

Migrant and refugee students: teaching experiences and teachers' needs

Studenti migranti e rifugiati: esperienze didattiche e bisogni degli insegnanti

Eleonora Concina^a, Sara Frate^b, Michele Biasutti^{c,1}

^a *Università degli Studi di Padova*, eleonora.concina@unipd.it

^b *Università degli Studi di Padova*, sara.frate@unipd.it

^c *Università degli Studi di Padova*, michele.biasutti@unipd.it

Abstract

International events (such as the recent conflicts in Europe, Africa and Middle East) have increased the number of migrant/refugee families in Italy, creating new challenges for education and teaching. The aim of the present research is to examine teaching methodologies, practices and teachers' needs in relation to the school inclusion of migrant/refugee pupils. Italian primary and middle school teachers answered to an interview, to which a content analysis was applied. Six categories emerged from the results: opinions related to teaching; student skills; communication and social interaction; inclusive educational activities and resources; networking with the local community; needs. The results account for the complexity of teaching in an intercultural context and suggest a multidimensional approach for analyzing educational issues.

Keywords: migrant/refugee students; teachers' needs; teaching practices; inclusive approach.

Sintesi

Eventi internazionali (come i recenti conflitti in Europa, Africa e Medio Oriente) hanno aumentato il numero di famiglie migranti/rifugiate nel nostro paese, determinando nuove sfide per l'educazione e la didattica. Lo scopo di questa ricerca è esaminare le metodologie didattiche, pratiche e bisogni degli insegnanti in relazione all'inclusione scolastica degli alunni migranti/rifugiati. Insegnanti di scuole primarie e secondarie di primo grado italiane hanno risposto ad una intervista, a cui è stata applicata l'analisi del contenuto. Dai risultati sono emerse sei categorie: opinioni relative all'insegnamento; competenze degli studenti; comunicazione e interazione sociale; attività e risorse didattiche inclusive; lavoro in rete con la comunità locale; bisogni. I risultati danno conto della complessità dell'insegnamento in un contesto interculturale e suggeriscono un approccio multidimensionale per l'analisi delle questioni educative.

Parole chiave: studenti migranti/rifugiati; bisogni degli insegnanti; pratiche didattiche; approccio inclusivo.

¹ Contributi: Michele Biasutti ha ideato la ricerca, definito la metodologia e elaborato la discussione dei risultati; Eleonora Concina ha analizzato criticamente la letteratura, definito il framework teorico e supportato l'analisi dei dati, Sara Frate ha raccolto i dati, effettuato le analisi e steso il report dei risultati. Ringraziamenti: con riferimento alla presente ricerca, un ringraziamento particolare va ai nostri colleghi Elena Milli, Stefano Cobello e Ibrahim Delen

1. Introduzione

Diversi eventi storici stanno segnando profondamente l'esistenza delle persone quali i conflitti che affliggono diversi paesi in Europa e in altri continenti (UNCHR, 2023a). La guerra in Ucraina è una delle principali emergenze in ambito europeo, ma non vanno dimenticate le situazioni di grave instabilità militare e politica in varie regioni dell'Africa (quali la Repubblica Democratica del Congo e i paesi dell'Africa centrale) in Asia (ad esempio, in Palestina e Medio Oriente e le persistenti violazioni dei diritti umani in Afghanistan) e in altre parti del mondo. Inoltre, eventi quali disastri e calamità naturali hanno spinto migliaia di persone a cercare migliori condizioni di vita. All'agosto 2023, 143.058 persone sono arrivate in stati europei del Mediterraneo (Grecia, Italia, Malta, Spagna) dopo aver lasciato il loro paese ed aver intrapreso un processo migratorio (UNCHR, 2023b).

La decisione di lasciare il proprio Paese e trasferirsi in una nuova nazione dipende da diverse ragioni quali le difficoltà economiche (disoccupazione, povertà), la scarsa sicurezza per i conflitti bellici, e le persecuzioni. Lo United Nations International Children's Emergency Fund (UNICEF Uprooted, 2016) distingue tra migranti e rifugiati: il termine *migrante* è generale e si riferisce alle persone che decidono di trasferirsi in un altro Paese per un periodo di tempo limitato o illimitato, mentre *rifugiato* è più specifico e indica le persone che lasciano i propri Paesi perché temono di essere perseguitate a causa di convinzioni religiose o politiche, identità sociale, e orientamento sessuale. Le persone riconosciute come rifugiati sono protette dal diritto internazionale. Queste definizioni sono formali e presentano delle limitazioni, dovute al fatto che non tengono conto che, per l'esperienza personale, le parole migranti e rifugiati si posizionano lungo un continuum piuttosto che rappresentare una dicotomia, mentre differiscono sensibilmente in termini di conseguenze burocratiche.

1.1. Minori migranti/rifugiati: le sfide dell'integrazione

L'esperienza della migrazione rappresenta per ogni persona un evento emotivo e psicologico significativo. Nei casi in cui questa sia originata da situazioni di pericolo imminente, come quelle legate ad un conflitto bellico, il carico emotivo risulta maggiore. I giovani migranti/rifugiati non solo portano con sé i segni del viaggio migratorio (che a volte può essere un'esperienza spaventosa), ma devono anche conoscere e adattarsi a un nuovo ambiente sociale e culturale. I migranti/rifugiati possono sperimentare una condizione complessa di stress da acculturazione, che può influire negativamente sul processo di integrazione e sullo sviluppo delle abilità sociali (Caqueo-Urizar et al., 2021). Pratt-Johnson (2015) individua i seguenti fattori di stress che influiscono sulla vita quotidiana dei giovani immigrati: la separazione dalla famiglia o il nuovo assetto familiare, che spesso comportano difficoltà nei rapporti genitori-parenti-figli; la pressione sociale e giuridica sugli immigrati; i pregiudizi e le discriminazioni tra i bambini a scuola. Un altro elemento stressante è costituito dalla delusione che può sorgere nei migranti nel confrontare le loro precedenti aspettative di nuova vita (spesso irrealisticamente elevate) e la vita reale nel paese di arrivo (Rogers-Sirin, Rice, & Sirin, 2014).

La ricerca sullo stress dei bambini migranti ha risultati contrastanti. I bambini sembra che sperimentino maggiore disagio rispetto ai loro genitori nel primo anno dopo la migrazione (Levitt, Lane, & Levitt, 2005), e questa condizione dipende dalla mancanza di controllo che i giovani hanno sulla loro esperienza migratoria. Altre ricerche (Sigal, & Weinfield, 2001; Prince-Embury, 2012) hanno rilevato che i bambini superano più velocemente le conseguenze delle esperienze estreme rispetto agli adulti e l'esperienza migratoria potrebbe

avere un impatto meno grave. La resilienza nei bambini è definita come la capacità di riprendersi rapidamente dopo aver affrontato eventi negativi, mentre negli adulti questo costrutto è maggiormente connesso alla competenza emotiva, ovvero alla capacità di gestire e regolare gli stati emotivi personali (Prince-Embury, 2012). Considerando gli eventi avversi estremi, i bambini sembrano essere meno inclini a sviluppare effetti negativi a lungo termine rispetto agli adulti (Sigal, & Weinfeld, 2001). Questa prospettiva è legata alla fase della vita in cui si trovano le persone quando si verificano eventi negativi. Quando lo sviluppo cognitivo e psicologico è in corso i bambini non sono in grado di comprendere pienamente i pericoli e i rischi che corrono, al contrario dei loro genitori e familiari, che potrebbero essere completamente sopraffatti dagli eventi avversi.

1.2. Promuovere l'inclusione sociale: il ruolo della scuola

Le esperienze educative e la scuola hanno un ruolo rilevante nel facilitare l'adattamento dei bambini al nuovo contesto sociale e culturale. Gli educatori hanno un ruolo cruciale nella promozione del benessere dei minori migranti/rifugiati, poiché possono favorire, ma talvolta anche contrastare, l'integrazione positiva dei bambini e degli adolescenti migranti (Berry, & Vedder 2015). La condizione di facilitazione o di ostacolo dipende dagli obiettivi educativi che gli educatori definiscono per gli studenti. Se gli obiettivi sono realistici, il supporto di figure adulte significative e le interazioni sociali con i bambini nativi rappresentano una protezione per i giovani che stanno cercando di costruire il proprio futuro in un nuovo paese (Berry, & Vedder, 2015). Al contrario, rapporti limitati con i coetanei nativi, obiettivi formativi non incentrati sullo studente e l'assenza di guida da parte degli adulti possono portare al fallimento dell'adattamento, implicando un aumento del rischio di condizioni economiche svantaggiate, disoccupazione e coinvolgimento in attività criminali. I bambini di tutte le culture devono affrontare e superare specifici compiti di sviluppo nelle diverse aree personali (Motti-Stefanidi, Berry, Chryssochoou, Sam, & Phinney, 2012) e il successo dell'adattamento richiede il raggiungimento di obiettivi particolari.

La scuola è uno dei primi contesti sociali in cui i minori provenienti da famiglie straniere possono sperimentare il processo di inclusione sociale. La scuola italiana è caratterizzata da una grande eterogeneità, all'interno della quale vi sono differenti situazioni legate ai variegati ambienti sociali, culturali, economici che hanno ripercussioni sull'esperienza educativa di bambini e ragazzi (Zoletto, 2017). Il contesto scolastico può essere considerato lo spazio privilegiato in cui le culture migranti e autoctone possono incontrarsi e interagire, aprendo la strada al processo di acculturazione (Berry, 2005). La scuola può diventare il luogo nel quale avviene la conoscenza e il confronto tra i diversi background culturali degli studenti, per avviare la costruzione di una società multiculturale, dove le differenze sono accettate e rispettate (Berry, 2005). È a scuola che bambini e ragazzi possono essere aiutati a rielaborare le proprie esperienze di vita, attraverso una progettualità finalizzata al pieno sviluppo delle loro potenzialità e l'espressione delle loro aspettative (Sirignano, 2019). Si tratta di un contesto nel quale i vissuti emotivi dei bambini migranti/rifugiati possono trovare un adeguato supporto da parte delle figure adulte di riferimento.

Gli insegnanti sono pienamente coinvolti nel creare l'integrazione dei bambini migranti/rifugiati: come educatori, dovrebbero diventare consapevoli e ampliare le loro prospettive culturali e promuovere un clima di giustizia sociale (Jokikokko, & Uitto, 2016). Gli insegnanti non devono solo facilitare gli studenti migranti nel nuovo contesto educativo, ma anche lavorare con l'intera classe, per sostenere e favorire lo scambio interculturale e il rispetto reciproco. Un approccio inclusivo coinvolge sia gli insegnanti sia

la classe (Grimes, 2014), perché il ruolo dell'insegnante è di adottare un approccio centrato sullo studente e di incoraggiare comportamenti inclusivi in classe.

Kiel, Syring, e Weiss (2017) hanno proposto un modello di sviluppo scolastico interculturale che integra i seguenti livelli: personale, didattico/curricolare, sociale e strutturale/organizzativo che copre aspetti quali la gestione, l'insegnamento, la cooperazione genitoriale e le competenze del personale. Si tratta di un modello che sottolinea l'importanza del coinvolgimento della comunità (famiglie, agenzie esterne), del cambiamento degli atteggiamenti degli insegnanti, della collaborazione e del lavoro di squadra tra insegnanti, di risorse aggiuntive, della formazione degli insegnanti e del superamento delle barriere linguistiche per lo sviluppo di una scuola interculturale efficace. Il compito degli insegnanti è di stimolare la motivazione, proponendo un contesto di apprendimento significativo collegato alla vita quotidiana degli alunni (Hedegaard, 2006). Le diverse esperienze di vita degli studenti devono essere prese in considerazione nel lavoro in classe, secondo un metodo didattico sensibile alla cultura, che comprenda varie prospettive e un approccio inclusivo.

1.3. L'esperienza degli insegnanti nella scuola italiana

Le attività di educazione interculturale non dovrebbero essere lasciate alla buona volontà e alle intuizioni degli insegnanti, ma devono basarsi su abilità e competenze specifiche. Secondo un rapporto nazionale del Ministero italiano dell'Università e dell'Istruzione (Conti, Di Patrizio, & Quattrociochi, 2016), gli insegnanti hanno percepito l'aumento degli studenti migranti/rifugiati nelle classi come una risorsa positiva per la scuola. Un aspetto negativo segnalato dagli insegnanti riguarda invece la mancanza di sostegno da parte di istituzioni come il Ministero italiano dell'Università e dell'Istruzione: ciò si riflette in una proposta limitata di formazione professionale per affrontare le sfide della classe multietnica. È necessario accrescere la progettazione di esperienze formative per lo sviluppo professionale dei docenti, inquadrare in un approccio teorico e metodologico per lavorare in classi composte da bambini provenienti da contesti culturali diversi e segnati da esperienze di vita particolari (lutti, traumi, separazioni legate all'esperienza migratoria). Le competenze interculturali dovrebbero essere promosse durante il periodo di formazione degli insegnanti: il processo educativo dei futuri docenti dovrebbe essere contestualizzato in una prospettiva multidimensionale, includendo strategie e metodi per promuovere una condizione di equità in tutte le discipline. Una formazione specifica potrebbe avere un impatto rilevante nel migliorare l'accettazione da parte degli insegnanti delle differenze culturali dei migranti/rifugiati. Rothstein-Fisch, Trumbull, e Garcia (2009) hanno condotto uno studio in cui gli insegnanti della scuola primaria sono stati coinvolti in laboratori e progetti di ricerca nei quali dovevano riflettere sull'uso di diversi quadri culturali (approccio individualistico vs. collettivistico) e comprendere alcune differenze culturali delle famiglie. Man mano che alcune credenze culturali sono state rese più specifiche, gli insegnanti sono diventati più rispettosi delle differenze culturali. Questa consapevolezza si è tradotta nella ricerca di nuove strategie e azioni per collegare le diverse culture delle famiglie alla scuola.

La complessità del contesto educativo con studenti di culture ed esigenze diverse richiede un supporto specifico in termini di attività di formazione professionale per gli insegnanti. Jokikokko e Uitto (2016) evidenziano la necessità per gli insegnanti di una pratica continua e di un processo di apprendimento permanente per la gestione delle classi multietniche. Devono essere promosse le competenze interculturali nella formazione iniziale dei docenti e nelle attività di sviluppo professionale degli insegnanti in servizio (Santagati, 2023).

Nel contesto europeo, sono stati sviluppati numerosi progetti nazionali e internazionali, al fine di migliorare la formazione degli insegnanti sull'educazione interculturale e offrire strumenti e strategie a insegnanti ed educatori, per lavorare con bambini provenienti da vari contesti culturali. Uno di questi è *Educamigrant* un progetto internazionale Erasmus + messo in atto dal 2016 al 2018, con l'intento di creare cooperazione tra diversi paesi europei per migliorare l'inclusione scolastica dei bambini migranti/rifugiati. Attraverso questo tipo di attività, è possibile offrire agli insegnanti uno spazio di crescita professionale e la condivisione di buone prassi nell'ambito dell'inclusione scolastica degli studenti migranti/rifugiati, anche in una prospettiva internazionale.

2. Metodo

2.1. Domande di ricerca

L'obiettivo del presente studio è di esaminare le esperienze e le metodologie degli insegnanti italiani riguardo alle attività scolastiche con i bambini migranti/rifugiati. Sono prese in considerazione le strategie pedagogiche per sostenere gli studenti migranti/rifugiati in classe, nonché i bisogni e i requisiti degli insegnanti relativi al supporto educativo e istituzionale. In particolare, lo studio è guidato dalle seguenti domande di ricerca:

1. Quali sono le esperienze dagli insegnanti italiani riguardo all'educazione dei migranti/rifugiati?
2. Quali sono i bisogni degli insegnanti italiani per sviluppare l'integrazione dei migranti/rifugiati?

2.2. Procedura e partecipanti

Per individuare i potenziali partecipanti tra gli insegnanti con esperienza nel lavoro con studenti migranti/rifugiati è stato utilizzato un campionamento a valanga. I partecipanti sono stati contattati con una e-mail che descriveva il progetto e gli obiettivi principali dell'indagine. Inoltre, sono stati informati dell'anonimato delle loro risposte. Questo studio è stato condotto in conformità con le linee guida etiche della Dichiarazione di Helsinki (WMA, 2013), con il consenso informato scritto di tutti i partecipanti. Ventinove insegnanti italiani delle scuole primarie e secondarie di primo grado hanno accettato di partecipare all'indagine. La maggior parte dei partecipanti sono donne e uno solo è un uomo: questo aspetto è coerente con i dati sulla popolazione italiana degli insegnanti della scuola primaria e secondaria di primo livello (dati anni 2014-2016 dell'Istituto Nazionale di Statistica, ISTAT e dati MIM, Portale Unico dei dati della scuola <https://dati.istruzione.it/opendata/opendata/sparql/endpoint/query/?area=Personale%20Scuola&dataset=DOCTIT>). L'età media è di 50 anni; 16 insegnanti lavorano come insegnanti generalisti delle primarie, mentre 11 sono insegnanti specialisti delle scuole secondarie di primo grado (medie) (2 partecipanti non hanno indicato il livello scolastico). I partecipanti lavorano in diverse regioni del Nord Italia.

2.3. Il questionario

Agli insegnanti è stata presentata un'intervista scritta sotto forma di questionario a risposta aperta al fine di raccogliere informazioni sulle loro esperienze didattiche e sulle loro

strategie didattiche con gli studenti migranti/rifugiati. Il questionario è stato sviluppato seguendo le fasi indicate da Patten (2016):

1. definire gli obiettivi del questionario;
2. far revisionare gli obiettivi;
3. analizzare la letteratura correlata;
4. definire l'applicabilità del questionario nella popolazione di interesse; definire uno scadenziario per la somministrazione e la raccolta dati.

Dopo aver identificato i principali obiettivi conoscitivi, a partire dalle domande di ricerca, questi sono stati revisionati da un pool di cinque esperti a livello internazionale che hanno considerato i temi rilevanti dell'educazione interculturale legati alle strategie degli insegnanti. Sulla base di questi argomenti sono stati esaminati i più rilevanti contributi di letteratura a livello internazionale sul tema dell'inclusione scolastica di studenti migranti e rifugiati e sono state ideate una serie di domande che sono state discusse con tutto lo staff. Inoltre, per verificare la validità di costruito dello strumento, il questionario è stato proposto ad altri colleghi esperti nel campo dell'educazione interculturale per raccogliere i loro commenti sulla concettualizzazione delle domande, confermarne i fondamenti teorici ed eliminare affermazioni ambigue. A ciò, è seguita una fase di somministrazione pilota ad un gruppo di tre insegnanti di scuola primaria e secondaria di primo grado, per valutare l'adeguatezza e l'applicabilità dello strumento nella popolazione di riferimento. In base al feedback da loro ricevuto, sono state apportate le ultime modifiche allo strumento, prima di approvarne la versione finale. Infine, è stata definita un'agenda con le principali fasi e obiettivi di raccolta dati e somministrazione del questionario.

All'inizio del questionario sono state inserite alcune domande per la raccolta di dati demografici quali: età, genere, livello scolastico in cui lavorava l'intervistato e, per gli insegnanti delle scuole secondarie di primo grado, principale materia insegnata. Le successive undici domande a risposta aperta hanno consentito di raccogliere dati sulle attività didattiche proposte agli studenti migranti/rifugiati per supportare l'inclusione, l'integrazione, lo sviluppo emotivo, linguistico e cognitivo e per comprendere ulteriori bisogni educativi degli insegnanti.

2.4. Analisi dei dati

Le risposte dei partecipanti sono state analizzate utilizzando un metodo induttivo che è stato utilizzato in precedenti studi educativi (Biasutti 2015; 2017; Biasutti, Makrakis, Concina, & Frate, 2017; Kiel, Syring, & Weiss, 2017). Si tratta di un approccio che si basa sull'analisi del contenuto in cui codici e categorie sono identificati dai dati e le categorie derivavano dalle risposte fornite. A supporto dell'analisi è stato utilizzato il software ATLAS.ti 9 per l'analisi qualitativa. Il processo di codifica prevedeva due fasi principali. Nella prima fase sono stati letti i documenti primari, suddivisi in unità di analisi e codificati, ed è stato definito uno schema di codifica. Nella seconda fase sono state determinate le connessioni e l'elenco dei codici è stato sistematizzato e strutturato in categorie. Durante la prima fase i ricercatori hanno familiarizzato con il materiale scritto, rileggendolo più volte. Questa attività ha dato origine a 210 unità di analisi. Nella seconda fase le unità di analisi sono state ridotte e ricondotte in 30 codici e vi è stato un processo di riduzione fenomenologica in cui a partire dai codici sono state individuate le categorie che sono risultate sei. Due ricercatori hanno raggiunto l'80% di accordo dopo aver affrontato l'intero processo di codifica in modo indipendente e hanno discusso le eventuali discrepanze nei codici individuati raggiungendo un accordo finale del 100%.

3. Risultati

L'analisi delle risposte ha determinato le seguenti sei categorie, che rappresentano le diverse dimensioni coinvolte nell'attività educativa con classi con bambini migranti/rifugiati:

1. opinioni relative all'insegnamento;
2. competenze degli studenti;
3. comunicazione e interazione sociale;
4. attività e risorse didattiche inclusive;
5. lavoro in rete con la comunità locale;
6. bisogni

Le categorie e i codici sottostanti sono riportati nella Figura 1.

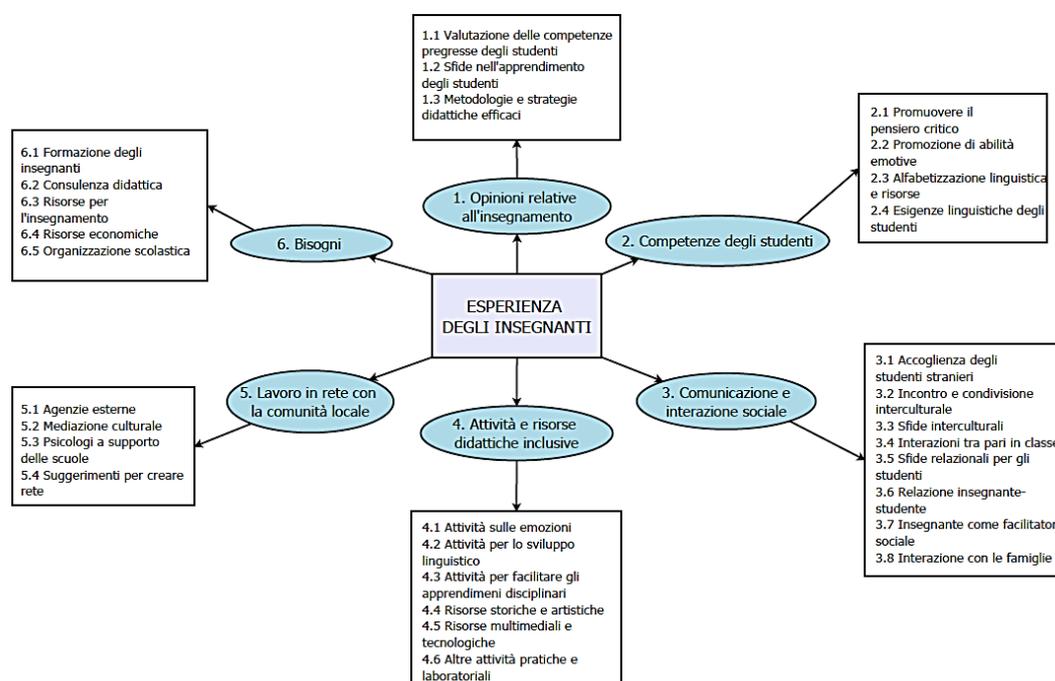


Figura 1. Schema dei codici e delle categorie emerse dall'analisi delle risposte.

La prima categoria *Opinioni relative all'insegnamento* descrive le opinioni e i principi teorici e metodologici che gli insegnanti hanno adottato nelle classi con bambini migranti/rifugiati. I codici sono: *Valutazione delle competenze pregresse dello studente*, *Sfide nell'apprendimento degli studenti*, *Metodologie e strategie didattiche efficaci*. Gli insegnanti hanno riportato i bisogni e le sfide didattiche nell'insegnamento quotidiano, quali: "Ogni bambino immigrato ha bisogno di un mentore a scuola" e per catturare l'interesse degli studenti la sfida è "scegliere contenuti didattici rilevanti". Per quanto riguarda le strategie, alcuni insegnanti hanno affermato che "Lavorare in coppia o in piccoli gruppi" e utilizzare alcuni supporti didattici come "semplici video, lap book, lavagne multimediali interattive per supportare lo stile di apprendimento visivo" può aiutare l'integrazione e l'apprendimento dell'intera classe.

La seconda categoria *Competenze degli studenti* descrive le modalità di intervento e di cosa hanno bisogno gli insegnanti per promuovere lo sviluppo di abilità cognitive, emozionali e

linguistiche degli studenti. In questa categoria sono inclusi i seguenti codici: *Promozione del pensiero critico*, *Promozione delle competenze emotive*, *Alfabetizzazione linguistica*, *Esigenze linguistiche degli studenti*. Le scuole sono il primo ambiente in cui i bambini (anche migranti e rifugiati) possono sviluppare il pensiero critico, come ha riferito un partecipante: [il ruolo degli insegnanti è] “Aprire la mente degli studenti ad altri punti di vista”. Inoltre, gli insegnanti dovrebbero sostenere le capacità emotive di tutta la classe “per sviluppare l’empatia e il senso di solidarietà” tra i bambini. Un altro aspetto molto impegnativo per gli insegnanti è il divario linguistico: “Alcuni ostacoli della dimensione linguistica sono una variabile rilevante” e la promozione dell’alfabetizzazione linguistica e delle competenze linguistiche è molto importante per l’integrazione e il successo dell’apprendimento. Alcuni insegnanti hanno sottolineato l’utilità di alcune risorse come supporti e materiali linguistici, come suggerito da uno dei partecipanti “Ogni scuola dovrebbe avere materiali multilingue per supportare l’apprendimento”.

La terza categoria, *Comunicazione e interazione sociale* riguarda le relazioni e i contatti sociali che i bambini migranti/rifugiati hanno in classe con i propri pari e con gli insegnanti. La categoria comprende otto codici: *Accoglienza degli studenti stranieri*, *Conoscenza e incontro interculturale*, *Sfide interculturali*, *Interazioni tra pari in classe*, *Sfide relazionali per gli studenti*, *Relazione insegnante-studente*, *Insegnante come facilitatore sociale*, *Interazione con le famiglie*. Gli insegnanti hanno riferito la necessità di comunicazioni interculturali come emerge da questa citazione: “All’inizio è sempre importante conoscere la cultura e le abitudini...” e hanno raccomandato “di avere del tempo per conoscerli [gli studenti migranti/rifugiati] e per permettere loro per conoscerci e prendere confidenza con il nuovo contesto”. Gli insegnanti riportano anche alcune attività che hanno svolto con la classe per accogliere un bambino migranti/rifugiati, ad esempio: “L’insegnante prepara tutta la classe per l’arrivo del nuovo compagno con piccoli regali, disegni e così via”, oppure per consentire la conoscenza di altre culture, ad esempio, con “attività che diffondano luci sulla bellezza della terra natale (di tutti i bambini migranti)”. Nonostante questi suggerimenti, gli insegnanti hanno segnalato alcune criticità: “La sfida è valorizzare le differenze”, proponendo “Attività con tutte le classi nella giornata interculturale” nella quale gli insegnanti promuovono l’interazione sociale e l’integrazione tra i bambini. Gli insegnanti hanno sottolineato che è importante incoraggiare un buon rapporto insegnante-studenti: “È necessario creare un buon rapporto con lo studente [migrante, *nda*]”. Alcune sfide relazionali sono discusse dai partecipanti segnalando che gli insegnanti dovrebbero “Lavorare molto sulla relazione con il ragazzo/a cercando di capire i suoi bisogni” e “Con questi bambini dobbiamo lavorare sulla relazione con la classe e i pari favorendo una collaborazione positiva”. Anche gli insegnanti hanno un ruolo rilevante nel sostenere interazioni sociali positive e scoraggiare quelle disadattive e/o prevaricanti, come riportato da un insegnante: “Spesso devo mediare in situazioni di bullismo o incomprensioni tra compagni di classe”. Gli insegnanti dovrebbero promuovere il benessere psicologico degli studenti che lavorano in classe “proponendo attività che rafforzino la fiducia in se stessi e aumentino l’autostima”. Inoltre, i partecipanti sottolineano l’importanza della creazione di un buon rapporto con i genitori dei bambini migranti/rifugiati e del loro coinvolgimento nella vita scolastica dei figli. Gli insegnanti hanno suggerito attività quali “invitare i genitori a venire a scuola e insegnare i giochi del loro paese”, anche se a volte è difficile “contattare le famiglie”.

La quarta categoria riguarda le *Attività e risorse didattiche inclusive* che i partecipanti hanno sviluppato con i bambini nella loro classe. Questa categoria comprende codici relativi a: *Attività sulle emozioni*, *Attività per lo sviluppo linguistico*, *Attività per gli apprendimenti disciplinari*, *Risorse storiche e artistiche*, *Risorse multimediali e*

tecnologiche e Altre attività pratiche e laboratoriali. Alcuni insegnanti hanno descritto varie attività per favorire la conoscenza, l'integrazione e l'apprendimento quali: Attività didattiche inclusive, Attività pratiche e laboratoriali come "laboratori dove ognuno può esprimere la propria originalità", Attività per l'apprendimento linguistico ad esempio "Ripetizione del nome degli oggetti", Attività sulle emozioni e "emotività" alfabetizzazione", attività didattiche disciplinari come "robotica educativa" o "osservazione di fenomeni naturali" e materiali storici e artistici come la fotografia di fenomeni storici di immigrazione del passato.

La quinta categoria, *Lavorare in rete con la comunità locale*, si riferisce ai collegamenti esterni, alle agenzie, alle associazioni che possono aiutare l'adattamento, l'integrazione e il benessere dei bambini migranti/rifugiati. Comprende quattro codici: *Agenzie esterne, Mediazione culturale, Psicologi a supporto delle scuole, Suggerimenti per creare rete*. Gli insegnanti hanno riferito che è fondamentale lavorare in rete con l'intera comunità come dimostra questo estratto: "Suggerisco che ci sia sinergia tra scuola, famiglie, ambiente locale e associazionismo locale (associazioni sportive e non), un coinvolgimento di tutte le realtà educative e la Comunità". Inoltre, ritengono che "la presenza del mediatore linguistico [nelle attività di classe, *nda*] possa essere una risorsa importante da utilizzare".

L'ultima categoria riporta i *Bisogni degli insegnanti* riguardo all'istruzione dei bambini migranti/rifugiati. Comprende i seguenti codici: *Formazione degli insegnanti, Consulenza didattica, Risorse per l'insegnamento, Risorse economiche, Organizzazione scolastica*. Gli insegnanti hanno affermato che per offrire un contesto educativo di apprendimento efficace i bambini migranti/rifugiati hanno bisogno di partecipare ad attività di sostegno e a progetti di qualità e chiedono una maggiore formazione degli insegnanti: "Il successo dipende dalla modalità di attuazione dei progetti stessi", "Noi [insegnanti, *nda*] non abbiamo le competenze per insegnare una lingua partendo da una lingua di cui non conosciamo non solo la struttura di base ma nemmeno l'alfabeto", e "abbiamo bisogno di più risorse umane motivate e formate a questo scopo". Gli insegnanti hanno anche chiesto maggiore supporto, tra cui consulenti ed esperti: "abbiamo bisogno di più insegnanti di prima lingua"; e materiali didattici, "abbiamo bisogno di materiali di supporto anche digitali"; e risorse economiche: "le risorse economiche non sono sufficienti a coprire tutti i bisogni". Inoltre, gli insegnanti hanno bisogno che la scuola aggiorni la sua organizzazione in relazione alle mutate condizioni: "Avremmo bisogno di un'organizzazione scolastica diversa".

4. Discussione

La presente indagine ha esaminato le metodologie e le strategie educative utilizzate per promuovere l'integrazione degli studenti migranti/rifugiati e a scuola considerando i bisogni degli educatori per migliorare la attività e promuovere l'efficacia educativa.

Dall'analisi delle esperienze dei partecipanti, emerge una situazione complessa che caratterizza l'integrazione scolastica e la necessità di adottare un approccio "centrato sullo studente", che consideri le differenze individuali degli studenti. Le percezioni degli insegnanti sono coerenti con la nozione di acculturazione proposta da Berry (2005): la classe dovrebbe essere considerata un contesto multiculturale, nel quale culture diverse sono presenti e accettate da tutti gli studenti. Secondo gli insegnanti, l'acculturazione non coinvolge solo gli studenti migranti/rifugiati, ma è un processo che riguarda tutti i bambini della classe, che devono imparare ad accettare e negoziare le differenze culturali in un clima di rispetto reciproco. Gli insegnanti credono nel valore dell'apprendimento cooperativo

(Johnson, & Johnson, 1988), al fine di promuovere le relazioni interpersonali tra studenti migranti e nativi e di sostenere un apprendimento efficace e significativo. Nelle attività cooperative la necessità di raggiungere un obiettivo comune dovrebbe promuovere un senso generale di inclusione, dove lo sforzo di tutti è diretto nella stessa direzione. Inoltre, poiché la questione linguistica è riconosciuta come una delle principali difficoltà per migranti e rifugiati, molte attività proposte dai partecipanti hanno previsto esperienze didattiche laboratoriali e pratiche sottolineando una metodologia e un approccio di *learning by doing* (imparare-facendo): queste attività consentono di integrare l'alfabetizzazione linguistica nel conseguimento di discipline specifiche. Inoltre, potrebbe essere utile collegare i contenuti didattici con le esperienze personali degli studenti (Hedegaard, 2006), al fine di rendere significativo l'apprendimento. Si tratta di promuovere un approccio flessibile e centrato sullo studente, che pone i bisogni degli studenti al centro dell'attività educativa, rispettando le loro esigenze, la cultura e le caratteristiche personali (Gropas, & Triandafyllidou, 2011).

Secondo i partecipanti, la dimensione relazionale dovrebbe essere integrata nell'attività educativa: il ruolo dell'insegnante non è solo di consentire agli studenti di acquisire contenuti e competenze, ma anche di sviluppare un ambiente interpersonale positivo all'interno della classe. Si tratta del primo passo per coinvolgere tutti gli studenti nella creazione di un ambiente educativo inclusivo (Grimes, 2014). Inoltre, è stato incoraggiato il peer-tutoring che coinvolge uno studente italiano e uno migrante, per rafforzare le relazioni interpersonali e facilitare l'alfabetizzazione linguistica.

Gli insegnanti hanno sottolineato l'importanza di creare un buon rapporto con i genitori dei bambini migranti/rifugiati e di coinvolgerli nella vita scolastica in accordo con la letteratura (Kiel, Syring, & Weiss, 2017; Rothstein-Fisch, Trumbull, & Garcia, 2009). La partecipazione dei genitori alla vita scolastica è fondamentale per migliorare l'integrazione degli alunni in classe e per superare alcune difficoltà di apprendimento e conflitti nel rapporto con gli alunni e gli insegnanti. Oltre alle famiglie, gli insegnanti riconoscono un ruolo rilevante della scuola per la comunità riguardo all'importanza di collegare tutti gli istituti scolastici tra loro e con la comunità esterna, come sottolineato anche in precedenti studi (Kiel, Syring e Weiss 2017). Considerando le esigenze degli insegnanti, uno degli aspetti più rilevanti è legato alla necessità di una formazione più specifica per migliorare le loro capacità e le competenze nel lavoro con studenti migranti/rifugiati. Gli insegnanti hanno affermato di non avere competenze specifiche, in particolare le competenze linguistiche necessarie per sostenere l'alfabetizzazione alle lezioni linguistiche degli studenti migranti/rifugiati. Sviluppare una panoramica multidimensionale è essenziale per tenere conto di tutti i diversi aspetti che hanno caratterizzato l'esperienza scolastica degli studenti migranti/rifugiati e per sviluppare un'attitudine personale allo scambio culturale (Rothstein-Fisch, Trumbull, & Garcia, 2009). I bisogni degli studenti migranti/rifugiati sono legati alla dimensione linguistica, emotiva, sociale e accademica, e gli educatori dovrebbero considerare tutti questi aspetti allo stesso tempo per promuovere il benessere dei bambini. Considerando l'aumento del fenomeno dell'immigrazione, gli insegnanti in formazione e in servizio dovrebbero essere efficacemente formati sulla diversità culturale, sull'insegnamento inclusivo e sulle conoscenze e competenze interculturali (Jokikokko, & Uitto, 2016; Kiel, & Santagati, 2023; Syring, & Weiss, 2017). Un ulteriore bisogno, sia in termini di formazione professionale che di interventi da parte di esperti esterni, riguarda i bisogni emotivi degli studenti migranti/rifugiati, soprattutto di coloro che hanno vissuto esperienze traumatiche, come nel caso di conflitti bellici, prima di intraprendere il percorso migratorio.

I risultati emersi da questa indagine possono essere considerati il punto di partenza per pianificare e progettare attività formative che possano fornire agli insegnanti delle competenze adeguate a lavorare in un contesto scolastico multiculturale. La presente indagine è caratterizzata da alcune limitazioni. Innanzitutto, il gruppo dei partecipanti si trova nel Nord Italia, che è solo una piccola parte del paese. In secondo luogo, il metodo qualitativo dello studio non ha consentito una generalizzazione dei risultati. Tuttavia, i risultati possono essere utili per avviare una riflessione e confrontare metodologie e pratiche in altri contesti e paesi. Progetti di ricerca futuri potrebbero coinvolgere più docenti di altre regioni italiane e anche di altri paesi per sviluppare un confronto transnazionale.

5. Conclusioni

Il presente studio ha indagato le esperienze didattiche e le strategie educative utilizzate dagli insegnanti delle scuole primarie e secondarie di primo grado per favorire l'integrazione degli studenti migranti/rifugiati. Gli insegnanti hanno segnalato diverse strategie e hanno chiesto supporto educativo per il lavoro in classe per promuovere l'inclusione degli studenti migranti. I risultati hanno evidenziato la complessità dell'insegnamento in un contesto interculturale e hanno suggerito un approccio multidimensionale per analizzare le questioni educative. Le categorie emerse potrebbero essere utilizzate come criteri per sviluppare un approccio multidimensionale alle questioni interculturali nell'istruzione, considerando aspetti multi-prospettici (Kiel, Syring, & Weiss, 2017). Inoltre, le implicazioni future potrebbero includere uno sviluppo quantitativo della ricerca.

I risultati hanno fornito una panoramica articolata di come gli insegnanti interpretano il loro lavoro con gli studenti migranti/rifugiati e la necessità di adottare un approccio flessibile nelle classi multiculturali. Creatività e flessibilità sono i due attributi principali che caratterizzano l'insegnamento con studenti provenienti da contesti culturali diversi: gli insegnanti sono costantemente impegnati nella ricerca di modi innovativi ed efficaci per sostenere l'inclusione scolastica e facilitare l'interazione sociale all'interno della classe. Questi aspetti delineano un divario tra le indicazioni istituzionali e le attività educative nel contesto reale della classe: gli insegnanti a volte si sentono isolati nel loro lavoro quotidiano e le strategie che adottano sono spesso il risultato di sperimentazioni in tempo reale. L'implicazione educativa è di lavorare per collegare la dimensione teorica dell'educazione interculturale alle buone pratiche che gli insegnanti sperimentano, sviluppano, e rielaborano ogni giorno in classe.

Questo studio rappresenta una prima indagine qualitativa e potrebbe essere utilizzato per sviluppare progetti di ricerca quantitativa su larga scala che coinvolgono un numero maggiore di partecipanti, inclusa la realizzazione di uno strumento quantitativo con scala Likert per una valutazione dettagliata degli aspetti menzionati dagli insegnanti. I risultati di questa indagine potrebbero fornire stimoli per progettare attività di formazione volte a migliorare le competenze necessarie agli insegnanti per lavorare in contesti scolastici multiculturali. Un approccio riflessivo all'insegnamento sembra il modello migliore da implementare in una classe interculturale.

Appendice 1

Domande dell'intervista.

1. Che attività potrebbero essere proposte in classe per sostenere l'adattamento e l'inclusione degli studenti migranti?
2. Che attività potrebbero essere proposte per favorire l'integrazione delle diverse culture degli studenti?
3. Che attività potrebbero essere proposte per riflettere sugli aspetti dei diritti umani del migrante?
4. Che attività potrebbero essere proposte per riflettere sulle questioni emotive del migrante?
5. Che attività potrebbero essere proposte per sostenere gli studenti migranti mentre imparano l'italiano?
6. Che metodologie (ad esempio, nell'insegnamento della matematica e delle scienze) potrebbero essere utilizzate per includere gli studenti migranti nelle vostre attività quotidiane?
7. Che supporto vorrebbe ricevere mentre lavora con gli studenti migranti?
8. Che sfide si affrontano quando si lavora con studenti migranti?
9. Che azioni sono posposte per soddisfare i bisogni primari dei bambini migranti?
10. Che attività di supporto sono fornite agli studenti migranti con traumi/stress?
11. Ha qualche suggerimento per lavorare in modo più efficace con gli studenti migranti?

Riferimenti bibliografici

- Berry, J. W. (2005). Acculturation: living successfully in two cultures. *International Journal of Intercultural Relations*, 29, 697–712.
- Berry, J. W., & Vedder, P. (2015) Adaptation of Immigrant Children, Adolescents, and Their Families. In U. Gielen & J. Roopnarine (Eds.), *Childhood and Adolescence: Cross-Cultural Perspectives and Applications* (2nd edition) (pp. 321-346). New York: Praeger.
- Biasutti, M. (2015). An intensive programme on education for sustainable development: The participants' experience, *Environmental Education Research*, 21(5), 734-752.
- Biasutti M. (2017). A comparative analysis of forums and wikis as tools for online collaborative learning, *Computers & Education*, 111, 158–171.
- Biasutti, M., Makrakis, V., Concina, E., & Frate, S. (2017). Sviluppo professionale dei docenti universitari: un'esperienza in un progetto internazionale. *Italian Journal of Educational Research*, (18), 67-82.
- Caqueo-Urizar A, Urzúa A, Escobar-Soler C, Flores J, Mena-Chamorro P, & Villalonga-Olives E. (2021). Effects of Resilience and Acculturation Stress on Integration and Social Competence of Migrant Children and Adolescents in Northern Chile. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 18(4), 2156. <http://dx.doi.org/10.3390/ijerph18042156> (ver. 31.08.2023).
- Conti, C., Di Patrizio, F., & Quattrociochi, L. (2016). L'integrazione vista dagli insegnanti. Alcuni risultati dell'indagine ISTAT sulle seconde generazioni. In M. Santagati (Fondazione ISMU) & V. Ongini (MIUR). *Alunni con cittadinanza non*

italiana. *La scuola multiculturale nei contesti locali. Rapporto nazionale a.s. 2014-2015*. Milano: Fondazione ISMU.

- Grimes, P. (2014). *Teachers, inclusive, child-centred teaching and pedagogy. Webinar 12-Companion technical booklet*. New York: United Nations Children's Found (UNICEF). http://www.inclusive-education.org/sites/default/files/uploads/booklets/IE_Webinar_Booklet_12.pdf (ver. 28.11.2023).
- Gropas, R., & Triandafyllidou, A. (2011). Greek education policy and the challenge of migration: an 'intercultural' view of assimilation. *Race Ethnicity and Education*, 14(3), 399–419.
- Hedegaard, M (2006). Cultural minority children's learning within culturally-sensitive classroom teaching. *Pedagogy, Culture & Society*, 11(1), 133–152. <http://dx.doi.org/10.1080/14681360300200164> (ver. 28.11.2023).
- Jokikokko, K., & Uitto, M. (2017). The significance of emotions in Finnish teachers' stories about their intercultural learning. *Pedagogy, Culture & Society*, 25(1), 15–29.
- Kiel, E., Syring, M., & Weiss, S. (2017). How can intercultural school development succeed? The perspective of teachers and teacher educators. *Pedagogy, Culture & Society*, 25(2), 243–261.
- Levitt, M. J., Lane, J. D., & Levitt, J. (2005). Immigration stress, social support, and the adjustment in the first postmigration year: An intergenerational analysis. *Research in Human Development*, 2(4), 159–177.
- Motti-Stefanidi, F., Berry, J. W., Chrysoschoou, X., Sam, D. L., & Phinney, J. (2012). Positive immigrant youth adaptation in context: Developmental, acculturation, and social psychological perspectives. In A. Masten, K. Liebkind, & D. Hernandez (Eds.), *Capitalizing on migration: the potential of immigrant youth* (pp. 117-158). Cambridge: Cambridge University Press.
- Patten, M. (2016). *Questionnaire research: A practical guide*. New York, NY: Routledge.
- Porcher, L. (1981). *The Education of the Children of Migrant Workers in Europe: Interculturalism and Teacher Training*. Strasbourg (France): Council for Cultural Co-operation, School Education Division, Council of Europe.
- Portera, A. (2010). Intercultural and multicultural education: epistemological and semantic aspects. In C. A., Grant & A., Portera (Eds.), *Intercultural and multicultural education: Enhancing global interconnectedness* (pp. 12-30). New York, NY: Routledge.
- Prince-Embury, S. (2012). Translating Resilience Theory for Assessment and Application with Children, Adolescents, and Adults: Conceptual Issues. In S. Prince-Embury & D. H. Sacklofske (Eds.), *Resilience in Children, Adolescents, and Adults: Translating Research into Practice* (pp. 9-16). Berlino: Springer.
- Pratt-Johnson, Y. (2015). Stressors experienced by immigrant and other non-native English-speaking students in U.S. schools and their families. *Journal of Social Distress and the Homeless*, 24(3), 140–150.
- Rogers-Sirin, L., Rice, P., & Sirin, S. R. (2014). Acculturation, acculturative stress, and cultural mismatch and their influences on immigrant children and adolescents' well-being. In R. Dimitrova et al. (Eds.), *Global Perspectives on Well-Being in*

- Immigrant Families, Advances in Immigrant Family Research* (pp. 11-30). New York: Springer Science+Business Media.
- Rothstein-Fisch, C., Trumbull, E., & Garcia, S. G. (2009). Making the implicit explicit: Supporting teachers to bridge cultures. *Early Childhood Quarterly*, 24, 474–486.
- Santagati, M. (2023). Education. In V. Cesareo (Ed.), *The Twenty-eighth Italian Report on Migrations 2022* (pp. 61-76). Fondazione ISMU ETS. https://www.ismu.org/wp-content/uploads/2023/07/The_Twenty_eighth_Italian_report_on_migrations_2022_ISMU.pdf (ver. 28.11.2023).
- Sirignano, F. M. (2019). *L'intercultura come emergenza pedagogica. Modelli e strategie educative*. Pisa: ETS.
- Sigal, J. J., & Weinfeld, M. (2001). Do children cope better than adults with potentially traumatic stress? A 40-year follow-up of Holocaust survivors. *Psychiatry*, 64(1), 69–80.
- UNCHR (2023a). *Spotlight: 2023. A moment of truth for global displacement*. <https://www.unhcr.org/spotlight/2023/01/2023-a-moment-of-truth-for-global-displacement/> (ver. 28.11.2023).
- UNCHR (2023b). *Mediterranean situations*. <https://data2.unhcr.org/en/situations/mediterranean> (ver. 28.11.2023).
- UNESCO (2006). *UNESCO Guidelines on Intercultural Education*. Paris: UNESCO. <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001478/147878e.pdf> (ver. 28.11.2023).
- WMA. World Medical Association (2013). *Declaration of Helsinki. Ethical Principles for Medical Research Involving Human Subjects*. <https://www.wma.net/policies-post/wma-declaration-of-helsinki-ethical-principles-for-medical-research-involving-human-subjects/> (ver. 28.11.2023).
- Zoletto, D. (2017). Contesti eterogenei. Diverse environments. In M. Fiorucci, F. Pinto Minerva, & A. Portera (Eds.). *Gli alfabeti dell'intercultura*. Pisa: ETS.