

Diversità multiculturale e handicap



DIVERSITÀ MULTICULTURALE E HANDICAP

RAPPORTO DI SINTESI

**Agenzia Europea
per lo Sviluppo dell'Istruzione degli Alunni Disabili**



L'Agenzia Europea per lo Sviluppo dell'Istruzione degli Alunni Disabili è un ente autonomo e indipendente finanziato dai paesi aderenti e dalle Istituzioni Europee (Commissione e Parlamento).

Le opinioni espresse a titolo personale non rappresentano la posizione ufficiale dell'Agenzia, dei suoi Stati Membri o della Commissione Europea. La Commissione Europea non è responsabile per l'uso delle informazioni contenute ed espresse in questo volume.

Questo Rapporto è stato redatto da Axelle Grünberger, Mary Kyriazopoulou, Victoria Soriano, in base ai contributi dei Rappresentanti Nazionali, dei Coordinatori Nazionali e degli Esperti Nazionali. Per visionare l'elenco dei partecipanti al progetto, si prega di consultare le ultime pagine del presente volume.

Si ringrazia Trinidad Rivera (Consigliere dell'Agenzia Nazionale per le Scuole e l'Istruzione Speciale) per il suo contributo a questa pubblicazione.

E' consentito l'uso di parti del testo riportando un chiaro riferimento alla fonte. Il testo va citato secondo la seguente denominazione: Agenzia Europea per l'Istruzione degli Alunni Disabili, 2009, *Diversità Multiculturale e Handicap*, Odense, Danimarca: Agenzia Europea per lo Sviluppo dell'Istruzione degli Alunni Disabili.

I formati elettronici di questo volume sono disponibili in 21 lingue europee presso il sito web dell'agenzia all'indirizzo: www.european-agency.org

Questa versione è una traduzione dell'originale manoscritto inglese prodotta dagli Stati Membri dell'Agenzia.

Traduzione di Leandra Negro

Immagine di copertina: collage di Pascal Souvais, Scuola di Insegnamento Secondario Speciale della Comunità Francese, Verviers, Belgio.

ISBN: 978-87-92387-65-3 (Elettronico) ISBN: 978-87-92387-99-8 (Stampa)

© Agenzia Europea per lo Sviluppo dell'Istruzione degli Alunni Disabili 2009

Secreteria
Østre Stationsvej 33
DK-5000 Odense C Denmark
Tel: +45 64 41 00 20
secretariat@european-agency.org

Ufficio di Brussels
3 Avenue Palmerston
BE-1000 Brussels Belgium
Tel: +32 2 280 33 59
brussels.office@european-agency.org

www.european-agency.org



Education and Culture DG

Lifelong Learning Programme

La produzione è stata finanziata dalla D. G. Istruzione e Cultura della Commissione Europea: http://ec.europa.eu/dgs/education_culture/index_en.htm



INDICE

PREFAZIONE.....	5
INTRODUZIONE.....	7
1. ASPETTI TEORICI DELLA RICERCA.....	13
1.1 Stato dell'arte in Europa	13
1.2 Questioni aperte e dibattiti	16
1.2.1 <i>Popolazione scolastica</i>	16
1.2.2 <i>Dati statistici</i>	17
1.2.3 <i>Problematiche educative</i>	18
1.3 Elementi comuni nella letteratura europea	19
1.3.1 <i>Dati statistici</i>	19
1.3.2 <i>Problematiche educative</i>	22
1.3.3 <i>Azioni di sostegno</i>	22
1.3.4 <i>Valutazione degli alunni</i>	25
2. INFORMAZIONI NAZIONALI.....	29
2.1 Popolazione scolastica	29
2.2 Dati statistici sugli alunni disabili e immigrati	32
2.3 Proposte educative	36
2.3.1 <i>Il sostegno per gli alunni immigrati</i>	37
2.3.2 <i>Il sostegno per gli alunni immigrati disabili</i>	39
2.3.3 <i>Responsabilità e servizi di sostegno</i>	40
2.3.4 <i>Cooperazione tra i servizi</i>	42
2.3.5 <i>Informare e coinvolgere le famiglie</i>	42
2.3.6 <i>Finanziamento dei servizi di sostegno</i>	43
2.4 Azioni di sostegno.....	45
2.4.1 <i>I problemi delle scuole e dei docenti</i>	45
2.4.2 <i>Opinioni dei protagonisti</i>	48
2.4.3 <i>Il successo/i risultati positivi delle azioni di sostegno</i>	49
2.4.4 <i>Elementi di successo in un ambiente di apprendimento inclusivo in una classe multiculturale</i>	51
2.5 La valutazione degli alunni	53
3. LA RICERCA SUL CAMPO	57



3.1	Presentazione e caratteristiche degli Istituti	58
3.1.1	<i>Malmö (Svezia)</i>	58
3.1.2	<i>Atene (Grecia)</i>	59
3.1.3	<i>Parigi (Francia)</i>	61
3.1.4	<i>Brussels (Belgio)</i>	63
3.1.5	<i>Amsterdam (Olanda)</i>	65
3.1.6	<i>Varsavia (Polonia)</i>	68
3.2	Considerazioni	70
3.2.1	<i>Popolazione scolastica</i>	70
3.2.2	<i>Dati statistici</i>	70
3.2.3	<i>Servizi educativi</i>	71
3.2.4	<i>Azioni di sostegno</i>	72
3.2.5	<i>Valutazione degli alunni</i>	73
4.	CONCLUSIONI E RACCOMANDAZIONI	75
4.1	Dati statistici	75
4.2	Proposte educative	76
4.3	Azioni di sostegno	78
4.4	La valutazione degli Alunni	79
	BIBLIOGRAFIA	82
	PARTECIPANTI	86
	Istituzioni Scolastiche che hanno collaborato al Progetto	89



PREFAZIONE

Questo volume è una sintesi dell'indagine svolta dall'Agenzia Europea per lo Sviluppo dell'Istruzione degli Alunni Disabili (di seguito denominata l'Agenzia) sul rapporto Handicap e Immigrazione – un tema di priorità indicato dai Paesi Membri dell'Agenzia Europea.

Nel 2005, i Rappresentanti dei Ministeri dell'Istruzione aderenti all'Agenzia hanno espresso il loro interesse per uno studio esplorativo di questo settore, con particolare riguardo a come rispondere, nel miglior modo, alle necessità scolastiche degli alunni provenienti da diverse aree culturali e che molto spesso parlano una lingua diversa da quella del paese ospitante.

L'Agenzia ha coordinato i lavori del progetto cui hanno aderito 25 paesi europei – Austria, Belgio (Comunità a Lingua Fiamminga e Comunità a Lingua Francese), Cipro, Danimarca, Estonia, Finlandia, Francia, Germania, Grecia, Islanda, Italia, Lettonia, Lituania, Lussemburgo, Malta, Norvegia, Olanda, Polonia, Portogallo, Regno Unito (Inghilterra) Repubblica Ceca, Spagna, Svezia, Svizzera (Comunità a Lingua Francese e Comunità a Lingua Tedesca), Ungheria.

I governi nazionali hanno nominato uno o due esperti che hanno partecipato ai lavori. Senza la loro esperienza e competenza non sarebbe stato possibile portare a termine la ricerca. Gli esperti hanno contribuito condividendo informazioni sulle realtà locali e nazionali e riflessioni che hanno arricchito i risultati dello studio. L'elenco dei partecipanti è consultabile alle ultime pagine di questo volume e anche all'area web dedicata al progetto. Il contributo degli Esperti, insieme agli approfondimenti dei Rappresentanti Nazionali presso l'Agenzia e dei Coordinatori Nazionali, è stato molto importante. La collaborazione e la presenza di tutti ha assicurato il successo del progetto dell'Agenzia.

Questo volume presenta le conclusioni del progetto. È stato redatto grazie alle relazioni nazionali inviati da tutti i paesi partecipanti e alla ricerca sul campo. Le informazioni sul progetto si trovano all'area web "Diversità Multiculturale e Handicap" all'indirizzo:

<http://www.european-agency.org/agency-projects/>

Cor J.W. Meijer

Direttore

Agenzia Europea per lo Sviluppo dell'Istruzione degli Alunni Disabili



INTRODUZIONE

Questo volume riassume la ricerca condotta dall’Agenzia Europa per lo Sviluppo dell’Istruzione degli Alunni Disabili, su richiesta dei Rappresentanti Nazionali dei Paesi Membri, sul rapporto Handicap e Immigrazione. I Rappresentanti Nazionali presso l’Agenzia hanno chiesto di avere maggiori informazioni sugli effetti della doppia tematica, incrociati tra loro. Hanno anche richiesto di formulare raccomandazioni concrete al termine dell’opera di ricerca. A queste raccomandazioni è dedicato l’ultimo capitolo di questo volume.

Con “didattica e istruzione per alunni con esigenze educative speciali” (SNE) si indicano quelle opportunità scolastiche specifiche per gli alunni in situazione di handicap (SEN). L’UNESCO (1994) ha chiarito che l’istruzione per gli alunni disabili, nell’ottica di una scuola integrata e aperta a tutti, è un intervento educativo e di sostegno che accoglie le esigenze scolastiche e educative specifiche dell’handicap. Il termine è stato introdotto per sostituire l’espressione “istruzione speciale”.

Il fenomeno migratorio è un complesso tema d’attualità che può avere una connotazione negativa. I flussi migratori sono sempre esistiti nella società europea – questi movimenti sono stati causati da ragioni economiche che hanno portato cittadini a spostarsi in cerca di migliori condizioni di vita e di lavoro – più di recente, assistiamo a un nuovo tipo di emigrazione, scaturita a seguito di guerre e conflitti. Tuttavia, sembra che le società europee non sempre vedono, nelle popolazioni con diverso passato culturale, una fonte di arricchimento della loro società o dei loro sistemi scolastici. Le differenze sono spesso avvertite come motivi di attrito.

Per questa ragione, alcuni importanti enti europei ed internazionali hanno indicato questo tema ed incoraggiato le autorità nazionali a sostenere ed offrire un’istruzione qualificata a tutti gli alunni senza distinzione delle loro origini e situazioni culturali. L’UNESCO (1994) ha chiaramente affermato che “le scuole devono collocare nelle classi giuste tutti gli alunni senza distinzione delle loro condizioni fisiche, intellettive, sociali, emotive, linguistiche o di altra natura. Ciò vale anche per alunni disabili e non, bambini di strada e minori che lavorano, figli di popolazioni remote o nomadi, bambini appartenenti



a minoranze etniche, culturali, linguistiche e bambini delle aree o dei gruppi svantaggiati o emarginati” (pag. 6).

Il Piano di Azione 2006–2010 del Consiglio di Europa raccomanda anche che “le persone in situazioni di handicap afferenti a gruppi etnici minoritari, i rifugiati e i migranti disabili possono vivere molteplici esperienze di svantaggio a causa della discriminazione o della scarsa familiarità con i servizi pubblici. Gli Stati Membri dell’UE devono assicurarsi che il sostegno alle persone disabili tenga conto anche del loro bagaglio culturale e linguistico e delle particolari esigenze di un determinato gruppo minoritario” (Appendice 4.6, pag. 32).

La Convenzione delle Nazioni Unite sui Diritti delle Persone Disabili afferma che “le persone disabili hanno diritto, in parità con gli altri, al riconoscimento e al sostegno della loro specifica identità culturale e linguistica” (articolo 30, 2008).

I paesi europei danno definizioni diverse alla parola “immigrato”. Le differenze rispondono alle situazioni nazionali in relazione alla popolazione che si prende in considerazione. Le definizioni corrispondono anche alla storia nazionale dei paesi membri dell’UE e alla loro situazione politica ed economica. I governi nazionali usano il termine “immigrato o straniero” secondo se valutano il luogo di nascita dell’alunno o dei genitori o la prima lingua usata in famiglia – spesso diversa da quella del paese ospitante.

L’OECD (2006) e l’Eurydice (2004) usano il termine “alunni immigrati” per riferirsi agli “alunni stranieri” o di “prima generazione” quando gli alunni e i loro genitori sono nati all’estero. “Gli alunni di seconda generazione” sono quelli nati nel paese ospitante. Gli alunni di terza e quarta generazione corrispondono ai “nativi”: possono avere la cittadinanza del paese di residenza, possono essere nati nel paese ospitante e, di solito, almeno uno dei genitori è nato nel paese ospitante. Nei paesi a lunga tradizione in materia di immigrazione, i migranti di terza o quarta generazione non sono considerati alunni immigrati ma piuttosto alunni con di diversa etnia, appartenenti a gruppi minoritari o a minoranze etniche.

È importante sottolineare che lo studio condotto dall’Agenzia non ha preso in esame i sistemi scolastici in generale, ma soltanto gli aspetti scolastici legati agli alunni in situazione di handicap che sono, contestualmente, di provenienza estera. Il progetto dell’Agenzia ha



voluto chiarire come i paesi europei rispondono alle esigenze educative degli alunni disabili che hanno una diversa cultura e che, in alcuni casi, usano lingue diverse da quelle in uso nel paese ospitante.

Questa duplice lettura della doppia diversità di questa tipologia di alunni ha messo in luce i seguenti aspetti legati al problema:

- a) In che modo si valutano i problemi linguistici e se questi si considerano come difficoltà di apprendimento;
- b) Come si determinano le capacità acquisite prima dell'ingresso nel nuovo sistema scolastico e dunque le esigenze scolastiche degli alunni che hanno un carattere "migrante";
- c) Qual'è il sostegno che si eroga ai docenti e alle famiglie.

A tal fine, il gruppo degli esperti di progetto, nominati dai rispettivi governi nazionali, ha identificato le caratteristiche del target di popolazione scolastica da individuare tra gli alunni già censiti e frequentanti:

- Gli alunni censiti secondo le tipologie di handicap/esigenze didattiche specifiche;
- Gli alunni che rientrano nella definizione di "immigrato":
 - i) La popolazione di residenza/cittadinanza estera con domicilio nel paese di arrivo in prima, seconda o terza generazione;
 - ii) Gli alunni che usano una lingua diversa o anche simile da quella del paese di residenza;
 - iii) I minori in età scolare con o senza la nazionalità/cittadinanza del paese ospitante;
 - iv) Con o senza un livello di istruzione e/o un basso livello economico in confronto alla media del paese ospitante;
- Gli alunni che hanno un bagaglio culturale diverso da quello del paese ospitante.

Nel corso del progetto, l'esigenza di chiarire cosa significa il termine "immigrato" è diventata sempre più evidente. Questa definizione ha preso in considerazione l'intera popolazione scolastica coinvolta, cioè gli alunni "di nuovo arrivo" (che sono spesso censiti sotto la voce "immigrato") e quegli alunni che sono cittadini del paese ospitante ma che appartengono a gruppi etnici minoritari. Quindi è stato



ricavato il gruppo target oggetto dell'indagine: gli alunni disabili immigrati, o appartenenti a gruppi etnici minoritari. Il termine "carattere migrante", che è stato adottato dal progetto ed utilizzato nel corso di questo documento, connota il gruppo target come definito.

Malgrado ci siano differenze tra gli stati nazionali europei, il progetto ha approfondito cinque aree in particolare. Queste aree sono state definite dagli esperti di progetto come essenziali per la raccolta delle informazioni e la successiva ricerca sul campo per lo studio di questo aspetto dell'istruzione che interessa gli alunni che presentano congiuntamente la doppia caratteristica di essere in situazione di handicap e di diversa provenienza etnica:

1. La popolazione target, nel rispetto delle definizioni adottate dal governo nazionale;
2. I dati esistenti sul piano locale (e/o nazionale);
3. Le possibilità scolastiche per gli alunni e le famiglie;
4. Le misure di sostegno;
5. Gli strumenti di valutazione che individuano le necessità e le capacità degli alunni disabili immigrati.

La mancanza di dati statistici sul tema è stato un problema importante da risolvere nel corso dell'analisi. Da un certo punto di vista, l'assenza o la scarsa disponibilità di dati su questo tipo di popolazione scolastica può essere considerata un risultato positivo e una conseguenza del successo di politiche non discriminanti nei sistemi scolastici nazionali.

È chiaro che il progetto dell'Agenzia si poggia sulla raccolta di informazioni che consentono una riflessione approfondita della situazione di fatto, come descrivono i prossimi capitoli.

L'analisi conclusiva di un progetto è l'ultimo passo di un procedimento che prevede diversi passaggi:

- Una sintesi degli studi e delle ricerche pubblicate sul tema, tenendo presente le cinque aree descritte in precedenza. Il Capitolo 1 riporta i passi salienti di questa revisione della letteratura scientifica.
- Gli esperti di progetto hanno preparato un questionario per raccogliere le informazioni essenziali (negli stati membri aderenti al



progetto) sulle cinque aree indicate in precedenza. Come compito aggiuntivo, è stato preparato un secondo questionario per la raccolta di dati statistici nazionali. I resoconti locali/nazionali sono stati preparati dagli Esperti attraverso il questionario. Le informazioni e i contenuti di questi rapporti costituiscono la base informativa sui cui è stata redatta la sintesi complessiva che si presenta nel Capitolo 2.

- Le cinque aree del questionario hanno costituito anche la guida della ricerca sul campo realizzata nel corso del progetto. Sono stati selezionati sei istituti per esaminare da vicino che cosa succede nei paesi che vantano una lunga storia migratoria e nei paesi di nuova destinazione. Il Capitolo 3 illustra le conclusioni della ricerca sul campo.

- I risultati della ricerca sul campo, dell'esame dei resoconti nazionali e delle prassi scolastiche sono stati sintetizzati dal gruppo di progetto dell'Agenzia e successivamente discussi insieme agli Esperti Nazionali. Le proposte e le conclusioni di queste riflessioni comuni si presentano al Lettore nel Capitolo 4: Conclusioni e Raccomandazioni.



1. ASPETTI TEORICI DELLA RICERCA

1.1 Stato dell'arte in Europa

Questo capitolo propone una sintesi delle considerazioni più importanti emerse dagli studi, dalle osservazioni e dalle ricerche europee sull'istruzione degli alunni in situazione di handicap (SEN) e di provenienza estera sulle cinque aree indicate nell'introduzione (definizione della popolazione target, dati statistici, offerta educativa, misure di sostegno e procedure di valutazione). La bibliografia attualmente disponibile nella letteratura europea ed internazionale, consultata durante lo studio, è on line presso l'area web dell'Agenzia dedicata al progetto all'indirizzo: www.european-agency.org/agency-projects

Il metodo di analisi della letteratura scientifica europea ed internazionale ha compreso ricerche sistematiche su database (come ERIC; EBSCO Academic Search Elite, Google Scholar, Libris ecc.) e cataloghi di pubblicazioni che citano o hanno approfondito il problema dell'istruzione degli alunni disabili immigrati. Dato il crescente utilizzo delle tecnologie della comunicazione e dell'informazione, è stata condotta un'ampia ricerca in internet al fine di identificare i siti web rilevanti sul tema, gli estratti, i rapporti, i saggi *on line* incrociando il campo di ricerca delle parole "alunni disabili" e a "carattere migrante".

L'individuazione delle fonti bibliografiche utili al progetto ha dato precedenza alle ricerche e al lavoro elaborato in Europa perchè è anche l'area geografica di riferimento del progetto dell'Agenzia. Tuttavia, un punto di riferimento è stato anche il lavoro importante intrapreso al di fuori dei confini europei e dunque la bibliografia consta anche di fonti statunitensi e canadesi (ad es. AMEIPH, 1998 e 2001, National Research Council, Committee on Minority Representation in Special Education, 2002; Losen e Orfield, 2002).

Oltre agli studi di noti Autori, dedicati alla sfera nazionale o locale, il progetto ha prestato molta attenzione ai sondaggi e ai rapporti pubblicati dalle istituzioni internazionali attive in Europa, come la Commissione Europea, il Centro Europeo di Monitoraggio contro il Razzismo e la Xenofobia (oggi Agenzia Europea per i Diritti Fondamentali), Eurydice e, con riferimento ad una più ampia area geografica, l'Organizzazione per lo Sviluppo Economico e la



Cooperazione (OECD) e l'Organizzazione delle Nazioni Unite per l'Istruzione, la Scienza e la Cultura (UNESCO).

Sono state rilette e approfondite le conclusioni e le ricerche di oltre 15 anni di studi: è stato necessario, infatti, ampliare i punti di riferimento temporali a causa della specificità del progetto e dell'esistenza molto limitata di letteratura scientifica sul tema.

Prima di passare alla presentazione delle conclusioni cui sono giunte le ricerche e gli studi precedenti al progetto dell'Agenzia, sulle cinque aree di interesse individuate dagli esperti di progetto, è importante sottolineare alcuni elementi importanti che sono emersi nel corso dell'opera di revisione dei testi.

Molti paesi europei assistono a significativi movimenti migratori e, in alcuni, questa tendenza si iscrive in una lunga tradizione. Per altri, l'immigrazione è un fenomeno nuovo; in alcune zone dell'Europa, in cui in precedenza il movimento migratorio era soprattutto di emigrazione, si assiste ad un'inversione di tendenza e oggi ci sono popolazioni straniere che si insediano nei confini nazionali. Un recente studio dell'OECD sulla migrazione (2006) nota che l'immigrazione "sembra" un fenomeno mai in decrescita nei paesi europei. Questi molteplici cambiamenti demografici, variamente interpretabili secondo il punto di osservazione, hanno modificato l'identità della popolazione europea: la società europea sta diventando sempre più multiculturale.

Questa diversità si riflette nell'attuale popolazione scolastica europea. Le scuole accolgono alunni di molte e diverse origini etniche, nati o arrivati da paesi diversi dal paese in cui vivono o con genitori e familiari nati all'estero. Questi alunni hanno una cultura e, a volte, anche una lingua, diversa da quella del paese ospitante da cui ricevono l'istruzione.

I sistemi di istruzione e la legislazione nazionale hanno un ruolo importante per l'integrazione della popolazione migrante nella società ospitante. Il Libro Verde della Commissione Europea sulla migrazione (2008) sottolinea che "la presenza di un numero significativo di alunni migranti ha ricadute importanti sui sistemi scolastici nazionali. Le scuole devono regolare la loro presenza e inserire le loro specifiche richieste in un impianto "tradizionale" nel rispetto dei principi della qualità dell'istruzione e pari opportunità di accesso e di successo all'istruzione ... le scuole devono avere un



ruolo guida nella creazione di una società integrata, dato che rappresentano la maggiore opportunità aperta ai giovani migranti e alle comunità ospitanti di conoscersi e rispettarsi a vicenda ... la diversità linguistica e culturale potrebbe apportare alle scuole una risorsa di incalcolabile valore” (pag. 3). Indirizzare questa nuova popolazione e accogliere le esigenze degli alunni immigrati nelle scuole è un problema che si pone oggi all’attenzione della classe politica e dirigente e rappresenta una sfida importante che i sistemi scolastici nazionali stanno tentando di affrontare in tutta Europa.

Nell’area dell’handicap, i professionisti, i ricercatori e i dirigenti dell’Unione Europea e nazionali hanno dimostrato un interesse crescente per la situazione scolastica degli alunni disabili immigrati. Tuttavia, anche se gli stati membri dell’Unione Europea dimostrano interesse nel migliorare le proprie politiche scolastiche nazionali e le prassi didattiche al fine di tenere in conto della nuova identità multiculturale della popolazione in età scolare, non è stata realizzata alcuna ricerca su larga scala dell’impatto di questo cambiamento nel rapporto handicap e istruzione in Europa.

Il progetto tematico condotto dall’Agenzia è la prima iniziativa che tenta di esaminare il problema dell’inserimento degli alunni disabili immigrati nelle scuole europee.

I dati che si ricavano dall’attuale letteratura in materia rivelano che alcuni studi condotti nel territorio UE interessano o alcuni aspetti specifici dell’istruzione speciale (ad es. Mejer, Soriano e Watkins, 2003 e 2006; OECD, 2004) o l’inserimento scolastico degli alunni a carattere migrante (ad es. Eurydice, 2004; OECD, 2006). Tuttavia, non esistono ricerche che si sono dedicate alla definizione della situazione scolastica degli alunni che presentano entrambe le caratteristiche per l’area geografica europea.

Le uniche fonti bibliografiche della ricerca europea sui due aspetti congiunti sono: un Progetto di Azione 2 Comenius (di nome: “Lo sviluppo delle Condizioni per i Bambini Disabili di Zingari e Lavoratori Migranti – Progetto Handicap”) realizzato tra 1996 e 1998 in nove stati europei e un Progetto di Azione 2 Comenius (dal titolo: “Materiali didattici per Alunni Disabili e di Provenienza Estera”) condotto tra il 1999 e 2001 su tre paesi europei e la Conferenza Europea sui Bambini Migranti in Situazione di Handicap tenutasi a Copenhagen il 7 e l’8 Giugno 1999.



Detto questo, non è possibile affermare in assoluto che non esistono ricerche europee che hanno esaminato il potenziale doppio svantaggio educativo degli alunni disabili immigrati. Sono stati realizzati, invece, importanti studi e ricerche che però hanno preso in esame un campione locale o nazionale.

Questo Capitolo presenta le conclusioni tratte da questi “lavori isolati”. Ma è necessario aggiungere che la ricerca bibliografica si è intenzionalmente concentrata sulla combinazione dei due fattori, l’immigrazione e l’handicap. Quindi molti testi, sebbene di interesse del progetto, che rappresentano gran parte della ricerca edita sulla situazione degli alunni migranti a scuola è stata filtrata quanto più possibile se non rivolta esplicitamente anche alla questione dell’handicap.

Prima di passare all’esame dei testi pubblicati precedenti al progetto dell’Agenzia (paragrafo 1.3), il prossimo paragrafo (1.2) chiarisce quali sono gli aspetti in cui emergono contrasti o quali sono le domande poste dai diversi approcci di ricerca e quali sono le conclusioni cui giungono i testi consultati. I paragrafi seguenti le riportano seguendo le cinque aree di interesse individuate dal progetto dell’Agenzia.

1.2 Questioni aperte e dibattite

1.2.1 Popolazione scolastica

Non c’è un vocabolario comune per indicare gli alunni a carattere migrante. Alcuni testi riportano i termini “minoranza etnica” o “gruppi etnici minoritari” (UNESCO, 1994, SIOS, 2004; Lindsay, Pather e Strand, 2006; Rosenqvist, 2007) mentre in altri troviamo “migranti” (OECD, 2007, Commissione Europea 2008), “immigrati” (OECD 2006, Eurydice, 2004), “alunni bilingui” o “minoranze” (Consiglio d’Europa, 2006). Attualmente, in Europa, la maggior parte dei bambini in età scolare è nata nel paese in cui risiede e va a scuola. Tuttavia, nelle zone di confine dell’Unione Europea, il transito di immigrati (che non intendono risiedere nel paese europeo in cui hanno il primo ingresso, sebbene possano permanerci in ottime condizioni e per lungo tempo) è in crescita. Quindi, può essere problematico utilizzare termini legati ad alcune forme di “migrazione”.

La varietà che si osserva nel fenomeno stesso e l’assenza di una terminologia comune risponde alle diverse gestioni – politiche e



pratiche – che i paesi europei hanno scelto di seguire. Queste differenze riflettono anche le diverse origini storiche dei paesi europei. Il progetto dell’Agenzia non intendeva esaminare le differenze tra le diverse definizioni in uso. Oggetto dell’indagine è come i paesi europei accolgono le richieste scolastiche degli alunni disabili aventi anche origini etniche.

1.2.2 Dati statistici

L’esame della letteratura scientifica ha chiarito che oggi è impossibile avere un quadro globale statico e confrontabile del numero degli alunni immigrati in situazione di handicap. Gli studi rivelano che è molto difficile compilare statistiche sulla migrazione in chiave internazionale, dato che i sistemi statistici nazionali non sono uniformi.

Come sottolineano Poulain, Perrin e Singleton (2006): “è noto che non è facile raccogliere i dati sui flussi migratori e che i sistemi di raccolta dei dati, e le stesse definizioni in uso per definire gli eventi migratori negli stati nazionali, variano significativamente” (pag. 77). Il testo prosegue: “... Da un punto di vista statistico, non ci sono indicatori appropriati che sono stati adottati sul piano internazionale per contare la popolazione con provenienza estera o recante un bagaglio culturale diverso dal paese di residenza ... I dati che possono essere considerati attendibili non sono necessariamente comparabili sul piano europeo, a causa della varietà delle fonti, delle definizioni e dei concetti usati” (pag. 373).

Secondo Fassmann (in Plegerl, 2004), oggi – e in contrasto con gli anni ’50 – l’immigrazione interessa molte più persone e non soltanto il piccolo gruppo di popolazione che si sposta fisicamente da un luogo a un altro. Le statistiche sui flussi migratori andrebbero trattate con grande cautela, dato che la vera ampiezza di questi flussi è spesso sottostimata. Fassmann ha affermato che, nel 2002, la rete migratoria positiva verso l’UE ha superato gli Stati Uniti, malgrado gli USA siano spesso considerati come il principale paese di destinazione.

L’indagine condotta dall’Agenzia ha cercato di delineare un quadro della situazione reale. I dati, riguardanti soprattutto le realtà locali, sono presentati nel Capitolo 2.



1.2.3 *Problematiche educative*

Ci sono diverse opinioni sulle strategie da adottare per migliorare la qualità dell'istruzione offerta agli alunni disabili immigrati.

Dai testi esaminati, sembra che il principale motivo di disaccordo sia il posto e il ruolo della lingua madre degli alunni a scuola. Non sono tutti d'accordo sull'uso della lingua madre degli alunni in classe: alcuni ricercatori sono a favore dell'istruzione bilingue, altri si schierano sul fronte opposto argomentando l'importanza per gli alunni di usare solo la lingua del paese ospitante a scuola (e, per alcuni Autori, anche in famiglia).

Allo stesso modo, l'uso della lingua madre dell'alunno a scuola può essere vista come un sostegno didattico per gli alunni, ma può anche presentare il rischio di escludere gli alunni che parlano la stessa lingua straniera dal gruppo che per la lingua del paese ospitante. L'approccio didattico plurilingue per tutti gli alunni (Candelier, 2003; Perregaux, de Goumoens, Jeannot e de Pietro, 2003) è un nuovo modo sociale e didattico per riconoscere tutte le lingue parlate dagli alunni della scuola e aprire tutti gli alunni alla diversità.

Un altro dibattito presente nella letteratura scientifica sul tema è il profilo dei professionisti. Alcune ricerche affermano che non è necessario che i professionisti sappiano molto dell'alunno o della cultura della loro famiglia per avere un buon rapporto con loro : “Non c'è bisogno di sapere qualcosa sul bagaglio culturale delle persone per creare una buona atmosfera e lavorare insieme molto bene ... Non c'è bisogno di essere un esperto della cultura o dei diversi linguaggi. Bisogna accogliere le persone e la loro cultura senza preconcetti ... quello che conta di più è che le persone condividano, che è poi quello che vale per tutti” (SIOS, 2004, pag. 64).

Di contro, altri testi sostengono fortemente l'intervento di professionisti che hanno lo stesso bagaglio etnico dell'alunno o della famiglia: “I bambini bilingui dovrebbero esclusivamente stare – se non con professionisti bilingui o biculturali, almeno – con lavoratori che possiedono un'ampia comprensione degli elementi importanti del bagaglio culturale e linguistico dell'alunno immigrato” (Rapporto della Conferenza Europea sui Bambini Migranti in Situazione di Handicap, Copenhagen, Giugno 1999, pag. 7).

Leman (1991) menziona la presenza di docenti della comunità etnica come un importante elemento interculturale: questi docenti possono



svolgere una funzione-ponte e rappresentare un legame con la comunità di origine. Verkuyten e Brig (2003) notano anche che i docenti con diverse origini etniche possono aggiungere una prospettiva in più alle scuole e possono fungere da modello.

Malgrado queste differenze, la letteratura europea sulla situazione scolastica degli alunni disabili con origine etnica mostra una serie di elementi comuni e conclusioni condivise. Il paragrafo seguente le descrive in modo esaustivo.

1.3 Elementi comuni nella letteratura europea

1.3.1 Dati statistici

Il primo elemento su cui concordano studi e ricerche europee è il fatto che esiste una discordanza nelle statistiche che rappresentano gli alunni immigrati disabili nell'istruzione speciale. Alcune ricerche nazionali e locali (Leman, 1991; Manço, 2001; Henriot, 1996; Lindsay, Pater e Strand, 2006; Werning, Loser e Urban, 2008), riportano una critica significativa della valutazione scolastica degli alunni immigrati che si riflette nelle rappresentazioni percentuali dell'handicap in eccesso o in difetto. Altre ricerche internazionali confermano la stessa tendenza cioè che "i gruppi di immigrati e le minoranze non sono proporzionalmente inseriti nelle istituzioni scolastiche speciali" (OECD, 2007, pag. 156).

Come afferma il Centro Europeo di Monitoraggio sul Razzismo e la Xenofobia, "in diversi Stati membri dell'Unione Europea si registra una presenza in eccesso degli alunni immigrati e di origine etnica nelle scuole dell'istruzione speciale ... Accettando che la distribuzione degli alunni disabili sia simile tra i diversi gruppi etnici, i picchi percentuali di alunni migranti e di minoranze etniche in queste classi indicano che una parte di questi alunni è stata assegnata agli istituti speciali in modo errato o comunque discutibile" (Centro Europeo di Monitoraggio del Razzismo e della Xenofobia, 2004, pag. 28). Le ricerche condotte negli Stati Uniti confermano il *trend*. Losen e Orfiel (2002) notano che "prassi inappropriate, sia nelle classi delle scuole normali che degli istituti speciali, portano a una sproporzione, una non classificazione e uno svantaggio per gli studenti di gruppi etnici minoritari, soprattutto di origine africana" (pag. XV).

Le sproporzioni evidenti nella rappresentazione statistica degli alunni a carattere migrante nell'istruzione speciale si verificano soprattutto



quando intervengono anche difficoltà intellettive e di apprendimento. Le possibili motivazioni delle sproporzioni numeriche che emergono dalla letteratura scientifica sono: la frequenza maggiore di problemi del comportamento nella popolazione immigrata e di gruppi etnici minoritari; la mancanza di pronte diagnosi o di cure sanitarie tra questi gruppi; l'esistenza di pregiudizi nella società ospitante sulle persone con diverse origini culturali; e infine, problemi oggettivi intrinseci alle procedure di valutazione delle capacità e delle competenze degli alunni immigrati.

Resta difficile distinguere le difficoltà di apprendimento dai problemi di espressione e comunicazione. Per esempio, "la bassa percentuale di gruppi asiatici e di alunni cinesi in particolare nelle statistiche sulle Difficoltà di Apprendimento Specifiche e i Disordini dello Spettro Autistico può suggerire che a volte esistono problemi oggettivi nella distinzione delle difficoltà di apprendimento dalle problematiche associate all'acquisizione dell'Inglese come Seconda Lingua" (Lindsay, Pather e Strand, 2006, pag. 117). Inoltre, come afferma Salameh (2003; 2006): "il bilinguismo non causa mai difficoltà del linguaggio. Un alunno bilingue con difficoltà di linguaggio ha difficoltà in tutte e due le lingue: la lingua madre e la lingua del paese ospitante."

La ricerca indica anche la povertà come un fattore di forte impatto sulla destinazione di questa tipologia di alunni alla scuola speciale. In relazione alle basse condizioni socio economiche in cui vivono alcuni immigrati e alcune minoranze etniche, possono intervenire problemi sanitari che condizionano lo sviluppo del bambino. La povertà è quindi un fattore di rischio per il successivo insorgere di patologie tipiche dell'handicap. Questo concetto è la base della teoria della deprivazione socioeconomica che afferma che gli alunni con origini etniche affrontano gli stessi problemi degli studenti nativi che hanno lo stesso status socioeconomico (Nicaise, 2007).

Si può dedurre che la sproporzione riportata nelle statistiche nazionali riguardo il numero degli alunni immigrati che frequenta scuole speciali può essere spiegata dal fatto che la popolazione delle minoranze etniche che vive un basso livello socio economico è più ampia rispetto alla media europea. Werning, Loser e Urban (2008) dicono che "i bambini e le famiglie con diverse origini etniche vivono un'esclusione multi-sistemica. L'esclusione delle famiglie dalla cittadinanza e la loro emarginazione nelle possibilità di partecipare al



sistema economico e l'accesso limitato al mercato del lavoro si collegano ai pesanti limiti posti al potenziale successo scolastico dei loro figli" (pag. 51).

Comunque, questa situazione dovrebbe essere attentamente esaminata, come notano Lindsay, Pather e Strand (2006): "lo svantaggio socio economico (la povertà) e il sesso hanno connotazioni molto più forti dell'appartenenza etnica in sé con una generale prevalenza di difficoltà educative e di determinate patologie di handicap. Tuttavia, dopo aver verificato gli effetti dello svantaggio socio economico, per sesso e per anno di nascita, resta una significativa anomalia in eccesso o in difetto nella rappresentazione statistica delle differenze etniche minoritarie in confronto agli alunni bianchi britannici" (pag. 3).

La rappresentazione statistica non equilibrata degli alunni con origine migrante nelle scuole speciali può indicare che in alcuni casi l'istruzione ordinaria ha fallito il compito di accogliere le esigenze scolastiche di questi alunni. Questa considerazione ha portato i ricercatori ad indagare la qualità dell'istruzione offerta agli alunni a carattere migrante nel sistema ordinario, con particolare attenzione a due aspetti: da un lato, l'esame e la verifica degli esercizi di valutazione, dall'altro i metodi didattici mirati a questa tipologia di alunni.

Su questo problema, le ricerche condotte nei diversi paesi europei hanno identificato un altro importante *trend*: le persone disabili e le persone immigrate sono entrambe considerate dalle altre persone (gli operatori sociali, i professionisti della scuola, gli altri alunni) come rappresentanti del loro gruppo. In altre parole, sembra ci sia una diffusa tendenza alla categorizzazione e a trattare gli alunni immigrati o disabili secondo il "gruppo" cui appartengono. Questi preconcetti nascondono la personalità reale, dato che il singolo alunno diventa un simbolo del gruppo collettivo e il gruppo è associato con la cura e il sostegno (nel caso delle persone disabili) o con la cultura e la religione (nel caso degli immigrati e delle minoranze etniche). Questa tendenza è veramente deplorabile dato che, ovviamente, gli individui non rappresentano un'intera cultura o un intero gruppo etnico. Le categorizzazioni e i preconcetti sul "gruppo" nascondono la persona reale e la rendono insignificante; si verifica dunque un processo di vera emarginazione (SIOS, 2004).



1.3.2 Problematiche educative

Ricerche e pubblicazioni suggeriscono anche che la sproporzione statistica degli alunni immigrati nell'istruzione speciale potrebbe indicare il fatto che la pedagogia e i metodi di insegnamento in uso nelle classi comuni non sono idonei ad accogliere le richieste scolastiche di un gruppo specifico.

La letteratura scientifica sulla situazione scolastica degli alunni disabili di cittadinanza o cultura estera suggerisce che i docenti non comprendono quanto la loro didattica sia frutto della loro cultura. Invece, è dimostrato che i metodi di apprendimento e i comportamenti degli alunni variano molto secondo la cultura di origine. In alcune società, ad esempio, è normale che gli alunni imparino grazie all'interazione con i docenti, mentre in altre culture non si consente ai bambini di rivolgersi direttamente agli adulti, ma si suppone che imparino ascoltando gli adulti parlare tra loro. Dunque, i docenti dovrebbero spiegare – quanto più possibile – le motivazioni culturali della loro didattica e chiarire che cosa si aspetta la società ospitante dagli alunni. Invece di abbassare il livello di difficoltà dei compiti e dei test assegnati agli alunni immigrati (soprattutto quando non sono parlanti madrelingua della lingua del paese ospitante), i docenti dovrebbero puntare a far acquisire agli alunni immigrati la necessaria familiarità con le attività che si intraprendono in classe (Rapporto della Conferenza Europea Sul Bambino Migrante in Situazione di Handicap, Copenhagen, Giugno 1999).

1.3.3 Azioni di sostegno

La letteratura dedicata all'istruzione degli alunni disabili con cittadinanza o cultura estera sottolinea anche il ruolo importante delle famiglie. Le indagini rivelano che le famiglie degli alunni disabili e dei bambini immigrati in generale non usano i servizi di sostegno quanto e come potrebbero. Le ragioni più di frequente addotte sono, tra le altre: la famiglia dell'alunno non parla la lingua del paese ospitante; la famiglia dell'alunno non capisce il sistema e i servizi offerti a questo tipo di popolazione o non è abituata a ricevere servizi e sostegno nel paese di origine; la famiglia dell'alunno si preoccupa di essere espulsa o rimandata in patria se pone delle "richieste eccessive".

Dunque, è fondamentale offrire un'informazione globale alle famiglie degli alunni disabili e immigrati. L'azione informativa dovrebbe



essere svolta in modo che i genitori possano avere chiara comprensione di come il paese di residenza vede la disabilità, qual'è e com'è il sistema scolastico e qual è l'approccio educativo adottato in quel paese di residenza. Fin dall'inizio, sarebbe opportuno dare alle famiglie informazioni chiare, accessibili e dirette. Se necessario, queste informazioni andrebbero condivise alla presenza di interpreti o con membri dello staff educativo o sociale che parlano la lingua della famiglia dell'alunno. Usando diversi tipi di materiale (foto sulle attività degli alunni ecc.) si potrebbe anche favorire uno scambio informativo migliore tra la scuola e la famiglia dell'alunno. Anche i gruppi di discussione tra le famiglie sono una buona prassi e presentano il vantaggio di creare momenti di incontro tra i genitori e di evitare l'isolamento delle famiglie degli alunni disabili e immigrati.

La ricerca suggerisce, inoltre, che è importante che il flusso informativo non si verifichi in un'unica direzione, ad esempio dalla scuola alla famiglia. Anche le famiglie dovrebbero fornire alla scuola alcune informazioni sui loro figli ed essere consultate e coinvolte attivamente nell'adozione delle decisioni che riguardano il minore. Come ha sottolineato la Conferenza Europea sui Bambini Migranti in Situazione di Handicap di Copenhagen nel Giugno 1999, "il successo dell'istruzione di un alunno di minoranza etnica dipende da una grande cooperazione, dalla consultazione reciproca e dalla comprensione tra docenti e genitori. La professione dei docenti va smitizzata e ai genitori deve essere garantito l'accesso ai livelli decisionali della scuola" (Rapporto della Conferenza, pag. 15).

Soprattutto, le famiglie dovrebbero essere coinvolte come partner educativi. Gli studi di settore insistono che l'intero nucleo familiare va accolto a scuola, non solo i genitori ma anche gli zii e i nonni e la famiglia in senso ampio. Alcune analisi dimostrano anche che, soprattutto nel caso di famiglie immigrate, avere un bambino disabile ha un forte impatto sulla struttura familiare; talvolta comporta cambiamenti nei rispettivi ruoli dei membri del nucleo stesso (SIOS, 2004).

Il ruolo dei professionisti è in sintesi quello di garantire una buona interazione con le famiglie e di evitare scontri culturali. Come afferma Moro (2005): "per i bambini delle famiglie immigrate qualunque ... tecnica che non tiene conto della loro singolarità culturale contribuisce soltanto a rinforzare le disparità che esistono tra i loro due mondi di riferimento. Contribuiamo quindi *de facto* ad escluderli



dalla società ricevente e alla loro emarginazione. Tenere conto della cultura di appartenenza porta, al contrario, a favorire le strategie di trattamento individuali, il processo di apprendimento e la partecipazione nella società ricevente” (pag. 21).

La letteratura suggerisce che atteggiamenti positivi verso gli alunni e i genitori, incentrati al successo, sono efficaci. La celebrazione delle diversità socioculturali, cognitive e linguistiche delle famiglie e degli alunni è fondamentale non solo per combattere contro possibili comportamenti discriminatori ma anche per rafforzare l'autostima e la motivazione degli alunni disabili di provenienza estera.

Infine, è necessario aggiungere che la letteratura scientifica sottolinea che per raggiungere questo obiettivo e superare con successo le sfide poste dall'ingresso di questa nuova popolazione scolastica nei sistemi di istruzione nazionale, i professionisti devono essere ben formati. Tutte le indagini condotte sulla situazione scolastica degli alunni disabili con provenienza estera mostrano l'importanza fondamentale della formazione dei professionisti per migliorare il processo di valutazione, la qualità dell'istruzione e la cooperazione con le famiglie degli alunni. Per accogliere le richieste educative di questa nuova tipologia di popolazione scolastica cresce la domanda di formazione in servizio e di sviluppo di metodi didattici per il corpo docente. Soprattutto, ai diversi professionisti si richiede di cooperare per accogliere le esigenze degli alunni disabili immigrati; non solo tra docenti ma anche con psicologi, staff di sostegno, professionisti sanitari ecc.

La conclusione che si può trarre dall'analisi delle opere pubblicate, soprattutto per l'area dell'Unione Europea, sulla scolarizzazione degli alunni in situazione di handicap con origini estere è certamente che, sebbene questo tema sia sempre più emergente e all'agenda degli esponenti politici e dei professionisti attivi nel campo dell'handicap, il totale della ricerca e delle indagini dedicate a questo tema specifico è in proporzione molto limitata. L'attenzione si rivolge maggiormente su uno dei due elementi: l'istruzione degli alunni in situazione di handicap o la scolarizzazione degli alunni immigrati. Sono davvero pochi gli studi che hanno preso in esame entrambi gli aspetti.

La politica scolastica e la prassi didattica, nei paesi europei, sembrano seguire lo stesso approccio a binario unico. Le ricerche sul campo dimostrano che il sostegno erogato agli alunni disabili



immigrati spesso interessa una sola delle due caratteristiche. L'attenzione si rivolge o alle esigenze scolastiche ed educative sorte a seguito dell'handicap o alle difficoltà culturali dovute all'immigrazione. Ad esempio, i programmi proposti agli alunni immigrati per l'apprendimento della lingua del paese ospitante non sono di solito gli stessi che si usano con gli alunni disabili. D'altro canto, gli strumenti e i metodi di valutazione che servono ad identificare le capacità degli alunni non tengono conto in genere dell'identità culturale dell'alunno.

Tutta l'opera di ricerca condotta sulla situazione scolastica degli alunni disabili immigrati conclude che sono necessarie ulteriori indagini: ciò richiede di riflettere su nuove politiche e nuove prassi educative in grado di accogliere le esigenze educative di alunni disabili immigrati. A tal fine, è necessario condurre ulteriori ricerche e analisi sul campo.

1.3.4 Valutazione degli alunni

Tenendo presente, come punto di partenza, la significativa sproporzione riportata nelle statistiche della frequenza degli alunni immigrati nei settori speciali dell'istruzione, le ricerche hanno indagato la qualità (soprattutto iniziale) delle procedure di valutazione effettuate sugli alunni immigrati (Andersson, 2007; Roseqvist, 2007). Questi strumenti e metodi di valutazione sono spesso radicati nella cultura del paese di residenza in cui l'alunno seguirà la successiva scolarizzazione. La procedura valutazione con la quale si valutano le competenze e le capacità di un alunno è quindi modellata dalla cultura nazionale; i bambini che provengono da una cultura diversa da quella del paese di residenza captano e decodificano i riferimenti culturali implicitamente contenuti nei materiali di valutazione con cui sono misurati. La letteratura scientifica suggerisce, quindi, di rivedere il materiale di valutazione e la procedura stessa con cui si effettua la valutazione per chiarire, quanto più possibile, qualunque riferimento culturale che potrebbero contenere.

Una delle principali e più ovvie barriere culturali che gli alunni immigrati si trovano ad affrontare nel momento della valutazione – e ripetutamente riportato nella letteratura scientifica – è la lingua usata per valutare le capacità e le esigenze degli alunni. Landon (1999) ha spiegato, usando l'esempio della dislessia alla Conferenza Europea sui Bambini Migranti in Situazione di Handicap di Copenhagen:



“dobbiamo rimuovere le difficoltà di questi studenti *prima* di accertare che questi bambini hanno problemi percettivi o cognitivi. Il numero degli alunni bilingui con sospetta dislessia è molto più basso rispetto alla media nazionale: in realtà, gli alunni hanno difficoltà di lettura ma nessuno dà una diagnosi chiara ... I docenti non vedono il problema perchè non sanno come valutarli” (Rapporto della Conferenza, pag. 18).

Alcuni Autori insistono affinché gli alunni bilingui immigrati siano valutati, almeno per la valutazione iniziale, completamente in modalità bilingue e/o che le prove di valutazione siano somministrate da professionisti che possiedono un’ampia comprensione della lingua e della cultura di provenienza dell’alunno (Cline, 1999; Andersson, 2007; Rosenqvist, 2007).

Certamente, in alcuni casi, la valutazione iniziale potrebbe essere condotta anche senza l’uso della lingua. Tuttavia, esistono differenze culturali (ad esempio la definizione dei colori o l’apprendimento contestuale, come riporta Salameh, 2006) che possono complicare le procedure di valutazione non verbali se non sono considerate le opportune differenze secondo il caso. Il Capitolo 2 approfondisce in dettaglio l’uso delle procedure di valutazione non verbali.

Infine, molte ricerche dimostrano che la procedura di valutazione dell’alunno dovrebbe essere globale, nel senso che dovrebbe comprendere anche l’intera situazione dell’alunno; le circostanze che hanno causato la migrazione della famiglia, la lingua, la cultura, la situazione della comunità etnica nel paese di residenza, il contesto familiare, ecc.

Un recente studio realizzato dall’Agenzia (Watkins, 20007), “La valutazione nelle classi comuni”, ha dimostrato che negli ultimi anni c’è stato un cambiamento nel concetto di valutazione formativa¹ nella

¹ Come definita nel progetto dell’Agenzia, “La Valutazione”, per “valutazione formativa” (o “valutazione in itinere”) si intende una procedura applicata in classe, soprattutto dai docenti e dai professionisti che operano con i docenti di classe, per avere informazioni sull’efficacia dei metodi didattici e sui successivi passi da compiere per favorire l’apprendimento degli alunni. “La valutazione iniziale” o l’“iniziale identificazione” dell’handicap è il riconoscimento/individuazione del possibile handicap di un alunno che comporta una raccolta sistematica delle informazioni importanti per definire il profilo dell’alunno in termini di forza, debolezze e richieste che potrebbe porre. L’identificazione iniziale dell’handicap potrebbe collegarsi ad altre procedure di valutazione dell’alunno e potrebbe



maggior parte dei paesi europei; è stata provata, inoltre, la debolezza della valutazione “a test”. Oggi la valutazione formativa dell’alunno si è estesa oltre i semplici contenuti del programma scolastico. Lo stesso progetto, “La valutazione nelle classi comuni”, ha notato la tendenza a scegliere le prove di valutazione formativa e la loro somministrazione in collaborazione con l’alunno, la famiglia e il gruppo docente, al posto di professionisti esterni alla classe. Il progetto dell’Agenzia ha inoltre dimostrato che per la maggior parte dei paesi dell’Unione Europea questo approccio valutativo è ancora un obiettivo da raggiungere soprattutto per quanto riguarda la valutazione iniziale delle esigenze scolastiche dell’alunno, delineate a seguito della certificazione dell’handicap.

coinvolgere professionisti esterni alla scuola (come ad esempio personale medico e sanitario).



2. INFORMAZIONI NAZIONALI

Questo capitolo riporta una sintesi dei resoconti nazionali redatti sulle cinque aree di interesse del progetto – la definizione della popolazione scolastica, i dati statistici, l’offerta educativa, le misure di sostegno, le procedure di valutazione degli alunni. Il capitolo si basa sulle informazioni e i dati raccolti, nel territorio locale e/o nazionale attraverso gli appositi questionari, sulla scolarizzazione degli alunni disabili immigrati dagli Esperti nazionali in collaborazione con i diversi servizi coinvolti, i comuni e le scuole. Sebbene si sia tenuto conto dei problemi legati ai singoli stati membri, l’informazione che si presenta in questo capitolo è una sintesi dei dati raccolti su base nazionale. Questo capitolo prospetta anche alcuni dati percentuali della popolazione proveniente dall’estero e la percentuale degli alunni immigrati nella popolazione scolastica generale nei paesi dell’Unione Europea. Non è possibile riportare i dati statistici degli alunni disabili immigrati a causa della scarsa informazione attualmente disponibile sul piano nazionale.

Per maggiori e specifiche informazioni sui dati locali e nazionali, i problemi e i dibattiti sulla situazione degli alunni disabili immigrati nei paesi che hanno aderito al progetto è possibile consultare i resoconti nazionali presso l’area web dell’Agenzia all’indirizzo: www.european-agency.org/agency-projects

I prossimi paragrafi presentano una sintesi delle risposte pervenute alle domande poste attraverso il questionario adottato dal progetto.

2.1 Popolazione scolastica

In Europa esiste un considerevole flusso migratorio e i problemi legati alla “migrazione” stanno diventando di interesse generale in molti paesi europei. Stando agli elaborati nazionali, esistono diverse definizioni del termine “immigrato” in Europa. La maggior parte dei paesi usa il termine “immigrato” o “straniero” o “estraneo” in relazione al luogo di nascita della persona o dei suoi familiari, la nazionalità e la lingua parlata in famiglia.

I paesi che hanno una lunga tradizione in materia di immigrazione distinguono tra:

- Nuovi arrivi e/o prima generazione: gli alunni e/o i loro genitori sono nati in paesi diversi dal paese ospitante;



- Immigrati di seconda generazione cioè i nati nel paese ospitante ma i cui genitori sono nati in un paese diverso;

- Immigrati di terza e quarta generazione ovvero i nati nel paese ospitante con almeno uno dei due genitori nato nel paese ospitante e che possono avere la cittadinanza del paese di residenza. Nella maggior parte dei casi, la terza, quarta o successiva generazione non è considerata “immigrata”, ma “di diversa origine etnica”, appartenente a “gruppi minoritari” o “minoranze etniche”.

Nei sistemi scolastici di molti paesi, la normativa di riferimento per gli alunni immigrati e le prassi attuative accolgono per lo più un approccio di tipo educativo che definisce gli alunni in base al livello di padronanza linguistica acquisita: alunni bilingui/plurilingui, alunni con diversa madrelingua rispetto al paese di residenza. Questa definizione comprende tutti gli alunni che devono imparare più di una lingua durante l’infanzia.

Per il progetto dell’Agenzia – come già spiegato nell’introduzione – gli Esperti Nazionali dovevano fornire informazioni sugli alunni disabili immigrati (indipendentemente dalla tipologia di immigrazione).

In linea con i movimenti migratori che si registrano in Europa, gli stati UE possono essere divisi in diversi gruppi:

- Paesi a lunga storia migratoria, legata alle proprie caratteristiche industriali ed economiche e/o al passato coloniale (ad esempio: Austria, Belgio, Danimarca, Francia, Germania, Lussemburgo, Olanda, Regno Unito, Svezia, Svizzera).
- Paesi in cui l’immigrazione è un fenomeno relativamente recente, degli ultimi decenni del XX° secolo, come Finlandia, Islanda, Norvegia o paesi che avevano in precedenza un significativo flusso di espatrio come Cipro, Grecia, Italia, Malta, Portogallo, Spagna.
- Nuovi Stati Membri dell’Unione Europea come Estonia, Lettonia, Lituania, Polonia, Repubblica Ceca, Ungheria, che ricevono soprattutto richiedente asilo e rifugiati politici e immigrati provenienti dai paesi dell’ex Unione Sovietica.

Gli immigrati che si sono stabiliti in Europa provengono da molti paesi stranieri, ma possono essere suddivisi in tre grandi categorie:



originari cittadini dell'Unione Europea (EU), Area Economica Europea (EAA) o Svizzera; richiedenti asilo, rifugiati politici e originari cittadini del Nord Africa; originari cittadini di altri paesi.

La percentuale della popolazione immigrata varia molto tra i paesi europei: alcuni paesi presentano l'1% di immigrati (come Polonia e Lituania) mentre altri si attestano intorno al 40% (ad es. il Lussemburgo). I dati nazionali non sono facilmente comparabili a causa:

- Delle diverse definizioni del termine "immigrato";
- Delle diverse procedure di naturalizzazione adottate dalle legislazioni nazionali dei paesi membri;
- Del fatto che i dati si riferiscono a situazioni locali o nazionali o a entrambe;
- Esistono diversi anni di raccolta dei dati (2005 o 2006 o 2007).

Tenendo presente queste differenze, la Tabella 1 mostra che la maggior parte dei paesi si trova tra il 6–20% del totale della popolazione.

Tabella 1 Percentuale della popolazione di provenienza estera (calcolata sui dati riportati dai rapporti nazionali per gli anni 2005/2006/2007)

1–5 %	5.01–10%	10.01–20%	> 20%
Danimarca	Belgio	Austria	Lussemburgo*
Finlandia	Cipro	Estonia	Svizzera
Lituania	Grecia	Francia	
Malta	Islanda	Germania	
Polonia	Italia	Lettonia	
Portogallo	Norvegia	Olanda	
Repubblica Ceca	Spagna	Svezia	
Ungheria		Regno Unito (Inghilterra)	

*oltre il 40%



Il numero delle diverse lingue parlate dagli alunni e dalle loro famiglie immigrate varia considerevolmente nel territorio nazionale e negli stessi comuni: da 18 a più di 100 lingue in alcuni casi.

Un'alta percentuale della popolazione ha un carattere migrante – in alcuni paesi/comuni più della metà della popolazione locale proviene da paesi non europei (ad esempio Turchia, Iraq, Somalia, Russia, Pakistan, Brasile, Ucraina, Marocco ecc).

Alcuni paesi, come la Svezia ad esempio fino agli anni '70 e per altri fino al 1990, hanno ricevuto la maggior parte degli immigrati in cerca di migliori condizioni di lavoro e di vita. Durante gli anni '90 è invece cresciuto notevolmente il numero dei rifugiati provenienti dal Medio Oriente, dei cittadini dell'Est Europa e dell'ex Unione Sovietica.

Questi dati cambiano secondo il paese considerato, ma in questa sede si vuole sottolineare il fatto che l'Europa oggi assiste ad una considerevole crescita di immigrati per cause socio economiche. Un impulso a questo flusso migratorio è dato anche dalla libera circolazione dei cittadini europei nei confini dell'Unione Europea.

2.2 Dati statistici sugli alunni disabili e immigrati

Molti paesi che hanno aderito al progetto dell'Agenzia riportano che, attualmente, mancano i dati sugli alunni in situazione di handicap di provenienza estera. Le diverse agenzie governative hanno competenze diverse e non c'è un'azione coordinata di raccolta dei dati. Ci sono anche altre ragioni. Alcuni paesi non hanno dati statistici ufficiali sull'origine etnica della popolazione, mentre altri stilano statistiche sulla base della cittadinanza e del paese di nascita nel rispetto di norme nazionali che vietano di elaborare dati personali che identificano razza, origine etnica, handicap o credo religioso. In altri paesi non esistono dati sistematici sugli alunni disabili o gli alunni disabili immigrati sul piano locale o nazionale. In alcuni comuni, il numero degli alunni immigrati è così piccolo da essere irrilevante, non necessario o comunque non rappresenta un'informazione importante. Il modo più ragionevole e pratico di accedere ai dati è andare nelle scuole – dove ci sono i bambini. Alcuni comuni raccolgono questi dati, ma non sono poi elaborati in statistiche nazionali.

In base a dati locali o nazionali raccolti dagli Esperti di progetto, sembra che la percentuale degli alunni di provenienza estera sia



molto varia tra i paesi europei e tra diverse municipalit  e/o scuole dello stesso territorio nazionale. Anche in questo caso, i dati non sono facilmente comparabili a causa della diversa definizione del termine “immigrato” e del fatto che possono rappresentare situazioni locali o nazionali o entrambe.

Tenendo presente queste riserve, la Tabella 2 mostra che la maggior parte dei paesi europei che ha partecipato al progetto ha una percentuale di alunni immigrati tra il 6 e il 20% della popolazione in obbligo scolastico (in Lussemburgo   di poco superiore al 38%).

Tabella 2 Percentuale degli alunni immigrati nella popolazione scolastica (popolazione in et  d’obbligo scolastico per gli anni 2005/2006/2007)

1–5%	5.01–10%	10.01–20%	> 20%
Finlandia	Belgio	Austria	Germania
Lituania	Cipro	Estonia	Lussemburgo
Malta	Danimarca	Francia	Svizzera
Polonia	Grecia	Lettonia	
Portogallo	Islanda	Olanda	
Repubblica Ceca	Italia*	Svezia	
Ungheria	Norvegia	Regno Unito (Inghilterra)	
	Spagna		

*In Italia i dati riferiscono all’a.sc. 2007/2008

I numeri e le percentuali delle famiglie/alunni con origine estera variano notevolmente da un comune all’altro anche all’interno dello stesso territorio nazionale e sono spesso relativi alla posizione geografica e alla grandezza del comune interessato alla raccolta dei dati. La maggior parte delle famiglie di provenienza estera vive nelle grandi citt  o nelle periferie di queste citt , perch  ritiene che le aree urbane offrono migliori condizioni di lavoro e migliori opportunit  educative. Di conseguenza, la concentrazione degli alunni immigrati nelle citt  capitali (ad es. Amsterdam, Atene, Brussels, Lisbona, Londra, Madrid, Parigi, ecc) possono essere anche doppie o triple rispetto alle percentuali nazionali.

Sebbene non ci siano dati disponibili sugli alunni immigrati disabili, alcuni paesi hanno portato dati nazionali, federali, regionali e/o locali.



Altri paesi (ad es. Austria, Cipro, Germania, Italia, Lituania, Lussemburgo, Olanda, Spagna, Svizzera) hanno portato sia dati nazionali che federali, locali e regionali. Altri paesi (come Belgio, Finlandia, Francia, Grecia) hanno relazionato su dati locali o per distretto scolastico. In altri casi (Repubblica Ceca, Portogallo, Regno Unito – Inghilterra) i dati si riferiscono solo alla sfera nazionale. I dati nazionali raccolti dagli Esperti sono calcolati sia in numeri che in percentuali sul piano nazionale, federale, regionale, locale o per specifiche aree e/o distretti scolastici. Di conseguenza questi dati non sono facili da confrontare e non possono essere racchiusi in forma di tabella.

Per avere maggiori dettagli, specifici per determinate aree nazionali e locali dei paesi che hanno partecipato al progetto, si prega di consultare i rapporti nazionali disponibili all'area web dedicata al progetto.

Molte relazioni nazionali mostrano una significativa sproporzione che interessa gli alunni immigrati, presentando una rappresentazione percentuale, in eccesso o in difetto, degli alunni iscritti e frequentanti settori dell'istruzione speciale. Questa osservazione rimanda a un grande dibattito che si è tenuto negli ultimi 30 anni in alcuni paesi, per esempio il Regno Unito (Inghilterra). Gli studi inglesi di settore hanno dimostrato, per il Regno Unito (Inghilterra) e per gli anni '70, la presenza in eccesso dei bambini provenienti dalle Isole Caraibiche collocati nelle scuole speciali. Altri paesi (ad es. Belgio, Danimarca, Norvegia, Svezia) hanno riportato che in molti comuni si riscontra un numero maggiore di alunni immigrati iscritti nelle scuole speciali e che comparativamente questo numero cresce con il proseguimento degli studi (a partire dalla scuola primaria e i gradi post elementari). Uno studio condotto a Oslo nel 1998 riporta che gli alunni immigrati risultavano in eccesso in tutti i gradi dell'istruzione speciale (Nordhal e Øverland, 1998).

Inoltre, la percentuale degli alunni disabili immigrati nelle scuole speciali è più alta rispetto agli alunni disabili dei paesi ospitanti – e, di conseguenza, è vero il contrario per le scuole ordinarie comuni. Il rapporto nazionale della Svizzera sottolinea che questa sproporzione è cresciuta continuamente nel corso degli ultimi 20 anni e che la media di aumento degli alunni immigrati frequentanti le scuole speciali è molto superiore al totale degli alunni immigrati iscritti e frequentanti la scuola dell'obbligo comune.



Esaminando le informazioni statistiche inviate dalle scuole/dagli enti locali che hanno partecipato allo studio dell’Agenzia emerge un paradosso (ad esempio in Austria, Finlandia, Grecia). Sembra evidente che in alcune scuole ci sono più alunni disabili immigrati che alunni disabili “nativi”. In altri municipi/scuole è vero il contrario.

Una possibile spiegazione, come riportano gli stati nazionali, potrebbe essere che è il caso a determinare quanti alunni disabili studiano in una scuola. Un’altra possibilità è che alcune scuole valutano i progressi degli alunni più efficacemente delle altre. Diversi saggi sottolineano che la crescente offerta di classi speciali e il crescente numero di personale scolastico speciale tende ad influenzare la domanda – se un’offerta è disponibile, i docenti tendono ad utilizzarla, soprattutto se non hanno in classe il sostegno necessario alla didattica e all’integrazione. Un’ultima possibilità è che in alcune scuole si suppone che gli alunni immigrati siano disabili, dato che in realtà potrebbe esserci solo una difficoltà di comunicazione legata alla lingua. Spesso, la sproporzione dei dati statistici rimanda alle difficoltà del linguaggio parlato e scritto (ma anche alla comprensione del testo).

D’altro canto, gli alunni immigrati disabili non possono essere valutati con chiarezza e gli istituti scolastici spiegano le numerose difficoltà che incontrano durante le procedure di valutazione dell’alunno per l’apprendimento, la lingua, la lettura e l’ortografia e per la scarsa competenza nella lingua del paese ospitante. Il problema principale sembra essere la distinzione tra gli alunni immigrati che hanno bisogno di un sostegno linguistico e gli alunni immigrati in situazione di handicap.

Un recente studio nazionale inglese ha esaminato il totale della popolazione scolastica inglese che frequenta la scuola statale (circa 6,5 milioni di alunni) e ha riscontrato una situazione molto complessa (Lindsay, Pather e Strand, 2006). In sintesi, gli alunni di gruppi etnici minoritari sono indicati come disabili o come affetti da una specifica patologia disabilitante, sulla base di un complesso meccanismo. Alcune conclusioni di questo studio sono particolarmente importanti: prima di tutto, la ricerca dimostra che c’è una sostanziale variazione tra le diverse minoranze etniche rispetto allo svantaggio socio-economico. Per esempio, mentre il 14,1% degli alunni bianchi inglesi ha diritto alla mensa gratuita (un programma di sostegno scolastico per i bambini che vivono disagi socio-economici e parametro di



riferimento per l'indice di povertà), ne usufruiscono il 30% degli alunni Neri Caraibici e il 43,8% degli alunni Africani.

Un'altra ricerca, dimostrata l'importanza dello svantaggio socioeconomico, ha esaminato il genere e l'età, le probabilità degli alunni con diverse origini etniche minoritarie in situazioni di handicap in relazione ai modelli. In confronto con le probabilità degli alunni bianchi inglesi in situazione di handicap, la percentuale degli alunni neri disabili non cambia in modo considerevole. Tuttavia, il numero degli alunni Caraibici considerato portatore di handicap o affetto da difficoltà del comportamento e/o della sfera emotiva e sociale resta 1 volta e mezzo superiore alla media. Gli alunni provenienti dal Pakistan e dal Bangladesh o di cultura pakistana e Bangalese sembrano meno affetti degli alunni inglesi dalle diverse tipologie di handicap. Tuttavia, gli alunni pakistani, in particolare, sono certificati in situazione di handicap – con patologie della sfera visiva, uditiva e multiple difficoltà di apprendimento – per 2 volte e mezzo superiore alla media nazionale.

2.3 Proposte educative

In base ai resoconti nazionali, la tendenza generale che si delinea nella maggior parte dei paesi europei in relazione al crescente flusso migratorio verso l'Europa è la promozione delle politiche di integrazione nel rispetto dei diritti umani e delle pari opportunità. In termini operativi, questa politica si traduce in un raggio di diverse possibilità che si offrono alle persone a bagaglio migratorio e ai nuclei familiari, relative soprattutto all'acquisizione della lingua del paese di arrivo, l'introduzione nel mercato del lavoro e l'integrazione nella comunità locale. Queste opportunità comprendono, tra le altre cose: corsi di lingua, adeguate opportunità educative e di formazione professionale, miglioramento della situazione sociale e scolastica per donne e ragazze, integrazione nella comunità locale, accettazione a vivere in ambienti multiculturali e rafforzamento delle competenze interculturali, integrazione attraverso il coinvolgimento in attività sportive ecc.

Di conseguenza, nella struttura della politica scolastica generale, nella maggior parte dei paesi europei gli alunni immigrati hanno gli stessi diritti all'istruzione obbligatoria, dall'asilo alla scuola secondaria superiore, come i minori in età scolare "nativi". In altre parole, per gli alunni immigrati valgono le stesse regole e le stesse norme.



In linea con la generale politica scolastica, i rapporti nazionali indicano chiaramente che le possibilità educative rivolte agli alunni disabili si applicano anche agli alunni immigrati in situazione di handicap. Dunque, secondo le normative e i regolamenti scolastici in vigore nella maggior parte dei paesi europei, gli alunni disabili immigrati hanno diritto allo stesso tipo di istruzione speciale e allo stesso tipo di sostegno scolastico e agli stessi servizi attivi nel territorio nazionale, regionale, locale degli alunni "nativi". Gli alunni disabili immigrati si giovano degli stessi servizi degli altri alunni come riportano la maggior parte dei resoconti nazionali.

Inoltre, hanno diritto a un sostegno aggiuntivo sulla base di due criteri: il sostegno didattico per tutti gli alunni immigrati e l'offerta specifica per gli alunni disabili. In entrambi i casi, sono disponibili diversi servizi di sostegno sul piano nazionale, regionale e locale nei diversi paesi europei. Queste tipologie di sostegno, per ciascuna delle due categorie, si descrivono nei paragrafi seguenti.

2.3.1 Il sostegno per gli alunni immigrati

- Dipartimento speciale di accoglienza – locale o scolastico – per il benvenuto e l'incontro soprattutto per i nuovi arrivi;
- Classi preparatorie o di ricezione per alunni immigrati: di solito sono destinate ai nuovi arrivi e agli alunni che non hanno le competenze necessarie per l'ingresso nel paese ospitante. Gli alunni ricevono un insegnamento aggiuntivo in lingua per imparare la lingua del paese di arrivo e acquisire familiarità con la cultura del paese ospitante, di solito per un periodo superiore a un anno. Successivamente, gli alunni si spostano nel tipo di istruzione adatto secondo il caso;
- Centri Asilo: per il richiedente asilo e i rifugiati in cui ci sono anche le scuole per i loro bambini;
- Valutazione linguistica rivolta a tutti gli alunni bilingui che devono iniziare la scuola per valutare il livello di abilità nella lingua del paese di arrivo e adattare le lezioni secondo i risultati dei test linguistici;
- Corsi intensivi di lingua: per apprendere la lingua del paese ospitante;
- Centri di Esperienza per il multiculturalismo: di solito, attivi presso gli enti locali. Hanno una scuola per accogliere gli alunni immigrati;



- Interpreti e Mediatori Culturali: di solito docenti della lingua madre degli alunni che costituiscono un ponte tra le famiglie immigrate e la comunità scolastica;
- Attività presso il domicilio: gli alunni hanno l'opportunità di ricevere sostegno per lo svolgimento dei compiti a casa dopo le ore di scuola;
- Sostegno educativo: gli alunni hanno la possibilità di avere un maggiore sostegno individuale e un sostegno in un piccolo gruppo;
- Assistenti scolastici: alcuni assistenti scolastici sono immigrati e possono dare sostegno nella lingua madre dell'alunno;
- Servizi di interpretariato: disponibili per gli incontri tra il personale scolastico e i genitori immigrati;
- Programmi interculturali per tutti i bambini: si realizzano a diversi livelli scolastici allo scopo di sviluppare le competenze sociali, cognitive, affettive e strumentali, la competenza plurilingue, la lingua e le capacità di comunicazione;
- Campagne informative rivolte ai genitori sul sistema di istruzione e i servizi educativi: gli opuscoli informativi sono, in genere, tradotti in diverse lingue (soprattutto nelle più comuni lingue straniere);
- Sostegno didattico supplementare, uso di materiali di istruzione interculturale, sostegno scolastico e tutoriale, sviluppo e uso di materiali e libri di testi adattati, materiali interattivi su internet ecc.;
- Formazione interculturale iniziale e continua per tutti i docenti.

I resoconti nazionali evidenziano gli sforzi profusi con gli alunni immigrati e le loro famiglie per rafforzare l'autostima e l'identità culturale al fine di stimolare la motivazione ad apprendere.

In alcuni paesi europei, l'assistenza nella lingua madre e l'istruzione nella lingua madre è garantita per legge negli asili, nei gradi di istruzione obbligatori e nell'istruzione secondaria superiore. Queste norme seguono la ricerca di settore che ha suggerito che la didattica nella lingua madre degli alunni e delle famiglie migliora la *performance* degli alunni e i risultati scolastici, soprattutto nella prima infanzia. Inoltre, se necessario, gli alunni possono anche ricevere insegnamento in lingua madre per altre materie del curriculum scolastico. Lo scopo è aiutare gli alunni a costruire l'autostima e promuovere la loro crescita come persone bilingui con una multipla identità culturale.



Sebbene molte relazioni nazionali menzionano l'istruzione bilingue come un'iniziativa molto positiva, si nota un divario tra le norme in vigore e le prassi in uso e la grande varietà delle strategie adottate dalle diverse regioni o municipalità anche all'interno dello stesso territorio nazionale.

2.3.2 Il sostegno per gli alunni immigrati disabili

Oltre ai servizi elencati nel paragrafo precedente, gli alunni disabili immigrati possono usufruire di ulteriori servizi legati alla specifica patologia. Di solito questi servizi si offrono anche a tutti gli alunni in situazione di handicap e possono includere:

- La presenza di un docente di sostegno in classe per gli alunni che frequentano le classi comuni;
- Un insegnante di sostegno per limitati periodi di tempo all'esterno della classe per gli alunni che frequentano le classi comuni;
- Piccoli gruppi che lavorano con un docente di sostegno per brevi o lunghi periodi per gli alunni che frequentano le classi comuni;
- Il sostegno dei servizi locali o di altri specialisti per l'alunno e l'insegnante di classe;
- La definizione e la realizzazione di un piano educativo individuale per gli alunni;
- Classi speciali interne alle scuole comuni da frequentare part-time o a tempo pieno;
- Scuole o istituti speciali.

Il problema principale, riportato chiaramente dalla maggior parte dei resoconti nazionali, è che queste misure, azioni o provvedimenti riguardano separatamente o l'aspetto della provenienza estera o la situazione di handicap. Non ci sono molte iniziative e misure di sostegno che mettono insieme la competenza e l'esperienza necessaria per affrontare e risolvere entrambi gli aspetti garantendo dunque che l'azione di sostegno sia ambivalente e rispondente a tutte le esigenze dell'alunno. I servizi coinvolti, le scuole, i docenti e gli specialisti hanno poca esperienza con gli alunni immigrati in generale. Ancor meno ne hanno con alunni immigrati in situazione di handicap. È necessario intraprendere un ulteriore lavoro di ricerca per sviluppare le competenze e le opportune metodologie che



possono garantire l'assistenza ad entrambe le difficoltà riscontrate nell'alunno: la patologia e la diversità culturale.

2.3.3 Responsabilità e servizi di sostegno

Molti servizi sono responsabili di provvedere al sostegno, di adottare le azioni e le iniziative in favore di alunni disabili immigrati. L'erogazione di questi servizi risponde alla politica nazionale generale e al sistema di governo nazionale, centralizzato o localizzato, e al sistema scolastico nazionale adottato dai diversi paesi europei.

Nella maggior parte dei casi, la responsabilità generale ricade sul Ministero dell'Istruzione che delinea gli obiettivi generali nazionali della politica e delle attività scolastiche, valuta i risultati e sostiene la crescita della qualità. In alcuni casi, questo lavoro si svolge in collaborazione con altri importanti Ministeri (ad es. il Ministero per l'Immigrazione e le Politiche dell'Integrazione).

In base al livello e alla tipologia di localizzazione del sistema di istruzione in uso nei paesi membri dell'UE, la distribuzione delle responsabilità si basa sul principio che il Ministro interessato definisce gli obiettivi nazionali per l'istruzione mentre le autorità centrali o federali, comunali e scolastiche sono responsabili della realizzazione delle attività educative in relazione alla struttura normativa e agli obiettivi specifici indicati dal piano nazionale o federale.

Di frequente, le linee guida del curriculum scolastico e le norme di riferimento nazionali specificano i valori educativi, la responsabilità nei diversi aspetti delle attività scolastiche e le finalità educative. Nel rispetto di queste linee guida, i comuni o le istituzioni scolastiche adottano un proprio piano dell'offerta formativa per la realizzazione del piano nazionale nella realtà locale. Molto spesso, la scuola è libera di organizzare i mezzi e le risorse economiche a disposizione per raggiungere gli obiettivi nazionali ed esistono diversi modi per mettere in pratica il curriculum nazionale.

Nel sostegno e nell'istruzione degli alunni disabili immigrati intervengono molti enti ed agenzie, locali regionali e o nazionali. I più comuni sono:

- Agenzia Nazionale per l'Istruzione;
- Agenzie Nazionali per lo Sviluppo della Scuola;

-
- 
- Istituti Nazionali per l'Handicap;
 - Agenzie Nazionali per l'Istruzione Speciale;
 - Università (ad es. per la formazione docente);
 - Organizzazioni Nazionali per la Tutela delle Minoranze Etniche;
 - Servizi Sociali e Sanitari;
 - Centri per la Diagnosi, la Valutazione, la Consulenza;
 - Centri per lo Sviluppo dei Materiali Educativi;
 - Centri di Risorsa;
 - Servizi di Consulenza Psicologica;
 - Reti di scuole, agenzie e organizzazioni sociali, comuni, ecc.;
 - Centri Riabilitativi;
 - Centri Interculturali;
 - Associazioni Religiose.

In alcuni comuni, dove c'è un gran numero di alunni immigrati, speciali coordinatori mettono a punto specifici piani ed interventi educativi destinati a questi alunni. In altri, lo stesso compito è assegnato a un gruppo composto da esperti di educazione multiculturale per diversi gradi di istruzione: cura e didattica della prima infanzia, istruzione elementare, formazione professionale e istruzione degli adulti. Il gruppo opera per creare forme efficaci di sostegno allo sviluppo e alle condizioni scolastiche degli alunni immigrati nella prospettiva dell'apprendimento per tutto l'arco della vita.

Spesso nelle grandi città in cui risiede un gran numero di famiglie provenienti dall'estero, alcune scuole accolgono la grande maggioranza dei bambini immigrati, provenienti da tutta la città. Si verifica dunque il caso in cui poche scuole ospitano più dell'80% degli alunni di provenienza estera. Questi casi sono a rischio "ghetto". Un esempio di una buona strategia per evitare le cosiddette scuole-ghetto è quella adottata in Danimarca in cui la normativa permette agli alunni di diverse origini etniche di potersi iscrivere in altre scuole oltre a quelle delle immediate vicinanze.



2.3.4 Cooperazione tra i servizi

L'importanza della cooperazione tra diversi settori, livelli e attori all'interno dell'amministrazione scolastica, alla presenza di alunni immigrati disabili, è riportata da tutti i rapporti nazionali. Un'attiva collaborazione intersettoriale tra servizi sanitari, sociali ed educativi; tra gli uffici che si occupano della sfera giovanile ecc. è considerata un prerequisito base. In pratica, la mancanza di una sufficiente cooperazione tra i servizi coinvolti sembra sia uno dei maggiori ostacoli al successo della scolarizzazione degli alunni disabili e immigrati in molti paesi europei.

2.3.5 Informare e coinvolgere le famiglie

L'opera informativa ai genitori, e in senso ampio il coinvolgimento delle famiglie, per assistere gli alunni immigrati e le loro famiglie alla scelta del tipo di istruzione e favorire l'accesso alle informazioni sulle scelte educative disponibili è importante. Non sembra fondamentale l'offerta educativa agli adulti immigrati quanto la diffusione delle informazioni. In questo senso, c'è una grande differenza sui metodi adottati dai paesi membri, dai comuni e anche dalle istituzioni scolastiche anche all'interno dello stesso territorio nazionale.

I diversi tipi di campagne informative possono includere:

- Materiali scritti o multimediali (ad es. DVD) nelle diverse lingue (di solito le più comuni lingue straniere) sul sistema scolastico comune e speciale, i servizi scolastici garantiti dal curriculum nazionale, ecc.;
- L'organizzazione di giornate informative presso i municipi o presso le scuole, con l'aiuto di interpreti, per dare informazioni sul sistema scolastico, i servizi offerti agli alunni immigrati, il curriculum, ecc.;
- Interpreti negli incontri scuola – famiglia e in alcuni casi, docente – famiglia. Il servizio di interpretariato è presente, se necessario, negli incontri introduttivi che si tengono con le famiglie di nuovo arrivo per spiegare i diritti sull'istruzione prescolastica e obbligatoria e spiegare i valori e i principi del curriculum nazionale;
- Docenti o assistenti di lingua madre che cooperano con le famiglie;
- Incontri con le organizzazioni attive nella tutela dei migranti in cui le famiglie possono avere informazioni e porre quesiti all'inizio e durante la scolarizzazione dei figli;
- Corsi di lingua nella lingua del paese ospitante;



- In alcuni casi è previsto che le associazioni dei genitori possono prendere contatti con i genitori dell'alunno immigrato.

La maggior parte dei rapporti nazionali sottolinea l'importanza della collaborazione tra le scuole e le famiglie per la migliore e più equilibrata conoscenza e integrazione degli alunni immigrati nella comunità scolastica. Si evidenzia anche che serve più tempo a disposizione dei docenti per coinvolgere attivamente le famiglie nelle attività scolastiche.

2.3.6 Finanziamento dei servizi di sostegno

È difficile descrivere in dettaglio le implicazioni finanziarie dei servizi di sostegno erogato agli alunni disabili immigrati e alle loro famiglie. Soprattutto perché nella maggior parte dei paesi europei, il sostegno si eroga a tutti gli alunni disabili, indipendentemente dalla loro origine o dal loro status socio economico. Il Ministero dell'Istruzione e gli altri Ministeri responsabili dell'integrazione e dell'adozione delle politiche di inclusione per gli alunni disabili e immigrati offrono i fondi necessari al sostegno aggiuntivo, importante nelle attività scolastiche e nei progetti di recupero specifici. Molto spesso, le autorità locali e le scuole sono i più qualificati a determinare le priorità e ricevono premi dalle autorità centrali, governative o federali per tutti i servizi necessari – con determinate restrizioni di spesa.

Si destina un fondo aggiuntivo per le attività di integrazione di programmi che puntano ad eliminare gli svantaggi educativi e le difficoltà linguistiche. Tra gli altri, questo investimento copre le spese delle classi preparatorie/o di ricezione, il pre-scuola, la scuola primaria e secondaria, la scuola speciale, il sostegno per i corsi di formazione alla lingua e il sostegno per l'insegnamento della lingua madre. Questo fondo aggiuntivo inoltre copre i progetti della scuola primaria e secondaria per eliminare le difficoltà linguistiche dei nuovi arrivi, i progetti per il coinvolgimento dei genitori, le misure di sostegno al passaggio a diversi ordini di scuola, le qualifiche degli insegnanti di lingua, le iniziative per il controllo e la riduzione dell'abbandono scolastico senza il conseguimento di diploma o certificazione ecc.

Una nuova iniziativa finanziaria, adottata da alcuni municipi (ad es. in Olanda), "il finanziamento ad alunno", sembra utile nel caso di alunni immigrati disabili. L'idea di fondo è cambiare la procedura di finanziamento attualmente orientata a supplire i deficit di bilancio ad



un sistema in cui le risorse economiche si erogano direttamente alla persona che richiede il servizio di sostegno: in altre parole, un finanziamento orientato alla domanda ricevuta. Gli alunni possono ottenere il finanziamento insieme alle scuole di loro scelta o a quella che frequentano.

Tuttavia, alcuni rapporti nazionali sottolineano che la procedura di finanziamento orientata alla domanda può dare dei problemi. Alcuni Autori (ad es. Bleidick, Rath e Schuck, 1995) riportano il problema della definizione dei bilanci “capitolo-risorsa-dilemma”; le scuole sembrano le uniche in condizione di ottenere le risorse e di affrontare le situazioni che cambiano costantemente (come la crescente immigrazione nei paesi europei) se riconoscono che gli alunni possono essere soggetti devianti, subire deficit o sono in situazione di handicap.

Alcuni cantoni Svizzeri hanno introdotto un'alternativa nel sistema di finanziamento: invece di procedere alla diagnosi degli alunni con deficit o in situazioni di handicap, le scuole ricevono il finanziamento secondo lo status socio economico della loro popolazione scolastica. Quindi si dà priorità alle scuole dei distretti che presentano un'alta percentuale di disoccupazione e di famiglie monoreddito più che specificamente alla categoria degli alunni immigrati. L'indice sociale, che pone le basi della distribuzione delle risorse, è stato sviluppato su base empirica (Milic, 1997 e 1998). Le scuole poi decidono nella loro autonomia come utilizzare il fondo aggiuntivo, ad esempio per ridurre il numero di alunni per classe, per assumere docenti specialisti di sostegno all'handicap o per spendere programmi speciali a persone singole.

Un altro tema in discussione in alcuni paesi europei è l'insegnamento di altre materie nella lingua madre. Alcuni professionisti e ricercatori sottolineano l'alto costo dell'istruzione bilingue e le modifiche normative che rendono lo stato responsabile di organizzare questa tipologia di insegnamento. Inoltre, è difficile garantire ragionevolmente il diritto alla lingua madre dato che in alcuni paesi esistono più di 100 lingue. Alcuni professionisti sottolineano anche la scarsa competenza dei docenti in questo campo, mentre altri richiamano l'attenzione sul fatto che non c'è la necessità di percorsi individuali se si garantisce un passaggio graduale dall'istruzione in lingua madre alla scolarizzazione nella lingua del paese ospitante.



È importante distinguere tra:

- Insegnamento della lingua madre al di fuori della scuola comune obbligatoria;
- Offerta di spiegazioni nella lingua madre degli alunni (ad es. attraverso l'uso di interpreti) durante l'insegnamento della lingua nazionale;
- Insegnamento bilingue per tutte le materie.

In alcuni paesi, il dibattito sulla didattica bilingue non è considerato solo in termini finanziari ma anche sul piano della politica educativa e delle ideologie che racchiudono l'identità nazionale.

I paesi europei offrono diverse tipologie e servizi di sostegno che dipendono dall'amministrazione centrale, regionale e comunale. Secondo i *report* nazionali, questa varietà risponde a diverse ragioni: la politica scolastica centrale o federale; la responsabilità locale dei dirigenti scolastici; la disponibilità di risorse umane e finanziarie; la cooperazione tra i servizi e gli utenti; l'adozione di strategie coerenti e adeguate; la competenza della comunità scolastica e la tipologia di utenti che si ha di fronte, e così via.

2.4 Azioni di sostegno

In base alle diverse tipologie di sostegno che i governi nazionali mettono a disposizione di alunni disabili e immigrati, i resoconti nazionali affermano che il problema principale delle scuole, dei docenti, degli alunni e delle famiglie è come valutare gli effetti delle misure di sostegno erogate.

2.4.1 I problemi delle scuole e dei docenti

I paesi membri riferiscono che interagiscono molti elementi nei problemi che le scuole, i docenti, gli alunni e le loro famiglie si trovano ad affrontare. Tutte le relazioni nazionali affermano che la valutazione iniziale degli alunni bilingui causa molti problemi alle scuole e ai docenti. I risultati delle procedure di valutazione standard e/o dei test psicologici non sembrano molto attendibili e non danno la misura esatta delle capacità e del potenziale dell'alunno. Motivo di questa osservazione è il fatto che i test di valutazione sono stati prodotti nel paese ospitante o anche in altri paesi, come ad es. gli Stati Uniti, e poi successivamente adottati come procedure standard, per bambini monolingui nativi.



Le conclusioni della ricerca concordano in molti rapporti nazionali, per esempio riguardo alla sproporzione percentuale degli alunni immigrati iscritti nelle scuole speciali. Questa sproporzione rappresenta una valutazione in eccesso o in difetto di tutte le tipologie di handicap. Le percentuali in eccesso sembrano richiamare l'attenzione alle difficoltà del linguaggio, scritto e parlato. D'altro canto, è difficile diagnosticare le situazioni di handicap degli alunni immigrati perché le scuole devono valutare le competenze o le eventuali carenze nella lingua nazionale, in lettura e in scrittura. Il problema principale degli operatori scolastici è distinguere gli alunni che hanno bisogno di un sostegno linguistico dagli alunni che vivono una situazione di handicap.

Inoltre, molti comuni e anche molti stati nazionali non hanno abbastanza sostegno disponibile per aiutare le scuole e i bambini disabili immigrati a raggiungere gli obiettivi previsti dal curriculum nazionale. È particolarmente difficile che gli alunni riescano a raggiungere gli obiettivi didattici previsti per la loro età se stanno ancora acquisendo le basi della lingua del paese ospitante. I resoconti nazionali suggeriscono che manca il materiale didattico per l'insegnamento di diverse materie nella lingua madre degli alunni e per gli alunni immigrati in situazione di handicap. Gli alunni che arrivano nel nuovo paese all'età di 13–16 anni e che hanno una limitata esperienza scolastica possono avere problemi di scrittura e lettura, vivere serie difficoltà nel superamento delle difficoltà scolastiche. La non rispondenza della scolarizzazione tra il paese di origine e il paese di arrivo è un problema e le scuole hanno enormi difficoltà per sostenere gli alunni in queste situazioni.

Un altro tema richiama la scarsa competenza delle scuole e dei docenti nella gestione degli alunni immigrati in generale. Sembra che siano ancor meno le scuole che hanno esperienza con alunni immigrati in situazione di handicap.

Alcuni paesi riportano che esistono ostacoli nascosti nel comportamento di alcuni docenti che considerano gli alunni disabili e gli alunni immigrati come un problema in più. I docenti spesso si adattano a una delle due caratteristiche dell'alunno: alla situazione di handicap o alla provenienza estera. A volte, i docenti presentano questi due aspetti come distinti o opposti; per esempio, le relazioni nazionali riportano casi di alunni affetti da autismo esclusi dall'accesso alla didattica nella lingua madre. In questi casi, la



situazione di handicap dell'alunno si pone come fattore prevalente e può diventare, paradossalmente, un impedimento all'accesso al sostegno che si eroga normalmente agli alunni immigrati. I docenti devono riflettere sulla loro didattica e adattare il loro insegnamento alle nuove situazioni scolastiche. Questa opportuna riflessione richiede di riconsiderare il contenuto, i metodi didattici e i processi educativi scelti per insegnare la propria materia di cattedra, i materiali di apprendimento e la strumentazione, il coinvolgimento dei genitori ecc. Inoltre, i docenti che lavorano con alunni disabili di provenienza estera spesso dimenticano la storia dell'alunno dato che hanno moltissime altre cose cui pensare durante l'attività quotidiana. Dunque, i docenti devono far proprio il principio che bisogna gestire la didattica quotidiana dalla prospettiva dell'alunno disabile e non viceversa.

Alcuni rapporti nazionali indicano che gli alunni disabili di provenienza estera, soprattutto nella scuola secondaria speciale, corrono un alto rischio di emulazione degli altri alunni. Le scuole devono adoperarsi per prevenire la possibilità che gli alunni siano coinvolti in qualche crimine. Un approccio positivo a questo problema è preparare attivamente gli alunni al mercato del lavoro. Inoltre, secondo il rapporto Svizzero, un ulteriore problema può essere l'emarginazione sociale, anche interna alle scuole, soprattutto se negli istituti esistono classi speciali formate da alunni disabili o da alunni per i quali ci si aspettano scarsi risultati scolastici e basso rendimento. Gli alunni di questi gruppi classe rischiano di apprendere dagli altri studenti che non si può essere socialmente accettati e quindi sono a rischio di sviluppare comportamenti indesiderati. Per evitare questo effetto – boomerang, l'unica soluzione è favorire in tutti i modi possibili l'integrazione sociale di tutti gli alunni.

Infine, una carente cooperazione tra i servizi nell'identificazione e nella realizzazione delle strategie di intervento rivolte agli alunni disabili e immigrati, è un aspetto riportato da molti governi nazionali. Inoltre, in molti comuni sembra ci sia una carenza di sistemi di monitoraggio sistematici e di valutazione dell'impatto dei metodi pedagogici interculturali.

Forme di disomogeneità scolastica – come ad esempio le classi separate – possono portare maggiori problematiche sociali, mentre una politica dell'integrazione, che promuove la diversità anche nel



sistema scolastico, è una possibilità di sviluppo sociale e di stimolo a migliorare l'acquisizione delle competenze per tutti gli alunni.

2.4.2 Opinioni dei protagonisti

In alcune scuole sembra ci siano comportamenti negativi e razzisti verso gli alunni di origine estera. Dall'esame dei rapporti nazionali, sembra che non sia stato fatto abbastanza per favorire la reciproca accettazione tra gli alunni, anzi emerge una carenza di didattica interculturale a scuole. Alcuni *report* riferiscono che gli alunni disabili e gli alunni immigrati si sentono isolati e che spesso è difficile integrare un alunno immigrato in una classe ordinaria dopo che ha frequentato le classi preparatorie, anche note come classi ponte.

Il processo di integrazione richiede ai docenti di adottare una certa flessibilità. Le relazioni nazionali riferiscono che gli alunni disabili e gli alunni immigrati subiscono spesso atti di bullismo.

Inoltre, riportano che i genitori sono spesso in difficoltà ad aiutare i loro figli nei compiti a casa perchè non hanno la necessaria padronanza della lingua del paese ospitante, perchè non hanno il livello sufficiente di scolarizzazione e/o perchè sono analfabeti. I genitori che arrivano dall'estero non possono sempre attivamente cooperare con la scuola. Le famiglie possono anche avere determinate idee sull'istruzione speciale e il sostegno didattico che differiscono dalle opinioni comuni nel paese ospitante. Ad esempio, possono considerare la scuola speciale come una forma negativa e di esclusione. Le famiglie possono anche avere aspettative differenti secondo il sesso dei figli; alcuni genitori possono ritenere che non è necessario istruire le femmine quanto invece è importante la scuola per i figli maschi e di conseguenza possono sorgere dei conflitti tra i valori che sono insegnati a scuola e quelli trasmessi dal nucleo familiare. Va raggiunto un accordo, anche se è importante evidenziare in questa sede che è soprattutto responsabilità della scuola e del sistema di governo rafforzare la collaborazione con la famiglia dell'alunno e risolvere le diversità sociali con il dialogo.

Secondo i resoconti nazionali, il rapporto tra i valori culturali e religiosi può essere difficile per gli alunni immigrati e disabili e le loro famiglie. Per esempio, lo stile di insegnamento del paese ospitante può essere molto diverso dal lavoro che i docenti del paese di origine dell'alunno. In alcune culture, i meccanismi di intervento dei genitori sono molto complicati e i genitori hanno spesso delle difficoltà



oggettive. I problemi dei bambini potrebbero riflettere queste difficili situazioni familiari.

Altri rapporti nazionali evidenziano che un grande problema sta proprio nelle scuole stesse che non modificano la propria organizzazione o didattica secondo il contesto in cui sono collocate e secondo la loro specifica popolazione scolastica. Ciò accade, ad esempio, nelle realtà in cui la scuola è situata in aree multiculturali ma la scuola e i docenti rivolgono ancora la loro didattica ad un pubblico monolingue, preparando tutti gli alunni ad un futuro statico e monoculturale.

In molti comuni, le politiche abitative che interessano i cittadini di origine estera fanno sì che molte famiglie immigrate vivono nelle stesse aree. La concentrazione della popolazione immigrata nella stessa zona può avere conseguenze negative per l'integrazione dei minori nella comunità ospitante. E' vero che ci sono comuni che ospitano un numero irrilevante di alunni immigrati e quindi le scuole danno poco sostegno a questi alunni. Ma, nella maggior parte dei casi, mancano i docenti qualificati e le risorse per il sostegno degli alunni di origine estera.

Infine, riportiamo che molti rapporti nazionali affermano che le difficoltà linguistiche di uno o di entrambi i genitori possono avere conseguenze negative nella comunicazione con la scuola.

2.4.3 Il successo/i risultati positivi delle azioni di sostegno

Al di là di questi problemi, la letteratura dimostra i risultati positivi delle misure di sostegno adottate per/dalle scuole, per/grazie ai docenti verso gli alunni disabili immigrati nei paesi europei. Di seguito riportiamo alcuni esempi.

In molti paesi europei, e in molti comuni, ci sono coordinatori dei diversi livelli educativi responsabili della pianificazione, dell'organizzazione e dello sviluppo dell'istruzione degli alunni disabili immigrati. Ci possono essere anche esperti specialisti dell'immigrazione: psicologi, assistenti sociali ecc. Molti comuni hanno anche personale di consulenza e coordinamento che opera con le scuole, i docenti e le famiglie immigrate.

Nella scuola può esserci uno staff speciale, docenti e assistenti didattici che conoscono la lingua madre degli alunni, docenti della lingua del paese ospitante come seconda lingua, docenti delle classi



preparatorie/classi ponte, esperti pedagogici che collaborano come interpreti culturali e docenti di sostegno per alunni immigrati. Tutte queste figure sono fondamentali.

I piani educativi individuali, per gli alunni disabili e immigrati, sono un'importante azione di sostegno. A volte, si usa anche la didattica bilingue, in alcuni comuni, che è considerata uno strumento efficace per il sostegno all'apprendimento. Un alunno disabile può migliorare secondo il proprio programma personale di studio che può essere migliore di un corso di lingua annuale organizzato per un gruppo – classe – questo metodo sembra molto più efficace soprattutto con gli alunni di nuovo arrivo. Queste tipologie di sostegno individuale consentono flessibilità nel tempo studio e nei contenuti e non obbligano l'alunno a ripetere l'anno scolastico se non ha raggiunto la sufficienza in tutte le materie previste dal programma della sua classe di riferimento. In molte scuole, il sostegno aggiuntivo e il doposcuola a domicilio è disponibile per tutti gli alunni immigrati.

Quando si insegna ad alunni disabili di provenienza estera, il ruolo del dirigente scolastico è un fondamentale. I docenti devono lavorare in team e l'intero corpo docente deve collaborare, tutto il collegio dei docenti, per garantire il successo dell'alunno disabile immigrato. Le competenze dei docenti sono molto importanti per la qualità del sostegno che si eroga all'alunno. Alcuni docenti hanno seguito corsi interscolastici e formazione in servizio e corsi di *tutor* per aiutare alunni disabili e alunni immigrati e alunni immigrati disabili.

La ricerca condotta in alcuni paesi europei (come l'Ungheria) ha concluso che gli elementi fortuiti e personali – il comportamento dei docenti, la mobilità professionale e la cortesia – sono molto importanti per determinare il superamento della fase di adattamento dell'alunno. Il successo dell'integrazione scolastica degli alunni dipende soprattutto dalla personalità, dalla professionalità e dall'esperienza pedagogica degli insegnanti.

Le stimolazioni linguistiche degli alunni immigrati (ad esempio dei bambini dai 3 ai 5 anni) ha effetti positivi sul successivo sviluppo del bambino. Inoltre, la ricerca ha ormai dimostrato che la stimolazione linguistica aiuta ad individuare qualunque possibile handicap negli alunni bilingui. In alcuni casi (ad es. la Svezia), i gruppi di risorsa sviluppano un programma per aiutare i bambini ad apprendere il



linguaggio. Questi programmi si basano sulle ricerche e gli studi più recenti e all'avanguardia.

Alcune idee di questi programmi sono, ad esempio: incoraggiare i bambini a parlare la lingua del paese ospitante e anche la loro lingua senza far prevalere una sull'altra; parlare molto e far sì che gli alunni parlino molto tra loro; ascoltare e avere un atteggiamento non punitivo nei confronti degli alunni; favorire la relazione con gli adulti e i coetanei; dialogare; creare un ambiente ricco e stimolante; lavorare a piccoli gruppi; riconoscere le risorse dei bambini e delle loro famiglie; aiutare i bambini a raggiungere una buona conoscenza linguistica.

In altri casi (ad esempio, a Zurigo in Svizzera), i risultati delle valutazioni esterne dimostrano che l'immagine delle scuole multiculturali migliora se le scuole ricevono il sostegno in base all'aumento della popolazione immigrata. I genitori e il vasto pubblico hanno un'opinione migliore di queste scuole; migliora l'apprendimento di tutti gli alunni – e non solo di quelli immigrati; i docenti ampliano considerevolmente le loro conoscenze; migliorano il lavoro di gruppo e adottano comuni strategie educative e didattiche.

In alcuni paesi, le scuole introducono la didattica interculturale per rafforzare l'appartenenza sociale di tutti i bambini, e i programmi plurilingui per aiutare le capacità cognitive, sociali ed affettive. In altri casi (ad esempio, il Portogallo), tutta l'offerta educativa, il sostegno e la valutazione è responsabilità di un singolo docente per alunno in modo che tutte le materie di cui l'alunno necessita siano coordinate nella scuola nel suo insieme. Il sostegno alle abilità linguistiche è coordinato al sostegno all'handicap attraverso un unico piano educativo individuale. Questa politica è considerata una buona prassi, che favorisce l'integrazione, nell'ottica di una didattica che pone al centro l'alunno.

2.4.4 Elementi di successo in un ambiente di apprendimento inclusivo in una classe multiculturale

Rispetto alle ricerche da realizzare o alle valutazioni già realizzate sulle azioni di sostegno rivolte ad accogliere e a risolvere la doppia sfida educativa dell'handicap e dell'immigrazione, la maggior parte dei paesi europei ha riferito che, sebbene non ci siano studi e ricerche completi sulla doppia tematica, esistono degli studi su



piccola scala e alcuni rapporti di valutazione che sono stati o sono in corso di realizzazione sul piano locale o nazionale. I principali fattori di successo o di ostacolo si legano all'ambiente di apprendimento, inclusivo o no, della classe multiculturale. Di seguito si riportano alcune osservazioni interessanti riferite dai paesi membri da questi studi su piccola scala.

Per cominciare, il principio di apprendimento inclusivo è stato sufficientemente esteso a molte scuole, i dati affermano che gli alunni disabili e immigrati frequentano scuole di zona insieme ai coetanei. Va ricordato che questo tipo di successo richiede l'erogazione di risorse aggiuntive e di sostegno agli alunni disabili e immigrati. La diversificazione del curriculum, l'incorporazione dei contenuti e dei materiali didattici che formano le conoscenze degli alunni disabili immigrati è considerato una prassi importante. La formazione di piccoli gruppi-classi per alcune materie sembra anche presentare molti vantaggi, per gli alunni e i docenti.

L'intervento di docenti o assistenti didattici nella lingua madre degli alunni, di docenti bilingue o di docenti di sostegno in classe, insieme al docente di classe, sembra costituire una buona prassi.

Il ruolo del dirigente scolastico e l'atteggiamento positivo dello staff scolastico sono anche elementi positivi per la creazione di un ambiente di apprendimento inclusivo. La formazione iniziale e in servizio dei docenti è considerata importante. I professionisti della scuola hanno elogiato l'apertura delle scuole, quando i docenti cooperano con altre organizzazioni e professionisti esterni al mondo della scuola ma anche con docenti di altre scuole della stessa città o nazione. Alcuni comuni ritengono che le classi preparatorie dovrebbero accogliere i gruppi multiculturali e non gruppi di alunni di una o due etnie. Si ritiene inoltre che la presenza, nello staff scolastico, di persone a carattere migrante sia un importante elemento di distinzione.

Infine, nell'utilizzo della valutazione formativa in itinere del gruppo-classe – per esempio, nelle osservazioni del docente e nel portfolio della valutazione – è molto importante adottare test alternativi ai materiali di valutazione standard per favorire l'integrazione scolastica.



2.5 La valutazione degli alunni²

La maggior parte dei paesi europei dedica molta attenzione alla valutazione delle capacità linguistiche degli alunni bilingui nella lingua del paese ospitante. Ciò vale anche per gli alunni che richiedono il sostegno all'apprendimento linguistico nel pre-scuola o all'ingresso nel sistema scolastico del paese di arrivo. Le capacità linguistiche sono considerate importanti per il successo scolastico e in molti paesi si usano, a scopo valutativo, monitoraggi linguistici.

In tutti i paesi europei, gli strumenti e i test di valutazione degli alunni sono sviluppati, calibrati sul piano nazionale e usati per valutare i progressi dell'alunno, la preparazione e per identificare le necessità scolastiche di un alunno in particolare. La maggior parte di questi strumenti e test di valutazione sono standard, cioè sono pensati per essere utilizzati sulla maggior parte degli alunni monolingui. Alcuni di questi test sono tradotti in più lingue, ma nella traduzione i test linguistici sono alterati – possono diventare più complessi o più semplici, la costruzione della frase e delle forme grammaticali cambia da lingua a lingua. Inoltre, il grado di difficoltà di una parola o di un'espressione può non essere lo stesso in tutte lingue, anche se in apparenza la parola può avere lo stesso significato. Inoltre, anche se i test sono tradotti nella lingua madre degli alunni, le differenze culturali con il paese ospitante possono creare un ostacolo ed incidere sui risultati del test.

In altri casi le procedure di valutazione si effettuano alla presenza di un interprete, che traduce il contenuto dei test e le istruzioni che vi sono contenute o che spiega qualcosa sui contenuti dei test di verifica per ridurre le differenze legate ai fattori culturali e socioeconomici. A volte i genitori possono accedere a questi test, ma l'intervento, sul piano emotivo degli alunni, è stato molto criticato.

Per ridurre il peso culturale e le implicazioni delle competenze linguistiche nelle procedure di valutazione, alcuni paesi usano

² “Valutazione” significa il modo in cui i docenti e gli altri professionisti raccolgono sistematicamente le informazioni sul livello di risultato degli alunni e sul progresso nelle diverse materie (sui contenuti dei programmi, sul comportamento e sull'integrazione sociale). Questo paragrafo considera sia la *valutazione iniziale* che serve ad identificare le capacità dell'alunno e la possibile situazione di handicap che la *valutazione formativa* o in itinere che serve ai docenti per capire a che punto è l'apprendimento degli alunni e come pianificare i successivi passi didattici da intraprendere.



strumenti non verbali per valutare solo le capacità cognitive degli alunni.

Il problema centrale riferito da molti paesi europei (ad es. Cipro, Danimarca, Finlandia, Germania, Grecia, Svezia) è che gli strumenti di valutazione non sono sviluppati nè calibrati su alunni immigrati e ciò causa molti problemi. I professionisti devono essere molto attenti nell'interpretazione dei risultati di questi test. Gli alunni immigrati non hanno le stesse possibilità di ottenere buoni risultati come gli alunni nativi a causa delle minori competenze linguistiche e/o nelle altre materie richieste dal test di valutazione. Gli strumenti e i test psicologici sono di rado calibrati per corrispondere alle esigenze degli alunni di provenienza estera in Europa.

Dunque, la valutazione della effettiva situazione di handicap degli alunni dipende molto dai professionisti responsabili delle procedure di valutazione e delle loro conoscenze ed abilità nel riconoscere il bilinguismo e gli aspetti multiculturali che sorgono durante le procedure di valutazione e nella valutazione dei risultati dell'alunno. Sebbene in molti paesi, sul piano nazionale, si registri una percentuale superiore al 10% di alunni bilingui, non ci sono regole specifiche o indicazioni apposite per la formazione e la competenza dei professionisti scolastici in questo campo.

Per superare questo problema, è necessario adottare un approccio olistico alla valutazione soprattutto per il processo di apprendimento e sviluppo nella valutazione di alunni immigrati disabili. In molti casi, i docenti usano una procedura di valutazione che si realizza con costanza in un lungo arco di tempo insieme al dialogo con i genitori e i parenti sugli strumenti e i materiali di valutazione. Gli obiettivi per l'apprendimento degli alunni si basano sul livello di competenza di base dell'alunno, la sua storia scolastica e la sua situazione. Nel processo di valutazione, le informazioni sui genitori e sugli alunni sono fondamentali. Quando si necessita di un'ulteriore indagine valutativa, le scuole usano spesso gruppi composti di più professionisti di diverse discipline. Ciò richiede che ci sia uno scambio di informazioni tra tutti i docenti che insegnano all'alunno (docenti di classe, per materia, di lingua, di preparazione, di lingua madre e di sostegno). Gli assistenti sociali e gli psicologi partecipano anche alla valutazione e all'identificazione dell'eventuale situazione di handicap e delle difficoltà di apprendimento.



In alcuni paesi e/o comuni (come la Finlandia), alcuni psicologi scelgono di unire i metodi della valutazione tradizionale con analisi interlinguistiche dello sviluppo della seconda lingua del bambino e, in alcuni casi, anche descrizioni delle competenze nella lingua madre.

Nella maggior parte dei paesi europei, se vi è necessità di un'ulteriore valutazione per identificare le difficoltà di apprendimento o l'handicap dell'alunno, la scuola rimanda l'alunno e/o i genitori a servizi speciali per la valutazione, la diagnosi e il sostegno (ad es. servizi di consulenza educativa – psicologica, centri di risorsa, centri medico-pedagogici, centri di sostegno e valutazione ecc). Le procedure di valutazione si realizzano in base alle affermazioni della scuola e dei genitori più osservazioni, studi e test sul bambino, condotto da specialisti (ad es. psicologi, pedagoghi ecc.) che offrono suggerimenti e consulenza alle scuole e ai genitori per migliorare e favorire la crescita del bambino e il sostegno richiesto per le specifiche esigenze.

Nella maggior parte dei paesi europei, sebbene si richiede che la documentazione sull'istruzione pregressa del bambino nel paese ospitante (pagelle, test ecc) sia consegnata all'inizio della scuola nel paese di arrivo, molti genitori non possiedono più queste note. Nei casi in cui risulta un'insufficiente informazione o ci sono dubbi sulla situazione di handicap di un alunno, nel momento in cui entra nel sistema scolastico del paese di arrivo, si può effettuare una valutazione psicologica dei documenti del paese di origine disponibili e/o test aggiuntivi per identificare le capacità dell'alunno e decidere se è necessario assegnare un sostegno aggiuntivo.

In alcuni paesi, ad esempio il Regno Unito (Inghilterra, Scozia e Galles), i genitori hanno diritto di appellarsi al tribunale – o ad altre tipologie di tavoli per la risoluzione delle controversie che si occupano di handicap e disabilità – se ritengono che le decisioni dell'autorità locale non siano giuste e ritengono opportuna un'ulteriore valutazione dei loro figli. Ciò accade, ad esempio, quando l'autorità locale rifiuta di condurre una valutazione o di erogare un sostegno didattico aggiuntivo in base alla tipologia di handicap o se l'offerta didattica proposta o il collocamento di un alunno in una data classe non sono ritenute idonee dai genitori.

Molti servizi e molti professionisti partecipano alla valutazione di alunni disabili e immigrati, secondo le diverse normative in vigore



nell'area nazionale di riferimento e secondo i metodi di valutazione nazionali. Di solito, le esigenze e le capacità degli alunni sono prima di tutto riferite dai docenti di classe: la situazione di handicap è individuata in cooperazione con l'insegnante di sostegno.

Spesse volte, un gruppo composto da tutti gli insegnanti che partecipano alla didattica degli alunni immigrati (docenti delle classi preparatorie, docenti di lingua madre, docenti della lingua nazionale del paese ospitante, docenti di sostegno ecc.) collaborano anche alle procedure di valutazione. Se è opportuno, altri professionisti (psicologi, sanitari, assistenti sociali, terapisti del linguaggio, dottori ecc) del comune o dei servizi sociali o dei centri di risorsa locali possono contribuire alla definizione di una migliore diagnosi e valutazione. Se è il caso, la scuola può avvisare e guidare l'alunno e i genitori a chiedere ulteriore aiuto ai servizi sociali, ai centri di riabilitazione esterni alla scuola, ai servizi sociali e sanitari, ai centri di risorsa locali, ai centri di valutazione/diagnosi/sostegno, agli istituti delle scuole speciali ecc.

In base ai risultati delle procedure di valutazione, si adotta una decisione, nella maggior parte dei casi dalle autorità scolastiche locali in collaborazione con i servizi interessati, su che tipo di sostegno erogare al bambino. Di conseguenza, si adotta un piano di azione che dettaglia il sostegno necessario e idoneo e nel modo più vicino alle esigenze dell'alunno.

Tutte le informazioni incluse in questo capitolo sono tratte dalle relazioni nazionali che ogni paese membro ha stilato per la partecipazione al progetto ed evidenziano la complessità della relazione tra handicap e immigrazione. Diversi parametri, come il contesto socioculturale, le normative in vigore, le religioni, il sesso, i fattori economici, ecc. possono avere un significativo effetto su questo complesso rapporto.



3. LA RICERCA SUL CAMPO

La ricerca sul campo ha visto dibattiti e presentazioni nel corso delle sei visite di studio organizzate secondo il calendario del progetto a: Malmö (Svezia), Atene (Grecia), Parigi (Francia), Brussels (Belgio), Amsterdam (Olanda) e Varsavia (Polonia). Le visite hanno seguito tre criteri:

- a) Paesi che hanno volontariamente organizzato analisi durante le visite di studio;
- b) Posizione geografica dei paesi che dimostrano diversità nel loro approccio culturale ed educativo;
- c) Presenza di tradizionali flussi migratori – mettendo insieme scuole con una lunga tradizione in materia di accoglienza di popolazione scolastica estera e istituti che solo di recente affrontano questa situazione.

Scopo delle visite era verificare nella pratica come sono collocati, gli alunni disabili e immigrati, nei diversi settori educativi in relazione alle cinque aree individuate per il progetto.

Tutti i professionisti coinvolti nelle visite di studio sono stati informati del progetto e delle aree di ricerca e hanno partecipato al dibattito. Le visite hanno seguito tutte lo stesso schema: introduzione del tema da parte di esperti locali e/o nazionali; presentazione degli istituti ospitanti; visite e dibattiti con i professionisti degli istituti ospitanti; incontri interni degli esperti di progetto.

Le visite hanno seguito lo stesso modello ma, considerando l'importanza dei diversi attori coinvolti nell'istruzione degli alunni disabili e immigrati, ogni scuola ha previsto la partecipazione di altre figure importanti nell'istruzione degli alunni disabili e immigrati: professionisti esterni alla scuola, dei centri di valutazione e diagnosi ed esponenti politici.

Prima di passare alla sintesi delle caratteristiche dei diversi istituti visitati, è necessario soffermarsi ad evidenziare che i professionisti di tutte le scuole che hanno partecipato sono stati molto aperti e disponibili nel condividere le loro esperienze di successo e le loro difficoltà professionali con gli altri paesi europei. Tutti i partecipanti hanno dimostrato un alto livello di professionalità.



3.1 Presentazione e caratteristiche degli Istituti

I risultati delle visite saranno presentati con una breve introduzione delle diverse scuole cui seguono i commenti generali. Maggiori informazioni sulle scuole e i centri che hanno ospitato le visite di studio sono disponibili al sito web dell'Agenzia, dove è possibile consultare anche i rapporti nazionali, all'indirizzo: www.european-agency.org/agency-projects

Inoltre, al termine del volume si riporta l'elenco delle scuole che hanno prestato la loro disponibilità alle visite degli esperti di progetto.

3.1.1 Malmö (Svezia)

La prima visita si è tenuta a Malmo. È stata l'unica missione in cui gli esperti non hanno visitato centri educativi, ma hanno invece incontrato professionisti delle scuole elementari svedesi – che accolgono alunni da 7 a 16 anni – e dei centri di sostegno.

I professionisti delle scuole ospitanti operano a Rosengård, un centro urbano della città di Malmö, una delle maggiori città multiculturali della Svezia in cui circa il 34% degli abitanti ha un carattere migrante. C'è un'alta percentuale di disoccupazione. A Rosengård raggiunge l'80% della popolazione. In Svezia, gli alunni immigrati provengono principalmente dal Medio Oriente e dall'ex Jugoslavia. C'è una grande concentrazione di alunni di queste due specifiche etnie nelle scuole di Rosengård. Inoltre, gli asili e le scuole dell'infanzia sono frequentate soprattutto da bambini a carattere migrante; le scuole dell'infanzia sono aperte a bambini che hanno compiuto i 6 anni di età.

La Svezia ha una politica educativa molto localizzata, i Comuni sono autonomi e competenti in materia di istruzione. Nel caso di Malmo, la Giunta Municipale offre un finanziamento aggiuntivo per la popolazione straniera. Ci sono molti servizi per gli alunni e le famiglie; alcuni sono specificamente destinati alla popolazione con origine estere: enti per la migrazione; centri sanitari locali per la prima infanzia; centri sanitari per i rifugiati e gli immigrati; centri madre lingua ecc. Il coinvolgimento dei genitori è una priorità, ma i professionisti riportano che ci sono problemi di comunicazione con i genitori. Le famiglie immigrate a volte riferiscono di sentirsi emarginate. Un altro aspetto importante, in questo settore, è che la famiglia deve superare una lunga procedura prima di ottenere il permesso di soggiorno nel paese ospitante.



Per la scuola, la legge afferma che i bambini e i giovani di lingua madre non svedese hanno diritto alla didattica in lingua madre nell'istruzione obbligatoria e negli istituti secondari superiori. La legge intende offrire aiuto ai bambini e ai giovani per acquisire padronanza nella lingua madre e dare l'opportunità di imparare di più della propria cultura di origine grazie alle differenze e alle somiglianze tra le culture a confronto. Inoltre, se necessario, gli alunni possono ricevere un sostegno aggiuntivo anche per altre materie sempre nella loro lingua madre. I professionisti hanno commentato che è difficile trovare docenti che parlano la lingua madre dell'alunno, soprattutto, quando sono alunni di minoranze etniche. Inoltre, i professionisti hanno sottolineato che la didattica e la valutazione degli alunni in tutte e due le lingue è molto importante. Le differenze culturali implicano differenze nella didattica e nella comunicazione. La diversità culturale va presentata a scuola e sostenuta come un elemento positivo.

Di principio, gli alunni immigrati frequentano le scuole comuni e obbligatorie ad eccezione degli alunni ipoudenti che hanno un sostegno speciale e possono seguire programmi speciali di riabilitazione. Esiste un programma speciale anche per gli alunni con difficoltà intellettive: frequentano classi speciali nelle scuole comuni e l'intervento di sostegno si eroga in classe, attraverso il docente di sostegno, insieme a un gruppo mobile che si sposta con l'alunno. Le scuole hanno a disposizione materiali didattici per i docenti e strumenti di buona qualità.

I docenti e i professionisti dei centri di sostegno hanno presentato chiare priorità. Ad esempio: dare la priorità all'intervento in età infantile; l'importanza e la necessità della collaborazione con le famiglie; la cooperazione con e tra i professionisti della scuola; la creazione di un buon ambiente e di una buona atmosfera. Hanno anche suggerito che una grande concentrazione di alunni immigrati nella stessa scuola può creare "l'effetto ghetto".

3.1.2 Atene (Grecia)

La seconda visita di studio, in una scuola primaria e secondaria, si è svolta ad Atene. Gli alunni che frequentano queste scuole hanno un'età compresa tra i 5 e i 16 anni. Inoltre, è stato anche visitato un centro di valutazione.



La scuola primaria ha 110 alunni in totale, di cui 40 immigrati. Alcuni di questi 40 evidenziano problemi di apprendimento. La scuola secondaria ha 270 alunni, di cui 25 immigrati: di questi, 2 sono stati riconosciuti come disabili. La maggior parte degli alunni immigrati proviene dai paesi extra europei – Albania, Moldavia, Ucraina, Russia, Africa, Pakistan, Emirati Arabi Uniti e Turchia – e da Romania, Polonia e Bulgaria.

Sia la scuola primaria che la scuola secondaria hanno di recente accolto un notevole numero di alunni immigrati di diversa origine etnica. È spesso difficile riconoscere gli alunni immigrati, dato che in Grecia le famiglie hanno il diritto di cambiare il proprio cognome usando un nome greco. Questa possibilità si offre alle famiglie immigrate per evitare ogni tipo di discriminazione e in generale sembra una buona soluzione per le famiglie che hanno anche una buona conoscenza della lingua greca. Le scuole si sono dimostrate aperte e sensibili al problema del multiculturalismo e adottano una didattica flessibile. La scuola primaria cerca di avvicinare le famiglie, per accoglierle insieme ai loro bambini. Inoltre, lo staff riceve il sostegno richiesto per realizzare le prassi inclusive. Le scuole devono seguire il Curriculum Nazionale, ma i docenti possono stilare dei piani educativi individuali per ogni alunno della classe. Per gli alunni di nuovo arrivo, si offre un processo lento e flessibile di integrazione che li aiuta ad apprendere il greco. Durante il primo anno e mezzo, gli alunni non hanno esami scritti ma solo orali.

Gli alunni disabili e immigrati sono valutati dai centri di valutazione. Questi centri danno consigli ai docenti su come apportare le necessarie modifiche al curriculum. Il sostegno prevede anche psicologi e docenti di sostegno, soprattutto in matematica e in greco, che lavorano in un'aula separata, per un massimo di dieci ore e con non più di cinque alunni.

Il centro di valutazione che ha ospitato la visita di studio è nuovo. Offre servizi per alunni di 250 scuole di Atene con uno staff di 18 professionisti che operano in via interdisciplinare. È un servizio pubblico del Ministero dell'Istruzione, gratuito, ma con una lista di attesa di quasi due anni. Non ci sono differenze sul tipo di servizio che si offre agli alunni (greci o immigrati) in situazione di handicap. Tuttavia, i servizi sono modificati e adattati tenendo conto delle differenze di lingua e cultura. I professionisti compiono delle osservazioni non formali a casa e a scuola, effettuano test non



verbali e non formali sugli alunni immigrati e disabili. Quando si possiede una certificazione del paese di origine, questi documenti sono tradotti in greco, ma gli alunni sono comunque rivalutati. Si pianifica poi un calendario di valutazione che parte dopo 3 anni. La valutazione degli alunni immigrati si effettua a scuola.

Il centro coopera, soprattutto in modo informale, con genitori, scuole e il Ministero dell'Istruzione. Partecipano anche i genitori che ricevono la pagella dell'alunno e sono liberi di scegliere se consegnarla alla scuola o no. I professionisti riportano che le famiglie non hanno abbastanza informazioni nella loro lingua e questo causa diversi problemi. La cooperazione tra le scuole e i centri di valutazione si basa sulle raccomandazioni ai professionisti della scuola; tuttavia, le scuole non sono obbligate ad applicare queste raccomandazioni. A volte i docenti riportano una mancanza di risorse o il fatto che lavorano in classi superaffollate. Il centro inoltre offre raccomandazioni al Ministero dell'Istruzione sul tipo di risorse richieste per alunno e per scuola.

Dato che il crescente numero di alunni migranti è un fenomeno piuttosto recente in Grecia, la competenza dei dirigenti scolastici e dei docenti gioca un ruolo positivo importante. Le scuole attuano un curriculum flessibile, forme cooperative di apprendimento e condivisione di responsabilità con altre scuole e altri servizi.

3.1.3 Parigi (Francia)

La terza visita si è svolta a Parigi in quattro asili e scuole elementare. Gli alunni frequentano queste scuole dai 3 agli 11 anni d'età. Una delle scuole ha una CLIS, una classe di integrazione speciale ("Classe d'Intégration Spécialisée"). Questa classe segue un programma di integrazione che sostiene gli alunni disabili nelle classi comuni offrendo anche un sostegno individuale e separato ove necessario.

Le quattro scuole si trovano nella stessa area, un'Area di Priorità Educativa, che ha un'alta densità di popolazione immigrata. Un gran numero di famiglie vive in difficili condizioni economiche e si registra un alto grado di disoccupazione. Circa 680 alunni frequentano le scuole visitate: di questi quasi l'85% ha un carattere migrante. La maggior parte degli alunni immigrati proviene dall'Africa Nord Occidentale, ovvero dai paesi delle ex colonie francesi, ma anche dall'Asia e una bassa percentuale proviene da paesi europei. Il 50%



degli alunni ha docenti di sostegno nella scuola o segue programmi in centri medici e psicologici esterni alla scuola e 12 alunni seguono la CLIS. Le scuole organizzano un gran numero di attività di svago e di intrattenimento insieme agli enti locali per il doposcuola o durante le vacanze scolastiche per dare agli alunni un punto di riferimento se le famiglie non possono seguirli. C'è una riduzione sulle tasse scolastiche per ogni attività scolastica rivolta alle famiglie con basso status socio economico e la mensa scolastica è gratuita nei giorni di scuola. Anche in questo modo, i docenti avvertono la sensazione che il sostegno finanziario non basta a rispondere alle necessità registrate a scuola.

Le scuole visitate operano a stretto contatto con il “Centro di Sostegno, Interazione e Ricerca in EtnoPsicologia” parzialmente finanziato dal Comune di Parigi. Uno psicologo e quattro mediatori culturali lavorano con le scuole e rappresentano un ponte tra i genitori e la scuola. Interviene, inoltre, lo staff dei centri di sostegno e lo staff scolastico e altri servizi alle famiglie quando i bambini presentano problemi di apprendimento. Ricevono le famiglie a scuole, due volte al mese, anche nelle ore dopo la scuola. La conoscenza e la comprensione della cultura di origine è considerata di grande importanza per meglio aiutare il bambino, la famiglia e di conseguenza la scuola. Le scuole sono aperte alla partecipazione dei genitori. I genitori sono informati ed invitati a partecipare a visite informative di grande importanza per osservare le reazioni dei bambini. Gli alunni sono iscritti alla scuola secondo l'area in cui abitano. I genitori non hanno libertà di scelta e non possono cambiare scuola a meno che non cambiano residenza.

Gli alunni immigrati frequentano la scuola comune obbligatoria. Nei casi in cui presentano difficoltà di apprendimento, restano a scuola, ma ricevono il sostegno richiedendo docenti di sostegno e altri professionisti. La scuola offre testi scolastici semplificati per gli alunni disabili. Il sostegno termina quanto prima possibile, appena gli alunni dimostrano di aver raggiunto il livello necessario a proseguire da soli, ma se il problema persiste, lo psicologo scolastico che lavora insieme al docente di sostegno nella scuola e nella classe, può, con il consenso dei genitori, proporre una valutazione medica delle esigenze dell'alunno- in questi casi, quando il sostegno disponibile a scuola non è sufficiente o non è accettato dalla famiglia, possono intervenire servizi sociali e medici esterni alla scuola. Questi servizi



ricevono la famiglia e l'alunno, valutano le necessità dell'alunno e procedono con alcune terapie (per esempio, nel caso di alunni ipoudenti). È possibile che ci sia l'intervento di professionisti esterni anche in caso di disordini psicologici gravi. La valutazione esterna può stabilire di assegnare l'alunno a classi speciali.

La lingua usata a scuola è il francese, per le lezioni e i libri di testo. Dato che alcuni alunni hanno una povertà di linguaggio in francese, alcune scuole hanno allestito classi preparatorie che servono a migliorare l'acquisizione della lingua del paese ospitante. Gli alunni frequentano lezioni di francese, da tre mesi a un anno, prima di ritornare nella classe di appartenenza. L'apprendimento della lingua madre non è considerato importante, anche per i docenti che hanno un passato migrante. Apprendere ed usare la lingua del paese ospitante è la priorità fondamentale.

Le scuole presentano una buona atmosfera, con spazi abbastanza grandi che consentono agli alunni di muoversi intorno alla scuola. L'organizzazione delle attività scolastiche è stata attentamente pianificata secondo le esigenze dell'alunno. I docenti avvertono due problemi principalmente: la necessità di un maggiore apporto finanziario, più formazione in servizio e le difficoltà nel reclutamento di docenti che accettano di andare a lavorare in aree considerate "difficili" e "a rischio".

3.1.4 Brussels (Belgio)

La quarta visita si è tenuta in scuole a lingua francese, una scuola speciale e un centro di valutazione a lingua fiamminga. Gli alunni frequentano le scuole a partire dai 2 e fino ai 14 anni e mezzo.

Prima della visita, il gruppo ha avuto la possibilità di ascoltare due testimonianze – di una famiglia e di un giovane immigrato – e di parlare con loro. La famiglia ha raccontato gli ostacoli incontrati per ottenere il miglior sostegno, necessario al loro figlio, e i problemi per inserirlo nella classe comune e la lotta al razzismo di cui sono stati oggetto. Le opinioni dei ragazzi sono le stesse, sebbene ci siano anche aspetti legati alla loro identità: a quale cultura appartengono? A volte si sentono rifiutati sia dalla società ospitante che dal loro gruppo etnico. Hanno suggerito che in realtà hanno due diverse culture e questo va accettato prima da loro, sul piano personale, e poi dagli altri.



La scuola comune ha un grado elementare e secondario ed è situata in un'area che ospita un gran numero di immigrati, giunti dall'Africa del Nord, ma anche dall'Asia, da paesi extra europei e alcuni immigrati del Sud America. La scuola affronta una situazione difficile dato che circa 400 alunni provengono da 57 paesi diversi. La scuola ha scelto di creare cinque classi 'ponte' per gli alunni di nuovo arrivo, che devono frequentarle, per un massimo di un anno, prima di entrare nella classe idonea. 80 alunni, che quasi non conoscono il francese, frequentano queste classi. Le competenze linguistiche sono il principale criterio di composizione delle classi ponte. Gli alunni parlano diverse lingue e c'è un misto di età e competenze accademiche. L'istruzione elementare prevede tre livelli e lo staff comprende anche un docente interculturale. La scuola secondaria ha cinque livelli e solo insegnanti di francese.

L'atmosfera è molto amichevole, gli alunni e lo staff sono veramente motivati. La disciplina e le regole sono parte del tradizionale metodo di insegnamento, ma sono ben accette dagli alunni e dalle famiglie come un elemento importante dell'educazione scolastica, con una combinazione di autorità e totale rispetto delle differenze culturali. La scuola ha partecipato a un progetto pilota denominato "Lingua e Cultura di origine" inserito nel programma di lingua francese per la cultura degli allievi immigrati. Il progetto pilota vuole sostenere – se i risultati sono positivi – 80 scuole della comunità francese belga.

I docenti hanno un atteggiamento molto positivo verso gli alunni di diverse culture. Usano metodi e approcci didattici per insegnare la lingua del paese ospitante e usano tutti i possibili strumenti educativi a disposizione per facilitare la comunicazione e il processo di apprendimento. Alcuni commenti sottolineano l'importanza della scelta di materiali didattici per livello di conoscenza linguistica dell'alunno, ma anche per l'età degli alunni; l'uso di testi adattati potrebbe essere importante in alcune materie; le attività in comune fra i coetanei possono facilitare la successiva transizione alla classe comune. Imparare insieme crea un clima non discriminatorio nelle classi 'ponte' e la scuola adempie il suo ruolo di primo punto di contatto con la cultura nazionale e tra i paesi e le diverse culture nazionali che vi sono giunte. Va inoltre facilitato il coinvolgimento dei genitori e delle famiglie. È importante garantire che ci sia un'aula a disposizione per il dialogo ed offrire ogni sostegno richiesto dai docenti.



La scuola speciale ha una scuola primaria e un istituto di formazione professionale per 300 alunni. Il 60% degli alunni è immigrato. È un edificio abbastanza ampio che presenta alcune barriere architettoniche. Gli alunni presentano problemi del comportamento e dell'apprendimento e alcune inabilità fisiche. Inoltre, i professionisti riportano che c'è spesso una carenza di comunicazione con le famiglie a causa delle barriere linguistiche. In alcuni casi, ci sono anche problemi con gli alunni immigrati in tutte le materie insegnate in francese. Per superare questa difficoltà, i docenti comunicano con libri illustrati. La stessa difficoltà incide nelle procedure di valutazione degli alunni, ma i professionisti sono consapevoli della situazione. Il contatto con le scuole comuni è riportato come piuttosto limitato.

Il VCLB Koepel (Vrije Centrum voor Leerlingenbegeleiding) è un'organizzazione, un'Associazione di centri per il Sostegno e la Consulenza agli alunni. Il suo compito è operare, coordinare e sostenere 48 centri regionali associati (CLB) e non lavorare direttamente con gli alunni e le famiglie. Tutti i centri sono gratuiti, organizzati e finanziati dal Dipartimento per l'Istruzione della Comunità Fiamminga. Il centro CLB offre sostegno e consulenza agli alunni, ai genitori, ai docenti e alle scuole primarie e secondarie. L'obiettivo del VLCB è potenziare le scuole, i docenti, i genitori. Con questo si intende: ridurre gli ostacoli che impediscono o rendono difficile la consulenza, adottare strategie preventive, intraprendere diversi passi per procedere a diagnosi sempre più precise – eliminando fattori di disturbo ed evidenziando gli aspetti positivi. Secondo lo staff, sia gli alunni nativi che gli alunni immigrati hanno problemi simili se sono nelle stesse situazioni socio economiche: dunque, quello che vale per gli alunni disabili vale per ogni bambino. Non si sottolinea alcun aspetto specifico legato alla situazione di handicap o all'immigrazione.

3.1.5. Amsterdam (Olanda)

La quinta visita si è svolta a Amsterdam in due scuole speciali elementari, in una scuola speciale secondaria e in una scuola professionale, che ha cinque plessi, e in due centri di valutazione. Durante la visita il gruppo ha avuto la possibilità di ascoltare un deputato del Parlamento Olandese che ha spiegato le difficoltà incontrate e le azioni di sostegno necessarie per superare la discriminazione e garantire un miglioramento della qualità dell'istruzione per gli alunni più deboli. Tra questi, l'erogazione del



sostegno a partire dall'asilo, di classi di lingua e la destinazione di un fondo extra per gli alunni che hanno un deficit linguistico.

Una delle scuole elementari ha 320 alunni, di età compresa tra i 3 e i 13 anni, di cui circa il 70% ha provenienza estera. La scuola eroga un sostegno per gli alunni che presentano disordini del linguaggio e problemi nell'articolazione della parola; si offre anche sostegno ai 180 alunni paraplegici che frequentano altre scuole di Amsterdam. Lo sviluppo di una buona padronanza del linguaggio e delle competenze linguistiche è l'obiettivo principale delle azioni di sostegno. Alcuni alunni hanno cominciato la scuola comune, ma poi a causa dei problemi linguistici sono stati spostati nelle scuole speciali. Ci sono alunni che poi ritornano nelle classi comuni, ma molti restano nelle scuole speciali per tutta la durata della scuola elementare.

I genitori sono liberi di scegliere la scuola, anche se non è sempre facile per i genitori immigrati. A partire dal prossimo anno, le scuole locali saranno responsabili della valutazione degli alunni e della ricerca della scuola più appropriata in cooperazione con i genitori.

Per i materiali didattici, le scuole usano tutti i tipi di strumenti audiovisivi, tutti i possibili strumenti a disposizione per ampliare il vocabolario degli alunni e facilitare la comunicazione con le famiglie. La scuola opera a stretto contatto con le scuole ordinarie e comuni, offrendo formazione in servizio, sostegno e servizi di doposcuola. I professionisti affermano l'importanza di una valutazione in età prescolare che consente di adottare misure di sostegno fin dalla più tenera età.

L'altra scuola elementare ha 153 alunni di età compresa tra i 4 e 12 anni. Gli alunni di questa scuola presentano gravi difficoltà di apprendimento e gravi problemi di comunicazione (ad es. autismo). Di questi alunni, l'85% ha un carattere migrante; originari soprattutto dell'Africa, dell'Asia e di alcuni paesi europei. 40 alunni sono inseriti nelle classi comuni. La scuola aiuta i genitori nella scelta di un'istruzione elementare quanto più vicina al domicilio, offrendo sostegno e supervisione. Nel caso di alunni affetti da autismi, presenti nelle classi comuni, i docenti di sostegno offrono corsi di formazione in servizio ai colleghi della scuola comune. I docenti percepiscono un premio stipendiale per questo compito.



La scuola ha una “prassi inclusiva” nel senso che gli alunni affetti da autismo sono integrati in gruppi misti. Non ci sono gruppi speciali: tutti gli alunni seguono un piano educativo individuale. L’uso della comunicazione non verbale è stato uno strumento realizzato con successo nella scuola.

La scuola rivolge grande attenzione al coinvolgimento dei genitori nelle attività scolastiche – istruzione, intrattenimento ecc. Su richiesta, è possibile avere interpreti che facilitano la comunicazione tra docenti e genitori. Inoltre esiste un “quaderno di contatto” tra genitori e docenti, anche se alcuni bambini stanno a casa e non frequentano la scuola. L’apprendimento della lingua madre non sembra una priorità nella scuola, ma lo staff scolastico consta di 3 persone immigrate. Una forte enfasi si pone sull’assimilazione della cultura nazionale.

La scuola secondaria professionale ha cinque plessi. Accoglie gli alunni che presentano leggeri e moderati problemi di apprendimento spesso associati a problemi del comportamento. La scuola ha circa 300 alunni di età compresa tra i 12 e i 20 anni. Un’alta percentuale degli alunni (l’80% e più) ha un carattere migrante. Una delle scuole presenta un’importante concentrazione di alunni Surinami, un ex colonia olandese. La maggior parte di questi alunni è capace di frequentare classi comuni con un sostegno idoneo. Spesso i professionisti affermano che la grave deprivazione culturale incide sull’acquisizione della lingua e sulle capacità di apprendimento. Questi alunni non hanno sufficiente autocontrollo, seguono lezioni su materie che possono capire e hanno solo bisogno di programmi più orientati alla pratica e non alla teoria accademica - ogni alunno ha un curriculum individuale tagliato sulle sue capacità. Dopo 4 anni di scuola, entrano nel mercato del lavoro in aziende che li assumono secondo le regole nazionali.

Nei diversi plessi, l’ambiente è buono; le regole sono chiare e rispettate e l’ambiente sembra sicuro. I docenti sembrano molto competenti e prestano molta attenzione alle richieste individuali degli alunni; lavorano anche nel tempo libero. I materiali e la strumentazione sono ben selezionati. Per sostenere l’ingresso nel mercato del lavoro, si applica un approccio ben strutturato che fin dalla scuola è collegato alle aziende.



Le relazioni con i genitori si riferiscono come varie: in alcuni plessi si dedica molto tempo allo scambio di informazioni con le famiglie, ma questo non è frequente in tutte le scuole. I genitori della scuola che presenta un'alta concentrazione di alunni Surinami riferiscono esperienze di forte discriminazione da parte della società ospitante.

Le scuole offrono speciali programmi linguistici per gli studenti la cui lingua madre non è l'olandese. I contatti con le scuole ordinarie comuni sembrano piuttosto limitati.

I due centri di valutazione e riabilitazione lavorano soprattutto con giovani che presentano gravi problemi di comportamento e sociale. La maggior parte degli adolescenti ha un passato migrante – e arriva dal Nord Africa. Alcuni hanno avuto un passato noto alla polizia e alla giustizia minorile. I centri raccolgono le informazioni sulla storia di questi ragazzi, pianificano un periodo di osservazione e poi li inseriscono in programmi di formazione per trovare un'occupazione. Lavorare con la famiglia è una priorità e comprende l'uso di traduttori e mediatori culturali per chiarire bene la situazione storica ed economica del nucleo familiare.

3.1.6 Varsavia (Polonia)

La sesta visita si è svolta a Varsavia in cinque scuole ordinarie – due elementari e tre secondarie e un'Associazione per la Tutela Legale. Le scuole elementari sono pubbliche, la scuola secondaria privata.

Più di 700 alunni, di età compresa tra i 6 e i 14 anni, frequentano due scuole elementari. Una delle due scuole ha 35 alunni provenienti soprattutto dalla Cecenia e dall'area Nord Caucasica. Il numero degli alunni immigrati varia molto, dato che spesso le famiglie entrano e escono dalla Polonia nel giro di breve tempo, come paese di passaggio. Le difficoltà linguistiche che questi alunni affrontano maggiormente, dipendono dai traumi della guerra che hanno vissuto. Le autorità scolastiche locali danno un sostegno in polacco due volte la settimana. La scuola coopera con l'Associazione per la Tutela Legale nell'ambito del progetto "Scuola Multiculturale" finanziato dall'ufficio per l'istruzione della città di Varsavia. Ci sono assistenti didattici Ceceni che aiutano gli interpreti e mediatori culturali e che danno anche lezioni della lingua madre. Le lezioni della lingua madre si considerano importanti per l'identità culturale degli alunni e per la loro futura integrazione. Non sono stati certificati alunni in situazione di handicap in queste scuole.



La seconda scuola elementare ospita circa il 10% degli alunni immigrati provenienti dal Vietnam. Non presentano handicap; al contrario, le loro prestazioni scolastiche sono molto positive. Le famiglie pagano lezioni aggiuntive per sostenere i loro bambini appena ci sia bisogno di un intervento di aiuto.

Le scuole secondarie visitate hanno un nuovo orientamento pedagogico che è stato indicato dagli educatori nazionali e dai politici come molto importante. Due delle scuole secondarie hanno 420 alunni di età compresa tra i 13 e i 26 anni. 30 alunni sono rifugiati politici della Cecenia e di altri paesi dell'Asia e dell'Africa. 27 alunni sono immigrati. Di questi, due sono stati riconosciuti come portatori di handicap o in condizione di disabilità. I genitori e i docenti lavorano insieme a scuola.

Gli alunni sono accettati in queste scuole attraverso un esame di ingresso, ad eccezione degli alunni disabili. I genitori pagano una tassa scolastica e il 6% degli introiti della scuola è destinato a pagare il vitto agli alunni di famiglie che hanno difficoltà economiche. Meno del 10% degli alunni è esonerato dal pagamento delle tasse scolastiche. Le scuole sono parzialmente finanziate dalle autorità scolastiche.

Le scuole insegnano a vivere in una società democratica ed incoraggiano gli alunni ad avere atteggiamento aperto verso altre culture e altre nazioni. I docenti sono aiutati da vicino dai genitori. Le responsabilità educative ricadono in condivisione su docenti, genitori e alunni. Due dei metodi educativi usati dalle scuole sono il metodo del tutoraggio e la valutazione formativa. A scuola è possibile seguire lezioni extra in Polacco o in altre materie appena si evidenziano dei problemi di apprendimento e di comprensione. Gli alunni ceceni seguono anche lezioni nella loro lingua madre.

La terza scuola secondaria ha 103 alunni di età compresa tra i 16 e i 19 anni. 9 alunni sono immigrati. Non ci sono alunni disabili. Questa scuola, come le altre due scuole secondarie, prepara gli alunni ad un'attiva partecipazione alla moderna società democratica e multietnica.

L'Associazione per la Tutela Legale è un'organizzazione non governativa che offre assistenza legale gratuita alle persone emarginate e discriminate, come migranti, rifugiati e richiedente asilo. L'Associazione si fa da mediatore nei confronti delle autorità locali;



sostiene i patrocinati con interpreti e traduttori. L'Associazione partecipa al progetto pilota cui aderisce la scuola elementare descritta in precedenza, offrendo un mediatore per sostenere l'integrazione linguistica e sociale degli alunni.

3.2 Considerazioni

Le visite hanno dato l'opportunità di vedere prassi differenti, di scambiare idee e discutere con professionisti del settore e le famiglie e soprattutto di evidenziare alcune riflessioni. E' impossibile riportare i risultati di queste discussioni in dettaglio, ma le osservazioni che seguono costituiscono una sintesi delle principali tematiche discusse dai professionisti e dagli esperti. Questi commenti conclusivi e generali si presentano secondo le cinque aree individuate per l'analisi di progetto e non secondo l'ordine delle scuole visitate.

3.2.1 Popolazione scolastica

Le visite hanno dato l'opportunità di vedere una varietà di situazioni locali; da un lato, le scuole di paesi che hanno una lunga tradizione di immigrazione e dall'altro, scuole di paesi che solo di recente hanno ricevuto persone che hanno lasciato il paese di origine per ragioni economiche o politiche. Un notevole numero di nazionalità, europee ed extraeuropee, risulta nelle visite di studio. Solo in un'unica scuola c'era una maggioranza di alunni dell'ex colonia del paese ospitante. I professionisti di tutte le visite di studio confermano l'impressione che stia crescendo il numero dei nuovi arrivi. Questa sensazione è più forte nei paesi che non hanno un tradizionale flusso di ingresso.

La diversità culturale non sembra esser vista dalle scuole come un problema. In genere c'è un atteggiamento positivo nelle scuole e nei professionisti che cercano di evidenziare i valori che altre culture portano al paese ospitante, anche se a volte la diversità è associata ad un problema "da risolvere". Questo aspetto si evidenzia soprattutto nelle scuole collocate in aree ad ampia densità di popolazione immigrata e in cui le famiglie vivono difficili condizioni socio-economiche. Alcuni professionisti riportano anche di avere difficoltà nella gestione della nuova situazione educativa che si trovano ad affrontare.

3.2.2 Dati statistici

Riguardo ai dati, vanno considerati due aspetti: la collocazione delle



scuole e l'ordine di istruzione. Sul piano della collocazione, le scuole situate in aree ad alta densità di popolazione immigrata presentano un'alta densità di alunni immigrati, a volte con percentuali superiori all'85%. I professionisti riportano che questa situazione è a rischio "ghetto" o rende le scuole situate in aree depresse "per gli immigrati".

Il tipo di scuola in cui gli alunni sono indirizzati – se comune o speciale – è un altro aspetto delle informazioni da valutare attentamente dato che i dati disponibili provengono da un numero di istituti piuttosto esiguo. Le scuole dell'obbligo comuni, con o senza un'alta percentuale di alunni immigrati, presentano un numero piuttosto esiguo di alunni in situazione di handicap in confronto (ovviamente) all'alto numero di questi alunni nelle scuole speciali. Le scuole ordinarie stanno tentando l'integrazione e il sostegno di questi alunni attraverso l'opera di staff specialistici e il coinvolgimento di diversi servizi disponibili. Nel caso in cui la scuola non è in grado di accogliere le esigenze dell'alunno, anche utilizzando tutte le risorse disponibili, questi alunni sono trasferiti alla scuola speciale.

La percentuale degli alunni disabili immigrati nelle scuole speciali è tra il 60 e l'80% del totale degli alunni iscritti. Lo staff è consapevole della situazione. In alcuni casi, le scuole speciali stanno tentando una cooperazione con le scuole ordinarie per favorire l'inserimento di questi alunni, quando possibile, nelle classi comuni e offrendo sostegno nelle scuole ordinarie, ma questa non è la situazione generale. Le scuole speciali visitate dimostrano di ricevere la maggior parte degli alunni con difficoltà di apprendimento e problemi del comportamento.

3.2.3 Servizi educativi

La maggior parte delle scuole e dei servizi sono pubblici e gratuiti, anche se non è sempre vero. Le scuole hanno diversi finanziamenti, secondo le legislazioni nazionali: se sono a controllo dello stato, ricevono finanziamenti centrali; se sono sotto il controllo locale possono avere finanziamenti municipali o anche donazioni da privati.

Le famiglie e gli alunni immigrati hanno gli stessi diritti della popolazione del paese ospitante. L'importanza del totale rispetto dei diritti umani degli alunni e delle loro famiglie per combattere la discriminazione è stata evidenziata dai professionisti che hanno partecipato alle visite. Tuttavia, sono emersi alcuni aspetti potenzialmente discriminatori. Non sempre i genitori hanno libera



scelta sull'educazione dei figli e anche laddove è possibile scegliere liberamente esistono problemi di comunicazione tra i servizi e le famiglie. Questo può portare ad un'eccessiva collocazione degli alunni immigrati in alcune aree o in alcune scuole speciali. Le famiglie riportano anche che spesso si sentono emarginate e non accettate dalla popolazione ospitante.

Le famiglie possono ricevere, su richiesta, alcuni sostegni finanziari extra simili a quelli disponibili per la popolazione locale. In alcuni casi, ci sono riduzioni o attività scolastiche extra – come la mensa scolastica – per famiglie con basso livello socio economico. Tuttavia, i professionisti riportano che il finanziamento non è sufficiente per coprire tutti gli alunni. Questo aspetto è stato sollevato soprattutto dagli operatori delle scuole delle aree depresse e sembra valido per tutti gli alunni e non solo per quelli immigrati.

Diversi servizi partecipano e cooperano con le scuole. Dipende principalmente dal tipo di scuola, ma in genere sono servizi sociali e sanitari.

Una particolare situazione, a Parigi, riguarda il coinvolgimento dei Centri di Etnopsicologia e, a Malmo, la presenza di un gruppo di sostegno per le scuole locali.

La collaborazione tra le scuole e i servizi sembra troppo spesso informale. I professionisti delle scuole indicano che bisogna ampliare la cooperazione con altre organizzazioni, come ad esempio associazioni etniche. Evidenziano anche il potenziale valore offerto da assistenti didattici di diverse origini etniche e con diversi riferimenti culturali. Non solo per ragioni pratiche – evitare le barriere linguistiche e facilitare la comunicazione con le famiglie – ma anche per meglio comprendere come diverse culture vedono l'handicap e la disabilità.

L'informazione e la comunicazione con i genitori e la piena partecipazione in ogni decisione educativa è una priorità per tutte le scuole visitate. Tuttavia i professionisti delle scuole sono consapevoli dei seri gap di comunicazione dovuti ai problemi linguistici di ambo le parti.

3.2.4 Azioni di sostegno

Tutte le scuole visitate hanno adottato diverse misure per facilitare l'integrazione degli alunni immigrati. Gli operatori insistono molto



sull'importanza dell'apprendimento della lingua del paese ospitante il prima possibile, soprattutto per gli alunni di ultimo arrivo, e di raggiungere un buon livello di conoscenza. Come dicono i professionisti stessi, le scuole hanno un ruolo cruciale dato che rappresentano un punto di incontro di diverse culture e il primo passo per la futura integrazione nella società ospitante.

Per superare le potenziali barriere linguistiche si usano diversi mezzi come hanno riportato i professionisti delle scuole visitate. Alcune scuole formano classi “ponte” per sostenere nel miglior modo possibile l'alunno per un periodo determinato; altre offrono una didattica bilingue; altre ancora erogano il sostegno alla didattica – anche nella lingua madre dell'alunno – nelle principali materie di riferimento. L'uso di libri monolingue è piuttosto diffuso, ma si accompagna a metodi alternativi di apprendimento come le figure, libri semplificati ecc. L'adozione di un curriculum flessibile è consigliata dalla maggior parte dei professionisti e in alcune scuole si stila un programma individuale per gli alunni. Gli operatori scolastici hanno sottolineato che è importante fare attenzione alle richieste individuali di tutti gli alunni, senza distinzione.

Gli atteggiamenti positivi dello staff, certamente, sembrano importanti per il conseguimento dei risultati delle scuole: anche lo staff affronta i cambiamenti e ha bisogno di specifica formazione in servizio.

Nonostante gli sforzi e la competenza delle scuole visitate, ci sono ancora questioni aperte legate a:

- Si può stabilire una chiara demarcazione e distinzione dei problemi linguistici dalle difficoltà di apprendimento?
- In che senso le scuole ordinarie possono assicurare di potersi assumere la responsabilità del sostegno agli alunni e in che senso le scuole speciali possono aiutare gli alunni ad entrare nella scuola comune?
- Qual è il modo in cui le scuole usano strumenti affidabili e sufficienti per individuare le reali necessità degli alunni e dunque offrire il sostegno richiesto?

3.2.5 Valutazione degli alunni

I centri di valutazione visitati dagli Esperti di progetto sono statali e gratuiti. Sono aperti ad alunni, docenti, genitori e scuole. Il loro compito è identificare la situazione di handicap dell'alunno, informare



e guidare i genitori del minore e rafforzare e sostenere il lavoro delle scuole. I professionisti dei centri sottolineano l'importanza dell'attuazione di strategie preventive e il loro ruolo nell'aiuto allo staff scolastico. Un esempio specifico di strategia preventiva adottata dai due centri ha visto la partecipazione di personale della giustizia minorile e dei servizi sociali e di ragazzi che hanno presentato gravi problemi di comportamento.

Sebbene i professionisti dei centri di valutazione testimoniano l'importanza della valutazione iniziale degli alunni nelle due lingue parlate dall'alunno – la lingua madre e la lingua nazionale del paese ospitante – per meglio comprendere le richieste e le esigenze degli alunni immigrati, poche sono le scuole che la mettono in pratica. Per superare le barriere linguistiche, si usano strumenti di valutazione formali e informali, metodi verbali e non verbali. Per quanto riguarda gli alunni di nuovo arrivo, i professionisti indicano che pochi alunni possiedono informazioni o documenti sulla loro esperienza scolastica pregressa e sulle valutazioni e i risultati ottenuti nel paese di origine.

La valutazione dell'alunno è un tema delicato che pone molte domande. Le ovvie barriere linguistiche incidono su tutte le procedure – il contatto e la comunicazione con le famiglie, l'identificazione delle richieste degli alunni ecc – e, in generale, possono invalidare i risultati e il valore delle procedure di valutazione stesse. Secondo il parere dei centri di valutazione visitati dagli esperti di progetto, sembra che gli alunni immigrati frequentano poco i centri di valutazione. Questo perché i genitori immigrati non ricevono appropriate informazioni su questo tipo di centri (e sugli altri servizi disponibili). Potrebbe esserci anche una ragione culturale, per cui si hanno diverse percezioni dell'handicap e dello svantaggio. Comunque, resta il fatto che vanno considerati una serie di aspetti importanti nell'identificazione dell'handicap negli alunni che hanno una provenienza estera o straniera.

È ovvio che il risultato delle viste di studio qui riportato offre solo un quadro limitato delle realtà locali – e non implica affatto che siano rappresentative e riassuntive della situazione nazionale, ma vanno considerate come esempi che possono aiutare a comprendere l'ampiezza e la diversità del fenomeno registrato e in corso nei paesi dell'UE.



4. CONCLUSIONI E RACCOMANDAZIONI

Le conclusioni del progetto evidenziano problemi generali che confermano l'importanza dei quesiti posti dai Rappresentanti dei paesi membri in seno all'Agenzia all'inizio del progetto:

- a) In che senso i problemi del linguaggio si considerano difficoltà di apprendimento;
- b) Come si valutano le capacità e le esigenze degli alunni immigrati;
- c) Come si eroga il sostegno ai docenti e alle famiglie e qual'è il modo migliore.

È chiaro che alcune scuole in Europa stanno diventando sempre più multiculturali. Ciò implica l'urgenza di rispondere alle nuove situazioni educative – spesso avvertite come di difficile risoluzione, dato che sono nuove o relativamente nuove. I paesi europei hanno in passato ricevuto famiglie originarie delle ex-colonie o hanno accolto flussi migratori sulla spinta della loro crescita economica ed industriale. Più di recente, si evidenziano due situazioni: le famiglie che arrivano in Europa come rifugiati o richiedente asilo e le famiglie che sono in transito fino a giungere al paese europeo desiderato. In questo scenario, le scuole hanno un ruolo importante e a volte rappresentano il primo punto di contatto con la società ospitante.

Si elencano di seguito le conclusioni del progetto dell'Agenzia, in relazione alle aree di indagine, insieme alle raccomandazioni che si rivolgono ai professionisti e agli esponenti politici.

4.1 Dati statistici

Il compito di raccolta dei dati non era, come ci si attendeva, un compito facile. Nel corso del progetto è stato possibile raccogliere informazioni importanti sul piano locale. In alcuni paesi, è stato avviato un nuovo sistema di raccolta dei dati a seguito delle richieste dell'Agenzia. È importante evidenziare che i dati raccolti in questo progetto presentano solo un'immagine parziale dello stato dell'arte nei paesi partecipanti. I dati riportati in questo volume non sono rappresentativi delle situazioni nazionali.

Molti rapporti nazionali mostrano una significativa sproporzione degli alunni immigrati, presentando percentuali in eccesso o in difetto della presenza di questi alunni nei settori dell'istruzione speciale. Secondo



i rapporti nazionali, la maggior parte degli stati membri che ha aderito al progetto ha una percentuale di alunni immigrati che oscilla tra 6 e il 20% della popolazione in età di scuola dell'obbligo (per l'a.sc. 2005/2006).

I dati nazionali e la ricerca sul campo suggeriscono che c'è un eccesso di presenza di alunni immigrati soprattutto nelle istituzioni scolastiche specifiche per gli alunni con problemi di apprendimento e, in generale, del comportamento. Questa situazione va attentamente esaminata e non può essere interpretata in modo semplice. Intervengono diversi fattori e bisogna considerare anche: il tipo di handicap – di solito, problematiche dell'apprendimento; e il tipo di popolazione scolastica – in genere, alunni con basso livello socioculturale e/o economico. Il fatto che ci siano picchi percentuali della presenza di alunni immigrati, a volte, nelle scuole speciali per i problemi di apprendimento sembra evidenziare che c'è una certa confusione nel distinguere le difficoltà del linguaggio dai problemi di apprendimento veri e propri ed è chiaro che è necessario esaminare maggiormente questo aspetto.

Raccomandazione per la raccolta dei dati

È necessario raccogliere più dati e sarebbe opportuno avviare maggiori ricerche per indagare la palese sproporzione della presenza di alunni di provenienza estera tra i frequentanti delle scuole speciali.

L'obiettivo è ottenere maggiori prove dell'esistenza della significativa sproporzione degli alunni immigrati disabili che sono inseriti nelle scuole speciali.

4.2 Proposte educative

Tutti i paesi offrono un'ampia offerta scolastica, secondo la loro politica nazionale, speciale e di integrazione. Le norme di riferimento cambiano secondo il paese che si prende in esame e variano, di conseguenza, anche le responsabilità nell'erogazione dei servizi scolastici; l'offerta educativa è varia, ma rientra nei principi riconosciuti dei diritti umani che sono accolti da tutti i paesi UE nelle politiche e nelle norme a favore delle pari opportunità e che costituiscono i principi fondamentali cui tutti gli stati membri devono attenersi. Le proposte scolastiche aperte agli alunni disabili valgono anche per gli alunni immigrati in situazione di handicap.



In questo settore sembrano esserci tre problemi principali. Prima di tutto: gli operatori e i servizi coinvolti non hanno la necessaria esperienza ad affrontare la doppia tematica delle difficoltà dovute all'immigrazione e all'handicap e non sono, dunque, sempre in grado di proporre la migliore risposta educativa alle esigenze dell'alunno.

È necessario aggiungere che in alcuni rapporti nazionali si legge che l'istruzione bilingue – in lingua madre e con la lingua del paese ospitante – migliora le prestazioni dell'alunno, soprattutto se disponibile a partire dalla più tenera età. La didattica bilingue aiuta gli alunni a costruire la propria autostima e promuove lo sviluppo personale dell'individuo bilingue con doppia identità culturale. Tuttavia, risulta che l'educazione bilingue è disponibile di rado e solo in alcuni paesi e in determinate realtà locali. Infine, tutti i paesi aderenti al progetto hanno suggerito che la cooperazione tra i servizi e il coinvolgimento delle famiglie sono fondamentali. In questo senso, i professionisti e le famiglie devono tenere conto delle reciproche differenze culturali.

Gli esperti di progetto hanno anche sottolineato che è necessario creare e migliorare la cooperazione con le organizzazioni che rappresentano le minoranze etniche o i gruppi migranti da cui provengono gli alunni. La cooperazione con le famiglie e le associazioni va realizzata creando momenti di incontro soddisfacenti per entrambe le parti.

Raccomandazioni per le proposte educative

I politici dovrebbero garantire che principi quali il rispetto dei diritti umani e le pari opportunità, garantiti per legge, siano rispettati nella prassi educativa e scolastica. Le politiche scolastiche devono combattere la discriminazione, il razzismo e la xenofobia, accrescere la testimonianza delle istituzioni e il sostegno e diffondere le pratiche didattiche che hanno portato buoni risultati sul piano locale e nazionale. Queste prassi positive dovrebbero promuovere le politiche di integrazione e di inclusione che si aprono alla diversità evidenziando i valori educativi importanti per tutti gli alunni, di qualunque origine.

Le scuole dovrebbero avere seguire linee guida nazionali e avere a disposizione le risorse economiche ed umani utili a adottare le migliori prassi didattiche, scolastiche e organizzative.

La scuola dovrebbe:



- a) Capire e rispettare la diversità;
- b) Evitare qualunque ammissione o registrazione che promuove l'emarginazione;
- c) Riconoscere, sostenere e adottare strategie educative che rispondono alle esigenze degli studenti disabili immigrati;
- d) Partecipare attivamente nella cooperazione con i servizi e le associazioni di e per gli immigrati;
- e) Incoraggiare la comunicazione e la partecipazione delle famiglie.

Le scuole dovrebbero adottare una propria politica interculturale che accoglie e risponde alle richieste della comunità locale. Questa politica impone che le scuole comuni e speciali (i docenti) dovrebbero ampliare la loro conoscenza e competenza e partecipare a necessari programmi di formazione per comprendere meglio e affrontare meglio e nel modo più appropriato i problemi della diversità multiculturale.

L'obiettivo di queste strategie è favorire l'inserimento nelle classi comuni, dando alle scuole e ai professionisti le risorse richieste. Le situazioni "ghetto" tenderanno a ridursi evitando così l'emarginazione e l'esclusione scolastica.

4.3 Azioni di sostegno

Nei paesi europei esiste una notevole varietà di misure di sostegno all'istruzione degli alunni e alla didattica dei docenti. Queste misure tendono soprattutto a favorire l'apprendimento della lingua del paese ospitante attraverso l'istruzione bilingue, "classi ponte", insegnanti di sostegno, sostegno extrascolastico e sostegno a domicilio. La stesura e la realizzazione di piani educativi individuali, citati nel corso del testo, rappresentano una misura di sostegno all'alunno molto importante. Il sostegno e il coordinamento dei capi di istituto e la partecipazione del team docente e dello staff scolastico sono elementi importanti. La competenza dei docenti, il coordinamento con i colleghi, l'esperienza sono di altrettanto valore. Le ricerche realizzate in alcuni paesi individuano alcune misure di sostegno aggiuntivo che hanno avuto risultati positivi come ad esempio: gli alunni frequentano una scuola nei pressi del loro domicilio insieme ai loro coetanei di zona; hanno un piccolo gruppo docente per alcune materie; nelle classi comuni ci sono docenti o assistenti didattici che



hanno la stessa origine etnica e che lavorano insieme all'insegnante di classe.

Infine si riporta, come esperienza positiva, l'integrazione dei contenuti e dei materiali didattici in un piano educativo individuale, stilato sulla base delle esperienze e delle conoscenze pregresse degli alunni immigrati e immigrati in situazione di handicap.

Raccomandazioni per le azioni di sostegno

Le autorità scolastiche, nella valutazione delle realtà locali, devono considerare che tipo di istruzione bilingue o che tipo di approccio multiculturale serve a garantire l'istruzione, l'integrazione sociale e l'autostima.

Le scuole che hanno un'alta percentuale di alunni plurilingui vanno incoraggiate ad adottare una propria politica scolastica che definisca un linguaggio specifico e condiviso. Ciò richiede di:

- a) Procedere ad un'analisi della situazione;
- b) Creare un piano e una proposta "d'istituto" allo scopo di migliorare la qualità del sostegno agli alunni.

I docenti dovrebbero adattare la loro didattica, facilitare il coinvolgimento dei genitori e avvalersi di professionisti qualificati e di assistenti didattici con diverse origini etniche e culturali.

L'obiettivo è favorire l'inserimento nelle classi comuni e mettere le scuole in condizione di accogliere le esigenze di una popolazione scolastica eterogenea senza distinzione per le situazioni di handicap o per le origini etniche.

4.4 La valutazione degli Alunni

Nella valutazione iniziale degli alunni in situazione di handicap e di provenienza estera intervengono diversi servizi e professionisti, secondo le norme in vigore negli stati membri dell'UE e secondo la politica scolastica nazionale in materia di valutazione dell'alunno.

La maggior parte delle procedure di valutazione usa misure standard, rivolte agli alunni del paese ospitante. Alcune prove e alcuni test di valutazione sono tradotti in diverse lingue; altre volte la procedura di valutazione prevede la presenza di un interprete; molti paesi europei incoraggiano l'adozione di strumenti di valutazione non verbali.



Nonostante gli sforzi profusi da molti professionisti del settore, l'aspetto culturale contenuto in questi test è ancora una barriera per gli alunni disabili e per gli alunni disabili immigrati.

Per superare le barriere linguistiche e culturali e superare i risultati potenzialmente scarsi che si ottengono dalle procedure di valutazione standard, è importante adottare un approccio olistico rivolto più alle capacità di apprendimento dell'alunno e alle possibilità di crescita. In molti casi, i docenti preferiscono una valutazione in itinere accompagnata al dialogo con gli alunni e i genitori.

Nelle procedure di valutazione dell'alunno, le informazioni e la documentazione presentata dai genitori, anche se non sempre disponibile, è essenziale.

L'aspetto principale cui si interessano queste tipologie di approcci valutativi sono le competenze di base dell'alunno, la sua storia e la sua situazione di partenza. Vi partecipano tutti i docenti (di classe, di sostegno, speciali ecc.) e i professionisti esterni alla scuola, come assistenti sociali e psicologi e, inoltre, si tiene conto del parere dei genitori.

Raccomandazioni per la valutazione dell'alunno

Le procedure di valutazione dovrebbero facilitare la distinzione tra le difficoltà dell'alunno immigrato ad apprendere la lingua del paese ospitante e le difficoltà di apprendimento dovute a un handicap pregresso.

Alle procedure di valutazione dovrebbero partecipare più istituzioni scolastiche e condividere la responsabilità delle determinazioni assunte in base ai risultati dei test e delle prove di verifica.

L'obiettivo di questo coinvolgimento è l'adozione di materiali di valutazione opportuni ed idonei per gli alunni immigrati in situazione di handicap.

Le informazioni raccolte attraverso l'esame dell'attuale documentazione sul tema, tramite il questionario elaborato dagli esperti di progetto e la ricerca sul campo, ha dato solo alcune risposte ad alcune domande.

Dal progetto emergono nuovi scenari e – dato che questo è il primo tentativo di analisi di questa tipologia di popolazione scolastica – restano molte questioni aperte.



Si spera che questo primo tentativo di elaborazione di un quadro d'insieme apra le porte a future analisi ed indagini più approfondite sulla doppia sfida educativa posta dagli alunni migranti in situazione di handicap disabili di origine estera e del rapporto handicap e multiculturalità.



BIBLIOGRAFIA

AMEIPH (Association Multi-Ethnique pour l'Intégration des Personnes Handicapées), 1998. *Vers une politique de la formation continue*, Montréal: Opinion presented to the Minister of Education of Quebec

AMEIPH (Association Multi-Ethnique pour l'Intégration des Personnes Handicapées), 2001. *Disability+Migration: A New Planetary Reality*, Montréal: Document presented at the Durban UN World Conference Against Racism, Racial Discrimination, Xenophobia and Related Intolerance

Andersson F., 2007. *Challenging Experiences: Generation of Knowledge in a Research Circle*, Stockholm: University of Stockholm

Bleidick U., Rath W. and Schuck K., 1995. "Die Empfehlungen der Kultusministerkonferenz zur sonderpädagogischen Förderung in den Schulen der Bundesrepublik Deutschland" in *Zeitschrift für Pädagogik*, No.41, pp. 247–264

Candelier M., 2003. *L'éveil aux langues à l'école primaire. EVLANG : bilan d'une innovation européenne*, Bruxelles: De Boeck

Council of Europe, 2006. *Recommendation on the Council of Europe Action Plan to Promote the Rights and Full Participation of People with Disabilities Improving the Quality of Life of People with Disabilities in Europe 2006–2015*, Strasbourg: Council of Europe. Recommendation Rec(2006)5 adopted by the Committee of Ministers on 5 April 2006 at the 961st meeting of the Ministers' deputies

Danish Institute for Development in Education of Bilingual Students and Royal Danish School of Educational Studies, 1999. *Report on the European Conference on Migrant Children with Special Educational Needs; Copenhagen 7th–8th June 1999*, Copenhagen: UC2, Danish Institute for Development in Education of Bilingual Students

European Commission, 2008. *Green Paper: Migration and Mobility. Challenges and Opportunities for EU education systems*, European Commission: COM(2008) 423 final



European Monitoring Centre on Racism and Xenophobia, 2004. "Comparison on Enrolment Figures in Special Education" in *Migrants, Minorities and Education: Documenting Discrimination and Integration in 15 Member States of the European Union*, Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities

Eurydice, 2004. *Integrating Immigrant Children into Schools in Europe*, Brussels: Eurydice (European Commission, DG Education and Culture)

Henriot (Van Zanten) A., 1996. "L'école, les enfants de l'immigration et des minorités ethniques. Une revue de la littérature française, américaine et britannique" in *Revue Française de Pédagogie*, No.177: October–December 1996. pp. 87–194

Henriot (Van Zanten) A., 1997. "Schooling Immigrants in France in the 1990s: Success or Failure of the Republican Model of Integration?" in *Anthropology and Education Quarterly*, Vol. 28, No. 3: September 2007, pp. 351–374

Leman J., 1991. "The Education of Immigrant Children in Belgium" in *Anthropology and Education Quarterly*, Vol. 22, No. 2: June 1991, pp. 140–153

Lindsay G., Pather S. and Strand S., 2006. *Special Educational Needs and Ethnicity: Issues of Over- and Under-Representation*, Warwick: University of Warwick Institute of Education, Research Report 757

Losen D. J. and Orfield G. (eds.), 2002. *Racial Inequity in Special Education*, Harvard: Harvard Education Press

Manço A., 2001. "La scolarité des enfants issus de l'immigration turque et maghrébine en Belgique francophone" in *L'Observateur*, Paris, n° 6–7, pp. 17–21

Meijer, C., Soriano, V. e Watkins, A. (eds.), 2003. *L'integrazione dei disabili in Europa. Pubblica Tematica*. Traduzione di Leandra Negro. Agenzia Europea per lo Sviluppo dell'Istruzione degli Alunni Disabili.

Meijer, C., Soriano, V. e Watkins, A. (eds.), 2006. *Handicap ed Istruzione in Europa: il sostegno nell'istruzione post primaria. Pubblicazione Tematica* – Traduzione di Leandra Negro - Middelfart: Agenzia Europea per lo Sviluppo dell'Istruzione degli Alunni Disabili



Milic A., 1997. *Sozialindexierte Schülerpauschale*, Zürich: Erziehungsdirektion des Kantons Zürich, Pädagogische Abteilung. Projekt Reorganisation des sonderpädagogischen Angebots des Kantons Zürich (RESA)

Milic A., 1998. *Methodisches Vorgehen. Sozialindexierte Schülerpauschale*. Zürich: Erziehungsdirektion des Kantons Zürich, Pädagogische Abteilung. Projekt Reorganisation des sonderpädagogischen Angebots des Kantons Zürich (RESA)

Moro M. R., 2005. *Working with children of immigrant parents*, Bobigny: Association Internationale d'EthnoPsychoanalyse

National Research Council, Committee on Minority Representation in Special Education, 2002. *Minority Students in Special and Gifted Education*, Washington DC: National Academy Press

Nicaise I., 2007. *Education and Migration: Policies and Practices for Integration and social Inclusion*, Summary of the Seminar for DG Education and Culture, Brussels 9 October 2007

Nordahl T. and Øverland T., 1998. *Idealer og realiteter. Evaluering av spesialundervisningen i Oslo kommune*, Ministry of Education and Research: NOVA Research Institute, NOVA Rapport 20/98

OECD, 2004. *Equity in Education. Students with Disabilities, Learning Difficulties and Disadvantages*, Paris: Organisation for Economic Cooperation and Development (OECD)

OECD, 2006. *Where Immigrant Students Succeed. A Comparative Review of Performance and Engagement in Pisa 2003*, Paris: Organisation for Economic Cooperation and Development (OECD)

OECD, 2007. "Groups at Risk: The Special Case of Migrants and Minorities" in *No More Failures: Ten Steps to Equity Education*, Paris: Organisation for Economic Cooperation and Development (OECD)

Perregaux C., de Goumoëns C., Jeannot D. and de Pietro J.-F., 2003. *EOLE: Education et Ouverture aux Langues à l'Ecole*, Neuchâtel: CIIP. vol I and II

Pflegerl J., 2004. *Immigration and Family. Annual Seminar Helsinki, Finland, 8–10 June 2002. Synthesis*. Wien: Österreichisches Institut für Familienforschung, Materialiensammlung, Heft 18



Poulain M., Perrin N. and Singelton A. (eds.), 2006. *Towards Harmonised European Statistics on International Migration*, Louvain La Neuve: Presses Universitaires de Louvain-La-Neuve

Rosenqvist J., 2007. *Specialpedagogik I Mångfaldens Sverige. Om Elever Med Annan Etnisk Bakgrund än Svensk/Särskolan*, Sweden: Specialpedagogiska Institutet, Kristianstad University

Salameh E.-K. 2003. *Language impairment in Swedish bilingual children – epidemiological and linguistic studies*, Lund University

Salameh E.-K., 2006. “Considerations when meeting bilingual children”, Presentation to the European Agency for Development in Special Needs Education project experts group in Malmö on 7 December 2006

SIOS: Cooperation Group for Ethnical Associations in Sweden, 2004. *We Are All Unique, And Yet More Alike Than We Imagine. A Book About Disability, Ethnicity, Reception and Treatment*, Sweden: SIOS

UNESCO, 1994. *The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education*. Adopted by the World Conference on Special Needs Education: Access and Quality, Salamanca: United Nations Educational Scientific and Cultural Organisation (UNESCO)

United Nations, 2008. Convention on the Rights of Persons with Disabilities and Optional Protocol (entered into force on 3 May 2008, following adoption on 13 December 2006), New York: United Nations Organisation

Verkuyten M. and Brug P., 2003. “Educational Performance and Psychological Disengagement among Ethnic Minority and Dutch Adolescents” in *The Journal of Genetic Psychology*, 164(2), pp. 189–200

Watkins, A. (editor), 2007. *La valutazione nelle classi comuni. Temi chiave per la politica educative e la prassi attuativa*. Traduzione di Leandra Negro. Odense: Agenzia Europea per lo Sviluppo dell’Istruzione degli Alunni Disabili.

Werning R., Löser J. M. and Urban M., 2008. “Cultural and Social Diversity. An Analysis of Minority Groups in German Schools” in *The Journal of Special Education*, Vol. 42, No. 1: May 2008, pp. 47–54



PARTECIPANTI

Austria	Irene MOSER	irene.Moser@phsalzburg.at
	Judith STENDER	judith.stender@ssr-wien.gv.at
Belgio (Fl)	Jef VERRYDT	j.verrydt@pandora.be
	Josee VAN LEEMPUT	josee.van.leemput@khk.be
Belgio (Fr)	Thérèse SIMON	therese.simon@cfwb.be
	Jean-Claude DE VREESE	jeanclaude.devreese@skynet.be
Cipro	Eftihia KALLEPITI	ekallepiti@gmail.com
	Kalomira IOANNOU	ioannoukalomira@yahoo.com
Danimarca	Preben SIERSBAEK	siersbaek@uvm.dk
	Tina FEHRMANN	Tina.Fehrmann@uvm.dk
Estonia	Maie SOLL	maie.soll@hm.ee
	Kai KUKK	kai.kukk@hm.ee
Finlandia	Hanna-Mari SARLIN	hanna-mari.sarlin@welho.com
	Anne NURMINEN	anne.nurminen@saunalahti.fi
Francia	Cécile LESTOCQUOY	cecile.lestocquoy@laposte.net
	Dominique LENORMAND	dominiquel@orange.fr
Germania	Peter WACHTEL	Peter.Wachtel@mk.niedersachsen.de
	Angelika SCHAUB	Angelika.Schaub@mbwjk.rlp.de
Grecia	Katerina SPETSIOTOU	katerinaspetsiotou@gmail.com
	Maria MICHAELIDOU	smi@acm.org
Islanda	Hulda DANIELSDOTTIR	hulda.karen.danielsdottir@reykjavik.is
Italia	Matteo TALLO	matteo.tallo@istruzione.it

	Leandra NEGRO	leandra.negro@istruzione.it
Lettonia	Dina BETHERE	dina@lieppa.lv
	Mudite REIGASE	mudite.reigase@vsic.gov.lv
Lituania	Lina PALACIONIENE	lina.palacioniene@sppc.lt
	Virginija STUMBRIENE	virginija.stumbriene@flf.vu.lt
Lussemburgo	Gilbert STEINBACH	gil.steinbach@education.lu
Malta	Alexander SPITERI	alexander.spiteri@gov.mt
Norvegia	Merete BAEKKEVOLD	mbe@udir.no
	May-Britt MONSRUD	may-britt.monsrud@statped.no
Olanda	Wim VAN OOSTEN	directie@kingmaschool.nl
Polonia	Krzysztof SIKORA	krzys@rasz.edu.pl
	Aleksandra CHRZANOWSKA	ollencja@wp.pl
Portogallo	Isabel PAES	isabel.paes@acidi.gov.pt
	Graça FRANCO	graca.franco@clix.pt
Regno Unito	Geoff LINDSAY	Geoff.Lindsay@warwick.ac.uk
	Sonali SHAH	spls@s@leeds.ac.uk
Repubblica Ceca	Milos KUSY	milos.kusy@seznam.cz
	Věra VOJTOVÁ	vojtova@ped.muni.cz
Spagna	Ana Maria TURIEL PINTADO	anamtp@princast.es
	Virginia JIMENEZ	jimenez_vir@gva.es
Svezia	Fia ANDERSSON	Fia.Andersson@secped.su.se
	Kristina LANGBY GRUBB	kristina.langby_grubb@malmo.se



Trinidad RIVERA

trinidad.rivera@spsm.se

Svizzera

Priska SIEBER

priska.sieber@phz.ch

Christiane PERREGAUX

Christiane.Perregaux@pse.unige.ch

Ungheria

Szilvia NÉMETH

nemethsz@oki.hu

Margit KOCZOR

koczormargit@mail.tvnet.hu



Istituzioni Scolastiche che hanno collaborato al Progetto

Malmö	Rosengård Resource Team Malmö Stad 20580 Malmö lena.becking@malmo.se barbro.jarnhall@malmo.se tove.m.nilsson@malmo.se
	Kryddgårdsskolan Vougts väg 15 213 72 Malmö kryddgårdsskolan@malmo.se
	Dragon preschool center Möllevångsgatan 46 214 20 Malmö kristina.langby_grubb@malmo.se
Atene	6 th Dimotiko Kifisias (primary school) 53, L.Katsoni Street (and 1 st May) 13561 Athens johntsat@otenet.gr http://6dim-kifis.att.sch.gr/globalsch-autosch/default/
	3 rd Gymnasio Kifisias (secondary school) Patrwn and Korinthou Street. N.Kifisia 145 64 Athens library@3gym-kifis.att.sch.gr http://3gym-kifis.att.sch.gr/arxiki.htm
	A' KDAY of Athens, Centre of Assessment Kandanou 18 11526 Athens E-mail@kday-a-athin-att.sch.gr
Parigi	Ecole polyvalente Binet A 60 rue René Binet 75018 Paris ce.0753737e@ac-paris.fr
	Ecole élémentaire Binet B 60 rue René Binet 75018 Paris ce.0751443L@ac-paris.fr



	Ecole maternelle 60 rue René Binet 75018 Paris ce.0751380t@paris.fr
	Ecole polyvalente Labori 19 rue Labori 75018 Paris ce.0751107w@paris.fr
Brussels	Athénée Royal Serge Creuz Avenue du Sippelberg 2 1080 Molenbeek Saint Jean www.sergecreuz.be
	Ecole Schaller Avenue Schaller 87 1160 Auderghem www.ecoleschaller.org
	VCLB Koepel Anatole France 119 1030 Schaarbeek www.vclb-koepel.be
Amsterdam	Kingmaschool Beijerlandstraat 2 1025 NN Amsterdam www.kingmaschool.nl
	Van Koetsveldschool Archimedesplantsoen 98 1098 KB Amsterdam, Netherlands www.zmlkoetsveld.nl
	Alexander Roozendaalschool Jan Tooropstraat 13 1062 BK Amsterdam www.roozendaalschool.nl
	De Zeehoeve Gemeente Amsterdam – Dienst Werk en Inkomen www.maatwerk.amsterdam.nl
	De Bascule Postbus 303 1115 ZG Duivendrecht www.debascule.nl

Varsavia	Gymnasium n°20 Raszyńska street 22 02-026 Warszawa www.rasz.edu.pl
	Gymnasium N° 20 (filia) Startowa street, 9 02-248 Warszawa www.startowa.edu.pl
	Multicultural Secondary School Kłopotowskiego street 31 03-720 Warszawa www.humanistyczne.pl
	Primary School N° 273 Balcerzaka street, 1 01-944 Warszawa www.szkola273.pl
	The Association for Legal Intervention Al.3 Maja street 12, local 510 00-391 Warszawa www.interwencjaprawna.pl
	Primary School N° 220 Jana Pawła II street, 26a 00-133 Warszawa www.sp220.pl

Questo volume è una sintesi dell'indagine condotta dall'Agencia Europea per lo Sviluppo dell'Istruzione degli Alunni Disabili su richiesta dei Rappresentanti degli Stati Membri aderenti sul rapporto tra handicap e diversità multiculturale.

L'indagine ha tentato di rispondere a tre domande:

a) in che senso i problemi di apprendimento di una seconda lingua si legano e si confondono con le difficoltà di apprendimento vere e proprie; b) come si valutano le capacità e le richieste educative degli alunni immigrati e c) qual è il miglior sostegno per insegnanti, famiglie e alunni.

Nel corso dei tre anni che hanno visto il progetto svolgersi, gli esperti nazionali, nominate da 25 Stati nazionali dell'Unione Europea, hanno raccolto ed esaminato informazioni nazionali. Il lavoro d'equipe ha consentito di fornire alcune iniziali risposte alle domande poste dai paesi dell'Unione.

Questo progetto è il primo tentativo di compilazione di un'analisi sistematica e globale del rapporto handicap e immigrazione in Europa e pertanto sono emerse molte più domande e molti più aspetti da porre in esame rispetto alle risposte che questo testo propone al Lettore. Si spera quindi che questa prima analisi generale apra le porte a future ed ulteriori indagini sul tema.

