere la media del 10 che aveva nel suo paese. L'alunna considera l'italiano una lingua difficile che viene da lei sperimentata solo a scuola, perché nell'ambito familiare usa la lingua madre. In realtà i risultati di Edona sono stati più che soddisfacenti in tutte le discipline.

Per quanto concerne l'ambito delle relazioni e della socializzazione, l'alunna di carattere mite e gentile, è riuscita a stringere legami di amicizia con diverse compagne di classe e il sociogramma, relativo a "I fiori dell'amicizia", ha evidenziato una buona rete di amicizie.

Rispetto alle prospettive future Edona ha idee chiare e progetti significativi, nel sollecitatore C ("Io oggi; io da piccolo; io da grande") si rappresenta con il camice bianco e spiega che il suo desiderio è "proseguire gli studi e iscriversi all'Università per diventare medico".

#### *Waldir*

Waldir è un alunno di origine dominicana, ha raggiunto il padre in Italia e si è unito alla nuova famiglia di quest'ultimo, lasciando nel paese d'origine sua madre. Il suo principale

punto di riferimento risulta pertanto il padre che lo ha aiutato anche nell'apprendimento dell'italiano. Waldir ha seguito in modo costante le lezioni in classe e nel laboratorio di IL2 ma, forse per indole o per una certa immaturità, che ancora manifesta, non si è applicato sempre con impegno nello svolgimento dei compiti assegnati. L'alunno ritiene che i suoi risultati scolastici siano inadeguati e dice che nel paese d'origine erano decisamente migliori. A livello orale è in grado di sostenere un dialogo, mentre la produzione scritta risulta ancora lacunosa sotto il profilo sintattico-grammaticale (si evidenzia anche un problema di grafia, un segno grafico impreciso e immaturo che forse necessiterebbe di approfondimento diagnostico per sospetta disgrafia). Waldir ritiene che l'italiano sia una lingua troppo difficile, lo parla fuori dalla scuola. Dal punto di vista relazionale, il processo di integrazione di Waldir non è ancora compiuto. Suscita simpatia perché piccolo e allegro ma il sociogramma "I fiori dell'amicizia" ha dimostrato diverse frecce in partenza verso i compagni ma nessuna di ritorno.

Relativamente alle prospettive future l'alunno si dimostra incerto e dubbioso, non ha ancora idee precise su quello che vorrebbe fare, ma dice di essere interessato al lavoro dell'informatico.

#### *Babu*

Babu è un ragazzo che vive una condizione di difficile integrazione sociale, aggravata da molteplici problemi di tipo familiare e psicologico. In classe mostra segni di insofferenza e in alcuni casi di rifiuto verso le proposte di natura didattica e raramente collabora con i docenti e i compagni. Questi ultimi, poi, a inizio anno scolastico mostravano soggezione e talvolta paura davanti ai suoi frequenti attacchi di nervosismo e tentativi di sopraffazione.

Nel Piano di lavoro il team di docenti aveva scelto di prediligere quanto più possibile la didattica di tipo cooperativistico, volta a favorire la socializzazione e cercare di appianare i problemi fra gli alunni. In questo stesso ambito, inoltre, la classe aveva intrapreso nel mese di ottobre/novembre un percorso di prevenzione al disagio con strategie di decostruzione degli stereotipi e pregiudizi (progetto di Istituto in collaborazione col Ser.T. ULSS locale), contribuendo a creare così le basi per una socializzazione più coesa.

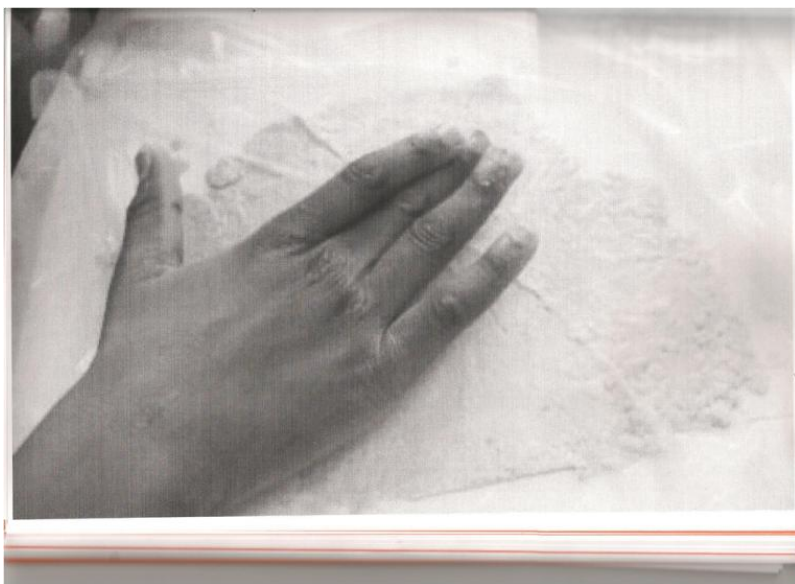
Il Quaderno dell'Integrazione è stato per me la cornice ideale entro cui raccogliere sistematicamente le osservazioni mie e dei miei colleghi (sottolineo che si tratta di un team di docenti molto unito e particolarmente "accogliente" nei confronti di alunni difficili). Il Quaderno è servito per soppesare la situazione relazionale in classe e verificare se le strategie adottate dal consiglio di classe erano state efficaci. L'analisi del sociogramma, in particolare, è stata un momento di condivisione e pianificazione di successivi interventi in favore degli alunni più isolati e problematici (analisi fatta dal consiglio di classe allegata alla IV sezione del Quaderno).

Il lavoro di misurazione dell'integrazione linguistica e culturale, inoltre, ha confermato la difficoltà da parte del ragazzo di parlare di sé e di autorappresentarsi: nei questionari e nelle attività a carattere autobiografico il ragazzo ha evitato in tutti i modi i riferimenti al proprio vissuto, rifiutandosi di affrontare le attività previste dai sollecitatori C ("Io oggi, io da piccolo, io da grande") e D ("Io sono..."). Solo il questionario aperto per l'alunno, fatto al computer con l'affiancamento del docente, ha permesso una certa apertura nel suo privato: la lingua francese è usata come scudo protettivo, perché sentita come più "autorevole" rispetto alla sua lingua madre, la lingua bisca.

Malgrado la sua reticenza a parlare di sé, l'analisi degli scambi linguistici in famiglia ha confermato il difficile rapporto con i genitori, in modo particolare con la madre (insisteva nel dire di parlare con lei solo in italiano, ma la donna ha grandi difficoltà ad esprimersi nella nostra lingua!).

Dal punto di vista linguistico l'alunno mostra di avere raggiunto un livello di competenze miste, in grave difficoltà soprattutto per quanto concerne la lingua scritta (un livello pre-basico, mentre si assesta al livello superiore B1 per oralità e competenza ortografica). Il Consiglio di classe ha quindi ritenuto idoneo l'utilizzo del computer per lo svolgimento di compiti scritti, insieme ad altre strategie solitamente adottate per gli alunni DSA (uso di software per controllo ortografico e *alfareader* per la lingua inglese).

Forse l'elemento più importante di tutto questo lavoro è dato dal pretesto di presentare al ragazzo delle attività alternative alla didattica quotidiana, da lui tanto osteggiata, e creare così dei momenti di raccordo in cui docente e alunno lavoravano insieme. I veri momenti di apertura Babu li ha avuti, infatti, proprio con me e con la docente di laboratorio linguistico quando sentiva che stavamo facendo qualcosa appositamente per lui. Ha iniziato a lavorare un po' di più e a fare anche battute di spirito su se stesso e sul colore della sua pelle, persino sulle "disgrazie" della sua famiglia. Vogliamo credere fortemente che questo possa essere l'inizio di una fase nuova, dovuta al fattore resilienza, la capacità che ha l'individuo di togliersi di dosso le esperienze più negative (e Babu le ha) e guardare avanti. Anche la proiezione verso il futuro sembra concretizzarsi maggiormente: l'alunno parla ora con una maggiore facilità di scuola e lavoro futuri, cosa impensabile fino a pochi mesi fa. Sembra cosciente delle sue difficoltà scolastiche e cerca di "compensare" attivandosi di più nelle attività proposte dai docenti delle educazioni (es: il lavoro sulla cartapesta scritto con i compagni e la foto della sua mano, unica "concessione" su di sé).



La mano di Babu

### *Vilen*

Vilen è moldavo ed è in Italia da meno di un anno. È molto orgoglioso, e, inizialmente, preferiva far finta di non capire piuttosto che chiedere spiegazioni, con le prevedibili



conseguenze. Col tempo è diventato più disponibile e il suo rendimento è migliorato, anche se in alcune situazioni sembrava persino rifiutare di imparare la nuova lingua.

L'orgoglio e il grande impaccio che crea in lui la frustrazione, sono ben evidenti nel seguente episodio. Il primo giorno di scuola le classi prime si sono riunite in una sede diversa, dotata di aula magna, per il progetto accoglienza e il saluto del Dirigente Scolastico. L'alunno, pur informato della cosa, non ha capito dove recarsi, vista la scarsa conoscenza linguistica, e questo fraintendimento è stato per lui fonte di grande frustrazione tanto che non voleva più frequentare la scuola. Il problema è stato risolto con l'intervento della madre e degli insegnanti del laboratorio prescolastico che hanno spiegato l'accaduto.

La presenza di un altro ragazzo moldavo, in Italia solo da un mese e quindi con problematiche molto simili, ha facilitato l'inserimento nel laboratorio prescolastico (laboratorio per l'insegnamento della L2 che viene attivato a fine estate, prima dell'avvio delle attività scolastiche), anche se Vilen ha sempre continuato a mantenere una posizione defilata nel gruppo.

La classe dove è stato inserito Vilen, anche se particolarmente turbolenta, si è rivelata particolarmente attenta e disponibile, comprensiva e accogliente nei confronti di Vilen come di tutti i ragazzi stranieri. La passione di Vilen per il nuoto e la sua abilità in questa disciplina è stata fattore importante di accettazione e integrazione sociale. Il viaggio di istruzione a Trieste e altre iniziative collettive hanno favorito l'amicizia e i contatti tra compagni che hanno potuto conoscersi ed apprezzarsi anche al di fuori dell'ambiente prettamente scolastico.

Nei colloqui scuola-famiglia la madre ha evidenziato le difficoltà a livello familiare nel rapporto madre-figlio e la volontà del ragazzo di tornare in patria per vivere con i nonni. Per lo studente l'arrivo in Italia è stato poco positivo, dopo molti anni vissuti da solo con i nonni, ha ricominciato a vivere con la madre, il nuovo compagno di quest'ultima e una sorellina piccola; da figlio unico si è ritrovato a ricoprire il ruolo di fratello più grande, con le ovvie difficoltà di rapporto con una madre che vuole riprendere pienamente il ruolo genitoriale. Dai sollecitatori risulta che frequenta la piscina e la palestra; è in pieno periodo di crescita, è particolarmente attento all'aspetto fisico e alla moda, cosa che crea ulteriori contrasti in famiglia. Colpisce in particolare quando nel sollecitatore D, alla domanda "Chi sei in Italia?" risponde: "un visitatore".

#### *Robin*

L'alunno che ho scelto per questa mia seconda esperienza di osservazione è un ragazzo che vive una buona condizione di integrazione sociale, senza gravi problemi di tipo familiare o psicologico. Il padre è anzi molto presente, aiutato spesso anche dallo zio paterno che conosce meglio la nostra lingua e facilita la comunicazione. In classe l'alunno a volte trova faticoso il lavoro e ha momenti di stanchezza e apatia, ma questi sono facilmente superabili non appena il docente gli propone attività a lui più adeguate. La collaborazione con i docenti e i compagni è positiva, così come la socializzazione più in generale con gli altri studenti della scuola (Robin gode di un certo successo personale a scuola: fa parte del coro di istituto, con cui ha partecipato a un recente viaggio in Francia dove è stato gratificato in

qualità di traduttore ufficiale, ed è stato spesso applaudito esibendosi come musicista di tamburi).

Anche per lui il consiglio di classe ha adottato nel Piano di lavoro esperienze di didattica cooperativistica, per creare quanto più possibile in classe lavori di gruppo e in orario extracurricolare relazioni di *peer education* con compagni/tutor che hanno potuto affiancarlo nello studio e nell'esecuzione di compiti per lui difficili.

Dal punto di vista linguistico l'alunno mostra di avere raggiunto un livello di competenze miste, ma in questo caso la lingua scritta si assesta ad un livello più elevato (livello A2, mentre si assesta al livello superiore B1 per oralità e competenza ortografica) ma con miglioramenti significativi di giorno in giorno.

Nel suo caso il Quaderno ha fatto da catalizzatore degli sforzi per raggiungere un livello idoneo per poter affrontare l'esame di licenza: ha condiviso con entusiasmo il lavoro perché lo sentiva quasi una specie di "passaporto" per il suo futuro.

Confermo anche qui la difficoltà legata al fattore tempo. Inserire il progetto nel secondo quadrimestre in un classe terza, tutta proiettata ormai verso gli esami di licenza, ha reso un po' difficile portare a termine le attività proposte.



Quale luogo frequenti? (Robin)

### *Senton*

Senton è un ragazzo albanese nel quale il prof di motoria intravede subito il fisico giusto per il sollevamento pesi. In classe sin dai primi giorni di scuola si dimostra allegro, curioso, disposto a chiedere laddove non capisce. Tutto ciò dispone per il verso giusto il CdC, che pure prevede programmazioni individualizzate, visto che i docenti più informati avvisano del suo recente arrivo in Italia (un anno) e le prime prove d'ingresso collocano le sue competenze L2 in un livello più o meno mediano nella scala tra A1 e C2 (le prove più mirate effettuate attraverso il materiale allegato al Quaderno lo collocano al livello B1 per tre delle quattro competenze, e B2 la lettura). Nelle prime settimane l'essere straniero non pregiudica il suo inserimento in classe, dal momento che i compagni (tre di essi anche

sono di origine straniera) instaurano le giuste relazioni. Nelle diverse occasioni della proposizione dei contenuti del Quaderno inoltre emerge il fatto che lui e alcuni suoi compagni si vedano anche al di fuori della scuola (palestra e gruppi sportivi), il che lascia intravedere una buona integrazione in paese. Senton non parla spontaneamente del suo passato in Albania, ma se sollecitato si apre sempre più, fino a parlarne spontaneamente. È qui che capiamo che il Quaderno si trasforma in evento stesso di integrazione.

Poi, il ragazzo che arrivava a scuola sereno, che dimostrava agio in tante attività scolastiche e mostrava interesse per le discipline, nel mese di dicembre denota i primi segni di cedimento. La scuola, le discipline, gli argomenti più complessi lo mettono in chiara difficoltà. La buona volontà che gli ha fatto apprendere velocemente la lingua non basta più; adesso bisogna studiare molto; trovare a casa un sostegno forse è impossibile; non resta che affidarsi agli insegnanti. E qui forse il Quaderno ci consente di cogliere una nota dolente. Le azioni individualizzate che il CdC si era proposto di mettere in campo latitano: troppe cose da fare, troppi argomenti da trattare, troppe ore di studio domestico da assegnare, troppi alunni in classe, troppi differenti livelli tra gli studenti fanno rimanere indietro Senton il quale è un ragazzo sveglio e decide di arrangiarsi da solo: svicola, si nasconde, impara meccanicamente quello che gli riesce, studia a memoria qualche paragrafo nelle materie orali, imbroglia i compagni incaricati di controllare i materiali, litiga, si oppone. È chiaro che la scuola gli sta chiedendo un maggiore impegno; forse Senton non ha molta voglia di impegnarsi. Ma una cosa è chiara la scuola lo sta lasciando indietro, non lo sta integrando a dovere.

La pagella in mano ai genitori agli inizi di febbraio non ha una bella cera, neanche loro e lui ce l'hanno.

A scuola Senton dice che i suoi voti in Albania erano molto più brillanti. Ecco il punto critico. Come lo neutralizziamo? Il CdC dovrà farsene una ragione, prenderne atto e far mettere in essere ad ogni singolo insegnante delle giuste pratiche didattiche. Forse, chiedergli "Hai capito?" e sentirsi dire di sì da Senton non può bastare più. E allora, con sforzi da ragionieri certosini, si riesce a trovare risorse per svolgere azioni pomeridiane di alfabetizzazione e di recupero degli apprendimenti. D'altra parte anche il ragazzino ha maturato le sue convinzioni; egli pensa, infatti, che i migliori consigli da dare ad un amico appena arrivato in Italia sono: il dovere di parlare in italiano e studiare tanto. E poi dall'analisi del sollecitatore E emerge anche che Senton sa che i suoi genitori vorrebbero che proseguisse gli studi, cosa che non rientra nel suo orizzonte di desideri visto che i suoi sogni per il futuro sono giocare a calcio e guidare la macchina.

Per fortuna sul piano delle relazioni tra pari il quadro è molto più confortante: i ragazzi prendono molto sul serio le attività proposte dal Quaderno e si scambiano i loro punti di vista sulle diversità e somiglianze più lampanti tra le espressioni delle diverse culture presenti in classe.

In primavera Senton dimostra più impegno, certo le valutazioni corrono sempre sul filo della sufficienza, ma i colleghi apprezzano la responsabilità dell'allievo. Nel frattempo le attività del Quaderno vanno esaurendosi, i suoi curatori ne stendono la versione definitiva. Senton viene promosso, ma qualche disciplina in pagella si ostina a segnalare che solo parte degli obiettivi è stata raggiunta: ma l'individualizzazione degli obiettivi non esclude a priori questo? Se è rimasta una criticità da vanificare nel prossimo anno scolastico, la quale ci sentiamo di affidare ai componenti del nuovo CdC, è proprio questa. Altrimenti

inclusione e integrazione finiranno con l'essere lettera morta, parole sconfitte dalle antiche, sempre incombenti tentazioni nozionistiche dell'insegnamento, le quali ci facilitano l'insegnamento per cui se siamo pigri noi, sarà pigro anche Senton e forse anche tutti gli altri.

### *Yang*

Yang è arrivata in Italia – a Milano e in un giorno piovoso come lei stessa mi ha precisato – assieme al padre e al fratello maggiore per ricongiungersi, dopo qualche anno, alla madre. Ricorda quel giorno con ambivalenza emotiva: si è definita *triste* per aver lasciato i suoi luoghi, le sue amicizie e le figure femminili, interne al contesto familiare, che si erano occupate di lei sino ad allora. Allo stesso tempo era piena di gioia per l'imminente riavvicinamento alla madre.

Ci siamo conosciute a 4 anni dal suo arrivo in Italia, il primo giorno di scuola, lo scorso settembre. Alle sue spalle l'inserimento scolastico in una classe (primaria dello stesso IC) inferiore di un anno, programmi personalizzati e corsi di facilitazione di IL2. Il suo è un caso del tutto normale, senza particolari notazioni iniziali né dalla famiglia né dalla commissione deputata.

È ravvisabile sin dal principio la forte motivazione intrinseca e la consapevolezza, maturata negli anni precedenti, che lo svantaggio linguistico può essere recuperato. Ciò si è desunto da:

- l'aiuto reciproco (che talvolta si è trasformato in sana competitività) con una compagna della stessa nazionalità (che d'ora in poi chiameremo L.L.) e dei vicini livelli linguistici;
- le caratteristiche personali di Yang: impegnata e risoluta; peculiarità che non l'hanno mai abbandonata nemmeno quando ha dovuto fare i conti con i primi insuccessi scolastici (limitatamente alla storia e alle scienze);
- lo slancio emotivo e propositivo per il corso di facilitazione IL2: frequenza costante, vivaci impegno e partecipazione;
- munita di libri di testo subito acquistati, compreso dizionario bilingue.

Indubbia poi è la spinta motivazionale derivata dalle aspettative familiari: la madre, durante un colloquio individuale e in presenza della figlia, ha manifestato nei confronti di quest'ultima una ferma e inflessibile richiesta di impegno nell'apprendimento della L2 e più in generale negli apprendimenti disciplinari.

E inoltre, l'alunna ha chiara cognizione del valore contestuale: si trova tra parlanti italiano e, se da un lato le mancano chiavi di interpretazione di espressioni, modi metaforici e idiomatici della lingua, dall'altro (è lei stessa a dichiararlo) sono le occasioni relazionali a farsi il più importante maestro "*Giocare con gli Italiani e parlare con loro*".

I progressi linguistici (sul versante della produzione, ma non nelle abilità ricettive) subiscono una battuta d'arresto in due occasioni:

1. Quando si trova in banco con la compagna L.L. dalla quale riceve sì aiuto in caso di bisogno, ma di rovescio uno stop linguistico: infatti le due, tra loro, parlano la L1;
2. Quando tra il I e il II quadrimestre i gruppi di laboratorio IL2 vengono modificati e cambia la figura docente. La mutata realtà ha fatto convivere all'interno dello stesso gruppo un numero superiore di discenti, differenti livelli linguistici e un impegno

decisamente gravoso per la figura esperta. Di fatto la situazione che si è venuta a creare ha fornito occasioni limitate di interazione con tutta la classe L2 e un modesto o insufficiente coinvolgimento nell'oralità.

Esprimere un giudizio su tali ostacoli non è opportuno in questa sede, tuttavia ha rincuorato la momentaneità di un giustificabile e comprensibile rallentamento di cui i docenti e l'intero progetto interculturale devono tener conto.

A mano a mano che i mesi passano viene sempre più perfezionato il percorso di *peer tutoring* – interno al gruppo classe ma fortemente sostenuto durante l'attività alternativa all'IRC – capace di coinvolgere tutti i ragazzi (italiani e stranieri), di mettere in gioco molteplici competenze, supporto e sperimentazione delle proprie abilità sul campo per i più esperti, grazie a ruoli attivi e responsabilizzati.

Tra i miei appunti ho annotato: *“L'attività di tutoraggio tra pari non è indirizzata solo agli stranieri: i ragazzi più disponibili, con più competenze aiutavano i compagni di classe. In alcuni casi ragazzi che sono molto bravi in una materia, vengono poi aiutati in un'altra da altri studenti, c'è uno scambio di abilità e competenze. Questa è stata la mossa vincente, che piace anche ai ragazzi”*.

Gli obiettivi quindi sono didattici e relazionali: un contributo al successo formativo e la costruzione di autostima per entrambe le parti (del tutor e del tutorato; ruoli che spesso si alternano). La componente interculturale entra in due modi diversi. Quando si utilizza tutor della stessa etnia del tutorato e quando invece i due sono di origine diverse.

La metodologia utilizzata è basata sull'approccio cooperativo dell'apprendimento. La *peer collaboration* rappresenta una metodologia didattica secondo la quale gli allievi devono apprendere un contenuto o risolvere un problema aiutandosi “alla pari”, poiché nessuno dispone di maggiori conoscenze o abilità per conseguire l'obiettivo o eseguire il compito affidato. Il rapporto di tutoring non comporta le implicazioni istituzionali e autoritarie del rapporto insegnante-alunno, facendo così acquisire agli alunni tutor senso di responsabilità e fiducia in se stessi mentre gli allievi tutorati risulteranno più disponibili al dialogo di apprendimento e miglioreranno l'autostima. Da considerare anche che in questo interagire tra i due gruppi migliorerà e si rafforzerà l'amicizia. Infine, da non sottovalutare l'aspetto qualitativo del tutoraggio fra pari come ad esempio i risvolti positivi legati alla sfera della solidarietà.

E così Yang si è trovata a vestire i panni del tutor quando, in classe, si producevano diagrammi cartesiani, si calcolavano tassi di natalità o si desumevano dati statistici da alcune tabelle, e quelli del tutorato quando, ad esempio, veniva proposta la comprensione e l'analisi di una fonte scritta o di un testo storiografico.

Il suo percorso (che lei ha saputo sapientemente rappresentare in un diagramma cartesiano) è in continua ascesa nel tempo e subisce, sul finire dell'anno scolastico, uno slancio finale: l'arrivo di un compagno cinese NAI (neoarrivato in Italia). Ed è questa la situazione in cui gli insegnanti e tutti i compagni ricorrono a lei quale figura ponte per interagire col nuovo arrivato. Diversa, ma parallela alla prima è l'attività di tutoring per l'accoglienza: lei, che ha vissuto un processo migratorio molto simile al compagno, che è consapevole delle difficoltà e del senso di straniamento di W.H. si fa mediatore e traduttore nelle occasioni formali ed informali all'interno della classe e nelle occasioni meno strutturate.

Perché Yang ha assunto questo ruolo e non la compagna L.L.? Perché Yang, a differenza dell'amica che non scrive in L1, padroneggia il parlato e in misura minore lo scritto.

Yang ha saputo sviluppare, via via nell'arco dell'anno, abilità pro sociali, sebbene all'intervallo o nei momenti di ingresso e uscita da scuola frequenta solo le compagne cinesi, anche perché le compagne italiane la coinvolgono modestamente, pur non rifiutandola mai.

Le riflessioni maturate rispetto all'alunna si inseriscono in un quadro di più ampio respiro che ha investito l'intero gruppo classe spingendomi più volte all'esamina del clima di classe entro un triplice quadro:

- Yang, la sua storia, le sue personali caratteristiche e il suo inserimento/inte(g)razione;
- gli altri 8 compagni che, come Yang, hanno alle spalle processi e progetti migratori;
- l'intero gruppo classe che si forma nello stesso momento in cui faccio il mio ingresso in aula (alcuni di loro già si conoscono perché provenienti dallo stesso plesso) e risponderà ai diversi criteri prefissati.

Quali sono state le dinamiche interne che mi è stato possibile rilevare? Direi:

- buona disponibilità (nei primi mesi, parzialmente calata in seguito) a sperimentare relazioni amicali nuove con lo stesso genere;
- inclusione e cooperazione (soprattutto della componente maschile) con l'alunno pluriripetente di tre anni maggiore;
- nessun reale inserimento delle famiglie straniere e un modesto (talvolta nullo) interesse delle famiglie italiane alle occasioni di scambio comunicativo con i rappresentanti di classe e più in generale con le proposte dell'IC rivolte al mondo genitoriale (come l'intervento del dott. B. del 28 marzo scorso, reso noto anche dalla stampa locale).

La classe è una prima media di 23 alunni (24 negli ultimi due mesi di scuola) di cui 9 con un processo e progetto migratorio alle spalle.

A giudicare dagli esiti del questionario proposto a tutti (ad esclusione di un elemento) hanno dichiarato di avere più di 4 amici all'interno della classe e di trascorrere con essi il tempo extrascolastico in attività ludiche (12 su 23 si vedono con una certa frequenza). Emerge una fotografia, ovviamente sfuocata e senza pretese di completezza, di un gruppo che:

- frequenta i luoghi della comunità
- pratica con frequenza e regolarità attività sportive
- le attività culturali più significative sono proposte dalla scuola
- metà di loro si incontrano con una certa frequenza nel tempo extrascolastico, l'altra metà dichiara di vedersi qualche volta.

Detto ciò non è mia intenzione riportare un contesto completo e dalle sfumature fiabesche, ancora molto c'è da fare e lo stesso CdC, mi auguro, terrà conto delle tappe da percorrere. Comunque, per onestà, tocca ammettere che la scelta dell'alunna da osservare ha tenuto conto di alcune "facilitazioni" per chi, come me, si accosta per la prima volta ad osservare (e nel contempo mettere in atto un processo di ricerca) un'alunna straniera. Facilitazioni e intuizioni che solo più tardi ho saputo ricondurre al percorso attivato: il livello linguistico, le caratteristiche personali, il processo d'inte(g)razione già attivato nei precedenti anni scolastici con alcuni compagni, ma anche con l'IC, col sistema scolastico nazionale e col territorio. E poi la consapevolezza che nel momento dell'osservazione mi apprestavo a intervenire sulla realtà osservata magari con alcuni comportamenti o abiti mentali che non avrei adottato altrimenti: ho cercato di trasmettere al gruppo classe il

principio di rispetto reciproco, fornire occasioni di scambio e cooperazione perché ognuno di loro potesse godere di autostima e della solidarietà altrui.

### *Gjang e Lau*

Gjang e Lau sono due fratelli cinesi nati in Italia da una coppia di giovani genitori immigrati che ha saputo e potuto costruirsi una buona posizione economica. La femminuccia Gjang maggiore di un anno d'età rispetto al maschietto, viene inviata dai nonni in Cina dove resta dall'età di 3 ai 7 anni, frequenta la scuola materna e il primo anno di scuola elementare. Il maschio Lau resta con i genitori in Italia dove frequenta tutto il suo percorso scolastico.

Sono referente per l'inserimento degli alunni CNI al momento in cui Lau viene iscritto in prima elementare, così come di lì a poco viene iscritta Gjang, la sorellina appena rientrata dalla Cina in età di classe 2<sup>a</sup>. Viene comunque inserita in una prima (contravvenendo al protocollo anche se in accordo con la famiglia) per permetterle tempi distesi di apprendimento e garantirle la presenza del fratellino nella stessa classe, per poterla aiutare nei compiti e nell'integrazione.

Queste aspettative, su cui si basa la scelta della classe di inserimento in ritardo rispetto all'età anagrafica, non realizzano gli esiti auspicati: il fratellino non si sente investito del ruolo di facilitatore del percorso scolastico della sorella, né scattano meccanismi di aiuto reciproco. La mediatrice, incaricata di attuare un percorso di supporto all'alunna e alle docenti del team, è alle sue prime esperienze professionali: riferisce di essere colpita dal tipo di rapporto tra l'alunna e la madre, che giudica distaccato rispetto agli standard italiani. Le sembra di percepire maggiore attenzione dedicata a Lau, che a sua volta si mostra orgoglioso di rispondere alle aspettative della famiglia sul suo successo scolastico.

La situazione durante la scuola primaria si normalizza. Lau eccelle nell'area logico-matematica e studia con profitto, Gjang viene inserita fino a maggiore autonomia linguistica in progetti di IL2, ma arriva alla scuola secondaria di primo grado con un livello complessivo di conoscenza dell'italiano non secondo quanto atteso in base ai tempi di permanenza nella scuola italiana. La sua preparazione complessiva presenta alcune fragilità nelle materie di studio, un po' più evidenti nel triennio, così come si delineano con maggiore chiarezza le diverse attitudini dei due fratelli e viene parallelamente confermato un diverso approccio della madre nel seguire l'andamento scolastico dei figli. Va però sottolineato che partecipa con costanza ai colloqui individuali per entrambi, li dota di materiali in modo completo e cura il loro benessere materiale.

Si comincia tuttavia ad ipotizzare che la famiglia stia forse investendo in modo diverso sul loro futuro, pur prendendosi cura di entrambi in modo più che soddisfacente, provvedendo a tutte le necessità.

Lau frequenta un corso estivo nel paese di origine della famiglia per perfezionare la padronanza della L1, poi si iscrive ad un liceo cittadino. Gjang si iscrive ad un istituto professionale dove potrà occuparsi di moda: le piacerebbe diventare stilista e lavorare nel laboratorio di famiglia.

Sebbene con le differenze iniziali riscontrabili nel loro percorso, entrambi i ragazzi sono due esponenti di seconda generazione, con le idee molto chiare sul loro futuro, amicizie ed interessi ben delineati. Non tanto la realizzazione negli studi quanto il senso di auto-

efficacia di ciascuno sono stati forse (a parere dei docenti che maggiormente li hanno conosciuti e seguiti nel triennio) almeno in parte condizionati dalle difformi aspettative e scelte familiari.

Avendo sotto gli occhi le diverse abilità sociali maturate dai due ragazzi e le profonde differenze di reazione rispetto ad una situazione-problema, ho pensato di realizzare il percorso di osservazione di ricerca/azione dotandomi di uno strumento artigianale e sicuramente migliorabile (le crepe risultano più evidenti durante la stesura di questa restituzione), che ho affiancato al Quaderno per l'integrazione. Si tratta di un ampio questionario-intervista, sottoposto per iscritto ad entrambi, svolto come lavoro per casa, compilato previa autorizzazione della madre, a sua volta da me intervistata durante un colloquio finalizzato alla presentazione del percorso di ricerca/azione.

Le risposte hanno richiesto una compilazione in autonomia di contenuti e di decodifica linguistica. Una delle premesse (ottemperata da entrambi) è stata di ottenere risposte autentiche, non condizionate da quello che forse l'insegnante si sarebbe attesa dallo studente. È stata del tutto apprezzabile la puntualità di entrambi gli studenti nello svolgimento del lavoro e la generosità con la quale hanno risposto ad un ulteriore impegno.

*Nota dell'insegnante di italiano.* Sono stata l'insegnante di Gjang per tre anni. Conosco anche Lau, come alunno inserito in un piccolo gruppo per le Attività Alternative all'insegnamento della R.C. nel triennio. Ho avuto colloqui con frequenza regolare con la famiglia, senza necessità di mediazione linguistica.

Il risultato complessivo del lavoro è stato:

- una migliore conoscenza globale di ciascuno dei due alunni;
- una diretta conoscenza delle loro difficoltà e dei loro punti di forza;
- comprensione del loro metodo di lavoro e del loro approccio allo studio;
- comprensione del legame con la loro L1 e con l'italiano;
- conoscenza della loro capacità di progettare la prosecuzione del proprio percorso scolastico e la scelta della professione.

In particolare l'utilità per me è stata la mancata conferma di quanto mi prefiguravo sul tema dell'identità e sulla percezione di sé, sul loro sentirsi più italiani che cinesi, come presumevo: è esattamente l'opposto, poiché anche se la loro L1 è posseduta parzialmente, essa è profondamente radicata, così come l'attaccamento alla cultura del proprio paese e all'identità nazionale e linguistica, per non parlare dell'attaccamento alla famiglia, aspetto forse più prevedibile in un contesto di migrazione e in una comunità d'origine numericamente poco cospicua, nulla a che vedere con le comunità di Milano o Prato.

Come insegnanti abbiamo accolto alcune fragilità e offerto opportunità di crescita, traghettandoli verso la scelta della scuola superiore e attrezzandoli al meglio delle nostre possibilità e dei mezzi di cui disponiamo. Abbiamo la consapevolezza di aver avuto due studenti non comuni.

Concludiamo l'osservazione elencando i limiti, e alcuni pregi, che il lavoro ha evidenziato:  
- ha richiesto un preciso impegno extrascolastico ad entrambi gli studenti;



- l'intervista alla madre e lo svolgimento del sollecitatore G, sebbene tradotto, ha fornito dati limitati;
- non tutti i quesiti si sono rivelati utili e vanno perciò rivisti, limitandone il numero e snellendone l'ampiezza;
- le risposte sono state globalmente molto interessanti;
- le risposte più utili sono quelle che hanno infranto le aspettative di conferma della nostra lettura del profilo-alunni;
- al termine del percorso abbiamo le idee più chiare su come potremmo progettarlo nuovamente e sappiamo come apportare numerosi cambiamenti al questionario;
- confermeremmo invece le scelte didattiche e di accompagnamento nello studio che sono state adottate a carico degli studenti osservati.

## **Scuola secondaria di secondo grado**

### *Dhul*

Dhul è uno studente di nazionalità marocchina in Italia da circa un anno. All'inizio dell'anno scolastico 2011-2012 comprendeva poche parole di italiano che gli permettevano appena di interagire con gli altri (*Posso uscire? Domani c'è scuola? Grazie...*). In classe è stato affiancato ad un compagno di madre lingua italiana cui è stato affidato il compito di facilitarli la comunicazione con i compagni e/o con l'insegnante ed eventualmente di riproporre in modo più semplice quanto l'insegnante stava spiegando. Gli sono stati proposti sia in Italiano che in Storia testi estremamente semplificati anche se lo studente è stato invitato ad ascoltare ugualmente la lettura di brani più complessi che si affrontavano in classe.

Dhul si è mostrato subito motivato e attento, interessato in particolare alle problematiche via via affrontate relative al rapporto fra culture diverse (nella sua classe, 11 studenti su 24 sono stranieri), riuscendo, pur in possesso di un lessico povero e di una sintassi semplice, ad esprimere in modo comprensibile il suo punto di vista. È sempre stato uno studente attivo, capace di intervenire e di partecipare alle discussioni in modo spontaneo e questo atteggiamento costruttivo e aperto, gli ha consentito di compiere miglioramenti rapidi anche nella sua competenza linguistica-comunicativa in italiano L2. Alla fine dell'anno scolastico si può affermare che i suoi progressi sono significativi: è aumentata notevolmente la capacità di comprendere semplici testi parlati e scritti anche se permangono molte difficoltà relative a testi più complessi o di natura settoriale. Ovviamente non sono ancora consolidate le conoscenze morfosintattiche dell'italiano. È lodevole l'impegno dimostrato, l'interesse per le varie discipline e l'ottima capacità di socializzare con insegnanti e compagni. I maggiori progressi sono visibili nella sua produzione orale proprio grazie all'atteggiamento comunicativo che ha sempre evidenziato durante le lezioni. Ha collaborato attivamente e consapevolmente all'arricchimento delle proprie conoscenze lessicali. Nelle attività laboratoriali di alfabetizzazione di base ha sempre cercato di aiutare il compagno cinese con maggiori difficoltà linguistiche e ha favorito e stimolato l'interazione con i compagni di corso. In classe, la sua buona

conoscenza del francese parlato e scritto gli ha permesso di aiutare un buon numero di compagni in difficoltà con questa disciplina.

Per quanto attiene alla sua vita al di fuori della scuola, Dhul è stato affidato alla sorella maggiore che vive a Treviso ed ha 27 anni. I suoi genitori vivono in Bretagna e il fratello maggiore a Parigi. Poiché la famiglia non è riuscita a farlo risiedere in Francia con regolare permesso di soggiorno, il padre ha deciso che il ragazzo dovesse comunque risiedere in Italia e compiere gli studi superiori. Dhul ci è subito sembrato molto serio, molto “adulto” nelle riflessioni e nelle motivazioni allo studio. Pressante è per lui l’esigenza di essere promosso e di dimostrare al padre il suo reale impegno nel costruire il proprio futuro (forse per fargli dimenticare la bocciatura all’ultimo anno di scuola media in Marocco!). Per questo, al di fuori della scuola racconta di non avere amici italiani e di non frequentare nessun luogo di aggregazione, nemmeno la moschea. Trascorre il tempo libero con la famiglia della sorella e ha un amico coetaneo di nazionalità marocchina. Va ricordato inoltre che Dhul ha quasi 18 anni, un’età diversa da quella dei suoi compagni di classe (che ne hanno 14 o 15). Anche questa differenza rende improbabili gli incontri al di fuori della scuola. Per questo si ha l’impressione che la sua integrazione sia per il momento solo parziale e riservata all’ambito scolastico. Dhul vuole lavorare al più presto. È anche angosciato dalla prospettiva di restare ancora per cinque anni nella scuola che non prevede più l’esame di qualifica alla fine della classe terza. Sta considerando la possibilità di continuare a frequentare in una sezione serale, dove, con i bienni integrati, gli sarebbe forse possibile risparmiare un paio d’anni.

All’inizio di giugno 2012 Dhul ci ha salutati per rientrare in Marocco durante il periodo estivo riunendosi così al resto della sua famiglia, ai genitori in particolare. Ci ha detto che tornerà a settembre e che continuerà a frequentare la scuola. Speriamo che sia così, perché la sua presenza è stata molto significativa e stimolante sia per noi insegnanti sia per i compagni. Gli abbiamo detto che l’aspettiamo e gli abbiamo raccomandato di non dimenticare troppo in fretta la lingua italiana. Gli sono state consigliate delle letture e delle attività da svolgere durante l’estate.

# Il Quaderno dell'Inte(g)razione

(versione a settembre 2012)

Il Quaderno dell'integrazione, ideato da Graziella Favaro e Lorenzo Luatti, è stato sperimentato nelle scuole della provincia di Arezzo, Pesaro, Padova, Milano (anni 2004-2007) e poi nelle scuole del comune di Firenze (2008-2010), e nelle scuole della Regione Friuli Venezia Giulia, provincia di Fermo (2009-2011) e dalla Rete scolastica Treviso Integrazione (2010-2012).

Le sperimentazioni condotte in questi anni sono state documentate nei seguenti testi:

- 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
- 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.
- Ricci C. (a cura di), *Il tempo dell'integrazione. Osservare l'inserimento dei bambini e dei ragazzi stranieri nella scuola di tutti. La sperimentazione del Quaderno dell'integrazione. Seconda fase*, Comune di Firenze, Tipografia comunale, Firenze.
- [http://www.vanninieditrice.it/agora\\_home.asp](http://www.vanninieditrice.it/agora_home.asp): vari contributi nel monografico 4/2010 dedicato all'esperienza del QI di Fermo
- AA.VV., *Interazioni. Strumenti per l'integrazione. Il quaderno dell'integrazione nelle scuole del Friuli Venezia Giulia*, Regione Friuli Venezia Giulia, USR FVG, 2011 (anche online)
- Luatti L. (2012), *Sguardi inclusivi. Insegnanti "registri" dei processi di integrazione nella scuola plurale. Due anni di osservazione con il quaderno dell'integrazione nelle scuole della provincia di Fermo*, Provincia di Fermo, Fermo.
- Zoletto D. (2012), *Dall'intercultura ai contesti eterogenei. Presupposti teorici e ambito di ricerca pedagogica*, FrancoAngeli, Milano, pp. 81-95.

La presente nuova versione del Quaderno dell'integrazione è frutto delle ultime sperimentazioni realizzate nelle scuole della provincia di Fermo, della Regione Friuli Venezia Giulia e dalla Rete di scuole Treviso Integrazione. È stata approntata da Graziella Favaro, Gilberto Bettinelli e Lorenzo Luatti.

## Nota introduttiva all'uso del Quaderno dell'Inte(g)razione

### *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*

#### ▪ **Quando**

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

- 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.

#### ▪ **Che 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.

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

### **Note alla nuova edizione del Quaderno (2011-2012)**

La nuova versione del Quaderno che qui presentiamo tiene conto delle modificazioni intervenute nell'immigrazione a scuola, e opera una distinzione tra parti dello strumento (indicatori e relativi sollecitatori, item per l'osservazione...) rivolte esclusivamente all'osservazione di alunni NAI; altre invece per l'osservazione di alunni CNI (non NAI); altre ancora per l'osservazione della classe intera, cioè per tutti gli alunni, alloctoni e autoctoni.

Nelle singole Parti del Quaderno sono indicate, con precisione, le Parti comuni da quelle riservate all'osservazione delle diverse tipologie di studenti sopra menzionate.

Come indicato nella seguente tabella riepilogativa

Parte	Alunni stranieri neo-arrivati	Altri alunni stranieri	Tutti/La classe intera
<b>1. IL CONTESTO</b>			
<i>1.1. La scuola, la classe, i dispositivi</i>	Sì	Sì	Sì
	Parte Comune - Parte Comune - Parte Comune		
<i>1.2. Scheda notizie dell'alunno</i>	Sì		
<i>1.3. Descrizione dell'intervento specifico</i>	Sì		
<b>2. I INDICATORE: INSERIMENTO SCOLASTICO</b>			
<i>Domande (da 2.1 a 2.4)</i>	Sì		
<i>Sollecitore E - Questionario per l'alunno, Parte 1. Inserimento scolastico</i>	Sì	Sì	Sì
	Parte Comune - Parte Comune - Parte Comune		
<b>3. II INDICATORE: COMPETENZA LINGUISTICA (L2)</b>			
<i>Domande (3.1 e 3.2)</i>	Sì		
<i>Sollecitore E - Questionario per l'alunno, Parte 2. Comportamenti comunicativi *</i>	Sì	Sì	
<b>4. III E IV INDICATORE: RELAZIONI IN CLASSE E NELLA CITTA'</b>			
<i>Vari sollecitatori presentati ("Questionario per la classe", e ALL. 1: "I fiori dell'amicizia" e "Relazioni nella città")</i>	Sì	Sì	Sì
	Parte Comune - Parte Comune - Parte Comune		
<b>5. V INDICATORE: RAPPORTO CON LA LINGUA E LA CULTURA DI ORIGINE</b>			
<i>Domande (da 5.1 a 5.3)</i>	Sì		
<i>Sollecitatori C e D (ALL. 1: "Rapporto con la lingua e la cultura d'origine" e "Io sono...")**</i>	Sì	Sì	Sì
	Parte Comune - Parte Comune - Parte Comune		
<i>Sollecitore G, Questionario genitori</i>	Sì	Sì	
<b>6. VI INDICATORE: MOTIVAZIONE</b>			
<i>Domande (da 6.1 a 6.7)</i>	Sì	Sì	
<i>Sollecitore E - Questionario per l'alunno, Parte 3. Progetti per il futuro</i>	Sì	Sì	Sì
	Parte Comune - Parte Comune - Parte Comune		
<b>7. VII INDICATORE. DINAMICHE DELL'INTEGRAZIONE: GLI IMPREVISTI</b>			
<i>Domande (7.1 e 7.2)</i>	Sì		
<i>Domande (7.3 e 7.4)</i>	Sì	Sì	Sì
	Parte Comune - Parte Comune - Parte Comune		
<i>ALL. 2: Scale Tratte dal QCERL. Competenza linguistica</i>	Sì		
<i>ALL. 3: Sollecitatori "relazionali" alternativi o aggiuntivi a quelli presenti nel Quaderno</i>	Sì	Sì	Sì
	Parte Comune - Parte Comune - Parte Comune		

\* Ultima domanda solo alunni neo-arrivati e alunni ricongiunti (ovvero non nati in Italia)

\*\* Il terzo punto del Soll. D "Io sono", che chiede "chi sono... nel mio paese" è valido solo per gli alunni neo-arrivati e per gli alunni stranieri ricongiunti.

## Glossario

*Alunno CNI.* “Alunno con Cittadinanza Non Italiana”, come da terminologia Miur, che così comprende anche gli studenti comunitari (tra cui romeni, polacchi...) che “stranieri” non sono (ai nostri fini, tuttavia, tale espressione e il suo acronimo sono equivalenti ad “alunno straniero”).

*Alunno neoarrivato (NAI).* Alunno inserito nella scuola da poco tempo, in genere, si considera l'anno scolastico in corso. L'acronimo NAI indica alunno Neo Arrivati in Italia.

*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.



# Il Quaderno dell' Inte(g)razione

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 *(Parte comune: da compilare sempre)*

---

#### 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 nati in Italia: 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
- aula laboratoriale o spazio linguistico dedicato
- 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 in laboratorio
- insegnanti di classe/scuola in orario di compresenza o contemporaneità
- insegnante di lingua straniera
- insegnante di sostegno
- altro (specificare).....
- il / i docenti facilitatori di laboratorio sono insegnanti di \_\_\_\_\_  
(indicare la disciplina)
- monte ore dedicato dall'insegnante di laboratorio alla facilitazione \_\_\_\_\_

**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 curricula, decostruzione degli stereotipi...) realizzate nell'ultimo anno scolastico?**

nella scuola: .....

.....

.....

nella classe:.....

.....

.....

**1.1.8. Vengono organizzati percorsi o iniziative rivolte alle famiglie straniere?**

- incontri di presentazione della scuola e del sistema scolastico italiano
- percorsi di italiano L2
- percorsi e incontri di formazione insieme ai genitori italiani
- promozione dell'associazionismo dei genitori (sia italiani che stranieri)
- altro (specificare).....

**1.1.9. 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).....
- .....

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

.....

.....

.....

.....

**1.1.11. Quali proposte ritiene di poter fare sul tema?**

.....

.....

.....

---

**1.2. Scheda notizie sull'alunno** (*Parte riservata alunni CNI e NAI*)

---

**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 dall'italiano)**

- no
- sì

Se sì quale/i?.....

Conoscenza orale o scritta ?

.....

Per gli alunni stranieri inseriti in 3<sup>a</sup> media

**1.2.13. Indicare tipologia di scuola secondaria di II grado in cui è stata fatta l'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 (*Parte riservata alunni NAI*)

---

Nota. Nel caso in cui 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 (*Parte riservata alunni NAI*)

---

#### 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*] (*Parte comune, da somministrare a tutti gli alunni. Eccetto ultima domanda solo alunni NAI e alunni ricongiunti*)

---

**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. Vedere allegato 2.

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] Parte riservata a tutti gli alunni CNI )

---

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

(Parte comune, per tutti gli alunni)

---

Nota. L'insegnante sottoponga 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, sul significato della parola "amicizia"... La somministrazione del questionario è consigliata agli allievi delle scuole superiori e delle ultime classi delle secondarie di I grado. Per i più piccoli, si vada alla Nota, al termine del Questionario.

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. (Parte comune, per tutti gli alunni)*

*Altre proposte simili, da utilizzare in alternativa o aggiunta, sono riportate nell'Allegato 3.*

---

**5. V INDICATORE: RAPPORTO CON LA LINGUA**

**E LA CULTURA D'ORIGINE (Parte riservata alunni NAI)**

---

**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 quale/i.....)

**[SOLLECITATORI]**

*Nota. In aggiunta alle osservazioni sulla L1 si consiglia di utilizzare anche le proposte dei sollecitatori C, D e G. I sollecitatori C e D 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. Il sollecitatore G è un questionario rivolto ai genitori di tutti gli alunni stranieri presenti nella classe.*

---

**6. VI INDICATORE: MOTIVAZIONE (Parte riservata alunni CNI)**

---

**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
- ha bisogno di essere incoraggiato
- ha atteggiamenti di passività
- ha atteggiamenti di rifiuto

**6.3. Atteggiamenti nei confronti dell'apprendimento**

- è motivato ad apprendere, richiama l'attenzione, chiede spiegazioni etc.
- mostra interesse solo se sollecitato e sostenuto
- non mostra alcun interesse
- manifesta un rifiuto

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

- ha un rapporto di fiducia
- si rivolge all'adulto solo in alcune occasioni
- non si rivolge mai all'adulto
- manifesta chiusura

**6.5. Indicare se i genitori dell'alunno straniero**

- sono presenti in maniera assidua (incontri collettivi e individuali)
- sono informati e partecipano ad alcune iniziative
- sono presenti a tutti gli incontri individuali
- sono presenti saltuariamente
- non partecipano mai

**6.6. Indicare se i genitori sono attenti**

- |   |    |                          |    |                          |
|---|----|--------------------------|----|--------------------------|
| - alla frequenza scolastica (assidua e continua)  | sì | <input type="checkbox"/> | no | <input type="checkbox"/> |
| - alle comunicazioni scuola-famiglia              | sì | <input type="checkbox"/> | no | <input type="checkbox"/> |
| - allo svolgimento dei compiti assegnati per casa | sì | <input type="checkbox"/> | no | <input type="checkbox"/> |
| - al rispetto dell'orario scolastico              | sì | <input type="checkbox"/> | no | <input type="checkbox"/> |
| - al materiale scolastico                         | sì | <input type="checkbox"/> | no | <input type="checkbox"/> |

**6.7. Si spieghino le ragioni dei comportamenti assunti dai genitori nel rapporto con la scuola**

.....  
.....

**[SOLLECITATORE: vai al Questionario per l'alunno, Parte 3. Progetti per il futuro]**  
*(Parte comune, per tutti gli alunni)*

---

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

---

*Nota: I punti 7.1 e 7. sono riservati all'osservazione degli alunni NAI. I punti 7.3 e 7.4 sono rivolti a tutti i docenti che hanno fatto osservazione.*

**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?**

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

Al termine del percorso con il quaderno, le unità di osservazione (docenti singoli, a coppia, piccolo gruppo...) sono fortemente invitate a rispondere a queste domande, utilizzando uno o più fogli a parte, da allegare poi alla documentazione prodotta.

**7.3. Probabilmente vi siete fatti un’idea più articolata dell’alunno/a che avete osservato con il Quaderno dell’integrazione. Provate a tracciare in una pagina un suo profilo considerando gli indicatori del Quaderno e anche gli eventuali cambiamenti ed evoluzioni.**

**7.4. Che cosa hai/abbiamo ricavato dall'utilizzo del Quaderno dell’Integrazione (acquisizioni, scoperte, dubbi...) nell'osservazione di..... (alunno/a osservato)?**

---

## ALLEGATO n. 1: I SOLLECITATORI

---

### III INDICATORE: RELAZIONI IN CLASSE (*Parte comune, per tutti gli alunni*)

#### SOLLECITATORE A – I fiori dell'amicizia

Nei petali scrivi i nomi dei compagni o delle compagne di scuola con cui ti piace giocare. Se vuoi aggiungi altri petali (*disegno*)

Nei petali scrivi i nomi dei bambini o delle bambine con cui ti piace giocare fuori della scuola. Se vuoi aggiungi altri petali (*disegno*)

#### *Indicazioni per gli insegnanti*

La proposta dei “fiori dell'amicizia” (per primaria e classe prima sec. I grado) è finalizzata a:

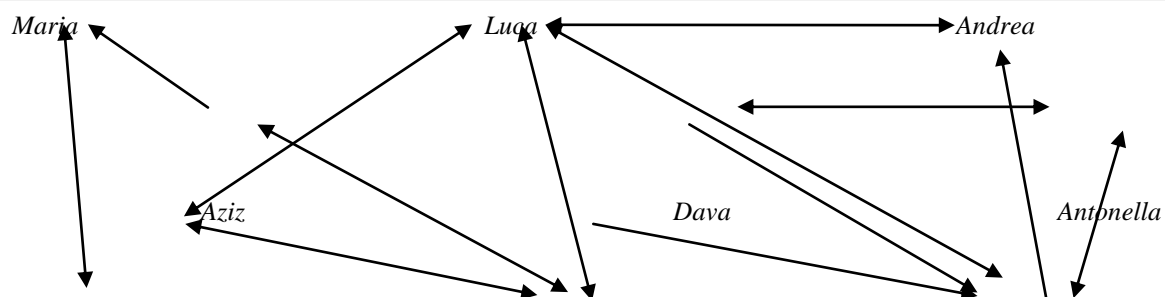
- realizzare un sociogramma delle relazioni in classe da cui emergeranno i bambini non indicati da nessuno (appartati o esclusi), scelti da pochi compagni (poco popolari), scelti da molti compagni (bambini popolari), quelli che si scelgono reciprocamente, i gruppi o le coppie chiuse;
- attuare un confronto 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' (Parte comune, per tutti gli alunni)**

**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 predisporrà 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**

*(Parte comune, da somministrare a tutti gli alunni)*

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...**

*(Parte comune, da somministrare a tutti gli alunni. Riformulare o eliminare terzo punto “Chi sono... nel mio paese”)*

---- 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:.....

**V INDICATORE: RAPPORTO CON LA LINGUA E LA CULTURA D’ORIGINE**

*(Parte riservata alunni CNI)*

**SOLLECITATORE G – Questionario genitori** *(da proporre durante i colloqui individuali)*

**Padre**

La mia lingua madre è:.....

**Madre**

La mia lingua madre è:.....

In casa parliamo.....

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

## 8. QUESTIONARIO APERTO PER LO STUDENTE

### SOLLECITATORE E

**INDICATORI I. Inserimento scolastico** (per tutti, ma rivedi ultima domanda), **II. Competenza linguistica in L2** (alunni CNI), **III. Progetti per il futuro** (per tutti)

#### 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>	<b>Comprensione orale</b>	<b>Comprensione di un testo scritto</b>	<b>Produzione orale</b>
<b>Pre-basico</b>			
<b>A1</b>			
<b>A2</b>			
<b>B1</b>			
<b>B2</b>			
<b>C1</b>			
<b>C2</b>			

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

**Chi ha rilevato la competenza in L2?**

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

**Come è stata rilevata la competenza in L2?**

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

<b>Comprensione orale generale</b>	
<b>C2</b>	Non ha difficoltà a comprendere qualsiasi tipo di lingua parlata da un nativo a velocità naturale, sia dal vivo sia registrata.
<b>C1</b>	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.
<b>B2</b>	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.
<b>B1</b>	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.
<b>A2</b>	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.
<b>A1</b>	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+

<b>Comprensione generale di un testo scritto</b>	
<b>C2</b>	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.
<b>C1</b>	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.
<b>B2</b>	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.
<b>B1</b>	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.
<b>A2</b>	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.
<b>A1</b>	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 +

<b>Produzione orale generale</b>	
<b>C2</b>	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.
<b>C1</b>	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.
<b>B2</b>	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.
<b>B1</b>	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.
<b>A2</b>	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.
<b>A1</b>	È in grado di formulare espressioni semplici, prevalentemente isolate, su persone e luoghi.

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

<b>Produzione scritta generale</b>	
<b>C2</b>	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.
<b>C1</b>	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.
<b>B2</b>	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.
<b>B1</b>	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.
<b>A2</b>	È in grado di scrivere una serie di semplici espressioni e frasi legate da semplici connettivi quali “e”, “ma” e “perché”.
<b>A1</b>	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.

<b>Padronanza ortografica</b>	
<b>C2</b>	La scrittura è priva di errori ortografici.
<b>C1</b>	Impaginazione, strutturazione in paragrafi e punteggiatura sono coerenti e funzionali. L'ortografia è corretta, a parte qualche sbaglio occasionale.
<b>B2</b>	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.
<b>B1</b>	È in grado di stendere un testo scritto nel complesso comprensibile. Ortografia, punteggiatura e impaginazione sono corrette quanto basta per essere quasi sempre comprensibili.
<b>A2</b>	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).
<b>A1</b>	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.

<b>Correttezza grammaticale</b>	
<b>C2</b>	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).
<b>C1</b>	Mantiene costantemente un livello elevato di correttezza grammaticale; gli errori sono rari e poco evidenti.
<b>B2</b>	Mostra una padronanza grammaticale piuttosto buona. Non fa errori che possano provocare fraintendimenti.
<b>B1</b>	Usa in modo ragionevolmente corretto un repertorio di formule di routine e strutture d'uso frequente, relative alle situazioni più prevedibili.
<b>A2</b>	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.
<b>A1</b>	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+

---

**ALLEGATO n. 3: ALTRI SOLLECITATORI “RELAZIONALI” DA UTILIZZARE IN ALTERNATIVA O IN SOSTITUZIONE A QUELLI GIÀ PREVISTI DAL QUADERNO**  
*(Parte comune, per tutti gli alunni)*

---

### **Il diario di integrazione tenuto dagli studenti**

Si propone ai ragazzi e alle ragazze di recente immigrazione di tenere un diario nella loro lingua materna (o in italiano, per chi volesse fare) sui primi tempi della loro esperienza scolastica in Italia. La proposta è quella di raccontare essi stessi l'integrazione dall'interno, attraverso lo strumento aperto del diario, 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 attraversati durante i primi tempi in Italia (per secondarie di II grado).

### **L'albero dei talenti**

L'obiettivo di questa attività didattica è aiutare i bambini e i ragazzi a diventare consapevoli dei propri talenti attraverso la scoperta dei talenti degli altri. L'attività dedicata alla scoperta reciproca dei talenti viene proposta per un periodo né troppo breve né troppo lungo (ad esempio, un mese). Ogni ragazzo disegna la sagoma di un albero su un cartellone, e poi ciascuno raffigura e ritaglia le sagome di vari frutti (es. mele, pere, arance, banane...) e le pone alla base del proprio albero dentro un recipiente (una busta, ad esempio). La consegna è la seguente (Polito, 2011): "ogni volta che scoprite qualche aspetto positivo di un vostro compagno, ad esempio, una frase, una battuta, un comportamento, un'idea, un suggerimento, un'azione, qualcosa che rappresenta una caratteristica positiva della sua personalità, prendetene nota. Andate alla base del suo albero, scegliete la sagoma di un frutto e scrivete su di essa quello che avete notato e incollatela sul ramo del suo albero. Ad esempio, "Oggi ho notato il pregio della tua simpatia. Hai reso la nostra giornata più bella e allegra. Grazie". Non è necessario mettere la firma. Ognuno di voi guardi le caratteristiche migliori degli altri e prendetene nota. In cambio riceverete un grande vantaggio, perché gli altri ventiquattro vostri compagni stanno osservando e notando le vostre caratteristiche positive, i vostri talenti".

Alla fine del mese, ogni studente si concentra a leggere tutti i commenti che ha ricevuto e dà una restituzione al gruppo classe. Verbalizzando e condividendo i propri talenti e quelli degli altri, gli alunni scoprono che tutti hanno dei talenti, chi più chi meno, ma tutti ne hanno.

L'"Albero dei talenti", laddove è stato sperimentato insieme al Quaderno, si è rivelato un valido strumento per far riflettere gli alunni sul loro ruolo nel gruppo e sull'importanza della valorizzazione delle differenze, ha prodotto "riconoscimento" reciproco e occasioni di "sblocco" nei cammini di integrazione degli alunni osservati, e soprattutto ha creato un clima positivo nella classe (per primaria e prima classe sec. I grado).

### **Le mani dell'amicizia o le "manicizie"**

Si lavora attraverso giochi motori e racconti e attività grafiche come la realizzazione delle "manicizie", che permettono agli alunni di ripassare la sagoma delle proprie mani e di scrivere nelle dita i nomi dei compagni che ritengono "amici". Dalle "manicizie" è possibile ricostruire un sociogramma della classe. L'unione delle diverse mani avviene con la raccolta di esse in un libro. Una attività che coinvolge e diverte molto gli alunni, anche a costruire il libro con le "manicizie" e soprattutto può favorire una discussione in generale sull'amicizia (per primaria).