

## Studi e Documenti

### **Autovalutazione del lavoro didattico con i MSNA**

Linda Lombi

*Ricercatrice presso Università Cattolica del Sacro Cuore, Facoltà di Scienze della Formazione*

✉ [linda.lombi@unicatt.it](mailto:linda.lombi@unicatt.it)

Lavorare con studenti MSNA significa impegnarsi non solo nell'individuazione di bisogni specifici che sono sia di tipo educativo e formativo sia di tipo emotivo e relazionale, ma anche nella costruzione di adeguati percorsi di intervento e accompagnamento.

Dalle schede di rilevazione e valutazione compilate dalle scuole emerge che i sette progetti finanziati hanno realizzato attività destinate complessivamente a 123 MSNA (definiti come da specifiche indicate nel D.D. n. 830 del 24 luglio 2015), di cui la maggior parte (102) vivono in comunità. Tuttavia, i progetti hanno coinvolto, oltre a studenti MSNA, anche studenti stranieri (per un totale di 219 minori). Complessivamente, sono stati impegnati 30 docenti e 12 esperti esterni.

Le ore settimanali dedicate al progetto variano da un minimo di due a un massimo di 50 funzionali. In termini economici, tali progetti hanno ricevuto circa 39.000 euro di finanziamento.

Le differenze tra i minori coinvolti si dipanano su più livelli: non sono solo socio-demografiche (differenze in termini di età, genere, etnia, religione), ma anche relative a elementi legati al percorso migratorio, alla rete relazionale di appartenenza, al vissuto soggettivo e alla personalità dello studente. Tali differenze richiedono interventi estremamente personalizzati da parte di insegnanti e operatori, i quali sono chiamati a progettare e ridefinire continuamente il proprio lavoro, anche in considerazione dei mutamenti, spesso rapidi, che coinvolgono i destinatari degli interventi.

La relazione con gli studenti MSNA si rivela difficile soprattutto nelle fasi iniziali, durante le quali alle sfide poste in essere da una situazione di generale disorientamento del minore, inserito in un contesto che non conosce, si sommano le difficoltà legate alla comunicazione: questi minori giungono, infatti, nel nostro paese senza conoscere la lingua, fatto che rende estremamente complessa la comprensione dei loro vissuti e dei loro bisogni. Inoltre, le difficoltà comunicative rendono complessa l'enunciazione e la comprensione delle regole che disciplinano il contesto scolastico e le relazioni con gli insegnanti e gli altri studenti.

A ciò si aggiunga la frequente mancanza di alleanze con gli altri attori con cui si relazionano i minori. Nelle interviste realizzate a Fiorenzuola, ad esempio, tutti gli intervistati hanno sottolineato come i genitori o i parenti affidatari non vadano ai colloqui con gli insegnanti, soprattutto se si tratta di docenti di potenziamento dei quali spesso ignorano la presenza o il ruolo. Quando i familiari incontrano i docenti, emergono spesso, anche se non sempre, difficoltà di tipo linguistico o culturale (es. scarso valore attribuito alla scuola). Tuttavia, quando si riesce a instaurare una relazione positiva tra insegnanti e familiari, la relazione socio-educativa che ne emerge risulta rafforzata e i docenti possono contare su un appoggio importante per migliorare il loro intervento.

*"I parenti li vedo poco. Io ho le udienze, ma i familiari vanno a udienza dei docenti che hanno cattedra, che di fatto li vedono pochissimo. I genitori non sanno cos'è il potenziamento. Vanno dai docenti con cattedra perché di fatto sono loro che danno i voti. Noi non possiamo dare voti. È per questo che servirebbe una cattedra di alfabetizzazione, con la possibilità di valutare gli studenti"* (insegnante).

*"Molti sono soli, non hanno nessuno che li segua attivamente. A volte non si capisce se hanno il padre o la madre; alcuni dichiarano di esserlo, poi si scopre che sono gli zii, i fratelli sono cugini. Comunque non sono molto seguiti. Hanno un appoggio, ma spesso i parenti sono assenti. Noi proviamo a contattare le famiglie: a volte vengono (ma non ci capiamo perché anche i genitori non parlano la lingua), a volte non rispondono. In alcune culture la scuola non è importante. Una volta un genitore si è lamentato perché lo avevamo chiamato per parlare di problemi disciplinari del figlio e così facendo gli avevamo fatto perdere una giornata di lavoro. Alcuni sono però gentili... Una volta un padre mi ha preso la mano e se l'è messa sul cuore per ringraziarmi di quello che stavo facendo"* (insegnante).

Pur non nascondendo difficoltà e criticità, le scuole hanno restituito un'autovalutazione dei risultati raggiunti mediamente positiva in ordine al rafforzamento sia delle competenze sociali, relazionali e personali, sia di quelle linguistiche. Questo sguardo positivo è emerso anche dagli adulti intervistati che, in generale, hanno affermato di sentirsi molto soddisfatti per il lavoro svolto e di avere notato grandi miglioramenti negli studenti destinatari del progetto.

Gli aspetti positivi considerati di maggiore rilievo sono, *in primis*, la migliore conoscenza della lingua italiana. Ciò consente di raggiungere diversi sotto-obiettivi, quali: la possibilità di seguire le lezioni tradizionali in aula, la capacità di esprimere bisogni e muoversi nella quotidianità, la possibilità di intrecciare relazioni significative con i compagni, i docenti e altri attori di riferimento.

*"Non può esserci integrazione senza conoscenza della lingua. Questo è il primo passaggio, soprattutto per l'integrazione a livello scolastico. Ma la conoscenza linguistica consente anche di integrarsi sul piano sociale e comunitario perché è attraverso la lingua che si esprimono bisogni ed emozioni"* (insegnante).

*"L'integrazione passa dalla lingua, altrimenti ci si isola o confina in una comunità che rischia di diventare una comunità ghetto. È come sgrossare una statua: prima di vedere la forma c'è molto da lavorare"* (insegnante).

Un altro risultato che gli adulti intervistati hanno messo in evidenza riguarda lo sviluppo di un maggiore senso di rispetto delle regole e della disciplina. Quando i ragazzi arrivano in Italia, mostrano molte resistenze agli orari e all'organizzazione dei tempi, nonché al rispetto dell'autorevolezza degli insegnanti. Tuttavia, con il tempo apprendono il valore del rispetto della disciplina, grazie anche all'esempio dei compagni e al costituirsi di una sorta di patto educativo con i docenti: *"Ho cercato di essere un po' rigida per mostrare autorevolezza, ma ho anche operato attraverso una sorta di patto: io concedo qualcosa, ma tu mi devi riconoscere. La rigidità non è sempre la soluzione migliore, anzi, perché crea maggiore rigidità. È importante far capire il senso delle regole"* (insegnante).

*"Dopo qualche tempo sono più malleabili, rispettano di più le regole. Arrivano rigidi e inflessibili, ma poi diventano più docili. Loro sono intelligenti, capiscono che fai qualcosa per loro e che non sei lì solo per lo stipendio. Se lo riconoscono, poi ti premiano"* (insegnante).

Inoltre, tra i risultati raggiunti si evidenzia un contributo rilevante per lo sviluppo del senso di accettazione e della sensazione di essere accolti e, più in generale, una maggiore integrazione nella classe e nel tessuto comunitario grazie anche a una più evidente capacità di muoversi in maniera autonoma.

*"Essere integrati in classe significa sentirsi accettati, essere inclusi, sentirsi bene con gli altri. L'integrazione è uno stato d'animo. Significa sapere a chi rivolgersi se ho un problema. Essere integrati nella società significa sapersi muovere, raggiungere autonomia, partecipare alle iniziative del territorio"* (psicologa).

*"Il gruppo funziona anche per il controllo informale. Alcuni stranieri non temono la gerarchia. Se dico loro 'ti mando dal preside' (...) non si preoccupano. Sono gli studenti italiani a spingerli a preoccuparsene. In questo senso esercitano una funzione di controllo"* (insegnante).

Dalle schede di rilevazione e valutazione compilate dalle scuole emerge, inoltre, come il progetto abbia contribuito allo sviluppo e al rafforzamento di alcune abilità personali e sociali, quali, ad esempio, il senso di autostima e la resilienza.

Gli interventi di *peer education* sono valutati in modo particolare come rilevanti, perché favoriscono l'integrazione e rivelano effetti positivi anche sugli studenti italiani:

*"C'è quasi una sorta di competizione per aiutare questi ragazzi a integrarsi. C'è molta solidarietà che nasce spontaneamente. Quindi attraverso la peer education si fornisce un contributo rilevante all'integrazione perché consente di creare spazi e occasioni per il confronto e la socializzazione"* (insegnante).

*"Vorrei segnalare la crescita dei ragazzi italiani: chi lavora con i MSNA cresce molto sul piano umano. Alcuni italiani preparano lezioni a casa per loro, si impegnano moltissimo per aiutarli a imparare. D'altro canto i MSNA sono contenti di lavorare con pari, sono più rilassati. C'è grande contentezza quando si dice loro che lavoreranno insieme. A volte parlottano tra loro, per cui si confrontano"* (insegnante).

In sintesi, si può affermare che il contributo che i docenti sentono di dare agli studenti riguarda soprattutto la loro capacità di integrarsi nella classe, di poter apprendere i contenuti delle materie didattiche e sviluppare abilità sociali e personali. Possono inoltre svolgere una funzione di orientamento all'istruzione superiore per gli studenti dell'ultimo anno della scuola secondaria inferiore.

## **Risorse ed esigenze**

Tutte le figure coinvolte nel processo educativo e didattico, dall'accoglienza all'orientamento al lavoro, mettono in campo una grande flessibilità e apertura mentale, che si traduce in una fondamentale capacità di gestire l'imprevisto, riorganizzare continuamente contenuti, strategie e approcci a seconda delle diverse situazioni che si presentano, poter lavorare con poco, concentrandosi sull'essenziale.

Molte risorse si giocano nella relazione: la riflessività e l'apprendimento della propria esperienza, l'esercizio empatico, l'interesse per il fenomeno migratorio e il coinvolgimento nella loro situazione contingente. Queste caratteristiche, però, sono spesso affidate alla buona volontà e alle capacità intrinseche dei singoli adulti di riferimento: gli spazi formativi in tal senso sono limitati e tanti operatori non hanno la possibilità di affinarle e di monitorarle nel tempo.

*"La formazione degli insegnanti e degli operatori alle volte è molto debole soprattutto in campo interculturale: non dico che dobbiamo sapere tutto delle varie culture, ma i principi di base sì, la capacità di ascolto, di non giudizio, di non arrivare subito alle conclusioni"* (insegnante).

I bisogni messi in evidenza si pongono su due livelli:

- un livello pratico-operativo (dotazione di strumentazioni, spazi idonei, materiali, ecc.): le tecniche non risultano importanti in sé, ma per le finalità che raggiungono, quali il migliore benessere generale dello studente, la possibilità di esprimerlo in modo integrato, l'opportunità di esplorare e valorizzare le risorse personali;
- un piano strategico e organizzativo più ampio: la richiesta di gruppi di studenti più contenuti nel loro numero per attuare meglio una didattica personalizzata (CPIA Bologna).

La valutazione positiva del lavoro svolto da parte dei testimoni privilegiati intervistati rispecchia il punto di vista dei minori coinvolti nei progetti. Difatti, anche gli studenti hanno valutato positivamente le attività svolte. Gli studenti MSNA hanno dichiarato di sentirsi bene in classe, di voler restare in Italia, di sentirsi accolti e accettati da compagni e insegnanti. Gli studenti italiani, intervistati nell'ambito del progetto di Fiorenzuola in quanto coinvolti in attività di *peer tutoring*, hanno affermato di sentirsi molto gratificati nel poter aiutare i compagni stranieri.

*"È divertente insegnare delle cose, è un'occasione. Puoi imparare anche parole della loro lingua, oppure gli chiediamo cosa hanno mangiato così imparano altre parole. Facciamo domande sulla loro cultura"* (studente italiano).

*"L'integrazione è stare insieme a persone sentendo che puoi parlare loro liberamente senza essere presi in giro e stare all'interno di un contesto senza dover essere qualcos'altro per farsi accettare"* (studente italiano).

*"Io aiuto i ragazzi stranieri perché sono stata aiutata e allora mi sento bene se anch'io aiuto qualcuno. A volte vedo che gli stranieri sono allontanati, e questo mi tocca molto personalmente. Gli stranieri che arrivano si annoiano, guardano la prof e non capiscono niente. Non è colpa loro se sono venuti in questo paese. Allora io li aiuto a imparare l'italiano"* (studente italiano).

*"Se lavorano con un prof., portano più rispetto, però quando vedono che un compagno li aiuta sono contenti, si sentono accettati, aiutati"* (studente italiano).

Il lavoro di rete messo in campo tra gli insegnanti rappresenta una risorsa importante. A Fiorenzuola, ad esempio, gli insegnanti intervistati hanno dichiarato come sia frequente il coordinamento tra docenti con cattedra e docenti del potenziamento, e tra questi ultimi in modo particolare. Il fine è in primo luogo quello di concordare i contenuti delle lezioni, ma anche di intervenire in caso di problemi disciplinari o relazionali. La relazione socio-educativa molto dipende dalle abilità degli insegnanti di comprendere e programmare interventi personalizzati in maniera coordinata: *"La passione e la competenza di molti docenti suppliscono spesso alla carenza di risorse o alle disfunzioni organizzative. Accolti con calore da insegnanti: processo di accoglienza, complesso, pieno di difficoltà e con molte possibili frustrazioni"*<sup>1</sup>.

Rispetto alle alleanze con altri attori, gli esperti intervistati hanno sottolineato l'importanza di rafforzare il lavoro di rete soprattutto in relazione ai soggetti che operano a livello territoriale. Difatti, in genere il collegamento con altri enti della comunità risulta più debole. Sebbene dalle interviste siano emersi alcuni contatti con altri enti e soggetti che appartengono al territorio (es. parrocchia, cooperativa che gestisce laboratorio musicale), si tratta di incontri sporadici, non molto formalizzati e ai quali partecipano solo alcuni degli interlocutori coinvolti nelle attività rivolte agli studenti MSNA.

### Aree di potenziamento

Alcuni elementi potrebbero essere oggetto di miglioramento. Di seguito si riportano alcuni punti sintetici messi in rilievo dagli esperti:

- aumento delle ore di potenziamento, soprattutto nella fase di prima accoglienza: il minore, data la sua completa non conoscenza della lingua

<sup>1</sup> M. Zamarchi (a cura di), *Minori stranieri non accompagnati. Modelli di accoglienza e strategie educative. Il caso di Venezia*, Guerini, Milano, 2014, p. 48.

italiana, vive una condizione di completo estraniamento nella classe; pur sottolineando, infatti, l'esigenza di favorire l'integrazione in aula, i docenti ritengono che sia necessario un corso intensivo di lingua italiana al loro arrivo necessario al loro pre-inserimento;

- *maggior formalizzazione dei progetti*, al fine di definire bisogni e obiettivi *ex ante*, in maniera più puntuale e meno legata all'improvvisazione dei docenti (I.C. Fiorenzuola);
- *potenziamento delle attività di rete con il territorio*, attraverso incontri formalizzati che coinvolgano tutti gli attori che potrebbero contribuire all'integrazione e al benessere degli studenti MSNA. Il lavoro di rete è affidato alle capacità e alle disponibilità dei singoli adulti di riferimento, mentre si auspica un presidio istituzionale continuativo su questi momenti di confronto e cooperazione, così preziosi per la personalizzazione dei percorsi per i MSNA;
- *rafforzamento delle aree laboratoriali nei piani didattici e potenziamento delle attività extra-scolastiche*, sul territorio, gratuite e più facilmente accessibili da tutti i minori stranieri; questo aiuta i MSNA a fare una vita 'da ragazzi', creando il più possibile momenti di espressività e di conoscenza informale dei coetanei;
- *ampliamento delle possibilità per i MSNA di impegnarsi in associazioni*, servizio civile, volontariato per mettere in circolo le competenze ed essere risorsa per gli altri (secondo modalità di *welfare* generativo), attenuando l'ansia del lavoro e ampliando la loro rete relazionale;
- *rafforzamento degli spazi della cura affettiva e del sostegno psico-pedagogico* e dei tempi dell'ascolto, con maggiore continuità e regolarità nel tempo, perché i bisogni e i desideri dei MSNA possano essere colti in misura maggiore e più in profondità; si avanza anche la proposta di *attività di auto-mutuo aiuto* per MSNA al fine di fornire loro la percezione di non essere isolati;
- *attenzione alle differenze di genere nei processi formativi*, per quel che riguarda sia il ruolo degli insegnanti, sia il rapporto tra coetanei;
- *la possibilità di strutturare le attività educative in maniera stabile e permanente* e non confinarle in una progettualità specifica, legata a fondi limitati nel tempo, in questo senso molte volte capita che le proposte siano variegata e intense, ma di breve durata. Si tratta, quindi, di promuovere progettualità integrate, da sviluppare in un arco temporale pluriennale;
- *curare la formazione dei docenti*, perché possano meglio comprendere i bisogni formativi degli alunni e attivare strategie didattiche maggiormente efficaci.

### Le parole degli esperti intervistati

*"Dovendo pensare a qualche azione migliorativa, penso servirebbe un docente che si occupi solo di alfabetizzazione. C'è molta frammentazione... Lavorano con più docenti, ognuno con un proprio metodo. Oltre ai tanti docenti impegnati nell'alfabetizzazione, ci sono i docenti di sostegno. Questo è un problema a livello ministeriale, non scolastico.*

*Inoltre, credo che prima di inserire i ragazzi in classe sia necessaria una fase di pre-inserimento, un corso intensivo di lingua italiana di 2-3 settimane che consenta loro di apprendere le cose di base. Per lo meno, questo servirebbe per le materie in cui la lingua è fondamentale. Tenere in classe un ragazzo straniero, che non capisce nulla di quello che si sta dicendo, produce come effetto solo quello di annoiarlo e demoralizzarlo. Magari in un primo tempo si può favorire l'integrazione nei corsi di arte o musica che sono linguaggi universali, ma per le altre materie (...) io credo si possa aspettare un attimo. Serve un docente ad hoc" (insegnante).*

*"L'inserimento dei ragazzi nelle classi è giusto perché consente loro di relazionarsi con i ragazzi italiani, ma d'altro lato il rischio è quello di essere troppo indietro e di perdersi. Le ore di potenziamento sono troppo poche, servirebbe un anno di lavoro*

*intensivo individuale o in piccoli gruppi per trasmettere loro la possibilità di capire quello che si dice in classe nelle ore di insegnamento. Ora i ragazzi stanno ore in classe senza capire nulla, a meno che non si usino video. Ma non si può far vedere solo video. Il rischio è che quelle ore siano del tutto perse, mentre potrebbero essere usate per potenziare le loro conoscenze linguistiche. Almeno metà orario nel primo anno dovrebbe essere destinata all'alfabetizzazione, pazienza se si perdono contenuti di storia o altre materie... Li recupereranno" (insegnante).*

*"Un ragazzino all'inizio non mi riconosceva come insegnante perché io non ho una cattedra. Alcuni docenti non ci presentano molto bene, una volta sono stata definita una stagista. Noi siamo docenti di serie B. Poi c'è il problema culturale: alcune culture non riconoscono autorevolezza alle donne. (...) Io sono molto soddisfatta del lavoro che ho fatto. Dopo un po' di tempo, questi minori hanno iniziato a riconoscermi e a rispettarci, hanno capito che facevo qualcosa per loro e che non ero lì solo per lo stipendio. Quando do loro qualcosa, lo riconoscono. C'è scambio" (insegnante).*

*"Bisognerebbe fare una valutazione preliminare e dividere per livelli. C'è troppa eterogeneità tra i ragazzi, alcuni non conoscono neanche la loro lingua d'origine" (insegnante).*

*"La sensazione che ho sul lavoro di rete è che tutti siamo consapevoli che è un lavoro fondamentale, ma l'organizzazione non dà valore a questi momenti; tutti fanno queste rebbie un confronto vero e proprio" (insegnante). cose in maniera spontaneistica, si ritagliano tempo in corridoio, fanno telefonate, ma in maniera strutturata non sono previsti incontri di questo tipo e questa è una gran perdita. Metà della qualità del lavoro sociale ed educativo avviene grazie a questi momenti: aumenta la mole di lavoro e il primo tempo che vai a sottrarre è quello della rete. Dovrebbe essere un richiamo ai dirigenti, di organizzare il lavoro tenendo queste priorità" (psicologa).*

*"C'è un grande turn-over e spesso gli educatori di comunità sono deboli sia nella gestione dei percorsi di questi ragazzi, sia nella cura del lavoro di rete. Se c'è qualche esigenza particolare con qualche minore, contatto la comunità e gli educatori, ma solo se c'è una necessità diretta, cioè se ho delle difficoltà di coinvolgimento, di comprensione del minore. Ci sentiamo anche spesso per collocarli nei percorsi di specializzazione e orientamento al lavoro, ecc. Potrei richiedere più interventi, ma so che sono oberati di lavoro, quindi li contatto solo per esigenze estreme" (insegnante).*

*"Internamente abbiamo un confronto con la dirigenza molto bello e approfondito. Tra colleghi spesso mancano i tempi e gli spazi: abbiamo confronti spesso su aspetti tecnici e poco dal punto di vista della sperimentazione e della crescita reciproca. Ci vor*