

Integrazione degli studenti provenienti da contesti migratori nelle scuole d'Europa: *politiche e misure nazionali*



Rapporto – Eurydice

Integrazione degli studenti
provenienti da contesti
migratori
nelle scuole d'Europa:
politiche e misure
nazionali

Rapporto Eurydice

Il presente documento è pubblicato dall'Agenzia esecutiva per l'istruzione, gli audiovisivi e la cultura (EACEA, Education and Youth Policy Analysis).

Si prega di citare la presente pubblicazione nel seguente modo:

Commissione europea/EACEA/Eurydice, 2019. *Integrazione degli studenti provenienti da contesti migratori nelle scuole d'Europa: politiche e misure nazionali*. Rapporto Eurydice. Lussemburgo: Ufficio delle pubblicazioni dell'Unione europea.

PDF

EC-06-18-260-IT-N

ISBN 978-92-9484-024-0

doi:10.2797/62725

Testo completato nel mese di dicembre 2018.

© Agenzia esecutiva per l'istruzione, gli audiovisivi e la cultura, 2019.

Il documento può essere riprodotto citando la fonte.

Agenzia esecutiva per l'istruzione, gli audiovisivi e la cultura
Education and Youth Policy Analysis
Avenue du Bourget 1 (J-70 – Unit A7)
B-1049 Bruxelles
Tel. +32 2 299 50 58
Fax +32 2 292 19 71
E-mail: eacea-eurydice@ec.europa.eu
Sito web: <http://ec.europa.eu/eurydice>

INDICE

Indice delle figure	5
Codici e abbreviazioni	8
Sintesi e principali risultati	9
Introduzione	29
Contesto	35
Statistiche sulla popolazione immigrata e sull'istruzione	35
Senso di appartenenza e bullismo a scuola - Esperienze degli studenti provenienti da contesti migratori	40

PARTE I: MAPPATURA 49

I.1: Governance	51
I.1.1. Definizioni nazionali	51
I.1.2. Sfide politiche, strategie e coordinamento di livello centrale/superiore	54
I.1.3. Finanziamenti per sostenere l'integrazione degli studenti provenienti da contesti migratori	60
I.1.4. Monitoraggio, valutazione dei risultati e valutazione d'impatto	64
I.2: Accesso all'istruzione	69
I.2.1. Diritti e obblighi	69
I.2.2. Inserimento nelle scuole	76
I.3: Lingua, apprendimento e supporto psico-sociale	91
I.3.1. Sostegno all'apprendimento nelle classi preparatorie	91
I.3.2. Offerta e sostegno linguistico	97
I.3.3. Sostegno all'apprendimento nelle classi ordinarie	102
I.3.4. Sostegno psico-sociale	110
I.4: Insegnanti e capi di istituto	115

PARTE II: ANALISI 127

II.1: Introduzione	129
II.2: Fare spazio alla diversità nella scuola	131
II.2.1. Insegnamento della lingua di istruzione	131
II.2.2. Insegnamento della lingua parlata a casa	136
II.2.3. Educazione interculturale	140
Sintesi	143

II.3: Approccio all'insegnamento e all'apprendimento che tiene conto del benessere generale dell'alunno	147
II.3.1. Creare un ambiente ottimale per l'apprendimento	147
II.3.2. Rispondere alle necessità olistiche degli studenti migranti	149
II.3.3. Aiutare gli insegnanti nell'adottare un approccio all'insegnamento e all'apprendimento che tenga conto del benessere generale dell'alunno	154
II.3.4. Promuovere un approccio scolastico globale e integrato	156
Sintesi	159
 II.4: Conclusioni	 163
 Glossario	 167
I. Definizioni	167
II. Classificazione ISCED	170
 Riferimenti bibliografici	 173
 Allegato	 179
 Ringraziamenti	 189

INDICE DELLE FIGURE

Sintesi e principali risultati	9
Figura 1: Quadro concettuale per l'analisi delle politiche e misure che promuovono l'integrazione degli studenti provenienti da contesti migratori nelle scuole	11
Figura 2: Criteri più comuni utilizzati per identificare bambini e ragazzi provenienti da un contesto migratorio, 2017/18	12
Figura 3: Percentuale di persone nate all'estero con meno di 15 anni di età tra tutti i giovani della stessa fascia d'età, 2017	13
Figura 4: Limite al tempo trascorso nelle classi/lezioni preparatorie (in anni) e numero di materie del curriculum affrontate, istruzione primaria, secondaria generale e IVET (ISCED 1-3), 2017/18	16
Figura 5: Principali criteri di assegnazione dei finanziamenti a sostegno dell'integrazione degli studenti migranti, istruzione primaria e secondaria generale e IVET (ISCED 1-3), 2017/18	17
Figura 6: Questioni relative all'educazione interculturale incluse nei quadri di riferimento delle competenze degli insegnanti per la formazione iniziale degli insegnanti, 2017/18	21
Figura 7: Misure di sostegno all'apprendimento offerte nelle classi ordinarie, istruzione primaria, secondaria generale e IVET (ISCED 1-3), 2017/18	22
Figura 8: Programmi, corsi e/o altre attività destinati ai capi d'istituto per aiutarli a favorire il processo di integrazione, 2017/18	25
Figura 9: Obiettivi e attività relativi al coinvolgimento dei genitori degli studenti migranti, istruzione primaria, secondaria generale e IVET (ISCED 1-3), 2017/18	26
Figura 10: Enfasi delle politiche relative alla diversità linguistica e culturale e approccio all'insegnamento e all'apprendimento che tiene conto del benessere generale dell'alunno, istruzione primaria, secondaria generale e IVET (ISCED 1-3), 2017/18	28
Introduzione	29
Figura 11: Quadro concettuale per l'analisi delle politiche e misure che promuovono l'integrazione degli studenti provenienti da contesti migratori nelle scuole	32
Contesto	35
Figura 12: Immigrazione annuale nei paesi dell'Unione europea (UE-28, in milioni), 2007-2016	35
Figura 13: Percentuale di popolazione nativa e nata all'estero, 2017	36
Figura 14: Percentuale di persone native e nate all'estero al di sotto dei 15 anni di età, 2017	37
Figura 15: Variazione della percentuale di giovani nati all'estero al di sotto dei 15 anni di età (punti percentuali), tra gli anni 2014 e 2017	38
Figura 16: Abbandono precoce dei percorsi di istruzione e formazione, popolazione nativa e nata all'estero, fascia d'età 18-24 anni, 2017	39
Figura 17: Percentuale di persone nate all'estero e native nella fascia d'età 18-24, con livello d'istruzione secondario superiore o post-secondario, non terziario (ISCED 3-4), 2017	40
Figura 18: Differenze nel senso di appartenenza alla scuola e nelle esperienze di bullismo ad opera di compagni tra gli studenti nati all'estero e quelli nativi del quarto anno, 2016	41
Figura 19: Differenze nel senso di appartenenza alla scuola e nelle esperienze di bullismo ad opera di compagni tra gli studenti del quarto anno che parlano la lingua di istruzione a casa e che non la parlano, 2016	42
Figura 20: Differenze nel senso di appartenenza alla scuola e nelle esperienze di bullismo ad opera di compagni tra gli studenti nati all'estero e quelli nativi dell'ottavo anno, 2016	44
Figura 21: Differenze nel senso di appartenenza alla scuola e nelle esperienze di bullismo ad opera di compagni tra gli studenti dell'ottavo anno che parlano la lingua di istruzione a casa e che non la parlano, 2016	45
Figura 22: Differenze nella percezione che i genitori hanno della scolarizzazione dei figli, a seconda del paese di nascita e della lingua parlata a casa, 2016	46
Figura 23: Coinvolgimento dei genitori nell'istruzione dei figli, come riferito dai capi di istituto, punteggi medi, 2016	48

PARTE I: MAPPATURA**49****I.1: Governance****51**

Figura I.1.1:	Criteri più comuni utilizzati per identificare bambini e ragazzi provenienti da un contesto migratorio, 2017/18	52
Figura I.1.2:	Studenti migranti neoarrivati identificati come categoria specifica, 2017/18	54
Figura I.1.3:	Principali sfide nell'integrazione di bambini e giovani provenienti da un contesto migratorio nelle scuole, istruzione primaria, secondaria generale e IVET (ISCED 1-3), 2017/18	55
Figura I.1.4:	Strategie/piani d'azione riguardanti l'integrazione di bambini e giovani provenienti da un contesto migratorio nelle scuole, istruzione primaria, secondaria generale e IVET (ISCED 1-3), 2017/18	57
Figura I.1.5:	Aree prioritarie affrontate da strategie/piani d'azione di livello centrale/superiore, istruzione primaria, secondaria generale e IVET (ISCED 1-3), 2017/18	58
Figura I.1.6:	Organi di livello centrale/superiore che coordinano le politiche che incidono sull'integrazione degli studenti migranti nelle scuole, 2017/18	59
Figura I.1.7:	Finanziamenti per favorire l'integrazione degli studenti migranti, erogati dalle autorità di livello centrale/superiore e locali, istruzione primaria, secondaria generale e IVET (ISCED 1-3), 2017/18	61
Figura I.1.8:	Principali criteri di assegnazione dei finanziamenti a sostegno dell'integrazione degli studenti migranti, istruzione primaria, secondaria generale e IVET (ISCED 1-3), 2017/18	63
Figura I.1.9:	Fonti di dati per il monitoraggio del rendimento degli studenti migranti, istruzione primaria, secondaria generale e IVET (ISCED 1-3), 2017/18	65
Figura I.1.10:	Monitoraggio delle aree politiche relative agli studenti migranti, istruzione primaria, secondaria generale e IVET (ISCED 1-3), 2017/18	66
Figura I.1.11:	Valutazioni d'impatto relative all'integrazione degli studenti migranti, istruzione primaria, secondaria generale e IVET (ISCED 1-3), 2017/18	67

I.2: Accesso all'istruzione**69**

Figura I.2.1:	Diritti e obblighi di istruzione dei bambini e giovani provenienti da un contesto migratorio che non hanno superato l'età dell'obbligo scolastico, istruzione primaria, secondaria generale e IVET (ISCED 1-3), rispetto ai loro coetanei nativi, 2017/18	71
Figura I.2.2:	Diritto a un'educazione compensativa per i giovani migranti che hanno superato l'età dell'obbligo scolastico ma che non hanno terminato l'istruzione obbligatoria, rispetto ai loro coetanei nativi, 2017/18	73
Figura I.2.3:	Informazioni, consigli e orientamento per i bambini e i giovani immigrati neoarrivati, istruzione primaria, secondaria generale e IVET (ISCED 1-3), 2017/18	74
Figura I.2.4:	Periodo di tempo massimo che le scuole hanno per iscrivere gli studenti migranti neoarrivati, istruzione primaria, secondaria generale e IVET (ISCED 1-3), numero di giorni, 2017/18	77
Figura I.2.5:	Criteri per determinare la classe scolastica, istruzione primaria, secondaria generale e IVET (ISCED 1-3), 2017/18	79
Figura I.2.6:	Utilizzo dei criteri di livello centrale/superiore per valutare le competenze nella lingua del paese ospitante e l'apprendimento pregresso, istruzione primaria, secondaria generale e IVET (ISCED 1-3), 2017/18	81
Figura I.2.7:	Inserimento iniziale dei bambini e dei giovani provenienti da un contesto migratorio, istruzione primaria, secondaria generale e IVET (ISCED 1-3), 2017/18	83
Figura I.2.8:	Periodo di tempo minimo e massimo in cui i migranti neoarrivati frequentano lezioni o classi separate, istruzione primaria, secondaria generale e IVET (ISCED 1-3), 2017/18	86
Figura I.2.9:	Periodo di tempo stabilito per fornire sostegno agli studenti migranti neoarrivati, istruzione primaria, secondaria generale e IVET (ISCED 1-3), 2017/18	88

I.3: Lingua, apprendimento e supporto psico-sociale	91
Figura I.3.1: Contenuti del curriculum delle classi preparatorie, istruzione primaria, secondaria generale e IVET (ISCED 1-3), 2017/18	92
Figura I.3.2: Misure di sostegno all'apprendimento offerte nelle classi preparatorie, istruzione primaria, secondaria generale e IVET (ISCED 1-3), 2017/18	95
Figura I.3.3: Sostegno specifico fornito durante il passaggio dalle classi preparatorie a quelle ordinarie, istruzione primaria, secondaria generale e IVET (ISCED 1-3), 2017/18	96
Figura I.3.4: Offerta della lingua di istruzione nelle classi aggiuntive, istruzione primaria, secondaria generale e IVET scolastica (ISCED 1-3), 2017/18	98
Figura I.3.5: Insegnamento della lingua parlata a casa per gli studenti migranti, istruzione primaria, secondaria generale e IVET scolastica (ISCED 1-3), 2017/18	100
Figura I.3.6: Diritto all'insegnamento della lingua parlata a casa, istruzione primaria, secondaria generale e IVET scolastica (ISCED 1-3), 2017/18	101
Figura I.3.7: Misure di sostegno all'apprendimento offerte nelle classi ordinarie, istruzione primaria, secondaria generale e IVET (ISCED 1-3), 2017/18	103
Figura I.3.8: Misure che contribuiscono all'effettivo monitoraggio e alla valutazione del rendimento e dei progressi scolastici degli studenti migranti, istruzione primaria, secondaria generale e IVET (ISCED 1-3), 2017/18	105
Figura I.3.9: Attività extra-curricolari per favorire l'integrazione degli studenti migranti, istruzione primaria, secondaria generale e IVET (ISCED 1-3), 2017/18	106
Figura I.3.10: Obiettivi e attività relativi al coinvolgimento dei genitori degli studenti migranti, istruzione primaria, secondaria generale e IVET (ISCED 1-3), 2017/18	107
Figura I.3.11: Stato dell'educazione interculturale nelle scuole, istruzione primaria, secondaria generale e IVET (ISCED 1-3), 2017/18	109
Figura I.3.12: Utilizzo dei mediatori interculturali per favorire l'integrazione degli studenti migranti, istruzione primaria, secondaria generale e IVET (ISCED 1-3), 2017/18	111
Figura I.3.13: Offerta di sostegno psico-sociale per gli studenti migranti e i minori non accompagnati, istruzione primaria, secondaria generale e IVET (ISCED 1-3), 2017/18	112
I.4: Insegnanti e capi di istituto	115
Figura I.4.1: Principali sfide politiche relative agli insegnanti che lavorano con studenti migranti, istruzione primaria, secondaria generale e IVET scolastica (ISCED 1-3), 2017/18	116
Figura I.4.2: Incentivi economici per gli insegnanti che lavorano con studenti migranti, istruzione primaria, secondaria generale e IVET scolastica (ISCED 1-3), 2017/18	117
Figura I.4.3: Questioni relative all'integrazione degli studenti migranti nei quadri di riferimento delle competenze degli insegnanti per la formazione iniziale degli insegnanti, 2017/18	118
Figura I.4.4: Attività di sviluppo professionale continuo organizzate o sostenute dalle autorità educative di livello centrale/superiore sulle questioni relative all'integrazione degli studenti migranti, 2017/18	120
Figura I.4.5: Centri di risorse, siti web e reti di insegnanti a sostegno dei docenti che lavorano con studenti migranti nella scuola, istruzione primaria, secondaria generale e IVET (ISCED 1-3), 2017/18	121
Figura I.4.6 A: Insegnanti che offrono corsi aggiuntivi quando la lingua di istruzione viene insegnata durante l'orario scolastico, istruzione primaria, secondaria generale e IVET (ISCED 1-3), 2017/18	123
Figura I.4.6 B: Insegnanti <u>interni alla scuola</u> che offrono corsi aggiuntivi quando la lingua di istruzione viene insegnata durante l'orario scolastico, istruzione primaria, secondaria generale e IVET (ISCED 1-3), 2017/18	123
Figura I.4.7: Normative di livello centrale/superiore sui soggetti che dovrebbero offrire l'insegnamento della lingua parlata a casa, nell'istruzione ordinaria, istruzione primaria, secondaria generale e IVET, 2017/18	125
Figura I.4.8: Programmi di sostegno, corsi e/o altre attività destinati ai capi d'istituto per aiutarli a favorire l'integrazione degli studenti migranti, 2017/18	126

PARTE II: ANALISI**127****II.2: fare spazio alla diversità nella scuola****131**

Figura II.2.1:	Modo in cui i curricula fanno spazio alla diversità nelle scuole	131
Figura II.2.2:	Principali finalità dell'insegnamento della lingua parlata a casa	137
Figura II.2.3:	Politiche relative all'introduzione della diversità nelle scuole, istruzione primaria, secondaria generale e IVET (ISCED 1-3), 2017/18	145

II.3: Approccio all'insegnamento e all'apprendimento che tiene conto del benessere generale dell'alunno**147**

Figura II.3.1:	Introduzione dell'"approccio all'insegnamento e all'apprendimento che tiene conto del benessere generale dell'alunno" nelle scuole	147
Figura II.3.2:	Politiche relative all'adozione dell'approccio all'insegnamento e all'apprendimento che tiene conto del benessere generale dell'alunno nelle scuole, istruzione primaria, secondaria generale e IVET (ISCED 1-3), 2017/18	162

II.4: Conclusioni**163**

Figura II.4.1:	Enfasi delle politiche relative alla diversità linguistica e culturale e approccio all'insegnamento e all'apprendimento che tiene conto del benessere generale dell'alunno, istruzione primaria, secondaria generale e IVET (ISCED 1-3), 2017/18	164
----------------	--	-----

CODICI E ABBREVIAZIONI**Codici dei paesi**

UE/UE-28	Unione europea	CY	Cipro	UK	Regno Unito
BE	Belgio	LV	Lettonia	UK-ENG	Inghilterra
BE fr	Belgio - Comunità francese	LT	Lituania	UK-WLS	Galles
BE de	Belgio - Comunità tedesca	LU	Lussemburgo	UK-NIR	Irlanda del Nord
BE nl	Belgio - Comunità fiamminga	HU	Ungheria	UK-SCT	Scozia
BG	Bulgaria	MT	Malta		SEE e paesi candidati
CZ	Cechia	NL	Paesi Bassi	AL	Albania
DK	Danimarca	AT	Austria	BA	Bosnia-Erzegovina
DE	Germania	PL	Polonia	CH	Svizzera
EE	Estonia	PT	Portogallo	IS	Islanda
IE	Irlanda	RO	Romania	LI	Liechtenstein
EL	Grecia	SI	Slovenia	ME	Montenegro
ES	Spagna	SK	Slovacchia	NO	Norvegia
FR	Francia	FI	Finlandia	RS	Serbia
HR	Croazia	SE	Svezia	(*)	ex-Repubblica jugoslava di Macedonia
IT	Italia			TR	Turchia

(*) Codice provvisorio

Statistiche

(:)	Dati non disponibili	(-)	Non applicabile o zero
-----	----------------------	-----	------------------------

SINTESI E PRINCIPALI RISULTATI

Perché l'integrazione degli studenti provenienti da contesti migratori nelle scuole è un tema importante?

Uno studente che è ben integrato nel sistema d'istruzione, sia dal punto di vista accademico che sociale, ha più possibilità di realizzare il suo potenziale. Gli alunni provenienti da contesti migratori, tuttavia, affrontano una serie di sfide in questo senso che possono incidere sul loro apprendimento e sul loro sviluppo. Secondo le ricerche accademiche, è possibile distinguere tre tipi di sfide:

1. quelle relative al processo di migrazione (ad esempio, lasciare il paese d'origine, acquisire una nuova lingua, adattarsi alle nuove regole e routine nelle scuole ecc., e l'impatto che tali fattori di stress dell'acculturazione hanno sul benessere complessivo degli studenti migranti) (Hamilton, 2013);
2. quelle relative al contesto politico e socio-economico generale (ad esempio, politiche che incidono sulla disponibilità di risorse destinate ai sistemi d'istruzione e alle scuole per promuovere l'integrazione e politiche per promuovere l'inclusione e la parità più in generale) (Sinkkonen & Kytälä, 2014); e
3. quelle relative alla partecipazione degli studenti all'istruzione, inclusa la portata limitata della valutazione iniziale, che non tiene sempre conto sia degli aspetti accademici che non accademici (vale a dire le questioni sociali, emotive e di salute); all'inserimento inappropriato nelle classi; all'offerta linguistica non adattata alle esigenze degli studenti con lingua materna diversa; al sostegno all'apprendimento inefficace e alla mancanza di supporto socio-emotivo; agli insegnanti che non sono formati e/o supportati per gestire la diversità nelle classi; alla insufficiente cooperazione famiglia-scuola; e alla mancanza o alla non flessibilità dei finanziamenti per fornire un'offerta e un sostegno adeguati – solo per citarne alcune (Reakes, 2007; Hamilton, 2013; Nilsson & Axelsson, 2013; Trasberg & Kond, 2017).

Nella maggior parte dei sistemi d'istruzione europei gli studenti migranti restano indietro rispetto ai loro compagni nativi

Pertanto, nella maggior parte dei paesi europei, non sorprende che gli studenti migranti abbiano, nel complesso, performance più scarse e percepiscano un livello di benessere nella scuola inferiore rispetto ai loro coetanei nativi. Come indicato nell'indagine PISA 2015 dell'OCSE, la percentuale di studenti migranti con scarsi risultati supera quella dei nativi nella maggior parte dei paesi europei, anche quando si tiene conto dello status socio-economico (OCSE, 2016).

Analogamente, secondo gli ultimi dati Eurostat ⁽¹⁾, il tasso di studenti nati all'estero che abbandonano precocemente il percorso di istruzione e formazione è più elevato di quello della popolazione nativa in quasi tutti i paesi europei per i quali sono disponibili dati. Di conseguenza, occuparsi dei risultati educativi inferiori degli studenti migranti e trattenerli nel sistema d'istruzione è indicata come la principale sfida politica in 17 sistemi d'istruzione ⁽²⁾ in Europa.

Gli studenti della scuola primaria che non parlano la lingua di istruzione a casa segnalano un minore senso di appartenenza e più frequenti esperienze di bullismo a scuola

Un'analisi secondaria dei dati contestuali tratti dalle indagini IEA PIRLS 2016 ⁽³⁾ e ICCS 2016 ⁽⁴⁾ mostra che, nell'istruzione primaria e secondaria inferiore nella maggior parte dei paesi europei, non esistono differenze statisticamente significative tra il senso di appartenenza alla scuola degli studenti nati all'estero e nativi e nelle esperienze di bullismo che subiscono dai loro compagni.

⁽¹⁾ Eurostat, Indagine sulla forza lavoro [edat_lfse_02] (dati estratti nel giugno 2018).

⁽²⁾ BE, NL, CZ, DK, ES, FR, MT, NL, AT, PT, FI, UK-WLS, UK-NIR, CH, LI, NO, RS ed ex-Repubblica jugoslava di Macedonia.

⁽³⁾ <https://timssandpirls.bc.edu/pirls2016/index.html>

⁽⁴⁾ <https://iccs.iea.nl/home.html>

Al contrario, alcune differenze statisticamente significative si osservano tra gli studenti della scuola primaria che parlano la lingua di istruzione a casa e quelli che non la parlano. Questi ultimi hanno un senso di appartenenza alla scuola inferiore e segnalano di essere più frequentemente bullizzati dai loro compagni in quasi tutti i paesi europei che partecipano all'indagine PIRLS 2016. A livello secondario inferiore, secondo i dati ICCS 2016, le differenze nel senso di appartenenza alla scuola e nelle esperienze di bullismo tra gli studenti che parlano la lingua di istruzione a casa e quelli che non la parlano sono inferiori e possono essere riscontrate in un numero minore di paesi.

Contesto delle politiche europee

I risultati sopra menzionati sottolineano l'importanza di realizzare sforzi per aiutare i bambini e i ragazzi provenienti da un contesto migratorio a integrarsi bene nel sistema d'istruzione e, attraverso di esso, nella società. Senza questo investimento, essi non realizzeranno il loro pieno potenziale. Questa preoccupazione è sempre stata messa in evidenza a livello europeo e, nel corso degli anni, molte iniziative politiche dell'UE sono state sviluppate per affrontare le diverse sfide che questi studenti si trovano ad affrontare.

Le iniziative più recenti includono il piano d'azione della Commissione europea sull'integrazione dei cittadini di paesi terzi del 2016 ⁽⁵⁾ e la comunicazione sulla protezione dei minori migranti del 2017 ⁽⁶⁾. Il primo documento evidenzia, tra le altre cose, che l'istruzione e la formazione sono uno degli strumenti più potenti per l'integrazione, mentre il secondo presenta azioni per rafforzare la protezione di tutti i bambini migranti in tutte le fasi del processo, che includono una valutazione dei bisogni di ogni bambino il prima possibile dopo l'arrivo e l'accesso all'istruzione senza ritardi e indipendentemente dallo status.

Sulla base di ciò, la raccomandazione del Consiglio del 2018 sulla promozione di valori comuni, di un'istruzione inclusiva e della dimensione europea dell'insegnamento ⁽⁷⁾ sottolinea l'importanza di garantire una reale parità di accesso a un'istruzione inclusiva e di qualità con il necessario sostegno per tutti i discenti, compresi quelli provenienti da contesti migratori.

Informazioni sul presente rapporto Eurydice

La presente sintesi fornisce una panoramica completa dei principali risultati del rapporto Eurydice "Integrazione degli studenti provenienti da contesti migratori nelle scuole d'Europa: politiche e misure nazionali", il cui principale obiettivo è favorire la cooperazione europea in materia di istruzione degli studenti migranti mettendo a disposizione un'analisi comparativa delle principali politiche e misure promosse dalle autorità educative di livello superiore in questo ambito (vedere la figura 1).

Il rapporto inizia con un capitolo dedicato alla contestualizzazione in cui vengono presentati i dati demografici sulla migrazione in Europa, fornendo anche dati sui livelli d'istruzione raggiunti dagli studenti migranti e sul loro benessere percepito nelle scuole, e prosegue poi con un'analisi comparativa divisa in due parti principali:

- I. Una mappatura delle politiche e misure attuate in 42 sistemi d'istruzione della rete Eurydice in varie aree (governance; accesso all'istruzione; lingua; sostegno psico-sociale e all'apprendimento; insegnanti e capi d'istituto), basata sui dati qualitativi forniti dalla rete Eurydice sulle normative e raccomandazioni ufficiali relative all'integrazione degli studenti provenienti da contesti migratori nelle scuole in Europa.
- II. Un'analisi più approfondita delle politiche e misure per l'integrazione direttamente correlate al singolo bambino in 10 sistemi d'istruzione selezionati (Germania – Brandeburgo, Spagna – Comunità autonoma della Catalogna, Francia, Italia, Austria, Portogallo, Slovenia, Finlandia, Svezia e Regno Unito – Inghilterra), strutturata in base a due principali dimensioni concettuali: una

⁽⁵⁾ <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:52016DC0377&from=IT>

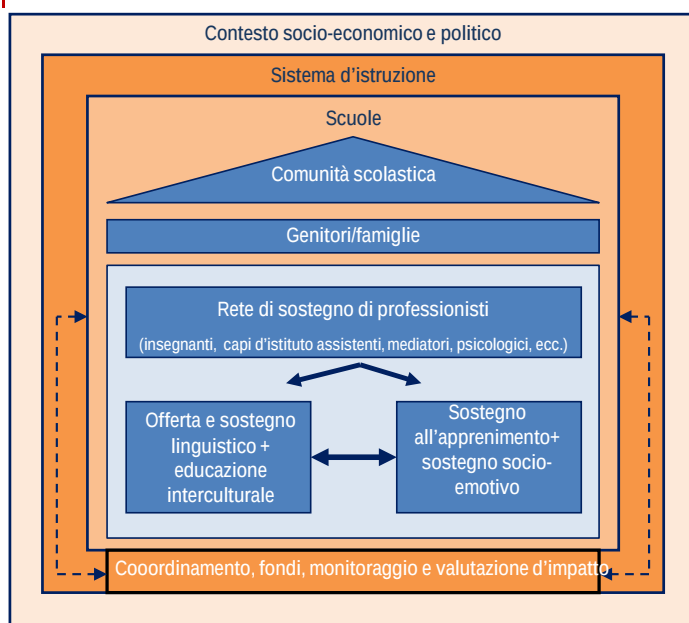
⁽⁶⁾ <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:52017DC0211&from=en>

⁽⁷⁾ [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/it/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0607\(01\)&from=it](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/it/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0607(01)&from=it)

relativa alla gestione della diversità linguistica e culturale nelle scuole e l'altra all'adozione di un approccio all'insegnamento e all'apprendimento che tenga conto del benessere generale dell'alunno.

È opportuno notare che il rapporto esamina soltanto l'esistenza e i contenuti delle normative e raccomandazioni di livello centrale/superiore direttamente correlate all'integrazione degli studenti provenienti da contesti migratori nelle scuole. L'analisi del contesto più ampio (ovvero le caratteristiche dei sistemi d'istruzione o del contesto socio-economico/politico) esula dall'ambito di interesse del rapporto. Inoltre, il rapporto non indica se e in che misura le politiche e misure analizzate siano messe in pratica a livello locale/scolastico, né considera eventuali altre misure che siano state introdotte sotto l'egida dell'autonomia locale e/o scolastica.

Figura 1: Quadro concettuale per l'analisi delle politiche e misure che promuovono l'integrazione degli studenti provenienti da contesti migratori nelle scuole



Fonte: Eurydice.

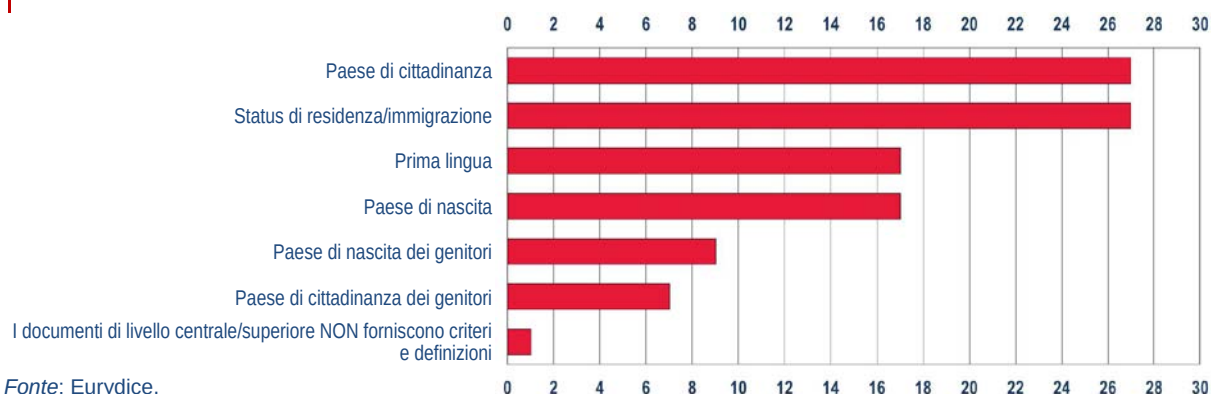
La presente sintesi inizia rispondendo alla domanda sul perché il processo di integrazione costituisce una questione importante per gli studenti migranti nelle scuole e continua spiegando cosa significa il termine "studenti provenienti da contesti migratori". Prosegue poi facendo una sintesi delle politiche e misure introdotte dalle autorità educative di livello centrale/superiore in Europa per promuovere l'integrazione di questi studenti, che sono raggruppate in quattro principali categorie:

1. Accesso all'istruzione e alla formazione
2. Sostegno linguistico negli ambienti linguisticamente e culturalmente diversi
3. Approccio all'insegnamento e all'apprendimento che tenga conto del benessere generale dell'alunno
4. Completezza degli approcci politici

Che cosa si intende per "studenti provenienti da contesti migratori"?

Il rapporto si concentra sui bambini e giovani provenienti da un contesto migratorio, che vengono definiti come i bambini o i giovani appena arrivati/di prima generazione, di seconda generazione o migranti di ritorno. Le ragioni per cui migrano (ad esempio, motivi economici o politici) possono variare, così come il loro status giuridico; possono essere cittadini, residenti, richiedenti asilo, rifugiati, minori non accompagnati o migranti irregolari. La durata della permanenza nel paese ospitante può essere a breve o lungo termine ed essi possono o meno aver diritto a partecipare al sistema d'istruzione formale del paese ospitante. Vengono presi in considerazione i bambini e ragazzi migranti provenienti dall'interno e dall'esterno dell'UE.

Questa definizione comune consente di effettuare un confronto tra le politiche educative di 42 sistemi d'istruzione sull'integrazione degli studenti migranti. I documenti ufficiali pubblicati dalle diverse autorità educative, tuttavia, possono enfatizzare una o più caratteristiche specifiche di questa popolazione per determinare i soggetti che, in particolare, dovrebbero beneficiare di tali politiche e misure. La figura 2 mostra che il "paese di origine" e lo "status di residenza/immigrazione" sono utilizzati dai decisori politici nella maggior parte dei sistemi d'istruzione per identificare gli studenti migranti, mentre la "prima lingua" e il "paese di nascita" degli studenti costituiscono altri criteri importanti.

Figura 2: Criteri più comuni utilizzati per identificare bambini e ragazzi provenienti da un contesto migratorio, 2017/18

Fonte: Eurydice.

Nota esplicativa

Questa figura si trova nel capitolo I.1 "Governance" (vedere la figura I.1.1).

Al contrario, il "paese di nascita dei genitori" è utilizzato meno spesso come criterio per identificare gli studenti migranti. Non sorprende vedere che, data questa assenza di riferimenti, le politiche in materia di migrazione ed educazione sono raramente rivolte alla seconda generazione, ovvero agli studenti nati nel paese dove risiedono attualmente che hanno almeno un genitore nato all'estero. Infatti, soltanto l'Italia ha indicato l'esistenza di tali politiche. Analogamente, solo pochi paesi, tra cui Estonia, Francia, Lettonia, Lituania, Polonia e Slovenia, indirizzano esplicitamente le loro politiche educative agli studenti migranti di ritorno, ovvero a quelli che tornano nel paese di cui hanno la cittadinanza dopo essere stati migranti internazionali in un altro paese.

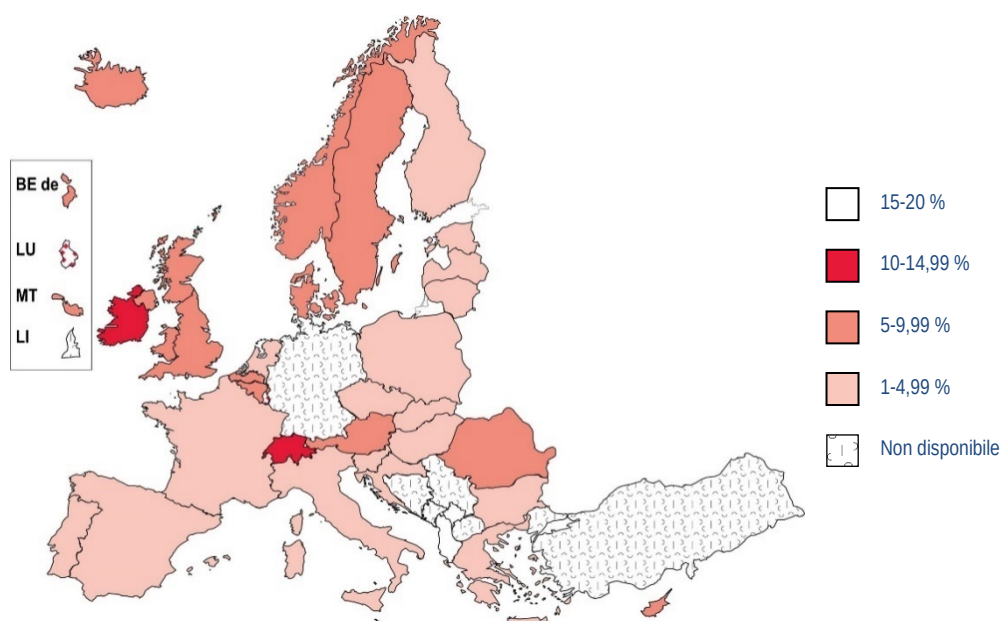
Nella maggior parte dei paesi, la percentuale di immigrati al di sotto dei 15 anni di età è inferiore al 10%

I dati Eurostat sui tassi di immigrazione in Europa mostrano che il numero di persone che entra negli Stati membri dell'UE oscilla da un anno all'altro e varia molto tra i paesi. Nell'ultimo decennio, il numero più elevato di ingressi si è registrato nel 2007 (circa 4 milioni), 2015 (circa 4,7 milioni) e 2016 (circa 4,3 milioni). Questi numeri includono la migrazione intra-europea e l'immigrazione proveniente da fuori l'UE ⁽⁸⁾.

Le statistiche che si concentrano su una fascia d'età specifica (giovani di età inferiore a 15 anni) indicano che in quasi tutti i paesi per i quali sono disponibili dati, quelli nati all'estero rappresentano meno del 10% di questa popolazione (vedere la figura 3). La percentuale è inferiore al 5% in 17 paesi e tra il 5% e il 10% in 10 paesi. Il Lussemburgo costituisce chiaramente un'eccezione, molto probabilmente a causa delle dimensioni del paese e anche del considerevole flusso in ingresso di lavoratori migranti altamente specializzati provenienti dai paesi vicini.

⁽⁸⁾ Eurostat, immigrazione per fascia d'età, sesso e cittadinanza [migr_imm1ctz] (dati estratti nel giugno 2018).

Figura 3: Percentuale di persone nate all'estero con meno di 15 anni di età tra tutti i giovani della stessa fascia d'età, 2017



Fonte: Eurostat, popolazione al 1° gennaio, per fascia d'età, sesso e paese di nascita [migr_pop3ctb] (dati estratti nel giugno 2018).

Nota esplicativa

Questa figura si trova nel capitolo "Contesto" (vedere la figura 14).

Che cosa fanno le autorità educative di livello centrale/superiore in Europa per aiutare le scuole a integrare gli studenti migranti?

L'integrazione degli studenti provenienti da contesti migratori nelle scuole è un processo complesso, che mira a far accedere bambini e giovani a un'istruzione di qualità e a fornire un eventuale sostegno linguistico, all'apprendimento e socio-emotivo, oltre ad aiutarli ad adattarsi al loro nuovo ambiente scolastico e a garantire che realizzino buoni progressi nell'apprendimento. Fare un ulteriore passo avanti nel processo significa assicurarsi che tale ambiente sia accogliente per gli studenti provenienti da contesti diversi e con bisogni differenti e garantire uno spazio sicuro in cui tutti i discenti si sentano sicuri, valorizzati e capaci di imparare.

1. Accesso all'istruzione e alla formazione

L'accesso all'istruzione e alla formazione è un diritto universale dell'uomo, indipendentemente dallo status giuridico. Tuttavia, il solo accesso non è sufficiente se non unito a una istruzione e formazione di qualità, ovvero all'opportunità di iscriversi a scuole che forniscono un insegnamento, un apprendimento e un sostegno di alta qualità, nonché percorsi scolastici che soddisfano i bisogni formativi e le aspirazioni degli studenti (Commissione europea, 2013). I bambini e giovani provenienti da un contesto migratorio possono essere confrontati a sfide in entrambi gli ambiti.

I bambini e i giovani migranti che rientrano nella fascia di età della scolarizzazione obbligatoria hanno gli stessi diritti e obblighi educativi dei loro coetanei nativi nella maggior parte dei sistemi d'istruzione europei

Nella maggior parte dei sistemi d'istruzione europei, i bambini e i giovani provenienti da un contesto migratorio che rientrano nella fascia di età della scolarizzazione obbligatoria hanno gli stessi diritti e obblighi di partecipare all'istruzione dei loro coetanei nati nel paese ospitante. Tuttavia, in otto paesi (Bulgaria,

Danimarca, Lituania, Ungheria, Romania, Svezia, ex-Repubblica jugoslava di Macedonia e Turchia), alcune categorie di bambini e giovani migranti hanno diritti e/o obblighi diversi.

Ad esempio, in Romania, ex-Repubblica jugoslava di Macedonia e Turchia, i bambini e giovani migranti con status di residenti hanno il diritto, ma non l'obbligo, di partecipare all'istruzione. Nonostante gli accordi europei ⁽⁹⁾ che specificano che le autorità nazionali dovrebbero offrire accesso all'istruzione ai richiedenti asilo entro tre mesi dall'invio della richiesta, i minori richiedenti asilo non hanno gli stessi diritti educativi degli studenti nativi in Danimarca, ex-Repubblica jugoslava di Macedonia e Turchia. Infine, i minori che sono migranti irregolari si trovano nella posizione di maggiore incertezza, non godendo degli stessi diritti dei loro coetanei nativi per quanto riguarda la partecipazione al sistema d'istruzione in Bulgaria, Danimarca, Lituania, Ungheria, ex-Repubblica jugoslava di Macedonia e Turchia. In Svezia, i migranti irregolari possono partecipare all'istruzione obbligatoria, ma non sono obbligati.

Esiste evidentemente il rischio che i bambini e giovani migranti che, nel paese ospitante, non hanno gli stessi diritti e obblighi relativamente all'istruzione obbligatoria, possano rimanere molto indietro rispetto ai loro compagni dal punto di vista dello sviluppo cognitivo e socio-emotivo.

In 13 sistemi d'istruzione, gli studenti che non rientrano nella fascia di età della scolarizzazione obbligatoria e che non hanno lo status di residenti, non godono del diritto di accedere all'istruzione

I giovani provenienti da un contesto migratorio che non rientrano nella fascia di età della scolarizzazione obbligatoria possono trovarsi in una delle due seguenti situazioni: hanno l'istruzione pregressa adeguata e possono quindi passare a un livello di istruzione superiore nel paese ospitante; oppure non hanno ancora completato la scuola dell'obbligo e necessitano quindi di un'educazione compensativa per acquisire un livello d'istruzione equivalente. In entrambi i casi, la maggior parte dei sistemi d'istruzione concede a tali studenti gli stessi diritti all'istruzione di cui godono gli studenti che rientrano nella fascia di età della scolarizzazione obbligatoria.

Tuttavia, in 13 sistemi d'istruzione ⁽¹⁰⁾, alcuni giovani provenienti da un contesto migratorio (soprattutto richiedenti asilo e/o migranti irregolari) che non rientrano nella fascia di età della scolarizzazione obbligatoria ma che devono ancora completare l'istruzione obbligatoria non godono degli stessi diritti dei loro coetanei nativi per quanto riguarda la partecipazione all'educazione compensativa. Ad esempio, nei Paesi Bassi, i giovani migranti irregolari di età pari o superiore a 18 anni possono completare il programma educativo che hanno iniziato quando compiono 18 anni, ma non hanno il diritto di cominciare un altro programma (generale o IVET) dai 18 anni in poi. In Belgio (Comunità fiamminga) e Svizzera, poiché la partecipazione a programmi compensativi orientati all'impiego che prevedono un apprendimento basato sul lavoro all'interno di un'azienda richiede un permesso di soggiorno, i migranti irregolari che hanno superato l'età della scolarizzazione obbligatoria non possono iscriversi, sebbene, in Belgio (Comunità fiamminga), possano completare un programma a cui si siano iscritti in precedenza e, in Svizzera, possano fare domanda per un permesso di soggiorno temporaneo.

Una valutazione iniziale degli studenti migranti neoarrivati non viene effettuata in modo esteso ed è raramente completa in Europa

Le autorità educative di livello centrale/superiore sostengono la necessità di considerare le competenze degli studenti migranti neoarrivati nella lingua di istruzione e/o i risultati della valutazione del loro apprendimento pregresso in 21 sistemi d'istruzione europei ⁽¹¹⁾. Questi elementi contribuiscono solitamente alle decisioni relative a come collocare gli studenti nelle scuole e/o a come fornire il sostegno all'apprendimento necessario per soddisfare i loro bisogni.

⁽⁹⁾ Direttiva 2013/33/UE del Parlamento europeo e del Consiglio, del 26 giugno 2013, recante norme relative all'accoglienza dei richiedenti protezione internazionale (rifusione) [Online] Disponibile sul sito <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:32013L0033&from=IT> [Consultato il 22 ottobre 2018].

⁽¹⁰⁾ BE nl, BG, CZ, DK, HR, LT, HU, NL, PL, CH, ex-Repubblica jugoslava di Macedonia, NO e TR.

⁽¹¹⁾ BE de, BG, CZ, DK, DE, ES, FR, HR, IT, CY, LU, MT, RO, SI, SK, FI, SE, CH, LI, ME e RS.

I criteri di livello centrale/superiore per la valutazione delle competenze nella lingua di istruzione e/o dell'apprendimento pregresso, che possono favorire la coerenza nelle valutazioni iniziali degli studenti migranti in tutte le scuole del sistema d'istruzione, esistono soltanto in 18 sistemi d'istruzione ⁽¹²⁾. Inoltre, solo quattro sistemi d'istruzione su dieci di quelli esaminati nella parte II del rapporto (Spagna – Comunità autonoma di Catalogna, Portogallo, Svezia e Finlandia) specificano nei loro documenti ufficiali che dopo la lingua di istruzione e l'apprendimento pregresso dovrebbe essere valutato anche il benessere socio-emotivo degli studenti.

Gli studenti migranti neoarrivati sono solitamente inseriti in classi o lezioni preparatorie se le loro competenze linguistiche non sono sufficientemente solide per seguire l'insegnamento ordinario

Una volta che i bambini e i giovani provenienti da un contesto migratorio vengono iscritti nel sistema d'istruzione, possono essere collocati in percorsi diversi. Gli studenti neoarrivati le cui competenze nella lingua di istruzione sono sufficientemente solide per seguire il curriculum normale vengono in genere inseriti nelle classi ordinarie per tutte le lezioni, assieme ai loro coetanei nativi. In Cechia, Lettonia, Slovacchia, Regno Unito (Scozia) e Montenegro, tutti gli studenti migranti neoarrivati vengono inseriti nelle classi ordinarie per tutte le lezioni, a tutti i livelli di istruzione.

Gli studenti migranti neoarrivati con un livello inferiore o senza alcuna competenza nella lingua di istruzione vengono in genere collocati in classi o lezioni preparatorie ⁽¹³⁾. Tali classi sono generalmente organizzate in tre modi:

1. Gli studenti vengono inseriti nelle classi ordinarie per la maggior parte delle lezioni ma ne seguono alcune in gruppi separati.
2. Gli studenti vengono inseriti in gruppi separati per la maggior parte delle lezioni e si uniscono alle classi ordinarie per alcune lezioni (in genere, sport, arte e musica, in cui possono stringere contatti e partecipare anche con conoscenze linguistiche limitate).
3. Gli studenti vengono inseriti in gruppi separati per tutte le lezioni.

Secondo le ricerche accademiche, le classi o lezioni preparatorie possono offrire più tempo e spazio all'insegnamento e all'apprendimento della lingua di istruzione rispetto all'integrazione piena nell'istruzione ordinaria sin dall'inizio (Koehler, 2017). Tuttavia, è stato anche osservato che le classi o lezioni preparatorie ostacolano l'integrazione separando gli studenti migranti dai loro compagni nativi. Inoltre, i progressi educativi degli studenti migranti possono essere ritardati se viene prestata troppa attenzione all'acquisizione della lingua di istruzione, al punto da interrompere il loro apprendimento delle altre materie del curriculum (Nilsson & Bunar, 2016).

Riconoscendo le potenziali conseguenze negative di un'offerta separata prolungata sui risultati educativi e sull'integrazione sociale degli studenti migranti neoarrivati, 21 ⁽¹⁴⁾ dei 33 sistemi d'istruzione che hanno classi o lezioni preparatorie limitano il tempo che essi possono trascorrere ricevendo tale offerta separata, nella maggior parte dei casi da uno a due anni. Il sostegno linguistico e/o all'apprendimento mirato per gli studenti migranti neoarrivati, tuttavia, dura in genere di più delle classi preparatorie e continua nell'istruzione ordinaria.

Un altro modo in cui le autorità educative di livello centrale/superiore cercano di limitare il potenziale impatto negativo delle classi preparatorie sull'apprendimento degli studenti migranti consiste nell'offrire un curriculum ricco di contenuti, in cui si insegnano altre aree di studio oltre alla semplice lingua di istruzione. In 13 ⁽¹⁵⁾ dei 33 sistemi d'istruzione che prevedono classi preparatorie, le normative/raccomandazioni di livello

⁽¹²⁾ BE de, BG, DK, DE, ES, FR, CY, LU, MT, NL, AT, PT, RO, FI, SE, CH, LI e ME.

⁽¹³⁾ Classi preparatorie – in alcuni paesi chiamate anche "classi di accoglienza" o "classi di transizione" – sono classi o lezioni separate in cui gli studenti migranti neoarrivati ricevono un insegnamento intensivo della lingua e, in alcuni casi, un curriculum adattato per le altre materie con l'intenzione di prepararli a integrarsi meglio nelle classi ordinarie (Commissione europea/EACEA/Eurydice, 2017b).

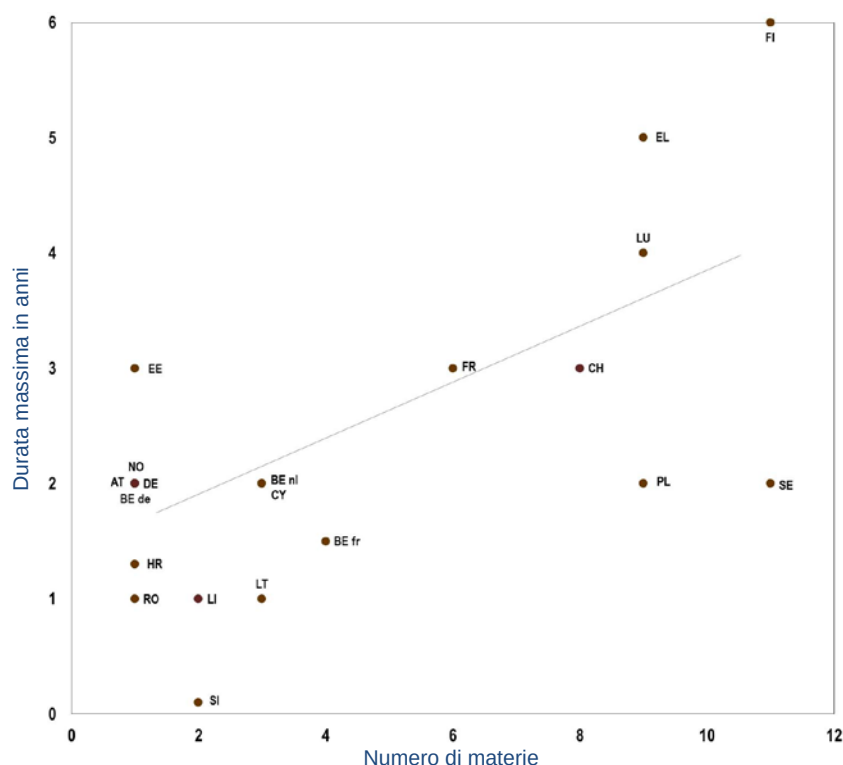
⁽¹⁴⁾ BE fr, BE de, BE nl, DE, EE, EL, FR, HR, IT, CY, LT, LU, AT, PL, RO, SI, FI, SE, CH, LI, NO.

⁽¹⁵⁾ BE fr, BE nl, DK, EL, FR, CY, LT, LU, MT, PL, FI, SE, CH.

superiore prevedono che tali classi affrontino anche altre materie del curriculum (specialmente quelle fondamentali come matematica, lingue straniere, scienze naturali, ecc.), oltre alla lingua di istruzione.

La figura 4 mostra che, in alcuni paesi, come Grecia, Francia, Lussemburgo, Finlandia e Svizzera, in cui gli studenti migranti neoarrivati possono trascorrere fino a 6 anni nelle classi o lezioni preparatorie, i documenti ufficiali indicano che andrebbe trattato un numero relativamente ampio di materie. Al contrario, in paesi come Romania e Slovenia, l'attenzione ristretta che le classi/lezioni preparatorie dedicano a una o due materie coincide con il fatto che il limite di tempo trascorribile in tali classi è relativamente breve e viene raccomandato di fare in modo che gli studenti seguano anche tutte le altre materie dell'istruzione ordinaria.

Figura 4: Limite al tempo trascorso nelle classi/lezioni preparatorie (in anni) e numero di materie del curriculum affrontate, istruzione primaria, secondaria generale e IVET (ISCED 1-3), 2017/18



Nota esplicativa

Questa figura si basa sulla figura I.2.8 del capitolo 2 "Accesso all'istruzione" e sulla figura I.3.1 del capitolo 3 "Lingua, apprendimento e supporto psico-sociale".

Fonte: Eurydice.

2. Sostegno linguistico negli ambienti linguisticamente e culturalmente diversi

Per gli studenti, la padronanza della lingua di istruzione è necessaria per accedere al curriculum scolastico e beneficiare delle opportunità di apprendimento offerte nelle scuole. Le performance scolastiche dipendono moltissimo dal livello di alfabetizzazione degli studenti nella lingua di istruzione. Ciò influisce su tutti i discenti, ma in particolare su quelli provenienti da contesti svantaggiati, incluse alcune categorie di studenti migranti (Commissione europea, 2017d). Entrano poi in gioco anche altre questioni sociali più ampie: offrire a tutti i bambini la possibilità di realizzare il loro potenziale nell'istruzione svolge un ruolo di primo piano nel costruire una società più democratica e giusta.

Le questioni linguistiche si estendono al di là dell'insegnamento della lingua di istruzione. Le ricerche accademiche hanno mostrato come il fatto di prendere in considerazione la realtà linguistica e culturale degli studenti abbia effetti positivi sul loro benessere e sulle loro performance a scuola (Thomas e Collier, 1997; Cummins, 2001; Garcia, 2009). Le statistiche discusse in precedenza indicano che gli studenti della scuola primaria la cui lingua parlata a casa differisce dalla lingua di istruzione hanno un senso di appartenenza alla scuola inferiore e sono più a rischio di bullismo a scuola.

L'insegnamento della lingua di istruzione, delle lingue parlate a casa e di tutte le altre materie del curriculum si svolge in un ambiente di apprendimento che potrebbe (o meno) accogliere la diversità linguistica e culturale. L'educazione interculturale potrebbe essere utilizzata per costruire un tale ambiente, poiché esso promuove la creazione di uno spazio comune di apprendimento e di vita in cui tutti gli studenti – indipendentemente dal contesto linguistico e culturale di provenienza – possono partecipare al dialogo, riconoscere le loro somiglianze oltre alle differenze, mostrare rispetto l'uno per l'altro e, potenzialmente, modificare il modo cui vedono sé stessi e gli altri.

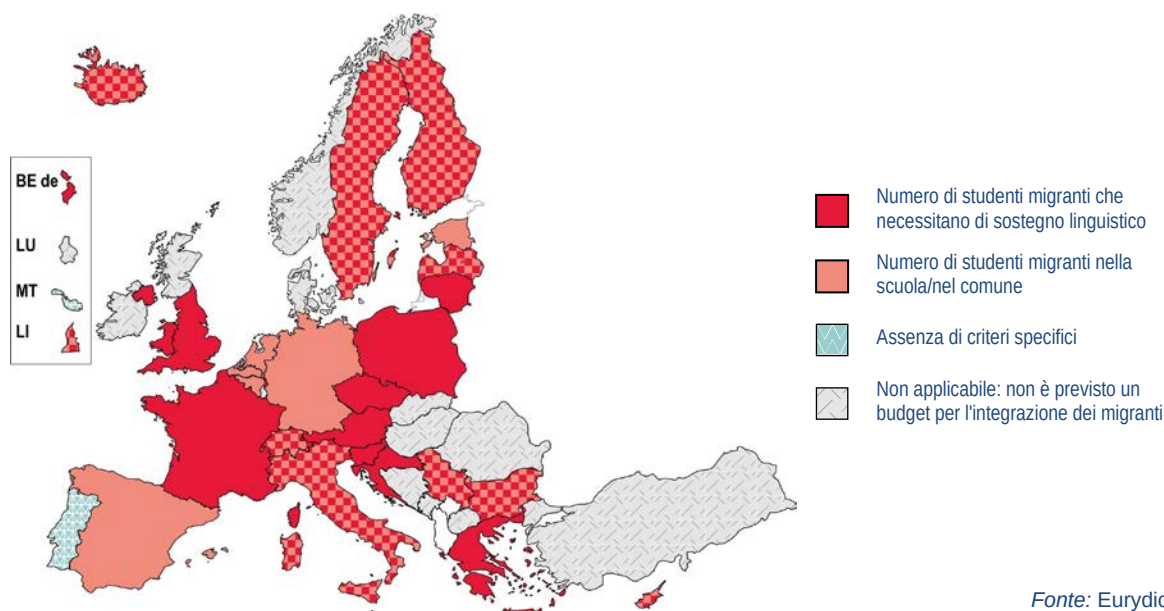
Insegnamento della lingua di istruzione

L'insegnamento della lingua di istruzione agli studenti migranti pone particolari difficoltà poiché essa è spesso una seconda o ulteriore lingua che deve essere imparata e padroneggiata a un livello sufficientemente alto per poter imparare le altre materie. La padronanza della lingua di istruzione facilita anche il processo di socializzazione nelle scuole. Per questi motivi, misure di insegnamento specifiche relative alla lingua di istruzione devono far parte di una politica educativa completa che punti a migliorare il modo in cui gli studenti migranti vengono integrati nelle scuole.

Il "numero di studenti migranti che necessitano di sostegno linguistico" è spesso utilizzato come un criterio per l'assegnazione dei finanziamenti

Circa due terzi delle autorità educative di livello centrale/superiore in Europa che dispongono di un budget per l'integrazione degli studenti migranti nelle scuole riconoscono il ruolo fondamentale della lingua di istruzione utilizzando il "numero di studenti migranti che necessitano di sostegno linguistico" come criterio per l'assegnazione dei finanziamenti (vedere la figura 5). In alcuni paesi, queste autorità educative utilizzano anche altri criteri, come il "numero di studenti migranti nella scuola/nel comune".

Figura 5: Principali criteri di assegnazione dei finanziamenti a sostegno dell'integrazione degli studenti migranti, istruzione primaria e secondaria generale e IVET (ISCED 1-3), 2017/18



Fonte: Eurydice.

Nota esplicativa

Questa figura si trova nel capitolo 1 "Governance" (vedere la figura I.1.8).

La valutazione iniziale delle competenze degli studenti migranti neoarrivati nella lingua di istruzione non viene utilizzata soltanto per prendere decisioni sull'inserimento scolastico, ma anche per fornire agli insegnanti le informazioni necessarie per pianificare le loro lezioni e offrire a ciascuno studente il sostegno adeguato a seconda dei particolari bisogni linguistici. Ad esempio, l'Austria ha introdotto molto di recente misure politiche relative alle prove per testare la lingua di istruzione. Tali misure sono distintive poiché le

conoscenze di tedesco di tutti gli studenti (tanto quelli nativi che quelli migranti) devono essere testate prima che questi inizino la scuola.

Tutte le autorità educative di livello centrale/superiore in Europa, ad eccezione di Regno Unito (Inghilterra), Bosnia-Erzegovina ed ex-Repubblica jugoslava di Macedonia, emanano inoltre normative o raccomandazioni sull'offerta di lezioni aggiuntive della lingua di istruzione per gli studenti migranti, durante o oltre l'orario scolastico, in tutti i livelli di istruzione o solo in alcuni. Tali lezioni aggiuntive possono essere fornite nel contesto delle classi preparatorie. In molti sistemi d'istruzione in cui queste vengono erogate dagli insegnanti che lavorano nella scuola, le autorità educative di livello centrale/superiore si aspettano che tali docenti siano in possesso di ulteriori qualifiche, come quelle per l'insegnamento della lingua di istruzione come seconda lingua o lingua aggiuntiva.

Il curriculum scolastico, in quanto quadro più ampio in cui viene offerto l'insegnamento della lingua di istruzione, può facilitare l'apprendimento della lingua di istruzione. Diverse autorità educative di livello centrale/superiore in Europa sembrano aver riconosciuto la dimensione curricolare trasversale della lingua di istruzione. Ad esempio, 15 autorità educative di livello centrale/superiore ⁽¹⁶⁾ hanno identificato come una particolare sfida politica la capacità e le qualifiche dei docenti per insegnare le materie del curriculum nella lingua di istruzione agli studenti per i quali essa costituisce una seconda lingua o una lingua aggiuntiva. Ventidue autorità educative di livello centrale/superiore ⁽¹⁷⁾ organizzano o promuovono le attività di sviluppo professionale continuo per consentire ai docenti di acquisire tali competenze.

L'analisi più dettagliata di dieci sistemi d'istruzione nella parte II del rapporto mostra che tutti considerano la lingua di istruzione una competenza trasversale. Questo significa che a tutti gli insegnanti (di lingue e di materie non linguistiche) viene richiesto di aiutare tutti gli studenti, inclusi quelli migranti, a migliorare le loro competenze nella lingua di istruzione.

In tre dei dieci sistemi d'istruzione (Germania – Brandeburgo, Austria e Finlandia), migliorare la consapevolezza linguistica ⁽¹⁸⁾ è un obiettivo di apprendimento trasversale del curriculum. Sviluppare la consapevolezza linguistica quando si studiano materie linguistiche e non linguistiche contribuisce ad avere una maggiore comprensione delle questioni linguistiche, il che facilita l'apprendimento della lingua e aiuta a raggiungere un livello di padronanza elevato nelle lingue studiate dagli studenti (Svalberg, 2007). In Finlandia, la consapevolezza linguistica è considerata un aspetto chiave della cultura scolastica, che rende ogni scuola una "comunità con consapevolezza linguistica". In questo caso, tale concetto abbraccia vari aspetti dell'apprendimento della lingua rilevanti nel contesto scolastico: esso evidenzia l'importanza fondamentale della lingua per l'apprendimento, l'interazione e la cooperazione e per la costruzione delle identità e la socializzazione.

In modo complementare a tale approccio trasversale alla lingua di istruzione, i sistemi educativi svedese e finlandese hanno sviluppato un curriculum per l'apprendimento della lingua di istruzione come seconda lingua. In Finlandia, esso è disponibile per gli studenti la cui lingua parlata a casa differisce dallo svedese e dal finlandese e che hanno bisogno di tale insegnamento, mentre in Svezia, tale curriculum è offerto a un gruppo più ampio di studenti, ma anche nei singoli casi in cui ve ne sia la necessità. In entrambi i paesi, questi studenti possono studiare tale curriculum nel corso di tutta l'istruzione scolastica.

⁽¹⁶⁾ BG, DE, EE, EL, IT, CY, LT, LU, MT, PT, SE, IS, ME, NO, RS.

⁽¹⁷⁾ BE de, BG, CZ, DE, EE, IE, ES, EL, CY, LV, LU, MT, AT, PT, SI, SK, FI, CH, IS, LI, ME, NO.

⁽¹⁸⁾ La consapevolezza linguistica si riferisce alla sensibilità di una persona rispetto alla consapevolezza della natura di una lingua e del suo ruolo nella vita umana (Donmall, 1985). Essa abbraccia idee come la conoscenza esplicita della lingua, la percezione consapevole e la sensibilità nell'apprendimento della lingua e l'insegnamento e l'utilizzo della lingua (Association for Language Awareness, 2012, come riportato in Ellis, 2012).

Insegnamento delle lingue parlate a casa

Per gli studenti migranti, studiare a scuola la lingua parlata a casa costituisce molto raramente un diritto

Tredici sistemi d'istruzione di livello superiore ⁽¹⁹⁾ in Europa hanno normative o raccomandazioni sull'offerta dell'insegnamento a scuola della lingua parlata a casa, sebbene questo costituisca raramente un diritto e, nei casi in cui lo sia, sia subordinato a determinate condizioni (ad esempio, è richiesto un numero minimo di studenti). Nei sistemi d'istruzione in cui non esiste una politica educativa di livello centrale/superiore in questo ambito, i docenti potrebbero comunque dover creare spazio per la o le lingue parlate a casa dai loro studenti in vari modi. Tale è per esempio il caso in Francia, Portogallo e Regno Unito (Inghilterra). In questi casi, le lingue parlate a casa sono utilizzate per lo più in modo strumentale poiché aiutano principalmente gli studenti migranti a raggiungere la padronanza della lingua di istruzione.

I documenti ufficiali della maggior parte dei dieci sistemi d'istruzione esaminati in modo più approfondito (Germania – Brandeburgo, Spagna – Comunità autonoma di Catalogna, Italia, Austria, Slovenia e Svezia) considerano che la principale finalità dell'insegnamento della lingua parlata a casa dagli studenti migranti sia preservarla e promuoverla. Inoltre, questi documenti evidenziano il ruolo che questo insegnamento svolge nello sviluppare le competenze interculturali degli studenti migranti. Di recente, esso mira ad aiutare gli studenti migranti a costruire la loro identità (multiculturale) e, di conseguenza, facilita la loro integrazione scolastica. In Austria e Svezia, l'apprendimento delle lingue parlate a casa è inoltre considerato la base dell'intero processo di istruzione a scuola. In altre parole, viene visto come un elemento che contribuisce alla realizzazione e al benessere degli studenti migranti. In Svezia, dove le autorità educative di livello centrale/superiore hanno definito una procedura di valutazione molto completa, vengono valutate anche le competenze degli studenti migranti nella lingua parlata a casa.

La Finlandia è l'unico tra i dieci sistemi d'istruzione selezionati in cui l'insegnamento delle lingue parlate a casa viene visto come un contributo alla promozione del bilinguismo e del plurilinguismo di tutti i discenti. In questo paese, le autorità educative di livello centrale/superiore attingono dall'ambiente linguisticamente e culturalmente diverso in cui operano le scuole. Tutte le lingue presenti a scuola vengono di conseguenza valorizzate e utilizzate, facendo tutte parte della cultura scolastica. Il curriculum promuove il plurilinguismo e mira a sviluppare la consapevolezza linguistica degli studenti.

Austria, Svezia e Finlandia sono i soli tre sistemi d'istruzione tra i dieci selezionati in cui le autorità educative di livello centrale/superiore hanno elaborato un curriculum specifico per l'insegnamento delle lingue parlate a casa.

Gli insegnanti delle lingue parlate a casa provengono dall'estero oppure sono nati e hanno studiato nel paese in cui insegnano

Soltanto in sette dei 42 sistemi d'istruzione (Spagna, Italia, Austria, Finlandia, Svezia, Svizzera e Norvegia) le autorità educative di livello superiore forniscono raccomandazioni o normative sulle qualifiche necessarie per insegnare le lingue parlate a casa. L'analisi dei dieci sistemi d'istruzione mostra che quelli in cui viene offerto l'insegnamento delle lingue parlate a casa possono essere divisi in due categorie. Il primo gruppo include i sistemi d'istruzione in cui gli insegnanti delle lingue parlate a casa provengono principalmente dai paesi in cui vengono parlate tali lingue. Di conseguenza, la loro formazione iniziale si è svolta in tali paesi. È questo il caso della Spagna (Comunità autonoma di Catalogna) e dell'Italia, in cui è stata stabilita una cooperazione con i paesi stranieri ai fini dell'insegnamento di specifiche lingue. Nel secondo gruppo di sistemi d'istruzione (Germania – Brandeburgo, Austria, Slovenia, Svezia e Finlandia), gli insegnanti delle lingue parlate a casa hanno profili diversi in termini di qualifiche e origini: possono provenire dall'estero oppure essere migranti di prima o di seconda generazione che sono stati istruiti e formati in Europa.

⁽¹⁹⁾ DK, DE, EE, ES, IT, LV, LT, AT, SI, SE, CH, IS, NO.

Educazione interculturale

Nella maggioranza dei paesi europei, l'educazione interculturale è identificata come una materia o un tema nel curriculum nazionale, oppure può costituire anche un aspetto della cultura scolastica o essere trattata attraverso giornate o progetti speciali.

L'educazione interculturale può essere un principio educativo o un tema cross-curricolare oppure essere insegnata attraverso specifiche materie del curriculum

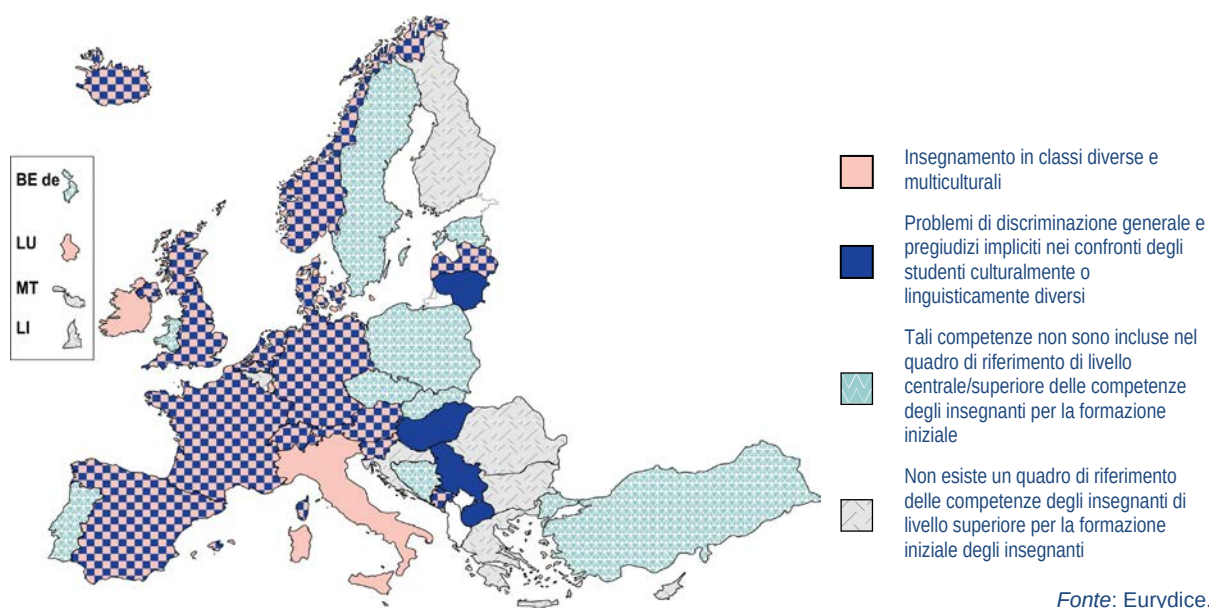
Un'analisi più attenta del curriculum e dei documenti ufficiali dei dieci sistemi d'istruzione selezionati mostra sostanziali differenze nel modo in cui l'educazione interculturale viene promossa. Essa fa parte del curriculum nazionale in nove dei dieci sistemi d'istruzione – il Portogallo costituisce un'eccezione e nel paese essa è promossa attraverso diversi singoli progetti e iniziative. Tuttavia, a partire dal 2018/19, l'educazione interculturale diventa parte del curriculum di "Cittadinanza e sviluppo".

In Svezia e Italia, essa è un principio che sottende all'intero curriculum: viene considerata una risposta educativa, che riguarda tutti gli studenti, al crescente multiculturalismo nelle nostre società. In Germania (Brandeburgo), Spagna (Comunità autonoma di Catalogna), Austria e Finlandia, l'educazione interculturale viene promossa come un tema cross-curricolare e le materie tramite le quali essa dovrebbe essere sviluppata sono indicate nei curriculum. Infine, in Francia, Slovenia e Regno Unito (Inghilterra), essa viene insegnata tramite materie specifiche, in particolare l'educazione alla cittadinanza.

Nel considerare l'istruzione e la formazione degli insegnanti, la figura 6 mostra che nella maggioranza dei 42 sistemi d'istruzione che hanno un quadro di riferimento delle competenze degli insegnanti per la formazione iniziale, tali documenti ufficiali prevedono competenze relative all'educazione interculturale, come l'insegnamento in classi diverse e multiculturali e/o la gestione dei problemi di discriminazione generale e dei pregiudizi nei confronti degli studenti culturalmente o linguisticamente diversi. In 34 sistemi d'istruzione, i docenti possono acquisire almeno una di queste due competenze durante lo sviluppo professionale continuo ⁽²⁰⁾.

⁽²⁰⁾ BE fr, BE de, BE nl, BG, CZ, DE, EE, IE, ES, FR, HR, IT, CY, LV, LT LU, HU, MT, AT, PT, RO, SI, SK, FI, SE, UK-WLS, UK-NIR, UK-SCT, CH, IS, LI, ME, RS, TR.

Figura 6: Questioni relative all'educazione interculturale incluse nei quadri di riferimento delle competenze degli insegnanti per la formazione iniziale degli insegnanti, 2017/18



Nota esplicativa

Questa figura si basa sulla figura I.4.3 del capitolo 4 "Insegnanti e capi di istituto".

3. Approccio all'insegnamento e all'apprendimento che tenga conto del benessere generale dell'alunno

Le autorità educative possono svolgere un ruolo importante nel sostenere gli studenti provenienti da contesti migratori emanando le politiche e le misure necessarie per incoraggiare le scuole ad adottare un approccio all'insegnamento e all'apprendimento che tenga conto del benessere generale dell'alunno al fine di soddisfare le necessità degli studenti. Oltre al sostegno per l'apprendimento delle lingue e delle altre materie del curriculum, tale approccio implica aiutare gli studenti nel loro sviluppo socio-emotivo, contribuendo a migliorare le loro performance scolastiche complessive, minimizzando il rischio che ottengano scarsi risultati e abbandonino precocemente la scuola (Trasberg & Kond, 2017).

Rispondere alle necessità olistiche degli studenti migranti

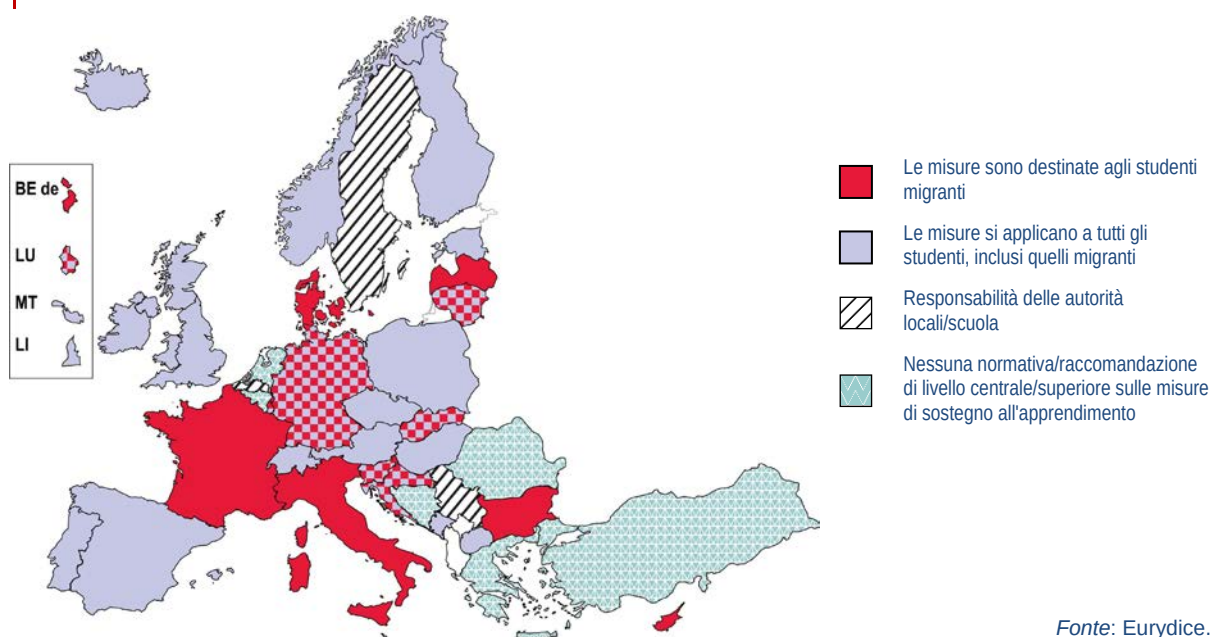
Secondo le ricerche accademiche, lo sviluppo accademico e il potenziale degli studenti non possono essere pienamente realizzati senza fornire un sostegno per i bisogni socio-emotivi (Hamilton, 2013; Slade e Griffith, 2013; Krachman, LaRocca e Gabrieli, 2018). Tale assunto è valido per tutti gli studenti, ma in particolare per quelli provenienti da contesti migratori che possono essere trovati ad affrontare ulteriori difficoltà, come ostacoli sociali e culturali, barriere alla piena partecipazione nelle scuole, segregazione e/o ostilità e bullismo nella società ospitante (Nilsson e Bunar, 2016; Trasberg e Kond, 2017). Pertanto, oltre a concentrarsi sullo sviluppo delle competenze linguistiche degli studenti migranti e a promuovere il loro apprendimento in generale, è altrettanto importante favorire il loro sviluppo personale e socio-emotivo al fine di creare uno stato ottimale per l'apprendimento.

Le politiche e le misure sul sostegno all'apprendimento tendono a concentrarsi sui bisogni accademici degli studenti piuttosto che su quelli socio-emotivi

In Europa, 33 sistemi d'istruzione indicano di disporre di normative e/o raccomandazioni di livello centrale/superiore sull'offerta di misure riguardanti il sostegno all'apprendimento (vedere figura 7). Nella maggior parte di essi, queste misure si applicano a tutti gli studenti che necessitano di ulteriore sostegno all'apprendimento, inclusi quelli migranti. Nonostante il fatto che gli insegnanti godano in genere di

autonomia per quanto riguarda i metodi di insegnamento da utilizzare in classe, le forme di sostegno all'apprendimento più spesso promosse sono quelle da essi attuate, ovvero il sostegno all'apprendimento individualizzato e l'insegnamento differenziato. Meno di frequente vengono segnalati limiti stabiliti a livello centrale per quanto riguarda le dimensioni delle classi e il sostegno all'apprendimento fornito con l'aiuto di altri studenti, come la formazione tra pari o il mentoring.

Figura 7: Misure di sostegno all'apprendimento offerte nelle classi ordinarie, istruzione primaria, secondaria generale e IVET (ISCED 1-3), 2017/18



Fonte: Eurydice.

Nota esplicativa

Questa figura si basa sulla figura I.3.7 del capitolo 3 "Lingua, apprendimento e supporto psico-sociale".

L'analisi dei contenuti dei documenti ufficiali dei dieci sistemi d'istruzione selezionati per un esame più attento mostra che anche se tutti promuovono alcune misure di sostegno all'apprendimento per i discenti con bisogni formativi aggiuntivi, inclusi gli studenti migranti, queste si concentrano principalmente sulle necessità accademiche. Il bisogno di sostegno che va oltre quello cognitivo e risponde anche alle esigenze socio-emotive è evidenziato soltanto in Spagna (Comunità autonoma di Catalogna) e, indirettamente, in Portogallo, dove il sostegno all'apprendimento viene fornito da team multidisciplinari composti da psicologici, operatori sociali, mediatori interculturali e altro personale specializzato.

Meno della metà di tutte le autorità educative sono a favore di una valutazione continua dei progressi educativi degli studenti migranti, che si concentri principalmente sulla lingua di istruzione

Il monitoraggio e la valutazione delle performance e dei progressi degli studenti migranti possono aiutare le scuole a identificare i discenti che hanno bisogno di ulteriore sostegno. Tuttavia, solo in 23 sistemi d'istruzione ⁽²¹⁾ le autorità educative di livello superiore forniscono agli insegnanti una qualche forma di sostegno, come strumenti per la valutazione continua o prove nazionali concepite specificamente per valutare le conoscenze e competenze degli studenti migranti.

L'analisi dei dieci sistemi d'istruzione selezionati mostra che tali strumenti di valutazione si concentrano generalmente sulle competenze linguistiche degli studenti migranti, ad eccezione della Spagna (Comunità autonoma di Catalogna) in cui il sostegno per la valutazione continua degli studenti migranti viene fornito ai docenti tramite team di counselling specializzati in lingue, interculturalità e coesione sociale. In altre parole,

⁽²¹⁾ BE de, BG, CZ, DK, DE, IE, EL, FR, IT, CY, LV, LT, LU, AT, PT, SI, SK, FI, UK-WLS, UK-NIR, CH, LI, NO.

nei documenti ufficiali molta poca attenzione sembra essere dedicata alla valutazione continua delle altre competenze e degli altri bisogni formativi degli studenti migranti, inclusi quelli socio-emotivi.

La maggior parte dei sistemi d'istruzione promuove lo sviluppo delle competenze socio-emotive e la disponibilità di sostegno psico-sociale per tutti gli studenti, inclusi quelli migranti

Nonostante il fatto che le politiche sul sostegno all'apprendimento per gli studenti migranti con ulteriori bisogni formativi si concentrino principalmente sugli aspetti accademici, sette dei dieci sistemi d'istruzione selezionati indicano di promuovere lo sviluppo delle competenze socio-emotive di tutti gli studenti attraverso i loro curricula nazionali. Tali competenze possono essere trasversali ed essere insegnate nell'intero curriculum (Finlandia), integrate soltanto in alcune materie (Spagna – Comunità autonoma di Catalogna e Slovenia) oppure espresse come obiettivo formativo generale (Francia, Austria, Portogallo e Regno Unito – Inghilterra).

I bambini e i giovani che sviluppano le loro capacità socio-emotive possono acquisire caratteristiche protettive, come la capacità di gestire i sentimenti e le amicizie, risolvere problemi, gestire difficoltà, ecc., che spesso si rivelano più efficaci per affrontare questioni difficili del semplice concentrarsi soltanto sui problemi immediati degli studenti (Cefai, 2008). Ciononostante, gli studenti migranti che affrontano difficoltà socio-emotive (dovute ad esempio a fattori di stress legati all'acculturazione e/o al ricollocamento, episodi di bullismo o ostilità, esperienze potenzialmente traumatiche, ecc.), potrebbero necessitare maggiormente anche di servizi di sostegno psico-sociale nelle scuole come misura terapeutica. In Europa, la maggioranza dei sistemi d'istruzione promuove la disponibilità dei servizi psico-sociali nonché un sostegno specifico per i minori non accompagnati attraverso normative/raccomandazioni ufficiali. In Francia, Italia e Regno Unito (Inghilterra), i servizi sono destinati esclusivamente ai minori non accompagnati.

L'analisi dei documenti ufficiali relativi al sostegno psico-sociale rivela che soltanto in quattro dei dieci sistemi d'istruzione (Spagna – Comunità autonoma di Catalogna, Austria, Finlandia e Svezia) il sostegno psico-sociale promosso dalle autorità educative (tramite team/personale con una formazione specifica o specifici materiali informativi) è orientato verso i particolari bisogni degli studenti provenienti da contesti migratori, mentre negli altri paesi in cui viene offerto sostegno psico-sociale, esso è a disposizione di tutti gli studenti senza essere destinato specificamente ai migranti. Nonostante sia indiscutibile l'importanza di offrire sostegno psico-sociale a tutti gli studenti che possano averne bisogno, varrebbe la pena esplorare maggiormente la necessità di ricevere consigli e un sostegno personalizzati per affrontare i problemi specifici che gli studenti provenienti da contesti migratori si trovano ad affrontare. Un modo per iniziare potrebbe essere monitorando la disponibilità del sostegno psico-sociale per gli studenti migranti, cosa che viene attualmente fatta soltanto in sette dei 42 sistemi d'istruzione (Spagna, Cipro, Lettonia, Lussemburgo, Malta, Svezia e Serbia).

Aiutare gli insegnanti a soddisfare le necessità olistiche degli studenti migranti

Gli insegnanti sono in prima linea quando si tratta di favorire l'integrazione degli studenti provenienti da contesti migratori nelle scuole. Tuttavia, la letteratura mostra che essi si sentono spesso impreparati e insicuri quando nella stessa classe hanno studenti con un bagaglio culturale e linguistico differente (ad esempio Nilsson e Axelsson, 2013; Sinkkonen e Kytälä, 2014; Commissione europea/ EACEA/Eurydice, 2015; Trasberg e Kond, 2017). Questo dato è confermato dal fatto che in 28 sistemi d'istruzione europei ⁽²²⁾ la mancanza di competenze da parte degli insegnanti per lavorare in classi diverse e multiculturali è indicata come la principale sfida politica.

La maggior parte delle autorità educative cerca di affrontare la mancanza di preparazione dei docenti per lavorare in classi culturalmente diverse attraverso l'istruzione e la formazione degli insegnanti.

⁽²²⁾ BE nl, BG, CZ, DE, EE, EL, ES, IT, CY, LV, LT, LU, MT, AT, PT, RO, SI, FI, SE, UK-ENG, UK-WLS, UK-NIR, CH, IS, LI, ME, NO, TR.

Nel tentativo di promuovere alcune competenze degli insegnanti e orientare i programmi di istruzione e formazione dei futuri docenti, la maggioranza dei sistemi d'istruzione europei include le competenze relative all'insegnamento in classi diverse e multiculturali tra i quadri di riferimento delle competenze per la formazione iniziale degli insegnanti e/o promuove tali competenze attraverso attività di sviluppo professionale continuo organizzate o sostenute dalle autorità educative di livello centrale/superiore.

L'analisi dei contenuti dei quadri di riferimento delle competenze per la formazione iniziale degli insegnanti mostra che in otto dei dieci sistemi d'istruzione selezionati (Germania – Brandeburgo, Spagna – Comunità autonoma di Catalogna, Francia, Italia, Austria, Portogallo, Slovenia e Regno Unito – Inghilterra), questi strumenti enfatizzano le capacità necessarie per insegnare a studenti provenienti da contesti migratori. Tuttavia, oltre a riferimenti generali alla familiarità dei docenti con la dimensione interculturale e alla loro capacità di insegnare in classi diverse e multiculturali, le competenze specifiche che tengono anche conto dei bisogni più olistici degli studenti migranti vengono evidenziate soltanto in Portogallo e Slovenia. I quadri di riferimento delle competenze di entrambi questi paesi mettono in luce il ruolo degli insegnanti nel rispondere ai bisogni formativi individuali degli studenti migranti oltre che nell'assicurare il loro benessere generale e nell'aiutarli a sentire che la loro identità individuale e culturale sia accettata e apprezzata nella scuola.

Nell'ambito dello sviluppo professionale continuo, sei dei dieci sistemi d'istruzione selezionati (Germania – Brandeburgo, Spagna, Italia, Slovenia, Finlandia e Svezia) organizzano e/o promuovono attività di formazione in servizio per sensibilizzare i docenti sui bisogni sia accademici che socio-emotivi degli studenti provenienti da contesti migratori. Assieme ai risultati emersi dai quadri di riferimento delle competenze per la formazione iniziale degli insegnanti, ciò mostra che sebbene gli istituti di istruzione superiore godano di autonomia nell'ideare i programmi di istruzione e formazione degli insegnanti, le autorità educative di livello centrale/superiore possono svolgere un ruolo importante nell'influenzare le conoscenze e competenze trattate e, potenzialmente, anche le attitudini che gli insegnanti sviluppano in modo che essi siano meglio preparati a gestire i bisogni olistici degli studenti provenienti da contesti migratori nelle loro classi.

L'utilizzo di assistenti didattici e di mediatori interculturali per favorire l'integrazione scolastica degli studenti migranti non sembra essere sufficientemente sfruttato

Gli insegnanti non sono ovviamente soli nell'assicurarsi che gli studenti migranti siano integrati con successo nelle scuole. Il rapporto mostra che molti altri professionisti, come consulenti scolastici, pedagogisti sociali, psicologi, operatori sociali, ecc., possono contribuire a tale processo. Due tipi particolari di personale che possono fornire un sostegno efficace in questo contesto sono stati studiati più nel dettaglio: gli assistenti didattici e i mediatori interculturali.

La Spagna (Comunità autonoma di Catalogna) è l'unico dei dieci sistemi d'istruzione in cui vengono utilizzati gli assistenti didattici (che hanno lo stesso status degli altri docenti), che vengono incaricati non soltanto di assicurare i progressi accademici degli studenti migranti ma anche di contribuire alla loro sensazione di benessere generale a scuola.

L'utilizzo dei mediatori interculturali è patrocinato soltanto in 13 sistemi d'istruzione su 42 ⁽²³⁾. I documenti ufficiali promuovono l'utilizzo di tali professionisti per favorire l'integrazione iniziale degli studenti migranti sia a livello accademico che sociale. Data la capacità sia degli assistenti didattici che dei mediatori interculturali di aiutare a rispondere ai bisogni olistici degli studenti migranti, potrebbe essere utile studiare più approfonditamente il ruolo e l'impatto che tali professionisti possono avere.

⁽²³⁾ CZ, DE, ES, IT, CY, LU, AT, PL, SI, UK-WLS, UK-NIR, CH, LI.

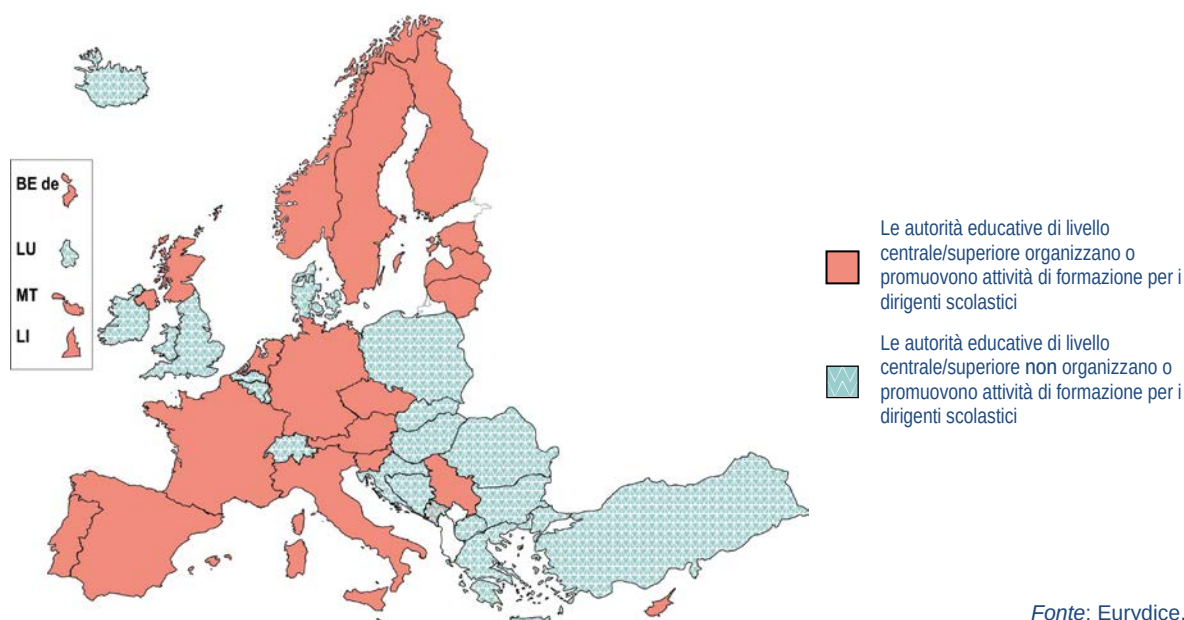
Coinvolgimento dei capi d'istituto, dei genitori e degli altri attori della comunità locale

L'"approccio scolastico globale e integrato" è un approccio collaborativo che coinvolge insegnanti, capi d'istituto, altri professionisti dell'istruzione, genitori e la comunità locale e, da quanto è stato rilevato, costituisce un fattore importante nel gestire i bisogni olistici degli studenti migranti e nel garantire che facciano progressi continui.

Soltanto la metà dei sistemi d'istruzione fornisce sostegno ai capi d'istituto per garantire l'efficace integrazione degli studenti migranti

I capi d'istituto possono rivestire un ruolo importante nel coordinare i vari tipi di sostegno linguistico, all'apprendimento e socio-emotivo necessari per gli studenti provenienti da contesti migratori. La figura 8 mostra che le autorità educative di livello superiore di 22 sistemi d'istruzione europei organizzano o promuovono specifici programmi di formazione e attività di networking e/o mettono a disposizione materiali di orientamento per aiutare i capi d'istituto a integrare gli studenti migranti.

Figura 8: Programmi, corsi e/o altre attività destinati ai capi d'istituto per aiutarli a favorire il processo di integrazione, 2017/18



Nota esplicativa

Questa figura si basa sulla figura I.4.8 del capitolo 4 "Insegnanti e capi d'istituto".

Per quanto riguarda il ruolo dei capi d'istituto nel promuovere un approccio scolastico globale e integrato che presti attenzione ai bisogni olistici degli studenti migranti, l'analisi mostra che soltanto uno dei dieci sistemi d'istruzione selezionati (Svezia) mette in evidenza l'importanza di sensibilizzare i capi d'istituto sui bisogni socio-emotivi e di salute mentale (inclusi stress cronico ed esperienze traumatiche), che possono incidere sui risultati scolastici degli studenti migranti.

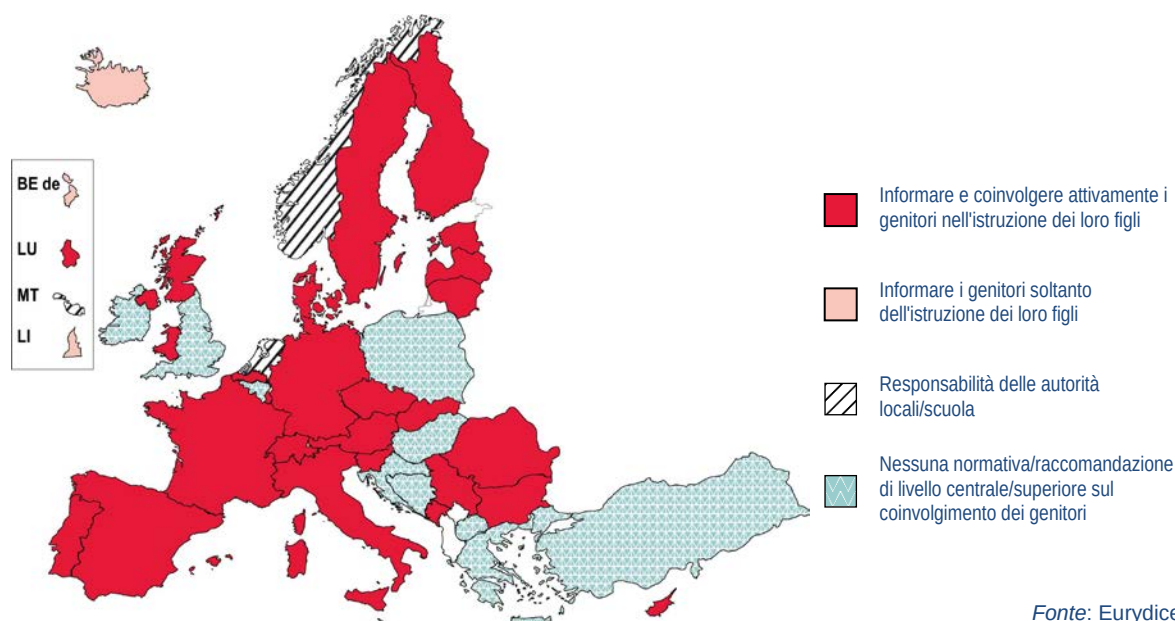
Circa due terzi delle autorità educative promuovono il coinvolgimento dei genitori nella scuola e forniscono informazioni sullo sviluppo accademico dei bambini

Al fine di rispondere alle diverse esigenze di sostegno degli studenti provenienti da contesti migratori, è fondamentale anche coinvolgere i genitori e chi si prende cura di tali studenti (Trasberg & Kond, 2017). L'analisi secondaria delle risposte dei genitori all'indagine PIRLS 2016 mostra che, in circa la metà dei paesi europei partecipanti al rapporto, i genitori di studenti nati all'estero e che non parlano la lingua di istruzione a casa hanno una percezione più positiva della scuola rispetto a quella dei genitori di studenti nativi o che parlano la lingua di istruzione a casa. Questi genitori ritengono che l'apprendimento dei loro figli

sia opportunamente favorito a scuola e sono sufficientemente informati dei progressi realizzati dagli studenti. Ciononostante, i capi d'istituto segnalano un coinvolgimento dei genitori più scarso nelle scuole con una percentuale elevata di studenti che non parlano la lingua di istruzione a casa rispetto a quelle in cui essa è parlata dalla maggior parte degli studenti.

Nel tentativo di rafforzare i legami con i genitori degli studenti migranti e di trarre vantaggio dagli effetti positivi del loro coinvolgimento nell'istruzione dei figli, 26 sistemi d'istruzione in Europa hanno posto in essere normative/raccomandazioni di livello centrale/superiore per incentivare le scuole a tenere informati i genitori e a coinvolgerli attivamente nel processo di istruzione (vedere la figura 9). Esempi di queste iniziative includono un programma di formazione per i genitori degli studenti migranti che mira a potenziare la loro capacità di aiutare i figli, come nel caso della Francia, oppure le informazioni che vengono loro fornite sui contenuti del curriculum scolastico in modo che possano essere più consapevoli e si trovino in una posizione migliore per guidare e aiutare i loro figli, come nel caso del Regno Unito (Irlanda del Nord).

Figura 9: Obiettivi e attività relativi al coinvolgimento dei genitori degli studenti migranti, istruzione primaria, secondaria generale e IVET (ISCED 1-3), 2017/18



Fonte: Eurydice.

Nota esplicativa

Questa figura si trova nel capitolo 3 "Lingua, apprendimento e supporto psico-sociale" (vedere la figura I.3.10).

L'analisi dei documenti ufficiali nei dieci sistemi d'istruzione selezionati mostra che soltanto due di essi (Spagna – Comunità autonoma di Catalogna e Slovenia) affrontano i temi legati al coinvolgimento dei genitori in modo olistico. In entrambi questi sistemi d'istruzione, l'enfasi è posta sul potenziale dei genitori nel contribuire allo sviluppo fisico, cognitivo e socio-emotivo dei loro figli, nonché nell'affrontare le difficoltà psico-sociali. Al contrario, negli altri sistemi d'istruzione, l'attenzione resta focalizzata sul coinvolgimento dei genitori negli aspetti accademici dell'istruzione dei figli. Dato che la conoscenza da parte dei genitori dello sviluppo socio-emotivo e del benessere dei propri figli potrebbe di fatto essere maggiore della loro conoscenza e capacità di intervenire nel loro sviluppo educativo, il ruolo dei genitori nel fornire sostegno per i bisogni socio-emotivi degli studenti migranti nelle scuole potrebbe essere un argomento da esplorare in modo più approfondito.

Nei documenti ufficiali maggiore spazio potrebbe essere dedicato a evidenziare l'importanza della cooperazione con i professionisti esterni e le organizzazioni locali

Oltre al coinvolgimento dei genitori degli studenti migranti, la letteratura accademica ha evidenziato anche l'importanza della cooperazione tra le scuole e i professionisti e le organizzazioni esterne (come servizi socio-sanitari, ONG, scuole di lingue, società culturali, ecc.) per l'integrazione di tali studenti (ad esempio, Weare, 2002; Cefai et al., 2014; Hunt et al., 2015). L'analisi delle normative/raccomandazioni di livello superiore mostra che soltanto cinque dei dieci sistemi d'istruzione selezionati (Germania – Brandeburgo, Spagna – Comunità autonoma di Catalogna, Italia, Portogallo e Slovenia) incoraggiano le scuole e gli insegnanti a cooperare da vicino con le organizzazioni locali; ma soltanto la Spagna (Comunità autonoma di Catalogna) estende tale cooperazione non soltanto allo sviluppo e ai progressi accademici degli studenti, ma anche al loro bisogno di un sostegno psico-sociale. Al fine di garantire che i bisogni olistici degli studenti migranti siano presi in considerazione nel processo di integrazione, maggiore attenzione dovrebbe essere dedicata a favorire un approccio scolastico globale e integrato che incoraggi il coinvolgimento di tutti gli attori chiave di questo processo, inclusi quelli della comunità in generale.

4. Completezza degli approcci politici

I risultati del rapporto mostrano che l'integrazione degli studenti provenienti da contesti migratori nelle scuole è una questione che, forse più di altre problematiche educative, richiede un approccio politico completo. Ciò implica non soltanto interventi politici in tutte le aree sopra indicate, ma anche il coinvolgimento dei soggetti interessati di vari livelli e aree politiche nonché di quelli delle comunità locali.

Pochi sistemi d'istruzione dispongono di strategie o di piani d'azione di livello centrale/superiore per l'integrazione degli studenti migranti nelle scuole

Quando le sfide da affrontare sono complesse, riguardano una serie di aree politiche e soggetti interessati e richiedono risorse considerevoli, le autorità di livello superiore possono adottare strategie o piani d'azione completi. Per affrontare tale questione, le autorità di livello superiore di 25 sistemi d'istruzione in Europa ⁽²⁴⁾ hanno adottato strategie o piani d'azione mirati o più ampi. Dieci di essi (Germania, Grecia, Spagna, Italia, Cipro, Portogallo, Slovenia, Finlandia, Regno Unito – Irlanda del Nord e Svizzera) dispongono di strategie mirate per il settore dell'istruzione, mentre altri hanno strategie più ampie, ad esempio per promuovere l'integrazione sociale o l'acquisizione delle lingue, ma che tengono conto anche dell'integrazione scolastica. La maggior parte delle strategie attuate sono recenti e hanno un orizzonte temporale di tre anni.

La maggior parte dei sistemi d'istruzione ha sviluppato politiche e misure in una serie di aree relative all'integrazione scolastica degli studenti migranti

I sistemi d'istruzione che non dispongono di una strategia di livello centrale/superiore per l'integrazione degli studenti migranti nelle scuole potrebbero comunque attuare molte politiche e misure rilevanti. I risultati della mappatura delle politiche e delle misure educative effettuata nel rapporto, che vengono sopra sintetizzati, mostrano che nella maggior parte dei paesi europei esistono di fatto normative e/o raccomandazioni di livello centrale/superiore in molte aree politiche chiave relative all'integrazione degli studenti migranti nelle scuole. In alcuni paesi, a causa delle caratteristiche del sistema d'istruzione, le autorità educative di livello centrale/superiore delegano alle autorità educative o alle scuole il compito di prendere decisioni relativamente ad alcune di queste politiche; altre, invece, non affrontano affatto alcune aree politiche. Questa inerzia potrebbe essere dovuta a una serie di fattori, inclusi aspetti demografici, socio-economici, politici, ecc., che esulano dall'ambito di interesse del presente rapporto.

Pertanto, sebbene la mappatura nella prima parte del rapporto si concentri principalmente sull'esistenza di normative e raccomandazioni di livello centrale/superiore per promuovere l'integrazione nelle scuole degli studenti provenienti da contesti migratori (il che fornisce un buon punto di partenza per analizzare la serie di

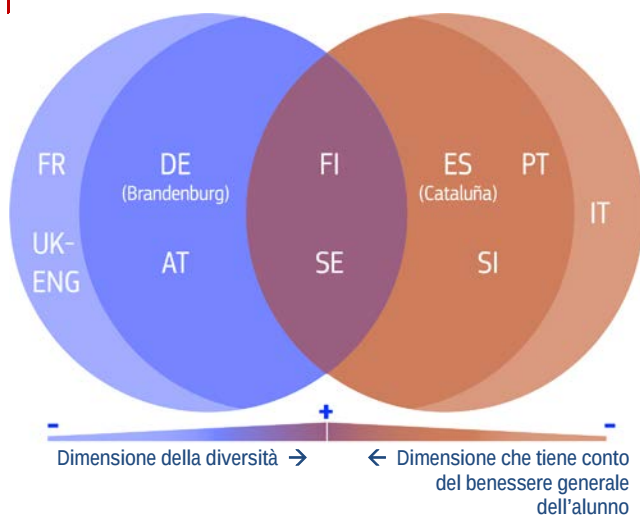
⁽²⁴⁾ BG, CZ, DE, EE, IE, EL, ES, HR, IT, CY, LV, LT, AT, PT, RO, SI, FI, UK-WLS, UK-NIR, UK-SCT, CH, IS, ME, NO, RS.

aree politiche affrontate dalle autorità educative), arrivare a capire la generalità degli approcci politici richiede anche un'analisi dettagliata del contenuto di tali normative/raccomandazioni di livello centrale/superiore, che viene effettuata nella seconda parte analitica del rapporto soltanto in relazione a dieci sistemi d'istruzione.

Soltanto in due dei dieci sistemi d'istruzione selezionati le politiche attribuiscono pari enfasi alla gestione della diversità e alla promozione di un approccio all'insegnamento e all'apprendimento che tenga conto del benessere generale dell'alunno

Una serie di aree politiche più vicine al singolo bambino, vale a dire quelle legate al sostegno linguistico negli ambienti linguisticamente e culturalmente diversi e all'offerta di un sostegno olistico all'apprendimento, denominate anche "approccio all'insegnamento e all'apprendimento che tiene conto del benessere generale dell'alunno", sono state indagate più nel dettaglio nella parte II del rapporto. Un'ampia parte della letteratura accademica presentata nel rapporto evidenzia l'importanza di ciascuna area e mostra che, di fatto, per affrontare l'integrazione degli studenti provenienti da contesti migratori in modo completo e sistematico, è necessario prestare molta attenzione a tutte queste aree.

Figura 10: Enfasi delle politiche relative alla diversità linguistica e culturale e approccio all'insegnamento e all'apprendimento che tiene conto del benessere generale dell'alunno, istruzione primaria, secondaria generale e IVET (ISCED 1-3), 2017/18



Fonte: Eurydice.

La figura 10 mostra che tra i dieci sistemi d'istruzione esaminati nella parte II del rapporto, Finlandia e Svezia si distinguono per le politiche e per la particolare importanza attribuita sia alla dimensione della diversità che all'approccio all'insegnamento e all'apprendimento che tiene conto del benessere generale dell'alunno. Le politiche e le misure in Germania (Brandeburgo) e Austria, d'altro canto, sono molto focalizzate sulla diversità, pur non risaltando per quanto riguarda l'approccio all'insegnamento e all'apprendimento che tiene conto del benessere generale dell'alunno. Viceversa, le politiche e misure in Spagna (Comunità autonoma di Catalogna), Portogallo e Slovenia in materia di diversità non sono distintive, sebbene questi sistemi d'istruzione spicchino in relazione all'approccio all'insegnamento e all'apprendimento che tiene conto del benessere generale dell'alunno.

Nota esplicativa

Questa figura si trova nella parte II "Analisi" (vedere la figura II.4.1).

Nel complesso, l'analisi contenuta nella parte II del rapporto conferma che è fondamentale adottare un approccio completo alle politiche in materia di integrazione degli studenti provenienti da contesti migratori nelle scuole. Le difficoltà affrontate da questi studenti (che possono incidere sulla loro facilità di integrazione e, di conseguenza, sulle loro performance scolastiche) sono numerose e, pertanto, soltanto le risposte politiche che tengono conto dei numerosi e diversi problemi e attori coinvolti possono con maggiore probabilità offrire soluzioni adeguate. Inoltre, gli approcci politici che offrono accesso a un'istruzione di qualità che va incontro agli studenti linguisticamente e culturalmente diversi, e che favorisce il loro sviluppo cognitivo oltre che socio-emotivo, sono proficui non soltanto per l'integrazione degli studenti provenienti da contesti migratori ma anche per tutti gli studenti che apprendono insieme nelle scuole d'Europa.

INTRODUZIONE

Sfide correlate alla migrazione e all'istruzione

La migrazione non è un fenomeno nuovo in Europa. Anche se i flussi di migranti umanitari, che hanno raggiunto un picco nel 2015, hanno contribuito a un'accelerazione delle tendenze migratorie negli ultimi anni, le società sono sempre state e continueranno a essere caratterizzate dalla circolazione e dalla diversità delle persone. Tuttavia, nonostante tutti gli attuali sforzi profusi in Europa per promuovere l'integrazione nei paesi di provenienza dei migranti, questi gruppi continuano a rimanere indietro in molte aree rispetto alle popolazioni native, inclusi il livello di istruzione raggiunto, il lavoro e i risultati ottenuti sul piano sociale (Eurostat, 2018).

Il presente rapporto si concentra sull'integrazione degli studenti provenienti da contesti migratori nelle scuole, un processo complesso, che mira a far accedere bambini e giovani a un'istruzione di qualità e a fornire l'eventuale sostegno linguistico, all'apprendimento e socio-emotivo, oltre ad aiutarli ad adattarsi al loro nuovo ambiente scolastico e a garantire che realizzino buoni progressi nell'apprendimento. Fare un ulteriore passo avanti nel processo significa assicurarsi che tale ambiente sia accogliente per gli studenti provenienti da contesti diversi e con bisogni differenti e garantire uno spazio sicuro in cui tutti i discenti si sentano sicuri, valorizzati e capaci di imparare.

Definizione di "studenti provenienti da contesti migratori"

Nel presente rapporto, gli studenti provenienti da contesti migratori vengono definiti come i bambini o i giovani neoarrivati/di prima generazione, di seconda generazione o migranti di ritorno. Le ragioni per cui migrano (ad esempio, motivi economici o politici) possono variare, così come il loro status giuridico; possono essere cittadini, residenti, richiedenti asilo, rifugiati, minori non accompagnati o migranti irregolari. La durata della permanenza nel paese ospitante può essere a breve o lungo termine ed essi possono o meno aver diritto a partecipare al sistema d'istruzione formale del paese ospitante. Il rapporto considera i bambini e i giovani migranti provenienti dall'UE ed extra-UE, ma esclude quelli appartenenti a minoranze etniche che vivono nel paese ospitante da più di due generazioni.

All'interno del rapporto, le espressioni "bambini e giovani provenienti da un contesto migratorio" e "bambini e giovani migranti" sono usate in modo intercambiabile e con specifico riferimento a quanti sono appena arrivati e non si sono ancora iscritti al sistema d'istruzione. I termini "studenti provenienti da contesti migratori" e "studenti migranti" sono equivalenti e si riferiscono a coloro che frequentano già la scuola.

Secondo numerosissime evidenze emerse dalle ricerche, gli studenti provenienti da contesti migratori affrontano una serie di sfide che potrebbero incidere negativamente sull'apprendimento e sullo sviluppo e, di conseguenza, sul livello di inclusione e di parità all'interno dei sistemi d'istruzione. In termini generali, nell'ambito della migrazione e dell'istruzione esistono tre tipi di sfide: quelle relative al processo di migrazione, quelle relative alla partecipazione degli studenti all'istruzione e quelle relative al contesto socio-economico e politico in generale.

Il processo di migrazione si traduce spesso in cambiamenti significativi nella vita dei bambini e dei giovani. Essi devono lasciarsi dietro la loro vita precedente e, all'arrivo nel nuovo paese di residenza, potrebbero dover acquisire una nuova lingua, adattarsi a nuove regole e routine nelle scuole, nonché gestire esperienze non familiari nella comunità in generale (Hamilton, 2013). L'impatto di tale cambiamento di vita significativo (nella letteratura accademica denominato anche "stress di acculturazione") dipende dalla forza e dalla vulnerabilità interne dei singoli, e incide sul benessere e, di conseguenza, sui risultati educativi degli studenti migranti (Hek, 2005; Fisher & DeBell, 2007; Trasberg & Kond, 2017).

Oltre alle suddette sfide, i bambini/giovani richiedenti asilo e rifugiati possono aver vissuto esperienze di persecuzione, violenza, guerra, perdita della famiglia, ecc., che hanno inciso profondamente sul loro benessere. Inoltre, tutti i migranti neoarrivati potrebbero subire "stress da ricollocamento", come cattive condizioni abitative, difficoltà finanziarie e mancanza di reti di supporto sociale. L'ostilità delle società

ospitanti nei confronti delle persone provenienti da un contesto migratorio, neoarrivate oppure residenti di lungo periodo, può creare barriere alla costruzione di ponti sociali (Trasberg & Kond, 2017). Per bambini e giovani, il fatto di non avere un attaccamento stabile ai compagni e i rapporti negativi con gli insegnanti a scuola, possono contribuire a generare un senso di isolamento o di rifiuto, che, a sua volta, preannuncia problemi socio-emotivi e comportamentali, incluso un rischio più elevato di abbandono scolastico precoce (Hamilton, 2013).

Queste sono soltanto alcune delle problematiche che bambini e giovani provenienti da un contesto migratorio possono trovarsi ad affrontare. È inoltre importante notare che essi non costituiscono un gruppo omogeneo, bensì hanno caratteristiche diverse e varie, come un particolare bagaglio linguistico e culturale, i motivi che li hanno spinti a migrare e lo status socio-economico della loro famiglia. Tuttavia, esiste per tutti il rischio di affrontare sfide simili nell'integrarsi con successo a scuola e nel raggiungere il loro potenziale accademico.

Aspetto ancora più importante, tutte le sfide qui evidenziate non intendono certamente alimentare quello che è stato identificato come un "modello di deficit", che enfatizza soltanto i problemi che gli studenti migranti possono affrontare (Rutter, 2006; Cefai, 2008; Nilsson & Bunar, 2016). Al contrario, esse vogliono mettere in luce il fatto che, per quanto riguarda l'integrazione degli studenti provenienti da contesti migratori nelle scuole, è necessario trovare soluzioni individualizzate e adottare un approccio olistico rispetto alle necessità e alle capacità degli studenti migranti (Nilsson & Bunar, 2016).

Recenti ricerche hanno identificato alcune delle barriere che gli studenti provenienti da contesti migratori si trovano ad affrontare:

- una mancanza di informazioni nelle scuole riguardo alle esperienze accademiche e non accademiche (ovvero sociali, emotive, di salute, ecc.) dei bambini migranti al loro arrivo;
- un inserimento nelle classi inappropriato;
- un'offerta linguistica non adatta alle necessità degli studenti con una diversa lingua madre;
- un sostegno all'apprendimento insufficiente e una mancanza di sostegno socio-emotivo;
- insegnanti non formati e/o non supportati nell'insegnamento in classi diverse;
- una cooperazione insufficiente tra famiglia e scuola;
- mancanza e non flessibilità dei finanziamenti per fornire un'offerta e un sostegno adeguati;

(Reakes, 2007; Hamilton, 2013; Nilsson & Axelsson, 2013; Trasberg & Kond, 2017).

Inoltre, indipendentemente dal contesto nazionale, i ricercatori descrivono una generale mancanza di strategie educative generali o, almeno, di approcci sistematici in questo ambito, cosa che si traduce in una "plethora di soluzioni locali di qualità variabile, che portano a risultati diversi" (Nilsson & Bunar, 2016, p. 411).

Il presente rapporto cerca di fare luce sulle politiche e misure introdotte dalle autorità educative di livello centrale/superiore in Europa per eliminare le barriere alla piena partecipazione degli studenti migranti nell'istruzione e, pertanto, per facilitare la loro integrazione a scuola.

È opportuno rilevare, però, che le scuole operano all'interno di sistemi d'istruzione, che a loro volta sono determinati dai contesti socio-economici e politici dei paesi (vedere la figura 11). L'analisi di tali contesti più ampia, tuttavia, esula dall'ambito di interesse del presente rapporto. Ciononostante, è importante evidenziare l'impatto delle politiche a livello macro. Ad esempio, quelle che si traducono nella segregazione abitativa permanente (lungo confini etnici) o che fanno sì che essa continui a esistere, hanno implicazioni educative. Le scuole nelle aree svantaggiate, in cui la maggior parte degli studenti e dei residenti proviene da un contesto di migrazione, affrontano spesso numerose sfide. Ciò rende più difficile il processo di integrazione dei bambini migranti nelle comunità locali e pone problemi nell'apprendimento della lingua. Tali scuole possono inoltre avere una carenza di risorse – sia finanziarie che umane – che determina un aggravamento dei problemi affrontati dagli studenti migranti in termini di raggiungimento di risultati educativi brillanti (Sinkkonen & Kyttälä, 2014).

Contesto delle politiche europee

L'importanza di promuovere l'integrazione di bambini e giovani provenienti da un contesto migratorio nelle scuole e, tramite l'istruzione, integrarli nella società, è sempre stata evidenziata a livello europeo e molte sono le iniziative politiche dell'UE che sono state sviluppate per affrontare le varie sfide affrontate da questi studenti. I documenti politici che sono stati redatti nel corso dell'ultimo decennio includono le conclusioni del Consiglio europeo del marzo 2008 ⁽²⁵⁾, che incitano gli Stati membri ad adottare azioni concrete per migliorare il livello educativo raggiunto dai discenti provenienti da un contesto migratorio. Le conclusioni del Consiglio del novembre 2009 sull'istruzione dei bambini provenienti da un contesto migratorio ⁽²⁶⁾ hanno riaffermato che l'istruzione svolge un ruolo importante per l'effettiva integrazione dei migranti nelle società europee. A partire dall'educazione della prima infanzia e della scuola di base, ma continuando per tutti i livelli di apprendimento permanente, sono necessarie misure mirate e una maggior flessibilità per soddisfare i bisogni dei discenti provenienti da un contesto migratorio, indipendentemente dalla loro età, al fine di offrire loro il sostegno e le opportunità di cui hanno bisogno per diventare cittadini attivi ed effettivi e metterli in condizione di sviluppare il loro pieno potenziale.

Un altro documento politico importante è la raccomandazione del Consiglio del giugno 2011 sulle politiche di riduzione dell'abbandono scolastico ⁽²⁷⁾, che rileva che il tasso medio di abbandono tra i gruppi migranti è il doppio di quello degli studenti nativi e che, pertanto, gli Stati membri dovrebbero sviluppare misure mirate per ridurre significativamente questo fenomeno tra tali popolazioni.

Una delle iniziative più recenti della Commissione europea per l'integrazione dei migranti è il lancio del piano d'azione sull'integrazione dei cittadini di paesi terzi per sostenere gli Stati membri in tal senso ⁽²⁸⁾. Oltre alle azioni proposte nelle aree principali, come le misure di integrazione pre-partenza e pre-arrivo, l'accesso ai servizi di base, il lavoro, la partecipazione attiva e l'inclusione sociale, l'istruzione e la formazione sono ancora una volta evidenziati come gli strumenti più potenti per facilitare l'integrazione. Pertanto, l'accesso a tali servizi dovrebbe essere assicurato e promosso il prima possibile.

Inoltre, nell'aprile 2017, la Commissione europea ha pubblicato una comunicazione sulla protezione dei minori migranti ⁽²⁹⁾, che stabilisce le azioni per rafforzare la protezione di tutti i minori migranti in tutte le fasi del processo, inclusi una valutazione delle necessità di ogni bambino il prima possibile all'arrivo e l'accesso all'istruzione senza ritardi, indipendentemente dal loro status.

Non da ultimo, la raccomandazione del Consiglio del 2018 sulla promozione di valori comuni, di un'istruzione inclusiva e della dimensione europea dell'insegnamento ⁽³⁰⁾ evidenzia l'importanza di garantire pari accesso a un'istruzione inclusiva di qualità e al necessario sostegno per tutti i discenti, inclusi quelli provenienti da contesti migratori.

⁽²⁵⁾ https://www.consilium.europa.eu/ueDocs/cms_Data/docs/pressData/en/ec/99410.pdf

⁽²⁶⁾ [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/it/TXT/PDF/?uri=CELEX:52009XG1211\(01\)&from=it](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/it/TXT/PDF/?uri=CELEX:52009XG1211(01)&from=it)

⁽²⁷⁾ <https://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2011:191:0001:0006:it:PDF>

⁽²⁸⁾ <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:52016DC0377&from=IT>

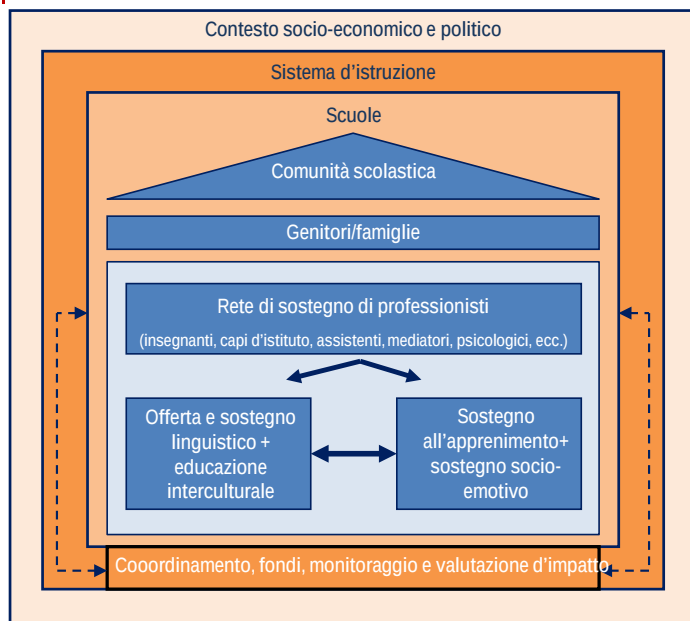
⁽²⁹⁾ <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:52017DC0211&from=en>

⁽³⁰⁾ [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/it/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0607\(01\)&from=it](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/it/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0607(01)&from=it)

Obiettivi del presente rapporto

Il presente rapporto intende favorire la cooperazione europea nell'ambito dell'istruzione dei migranti fornendo un quadro d'insieme comparativo e un'analisi delle politiche e misure promosse dalle autorità educative di livello centrale/superiore in Europa per sostenere l'integrazione degli studenti provenienti da contesti migratori nelle scuole.

Figura 11: Quadro concettuale per l'analisi delle politiche e misure che promuovono l'integrazione degli studenti provenienti da contesti migratori nelle scuole



Fonte: Eurydice.

superiore, senza indicare, in altre parole, se e in che misura esse vengono messe in pratica a livello locale/scolastico. Inoltre, non si occupa delle misure che potrebbero essere state introdotte nell'ambito dell'autonomia locale e/o scolastica.

Contenuti e struttura

La sintesi, presentata prima della presente introduzione, fornisce una panoramica completa di tutti gli aspetti trattati nel presente rapporto nonché dei principali risultati emersi dalle sue varie parti.

Il capitolo dedicato alla contestualizzazione presenta i dati demografici sulla migrazione in Europa, i dati sui livelli educativi raggiunti dagli studenti migranti e le informazioni riguardanti il senso di appartenenza degli studenti migranti e le loro esperienze di bullismo nelle scuole.

Esso è seguito dalle due parti principali del rapporto, che effettuano un'analisi comparativa delle politiche e misure educative sull'integrazione degli studenti provenienti da contesti migratori nelle scuole in Europa.

- I. La prima parte effettua una mappatura delle politiche e misure in un'ampia gamma di aree in 42 sistemi d'istruzione della rete Eurydice ed è strutturata in quattro capitoli principali dedicati alla governance; all'accesso all'istruzione, al sostegno linguistico, all'apprendimento e psico-sociale; e agli insegnanti e capi d'istituto. Ciascun capitolo presenta alcuni indicatori chiave con informazioni chiare, precise e comparabili visualizzate sotto forma di grafici, che sono accompagnati da brevi commenti e da un titolo che ne sintetizza i principali risultati emersi.

Per fare questo, esso si concentra soprattutto sulle politiche e misure che incidono sulle modalità di inserimento degli studenti migranti nelle scuole e sul modo in cui le scuole gestiscono successivamente le varie problematiche relative alla loro integrazione, inclusi il sostegno linguistico, psico-sociale e all'apprendimento, nonché il ruolo dei professionisti dell'istruzione, dei genitori e della comunità scolastica in tale ambito. Il rapporto prende tuttavia in considerazione anche i meccanismi di governance, incluso il coordinamento, il finanziamento, il monitoraggio e la valutazione d'impatto delle politiche e misure volte a promuovere l'integrazione (vedere la figura 11).

Ciononostante, è opportuno notare che esso esamina soltanto l'esistenza e il contenuto delle normative e raccomandazioni di livello centrale/

- II. La seconda parte consta di un'analisi più approfondita delle politiche e misure che sono più vicine al singolo bambino nei dieci sistemi d'istruzione selezionati ⁽³¹⁾. All'introduzione, segue un'analisi comparativa, che si basa su due dimensioni concettuali: una relativa alla gestione della diversità linguistica e culturale nelle scuole e l'altra all'adozione di un approccio all'insegnamento e all'apprendimento che tiene conto del benessere generale dell'alunno. Le conclusioni riportate alla fine di questa parte riassumono i principali risultati osservati per entrambe le dimensioni concettuali.

Infine, ulteriori informazioni su alcune aree politiche nonché alcuni dati statistici dettagliati sono disponibili nell'allegato.

Ambito di applicazione

Il presente rapporto si concentra soprattutto sulle normative e raccomandazioni di livello centrale/superiore promosse dalle autorità educative per sostenere gli studenti provenienti da contesti migratori nelle scuole, senza considerare, in altre parole, l'istruzione offerta agli studenti migranti al di fuori del percorso ordinario (ad esempio nei campi profughi) o da altre organizzazioni (ad esempio, ONG).

Esso mira a presentare la posizione delle autorità educative di livello centrale/superiore rispetto a una determinata area politica, indipendentemente dal fatto che i documenti ufficiali siano di natura obbligatoria (normative di livello centrale/superiore) o meno (raccomandazioni di livello centrale/superiore). Lì dove le autorità educative di livello centrale/superiore deleghino formalmente alle autorità locali o alle scuole il compito di prendere decisioni in un'area politica, viene riportata la menzione "Responsabilità delle autorità locali/scuole".

Il rapporto si occupa dell'istruzione scolastica generale, ovverosia scuola primaria e secondaria inferiore e superiore generale, nonché istruzione e formazione professionale iniziale scolastica (IVET) (livelli ISCED 1, 2 e 3).

Il rapporto fornisce informazioni su tutti i paesi che fanno parte della rete Eurydice, ad eccezione dell'Albania, pari a un totale di 42 sistemi d'istruzione.

L'anno di riferimento è il 2017/2018.

I dati Eurydice sono limitati alle scuole pubbliche, ad eccezione delle tre Comunità del Belgio e di Irlanda, Paesi Bassi e Regno Unito (Inghilterra), in cui gli istituti privati dipendenti dal governo accolgono una quota significativa delle iscrizioni scolastiche e possono seguire le stesse regole delle scuole pubbliche.

Laddove possibile, Germania, Spagna e Svizzera hanno fornito informazioni sui documenti ufficiali pubblicati dalle autorità educative di livello centrale/superiore. I tre paesi hanno tutti fornito informazioni anche da, rispettivamente, uno o più *Länder*, Comunità autonome e regioni linguistiche/cantoni. Nel caso della Spagna, sono escluse le seguenti Comunità autonome: Catalogna, Principato delle Asturie, La Rioja, Regione di Murcia, Castilla-La Mancha, Estremadura, Isole Baleari e Castilla e León e la città di Ceuta (che sono state considerate anche come autorità educative di livello centrale/superiore).

⁽³¹⁾ Germania (Brandeburgo), Spagna (Comunità autonoma della Catalogna), Francia, Italia, Austria, Portogallo, Slovenia, Finlandia, Svezia e Regno Unito (Inghilterra).

Metodologia

La compilazione del rapporto si è svolta in due principali fasi. La prima fase ha visto la mappatura delle politiche e misure esistenti relative all'integrazione degli studenti migranti nelle scuole in 42 sistemi d'istruzione (parte I) per fornire una panoramica generale della situazione in Europa in una serie di aree politiche fondamentali.

Le differenze emerse rispetto all'entità del fenomeno migratorio nei paesi europei (specialmente per quanto riguarda le dimensioni della popolazione migrante) hanno portato alla seconda fase di redazione del rapporto, in cui è stata effettuata un'analisi più approfondita di dieci sistemi d'istruzione selezionati. Tali sistemi sono stati segnatamente quelli che hanno una popolazione migrante relativamente ampia e conseguenti politiche e misure negli ambiti specifici di indagine, ovvero il modo in cui viene gestita la diversità nelle scuole e l'adozione o meno di un approccio all'insegnamento e all'apprendimento che tiene conto del benessere generale dell'alunno (parte II).

Le informazioni sulle politiche e misure emanate dalle autorità educative di livello centrale/superiore sono state raccolte dalla rete Eurydice utilizzando questionari preparati dalla Education and Youth Policy Analysis Unit dell'Agenzia esecutiva per l'istruzione, gli audiovisivi e la cultura (EACEA). I documenti ufficiali (normative, raccomandazioni, strategie nazionali, piani d'azione, ecc.) che sono stati pubblicati e/o riconosciuti dalle autorità di livello centrale/superiore hanno costituito la fonte principale di informazioni per rispondere a tali questionari.

Inoltre, il rapporto illustra alcuni dei principali risultati presentati nell'attuale letteratura scientifica sull'integrazione degli studenti provenienti da contesti migratori, che vengono utilizzati nella parte I del rapporto soprattutto per introdurre i diversi aspetti trattati; la parte II del rapporto, invece, attinge da quanto emerge dalla ricerca per sviluppare le sue dimensioni concettuali e l'analisi.

I dati sulla popolazione migrante e sull'istruzione si basano sulle statistiche Eurostat. Le informazioni sul senso di appartenenza degli studenti migranti e sulle loro esperienze di bullismo a scuola si basano su un'analisi secondaria dei dati dei sondaggi raccolti dall'IEA (*International Association for the Evaluation of Educational Achievement*) nel contesto degli studi PIRLS (*Progress in International Reading Literacy Study*) 2016 ⁽³²⁾ e ICCS (*International Civic and Citizenship Education Study*) 2016 ⁽³³⁾. Per facilitare la lettura di tali dati, riportati nelle figure da 12 a 23 del capitolo "Contesto", le informazioni specifiche per paese vengono presentate in ordine di valore decrescente invece che nel consueto ordine alfabetico, per codice paese.

La preparazione e la redazione del rapporto sono state coordinate dall'Education and Youth Policy Analysis Unit di EACEA e verificate da tutte le unità nazionali Eurydice. Tutti coloro che hanno contribuito al rapporto sono citati alla fine dello stesso.

⁽³²⁾ <https://timssandpirls.bc.edu/pirls2016/index.html>

⁽³³⁾ <https://iccs.iea.nl/home.html>

CONTESTO

Prima di esaminare le politiche per l'integrazione degli studenti provenienti da contesti migratori nel sistema d'istruzione, è necessario fornire alcune informazioni contestuali. Il presente capitolo esamina i recenti dati sulla migrazione e sull'istruzione in Europa, includendo le popolazioni migranti, i livelli raggiunti dagli studenti migranti, nonché il loro senso di appartenenza e le loro esperienze di bullismo a scuola. La trattazione delle prime due questioni si basa sui dati Eurostat, mentre gli altri aspetti vengono esaminati sulla base di due fonti di dati ricavati da indagini: lo studio PIRLS (*Progress in International Reading Literacy Study*) 2016 ⁽³⁴⁾ e lo studio ICCS (*International Civic and Citizenship Education Study*) 2016 ⁽³⁵⁾.

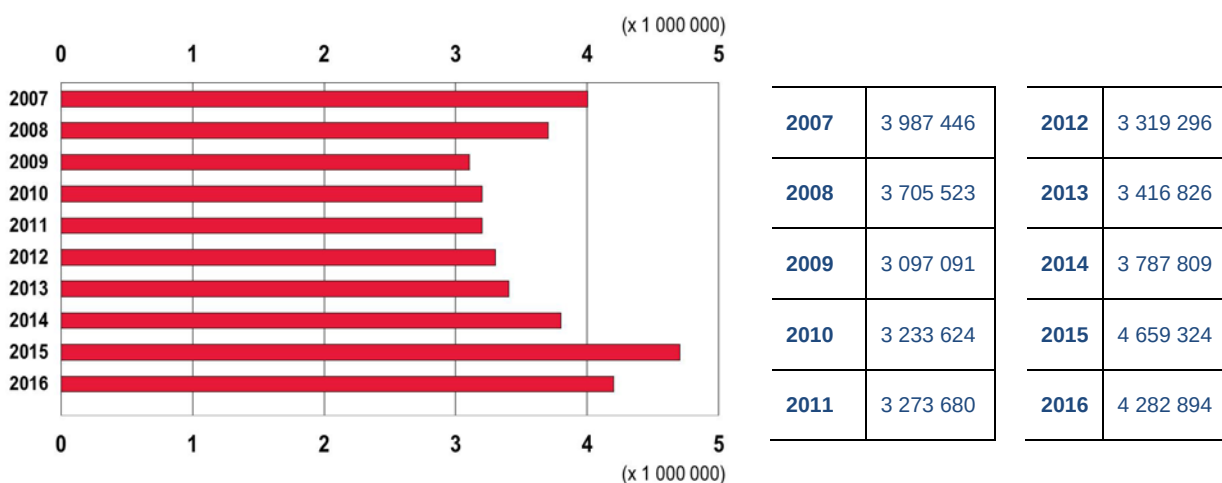
Statistiche sulla popolazione immigrata e sull'istruzione

La prima sezione di questo capitolo esamina i dati demografici recenti sull'immigrazione nell'Unione europea, analizzando la percentuale di migranti rispetto alla popolazione totale (vedere le figure 12 e 13) e alla popolazione giovane (vedere le figure 14 e 15). Inoltre, vengono considerati i recenti dati sugli studenti che abbandonano precocemente il sistema di istruzione e formazione (vedere la figura 16) e il livello educativo raggiunto dai migranti (vedere la figura 17), quest'ultimo con riferimento ai dati del programma per la valutazione internazionale degli studenti (PISA) ⁽³⁶⁾.

Nel 2016, l'immigrazione annuale nell'Unione europea è stata appena superiore a quella nel 2007

A seguito sia della mobilità interna all'UE che dell'immigrazione dall'esterno, le popolazioni europee sono diventate sempre più diverse, sebbene il numero totale di immigrati sia oscillato negli ultimi anni. La figura 12 mostra che dal 2007 al 2009, infatti, si è osservata una riduzione significativa dei migranti di quasi un milione di persone in due anni.

Figura 12: Immigrazione annuale nei paesi dell'Unione europea (UE-28, in milioni), 2007-2016



Fonte: Eurostat, immigrazione per fascia d'età, sesso e cittadinanza [migr_imm1ctz] (dati estratti nel giugno 2018).

Nota esplicativa

La figura mostra l'immigrazione annuale nei paesi dell'Unione europea considerati nel rapporto e include sia la migrazione all'interno dell'UE che l'immigrazione dall'esterno dell'UE nel paese esaminato.

Note specifiche per paese

Belgio: dati mancanti per il 2008 e 2009.

Bulgaria: dati mancanti per il 2008-2011.

Romania: dati mancanti per il 2007.

⁽³⁴⁾ <https://timssandpirls.bc.edu/pirls2016/index.html>

⁽³⁵⁾ <https://iccs.iea.nl/home.html>

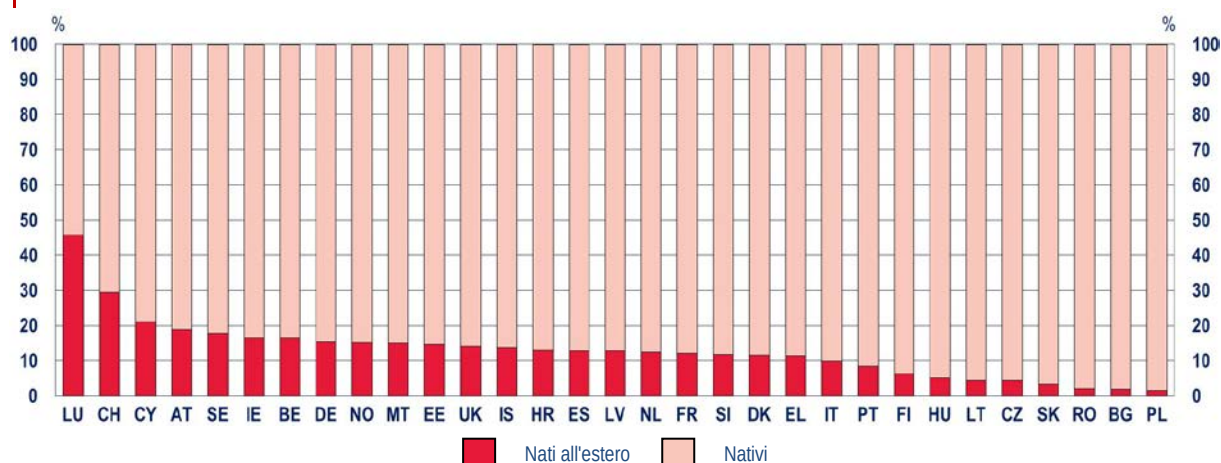
⁽³⁶⁾ <http://www.oecd.org/pisa/>

Dal 2010, l'immigrazione annuale ha iniziato a salire gradualmente, culminando nel 2015 nell'aumento annuale più elevato di circa 900.000 persone a seguito della crisi umanitaria. Ad esempio, il numero di richiedenti asilo che ha presentato domanda per la prima volta ha superato oltre il 130% nel quarto trimestre 2015, rispetto allo stesso trimestre del 2014, pur essendo rimasto invariato dal terzo trimestre 2015 ⁽³⁷⁾. L'anno successivo, il numero è sceso leggermente, attestandosi quasi allo stesso livello del 2007.

La percentuale più bassa di migranti nella popolazione totale è nei paesi dell'Europa orientale

Nei paesi europei per i quali sono disponibili dati, la percentuale della popolazione totale nata all'estero rispetto alla popolazione nativa varia dall'1,7% in Polonia al 45,8% in Lussemburgo. Il gruppo di paesi con la proporzione più bassa (inferiore al 10%) è quello dell'Europa orientale, più Finlandia e Portogallo. Con il termine "nati all'estero" si intendono tutte le persone nate fuori dal paese esaminato nel rapporto, ovvero gli immigrati provenienti sia dai paesi dell'UE che dall'esterno dell'UE, inclusi rifugiati e richiedenti asilo, e tutti gli altri tipi di migrazione, che rappresentano quindi un gruppo eterogeneo.

Figura 13: Percentuale di popolazione nativa e nata all'estero, 2017



Fonte: Eurostat, popolazione al 1° gennaio, per fascia d'età, sesso e paese di nascita [migr_pop3ctb] (dati estratti nel giugno 2018)

	LU	CH	CY	AT	SE	IE	BE	DE	NO	MT	EE	UK	IS	HR	ES	LV
Nati all'estero	45,8	29,5	21,0	18,9	17,9	16,7	16,6	15,4	15,2	15,1	14,6	14,2	13,7	13,1	12,9	12,9
Nativi	54,2	70,5	79,0	81,1	82,1	83,3	83,4	84,6	84,8	84,9	85,4	85,8	86,3	86,9	87,1	87,1
	NL	FR	SI	DK	EL	IT	PT	FI	HU	LT	CZ	SK	RO	BG	PL	
Nati all'estero	12,5	12,2	11,9	11,6	11,6	10,0	8,5	6,5	5,2	4,5	4,4	3,4	2,2	2,1	1,7	
Nativi	87,5	87,8	88,1	88,4	88,4	90,0	91,5	93,5	94,8	95,5	95,6	96,6	97,8	97,9	98,3	

Fonte: Eurostat, popolazione al 1° gennaio, per fascia d'età, sesso e paese di nascita [migr_pop3ctb] (dati estratti nel maggio 2018)

Nota specifica per paese

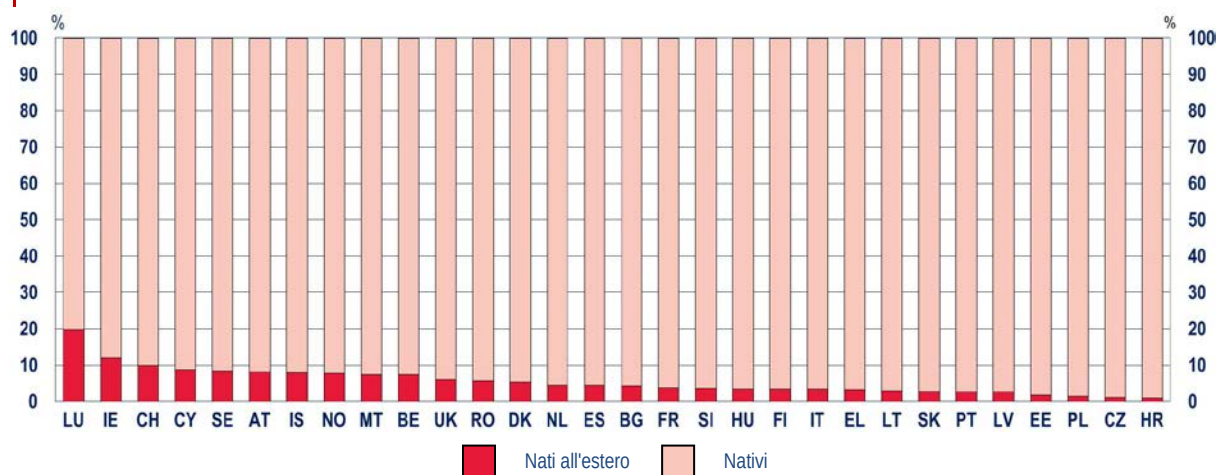
Francia: dati provvisori.

⁽³⁷⁾ Per ulteriori informazioni dettagliate, vedere il rapporto trimestrale in materia di asilo di Eurostat: <http://ec.europa.eu/eurostat/documents/6049358/7005580/Asylum+quarterly+report+-+Q4+2015.pdf/7c7307b1-a816-439b-a7d9-2d15e6e22e82>

In quasi tutti i paesi, la percentuale di immigrati al di sotto dei 15 anni di età è inferiore al 10%

Come illustrato nella figura 14, la percentuale più elevata di migranti di età inferiore ai 15 anni si osserva in Lussemburgo (19,9%), dove supera con un margine abbastanza significativo la seconda percentuale più alta, quella presente in Irlanda (12,0%). Tale cifra apparentemente sproporzionata in Lussemburgo è dovuta molto probabilmente alle dimensioni del paese e al considerevole flusso in ingresso di lavoratori migranti altamente specializzati provenienti dai paesi vicini. In quasi tutti i paesi europei, la percentuale di immigrati nella fascia d'età al di sotto dei 15 anni è inferiore al 10%. In sette paesi, la percentuale è inferiore al 3% (Slovacchia, Portogallo, Lettonia, Estonia, Polonia, Cechia e Croazia).

Figura 14: Percentuale di persone native e nate all'estero al di sotto dei 15 anni di età, 2017



	LU	IE	CH	CY	SE	AT	IS	NO	MT	BE	UK	RO	DK	NL	ES
Nati all'estero	19,9	12,0	10,0	8,8	8,5	8,2	8,0	7,7	7,5	7,4	6,0	5,7	5,4	4,6	4,6
Nativi	80,1	88,0	90,0	91,2	91,5	91,8	92,0	92,3	92,5	92,6	94,0	94,3	94,6	95,4	95,4
	BG	FR	SI	HU	FI	IT	EL	LT	SK	PT	LV	EE	PL	CZ	HR
Nati all'estero	4,4	3,9	3,7	3,6	3,5	3,5	3,4	3,1	2,8	2,7	2,6	1,8	1,4	1,1	1,0
Nativi	95,6	96,1	96,3	96,4	96,5	96,5	96,6	96,9	97,2	97,3	97,4	98,2	98,6	98,9	99,0

Fonte: Eurostat, popolazione al 1° gennaio, per fascia d'età, sesso e paese di nascita [migr_pop3ctb] (dati estratti nel maggio 2018)

Note specifiche per paese

Germania: dati mancanti.

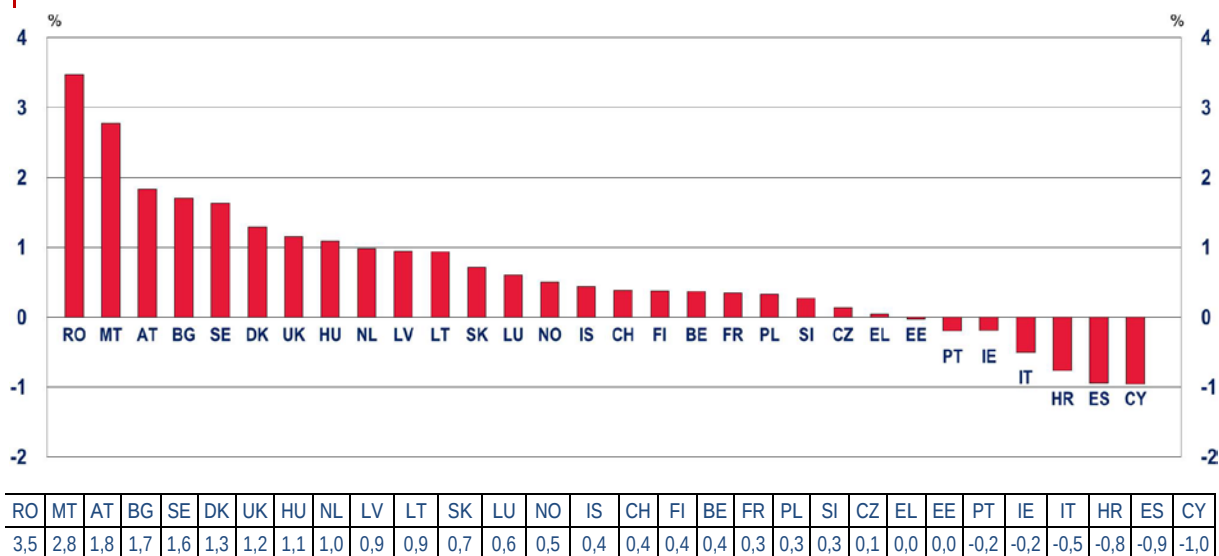
Liechtenstein: dati esclusi poiché si riferiscono a giovani con residenza e cittadinanza nel Liechtenstein, ma nati nelle vicine regioni di Svizzera e Austria.

In un'ampia maggioranza di paesi, la percentuale di persone native e nate all'estero al di sotto dei 15 anni è aumentata tra il 2014 e il 2017

La figura mostra la variazione del numero di giovani sotto i 15 anni di età tra il 2014 e il 2017. In tale periodo, gli aumenti maggiori sono avvenuti in Romania (3,5 punti percentuali) e Malta (2,8 punti percentuali). Le riduzioni più marcate hanno riguardato invece Cipro (-1 punto percentuale), Spagna (-0,9 punti percentuali) e Croazia (-0,8 punti percentuali).

Nella maggior parte dei paesi si è avuto un leggero aumento annuale, di alcuni decimi di punto percentuale. Tuttavia, in Romania, ad esempio, l'aumento annuo è stato di almeno 1 punto percentuale. Le eccezioni più importanti alla tendenza crescente sono rappresentate da Spagna e Italia, in cui la percentuale di migranti è scesa leggermente ogni anno, e dal Liechtenstein, in cui l'aumento è stato di oltre 3 punti percentuali annui.

Figura 15: Variazione della percentuale di giovani nati all'estero al di sotto dei 15 anni di età (punti percentuali), tra gli anni 2014 e 2017



Fonte: Eurostat, popolazione al 1° gennaio, per fascia d'età, sesso e paese di nascita [migr_pop3ctb] (dati estratti nel maggio 2018).

Note specifiche per paese

Portogallo: dati del 2013 invece che del 2014.

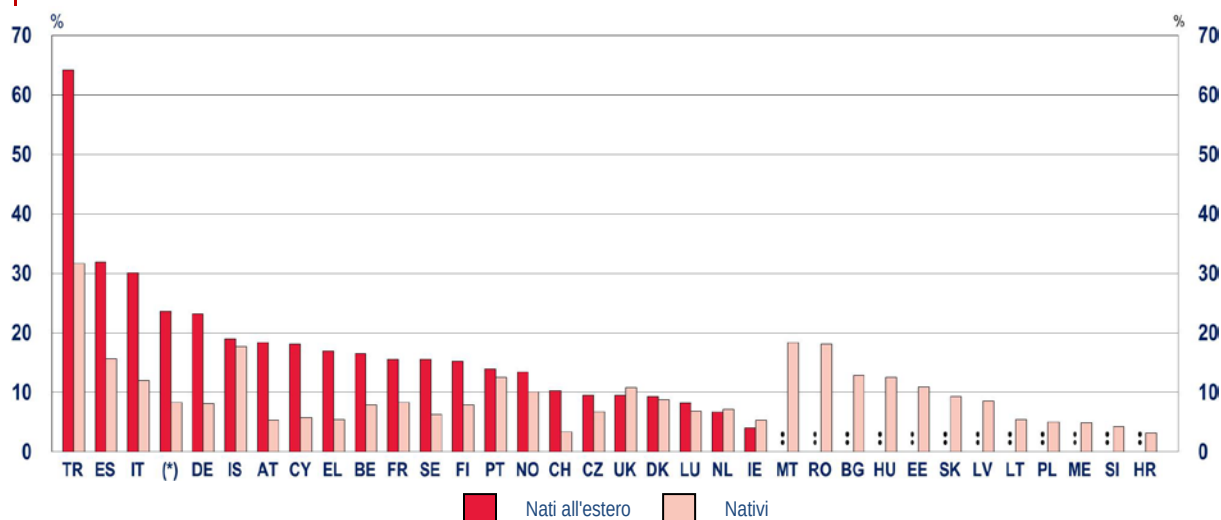
Liechtenstein: dati esclusi poiché si riferiscono a giovani con residenza e cittadinanza nel Liechtenstein, ma nati nelle vicine regioni di Svizzera e Austria.

In quasi tutti i paesi, il tasso di abbandono precoce è più elevato tra i giovani nati all'estero che tra quelli nativi

Per quanto riguarda i risultati educativi degli studenti provenienti da contesti migratori, i dati delle indagini internazionali come PISA hanno mostrato in modo costante che gli studenti migranti sono svantaggiati nelle società europee. Come indicato nello studio PISA 2015, la differenza tra i risultati insoddisfacenti conseguiti dagli studenti migranti e quelli nativi è abbastanza ampia. In scienze, la differenza di risultati nello studio PISA è tra 25 e 33 punti percentuali in Svezia, Paesi Bassi, Francia, Danimarca, Belgio, Grecia, Austria e Slovenia. Sebbene i risultati raggiunti dagli studenti di seconda generazione siano migliori di quelli della prima generazione, essi risultano comunque più scarsi di quelli degli studenti nativi. Anche considerando lo status socio-economico, gli studenti migranti presentano in qualunque caso uno svantaggio sostanziale nelle capacità scientifiche (OCSE, 2016).

Dal momento che gli studenti migranti rimangono spesso indietro nelle materie scolastiche importanti al livello secondario inferiore, non sorprende che molti di loro abbandonino il percorso di istruzione e formazione alla fine dell'istruzione secondaria inferiore o anche prima. La figura 16 compara le differenze tra i tassi di studenti che abbandonano il sistema di istruzione e formazione nella popolazione totale e in quella nata all'estero nella fascia d'età da 18 a 24 anni. In quasi tutti i paesi, i tassi di abbandono per la popolazione nata all'estero sono più elevati di quelli dei nativi, raggiungendo la percentuale più alta in Turchia (oltre il 60%), seguita da Spagna e Italia (oltre il 30%). I tassi più bassi di abbandono tra la popolazione nata all'estero si osservano in Irlanda (4%), Paesi Bassi (6,6%) e Lussemburgo (8,2%). In due di questi paesi (Irlanda e Paesi Bassi), il tasso è più basso per la popolazione nata all'estero rispetto a quella nativa, sebbene si tratti di un margine minimo. Anche il Regno Unito rientra in tale categoria con il 9,5% di studenti nati all'estero che abbandonano la scuola, rispetto al 10,8% di studenti nativi.

Figura 16: Abbandono precoce dei percorsi di istruzione e formazione, popolazione nativa e nata all'estero, fascia d'età 18-24 anni, 2017



(*) = ex-Repubblica jugoslava di Macedonia

	TR	ES	IT	(*)	DE	IS	AT	CY	EL	BE	FR	SE	FI	PT	NO	CH	CZ
Nati all'estero	64,1	31,9	30,1	23,6	23,1	19	18,4	18,1	16,9	16,4	15,5	15,5	15,2	13,9	13,4	10,3	9,5
Nativi	31,6	15,6	12	8,3	8,1	17,7	5,3	5,7	5,4	7,9	8,3	6,2	7,9	12,5	10,1	3,3	6,7
	UK	DK	LU	NL	IE	MT	RO	BG	HU	EE	SK	LV	LT	PL	ME	SI	HR
Nati all'estero	9,5	9,3	8,2	6,6	4,0	:	:	:	:	:	:	:	:	:	:	:	:
Nativi	10,8	8,8	6,8	7,1	5,3	18,4	18,1	12,8	12,5	10,9	9,3	8,6	5,4	5	4,8	4,2	3,1

Fonte: Eurostat, giovani che abbandonano precocemente i percorsi di istruzione e formazione, per sesso e paese di nascita [edat_ifse_02] (dati estratti nel giugno 2018).

Nota esplicativa

I giovani che abbandonano precocemente l'istruzione e la formazione includono i ragazzi dai 18 ai 24 anni che hanno completato al massimo l'istruzione secondaria inferiore (ISCED 2) e che non frequentano ulteriori percorsi di istruzione o formazione. L'indicatore "giovani che abbandonano precocemente i percorsi di istruzione e formazione" viene espresso come percentuale della popolazione totale di età compresa tra 18 e 24 anni.

Nota specifica per paese

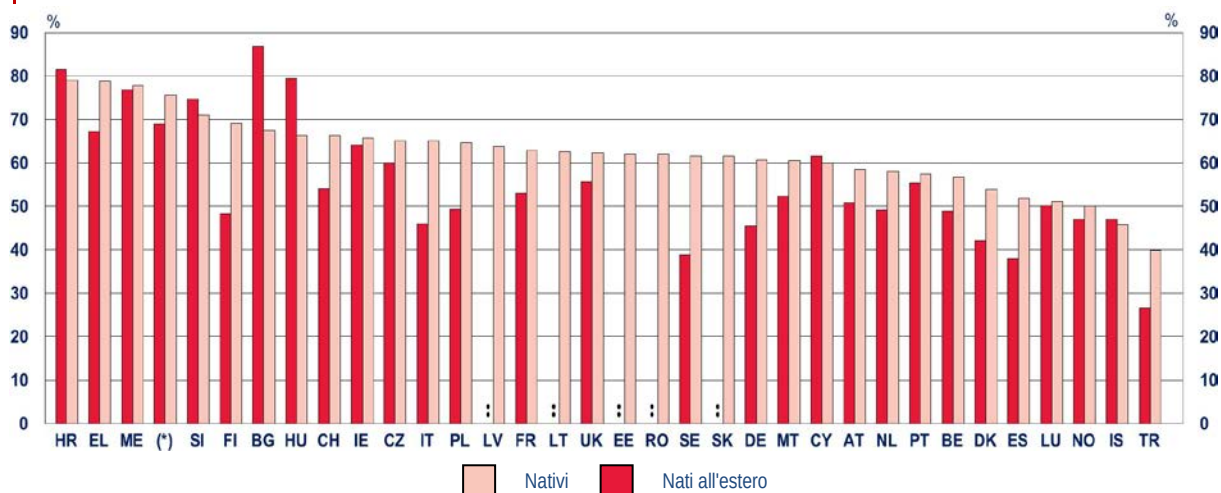
Bulgaria, Estonia, Croazia, Lettonia, Lituania, Ungheria, Malta, Polonia, Romania, Slovacchia, Slovenia e Montenegro: dati non disponibili.

Nella stragrande maggioranza dei paesi, sono più gli studenti nativi che quelli nati all'estero ad aver completato l'istruzione secondaria superiore o post-secondaria non terziaria

Come discusso in precedenza, nella maggior parte dei paesi europei i giovani provenienti da un contesto migratorio tendono a raggiungere livelli di istruzione più bassi e abbandonano prima il percorso di istruzione e formazione rispetto ai loro compagni nativi. Questo fatto incide anche sui loro successivi progressi e livelli accademici raggiunti. La figura 17 compara i livelli raggiunti dai giovani nativi e nati all'estero nella fascia d'età tra i 18 e i 24 anni, mostrando le differenze tra i primi e i secondi che hanno raggiunto il livello di istruzione secondario superiore o post-secondario non terziario. Nella maggior parte dei paesi, sono più gli studenti nativi di quelli nati all'estero ad aver raggiunto tale livello. La differenza più marcata (oltre 15 punti percentuali) si osserva in Svezia, Finlandia, Italia, Polonia e Germania. In Bulgaria e Ungheria, esiste una percentuale significativamente più elevata di persone nate all'estero rispetto a quelle native che ha conseguito un livello di istruzione secondario superiore o post-secondario non terziario, con una differenza rispettivamente di 19,3 e 13,2 punti percentuali.

Non aver completato l'istruzione secondaria superiore comporta spesso svantaggi. Senza come minimo un livello di istruzione secondario superiore risulta molto difficile, anche se non impossibile, accedere all'università, trovandosi così in una situazione svantaggiata sul mercato del lavoro.

Figura 17: Percentuale di persone nate all'estero e native nella fascia d'età 18-24, con livello d'istruzione secondario superiore o post-secondario, non terziario (ISCED 3-4), 2017



(*) = ex-Repubblica jugoslava di Macedonia

	HR	EL	ME	(*)	SI	FI	BG	HU	CH	IE	CZ	IT	PL	LV	FR	LT	UK
Nativi	79,0	78,8	77,8	75,6	71,0	69,1	67,5	66,3	66,3	65,7	65,1	65	64,7	63,8	62,9	62,6	62,3
Nati all'estero	81,5	67,2	76,8	68,9	74,6	48,3	86,8	79,5	54	64,1	60	46	49,4	:	53,0	:	55,7
	EE	RO	SE	SK	DE	MT	CY	AT	NL	PT	BE	DK	ES	LU	NO	IS	TR
Nativi	62,1	62,1	61,6	61,5	60,6	60,5	60	58,4	58	57,4	56,7	53,9	51,8	51,1	50,0	45,7	39,9
Nati all'estero	:	:	38,8	:	45,5	52,4	61,5	50,8	49,2	55,3	48,9	42,1	37,9	50,1	47,0	47,0	26,6

Fonte: Eurostat, popolazione per livello d'istruzione raggiunto, sesso, età e paese di nascita (%) [edat_lfs_9912] (dati estratti nel giugno 2018).

Nota specifica per paese

Slovenia: non esiste il livello post-secondario non terziario.

Senso di appartenenza e bullismo a scuola – Esperienze degli studenti provenienti da contesti migratori

Il benessere mentale, emotivo e fisico degli studenti incide sulla loro capacità di stabilire buoni rapporti duraturi e di sviluppare la motivazione necessaria per imparare e conseguire ottimi risultati accademici. Il senso di appartenenza costituisce una necessità di base dell'essere umano (Maslow, 1943): una persona ha bisogno di sentirsi accettata e rispettata dagli altri e di avere un proprio posto nella comunità per potersi sviluppare ulteriormente. L'appartenenza alla scuola, ovvero, essere accettati e valorizzati dai compagni e dagli insegnanti e avere amici, è di fondamentale importanza affinché gli adolescenti si sentano bene a scuola e possano fiorire (Allen & Kern, 2017). Il senso di appartenenza potrebbe aumentare la fiducia in sé stessi e la motivazione accademica degli studenti e diminuire l'ansia correlata alla scuola (Goodenow, 1993). Per gli studenti provenienti da contesti migratori e/o per quelli che parlano a casa una lingua diversa da quella di istruzione, è particolarmente importante percepire un senso di appartenenza per integrarsi con successo nella comunità scolastica e, da ultimo, per sviluppare il loro potenziale accademico.

Le indagini internazionali su vasta scala raccolgono informazioni sul benessere degli studenti e sulla loro sensazione di sicurezza. Il Programma per la valutazione internazionale degli studenti (PISA) 2015 (OCSE, 2018), il *Progress in International Reading Literacy Study* (PIRLS) 2016⁽³⁸⁾ e l'*International Civic and Citizenship Education Study* (ICCS) 2016⁽³⁹⁾ hanno studiato anche il benessere degli studenti e le loro esperienze di bullismo (vedere le figure da 18 a 21). In tutti questi studi, sono disponibili informazioni sul benessere degli studenti nativi e nati all'estero, su quelli che parlano la lingua di istruzione e su coloro che

⁽³⁸⁾ <https://timssandpirls.bc.edu/pirls2016/index.htm>

⁽³⁹⁾ <https://iccs.iea.nl/home.html>

non la parlano. Infatti, nell'indagine PIRLS 2016, circa il 3,9% degli studenti europei della quarta classe partecipanti ⁽⁴⁰⁾ erano nati in un altro paese e circa il 15,9% parlava a casa una lingua diversa da quella di istruzione utilizzata a scuola ⁽⁴¹⁾. Nello studio ICCS 2016, il 6,3% degli studenti dell'ottava classe ha indicato di essere nato in un paese diverso da quello ospitante, mentre il 13,7% non parlava la lingua di istruzione a casa. I singoli paesi che mostrano livelli di immigrazione mutevoli sono presentati nelle figure 13 e 14.

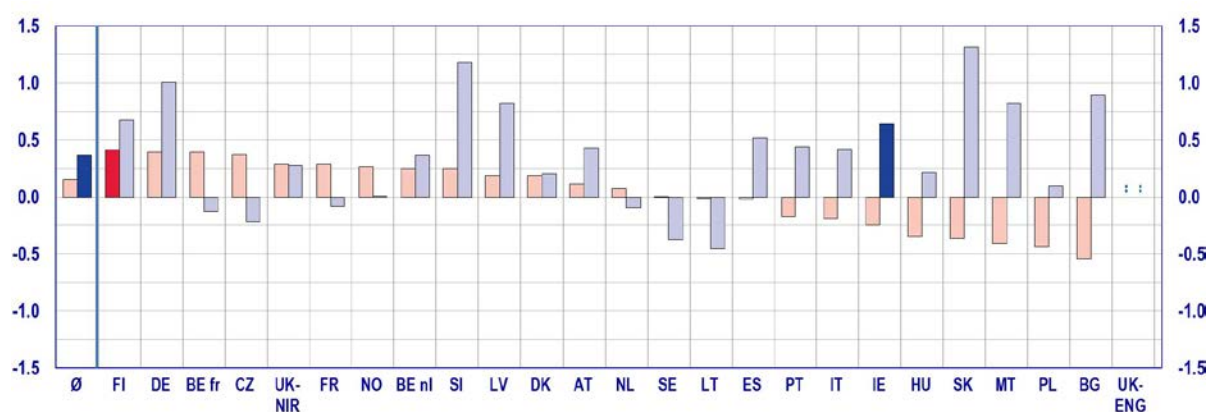
Nell'istruzione primaria, gli studenti che parlano la lingua di istruzione a casa segnalano un maggiore senso di appartenenza alla scuola ed esperienze meno frequenti di bullismo a scuola

Nello studio PIRLS 2016, una serie di domande riguardava il senso di appartenenza alla scuola degli studenti, ovvero in che misura essi si sentono apprezzati dai loro insegnanti e sono orgogliosi della loro scuola. Un secondo gruppo di domande chiedeva agli studenti se sono stati vittime di qualche tipo di bullismo da parte dei loro compagni (maldicenze, esclusione da attività/cerchie di amici, aggressioni fisiche, ecc.).

La figura 18 suggerisce che il senso di appartenenza alla scuola degli studenti della quarta classe e le loro esperienze di bullismo non variano molto tra coloro che sono nati nel paese ospitante o all'estero. Quasi nessuna delle differenze osservate rispetto all'indice è diversa da zero in modo statisticamente significativo.

Soltanto in due paesi si possono osservare differenze statisticamente significative. In Finlandia, nel quarto anno, gli studenti nati all'esterno dichiarano di avere un maggiore senso di appartenenza alla scuola rispetto ai loro compagni nativi. In Irlanda, gli studenti nati all'estero vengono bullizzati a scuola dai compagni più spesso di quelli nativi.

Figura 18: Differenze nel senso di appartenenza alla scuola e nelle esperienze di bullismo ad opera di compagni tra gli studenti nati all'estero e quelli nativi del quarto anno, 2016



Valori positivi: gli studenti nati all'estero segnalano un senso di appartenenza alla scuola **più elevato** e/o **più** esperienze di bullismo

Valori negativi: gli studenti nati all'estero segnalano un senso di appartenenza alla scuola **meno elevato** e/o **meno** esperienze di bullismo

Ø = si riferisce alla media dei 25 sistemi d'istruzione europei che partecipano all'indagine.

	Differenze statisticamente significative	Differenze NON statisticamente significative
Senso di appartenenza alla scuola	■	■
Esperienza di bullismo	■	■

Fonte: Eurydice, sulla base dell'indagine PIRLS 2016.

Nota esplicativa

La figura illustra le differenze nell'indice sintetico tra gli studenti nati all'estero e nativi:

⁽⁴⁰⁾ Vale a dire gli studenti partecipanti nei 22 paesi europei.

⁽⁴¹⁾ Questi dati includono anche i parlanti di lingue minoritarie del paese.

Il **senso di appartenenza alla scuola** – è calcolato in base alle risposte fornite dagli studenti alle affermazioni proposte sotto la domanda "Cosa pensi della tua scuola?" ("Mi piace stare a scuola", "Mi sento sicuro quando sono a scuola", "Provo un senso di appartenenza alla scuola", "Gli insegnanti della mia scuola sono corretti con me" e "Sono orgoglioso di andare in questa scuola"). Le possibili risposte includevano "Sono molto d'accordo", "Poco d'accordo", "Non sono d'accordo" e "Non sono per niente d'accordo" (G12 del questionario contestuale per gli studenti dell'indagine PIRLS).

Esperienze di bullismo – si basano sulle risposte alla domanda "Nel corso di quest'anno, quanto spesso gli altri studenti della tua scuola ti hanno fatto una delle seguenti cose (incluso attraverso messaggi o internet)?" – "Ti hanno preso in giro o dato soprannomi", "Ti hanno escluso dai loro giochi o attività", "Hanno messo in giro bugie su di te", "Ti hanno rubato qualcosa", "Ti hanno colpito o fatto male (ad esempio, spintoni, botte o calci)", "Ti hanno fatto fare cose che non volevi fare", "Hanno condiviso informazioni imbarazzanti su di te" e "Ti hanno minacciato". Le possibili risposte includevano "Almeno una volta a settimana", "Una volta o due al mese", "Alcune volte l'anno" e "Mai" (G13 del questionario contestuale per gli studenti dell'indagine PIRLS).

I dati sul paese di nascita si basano sulle risposte fornite dai genitori degli studenti alla domanda 3A del questionario "Imparare a leggere" dell'indagine PIRLS. Studenti nativi si riferisce a quelli nati nel paese ospitante. Studenti nati all'estero si riferisce a quelli nati in un paese diverso da quello ospitante (vedere l'allegato, tabella 2).

La figura mostra i valori registrati tenendo conto del contesto socio-economico degli studenti. Vedere le note tecniche e la tabella 3 dell'allegato.

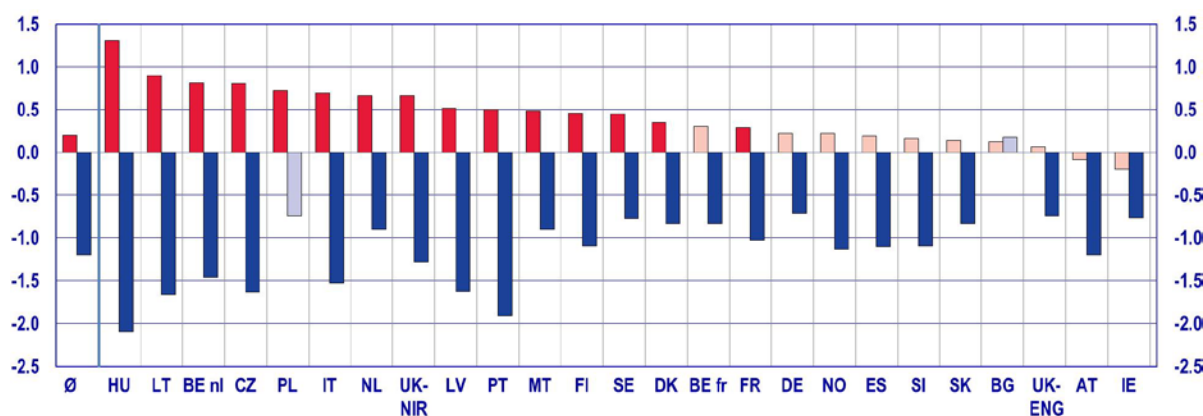
I sistemi d'istruzione sono riportati in ordine decrescente in base alla differenza dell'indice tra il senso di appartenenza alla scuola degli studenti nati all'estero e di quelli nativi. Tutti gli indici di coerenza interna (alpha di Cronbach) sono uguali o superiori a 0,70 per la domanda G12 e uguali o superiori a 0,80 per la domanda G13.

Nota specifica per paese

Regno Unito (ENG): dati non disponibili. Il Regno Unito (Inghilterra) non ha somministrato il questionario "Imparare a leggere" dell'indagine PIRLS.

Al contrario, come indicato nella figura 19, differenze più ovvie si osservano nel senso di appartenenza alla scuola e nelle esperienze di bullismo degli studenti del quarto anno considerando la lingua parlata a casa. In quasi tutti i sistemi d'istruzione, coloro che parlano la lingua di istruzione a casa segnalano di solito un maggiore senso di appartenenza ed esperienze meno frequenti di bullismo a scuola rispetto a quelli che parlano un'altra lingua a casa. Tuttavia, sarebbe opportuno rilevare che questo indicatore non considera se lo studente sia nato nel paese ospitante. Per tale ragione, gli studenti che non parlano la lingua di istruzione possono includere studenti nati all'estero, nonché quelli di seconda generazione che parlano un'altra lingua a casa e quelli che parlano una lingua minoritaria (Commissione europea/EACEA/Eurydice, 2017a).

Figura 19: Differenze nel senso di appartenenza alla scuola e nelle esperienze di bullismo ad opera di compagni tra gli studenti del quarto anno che parlano la lingua di istruzione a casa e che non la parlano, 2016



Valori positivi: gli studenti che parlano la lingua di istruzione a casa segnalano un **maggiore** senso di appartenenza e/o esperienze **più** frequenti di bullismo

Valori negativi: gli studenti che parlano la lingua di istruzione a casa segnalano un **minore** senso di appartenenza e/o esperienze **meno** frequenti di bullismo

Ø = si riferisce alla media dei 25 sistemi d'istruzione europei che partecipano all'indagine.

	Differenze statisticamente significative	Differenze NON statisticamente significative
Senso di appartenenza alla scuola	■	■
Esperienze di bullismo	■	■

Fonte: Eurydice, sulla base dell'indagine PIRLS 2016.

Nota esplicativa (Figura 19)

La figura illustra le differenze nell'indice sintetico tra coloro che parlano la lingua di istruzione a casa e quelli che non la parlano, calcolate sulla base delle risposte alle domande G12 e G13 del questionario contestuale per gli studenti dell'indagine PIRLS (vedere le note esplicative sotto la figura 18). I dati sulla lingua parlata a casa si basano sulle risposte alla domanda G3 del "Questionario per gli studenti" dell'indagine PIRLS (vedere la tabella 4 dell'allegato).

La figura mostra i valori registrati tenendo conto del contesto socio-economico degli studenti. Vedere le note tecniche e la tabella 5 dell'allegato.

I sistemi d'istruzione sono riportati in ordine decrescente in base alla differenza dell'indice tra il senso di appartenenza alla scuola degli studenti che parlano sempre o quasi sempre la lingua di istruzione a casa e quelli che la parlano a volte o mai a casa. Tutti gli indici di coerenza interna (alpha di Cronbach) sono uguali o superiori a 0,70 per la domanda G12 e uguali o superiori a 0,80 per la domanda G13.

Le differenze più marcate dell'indice relative al senso di appartenenza alla scuola degli studenti si possono osservare in Ungheria, Lituania, Belgio (Comunità fiamminga) e Cechia, in cui coloro che parlano la lingua di istruzione si sentono notevolmente meglio di quelli che non la parlano. Le differenze (statisticamente significative) minori si osservano in Francia e Danimarca. Se si esaminano le esperienze di bullismo degli studenti, quelli che non parlano la lingua di istruzione a casa indicano di essere maggiormente bullizzati rispetto a coloro che la parlano, in particolare in Ungheria, Portogallo, Lituania, Cechia, Lettonia e Italia. Tra i due gruppi esiste una differenza più limitata (statisticamente significativa) nelle esperienze di bullismo in Germania e Regno Unito (Inghilterra). È interessante notare che, nel caso del bullismo, le differenze sono in qualche modo più marcate di quelle relative al senso di appartenenza alla scuola e anche sensibilmente diverse dallo zero in quasi tutti i paesi.

Prendendo in considerazione i dati presentati nelle due figure sopra riportate (figure 18 e 19), esistono differenze nel senso di appartenenza alla scuola degli studenti del quarto anno e nelle loro esperienze di bullismo a seconda del fatto che parlino o meno la lingua di istruzione, ma non si osservano reali differenze legate al fatto che essi siano nati o meno nel paese in cui è stata condotta l'indagine. In Irlanda, sia gli studenti nati all'estero che quelli che non parlano la lingua di istruzione a casa indicano di essere più bullizzati rispetto ai loro compagni.

Nell'istruzione secondaria inferiore, le differenze nelle esperienze di bullismo tra gli studenti che parlano la lingua di istruzione a casa e quelli che non la parlano sono inferiori rispetto al livello primario

Nello studio ICCS (*International Civic and Citizenship Study*) 2016, agli studenti dell'ottavo anno sono state poste domande simili a quelle rivolte agli studenti del quarto anno nell'indagine PIRLS 2016 – rispetto al loro senso di appartenenza alla scuola e alle esperienze di bullismo. La figura 20 presenta le differenze nel senso di appartenenza alla scuola e nelle esperienze di bullismo tra gli studenti nati all'estero e quelli nativi. Esistono solo alcuni sistemi d'istruzione in cui si possono osservare differenze statisticamente rilevanti. Segnatamente, in Bulgaria e a Malta, gli studenti dell'ottavo anno nati all'estero segnalano di avere un minore senso di appartenenza alla scuola rispetto a quelli nativi, con la differenza più marcata tra di essi osservabile in Bulgaria.

Tra i 15 sistemi d'istruzione europei che hanno partecipato all'indagine, gli studenti dell'ottavo anno nati all'estero dichiarano di essere stati bullizzati dai loro compagni più spesso di quelli nativi nei Paesi Bassi, in Belgio (Comunità fiamminga) e Italia.

Figura 20: Differenze nel senso di appartenenza alla scuola e nelle esperienze di bullismo ad opera di compagni tra gli studenti nati all'estero e quelli nativi dell'ottavo anno, 2016



Valori positivi: gli studenti nati all'estero segnalano un senso di appartenenza **più elevato** e/o **più** esperienze di bullismo

Valori negativi: gli studenti nati all'estero segnalano un senso di appartenenza **inferiore** e/o **meno** esperienze di bullismo

Ø = si riferisce alla media dei 15 sistemi d'istruzione europei che partecipano all'indagine.

	Differenze statisticamente significative	Differenze NON statisticamente significative
Senso di appartenenza alla scuola		
Esperienze di bullismo		

Fonte: Eurydice, sulla base di ICCS 2017.

Nota esplicativa

La figura illustra le differenze negli indici sintetici tra gli studenti nati all'estero e nativi:

Senso di appartenenza alla scuola – calcolato in base alle risposte degli studenti alla domanda "Quanto sei d'accordo o non sei d'accordo con le seguenti affermazioni sugli insegnanti e sugli studenti della tua scuola?" – "La maggior parte dei miei insegnanti mi tratta in modo giusto", "Gli studenti vanno d'accordo con la maggior parte degli insegnanti", "La maggior parte degli insegnanti è interessata al benessere degli studenti", "La maggior parte dei miei insegnanti ascolta quello che ho da dire", "Se ho bisogno di ulteriore aiuto, lo ricevo dai miei insegnanti", "La maggior parte degli insegnanti metterebbe fine agli episodi di bullismo contro gli studenti", "La maggior parte degli studenti della mia scuola si tratta con rispetto", "La maggior parte degli studenti della mia scuola va d'accordo", "La mia scuola è un luogo in cui gli studenti si sentono al sicuro" e "Ho paura di essere bullizzato dagli altri studenti". Le possibili risposte includevano "Sono molto d'accordo", "Sono d'accordo", "Non sono d'accordo" e "Non sono per niente d'accordo" (Q19 del questionario contestuale per gli studenti dell'indagine ICCS).

Esperienze di bullismo – in base alle risposte fornite alla domanda "Negli ultimi tre mesi, quante volte ti sei trovato nelle seguenti situazioni a scuola?" – "Uno studente ti ha chiamato con un soprannome offensivo...", "Uno studente ha detto cose su di te per far ridere gli altri", "Uno studente ha minacciato di farti del male", "Sei stato attaccato fisicamente da un altro studente", "Uno studente ha rotto deliberatamente qualcosa di tuo" e "Uno studente ha pubblicato foto o messaggi offensivi su di te su internet". Le possibili risposte includevano "5 o più volte", "da 2 a 4 volte", "Una volta" e "Mai" (Q20 del questionario contestuale per gli studenti dell'indagine ICCS).

I dati sul paese di nascita si basano sulle risposte fornite dagli studenti alla domanda Q4 del questionario per gli studenti dell'indagine ICCS. Studenti nativi si riferisce a quelli nati nel paese ospitante. Studenti nati all'estero si riferisce a quelli nati in un paese diverso da quello ospitante (vedere la tabella 6 dell'allegato).

La figura mostra i valori registrati tenendo conto del contesto socio-economico degli studenti. Vedere le note tecniche e la tabella 7 dell'allegato.

I sistemi d'istruzione sono riportati in ordine decrescente in base alla differenza dell'indice tra il senso di appartenenza alla scuola degli studenti nati all'estero e di quelli nativi. Tutti gli indici di coerenza interna (alpha di Cronbach) sono uguali o superiori a 0,80 per la domanda Q19 e uguali o superiori a 0,70 per la domanda Q20.

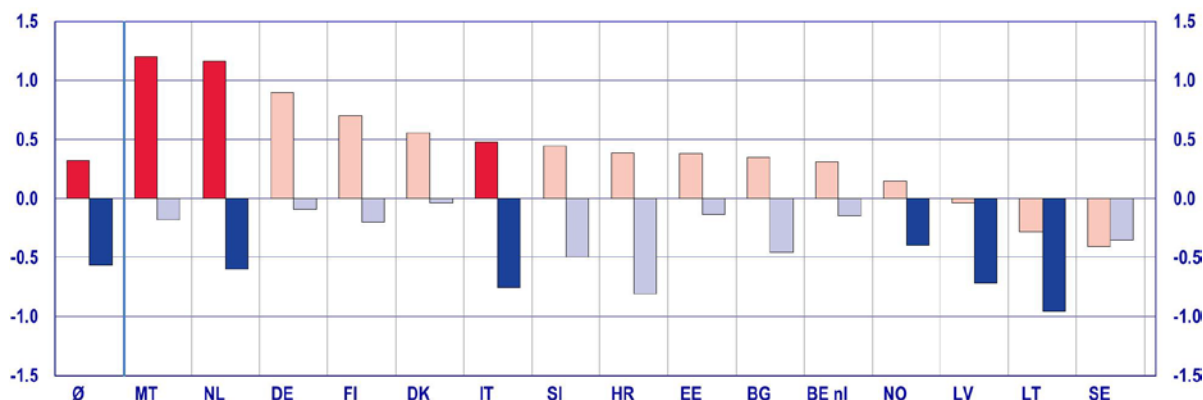
Nota specifica per paese

Germania: i dati si riferiscono alla Renania settentrionale-Vestfalia.

La figura 21 mostra le differenze nel senso di appartenenza alla scuola e nelle esperienze di bullismo tra gli studenti dell'ottavo anno che parlano la lingua di istruzione a casa e quelli che non la parlano. Le differenze sono statisticamente significative solo in alcuni paesi. A Malta, nei Paesi Bassi e in Italia, coloro che parlano la lingua di istruzione a casa si sentono molto meglio a scuola di quelli che non la parlano. Per quanto riguarda le esperienze di bullismo, in Lituania, Italia, Lettonia e Paesi Bassi, gli studenti che non parlano la lingua di istruzione a casa sono vittime di bullismo più spesso dei loro compagni che la parlano.

A Malta, sia gli studenti nati all'estero che quelli che non parlano la lingua di istruzione a casa dichiarano di avere un minore senso di appartenenza alla scuola. In due sistemi d'istruzione (Italia e Paesi Bassi), sia quelli nati all'estero che quelli che non parlano la lingua di istruzione a casa indicano di essere più bullizzati nell'ottavo anno.

Figura 21: Differenze nel senso di appartenenza alla scuola e nelle esperienze di bullismo ad opera di compagni tra gli studenti dell'ottavo anno che parlano la lingua di istruzione a casa e che non la parlano, 2016



Valori positivi: gli studenti che parlano la lingua di istruzione a casa segnalano un **maggiore** senso di appartenenza e/o esperienze **più** frequenti di bullismo

Valori negativi: gli studenti che parlano la lingua di istruzione a casa segnalano un **minore** senso di appartenenza e/o esperienze **meno** frequenti di bullismo

Ø = si riferisce alla media dei 15 sistemi d'istruzione europei che partecipano all'indagine.

	Differenze statisticamente significative	Differenze NON statisticamente significative
Senso di appartenenza alla scuola		
Esperienza di bullismo		

Fonte: Eurydice, sulla base di ICCS 2016.

Nota esplicativa

La figura illustra le differenze nell'indice sintetico tra coloro che parlano la lingua di istruzione a casa e quelli che non la parlano, sulla base delle risposte alle domande Q19 e Q20 del questionario contestuale per gli studenti dell'indagine ICCS (vedere le note esplicative sotto la figura 20). I dati sulla lingua parlata a casa si basano sulle risposte alla domanda Q5 del "Questionario per gli studenti" dell'indagine ICCS (vedere la tabella 8 dell'allegato).

La figura mostra i valori registrati tenendo conto del contesto socio-economico degli studenti. Vedere le note tecniche e la tabella 9 dell'allegato.

I sistemi d'istruzione sono riportati in ordine decrescente in base alla differenza dell'indice tra il senso di appartenenza alla scuola degli studenti che parlano sempre o quasi sempre la lingua di istruzione a casa e quelli che la parlano a volte o mai a casa.

Nota specifica per paese

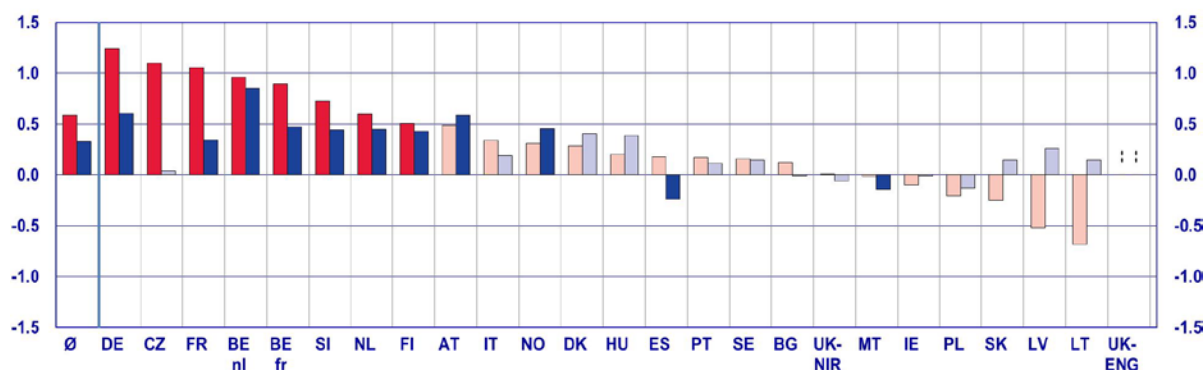
Germania: i dati si riferiscono alla Renania settentrionale-Vestfalia.

I genitori degli studenti nati all'estero e quelli che non parlano la lingua di istruzione a casa hanno un'opinione più positiva della scuola dei loro figli

Il benessere degli studenti a scuola dipende anche dalla percezione e dall'atteggiamento dei genitori rispetto alla scuola, all'apprendimento e all'insegnamento (Trasberg & Kong, 2017; Smit & Driessen & Sluiter & Sleegers, 2007). La percezione della scuola che i genitori hanno può essere determinata da una serie di fattori, che includono le discussioni con i figli, gli altri genitori e il personale scolastico; i risultati scolastici dei figli; il livello di informazioni che hanno sul sistema d'istruzione; e le loro precedenti esperienze. Nel caso dei bambini provenienti da un contesto migratorio, anche l'attuale livello di integrazione nella società può influenzare le loro opinioni.

La figura 22 illustra le differenze nel livello di apprezzamento della scuola da parte dei genitori a seconda del fatto che i figli siano nati nel paese in cui è condotta l'indagine o meno e che parlino o meno la lingua di istruzione a casa.

Figura 22: Differenze nella percezione che i genitori hanno della scolarizzazione dei figli, a seconda del paese di nascita e della lingua parlata a casa, 2016



Valori positivi: i genitori degli studenti nati all'estero e/o quelli i cui figli non parlano la lingua di istruzione a casa hanno un'opinione **più** positiva

Valori negativi: i genitori degli studenti nati all'estero e/o quelli i cui figli non parlano la lingua di istruzione a casa hanno un'opinione **meno** positiva

Ø = si riferisce alla media dei 25 sistemi d'istruzione europei che partecipano all'indagine.

	Differenze statisticamente significative	Differenze NON statisticamente significative
Differenze tra i genitori degli studenti nati all'estero e nativi		
Differenze tra i genitori di studenti che non parlano la lingua di istruzione a casa e che la parlano		

Fonte: Eurydice, sulla base dell'indagine PIRLS 2016.

Nota esplicativa

La figura illustra, in relazione alla percezione che i genitori hanno della scuola dei loro figli, le differenze negli indici sintetici tra i genitori degli studenti nati all'estero e quelli nativi e tra coloro che parlano la lingua di istruzione a casa e quelli che non la parlano. Gli indici sintetici vengono calcolati sulla base delle risposte alle affermazioni proposte sotto la domanda "Che cosa pensi della scuola di tuo figlio?" – "La scuola di mio figlio fa un buon lavoro includendomi nella sua istruzione", "La scuola di mio figlio offre un ambiente sicuro", "La scuola di mio figlio si interessa ai suoi progressi scolastici", "La scuola di mio figlio fa un buon lavoro informandomi dei suoi progressi", "La scuola di mio figlio promuove elevati standard accademici" e "La scuola di mio figlio fa un buon lavoro nell'aiutarlo a diventare più bravo a leggere". Le possibili risposte includevano "Sono molto d'accordo", "Poco d'accordo", "Non sono d'accordo" e "Non sono per niente d'accordo" (Q9 del questionario contestuale per i genitori dell'indagine PIRLS 2016 (Imparare a leggere)).

I dati sul paese di nascita si basano sulle risposte fornite dai genitori degli studenti alla domanda 3A del questionario "Imparare a leggere" dell'indagine PIRLS. Studenti nativi si riferisce a quelli nati nel paese ospitante. Studenti nati all'estero si riferisce a quelli nati in un paese diverso da quello ospitante (vedere la tabella 2 dell'allegato).

I dati sulla lingua parlata a casa si basano sulle risposte alla domanda G3 del questionario per gli studenti dell'indagine PIRLS (vedere la tabella 4 dell'allegato).

La figura mostra i valori registrati tenendo conto del contesto socio-economico degli studenti. Vedere le note tecniche e la tabella 10 dell'allegato.

I sistemi d'istruzione sono riportati in ordine decrescente in base alla differenza dell'indice tra la percezione dei genitori i cui figli sono nati in un altro paese e quelli i cui figli sono nati nel paese ospitante.

Nota specifica per paese

Regno Unito (ENG): i dati non sono disponibili poiché il Regno Unito (Inghilterra) non ha somministrato il questionario "Imparare a leggere" dell'indagine PIRLS.

In circa la metà dei sistemi d'istruzione partecipanti, i genitori degli studenti nati all'estero dichiarano di avere un'opinione più positiva della scuola dei loro figli rispetto ai genitori di quelli nativi. Tale è il caso per Germania, Cechia, Francia, Belgio (Comunità francese e fiamminga), Slovenia, Paesi Bassi e Finlandia.

Esaminando le differenze relative alla lingua parlata a casa, anche i genitori i cui figli non parlano la lingua di istruzione a casa tendono ad avere una visione più positiva della scuola dei figli. Tale è il caso in nove sistemi d'istruzione (Belgio - Comunità fiamminga e francese, Germania, Paesi Bassi, Austria, Norvegia, Slovenia, Finlandia e Francia). Al contrario, in Spagna e a Malta, i genitori degli studenti che non parlano la lingua di istruzione a casa hanno un'opinione meno positiva della scuola rispetto ai genitori che hanno figli

che parlano la lingua di istruzione a casa. È interessante notare che, in diversi di questi paesi, una percentuale relativamente alta di studenti non parla la lingua di istruzione a casa (vedere la tabella 4 dell'allegato).

Questa percezione più positiva della scuola da parte dei genitori degli studenti del quarto anno e di quelli che non parlano la lingua di istruzione a casa è alquanto opposta rispetto all'opinione pubblica comune. Tuttavia, potrebbe effettivamente offrire alle scuole e ai politici l'opportunità di coinvolgere maggiormente i genitori di questi studenti nell'istruzione dei loro figli. Come indicato in precedenza, numerosi studi hanno dimostrato che il coinvolgimento dei genitori nella vita scolastica può incoraggiare i figli ad avere risultati migliori a scuola e rafforzarne il senso di appartenenza (vedere anche il capitolo 3.3 e II.3.4). Al fine di sfruttare questa opportunità, potrebbe essere necessario studiare ulteriormente i motivi per i quali i genitori di studenti nati all'estero e quelli di studenti che non parlano la lingua di istruzione a casa hanno un'opinione migliore della scuola rispetto agli altri: ciò è dovuto a una comunicazione efficace tra la scuola e questi genitori, a fattori culturali o, in una luce più negativa, semplicemente alla mancanza di informazioni sui risultati dei loro figli e sulla qualità dell'istruzione?

Nelle scuole con un'elevata percentuale di studenti che non parla la lingua di istruzione a casa, i capi d'istituto segnalano un minore coinvolgimento dei genitori

Per quanto riguarda l'effettivo coinvolgimento dei genitori nella vita scolastica, l'indagine PIRLS 2016 suggerisce che i genitori non partecipano molto attivamente in nessuno dei sistemi d'istruzione europei. A livello europeo, in base alla percezione dei capi d'istituto, il coinvolgimento dei genitori nell'istruzione dei figli è indicato come "medio" (vedere le note esplicative della figura 23).

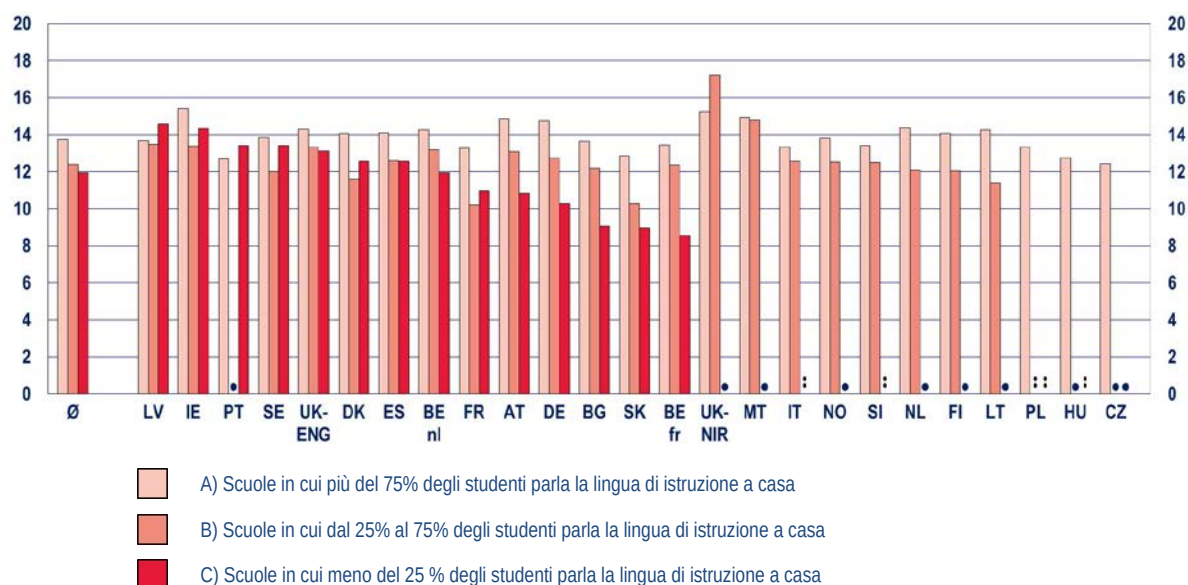
Esistono, tuttavia, alcune differenze tra le scuole. La figura 23 presenta il coinvolgimento dei genitori nelle scuole in cui percentuali diverse di studenti parlano la lingua di istruzione a casa, così come indicato dai capi d'istituto. Per ciascun sistema d'istruzione partecipante viene presentato, oltre alla media europea, il punteggio medio relativo al coinvolgimento dei genitori nelle scuole con oltre il 75% (A), in quelle con una percentuale compresa tra il 25% e il 75% (B) e in quelle con meno del 25% (C) di studenti che parlano la lingua di istruzione a casa. La tabella che accompagna la figura mostra le differenze in termini di punteggio medio tra le scuole con una percentuale elevata (oltre il 75%) di studenti che parlano la lingua di istruzione a casa e quelle miste (25%-75% di tali studenti), nonché quelle con meno del 25% di tali studenti.

La maggioranza degli studenti dei sistemi d'istruzione europei frequenta scuole con almeno il 75% di alunni che parla la lingua di istruzione a casa. Soltanto in alcuni sistemi d'istruzione, il 10% o più degli studenti frequenta scuole con meno di un quarto di alunni che parla la lingua di istruzione a casa (Belgio – Comunità fiamminga, Bulgaria, Germania, Lettonia, Austria e Regno Unito - Inghilterra) (vedere la tabella 11 dell'allegato). La figura considera il fatto di parlare a casa una lingua diversa da quella di istruzione come un'indicazione indiretta della provenienza da un contesto di migrazione. Tuttavia, andrebbe tenuto presente che, in alcuni paesi, la percentuale di studenti migranti potrebbe essere bassa (vedere la figura 13 e la tabella 2 dell'allegato) e, al contempo, la proporzione di quelli che non parlano la lingua di istruzione a casa potrebbe comunque essere elevata. È questo il caso, ad esempio, quando le minoranze nazionali o linguistiche possono parlare a casa una lingua diversa da quella di istruzione. In Bulgaria, ad esempio, la percentuale di studenti partecipanti all'indagine PIRLS 2016 nati in un altro paese è pari al 2,31%, mentre il 19,2% frequenta scuole in cui meno del 25% parla la lingua di istruzione a casa. Analogamente, in Lettonia, la percentuale di studenti nati all'estero partecipanti all'indagine PIRLS 2016 è pari all'1,44%, mentre il 23,78% degli studenti frequenta scuole in cui meno del 25% parla la lingua di istruzione a casa (vedere la tabella 12 dell'allegato).

La figura 23 suggerisce che i capi d'istituto percepiscono un coinvolgimento dei genitori minore nelle scuole in cui una percentuale più ridotta di studenti parla la lingua di istruzione a casa. È questo il caso in Belgio (Comunità fiamminga), Bulgaria, Germania, Spagna e Austria (tutti con differenze statisticamente rilevanti). In Danimarca e Francia, il coinvolgimento dei genitori è minore anche nelle scuole in cui il 25-75% degli

studenti parla la lingua di istruzione a casa rispetto agli istituti scolastici in cui tale percentuale di studenti è superiore al 75%. Tuttavia, secondo i capi d'istituto, le scuole in cui meno di un quarto degli studenti parla la lingua di istruzione a casa mostrano un maggiore livello di coinvolgimento dei genitori rispetto alle scuole miste (vale a dire con una percentuale tra il 25% e il 75%).

Figura 23: Coinvolgimento dei genitori nell'istruzione dei figli, come riferito dai capi di istituto, punteggi medi, 2016



Ø = si riferisce alla media dei 25 sistemi d'istruzione europei che partecipano all'indagine.

● = indica che nella categoria erano presenti meno di 30 studenti o meno di 5 scuole.

	Ø	BE fr	BE nl	BG	CZ	DK	DE	IE	ES	FR	IT	LV	LT
Differenza tra A e B	1,35	1,08	1,09	1,45	●	2,45	2,01	2,04	1,50	3,11	0,78	0,21	●-
Differenza tra A e C	1,82	4,90	2,33	4,60	●	1,51	4,47	1,10	1,54	2,30	:	-0,91	●
	HU	MT	NL	AT	PT	SI	SK	FI	SE	UK-ENG	UK-NIR	NO	
Differenza tra A e B	●	0,14	2,33	1,76	●	0,93	2,59	2,01	1,85	1,00	-1,97	1,29	
Differenza tra A e C	:	●	●	4,03	-0,74	:	3,90	●	0,45	1,18	●	●	

Le differenze statisticamente significative sono indicate con un colore più scuro.

Fonte: Eurydice, sulla base dell'indagine PIRLS 2016.

Nota esplicativa

La figura mostra gli indici sintetici medi del coinvolgimento dei genitori nelle scuole con A) più del 75%, B) tra il 25 e il 75% e C) meno del 25% di studenti che parla la lingua di istruzione a casa, sulla base delle risposte dei capi d'istituto alla domanda "Come definisce ciascuno dei seguenti aspetti nella sua scuola?" – "Coinvolgimento dei genitori nelle attività scolastiche"; "Impegno dei genitori per assicurare che gli studenti siano pronti a imparare"; "Aspettative dei genitori rispetto ai risultati degli studenti"; e "Supporto fornito dai genitori agli studenti per il raggiungimento dei risultati". Le possibili risposte includevano "Molto alto", "Alto", "Medio", "Scarso" e "Molto scarso". L'indice medio può variare tra 5 e 20 (Q13 del questionario contestuale sulla scuola dell'indagine PIRLS 2016).

I dati sulla percentuale di studenti che parlano la lingua di istruzione a casa si basano sulle risposte fornite dai capi d'istituto alla domanda 4 del questionario sulla scuola dell'indagine PIRLS (vedere la tabella 4 dell'allegato).

Nella figura, i sistemi d'istruzione sono riportati in ordine decrescente in base al punteggio medio del coinvolgimento dei genitori nelle scuole con meno del 25% di studenti che parla la lingua di istruzione a casa (vedere la tabella 12 dell'allegato).

La tabella presenta le differenze nel punteggio medio attribuito al coinvolgimento dei genitori, come indicato dai capi d'istituto, tra le scuole con oltre il 75% e quelle con il 25-75% di studenti che parla la lingua di istruzione a casa (A-B), nonché tra le scuole con oltre il 75% e meno del 25% di studenti che parla la lingua di istruzione a casa (B-C). L'analisi si basa su tre categorie, ma in alcuni sistemi d'istruzione il campione comprendeva meno di 5 scuole o meno di 30 studenti in tale categoria, pertanto non è sufficiente per considerare affidabili i risultati.

La tabella presenta le differenze tra le medie delle categorie A e B, oltre che A e C (vedere anche la tabella 13 dell'allegato).

Parte I:

Mappatura



I.1: GOVERNANCE

Affinché i paesi adottino un approccio efficace per integrare gli studenti provenienti da contesti migratori, i sistemi d'istruzione devono disporre di strutture di governance appropriate. Il presente capitolo si concentra su quattro aree di governance relative all'integrazione degli studenti migranti nell'istruzione: come vengono definiti dai paesi gli studenti provenienti da contesti migratori; le sfide politiche affrontate e come esse vengono gestite in termini di strategie e coordinamento delle politiche; come vengono erogati i finanziamenti e i livelli di amministrazione coinvolti; e, infine, in che misura i sistemi d'istruzione sono coinvolti nelle politiche fondate su dati di fatto, rispetto al monitoraggio e alla valutazione del rendimento degli studenti migranti oppure alla conduzione di valutazioni d'impatto per misurare il successo delle politiche in tale ambito.

I.1.1. Definizioni nazionali

Dal punto di vista statistico e giuridico, i paesi europei utilizzano alcune definizioni identiche relative ai migranti. Ai fini della raccolta dei dati statistici, Eurostat distingue gli immigrati di prima generazione (nati al di fuori del paese ospitante, che hanno genitori nati a loro volta fuori dal paese) da quelli di seconda generazione (nati nel paese ospitante, ma con almeno un genitore nato all'estero). La legislazione internazionale e dell'UE specifica ulteriori categorie giuridiche: ad esempio, i cittadini degli Stati membri dell'UE, i cittadini di paesi terzi e le persone richiedenti protezione internazionale (vedere il capitolo I.2).

Oltre ai concetti condivisi, le amministrazioni nazionali potrebbero utilizzare una propria terminologia che riflette le circostanze del paese. La presente sezione esamina quindi quali sono i criteri più comunemente utilizzati dalle autorità di livello centrale/superiore per identificare i bambini e giovani provenienti da un contesto migratorio (vedere la figura I.1.1) e se nel sistema d'istruzione sia in uso una terminologia specifica. Inoltre, essa valuta anche se gli studenti migranti neoarrivati costituiscano una categoria specifica distinta nella politica educativa (vedere la figura I.1.2).

Il paese di cittadinanza e lo status di residenza/immigrazione costituiscono i criteri maggiormente utilizzati nei documenti politici di livello centrale/superiore per identificare bambini e giovani provenienti da un contesto migratorio

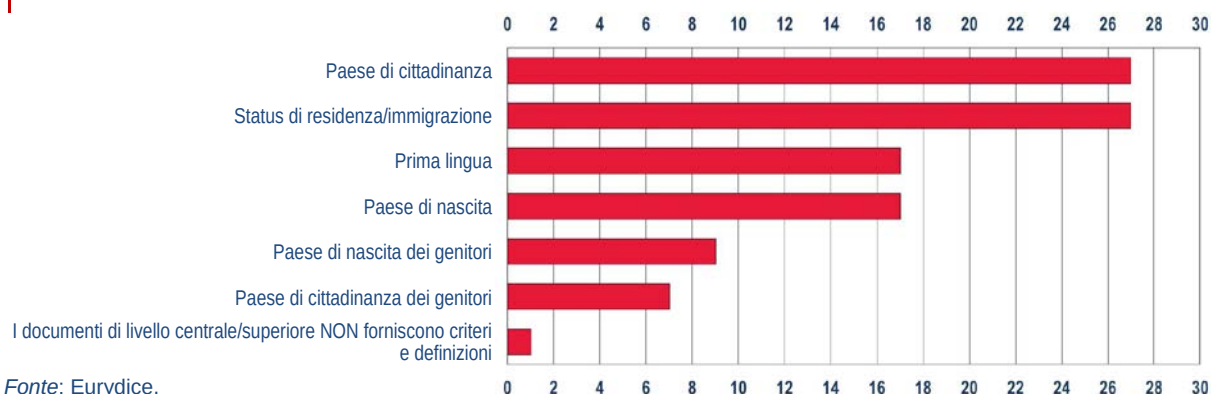
Come indicato nel capitolo "Contesto", i 42 sistemi d'istruzione esaminati nel presente rapporto hanno esperienze di immigrazione molto diverse tra loro, non soltanto in termini di numeri ma anche di varietà di paesi di origine e di status giuridico. I paesi sono stati inoltre diversamente interessati dalle più recenti crisi migratorie umanitarie. Per queste e altre ragioni, le autorità di livello centrale/superiore si concentrano su criteri differenti nelle politiche nazionali relative ai bambini e giovani provenienti da un contesto migratorio.

La figura I.1.1 mostra che i criteri più comunemente utilizzati per identificare i bambini provenienti da un contesto migratorio, come indicato nei documenti politici di livello centrale/superiore, sono il paese di cittadinanza e lo status di immigrazione/residenza.

Il paese di cittadinanza viene utilizzato per identificare i bambini e giovani che sono cittadini di un altro paese. Ventisette sono i sistemi che fanno riferimento a tale criterio. Inoltre, gli Stati membri dell'UE possono effettuare ulteriori distinzioni tra i cittadini dell'UE e quelli di paesi terzi.

Ventisette sistemi considerano lo status di immigrazione o residenza nelle loro definizioni. Molto spesso, queste tengono conto di status specifici come quello di rifugiato, richiedente asilo e minore non accompagnato. I richiedenti asilo sono spesso menzionati nel contesto dell'applicazione della direttiva UE 2013/33/EU⁽⁴²⁾, che esorta gli Stati membri dell'UE a inserire i richiedenti asilo nel sistema d'istruzione entro tre mesi da quando presentano domanda.

⁽⁴²⁾ Direttiva 2013/33/UE del Parlamento europeo e del Consiglio, del 26 giugno 2013, recante norme relative all'accoglienza dei richiedenti protezione internazionale (rifusione); <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/it/TXT/PDF/?uri=CELEX:32013L0033&from=FR>

Figura I.1.1: Criteri più comuni utilizzati per identificare bambini e ragazzi provenienti da un contesto migratorio, 2017/18

Fonte: Eurydice.

Nota esplicativa

La figura presenta i criteri più comunemente utilizzati nei documenti politici di livello centrale/superiore, inclusi la legislazione, raccomandazioni e strategie, ecc., per identificare i bambini e giovani provenienti da un contesto migratorio. La figura mostra il numero di paesi che utilizza ciascun criterio. Le informazioni specifiche per paese sui criteri utilizzati nelle normative/raccomandazioni di livello centrale/superiore sono presentate nell'allegato.

Lo status di residenza si riferisce a un permesso rilasciato da uno Stato che consente ai cittadini di altri paesi (UE o paesi terzi) di soggiornare legalmente nel suo territorio. I permessi di soggiorno vengono rilasciati per un periodo minimo di tre mesi.

Lo status di immigrazione si riferisce alla base giuridica per l'ingresso e il soggiorno nel paese ospitante, come la cittadinanza dell'UE; motivi di studio, lavoro, ecc. del cittadino di un paese terzo nel paese ospitante; rifugiati, richiedenti asilo, minori non accompagnati e migranti irregolari.

Prima lingua si riferisce generalmente alla lingua materna o alla lingua che i bambini e giovani parlano a casa.

Criteri quali il paese di nascita e la prima lingua vengono utilizzati in meno della metà dei sistemi per identificare la provenienza da un contesto migratorio. Il paese di nascita consente solitamente di identificare i bambini e giovani che potrebbero essere nati in un altro paese, ma che sono stati naturalizzati al loro arrivo nel paese ospitante. Tredici paesi utilizzano questo criterio assieme al paese di cittadinanza, mentre tre sistemi considerano soltanto il paese di nascita.

Quando la prima lingua viene utilizzata come criterio, lo scopo è in genere determinare se essa sia la lingua del paese ospitante o la lingua di istruzione. Alcuni paesi, nelle loro politiche educative, tendono a concentrarsi sulle competenze nella lingua del paese ospitante piuttosto che sulle informazioni relative all'immigrazione. È questo il caso di Belgio (Comunità fiamminga), Francia e Regno Unito (Inghilterra, Galles e Irlanda del Nord). Ad esempio, sebbene la padronanza della lingua olandese sia l'unico criterio utilizzato per lo sviluppo della politica educativa in Belgio (Comunità fiamminga), i dati sulla nazionalità, sul paese di nascita e sulla lingua o sulle lingue parlate a casa vengono raccolti al fine di condurre le ricerche, i cui risultati contribuiscono, in ultima analisi, al monitoraggio della politica e alle raccomandazioni. In Francia, il termine *élève allophone nouvellement arrivé* si applica agli studenti neoarrivati la cui prima lingua è diversa dal francese. Il concetto è citato frequentemente nei documenti politici ed è alla base del monitoraggio dell'integrazione degli studenti migranti neoarrivati. Nel Regno Unito (Inghilterra e Galles), i termini specifici utilizzati nello sviluppo delle politiche sono "*students who have English as an additional language (EAL)*" e "*students who have Welsh as an additional language (WAL)*" in Galles. Tuttavia, in Inghilterra, vengono raccolti dati sul paese di cittadinanza, sul paese di nascita, sull'etnia e sulla padronanza dell'inglese, mentre in Galles, sull'etnia, sulla padronanza dell'inglese e sulla prima lingua. Nel Regno Unito (Irlanda del Nord), il termine EAL è stato sostituito da "*newcomer*" (neoarrivato), che tiene conto della prima lingua e dei bisogni socio-culturali degli studenti.

Il paese di nascita e quello di cittadinanza dei genitori sono indicati come criteri di identificazione rispettivamente in sette e nove paesi. Bulgaria, Danimarca, Slovenia e Liechtenstein utilizzano entrambi i criteri; mentre i restanti paesi applicano soltanto uno dei due. Ad esempio, in Danimarca, un "immigrato" è una persona nata al di fuori della Danimarca che ha genitori nati a loro volta fuori dal paese. I "discendenti"

sono coloro nati in Danimarca ma che hanno genitori nati all'estero che hanno mantenuto la cittadinanza di origine.

Come indicato in precedenza, i paesi tendono a utilizzare termini e definizioni che corrispondono alle convenzioni internazionali. Sono molto pochi quelli che hanno introdotto ulteriori definizioni nazionali per riferirsi a bambini e giovani provenienti da un contesto migratorio nei propri documenti politici o nella legislazione nazionale. In Estonia, i documenti di livello centrale/superiore identificano i bambini e giovani o i genitori nati nel paese che se ne sono andati per vivere all'estero e che sono recentemente tornati in Estonia. Ad esempio, il Database estone delle informazioni educative distingue i *Tagasipöörduja* – rimpatriati, ovvero i cittadini estoni rientrati nel paese dopo aver vissuto all'estero. Analogamente, in Polonia, i documenti educativi di livello centrale/superiore distinguono i "cittadini polacchi che hanno frequentato le scuole in altri paesi" e che sono poi rientrati in Polonia.

I criteri e le definizioni nazionali sopra discussi possono avere un impatto sui diritti e sugli obblighi relativi all'istruzione (vedere il capitolo I.2), l'offerta di supporto (vedere il capitolo I.3), la ripartizione delle relative risorse (vedere le figure I.1.7-8) e il monitoraggio e/o la raccolta di dati amministrativi (vedere le figure I.1.9-11). Sono molto pochi i paesi che utilizzano le informazioni sui genitori come criteri, spesso a causa delle considerazioni giuridiche relative alla protezione dei dati personali. Tuttavia, tenere in considerazione le informazioni sui genitori potrebbe aiutare a identificare gli studenti di seconda generazione (ovvero quelli nati nel paese ospitante ma da genitori nati all'estero o cittadini di un altro paese) al fine di elaborare politiche mirate per questo gruppo target. Lo status di residenza e immigrazione, utilizzato dalla maggior parte dei paesi, consente di pianificare le politiche educative e di fornire supporto mirato, ad esempio, identificando i migranti a cui è stato concesso un permesso di soggiorno per motivi umanitari e sviluppando le politiche necessarie a gestire l'elevato numero di nuovi arrivati che necessitano di sostegno psico-sociale urgente. Infine, utilizzare la prima lingua come criterio per identificare gli studenti migranti potrebbe aiutare a offrire un supporto mirato all'apprendimento della lingua di istruzione o della lingua parlata a casa (vedere il capitolo I.3.2).

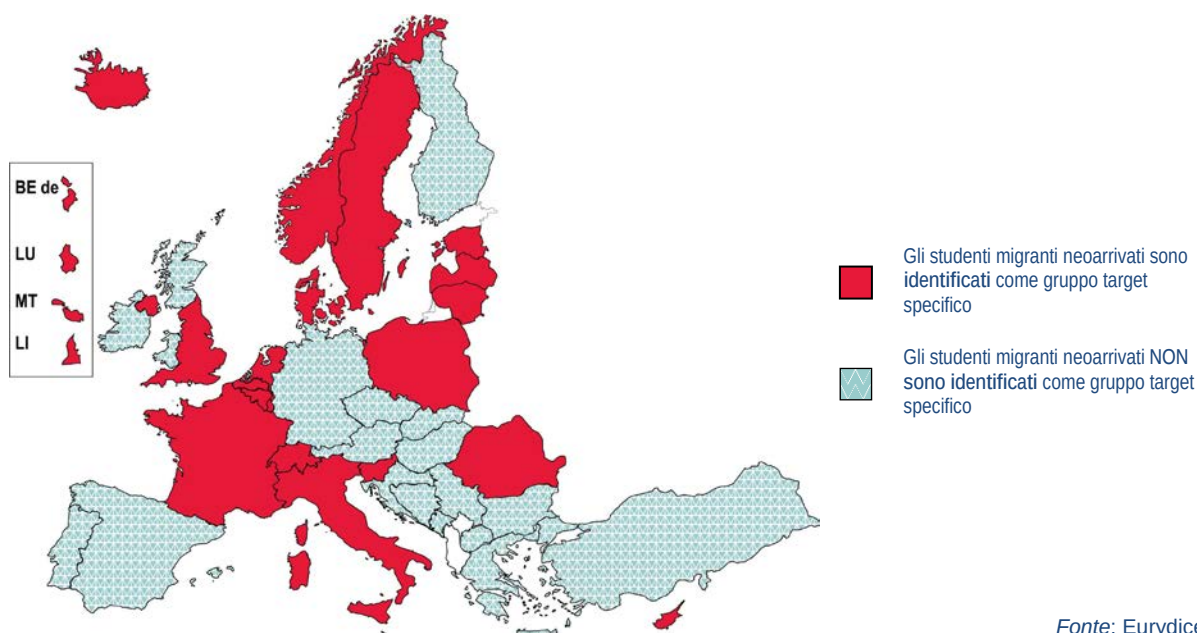
Gli studenti migranti neoarrivati sono identificati come una categoria specifica in circa la metà dei sistemi d'istruzione in Europa

I bambini e giovani immigrati che sono appena arrivati nel paese ospitante affrontano specifiche sfide. Loro e le loro famiglie spesso non conoscono il sistema d'istruzione del paese ospitante e potrebbero non parlare la lingua o le lingue in esso parlate al loro arrivo. Inoltre, i richiedenti protezione internazionale potrebbero non avere la documentazione attestante il loro apprendimento pregresso oppure potrebbero non frequentare la scuola da molto tempo – in alcuni casi, questi bambini potrebbero non aver mai ricevuto un'istruzione. Le loro esperienze di trasferimento potrebbero inoltre aver inciso su di loro dal punto di vista psicologico e fisico (Commissione europea, 2013).

Per questi motivi, come riportato nella figura I.1.2, 23 sistemi d'istruzione distinguono tra studenti migranti neoarrivati e altri migranti di prima generazione o studenti di seconda generazione che risiedono nel paese e frequentano il sistema d'istruzione da un po' di tempo. Alcuni sistemi d'istruzione offrono inoltre sostegno mirato ai neoarrivati (vedere i capitoli I.2 e I.3).

In alcuni di essi, lo status di "neoarrivato" viene definito sulla base di un periodo specifico calcolato dall'arrivo nel paese ospitante (Belgio – Comunità francese e fiamminga, Danimarca, Paesi Bassi, Islanda e Norvegia). In altri, esso è conteggiato dall'iscrizione al sistema d'istruzione (Belgio – Comunità fiamminga, Francia, Slovenia, Svezia e Regno Unito – Inghilterra e Irlanda del nord). Ad esempio, in Belgio (Comunità fiamminga), gli studenti sono considerati "neoarrivati non parlanti olandese" (e possono pertanto beneficiare dell'istruzione per l'accoglienza) se risiedono in Belgio da massimo un anno (senza interruzioni) e se sono iscritti da massimo nove mesi in una scuola che ha l'olandese come lingua di istruzione; se non parlano l'olandese a casa né è la loro lingua materna e se le loro competenze in lingua olandese non sono sufficienti per seguire l'istruzione ordinaria.

Figura I.1.2: Studenti migranti neoarrivati identificati come categoria specifica, 2017/18



Fonte: Eurydice.

Nota esplicativa

La figura mostra i sistemi d'istruzione in cui le normative/raccomandazioni di livello centrale/superiore identificano gli studenti migranti neoarrivati.

Nota specifica per paese

Spagna: alcune Comunità autonome possono distinguere gli studenti neoarrivati.

Il periodo corrisponde frequentemente al lasso di tempo nel quale gli studenti neoarrivati soddisfano i requisiti per ricevere sostegno mirato (anche se il periodo di sostegno potrebbe essere più lungo; vedere la figura I.2.9 e il capitolo I.3).

I.1.2. Sfide politiche, strategie e coordinamento di livello centrale/superiore

Nella definizione delle politiche pubbliche, identificare e analizzare i problemi affrontati dalla società, proporre risposte politiche pertinenti e predisporre strutture per attuare e monitorare le modifiche politiche costituiscono aspetti chiave della governance. La presente sezione si concentra specificamente sulle principali sfide identificate dalle autorità di livello centrale/superiore rispetto all'integrazione nelle scuole dei bambini e giovani provenienti da un contesto migratorio (vedere la figura I.1.3). Saranno esaminate le strategie elaborate dalle autorità di livello centrale/superiore per affrontare tali sfide e identificate le priorità (vedere la figura I.1.4 e I.1.5). Data la complessità delle politiche per l'integrazione e la necessità di coinvolgere numerosi attori, la sezione valuterà anche la prevalenza di organismi di coordinamento al massimo livello governativo (vedere la figura I.1.6).

Offrire un sostegno linguistico e all'apprendimento adeguato ai bambini e giovani provenienti da un contesto migratorio costituisce una sfida nella maggioranza dei sistemi d'istruzione

La presente sezione presenta le principali sfide affrontate dalle autorità di livello centrale/superiore nell'integrare i bambini e giovani provenienti da un contesto migratorio nel sistema scolastico. Secondo la letteratura scientifica sull'argomento, esse comprendono spesso le difficoltà di accesso, l'offerta di risorse e di sostegno di qualità elevata e il miglioramento dei risultati educativi. La figura I.1.3 illustra le sfide più comuni affrontate dalle autorità pubbliche in Europa per l'integrazione dei bambini e giovani provenienti da un contesto migratorio nelle scuole.

	BE fr	BE de	BE nl	BG	CZ	DK	DE	EE	IE	EL	ES	FR	HR	IT	CY	LV	LT	LU	HU	MT	NL	AT	PL	PT	RO	SI	SK	FI	SE	UK- ENG	UK- WLS	UK- NIR	SCT	BA	CH	IS	LI	ME	NO	RS	(*)	TR		
Offerta di un sostegno linguistico e/o all'apprendimento adeguato	■	■		■	■		■	■	■					■	■	■			■		■		■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	
Risultati educativi e trattenimento nel sistema d'istruzione				■		■	■				■	■							■	■	■	■	■				■		■		■	■			■			■	■	■	■	■	■	■
Accesso alla scuola (infrastruttura, personale, ecc.)	■	■	■	■			■				■	■			■				■		■		■	■	■	■		■	■	■	■	■											■	■
Offerta di finanziamenti adeguati	■	■		■	■			■		■										■				■							■			■	■						■	■	■	■
Indicazioni e informazioni alle famiglie sulle possibilità di istruzione e formazione e sul sistema	■					■	■			■	■	■		■		■											■																■	■
Coordinamento degli organi responsabili									■					■																														
Lotta alla segregazione scolastica																							■						■															
Nessuna sfida identificata nei documenti ufficiali di livello centrale/superiore												●					●	●					●				●								●									

Fonte: Eurydice.

(*) = ex-Repubblica jugoslava di Macedonia

Fonte: Eurvdice.

Nota esplicativa

La figura presenta le (massimo) tre principali sfide così come indicate nei documenti ufficiali di livello superiore. Le variazioni tra i livelli di istruzione sono indicate nelle note specifiche per paese.

Note specifiche per paese

Irlanda: non esistono programmi IVET attuati a livello nazionale.

Regno Unito (ENG/WLS/NIR): l'IVET scolastica non è un percorso con un'offerta separata.

Combattere contro i risultati educativi scarsi e l'abbandono scolastico costituisce la seconda principale sfida segnalata in Europa (17 sistemi). In Belgio (Comunità fiamminga), Spagna e Svizzera, è ampiamente riconosciuto nei documenti politici di livello centrale/superiore che gli studenti provenienti da contesti migratori sono il gruppo più nutrito di quelli che abbandonano la scuola precocemente. Il Regno Unito (Irlanda del Nord) rileva un importante divario in termini di risultati tra gli immigrati di prima generazione e la popolazione nativa. Inoltre, la Finlandia segnala anche che il passaggio degli studenti provenienti da contesti migratori dall'istruzione di base all'istruzione secondaria superiore e superiore non è facile.

Una serie di difficoltà rappresentano sfide per quasi un terzo dei sistemi d'istruzione: mettere a disposizione un numero sufficiente di posti a scuola e infrastrutture, offrire indicazioni e informazioni sulle possibilità di istruzione e formazione e fornire un livello sufficiente e tipi appropriati di finanziamenti per l'integrazione.

In Belgio (Comunità tedesca), i precedenti accordi di accoglienza e il numero di posti per gli studenti migranti neoarrivati nelle scuole vicino ai centri di accoglienza sono diventati inadeguati a causa dell'elevato numero di nuovi arrivi. Tuttavia, tale problema ha stimolato un dibattito e portato a una risposta politica a livello di sistema: oltre a quelle vicine ai centri di accoglienza, tutte le scuole ora devono mettere a

disposizione posti e offrire sostegno ai neoarrivati. Analogamente, in Estonia e a Malta, l'accoglienza di un elevato numero di rifugiati nelle scuole mette particolarmente sotto pressione il sistema. Ad esempio, i rifugiati frequentano le scuole vicino ai centri di accoglienza o tendono a insediarsi in alcune aree geografiche svantaggiate, il che può portare alla segregazione abitativa e scolastica nelle scuole di quartiere. Inoltre, gli organi amministrativi scolastici non sono in grado di rispondere rapidamente ai nuovi bisogni di formazione e alla distribuzione delle risorse. I problemi di coordinamento tra le autorità di livello centrale/superiore e il coinvolgimento degli organi competenti a livello locale nell'attuazione delle politiche si sono rivelati difficili in Grecia e a Cipro.

Infine, vi sono sei sistemi d'istruzione (Croazia, Lussemburgo, Ungheria, Polonia, Slovacchia e Bosnia-Erzegovina) in cui le autorità di livello centrale/superiore non hanno esplicitamente identificato sfide particolari relative all'integrazione dei bambini e giovani provenienti da un contesto migratorio. Secondo i dati statistici, ad eccezione del Lussemburgo, questi paesi sono stati meno interessati dall'immigrazione fino agli anni recenti.

Pochi paesi dispongono di strategie o piani d'azione di livello centrale/superiore sull'integrazione degli studenti migranti

Per affrontare le sfide a livello di sistema, le autorità di livello centrale/superiore dispongono di una serie di strumenti politici, che includono strategie o piani d'azione completi. Questi sono particolarmente utili quando le modifiche da attuare sono complesse e incidono su numerosi ambiti politici e soggetti interessati oppure quando l'attuazione necessita di più tempo e di risorse significative. I vantaggi delle strategie e dei piani d'azione completi sono il fatto che essi:

- definiscono una visione politica e gli obiettivi da raggiungere;
- designano gli organi competenti;
- stabiliscono una scadenza per il completamento delle varie fasi;
- identificano le necessarie risorse finanziarie; e
- stabiliscono i meccanismi di monitoraggio e valutazione necessari per garantire che le politiche siano state efficaci.

Ciò è particolarmente importante nel caso in cui vengano introdotte nuove politiche e quando sono interessate varie aree politiche. Una volta che le misure politiche vengono accettate, non vi è più necessità di utilizzare la strategia.

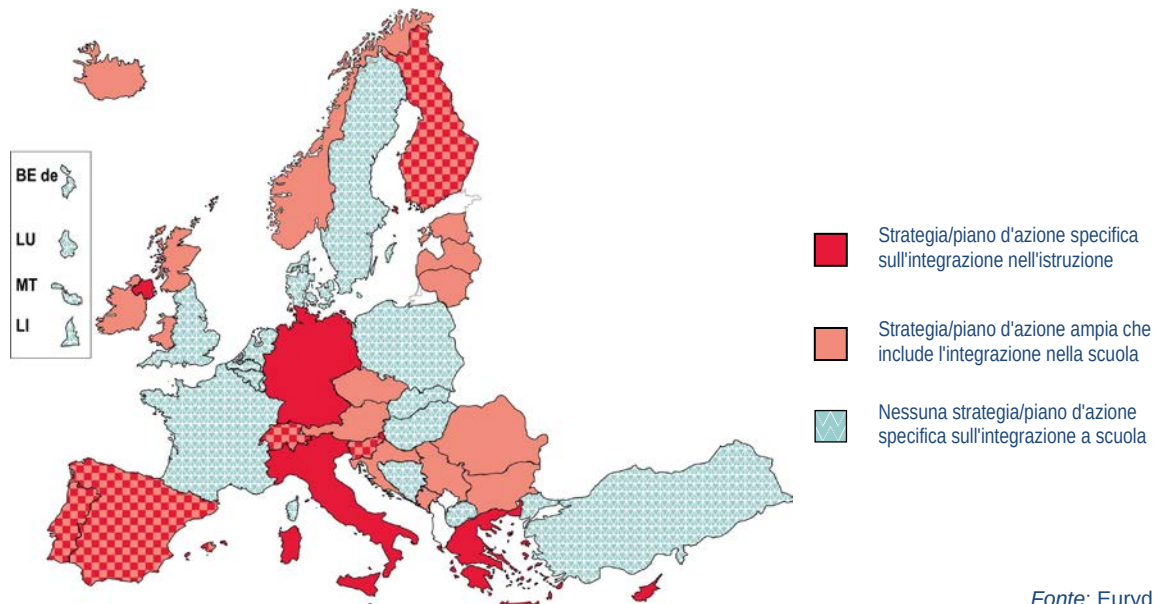
La figura I.1.4 mostra che in 25 sistemi d'istruzione europei, uno o più piani d'azione o strategie si occupano dell'integrazione dei bambini e giovani provenienti da un contesto migratorio nelle scuole. L'ambito di applicazione e la copertura di tali strategie sono, tuttavia, differenti. Alcuni si concentrano sull'istruzione, mentre altri hanno una portata più ampia.

In dieci sistemi, le autorità di livello centrale/superiore hanno adottato uno specifico piano d'azione/strategia sull'integrazione degli studenti migranti nel sistema d'istruzione. In Germania, Grecia, Spagna (alcune Comunità autonome), Cipro, Portogallo e Slovenia, le strategie abbracciano l'istruzione primaria, secondaria generale e l'IVET. In Spagna, tutte le strategie assegnano un ruolo centrale alla formazione degli insegnanti in relazione agli studenti migranti. In tre sistemi d'istruzione, la strategia abbraccia diversi livelli di istruzione (oltre a quello primario e secondario) – in Grecia, l'educazione della prima infanzia, mentre in Finlandia e Svizzera l'educazione e la cura della prima infanzia e l'apprendimento degli adulti. Inoltre, in Svizzera, la strategia fissa specifici obiettivi, come ad esempio, nell'IVET, la partecipazione di due terzi di tutti i rifugiati e migranti dai 16 ai 25 anni con un permesso di soggiorno provvisorio ai programmi d'istruzione a livello post-obbligatorio entro cinque anni dal loro arrivo.

In oltre due terzi dei sistemi d'istruzione che dispongono di strategie, l'integrazione scolastica è ricompresa in una strategia più ampia. La maggior parte di essi cerca di integrare i migranti nella società (Bulgaria, Cechia, Irlanda, Spagna, Croazia, Austria, Portogallo, Romania, Finlandia, Regno Unito – Galles e Scozia, Svizzera, Islanda, Montenegro, Norvegia e Serbia). Queste strategie di integrazione sociale riguardano in genere diversi ambiti politici, come l'inserimento nel mercato del lavoro, la sistemazione abitativa, l'accesso

ai servizi pubblici, l'istruzione, ecc. e coinvolgono vari dipartimenti governativi. L'istruzione è considerata una dimensione dell'integrazione nella società.

Figura I.1.4: Strategie/piani d'azione riguardanti l'integrazione di bambini e giovani provenienti da un contesto migratorio nelle scuole, istruzione primaria, secondaria generale e IVET (ISCED 1-3), 2017/18



Fonte: Eurydice.

Nota esplicativa

La figura presenta le strategie e i piani d'azione di livello centrale/superiore. Quando una strategia/piano d'azione riguarda livelli di istruzione oltre l'ISCED 1-3, ciò viene specificamente indicato nel testo di seguito.

Note specifiche per paese

Germania: i dati si riferiscono alla dichiarazione della Conferenza permanente dei ministri dell'istruzione e degli affari culturali.

Spagna: l'integrazione degli studenti migranti è una competenza delle Comunità autonome. Le strategie/piani d'azione delle varie Comunità autonome abbracciano diversi livelli di istruzione, ma la maggior parte riguarda la scuola dell'obbligo.

Italia: i dati si riferiscono alle Indicazioni nazionali per il curriculum della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione per l'accoglienza e l'integrazione degli studenti stranieri.

Regno Unito (ENG/WLS/NIR): l'IVET scolastica non è un percorso con un'offerta separata.

Svizzera: le varie strategie cantionali riguardano diversi livelli di istruzione.

Alcune di quelle più ampie che includono l'integrazione scolastica si concentrano sull'acquisizione della lingua. Ad esempio, in Estonia, i programmi di sviluppo strutturale finanziati dall'UE promuovono l'acquisizione della lingua estone da parte della popolazione nata all'estero, anche nell'istruzione generale e nella formazione professionale. In Lituania, il Piano governativo 2018-2020 stanziava risorse per la ricerca sull'integrazione dei rimpatriati e lo sviluppo di test di padronanza della lingua lituana per le persone nate all'estero.

Soltanto pochi paesi hanno sia una strategia per il settore dell'istruzione che una più ampia che include l'istruzione (Spagna, Portogallo, Slovenia, Finlandia e Svizzera). Ad esempio, in Portogallo, il Piano strategico per la migrazione prevede interventi nel campo dell'istruzione, come il rafforzamento dell'insegnamento del portoghese come seconda lingua, il consolidamento dei programmi di insegnamento del portoghese come seconda lingua, la promozione dell'educazione interculturale e la sensibilizzazione su questioni riguardanti il riconoscimento delle qualifiche accademiche e professionali. La strategia adottata nel 2015 dal Ministero portoghese dell'istruzione, invece, si concentra sull'accoglienza dei bambini e giovani rifugiati nelle scuole. In Slovenia, esistono due strategie nel campo dell'istruzione. La prima è la "Strategia sull'integrazione dei bambini immigrati, studenti della scuola di base e secondaria superiore, nell'istruzione della Repubblica di Slovenia", che affronta i temi dell'accessibilità dell'istruzione, della diversità, del multiculturalismo e dell'educazione interculturale. La seconda è la "Risoluzione sul programma nazionale per la politica linguistica 2014-2018", che cerca di migliorare le opportunità di apprendimento della lingua slovena sia per i genitori che per i figli, al fine di sviluppare il curriculum scolastico di base per lo sloveno come seconda lingua e nuovi materiali didattici.

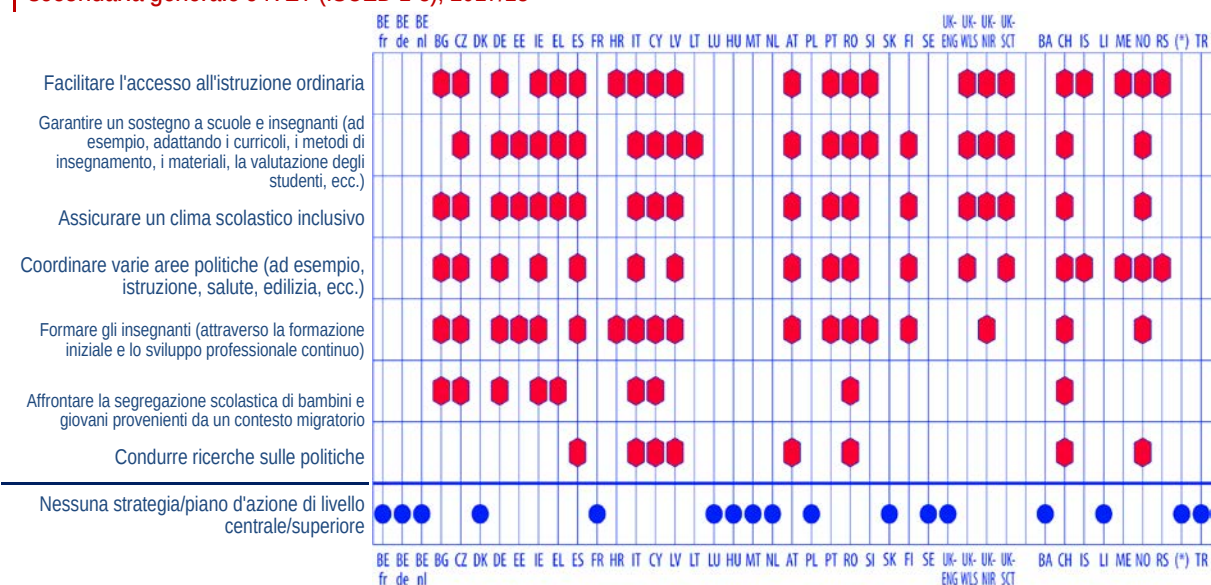
Quasi tutte le strategie sono state pubblicate dal 2014 e la maggior parte di esse prevede un orizzonte temporale di tre o cinque anni, per cui sono in corso di attuazione. Costituiscono eccezioni l'Austria, la Slovenia e il Regno Unito (Irlanda del nord), in cui le strategie risalgono a prima del 2010. In Austria, le autorità di livello centrale/superiore adottano piani d'azione annuali nell'ambito dell'attuazione della loro strategia pre-2010. In Irlanda del Nord, il documento strategico *"Every School a Good School: Supporting Newcomer Pupils"* (2009) è attualmente in fase di revisione e la nuova politica dovrebbe essere disponibile alla fine del 2019. Molti dei più recenti piani d'azione e delle strategie (in Bulgaria, Germania, Portogallo, Romania, Finlandia, Regno Unito – Scozia, Svizzera e Serbia) affrontano specificamente la questione dell'integrazione dei rifugiati e richiedenti asilo.

Diciotto paesi non hanno una strategia/piano d'azione sull'integrazione dei bambini e giovani provenienti da un contesto migratorio. Ciò non significa, tuttavia, che non attuino politiche. In Francia, ad esempio, esistono da anni politiche sull'offerta per gli studenti neoarrivati non parlanti francese e quelli senza una precedente scolarizzazione. Analogamente, Belgio, Paesi Bassi e Svezia hanno integrato le misure nelle politiche ordinarie (vedere i capitoli I.3 e I.4).

Le strategie di livello centrale/superiore abbracciano un'ampia gamma di aree di intervento

La figura I.1.5 mostra che le strategie/piani d'azione di livello centrale/superiore, laddove disponibili, prevedono in genere un'ampia gamma di interventi nella maggior parte dei paesi.

Figura I.1.5: Aree prioritarie affrontate da strategie/piani d'azione di livello centrale/superiore, istruzione primaria, secondaria generale e IVET (ISCED 1-3), 2017/18



Fonte: Eurydice.

(*) = ex-Repubblica jugoslava di Macedonia

Nota esplicitiva

La figura presenta le priorità stabilite nelle strategie/piani d'azione di livello centrale/superiore in relazione all'integrazione dei bambini e giovani provenienti da un contesto migratorio nelle scuole. Le variazioni tra i livelli di istruzione sono presentate nelle note specifiche per paese.

Note specifiche per paese

Irlanda: non esistono programmi IVET attuati a livello nazionale.

Regno Unito (ENG/WLS/NIR): l'IVET scolastica non è un percorso con un'offerta separata.

Quasi tutti i sistemi d'istruzione con una strategia/piano d'azione hanno identificato il fatto di "facilitare l'accesso all'istruzione ordinaria" come una priorità strategica. Il sostegno alle scuole e agli insegnanti, la formazione degli insegnanti, assicurare un clima scolastico inclusivo e coordinare i soggetti interessati sono tutti indicati come priorità da oltre due terzi dei sistemi che dispongono di una strategia. Al contrario,

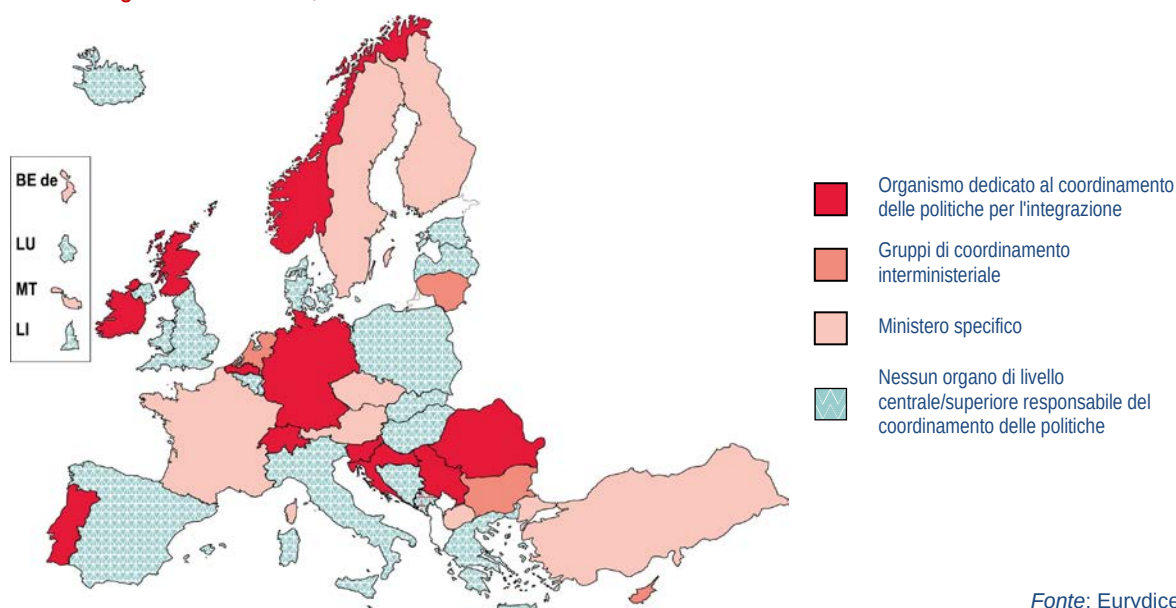
soltanto otto paesi con una strategia attribuiscono priorità alla lotta alla segregazione scolastica e condurre ricerche sull'integrazione degli studenti provenienti da contesti migratori.

Quasi la metà dei sistemi ha creato un organismo di livello centrale/superiore che è responsabile di coordinare le politiche sull'integrazione degli studenti migranti nelle scuole

Le politiche relative all'effettiva integrazione dei bambini e giovani provenienti da un contesto migratorio nelle scuole sono molteplici. Oltre a quelle educative, anche le politiche sull'edilizia, sulla salute, sui giovani, sulla disoccupazione e di altro tipo hanno un impatto sui bambini migranti e sui loro genitori. A causa della complessità di questo ambito e della varietà di soggetti interessati coinvolti, per produrre un impatto positivo e duraturo, la pianificazione, l'attuazione e il monitoraggio delle politiche devono essere coordinati al massimo livello. Un singolo organismo di coordinamento con un mandato chiaro, un'influenza politica e il potere di intervenire può assicurare che le politiche di livello centrale/superiore siano attuate in modo coerente e che il sistema possa adattarsi al cambiamento e, se necessario, rispondere rapidamente a esso (Ahad & Benton, 2018).

La figura I.1.6 mostra che in 24 dei 42 sistemi esiste un organismo di coordinamento di livello centrale/superiore incaricato di assicurare che gli organi di livello centrale/superiore e gli altri attori responsabili ai livelli amministrativi inferiori (inclusi quello regionale, locale e scolastico) comunichino tra di loro e allineino la loro agenda politica negli ambiti dell'istruzione, dell'edilizia, della salute, ecc. al fine di favorire l'integrazione dei bambini e giovani provenienti da un contesto migratorio nelle scuole. Tale organismo può avere forme diverse: può essere un'istituzione esistente o di nuova creazione con uno specifico mandato per lavorare nel campo dell'integrazione sociale dei migranti; oppure un gruppo di coordinamento con rappresentanti dei vari organi competenti, che verifica l'attuazione della politica e può adottare determinate decisioni; o ancora un ministero che include nel proprio portafoglio l'integrazione dei migranti. La maggior parte di questi organismi di coordinamento si occupa di politiche relative all'integrazione delle persone provenienti da un contesto migratorio in generale. L'istruzione e l'integrazione dei bambini e giovani nelle scuole costituiscono soltanto una delle aree trattate.

Figura I.1.6: Organi di livello centrale/superiore che coordinano le politiche che incidono sull'integrazione degli studenti migranti nelle scuole, 2017/18



Fonte: Eurydice.

In undici paesi, un organismo dedicato di livello centrale/superiore coordina le relative politiche a livello nazionale ed è solitamente incaricato di facilitare l'integrazione sociale delle persone provenienti da un contesto migratorio. È questo il caso in Belgio (Comunità fiamminga), Germania, Croazia, Irlanda, Portogallo, Romania, Slovenia, Regno Unito (Scozia), Svizzera, Norvegia e Serbia (per ulteriori

informazioni sugli organismi specifici, consultare l'allegato). In Spagna, il governo centrale è responsabile della politica sull'immigrazione, mentre le Comunità autonome hanno potere decisionale sulla politica in materia di integrazione. A livello statale, tuttavia, il Forum per l'integrazione sociale dei migranti (*Foro para la integración social de los inmigrantes*) svolge un ruolo informativo e consultivo, formulando proposte e raccomandazioni volte a promuovere l'integrazione di immigrati e rifugiati nella società spagnola, nonché raccogliendo informazioni e monitorando i programmi e le attività attuati dall'amministrazione statale generale, delle Comunità autonome e dalle amministrazioni locali sull'integrazione sociale dei migranti.

In Bulgaria, Cipro, Lituania e Paesi Bassi, a un gruppo di coordinamento interministeriale è affidato il mandato di provvedere al coordinamento.

In alcuni paesi, un ministero specifico è responsabile del coordinamento delle politiche. In Cechia, Lussemburgo e Austria, è il Ministero dell'interno o degli esteri a occuparsi del coordinamento delle politiche in materia di immigrazione, inclusa l'integrazione nella società e nelle scuole. A Malta, il coordinamento è responsabilità del Ministero degli affari europei. In Svezia, il Ministero del lavoro è responsabile del coordinamento delle politiche per l'integrazione, che includono anche l'istruzione. In Finlandia, è il Ministero del lavoro e dell'economia. Nell'ex-Repubblica jugoslava di Macedonia, il Ministero del lavoro e delle politiche sociali è responsabile delle politiche per l'integrazione. In Belgio (Comunità tedesca), Francia e Turchia, il Ministero dell'istruzione sovrintende a tale ambito. Inoltre, in Francia, è previsto il coordinamento interministeriale per alcune attività e gruppi target. In particolare, fornire informazioni e accoglienza ai bambini e alle loro famiglie è un compito condiviso tra il Ministero dell'interior e il Ministero dell'istruzione nazionale, mentre la responsabilità dei minori non accompagnati è condivisa tra sette istituzioni.

In 18 sistemi d'istruzione, non esiste un organismo di livello centrale/superiore responsabile di coordinare le politiche per l'integrazione. Le responsabilità possono essere condivise tra vari Ministeri, come ad esempio in Italia e Lettonia, in cui sono coinvolti, rispettivamente, tre e quattro Ministeri; o in Lussemburgo, in cui sono responsabili cinque diversi organismi con vari livelli di competenze. In Grecia, il Ministero dell'istruzione, della ricerca e degli affari religiosi coopera con gli altri organismi coinvolti nell'accoglienza dei rifugiati e nelle procedure per l'integrazione.

I.1.3. Finanziamenti per sostenere l'integrazione degli studenti provenienti da contesti migratori

Secondo quanto risulta, lo stanziamento di risorse per ridurre il divario tra il rendimento scolastico degli studenti nativi e quelli migranti produce un impatto sui risultati educativi (OCSE, 2009). Nel definire i meccanismi di finanziamento, i politici devono determinare i gruppi target che necessitano di ulteriori fondi e decidere quale livello amministrativo del sistema d'istruzione dovrebbe gestire tali risorse; soltanto dopo aver fatto ciò, esse possono essere distribuite tra i diversi livelli d'istruzione (ibid.). Stando a quanto raccomandato dal rapporto NESSE (2008), le scuole con una percentuale elevata di studenti migranti dovrebbero ricevere ulteriori risorse finanziarie, che dovrebbero essere percepite come un investimento e non come un costo (ibid.).

La sezione che segue esamina i principali modi in cui vengono erogati finanziamenti per facilitare l'integrazione dei migranti nelle scuole. La figura I.1.7 mostra i finanziamenti erogati dalle (a) autorità di livello centrale/superiore e (b) di livello locale, mentre la figura I.1.8 si concentra sui criteri per l'erogazione dei finanziamenti. Nel presente rapporto non vengono considerati eventuali finanziamenti privati ricevuti dalle scuole.

Non vengono qui espressi giudizi in merito a quali metodi di finanziamento potrebbero essere migliori di altri. Infatti, come rilevato da Sugarman, Morris-Lange e McHugh (2016, p. 2), "per ogni sfida politica complessa, non esiste una singola formula ottimale per i finanziamenti supplementari. L'adequatezza della formula dipende dalle necessità della popolazione studentesca e del contesto educativo, inclusa la capacità di scuole e sistemi scolastici di soddisfare tali bisogni".

In più della metà dei paesi, l'integrazione dei migranti viene finanziata dal livello centrale/superiore con un budget dedicato oppure con un budget per gli studenti svantaggiati

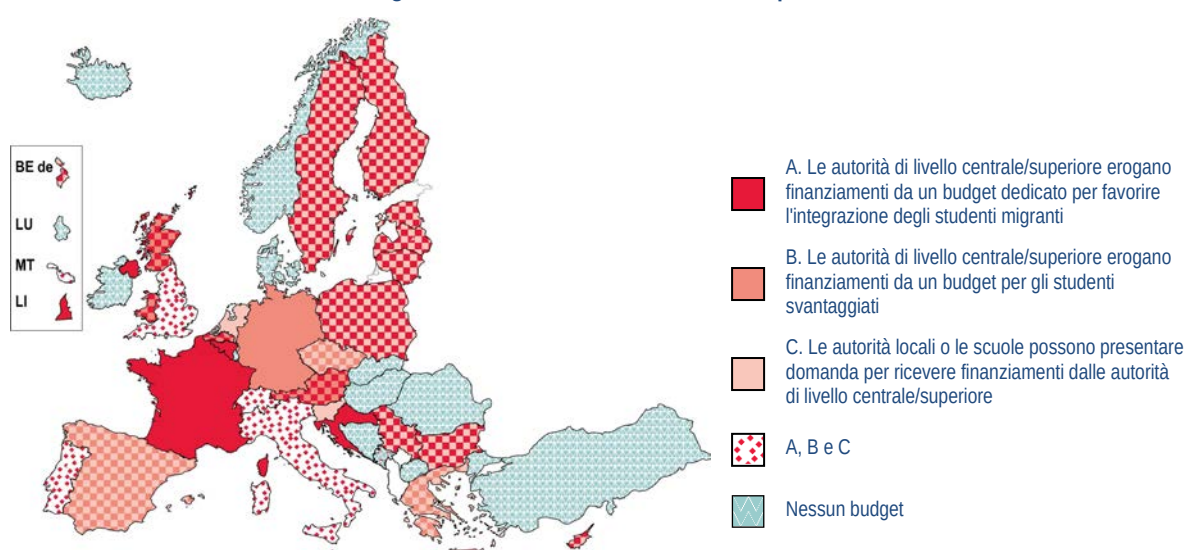
Esistono tre principali modalità con cui le autorità di livello centrale/superiore finanziano l'integrazione degli studenti migranti (vedere la figura I.1.7 A):

- con un budget dedicato per gli studenti migranti;
- con un budget più ampio per gli studenti svantaggiati;
- a seguito di una richiesta di ulteriori finanziamenti da parte delle scuole o delle autorità locali.

Tutte e tre le modalità sono utilizzate in Italia, Malta, Regno Unito (Inghilterra) e Svizzera, mentre 12 paesi non utilizzano nessuno di questi metodi.

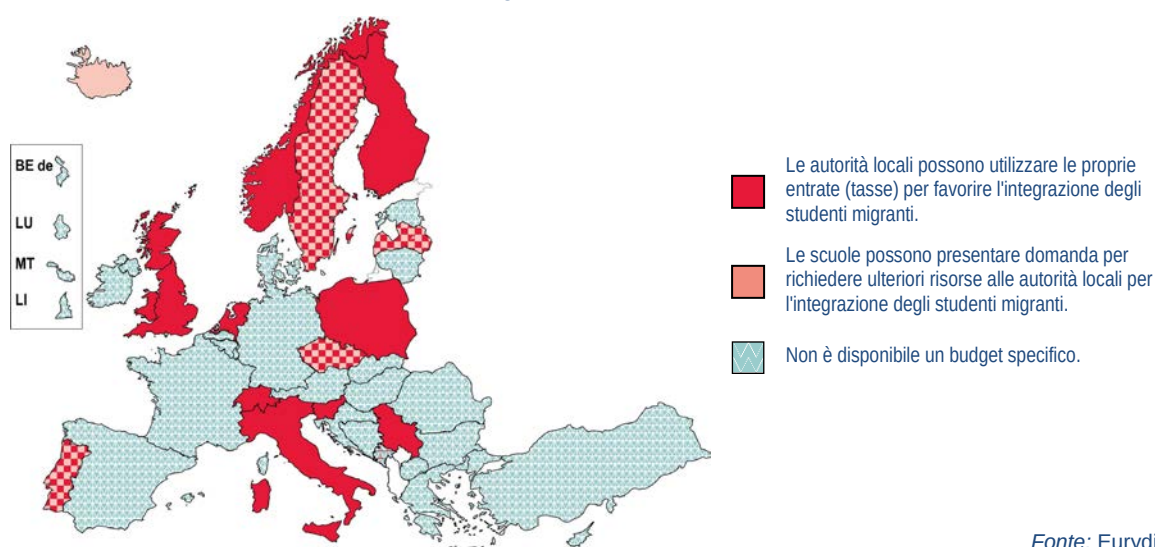
Figura I.1.7: Finanziamenti per favorire l'integrazione degli studenti migranti, erogati dalle autorità di livello centrale/superiore e locali, istruzione primaria, secondaria generale e IVET (ISCED 1-3), 2017/18

A. Erogati dalle autorità di livello centrale/superiore



Fonte: Eurydice.

B. Erogati dalle autorità locali



Fonte: Eurydice.

Nota esplicitiva

La figura presenta le fonti di finanziamento disponibili per l'integrazione dei migranti messe a disposizione dalle autorità governative di livello centrale/superiore e locale, indicando se le scuole/autorità locali possono presentare domanda per ricevere ulteriori fondi. Le variazioni tra i livelli di istruzione sono indicate nelle note specifiche per paese.

Note specifiche per paese (Figura I-1.7)

Belgio (BE nl): riguarda soltanto l'istruzione primaria e secondaria inferiore generale.

Estonia: Figura A: riguarda solo l'IVET. Figura B: riguarda soltanto l'istruzione primaria e secondaria inferiore generale.

Spagna e Malta: non riguarda l'IVET.

Irlanda: non esistono programmi IVET attuati a livello nazionale.

Paesi Bassi: Figura A: non riguarda l'IVET.

Polonia: la categoria "A" nella figura A si riferisce al meccanismo per aumentare la componente istruzione del budget generale che le autorità locali ricevono per gestire le scuole.

Regno Unito (ENG/WLS/NIR): l'IVET scolastica non è un percorso con un'offerta separata.

Svizzera: riguarda soltanto l'istruzione primaria e secondaria inferiore generale. Il meccanismo di finanziamento può variare tra i Cantoni e le autorità locali.

Come illustrato nella figura, 18 sistemi d'istruzione erogano finanziamenti provenienti da un budget dedicato per favorire l'integrazione dei migranti. In cinque di essi (Belgio –Comunità francese, Francia, Croazia, Regno Unito – Irlanda del Nord e Liechtenstein), questo è l'unico metodo di stanziamento utilizzato dalle autorità di livello centrale/superiore. In Lituania, ad esempio, esistono finanziamenti supplementari specifici sia per i migranti neoarrivati che per quelli di ritorno nel sistema di ripartizione fondi "*Student Basket*".

Un numero considerevole di sistemi d'istruzione (13) eroga finanziamenti a partire da un budget generale per gli studenti svantaggiati. In Austria e Regno Unito (Inghilterra, Galles e Scozia), i fondi possono essere stanziati sia da un budget dedicato che da un budget per gli studenti svantaggiati.

Esempi di sistemi d'istruzione con budget destinati agli studenti svantaggiati includono la Germania, dove, in alcuni *Länder*, la ripartizione dei finanziamenti aggiuntivi si basa su indici socio-economici, ma le scuole nelle aree socialmente svantaggiate ricevono comunque ulteriori fondi nei *Länder* che non hanno tali indici. Analogamente, nel Regno Unito (Scozia), il "*Pupil Equity Funding*" mira a ridurre il divario in termini di risultati dovuto alla povertà e viene assegnato alle scuole sulla base del numero di alunni aventi diritto alla mensa gratuita, che può includere gruppi di studenti migranti.

In 14 sistemi d'istruzione, le autorità locali o le scuole possono presentare domanda per ricevere finanziamenti dalle autorità di livello centrale/superiore in base alle loro esigenze. In Slovenia e Paesi Bassi, richiedere ulteriori finanziamenti è l'unico metodo per poter ottenere fondi per favorire l'integrazione degli studenti migranti. Nei Paesi Bassi, a seconda del numero di richiedenti asilo, le scuole primarie possono attualmente presentare domanda per ulteriori finanziamenti, che ricevono sotto forma di importo forfetario. Esiste una soglia minima relativa al numero di studenti e un importo massimo erogato. Le scuole secondarie, invece, possono richiedere finanziamenti per tutti gli studenti non olandesi arrivati negli ultimi due anni, sia che si tratti di rifugiati che di altri migranti sia dall'interno che dall'esterno dell'Unione europea, e non esiste una soglia minima e un importo massimo erogato. Tuttavia, a partire dal 1° aprile 2019, esse riceveranno automaticamente ulteriori finanziamenti senza la necessità di richiederli.

Esistono vari modi in cui le scuole e le autorità locali possono presentare domanda per ricevere ulteriori finanziamenti per l'integrazione dei migranti. Le scuole/autorità locali possono richiedere finanziamenti per progetti alle autorità di livello centrale/superiore in 11 sistemi d'istruzione (Bulgaria, Cechia, Estonia, Spagna, Italia, Lettonia, Malta, Portogallo, Slovenia, Serbia e Regno Unito – Inghilterra). In quattro paesi (Grecia, Lettonia, Portogallo e Svezia), le autorità locali possono richiedere un aumento dell'"importo forfetario" erogato dalle autorità di livello centrale/superiore. Tale importo forfetario è uno stanziamento di bilancio generale che le autorità locali possono utilizzare per finalità diverse dall'istruzione. Infine, le scuole/autorità locali possono presentare domanda per ricevere un aumento del budget per l'istruzione in otto sistemi d'istruzione (Belgio – Comunità tedesca, Cechia, Cipro, Lettonia, Lituania, Malta, Paesi Bassi e Slovenia).

Ad esempio, in Belgio (Comunità tedesca), oltre allo stanziamento generale di fondi dalle autorità di livello centrale/superiore, le scuole possono richiedere ulteriori risorse in relazione al numero di studenti provenienti da contesti migratori e possono vedersi assegnate ulteriori ore di insegnamento per tenere classi preparatorie o corsi per tali studenti. A Cipro, le scuole possono richiedere al Ministero dell'istruzione ulteriori ore di insegnamento e personale docente in relazione al numero di studenti provenienti da contesti

migratori nelle scuole o nel comune, che costituisce uno dei principali criteri utilizzati per la ripartizione dei finanziamenti, descritti più nel dettaglio nella sezione successiva.

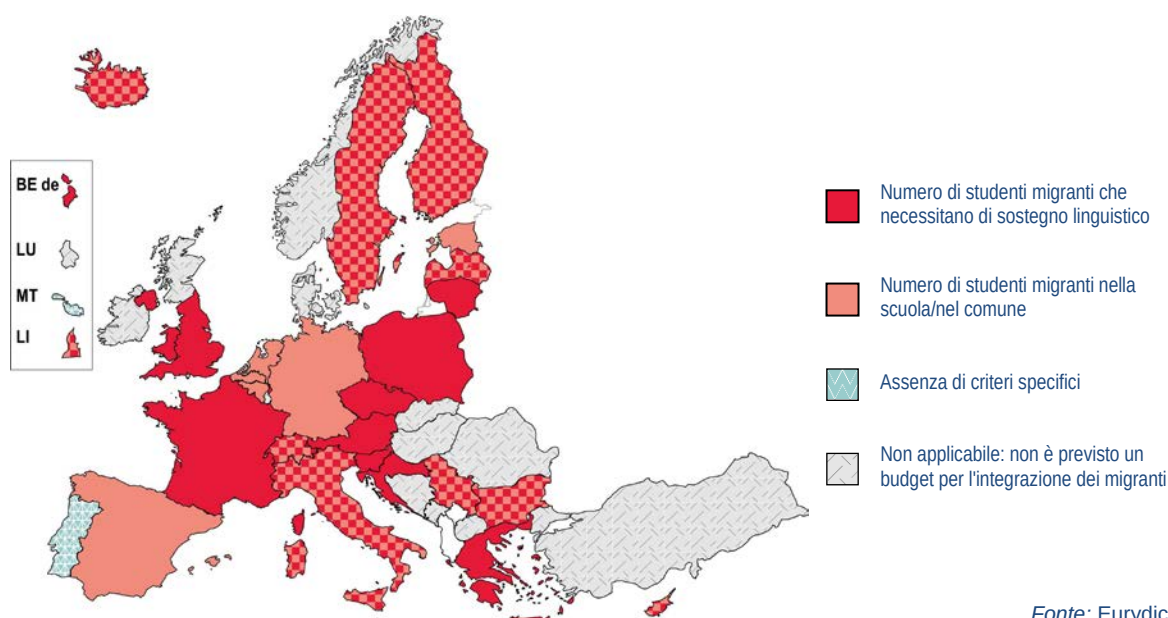
La figura I.1.7 B mostra la situazione dei finanziamenti a livello locale. In 13 sistemi d'istruzione, le autorità locali possono utilizzare le proprie entrate (tasse) per favorire l'integrazione degli studenti migranti, mentre in 5 paesi (Lettonia, Lituania, Portogallo, Svezia e Islanda) le scuole possono richiedere un aumento delle risorse assegnate dalle autorità locali a tale scopo. Sebbene si tratti di circa la metà dei sistemi d'istruzione che erogano finanziamenti a partire dal budget di livello centrale/superiore, ciò indica che la questione dell'integrazione dei migranti è riconosciuta nei vari livelli di governo.

Il numero di studenti migranti nelle scuole e la necessità di sostegno linguistico sono i due criteri più comunemente utilizzati per l'assegnazione dei finanziamenti

Nell'assegnazione dei finanziamenti, non è la presenza di un numero significativo di studenti migranti a costituire il principale interesse delle autorità di livello centrale/superiore in molti sistemi d'istruzione, bensì il fatto che essi siano stati identificati come studenti con ulteriori necessità in termini di sostegno linguistico. Ventuno sistemi d'istruzione tengono conto della necessità di sostegno linguistico nell'assegnazione dei finanziamenti, 17 sistemi erogano i fondi soltanto sulla base del numero di scuole o comuni, mentre otto utilizzano entrambi i criteri.

In Austria, ad esempio, il Ministero federale eroga ulteriori finanziamenti ai governi provinciali e alle commissioni per l'istruzione sulla base del numero di studenti che hanno bisogno di lezioni di lingua tedesca. In Finlandia, il numero di abitanti, alunni e studenti in un comune che non parlano la lingua di istruzione viene considerato nella ripartizione dei finanziamenti destinati alle scuole primarie e secondarie inferiori generali, mentre per quanto riguarda l'erogazione di fondi per l'istruzione secondaria superiore generale si tiene conto soltanto del numero di studenti.

Figura I.1.8: Principali criteri di assegnazione dei finanziamenti a sostegno dell'integrazione degli studenti migranti, istruzione primaria, secondaria generale e IVET (ISCED 1-3), 2017/18



Fonte: Eurydice.

Nota esplicativa

La figura presenta i principali criteri di erogazione dei finanziamenti per favorire l'integrazione degli studenti migranti utilizzati dalle autorità di livello centrale/superiore. Le variazioni tra i livelli di istruzione sono indicate nelle note specifiche per paese.

Note specifiche per paese (Figura I-1.8)

Estonia: non si applica all'istruzione secondaria superiore generale.

Irlanda: non esistono programmi IVET attuati a livello nazionale.

Finlandia: si applica soltanto all'istruzione primaria e secondaria inferiore generale.

Regno Unito (ENG/WLS/NIR): l'IVET scolastica non è un percorso con un'offerta separata.

Islanda: il numero di studenti migranti che hanno bisogno di sostegno linguistico si riferisce all'istruzione primaria. Il numero di studenti migranti nella scuola/comune si riferisce all'istruzione secondaria superiore generale.

Svizzera: si applica soltanto all'istruzione primaria e secondaria inferiore generale. I criteri possono variare tra i cantoni.

Liechtenstein: non si applica all'IVET. È necessario ulteriore personale docente.

I.1.4. Monitoraggio, valutazione dei risultati e valutazione d'impatto

Negli ultimi anni un'importanza sempre crescente è stata attribuita al fatto di stabilire basi fattuali per la definizione delle politiche pubbliche. Tale processo, per essere efficace, richiede non soltanto l'introduzione di politiche basate su prove scientifiche solide, ma anche il monitoraggio e la valutazione dei risultati e la valutazione dell'impatto delle nuove politiche o misure. Raccogliere e analizzare altri tipi di prove è inoltre fondamentale per l'elaborazione di politiche (Commissione europea/EACEA/Eurydice, 2017d). Nell'ambito dell'istruzione, la Commissione europea (2007) ha suggerito che sarebbe utile imparare da altri ambiti politici che riescono più efficacemente a utilizzare le prove scientifiche e di altro tipo per migliorare le loro pratiche.

Sviluppare qualunque tipo di politica richiede la definizione di una base di riferimento per i risultati, rispetto alla quale misurare i progressi. Rispetto all'integrazione degli studenti migranti, un elemento importante per tale base è costituito dal rendimento degli studenti. Raccogliere e analizzare questi dati può aiutare a identificare problemi e trovare soluzioni. La successiva figura I.1.9 mostra quali paesi monitorano il rendimento degli studenti migranti e quali fonti di dati vengono utilizzate.

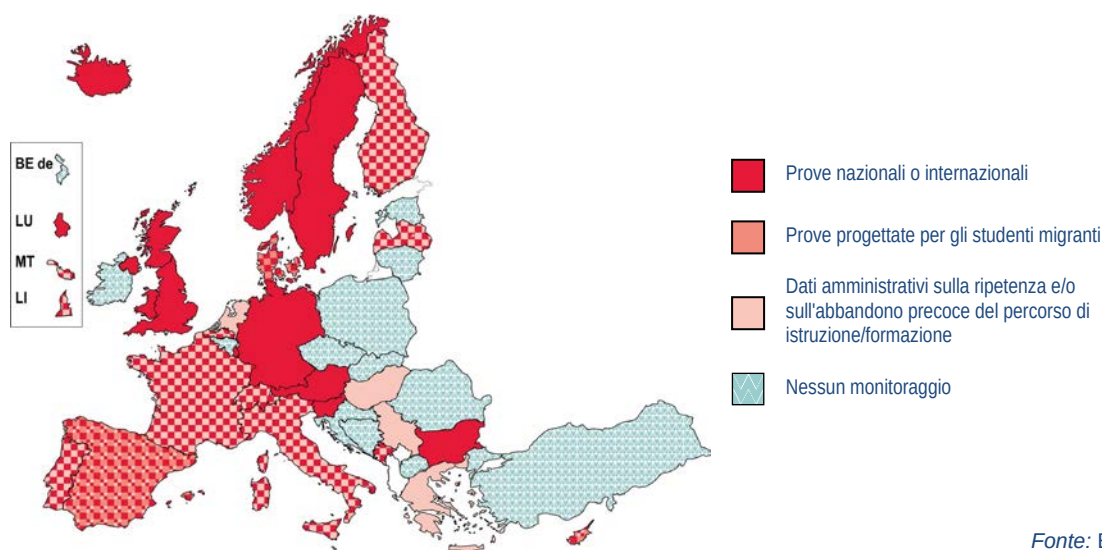
Valutare l'impatto delle nuove politiche e misure è inoltre importante per determinarne l'efficacia o stabilire se siano necessari nuovi approcci. La figura I.1.10 rappresenta le specifiche aree politiche relative agli studenti migranti che vengono monitorate e indica se vengono effettuate valutazioni d'impatto in tali aree (vedere la figura I.1.11).

I risultati delle prove nazionali e internazionali sono le fonti di dati più comuni per monitorare il rendimento degli studenti migranti

Sebbene la maggior parte dei sistemi d'istruzione monitori il rendimento degli studenti migranti, non è così per una minoranza considerevole (15). In generale, le politiche in materia di monitoraggio riguardano tutti gli studenti migranti, inclusi quelli neoarrivati. La figura I.1.9 mostra che più della metà dei sistemi utilizza i risultati delle prove nazionali e internazionali come uno strumento per monitorare il rendimento degli studenti migranti. Sebbene la maggior parte di essi si avvalga di entrambi i tipi di prove, in Germania, Lettonia, Malta, Portogallo e Slovenia si usano solo i test internazionali (come PISA, TIMSS e PIRLS), mentre in Francia e in Italia soltanto quelli nazionali. Le prove pensate specificamente per gli studenti migranti sono utilizzate soltanto in tre paesi (Danimarca, Spagna e Cipro).

Oltre ai risultati delle prove degli studenti migranti, un altro strumento di monitoraggio impiegato in 16 sistemi d'istruzione sono i dati amministrativi sugli anni scolastici ripetuti e/o sull'abbandono precoce del sistema di istruzione e formazione. Grecia, Lettonia e Malta utilizzano i dati sull'abbandono precoce, mentre il Portogallo quelli sulla ripetenza. In Grecia, Ungheria, Paesi Bassi e Serbia, usano sia i dati sulla ripetenza che sull'abbandono scolastico precoce ai fini del monitoraggio dei risultati degli studenti migranti.

Figura I.1.9: Fonti di dati per il monitoraggio del rendimento degli studenti migranti, istruzione primaria, secondaria generale e IVET (ISCED 1-3), 2017/18



Fonte: Eurydice.

Nota esplicativa

La figura presenta le fonti di dati utilizzate dalle autorità di livello centrale/superiore per monitorare il rendimento degli studenti migranti. Le variazioni tra i livelli di istruzione sono indicate nelle note specifiche per paese.

Note specifiche per paese

Belgio (BE nl): non si applica all'istruzione primaria.

Danimarca: si applica soltanto all'istruzione primaria e secondaria inferiore generale.

Irlanda: non esistono programmi IVET attuati a livello nazionale.

Spagna: gli esami mirati per gli studenti migranti si riferiscono all'istruzione primaria e secondaria inferiore. I risultati delle prove nazionali e internazionali standardizzate non si applicano all'IVET.

Lussemburgo: i risultati delle prove internazionali standardizzate si applicano soltanto all'istruzione secondaria inferiore generale.

Malta e Austria: non si applica all'IVET.

Regno Unito (ENG/WLS/NIR): l'IVET scolastica non è un percorso con un'offerta separata.

Svizzera: i risultati delle prove nazionali standardizzate riguardano l'istruzione primaria e secondaria inferiore generale. I risultati delle prove internazionali standardizzate si applicano all'istruzione secondaria inferiore generale.

Islanda: i risultati delle prove nazionali standardizzate riguardano l'istruzione primaria e secondaria inferiore generale. I dati amministrativi sull'abbandono precoce del percorso di istruzione/formazione si applicano all'istruzione secondaria superiore e all'IVET.

Norvegia: i dati amministrativi sull'abbandono precoce del percorso di istruzione/formazione si applicano all'istruzione secondaria superiore generale e all'IVET. Tutti gli altri dati nella figura riguardano l'istruzione primaria e secondaria inferiore generale.

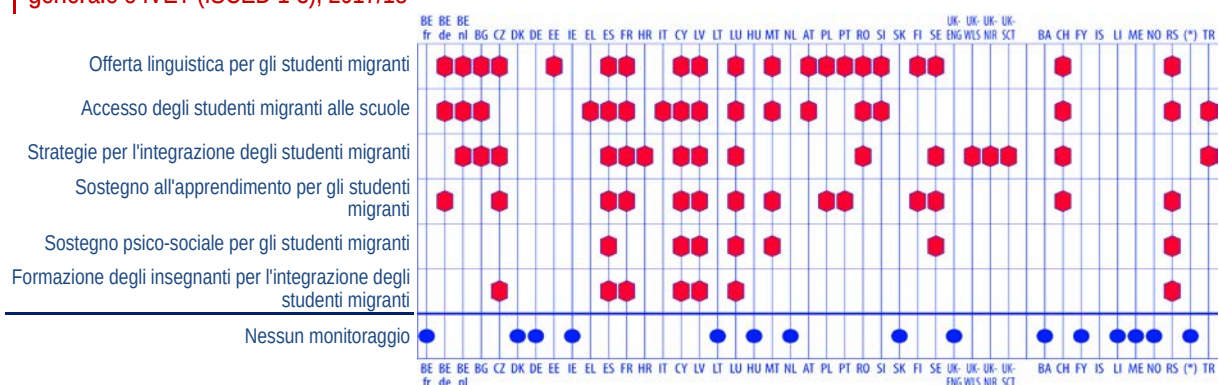
Il sostegno linguistico e l'accesso all'istruzione sono le aree politiche più comunemente monitorate

Dei paesi che hanno sistemi di monitoraggio, quasi tutti monitorano l'offerta di sostegno linguistico per gli studenti migranti al fine di fornire informazioni per l'elaborazione di politiche in questo ambito. In Finlandia, ad esempio, vengono compilate statistiche sull'insegnamento della lingua parlata a casa finanziato dallo Stato nell'istruzione obbligatoria e secondaria superiore generale. Le recenti indicazioni mostrano che il numero di studenti partecipanti è aumentato, ma quello di docenti è diminuito.

In Portogallo, l'offerta di lingua per gli studenti migranti viene monitorata, ma non sistematicamente. In base agli ultimi dati disponibili, si stima che nel 2012/13 le scuole pubbliche in Portogallo avevano 8.395 studenti che frequentavano le lezioni di portoghese come seconda lingua, in particolare nei distretti di Lisbona, Faro e Setúbal. In Austria, il Ministero dell'istruzione raccoglie dati annuali sull'insegnamento della lingua madre, che riguardano la percentuale e il numero di studenti/insegnanti/Stati federali coinvolti e i corsi offerti. Vengono monitorati i dati raccolti annualmente e le variazioni del numero di studenti/lingue/insegnanti coinvolti.

Quasi tutti i paesi che hanno sistemi di monitoraggio monitorano l'accesso all'istruzione per gli studenti migranti. Inoltre, le strategie per l'integrazione degli studenti migranti in generale e il sostegno all'apprendimento fornito agli stessi vengono monitorati in circa una dozzina di paesi. Il sostegno psico-sociale e la formazione non sono monitorati molto diffusamente. Il primo è monitorato in Spagna, Cipro, Lettonia, Lussemburgo, Malta, Svezia e Serbia, mentre la seconda è un tema di interesse in Spagna, Francia, Cipro, Lettonia, Lussemburgo e Serbia. Nel complesso, i sistemi di monitoraggio più completi si ritrovano a Cipro, in Lettonia e Lussemburgo (tutte le aree politiche), nonché in Francia e Serbia (cinque aree politiche su sei). In Spagna, sebbene nella figura sia riportato che tutte le aree politiche sono monitorate, la situazione è diversa in ciascuna Comunità autonoma e non tutti gli ambiti vengono necessariamente monitorati in ognuna delle comunità autonome (per informazioni più complete su queste politiche, vedere il capitolo I.3.).

Figura I.1.10: Monitoraggio delle aree politiche relative agli studenti migranti, istruzione primaria, secondaria generale e IVET (ISCED 1-3), 2017/18



Fonte: Eurydice.

(*) = ex-Repubblica jugoslava di Macedonia

Nota esplicativa

La figura presenta le aree politiche relative agli studenti migranti che vengono monitorate dalle autorità di livello centrale/superiore. Le aree politiche sono elencate in ordine discendente, da quella più frequentemente a quella meno frequentemente monitorata. Le variazioni tra i livelli di istruzione sono indicate nelle note specifiche per paese.

Note specifiche per paese

Irlanda: non esistono programmi IVET attuati a livello nazionale.

Spagna: include l'istruzione primaria e secondaria inferiore generale.

Malta: non include l'IVET.

Austria e Finlandia: l'offerta linguistica per gli studenti migranti non include l'IVET.

Regno Unito (ENG/WLS/NIR): l'IVET scolastica non è un percorso con un'offerta separata.

Svizzera: l'offerta linguistica per gli studenti migranti include l'istruzione primaria e secondaria inferiore generale. Il sostegno all'apprendimento si riferisce all'istruzione secondaria generale e all'IVET.

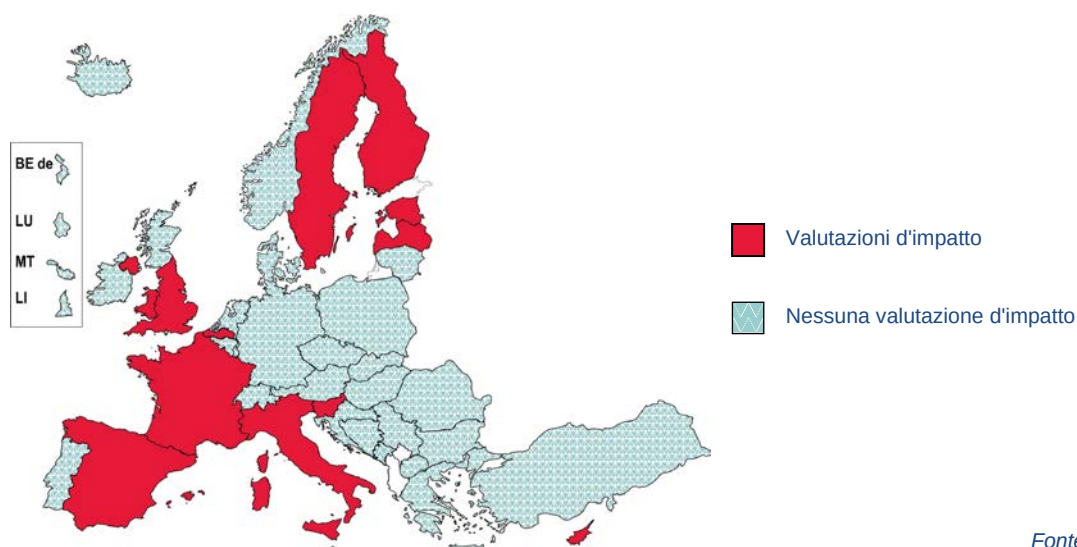
Soltanto una minoranza di paesi ha condotto valutazioni d'impatto relative all'integrazione degli studenti migranti

Come illustrato nella figura I.1.11, soltanto una minoranza di paesi ha condotto valutazioni d'impatto relative all'integrazione degli studenti migranti nelle scuole, che includono rapporti, ricerche e analisi nazionali di "ciò che funziona", che è stato effettuato o che è stato commissionato dalle autorità educative ufficiali. Cinque sistemi d'istruzione (Belgio – Comunità fiamminga, Francia, Cipro, Lettonia e Svezia) valutano l'impatto delle misure in un'ampia serie di aree politiche esaminate nel presente rapporto (vedere la figura precedente). Analogamente al processo di monitoraggio, l'"offerta linguistica" è stata l'area di interesse più comune nelle valutazioni d'impatto (nove sistemi d'istruzione). L'area "accesso all'istruzione", tuttavia, che viene monitorata in un numero relativamente alto di sistemi, è stata oggetto di valutazioni d'impatto soltanto in Belgio (Comunità fiamminga), Francia, Italia e Lettonia.

Esempi di politiche specifiche che sono state oggetto di una valutazione d'impatto includono uno studio nazionale in Portogallo nell'area dell'offerta linguistica per gli studenti migranti, che si è concentrato sulla

valutazione dell'impatto dell'insegnamento del portoghese come seconda lingua (PLNM) ed è stato condotto tra il 2012 e il 2014. I risultati vengono presi in considerazione per la preparazione della nuova legislazione.

Figura I.1.11: Valutazioni d'impatto relative all'integrazione degli studenti migranti, istruzione primaria, secondaria generale e IVET (ISCED 1-3), 2017/18



Fonte: Eurydice.

Nota esplicativa

La figura mostra se le autorità di livello centrale/superiore abbiano svolto valutazioni d'impatto relative all'integrazione degli studenti migranti. Le variazioni tra i livelli di istruzione sono indicate nelle note specifiche per paese.

Note specifiche per paese

Estonia: non si applica all'IVET.

Spagna: si riferisce all'istruzione primaria e secondaria inferiore generale.

In Finlandia, una politica di finanziamento mirata attuata a Helsinki fornisce alle scuole del ciclo d'istruzione obbligatorio che si trovano in aree svantaggiate risorse supplementari da utilizzare principalmente per assumere ulteriore personale. I risultati sono stati esaminati utilizzando il metodo differenza nelle differenze (in inglese *difference-in-difference*) che compara le scuole interessate dalla politica ad altre che si trovano a Helsinki, nonché a scuole simili in altre città finlandesi. Gli studenti migranti coinvolti nel programma hanno registrato tassi di abbandono scolastico minori (con una differenza di sei punti percentuali) dopo aver completato l'istruzione di base e sono stati accettati più frequentemente nell'istruzione secondaria superiore generale che nell'IVET (con una differenza di sette punti percentuali). Allo stesso tempo, anche gli studenti nativi ne hanno beneficiato mostrando un tasso di abbandono scolastico precoce ridotto, sebbene con un margine più contenuto di tre punti percentuali. L'impatto della politica è particolarmente significativo tra gli studenti nativi con un basso rendimento scolastico e le studentesse provenienti da contesti migratori.

In Svezia, nel 2014, l'Ispettorato scolastico svedese ha esaminato le modalità di assegnazione delle risorse utilizzate dai comuni per neutralizzare l'impatto negativo della segregazione scolastica (dovuta a motivi etnici o socio-economici) sul rendimento degli studenti. Tale analisi mostra che non esiste un sistema per l'assegnazione delle risorse che sia adatto a tutti i comuni. Esistono diversi modelli di erogazione dei finanziamenti e vi sono diversi esempi di comuni che hanno stanziato risorse in modi che hanno portato a risultati migliori per i bambini, gli studenti, le scuole e i comuni stessi. L'analisi descrive un ampio numero di iniziative indicate dai comuni come efficaci per ridurre gli effetti della segregazione scolastica sul rendimento degli studenti.

Nel Regno Unito (Inghilterra), la *National Association for Language Development in the Curriculum* (NALDIC) – l'associazione dedicata alla materia inglese come lingua aggiuntiva (*English as an additional language* - EAL) – ha pubblicato uno studio sull'offerta di sviluppo professionale e formazione sull'EAL nel

2014. Esso ha rilevato che la formazione sull'EAL "rimane irregolare" e che lo sviluppo professionale continuo e la formazione professionale sull'EAL di alta qualità e pertinenti per il personale ordinario e specializzato nelle scuole non sono ancora accessibili in modo uniforme a livello nazionale.

I.2: ACCESSO ALL'ISTRUZIONE

L'accesso a un'istruzione di qualità per tutti è un tema in cima all'agenda in Europa e nella comunità internazionale nel suo complesso. Esso presenta due aspetti: l'accesso all'istruzione come diritto umano universale indipendentemente dallo status giuridico (Dichiarazione universale dei diritti umani del 1948); e l'accesso a un'istruzione di qualità – iscriversi a una scuola che offre insegnamento e apprendimento di alta qualità e poter scegliere percorsi scolastici che portano all'acquisizione di competenze di alto livello (Commissione europea, 2013). I bambini e giovani provenienti da un contesto migratorio possono affrontare sfide in entrambi gli ambiti. Questo può avvenire perché non godono dei pieni diritti per partecipare all'istruzione, sebbene, più spesso, ciò sia dovuto a fattori strutturali e alla mancanza di informazioni o di sostegno ai migranti nell'orientarsi in un sistema d'istruzione che non conoscono. Il presente capitolo si concentra sulle politiche sull'accesso che incidono sulle fasi iniziali del processo di iscrizione e integrazione. Le politiche in materia di sostegno linguistico e all'apprendimento, che costituiscono dimensioni fondamentali per un'offerta educativa di qualità durante tutto il percorso di scolarizzazione del bambino, vengono affrontate nei capitoli I.3 e I.4,

Questo capitolo esaminerà prima le politiche di livello centrale/superiore sui diritti e sugli obblighi dei bambini e giovani provenienti da un contesto migratorio rispetto all'istruzione. Inoltre, saranno presentate notizie sui servizi che forniscono informazioni, consigli e orientamento sui diritti, sugli obblighi e sulle opportunità di istruzione alle persone che non conoscono il sistema d'istruzione, cui seguirà una descrizione delle politiche di macro-livello che determinano il tipo di scolarizzazione a cui possono accedere i bambini migranti neoarrivati, tra cui ad esempio il periodo per effettuare l'iscrizione a scuola, i criteri per determinare la classe in cui inserire i bambini e qualunque politica di iscrizione scolastica più ampia. Verranno presentate le politiche che interessano principalmente i bambini e giovani migranti neoarrivati, poiché essi sono quelli che con più probabilità accedono ai sistemi d'istruzione nazionali per la prima volta. Tuttavia, laddove opportuno e nel caso in cui siano disponibili informazioni, saranno discusse anche le politiche rivolte ai bambini e giovani migranti di prima o seconda generazione.

I.2.1. Diritti e obblighi

Lo status giuridico assegnato alle famiglie dei bambini e giovani neoarrivati, oppure direttamente a questi ultimi, può incidere sui loro diritti e sui loro obblighi nel sistema d'istruzione (figure I.2.1 e I.2.2). Ai fini del presente rapporto, sono state identificate tre categorie ampie di migranti: quelli in possesso di un permesso di soggiorno, i richiedenti asilo e i migranti irregolari.

Avere un permesso di soggiorno indica che il paese ospitante ha concesso al migrante l'autorizzazione a risiedere (per tre mesi o più) e ciò attribuisce diritti e obblighi nella società, incluso per quanto riguarda l'istruzione, che sono in genere gli stessi della popolazione nativa. I permessi di soggiorno vengono concessi a varie tipologie di migranti, inclusi lavoratori dell'UE e cittadini di paesi terzi che risiedono nel paese per motivi di lavoro, ricerca, studio o ricongiungimento familiare. Essi vengono rilasciati anche alle persone che si sono viste riconosciute lo status di rifugiati e che, pertanto, hanno il diritto di risiedere nel paese ospitante.

L'UE e le altre organizzazioni internazionali hanno cercato di attirare l'attenzione sulla necessità di istruire i bambini residenti. La direttiva 77/486/CEE ⁽⁴³⁾ affronta il tema dell'istruzione dei figli dei lavoratori migranti provenienti da un altro Stato membro dell'UE e si applica ai minori la cui istruzione sia obbligatoria secondo le normative del paese ospitante. Essa richiede l'istruzione gratuita, adattata ai bisogni di tali minori, e l'insegnamento della lingua del paese ospitante. Inoltre, promuove l'insegnamento della prima lingua/lingua parlata a casa e della cultura del paese di origine in cooperazione con lo Stato membro di origine.

⁽⁴³⁾ Direttiva 77/486/CEE del Consiglio, del 25 luglio 1977, relativa alla formazione scolastica dei figli dei lavoratori migranti (77/486/CEE) <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/it/TXT/?uri=CELEX%3A31977L0486>

La legislazione dell'UE prevede inoltre la parità di trattamento per i cittadini di paesi terzi legalmente residenti negli Stati membri che, pertanto, dovrebbero avere gli stessi diritti e obblighi dei cittadini del paese. Analogamente, anche il Piano d'azione sull'integrazione dei cittadini di paesi terzi ⁽⁴⁴⁾ richiede le stesse disposizioni (che saranno discusse di seguito) per i rifugiati e i richiedenti asilo le cui domande saranno molto probabilmente accettate.

I richiedenti asilo presentano una richiesta di protezione umanitaria e attendono la decisione del paese ospitante. Ai sensi dell'articolo 14 della direttiva UE 2013/33/UE ⁽⁴⁵⁾, i richiedenti asilo minorenni dovrebbero avere accesso all'istruzione entro tre mesi dalla presentazione della richiesta di asilo. Essa specifica inoltre che "sono impartiti corsi di preparazione, anche di lingua, ai minori, se necessari per agevolarne l'accesso e la partecipazione al sistema educativo".

Infine, i migranti irregolari entrano o soggiornano nel paese senza la necessaria autorizzazione richiesta dalle normative in materia di immigrazione e non hanno presentato una richiesta di asilo. Essi non godono quindi di uno status giuridico nel paese ⁽⁴⁶⁾. Non esistono normative UE o accordi internazionali che disciplinino i loro diritti nei paesi ospitanti. Tuttavia, la Convenzione ONU sui diritti del fanciullo ⁽⁴⁷⁾ impone che i bambini debbano avere accesso all'istruzione indipendentemente dal loro status di immigrazione.

In oltre tre quarti dei sistemi d'istruzione, tutti i bambini e giovani provenienti da un contesto migratorio che non hanno superato l'età dell'obbligo scolastico hanno gli stessi diritti e obblighi dei loro coetanei nativi rispetto all'istruzione

In tutti i paesi europei, i bambini e giovani che sono cittadini del paese hanno il diritto di partecipare all'istruzione pubblica gratuitamente. La partecipazione al sistema d'istruzione è obbligatoria anche per i bambini e giovani di una determinata età ⁽⁴⁸⁾. La fascia di età della scolarizzazione obbligatoria è definita nelle normative/raccomandazioni di livello centrale/superiore di ciascun sistema d'istruzione. Nella maggior parte dei paesi europei, essa inizia con l'istruzione primaria tra i 4 e i 6 anni di età e finisce tra i 15 e i 18 anni. Nella maggioranza dei paesi, gli stessi diritti e obblighi vengono estesi ai bambini e ai giovani che non sono cittadini del paese ospitante. Tuttavia, status giuridici differenti potrebbero implicare diritti e obblighi diversi nei confronti dell'istruzione. La figura I.2.1 mostra le politiche nazionali sui diritti e gli obblighi di istruzione per i bambini e giovani provenienti da un contesto migratorio che non hanno superato l'età dell'obbligo scolastico, rispetto ai loro coetanei nativi.

In 34 sistemi d'istruzione, tutti i bambini e giovani provenienti da un contesto migratorio che non hanno superato l'età dell'obbligo scolastico (inclusi quelli con un permesso di soggiorno, richiedenti asilo e migranti irregolari) hanno gli stessi diritti e obblighi nella scuola dell'obbligo del paese ospitante. Al contrario, in otto sistemi d'istruzione, alcuni di essi godono di diritti e/o obblighi diversi rispetto ai loro coetanei nativi.

⁽⁴⁴⁾ Piano d'azione sull'integrazione dei cittadini di paesi terzi COM (2016) 377 final;
<https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:52016DC0377&from=IT>

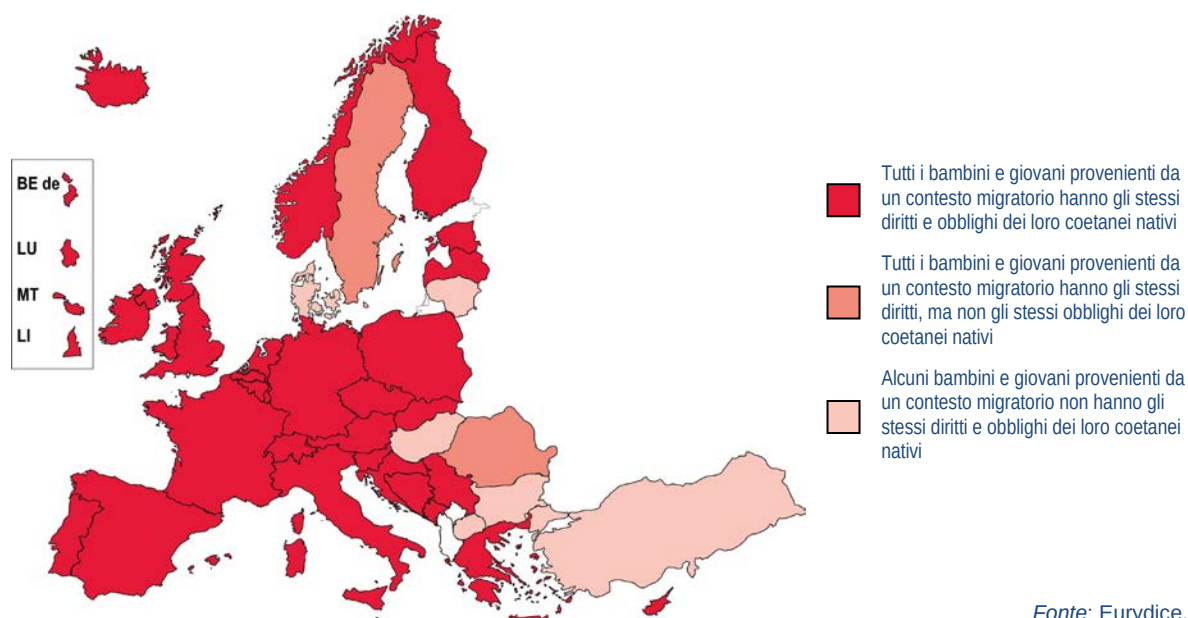
⁽⁴⁵⁾ Direttiva 2013/33/UE del Parlamento europeo e del Consiglio, del 26 giugno 2013, recante norme relative all'accoglienza dei richiedenti protezione internazionale (rifusione);
<https://eur-lex.europa.eu/legal-content/it/TXT/PDF/?uri=CELEX:32013L0033&from=FR>

⁽⁴⁶⁾ Alcuni paesi, tuttavia, concedono un permesso di soggiorno temporaneo ai minori irregolari in specifiche circostanze.

⁽⁴⁷⁾ <http://www.ohchr.org/EN/ProfessionalInterest/Pages/CRC.aspx>.

⁽⁴⁸⁾ L'obbligo di scolarizzazione potrebbe essere adempiuto frequentando la scuola o tramite l'istruzione domiciliare, a seconda della specifica legislazione di livello centrale/superiore vigente nel sistema d'istruzione interessato (Commissione europea/EACEA/Eurydice, di prossima pubblicazione).

Figura I.2.1: Diritti e obblighi di istruzione dei bambini e giovani provenienti da un contesto migratorio che non hanno superato l'età dell'obbligo scolastico, istruzione primaria, secondaria generale e IVET (ISCED 1-3), rispetto ai loro coetanei nativi, 2017/18



Nota esplicativa

La figura presenta le normative/raccomandazioni di livello centrale/superiore su diritti e obblighi dei bambini e giovani provenienti da un contesto migratorio che non hanno superato l'età dell'obbligo scolastico rispetto ai loro coetanei nativi.

Nota specifica per paese

Ex-Repubblica jugoslava di Macedonia e Turchia: la figura non riporta informazioni sugli obblighi dei bambini e giovani che godono dello status di residenti; secondo le normative di livello centrale/superiore, questi non sono obbligati a partecipare all'istruzione.

Nei sistemi d'istruzione in cui alcuni studenti migranti hanno diritti e/o obblighi diversi, ciò è spesso associato a un particolare status giuridico. In Romania, ex-Repubblica jugoslava di Macedonia e Turchia, i bambini e giovani con lo status di residenti non sono obbligati a partecipare all'istruzione obbligatoria, pur avendone diritto. In tutti gli altri 39 sistemi d'istruzione, tuttavia, i bambini e giovani che non hanno superato l'età dell'obbligo scolastico e che godono dello status di residenti sono obbligati a partecipare al sistema d'istruzione.

Analogamente, in alcuni sistemi d'istruzione, i migranti che godono dello status di richiedenti asilo non hanno gli stessi diritti dei loro coetanei per quanto riguarda la scuola dell'obbligo. Tale situazione si osserva in tre sistemi d'istruzione. In Danimarca, i richiedenti asilo hanno il diritto di partecipare a un'istruzione separata, ovverosia non a quella ordinaria, in tutti i livelli di istruzione trattati nel presente rapporto. Nell'ex-Repubblica jugoslava di Macedonia e in Turchia, le normative di livello centrale/superiore non trattano i diritti e obblighi in materia di istruzione dei bambini e giovani richiedenti asilo.

I migranti irregolari sono quelli che si trovano nella situazione più incerta per quanto riguarda i loro diritti e obblighi di istruzione. In Bulgaria, Danimarca, Lituania, Ungheria, ex-Repubblica jugoslava di Macedonia e Turchia la normativa non concede esplicitamente diritti di istruzione ai migranti irregolari che rientrano nella fascia d'età della scolarizzazione obbligatoria in nessun livello di istruzione. In Svezia, i migranti irregolari possono partecipare all'istruzione obbligatoria, ma non sono obbligati.

I giovani migranti che hanno superato l'età dell'obbligo scolastico hanno diritti all'educazione compensativa simili a quelli dei loro coetanei nativi in oltre la metà dei sistemi d'istruzione

Quando i giovani migranti che hanno superato l'età dell'obbligo scolastico entrano nel paese ospitante possono trovarsi in una delle seguenti due situazioni⁽⁴⁹⁾: in un caso, il loro livello educativo pregresso potrebbe permettere loro di accedere direttamente al livello d'istruzione appropriato per la loro fascia d'età, ad esempio, nel caso in cui abbiano completato l'istruzione secondaria inferiore potranno quindi accedere all'istruzione post-obbligatoria (vale a dire il livello secondario superiore generale o professionale – ISCED 3 – o superiore); nell'altro, potrebbero non aver completato ancora la scuola dell'obbligo e potrebbero necessitare di un'educazione compensativa (vedere il glossario) che li aiuti ad acquisire il livello d'istruzione della scuola dell'obbligo e a raggiungere i loro coetanei.

Quando i giovani che hanno superato l'età dell'obbligo scolastico possono dimostrare di soddisfare i requisiti per accedere al livello successivo, la maggior parte dei sistemi d'istruzione (31) tratta i migranti neoarrivati nello stesso modo dei loro coetanei nativi. Tuttavia, alcuni sistemi d'istruzione operano distinzioni a seconda dello status giuridico dei giovani (Bulgaria, Danimarca, Lituania, Ungheria, ex-Repubblica jugoslava di Macedonia e Turchia), analogamente a quanto avviene con le loro politiche in materia di istruzione obbligatoria. Inoltre, in Cechia e Slovenia, le normative/raccomandazioni di livello centrale/superiore non concedono esplicitamente ai migranti irregolari che hanno superato l'età dell'obbligo scolastico gli stessi diritti di partecipare ai programmi IVET o di istruzione generale del livello ISCED 3, sebbene, nella pratica, essi possano essere autorizzati a iscriversi. Nei Paesi Bassi, i giovani migranti irregolari di età pari o superiore a 18 anni possono completare il programma educativo che hanno iniziato quando compiono 18 anni, ma non hanno il diritto di cominciare un altro programma post-obbligatorio (generale o IVET) dai 18 anni in poi. In Finlandia, l'iscrizione alle "classi preparatorie per il livello secondario superiore generale" richiede un permesso di soggiorno, pertanto, i richiedenti asilo e i migranti irregolari potrebbero non beneficiare di tale programma. In Svizzera, gli studenti che hanno superato l'età dell'obbligo scolastico (16 anni) necessitano di un permesso di soggiorno per poter partecipare all'IVET, perché la parte di apprendimento sul lavoro di tale formazione viene considerata una forma di lavoro, per la quale c'è bisogno di tale permesso. Pertanto, in Svizzera, i migranti irregolari che soddisfino determinati requisiti possono richiedere un permesso di soggiorno temporaneo per studiare nei programmi IVET. In Norvegia, i richiedenti asilo godono degli stessi diritti dei cittadini e residenti fino ai 18 anni di età e hanno il diritto di finire l'anno scolastico che hanno iniziato quando compiono 18 anni. I migranti irregolari, tuttavia, non godono del diritto di istruzione dopo aver superato l'età dell'obbligo scolastico (16 anni). Questo significa che non hanno il diritto di iscriversi ai programmi di livello secondario superiore.

La recente crisi umanitaria ha mostrato che esistono situazioni in cui i giovani che hanno superato l'età dell'obbligo scolastico arrivano nel paese ospitante con un livello d'istruzione inferiore (talvolta significativamente) a quello che sarebbe normale per la loro età e potrebbero non aver completato la scuola dell'obbligo. Ciò è dovuto in parte al fatto che i migranti umanitari affrontano viaggi da un paese all'altro, a volte per un lungo periodo, e potrebbero non aver avuto l'opportunità di partecipare all'istruzione formale oppure ciò potrebbe essere anche conseguenza di particolari circostanze nel sistema d'istruzione o nella società del paese d'origine. Questi giovani devono essere inseriti nel sistema d'istruzione prima possibile in modo che possano avere l'opportunità di realizzare il loro potenziale in ambito educativo (Commissione europea, 2014).

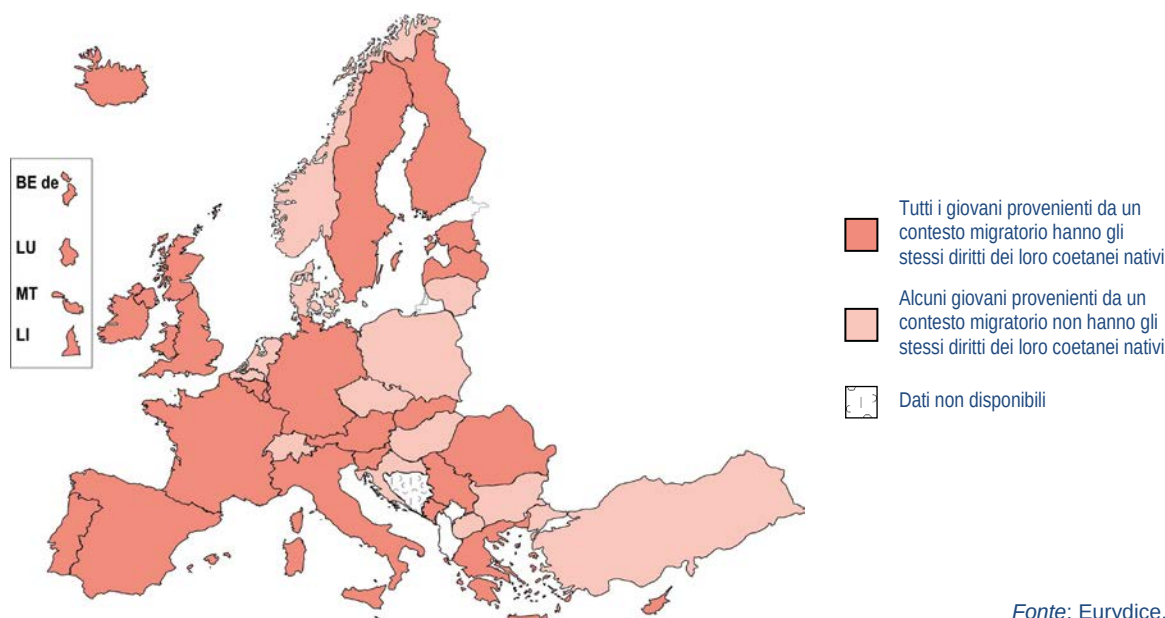
La figura 16 del capitolo "Contesto" mostra che il tasso di giovani che abbandonano precocemente il sistema di istruzione e formazione è più elevato tra quelli provenienti da un contesto migratorio rispetto ai loro coetanei nativi. Ciò suggerisce che i neoarrivati si trovano inoltre particolarmente a rischio. Se questi giovani devono sviluppare le competenze chiave necessarie e completare almeno l'istruzione secondaria

⁽⁴⁹⁾ Nei paesi europei, l'obbligo scolastico termina tra i 15 e i 18 anni di età (Commissione europea/ EACEA/Eurydice, 2017a). In molti paesi, esso coincide con la fine del livello ISCED 2 o con il primo o secondo anno del livello ISCED 3 dell'istruzione generale e dei programmi IVET. In alcuni paesi (Belgio e Portogallo), tuttavia, la fine dell'istruzione obbligatoria coincide con la fine del livello ISCED 3 di istruzione (Commissione europea/EACEA/Eurydice, 2017c).

superiore, hanno bisogno di diritti all'istruzione simili, incluso l'accesso alle misure compensative a disposizione dei loro coetanei nativi.

In 28 sistemi d'istruzione, tutti i giovani migranti neoarrivati hanno gli stessi diritti dei loro coetanei nativi di partecipare all'educazione compensativa (vedere la figura I.2.2), ma i dati non dicono quali servizi e programmi siano effettivamente disponibili. Il caso della Francia, in cui il numero di giovani neoarrivati sta aumentando, presenta potenziali sfide: sebbene essi abbiano il diritto di partecipare a programmi di educazione compensativa, l'offerta è limitata per gli studenti non francofoni dai 16 ai 18 anni il cui livello di istruzione pregresso non corrisponde alla loro età o a coloro che non hanno ricevuto alcuna istruzione. Attualmente, l'*UPE2A Lycée* e la *Mission contre le Décrochage Scolaire* ⁽⁵⁰⁾ stanno portando avanti progetti pilota sull'istruzione per l'accoglienza dei giovani in questa situazione. In Austria, sono stati ideati specifici programmi di recupero per i giovani provenienti da un contesto migratorio considerati potenzialmente a rischio di abbandonare precocemente la scuola.

Figura I.2.2: Diritto a un'educazione compensativa per i giovani migranti che hanno superato l'età dell'obbligo scolastico ma che non hanno terminato l'istruzione obbligatoria, rispetto ai loro coetanei nativi, 2017/18



Fonte: Eurydice.

Nota esplicativa

La figura presenta le normative/raccomandazioni di livello centrale/superiore sul diritto all'educazione compensativa dei giovani provenienti da un contesto migratorio che hanno superato l'età dell'obbligo scolastico ma che non hanno completato l'istruzione obbligatoria. Per la definizione di educazione compensativa, vedere il glossario.

In dieci sistemi d'istruzione (Bulgaria, Cechia, Danimarca, Lituania, Ungheria, Paesi Bassi, Svizzera, ex-Repubblica jugoslava di Macedonia, Norvegia e Turchia) alcuni giovani provenienti da un contesto migratorio (soprattutto richiedenti asilo e/o migranti irregolari, come spiegato sopra), che non rientrano nella fascia di età della scolarizzazione obbligatoria ma che devono ancora completare l'istruzione obbligatoria, non godono nemmeno degli stessi diritti dei loro coetanei nativi per quanto riguarda la partecipazione all'educazione compensativa. Questi paesi hanno la stessa politica relativa ai diritti all'istruzione dei giovani provenienti da un contesto migratorio che hanno superato l'età dell'obbligo scolastico, indipendentemente dal loro livello di istruzione pregresso.

Oltre a questi, in Belgio (Comunità fiamminga), Croazia e Polonia, i migranti irregolari non godono degli stessi diritti dei loro coetanei nativi. In Polonia, ad esempio, essi non hanno il diritto di partecipare all'educazione compensativa. In Belgio (Comunità fiamminga), poiché la partecipazione a programmi compensativi orientati all'impiego che prevedono un apprendimento basato sul lavoro all'interno di

⁽⁵⁰⁾ Missione contro l'abbandono scolastico precoce.

un'azienda richiede un permesso di soggiorno, i migranti irregolari che hanno superato l'età della scolarizzazione obbligatoria (18) non possono iscriversi, sebbene, possano completare un programma a cui si siano iscritti in precedenza.

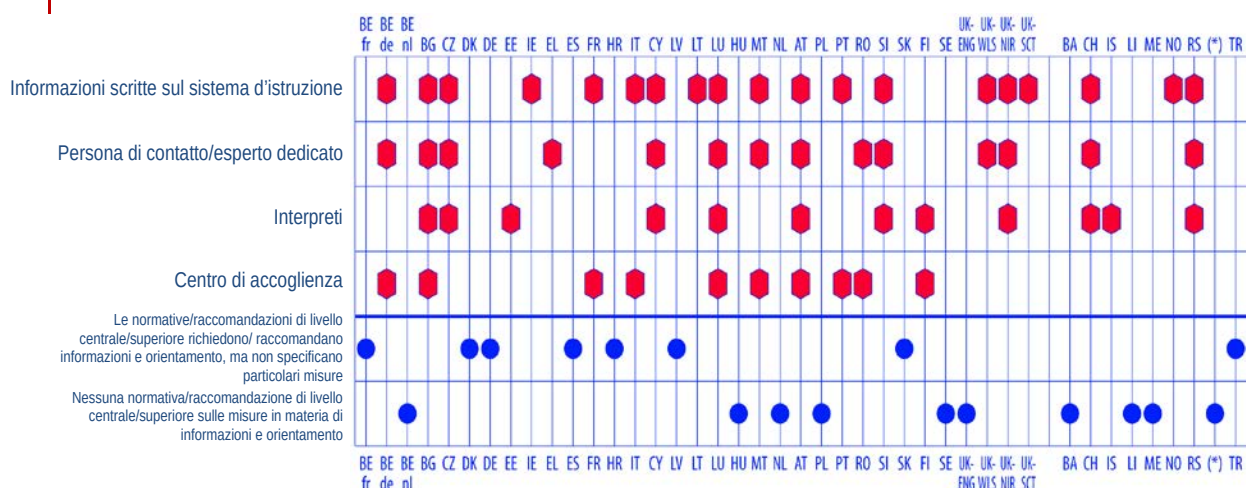
I servizi di informazione, consulenza e orientamento per i bambini migranti neoarrivati si concentrano sull'offerta di informazioni scritte

All'arrivo nel paese ospitante, i bambini e giovani neoarrivati e le loro famiglie spesso non conoscono i loro diritti e obblighi educativi, né sanno come orientarsi nel sistema d'istruzione per trovare le opportunità e il sostegno disponibili. Essi affrontano sfide nell'ottenere informazioni perché non sanno a chi rivolgersi e potrebbero non avere nemmeno una lingua comune con cui comunicare. Anche i genitori vivono difficoltà – linguistiche e culturali – legate alla scuola, che potrebbero scoraggiarli dall'essere coinvolti nell'istruzione dei loro figli.

In questa fase, le informazioni, i consigli e l'orientamento sono fondamentali per aiutare le famiglie migranti a orientarsi nel sistema d'istruzione. Le scuole forniscono spesso aiuto specifico ai neoarrivati per iscriversi o scegliere il giusto percorso; tuttavia, le normative o raccomandazioni di livello centrale/superiore in questo ambito possono garantire che l'offerta sia uniforme in tutto il sistema d'istruzione.

La figura I.2.3 mostra che, in 11 sistemi d'istruzione, le normative di livello centrale/superiore richiedono/raccomandano almeno tre tipi di misure, che includono spesso informazioni scritte sul sistema d'istruzione, interpreti e una persona di contatto/esperto dedicato. In altri 13 sistemi, una o due di queste misure sono richieste/raccomandate. In otto sistemi d'istruzione, le autorità di livello centrale/superiore richiedono/raccomandano esplicitamente di fornire tali servizi di informazione, consulenza e orientamento, ma non contengono ulteriori indicazioni (per gli organi di livello centrale/superiore, le autorità locali e le scuole) rispetto a essi. Infine, in dieci sistemi, le normative di livello centrale/superiore non prevedono informazioni, consulenze e orientamento per favorire l'accesso dei bambini e giovani neoarrivati provenienti da un contesto migratorio. Le autorità locali, le scuole e gli altri soggetti interessati possono, tuttavia, fornire informazioni di propria iniziativa.

Figura I.2.3: Informazioni, consigli e orientamento per i bambini e i giovani immigrati neoarrivati, istruzione primaria, secondaria generale e IVET (ISCED 1-3), 2017/18



Fonte: Eurydice.

(*) = ex-Repubblica jugoslava di Macedonia

Nota esplicitiva

La figura presenta i tipi più comuni di servizi di informazione, consulenza e orientamento previsti dalle normative o raccomandazioni di livello centrale/superiore, che possono essere organizzati da organi di livello centrale/superiore o forniti dalle autorità locali o dalle scuole. La figura non fornisce dettagli sugli eventuali gruppi di migranti a cui sono rivolti (vale a dire persone con permesso di soggiorno, richiedenti asilo o migranti irregolari).

Note specifiche per paese (Figura I-2.3)

Germania: i dati si applicano ad alcuni *Länder*.

Estonia e Grecia: i dati si riferiscono alle misure dedicate a richiedenti asilo e rifugiati.

Spagna: ciascuna comunità autonoma è responsabile delle misure di integrazione scolastica, che, in tutti i casi, includono, tra gli altri, informazioni scritte sul sistema d'istruzione, esperti dedicati, interpreti e centri di accoglienza.

Regno Unito (SCT): le autorità locali sono tenute a fornire informazioni scritte sulle scuole locali e l'iscrizione a scuola, mentre le singole scuole pubblicano un libretto di istruzioni.

Islanda: i dati si riferiscono ai livelli ISCED 1-2. Non esistono normative o raccomandazioni di livello centrale/superiore che riguardino tale ambito al livello ISCED 3.

I servizi forniti più spesso sono le informazioni scritte sul sistema d'istruzione e un esperto dedicato o una persona di contatto, che sono esplicitamente richiesti o raccomandati rispettivamente in 19 e 14 sistemi. In Cechia, Lituania, Austria, Portogallo, Regno Unito (Scozia) e Svizzera, le informazioni scritte o audio sul sistema d'istruzione per gli stranieri sono disponibili sui siti web delle autorità di livello centrale/superiore. Inoltre, in Lituania, un fascicolo informativo viene pubblicato in inglese, russo e arabo. L'Austria ha prodotto e diffuso un DVD informativo sul sistema scolastico austriaco. Nel Regno Unito (Scozia), Education Scotland ha realizzato una guida per i genitori di rifugiati e richiedenti asilo sul sistema d'istruzione scozzese. Nel Regno Unito (Irlanda del nord), sono disponibili sul sito web del Servizio educativo interculturale le lettere e le indicazioni tradotte sulle politiche scolastiche. Il ruolo degli esperti e delle persone di contatto ⁽⁵¹⁾ viene descritto più nel dettaglio nel capitolo I.3.

Gli interpreti vengono messi a disposizione in dodici sistemi, mentre i centri di accoglienza che forniscono (anche) informazioni, consulenza e orientamento sull'istruzione sono operativi in dieci sistemi. In Portogallo, ad esempio, l'Alto commissario per la migrazione ha istituito un servizio telefonico di traduzione in dieci lingue, che è disponibile anche per aiutare i migranti a contattare le scuole e gli altri istituti d'istruzione. In Islanda, i curricoli nazionali esortano tutti i comuni a fornire servizi specialistici alle scuole, inclusi gli interpreti per i bambini e le famiglie che ne hanno bisogno.

L'istituzione di centri di accoglienza, che forniscono anche informazioni, consulenza e orientamento sul sistema d'istruzione e sulle opportunità di scolarizzazione disponibili, è caldeggiata in un numero minore di sistemi d'istruzione. Sono stati identificati tre tipi di centri: quelli istituiti per accogliere i rifugiati (Belgio – Comunità tedesca, Bulgaria e Finlandia), i centri informazioni nazionali o locali per gli immigrati che possono fornire anche informazioni sull'istruzione (Bulgaria, Portogallo e Romania) o i centri specializzati che forniscono informazioni sulla scuola e possono svolgere altri compiti, come la valutazione iniziale, o favorire la comunicazione tra scuole e famiglie (Grecia, Francia, Lussemburgo e Austria).

Le competenze e l'organizzazione dei centri che lavorano nel campo dell'istruzione variano tra paesi e riflettono le loro specifiche situazioni. In Grecia, il Ministero dell'istruzione, della ricerca e degli affari religiosi nomina dei "Coordinatori dell'istruzione dei rifugiati" (*Refugee Education Coordinators* - REC) in tutti i principali centri di accoglienza, che monitorano l'integrazione dei bambini rifugiati nell'istruzione pubblica e fungono anche da intermediari tra studenti, genitori, presidi e insegnanti. I REC sono insegnanti con contratti a tempo indeterminato che presentano domanda per essere assegnati a tale posto. In Francia, un centro dedicato chiamato CASNAV ⁽⁵²⁾ istituisce uffici di accoglienza in cui lavorano un formatore CASNAV, un insegnante e uno psicologo, che incontrano i migranti neoarrivati per parlare ed effettuare una valutazione pedagogica, se possibile nella lingua parlata a casa dalla persona. Essi propongono un percorso o un'alternativa di scolarizzazione che viene trasmesso a tutti i servizi che lavorano con lo studente nel dipartimento dell'istruzione competente. In Lussemburgo, il CASNA ⁽⁵³⁾ accoglie i neoarrivati di età superiore a 12 anni e fornisce consulenza in lussemburghese, francese, tedesco, inglese e portoghese.

⁽⁵¹⁾ A livello locale o scolastico, gli esperti o le persone di contatto forniscono solitamente consulenza e aiutano gli studenti neoarrivati e i loro genitori nelle questioni relative alla scuola, al sistema d'istruzione e agli altri problemi relativi all'istruzione.

⁽⁵²⁾ *Centre Académique de Scolarisation des élèves Nouvellement Arrivés et des enfants issus des familles itinéraires ou de Voyageurs* (CASNAV) – Centro accademico di scolarizzazione degli alunni neoarrivati e dei bambini provenienti da famiglie itineranti o di viaggiatori.

⁽⁵³⁾ *Cellule d'accueil scolaire pour les élèves nouveaux arrivants* (CASNA) – Unità di accoglienza scolastica per gli alunni neoarrivati.

(o, su richiesta, in altre lingue). In Austria, i centri di accoglienza e gli esperti ⁽⁵⁴⁾ sono messi a disposizione dai consigli scolastici regionali, che forniscono consulenza a tutti i giovani provenienti da un contesto migratorio. In Finlandia, i centri di accoglienza per i minori non accompagnati sono tenuti a preparare un piano per tali minori neoarrivati, che tenga conto dell'apprendimento pregresso e includa indicazioni per la loro integrazione nella scuola dell'obbligo. Infine, nel Regno Unito (Irlanda del Nord), l'Intercultural Education Service, che non è un centro, bensì un servizio fornito alle scuole, offre una serie di servizi di supporto agli alunni neoarrivati nelle scuole. Su richiesta, esso offre servizi di interpretariato per le riunioni iniziali tra genitori e insegnanti e per i due ulteriori incontri tra di essi che si tengono una volta l'anno, oltre a fornire materiali e indicazioni tradotti sulle politiche scolastiche e consigli su come accogliere i migranti neoarrivati e pianificare le loro prime settimane a scuola. Il servizio offre inoltre consulenza alle scuole sul monitoraggio dei progressi degli studenti, sull'accesso al curriculum, sul superamento di specifiche difficoltà linguistiche che essi possano avere e sul sostegno da fornire per la preparazione degli esami nella fase post-primaria.

I.2.2. Inserimento nelle scuole

In molti sistemi d'istruzione esistono politiche di livello centrale/superiore che determinano con quali tempistiche i bambini che hanno il diritto di frequentare l'istruzione nel paese ospitante dovrebbero essere in grado di accedere ai servizi educativi (figura I.2.4) e a quale tipo di istruzione possono partecipare. Tali politiche sono influenzate dalle normative/raccomandazioni riguardanti i diritti di istruzione, l'ammissione a scuola, la selezione e la valutazione dei bisogni (figure da I.2.5 a I.2.9).

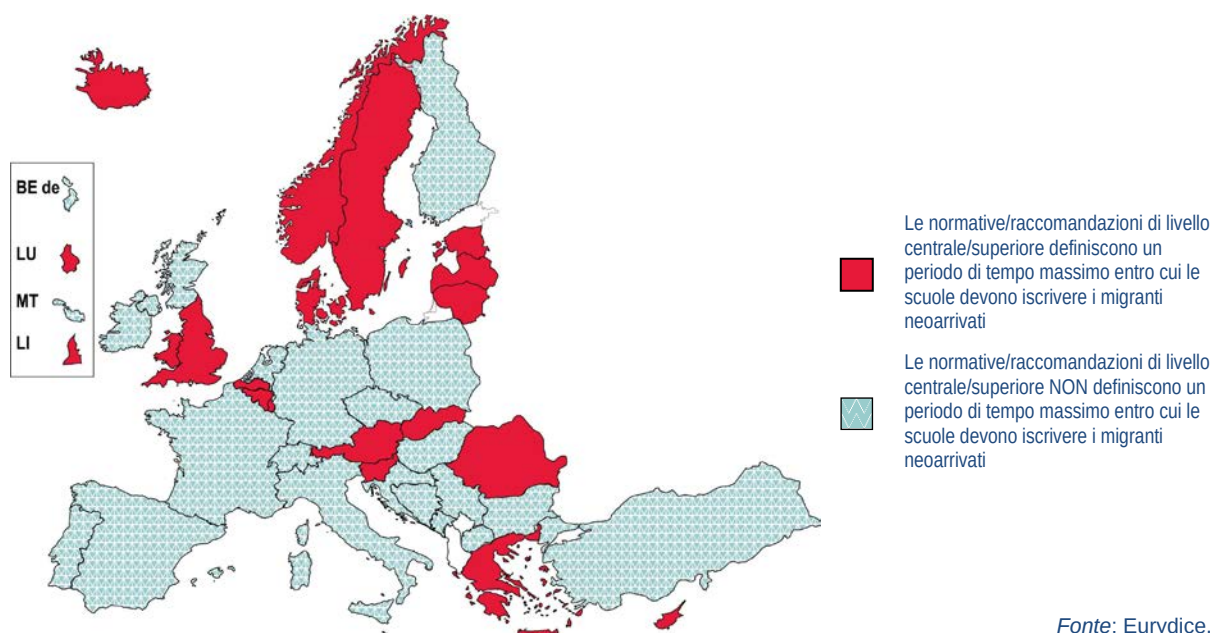
Meno della metà dei sistemi d'istruzione stabilisce un periodo di tempo massimo entro il quale i migranti neoarrivati dovrebbero partecipare all'istruzione

La continuità nell'istruzione è importante per tutti i bambini. Per i bambini e i giovani provenienti da un contesto migratorio, tale continuità potrebbe essere compromessa a seconda del tempo che intercorre tra la partenza dal paese di origine, l'arrivo nel paese ospitante e la loro iscrizione a scuola. Le interruzioni più lunghe sono quelle che potrebbero incidere maggiormente sugli studenti migranti più svantaggiati. Ad esempio, nel caso di bambini e giovani con un permesso di soggiorno a breve termine, richiedenti asilo o migranti irregolari, la scolarizzazione potrebbe essere ritardata o rifiutata. Al fine di gestire tale problema, almeno per alcuni dei bambini a rischio, la direttiva UE 2013/33/UE impone che i bambini rifugiati e richiedenti asilo debbano essere iscritti a scuola entro tre mesi dal loro arrivo.

Come illustrato nella figura I.2.4, in 19 sistemi d'istruzione, le normative o raccomandazioni di livello centrale/superiore specificano il numero massimo di giorni o mesi entro cui i bambini e giovani migranti dovrebbero essere iscritti a scuola. Il periodo di tempo varia tra l'iscrizione immediata al momento della domanda (ad esempio, in Belgio – Comunità francese e Liechtenstein) e 91 giorni (Lettonia). La maggior parte dei sistemi d'istruzione che ha stabilito un termine, ha indicato un massimo di 84 o 91 giorni (espresso principalmente come dodici settimane o tre mesi). Tale termine è relativo agli obblighi internazionali di iscrivere i bambini rifugiati o richiedenti asilo alla scuola dell'obbligo. Tuttavia, una serie di sistemi, quali quelli di Danimarca, Lituania (per i rifugiati), Austria, Svezia, Regno Unito (Inghilterra e Galles) e Norvegia, ha indicato un periodo più breve.

⁽⁵⁴⁾ http://www.schule-mehrsprachig.at/fileadmin/schule_mehrsprachig/redaktion/hintergrundinfo/schulberatungsstellen_april17.pdf

Figura I.2.4: Periodo di tempo massimo che le scuole hanno per iscrivere gli studenti migranti neoarrivati, istruzione primaria, secondaria generale e IVET (ISCED 1-3), numero di giorni, 2017/18



BE fr	BE de	BE nl	BG	CZ	DK	DE	EE	IE	EL	ES	FR	HR	IT
0	⊗	60	⊗	⊗	21	⊗	84	⊗	84	⊗	⊗	⊗	⊗
CY	LV	LT	LU	HU	MT	NL	AT	PL	PT	RO	SI	SK	FI
84	91	30/90	84	⊗	⊗	⊗	3	⊗	⊗	90	90	84d	⊗
SE	UK-ENG	UK-WLS	UK-NIR	UK-SCT	BA	CH	IS	LI	ME	NO	RS	(*)	TR
28	20	20	⊗	⊗	⊗	⊗	84	0	⊗	28	⊗	⊗	⊗

⊗ Non è indicato un periodo di tempo entro cui le scuole devono iscrivere i bambini e giovani neoarrivati provenienti da un contesto migratorio

Fonte: Eurydice.

(*) = ex-Repubblica jugoslava di Macedonia

Nota esplicativa

La figura mostra quali sistemi d'istruzione hanno stabilito un periodo di tempo per l'inserimento dei bambini e giovani neoarrivati provenienti da un contesto migratorio nel sistema d'istruzione come definito nelle normative/raccomandazioni di livello centrale/superiore. La tabella che segue riporta nel dettaglio il numero massimo consentito di giorni. Per facilità di comparazione, sebbene alcuni sistemi d'istruzione specifichino il periodo di tempo in settimane o mesi, tutti i dati sono stati convertiti in giorni. Le variazioni in base al livello di istruzione e allo status giuridico sono indicate nelle note specifiche per paese.

Note specifiche per paese

Estonia e Cipro: i dati si applicano soltanto ai rifugiati che rientrano nell'età della scolarizzazione obbligatoria.

Grecia, Romania, Slovenia, Slovacchia e Islanda: i dati si applicano ai richiedenti asilo che hanno presentato richiesta di protezione.

Lettonia: i dati si riferiscono a rifugiati e richiedenti asilo.

Lituania: 30 giorni (un mese) si riferisce a tutti i bambini e giovani provenienti da un contesto migratorio che hanno un permesso di soggiorno. 90 giorni (tre mesi) si riferisce ai richiedenti asilo.

Austria: i dati si riferiscono all'istruzione obbligatoria.

Regno Unito (ENG/WLS): i dati si riferiscono ai minori non accompagnati che hanno presentato domanda di asilo (status di "custodia").

Norvegia: i dati si riferiscono ai rifugiati e richiedenti asilo che rientrano nella fascia di età della scolarizzazione obbligatoria.

In ventitré sistemi d'istruzione, nonostante l'obbligo imposto dalla direttiva UE sui migranti umanitari, non vi sono normative/raccomandazioni di livello centrale/superiore che specificano un periodo di tempo. Molti di essi, tuttavia, sottolineano che i bambini che rientrano nell'età della scolarizzazione obbligatoria – e che hanno quindi diritto alla scolarizzazione – devono andare a scuola e ciò fa pressione sulle scuole e sulle autorità locali affinché trovino loro un posto immediatamente all'arrivo o poco dopo.

Per quanto riguarda l'istruzione post-obbligatoria, non sono stati stabiliti obblighi di iscrizione specifici in nessun sistema d'istruzione. I giovani neoarrivati devono seguire le procedure ordinarie e rispettare le scadenze di iscrizione annuali.

I principali fattori per determinare la classe in cui inserire i migranti neoarrivati sono l'età del bambino, ai livelli primario e secondario inferiore, e le prove dei precedenti risultati educativi attestati nella documentazione scolastica, per il livello secondario superiore

I bambini e i giovani imparano più facilmente se possono basarsi sull'apprendimento pregresso e se l'ambiente di apprendimento è abbastanza stimolante da mantenerli motivati a studiare. Per i bambini che iniziano la scuola nel proprio sistema d'istruzione nazionale, le politiche nazionali di ammissione scolastica definiscono i criteri da utilizzare per determinare quando essi sono pronti a cominciare l'istruzione primaria e quando dovrebbero passare alla classe o al livello successivo del sistema d'istruzione. I criteri più frequentemente utilizzati sono l'età e il completamento del precedente livello di istruzione.

Gli immigrati provengono da sistemi d'istruzione differenti e spesso parlano una lingua che è diversa da quella dell'istruzione utilizzata nel paese ospitante, oltre ad avere anche una storia di apprendimento diversa. Alcuni hanno partecipato regolarmente all'istruzione nel paese di origine e dispongono della documentazione dei risultati conseguiti. Altri potrebbero non possedere le relative certificazioni o la documentazione scolastica, potrebbero aver interrotto gli studi o non aver ricevuto altra istruzione. A causa delle loro competenze limitate o inesistenti nella lingua di istruzione, in particolare quando la loro istruzione pregressa è stata limitata, i bambini e giovani neoarrivati potrebbero essere iscritti in classi scolastiche che sono significativamente più indietro rispetto alla loro età e alle loro capacità cognitive. Eventuali valutazioni errate potrebbero avere un impatto sulla restante carriera scolastica del bambino. Al fine di assicurare che i migranti neoarrivati siano inseriti nel livello d'istruzione e nella classe che meglio si adattano ai loro bisogni formativi, le autorità di livello centrale/superiore e le scuole, a seconda dei casi, devono disporre di un insieme di criteri e garantire che i bambini vengono collocati nella classe più idonea.

La figura I.2.5 mostra i fattori che, secondo i documenti politici di livello centrale/superiore, vengono generalmente considerati per determinare la classe scolastica dei migranti neoarrivati che si iscrivono per la prima volta al sistema d'istruzione del paese ospitante. Si tratta dell'età del bambino, delle prove della documentazione scolastica, del livello di competenze nella lingua del paese ospitante e dei risultati di eventuali valutazioni dell'apprendimento pregresso.

Dieci sistemi (Belgio – Comunità fiamminga, Ungheria, Paesi Bassi, Regno Unito – Inghilterra, Galles, Irlanda del Nord e Scozia, Bosnia-Erzegovina, ex-Repubblica jugoslava di Macedonia e Turchia) non prescrivono né raccomandano criteri per determinare la classe scolastica dei neoarrivati nell'istruzione primaria, secondaria generale e nell'IVET. In pochi altri sistemi, ad alcuni livelli di istruzione, le scuole e, solitamente, i capi d'istituto (in Finlandia, gli insegnanti) o i comitati scolastici istituiti per tale scopo sono liberi di decidere come stabilire la classe scolastica dei bambini neoarrivati. Si tratta di Belgio (Comunità francese) al livello primario e di Finlandia e Islanda al livello secondario superiore generale e nell'IVET.

In tutti gli altri sistemi, viene specificato almeno un criterio dalle autorità di livello centrale/superiore e le scuole stesse applicano i criteri e le linee guida per identificare il livello d'istruzione e la classe. Francia e Lussemburgo costituiscono eccezioni: gli uffici di benvenuto dei CASNAV in Francia e dei CASNA in Lussemburgo (vedere anche la figura I.2.3) effettuano le valutazioni e determinano o guidano il processo di iscrizione a scuola dei bambini migranti neoarrivati che hanno una prima lingua diversa da quella di istruzione (francese in Francia e francese/tedesco/lussemburghese in Lussemburgo).

La figura I.2.5 mostra che l'età è senza dubbio il criterio più utilizzato per determinare la classe scolastica ai livelli primario e secondario inferiore: fanno riferimento a essa 29 sistemi al livello primario e 28 al livello secondario inferiore. In Grecia, al livello primario, e in Danimarca, Estonia, Irlanda, Austria, Islanda e Norvegia, a entrambi i livelli, l'età è effettivamente l'unico fattore che viene richiesto o raccomandato alle scuole di considerare per determinare la classe scolastica. Questo significa che i neoarrivati vengono generalmente inseriti in classi che corrispondono alla loro età.

livelli primario e secondario inferiore), Francia, Cipro, Slovacchia e Svizzera. In Spagna, ciò può succedere quando le misure ordinarie, come i piani d'istruzione individuali e le classi preparatorie, non sarebbero sufficienti a rispondere ai bisogni del neoarrivato.

Più di un terzo dei sistemi considera la documentazione scolastica, il livello di competenze nella lingua del paese ospitante e i risultati della valutazione dell'apprendimento pregresso ai livelli primario e secondario inferiore. In molti paesi, i certificati dei risultati educativi raggiunti e l'ulteriore documentazione scolastica (incluse le informazioni sul sistema d'istruzione, sul sistema nazionale di qualifiche, sui sistemi dei crediti e sui percorsi di avanzamento) vengono utilizzati come prove per determinare la classe scolastica appropriata. Tuttavia, nella presente raccolta dati non sono disponibili informazioni sul soggetto responsabile di analizzare tale documentazione (un organo centrale, le autorità locali o le scuole stesse) e sulla disponibilità o meno di risorse adeguate per leggere e analizzare la documentazione scolastica rilasciata dai paesi interessati. In tali sistemi, le competenze linguistiche e le capacità cognitive vengono testate soltanto quando la documentazione scolastica non è disponibile, cosa che può accadere nel caso dei richiedenti asilo e rifugiati. Ad esempio, questo è il principale approccio utilizzato in Belgio (Comunità francese) e in Croazia nell'istruzione secondaria inferiore ed è un approccio comune a tutti i livelli in Slovenia.

Come indicato in precedenza, esistono alcuni sistemi in cui le competenze nella lingua del paese ospitante e/o l'apprendimento pregresso dei migranti neoarrivati vengono valutati ai livelli primario e secondario inferiore. Tali valutazioni vengono in parte utilizzate per determinare il livello scolastico e la classe e, in parte, per individuare le necessità di sostegno all'apprendimento (vedere il capitolo I.3). In Belgio (Comunità tedesca), Cechia, Italia e Slovacchia, oltre all'età, il criterio più importante considerato per l'iscrizione dei migranti neoarrivati è il livello di competenze nella lingua del paese ospitante. In Belgio (Comunità tedesca), i bambini migranti neoarrivati possono essere iscritti nelle scuole ordinarie soltanto se le loro competenze nella lingua tedesca sono superiori al livello A2 del QCER⁽⁵⁵⁾. Quelli con un livello inferiore possono frequentare le classi preparatorie in cui vengono organizzati gruppi di età mista per livello ISCED. Analogamente, in Liechtenstein, il livello di competenze nella lingua del paese ospitante è un fattore considerato per determinare se raccomandare di iscrivere i migranti neoarrivati all'istruzione ordinaria oppure a un corso intensivo di un anno nella lingua del paese ospitante (*Intensiv-Kurs DaZ*). In Portogallo, la valutazione dell'apprendimento pregresso non viene utilizzata per determinare la classe scolastica, ma viene considerata per determinare la necessità di sostegno all'apprendimento (per i casi specifici di valutazione iniziale, vedere anche la parte II).

Esempi di paesi che valutano l'apprendimento pregresso dei neoarrivati includono la Svezia, in cui esistono specifici test diagnostici in varie materie scolastiche per determinare la classe. In Francia, Cipro e Svizzera, vengono valutate sia le competenze linguistiche che quelle cognitive. In Francia, viene testato l'apprendimento pregresso dell'alunno nella lingua parlata a casa al fine di escludere dalla valutazione fattori distorsivi che potrebbero essere dovuti alla mancanza di competenze in lingua francese, anche se viene comunque testata anche la conoscenza di tale lingua. I neoarrivati le cui competenze in lingua francese non raggiungono il livello B1 del QCER vengono indirizzati verso l'UPE2A.

Nell'istruzione secondaria superiore generale e nell'IVET, nei sistemi che hanno normative o raccomandazioni di livello centrale/superiore in questo ambito, l'età è un criterio leggermente meno importante rispetto a quanto avviene nei livelli di istruzione inferiori (vedere la figura I.2.5 B). A tale livello di istruzione, l'utilizzo della documentazione scolastica è più marcato. Essa viene usata dallo stesso numero di sistemi d'istruzione che considerano l'età nell'istruzione secondaria superiore generale, mentre nell'IVET, sembra essere utilizzata più diffusamente dell'età e di altri fattori. I risultati delle valutazioni nella lingua del paese ospitante e dell'apprendimento pregresso vengono usati per determinare la classe scolastica nell'IVET in misura leggermente minore rispetto a quanto avviene nell'istruzione secondaria superiore

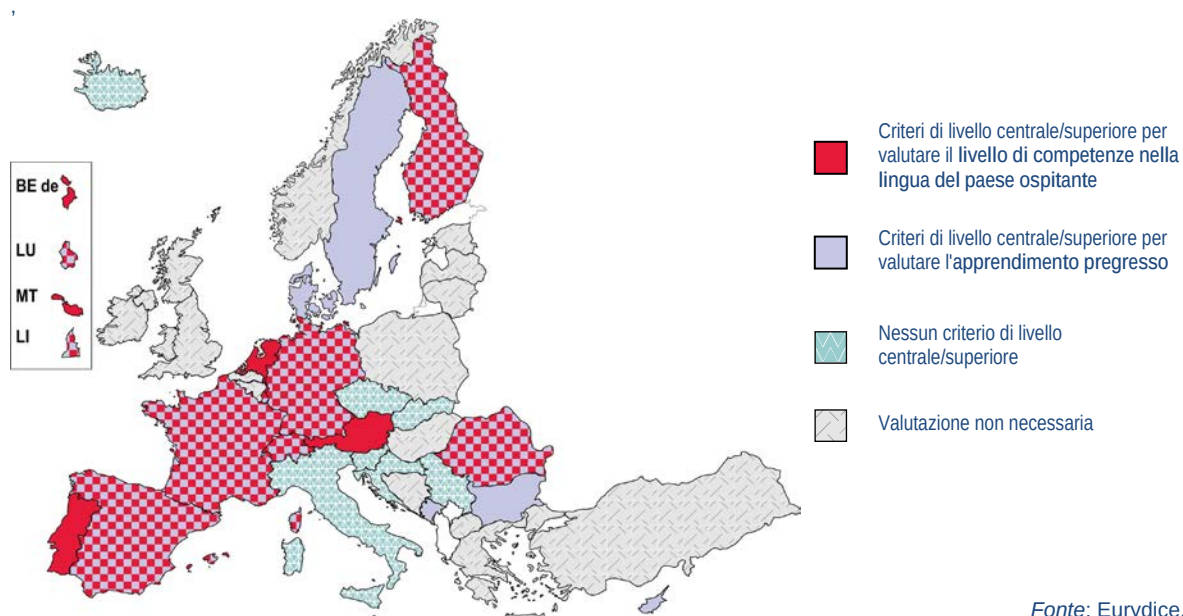
⁽⁵⁵⁾ Quadro comune europeo di riferimento per le lingue: apprendimento, insegnamento, valutazione (CEFR) (2001).
<https://www.coe.int/en/web/common-european-framework-reference-languages>

generale o nei livelli di istruzione inferiori. In Finlandia, gli studenti non studiano all'interno di classi, ma seguono lezioni o unità didattiche. Ciononostante, l'apprendimento pregresso e le competenze nella lingua del paese ospitante vengono valutate; i risultati dell'apprendimento pregresso vengono riconosciuti, se del caso, e il sostegno all'apprendimento viene pianificato in base ai bisogni dello studente.

Meno di un terzo dei sistemi d'istruzione ha sviluppato criteri di livello centrale/superiore per la valutazione dell'apprendimento pregresso e lo utilizza per determinare le classi scolastiche

Nonostante la valutazione della conoscenza della lingua del paese ospitante e l'apprendimento pregresso non siano i fattori più significativi per determinare la classe scolastica, è comunque interessante osservare se le autorità di livello centrale/superiore abbiano sviluppato criteri di valutazione per garantire un approccio uniforme all'interno del sistema d'istruzione e se le scuole siano libere di prendere le proprie decisioni in tale area. La figura I.2.6 presenta gli approcci adottati dai vari paesi in questo ambito.

Figura I.2.6: Utilizzo dei criteri di livello centrale/superiore per valutare le competenze nella lingua del paese ospitante e l'apprendimento pregresso, istruzione primaria, secondaria generale e IVET (ISCED 1-3), 2017/18



Fonte: Eurydice.

Nota esplicativa

La figura illustra le normative/raccomandazioni di livello centrale/superiore relative ai criteri per valutare le competenze nella lingua del paese ospitante e l'istruzione pregressa, nell'istruzione primaria e secondaria generale e nell'IVET. Le variazioni tra i livelli di istruzione sono indicate nelle note specifiche per paese.

Per interpretare accuratamente questa figura, le informazioni devono essere esaminate assieme ai dati del paese riportati nella figura I.2.5 che indicano se le competenze nella lingua parlata a casa e l'apprendimento pregresso siano valutati.

Note specifiche per paese

Danimarca: i dati si riferiscono soltanto al livello ISCED 3 dell'istruzione generale e all'IVET.

Germania: i dati si applicano ad alcuni *Länder*.

Cipro: i dati si applicano ai percorsi generali di livello ISCED E 3 e all'IVET.

Malta: i dati si riferiscono al percorso generale nei livelli ISCED 1-3.

Paesi Bassi: i dati si applicano soltanto all'IVET. Nell'istruzione generale non si applicano normative di livello centrale/superiore.

Slovenia: a partire dal mese di settembre 2018, vengono applicati criteri di livello centrale/superiore per la valutazione delle competenze nella lingua del paese ospitante per gli studenti che non hanno un certificato che attesti un livello A2 del QCER di conoscenza della lingua slovena nell'istruzione secondaria superiore generale e nell'IVET. A partire dal mese di luglio 2018, i criteri di livello centrale/superiore per la valutazione dell'apprendimento pregresso sono disponibili nell'istruzione secondaria superiore generale e nell'IVET per le persone che godono di protezione internazionale e che non hanno la relativa documentazione scolastica.

Regno Unito (ENG/WLS/NIR): l'IVET scolastica non è un percorso con un'offerta separata.

Svizzera: i dati sulla valutazione della lingua del paese ospitante si riferiscono ai livelli ISCED 1-2 e all'IVET; i dati sulla valutazione dell'apprendimento pregresso si riferiscono all'ISCED 3 e all'IVET. I criteri possono variare tra i cantoni.

Liechtenstein: i dati si riferiscono ai criteri di valutazione di livello centrale/superiore applicabili a tutti gli studenti (ovvero non

riguardanti soltanto i neoarrivati) nell'ambito del processo di indirizzamento con cui gli studenti vengono guidati verso uno dei tre tipi di scuole in base al loro rendimento al livello secondario inferiore e superiore generale.

Dei 22 sistemi d'istruzione in cui le autorità di livello centrale/superiore richiedono o raccomandano che il livello di competenze nella lingua del paese ospitante o l'apprendimento pregresso possa o debba essere utilizzato per determinare la classe scolastica dei neoarrivati (vedere la figura I.2.5), 18 hanno stabilito criteri di valutazione di livello centrale/superiore per favorire il processo in una o entrambe le aree. In Germania, Spagna, Francia, Lussemburgo, Romania, Finlandia e Svizzera, questi includono criteri sia per la lingua del paese ospitante che per l'apprendimento pregresso. Belgio (Comunità tedesca) e Malta hanno sviluppato criteri di livello centrale/superiore soltanto per la valutazione delle competenze nella lingua del paese ospitante. Bulgaria, Danimarca, Cipro, Svezia e Montenegro hanno adottato criteri di livello centrale/superiore per la valutazione dell'apprendimento pregresso. In Portogallo, le competenze nella lingua del paese ospitante non svolgono alcun ruolo nella determinazione della classe scolastica, ma sono disponibili criteri di valutazione di livello centrale/superiore (CERF) per stabilire le necessità di sostegno linguistico. Analogamente, le autorità di livello centrale/superiore dei Paesi Bassi non richiedono la valutazione delle competenze nella lingua del paese ospitante, ma mettono a disposizione criteri di valutazione che possono essere utilizzati negli istituti IVET di tutto il paese.

Nei restanti sette sistemi in cui è richiesta la valutazione dell'apprendimento pregresso o delle competenze linguistiche, non esistono criteri di livello centrale/superiore che guidino le scuole in tale valutazione iniziale. In questi sistemi, le scuole sono libere di decidere esattamente cosa valutare e come condurre la valutazione. Cechia, Croazia, Italia, Slovenia, Slovacchia, Islanda e Serbia appartengono a quest'ultimo gruppo. Nel luglio 2018, la Slovenia ha introdotto criteri di livello centrale/superiore per la valutazione dell'apprendimento pregresso dei giovani che beneficiano di protezione internazionale e che non hanno documentazione scolastica; criteri di livello centrale/superiore sono inoltre stati messi a disposizione a partire dal mese di settembre 2018 per la valutazione delle competenze nella lingua del paese ospitante nell'istruzione secondaria superiore generale e nell'IVET.

Gli studenti migranti neoarrivati partecipano generalmente a classi o lezioni separate/preparatorie se hanno una conoscenza della lingua del paese ospitante non adeguata per seguire i corsi ordinari

Una volta che i bambini e giovani provenienti da un contesto migratorio vengono iscritti nel sistema d'istruzione, possono essere collocati in contesti diversi. Essi possono essere inseriti direttamente nelle classi ordinarie oppure seguire per un certo periodo un'offerta distinta, che alcuni paesi chiamano con il termine "classi preparatorie" e altri "classi di accoglienza" o "classi di transizione". In molti paesi, viene utilizzato un approccio combinato in cui gli alunni seguono alcune lezioni nella classe ordinaria e altre nell'ambito di un'offerta separata e la proporzione di tempo trascorso in ciascuna di esse varia tra paesi e persino in base ai bisogni individuali. Le lezioni impartite in classi separate mirano a consentire di offrire ai neoarrivati un insegnamento più intensivo o un sostegno più mirato.

Sebbene il sostegno linguistico o all'apprendimento intensivo possa essere utile per preparare i neoarrivati a inserirsi nell'istruzione ordinaria, le esperienze in alcuni paesi mostrano che l'istruzione in gruppi separati, per tutte le lezioni o la maggioranza di esse e per un lungo periodo, in cui i migranti neoarrivati hanno pochi contatti con i loro coetanei nativi, può essere controproducente per l'integrazione sociale (Bunar, 2017).

La figura I.2.7 mostra che nella maggioranza dei sistemi d'istruzione (28) le normative/raccomandazioni di livello centrale/superiore indicano esplicitamente che i bambini e giovani neoarrivati potrebbero essere collocati direttamente nelle classi ordinarie, in cui studiano assieme agli studenti nativi in tutte le lezioni durante l'orario scolastico. In cinque di questi sistemi (Cechia, Lettonia, Slovacchia, Regno Unito (Scozia) e Montenegro), tutti gli studenti migranti neoarrivati vengono inseriti nelle classi ordinarie per tutte le lezioni, a tutti i livelli di istruzione, a partire dalla loro iscrizione iniziale al sistema d'istruzione del paese ospitante. Nei restanti 23 sistemi, soltanto alcuni neoarrivati vengono integrati direttamente nelle classi ordinarie dall'inizio. Solitamente, si tratta di bambini o giovani che hanno già buone competenze nella lingua di istruzione e che sono in grado di seguire le lezioni ordinarie. In Belgio (Comunità fiamminga), nell'istruzione primaria, le

sull'insegnamento della lingua di istruzione come seconda lingua. Alcuni paesi possono inoltre chiamare questo tipo di offerta "classi/lezioni preparatorie". In Serbia, tutti i migranti neoarrivati ricevono tale offerta combinata (classi ordinarie per la maggior parte delle lezioni e separate per

altre), mentre nei restanti 18 sistemi soltanto alcuni studenti la seguono. In Estonia, quasi tutti gli studenti neoarrivati frequentano lezioni di estone come seconda lingua separatamente dalle classi ordinarie. Nel primo anno, si tratta di otto-dieci lezioni a settimana, che diminuiscono poi successivamente, in base ai bisogni dello studente. Nelle classi ordinarie, essi iniziano seguendo lezioni in cui la conoscenza della lingua di istruzione non è considerata fondamentale (come arte, tecnologia, artigianato, musica, ginnastica e lingue straniere e, talvolta, matematica e chimica). In Portogallo, tutti gli studenti di prima e seconda generazione che hanno un livello di conoscenza della lingua portoghese pari a B2 o C1 vengono integrati nelle classi ordinarie per tutte le lezioni. Quelli che hanno competenze inferiori a tale livello frequentano le classi ordinarie, ma invece delle lezioni di portoghese (per studenti nativi), partecipano a quelle di "portoghese per non nativi". La valutazione delle conoscenze linguistiche viene effettuata a livello locale.

Le classi preparatorie/separate, per tutte o quasi tutte le lezioni, vengono offerte in circa 18 sistemi d'istruzione. Il loro scopo è fornire sostegno intensivo e mirato ai nuovi iscritti al sistema d'istruzione e prepararli a integrarsi nelle classi ordinarie. Si tratta in genere di un'offerta separata con un proprio curriculum, che potrebbe essere più ampio o più ridotto a seconda del numero di materie e di competenze trattate (la figura I.3.1 presenta più nel dettaglio i contenuti dei programmi preparatori). Anche il tempo che i bambini e giovani trascorrono nelle classi preparatorie/separate varia da un paese all'altro (vedere la figura I.2.8).

In 13 dei sistemi con classi preparatorie/separate, gli studenti passano l'intera giornata di scuola seguendo tale offerta separata. In Belgio (Comunità fiamminga e francese - livello secondario), Polonia e Liechtenstein, gli studenti con competenze inadeguate nella lingua di istruzione vengono solitamente iscritti in tali classi. In Francia, gli studenti senza un livello di istruzione pregresso e con scarsa conoscenza della lingua francese vengono inseriti in classi preparatorie/separate a tempo pieno. Se necessario, possono continuare a studiare in classi separate e partecipare a quelle ordinarie per alcune lezioni del secondo anno.

In 11 sistemi d'istruzione, gli studenti possono partecipare alle classi preparatorie/separate per la maggior parte dell'orario scolastico e seguire alcune lezioni con quelli nativi nelle classi ordinarie. Le lezioni comuni includono spesso quelle che non richiedono un livello elevato di conoscenze linguistiche, come educazione fisica, musica o arte (ad esempio, in Croazia, Francia e Malta). In Francia, gli studenti neoarrivati che hanno partecipato all'istruzione prima del loro arrivo ma che non hanno una conoscenza adeguata della lingua francese possono seguire le classi ordinarie in educazione fisica, musica e arti plastiche e possono essere integrati in quelle di matematica, lingua inglese e scienze non appena possibile in base all'orario individuale delle lezioni. In Germania, Grecia, Malta, Svezia, Svizzera e Norvegia, i neoarrivati possono essere inseriti in classi preparatorie per tutte le lezioni o la maggior parte di esse. In Austria, a partire dall'anno scolastico 2018/19, gli studenti con una padronanza non adeguata della lingua di istruzione (tedesco) devono essere iscritti alle *Deutschförderklassen* (classi di sostegno in tedesco) per un massimo di quattro quadrimestri (15 lezioni di tedesco come seconda lingua al livello primario e 20 lezioni al livello secondario inferiore) e seguiranno le classi ordinarie (in base alla fascia d'età) per la restante durata scolastica.

In alcuni paesi, la raccomandazione per gli studenti migranti neoarrivati che hanno una scarsa conoscenza della lingua del paese ospitante è di frequentare scuole specifiche, che offrono sostegno ulteriore in tal senso. In Francia, per i bambini e i giovani migranti neoarrivati che hanno una conoscenza inadeguata della lingua francese si raccomanda l'iscrizione in scuole che offrono un programma specificamente pensato per loro ("UPE2A" ⁽⁵⁶⁾). Belgio (Comunità francese – nell'istruzione secondaria, "DASPA" ⁽⁵⁷⁾) e Cipro adottano

⁽⁵⁶⁾ *Unités Pédagogiques pour Élèves Allophones Arrivants* (Unità pedagogiche per studenti neoarrivati non parlanti francese).

⁽⁵⁷⁾ *Dispositif d'Accueil et de Scolarisation des élèves Primo-Arrivants* (Servizio di accoglienza e scolarizzazione per gli studenti neoarrivati).

un approccio simile, ma il gruppo target è più ampio. In questi due sistemi d'istruzione, a tutti gli studenti che hanno una prima lingua diversa da quella di istruzione si raccomanda di frequentare scuole in cui possano partecipare a programmi adattati con una parte intensiva di lingua. Inoltre, in Belgio (Comunità francese), tutti gli studenti neoarrivati (indipendentemente dalle competenze nella lingua francese), la cui documentazione scolastica non attesta il raggiungimento di un livello riconosciuto come equivalente ai certificati nazionali, sono obbligati a iscriversi al "DASPA". In Belgio (Comunità fiamminga), i migranti appena arrivati che soddisfano gli specifici criteri previsti per i "neoarrivati non parlanti olandese" (vedere il capitolo I.1.1) sono orientati verso scuole che offrono sostegno linguistico a livello secondario ("OKAN"). Per questa ragione, la scelta delle scuole per questi studenti potrebbe essere più limitata rispetto a quelli che parlano la lingua di istruzione.

In 11 sistemi d'istruzione (Bulgaria, Danimarca, Ungheria, Paesi Bassi, Regno Unito – Inghilterra, Galles e Irlanda del nord, Bosnia-Erzegovina, Islanda, ex-Repubblica jugoslava di Macedonia e Turchia), non esistono normative/raccomandazioni di livello centrale/superiore relativamente all'inserimento dei bambini e giovani migranti neoarrivati nelle scuole. Infine, in Cechia e Danimarca, i migranti neoarrivati – come tutti gli altri studenti – possono essere collocati in un'offerta separata per gli studenti con bisogni educativi speciali, laddove tali bisogni vengano identificati.

In circa la metà dei paesi viene fissato un limite al tempo che gli studenti migranti neoarrivati possono trascorrere nell'offerta separata

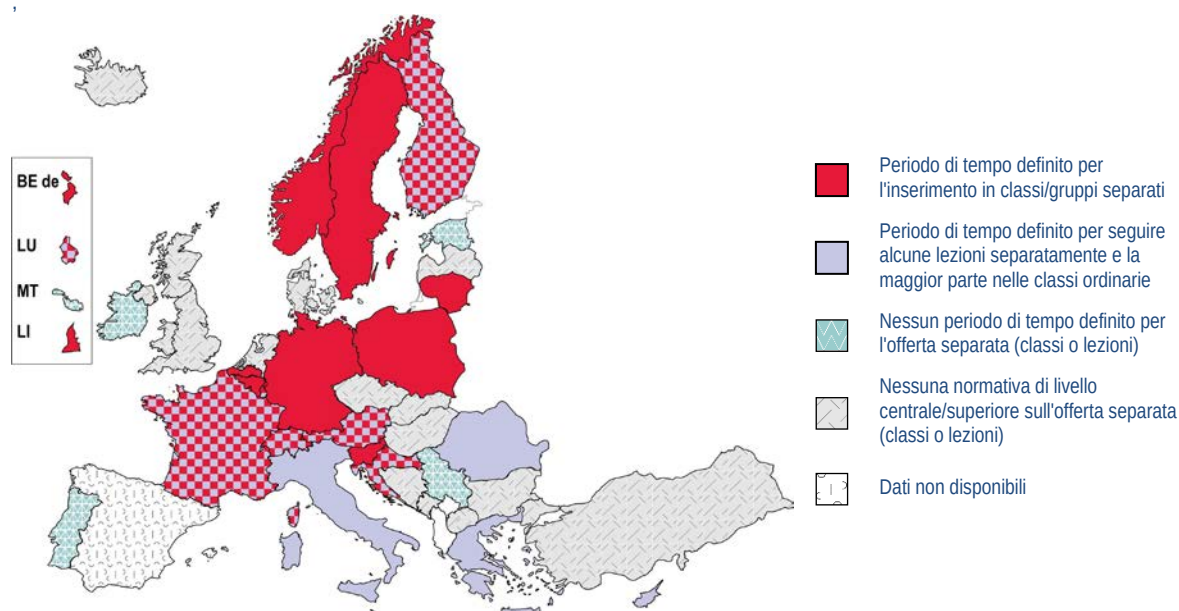
Nei paesi in cui i migranti neoarrivati trascorrono tutte le lezioni o parte di esse in un'offerta separata, le autorità di livello centrale/superiore spesso fissano un termine entro cui gli studenti dovrebbero essere pienamente integrati nelle classi ordinarie. La figura I.2.8 mostra che ciò accade in circa la metà dei sistemi d'istruzione europei e che il limite di tempo varia.

Sedici sistemi d'istruzione hanno normative/raccomandazioni relative alla durata dell'offerta in classi separate (preparatorie) in cui gli studenti migranti neoarrivati possono trascorrere l'intera giornata scolastica oppure la maggior parte di essa (vedere la figura I.2.7). Soltanto un sistema d'istruzione definisce un periodo minimo per le classi separate (Belgio – Comunità francese – una settimana), mentre tutti gli altri fissano un limite massimo.

Il periodo massimo di tempo che i migranti neoarrivati possono studiare in classi/gruppi separati è generalmente compreso tra uno e due anni. Il Lussemburgo prevede un tempo massimo più lungo: tre anni al livello secondario inferiore e quattro anni al livello secondario superiore generale e nell'IVET. In Germania, le normative su tali periodi variano tra i *Länder*, ma di solito gli studenti vengono trasferiti dalle classi preparatorie/separate per essere integrati nell'istruzione ordinaria entro un periodo da sei mesi a due anni. In Croazia, gli studenti nelle classi preparatorie continuano a beneficiare di lezioni separate supplementari e a ricevere sostegno dopo essere stati integrati nelle classi ordinarie.

Dieci sistemi d'istruzione fanno riferimento al periodo di tempo in cui gli studenti migranti neoarrivati possono seguire alcune lezioni separate, mentre frequentano l'istruzione ordinaria per la maggior parte del tempo. Croazia e Italia stabiliscono a tale scopo un periodo minimo, rispettivamente di 35 e 16 settimane. Il periodo massimo che i migranti neoarrivati possono seguire le lezioni separate è compreso tra 24 settimane in Italia e massimo cinque anni in Grecia. In Grecia, il sistema delle "classi di accoglienza", rivolto a tutti gli studenti nativi e a quelli provenienti da un contesto migratorio che hanno bisogno di aiuto con la lingua greca, viene offerto in due cicli: il primo ciclo per gli studenti con competenze elementari o nessuna conoscenza della lingua greca dura un anno, più un ulteriore anno di estensione; e il secondo per gli studenti con una conoscenza intermedia della lingua greca della durata di massimo due o tre anni. Gli studenti che hanno bisogno di frequentare entrambi i cicli possono seguire alcune materie in classi separate, partecipando al contempo anche alle classi ordinarie nelle materie che non richiedono un elevato livello di conoscenza della lingua greca; tale modalità può continuare fino a cinque anni.

Figura I.2.8: Periodo di tempo minimo e massimo in cui i migranti neoarrivati frequentano lezioni o classi separate, istruzione primaria, secondaria generale e IVET (ISCED 1-3), 2017/18



Fonte: Eurydice.

	BE fr	BE de	BE nl	BG	CZ	DK	DE	EE	IE	EL	ES	FR	HR	IT
Classi separate	1 sett. -1,5 a	< 1/2 a	1 a	⊗	⊗	⊗	< 0,5-2 a	⊗	⊗	⊗	:	1 a	35-70 sett.	⊗
Lezioni separate	⊗	⊗	1-2 a	⊗	⊗	⊗	⊗	< 3 a	⊗	1-5 a	:	< 2/3 a	> 35 sett.	16-24 sett.
	CY	LV	LT	LU	HU	MT	NL	AT	PL	PT	RO	SI	SK	FI
Classi separate	⊗	:	< 1 a	< 3/4 a	⊗	⊗	⊗	< 2 a	< 2 a	⊗	⊗	< 5 g	⊗	< 1 a
Lezioni separate	< 2 a	⊗	⊗	< 4 a	⊗	⊗	⊗	< 2 a	⊗	⊗	1 a	⊗	⊗	< 6 a
	SE	UK-ENG	UK-WLS	UK-NIR	UK-SCT	BA	CH	IS	LI	ME	NO	RS	(*)	TR
Classi separate	< 2 a	⊗	⊗	⊗	⊗	⊗	1-2 a	⊗	< 1 a	⊗	< 2 a	⊗	⊗	⊗
Lezioni separate	:	⊗	⊗	⊗	⊗	⊗	1-3 a	⊗	⊗	⊗	⊗	⊗	⊗	⊗

⊗ Non è indicato un periodo di tempo determinato entro cui le scuole devono iscrivere i bambini e giovani neoarrivati provenienti da un contesto migratorio

< X Massimo X (anni/settimane/giorni)

a anni
sett. settimane
g giorni

Fonte: Eurydice.

(*) = ex-Repubblica jugoslava di Macedonia

Nota esplicativa

La figura presenta le normative/raccomandazioni di livello centrale/superiore relative al periodo minimo e massimo in cui i migranti neoarrivati possono essere inseriti in un'offerta separata, ovvero classi separate (preparatorie) per tutte le lezioni o la maggior parte di esse oppure soltanto per alcune lezioni separate mentre frequentano le classi ordinarie. Le variazioni tra i livelli di istruzione e le offerte specifiche sono indicate nelle note specifiche per paese.

Note specifiche per paese

Belgio (BE de): a livello primario, gli studenti migranti possono studiare in gruppi separati (classi preparatorie) per un massimo di un anno. Nell'istruzione secondaria generale e nell'IVET, il periodo di tempo massimo è di due anni.

Belgio (BE nl): a livello primario, le normative di livello centrale/superiore consentono l'organizzazione di classi di full immersion linguistica per tutti gli studenti che non parlano olandese, della durata di massimo un anno. Nell'istruzione secondaria generale e nell'IVET, il periodo di tempo in cui i singoli studenti possono essere collocati in classi separate potrebbe essere più di un anno nel caso in cui essi si iscrivano dopo il 1° ottobre e siano in Belgio da meno di un anno al momento dell'inizio del nuovo anno scolastico.

Germania: le normative di livello centrale/superiore sul periodo di tempo variano tra i *Länder*.

Grecia: per l'anno scolastico 2018/19, il periodo di tempo per le classi separate (DYEP) viene definito nella legge 4547/2018 adottata di recente ed è di un anno scolastico, con una possibile estensione di un ulteriore anno. A seguito di una valutazione dei progressi fatti, gli studenti possono essere trasferiti nelle classi ordinarie in qualunque momento.

Spagna: le normative di livello centrale/superiore sul periodo di tempo variano tra le Comunità autonome e, di conseguenza, non è possibile indicare dati.

Francia: per quanto riguarda le lezioni separate, nell'istruzione primaria, la durata minima è di nove ore a settimana e,

nell'istruzione secondaria generale e nell'IVET, si raccomandano minimo 12 ore a settimana, anche se il numero di ore potrebbe variare a seconda dei bisogni individuali degli studenti.

Lituania e Malta: le normative di livello centrale/superiore non trattano il tema dell'inserimento nelle classi nell'IVET.

Lussemburgo: i dati sulle classi separate si riferiscono all'istruzione secondaria generale e all'IVET, mentre i dati sulle lezioni separate si riferiscono all'istruzione primaria.

Slovenia: i dati si riferiscono all'istruzione primaria e secondaria inferiore.

Finlandia: i dati si riferiscono al periodo in cui le scuole possono ricevere finanziamenti di livello centrale/superiore per le classi e lezioni separate per promuovere l'apprendimento della lingua del paese ospitante come seconda lingua ai livelli primario e secondario generale. A tutti i relativi livelli di istruzione, le classi preparatorie possono essere finanziate centralmente per un massimo di un anno.

Svezia: i dati si riferiscono all'istruzione primaria e secondaria inferiore. Nell'istruzione secondaria superiore generale e nell'IVET, non esistono normative di livello centrale/superiore sul periodo di tempo che gli studenti dovrebbero trascorrere nelle classi separate.

Regno Unito (ENG/WLS/NIR): l'IVET scolastica non è un percorso con un'offerta separata.

Svizzera: le normative di livello centrale/superiore sul periodo di tempo massimo variano tra i cantoni. Non tutti i cantoni definiscono un periodo massimo. Il periodo massimo per le lezioni separate (in cui gli studenti partecipano alle classi ordinarie per la maggior parte delle lezioni) è compreso tra uno e tre anni nell'istruzione primaria e secondaria inferiore. Le classi preparatorie/separate possono durare al massimo uno o due anni.

Il periodo in cui viene fornito sostegno mirato ai migranti neoarrivati è solitamente più lungo di quello previsto per le classi preparatorie

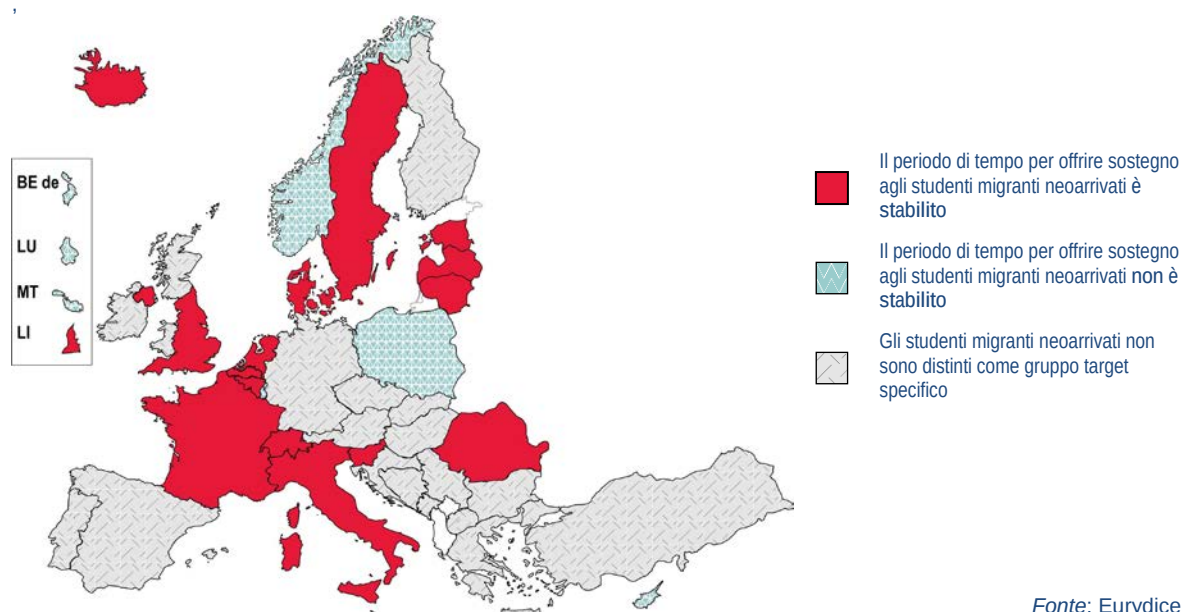
Indipendentemente dal fatto che venga fornito sostegno all'apprendimento nelle classi preparatorie/separate o in quelle ordinarie, le autorità di livello centrale/superiore possono definire uno specifico periodo di tempo in cui gli studenti migranti neoarrivati ricevono ulteriore attenzione e sostegno all'inizio della loro carriera scolastica nel paese ospitante. Tale assistenza mirata potrebbe aiutare notevolmente gli studenti a familiarizzare con il sistema, imparare quello che ci si aspetta da loro e conoscere i loro compagni e l'ambiente scolastico in generale.

Mentre il capitolo I.3 descrive più nel dettaglio i contenuti delle misure di sostegno, la presente sezione esplora in che misura i paesi definiscono un periodo di tempo per offrire sostegno mirato agli studenti migranti neoarrivati (essa non considera il sostegno offerto a tutti gli studenti con specifici bisogni formativi). La figura I.2.9 mostra che la maggior parte dei paesi che distingue gli studenti migranti neoarrivati dagli altri studenti migranti (15 su 23) stabilisce un qualche periodo per l'offerta di sostegno.

La durata del periodo di sostegno dedicato varia da un minimo di una settimana in Belgio (Comunità francese) a quattro anni in Lituania e Svezia. Più comunemente, tale periodo è di uno o due anni. In Danimarca, Romania, Norvegia e Islanda, i migranti neoarrivati sono idonei a ricevere sostegno sin dal momento in cui arrivano nel paese ospitante. In tutti gli altri paesi, tali studenti possono ricevere sostegno da quando si iscrivono per la prima volta al sistema d'istruzione.

Tale periodo di sostegno è destinato in genere agli studenti che hanno bisogno di aiuto con la lingua o le lingue di istruzione e si concentra sull'apprendimento delle stesse. In Danimarca, gli studenti neoarrivati che non parlano bene danese possono ricevere l'insegnamento nella lingua danese fino a due anni; tuttavia, coloro che arrivano in Danimarca avendo superato i 14 anni di età o che non hanno ricevuto un'istruzione per imparare a leggere e scrivere possono continuare ad accedere a tale sostegno. In Francia, i neoarrivati non francofoni che hanno precedentemente ricevuto un'istruzione nel paese di origine (*Elèves allophones nouvellement arrivés*) possono beneficiare di sostegno per due anni, mentre coloro che non sono stati precedentemente scolarizzati (*Non Scolarisé Antérieurement*) lo ricevono per tre anni. In Italia, gli studenti migranti neoarrivati possono ricevere da otto a dieci lezioni di lingua italiana per un periodo di 16-24 settimane. In Belgio (Comunità fiamminga), i neoarrivati non parlanti olandese hanno diritto a ricevere una "istruzione di accoglienza" (classi preparatorie) per un anno a tutti i livelli e ulteriore sostegno per un anno nelle classi ordinarie. Infine, in Liechtenstein, i neoarrivati non parlanti tedesco che rientrano nell'età della scolarizzazione obbligatoria sono tenuti a seguire un corso intensivo di un anno di tedesco come seconda lingua dopo l'istruzione a scuola. Laddove necessario, tale sostegno può essere esteso fino ai 18 anni di età. Dopo il corso di un anno, gli alunni hanno diritto a ricevere ulteriore sostegno linguistico, integrato nel curriculum delle classi ordinarie.

Figura I.2.9: Periodo di tempo stabilito per fornire sostegno agli studenti migranti neoarrivati, istruzione primaria, secondaria generale e IVET (ISCED 1-3), 2017/18



Fonte: Eurydice.

BE fr	BE de	BE nl	BG	CZ	DK	DE	EE	IE	EL	ES	FR	HR	IT
1 sett. -1,5 a	⊗	1-2 a	⊗	⊗	2 a	⊗	3a	⊗	⊗	⊗	2-3 a	⊗	16-24 sett.
CY	LV	LT	LU	HU	MT	NL	AT	PL	PT	RO	SI	SK	FI
⊗	1-3 a	2-4 a	⊗	⊗	⊗	2 a	⊗	1 a	⊗	1 a	2 a	⊗	⊗
SE	UK-ENG	UK-WLS	UK-NIR	UK-SCT	BA	CH	IS	LI	ME	NO	RS	(*)	TR
4a	3a	⊗	3a	⊗	⊗	1-2 a	1 a	> 1 a	⊗	⊗	⊗	⊗	⊗

⊗ Nessun periodo di tempo stabilito per l'offerta di sostegno agli studenti migranti neoarrivati | sett. settimane a anni

Fonte: Eurydice.

(*) = ex-Repubblica jugoslava di Macedonia

Nota esplicativa

La figura mostra se le normative/raccomandazioni di livello centrale/superiore stabiliscono un periodo di tempo per l'offerta di sostegno mirato agli studenti migranti neoarrivati, mentre la tabella presenta la durata di tale periodo di sostegno mirato. Le variazioni tra i livelli di istruzione sono indicate nelle note specifiche per paese.

Note specifiche per paese

Cechia: nelle normative/raccomandazioni di livello centrale/superiore non vi è distinzione tra gli studenti neoarrivati e gli altri studenti migranti. A livello primario e secondario inferiore, gli studenti migranti provenienti dall'UE e dai paesi SEE devono ricevere minimo 70 lezioni di lingua ceca offerte in una scuola della regione.

Spagna: alcune Comunità autonome possono distinguere gli studenti neoarrivati e gli altri studenti migranti. Ad esempio, nella Comunità autonoma di Catalogna, i migranti neoarrivati vengono distinti dagli altri studenti provenienti da contesti migratori; tuttavia, non è specificato un periodo di tempo poiché possono ricevere sostegno per tutta la durata necessaria.

Polonia: i dati nella tabella si riferiscono al sostegno all'apprendimento nelle materie scolastiche. Come indicato nella figura, il sostegno nella lingua del paese ospitante viene fornito per tutto il tempo in cui lo studente migrante ne abbia bisogno.

Slovenia: ai livelli primario e secondario inferiore, possono essere utilizzate procedure di valutazione adattate. Nell'istruzione primaria, secondaria inferiore e superiore generale e nell'IVET, è offerto sostegno intensivo nella lingua slovena.

Islanda: i dati si riferiscono al sostegno scolastico per l'integrazione dei rifugiati. Non è specificato il periodo di tempo per gli altri studenti migranti neoarrivati.

In alcuni paesi, sebbene non sia di primaria importanza, si tiene conto del fatto che uno studente sia appena arrivato da un altro paese o viva nel paese da un certo tempo. Gli studenti sono considerati neoarrivati laddove, al momento dell'iscrizione per la prima volta al sistema d'istruzione, non parlino la lingua di istruzione a casa oppure la loro conoscenza della lingua del paese ospitante non sia giudicata abbastanza buona da impararla efficacemente. Nel Regno Unito (Inghilterra e Irlanda del Nord), tutti gli studenti con una lingua diversa dall'inglese, o dall'irlandese in Irlanda del Nord, che si iscrivono al sistema d'istruzione per la prima volta, sono idonei a ricevere sostegno linguistico e vengono monitorati e valutati nei primi tre anni di scolarizzazione. Nel Regno Unito (Irlanda del Nord), dopo il sostegno della durata di tre anni, le scuole devono valutare le competenze degli studenti nella lingua del paese ospitante rispetto al

quadro comune europeo di riferimento per le lingue (QCER) per dimostrare che continua a sussistere la necessità di ulteriori finanziamenti. Tale valutazione aggiuntiva viene effettuata annualmente per tutto il tempo in cui l'ulteriore sostegno viene considerato necessario (vedere il capitolo I.1.1 sui finanziamenti).

Diversi paesi che distinguono gli studenti migranti neoarrivati dagli altri studenti migranti evidenziano che il periodo di tempo in cui viene offerto il sostegno non è specificato, dal momento che essi possono riceverlo per tutta la durata necessaria (Belgio – Comunità tedesca, Danimarca (vedere sopra), Cipro, Lussemburgo e Norvegia). Tutti questi paesi fanno riferimento in particolare al sostegno linguistico. In Belgio (Comunità tedesca), gli studenti possono ricevere il sostegno mirato fino a quando non raggiungono almeno un livello A2 del QCER nella lingua del paese ospitante.

Sebbene il sostegno sembri concentrarsi molto sull'apprendimento della lingua del paese ospitante in questo periodo introduttivo, possono essere trattate anche altre aree dello sviluppo cognitivo e dell'integrazione psicologica e sociale. Ad esempio, in Slovenia, laddove i genitori lo desiderino, gli studenti neoarrivati possono essere valutati sulla base di procedure e criteri adattati nei primi due anni di scuola al livello primario e secondario inferiore. In Svezia, oltre al sostegno per l'apprendimento della lingua del paese ospitante, nelle classi preparatorie viene offerto anche quello per lo sviluppo della lingua parlata a casa dallo studente (vedere le ulteriori misure di sostegno nel capitolo I.3.).

Irlanda, Finlandia, Portogallo e Regno Unito (Scozia) non riconoscono gli studenti migranti neoarrivati come uno specifico gruppo target e il loro sistema di sostegno generale mira a soddisfare i bisogni individuali di tutti gli studenti. Pertanto, essi, nei criteri relativi al sostegno offerto agli studenti, considerano anche gli ulteriori bisogni derivanti dal fatto di provenire da un contesto migratorio, come quelli di sostegno socio-emotivo (per gli specifici casi relativi al sostegno socio-emotivo, vedere la parte II.3.2). Nel Regno Unito (Galles), i migranti neoarrivati non vengono identificati come uno specifico gruppo target; tutti gli studenti che hanno una prima lingua diversa da inglese o gallese (ovvero che stanno studiando l'inglese o il gallese come lingua aggiuntiva) possono ricevere sostegno linguistico per accedere al curriculum per tutta la durata necessaria.

I.3: LINGUA, APPRENDIMENTO E SUPPORTO PSICO-SOCIALE

Il presente capitolo contiene quattro sezioni sugli approcci promossi dai sistemi d'istruzione europei rispetto all'offerta di forme di sostegno linguistico, all'apprendimento e psico-sociale, che sono tutte fondamentali per garantire che gli studenti provenienti da contesti migratori siano efficacemente integrati nelle scuole.

In alcuni sistemi d'istruzione, esiste una fase di integrazione iniziale in cui viene offerto sostegno linguistico e all'apprendimento agli studenti migranti neoarrivati in classi o lezioni separate, chiamate anche classi preparatorie. La prima sezione del presente capitolo esamina i contenuti del curriculum di tali classi e le tipologie di sostegno all'apprendimento raccomandate.

In altri, gli studenti migranti sono inseriti direttamente nelle classi ordinarie ma ricevono comunque ulteriore sostegno. Il sostegno linguistico costituisce qui un elemento fondamentale e, pertanto, la seconda sezione approfondisce le normative/raccomandazioni di livello centrale/superiore relative all'offerta di ulteriori lezioni della lingua di istruzione e di quella parlata a casa dagli studenti.

Le altre misure promosse dalle autorità educative per aiutare gli studenti migranti nelle classi ordinarie vengono analizzate nella terza sezione del presente capitolo. Oltre al sostegno pedagogico, esse includono il coinvolgimento dei genitori nell'istruzione dei figli e l'offerta dell'educazione interculturale. Da quanto è stato dimostrato, entrambe queste misure contribuiscono a creare un ambiente di apprendimento positivo e di sostegno.

Infine, l'ultima sezione del presente capitolo affronta le normative/raccomandazioni relative al sostegno psico-sociale agli studenti migranti, descrivendo anche i casi in cui sono coinvolti mediatori interculturali e facendo specifico riferimento all'offerta per i minori non accompagnati.

I.3.1. Sostegno all'apprendimento nelle classi preparatorie

Come indicato in precedenza, un approccio organizzativo all'integrazione dei bambini e dei giovani migranti neoarrivati consiste nell'inserirli nelle cosiddette classi preparatorie (vedere anche le figure I.2.7 e I.2.8), chiamate anche "classi di accoglienza" o "classi di transizione" in alcuni paesi. In queste classi o lezioni separate, gli studenti ricevono un insegnamento intensivo della lingua e, in alcuni casi, un curriculum adattato per le altre materie, con l'intenzione di fornire loro una solida preparazione prima di integrarli nelle classi ordinarie (Commissione europea/EACEA/ Eurydice, 2017b).

Da quanto suggerito, le classi preparatorie offrono più tempo e spazio per l'insegnamento e l'apprendimento della lingua di istruzione rispetto alle classi ordinarie e ciò è considerato particolarmente importante a livello secondario quando gli studenti sono più grandi e, quindi, meno portati a imparare una nuova lingua. Inoltre, nell'istruzione secondaria, le materie e i requisiti del curriculum sono sempre più complessi e così la richiesta di una buona padronanza della lingua di istruzione (Koehler, 2017). Dall'altro lato, le classi preparatorie possono anche ostacolare l'integrazione separando gli studenti migranti dai loro compagni nativi e causare ritardi nei loro progressi educativi se la troppa importanza all'apprendimento della lingua di istruzione si traduce in un ritardo nell'apprendimento delle altre materie del curriculum (Nilsson & Bunar, 2016).

Nei paesi in cui gli studenti migranti neoarrivati trascorrono tutta la giornata scolastica o la maggior parte di essa in classi preparatorie, è fondamentale bilanciare l'apprendimento della lingua e quello dei contenuti delle materie da parte degli studenti (ibid.). La figura I.3.1 illustra quindi i contenuti del curriculum delle classi preparatorie come specificati nelle normative e/o raccomandazioni di livello centrale/superiore.

Oltre a offrire agli studenti migranti neoarrivati sfide cognitive di livello elevato nelle classi preparatorie, è importante fornire loro un sostegno all'apprendimento intensivo (Sinkkonen & Kyttälä, 2014; Nilsson & Axelsson, 2013). La figura I.3.2 esamina i tipi di misure di sostegno all'apprendimento che dovrebbero essere offerti a tali studenti sulla base delle normative e/o raccomandazioni di livello centrale/superiore.

Lì dove gli studenti non hanno accesso a un sostegno linguistico e all'apprendimento efficace, il passaggio completo dalle classi preparatorie a quelle ordinarie può diventare problematico (Nilsson & Axelsson, 2013). La figura I.3.3 presenta quindi le informazioni relative all'esistenza o meno di raccomandazioni

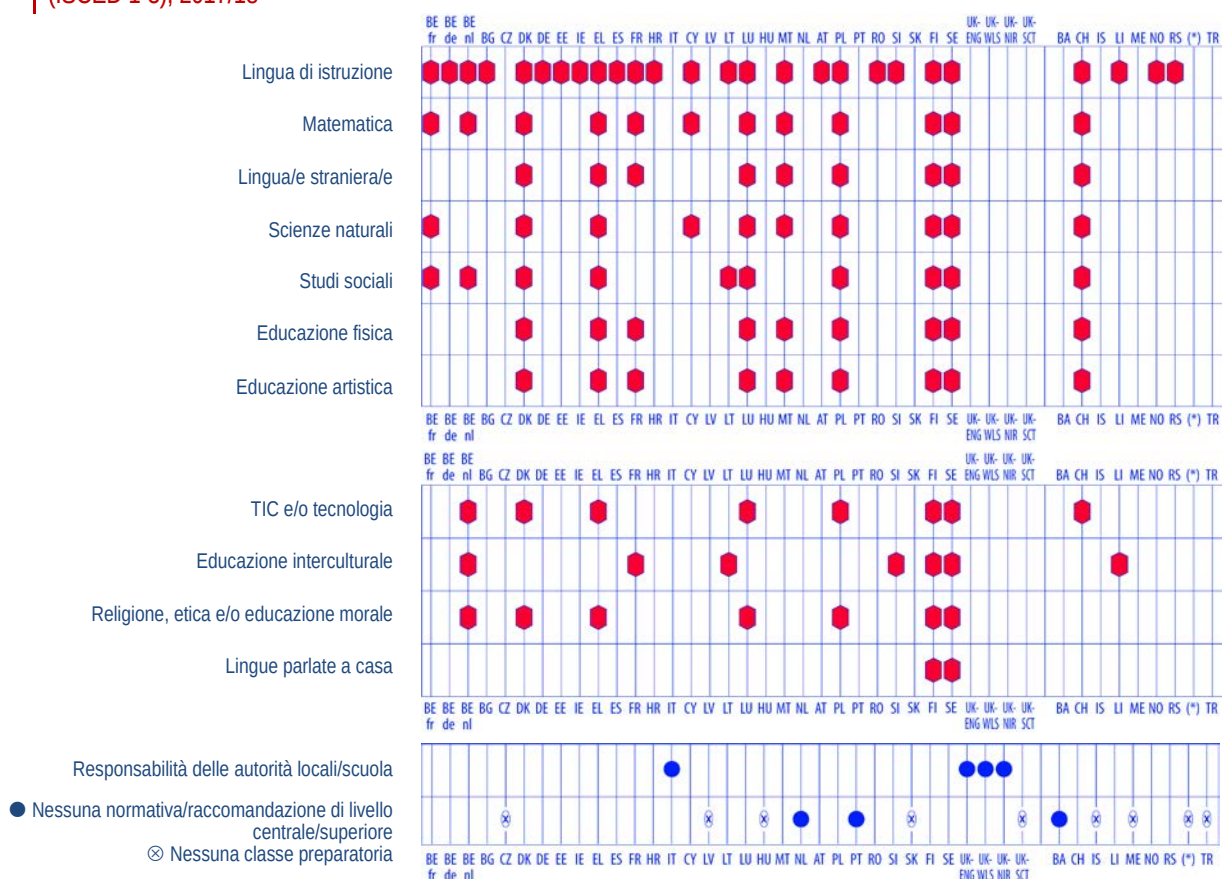
emanate delle autorità di livello centrale/superiore rispetto all'offerta di un sostegno specifico nelle scuole al fine di facilitare una transizione facile per gli studenti provenienti da contesti migratori.

La maggior parte delle autorità di livello centrale/superiore promuove l'insegnamento di una serie di materie nelle classi preparatorie

Come illustrato nella figura I.3.1, in Europa, 26 sistemi d'istruzione indicano di disporre di normative e/o raccomandazioni di livello centrale/superiore sui contenuti che le classi preparatorie per gli studenti migranti neoarrivati dovrebbero avere. Tuttavia, in Italia e Regno Unito (Inghilterra, Galles e Irlanda del Nord), secondo i documenti ufficiali, è responsabilità delle autorità locali/scuole determinare i contenuti delle classi preparatorie.

Nei Paesi Bassi, in Portogallo e in Bosnia-Erzegovina, sebbene le classi preparatorie possano essere offerte, non esistono normative e/o raccomandazioni di livello centrale/superiore rispetto ai contenuti. Infine, altri nove sistemi d'istruzione (Cechia, Lettonia, Ungheria, Slovacchia, Regno Unito – Scozia, Islanda, Montenegro, ex-Repubblica jugoslava di Macedonia e Turchia) dichiarano di non possedere normative/raccomandazioni su questo tema e di non offrire classi preparatorie.

Figura I.3.1: Contenuti del curriculum delle classi preparatorie, istruzione primaria, secondaria generale e IVET (ISCED 1-3), 2017/18



Fonte: Eurydice.

(*) = ex-Repubblica jugoslava di Macedonia

Nota esplicitiva

La figura presenta le normative/raccomandazioni di livello centrale/superiore sui contenuti del curriculum delle classi (o lezioni) preparatorie. **"Responsabilità delle autorità locali/scuole"** indica che, secondo i documenti ufficiali, le autorità educative di livello centrale/superiore delegano l'incarico di prendere decisioni su questa area politica alle autorità locali o alle scuole. Le variazioni tra i livelli di istruzione sono indicate nelle note specifiche per paese.

Per una definizione di **classi preparatorie**: vedere il glossario.

Note specifiche per paese

Belgio (BE nl): l'istruzione primaria e l'IVET part-time non sono comprese.

Danimarca, Lussemburgo e Slovenia: l'istruzione secondaria superiore generale e l'IVET non sono comprese.

Irlanda: non esistono programmi IVET attuati a livello nazionale.

Grecia: i contenuti del curriculum sono relativi a due tipi di schemi di sostegno: a) il curriculum delle "strutture scolastiche di accoglienza per l'istruzione dei rifugiati" (DYEP) che prevede sei materie (le strutture DYEP sono offerte nell'istruzione primaria e secondaria inferiore); b) il curriculum delle classi di accoglienza I e II che comprende la lingua di istruzione nonché una serie di altre materie del curriculum ordinario, a seconda della decisione del consiglio docenti e del livello di istruzione (le classi di accoglienza vengono offerte al livello primario, secondario inferiore e superiore generale e nell'IVET).

Spagna: le classi preparatorie danno priorità all'apprendimento della lingua di istruzione e all'integrazione degli studenti nelle classi ordinarie; tuttavia, si raccomanda anche di includere alcuni elementi delle altre aree del curriculum. L'IVET non è considerata.

Cipro: l'insegnamento della lingua di istruzione viene incoraggiato a tutti i livelli di istruzione, mentre matematica e scienze naturali soltanto al livello secondario inferiore.

Lituania: studi sociali ed educazione interculturale non sono inclusi a livello primario.

Malta e Liechtenstein: l'IVET non è considerata.

Austria: nell'anno scolastico 2017/18, gli studenti nelle classi ordinarie il cui livello di tedesco non raggiungeva lo standard hanno frequentato gruppi di sostegno linguistico (*Sprachförderkurse*) invece di lezioni in altre materie obbligatorie. A partire dal 2018/19, tali studenti dovranno frequentare le classi di sostegno di tedesco (*Deutschförderklassen*) per 15 lezioni al livello primario e per 20 lezioni al livello secondario inferiore. Le classi preparatorie seguono un curriculum specifico. Per il resto del tempo trascorso a scuola, gli studenti seguiranno le classi ordinarie (in base alla fascia d'età).

Slovenia: non esistono classi preparatorie nell'istruzione secondaria superiore generale e nell'IVET.

Finlandia: educazione fisica, educazione artistica ed educazione religiosa, etica e/o morale non sono previste nell'IVET.

Regno Unito (ENG/WLS/NIR): l'IVET scolastica non è un percorso con un'offerta separata.

Svizzera: esistono classi preparatorie al livello primario, secondario inferiore e nell'IVET, ma non nell'istruzione secondaria superiore generale. Le classi preparatorie dell'IVET trattano tutte le materie del curriculum presentate nella figura. I contenuti del curriculum di tali classi variano al livello primario e secondario e anche da un cantone all'altro.

Liechtenstein: gli studenti dei programmi IVET frequentano le scuole in Svizzera per la parte scolastica del programma.

Norvegia: secondo i documenti ufficiali, le scuole devono offrire il norvegese nelle classi preparatorie dell'istruzione secondaria superiore. A tutti gli altri livelli di istruzione, le autorità locali e le scuole sono libere di decidere l'organizzazione e i contenuti dell'istruzione degli studenti migranti neoarrivati.

La maggior parte dei sistemi d'istruzione con normative e/o raccomandazioni di livello centrale/superiore sui contenuti delle classi preparatorie indica che tali classi dovrebbero affrontare una serie di materie. Infatti, in alcuni paesi, quali Danimarca, Grecia, Lussemburgo, Polonia, Finlandia e Svezia, tutte o quasi tutte le materie presentate nella figura I.3.1 vengono menzionate nei documenti ufficiali. Al contrario, in 13 sistemi d'istruzione ⁽⁵⁸⁾, essi si concentrano esclusivamente sull'insegnamento della lingua di istruzione o uniscono questo all'educazione alla cittadinanza o interculturale.

In alcuni casi, come in Romania, il focus limitato si può spiegare con il fatto che gli studenti migranti neoarrivati, parallelamente all'apprendimento della lingua in un corso introduttivo, dovrebbero seguire anche tutte le altre materie previste nell'istruzione ordinaria. In Spagna, secondo le raccomandazioni, le classi preparatorie dovrebbero concentrarsi sulla lingua di istruzione e, il prima possibile, gli studenti migranti dovrebbero trascorrere meno tempo nelle classi preparatorie e più in quelle ordinarie assieme ai loro coetanei nativi. Analogamente, in Slovenia, le linee guida ufficiali raccomandano di far frequentare agli studenti migranti neoarrivati classi preparatorie focalizzate strettamente sulla lingua di istruzione e l'educazione interculturale soltanto per 20 lezioni prima di integrarli nelle classi ordinarie.

Oltre alle tendenze sopra descritte, è possibile rilevare che i contenuti del curriculum delle classi preparatorie seguono un modello simile a quello dell'istruzione ordinaria, ovvero dedicano un'importanza relativamente maggiore alle materie obbligatorie fondamentali. Dopo la lingua di istruzione, le altre materie (elencate in ordine discendente) sono: matematica (in 12 sistemi d'istruzione); scienze naturali e studi sociali (ciascuna in 10 sistemi d'istruzione); lingue straniere (principalmente inglese), educazione fisica e artistica (ciascuna in 9 sistemi d'istruzione); TIC (in 8 sistemi d'istruzione); ed educazione interculturale ed educazione religiosa, etica e/o morale (ciascuna in 7 sistemi d'istruzione). L'insegnamento della lingua parlata a casa viene menzionato nelle normative/raccomandazioni di livello centrale/superiore relative ai contenuti delle classi preparatorie soltanto in due paesi: Finlandia e Svezia.

Altre materie citate nelle normative/raccomandazioni di livello centrale/superiore includono educazione alla cittadinanza (in Germania) e musica, educazione alla sicurezza, preparazione alla vita familiare e

⁽⁵⁸⁾ Belgio (Comunità tedesca), Bulgaria, Germania, Estonia, Irlanda, Spagna, Croazia, Austria, Romania, Slovenia, Liechtenstein, Norvegia e Serbia.

imprenditorialità (in Polonia). Inoltre, alcuni sistemi d'istruzione fanno riferimento alle competenze chiave piuttosto che alle materie, incluse quelle trasversali come l'imparare ad apprendere e le competenze sociali (nella Comunità fiamminga del Belgio), nonché le competenze culturali, incluse la gestione della vita quotidiana, la multi-alfabetizzazione, la sostenibilità e la responsabilità globale (in Finlandia).

Nelle classi preparatorie dovrebbe essere offerta una serie di misure diverse di sostegno all'apprendimento

Al fine di aiutare gli studenti migranti neoarrivati a fare buoni progressi nelle classi preparatorie, i documenti ufficiali raccomandano di offrire una varietà di misure di sostegno all'apprendimento. Esse includono misure che sono spesso sotto il controllo diretto delle autorità educative di livello centrale/superiore (come la definizione dei limiti massimi per le dimensioni delle classi al fine di assicurare condizioni di apprendimento migliori o l'offerta di materiali didattici specifici adatti ai bisogni degli studenti), ma possono anche prevedere diverse forme di sostegno pedagogico generalmente sotto il controllo degli insegnanti (come l'insegnamento differenziato, il sostegno all'apprendimento basato su gruppi o individualizzato oppure tipi di sostegno offerti con l'aiuto di altri studenti, come l'istruzione tra pari o il mentoring da parte di uno studente più grande o più esperto).

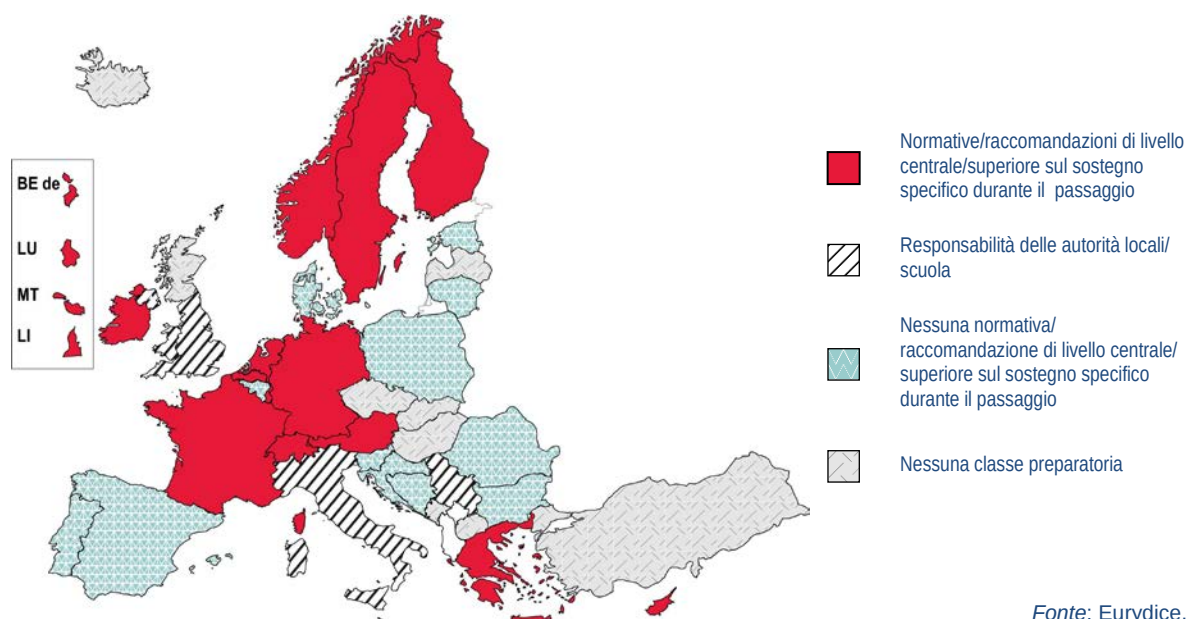
La figura I.3.2 mostra che in 19 dei 33 sistemi d'istruzione in cui esistono in genere classi o lezioni preparatorie per gli studenti migranti neoarrivati (vedere anche la figura I.3.1), le normative e/o raccomandazioni di livello centrale/superiore fanno riferimento ad alcune delle misure di sostegno all'apprendimento sopra indicate (per informazioni sulle misure di sostegno all'apprendimento, vedere la figura I.3.7). Non è questo il caso in Bulgaria, Danimarca, Estonia, Paesi Bassi, Portogallo, Bosnia-Erzegovina e Liechtenstein, nonostante il fatto che le classi preparatorie esistano generalmente. Nelle Comunità fiamminga e francese del Belgio, in Italia, Svezia e Regno Unito (Inghilterra, Galles e Irlanda del Nord), la scelta delle misure di sostegno, secondo i documenti ufficiali, è responsabilità delle autorità locali/scuole.

La maggior parte dei sistemi d'istruzione che dispone di normative/raccomandazioni di livello centrale/superiore in questo ambito raccomanda l'utilizzo di almeno tre di queste misure di sostegno all'apprendimento nelle classi preparatorie. In Germania, Cipro, Malta e Slovenia, tutte o praticamente quasi tutte le misure sono citate nei documenti ufficiali. Al contrario, in altri quattro sistemi d'istruzione, soltanto una di esse è raccomandata, segnatamente i materiali didattici specifici in Romania, l'insegnamento differenziato nella Comunità tedesca del Belgio e in Norvegia e il sostegno all'apprendimento individualizzato in Serbia.

Nel complesso, le autorità educative di livello centrale/superiore tendono a fare riferimento più frequentemente all'insegnamento differenziato (14 sistemi d'istruzione); mentre le altre misure di sostegno su cui gli insegnanti hanno controllo, ovvero il sostegno all'apprendimento basato su gruppi e individualizzato, sono menzionate in un numero inferiore di sistemi d'istruzione (rispettivamente, 12 e 11). La definizione dei limiti delle dimensioni delle classi e l'offerta di materiali didattici, che costituiscono le misure di sostegno sotto il controllo diretto delle autorità educative di livello centrale/superiore, sono citate nelle normative/raccomandazioni di 13 sistemi d'istruzione. Le misure di sostegno all'apprendimento per gli studenti migranti neoarrivati nelle classi preparatorie citate meno frequentemente nei documenti ufficiali sono il mentoring (in 4 sistemi d'istruzione) e l'istruzione tra pari (in 3 sistemi d'istruzione).

Il fatto che le misure di sostegno pedagogico offerte dagli insegnanti e, specialmente, dai compagni, siano citate meno di frequente nelle normative/raccomandazioni di livello centrale/superiore si potrebbe spiegare con il fatto che scuole e docenti sono in genere abbastanza autonomi per quanto riguarda la scelta e l'offerta di sostegno all'insegnamento e all'apprendimento più appropriato per i bisogni degli studenti. In linea con ciò, le normative polacche evidenziano, ad esempio, che le misure di sostegno nelle classi preparatorie devono essere adeguate ai bisogni di sviluppo, educativi e psico-fisici dei discenti. Inoltre, le misure possono includere il sostegno da parte di parlanti della lingua parlata a casa dagli studenti migranti.

Figura I.3.3: Sostegno specifico fornito durante il passaggio dalle classi preparatorie a quelle ordinarie, istruzione primaria, secondaria generale e IVET (ISCED 1-3), 2017/18



Fonte: Eurydice.

Nota esplicativa

La figura presenta le normative/raccomandazioni di livello centrale/superiore sull'offerta di sostegno specifico durante il passaggio degli studenti migranti dalle classi (o lezioni) preparatorie a quelle ordinarie. **"Responsabilità delle autorità locali/scuole"** indica che, secondo i documenti ufficiali, le autorità educative di livello centrale/superiore delegano l'incarico di prendere decisioni su questa area politica alle autorità locali o alle scuole. Le variazioni tra i livelli di istruzione sono indicate nelle note specifiche per paese.

Per una definizione di **classi preparatorie**: vedere il glossario.

Note specifiche per paese

Belgio (BE nl): l'istruzione primaria non viene considerata.

Irlanda: non esistono programmi IVET attuati a livello nazionale.

Lussemburgo: l'istruzione secondaria inferiore e quella superiore generale non vengono considerate.

Malta: l'IVET non è considerata.

Paesi Bassi: l'istruzione primaria e quella secondaria inferiore generale non vengono considerate.

Slovenia: non esistono classi preparatorie nell'istruzione secondaria superiore generale e nell'IVET.

Regno Unito (ENG/WLS/NIR): l'IVET scolastica non è un percorso con un'offerta separata.

Svizzera: esistono classi preparatorie al livello primario, secondario inferiore e nell'IVET, ma non nell'istruzione secondaria superiore generale

Liechtenstein: gli studenti dei programmi IVET frequentano le scuole in Svizzera per la parte scolastica del programma.

Secondo i documenti ufficiali, in Italia, Regno Unito (Inghilterra, Galles e Irlanda del Nord) e Serbia, il sostegno offerto agli studenti migranti durante il passaggio dalle classi preparatorie a quelle ordinarie è responsabilità delle autorità locali/scuole. In 12 sistemi d'istruzione⁽⁵⁹⁾ non esistono normative/raccomandazioni sul sostegno specifico da offrire durante tale fase di passaggio, nonostante il fatto che esistano generalmente classi preparatorie. Nei restanti nove sistemi d'istruzione, non esistono classi preparatorie e, di conseguenza, non ci sono normative o raccomandazioni in questo ambito.

Esempi di tipi di sostegno da offrire agli studenti migranti nel passaggio dalle classi preparatorie a quelle ordinarie includono quelli previsti nei documenti ufficiali nella Comunità tedesca del Belgio, in cui gli studenti delle classi preparatorie, al livello primario, trascorrono un giorno a settimana nelle classi ordinarie, mentre, al livello secondario, vengono progressivamente integrati nelle classi regolari. Nella Comunità fiamminga del Belgio, al momento dell'inserimento in una classe ordinaria, a ogni studente proveniente da contesti migratori viene assegnato un certo numero di ore per l'orientamento, l'assistenza e il monitoraggio dei progressi.

⁽⁵⁹⁾ Belgio (Comunità francese), Bulgaria, Danimarca, Estonia, Spagna, Croazia, Lituania, Polonia, Portogallo, Romania, Slovenia e Bosnia-Erzegovina.

I.3.2. Offerta e sostegno linguistico

Una solida conoscenza della lingua di istruzione costituisce un prerequisito per il successo di qualunque studente e, poiché la lingua di istruzione è raramente la prima lingua o quella parlata a casa dagli studenti migranti, essi hanno solitamente bisogno di un sostegno linguistico più forte rispetto ai loro coetanei nativi (OCSE, 2018).

La "dimensione linguistica" rappresenta una caratteristica costante delle politiche e misure educative per facilitare l'integrazione degli studenti migranti e include l'insegnamento della lingua di istruzione non soltanto come materia separata, ma anche come elemento trasversale insegnato in tutto il curriculum, abbracciando anche l'insegnamento della lingua parlata a casa dagli studenti migranti. L'insegnamento della lingua, inoltre, può anche essere integrato nelle scuole da una prospettiva curricolare più ampia che valorizzi tutte le lingue e promuova il plurilinguismo. Questo e altri aspetti della dimensione linguistica vengono discussi più approfonditamente nella parte II del presente rapporto.

Questa breve sezione si concentra principalmente su due aspetti molto specifici della "dimensione linguistica", ovvero l'insegnamento della lingua di istruzione agli studenti migranti in classi supplementari (vedere la figura I.3.4) e l'insegnamento delle lingue parlate a casa (vedere le figure I.3.5 e I.3.6). Quest'ultima questione è stata oggetto delle raccomandazioni chiave formulate da un gruppo di esperti che ha partecipato a seminari e attività di apprendimento tra pari (*Peer Learning Activities* - PLA) organizzati dalla Commissione europea (Commissione europea, 2017b).

"Classi supplementari" si riferisce alle lezioni in aggiunta a quelle offerte nel curriculum scolastico standard, che possono essere programmate durante le ore previste per l'insegnamento di tale curriculum oppure al di fuori di esso. Le considerazioni sulla programmazione di tali classi sono contenute nel capitolo 2 (vedere la figura I.2.7) e nella prima sezione del presente capitolo.

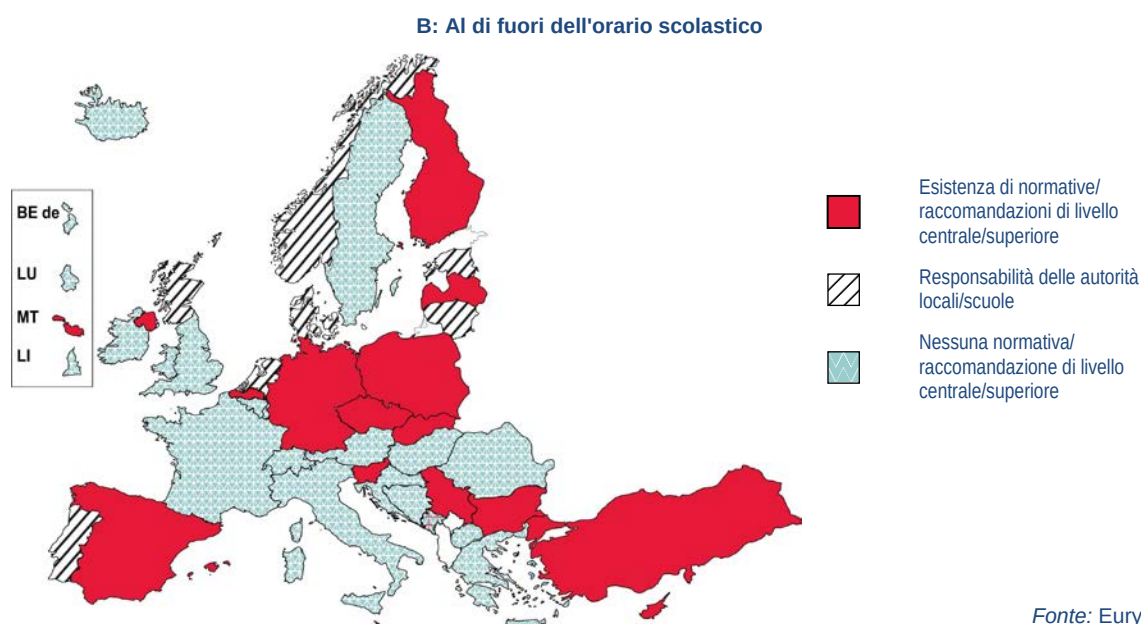
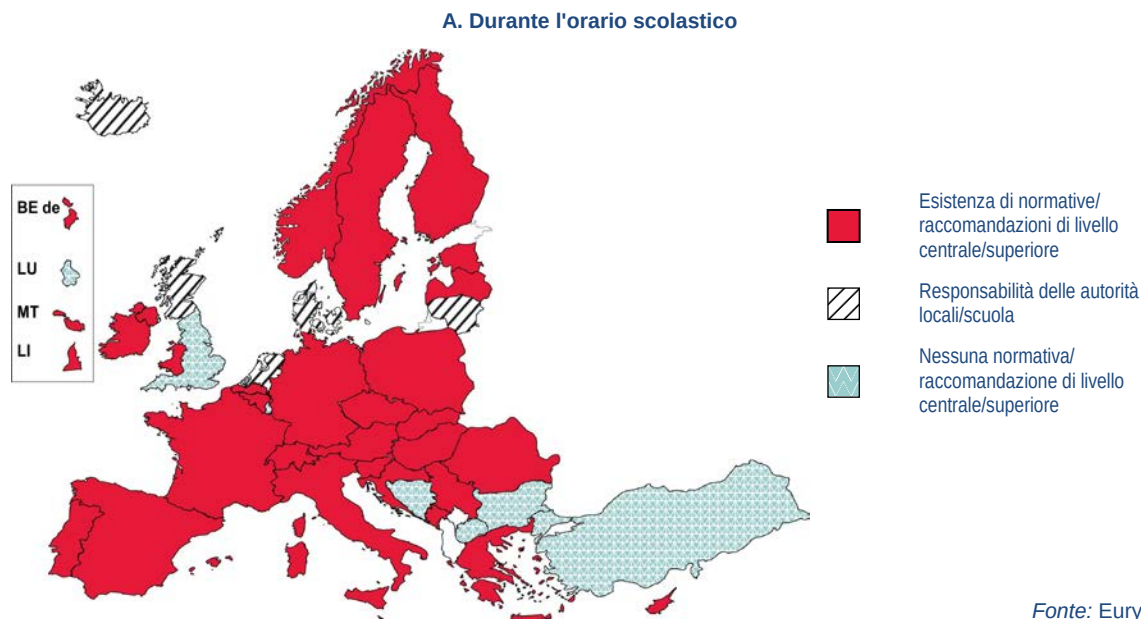
In quasi tutti i paesi, i documenti ufficiali promuovono l'insegnamento della lingua di istruzione nelle classi supplementari

Quasi tutti i sistemi d'istruzione hanno emanato normative/raccomandazioni di livello centrale/superiore sull'insegnamento della lingua di istruzione in classi supplementari in uno o più livelli di istruzione, durante o oltre l'orario scolastico oppure in entrambi. Soltanto Lussemburgo (ad eccezione del livello primario), Regno Unito (Inghilterra), Bosnia-Erzegovina ed ex-Repubblica jugoslava di Macedonia non dispongono di normative/raccomandazioni su tale tema.

Secondo le normative o raccomandazioni, tale offerta è programmata durante l'orario scolastico nella maggior parte dei sistemi d'istruzione. In 13 di essi, le lezioni si svolgono anche al di fuori dell'orario scolastico in alcuni o in tutti i livelli di istruzione. In alcuni casi, come in Polonia, gli studenti frequentano queste lezioni durante l'orario scolastico quando si trovano nelle classi preparatorie (vedere la figura I.3.1) e al di fuori di esso quando seguono l'istruzione ordinaria. Soltanto in due paesi, tale insegnamento supplementare della lingua di istruzione viene offerto esclusivamente al di fuori dell'orario scolastico (Bulgaria e Turchia). Ciascun approccio (all'interno dell'orario scolastico o al di fuori di esso) presenta chiaramente vantaggi ma anche svantaggi. Ad esempio, gli studenti che frequentano le classi supplementari al di fuori del normale orario scolastico potrebbero avere giornate scolastiche più lunghe dei loro compagni che seguono soltanto il curriculum standard; al contrario, gli studenti che seguono queste classi durante l'orario scolastico potrebbero perdere altre lezioni del curriculum scolastico standard.

In alcuni sistemi d'istruzione, la responsabilità di decidere se offrire l'insegnamento della lingua di istruzione in classi supplementari e quando organizzarlo, è delegata alle autorità locali o alle scuole, come nel caso di Danimarca, Lituania, Paesi Bassi e Regno Unito (Scozia). In altri tre paesi (Estonia, Portogallo e Norvegia), le scuole hanno il potere di prendere decisioni soltanto in relazione alle classi supplementari al di fuori dell'orario scolastico; mentre in Islanda, esse possono decidere soltanto quando si svolgono le lezioni supplementari durante l'orario scolastico. In Slovenia, il margine di manovra delle scuole è limitato alla facoltà di decidere quando si svolgono tali classi (se all'interno o al di fuori dell'orario scolastico).

Figura I.3.4: Offerta della lingua di istruzione nelle classi aggiuntive, istruzione primaria, secondaria generale e IVET scolastica (ISCED 1-3), 2017/18



Nota esplicativa

Queste mappe mostrano se esistono normative/raccomandazioni di livello centrale/superiore sull'insegnamento della lingua di istruzione in classi supplementari durante e/o oltre l'orario scolastico per gli studenti immigrati di prima generazione/neoarrivati. Le variazioni tra i livelli di istruzione sono indicate nelle note specifiche per paese.

"Classi supplementari" indica le lezioni aggiuntive in cui viene insegnata la lingua di istruzione, programmate durante o al di fuori del tempo destinato all'insegnamento del curriculum scolastico standard.

"Responsabilità delle autorità locali/scuole" indica che, secondo i documenti ufficiali, le autorità educative di livello centrale/superiore delegano l'incarico di prendere decisioni su questa area politica alle autorità locali o alle scuole.

Note specifiche per paese

Durante e adl di fuori dell'orario scolastico:

Danimarca: non esistono normative/raccomandazioni di livello centrale/superiore su questo tipo di offerta nell'istruzione secondaria superiore generale o nei programmi di IVET scolastica.

Spagna: non esistono normative/raccomandazioni di livello centrale/superiore su questo tipo di offerta nei programmi di IVET scolastica.

Irlanda: non esistono programmi IVET attuati a livello nazionale al livello di istruzione secondario.

Regno Unito (ENG/WLS/NIR): l'IVET scolastica non è un percorso con un'offerta separata.

Liechtenstein: gli studenti dei programmi IVET frequentano le scuole in Svizzera per la parte scolastica del programma.

Durante l'orario scolastico:

Lussemburgo: secondo le normative/raccomandazioni di livello centrale/superiore, è prevista un'offerta della lingua di istruzione in classi supplementari al livello primario.

Malta: le scuole sono responsabili di questo aspetto nell'istruzione secondaria inferiore e superiore generale.

Svizzera: secondo le normative/raccomandazioni di livello centrale/superiore, non esiste un'offerta al livello secondario superiore generale.

Islanda: secondo le normative/raccomandazioni di livello centrale/superiore, non esiste un'offerta nell'istruzione secondaria superiore generale o nei programmi di IVET scolastica.

Al di fuori dell'orario scolastico:

Cechia e Malta: non esiste un'offerta al di fuori dell'orario scolastico nell'istruzione secondaria superiore.

Svizzera: non esiste un'offerta al di fuori dell'orario scolastico nei programmi di IVET scolastica.

Esistono poche variazioni tra i livelli di istruzione per quanto riguarda l'offerta di tali classi supplementari. In una piccola minoranza di paesi (Danimarca, Spagna, Malta e Svizzera), la variazione tra i livelli di istruzione riguarda sia le classi tenute durante l'orario scolastico che al di fuori di esso (vedere le figure I.3.4 A e B e le note specifiche per paese); in Lussemburgo e Islanda, essa si applica soltanto alle classi supplementari durante l'orario scolastico (vedere la figura I.3.4 A); in Cechia, invece, si riferisce soltanto alle classi supplementari al di fuori dell'orario scolastico. Il modello più comune tra questi paesi è l'assenza di normative/raccomandazioni per l'istruzione secondaria superiore generale e/o i programmi di IVET scolastica. In Lussemburgo, tale carenza di raccomandazioni ufficiali si estende anche all'istruzione secondaria inferiore. A Malta, invece, il modello varia a seconda del fatto che le classi siano organizzate durante o oltre il normale orario scolastico.

I documenti ufficiali raccomandano l'insegnamento delle lingue parlate a casa in una minoranza di sistemi d'istruzione

L'UNESCO promuove l'insegnamento delle lingue parlate a casa nell'educazione della prima infanzia e nell'istruzione primaria dal 1953. Nel corso degli anni, le ricerche scientifiche hanno costantemente messo in evidenza gli effetti positivi di tale insegnamento sullo sviluppo sociale, cognitivo e linguistico degli studenti (vedere la parte II). Nell'UE, una direttiva del Consiglio relativa alla formazione scolastica dei figli dei lavoratori migranti è stata adottata nel 1977. Secondo tale direttiva, gli Stati membri dell'UE "prendono [...] le misure adeguate al fine di promuovere [...] l'insegnamento della lingua materna e della cultura del paese d'origine a favore delle persone [...] soggette all'obbligo scolastico [...] nello Stato ospitante" e che sono "a carico dei lavoratori cittadini di un altro Stato membro" ⁽⁶⁰⁾. Le lingue parlate a casa considerate nella presente sezione, tuttavia, non sono soltanto quelle degli Stati membri dell'UE, ma tutte quelle dei migranti indipendentemente dal paese di origine.

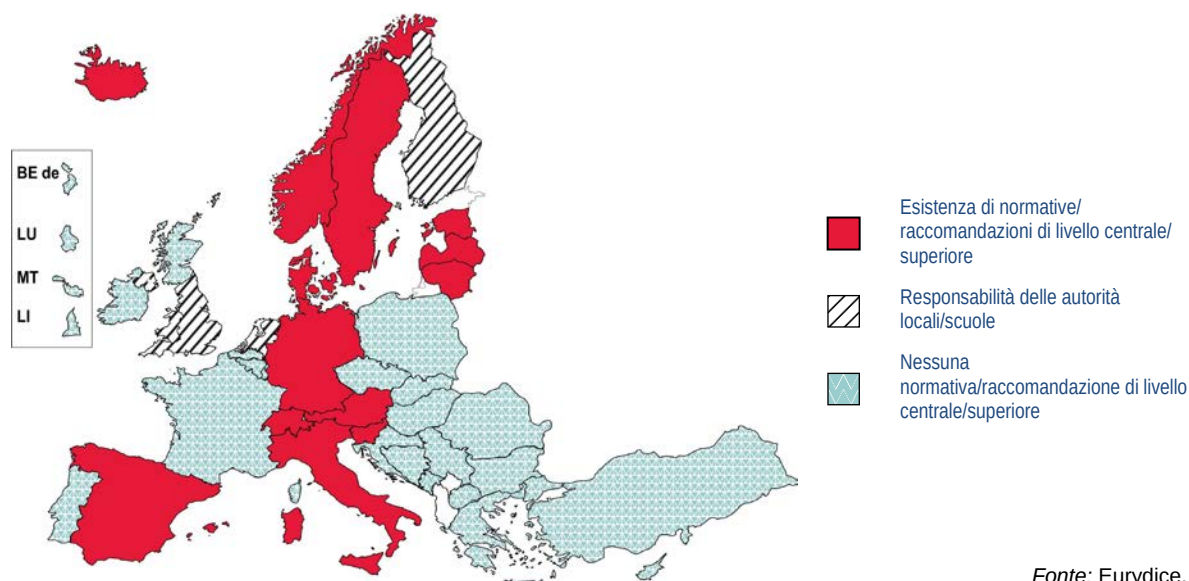
Come illustrato nella figura I.3.5, le normative/raccomandazioni di livello centrale/superiore promuovono l'insegnamento della lingua parlata a casa in 13 sistemi d'istruzione. Tale insegnamento è incoraggiato in molti paesi dell'Europa settentrionale, mentre, al contrario, è raramente previsto nei paesi dell'Europa dell'est. Nell'Europa meridionale e occidentale, il quadro è molto diverso.

In quattro paesi (Danimarca, Spagna, Lussemburgo e Svizzera), le normative/raccomandazioni sull'offerta dell'insegnamento della lingua parlata a casa variano in base al livello di istruzione. In generale, ad eccezione del Lussemburgo, in cui esse riguardano solo il livello primario, le normative/raccomandazioni si applicano soltanto all'istruzione primaria e secondaria inferiore.

In Francia, le autorità educative non offrono l'insegnamento delle lingue parlate a casa nelle scuole. Tuttavia, alcune delle lingue parlate da molti studenti migranti a casa, come l'arabo o il turco, possono essere scelte dagli studenti per il baccalaureato come seconda o terza lingua moderna. La Francia, infatti, è uno dei pochi paesi che ha sviluppato prove nazionali in un numero elevato di lingue (44) (Commissione europea/EACEA/ Eurydice, 2017b, p. 128).

⁽⁶⁰⁾ Direttiva 77/486/CEE del Consiglio, del 25 luglio 1977, relativa alla formazione scolastica dei figli dei lavoratori migranti (77/486/CEE) <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/it/TXT/?uri=CELEX%3A31977L0486>

Figura I.3.5: Insegnamento della lingua parlata a casa per gli studenti migranti, istruzione primaria, secondaria generale e IVET scolastica (ISCED 1-3), 2017/18



Nota esplicativa

Questa mappa mostra se esistono normative/raccomandazioni di livello centrale/superiore sull'insegnamento delle lingue parlate a casa per gli studenti migranti nell'istruzione ordinaria. Tali lingue non si limitano a quelle degli Stati membri dell'UE (come indicato nella direttiva del Consiglio del 1977), ma ne includono anche altre. Le variazioni tra i livelli di istruzione sono indicate nelle note specifiche per paese.

Lingua parlata a casa: la lingua parlata maggiormente a casa dagli studenti migranti. Differisce dalla lingua di istruzione utilizzata nel contesto scolastico. Nella maggior parte dei casi, la lingua parlata a casa è anche la prima lingua o lingua materna.

"Responsabilità delle autorità locali/scuole" indica che, secondo i documenti ufficiali, le autorità educative di livello centrale/superiore delegano l'incarico di prendere decisioni su questa area politica alle autorità locali o alle scuole.

Note specifiche per paese

Danimarca e Svizzera: non esistono normative/raccomandazioni di livello centrale/superiore su questo tipo di offerta linguistica nell'istruzione secondaria superiore generale o nei programmi di IVET scolastica.

Irlanda: non esistono programmi IVET attuati a livello nazionale al livello di istruzione secondario.

Lussemburgo: esistono normative/raccomandazioni di livello centrale/superiore su questo tipo di offerta linguistica nell'istruzione primaria.

Regno Unito (ENG/WLS/NIR): l'IVET scolastica non è un percorso con un'offerta separata.

Liechtenstein: gli studenti dei programmi IVET frequentano le scuole in Svizzera per la parte scolastica del programma.

Il diritto all'insegnamento della lingua parlata a casa è sempre condizionato

Sebbene gli studenti migranti abbiano diritto all'insegnamento della lingua parlata a casa (sia che si tratti di lingue dell'UE che di paesi terzi), esso è sempre soggetto ad alcune condizioni, che sono definite dalle normative/raccomandazioni di livello centrale/superiore in otto sistemi d'istruzione.

In alcuni casi, come in Estonia e Svezia, le normative specificano un numero minimo di studenti interessati per poter formare le classi. Ad esempio, in Estonia, tale requisito è pari a "dieci", mentre in Svezia le autorità locali sono tenute a offrire l'insegnamento della lingua parlata a casa nelle scuole secondarie inferiori e superiori se almeno cinque studenti richiedono una particolare lingua. Le scuole possono coordinare i corsi per creare gruppi di studenti delle dimensioni richieste.

In Norvegia, in base alle normative, l'insegnamento della lingua parlata a casa o bilingue viene offerto agli studenti che hanno una lingua madre diversa dal norvegese o dal sami e che non hanno le competenze linguistiche per seguire il curriculum insegnato in una di queste due lingue. Una volta che gli studenti sono in grado di seguire il curriculum standard, l'insegnamento della lingua parlata a casa o bilingue si interrompe.

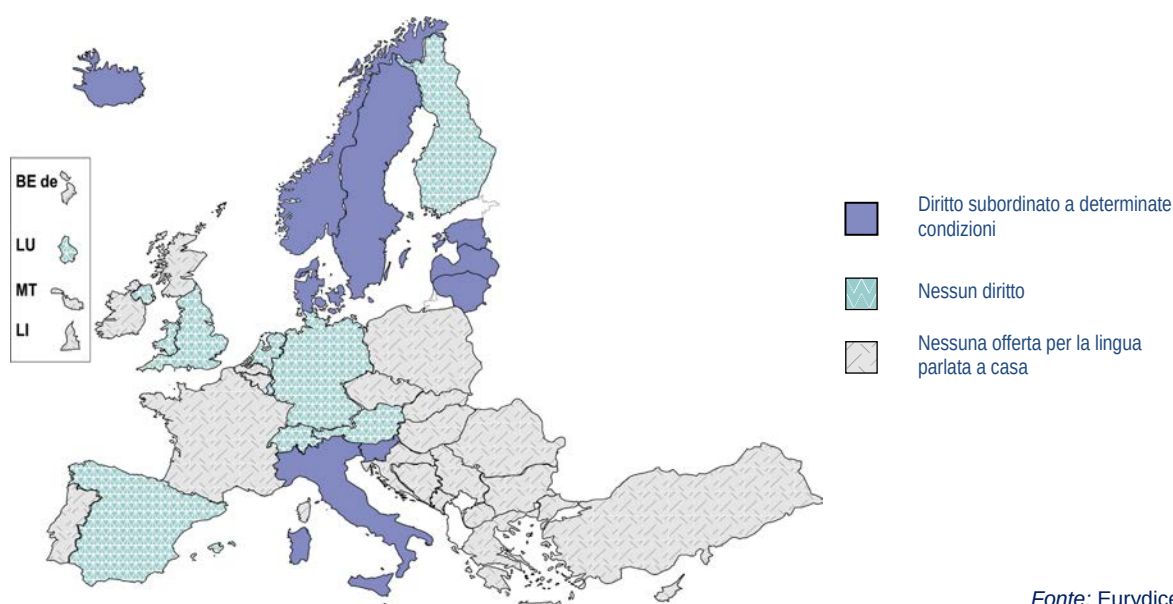
In Danimarca, Lettonia e Lituania, il diritto riguarda soltanto specifiche lingue. In Danimarca, le lingue contemplate sono quelle dell'UE e quelle scandinave. In Lettonia e Lituania, gli studenti migranti possono

attualmente frequentare un certo numero di scuole, istituite per la maggior parte durante il periodo sovietico, in cui l'insegnamento viene in parte offerto in lingue diverse rispettivamente dal lettone e dal lituano. In Lettonia, ad esempio, gli studenti migranti di oggi che parlano le seguenti lingue – russo, bielorusso, polacco, ucraino, lituano, estone ed ebraico – possono iscriversi a una di queste scuole e ricevere l'insegnamento nella loro lingua parlata a casa. Tali lingue non godono di un riconoscimento ufficiale in quanto lingue minoritarie/regionali.

Infine, in Islanda, gli studenti migranti possono richiedere di studiare la lingua parlata a casa al posto del danese, che tutti devono studiare oltre all'inglese, a condizione di avere una conoscenza pregressa della lingua in questione.

In alcuni paesi, indipendentemente dal fatto che gli studenti abbiano diritto a lezioni della lingua parlata a casa, queste potrebbero essere offerte laddove le circostanze lo consentano, ad esempio quando sono disponibili insegnanti qualificati o corsi adeguati (Spagna, Svezia e Svizzera). Inoltre, l'offerta di lezioni nella lingua parlata a casa può dipendere dagli accordi conclusi con le comunità immigrate o le autorità dei paesi di origine (Spagna, Italia e Slovenia). In Spagna, ad esempio, la cooperazione tra le Comunità autonome di Castiglia-La Mancha e La Rioja con i governi del Regno di Marocco e della Romania ha portato rispettivamente allo sviluppo di un Programma di insegnamento della cultura araba e marocchina (LACM) e di un Programma di insegnamento di lingua, cultura e civiltà rumena (LCCR). I docenti di tali programmi sono qualificati secondo i sistemi di formazione degli insegnanti marocchino e rumeno.

Figura I.3.6: Diritto all'insegnamento della lingua parlata a casa, istruzione primaria, secondaria generale e IVET scolastica (ISCED 1-3), 2017/18



Fonte: Eurydice.

Nota esplicativa

Le variazioni tra i livelli di istruzione sono indicate nelle note specifiche per paese.

Per ulteriori informazioni sull'offerta della lingua parlata a casa, vedere anche la figura I.3.5,

Note specifiche per paese

Danimarca e Svizzera: non esistono normative/raccomandazioni di livello centrale/superiore su questo tipo di offerta linguistica nell'istruzione secondaria superiore generale o nei programmi di IVET scolastica.

Estonia: nessun diritto nei programmi di IVET scolastica.

Irlanda: non esistono programmi IVET attuati a livello nazionale al livello di istruzione secondario.

Regno Unito (ENG/WLS/NIR): l'IVET scolastica non è un percorso con un'offerta separata.

Liechtenstein: gli studenti dei programmi IVET frequentano le scuole in Svizzera per la parte scolastica del programma.

I.3.3. Sostegno all'apprendimento nelle classi ordinarie

I bambini e giovani provenienti da un contesto migratorio possono avere difficoltà a integrarsi nell'istruzione ordinaria. Essi potrebbero non soltanto dover imparare la nuova lingua di istruzione (o migliorarne la conoscenza), ma anche adattarsi a un nuovo curriculum e, a volte, a nuove modalità di apprendimento. Di conseguenza, potrebbero aver bisogno di sostegno all'apprendimento oltre all'aiuto con la lingua di istruzione (Trasberg & Kond, 2017).

Le autorità educative, offrendo politiche e indicazioni sul sostegno all'apprendimento, possono aiutare scuole e insegnanti a garantire che i bisogni formativi degli studenti migranti siano soddisfatti, assistendoli così nel migliorare il livello dei risultati raggiunti e riducendo il rischio che abbandonino precocemente la scuola (ibid.). Inoltre, offrire il relativo sostegno all'apprendimento non apporta benefici soltanto agli studenti provenienti da contesti migratori, ma anche a tutti gli altri che hanno ulteriori necessità di sostegno (Sinkkonen & Kytälä, 2014). Pertanto, in alcuni sistemi d'istruzione, il sostegno all'apprendimento per gli studenti migranti fa parte del pacchetto di aiuti disponibile per tutti gli studenti. Al fine di mettere in evidenza l'impegno profuso dai sistemi d'istruzione europei in tale ambito, la figura I.3.7 mostra quali misure di sostegno all'apprendimento sono richieste o raccomandate dalle autorità di livello centrale/superiore nelle classi ordinarie e se esse siano rivolte agli studenti migranti oppure a tutti gli studenti.

Per migliorare i risultati accademici degli studenti provenienti da contesti migratori, è fondamentale monitorare i loro progressi. Per fare questo, servono sia valutazioni volte a identificare gli studenti con risultati inferiori alle aspettative, che valutazioni sistematiche per determinare se il sostegno all'apprendimento offerto sia efficace (OCSE, 2015). La figura I.3.8 mostra i tipi di sostegno che, secondo i documenti ufficiali, dovrebbero essere offerti, al fine di consentire agli insegnanti di monitorare e valutare i progressi e il rendimento degli studenti migranti.

Oltre al sostegno all'apprendimento, anche le attività extra-curricolari sono utili per aiutare gli studenti migranti a integrarsi (Nilsson & Bunar, 2016). Esse possono essere offerte nelle scuole, ma anche organizzate da enti esterni, come comuni, ONG e organizzazioni di migranti o di volontariato di altro tipo, e includono spesso non soltanto attività accademiche, ma anche culturali, interculturali e sportive. La figura I.3.9 indica se le autorità educative di livello centrale/superiore promuovono l'offerta di questi tipi di attività extra-curricolari.

La figura I.3.10 illustra invece le normative e/o raccomandazioni di livello centrale/superiore sul coinvolgimento dei genitori o delle famiglie degli studenti migranti nella scolarizzazione dei loro figli. Anche se sono necessarie ulteriori ricerche per determinare gli specifici effetti delle diverse forme di coinvolgimento dei genitori, le prove dimostrano che questo incide effettivamente sui risultati educativi degli studenti migranti (Santos, Godas, Ferraces & Lorenzo, 2016). Stabilire legami tra le scuole e i genitori o le famiglie degli studenti migranti può aiutare a migliorare i risultati dei discenti e influenzare il loro atteggiamento verso gli altri gruppi culturali (Van Driel, Darmody & Kerzil, 2016).

L'ultima figura di questa sezione (figura I.3.11) mostra invece se i documenti ufficiali promuovono l'educazione interculturale e/o attività nelle scuole. Nel presente rapporto, l'educazione interculturale è intesa come un mezzo per promuovere la comprensione tra popoli e culture diversi, che cerca anche di esplorare, esaminare e contestare tutte le forme di stereotipo e xenofobia, promuovendo al contempo le pari opportunità per tutti. Di conseguenza, essa contribuisce a garantire un ambiente di apprendimento positivo e il rispetto della diversità tra gli studenti.

La maggior parte dei sistemi d'istruzione raccomandano misure di sostegno all'apprendimento per tutti gli studenti con bisogni supplementari, inclusi quelli provenienti da un contesto migratorio

Le varie misure di sostegno all'apprendimento offerte nelle classi preparatorie per facilitare i progressi e l'integrazione degli studenti migranti (vedere la figura I.3.2) possono essere disponibili anche nelle classi ordinarie. In Europa, 33 sistemi d'istruzione indicano di disporre di normative e/o raccomandazioni di livello centrale/superiore che raccomandano l'offerta di tali misure nelle classi ordinarie. Nella Comunità

Slovenia e Finlandia: l'apprendimento basato su gruppi non è raccomandato per l'istruzione secondaria superiore generale e l'IVET.

Regno Unito (ENG/WLS): sebbene la maggior parte di queste misure non sia specificamente raccomandata, i finanziamenti e i quadri di responsabilità forniscono forti incentivi alle scuole per aiutare i discenti con bisogni supplementari, inclusi gli studenti migranti.

Regno Unito (ENG/WLS/NIR): l'IVET scolastica non è un percorso con un'offerta separata.

Svizzera: le normative cantonali possono variare. L'istruzione secondaria superiore generale non è compresa.

Liechtenstein: gli studenti dei programmi IVET frequentano le scuole in Svizzera per la parte scolastica del programma.

In linea con l'offerta di sostegno all'apprendimento nelle classi preparatorie (vedere la figura I.3.2), le misure di sostegno sotto il controllo degli insegnanti sono più in evidenza. In particolare, il sostegno all'apprendimento individualizzato, l'insegnamento differenziato e il sostegno all'apprendimento basato su gruppi vengono menzionati più frequentemente nei documenti ufficiali (rispettivamente in 22, 21 e 18 sistemi d'istruzione). Tuttavia, i materiali didattici specifici forniti dalle autorità educative di livello centrale/superiore sono anch'essi menzionati spesso e compaiono nei documenti ufficiali di 18 sistemi d'istruzione. I limiti stabiliti per le dimensioni delle classi e l'istruzione tra pari sono citati molto meno spesso (rispettivamente in 10 e 9 sistemi d'istruzione), come anche il mentoring da parte di studenti più grandi o di persone più esperte (in soltanto 6 sistemi d'istruzione).

Altre misure di sostegno indicate nelle normative e/o raccomandazioni di livello centrale/superiore includono le forme cooperative di apprendimento (in Spagna), l'insegnamento di recupero (in Austria e Polonia) e l'utilizzo di strumenti TIC (nell'ex-Repubblica jugoslava di Macedonia).

Le autorità di livello centrale/superiore raccomandano misure specifiche per il monitoraggio e la valutazione dell'apprendimento degli studenti migranti in circa la metà dei sistemi d'istruzione

La valutazione scolastica sistematica può essere utilizzata per monitorare i progressi educativi degli studenti provenienti da contesti migratori e identificare eventuali bisogni di sostegno aggiuntivo. Le autorità di livello centrale/superiore stabiliscono spesso un quadro per facilitare tale processo, che può includere prove nazionali, linee guida per scuole e insegnanti, strumenti di valutazione, formazione degli insegnanti, ecc. La figura I.3.8 mostra che in 23 su 32 sistemi d'istruzione in cui esistono normative/raccomandazioni di livello centrale/superiore in questo ambito, vi è un'offerta rivolta specificamente agli studenti provenienti da contesti migratori, inclusi quelli neoarrivati. Nei restanti sistemi d'istruzione l'offerta è rivolta a tutti gli studenti, inclusi quelli provenienti da un contesto migratorio, che vengono valutati secondo gli stessi criteri e metodi.

Al contrario, in altri 10 sistemi d'istruzione, non esistono normative e/o raccomandazioni di questo tipo sulla valutazione del rendimento e dei progressi degli studenti (migranti).

La misura di sostegno citata più di frequente per la valutazione degli studenti provenienti da contesti migratori è l'offerta di strumenti di valutazione specifici (in 18 sistemi d'istruzione). Il ministero estone dell'istruzione e della ricerca, ad esempio, ha sviluppato un sito web di consulenza sull'attuazione del curriculum che contiene anche strumenti e linee guida di valutazione per gli studenti provenienti da contesti migratori. Altri paesi, come Cipro, Austria, Portogallo e Svizzera, dispongono di strumenti specifici per la valutazione delle competenze degli studenti migranti nella lingua di istruzione.

La formazione degli insegnanti è la seconda misura di sostegno citata più di frequente per la valutazione del rendimento e dei progressi degli studenti migranti (in 17 sistemi d'istruzione). Un esempio del tipo di formazione offerto agli insegnanti per valutare gli studenti provenienti da contesti migratori si osserva in Grecia, dove i consulenti scolastici sono responsabili di fornire orientamento scientifico e pedagogico, sostegno e formazione, anche sulla valutazione, a tutti gli insegnanti di studenti migranti, sia delle classi ordinarie che preparatorie.

Le prove nazionali (chiamate anche prove standardizzate o esami centralizzati) contribuiscono anch'esse a un monitoraggio efficace dei risultati raggiunti dagli studenti e costituiscono la terza misura citata più spesso (in 16 sistemi d'istruzione). In aggiunta alle prove nazionali sostenute da tutti gli studenti, inclusi quelli provenienti da un contesto migratorio, alcuni sistemi d'istruzione dichiarano di disporre di prove nazionali specificamente pensate per gli studenti migranti. Ad esempio, nella comunità tedesca del Belgio, le prove nazionali aiutano a determinare se gli studenti provenienti da contesti migratori abbiano bisogno di frequentare classi preparatorie.

	BE	BE	BE	fr	de	nl	BG	CZ	DK	DE	EE	IE	EL	ES	FR	HR	IT	CY	LV	LT	LU	HU	MT	NL	AT	PL	PT	RO	SI	SK	FI	SE	UK-ENG	UK-WLS	UK-NIR	SCT	BA	CH	IS	LI	ME	NO	RS	(*)	TR			
Strumenti/materiali di valutazione specifici																																																
Formazione degli insegnanti																																																
Prove nazionali																																																
Linee guida sulla valutazione differenziata																																																
Linee guida sulla valutazione formativa																																																
Responsabilità delle autorità locali/scuola																																																
Nessuna normativa/raccomandazione di livello centrale/superiore																																																

Le misure sono destinate agli studenti migranti

Le misure si applicano a tutti gli studenti, inclusi quelli migranti

(*) = ex-Repubblica jugoslava di Macedonia

La figura mostra i tipi di misure di sostegno patrocinate dalle autorità educative per favorire il monitoraggio e la valutazione degli studenti migranti. **"Responsabilità delle autorità locali/scuole"** indica che, secondo i documenti ufficiali, le autorità educative di livello centrale/superiore delegano l'incarico di prendere decisioni su questa area politica alle autorità locali o alle scuole. Le voci sono elencate in ordine decrescente, da quelle più frequentemente incluse a quelle meno spesso indicate nelle normative/raccomandazioni di livello centrale/superiore. Le variazioni tra i livelli di istruzione sono indicate nelle note specifiche per paese.

Cechia: si applica soltanto all'istruzione secondaria generale e all'IVET nei corsi completati con l'esame di *maturita*.
Danimarca e Svizzera: l'istruzione secondaria superiore generale e l'IVET non sono comprese.
Danimarca e Italia: i tipi di sostegno offerti agli insegnanti per valutare gli studenti migranti sono mirati, tra gli altri, alla seconda generazione (studenti con uno o entrambi i genitori nati all'estero).
Irlanda: non esistono programmi IVET attuati a livello nazionale.
Spagna: l'IVET non è considerata.
Francia e Lituania: questi tipi di sostegno sono destinati, tra gli altri, agli studenti migranti di ritorno.
Malta: le linee guida sulla valutazione differenziata nonché su quella formativa non sono promosse nell'IVET.
Portogallo: le prove nazionali non sono promosse nell'IVET.
Regno Unito (ENG/WLS/NIR): l'IVET scolastica non è un percorso con un'offerta separata.
Liechtenstein: gli studenti dei programmi IVET frequentano le scuole in Svizzera per la parte scolastica del programma.

Le attività extra-curricolari sono una ulteriore misura che può aiutare a sostenere gli studenti provenienti da contesti migratori sia dal punto di vista accademico che sociale. La figura I.3.9 mostra che, in tutta Europa, soltanto 15 sistemi d'istruzione dichiarano di disporre di normative e/o raccomandazioni di livello centrale/superiore sulle attività extra-curricolari. Ciò potrebbe spiegarsi con il fatto che tali attività non rientrano in genere nel quadro dell'istruzione obbligatoria.

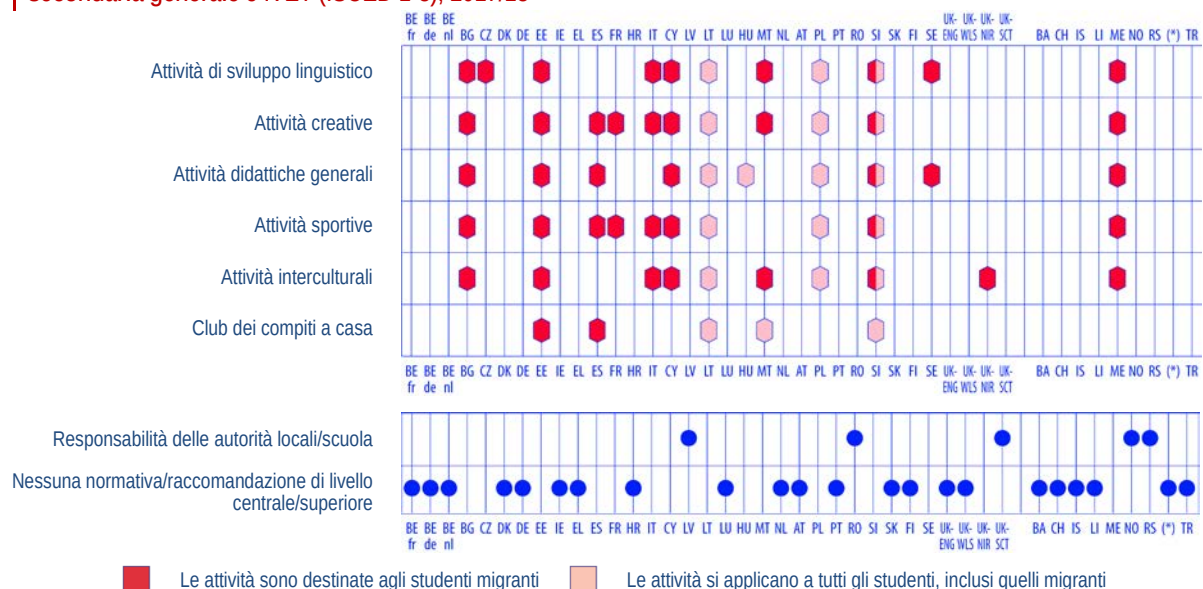
105

paesi europei la questione non è trattata affatto. In Portogallo, esistono alcuni finanziamenti governativi per promuovere l'inclusione sociale tramite le attività extra-curricolari (ad esempio, tramite il programma "Choices" promosso dall'Alto commissariato per la migrazione), cui partecipano molti studenti provenienti da contesti migratori.

Molti dei sistemi d'istruzione con normative/raccomandazioni sulle attività extra-curricolari raccomandano quattro o più tipi di attività soltanto per gli studenti migranti. Al contrario, in Lituania, Ungheria e Polonia, le attività extra-curricolari vengono promosse per tutti gli studenti, inclusi quelli provenienti da un contesto migratorio. A Malta e in Slovenia, i documenti ufficiali raccomandano sia le attività extra-curricolari destinate specificamente agli studenti migranti che quelle rivolte a tutti gli studenti.

Un numero simile di sistemi d'istruzione promuove una maggioranza di tali attività extra-curricolari, sebbene le attività per lo sviluppo linguistico e creative siano leggermente più privilegiate (in 11 sistemi d'istruzione), rispetto a quelle di apprendimento generali e a quelle volte a facilitare l'interazione sociale (sport e intercultura) (in 10 sistemi d'istruzione). Secondo quanto dichiarato, i club dei compiti a casa costituiscono l'attività meno promossa (soltanto in 5 sistemi d'istruzione).

Figura I.3.9: Attività extra-curricolari per favorire l'integrazione degli studenti migranti, istruzione primaria, secondaria generale e IVET (ISCED 1-3), 2017/18



Fonte: Eurydice.

(*) = ex-Repubblica jugoslava di Macedonia

Nota esplicitiva

La figura presenta le normative/raccomandazioni di livello centrale/superiore sulle attività extra-curricolari per favorire l'integrazione degli studenti migranti. **"Responsabilità delle autorità locali/scuole"** indica che, secondo i documenti ufficiali, le autorità educative di livello centrale/superiore delegano l'incarico di prendere decisioni su questa area politica alle autorità locali o alle scuole. Le voci sono elencate in ordine decrescente, da quelle più frequentemente incluse a quelle meno spesso indicate nelle normative/raccomandazioni di livello centrale/superiore. Le variazioni tra i livelli di istruzione sono indicate nelle note specifiche per paese.

Note specifiche per paese

Irlanda: non esistono programmi IVET attuati a livello nazionale.

Spagna: l'IVET non è considerata.

Francia: queste attività extra-curricolari sono destinate, tra gli altri, agli studenti migranti di ritorno.

Italia: queste attività extra-curricolari sono destinate, tra gli altri, alle seconde generazioni (studenti con uno o entrambi i genitori nati all'estero).

Malta: le attività a sostegno dello sviluppo linguistico non vengono promosse nell'istruzione secondaria superiore generale e non sono affatto previste nell'IVET.

Svezia: non vengono considerate l'istruzione primaria e secondaria inferiore generale.

Regno Unito (ENG/WLS/NIR): l'IVET scolastica non è un percorso con un'offerta separata.

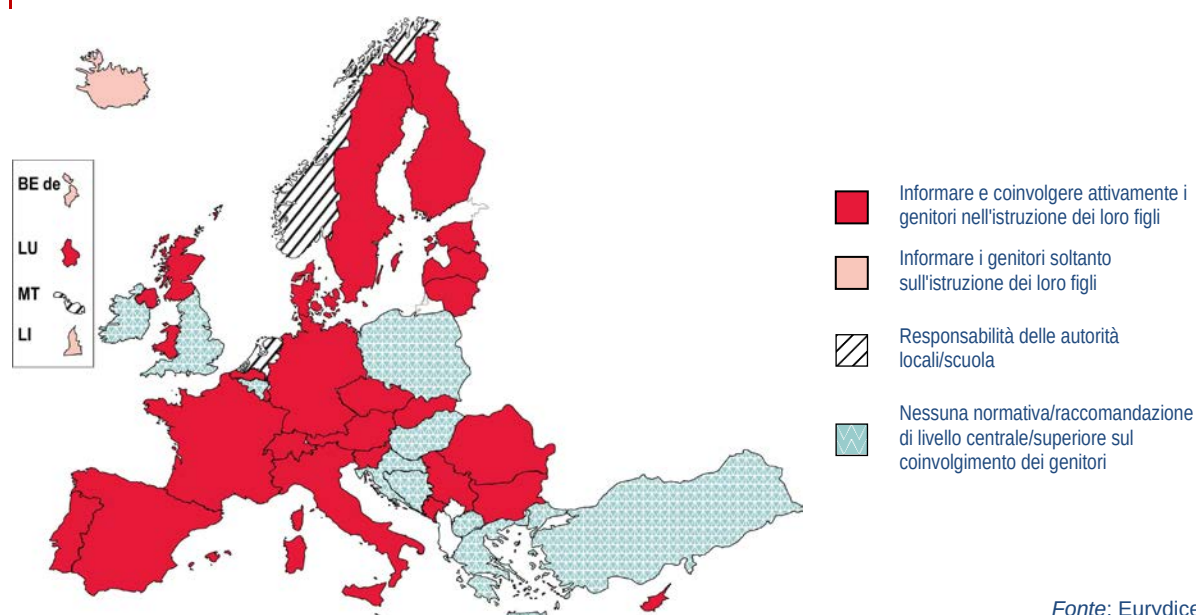
Liechtenstein: gli studenti dei programmi IVET frequentano le scuole in Svizzera per la parte scolastica del programma.

Per citare un esempio, il progetto co-finanziato dall'UE e promosso dal Ministero maltese dell'istruzione e del lavoro sull'"apprendimento delle lingue e il sostegno genitoriale per l'integrazione" promuove le attività extra-curricolari che offrono agli studenti provenienti da contesti migratori opportunità al di fuori della scuola per stabilire rapporti personali con i bambini maltesi, facendo pratica nella comunicazione in maltese e inglese tramite sessioni creative. Un altro esempio è quello della regione spagnola di Murcia e anche di altre Comunità autonome, in cui, con il sostegno del Ministero dell'istruzione, della cultura e dello sport, è stato attuato il programma "MUS-E". Questo programma post-scolastico utilizza l'arte come strumento per accrescere la motivazione dei bambini, migliorare l'apprendimento degli studenti e sviluppare la loro intelligenza emotiva, nonché incoraggiare la convivenza nelle scuole.

Circa la metà dei sistemi d'istruzione cerca di tenere informati i genitori degli studenti migranti sull'istruzione dei figli e di coinvolgerli attivamente

Con l'intento di stringere legami con i genitori degli studenti migranti e sfruttare gli effetti positivi del loro coinvolgimento nell'istruzione dei figli, 29 sistemi d'istruzione d'Europa hanno attuato normative e/o raccomandazioni di livello centrale/superiore in questo ambito (vedere la figura I.3.10). Sebbene nella maggior parte di essi le misure siano rivolte ai genitori degli studenti migranti (neoarrivati), in altri 13 ⁽⁶¹⁾ esse interessano tutti i genitori, poiché questi hanno tutti gli stessi diritti e obblighi rispetto all'istruzione dei propri figli.

Figura I.3.10: Obiettivi e attività relativi al coinvolgimento dei genitori degli studenti migranti, istruzione primaria, secondaria generale e IVET (ISCED 1-3), 2017/18



Nota esplicativa

La figura presenta le normative/raccomandazioni di livello centrale/superiore sul coinvolgimento dei genitori degli studenti migranti nelle scuole. **"Responsabilità delle autorità locali/scuole"** indica che, secondo i documenti ufficiali, le autorità educative di livello centrale/superiore delegano l'incarico di prendere decisioni su questa area politica alle autorità locali o alle scuole. Le variazioni tra i livelli di istruzione sono indicate nelle note specifiche per paese.

Note specifiche per paese

Danimarca e Svizzera: l'istruzione secondaria superiore generale e l'IVET non sono comprese.

Irlanda: non esistono programmi IVET attuati a livello nazionale.

Spagna e Finlandia: l'IVET non è considerata.

Regno Unito (ENG/WLS/NIR): l'IVET scolastica non è un percorso con un'offerta separata.

Liechtenstein: gli studenti dei programmi IVET frequentano le scuole in Svizzera per la parte scolastica del programma.

⁽⁶¹⁾ Cechia, Cipro, Lettonia, Lituania, Austria, Portogallo, Slovenia, Slovacchia, Finlandia, Svezia, Regno Unito (Scozia), Montenegro e Serbia.

A Malta, nei Paesi Bassi e in Norvegia, al contrario, secondo i documenti ufficiali, questa area è di competenza delle autorità locali/scuole; mentre in 10 sistemi d'istruzione d'Europa non esistono normative o raccomandazioni di livello centrale/superiore relative al coinvolgimento dei genitori nelle scuole.

Lì dove tali normative e/o raccomandazioni esistono, la maggior parte dei sistemi d'istruzione specifica un duplice obiettivo: le scuole dovrebbero informare i genitori degli studenti migranti sull'istruzione dei loro figli e incoraggiarli a svolgere un ruolo attivo nel processo educativo. Per quanto riguarda il primo elemento, l'attenzione è rivolta, ad esempio, al contatto iniziale e alla consultazione tra le scuole e i genitori degli studenti migranti (Spagna e Romania); alla disponibilità di informazioni sulla scuola e/o sul sistema d'istruzione (Francia); e al fare in modo di incoraggiare le scuole a tenere informati i genitori sul rendimento, sui progressi e sui bisogni formativi dei loro figli (Lituania e Austria).

Esempi di iniziative realizzate dalle autorità educative di livello centrale/superiore per promuovere il coinvolgimento attivo dei genitori degli studenti migranti includono il programma di formazione "Aprire la scuola ai genitori" in Francia, volto a potenziare le capacità dei genitori per sostenere meglio l'istruzione dei figli, promuovendo le competenze linguistiche dei genitori in lingua francese, la loro conoscenza dei valori che sono alla base della società francese, nonché la loro comprensione del modo in cui funziona la scuola e di quali sono le aspettative. Un altro esempio del modo in cui le scuole sono incoraggiate a coinvolgere attivamente i genitori degli studenti migranti è il "*Toolkit for diversity*" del Regno Unito (Irlanda del Nord), che raccomanda di fornire ai genitori una panoramica delle attività che saranno svolte durante l'anno in ciascuna area del curriculum, in modo che questi siano in grado di aiutare e sostenere i loro figli e fare collegamenti con l'apprendimento pregresso.

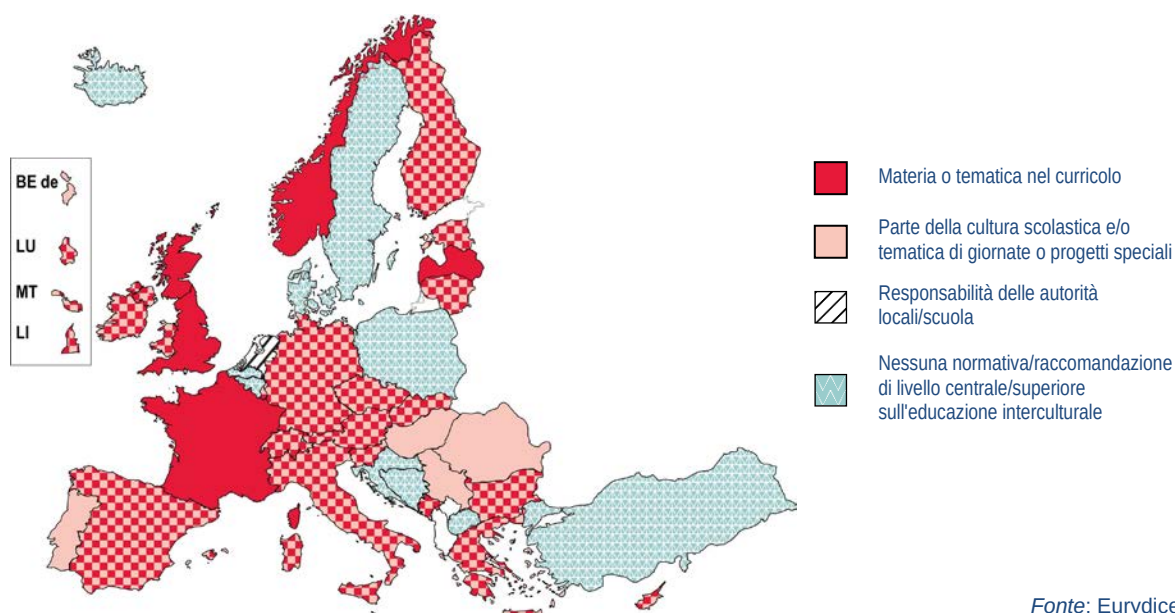
Altre misure che sono state definite dalle normative/raccomandazioni di livello centrale/superiore dei paesi come modi per promuovere il coinvolgimento dei genitori degli studenti migranti nella scuola comprendono, ad esempio, la firma di accordi reciproci o di lettere di impegno tra le scuole e i genitori, che indichino gli obiettivi delle scuole rispetto alla presenza, all'orientamento, all'apprendimento della lingua di istruzione e alla convivenza; è questo il caso della Comunità fiamminga del Belgio e della Comunità autonoma di Catalogna in Spagna. Le scuole di Cechia, Lettonia, Lituania e Portogallo sono incoraggiate a invitare tutti i genitori, inclusi quelli degli studenti provenienti da contesti migratori, a partecipare agli organi di governo della scuola assieme agli altri rappresentanti della comunità scolastica.

L'educazione interculturale viene promossa come materia o come tematica in classe in poco più della metà di tutti i sistemi d'istruzione

Come già indicato nell'introduzione della presente sezione, l'educazione interculturale svolge un ruolo importante sia nel garantire un ambiente di apprendimento positivo per gli studenti provenienti da contesti migratori, che nel promuovere la comprensione e il rispetto della diversità tra tutti gli studenti. Come illustrato nella figura I.3.11, 31 sistemi d'istruzione in Europa dispongono di normative e/o raccomandazioni di livello centrale/superiore che promuovono l'educazione interculturale nelle scuole. Nei Paesi Bassi, secondo i documenti ufficiali, l'offerta di educazione interculturale è competenza delle autorità locali/scuole; mentre in 10 sistemi d'istruzione non esistono normative o raccomandazioni in questo ambito.

Tra i sistemi d'istruzione che dispongono di normative e/o raccomandazioni di livello centrale/superiore in materia, 26 promuovono l'educazione interculturale come materia o tematica del curriculum. In alcuni di questi, come Bulgaria e Spagna, l'educazione interculturale è inclusa nel curriculum come obiettivo generale, mentre in Cechia, Lituania e Cipro, ad esempio, essa è definita come tematica cross-curricolare. In una serie di altri sistemi d'istruzione, inclusi Francia e Regno Unito, viene invece insegnata, in particolare, nel contesto dell'educazione alla cittadinanza.

Figura I.3.11: Stato dell'educazione interculturale nelle scuole, istruzione primaria, secondaria generale e IVET (ISCED 1-3), 2017/18



Fonte: Eurydice.

Nota esplicativa

La figura presenta le normative/raccomandazioni di livello centrale/superiore sull'educazione interculturale e/o sulle attività nelle scuole. **"Responsabilità delle autorità locali/scuole"** indica che, secondo i documenti ufficiali, le autorità educative di livello centrale/superiore delegano l'incarico di prendere decisioni su questa area politica alle autorità locali o alle scuole. Le variazioni tra i livelli di istruzione sono indicate nelle note specifiche per paese.

Note specifiche per paese

Irlanda: non esistono programmi IVET attuati a livello nazionale.

Spagna, Malta e Slovacchia: l'IVET non è considerata.

Portogallo: dall'anno scolastico 2018/19, l'educazione interculturale diventa un tema obbligatorio nel curriculum di "cittadinanza e sviluppo" in tutte le scuole;

Romania: dall'anno scolastico 2018/19, la materia "educazione sociale-educazione interculturale" inizierà a essere insegnata al sesto anno.

Regno Unito (ENG): l'educazione interculturale non specificamente indicata come materia o tema nel curriculum nella fase chiave 3 (età 11-14).

Regno Unito (ENG/WLS/NIR): l'IVET scolastica non è un percorso con un'offerta separata.

Svizzera: l'istruzione secondaria superiore generale e l'IVET non sono comprese.

Liechtenstein: gli studenti dei programmi IVET frequentano le scuole in Svizzera per la parte scolastica del programma.

Ad eccezione di Francia, Lettonia, Regno Unito (Inghilterra e Scozia) e Norvegia, in cui i documenti ufficiali promuovono l'educazione interculturale solo come materia o tematica del curriculum, nella maggior parte degli altri paesi è previsto anche che essa sia trattata come un aspetto generale della vita scolastica oltre a essere oggetto di giornate speciali o progetti.

Al contrario, secondo le normative e/o raccomandazioni di livello centrale/superiore, nella Comunità tedesca del Belgio, in Ungheria, Portogallo, Romania e Serbia, l'educazione interculturale è più limitata ed è vista soltanto come un aspetto generale della vita scolastica o come oggetto di giornate speciali o progetti. Ad esempio, in Portogallo, essa è promossa principalmente tramite iniziative o azioni specifiche adottate nel contesto più ampio delle politiche migratorie. Tuttavia, dall'anno scolastico 2018/19, l'educazione interculturale diventerà un tema obbligatorio nel curriculum di "cittadinanza e sviluppo" in tutte le scuole. Essa costituisce una tematica trasversale nelle prime classi del livello primario; una materia specifica nelle ultime classi del livello primario e al livello secondario inferiore; mentre, al livello secondario superiore, le scuole sono libere di decidere come insegnarla.

I.3.4. Sostegno psico-sociale

Oltre a sviluppare le competenze linguistiche degli studenti provenienti da contesti migratori e a garantire che facciano buoni progressi in generale, è altrettanto importante che le scuole si preoccupino del loro benessere sociale, emotivo e mentale. Gli studenti migranti neoarrivati, in particolare, devono imparare una nuova lingua, adattarsi a nuove routine accademiche, oltre a trovarsi a gestire esperienze non familiari nella comunità in generale. Inoltre, le differenze linguistiche e socio-culturali con cui spesso si scontrano possono creare barriere alla piena partecipazione scolastica, specialmente nello stabilire rapporti sociali (Hamilton, 2013).

In questo contesto, le scuole possono aiutare a promuovere un ambiente assistenziale e rispettoso, che aiuti i bambini a sviluppare la capacità di comunicare e stabilire contatti con gli insegnanti e i compagni. La figura I.3.12 presenta le normative e/o raccomandazioni di livello centrale/superiore sull'utilizzo dei mediatori interculturali, che possono svolgere un ruolo importante nel processo di avvicinamento degli studenti migranti a una nuova lingua e cultura. Questi, fungendo da interpreti o da persone di supporto, possono aiutare a creare rapporti positivi tra gli studenti, i loro genitori o le famiglie, nonché la comunità scolastica nel suo complesso (Popov & Stureson, 2015).

La figura I.3.13 analizza il modo in cui le autorità educative di livello centrale/superiore assicurano l'offerta di sostegno e aiuto psico-sociale nelle scuole. La maniera in cui gli studenti rispondono ad eventi significativi della loro vita, come la migrazione, dipende anch'essa dalla forza e dalla vulnerabilità che hanno dentro, che a loro volta determinano quale sarà il modo con cui essi reagiranno (Fisher & DeBell, 2007). Oltre agli effetti psicologici di tali cambiamenti, i bambini e giovani che sono scappati da guerre e persecuzioni devono affrontare l'ulteriore trauma emotivo che potrebbero aver vissuto. La situazione può essere persino più grave nel caso di minori non accompagnati, rimasti senza una famiglia o senza un sostegno sociale sufficiente (Huddleston & Wolffhardt, 2016).

Pertanto, prendere in considerazione non soltanto i bisogni accademici degli studenti migranti, ma anche quelli sociali ed emotivi, è fondamentale per aiutarli a integrarsi nella vita scolastica (vedere anche la parte II.3 sulla promozione dell'approccio all'insegnamento e all'apprendimento che tiene conto del benessere generale dell'alunno). Lo stesso principio si applica a tutti gli studenti, indipendentemente dal loro contesto di provenienza. Le ricerche mostrano che i sistemi d'istruzione sono più efficaci quando cercano di assicurare il benessere socio-emotivo di tutti i bambini e giovani, rafforzando la loro resilienza e offrendo il sostegno necessario (Hamilton, 2013).

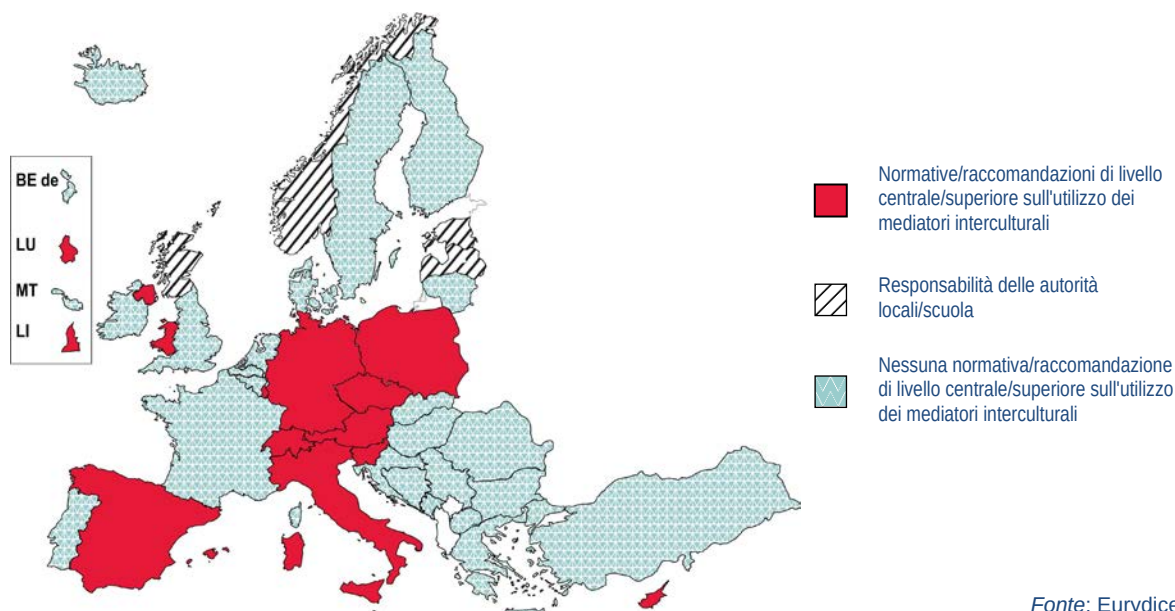
Soltanto una minoranza di sistemi d'istruzione promuove l'utilizzo dei mediatori interculturali per favorire l'integrazione degli studenti migranti

Nonostante il sostegno che i mediatori interculturali possono offrire per promuovere l'integrazione degli studenti provenienti da contesti migratori, soltanto 13 sistemi d'istruzione incoraggiano il loro utilizzo a tutti i livelli di istruzione nelle normative e/o raccomandazioni di livello centrale/superiore (vedere la figura I.3.12). In Estonia, Lettonia, Regno Unito (Scozia) e Norvegia, secondo i documenti ufficiali, la facoltà di decidere in merito all'utilizzo di mediatori interculturali spetta alle autorità locali/scuole. I restanti 25 sistemi d'istruzione non fanno alcun riferimento ai mediatori interculturali nei loro documenti ufficiali (ma possono tuttavia incaricare alcuni esperti o persone di contatto; vedere la figura I.2.3).

La Spagna è tra i paesi in cui la mediazione interculturale è ufficialmente promossa nella maggior parte delle Comunità autonome. Ad esempio, nella Comunità autonoma di Aragona, Cantabria e Andalusia, esistono programmi ufficiali di mediazione interculturale per sostenere gli studenti che hanno meno familiarità con l'ambiente educativo, facilitando la loro accoglienza e la loro integrazione sociale e scolastica, nonché favorendo la convivenza interculturale nel senso di promuovere una mentalità aperta, l'integrazione e la lotta all'esclusione.

Un altro esempio si osserva nel Regno Unito (Irlanda del Nord), in cui le linee guida ufficiali raccomandano l'utilizzo di interpreti, il sostegno di amici e compagni per gli studenti neoarrivati, oltre al sostegno degli assistenti didattici, per aiutare ad assicurare la mediazione interculturale e l'integrazione degli studenti migranti nelle scuole.

Figura I.3.12: Utilizzo dei mediatori interculturali per favorire l'integrazione degli studenti migranti, istruzione primaria, secondaria generale e IVET (ISCED 1-3), 2017/18



Nota esplicativa

La figura presenta le normative/raccomandazioni di livello centrale/superiore sull'utilizzo dei mediatori interculturali nelle scuole. **"Responsabilità delle autorità locali/scuole"** indica che, secondo i documenti ufficiali, le autorità educative di livello centrale/superiore delegano l'incarico di prendere decisioni su questa area politica alle autorità locali o alle scuole. Le variazioni tra i livelli di istruzione sono indicate nelle note specifiche per paese.

Per una definizione di **mediatore interculturale**: vedere il glossario.

Note specifiche per paese

Irlanda: non esistono programmi IVET attuati a livello nazionale.

Regno Unito (ENG/WLS/NIR): l'IVET scolastica non è un percorso con un'offerta separata.

Svizzera: l'istruzione secondaria superiore generale non è compresa.

Liechtenstein: gli studenti dei programmi IVET frequentano le scuole in Svizzera per la parte scolastica del programma.

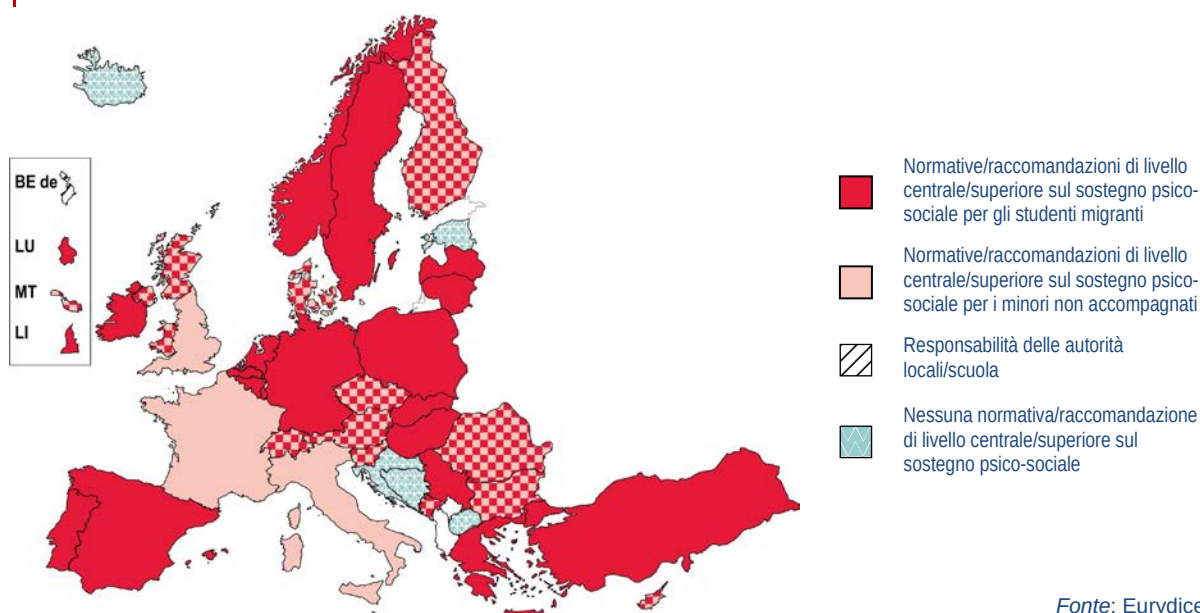
La maggior parte dei sistemi d'istruzione assicura l'offerta di sostegno psico-sociale agli studenti migranti

Al fine di rispondere ai bisogni socio-emotivi degli studenti provenienti da contesti migratori, la maggior parte dei sistemi d'istruzione europei raccomanda di offrire loro servizi di sostegno psico-sociale nonché sostegno specifico per i minori non accompagnati a tutti i livelli di istruzione (vedere la figura I.3.13).

Nella Comunità tedesca del Belgio, secondo i documenti ufficiali, questa materia è responsabilità delle autorità locali/scuole. In Estonia, Croazia, Bosnia-Erzegovina, ex-Repubblica jugoslava di Macedonia e Islanda, al contrario, non esistono normative/raccomandazioni di livello centrale/superiore sul sostegno psico-sociale per gli studenti migranti o su quello per i minori non accompagnati.

Nella stragrande maggioranza dei paesi in cui i documenti ufficiali promuovono i servizi di sostegno psico-sociale per gli studenti migranti (o tutti gli studenti, inclusi quelli migranti), l'attenzione è rivolta al fornire assistenza a essi come misura correttiva. In altre parole, si richiede/raccomanda che il personale che offre sostegno psico-sociale (psicologici, operatori sociali, consulenti, ecc.) possa essere contattato su richiesta dagli insegnanti o dalle scuole per aiutare a identificare i bisogni degli studenti e a sviluppare un programma di sostegno individuale.

Figura I.3.13: Offerta di sostegno psico-sociale per gli studenti migranti e i minori non accompagnati, istruzione primaria, secondaria generale e IVET (ISCED 1-3), 2017/18



Nota esplicativa

La figura presenta le normative/raccomandazioni di livello centrale/superiore sull'offerta di sostegno psico-sociale per gli studenti migranti (o tutti gli studenti, inclusi quelli migranti) e per i minori non accompagnati. **"Responsabilità delle autorità locali/scuole"** indica che, secondo i documenti ufficiali, le autorità educative di livello centrale/superiore delegano l'incarico di prendere decisioni su questa area politica alle autorità locali o alle scuole. Le variazioni tra i livelli di istruzione sono indicate nelle note specifiche per paese.

Note specifiche per paese

Cipro: il sostegno psico-sociale per i minori non accompagnati non è raccomandato per l'istruzione primaria.

Malta: il sostegno per i minori non accompagnati non è raccomandato nell'IVET.

Paesi Bassi: il sostegno psico-sociale per gli studenti migranti non è raccomandato nell'IVET.

Irlanda: non esistono programmi IVET attuati a livello nazionale.

Regno Unito (ENG/WLS/NIR): l'IVET scolastica non è un percorso con un'offerta separata.

Liechtenstein: gli studenti dei programmi IVET frequentano le scuole in Svizzera per la parte scolastica del programma.

In Grecia, ad esempio, psicologi e operatori sociali devono offrire i loro servizi in tutti gli istituti di istruzione generale e di formazione professionale in cui vi sono studenti che hanno bisogno di sostegno psico-sociale. In Austria, come risposta al numero crescente di studenti migranti e minori non accompagnati dovuto ai flussi migratori umanitari dal 2015, sono stati costituiti "Team interculturali mobili" (MIT) sotto l'egida del Ministero federale dell'istruzione. Questi MIT sono responsabili di aiutare scuole, insegnanti, genitori e studenti e di coadiuvare gli psicologi scolastici nell'attuare misure preventive, costituire reti e fornire consulenza. Nell'anno scolastico 2017/18, in base alle necessità, sono stati destinati alle scuole dell'obbligo ulteriori 85 operatori sociali, che lavorano come membri dei MIT. Assieme all'amministrazione scolastica, i MIT elaborano misure di sostegno psico-sociale specifiche per ciascuna scuola.

Oltre ai servizi di sostegno basati sulle necessità, alcuni paesi europei evidenziano anche che nelle loro normative/raccomandazioni di livello centrale/superiore sul sostegno psico-sociale per gli studenti migranti si attribuisce importanza alle azioni preventive (vedere la parte II.3.2 sul benessere socio-emotivo), che includono l'importanza di promuovere lo sviluppo socio-emotivo degli studenti migranti (Irlanda) oppure la loro salute e il loro benessere più in generale (Lituania).

Diciassette sistemi d'istruzione in Europa segnalano anche di avere normative o raccomandazioni di livello centrale/superiore sull'offerta di un sostegno specifico per i minori non accompagnati. In Francia, Italia e Regno Unito (Inghilterra), i documenti ufficiali esistenti si concentrano esclusivamente sul sostegno ai minori non accompagnati, senza citare il sostegno psico-sociale per tutti gli studenti (migranti).

Secondo le normative/raccomandazioni esistenti, i minori non accompagnati dovrebbero ricevere sostegno psico-sociale ed essere destinatari di altri servizi, come l'assistenza sociale e uno specifico sostegno educativo. Ad esempio, nel Regno Unito (Inghilterra, Galles e Irlanda del Nord), i minori migranti non accompagnati vengono affidati alle cure dell'autorità locale e, in quanto tali, beneficiano del sostegno normalmente disponibile per i bambini accuditi. In Inghilterra e Galles, ciò include l'obbligo di essere seguiti a scuola da un membro del personale dedicato che funge da risorsa e perora la causa di tali bambini e giovani. Ogni bambino assistito dall'autorità locale dovrebbe avere anche un piano educativo personale (PEP), che costituisce parte integrante del suo piano generale di assistenza e sostegno. I PEP sono volti a garantire accesso a servizi e sostegno, contribuiscono alla stabilità, minimizzano le interruzioni del percorso di scolarizzazione e la frequenza irregolare, segnalano particolari bisogni educativi, stabiliscono obiettivi chiari e registrano progressi e risultati conseguiti.

I.4: INSEGNANTI E CAPI DI ISTITUTO

Quando si tratta di promuovere l'integrazione degli studenti migranti nella società, gli insegnanti e l'ulteriore personale docente si trovano in prima linea. Senza una solida istruzione, questi giovani non saranno in grado di accedere a competenze elevate e alle opportunità di lavoro necessarie per soddisfare le loro ambizioni personali e apportare un contributo effettivo al tessuto socio-economico del paese ospitante. Gli studenti provenienti da contesti migratori hanno spesso una serie di bisogni educativi e psico-sociali che devono essere soddisfatti affinché possano realizzare il loro potenziale – bisogni che richiedono un numero elevato di competenze ed esperienza da parte degli insegnanti e dei vari altri professionisti educativi che lavorano nelle scuole e nel sistema d'istruzione nel suo complesso.

Il presente capitolo esamina le varie leve politiche utilizzate dalle autorità educative di livello centrale/superiore per garantire che tali professionisti dell'educazione abbiano le competenze adeguate per soddisfare i bisogni specifici degli studenti migranti e facilitare la loro integrazione nelle scuole, concentrandosi soprattutto sugli insegnanti e marginalmente sui capi d'istituto. Le altre tipologie di personale, come gli assistenti didattici, non esistono in tutte le scuole d'Europa e/o il loro ruolo non è definito o regolamentato dalle autorità educative di livello centrale/superiore. Di conseguenza, esse non sono considerate in questa mappa comparativa delle raccomandazioni/normative ufficiali.

Un primo passo che potrebbe essere compiuto dalle autorità educative di livello centrale/superiore è arrivare a una visione chiara delle specifiche sfide riguardanti il personale docente e il suo ruolo nell'integrazione degli studenti migranti nelle scuole (vedere la figura I.4.1), poiché tali conoscenze sono chiaramente utili nell'identificare misure politiche appropriate. Ad esempio, quando vi è una carenza di insegnanti nelle scuole con un elevato numero di studenti migranti, le autorità educative di livello centrale/superiore potrebbero voler prevedere specifici incentivi, anche di tipo finanziario (vedere la figura I.4.2), per incoraggiare i docenti a lavorare in tali scuole.

L'istruzione e la formazione degli insegnanti e dell'ulteriore personale educativo è una responsabilità che compete ampiamente agli istituti di istruzione superiore, che godono di notevole autonomia nell'elaborare i programmi di studio. Tuttavia, le autorità educative di livello centrale/superiore potrebbero contribuire a dare forma al profilo professionale dei docenti, ad esempio attraverso un quadro di competenze per la formazione iniziale degli insegnanti (vedere la figura I.4.3), l'organizzazione di attività per lo sviluppo professionale continuo (vedere la figura I.4.4) e l'istituzione di centri di risorse (vedere la figura I.4.5) che forniscano sostegno per l'integrazione degli studenti migranti.

Gli studenti migranti hanno solitamente specifici bisogni linguistici, che devono essere adeguatamente gestiti. Le autorità educative di livello centrale/superiore potrebbero volersi assicurare che i soggetti responsabili dell'insegnamento a tali studenti abbiano le qualifiche opportune. Il presente capitolo contiene due indicatori che si concentrano specificamente sui soggetti che offrono ulteriori lezioni in cui viene insegnata la lingua di istruzione (vedere la figura I.4.6) e su quelli che insegnano la lingua parlata a casa (vedere la figura I.4.7).

Come già evidenziato, l'effettiva integrazione degli studenti migranti nelle scuole richiede esperienza da parte dei vari professionisti dell'educazione, che, a loro volta, necessitano di una stretta collaborazione con tutti i soggetti interessati. In questo contesto, per affrontare i problemi associati agli studenti migranti nelle scuole, è utile adottare un approccio scolastico globale e integrato (vedere la parte II), che richiede una leadership forte ed esperta da parte dei capi d'istituto (vedere la figura I.4.8).

In quasi due terzi dei sistemi d'istruzione, insegnare a una varietà di studenti in classi multiculturali è riconosciuto come una sfida per i docenti

L'integrazione degli studenti migranti nei sistemi d'istruzione pone molte sfide. La figura I.4.1 si focalizza sulle principali sfide politiche, in particolare quelle relative agli insegnanti che lavorano con studenti migranti, come indicato nei documenti ufficiali. Il ruolo del personale scolastico in questo ambito è infatti

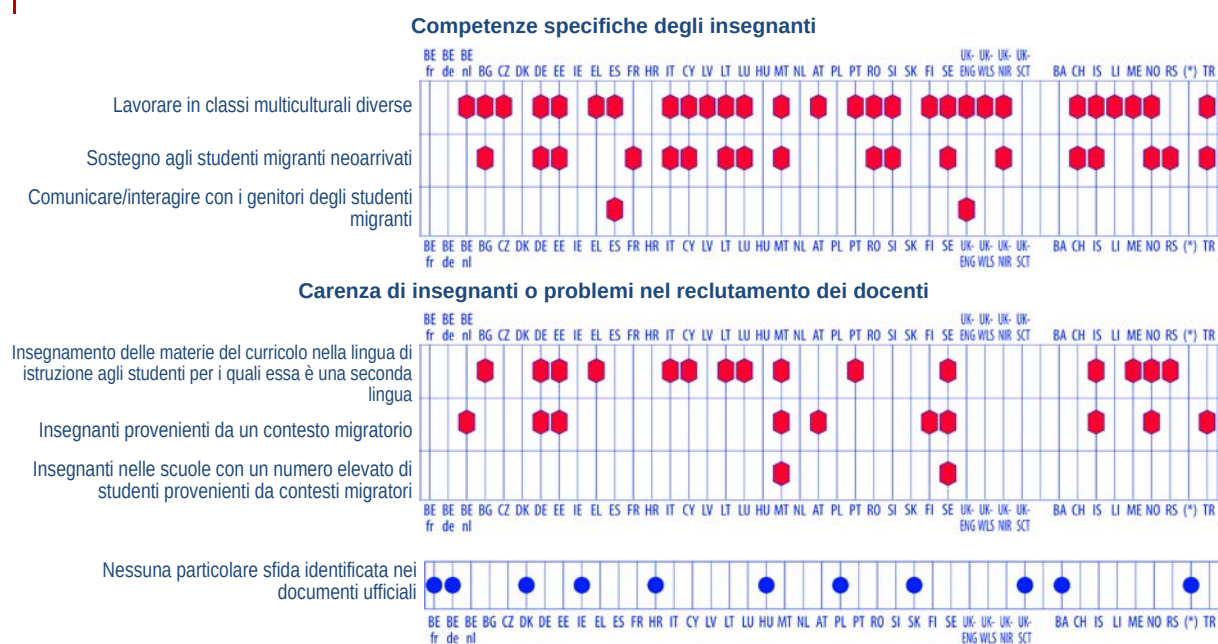
fondamentale e la maggior parte dei paesi ha identificato alcune problematiche particolarmente difficili relative alle assunzioni e alle competenze.

Per quanto riguarda le competenze, i documenti ufficiali di quasi due terzi dei sistemi d'istruzione riconoscono che i docenti devono avere competenze più solide per lavorare con una varietà di studenti in classi multiculturali e ciò è visto come una sfida politica. In quasi la metà dei sistemi d'istruzione, tali documenti fanno inoltre specifico riferimento alla mancanza di competenze per sostenere gli studenti neoarrivati nelle classi preparatorie/separate oppure nell'istruzione ordinaria. In due sistemi d'istruzione (Regno Unito - Inghilterra e Spagna), comunicare e/o interagire con i genitori degli studenti migranti sono visti come una sfida per la quale dovrebbe essere fornito sostegno agli insegnanti.

Per quanto riguarda le assunzioni, poco più di un terzo dei sistemi d'istruzione ha difficoltà a trovare docenti qualificati che insegnino le materie del curriculum agli studenti per i quali la lingua di istruzione è una seconda lingua o una lingua aggiuntiva. Un quarto dei sistemi d'istruzione identifica inoltre come una sfida l'assunzione di insegnanti provenienti da un contesto migratorio. Al contrario, soltanto due sistemi d'istruzione (Malta e Svezia) si trovano a dover affrontare una generale carenza di insegnanti nelle scuole con un numero elevato di studenti provenienti da contesti migratori. In questi due paesi, tuttavia, tale carenza riguarda il sistema d'istruzione nel suo complesso.

Concentrandosi sull'insegnamento della lingua di istruzione come seconda lingua, diversi paesi segnalano l'adozione recente di misure politiche per fornire agli insegnanti competenze adeguate. Ad esempio, in Belgio (Comunità tedesca), i docenti delle classi preparatorie devono seguire un corso di formazione da 10 ECTS per insegnare la lingua di istruzione come seconda lingua. Allo stesso modo, in Austria, tutti gli insegnanti che seguono attualmente la formazione iniziale e lo sviluppo professionale continuo hanno l'opportunità di sviluppare o rafforzare un'ampia gamma di competenze importanti per insegnare agli studenti migranti, focalizzate su multilinguismo, educazione interculturale e pedagogia nel contesto migratorio.

Figura I.4.1: Principali sfide politiche relative agli insegnanti che lavorano con studenti migranti, istruzione primaria, secondaria generale e IVET scolastica (ISCED 1-3), 2017/18



Fonte: Eurydice.

(*) = ex-Repubblica jugoslava di Macedonia

Nota esplicitiva

La figura illustra le principali sfide politiche così come identificate dalle autorità educative di livello centrale/superiore nei documenti ufficiali. Le variazioni tra i livelli di istruzione sono indicate nelle note specifiche per paese.

Lingua di istruzione come seconda lingua/lingua aggiuntiva: vedere il glossario.

Note specifiche per paese

Spagna: le sfide sono identificate a livello delle Comunità autonome. Nei documenti ufficiali delle Comunità autonome non vengono individuate particolari sfide per l'istruzione secondaria superiore generale e i programmi IVET.

Irlanda: non esistono programmi IVET attuati a livello nazionale al livello di istruzione secondario.

Regno Unito (ENG/WLS/NIR): l'IVET scolastica non è un percorso con un'offerta separata.

Liechtenstein: gli studenti dei programmi IVET frequentano le scuole in Svizzera per la parte scolastica del programma.

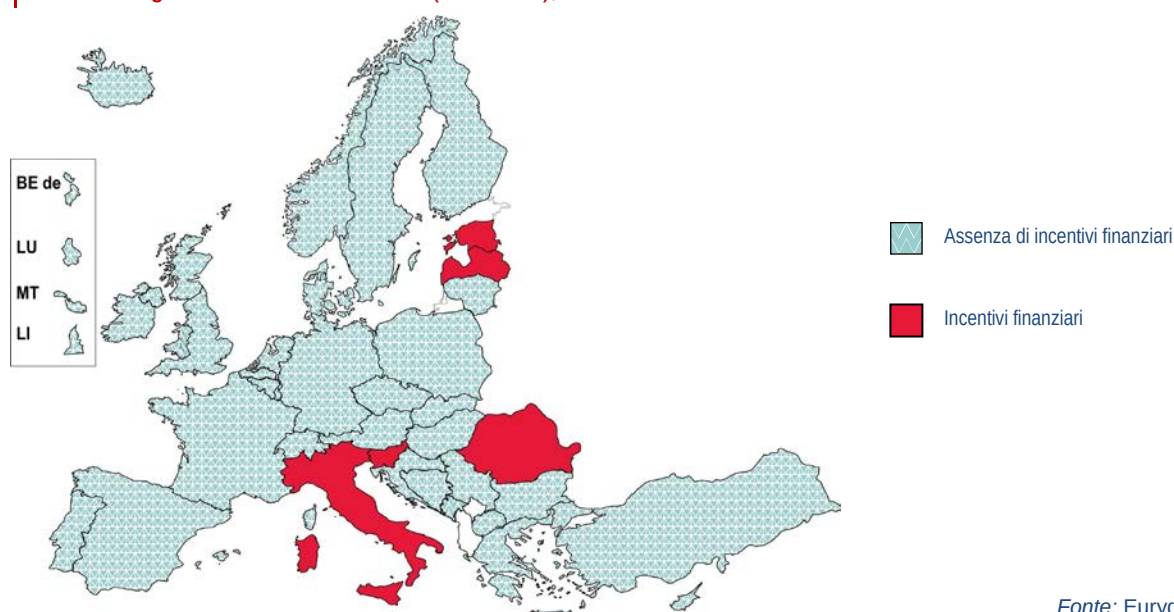
Nella stragrande maggioranza dei paesi non vengono offerti incentivi economici agli insegnanti che lavorano con studenti migranti

La figura I.4.1 mostra che un numero considerevole di paesi affronta alcune sfide nel reclutare insegnanti con alcune competenze specifiche per lavorare con gli studenti migranti. Eppure, in Europa, le autorità educative di livello centrale/superiore non emanano generalmente normative/raccomandazioni sull'offerta di incentivi economici per i docenti che lavorano con questa particolare popolazione studentesca. Sono molto pochi i paesi in cui vengono offerti tali incentivi, ma alcuni di quelli che li prevedono specificano a quali docenti sono destinati. In Lettonia e Slovenia, essi sono assegnati agli insegnanti delle classi preparatorie per gli studenti migranti neoarrivati, mentre in Italia vengono attribuiti a coloro che lavorano nelle scuole ordinarie con un elevato numero di studenti socialmente svantaggiati e provenienti da un contesto migratorio.

In Estonia e Slovenia, le scuole con studenti migranti neoarrivati ricevono ulteriore supporto finanziario, che viene poi in genere fornito agli insegnanti sotto forma di indennità supplementari. In Estonia, ad esempio, le scuole ricevono ogni anno 400 euro per ogni studente migrante neoarrivato che frequenta le classi ai livelli primario e secondario inferiore e tale assegnazione è disponibile per tre anni. Laddove una scuola abbia soltanto uno o due studenti migranti neoarrivati, riceverà 1.000 euro l'anno.

Oltre alle risorse finanziarie, le autorità educative di livello centrale/superiore offrono altri incentivi e, ad esempio, gli insegnanti che lavorano con studenti migranti, a mano a mano che si assumono ulteriori responsabilità, possono beneficiare di migliori condizioni di lavoro (come insegnare in classi di dimensioni più piccole) o di migliori opportunità di carriera (quali promozioni più rapide). Tuttavia, tali vantaggi potrebbero non essere specificamente legati all'insegnamento a studenti migranti, ma riguardare anche altre categorie di studenti, come quelli con bisogni speciali.

Figura I.4.2: Incentivi economici per gli insegnanti che lavorano con studenti migranti, istruzione primaria, secondaria generale e IVET scolastica (ISCED 1-3), 2017/18



Fonte: Eurydice.

Nota esplicativa

La presente figura mostra se le normative/raccomandazioni di livello centrale/superiore facciano riferimento a incentivi economici per gli insegnanti che lavorano in classi preparatorie/separate per gli studenti migranti neoarrivati e/o nelle scuole ordinarie frequentate da un numero elevato di studenti provenienti da contesti migratori. Le variazioni tra i livelli di istruzione sono indicate nelle note specifiche per paese.

Note specifiche per paese

Estonia: non sono previsti incentivi economici per gli insegnanti nell'istruzione secondaria superiore generale e nei programmi di IVET scolastica.

Irlanda: non esistono programmi IVET attuati a livello nazionale al livello di istruzione secondario.

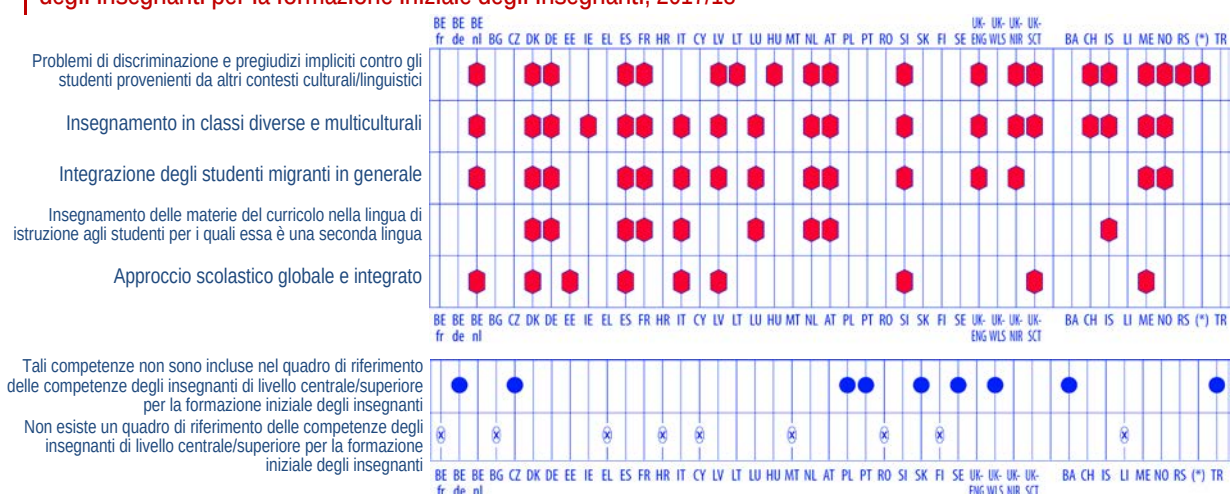
Regno Unito (ENG/WLS/NIR): l'IVET scolastica non è un percorso con un'offerta separata.

Liechtenstein: gli studenti dei programmi IVET frequentano le scuole in Svizzera per la parte scolastica del programma.

In 15 sistemi d'istruzione, i quadri di riferimento delle competenze per la formazione iniziale degli insegnanti includono competenze generali relative all'integrazione degli studenti migranti

Un quadro di riferimento delle competenze degli insegnanti, così come definito nel presente rapporto, è una serie di indicazioni su ciò che un docente, in quanto professionista, dovrebbe sapere, comprendere ed essere in grado di fare. Esso può essere incluso in qualunque tipo di documento ufficiale pubblicato da un'autorità educativa di livello centrale/superiore (Commissione europea/EACEA/Eurydice, 2018). In Europa, gli istituti di istruzione superiore godono di un livello elevato di autonomia nell'elaborare i loro programmi di istruzione e formazione, inclusi quelli per i futuri docenti. In questo contesto, il quadro di riferimento delle competenze degli insegnanti potrebbe essere utilizzato dalle autorità educative di livello centrale/superiore per definire le competenze dei docenti desiderate e influenzare così i contenuti dei programmi di istruzione e formazione a loro destinati. Come illustrato nella figura I.4.3, soltanto nove sistemi d'istruzione non dispongono di un quadro di riferimento delle competenze degli insegnanti.

Figura I.4.3: Questioni relative all'integrazione degli studenti migranti nei quadri di riferimento delle competenze degli insegnanti per la formazione iniziale degli insegnanti, 2017/18



Fonte: Eurydice.

(*) = ex-Repubblica jugoslava di Macedonia

Nota esplicativa

La presente figura mostra i principali problemi relativi all'integrazione degli studenti migranti inclusi nei quadri di riferimento delle competenze degli insegnanti per l'istruzione primaria, secondaria inferiore, secondaria superiore generale e programmi IVET. Le variazioni tra i livelli di istruzione sono indicate nelle note specifiche per paese.

Le materie sono elencate in ordine decrescente, da quelle più frequentemente a quelle meno frequentemente incluse nei quadri di riferimento delle competenze degli insegnanti.

Lingua di istruzione come seconda lingua/lingua aggiuntiva: vedere il glossario.

Note specifiche per paese

Danimarca: non esistono quadri di riferimento delle competenze degli insegnanti di livello centrale/superiore per la formazione iniziale dei docenti dell'istruzione secondaria superiore generale e dei programmi di IVET scolastica.

Spagna: le Comunità autonome, che sviluppano i propri quadri di riferimento delle competenze, possono includerle.

Irlanda: non esistono programmi IVET attuati a livello nazionale al livello di istruzione secondario.

Paesi Bassi e Austria: le informazioni riportate nella figura non si applicano ai programmi IVET.

Polonia: il quadro di riferimento delle competenze degli insegnanti per la fase iniziale dell'istruzione (classe O e primi 3 anni dell'ISCED 1) include l'insegnamento in classi diverse e multiculturali.

Regno Unito (ENG/WLS/NIR): l'IVET scolastica non è un percorso con un'offerta separata.

Svizzera: nessuna di queste questioni è inclusa nei quadri di riferimento delle competenze degli insegnanti di livello centrale/superiore per la formazione iniziale dei docenti dell'istruzione secondaria superiore generale e dei programmi di IVET scolastica.

Liechtenstein: la formazione degli insegnanti si svolge all'estero.

Nella maggioranza dei sistemi d'istruzione, il quadro di riferimento include le competenze relative alla diversità e/o alla non discriminazione e si fa riferimento a entrambe nella maggior parte di questi casi. Inoltre, 15 sistemi d'istruzione si riferiscono esplicitamente alle questioni relative all'integrazione degli studenti migranti. Nel Regno Unito (Irlanda del Nord), ad esempio, tutti i programmi di formazione iniziale degli insegnanti devono essere pensati per consentire ai futuri docenti di sviluppare competenze professionali, come la capacità di riconoscere le caratteristiche salienti delle culture, lingue e religioni degli studenti e di gestire le implicazioni per l'apprendimento che ne derivano. In Svizzera, la conferenza permanente degli istituti che offrono programmi di formazione iniziale degli insegnanti ha emanato alcune raccomandazioni sulla necessità dei docenti di essere in grado di sviluppare metodi di insegnamento per l'educazione interculturale.

Molti insegnanti in Europa lavorano in classi multilinguistiche in cui la lingua di istruzione non è necessariamente quella parlata a casa dagli studenti (Commissione europea/EACEA/Eurydice, 2017b). Pertanto, gli insegnanti di tutte le materie hanno bisogno di competenze che consentano loro di gestire gli specifici problemi di lingua che molti studenti si trovano ad affrontare. In nove sistemi d'istruzione, essere in grado di insegnare le materie del curriculum nella lingua di istruzione a studenti per i quali essa è una seconda lingua o una lingua aggiuntiva è una competenza inclusa nel quadro di riferimento delle competenze degli insegnanti. In Austria, ad esempio, secondo il nuovo profilo delle competenze degli insegnanti, attuato dal 2015/16, i docenti dovrebbero avere sviluppato competenze e conoscenze in relazione alle seguenti questioni legate alla lingua: contesti migratori, formazione linguistica, tedesco come seconda lingua e tedesco come lingua del discorso educativo.

Come indicato in precedenza, gli studenti provenienti da contesti migratori hanno spesso bisogno di sostegno (linguistico, all'apprendimento e psico-sociale) in diverse aree. In tali circostanze, il personale scolastico è fortemente incoraggiato a collaborare per poter offrire un'assistenza multidimensionale effettiva agli studenti migranti. A tal riguardo, l'approccio scolastico globale e integrato viene generalmente considerato utile e richiede cooperazione non soltanto all'interno della scuola, ma anche da parte di tutti i soggetti interessati esterni alla scuola che sono responsabili dello sviluppo della personalità e dell'apprendimento dei bambini. In nove sistemi d'istruzione, secondo il quadro di riferimento delle competenze degli insegnanti, è previsto che i futuri docenti sviluppino tale competenza durante la loro formazione iniziale.

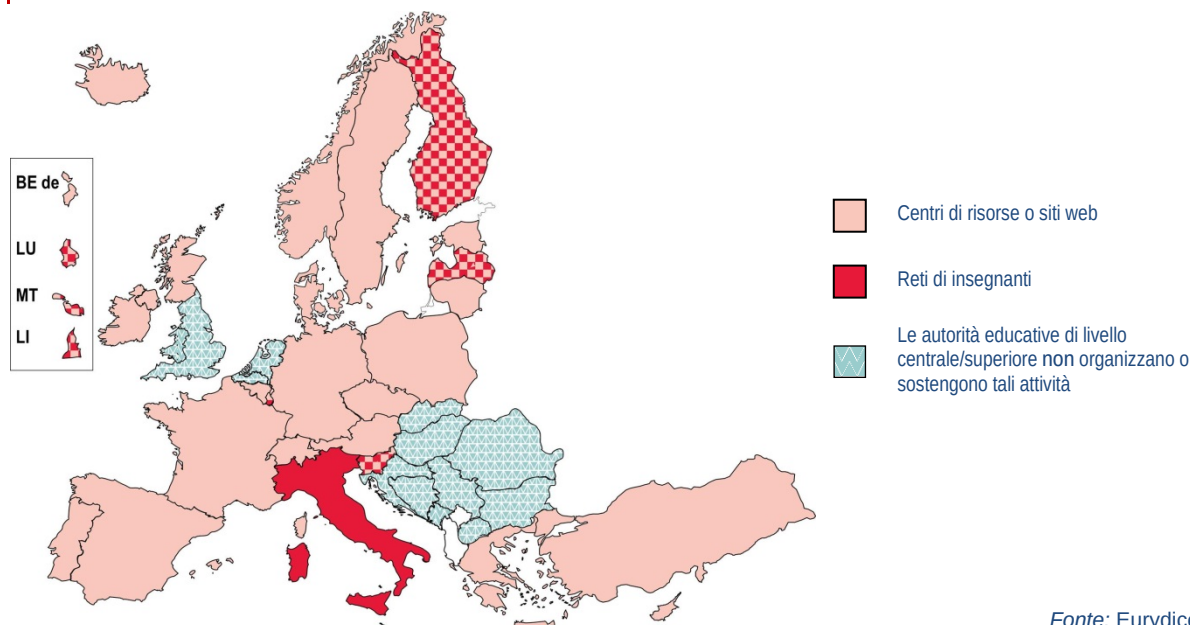
In una maggioranza di paesi, gli insegnanti hanno l'opportunità di sviluppare ulteriormente le loro competenze relative all'insegnamento in classi diverse e multiculturali nell'ambito dello sviluppo professionale continuo

Lo sviluppo professionale continuo fornisce agli insegnanti non soltanto la possibilità di rafforzare costantemente le loro competenze, ma anche di acquisirne di nuove. Poiché l'ambiente di lavoro e ciò che si richiede ai docenti variano, è fondamentale che questi siano in grado di aggiornare le loro competenze, in modo da essere pronti a rispondere con successo a tutte le sfide. Per le autorità educative, lo sviluppo professionale continuo costituisce uno strumento che può essere utilizzato per garantire che tutto il personale scolastico abbia le conoscenze e competenze necessarie per attuare efficacemente le nuove politiche e riforme. In Svezia, ad esempio, nel 2016 sono state introdotte nuove normative per migliorare il rendimento degli studenti migranti a scuola che menzionano specificamente la valutazione obbligatoria delle competenze e conoscenze di ogni bambino neoarrivato. Di conseguenza, le autorità educative di livello centrale/superiore hanno erogato agli insegnanti corsi basati sul web che spiegavano come mappare l'apprendimento pregresso degli studenti migranti neoarrivati.

In una maggioranza di paesi, le autorità educative di livello centrale/superiore offrono ai docenti opportunità in servizio di sviluppare competenze nuove o aggiuntive sulle questioni relative all'integrazione degli studenti migranti. Lo sviluppo professionale continuo che viene offerto riguarda l'insegnamento in classi diverse e multiculturali (30 sistemi d'istruzione); l'integrazione degli studenti migranti nelle scuole (25 sistemi d'istruzione) e i problemi di discriminazione (26 sistemi d'istruzione). In Belgio (Comunità tedesca), ad esempio, le autorità educative di livello centrale/superiore hanno lanciato specifiche iniziative di formazione per il personale scolastico per spiegare come aiutare meglio i giovani provenienti da un contesto migratorio che hanno subito traumi. In quasi la metà dei sistemi d'istruzione, agli insegnanti vengono offerte opportunità di sviluppo professionale continuo per acquisire competenze nell'insegnamento

creato siti web per fornire ulteriore sostegno agli insegnanti. Istituire centri di risorse specializzati è una delle azioni raccomandate dal gruppo di esperti riunito dalla Commissione europea per partecipare ai seminari tematici e alle attività di apprendimento tra pari (Commissione europea, 2017). In un numero ridotto di paesi, le autorità educative di livello centrale/superiore sostengono anche le reti di insegnanti. La maggior parte dei paesi in cui le autorità di livello centrale/superiore non organizzano o finanziano questi tipi di misure di sostegno si trova nell'Europa sud-orientale.

Figura I.4.5: Centri di risorse, siti web e reti di insegnanti a sostegno dei docenti che lavorano con studenti migranti nella scuola, istruzione primaria, secondaria generale e IVET (ISCED 1-3), 2017/18



Fonte: Eurydice.

Nota esplicativa

La presente figura mostra i paesi in cui le autorità educative di livello centrale/superiore hanno istituito o sostengono centri di risorse, siti web o reti di insegnanti per aiutare i docenti che lavorano con studenti migranti. Le variazioni tra i livelli di istruzione sono indicate nelle note specifiche per paese.

Un centro di risorse fornisce informazioni, materiali per l'insegnamento e l'apprendimento, formazione e altre risorse pedagogiche.

Note specifiche per paese

Danimarca: il sito web non riguarda l'istruzione secondaria superiore generale.

Irlanda: non esistono programmi di IVET scolastica attuati a livello nazionale al livello di istruzione secondario.

Grecia: il sito web non riguarda l'istruzione secondaria superiore generale e i programmi di IVET scolastica.

Malta e Austria: le informazioni indicate non riguardano i programmi di IVET scolastica.

Regno Unito (ENG/WLS/NIR): l'IVET scolastica non è un percorso con un'offerta separata.

Liechtenstein: gli studenti dei programmi IVET frequentano le scuole in Svizzera per la parte scolastica del programma.

I centri di risorse o i siti web forniscono materiali didattici specifici e alcuni di essi hanno inoltre altre finalità. In Francia, ad esempio, oltre a *Canopé*, ovvero il soggetto che fornisce risorse per il Ministero dell'istruzione nazionale e della gioventù, anche i Centri accademici di scolarizzazione degli alunni neoarrivati non parlanti francese e degli studenti provenienti da famiglie itineranti o di viaggiatori (CASNAV) offrono sviluppo professionale continuo per gli insegnanti e promuovono la cooperazione tra i vari soggetti interessati che lavorano con i migranti. In Lussemburgo, il servizio di scolarizzazione degli studenti stranieri (SECAM) fornisce informazioni agli studenti stranieri e ai loro genitori, oltre a offrire tutti i tipi di sostegno ai docenti, inclusi i servizi di mediazione interculturale.

Anche le problematiche affrontate dai centri di risorse e dai siti web variano a seconda del paese. L'International Development Education Association Scotland (IDEAS), ad esempio, promuove l'educazione alla cittadinanza globale e fornisce risorse per l'insegnamento in tale ambito. L'educazione alla cittadinanza globale è infatti considerata molto importante per gli studenti che vivono in un mondo sempre più globalizzato in cui popolazioni provenienti da contesti diversi vivono insieme. In Norvegia, il Centro

nazionale per l'educazione multiculturale (NAFO), istituito nel 2004, mira a promuovere un'istruzione inclusiva e paritaria per le minoranze linguistiche. Gli altri centri di risorse o siti web, come il Centro per lo sloveno come seconda lingua/lingua straniera in Slovenia, si concentrano più sulle questioni linguistiche. Le questioni interculturali si collocano al centro dell'iniziativa "Marchio di scuola interculturale" lanciata dall'Alto commissario per la migrazione (Portogallo), nell'ambito della quale è stato sviluppato, assieme ad altri soggetti interessati, un "kit scolastico interculturale" che fornisce materiali su problematiche interculturali.

Infine, i paesi decentralizzati come Finlandia e Svizzera hanno creato reti di comuni che lavorano con gli studenti migranti (Finlandia) oppure designano funzionari cantonali che operano nell'area dell'educazione interculturale (Svizzera).

Molti paesi richiedono che gli insegnanti che offrono le lezioni supplementari in cui si insegna la lingua di istruzione agli studenti migranti neoarrivati siano in possesso di ulteriori qualifiche

La stragrande maggioranza dei sistemi d'istruzione ha emanato normative/raccomandazioni di livello centrale/superiore sulle classi supplementari in cui viene insegnata la lingua di istruzione agli studenti neoarrivati/immigrati di prima generazione durante l'orario scolastico (vedere la figura I.3.4 A). Analogamente, la maggior parte dei paesi possiede normative/raccomandazioni sui soggetti che dovrebbero offrire tale insegnamento che, in quasi tutti i casi, secondo quanto previsto, dovrebbero essere insegnanti che lavorano nella scuola (vedere la figura I.4.6 A). Inoltre, ci si aspetta spesso che tali docenti, oltre a quelle normalmente richieste per insegnare nell'istruzione ordinaria, siano in possesso di ulteriori qualifiche, sebbene in alcuni sistemi d'istruzione tale aspettativa non riguardi tutti questi insegnanti (vedere la figura I.4.6 B – rappresentazione quadrettata nella mappa).

Spesso, le ulteriori qualifiche raccomandate sono quelle previste per l'insegnamento della lingua di istruzione come seconda lingua, come nel caso di Germania, Francia, Italia e Svezia. Di recente, Francia e Italia, rispettivamente nel 2014 e 2015, hanno introdotto uno specifico concorso per coloro che insegnano la lingua di istruzione come seconda lingua.

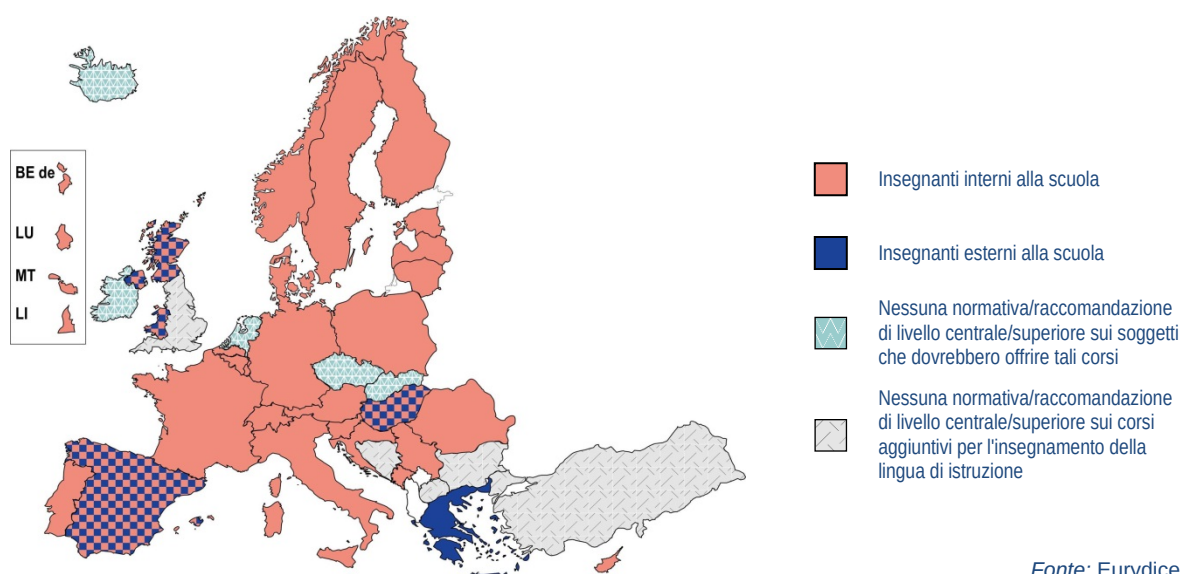
In Svezia, ogni studente della scuola che segue il programma di introduzione alla lingua ha diritto a un tutor linguistico, che può essere un insegnante della scuola oppure qualunque altro membro del personale scolastico, purché conosca la lingua di istruzione. L'insegnamento della lingua di istruzione può essere offerto sia dall'insegnante che dal tutor, che lavorano in collaborazione.

Nel Regno Unito (Galles e Irlanda del Nord), le linee guida indicano anche che sono accettabili diverse qualifiche per l'insegnamento della lingua di istruzione agli studenti migranti. Il sostegno linguistico per gli studenti migranti neoarrivati nelle classi aggiuntive può essere fornito dagli insegnanti abilitati a insegnare la lingua di istruzione come lingua aggiuntiva, come lingua straniera oppure per i coloro che parlano altre lingue, oppure anche da assistenti didattici bilingui che parlano la lingua di istruzione e la lingua parlata a casa dallo studente.

Soltanto in quattro sistemi d'istruzione (Belgio – Comunità francese, Estonia, Francia e Slovenia) i documenti ufficiali indicano che le classi aggiuntive in cui viene insegnata la lingua di istruzione possono essere offerte da qualunque insegnante della scuola. In Francia, tali docenti devono essere in possesso di ulteriori qualifiche che possono essere acquisite tramite lo sviluppo professionale continuo e che vengono conseguite dopo aver superato con successo un esame. Negli altri tre paesi, non sono previste ulteriori qualifiche. In Slovenia, a partire dal settembre 2018, si applica una nuova regola all'istruzione secondaria superiore generale e ai programmi IVET: soltanto gli insegnanti abilitati a insegnare la lingua slovena possono insegnarla in tali classi aggiuntive.

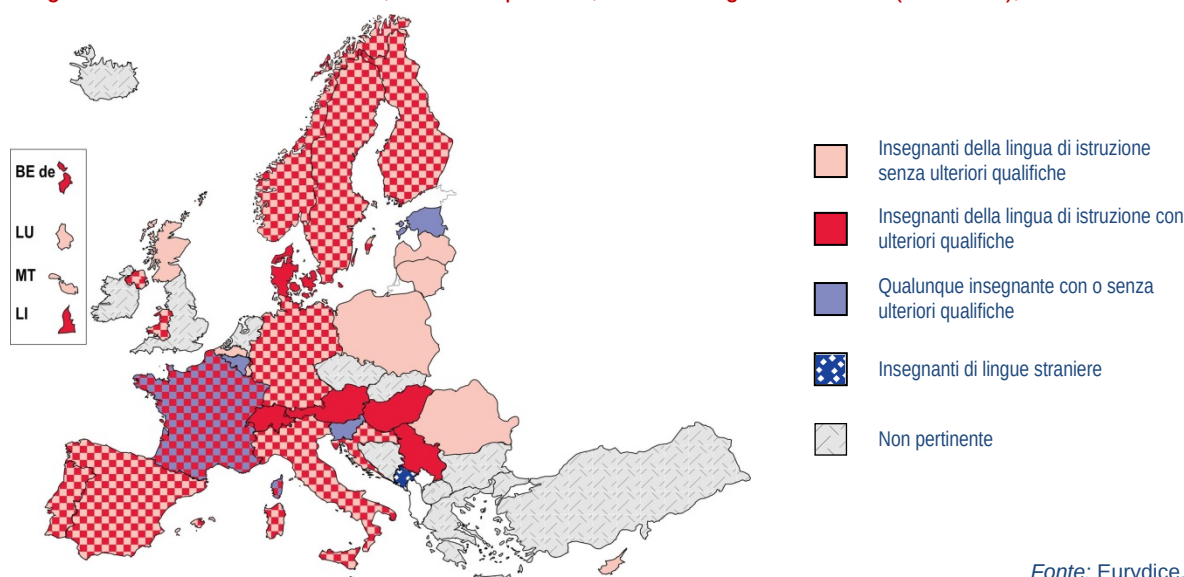
In Montenegro, sono gli insegnanti di lingue straniere a essere responsabili di tale insegnamento.

Figura I.4.6 A: Insegnanti che offrono corsi aggiuntivi quando la lingua di istruzione viene insegnata durante l'orario scolastico, istruzione primaria, secondaria generale e IVET (ISCED 1-3), 2017/18



Fonte: Eurydice.

Figura I.4.6 B: Insegnanti interni alla scuola che offrono corsi aggiuntivi quando la lingua di istruzione viene insegnata durante l'orario scolastico, istruzione primaria, secondaria generale e IVET (ISCED 1-3), 2017/18



Fonte: Eurydice.

Nota esplicativa

La prima mappa mostra se, secondo le normative o raccomandazioni di livello centrale/superiore, coloro che offrono corsi aggiuntivi in cui viene insegnata la lingua di istruzione agli studenti migranti neoarrivati durante l'orario scolastico siano insegnanti interni o esterni alla scuola. La seconda mappa mostra il profilo professionale degli insegnanti interni alla scuola secondo le normative o raccomandazioni di livello centrale/superiore. La rappresentazione quadrettata indica che viene adottato più di un approccio. Le variazioni tra i livelli di istruzione sono indicate nelle note specifiche per paese.

"Durante l'orario scolastico" indica che le lezioni aggiuntive in cui viene insegnata la lingua di istruzione sono programmate durante l'orario destinato all'insegnamento del curriculum scolastico standard.

Qualunque insegnante della scuola (con o senza ulteriori qualifiche): questa categoria comprende gli insegnanti della scuola (di qualunque tipo) in possesso di ulteriori qualifiche, come in Francia, e gli insegnanti della scuola (di qualunque tipo) senza ulteriori qualifiche, come in Belgio (Comunità francese), Estonia e Slovenia.

"Non applicabile" nella figura I.4.6 B include le seguenti tre situazioni:

- nessuna normativa/raccomandazione di livello centrale/superiore sui corsi aggiuntivi per l'insegnamento della lingua di istruzione;
- nessuna normativa/raccomandazione di livello centrale/superiore sui soggetti che dovrebbero offrire tali corsi;
- gli insegnanti che insegnano tali corsi aggiuntivi sono soltanto personale docente esterno alla scuola.

Note specifiche per paese

Belgio (BE nl): per gli insegnanti dell'istruzione primaria, non esistono raccomandazioni sui soggetti che dovrebbero tenere tali classi aggiuntive.

Danimarca e Islanda: non sono previste classi aggiuntive per l'insegnamento della lingua di istruzione nell'istruzione secondaria superiore generale e nei programmi di IVET scolastica.

Spagna: secondo le normative/raccomandazioni di livello centrale/superiore, non esiste questo tipo di offerta nei programmi di IVET scolastica.

Irlanda: non esistono programmi IVET attuati a livello nazionale al livello di istruzione secondario.

Lussemburgo: non sono previste classi aggiuntive per l'insegnamento della lingua di istruzione nell'istruzione secondaria inferiore e superiore generale e nei programmi di IVET scolastica.

Malta: per i programmi di IVET scolastica, gli insegnanti che insegnano la lingua di istruzione sono in possesso di ulteriori qualifiche oltre a quelle richieste per insegnare la lingua di istruzione nell'istruzione ordinaria.

Slovenia: nell'istruzione secondaria superiore generale e nei programmi di IVET scolastica, classi aggiuntive per l'insegnamento della lingua di istruzione possono essere organizzate in una scuola vicina e gli insegnanti appartengono a tale scuola. Nell'istruzione secondaria superiore generale e nei programmi di IVET scolastica, a partire dal mese di settembre 2018, le classi saranno offerte dagli insegnanti che insegnano la lingua di istruzione senza necessità di ulteriori qualifiche e non da qualunque insegnante della scuola.

Regno Unito (ENG/WLS/NIR): l'IVET scolastica non è un percorso con un'offerta separata.

Svizzera: non sono previste classi aggiuntive per l'insegnamento della lingua di istruzione nell'istruzione secondaria inferiore e superiore generale.

Liechtenstein: gli studenti dei programmi IVET frequentano le scuole in Svizzera per la parte scolastica del programma.

Infine, in alcuni paesi, secondo le normative/raccomandazioni di livello centrale/superiore, le classi aggiuntive per l'insegnamento della lingua di istruzione vengono sempre offerte da personale esterno in Grecia e sono talvolta offerte da personale esterno in Spagna, Ungheria e Regno Unito (Galles, Irlanda del Nord e Scozia) (vedere la figura I.4.6 A). In Spagna, la situazione varia a seconda delle Comunità autonome: nella Comunità autonoma di Aragona, ad esempio, tali corsi vengono tenuti da insegnanti generalisti (nell'istruzione primaria), dagli insegnanti di lingua spagnola e letteratura (nell'istruzione secondaria) o da docenti di sostegno esterni nel Centro aragonese di risorse per l'educazione interculturale, laddove siano disponibili risorse. In Grecia, gli insegnanti delle "classi di accoglienza" vengono assunti per un anno e lavorano con un contratto a tempo determinato, a differenza degli altri docenti che hanno contratti a tempo indeterminato. In Ungheria, gli insegnanti formati per l'insegnamento dell'ungherese come lingua straniera potrebbero già insegnare nelle scuole oppure potrebbero essere assunti a tempo determinato esternamente alla scuola. Nel Regno Unito (Galles), le classi aggiuntive per l'insegnamento della lingua di istruzione potrebbero essere tenute anche da personale specializzato nell'insegnamento dell'inglese (o del gallese) come lingua aggiuntiva appartenente alle autorità locali. Nel Regno Unito (Irlanda del Nord), tali corsi potrebbero essere offerti anche da docenti/consulenti esterni, spesso itineranti, che si occupano di sostegno interculturale o linguistico.

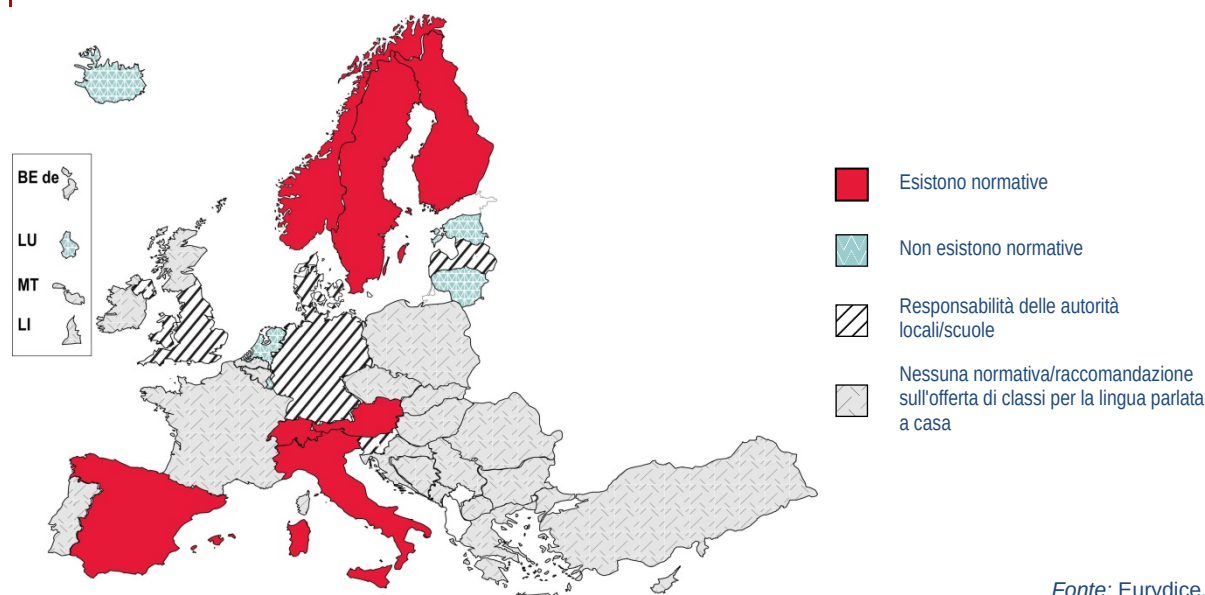
Soltanto alcuni paesi forniscono raccomandazioni sulle qualifiche necessarie per l'insegnamento della lingua parlata a casa

Documenti ufficiali che promuovono l'insegnamento della lingua parlata a casa esistono soltanto in una minoranza di sistemi d'istruzione in Europa (vedere la figura I.3.5). Non sorprende rilevare quindi che non sono molti quelli che hanno emanato normative o raccomandazioni in relazione ai soggetti che dovrebbero offrire tale insegnamento.

Le autorità educative di livello centrale/superiore di Austria, Finlandia, Svezia e Norvegia dispongono di specifiche normative/raccomandazioni sull'argomento, che specificano che tale insegnamento dovrebbe essere offerto da docenti a pieno titolo. In Spagna e Italia, l'insegnamento della lingua parlata a casa viene offerto nell'ambito di accordi bilaterali a livello nazionale con i paesi da cui provengono le principali comunità di migranti e i docenti sono in possesso delle qualifiche previste dalle normative di tali paesi. Una situazione simile si verifica in Svizzera, in cui però i docenti delle lingue parlate a casa ricevono anche sostegno dalle autorità educative svizzere, soprattutto tramite l'offerta di corsi per lo sviluppo professionale continuo sull'insegnamento di tali lingue.

In alcuni sistemi d'istruzione (Danimarca, Germania, Lettonia, Slovenia, Regno Unito - Inghilterra, Galles e Irlanda del Nord), le autorità educative di livello centrale/superiore delegano alle autorità locali o alle scuole il compito di prendere decisioni sui requisiti relative alle qualifiche dei docenti della lingua parlata a casa.

Figura I.4.7: Normative di livello centrale/superiore sui soggetti che dovrebbero offrire l'insegnamento della lingua parlata a casa, nell'istruzione ordinaria, istruzione primaria, secondaria generale e IVET, 2017/18



Nota esplicativa

"**Responsabilità delle autorità locali/scuole**" indica che, secondo i documenti ufficiali, le autorità educative di livello centrale/superiore delegano l'incarico di prendere decisioni su questa area politica alle autorità locali o alle scuole. Le variazioni tra i livelli di istruzione sono indicate nelle note specifiche per paese.

Lingua parlata a casa: vedere il glossario.

Note specifiche per paese

Danimarca, Spagna e Svizzera: non esiste un'offerta per l'insegnamento della lingua parlata a casa nell'istruzione secondaria superiore generale e nei programmi di IVET scolastica.

Irlanda: non esistono programmi IVET attuati a livello nazionale al livello di istruzione secondario.

Lussemburgo: non esiste un'offerta per l'insegnamento della lingua parlata a casa nell'istruzione secondaria inferiore e superiore generale e nei programmi di IVET scolastica.

Regno Unito (ENG/WLS/NIR): l'IVET scolastica non è un percorso con un'offerta separata.

Liechtenstein: gli studenti dei programmi IVET frequentano le scuole in Svizzera per la parte scolastica del programma.

In circa un terzo dei paesi, specifici corsi di sviluppo professionale continuo sono offerti per aiutare i capi d'istituto a gestire le problematiche relative all'integrazione degli studenti migranti

Il profilo professionale dei capi d'istituto e i loro compiti variano molto in Europa. Ciononostante, in tutti i paesi, essi sono solitamente responsabili di organizzare l'apprendimento e l'insegnamento a scuola e di gestire le risorse finanziarie e umane, svolgendo anche talvolta attività di docenza. Il processo di integrazione degli studenti migranti nelle scuole può porre sfide per i capi d'istituto poiché essi necessitano spesso di vari tipi di sostegno da parte di una serie di professionisti diversi (che includono spesso insegnanti specialisti di lingua, specialisti del sostegno all'apprendimento e personale che offre sostegno psico-sociale) che potrebbero essere presenti all'interno della scuola oppure essere esterni. Al fine di gestire efficacemente tale personale di sostegno e assicurare che i bisogni dei bambini migranti siano soddisfatti, i capi d'istituto devono avere solide capacità di leadership e organizzative oltre a eccellenti competenze di comunicazione.

Come illustrato nella figura I.4.8, le autorità educative di livello centrale/superiore di poco più della metà dei sistemi d'istruzione sostengono la produzione di materiali orientativi o organizzano corsi specifici o altre attività per i capi d'istituto, al fine di aiutarli a integrare gli studenti migranti nelle loro scuole. In dodici dei sistemi d'istruzione esaminati, almeno due delle attività di sostegno elencate vengono offerte dai capi d'istituto.

In alcuni paesi, come Cipro e Portogallo, alcune iniziative di formazione/sostegno sono specificamente organizzate per aiutare i capi d'istituto ad attuare uno specifico piano d'azione o progetto relativo

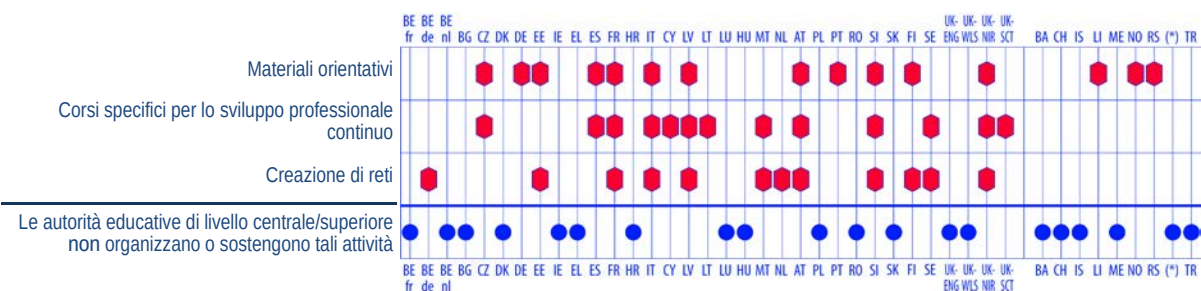
all'integrazione degli studenti migranti (Cipro) o, più generalmente, per migliorare il rendimento scolastico e ridurre il rischio di abbandono precoce della scuola da parte degli studenti, inclusi quelli migranti (Portogallo).

A Malta, al fine di avere una condivisione delle esperienze tra i capi d'istituto, l'Institute for Education del Ministero dell'istruzione e del lavoro organizza attività di apprendimento tra pari. In Finlandia, si sta creando una rete di coordinatori comunali che si occupi specificamente dell'istruzione dei migranti e che sostenga anche i capi d'istituto.

Nel Regno Unito (Scozia), lo Scottish College for Education Leadership (SCEL) offre programmi di leadership incentrati su specifici aspetti degli standard *General Teaching Council for Scotland* (GTCS), che costituiscono la base dello sviluppo professionale del personale docente e che sono focalizzati sulla giustizia sociale. I programmi offerti dallo SCEL includono un focus sui valori professionali insiti negli standard GTCS e l'apprendimento su tematiche generali relative all'uguaglianza, alla diversità, ecc.

Infine, i capi d'istituto beneficiano anche di vari tipi di sostegno offerti agli insegnanti e alle scuole in generale. Ad esempio, l'*Intercultural Education Service* (IES) del Regno Unito (Irlanda del Nord) offre sostegno scolastico sulla sensibilizzazione interculturale, sulla valutazione e pianificazione e sull'accesso al curriculum. In Svezia, diverse attività di sviluppo professionale continuo sono destinate agli insegnanti nonché ai capi d'istituto, incoraggiando la formazione di gruppi misti.

Figura I.4.8: Programmi di sostegno, corsi e/o altre attività destinati ai capi d'istituto per aiutarli a favorire l'integrazione degli studenti migranti, 2017/18



Fonte: Eurydice.

(*) = ex-Repubblica jugoslava di Macedonia

Nota esplicativa

La presente figura è relativa ai capi d'istituto dell'istruzione primaria e secondaria generale e dei programmi IVET e mostra soltanto i programmi di sostegno, i corsi e/o le altre attività sostenuti o organizzati dalle autorità educative di livello centrale/superiore. Le variazioni tra i livelli di istruzione sono indicate nelle note specifiche per paese.

Note specifiche per paese

Lituania e Malta: le misure di sostegno indicate non riguardano i programmi IVET.

Regno Unito (ENG/WLS/NIR): l'IVET scolastica non è un percorso con un'offerta separata.

Liechtenstein: gli studenti dei programmi IVET frequentano le scuole in Svizzera per la parte scolastica del programma.

Parte II:

Analisi



II.1: INTRODUZIONE

Sebbene la prima parte del presente rapporto miri a fornire una panoramica generale delle normative e raccomandazioni di livello centrale/superiore in un'ampia gamma di aree, questa seconda parte intende condurre un'analisi più mirata e contribuire anche a trovare risposte alla domanda più importante del rapporto, ovvero: cosa fanno le autorità educative di livello centrale/superiore in Europa per promuovere l'integrazione nelle scuole degli studenti provenienti da contesti migratori? Tuttavia, ciò viene fatto approfondendo le normative/raccomandazioni di livello centrale/superiore su alcuni aspetti chiave vicini al singolo bambino, esaminati in relazione alle due dimensioni principali, di cui la prima costituita dalla diversità linguistica e culturale e la seconda dall'approccio all'insegnamento e all'apprendimento che tiene conto del benessere generale dell'alunno.

Il capitolo intitolato "Introdurre la diversità nella scuola" si concentra sulle normative/raccomandazioni in tre aree: l'insegnamento della lingua di istruzione, l'insegnamento della lingua parlata a casa e l'educazione interculturale. L'educazione interculturale, nello specifico, può essere considerata un principio educativo che abbraccia le pratiche di insegnamento e apprendimento nelle scuole e promuove la creazione di uno spazio comune in cui tutti gli studenti – indipendentemente dal contesto linguistico e culturale di provenienza – possono partecipare al dialogo, riconoscere le loro somiglianze oltre alle differenze, mostrare rispetto l'uno per l'altro e, potenzialmente, modificare il modo cui vedono sé stessi e gli altri.

L'insegnamento della lingua di istruzione agli studenti migranti è un compito fondamentale delle scuole, che consente a tali studenti di beneficiare a pieno delle opportunità di apprendimento e di essere socialmente integrati nel contesto scolastico. Esso può essere offerto durante lezioni dedicate a tale lingua oppure dagli insegnanti di tutte le materie nel corso del curriculum, oltre a potersi svolgere anche nel contesto di un curriculum che promuove il multilinguismo e l'insegnamento delle lingue parlate a casa dagli studenti migranti. A seconda degli approcci adottati dalle autorità educative, l'ambiente di apprendimento può risultare più o meno "aperto alla diversità".

Anche il capitolo sulla promozione dell'approccio all'insegnamento e all'apprendimento che tiene conto del benessere generale dell'alunno si concentra sulle normative/raccomandazioni in tre aree: gestire i bisogni olistici degli studenti migranti, sostenere gli insegnanti nell'adozione di un approccio all'insegnamento e all'apprendimento che tiene conto del benessere generale dell'alunno e applicare un approccio scolastico globale e integrato ai bisogni olistici degli studenti migranti. Adottare un approccio all'insegnamento e all'apprendimento che tiene conto del benessere generale dell'alunno può migliorare i risultati educativi degli studenti, equilibrando l'attenzione attribuita al loro sviluppo accademico e quella relativa al loro benessere socio-emotivo. Una serie di studi citati nel capitolo conferma che gli studenti provenienti da contesti migratori possono trarre notevoli benefici da tale approccio.

L'approccio all'insegnamento e all'apprendimento che tiene conto del benessere generale dell'alunno nelle scuole richiede di prendere in considerazione nell'istruzione tutti i bisogni degli studenti migranti neoarrivati, sia quelli cognitivi che di tipo socio-emotivo. Il capitolo esamina specificamente la valutazione iniziale, il sostegno all'apprendimento fornito sia in classe che fuori dalla scuola e il sostegno per lo sviluppo delle competenze socio-emotive degli studenti migranti o le misure terapeutiche psico-sociali per aiutarli a riprendersi da esperienze stressanti. Al fine di attuare efficacemente un approccio all'insegnamento e all'apprendimento che tiene conto del benessere generale dell'alunno, gli insegnanti devono essere formati e sostenuti in tal senso. Inoltre, il contesto scolastico dovrebbe essere basato su tale approccio, creando un ambiente in cui studenti migranti e insegnanti lavorano a stretto contatto con i capi d'istituto, i genitori e le organizzazioni locali per gestire i bisogni olistici degli studenti.

La presente analisi si concentra sulle politiche e misure esistenti in dieci sistemi d'istruzione: Germania (Brandeburgo), Spagna (Comunità autonoma della Catalogna), Francia, Italia, Austria, Portogallo, Slovenia, Finlandia, Svezia e Regno Unito (Inghilterra). Il numero più ridotto di sistemi d'istruzione consente di effettuare un'analisi più approfondita. I sistemi d'istruzione sono stati selezionati sulla base di due criteri fondamentali: avere una popolazione migrante relativamente numerosa e disporre di politiche e misure

rilevanti nelle specifiche aree oggetto di studio (vedere anche il capitolo "Contesto" e la parte I. "Mappatura").

Questa seconda parte del rapporto presenta quindi un'analisi comparativa delle normative/raccomandazioni di livello centrale/superiore nei dieci sistemi d'istruzione, che affrontano i diversi elementi della diversità linguistica e culturale e dell'approccio all'insegnamento e all'apprendimento che tiene conto del benessere generale dell'alunno nelle scuole. L'analisi si basa sulle evidenze scientifiche disponibili che sottendono alla sezione conclusiva, nella quale vengono evidenziati i sistemi d'istruzione che hanno le politiche più complete rispetto alla diversità e all'approccio all'insegnamento e all'apprendimento che tiene conto del benessere generale dell'alunno, oltre a indicare verso quale di questi due aspetti sia rivolta l'attenzione politica.

II.2: FARE SPAZIO ALLA DIVERSITÀ NELLA SCUOLA

Il presente capitolo esamina i modi in cui le scuole abbracciano la diversità e si concentra su tre aree fondamentali del curriculum: la lingua di istruzione, le lingue parlate a casa e l'educazione interculturale (vedere la figura II.2.1). La discussione si basa sulle ricerche e sulle evidenze disponibili e indica se le dieci autorità educative di livello centrale/superiore promuovano o meno misure politiche che consentano agli studenti provenienti da contesti linguistici e culturali diversi di sentire a casa quando sono a scuola.

Poiché le competenze nella lingua di istruzione sono fondamentali per studiare nell'ambiente scolastico, tale obiettivo è stato tradizionalmente sempre al centro del ruolo svolto dalla scuola. La letteratura accademica presentata nella presente sezione, tuttavia, mostra che esistono modi in cui tale ruolo potrebbe essere svolto più efficacemente. In particolare, insegnare in un contesto didattico multilinguistico e multiculturale più ampio – in cui la lingua e cultura o le lingue e culture degli studenti migranti siano valorizzate – apporta due benefici educativi importanti: in primo luogo, aiuta gli studenti migranti a imparare la lingua di istruzione più facilmente; e, in secondo luogo, offre anche loro la possibilità di ricomporre la loro identità in modo positivo, poiché le loro lingue e culture vengono valorizzate accanto a quelle del paese ospitante (vedere le sezioni sull'insegnamento della lingua di istruzione e sull'insegnamento della lingua parlata a casa).

L'educazione interculturale può creare lo spazio e le condizioni necessari a tutti gli studenti provenienti da contesti linguistici e culturali diversi – sia nativi che migranti – per comunicare, imparare insieme e svilupparsi come individui consapevoli della loro identità culturale e rispettosi di quella degli altri (vedere la sezione sull'educazione interculturale). Tutto ciò favorisce una scuola più inclusiva.

Figura II.2.1: Modo in cui i curricula fanno spazio alla diversità nelle scuole



Fonte: Eurydice.

II.2.1. Insegnamento della lingua di istruzione

Per riuscire bene a scuola, è fondamentale per qualunque studente avere padronanza della lingua di istruzione. Tuttavia, al giorno d'oggi viene ampiamente riconosciuto che per poter apprendere efficacemente, gli studenti hanno bisogno di competenze linguistiche che "vanno oltre il linguaggio spontaneo e generalmente informale utilizzato nella vita sociale di tutti i giorni" (Consiglio d'Europa, 2015, p. 10). Essi devono essere in grado di avvalersi con sicurezza della specifica lingua utilizzata nei contesti educativi, che è spesso chiamata "linguaggio accademico". Questo, dal punto di vista lessicale e grammaticale, si discosta dalla lingua di tutti i giorni ed è spesso caratterizzato da vocabolario specialistico, uso di congiunzioni e proposizioni principali, solo per citarne alcuni tratti linguistici distintivi (Bailey et al., 2007). La scuola, pertanto, ha il dovere di insegnare questo registro linguistico ai propri studenti, in modo che possano sfruttare a pieno tutte le opportunità di apprendimento.

Sebbene questa questione riguardi tutti i discenti, essa risulta di importanza fondamentale per coloro che provengono da contesti svantaggiati (Heppt, 2014). Il successo a scuola è importante per le possibilità di vita di una persona, poiché si traduce in maggiori e migliori opportunità personali, sociali e lavorative. Pertanto, garantire che tutti i bambini abbiano la possibilità di realizzare il loro potenziale a scuola dovrebbe costituire un obiettivo primario di una società democratica che cerca di andare verso un sistema più equo.

Per quanto riguarda gli studenti migranti, l'apprendimento della lingua di istruzione pone particolari sfide dal momento che, nella maggior parte dei casi, si tratta della loro seconda lingua oppure di una lingua aggiuntiva (OCSE, 2018). La presente sezione si concentra sulle politiche e misure introdotte dalle autorità educative di livello centrale/superiore nelle aree principali relative all'apprendimento da parte degli studenti migranti della lingua di istruzione nelle scuole.

In primo luogo, essa esamina se le autorità educative di livello centrale/superiore forniscano agli insegnanti linee guida specifiche o strumenti per valutare accuratamente le competenze degli studenti migranti neoarrivati nella lingua di istruzione quando arrivano in classe per la prima volta. È necessario tenere presente che questi studenti sono caratterizzati dall'eterogeneità. Al di là di alcune caratteristiche e necessità comuni, provengono da paesi distinti, hanno lingue e culture differenti e hanno vissuto esperienze scolastiche diverse (Le Pichon, 2016). Valutare i loro particolari bisogni linguistici è quindi una vera sfida per i docenti, che necessitano di linee guida e sostegno efficaci.

In secondo luogo, la sezione tratta le varie questioni relative al curriculum per l'insegnamento della lingua di istruzione agli studenti migranti. Il curriculum consente l'insegnamento della lingua di istruzione come seconda lingua o lingua aggiuntiva? Qual è la posizione della lingua di istruzione nel curriculum: essa viene insegnata solo come materia a sé stante oppure anche come materia trasversale? La consapevolezza linguistica fa parte del curriculum? Essa viene trattata quando si insegna la lingua di istruzione oppure in altre materie del curriculum generale?

La consapevolezza linguistica si riferisce alla "sensibilità di una persona rispetto alla consapevolezza della natura di una lingua e del suo ruolo nella vita umana" (Donmall, 1985). Essa abbraccia idee come la "conoscenza esplicita della lingua, la percezione consapevole e la sensibilità nell'apprendimento della lingua e l'insegnamento e l'utilizzo della lingua" (Association for Language Awareness, 2012, come riportato in Ellis, 2012, p. 2). Questo concetto affonda le sue radici in una tradizione contrastiva multilingue, ovvero un approccio che si concentra sulle somiglianze e sulle differenze tra le lingue; sin dall'inizio, la consapevolezza linguistica viene considerata anche come un mezzo per combattere l'etnocentrismo e include una serie di competenze utili per vivere in una società culturalmente e linguisticamente diversa (Ellis, 2012). I parlanti multilingui sviluppano spesso una consapevolezza linguistica maggiore (Herdina e Jessner, 2002).

Valutazione iniziale

Raccogliere informazioni sulle competenze e conoscenze dei neoarrivati è un compito basilare ed essenziale svolto dagli insegnanti nelle scuole. Tale valutazione iniziale serve loro per pianificare adeguatamente le lezioni da insegnare e rispondere il più possibile ai bisogni formativi individuali degli studenti. Il presente sottoparagrafo si occupa della valutazione iniziale degli studenti nella lingua di istruzione e risponde alla domanda se le autorità educative di livello centrale/superiore sostengano gli insegnanti in tale compito emanando normative e raccomandazioni.

In nove dei dieci sistemi d'istruzione (ad eccezione della Slovenia), tali autorità emanano normative e raccomandazioni sulla valutazione degli studenti migranti neoarrivati nella lingua di istruzione. Tuttavia, la portata e il livello di dettaglio delle stesse variano notevolmente. In Finlandia, ad esempio, i documenti ufficiali contengono pochi riferimenti specifici alla valutazione iniziale e stabiliscono che ciascuna scuola o ciascun operatore scolastico abbia piena autonomia nel decidere il metodo, i tempi e i responsabili del processo. Al contrario, le autorità educative di livello centrale/superiore di Francia e Svezia forniscono indicazioni molto specifiche. In Francia, la valutazione iniziale della lingua di istruzione riguarda tutti i non francofoni, mentre in Svezia è rivolta agli studenti migranti neoarrivati. Quest'ultima è l'unico paese in cui la valutazione iniziale della lingua di istruzione fa parte della procedura di valutazione iniziale generale e obbligatoria con cui vengono valutate tutte le conoscenze e competenze in tutte le materie scolastiche, inclusa la lingua parlata a casa dagli studenti (vedere anche la sezione II.3.2 sulla valutazione iniziale per l'identificazione dei bisogni olistici degli studenti migranti).

In Francia, nell'istruzione primaria, la valutazione iniziale viene svolta da una persona appositamente designata per tale compito dall'Ispettorato francese, con l'aiuto dei formatori dei CASNAV (*Centri accademici di scolarizzazione degli studenti neoarrivati non francofoni e degli studenti provenienti da famiglie itineranti o di viaggiatori*). Per quanto riguarda le lingue, tale valutazione mira a raccogliere informazioni sulle conoscenze degli studenti in francese (parlato e scritto) nonché sulle loro competenze verbali e non verbali in altre lingue insegnate nel sistema d'istruzione francese, in particolare l'inglese. Le persone incaricate della valutazione possono utilizzare la prima lingua degli studenti laddove ciò aiuti il processo di valutazione.

Due sistemi d'istruzione (Austria e Regno Unito – Inghilterra) hanno recentemente introdotto politiche in questa area. La normativa austriaca è insolita poiché richiede che le conoscenze di tedesco di tutti gli studenti (tanto quelli nativi che quelli migranti) siano testate prima che questi inizino la scuola. Nel Regno Unito (Inghilterra), viene effettuata una valutazione degli studenti con inglese come lingua aggiuntiva al fine di monitorare i loro progressi negli anni. Tuttavia, nel giugno 2018, il *Department for Education* ha annunciato che a partire dall'anno scolastico 2018/19 non sarà più necessario valutare la padronanza dell'inglese come lingua aggiuntiva e raccogliere dati.

Spesso, le autorità educative di livello centrale/superiore forniscono agli insegnanti i relativi materiali di valutazione per testare le competenze degli studenti migranti neoarrivati. È questo per esempio il caso del Portogallo, in cui sono disponibili sul sito web del Ministero dell'istruzione modelli dei test d'ingresso, basate sui livelli QCER.

Oltre a tale valutazione iniziale, la maggior parte delle autorità educative di livello centrale/superiore (ad eccezione del Regno Unito - Inghilterra) continua a sostenere i docenti nella valutazione costante delle competenze linguistiche degli studenti migranti fornendo orientamento, specifici materiali di valutazione, formazione, ecc.

In Francia e Italia, le autorità educative di livello centrale/superiore hanno definito livelli di competenze o parametri di riferimento che possono essere consultati dagli insegnanti ai fini della valutazione costante delle competenze linguistiche degli studenti migranti.

Sebbene la Slovenia, durante l'anno di riferimento del presente rapporto, non abbia normative/raccomandazioni specifiche sulla valutazione iniziale degli studenti migranti nella lingua di istruzione, tutte le scuole sono incoraggiate a considerare la documentazione disponibile fornita dagli studenti, nonché la loro età, altrimenti, sono libere di decidere autonomamente se e come valutare le loro competenze. Tuttavia, nuove norme contenute in un documento normativo sono state introdotte nell'estate 2018 per gli studenti che si iscrivono all'istruzione secondaria superiore, inclusi i programmi IVET. Esse specificano il contenuto, l'organizzazione e i criteri dell'esame per gli studenti migranti neoarrivati che non sono in grado di fornire prova dei titoli accademici formali che hanno conseguito. Ad esempio, gli studenti che non hanno un certificato che attesti il possesso di un livello di conoscenza della lingua slovena pari ad A2 del quadro comune europeo di riferimento per le lingue (QCER) stabilito dal Consiglio d'Europa, devono seguire uno specifico corso di sloveno.

Approcci curriculari alla lingua di istruzione

I risultati della valutazione iniziale possono essere utilizzati per aiutare gli insegnanti a decidere in quale classe inserire gli studenti migranti neoarrivati (vedere anche la figura I.2.5). Quando deve essere presa una decisione in merito al fatto di inserirli direttamente nelle classi ordinarie e/o di far loro frequentare le classi preparatorie (vedere la figura I.2.7), questa dipende spesso dal livello di padronanza della lingua di istruzione da parte dello studente. Nella maggior parte dei dieci sistemi d'istruzione, quando gli studenti non hanno le competenze linguistiche necessarie per seguire le classi ordinarie, vengono inseriti in classi separate per alcune o tutte le materie del curriculum. Oltre a quanto illustrato nella figura I.3.4, tutti i sistemi d'istruzione, ad eccezione del Regno Unito (Inghilterra), dispongono di normative/raccomandazioni di livello centrale/superiore sull'offerta di ulteriori lezioni della lingua di istruzione per gli studenti migranti.

Curricolo specifico per la lingua di istruzione come seconda lingua

Secondo le raccomandazioni fornite nella maggior parte dei dieci sistemi d'istruzione esaminati, gli insegnanti che offrono agli studenti migranti le classi aggiuntive della lingua di istruzione dovrebbero essere in possesso di ulteriori qualifiche per l'insegnamento della lingua come seconda lingua o come lingua aggiuntiva. Tuttavia, ciò costituisce raramente un obbligo (vedere anche la figura I.4.6). In questo contesto, vale la pena esaminare in che misura le autorità educative di livello centrale/superiore sostengano tali insegnanti fornendo linee guida, ad esempio, sotto forma di un curriculum per l'insegnamento della lingua di istruzione come seconda lingua.

Tutti i sistemi d'istruzione, ad eccezione di Francia e Regno Unito (Inghilterra), hanno definito un curriculum per l'insegnamento della lingua di istruzione come seconda lingua. In sei di essi (Germania⁽⁶²⁾ – Brandeburgo, Spagna – Comunità autonoma di Catalogna, Italia, Austria, Slovenia e Portogallo), lo scopo principale di tale curriculum è aiutare i docenti a offrire agli studenti migranti un insegnamento individualizzato in modo che possa essere insegnato a tutti rapidamente il curriculum standard per la lingua di istruzione. Alcuni di questi curricula strutturano gli obiettivi di apprendimento in base alla finalità per la quale viene utilizzata la lingua e distinguono almeno due fasi: l'utilizzo della lingua per la comunicazione di tutti i giorni e il suo utilizzo per finalità di studio.

In Italia, le linee guida del curriculum per l'insegnamento dell'italiano come seconda lingua definiscono due fasi di apprendimento con obiettivi specifici: imparare l'italiano per comunicare e imparare l'italiano per finalità di studio (la fase "ponte").

In Portogallo, il curriculum per il portoghese come lingua non nativa mira a sviluppare il portoghese come lingua di comunicazione, di istruzione e infine come strumento per l'integrazione in una società plurilinguistica e multiculturale.

Finlandia e Svezia hanno elaborato un curriculum per la lingua di istruzione come seconda lingua. In Finlandia, esso è disponibile per gli studenti la cui lingua parlata a casa differisce dallo svedese e dal finlandese e che hanno bisogno di tale insegnamento, mentre in Svezia, è offerto a un gruppo più ampio di studenti, ma anche nei singoli casi in cui ve ne sia la necessità. In entrambi i paesi, questi studenti possono studiare tale curriculum nel corso di tutta l'istruzione scolastica e, come per tutte le altre materie del curriculum, alla fine del corso viene fornita una certificazione. Gli studenti hanno anche il diritto di modificare il curriculum standard. Le scuole non organizzano sempre classi o gruppi separati per l'insegnamento della lingua di istruzione come seconda lingua. Pertanto, questi studenti possono seguire le classi ordinarie, ma ricevere insegnamento e valutazione differenziati in base al curriculum della lingua di istruzione come seconda lingua. Tale contesto educativo richiede strategie di insegnamento specifiche, come la differenziazione.

In Svezia vi è stato un dibattito che ha riguardato l'esistenza stessa dello svedese come seconda lingua, in quanto materia (Axelsson e Magnusson, 2012; Hyldenstam e Milani, 2012). I sostenitori evidenziano che coloro che non parlano lo svedese necessitano di uno specifico insegnamento per potere effettivamente imparare la lingua, mentre gli oppositori segnalano gli effetti della separazione derivanti da tale approccio poiché gli studenti potrebbero essere collocati in gruppi diversi di apprendimento (Magnusson, 2013). Queste due posizioni sintetizzano molto chiaramente la duplice difficoltà spesso incontrata dalle autorità educative. In tali circostanze, il modo di procedere sembra essere quello di adottare un approccio bilanciato, riconoscendo gli specifici bisogni linguistici degli studenti e facilitando al contempo la loro integrazione a scuola.

La lingua di istruzione come competenza trasversale

Il modo in cui la lingua di istruzione, come materia, viene posizionata nel curriculum può influire notevolmente sul suo insegnamento, non soltanto agli studenti migranti, ma anche a tutti gli altri. Come evidenziato in precedenza, per apprendere efficacemente a scuola è necessario avere padronanza della lingua. Pertanto, riconoscere la natura trasversale di questa materia rendendola una competenza trasversale che tutti gli

⁽⁶²⁾ Il *Land* di Berlino condivide lo stesso curriculum ("Curriculum di riferimento per Berlino e Brandeburgo") del *Land* di Brandeburgo.

insegnanti dovrebbero insegnare può aiutare notevolmente tutti gli studenti a migliorare le loro competenze linguistiche. Offrire l'educazione linguistica in tutto il curriculum tramite un insegnamento sensibile alla lingua costituisce uno degli approcci basati sulle evidenze per un efficace insegnamento della lingua, in particolare nelle classi multilingui (Commissione europea, 2017b). Inoltre, sviluppare la consapevolezza linguistica quando si studiano materie linguistiche e non linguistiche è utile a tutti i discenti e, specialmente, a quelli bilingui e plurilingui, inclusi gli studenti migranti. Ciò contribuisce ad avere una più approfondita comprensione delle questioni linguistiche, il che facilita l'apprendimento della lingua e li aiuta a raggiungere un elevato livello di padronanza di tutte le lingue che conoscono.

La sezione che segue esamina brevemente se la lingua di istruzione abbia una natura trasversale nel curriculum e se la consapevolezza linguistica venga trattata nell'ambito di tale materia oppure in qualunque altra materia del curriculum.

I curricula di tutti i sistemi d'istruzione considerano la lingua di istruzione una competenza trasversale. Tuttavia, le dimensioni specifiche della lingua definite come trasversali variano da un sistema all'altro. Nella maggior parte dei sistemi d'istruzione (Spagna – Comunità autonoma di Catalogna, Italia, Francia, Portogallo, Slovenia e Regno Unito – Inghilterra), l'enfasi viene posta sullo sviluppo delle competenze comunicative. Gli studenti dovrebbero sviluppare le loro conoscenze linguistiche e imparare come utilizzarle per comunicare efficacemente in diversi contesti e per varie finalità.

In Spagna, secondo i documenti ufficiali statali relativi al curriculum del livello primario, lingua e comunicazione costituiscono le basi per la costruzione, l'acquisizione e la comunicazione delle conoscenze. Pertanto, tutte le materie del curriculum contribuiscono allo sviluppo delle competenze comunicative degli studenti. Allo stesso modo, il curriculum del livello secondario stabilisce che le scuole devono promuovere le competenze comunicative in tutte le materie, come elemento di base per l'acquisizione e lo sviluppo delle competenze essenziali nelle materie basate su contenuti.

In Francia, le lingue vengono viste come strumenti fondamentali per comunicare e pensare. È in questo particolare contesto che la padronanza del francese viene promossa in tutto il curriculum e posta al primo posto tra gli obiettivi di apprendimento trasversali.

Nel Regno Unito (Inghilterra), le competenze linguistiche sono strettamente associate all'alfabetizzazione e tutti gli insegnanti devono sviluppare la lingua orale, lettura, la scrittura e il vocabolario degli alunni in quanto "aspetti integranti dell'insegnamento di ogni materia".

La consapevolezza linguistica si ritrova come competenza trasversale nell'intero curriculum in Germania (Brandeburgo), Austria e Finlandia. In questi sistemi, l'insegnamento della lingua di istruzione, tra le altre cose, intende rendere gli studenti consapevoli delle componenti linguistiche della lingua e del funzionamento della lingua in quanto struttura. Inoltre, in Finlandia, la consapevolezza linguistica è considerata un aspetto chiave della cultura scolastica, che rende ogni scuola una "comunità con consapevolezza linguistica". In questo caso, tale concetto abbraccia vari aspetti relativi alla lingua rilevanti nel contesto scolastico: esso evidenzia l'importanza fondamentale della lingua per l'apprendimento, l'interazione e la cooperazione e per la costruzione delle identità e la socializzazione.

In Germania (Brandeburgo), le autorità educative di livello superiore hanno sviluppato un curriculum di base per l'insegnamento della lingua nell'intero curriculum (*Basiscurriculum Sprachbildung*). Secondo tale curriculum di base, gli studenti, ad esempio, possono spiegare il significato delle parole, inclusi termini tecnici, sulla base dei modelli di formazione delle parole e comparare parole e frasi in diverse lingue (la lingua parlata a casa, le lingue straniere imparate e le lingue regionali).

Non sorprende notare che, dato che la consapevolezza linguistica come concetto è radicata in una tradizione di ricerca che evidenzia somiglianze e differenze tra le lingue, questi tre sistemi d'istruzione vedono la conoscenza consapevole della natura della lingua e il suo ruolo per gli esseri umani da una prospettiva multilinguistica. Ad esempio, gli obiettivi di apprendimento includono insegnare agli studenti ad apprezzare lingue diverse (Austria e Finlandia) e renderli consapevoli delle differenze e somiglianze linguistiche (Germania – Brandeburgo, Austria e Finlandia).

Diversi altri sistemi d'istruzione includono la consapevolezza linguistica nel proprio curriculum, non come tema o competenza trasversale nell'intero curriculum, bensì come una dimensione presente nei curricula di alcune materie. In Spagna (Comunità autonoma di Catalogna) e Slovenia, la consapevolezza linguistica è

una tema trasversale in tutte le materie linguistiche del curriculum; mentre in Francia, Portogallo, Svezia e Regno Unito (Inghilterra), riguarda per lo più la lingua di istruzione.

In Slovenia, gli obiettivi di apprendimento dei curricula di tutte le lingue straniere, così come del latino e del greco, includono, tra gli altri, lo sviluppo di competenze linguistiche, la comprensione delle risorse linguistiche individuali dei diversi sistemi linguistici e la comprensione delle regole pragmatiche, sociolinguistiche e retoriche di ciascuna lingua.

Il ruolo dell'insegnante nel realizzare il curriculum è indubbiamente cruciale. In questo contesto, quando il curriculum identifica le competenze di comunicazione e/o la consapevolezza linguistica come temi o competenze trasversali, una delle particolari sfide è far sì che tutti gli insegnanti – e non soltanto quelli che insegnano la lingua di istruzione – le pongano in essere. Per farlo, gli insegnanti di lingue e di discipline non linguistiche devono collaborare efficacemente.

In Spagna (Comunità autonoma di Catalogna), i documenti ufficiali indicano la necessità di stabilire meccanismi di collaborazione tra gli insegnanti di lingue e quelli delle discipline non linguistiche. Essi devono collaborare per insegnare i contenuti linguistici, che vengono identificati come una priorità e che, in quanto tali, dovrebbero facilitare i progressi degli studenti nel raggiungimento degli obiettivi linguistici definiti nel curriculum.

Le autorità educative di livello centrale/superiore di tutti i sistemi d'istruzione riconoscono che tutti gli insegnanti, inclusi quelli di discipline non linguistiche, hanno un ruolo da svolgere nell'insegnamento della lingua di istruzione. In alcuni paesi, come Francia e Finlandia, il curriculum nazionale indica specificamente che ogni insegnante (Francia) o ogni adulto (Finlandia) dovrebbe essere un modello di lingua per tutti gli studenti. Negli altri, ad esempio in Italia, tutti i docenti di discipline non linguistiche sono fortemente incoraggiati a dedicare un'attenzione specifica alla dimensione linguistica delle loro materie e, nello specifico, ai termini più astratti e settoriali della materia che insegnano. Nel Regno Unito (Inghilterra), tutti gli insegnanti devono sviluppare la lingua orale, la lettura, la scrittura e il vocabolario di tutti gli studenti in quanto aspetti integranti dell'insegnamento di ogni materia. Per gli studenti che hanno l'inglese come lingua aggiuntiva, gli insegnanti devono pianificare opportunità di insegnamento che li aiutino a svilupparne la conoscenza.

Più nello specifico, in Austria, in cui il curriculum riconosce la centralità della lingua di istruzione come materia a sé stante, le linee guida ufficiali per la formazione iniziale degli insegnanti (*PädagogInnenbildung NEU*) stabiliscono chiaramente l'obbligo di tutti gli insegnanti di sostenere lo sviluppo della lingua di istruzione degli studenti. Inoltre, tutti i docenti austriaci hanno opportunità di sviluppo professionale continuo per sviluppare le loro competenze nell'insegnamento consapevole della lingua. Le stesse opportunità di sviluppo professionale continuo vengono offerte anche a tutti gli insegnanti finlandesi.

II.2.2. Insegnamento della lingua parlata a casa

Il paradigma monolingue, prevalente nella maggior parte delle scuole pubbliche europee, è un retaggio del processo di costruzione delle nazioni (Busch, 2011). Invero, nella maggior parte dei casi, questo processo ha attinto tra le altre cose dall'utilizzo esclusivo di una lingua comune nella vita pubblica. Sebbene la maggior parte dei paesi europei riconosca ufficialmente lingue regionali o minoritarie all'interno dei propri confini per finalità giuridiche o amministrative, la stragrande maggioranza di essi ha di fatto soltanto una lingua riconosciuta come lingua di Stato (Commissione europea/EACEA/Eurydice, 2017b). In questo contesto, i sistemi d'istruzione svolgevano (e svolgono ancora) un ruolo chiave nella promozione di tale lingua comune nel paese.

Tale paradigma monolingue, tuttavia, è messo sempre più sotto pressione a mano a mano che le società europee diventano più linguisticamente e culturalmente diverse sotto l'effetto della migrazione e della globalizzazione (vedere anche il capitolo "Contesto"). Inoltre, le maggiori opportunità di viaggiare e le nuove tecnologie consentono alle persone provenienti da un contesto migratorio di mantenere legami più stretti con la loro famiglia, la loro lingua d'origine e la loro cultura.

Il lavoro accademico realizzato da vari studiosi (Thomas e Collier, 1997; Cummins, 2001; Garcia, 2009) mostra coerentemente come il fatto di tenere in considerazione le realtà linguistiche e culturali degli studenti abbia effetti positivi sul loro benessere e sul loro livello di rendimento a scuola, specialmente per quanto riguarda la lingua di istruzione. Come affermato da Cummins (2001, p. 19), "rifiutare la lingua di un bambino a scuola significa rifiutare il bambino". Le ricerche svolte da Thomas e Collier (1997) dimostrano che apprendere le lingue parlate a casa nel contesto dei programmi bilingui consente agli studenti di acquisire la lingua di istruzione più rapidamente anche se ciò significa avere meno tempo di insegnamento per la stessa, dal momento che parte delle ore del curriculum della lingua viene utilizzata per l'insegnamento delle lingue parlate a casa.

La figura I.3.5 nella parte I del presente rapporto mostra che le autorità educative di livello centrale/superiore di una minoranza di sistemi d'istruzione in Europa raccomandano di offrire l'insegnamento della lingua parlata a casa (13 sistemi d'istruzione). Inoltre, tale offerta costituisce raramente un diritto che gli studenti migranti possono far valere e, nei casi in cui lo sia, essa è soggetta a condizioni (vedere la figura I.3.6). La sezione che segue andrà oltre tali fatti basilari, occupandosi delle seguenti due questioni:

- quali sono le principali finalità dell'insegnamento della lingua parlata a casa secondo i documenti ufficiali pubblicati dalle autorità educative di livello centrale/superiore?
- Le autorità educative di livello centrale/superiore forniscono linee guida sulla valutazione iniziale degli studenti, sul curriculum o sulla formazione degli insegnanti per quanto riguarda l'insegnamento delle lingue parlate a casa?

Le risposte a queste domande aiuteranno a costruire un quadro della politica relativa all'insegnamento della lingua parlata a casa in ciascun sistema d'istruzione. L'obiettivo ultimo è capire in che misura le politiche riconoscono la dimensione multilinguistica delle società europee, promuovendo l'apprendimento di tutte le lingue nelle scuole e, più in particolare, delle lingue parlate a casa dagli studenti migranti.

Finalità dell'insegnamento della lingua parlata a casa

La presente analisi delle finalità dell'insegnamento della lingua parlata a casa si basa su un modello di educazione multilingue sviluppato da Busch (2011). Tale modello è stato tuttavia semplificato e modificato per adattarsi alle specifiche caratteristiche dell'insegnamento della lingua parlata a casa, che può essere utile per raggiungere tre principali obiettivi:

Figura II.2.2: Principali finalità dell'insegnamento della lingua parlata a casa

Finalità 1	Finalità 2	Finalità 3
Facilitare l'insegnamento della lingua dominante che, in questo contesto, è la lingua di istruzione	Aiutare a preservare e apprendere la lingua/cultura degli studenti migranti	Promuovere il bilinguismo e il plurilinguismo per tutti i discenti

Tre sistemi d'istruzione (Francia, Portogallo e Regno Unito - Inghilterra) non dispongono di politiche di livello centrale/superiore specifiche per quanto riguarda l'offerta dell'insegnamento della lingua parlata a casa. Ciò non significa tuttavia che le lingue parlate a casa siano completamente assenti a scuola. Al contrario, in tutti e tre i sistemi d'istruzione, gli insegnanti sono tenuti a creare spazio per le lingue degli studenti migranti in classe in vari modi. Ciononostante, l'insegnamento della lingua parlata a casa è per lo più finalizzato ad aiutare gli studenti migranti ad acquisire la padronanza della lingua di istruzione (finalità 1).

In Francia, le autorità educative di livello centrale/superiore raccomandano approcci all'insegnamento che utilizzino le lingue parlate dagli studenti migranti in classe. Gli insegnanti possono ad esempio adottare un approccio comparativo rispetto alle lingue, in modo da evidenziare punti grammaticali specifici relativi alla lingua francese.

In Portogallo, le autorità educative raccomandano agli insegnanti di sviluppare glossari che possano coprire diverse materie del curriculum, poiché essi facilitano principalmente l'apprendimento delle materie curriculari da parte degli studenti.

Inoltre, in Francia e Regno Unito (Inghilterra), gli studenti possono sostenere prove nazionali in alcune lingue parlate a casa dagli studenti migranti, che sono tuttavia considerate "straniere" dai programmi e dalle prove nazionali.

Nel Regno Unito (Inghilterra), le prove nazionali facoltative vengono offerte in lingue quali urdu, persiano, arabo, polacco, ecc. e portano al conseguimento di titoli accademici (*General Certificate of Secondary Education* – GCSE e *A-Level*). Gli studenti possono sostenerle in modo indipendente da qualunque insegnamento di tali lingue nella scuola che frequentano.

I documenti ufficiali di quasi tutti i restanti sistemi d'istruzione (Germania – Brandeburgo, Spagna – Comunità autonoma di Catalogna, Italia, Austria, Slovenia e Svezia) attribuiscono molta importanza al "preservare e promuovere la lingua parlata a casa dagli studenti migranti" (finalità 2). Inoltre, questi documenti evidenziano il ruolo che questo insegnamento svolge nello sviluppare le competenze interculturali degli studenti migranti. L'attenzione è soprattutto rivolta all'acquisizione delle conoscenze e alla comprensione della loro lingua e cultura di origine. Da ultimo, questo insegnamento mira ad aiutare gli studenti migranti a costruire la loro identità (multiculturale) e, di conseguenza, facilita la loro integrazione scolastica.

In Austria e Svezia, l'apprendimento delle lingue parlate a casa è considerato basilare non soltanto per l'apprendimento della lingua di istruzione o di altre lingue, ma anche in quanto parte dell'intero processo educativo nella scuola. In altre parole, viene visto come un elemento che contribuisce alla realizzazione in senso ampio e al benessere generale degli studenti migranti.

La finalità 3 prende come punto di partenza il plurilinguismo di ogni scuola e dei suoi studenti. La Finlandia è l'unico paese in cui l'insegnamento delle lingue parlate a casa viene visto come un contributo alla promozione del bilinguismo e del plurilinguismo di tutti i discenti. In questo paese, le autorità educative di livello centrale/superiore attingono dall'ambiente linguisticamente e culturalmente diverso in cui operano le scuole. Tutte le lingue presenti a scuola vengono di conseguenza valorizzate e utilizzate, facendo tutte parte della cultura scolastica. Il curriculum promuove il plurilinguismo e mira a sviluppare la consapevolezza linguistica degli studenti.

L'insegnamento nelle scuole delle lingue parlate a casa

Questo breve sottoparagrafo si concentra su due aspetti relativi all'insegnamento delle lingue parlate a casa nelle scuole: la valutazione iniziale del livello di padronanza della lingua parlata a casa da parte degli studenti migranti e il curriculum relativo all'insegnamento della lingua parlata a casa.

Come già evidenziato, soltanto la Svezia ha definito una procedura di valutazione generale di livello centrale/superiore (vedere anche la sezione II.3.2 sulla valutazione iniziale per rispondere ai bisogni olistici degli studenti migranti), che include la valutazione delle lingue parlate a casa. In tutti gli altri paesi, le competenze degli studenti nelle loro lingue parlate a casa non vengono valutate quando iniziano la scuola (Germania – Brandeburgo, Spagna – Comunità autonoma di Catalogna, Francia, Portogallo, Slovenia, Austria e Regno Unito – Inghilterra) oppure tale valutazione è responsabilità degli insegnanti a tutti i livelli scolastici (Italia e Finlandia).

Solitamente, le autorità educative di livello centrale/superiore sviluppano curricula per le materie insegnate a scuola, ma ciò non avviene spesso nel caso delle lingue parlate a casa. Soltanto le autorità educative di livello centrale/superiore di tre paesi (Austria, Svezia e Finlandia) hanno elaborato curricula specifici per l'insegnamento delle lingue parlate a casa che presuppongono che gli studenti abbiano una qualche conoscenza pregressa delle lingue, le quali non sono considerate quindi lingue straniere. Teoricamente, tutte le lingue parlate a casa possono essere insegnate. In Austria, ad esempio, nel 2015/16 sono state insegnate nelle scuole del paese 26 lingue parlate a casa ⁽⁶³⁾.

⁽⁶³⁾ Albanese, arabo, bosniaco/croato/serbo, bulgaro, cinese, dari, francese, greco, italiano, curdo/kurmanji, nepalese, pashtu, persiano, polacco, portoghese, zingaro, rumeno, russo, slovacco, sloveno, somalo, spagnolo, ceco, ceceno, turco e ungherese.

In Finlandia, nel semestre autunnale del 2017 sono state insegnate 57 ⁽⁶⁴⁾ lingue nelle scuole secondarie superiori generali e di base del paese.

Nei sistemi d'istruzione in cui non esiste un curriculum specifico per l'insegnamento della lingua parlata a casa, gli insegnanti, a seconda della lingua insegnata, possono utilizzare materiali didattici messi a disposizione dalle autorità educative (Germania – Brandeburgo) oppure curricula pensati per l'insegnamento di tali lingue come lingue straniere, come il portoghese in Spagna (Comunità autonoma di Catalogna) o le lingue dell'ex-Jugoslavia e dei paesi vicini in Slovenia.

In Spagna (Comunità autonoma di Catalogna), le scuole devono sviluppare un piano scolastico in cui devono definire come intendono incoraggiare l'apprendimento delle lingue e delle culture della comunità scolastica. Inoltre, le autorità educative catalane incoraggiano le scuole a offrire l'insegnamento della lingua parlata a casa nel quadro del piano per accrescere l'apprendimento della terza lingua (dopo il catalano e lo spagnolo).

Formazione dei docenti che insegnano le lingue parlate a casa e offerta nelle scuole

Gli insegnanti sono chiaramente fondamentali per l'insegnamento efficace delle lingue parlate a casa nelle scuole, così come lo sono per quanto riguarda il raggiungimento degli obiettivi educativi. Nella pratica, relativamente alla formazione iniziale degli insegnanti, i paesi che offrono l'insegnamento delle lingue parlate a casa possono essere divisi in due categorie. Il primo gruppo include quelli in cui gli insegnanti delle lingue parlate a casa provengono principalmente dall'estero e, più precisamente, dai paesi in cui vengono parlate tali lingue. Di conseguenza, la loro formazione iniziale si è svolta in tali paesi. È questo il caso della Spagna (Comunità autonoma di Catalogna) e Italia, in cui è stata stabilita una cooperazione con i paesi stranieri ai fini dell'insegnamento di specifiche lingue.

In Spagna (Comunità autonoma di Catalogna), dal 2016/17 è possibile scegliere arabo, rumeno e portoghese come materie facoltative nell'istruzione secondaria. Tali lingue fanno parte del curriculum grazie ad accordi di collaborazione tra la Spagna e gli altri paesi. In Italia, tali accordi esistono con Romania, Cina e Marocco.

Nel secondo gruppo di sistemi d'istruzione (Germania – Brandeburgo, Austria, Slovenia, Svezia e Finlandia), gli insegnanti delle lingue parlate a casa hanno profili diversi in termini di qualifiche e origini: ad esempio, possono provenire dall'estero oppure essere migranti di prima o di seconda generazione che sono stati istruiti e formati in Europa.

Le opportunità di sviluppo professionale continuo per gli insegnanti delle lingue parlate a casa sono offerte o sostenute regolarmente dalle autorità educative di livello centrale/superiore in Germania (Brandeburgo), Austria, Slovenia, Svezia e Finlandia.

In Austria, dal 2012 è stato offerto quattro volte il corso a livello nazionale "insegnare le lingue parlate a casa: l'insegnamento delle prime lingue nel contesto della migrazione": tre volte presso il College universitario per la formazione degli insegnanti di Vienna e una nell'ambito di un'iniziativa congiunta organizzata dai College universitari per la formazione degli insegnanti dell'Alta Austria, Linz e Salisburgo. Tale corso dura quattro semestri e vale 30 crediti EC.

In Spagna (Comunità autonoma di Catalogna) e in Italia, la responsabilità di tale tipo di offerta spetta solitamente alle relative istituzioni dei paesi da cui provengono gli insegnanti delle lingue parlate a casa e in cui vengono parlate le lingue insegnate.

L'offerta di insegnanti delle lingue parlate a casa può rappresentare una vera sfida. Ciò dipende spesso dall'elevato numero di lingue parlate a casa che possono essere potenzialmente insegnate nel paese e, allo stesso tempo, dal numero limitato di studenti di ciascuna scuola che desiderano ricevere, oppure hanno diritto di ricevere, l'insegnamento della lingua parlata a casa. A tal riguardo, è possibile distinguere tre

⁽⁶⁴⁾ Albanese, amarico, arabo, armeno, assiro, bengalese, bosniaco, bulgaro, birmano, ceceno, cinese, ceco, danese, dari, olandese, inglese, estone, filippino, francese, tedesco, greco, ebraico, hindi, ungherese, igbo, indonesiano, islandese, italiano, giapponese, karen, curdo, lituano, mongolo, nepalese, norvegese, pasay, pashtu, persiano, portoghese, polacco, zingaro, rumeno, russo, ruanda, sami, serbo, siamese, slovacco, somalo, spagnolo, swahili, tamil, tigrino, turco, ucraino, urdo e vietnamita.

categorie di sistemi d'istruzione. Nel primo gruppo, che comprende Spagna (Comunità autonoma di Catalogna) e Italia, l'offerta di insegnanti delle lingue parlate a casa è coordinata con i paesi che inviano tali docenti. Nel secondo gruppo, che comprende Germania (Brandeburgo), Austria, Svezia e Finlandia, l'insegnamento è organizzato dalle autorità pubbliche del paese ospitante a livello locale (Svezia e Finlandia) oppure a livello del *Land* in Germania e Austria. Inoltre, in Austria, il monitoraggio generale viene svolto dal Ministero federale dell'istruzione. La Slovenia rientra nella terza categoria. In questo paese, le scuole possono richiedere finanziamenti pubblici per offrire lezioni delle lingue parlate a casa che vengono poi organizzate da attori diversi con il sostegno delle scuole stesse.

In Austria, l'organizzazione dell'insegnamento delle lingue parlate a casa e l'offerta di insegnanti sono coordinate dalle commissioni per l'istruzione di ciascun *Land* federale. A seconda del numero di studenti, l'insegnamento delle lingue parlate a casa può svolgersi in due modi: laddove il numero di studenti di una particolare lingua in una determinata scuola sia elevato, l'insegnamento viene organizzato in tale scuola; laddove il numero di studenti sia troppo basso, gli studenti di varie scuole vengono raggruppati e ricevono insieme l'insegnamento.

Sebbene le scuole e il curriculum svolgano un ruolo importante nel preservare e sviluppare le lingue parlate a casa dagli studenti migranti, anche il ruolo dei genitori incide in questo ambito (Commissione europea, 2017b). Esso va ad aggiungersi al loro coinvolgimento generale e al sostegno che forniscono nell'istruzione dei loro figli (vedere anche la sezione II.3.4: Promozione di un approccio scolastico globale e integrato ai bisogni olistici degli studenti migranti).

II.2.3. Educazione interculturale

L'educazione interculturale non è un tema nuovo. In Europa, il Consiglio d'Europa ha svolto un ruolo pionieristico per il suo sviluppo e la sua promozione e, dal 1997, adotta un modello europeo per il curriculum interculturale (Campani, 2014). Anche l'Unione europea ha lanciato una serie di iniziative in questo ambito, come l'Anno europeo del dialogo interculturale (2008), e ha adottato il Libro verde "Migrazione e mobilità: le sfide e le opportunità per i sistemi d'istruzione europei" (Commissione europea, 2008). Recentemente, nel 2015, i ministri nazionali della cultura hanno creato un nuovo gruppo di coordinamento politico sul dialogo interculturale, incentrato sull'integrazione dei migranti e dei rifugiati nella società attraverso l'arte e la cultura. Tale gruppo di lavoro ha prodotto un rapporto contenente 23 raccomandazioni, focalizzato su temi quali l'emancipazione attraverso il dialogo interculturale e l'arte (Commissione europea, 2017a).

Tali iniziative politiche costituiscono un tentativo per rispondere alle sfide specifiche, segnatamente in termini di coesione sociale, poste dalla crescente diversità conseguente alle migrazioni all'interno delle società europee. Il dialogo interculturale è infatti spesso considerato uno strumento per trovare un punto di incontro tra diversità culturale e coesione sociale (Faas et al., 2014).

In letteratura, i termini "multiculturale" e "interculturale" vengono spesso utilizzati in modo interscambiabile. Alcuni studiosi sostengono che l'unica differenza tra i due termini sia di tipo geografico: "multiculturale" viene utilizzato più spesso dai ricercatori di lingua inglese, mentre quelli di altre lingue ricorrono più frequentemente al termine "interculturale". Altri, tuttavia, segnalano una differenza concettuale fondamentale tra i due: "multiculturale" si riferisce alla natura di una società, mentre "interculturale" si concentra sull'interazione e sul processo (Campani, 2014).

Nel presente rapporto, l'educazione interculturale viene considerata come un mezzo "per creare uno spazio comune basato sulla comprensione reciproca e sul riconoscimento delle somiglianze attraverso il dialogo". Tale definizione si concentra sull'interazione e sullo scambio tra persone di culture diverse; essa implica un senso di rispetto e di apertura al cambiamento e conduce spesso a una trasformazione dei soggetti che partecipano al processo. Infine, l'educazione interculturale evidenzia la natura dinamica delle culture, contestando quindi ogni forma di stereotipo e xenofobia (Kirova e Prochner, 2015).

La presente sezione esamina aree principali dell'educazione interculturale: il curriculum scolastico e l'istruzione e la formazione degli insegnanti.

L'educazione interculturale nel curriculum

Tutti i dieci sistemi d'istruzione esaminati fanno riferimento all'educazione interculturale in un modo o nell'altro. La figura I.3.11 contenuta nella prima parte del presente rapporto traccia un quadro chiaro dei sistemi d'istruzione che includono l'educazione interculturale nel curriculum come materia o tema. Tuttavia, esistono differenze sostanziali negli aspetti enfatizzati e nell'approccio curricolare raccomandato nei documenti ufficiali, ovverosia se essa costituisca un principio generale, un'area tematica cross-curricolare insegnata tramite specifiche materie del curriculum oppure un argomento principalmente trattato mediante iniziative e progetti specifici.

In Italia e Svezia, l'educazione interculturale figura nel curriculum come principio generale, senza tuttavia che venga meglio definito come essa debba essere insegnata nelle scuole. Essa è vista come una risposta educativa alla crescente multiculturalità delle nostre società che riguarda tutti gli studenti.

I curriculum presenti in Germania (Brandeburgo), Spagna (Comunità autonoma di Catalogna), Austria e Finlandia la considerano un tema cross-curricolare e indicano le materie del curriculum attraverso cui dovrebbero essere sviluppate competenze interculturali.

In Germania (Brandeburgo), Austria e Finlandia, alla base dell'educazione interculturale vi è la necessità per i giovani di comunicare e interagire efficacemente non soltanto in un mondo globalizzato, ma nel loro stesso ambiente culturalmente vario. L'educazione interculturale dovrebbe aiutare gli studenti a percepire e apprezzare le differenze culturali e i relativi modi di agire e stimolare una riflessione critica su di essi.

In Finlandia, l'educazione dovrebbe aiutare ogni bambino a costruirsi una propria identità e a svilupparsi come parte attiva della propria cultura e comunità, incoraggiandolo al contempo a interessarsi alle altre culture. Il curriculum promuove l'interazione all'interno delle culture e tra di esse. Gli studenti sono incoraggiati a imparare a guardare le questioni dalle situazioni e dalle circostanze di vita degli altri. Imparare insieme tra i confini di lingue, culture, religioni e fedi crea un ambiente adatto a un'interazione autentica e alla vita in comune. L'istruzione di base dovrebbe aiutare gli studenti a percepire le culture come un progredire del passato, presente e futuro in cui ognuno svolge un ruolo.

In Austria, l'educazione interculturale fornisce ai giovani gli strumenti per l'interazione sociale in una società multiculturale poiché promuove le competenze necessarie per avere un dialogo con le persone provenienti da altri contesti culturali; riguarda i diritti umani e la parità di tutti gli esseri umani; affronta le questioni etiche e interreligiose; e apporta un contributo importante allo sviluppo personale. Essa riguarda l'intero sistema scolastico e deve essere condivisa da tutti i membri del personale; fornisce conoscenze interculturali; suscita una riflessione critica sul proprio utilizzo della lingua; e veicola un concetto dinamico di stereotipizzazione di identità e domande, contribuendo alla lotta contro il razzismo.

In Spagna (Comunità autonoma di Catalogna), l'educazione interculturale è vista come un contributo alla realizzazione dell'integrazione scolastica e della coesione sociale e si basa sul principio del rispetto della diversità linguistica e culturale. Essa promuove gli spazi inclusi basati sull'uguaglianza e la necessità di condividere valori comuni che incoraggiano la coesione nella società.

In Spagna (Comunità autonoma di Catalogna), il curriculum di "valori sociali e civici" (istruzione primaria) e di "cultura ed etica" (istruzione secondaria) include l'educazione interculturale. Inoltre, ciascuna scuola è tenuta a sviluppare un "progetto di convivenza", per il quale le autorità educative forniscono agli istituti scolastici una serie di risorse e materiali didattici, che dovrebbe promuovere l'educazione interculturale nelle scuole e anche nella comunità in generale.

In Francia, Slovenia e Regno Unito (Inghilterra), l'educazione interculturale viene insegnata tramite materie specifiche o aree curriculari, in particolare l'educazione alla cittadinanza.

In Francia, l'educazione interculturale è principalmente trattata in due dei cinque ambiti del Nucleo comune di conoscenze, competenze e cultura: "educazione personale alla cittadinanza" e "rappresentazione del mondo e dell'attività umana". Attraverso tali specifiche aree del curriculum, gli studenti dovrebbero imparare come esprimere i loro sentimenti e opinioni nonché rispettare quelli

degli altri; essi sono inoltre incoraggiati a riflettere su loro stessi e sugli altri e vengono avvicinati a convinzioni religiose e modi di pensare diversi.

Nel Regno Unito (Inghilterra), il Curricolo nazionale obbligatorio per lo studio dell'educazione alla cittadinanza (Key Stage 4, età 14-16) stabilisce che bisognerebbe insegnare a tutti gli studenti "le diverse identità nazionali, religiose ed etniche presenti nel Regno Unito e la necessità di un rispetto e una comprensione reciproci".

Infine, in Portogallo, l'educazione interculturale è promossa principalmente tramite iniziative o azioni specifiche adottate nel contesto più ampio delle politiche migratorie, ma sviluppate in stretta cooperazione con il Ministero dell'istruzione. Tuttavia, a partire dal 2018/19, essa è diventata parte del curriculum di "Cittadinanza e sviluppo".

In Portogallo, il "kit scolastico interculturale", preparato dall'Alto commissionario per la migrazione in cooperazione con altri partner, mira a fornire alle scuole e al personale scolastico, alle famiglie e ai bambini una serie di materiali sulle questioni interculturali (kit di strumenti, libri, brochure, poster e giochi). Nell'ambito della strategia educativa nazionale per la cittadinanza, la materia "Cittadinanza e sviluppo" è stata insegnata in 235 scuole pubbliche e private nell'anno scolastico 2017/18. A partire dall'anno scolastico 2018/19, essa sarà insegnata in ogni scuola e tratterà temi quali l'interculturalità e i diritti umani.

Oltre al curriculum formale, anche le attività extra-curricolari hanno un ruolo importante da svolgere nel promuovere l'educazione interculturale nelle scuole. Le autorità educative di livello centrale/superiore di Germania (Brandeburgo), Spagna (Comunità autonoma di Catalogna) e Italia evidenziano il ruolo di tali attività nell'offrire situazioni autentiche di apprendimento che portano all'acquisizione di competenze interculturali. La cooperazione con i partner esterni alla scuola può aiutare a creare tali opportunità di apprendimento. In Slovenia, le attività extra-curricolari fanno parte del programma scolastico esteso e alcune di esse sono finalizzate a promuovere l'educazione interculturale, in particolare al fine di migliorare l'integrazione degli studenti migranti.

Istruzione e formazione degli insegnanti

In Europa, gli istituti di istruzione superiore che offrono programmi di formazione iniziale degli insegnanti godono di un elevato livello di autonomia nel concepire i loro corsi. Tuttavia, nella stragrande maggioranza dei paesi, le autorità educative di livello centrale/superiore hanno sviluppato quadri di riferimento delle competenze degli insegnanti che definiscono le aree di competenza oppure le competenze specifiche che gli insegnanti devono possedere. Tali quadri di riferimento vengono utilizzati principalmente per definire le competenze che un candidato insegnante dovrebbe padroneggiare entro la fine della formazione iniziale e, meno frequentemente, nel contesto dello sviluppo professionale continuo. È opportuno rilevare che il livello di dettaglio di tali quadri di riferimento varia molto tra i sistemi d'istruzione. Alcuni di essi, ad esempio, si limitano a elencare aree di competenze molto ampie e generiche, mentre altri forniscono più dettagli sulle specifiche capacità, conoscenze e/o attitudini richieste (Commissione europea/EACEA/Eurydice, 2018).

Come indicato nella figura I.4.3 nella parte I del presente rapporto, in tutti i dieci sistemi d'istruzione, ad eccezione di Finlandia e Svezia, il quadro di riferimento delle competenze per la formazione iniziale degli insegnanti include competenze relative all'educazione interculturale quali l'insegnamento in classi diverse e multiculturali e/o la gestione dei problemi generali legati alla discriminazione e ai pregiudizi impliciti nei confronti degli studenti culturalmente e linguisticamente diversi. In Finlandia, tale quadro di riferimento non esiste, mentre in Svezia le competenze identificate sono molto generiche e riguardano ad esempio la necessità da parte degli insegnanti di capire persone e culture diverse e di accettare e rispettare la diversità in tutti gli ambiti della vita.

Negli altri paesi, le competenze definite dal quadro di riferimento sono più direttamente legate alle questioni interculturali che sono spesso abbastanza ampie, ma che possono anche riguardare argomenti molto specifici. In Germania e Austria, ad esempio, l'attenzione è rivolta soprattutto alle questioni "linguistiche"; mentre in Francia ci si concentra principalmente su quelle relative alla lotta alle discriminazioni.

In Italia, gli insegnanti dovrebbero imparare a conoscere di più le diverse culture e acquisire le competenze necessarie per capire i contesti culturali diversi da cui provengono gli alunni. L'educazione interculturale, come approccio all'insegnamento, dovrebbe essere promossa durante la formazione iniziale degli insegnanti.

I corsi di sviluppo professionale continuo per gli insegnanti sull'educazione interculturale vengono organizzati e sostenuti dai sistemi d'istruzione di tutti i paesi, ad eccezione del Regno Unito (Inghilterra) (vedere anche la figura I.4.4), pur essendo facoltativi. Oltre ai singoli corsi di formazione, è opportuno mettere in evidenza anche le specifiche misure politiche adottate in Portogallo e Finlandia rispetto allo sviluppo professionale continuo.

In Portogallo, nel 2006, l'Alto commissionerio per la migrazione ha costituito una rete di 20 formatori, che sono a disposizione delle scuole laddove queste intendano organizzare sessioni di formazione sulle questioni interculturali che possono durare dalle quattro alle sei ore.

In Finlandia, nel 2018 lo Stato ha erogato finanziamenti per lo sviluppo professionale continuo incentrati sulla diversità culturale. Pertanto, gli insegnanti hanno a disposizione numerosi corsi sulle competenze interculturali, la consapevolezza linguistica e la promozione dell'integrazione dei migranti. Inoltre, il Ministero dell'istruzione ha fornito sussidi speciali per l'organizzazione di corsi specificamente dedicati all'integrazione di richiedenti asilo e migranti.

Infine, la qualità della formazione (iniziale e continua) degli insegnanti dipende molto dai formatori che tengono i corsi e da come tali corsi vengono strutturati. Nell'area dell'educazione interculturale esistono sfide specifiche. I ricercatori hanno evidenziato la tensione esistente tra la specifica richiesta di educazione interculturale e quello che gli studiosi chiamano il "quadro performativo della formazione degli insegnanti" (Lanas, 2014). Questo tipo di quadro di riferimento tende a confinare gli insegnanti in ruoli professionali fissi e, quindi, manca dello "spazio per produrre conoscenza, che è aperto per natura"; inoltre, esso vede la conoscenza come qualcosa privo di emozione (Lanas, 2014, p. 174). Pur tuttavia, l'educazione interculturale necessita di insegnanti che siano in grado di mettere in discussione alcune verità fisse, che siano aperti al cambiamento, in grado di confrontarsi emotivamente con questioni difficili e che sappiano gestirle. Pertanto, i corsi di formazione, per essere efficaci, devono ridurre tale tensione e consentire ai docenti di sviluppare le specifiche competenze e attitudini che servono per insegnare l'educazione interculturale.

Sintesi

La presente sintesi fornisce una panoramica generale dei principali aspetti emersi nel presente capitolo ed evidenzia i sistemi d'istruzione che posseggono le politiche più complete in ogni area tematica: insegnamento della lingua di istruzione; insegnamento della lingua parlata a casa ed educazione interculturale (vedere la figura II.2.3).

La padronanza della lingua di istruzione apre la strada alle opportunità di apprendimento a scuola e oltre ed è condizione necessaria per la piena integrazione nella società del paese ospitante. L'analisi mostra che quasi tutte le autorità educative di livello centrale/superiore emanano normative/raccomandazioni per aiutare gli insegnanti a valutare le competenze degli studenti migranti neoarrivati nella lingua di istruzione. Unica eccezione è costituita dalla Slovenia, sebbene essa abbia recentemente introdotto alcune normative per gli studenti del livello secondario superiore.

Due sistemi d'istruzione (Austria e Regno Unito - Inghilterra) hanno introdotto politiche molto complete e ambiziose in tale ambito: la valutazione delle competenze in lingua tedesca di tutti gli studenti al momento dell'ingresso a scuola (Austria) e il monitoraggio regolare della padronanza della lingua inglese da parte di tutti gli studenti per i quali essa costituisce una lingua aggiuntiva (Regno Unito - Inghilterra) (sebbene ciò non costituisca più un requisito a partire dall'anno scolastico 2018/19).

Ad eccezione di Francia e Regno Unito (Inghilterra), tutte le autorità educative di livello centrale/superiore hanno sviluppato un curriculum per l'insegnamento della lingua di istruzione come seconda lingua. In Finlandia, esso è disponibile per gli studenti la cui lingua parlata a casa differisce dallo svedese e dal

finlandese e che hanno bisogno di tale insegnamento, mentre in Svezia, tale curriculum è offerto a un gruppo più ampio di studenti, ma anche nei singoli casi in cui ve ne sia la necessità. In entrambi i paesi, questi studenti possono studiare tale curriculum nel corso di tutta l'istruzione scolastica e ottengono un certificato al termine della scuola, come per le altre materie.

Nei curricula di tutti i dieci sistemi d'istruzione, viene riconosciuta la natura trasversale della lingua di istruzione. La consapevolezza linguistica costituisce una competenza trasversale nell'intero curriculum in Germania (Brandeburgo), Austria e Finlandia e si ritrova come tema trasversale in tutte le materie linguistiche in Spagna (Comunità autonoma di Catalogna) e Slovenia e nel curriculum della lingua di istruzione in Francia, Portogallo, Svezia e Regno Unito (Inghilterra).

I risultati sopra presentati mostrano che Germania (Brandeburgo), Austria, Finlandia e Svezia hanno sviluppato diverse misure politiche rispetto alla lingua di istruzione, che tendono a rispondere più specificamente ai bisogni degli studenti migranti (vedere la figura II.2.3):

- un curriculum specifico per l'insegnamento della lingua di istruzione come seconda lingua disponibile per gli studenti la cui lingua parlata a casa è diversa dallo svedese e dal finlandese (in Finlandia) e per un gruppo più ampio di studenti (in Svezia), che, in entrambi i casi necessitano di tale insegnamento. Tale curriculum può essere studiato durante tutto il percorso scolastico;
- la valutazione sistematica iniziale della lingua di istruzione; e
- la natura trasversale della lingua di istruzione, con specifica attenzione alla consapevolezza linguistica (Germania - Brandeburgo, Austria e Finlandia).

Tutti i sistemi d'istruzione, ad eccezione di Francia, Portogallo e Regno Unito (Inghilterra), dispongono di politiche di livello centrale/superiore per quanto riguarda l'offerta dell'insegnamento della lingua parlata a casa. L'analisi mostra che in quasi tutti questi sistemi d'istruzione, il suo scopo è principalmente aiutare gli studenti migranti a preservare la lingua parlata a casa e la cultura e migliorare l'alfabetizzazione. La Finlandia si distingue come l'unico paese in cui l'insegnamento della lingua parlata a casa si svolge in un contesto educativo in cui il bilinguismo, nonché il plurilinguismo, sono incoraggiati per i discendenti.

Soltanto le autorità educative di livello centrale/superiore di tre paesi (Austria, Finlandia e Svezia) hanno sviluppato un curriculum per le lingue parlate a casa. Rispetto alla valutazione, solo le scuole svedesi sono tenute a seguire una procedura generale che include la valutazione delle competenze degli studenti migranti nella lingua parlata a casa.

Nel concreto, gli insegnanti della lingua parlata a casa provengono dall'estero e quindi si sono formati nel loro paese di origine (Spagna – Comunità autonoma di Catalogna e Italia). Altrove (Germania - Brandeburgo, Austria, Slovenia, Svezia e Finlandia), gli insegnanti della lingua parlata a casa provengono dall'estero oppure sono nati e si sono formati nel paese in cui insegnano. In tutti questi cinque sistemi d'istruzione tranne uno, l'offerta di insegnanti delle lingue parlate a casa viene organizzata dalle autorità pubbliche del paese ospitante a livello locale (Svezia e Finlandia) oppure a livello di *Land* in Germania (Brandeburgo) e Austria. In Slovenia, le scuole possono richiedere finanziamenti pubblici per offrire lezioni delle lingue parlate a casa che vengono poi organizzate da attori diversi con il sostegno delle scuole stesse.

Per quanto riguarda la suddetta area politica, si distinguono tre paesi (vedere la figura II.2.3): Austria, Finlandia e Svezia. In tutti e tre, le autorità educative di livello centrale/superiore hanno sviluppato un curriculum per l'insegnamento delle lingue parlate a casa; le autorità pubbliche forniscono gli insegnanti di tali lingue, alcuni dei quali hanno studiato e si sono formati nel paese in cui insegnano. Oltre a ciò, in Svezia, la procedura di valutazione iniziale include la valutazione della lingua parlata a casa dagli studenti; in Finlandia, l'insegnamento della lingua parlata a casa è pienamente integrato in una politica educativa completa che promuove il bilinguismo e il plurilinguismo per tutti.

L'**educazione interculturale** fa parte del curriculum nazionale in tutti i sistemi d'istruzione ad eccezione del Portogallo, in cui essa viene promossa tramite una serie di iniziative e progetti in tutto il paese. A partire dal 2018/19, tuttavia, entrerà a far parte del curriculum nazionale. In Italia e Svezia, essa costituisce un principio alla base dell'intero curriculum.

In Germania (Brandeburgo), Spagna (Comunità autonoma di Catalogna), Austria e Finlandia, l'educazione interculturale viene insegnata come tema cross-curricolare e vengono indicate le materie tramite le quali essa dovrebbe essere trattata. Infine, in Francia, Slovenia e Regno Unito (Inghilterra), essa viene insegnata tramite materie specifiche, in particolare l'educazione alla cittadinanza.

Il quadro di riferimento delle competenze per la formazione iniziale degli insegnanti include competenze relative all'educazione interculturale in tutti i sistemi d'istruzione, ad eccezione della Finlandia (che non ha un quadro di riferimento delle competenze) e della Svezia. Le competenze menzionate sono solitamente piuttosto ampie e alcune si concentrano su argomenti specifici come i problemi di discriminazione. In tutti i sistemi d'istruzione, ad eccezione del Regno Unito (Inghilterra), i corsi per lo sviluppo professionale continuo vengono organizzati o sostenuti dalle autorità di livello centrale/superiore e riguardano molti diversi aspetti dell'educazione interculturale. Nel 2018, la Finlandia ha destinato fondi specifici al finanziamento di corsi di sviluppo professionale continuo incentrati sulla diversità culturale. Gli insegnanti non sono tuttavia obbligati a seguire tali corsi in nessuno dei nove sistemi d'istruzione.

I risultati esposti sopra mostrano che tutti i dieci paesi hanno incluso l'educazione interculturale nei loro sistemi d'istruzione. Tuttavia, essa sembra avere una posizione più preminente in Germania (Brandeburgo), Spagna (Comunità autonoma di Catalogna), Austria e Finlandia (vedere la figura II.2.3), poiché in tali sistemi d'istruzione essa è insegnata come tema cross-curricolare in tutto il curriculum e viene promossa nel quadro di riferimento delle competenze per la formazione iniziale degli insegnanti o tramite lo sviluppo professionale continuo.

Figura II.2.3: Politiche relative all'introduzione della diversità nelle scuole, istruzione primaria, secondaria generale e IVET (ISCED 1-3), 2017/18

Sistemi d'istruzione con:	Insegnamento della lingua di istruzione	Insegnamento della lingua parlata a casa	Educazione interculturale
politiche generali	DE (Brandeburgo), AT, FI, SE	AT, FI, SE	DE (Brandeburgo), ES (Catalogna), AT, FI
Politiche in alcune aree	ES (Catalogna), FR, IT, PT, SI, UK-ENG	DE (Brandeburgo), ES (Catalogna), IT, SI	FR, IT, PT, SE, SI, UK-ENG
Nessuna normativa/raccomandazione di livello centrale/superiore		FR, PT, UK-ENG	

Fonte: Eurydice.

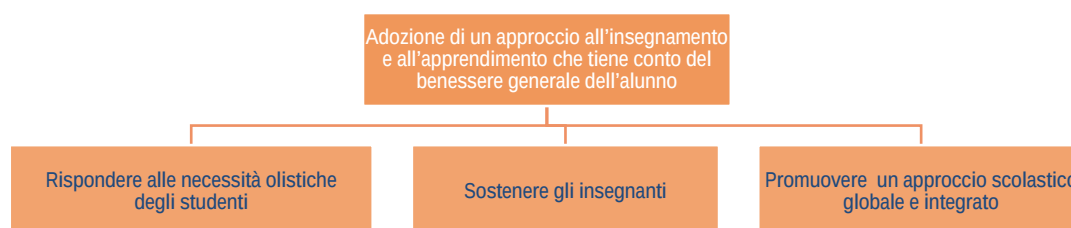
II.3: APPROCCIO ALL'INSEGNAMENTO E ALL'APPRENDIMENTO CHE TIENE CONTO DEL BENESSERE GENERALE DELL'ALUNNO

Lo scopo del presente capitolo è esaminare se i dieci sistemi d'istruzione europei selezionati promuovano o meno un "approccio all'insegnamento e all'apprendimento che tiene conto del benessere generale dell'alunno" per l'integrazione degli studenti provenienti da contesti migratori nelle scuole. Tale approccio tiene conto dei bisogni olistici degli studenti, ovvero sia di quelli legati all'apprendimento che di quelli socio-emotivi, in alcune aree chiave (vedere la figura II.3.1).

Inizialmente, viene presentata una breve panoramica della letteratura accademica sull'importanza di adottare tale approccio al fine di creare uno stato ottimale di apprendimento. L'analisi che segue esamina prima di tutto se le normative e le raccomandazioni di livello centrale/superiore tengono conto dei bisogni socio-emotivi degli studenti migranti nelle aree della valutazione iniziale e del sostegno all'apprendimento.

Successivamente, si verifica se le autorità educative promuovano o meno la formazione e il sostegno per gli insegnanti ai fini dell'adozione di un approccio all'insegnamento e all'apprendimento che tiene conto del benessere generale dell'alunno. Infine, vengono passate in rassegna le normative e raccomandazioni sul ruolo dei capi d'istituto e il coinvolgimento dei genitori e della comunità locale nell'approccio scolastico globale e integrato per rispondere ai bisogni degli studenti migranti.

Figura II.3.1: Introduzione dell'"approccio all'insegnamento e all'apprendimento che tiene conto del benessere generale dell'alunno" nelle scuole



Fonte: Eurydice.

II.3.1. Creare un ambiente ottimale per l'apprendimento

Un ampio *corpus* di ricerche accademiche mette in evidenza il fatto che in un ambiente in cui l'attenzione è rivolta al raggiungimento di risultati educativi sempre superiori, specialmente per quanto riguarda l'alfabetizzazione, la matematica e le altre materie fondamentali, i bisogni olistici dei discenti – sia provenienti da un contesto migratorio che nativi – potrebbero non essere riconosciuti pienamente. Secondo quanto emerge, la crescita e lo sviluppo di bambini e giovani, incluso il loro sviluppo accademico, non possono realizzarsi a pieno senza rispondere ai loro bisogni non accademici (Hamilton, 2013; Slade & Griffith, 2013; Krachman, LaRocca & Gabrieli, 2018).

La principale ipotesi dietro questa affermazione – che è in linea con la gerarchia dei bisogni di Abraham Maslow (1943) – è che gli studenti hanno più probabilità di essere coinvolti a scuola, di agire secondo gli obiettivi e valori scolastici, di sviluppare le competenze sociali, di contribuire alla scuola e alla comunità nel suo complesso e di realizzarsi accademicamente quando vengono soddisfatti i loro bisogni fisiologici di base (cibo, acqua, una casa, ecc.) e psicologici (sicurezza, senso di appartenenza, stima, ecc.) (Slade & Griffith, 2013). In termini di politica e pratica educativa, ciò implica l'adozione di un approccio olistico all'istruzione, in letteratura spesso chiamato anche "approccio all'insegnamento e all'apprendimento che tiene conto del benessere generale dell'alunno", che prevede di creare ambienti di apprendimento che non soltanto promuovano le conoscenze accademiche e le capacità, ma anche le competenze socio-emotive e il benessere dei singoli studenti (ibid.).

Molti studi confermano i benefici di tale approccio e le loro conclusioni mostrano coerentemente che gli studenti con solide competenze socio-emotive conseguono risultati accademici migliori (ad esempio, Durlak et al., 2011; Farrington et al., 2012; Basch, 2015; Gabrieli, Ansel & Krachman, 2015). Anche quando si

controllano altri fattori che influiscono sui risultati accademici, come lo status socio-economico, i maggiori livelli di competenze sociali nei primi anni hanno un valore predittivo nei tassi di completamento degli studi (Jones, Greenberg & Crowley, 2015). Le competenze socio-emotive, inoltre, non sono importanti soltanto per il successo a scuola, ma sono anche correlate a tassi di occupazione e stipendi più elevati, nonché a minori tassi di abuso di sostanze, bullismo e attività criminali (ad esempio, Durlak et al., 2011; Moffitt et al., 2011; Voight, Austin & Hanson, 2013; Jones, Greenberg & Crowley, 2015).

Un approccio all'insegnamento e all'apprendimento che tiene conto del benessere generale dell'alunno apporta benefici a tutti gli studenti. Esso non soltanto mira a garantire che ciascun bambino sia "sano, sicuro, coinvolto, supportato e stimolato", ma è anche il più adatto a promuovere le competenze trasversali degli studenti, come la collaborazione, il lavoro di gruppo, la risoluzione dei problemi o il pensiero critico (Slade & Griffith, 2013). Gli studenti provenienti da contesti migratori possono beneficiare particolarmente di tale approccio (Hamilton, 2013). Essi si trovano ad affrontare una serie di sfide, ad esempio a seguito della loro esperienza di migrazione; dei potenziali ostacoli linguistici, culturali e sociali; delle barriere alla piena partecipazione nelle scuole; e/o dell'ostilità incontrata all'interno della società ospitante (Nilsson & Bunar, 2016; Trasberg & Kond, 2017; vedere anche l'introduzione del rapporto). Tali esperienze possono avere un impatto significativo sul benessere degli studenti, il che, a sua volta, è direttamente legato ai progressi educativi (Hek, 2005).

Pertanto, oltre a concentrarsi sullo sviluppo delle competenze linguistiche degli studenti migranti e a promuovere il loro apprendimento in generale, è altrettanto importante preoccuparsi del loro benessere socio-emotivo al fine di creare uno stato ottimale per l'apprendimento. La finalità dovrebbe essere, da un lato, quella di raggiungere il giusto equilibrio tra l'attenzione rivolta alle materie fondamentali del curriculum e, dall'altro, la promozione dello sviluppo personale e sociale e degli atteggiamenti positivi (Hamilton, 2013).

Alcune di queste ricerche sulle politiche e pratiche in questo ambito mostrano che resta ancora molto lavoro da fare per raggiungere tale equilibrio. Le scuole si concentrano spesso sui problemi linguistici ed emotivi, dedicando tuttavia meno attenzione ai bisogni formativi degli studenti migranti in altre aree del curriculum (Arnot e Pinson, 2005). Altri studi criticano l'attenzione alle esperienze traumatiche degli studenti migranti a spese di quella rivolta ai loro bisogni formativi (Nilsson & Bunar, 2016). Inoltre, invece che concentrarsi sui problemi, risultano più efficaci i modelli di "resilienza" che mirano a costruire qualità socio-emotive e protettive negli studenti (Cefai, 2008).

In uno studio realizzato nel Regno Unito sulle politiche e pratiche adottate dalle autorità educative locali rispetto all'istruzione degli studenti migranti, Arnot e Pinson (2005) hanno identificato un modello olistico che riconosce la complessità dei bisogni educativi, sociali ed emotivi degli studenti migranti. Tale modello si avvale di politiche mirate per affrontare gli eventuali svantaggi educativi vissuti dagli studenti migranti, che possono includere un insegnamento differenziato e un sostegno individualizzato che tenga conto del loro benessere socio-emotivo. I sistemi di sostegno sono creati al fine rispondere a tutti gli aspetti dei vari bisogni.

Inoltre, è stato rilevato che un "approccio scolastico globale e integrato" costituisce un fattore significativo per affrontare i bisogni olistici degli studenti migranti. Esso include un impegno da parte dei capi d'istituto a fornire un sostegno generale per facilitare l'integrazione degli studenti provenienti da contesti migratori nelle scuole, nonché il coinvolgimento dei genitori degli studenti o di chi si prende cura di loro e degli altri attori importanti della comunità locale (Taylor & Sidhu, 2012). Adottando un approccio generale, le scuole possono aumentare il coinvolgimento della comunità scolastica e possono con maggiore probabilità conseguire miglioramenti sostenibili.

Gli ambienti scolastici che promuovono un approccio all'insegnamento e all'apprendimento che tiene conto del benessere generale dell'alunno e un approccio scolastico globale e integrato, ovvero in cui i bisogni di tutti i soggetti interessati vengano presi in considerazione e soddisfatti, sono quelli che con maggiore probabilità avranno successo nell'integrazione degli studenti migranti nelle scuole (Hamilton, 2013). Al fine di conseguire tali risultati, è necessaria una pianificazione attenta che garantisca che tali principi siano posti al centro delle politiche e pratiche educative. In altre parole, i cambiamenti, per essere efficaci e sostenibili, devono essere generali e sistemici (Slade & Griffith, 2013).

II.3.2. Rispondere alle necessità olistiche degli studenti migranti

Valutazione iniziale

Uno degli strumenti principali per iniziare a comprendere i diversi bisogni formativi degli studenti è la valutazione (vedere anche le figure I.2.5 e I.2.6, la figura I.3.8 e la sezione II.2.1 sulla valutazione iniziale nella lingua di istruzione). Per gli studenti provenienti da contesti migratori e, in particolare, quelli che sono recentemente arrivati nel paese ospitante e che accedono al sistema d'istruzione, una mappatura precoce delle conoscenze e competenze costituisce uno strumento pedagogico molto importante, poiché permette alle scuole di aiutare questi studenti a sviluppare le loro attuali potenzialità migliorando così le loro opportunità educative (Nilsson & Bunar, 2016). Inoltre, una valutazione attenta e costante dei progressi e dei bisogni di sviluppo degli studenti contribuisce a garantire l'adeguatezza delle risposte pedagogiche (Popov & Stureson, 2015).

L'attenzione prevalente alle materie fondamentali e alle competenze di base nelle prove nazionali e internazionali ha portato a far emergere una tendenza delle scuole ad attribuire un'eccessiva importanza a queste conoscenze e capacità nell'istruzione, invece che occuparsi dei bisogni olistici degli studenti. Affinché la valutazione iniziale e continua degli studenti migranti sia completa e olistica, bisognerebbe affrontare una serie di materie e di aspetti socio-emotivi, laddove necessario e possibile con l'aiuto di insegnanti di madrelingua (Krachman, LaRocca & Gabrieli, 2018).

Tra i dieci sistemi d'istruzione, ve ne sono quattro (Spagna – comunità autonoma di Catalogna, Portogallo, Svezia e Finlandia) che tengono conto delle questioni accademiche e non accademiche nelle loro normative/raccomandazioni di livello centrale/superiore sulla valutazione iniziale degli studenti migranti neoarrivati. La Svezia è inoltre l'unico paese con procedure di valutazione iniziale obbligatorie:

in Svezia, la valutazione iniziale delle conoscenze e competenze degli studenti migranti neoarrivati è obbligatoria nella scuola dell'obbligo dal 2016. A tal fine, l'Agenzia nazionale svedese per l'istruzione fornisce materiali per effettuare la mappatura che si concentrano su tre aspetti: 1) la lingua e l'esperienza degli studenti, nonché i loro interessi e le loro aspettative, secondo la percezione e la descrizione degli studenti e dei loro genitori o tutori, prestando attenzione esplicitamente anche alle questioni e ai problemi emotivi, come la sindrome da stress post-traumatico; 2) le conoscenze degli studenti nel campo dell'alfabetizzazione e delle competenze aritmetico-matematiche; e 3) le conoscenze degli studenti in 15 delle materie dell'istruzione obbligatoria.

In Spagna (comunità autonoma di Catalogna), Portogallo e Finlandia, non vi sono procedure rigide per la valutazione iniziale degli studenti migranti neoarrivati; tuttavia, i documenti ufficiali richiedono che le questioni non accademiche vengano considerate in una certa misura:

ad esempio, quando gli studenti provenienti da contesti migratori accedono al sistema d'istruzione portoghese, dovrebbe essere condotto un colloquio iniziale per valutare gli aspetti verbali e non verbali (come le espressioni facciali e il linguaggio del corpo). Tale valutazione iniziale dovrebbe anche basarsi su osservazioni informali del comportamento degli studenti a scuola (in classe, nell'area per la ricreazione e al bar) nell'interazione con gli insegnanti e i compagni. Inoltre, dovrebbe essere condotta anche una valutazione sociolinguistica basata sulle risposte fornite dai genitori o tutori mediante la compilazione di un modulo che raccolga una serie di informazioni inclusi i precedenti percorsi di apprendimento degli studenti, le difficoltà di apprendimento, le abitudini di studio, ecc.

In Finlandia, la valutazione iniziale viene effettuata soltanto in modo molto generale e la procedura da seguire è decisa a livello locale. Per quanto riguarda gli aspetti socio-emotivi, gli studenti migranti che frequentano la scuola primaria e secondaria obbligatoria ricevono il necessario sostegno che consentirà loro di realizzare le proprie potenzialità di apprendimento. Nell'esame e nella pianificazione del sostegno, è necessario considerare anche i risultati di eventuali altre valutazioni e l'eventuale supporto precedentemente fornito. Su tali basi, è possibile formulare un piano di apprendimento, che possa far parte del piano di integrazione culturale degli studenti. A livello secondario superiore generale, un piano individuale per il benessere dello studente viene attuato in cooperazione con gli studenti stessi, ovvero tenendo conto dei loro desideri e delle loro opinioni in merito alle misure e soluzioni che riguardano la loro assistenza.

In Francia, devono far parte della valutazione iniziale sia le conoscenze linguistiche che le competenze in altre materie fondamentali quali matematica, ma non gli aspetti non accademici.

In Germania (Brandeburgo), Italia e Austria, i documenti ufficiali prevedono che la valutazione iniziale degli studenti migranti neoarrivati dovrebbe essere basata sulle loro competenze nella lingua di istruzione, senza considerare le loro conoscenze in altre aree tematiche o il loro benessere socio-emotivo. Nel Regno Unito (Inghilterra), le competenze in inglese come lingua aggiuntiva sono state l'unica area valutata nel 2017/18; tuttavia, a partire dall'anno scolastico 2018/19 la valutazione non sarà più obbligatoria.

Infine, come già menzionato nel capitolo II.2, i documenti ufficiali della Slovenia non includono specifiche quanto alla valutazione iniziale degli studenti migranti neoarrivati che accedono al sistema d'istruzione. Al fine di inserirli nella classe giusta, gli educatori considerano l'eventuale documentazione disponibile nonché l'età dei bambini e possono valutare le conoscenze pregresse e le competenze che ritengono opportune. Tuttavia, a partire dall'anno scolastico 2018/19, i candidati del livello secondario superiore che godono di protezione internazionale non in grado di fornire prova dei titoli d'istruzione sono oggetto di una valutazione iniziale nella lingua di istruzione.

Per quanto riguarda la valutazione continua, le autorità di livello centrale/superiore di tutti e i dieci paesi, oltre al sostegno generale alla valutazione dello studente, offrono supporto specifico (come linee guida o materiali di valutazione) per la valutazione degli studenti migranti. Ovunque, l'attenzione è comunque rivolta principalmente al sostegno alla valutazione delle competenze linguistiche (vedere la sezione II.2.1 sulla valutazione iniziale della lingua di istruzione). La Spagna (comunità autonoma di Catalogna) è l'unico sistema d'istruzione in cui, oltre a concentrarsi sulle conoscenze linguistiche, vengono menzionati nei documenti ufficiali sulla valutazione continua anche altri aspetti sociali dell'integrazione.

In Spagna (Comunità autonoma di Catalogna), linee guida e le relative attività per lo sviluppo professionale continuo vengono messe a disposizione degli insegnanti per la valutazione continua delle competenze degli studenti migranti nella lingua di istruzione. Inoltre, i docenti ricevono sostegno per la valutazione continua degli studenti migranti anche mediante team di consulenti specializzati in lingue, interculturalità e coesione sociale (ELIC), che aiutano insegnanti e scuole nelle questioni relative alla diversità degli studenti nonché nella comunicazione e interazione con le loro famiglie.

Sostegno all'apprendimento

Una volta che gli studenti migranti sono stati valutati, le scuole sono responsabili di offrire apprendimento e sostegno per soddisfare i bisogni identificati. Al fine di garantire i loro progressi accademici, le scuole devono trovare il giusto equilibrio tra fornire contenuti stimolanti e impegnativi e offrire il sostegno di cui necessitano per progredire in modo costante e sviluppare le loro conoscenze e competenze (Nilsson e Axelsson, 2013).

I risultati delle ricerche precedenti mostrano che, in termini di contenuti didattici, le classi preparatorie offrono in genere un apprendimento e un sostegno intensivi per la lingua e l'alfabetizzazione. Tuttavia, quando l'attenzione sull'insegnamento della lingua diventa troppo esclusiva, gli studenti non vengono stimolati abbastanza e hanno un accesso limitato o inesistente al curriculum ordinario (Nilsson & Bunar, 2016; vedere anche la figura I.3.1).

Ciononostante, anche gli studenti migranti che vengono integrati direttamente e pienamente nelle classi ordinarie possono affrontare sfide. Anche in questo caso, concentrarsi troppo sulle difficoltà linguistiche potrebbe portare a perdere tempo prezioso per l'apprendimento di altri contenuti curriculari (ibid.). Inoltre, questo approccio può diventare particolarmente problematico nelle situazioni in cui gli studenti migranti ricevono un sostegno insufficiente a causa della conoscenza limitata da parte degli insegnanti dei bisogni dei discenti che apprendono una seconda e/o del semplice fatto che non vi sono ulteriori risorse sufficienti per sostenere i neoarrivati, che non parlano bene la lingua di istruzione, nelle classi ordinarie (Nilsson & Bunar, 2016). La mancanza di strutture per il sostegno pedagogico e sociale nel sistema ordinario rischia, a sua volta, di lasciare gli studenti ai loro stessi dispositivi e può portare al cosiddetto "paradigma del deficit" che pone l'accento sui problemi degli studenti migranti rendendoli responsabili del loro insuccesso scolastico (Nilsson & Axelsson, 2013).

Infatti, le normative/raccomandazioni di livello centrale/superiore di tutti e dieci i sistemi d'istruzione indicano che il sostegno all'apprendimento dovrebbe continuare a essere offerto agli studenti provenienti da

contesti migratori una volta che questi sono stati integrati con successo nell'istruzione ordinaria. Gli approcci alla questione, tuttavia, differiscono, poiché in alcuni sistemi d'istruzione il sostegno disponibile non è mirato specificamente agli studenti migranti, bensì offerto a tutti gli studenti e soltanto in due sistemi d'istruzione esso riguarda anche i bisogni non accademici.

In tutti e i dieci sistemi, il sostegno all'apprendimento per gli studenti con ulteriori bisogni formativi si concentra in particolare su metodi di insegnamento e apprendimento differenziati e/o individualizzati. Inoltre, i documenti ufficiali di cinque sistemi d'istruzione (Spagna – comunità autonoma di Catalogna, Francia, Italia, Portogallo e Slovenia) evidenziano le misure di sostegno all'apprendimento specificamente destinate agli studenti provenienti da contesti migratori. Tuttavia, gli aspetti dell'apprendimento che vanno oltre la parte cognitiva vengono menzionati esplicitamente nei documenti ufficiali della Spagna (comunità autonoma di Catalogna) e implicitamente in quelli del Portogallo:

in Spagna (comunità autonoma di Catalogna), i documenti ufficiali specificano che gli studenti migranti, laddove necessario, possono essere destinatari di ulteriori misure di sostegno all'apprendimento, inclusi il sostegno linguistico individualizzato, un curriculum adatto ai loro particolari bisogni formativi (con specifici materiali e strumenti di valutazione) e il sostegno socio-emotivo. Il processo per determinare le misure da applicare comprende tre fasi: la pianificazione (sulla base delle conoscenze pregresse, delle competenze e dei bisogni formativi), l'accompagnamento (fornendo il sostegno e la motivazione necessari) e la valutazione dei risultati sulla base di obiettivi di apprendimento stabiliti.

In Portogallo, i documenti ufficiali promuovono le strategie di sostegno all'apprendimento basate su gruppi per tutti gli studenti con difficoltà di apprendimento. Gli studenti provenienti da contesti migratori seguono il curriculum di portoghese come lingua non nativa nel contesto di un piano di lavoro individuale e di classi di lingua aggiuntive. Inoltre, i gruppi di scuole con una popolazione studentesca di migranti numerosa offrono misure di sostegno supportate tramite il Programma sulle aree educative di intervento prioritarie (TEIP) e il Programma nazionale per la promozione del successo scolastico (PNPSE). Le misure di sostegno all'apprendimento sono diverse, a seconda delle necessità di ciascuna scuola, ma includono spesso supporto offerto da team multidisciplinari composti da psicologi, operatori sociali, mediatori interculturali e altro personale specializzato.

In Italia e Slovenia, le misure di sostegno all'apprendimento raccomandano di concentrarsi principalmente sugli aspetti accademici, pur includendo anche alcune forme di sostegno sociale offerto dai compagni, da un mentore o da assistenti didattici.

I documenti ufficiali sia dell'Italia che della Slovenia evidenziano l'importanza delle esperienze educative tra pari che, in Italia, si basano sull'aiuto degli studenti di seconda generazione (con genitori nati all'estero) che fungono da tutor e guide per i nuovi arrivati, nonché sostegno intergenerazionale e mentoring.

Infine, in Germania (Brandeburgo), Austria, Finlandia, Svezia e Regno Unito (Inghilterra), le misure di sostegno all'apprendimento raccomandate, che si concentrano anche sugli approcci differenziati e/o individualizzati, non sono rivolte in particolare agli studenti migranti, ma a tutti gli studenti che necessitano di sostegno all'apprendimento accademico.

Oltre al sostegno all'apprendimento fornito in classe, anche il supporto extra-curricolare può essere un'utile misura per garantire i progressi nell'apprendimento e nello sviluppo degli studenti migranti (Nilsson & Bunar, 2016). Dei dieci sistemi d'istruzione, soltanto le autorità educative di livello centrale/superiore di cinque di essi (Spagna – comunità autonoma di Catalogna, Francia, Italia, Slovenia e Svezia) offrono una qualche forma di orientamento in materia. In tutti i paesi, si raccomanda di utilizzare le attività extra-curricolari per promuovere l'integrazione degli studenti provenienti da contesti migratori. Tuttavia, la dimensione sociale delle attività extra-curricolari viene evidenziata soltanto in Spagna (comunità autonoma di Catalogna), Italia e Svezia.

In Spagna, i documenti ufficiali di livello statale incoraggiano l'utilizzo di attività extra-curricolari come elemento importante per promuovere l'integrazione degli studenti migranti, anche se le scuole sono generalmente autonome in questo ambito. Inoltre, i "piani educativi locali" (*Plans Educatius d'Entorn*) della comunità autonoma di Catalogna mirano a garantire che le scuole lavorino assieme per promuovere la coesione sociale, la coesistenza e il successo accademico nel contesto extra-curricolare. Il loro target sono le popolazioni più svantaggiate (inclusi gli studenti provenienti da contesti migratori), in particolare e specialmente tramite la partecipazione degli studenti, delle loro famiglie e della comunità locale.

In Italia, le linee guida ufficiali promuovono le attività extra-curricolari sulle lingue e sull'apprendimento più in generale per gli studenti provenienti da contesti migratori, incluse attività di tutoring e mentoring, sostegno all'apprendimento e consulenze, attività sportive e azioni che coinvolgono le famiglie degli studenti.

I documenti ufficiali della Svezia evidenziano l'importanza delle attività extra-curricolari come strumento per lo sviluppo della lingua e l'integrazione degli studenti migranti tramite l'interazione con i compagni.

In Slovenia, l'enfasi è posta sul doposcuola dedicato all'aiuto per i compiti e alle lezioni di recupero.

Infine, in Germania (Brandeburgo), Austria, Portogallo, Finlandia e Regno Unito (Inghilterra), i documenti ufficiali non parlano dell'offerta di attività extra-curricolari per gli studenti provenienti da contesti migratori; in altre parole, le scuole sono totalmente autonome al riguardo.

Benessere socio-emotivo

Nel promuovere un approccio all'insegnamento e all'apprendimento che tiene conto del benessere generale dell'alunno per l'integrazione scolastica degli studenti provenienti da contesti migratori, sostenere lo sviluppo delle competenze socio-emotive degli studenti è importante tanto quanto sviluppare le loro conoscenze linguistiche e l'apprendimento più in generale. Le competenze socio-emotive possono migliorare la capacità dei bambini e dei giovani di gestire sentimenti e amicizie, risolvere problemi e affrontare difficoltà. Esse costituiscono capacità fondamentali nella vita che favoriscono il benessere e la salute mentale positiva. I bambini e giovani che hanno sviluppato competenze socio-emotive hanno più facilità a gestirsi, relazionarsi con gli altri, risolvere conflitti e sentirsi positivi rispetto a loro stessi e al mondo che li circonda.

Insegnare le competenze socio-emotive può rafforzare la resilienza degli studenti migranti e, quindi, avere un impatto positivo sulla loro salute mentale e il loro benessere, il comportamento pro-sociale e i risultati accademici (Durlak et al., 2011; Roffey, 2016). Al fine di favorire il benessere socio-emotivo di tali studenti e affrontare eventuali problemi potenziali, possono essere offerte nelle scuole misure di sostegno psico-sociale, come il counselling o i servizi terapeutici (Trasberg & Kond, 2017).

Per favorire lo sviluppo delle competenze socio-emotive degli studenti migranti e aiutare a prevenire eventuali problemi psico-sociali, le autorità educative di livello centrale/superiore di sette sistemi d'istruzione su dieci raccomandano di trattare tali questioni nelle scuole attraverso il curriculum. Le tre eccezioni sono costituite da Germania (Brandeburgo), Italia e Svezia.

Nei sette sistemi d'istruzione in cui viene affrontata la questione, i relativi documenti ufficiali sono rivolti all'intera popolazione studentesca, inclusi gli studenti migranti. Per quanto riguarda l'approccio all'insegnamento, è in Finlandia che vengono promosse nel modo più completo le competenze socio-emotive: esse vengono qui trattate come un aspetto trasversale da insegnare in tutto il curriculum, sia nell'istruzione primaria che in quella secondaria obbligatoria.

In Finlandia, le competenze socio-emotive figurano tra gli obiettivi generali e i temi cross-curricolari per tutti gli studenti, inclusi quelli migranti. Durante gli anni dell'istruzione di base, essi hanno l'opportunità di assumersi responsabilità rispetto a loro stessi e a lavori e azioni condivisi. Inoltre, sviluppando le loro competenze socio-emotive imparano ad apprezzare l'importanza dei rapporti umani e del prendersi cura degli altri e apprendono anche competenze personali come l'autodisciplina, la gestione del tempo, il riconoscimento dei principali simboli relativi alla sicurezza e alla privacy e i confini e la definizione dei limiti personali.

Sviluppare le competenze socio-emotive degli studenti costituisce un obiettivo generale anche in Spagna (comunità autonoma di Catalogna) e Slovenia. Inoltre, esse sono integrate nei curricula di entrambi i sistemi d'istruzione mediante alcune materie:

La normativa statale in materia di istruzione vigente in Spagna incarica le autorità educative delle comunità autonome dello sviluppo dei mezzi necessari affinché tutti gli studenti raggiungano il massimo sviluppo personale, intellettuale e socio-emotivo. Di conseguenza, la normativa catalana in materia di istruzione afferma che i suoi principi includono "la formazione integrale delle capacità intellettuali, etiche, fisiche e socio-emotive di tutti gli studenti al fine di consentire loro di sviluppare a pieno la loro personalità". Lo sviluppo delle competenze socio-emotive degli studenti è presente sia nei curricula dell'istruzione primaria che

secondaria obbligatoria, in particolare in materie quali educazione ai valori, lingua, arte ed educazione fisica. I principali obiettivi dell'apprendimento sono: aiutare gli studenti a riconoscere le loro emozioni e i loro sentimenti e sviluppare la loro capacità di pensiero e ragionamento in modo da guidare le loro attitudini etiche; aiutarli a stabilire rapporti rispettosi con gli altri e risolvere i conflitti tramite il dialogo.

Anche in Slovenia, uno degli obiettivi dell'istruzione scolastica di base è incoraggiare il ricorso a un approccio ben coordinato allo sviluppo cognitivo e socio-emotivo degli studenti. Inoltre, le competenze socio-emotive devono essere sviluppate tramite una serie di materie. Ad esempio, a livello primario, tramite la materia "Imparare a conoscere l'ambiente" e "Società", gli studenti imparano a esprimersi e a sviluppare le loro competenze cognitive e socio-emotive, inclusi il pensiero logico e critico, le strategie efficaci per la risoluzione dei problemi, ecc.; mentre, a livello secondario, tramite la materia "Educazione alla cittadinanza ed etica", essi imparano a considerare l'individuo come un essere sociale, comprendendone i ruoli e le responsabilità nelle varie comunità, come risolvere dilemmi sociali ed etici, ecc.

In Francia, Austria, Portogallo e Regno Unito (Inghilterra), lo sviluppo delle competenze socio-emotive degli studenti resta un obiettivo generale dell'istruzione generale e le scuole devono trovare mezzi idonei per raggiungerlo.

Ad esempio, in Francia, all'inizio dell'anno scolastico 2016/17, è stato introdotto un quadro di riferimento per l'educazione alla salute che si applica a tutte le classi scolastiche e che prevede tre dimensioni: lo sviluppo delle competenze psico-sociali nell'ambito di un insieme comune di conoscenze e capacità; la prevenzione dei rischi, come le dipendenze, e la promozione della salute e del benessere. Le competenze pratiche che gli studenti devono sviluppare includono la capacità decisionale; il pensiero critico; la consapevolezza di sé e l'empatia verso gli altri; la gentilezza; la gestione dello stress e delle emozioni; e la risoluzione dei problemi senza l'aggressività o la violenza, ma piuttosto utilizzando mezzi di espressione, la comunicazione e il dialogo.

Oltre alle misure generali adottate da alcuni sistemi d'istruzione per incoraggiare tutti gli studenti, inclusi quelli provenienti da un contesto migratorio, a sviluppare le competenze socio-emotive, vi può essere anche la necessità di offrire servizi di sostegno psico-sociale terapeutico per alcuni di essi (vedere anche la figura I.3.13). Quattro dei dieci sistemi d'istruzione esaminati (Spagna - Comunità autonoma di Catalogna, Austria, Finlandia e Svezia) hanno sviluppato tali servizi, che sono disponibili a tutti gli studenti che ne hanno bisogno, ma che si concentrano in particolare sulle specifiche necessità di quelli provenienti da un contesto migratorio. Secondo le normative/raccomandazioni di livello centrale/superiore di questi quattro sistemi d'istruzione, le scuole, tra le altre cose, devono considerare eventuali bisogni psico-sociali che potrebbero derivare dal processo migratorio, incluse le possibili esperienze traumatiche, e devono garantire accesso ai servizi medici, psicologici e psico-sociali.

In tutti e quattro i sistemi d'istruzione, personale specializzato, come consulenti scolastici, psicologici, operatori sociali, ecc., è incaricato di valutare i bisogni socio-emotivi degli studenti migranti per promuovere il loro benessere generale e offrire il sostegno psico-sociale necessario.

In Spagna (comunità autonoma di Catalogna), il sostegno psico-sociale viene fornito da team di counselling esperti in sviluppo linguistico, interculturalità e coesione sociale (ELIC) e da team di counselling e orientamento psico-pedagogico (EAPS) che lavorano in stretta collaborazione con le scuole.

Analogamente, in Austria, i team interculturali mobili (MIT) lavorano sotto la responsabilità del Ministero federale dell'istruzione assieme a psicologici scolastici, scuole, insegnanti, genitori e studenti per sostenere le misure preventive, la creazione di reti e il counselling. Inoltre, nell'anno scolastico 2017/18, sono stati assegnati ulteriori 85 operatori sociali alle scuole dell'obbligo per rispondere ai loro bisogni. Assieme all'amministrazione scolastica, tali professionisti elaborano misure di sostegno psico-sociale specifiche per ciascuna scuola.

Oltre a tali risorse umane, le autorità educative di livello centrale/superiore di Austria e Finlandia raccomandano l'uso di specifici materiali nel contesto del sostegno psico-sociale agli studenti migranti:

in Austria, è stata creata una piattaforma internet per i consulenti psico-sociali che contiene una serie di collegamenti internet nonché informazioni e materiali relativi ai bisogni di sostegno psico-sociale dei bambini e giovani richiedenti asilo. Le autorità educative hanno inoltre realizzato due brochure che indicano tutti i programmi di sostegno psico-sociale offerti e che sono particolarmente rilevanti per tale popolazione studentesca.

Analogamente, l'Agenzia nazionale finlandese per l'istruzione ha sviluppato materiali di sostegno specifici per gli studenti richiedenti asilo, focalizzati sul benessere degli studenti e sui modi per aiutarli nella vita quotidiana e nell'apprendimento.

In Slovenia e Portogallo, il sostegno psico-sociale non è destinato agli studenti migranti, bensì viene offerto a tutti gli studenti che lo richiedono.

In Slovenia, tutte le scuole dispongono di un servizio di counselling offerto da consulenti professionisti (psicologici, operatori sociali, pedagogisti sociali, ecc.), che sono responsabili di fornire sostegno a tutti gli studenti (inclusi quelli migranti), gli insegnanti, i genitori e la direzione della scuola per quanto riguarda una serie di questioni, tra cui la vita scolastica e i doveri, la cultura scolastica, l'ambiente e l'ordine in generale, lo sviluppo fisico, personale e sociale degli studenti, la formazione e l'orientamento professionale (transizione).

Analogamente, in Portogallo, tutti i gruppi di scuole dispongono di psicologi scolastici che sono in grado di intervenire e sostenere gli studenti rispetto ai problemi psico-sociali. Inoltre, i gruppi di scuole coinvolti nel Programma sulle aree educative di intervento prioritarie (TEIP) sviluppano un Piano di miglioramento pluriennale che segue le linee guida del Ministero dell'istruzione. I piani dovrebbero identificare tutti gli studenti a rischio di insuccesso scolastico o di abbandono precoce del percorso di formazione (inclusi quelli provenienti da un contesto migratorio) e prevedere risposte (preferibilmente preventive) a livello locale. L'aiuto viene fornito da team multidisciplinari composti da psicologi, operatori sociali, mediatori interculturali e altro personale specializzato.

In Francia, Italia e Regno Unito (Inghilterra), i documenti ufficiali non trattano la questione del sostegno psico-sociale per gli studenti migranti, tuttavia contengono alcuni riferimenti al sostegno psico-sociale che dovrebbe essere offerto ai minori non accompagnati.

Infine, in Germania non esistono raccomandazioni o requisiti di livello centrale/superiore rispetto all'offerta di sostegno psico-sociale agli studenti (provenienti da un contesto migratorio), ma, nel concreto, esistono alcune evidenze. Secondo il "Rapporto della Conferenza permanente sull'integrazione dei giovani rifugiati tramite l'istruzione", negli ultimi anni i servizi di sostegno psicologico e/o sociale e al benessere dei giovani offerti nelle scuole sono notevolmente aumentati a seguito dell'afflusso di rifugiati e della necessità di offrire sostegno terapeutico per tali bambini e giovani che sono rimasti traumatizzati dalla guerra civile e dai conflitti.

II.3.3. Aiutare gli insegnanti nell'adottare un approccio all'insegnamento e all'apprendimento che tenga conto del benessere generale dell'alunno

Avendo esaminato i diversi tipi di politiche e misure che contribuiscono a soddisfare i bisogni olistici, ovvero accademici e socio-emotivi, degli studenti provenienti da contesti migratori, la questione che emerge è come le autorità educative di livello centrale/superiore sostengono gli insegnanti nella loro attuazione. La presente sezione esamina in che modo i docenti vengono formati per svolgere tale ruolo e indica se siano messi a loro disposizione degli assistenti didattici.

I risultati delle ricerche precedenti svolte in diversi paesi europei evidenziano che gli insegnanti si sentono spesso impreparati e insicuri quando nella stessa classe hanno studenti con bagagli culturali e linguistici differenti e con una varietà di lingue parlate a casa (ad esempio Nilsson e Axelsson, 2013; Sinkkonen e Kytälä, 2014; Commissione europea/ EACEA/Eurydice, 2015; Trasberg e Kond, 2017). In una cultura basata sulle prestazioni, la richiesta ai docenti di dedicare maggiore tempo potrebbe rendere il compito di offrire sostegno individualizzato troppo impegnativo per alcuni di essi, specialmente quando hanno un numero elevato di studenti migranti che necessitano di aiuto. In queste circostanze, esiste il rischio che gli studenti migranti siano percepiti come un peso (Hamilton, 2013). Quando il bisogno di un aiuto ulteriore da parte degli studenti migranti neoarrivati va oltre le capacità di supporto esistenti, la situazione può alla fine condurre alla frustrazione degli studenti e, nei casi peggiori, alla rinuncia e all'abbandono scolastico da parte degli stessi (Nilsson & Axelsson, 2013).

Al fine di migliorare l'efficacia degli insegnanti nel far fronte alle diverse necessità dei discenti, nove dei dieci sistemi d'istruzione hanno sviluppato un quadro di riferimento delle competenze per la formazione iniziale degli insegnanti (vedere anche la figura I.4.3). La Finlandia è l'unico paese che non possiede tale quadro di riferimento. In quasi tutti gli altri sistemi d'istruzione, il quadro di riferimento delle competenze si applica a tutti gli insegnanti delle scuole e include una competenza relativa allo sviluppo della capacità di

capire e rispondere ai diversi bisogni formativi degli studenti (migranti), ad eccezione della Francia, dove l'attenzione è concentrata sugli insegnanti di lingue straniere e sulla loro capacità di insegnare il francese come lingua straniera o seconda lingua.

In otto sistemi d'istruzione (Germania – Brandeburgo, Spagna – Comunità autonoma di Catalogna, Francia, Italia, Austria, Portogallo, Slovenia e Regno Unito – Inghilterra), i quadri di riferimento delle competenze per la formazione iniziale degli insegnanti includono uno specifico focus sul miglioramento delle competenze dei docenti relative all'insegnamento agli studenti migranti. Tuttavia, mentre tali quadri in Germania, Spagna, Italia, Austria e Regno Unito (Inghilterra) fanno piuttosto riferimento alla necessità degli insegnanti di conoscere la dimensione interculturale e alla capacità di insegnare in classi diverse e multiculturali nonché linguisticamente diverse (vedere anche la sezione II.2.3 sull'istruzione e formazione degli insegnanti), quelli in Portogallo e Slovenia evidenziano competenze specifiche degli insegnanti che tengono conto anche dei bisogni più olistici degli studenti migranti:

In Portogallo, le competenze evidenziate nel "profilo generale delle performance professionali degli insegnanti della scuola pre-primaria, di base e secondaria" evidenziano il ruolo degli insegnanti nel creare un ambiente scolastico inclusivo, contribuendo alla qualità dell'integrazione nel processo educativo e garantendo il benessere degli studenti nonché lo sviluppo di ogni aspetto della loro identità individuale e culturale. Gli insegnanti sono inoltre tenuti a identificare e rispettare le differenze culturali e personali dei singoli studenti (e degli altri membri della comunità educativa), valorizzando al contempo conoscenze e culture e combattendo l'esclusione e la discriminazione. Per quanto riguarda l'insegnamento e l'apprendimento, gli insegnanti dovrebbero imparare a utilizzare strategie pedagogiche diverse che facilitano il successo e la realizzazione degli studenti nel contesto socio-culturale della diversità, tenendo conto di aspetti relativi al contesto personale, culturale e sociale degli studenti nonché delle loro vite.

In Slovenia, i criteri per l'accreditamento dei programmi di formazione degli insegnanti fanno riferimento allo sviluppo di competenze dei docenti nell'attuare attività di apprendimento individualizzate e differenziate efficaci, identificando gli ulteriori bisogni formativi e stabilendo una collaborazione tra il personale educativo al fine di rispondere a tali bisogni. Altre competenze menzionate includono promuovere un ambiente di apprendimento sicuro e stimolante per gli studenti che li faccia sentire accettati e apprezzati nonostante le differenze e incoraggiarli a coltivare atteggiamenti positivi capendo e rispettando le origini sociali, culturali, linguistiche e religiose, nonché le altre circostanze personali.

Infine, in Svezia, i quadri di riferimento delle competenze per la formazione iniziale degli insegnanti sono focalizzati principalmente sullo sviluppo della capacità dei docenti di capire i bisogni di tutti gli studenti, inclusi quelli provenienti da un contesto migratorio, sull'utilizzo e sulla valutazione di metodi di insegnamento appropriati, nonché sull'incoraggiare tutti gli studenti sostenendoli nel raggiungimento di obiettivi formativi definiti.

Le autorità educative di livello centrale/superiore sono inoltre in grado di aiutare gli insegnanti a migliorare la loro capacità di rispondere ai vari bisogni degli studenti provenienti da contesti migratori mediante attività di sviluppo professionale continuo (vedere anche la figura I.4.4). Otto sistemi d'istruzione (Germania – Brandeburgo, Spagna – Comunità autonoma di Catalogna, Francia, Italia, Austria, Slovenia, Finlandia e Svezia) offrono attività per lo sviluppo professionale continuo in questo ambito. Sei di essi (Germania - Brandeburgo, Spagna – Comunità autonoma di Catalogna, Italia, Slovenia, Finlandia e Svezia) offrono inoltre attività di sviluppo professionale continuo che mirano a sensibilizzare maggiormente gli insegnanti sui bisogni socio-emotivi e accademici degli studenti migranti.

Sia in Germania (Brandeburgo) che in Finlandia, le attività di sviluppo professionale continuo sono destinate a tutti gli insegnanti. Oltre alle questioni relative alla diversità socio-culturale, essi si concentrano su temi quali le difficoltà di apprendimento e le opportunità di sostegno pedagogico, nonché sulla gestione degli studenti migranti che potrebbero aver subito traumi.

Analogamente, le attività di sviluppo professionale continuo organizzate o sostenute dalle autorità educative di livello centrale/superiore in Spagna (Comunità autonoma di Catalogna) si concentrano sulla diversità, sull'inclusione, sulle competenze linguistiche nonché sul sostegno socio-linguistico nel processo di accoglienza e nelle classi ordinarie, vale a dire tenendo conto degli elementi personali, affettivi e sociali che influenzano il processo di acquisizione e apprendimento delle lingue nei contesti multilinguistici.

In Italia, il Piano per la formazione dei docenti 2016-2019 mira a rafforzare la capacità degli insegnanti di incoraggiare il pluralismo religioso, il rispetto per tutti e l'emancipazione. Le attività di sviluppo professionale continuo proposte, tra le altre cose, si concentrano sugli aspetti relazionali quali rendere più efficaci i rapporti tra le scuole e le famiglie migranti, nonché tra compagni.

Sia in Slovenia che in Svezia, oltre alle competenze generali degli insegnanti per garantire che gli studenti migranti neoarrivati riescano bene a scuola, le attività di sviluppo professionale continuo organizzate o sostenute dalle autorità educative di livello centrale/superiore si occupano della capacità dei docenti di riflettere sui loro atteggiamenti e sugli approcci che adottano per lo sviluppo e l'apprendimento degli studenti migranti. In Slovenia, un progetto sostenuto dall'UE sull'apprendimento sociale, emotivo e interculturale per gli insegnanti e gli studenti mira a promuovere l'inclusione e a sviluppare ambienti di apprendimento più tolleranti e non discriminatori per tutti gli studenti. In Svezia, una delle attività di sviluppo professionale continuo cerca di migliorare le competenze dei docenti nel far fronte agli effetti delle esperienze traumatiche che potrebbero incidere sull'apprendimento degli studenti.

Le attività di sviluppo professionale continuo promosse dalle autorità educative di livello centrale/superiore di Francia e Austria, tuttavia, si concentrano più specificamente sulle lingue, inclusi la valutazione delle competenze linguistiche e l'insegnamento della lingua di istruzione come seconda lingua. In Portogallo, l'attenzione è rivolta principalmente all'educazione interculturale (vedere anche la sezione II.2.3 sull'istruzione e sulla formazione degli insegnanti).

La maggior parte delle attività di sviluppo professionale continuo sopra citate sono disponibili per tutti gli insegnanti e sono facoltative – ad eccezione dell'Italia, in cui la partecipazione è obbligatoria, e della Francia, in cui essa è un requisito per tutti gli insegnanti che lavorano nelle classi preparatorie.

Infine, nel Regno Unito (Inghilterra), non esistono attività di sviluppo professionale continuo specificamente organizzate e sostenute dalle autorità educative di livello centrale/superiore per sviluppare le competenze degli insegnanti nel soddisfare specifici bisogni formativi degli studenti provenienti da contesti migratori.

Oltre all'istruzione e alla formazione degli insegnanti, un'altra ottima fonte di supporto per i docenti nel far fronte ai bisogni degli studenti migranti nelle scuole è la disponibilità di assistenti didattici (Sinkkonen & Kyttälä, 2014; Trasberg & Kond, 2017). Tra i dieci sistemi d'istruzione, gli assistenti didattici vengono generalmente utilizzati solo in Spagna (Comunità autonoma di Catalogna). Tali membri del personale contribuiscono a garantire non soltanto i progressi accademici degli studenti migranti, ma anche un loro generale benessere a scuola.

In Spagna (Comunità autonoma di Catalogna), esistono due tipi di insegnanti di sostegno, i tutor esterni e gli insegnanti di sostegno linguistico e sociale. Entrambi i tipi di professionisti hanno lo stesso status degli altri insegnanti e svolgono i ruoli di seguito indicati. Lavorando principalmente nelle classi preparatorie, le loro responsabilità includono: il coordinamento delle azioni relative alla valutazione iniziale e alla preparazione di piani formativi individualizzati per gli studenti migranti neoarrivati; la gestione delle classi preparatorie, inclusa l'identificazione dei metodi di insegnamento e apprendimento più appropriati; l'offerta di sostegno all'apprendimento, promuovendo l'educazione interculturale; e la collaborazione con gli specialisti dei servizi formativi e la partecipazione alle riunioni dei team di insegnanti nonché a quelle di valutazione per garantire che la dovuta attenzione sia dedicata ai bisogni degli studenti migranti neoarrivati. Gli insegnanti di sostegno linguistico e sociale possono essere impiegati come personale aggiuntivo nelle scuole con una percentuale di studenti migranti più elevata del normale, al fine di incoraggiare un approccio che integri l'apprendimento della lingua e delle materie. Essi aiutano a promuovere la partecipazione degli studenti provenienti da contesti migratori in tutte le attività scolastiche ed extra-curricolari e li aiutano a costruire identità multiple.

In Slovenia, non esistono normative/raccomandazioni di livello centrale/superiore sugli assistenti didattici che aiutano gli insegnanti nell'integrazione degli studenti migranti nella scuola. Tuttavia, ciascuna classe dell'istruzione primaria e secondaria superiore ha un docente che è responsabile di coordinare tutti gli altri insegnanti della classe e che fornisce sostegno all'insegnamento nonché supporto generale a tutti gli studenti, anche aiutandoli a integrarsi socialmente.

II.3.4. Promuovere un approccio scolastico globale e integrato

Oltre alla formazione e al sostegno offerti agli insegnanti, un approccio scolastico globale e integrato che coinvolga i capi d'istituto, i genitori o tutori e la comunità locale è fondamentale per rispondere ai bisogni olistici degli studenti provenienti da contesti migratori nelle scuole. Esso è ampiamente raccomandato come fondamentale non soltanto per aiutare gli studenti a raggiungere buoni risultati accademici, ma anche per promuovere il loro benessere generale (ad esempio Weare, 2002; Cefai et al., 2014; Hunt et al., 2015).

I capi d'istituto possono svolgere un ruolo importante nel promuovere un approccio scolastico globale e integrato attento ai bisogni olistici degli studenti provenienti da contesti migratori (vedere anche la figura I.4.8). Nove dei dieci sistemi d'istruzione esaminati si occupano del ruolo dei capi d'istituto nelle loro normative/raccomandazioni di livello centrale/superiore oppure offrono attività di sviluppo professionale continuo e materiali orientativi specificamente dedicati a essi. Il Regno Unito (Inghilterra) è l'unico sistema d'istruzione in cui tale approccio non è trattato dalle autorità educative di livello superiore tramite l'offerta di specifiche attività di sviluppo professionale continuo o di orientamento.

La Svezia è l'unico sistema d'istruzione in cui una particolare enfasi viene attribuita alla sensibilizzazione dei dirigenti scolastici sui bisogni socio-emotivi:

L'Agenzia nazionale svedese per l'istruzione ha collaborato con Save the Children per sviluppare un programma di formazione sull'assistenza consapevole per la gestione dei traumi (TMO) destinato ai capi d'istituto e agli altri membri del personale a contatto diretto con gli studenti migranti neoarrivati. Esso si basa sul rapporto del Mediatore per i minori che afferma che la salute degli studenti migranti neoarrivati deve essere rafforzata al fine di far fronte ai crescenti problemi di salute mentale. Ad esempio, le esperienze traumatiche che incidono sull'apprendimento degli studenti devono essere considerate e gestite nelle scuole. A tal fine, nel 2018 sono stati condotti 33 programmi di formazione nelle scuole dell'obbligo e secondarie superiori di tutto il paese. Tale programma TMO si basa sulla missione della scuola di creare un ambiente sicuro per l'apprendimento e lo sviluppo attraverso il sostegno degli adulti e i buoni rapporti. Esso fornisce al personale scolastico conoscenze e informazioni sui comportamenti e gli approcci che possono aiutare gli studenti che sono stati esposti a stress gravi, inclusi stress cronico ed esperienze traumatiche.

I restanti sistemi d'istruzione enfatizzano altri aspetti del ruolo dei capi di istituto. Sia in Austria che in Finlandia, sono disponibili attività di sviluppo professionale continuo e materiali orientativi per rafforzare le competenze dei capi d'istituto nel gestire la diversità culturale e, nel caso della Finlandia, anche nel gestire le scuole multilingui.

Sia in Francia che in Slovenia, i documenti ufficiali e, nel caso di questo secondo paese, le attività di sviluppo professionale continuo, evidenziano il ruolo dei capi d'istituto nell'organizzare la scolarizzazione degli studenti migranti, promuovendo l'inclusione e garantendo che sia offerto sostegno all'apprendimento. Essi sottolineano inoltre la responsabilità dei capi d'istituto nello stabilire rapporti e avviare una cooperazione tra le scuole e i genitori/le famiglie degli studenti migranti. Inoltre, in Slovenia, la Scuola nazionale per la leadership nell'istruzione organizza riunioni e consultazioni per i capi d'istituto per discutere, scambiare idee e condividere esperienze su argomenti diversi, come anche la facilitazione dell'integrazione dei bambini migranti.

In Germania (Brandeburgo), Spagna (Comunità autonoma di Catalogna), Italia e Portogallo, i documenti ufficiali, le attività di sviluppo professionale continuo e i materiali orientativi destinati ai capi d'istituto si concentrano in particolare sulla lingua di istruzione e sul tema dell'educazione interculturale.

Il coinvolgimento nella scuola dei genitori e di chi si occupa dei bambini/giovani è importante tanto quanto offrire l'apprendimento e gli altri tipi di sostegno per rispondere ai vari bisogni degli studenti provenienti da contesti migratori (Trasberg & Kond, 2017; vedere anche la figura I.3.10). Inoltre, è emerso che anche l'integrazione sociale dei genitori ha un impatto molto positivo sui risultati accademici dei bambini nonché sul loro adattamento al sistema scolastico (Sinkkonen & Kytälä, 2014).

Le normative/raccomandazioni di livello centrale/superiore di tutti i sistemi d'istruzione, ad eccezione del Regno Unito (Inghilterra), si occupano del coinvolgimento dei genitori degli studenti migranti nell'istruzione dei figli. Le aree di coinvolgimento più ampie si osservano in Spagna (Comunità autonoma di Catalogna) e Slovenia, dove si raccomanda a scuole e insegnanti di collaborare con i genitori non soltanto per il sostegno accademico, ma anche per le questioni psico-sociali:

In Spagna (Comunità autonoma di Catalogna), l'autorità educativa offre un'ampia gamma di guide e strumenti per aiutare le scuole ad accogliere le famiglie degli studenti migranti neoarrivati, che includono lo sviluppo di piani di accoglienza da parte di ciascuna scuola, una lettera di impegno con cui le famiglie promettono di sostenere l'istruzione dei loro figli e piani formativi individualizzati. Inoltre, i "Piani formativi locali" includono attività per le famiglie migranti destinate ad aiutare queste ultime e i loro figli nel processo di adattamento, anche fornendo informazioni sul sistema d'istruzione e azioni volte a sostenere i genitori nell'aiutare i loro figli a

conseguire ottimi risultati accademici. Inoltre, il Dipartimento dell'istruzione, assieme al Consorzio per la standardizzazione linguistica e al Dipartimento del lavoro, degli affari sociali e della famiglia, organizza "Seminari sull'integrazione linguistica e sociale delle famiglie nell'ambiente formativo" volti a promuovere e migliorare l'apprendimento e l'utilizzo della lingua catalana da parte dei genitori degli studenti neoarrivati. Essi sono inoltre finalizzati ad aiutare le famiglie a seguire i progressi dei loro figli e a partecipare alla vita quotidiana della scuola, oltre a rafforzare la convivenza e la coesione sociale nella scuola. Il sostegno psico-sociale viene offerto, laddove necessario, mediante team di consulenti esperti in lingue, interculturalità e coesione sociale (ELIC) che aiutano gli insegnanti e le scuole a rispondere alla diversità degli studenti e a soddisfare eventuali loro bisogni formativi speciali, fornendo anche aiuto alle famiglie. Tali team coordinano le loro azioni con i servizi socio-sanitari locali al fine di offrire un'assistenza coordinata agli studenti e alle famiglie che ne hanno bisogno.

In Slovenia, le linee guida ufficiali per l'integrazione degli studenti migranti evidenziano che le scuole dovrebbero informare i genitori dei loro diritti e doveri e far conoscere loro il sistema d'istruzione sloveno, oltre ad aiutarli a capire le aspettative delle scuole. I genitori dovrebbero essere invitati a partecipare alla vita e al lavoro della scuola, avere la possibilità di scegliere di imparare lo sloveno insieme ai loro figli ed essere indirizzati verso gli istituti più vicini che offrono tali programmi. Inoltre, sarebbe opportuno offrire loro diverse attività per stabilire rapporti (ad esempio partecipando alle classi preparatorie introduttive insieme prima dell'inizio della scuola). Le scuole dovrebbero poi aiutare con le traduzioni, preparare e fornire brochure per i genitori, incoraggiare la partecipazione a sessioni di lettura in famiglia per genitori e figli, consentire la partecipazione a varie attività presso gli istituti di istruzione (presentazioni su diverse professioni, sessioni su lingua, abitudini, tradizioni, danza, ecc.) e organizzare riunioni tematiche in biblioteca per bambini e genitori. Le linee guida di programmazione per il servizio di counselling specificano che i consulenti scolastici sono responsabili del servizio di counselling pedagogico, psicologico e/o sociale e forniscono informazioni ai genitori sullo sviluppo fisico, cognitivo e socio-emozionale dei figli, in modo che essi siano in grado di riconoscere diversi comportamenti. Questa potrebbe costituire una misura preventiva o di intervento e, laddove necessario, tali consulenti possono fornire ulteriore sostegno ai genitori stessi, anche organizzando, coordinando e gestendo lezioni e seminari per i genitori su vari temi.

In Germania (Brandeburgo), Italia, Francia e Austria, i documenti ufficiali riguardanti il coinvolgimento dei genitori degli studenti migranti si concentrano principalmente sulle questioni accademiche, in particolare sulle informazioni che devono essere loro fornite quando i figli accedono alla scuola. In tutti e quattro i sistemi d'istruzione, le scuole sono tenute a informare i genitori degli obiettivi pedagogici e relativi alle specifiche materie, specificando i tipi di sostegno disponibili e anche i progressi educativi dei bambini. Lo scopo è incoraggiare i genitori ad avere un atteggiamento positivo nei confronti dell'istruzione dei loro figli, al fine di creare una partnership tra le scuole e i genitori.

Per facilitare tale processo, le autorità educative di livello centrale/superiore di tutti e quattro i sistemi d'istruzione forniscono materiale, sotto forma di brochure cartacee o online e destinate ai genitori disponibili in varie lingue, e raccomandano alle scuole di lavorare in collaborazione con gli interpreti e/o i mediatori culturali. Inoltre, i documenti ufficiali della Conferenza permanente dei ministri dell'istruzione e degli affari culturali della Germania raccomandano l'educazione familiare come un elemento utile a rafforzare le competenze educative dei genitori e ad aiutare l'intera famiglia per quanto riguarda l'istruzione dei figli.

Sia in Francia che in Italia, vengono offerti corsi di formazione pratici per aiutare i genitori degli studenti migranti a sviluppare le loro competenze nella lingua del paese ospitante nonché migliorare la loro conoscenza del funzionamento della scuola e delle sue aspettative rispetto a studenti e genitori.

Infine, in Portogallo, Finlandia e Svezia, i documenti ufficiali fanno riferimento più generalmente a tale argomento. In questi sistemi d'istruzione, si raccomanda alle scuole di informare e coinvolgere attivamente i genitori degli studenti provenienti da contesti migratori nell'istruzione dei figli. In Portogallo, i documenti ufficiali sono rivolti a tutte le famiglie, inclusi i genitori degli studenti migranti, e le incoraggiano a partecipare agli organi di governo della scuola.

Oltre all'importanza attribuita al coinvolgimento dei genitori degli studenti migranti per sostenere l'apprendimento dei figli e il loro sviluppo generale, un altro tema costantemente evidenziato nella letteratura scientifica è rappresentato dalla cooperazione tra scuole e altri professionisti e organizzazioni esterne alla scuola, come i servizi socio-sanitari, le ONG, le scuole di lingue, le società culturali, ecc. (ad esempio, Reakes, 2007; Ricucci, 2008; Sinkkonen & Kyttälä, 2014; Trasberg & Kond, 2017).

Le normative/raccomandazioni di livello centrale/superiore di cinque dei dieci sistemi d'istruzione – Germania (Brandeburgo), Spagna (Comunità autonoma di Catalogna), Italia, Portogallo e Slovenia –

incoraggiano le scuole e gli insegnanti a cooperare da vicino con i membri della comunità locale al fine di promuovere l'integrazione degli studenti migranti nella scuola. La Spagna (Comunità autonoma di Catalogna) è l'unico di questi sistemi d'istruzione che enfatizza l'importanza della cooperazione con le organizzazioni locali non soltanto rispetto agli studenti migranti nelle scuole, ma anche per rispondere al loro bisogno di sostegno psico-sociale:

la necessità di facilitare la cooperazione tra i diversi elementi della comunità educativa è stabilita nella legge sull'istruzione della Comunità autonoma di Catalogna. Come spiegato in precedenza, i "Piani formativi locali" incoraggiano la cooperazione tra le scuole e la comunità locale allo scopo di facilitare l'integrazione degli studenti migranti e dei loro genitori. A tale scopo, vengono realizzate molte iniziative diverse che vanno dalle misure di sostegno all'apprendimento alle attività interculturali, incluse conferenze interculturali, attività di sensibilizzazione aperte alla comunità educativa, seminari sulle fiabe che riflettono la diversità culturale, conferenze sulla diversità linguistica, ecc. Tali "Piani educativi locali" svolgono inoltre una funzione importante per quanto riguarda la creazione di reti di professionisti che offrono sostegno psico-sociale nel contesto dell'accoglienza iniziale degli studenti migranti, nonché incoraggiando la convivenza e l'inclusione nelle scuole più in generale.

In Germania (Brandeburgo), Italia, Portogallo e Slovenia, i documenti ufficiali evidenziano l'importanza della cooperazione tra le scuole e la comunità locale nel sostenere l'integrazione degli studenti migranti, nonché la loro integrazione sociale. In questi quattro sistemi d'istruzione, le scuole, ad esempio, sono incoraggiate a cooperare con i partner della comunità locale per sviluppare misure generali di sostegno linguistico e all'apprendimento, nonché attività per il dopo-scuola (principalmente sport e attività culturali) che possono anche coinvolgere i genitori o le famiglie degli studenti migranti.

In Austria e Finlandia, i documenti ufficiali sulla cooperazione scolastica non considerano specificamente gli studenti migranti, bensì raccomandano più in generale alle scuole di cooperare con la comunità locale per migliorare la qualità scolastica.

Infine, in Francia, Svezia e Regno Unito (Inghilterra), non esistono documenti ufficiali che incoraggiano le scuole e gli insegnanti a cooperare con la comunità locale.

Sintesi

La presente sintesi fornisce una panoramica generale dei principali risultati emersi nel presente capitolo ed evidenzia quali sono i sistemi d'istruzione con le politiche più complete in ogni area tematica: rispondere alle necessità olistiche degli studenti; aiutare gli insegnanti nell'adottare un approccio all'insegnamento e all'apprendimento che tenga conto del benessere generale dell'alunno; e promuovere un approccio scolastico globale e integrato ai bisogni olistici degli studenti migranti (vedere la figura II.3.2).

Per quanto riguarda la risposta ai bisogni olistici degli studenti migranti, i risultati mostrano che nell'area della valutazione iniziale, i documenti ufficiali di Spagna (Comunità autonoma di Catalogna), Portogallo, Finlandia e Svezia promuovono un approccio più olistico nel gestire non soltanto le competenze accademiche (ovvero quelle relative alla lingua di istruzione e ad altre materie) ma anche i bisogni socio-emotivi. Nella maggior parte dei restanti sistemi d'istruzione in cui i documenti ufficiali si occupano della valutazione iniziale degli studenti migranti neoarrivati, l'attenzione è rivolta alle competenze degli studenti nella lingua di istruzione (Germania – Brandeburgo, Italia, Austria e Regno Unito - Inghilterra, sebbene la valutazione della padronanza dell'inglese come lingua aggiuntiva cesserà di essere un requisito a partire dal 2018/19). In Francia, tuttavia, vengono prese in considerazione anche le competenze in altre materie fondamentali, come matematica.

Nei casi in cui la valutazione costante degli studenti provenienti da contesti migratori è specificamente prevista nei documenti ufficiali, l'attenzione è quasi esclusivamente rivolta alle competenze linguistiche degli studenti. La Spagna (Comunità autonoma di Catalogna) è l'unico sistema d'istruzione in cui anche le competenze sociali e interpersonali vengono prese in considerazione.

Oltre al sostegno all'apprendimento offerto a tutti gli studenti con ulteriori bisogni formativi (specialmente tramite l'insegnamento e l'apprendimento differenziati e/o individualizzati), le autorità educative di livello

centrale/superiore di Spagna (Comunità autonoma di Catalogna), Francia, Italia, Portogallo e Slovenia promuovono alcune misure mirate per sostenere l'apprendimento e i progressi degli studenti provenienti da contesti migratori. Tuttavia, soltanto Spagna (Comunità autonoma di Catalogna) e Portogallo affrontano gli aspetti dell'apprendimento che vanno oltre la parte cognitiva per tenere conto, ad esempio, dei bisogni sociali e motivazionali. In Germania (Brandeburgo), Austria, Finlandia e Svezia, le misure di sostegno all'apprendimento promosse non sono mirate in particolare agli studenti migranti, bensì sono disponibili per tutti gli studenti che ne hanno bisogno.

Nel contesto delle attività extra-curricolari, il sostegno all'apprendimento per gli studenti provenienti da contesti migratori viene raccomandato dalle autorità educative di livello centrale/superiore di Spagna (Comunità autonoma di Catalogna), Francia, Italia, Slovenia e Svezia. Ciononostante, soltanto Spagna (Comunità autonoma di Catalogna), Italia e Svezia evidenziano il ruolo delle attività extra-curricolari nell'integrazione sociale degli studenti migranti.

Le competenze socio-emotive degli studenti migranti sono incluse nei curricoli nazionali di sette sistemi d'istruzione. La Finlandia, tuttavia, è l'unico sistema d'istruzione in cui esse sono trattate come competenze trasversali da insegnare in tutto il curriculum. In due sistemi d'istruzione, tali competenze devono essere promosse tramite determinate materie (Spagna – Comunità autonoma di Catalogna e Slovenia), mentre negli altri lo sviluppo delle stesse costituisce un obiettivo generale dell'istruzione e le scuole devono trovare i mezzi idonei per raggiungerlo (Francia, Austria, Portogallo e Regno Unito - Inghilterra).

Il sostegno psico-sociale come misura di sostegno viene citato in una certa misura nei documenti ufficiali di tutti i sistemi d'istruzione ad eccezione della Germania (Brandeburgo). Oltre al sostegno psico-sociale da offrire a tutti gli studenti, le autorità educative di livello centrale/superiore di Spagna (Comunità autonoma di Catalogna), Austria, Finlandia e Svezia hanno sviluppato politiche e misure pratiche per garantire che tale sostegno sia adattato alle necessità degli studenti provenienti da contesti migratori.

I risultati sopra presentati mostrano che un approccio all'insegnamento e all'apprendimento che tiene conto del benessere generale dell'alunno viene adottato dalle autorità educative di livello centrale/superiore in diverse aree tra quelle esaminate (Spagna – Comunità autonoma di Catalogna, Portogallo, Finlandia e Svezia) (vedere la figura II.3.2). In Spagna (Comunità autonoma di Catalogna), i bisogni sociali e interpersonali sono considerati nei documenti ufficiali sulla valutazione continua, mentre le misure di sostegno all'apprendimento e le attività extra-curricolari riguardano gli aspetti sociali e motivazionali. Il sostegno psico-sociale è inoltre adattato ai bisogni degli studenti provenienti da contesti migratori. In Portogallo, i documenti ufficiali sulla valutazione iniziale evidenziano l'importanza di valutare non soltanto le competenze accademiche degli studenti migranti neoarrivati, ma anche il loro benessere socio-emotivo, offrendo successivamente sostegno all'apprendimento per rispondere a tali bisogni. La necessità della valutazione iniziale di tenere conto dei bisogni socio-emotivi è sottolineata anche nei documenti ufficiali di Finlandia e Svezia. Inoltre, entrambi i sistemi d'istruzione continuano a promuovere il benessere socio-emotivo degli studenti provenienti da contesti migratori favorendo l'insegnamento delle competenze socio-emotive come competenza trasversale (Finlandia) oppure fornendo sostegno psico-sociale mirato (Finlandia e Svezia).

La formazione e il sostegno agli insegnanti nell'attuazione dell'approccio all'insegnamento e all'apprendimento che tiene conto del benessere generale dell'alunno per l'integrazione degli studenti provenienti da contesti migratori sono inclusi nel quadro di riferimento delle competenze per la formazione iniziale degli insegnanti di sette dei nove sistemi d'istruzione in cui esiste un tale quadro di riferimento (Germania - Brandeburgo, Spagna - Comunità autonoma di Catalogna, Francia, Italia, Austria, Portogallo e Slovenia). Un'attenzione specifica viene rivolta alle competenze degli insegnanti relative all'insegnamento agli studenti migranti. Tuttavia, i bisogni più olistici di tali studenti vengono tenuti presenti soltanto nei quadri di riferimento delle competenze degli insegnanti di Portogallo e Slovenia. In Svezia e Regno Unito (Inghilterra), il focus dei quadri di riferimento delle competenze per la formazione iniziale degli insegnanti riguarda principalmente lo sviluppo della capacità dei docenti di comprendere i bisogni di tutti gli studenti, inclusi quelli provenienti da un contesto migratorio.

Le autorità educative di livello centrale/superiore di Germania (Brandeburgo), Spagna (Comunità autonoma di Catalogna), Italia, Slovenia, Finlandia e Svezia organizzano o sostengono attività di sviluppo

professionale continuo che mirano a sensibilizzare i docenti e migliorare le loro competenze rispetto non soltanto ai bisogni accademici degli studenti provenienti da contesti migratori, ma anche a quelli socio-emotivi. Altrove, le attività di sviluppo professionale continuo hanno una portata più ristretta: l'ambito linguistico in Francia e Austria e quello dell'educazione interculturale in Portogallo.

Gli assistenti didattici possono aiutare gli insegnanti in classe ad integrare gli studenti migranti nella scuola. Tuttavia, essi sono utilizzati sistematicamente soltanto in Spagna (Comunità autonoma di Catalogna). Tali membri del personale contribuiscono a promuovere i bisogni olistici degli studenti migranti, inclusi i loro progressi accademici e il loro benessere socio-emotivo. In Slovenia, non esistono normative/raccomandazioni di livello centrale/superiore riguardanti l'utilizzo degli assistenti didattici. Tuttavia, ciascuna classe dell'istruzione primaria e secondaria superiore ha un docente che è responsabile di aiutare gli studenti a integrarsi socialmente nella scuola.

I risultati presentati sopra mostrano che le autorità educative di livello centrale/superiore di Germania (Brandeburgo), Spagna (Comunità autonoma di Catalogna), Italia, Portogallo, Slovenia, Finlandia e Svezia promuovono la capacità dei loro insegnanti di adottare un approccio all'insegnamento e all'apprendimento che tiene conto del benessere generale dell'alunno, enfatizzando tale aspetto tramite il quadro di riferimento delle competenze per la formazione iniziale degli insegnanti (Portogallo e Slovenia) e/o attraverso attività di sviluppo professionale continuo (vedere la figura II.3.2). In Spagna (Comunità autonoma di Catalogna), gli assistenti didattici vengono utilizzati anche per aiutare a promuovere i progressi accademici e il benessere socio-emotivo degli studenti migranti.

Nove dei dieci sistemi d'istruzione (ad eccezione del Regno Unito - Inghilterra) si occupano del ruolo e delle responsabilità dei capi d'istituto nel contesto dell'approccio scolastico globale e integrato al fine di rispondere ai bisogni olistici degli studenti provenienti da contesti migratori. Gli stessi nove sistemi d'istruzione offrono anche attività di sviluppo professionale continuo per la stessa finalità. Tuttavia, soltanto la Svezia raccomanda una specifica formazione per i capi d'istituto al fine sensibilizzarli maggiormente in merito agli studenti che hanno vissuto problemi psico-sociali, come stress gravi o traumi.

Collaborare con i genitori o le famiglie degli studenti è fondamentale per garantire un'integrazione efficace degli studenti migranti e ciò è riconosciuto nei documenti ufficiali di tutti i sistemi d'istruzione, ad eccezione del Regno Unito (Inghilterra). Le aree di coinvolgimento dei genitori sono più ampie in Spagna (Comunità autonoma di Catalogna) e Slovenia, in cui si raccomanda alle scuole e agli insegnanti di collaborare con i genitori non soltanto per le questioni educative, ma anche per affrontare tutti i bisogni sanitari, sociali ed emotivi che potrebbero incidere sullo sviluppo e sui progressi a scuola degli studenti.

Infine, al fine di rispondere ai bisogni olistici degli studenti provenienti da contesti migratori, i documenti ufficiali di Germania (Brandeburgo), Spagna (Comunità autonoma di Catalogna), Italia, Austria, Portogallo, Slovenia e Finlandia incoraggiano le scuole a collaborare con altri professionisti e organizzazioni locali (ad esempio, servizi socio-sanitari, ONG, ecc.). Tuttavia, l'importanza di tale collaborazione per promuovere non soltanto lo sviluppo accademico e i progressi degli studenti migranti, ma anche il loro bisogno di sostegno psico-sociale viene considerata soltanto in Spagna (Comunità autonoma di Catalogna).

I risultati sopra presentati mostrano che soltanto le autorità educative di livello centrale/superiore di Spagna (Comunità autonoma di Catalogna), Slovenia e Svezia promuovono un approccio scolastico globale e integrato, in cui l'insegnamento e l'apprendimento tengano conto del benessere generale dell'alunno, rispetto all'ultima delle politiche/misure esaminate (vedere la figura II.3.2). In Svezia, ciò riguarda l'area della leadership scolastica, in Slovenia il coinvolgimento dei genitori e in Spagna (Comunità autonoma di Catalogna) sia il coinvolgimento dei genitori che la cooperazione con le organizzazioni locali.

Figura II.3.2: Politiche relative all'adozione dell'approccio all'insegnamento e all'apprendimento che tiene conto del benessere generale dell'alunno nelle scuole, istruzione primaria, secondaria generale e IVET (ISCED 1-3), 2017/18

Sistemi d'istruzione con:	Rispondere alle necessità olistiche degli studenti	Aiutare gli insegnanti nell'adottare un approccio all'insegnamento e all'apprendimento che tenga conto del benessere generale dell'alunno	Promozione di un approccio scolastico globale e integrato ai bisogni olistici degli studenti migranti.
politiche generali	ES (Catalogna), PT, FI, SE	DE (Brandeburgo), ES (Catalogna), IT, PT, SI, FI, SE	ES (Catalogna), SI, SE
Politiche in alcune aree	DE (Brandeburgo), FR, IT, AT, SI, UK-ENG	FR, AT, UK-ENG	DE (Brandeburgo), FR, IT, AT, PT, FI
Nessuna normativa/raccomandazione di livello centrale/superiore			UK-ENG

Fonte: Eurydice.

Nota specifica per paese

Regno Unito (ENG): dal 2018/19 non sarà più necessario valutare la padronanza dell'inglese come lingua aggiuntiva.

II.4: CONCLUSIONI

La seconda parte del presente rapporto ha analizzato le politiche e misure di livello centrale/superiore di dieci sistemi d'istruzione sulle questioni direttamente relative all'integrazione nelle scuole degli studenti provenienti da contesti migratori. Esse includono la valutazione iniziale delle conoscenze e competenze degli studenti migranti neoarrivati; l'insegnamento e l'apprendimento della lingua di istruzione e della lingua o delle lingue parlate a casa; lo sviluppo delle competenze accademiche nonché socio-emotive degli studenti; l'offerta di educazione interculturale; il sostegno fornito agli insegnanti e ai capi d'istituto; e il coinvolgimento dei genitori e della comunità scolastica nel suo insieme.

Per finalità analitiche, tali aspetti sono stati esaminati in relazione a due dimensioni più ampie: la diversità linguistica e culturale e l'adozione di un approccio all'insegnamento e all'apprendimento che tiene conto del benessere generale dell'alunno per rispondere ai bisogni degli studenti migranti. Sebbene queste due dimensioni siano state analizzate separatamente, ciò non implica che una sia più importante dell'altra o che una possa essere tralasciata: esse costituiscono due facce della stessa medaglia.

Sono state presentate numerose ricerche accademiche che evidenziano l'importanza di ciascuna area esaminata. Pertanto, è chiaro che al fine di occuparsi dell'integrazione degli studenti provenienti da contesti migratori nelle scuole in modo completo e sistematico, tutte le aree richiedono un'attenzione particolare.

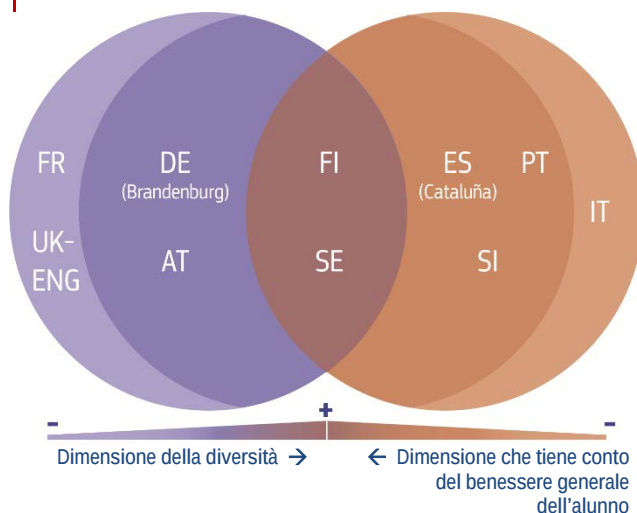
È opportuno notare che il contesto generale in cui operano i sistemi d'istruzione incide sicuramente sulla natura delle politiche e misure di livello centrale/superiore prese in esame. I fattori contestuali includono le priorità politiche dei governi, i paesi di origine delle popolazioni migranti e anche le particolari caratteristiche del sistema d'istruzione in questione, come il livello di (de)centralizzazione. Tuttavia, nell'analisi non è stato possibile tenere conto di tutti questi fattori contestuali.

La figura II.4.1, presentando una panoramica dei risultati dell'analisi, mostra l'attenzione dedicata da tutti e dieci i sistemi d'istruzione alle due dimensioni principali: la diversità linguistica e culturale e l'adozione di un approccio all'insegnamento e all'apprendimento che tiene conto del benessere generale dell'alunno. La Finlandia e la Svezia si distinguono in quanto paesi che attribuiscono la maggiore attenzione a entrambe le dimensioni. Per quanto riguarda la dimensione della diversità, entrambi i sistemi d'istruzione hanno sviluppato un curriculum specifico per l'insegnamento della lingua di istruzione come lingua aggiuntiva/seconda lingua. Tale programma può essere seguito da tutti gli studenti durante tutto il percorso scolastico; Entrambi i sistemi d'istruzione hanno inoltre elaborato un curriculum per l'insegnamento delle lingue parlate a casa. In Svezia, le lingue parlate a casa dagli studenti fanno parte del processo di valutazione generale che interessa ciascuno studente migrante neoarrivato quando accede al sistema scolastico. In Finlandia, tale insegnamento si svolge nell'ambito di un quadro di riferimento del curriculum che incoraggia il plurilinguismo per tutti i discendenti e che migliora la consapevolezza linguistica degli studenti. Alcuni insegnanti delle lingue parlate a casa sono nati in Finlandia o Svezia e hanno quindi studiato e si sono formati in tali paesi. Inoltre, l'offerta di insegnanti delle lingue parlate a casa è organizzata dalle autorità pubbliche di livello locale. Infine, l'educazione interculturale ha una posizione forte nel curriculum in quanto principio generale in Svezia e tema cross-curricolare in Finlandia. In quest'ultimo paese, nel 2018, fondi specifici sono stati erogati per organizzare corsi per lo sviluppo professionale continuo sulla diversità culturale, inclusa l'educazione interculturale.

Sia la Finlandia che la Svezia hanno politiche e misure molto complete relativamente alla dimensione dell'insegnamento e dell'apprendimento che tiene conto del benessere generale dell'alunno. Esse adottano un approccio olistico (ovvero che soddisfa sia i bisogni accademici che quelli socio-emotivi degli studenti migranti neoarrivati) per le procedure di valutazione iniziale ed enfatizzano il fatto che il sostegno psico-sociale offerto nelle scuole dovrebbe essere mirato ai bisogni specifici degli studenti migranti. In Svezia, i documenti ufficiali raccomandano che l'ulteriore sostegno all'apprendimento nonché all'integrazione sociale dovrebbe essere fornito mediante attività extra-curricolari, mentre nel curriculum finlandese lo sviluppo delle competenze socio-emotive è visto come una competenza trasversale. Sia le autorità educative di livello centrale/superiore della Finlandia che della Svezia organizzano o sostengono attività di sviluppo

professionale continuo per migliorare la capacità dei docenti di attuare un approccio all'insegnamento e all'apprendimento che tiene conto del benessere generale dell'alunno in tali ambiti; e in Svezia, esiste anche un corso per lo sviluppo professionale continuo per sensibilizzare i capi d'istituto sui bisogni olistici degli studenti migranti.

Figura II.4.1: Enfasi delle politiche relative alla diversità linguistica e culturale e approccio all'insegnamento e all'apprendimento che tiene conto del benessere generale dell'alunno, istruzione primaria, secondaria generale e IVET (ISCED 1-3), 2017/18



Fonte: Eurydice.

nell'intero curriculum e gli studenti vengono sensibilizzati sulle componenti linguistiche del linguaggio e su come funziona la lingua in quanto struttura. In Austria, dal 2018, tutti gli studenti (nativi e migranti) che accedono al sistema scolastico devono essere valutati in tedesco in modo standardizzato. Infine, l'educazione interculturale figura come un tema cross-curricolare in Germania (Brandeburgo) e Austria.

Al contrario di quanto avviene in Germania (Brandeburgo) e Austria, le politiche e misure relative alla diversità non sono distintive in Spagna (Comunità autonoma di Catalogna), anche se il sistema d'istruzione si distingue per quanto riguarda l'approccio all'insegnamento e all'apprendimento che tiene conto del benessere generale dell'alunno. Qui l'enfasi viene posta sui bisogni olistici degli studenti migranti in varie aree, inclusa la valutazione iniziale e continua, le misure di sostegno all'apprendimento offerte in classe e fuori e l'offerta di sostegno psico-sociale mirato. Inoltre, la capacità degli insegnanti di rispondere non solo ai bisogni accademici degli studenti provenienti da contesti migratori ma anche a quelli socio-emotivi viene incoraggiata tramite attività per lo sviluppo professionale continuo organizzate o sostenute dalle autorità educative di livello centrale/superiore. Infine, nei documenti ufficiali, un'attenzione particolare è dedicata a garantire che i docenti e le scuole cooperino con i genitori degli studenti migranti nonché con le istituzioni locali per soddisfare i bisogni accademici e socio-emotivi degli studenti.

Per quanto riguarda la completezza dell'approccio all'insegnamento e all'apprendimento che tiene conto del benessere generale dell'alunno, la Spagna (Comunità autonoma di Catalogna) è seguita dal Portogallo e dalla Slovenia. Sebbene anche questi ultimi sistemi d'istruzione non si distinguano per quanto riguarda la dimensione della diversità, le loro politiche e misure rispondono ai bisogni olistici degli studenti migranti in almeno alcune aree. In Portogallo, i bisogni socio-emotivi degli studenti migranti sono considerati nell'ambito della valutazione iniziale e nel successivo sostegno all'apprendimento offerto nelle classi ordinarie. Inoltre, il benessere generale degli studenti migranti, incluso il fatto che essi si sentano accettati, costituiscono elementi affrontati nel quadro di riferimento delle competenze della formazione iniziale degli insegnanti. In Slovenia, le competenze dei docenti relative ai bisogni olistici degli studenti migranti vengono

Le politiche e le misure in Germania (Brandeburgo) e specialmente in Austria sono molto focalizzate sulla diversità, pur non risaltando per quanto riguarda l'approccio all'insegnamento e all'apprendimento che tiene conto del benessere generale dell'alunno.

Le autorità educative di livello centrale/superiore di entrambi i sistemi d'istruzione offrono l'insegnamento delle lingue parlate a casa, mentre in Austria hanno adottato un curriculum specifico. In entrambi i paesi, alcuni insegnanti delle lingue parlate a casa sono nativi e hanno di conseguenza studiato e si sono formati qui. L'offerta di insegnanti delle lingue parlate a casa è organizzata dalle autorità pubbliche di ciascun paese a livello dei *Länder*. Inoltre, l'insegnamento della lingua di istruzione è oggetto di notevole attenzione in entrambi i paesi: la consapevolezza linguistica viene insegnata come competenza trasversale

incoraggiate tramite il quadro di riferimento delle competenze della formazione iniziale degli insegnanti nonché attraverso le relative attività di sviluppo professionale continuo; inoltre, i documenti ufficiali raccomandano di collaborare con i genitori per promuovere lo sviluppo accademico e socio-emotivo nonché il benessere degli studenti.

Francia e Regno Unito (Inghilterra) hanno sviluppato specifiche politiche e misure per sostenere l'insegnamento della lingua di istruzione. Ad esempio, nel Regno Unito (Inghilterra), tutti gli insegnanti devono sviluppare la lingua orale, la lettura, la scrittura e il vocabolario di tutti gli studenti in quanto aspetti integranti di ogni materia. Per gli studenti che hanno l'inglese come lingua aggiuntiva, gli insegnanti devono pianificare opportunità di insegnamento che li aiutino a svilupparne la conoscenza. In Francia, il curriculum nazionale indica specificamente che ogni insegnante dovrebbe essere un modello linguistico per tutti gli studenti. Inoltre, le autorità educative di livello centrale/superiore hanno definito livelli di competenze ai fini della valutazione continua delle competenze linguistiche di francese degli studenti migranti.

In Italia, i documenti ufficiali evidenziano l'importanza dell'istruzione tra pari e del sostegno, in particolare con l'aiuto degli studenti di seconda generazione che fungono da guide o tutor per gli studenti migranti neoarrivati. Le attività extra-curricolari vengono poi anch'esse incoraggiate come un mezzo per sostenere l'apprendimento e l'integrazione sociale degli studenti migranti, anche tramite il coinvolgimento delle famiglie degli studenti.

I. Definizioni

Approccio all'insegnamento e all'apprendimento che tiene conto del benessere generale dell'alunno: richiede l'adozione di un approccio olistico all'istruzione. Ciò significa creare ambienti di apprendimento che non soltanto promuovano le conoscenze accademiche e le capacità, ma anche le competenze socio-emotive e il benessere dei singoli studenti. Esso mira a garantire che ciascun bambino sia sano, sicuro, coinvolto, supportato e stimolato.

Approccio scolastico globale e integrato: si riferisce a un insieme di iniziative e approcci politici per affrontare gli svantaggi educativi in cui l'intera comunità scolastica (capi d'istituto, insegnanti e altro personale, discenti, genitori e famiglie) si impegna in un'azione coesa, collettiva e collaborativa, assieme ai soggetti interessati, ai professionisti e ai servizi esterni.

Assistente didattico: personale di sostegno (o docenti a pieno titolo) che aiuta i docenti in classe a fornire supporto agli studenti.

Attività extra-curricolari: attività che si svolgono nelle scuole o collegate a esse ma che non rientrano nell'ambito del curriculum normale e dell'orario di lezione ordinario. Tali attività sono generalmente su base volontaria.

Autorità locali: hanno responsabilità nelle aree territoriali al di sotto del livello regionale. Possono essere composte da rappresentanti eletti oppure essere divisioni amministrative di autorità centrali.

Bambini e giovani provenienti da un contesto migratorio: si riferisce qui ai bambini o ai giovani appena arrivati/di prima generazione, di seconda generazione o migranti di ritorno. Le ragioni per cui migrano (ad esempio, motivi economici o politici) possono variare, così come il loro status giuridico; possono essere cittadini, residenti, richiedenti asilo, rifugiati, minori non accompagnati o migranti irregolari. La durata della permanenza nel paese ospitante può essere a breve o lungo termine ed essi possono o meno aver diritto a partecipare al sistema d'istruzione formale del paese ospitante. Il rapporto considera i bambini e i giovani migranti provenienti dall'UE ed extra-UE, ma esclude quelli appartenenti a minoranze etniche che vivono nel paese ospitante da più di due generazioni (vedere anche **studenti migranti**).

Classi preparatorie: sono classi o lezioni separate per gli studenti migranti neoarrivati in cui essi ricevono un insegnamento intensivo della lingua e, in alcuni casi, un curriculum adattato per altre materie con l'intenzione di prepararli a essere spostati velocemente nelle classi ordinarie. Gli studenti possono frequentare classi preparatorie soltanto per alcune lezioni (partecipando al contempo alle classi ordinarie durante il resto della giornata a scuola) oppure per l'intera giornata scolastica, di solito per un periodo limitato prima di essere pienamente integrati nelle classi ordinarie con gli altri studenti. A seconda del paese, le classi possono essere chiamate anche "introdottrici", "di transizione" o "di accoglienza".

Competenze socio-emotive: si riferisce a un insieme di conoscenze e abilità che promuovono la capacità dei bambini di gestire sentimenti e amicizie, risolvere problemi e affrontare difficoltà. Esse costituiscono capacità fondamentali nella vita che favoriscono il benessere e la salute mentale positiva. I bambini che hanno sviluppato competenze socio-emotive hanno più facilità a gestirsi, relazionarsi con gli altri, risolvere conflitti e sentirsi positivi rispetto a loro stessi e al mondo che li circonda.

Consapevolezza linguistica: si riferisce alla sensibilità di una persona rispetto alla consapevolezza della natura di una lingua e del suo ruolo nella vita umana (Donmall, 1985). In altre parole, rende le persone consapevoli del fatto che la lingua è un sistema formale con regole proprie e che il suo utilizzo dipende dal contesto e dalla finalità (ad esempio, scusarsi con un amico oppure con il proprio responsabile; convincere il proprio fratello oppure un rappresentante del governo locale).

Di livello centrale/superiore (autorità, normative/raccomandazioni, ecc.): è il massimo livello di autorità competente in materia di istruzione in un determinato paese, che di solito è collocato a livello nazionale (statale). Nel caso di Belgio, Germania, Spagna e Regno Unito, *Communautés*, *Länder*, *Comunidades*

Autónomas e le amministrazioni designate sono rispettivamente competenti in tutti gli ambiti relativi all'istruzione o nella maggior parte di essi. Pertanto, tali amministrazioni sono considerate le autorità di livello centrale/superiore nelle aree in cui sono investite della responsabilità, mentre per quelle in cui condividono la responsabilità con il livello nazionale (statale), entrambi sono considerati autorità di livello centrale/superiore. Nel rapporto, i documenti politici (ovvero normative, raccomandazioni, strategie, piani d'azione, materiali orientativi, ecc.) emanati dalle autorità educative di livello centrale/superiore sono denominati documenti ufficiali. A seconda del loro status, essi possono essere obbligatori o meno.

Docente di discipline non linguistiche: un insegnante di qualunque materia del curriculum diversa da lingue.

Educazione compensativa: si riferisce qui ai programmi che aiutano i giovani che hanno superato l'età dell'obbligo scolastico e che, per una serie di motivi, non hanno mai frequentato la scuola o l'hanno abbandonata precocemente, ad acquisire un livello d'istruzione equivalente.

Educazione interculturale (e attività): promuove la comprensione tra diversi popoli e culture e include l'insegnamento che accetta e rispetta la normalità della diversità in tutti gli ambiti della vita. Cerca di esplorare, esaminare e contestare tutte le forme di stereotipo e xenofobia, promuovendo al contempo le pari opportunità per tutti.

Formazione iniziale degli insegnanti: comprende sia l'istruzione generale prima dell'ingresso in servizio che la formazione professionale. La componente generale fornisce ai futuri docenti una conoscenza approfondita di una o più materie, nonché un'istruzione più ampia, mentre la formazione professionale permette loro di acquisire informazioni sia teoriche che pratiche sulla futura professione. Oltre a corsi di psicologia e metodi di insegnamento, essa comprende in genere anche tirocini non retribuiti nella scuola. La formazione iniziale degli insegnanti esclude la fase di avvio alla professione, tranne nei casi in cui la formazione professionale si svolge soltanto in questa fase.

Insegnamento e valutazione differenziati: (chiamati anche apprendimento differenziato o, negli ambienti educativi, semplicemente, differenziazione) si tratta di un approccio all'insegnamento che prevede di offrire agli studenti con abilità diverse presenti nella stessa classe percorsi di apprendimento diversi in termini di: acquisizione dei contenuti; elaborazione, formulazione e comprensione di idee; sviluppo di materiali didattici e di strumenti/materiali di valutazione che consentano a tutti gli studenti di una classe di apprendere in modo efficace, indipendentemente dalle differenti capacità.

IVET (scolastica): si riferisce qui ai percorsi di livello ISCED 2 e/o 3 che includono almeno l'istruzione scolastica part-time, eventualmente alternata a periodi di esperienza lavorativa pratica sul luogo di lavoro. Questi programmi possono essere offerti nelle scuole o in altri istituti d'istruzione.

Lingua di istruzione insegnata come seconda lingua/lingua aggiuntiva: si riferisce all'insegnamento della lingua di istruzione agli studenti per i quali essa non è la prima lingua/la lingua parlata a casa.

Lingua parlata a casa: lingua parlata maggiormente a casa dagli studenti migranti. Differisce dalla lingua di istruzione utilizzata nel contesto scolastico. Nella maggior parte dei casi, la lingua parlata a casa è anche la prima lingua o lingua materna.

Materiali orientativi: documenti o dichiarazioni ufficiali rilasciati dalle autorità educative di livello centrale/superiore al fine di sostenere gli insegnanti e/o le scuole nell'attuazione degli obiettivi definiti.

Mediatore interculturale: persona che favorisce l'integrazione degli studenti migranti a scuola. Può anche svolgere servizi di interpretariato e traduzione, ad esempio durante le riunioni genitori-insegnanti e/o aiutare a sviluppare legami tra gli studenti, casa, scuola e/o la comunità locale più in generale.

Minori non accompagnati: si riferisce qui ai bambini e ai ragazzi (considerati minori secondo le normative nazionali) che sono nati al di fuori del paese in cui risiedono attualmente, che sono arrivati nel paese ospitante non accompagnati da un adulto responsabile ovvero che sono stati lasciati non accompagnati dopo essere entrati nel paese ospitante.

Monitoraggio: si riferisce qui al processo di raccolta e analisi delle informazioni al fine di verificare le performance del sistema in relazione agli obiettivi e agli standard e di consentire di apportare le eventuali modifiche necessarie. La gamma di dati può includere, ad esempio, i risultati dell'autovalutazione scolastica, di esami esterni o di altre valutazioni nazionali, gli indicatori di performance definiti specificamente o l'esito di valutazioni internazionali (incluse PIRLS, TIMSS, PISA, ecc.).

Permesso di soggiorno: qualunque autorizzazione a risiedere nel paese ospitante rilasciata dalle autorità nazionali che sia valida almeno 3 mesi. Nel caso di uno Stato membro dell'UE, un permesso di soggiorno consente ai cittadini di paesi terzi di risiedere legalmente nel suo territorio. I permessi di soggiorno possono essere rilasciati per motivi d'istruzione, familiari, di lavoro, di asilo o di altro tipo, ma non includono necessariamente il diritto di lavorare.

Responsabilità delle autorità locali/scuole: indica che, secondo i documenti ufficiali, le autorità educative di livello centrale/superiore delegano l'incarico di prendere decisioni su questa area politica alle autorità locali o alle scuole.

Richiedenti asilo: persone che hanno presentato domanda di protezione internazionale o figli di un richiedente che sono stati inclusi nella domanda.

Sostegno all'apprendimento basato su gruppi: si riferisce qui a una forma di ulteriore supporto all'apprendimento fornita a (piccoli) gruppi di studenti al fine raggiungere i risultati di apprendimento attesi.

Sostegno all'apprendimento individualizzato: mira a rispondere ai bisogni individuali degli studenti, al fine di raggiungere i risultati di apprendimento attesi. Esso colloca gli studenti al centro del processo di apprendimento e mira a fornire soluzioni personalizzate per rispondere ai bisogni individuali.

Sostegno psico-sociale: si riferisce qui a una varietà di servizi forniti nelle scuole, o connessi a esse, volti a sostenere gli studenti migranti (e le loro famiglie) a gestire le avversità. Può riguardare i loro bisogni emotivi/mentali, fisici/sanitari, sociali o di altro tipo e mira a sviluppare la resilienza nei bambini. Può essere fornito nella fase di accoglienza e/o nel corso di tutto il percorso scolastico del bambino.

Strategia: documento politico ufficiale sviluppato dalle autorità di livello centrale/superiore con l'intento di raggiungere un obiettivo generale. Una strategia può comprendere una visione, identificare obiettivi e traguardi (qualitativi e quantitativi), descrivere processi, autorità e persone responsabili, individuare fonti di finanziamento, formulare raccomandazioni, ecc.

Studenti immigrati di prima generazione: bambini e giovani nati al di fuori del paese ospitante (in cui risiedono attualmente) da genitori nati anch'essi in un paese diverso da quello che li ospita, che frequentano il sistema d'istruzione formale del paese ospitante.

Studenti migranti (o studenti provenienti da contesti migratori): si riferisce qui ai bambini o ai giovani provenienti da un contesto migratorio che partecipano al sistema d'istruzione formale del paese ospitante.

Studenti migranti di ritorno: sono i bambini e i giovani che ritornano nel paese di cui hanno la cittadinanza dopo essere stati migranti internazionali in un altro paese e che partecipano al sistema d'istruzione formale del loro paese di cittadinanza.

Studenti migranti di seconda generazione: sono i bambini e i giovani nati nel paese in cui risiedono attualmente che hanno almeno un genitore nato all'estero (prima generazione) e che partecipano al sistema d'istruzione formale del paese ospitante.

Studenti migranti neoarrivati: si riferisce qui ai bambini e ai giovani migranti di prima generazione che, nel momento in cui accedono al sistema d'istruzione formale del paese ospitante, possono soddisfare i requisiti previsti per ulteriori misure di sostegno volte ad agevolare la loro integrazione nelle scuole (ad esempio, le classi preparatorie, le lezioni aggiuntive nella lingua di istruzione, ecc.). Il periodo di tempo in cui tali bambini e giovani vengono considerati "studenti migranti neoarrivati" e per il quale vengono fornite ulteriori misure di sostegno varia da un paese all'altro.

Sviluppo professionale continuo: si riferisce alla formazione in servizio durante l'intera carriera dei docenti che consente loro di ampliare, sviluppare e aggiornare le loro conoscenze, competenze e attitudini. Esso può essere formale o non formale e includere sia una formazione sulle materie che andranno a insegnare che una formazione di tipo pedagogico. Viene offerto in varie forme, come corsi, seminari, osservazione tra pari e supporto di reti di insegnanti. In alcuni casi, le attività di sviluppo professionale continuo possono condurre al conseguimento di ulteriori qualificazioni.

Valutazione formativa: si riferisce alla valutazione dei progressi degli studenti durante un corso di studio. Il suo principale obiettivo è identificare i bisogni formativi e adeguare di conseguenza l'insegnamento e l'apprendimento. La valutazione formativa è solitamente concepita e gestita dagli insegnanti, ma può anche assumere la forma di una prova nazionale.

Valutazione d'impatto: si riferisce ai rapporti, alle ricerche e alle analisi nazionali di "ciò che funziona", che è stato effettuato o che è stato commissionato dalle autorità educative ufficiali. Per valutare l'impatto di una politica o misura, potrebbero inoltre essere utilizzati anche diversi tipi di ricerche o analisi, inclusi studi sperimentali che raccolgono dati a campione nelle scuole, altre ricerche effettuate da agenzie pubbliche, università o think tank.

Valutazione iniziale: si riferisce qui alla valutazione dell'istruzione pregressa (conoscenze, capacità e competenze) e della necessità di sostegno degli studenti migranti neoarrivati per quanto riguarda le lingue, l'apprendimento delle altre aree di studio e il loro benessere socio-emotivo quando accedono per la prima volta/iniziano la scuola nel paese ospitante.

II. Classificazione ISCED

La Classificazione internazionale standard dell'istruzione (ISCED) è stata sviluppata per facilitare i confronti tra le statistiche e gli indicatori in materia di istruzione esistenti nei vari paesi, sulla base di definizioni uniformi e internazionalmente accettate. La copertura dell'ISCED si estende a tutte le opportunità di apprendimento organizzate e promosse per bambini, giovani e adulti, inclusi quelli con bisogni educativi speciali, indipendentemente dalle istituzioni o organizzazioni che le offrono o dalla forma in cui vengono offerte. La prima raccolta di dati statistici basata sulla nuova classificazione (ISCED 2011) è stata realizzata nel 2014 (testi e definizioni adottati tratti da UNESCO, 1997, UNESCO/OCSE/Eurostat, 2013 e UNESCO/Istituto per le statistiche dell'UNESCO, 2011).

ISCED 0: educazione della prima infanzia

I programmi del livello 0 (prima infanzia), definito come la fase iniziale dell'istruzione organizzata, sono principalmente concepiti per introdurre i bambini a un ambiente scolastico, ovvero per fungere da ponte tra la famiglia e l'atmosfera scolastica. Una volta completati questi programmi, i bambini proseguono la loro educazione al livello 1 (istruzione primaria).

I programmi di livello ISCED 0 sono solitamente scolastici o, in alternativa, istituzionalizzati, per un gruppo di bambini (ad esempio, in un centro, una comunità, a domicilio).

Lo sviluppo educativo della prima infanzia (livello ISCED 010) prevede contenuti educativi pensati per i bimbi più piccoli (di età compresa tra 0 e 2 anni). L'educazione prescolare (livello ISCED 020) è concepita per i bambini a partire dai 3 anni di età.

ISCED 1: Istruzione primaria

L'istruzione primaria prevede attività didattiche ed educative tipicamente concepite per sviluppare negli studenti le competenze di base in lettura, scrittura e matematica (cioè alfabetizzazione e alfabetizzazione numerica) e costituisce una solida base per l'apprendimento e la comprensione delle aree fondamentali della conoscenza e per lo sviluppo personale, preparando così gli alunni per l'istruzione secondaria inferiore. Essa trasmette competenze di base, con un livello scarso o assente di specializzazione.

Tale livello inizia tra i 5 e i 7 anni di età, è obbligatorio in tutti i paesi e dura in genere dai quattro ai sei anni.

ISCED 2: Istruzione secondaria inferiore

I programmi del livello ISCED 2, o dell'istruzione secondaria inferiore, si basano di norma sui processi fondamentali di insegnamento e apprendimento che iniziano al livello ISCED 1. Solitamente, l'obiettivo didattico consiste nel gettare le basi per l'apprendimento permanente e lo sviluppo personale che preparano gli studenti alle ulteriori opportunità formative. A questo livello, i programmi sono in genere organizzati attorno a un curriculum più strutturato per materia, che introduce i concetti teorici relativi a un'ampia gamma di materie.

Questo livello inizia normalmente attorno agli 11 o 12 anni e si conclude di regola all'età di 15 o 16 anni, spesso in coincidenza con la fine dell'istruzione obbligatoria.

ISCED 3: Istruzione secondaria superiore

I programmi del livello ISCED 3, o dell'istruzione secondaria superiore, sono solitamente concepiti per completare la scuola secondaria in modo da fornire la preparazione per l'istruzione terziaria o superiore, per far acquisire le capacità necessarie per il lavoro, oppure per entrambe le finalità. A questo livello, i programmi per gli studenti sono più basati sulle discipline, specializzati e approfonditi rispetto a quelli della scuola secondaria inferiore (ISCED 2) e sono più differenziati, con una gamma più ampia di opzioni e gruppi disponibili.

Questo livello inizia in genere alla fine dell'istruzione obbligatoria e l'età di ingresso è di norma 15 o 16 anni. È generalmente richiesto il possesso di qualifiche per l'accesso (ad esempio, il completamento dell'istruzione obbligatoria) o di altri requisiti minimi. La durata del livello ISCED 3 varia da due a cinque anni.

ISCED 4: istruzione post-secondaria non terziaria

I programmi post-secondari non terziari si basano su quanto appreso nell'istruzione secondaria per proporre attività didattiche e formative volte a preparare gli studenti all'ingresso nel mondo del lavoro e/o all'istruzione terziaria. Si rivolgono solitamente agli studenti che hanno completato l'istruzione secondaria superiore (livello ISCED 3) ma che desiderano migliorare le loro competenze e aumentare le opportunità a loro disposizione. Spesso i programmi non sono significativamente più avanzati di quelli del livello secondario superiore, in quanto servono in genere per ampliare, piuttosto che per approfondire conoscenze, abilità e competenze. Pertanto, sono tarati al di sotto del livello più elevato di complessità, caratteristico dell'istruzione terziaria.

ISCED 5: istruzione terziaria di ciclo breve

I programmi del livello ISCED 5 riguardano l'istruzione terziaria di ciclo breve e sono spesso concepiti per fornire agli studenti conoscenze, abilità e competenze professionali. Di norma, si basano su pratiche e sono specifici per un'occupazione, preparando gli studenti all'ingresso nel mondo del lavoro. Tuttavia, possono anche costituire un percorso verso altri programmi di istruzione terziaria.

Anche i programmi di istruzione terziaria accademica al di sotto del livello di un programma di istruzione terziaria di primo livello sono classificati di livello ISCED 5.

ISCED 6: istruzione terziaria (primo livello)

I programmi del livello ISCED 6 sono programmi di istruzione terziaria di primo livello, spesso concepiti per fornire agli studenti conoscenze, abilità e competenze professionali e/o accademiche intermedie, che conducono a una laurea di primo livello o a una qualifica equivalente. A questo livello, i programmi si basano di norma sulla teoria, ma possono includere elementi pratici e tengono conto delle ricerche d'avanguardia e/o delle migliori pratiche professionali. I programmi di livello ISCED 6 sono tradizionalmente offerti da università e istituti formativi terziari equivalenti.

ISCED 7: Master o livello equivalente

I programmi del livello ISCED 7 sono programmi di istruzione terziaria di secondo livello e sono spesso concepiti per fornire agli studenti conoscenze, abilità e competenze professionali e/o accademiche avanzate, che conducono a una laurea di secondo livello o a una qualifica equivalente. A questo livello, i programmi possono avere una componente sostanziale di ricerca, ma non conducono al conseguimento di una qualifica di dottorato. Di norma, si basano sulla teoria, ma possono includere elementi pratici e tengono conto delle ricerche d'avanguardia e/o delle migliori pratiche professionali. Essi sono tradizionalmente offerti da università e altri istituti formativi terziari equivalenti.

ISCED 8: Dottorato o livello equivalente

I programmi del livello ISCED 8 sono di livello dottorato o equivalente e sono concepiti principalmente per condurre al conseguimento di una qualifica di ricerca avanzata. A questo livello, i programmi sono dedicati allo studio avanzato e alla ricerca originale e sono di norma offerti solo da istituti formativi terziari orientati alla ricerca, quali le università. I programmi di dottorato esistono sia in campo accademico che professionale.

Per ulteriori informazioni sulla classificazione ISCED, consultare il sito <http://uis.unesco.org/sites/default/files/documents/international-standard-classification-of-education-isced-2011-en.pdf>

[consultato nel giugno 2018].

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

Ahad, A., Benton, M., 2018. *Mainstreaming 2.0. How Europe's Education Systems can Boost Migrant Integration*. Integration Futures Working Group. Migration Policy Institute Europe. [pdf] Disponibile sul sito: <https://www.migrationpolicy.org/sites/default/files/publications/EduMainstreaming2.0-FINAL.pdf> [consultato il 6 giugno 2018].

Allen, K., Kern, M.L., 2017. *School Belonging in Adolescents. Theory, Research and Practise*. Springer Briefs in Psychology. [pdf] Disponibile sul sito: <https://link.springer.com/content/pdf/10.1007%2F978-981-10-5996-4.pdf> [consultato il 6 giugno 2018].

Arnot, M., Pinson, H., 2005. *The education of asylum-seeker and refugee children: A study of LEA and school values, policies and practices*. Cambridge: Faculty of Education, University of Cambridge. [pdf] Disponibile sul sito: <https://www.educ.cam.ac.uk/people/staff/arnot/AsylumReportFinal.pdf> [consultato il 15 maggio 2018].

Axelsson, M., Magnusson, U., 2012. Flerspråkighet och kunskapsutveckling. In: K. Hyltenstam, M. Axelsson e I. Lindberg, eds. *Flerspråkighet – en forskningsöversikt*. (Vetenskapsrådets rapportserie 5: 2012.) Stoccolma: Vetenskapsrådet, pp. 247-367.

Bailey, A.L. et al., 2007. *Further specifying the language demands of school*. In: A.L. Bailey, ed. *The language demands of school: Putting academic English to the test*. New Haven, CT: Yale University Press, pp. 103-156.

Basch, C.E., 2010. *Healthier students are better learners: A missing link in school reforms to close the achievement gap*. *Equity Matters: Research Review* No. 6. [pdf] Disponibile sul sito: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED523998.pdf> [consultato il 15 maggio 2018].

Brunello, G., De Paola, M., 2017. *School Segregation of Immigrants and its Effects on Educational Outcomes in Europe*. EENEE Analytical Report No. 30. [pdf] Disponibile sul sito <https://publications.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/73d66b98-f738-11e6-8a35-01aa75ed71a1/language-en> [consultato il 7 giugno 2018].

Bunar, N., 2017. *Migration and Education in Sweden: Integration of Migrants in the Swedish School and Higher Education Systems*. NESET II ad hoc question No 3/2017. [pdf] Disponibile sul sito: <http://nesetweb.eu/wp-content/uploads/2016/02/Migration-and-Education-in-Sweden.pdf> [consultato il 7 giugno 2018].

Bush, B., 2011. *Trends and innovative practices in multilingual education in Europe: An overview*. *International Review of Education. Journal of Lifelong Learning*, 57(5-6), pp. 541-549.

Campani, G., 2014. *Intercultural curriculum in neo-nationalist Europe*. *Studi sulla formazione, [S.l.]*, pp. 77-97. [Online] Disponibile sul sito <http://www.fupress.net/index.php/sf/article/view/15035> [consultato il 5 giugno 2018].

Cefai, C. et al., 2014. *Circle time for social and emotional learning in primary school*. *Pastoral Care in Education*, 32(2), pp. 116-130.

Cefai, C., 2008. *Promoting resilience in the classroom: A guide to developing pupils' emotional and cognitive skills*. Londra: Jessica Kingsley.

Consiglio d'Europa, 2015. *The language dimension in all subjects. A handbook for curriculum development and teacher training*. [pdf] Disponibile sul sito: <https://www.ecml.at/coe-docs/language-dimensions-subjects-EN.pdf> [consultato il 4 giugno 2018].

Cummins, J., 2001. *Bilingual Children's Mother tongue: Why is it important for education?* [pdf] Disponibile sul sito: http://www.lavplu.eu/central/bibliografie/cummins_eng.pdf [consultato il 12 giugno 2018].

Cummins, J., Baker, C. e Homberger, N.H., 2001. *An Introductory Reader to the Writings of Jim Cummins. Bilingual Education and Bilingualism*. Clevedon, Inghilterra: Multilingual Matters.

Cummins, J., 2009. *Transformative Multiliteracies Pedagogy: School-based Strategies for Closing the Achievement Gap. Multiple Voices for Ethnically Diverse Exceptional Learners*, 11 (2), pp. 38-56.

Cummins, J., 2012. *The intersection of cognitive and sociocultural factors in the development of reading comprehension among immigrant students. Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 25(8), pp. 1973-1990.

Donmall, B.G. ed., 1985. *Language awareness*. Londra: CLIT.

Duarte, J., 2011. *Migrants' educational success through innovation: The case of the Hamburg bilingual schools. International Review of Education. Journal of Lifelong Learning*, 57(5-6), pp. 631-649.

Durlak, J.E. et al., 2011. *The impact of enhancing students social and emotional learning: A meta-analysis of school-based universal interventions. Child Development*, 82(1), pp. 405-432.

Goodenow, C., 1993. *Classroom belonging among early adolescent students: Relationships to motivation and achievement. Journal of Early Adolescence*, 13(1), pp. 21-43. [pdf] Disponibile sul sito: <https://www.researchgate.net/> [consultato il 7 giugno 2018].

Ellis, E.M., 2012. *Language awareness and its relevance to TESOL. University of Sydney Papers in TESOL*, 7, pp. 1-23.

Commissione europea, 2007. Documento di lavoro dei servizi della Commissione "Towards more knowledge-based policy and practice in education and training", SEC (2007)1098.

Commissione europea, 2008. *Libro Verde - Migrazione e mobilità: le sfide e le opportunità per i sistemi d'istruzione europei*. SEC(2008) 2173. COM(2008) 423 final. [Online] Disponibile sul sito: <https://publications.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/7a1f2071-3a01-4ced-ae9-dbf9310f6da3/language-it> [consultato il 5 giugno 2018].

Commissione europea. 2013. *Study on education support to newly arrived migrant children*. Lussemburgo: Ufficio delle pubblicazioni dell'Unione europea.

Commissione europea, 2015. *Language teaching and learning in multilingual classrooms*. [pdf] Disponibile sul sito: http://ec.europa.eu/assets/eac/languages/library/studies/multilingual-classroom_en.pdf [consultato il 25 luglio 2018].

Commissione europea, 2017a. *Come la cultura e le arti possono promuovere il dialogo interculturale, nel contesto della crisi migratoria e dei rifugiati*. Lussemburgo: Ufficio delle pubblicazioni dell'Unione europea.

Commissione europea, 2017b. *Migrants in European schools. Learning and maintaining languages. Thematic report from a programme of expert workshops and peer learning activities (2016-17)*. [pdf] Disponibile sul sito: <https://publications.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/c0683c22-25a8-11e8-ac73-01aa75ed71a1/language-en/format-PDF/source-67513028> [consultato il 25 luglio 2018].

Commissione europea, 2017c. *Preparing teachers for diversity. The role of initial teacher education. Final Report to DG Education, Youth, Sport and Culture of the European Commission*. [pdf] Disponibile sul sito: <https://publications.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/b347bf7d-1db1-11e7-aeb3-01aa75ed71a1/language-en> [consultato il 25 luglio 2018].

Commissione europea, 2017d. *Rethinking language education and linguistic diversity in schools. Thematic report from a programme of expert workshops and peer learning activities (2016-17)*. [pdf] Disponibile sul sito: <https://publications.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/de1c9041-25a7-11e8-ac73-01aa75ed71a1/language-en/format-PDF/source-69196245> [consultato il 25 luglio 2018].

Commissione europea/EACEA/Eurydice/Cedefop, 2014. *Lotta all'abbandono precoce dei percorsi di istruzione e formazione in Europa. Strategie, politiche e misure. Rapporto Eurydice/Cedefop*. Lussemburgo: Ufficio delle pubblicazioni dell'Unione europea.

Commissione europea/EACEA/Eurydice, 2015. *The Teaching Profession in Europe: Pratiche, percezioni e politiche. Rapporto Eurydice*. Lussemburgo: Ufficio delle pubblicazioni dell'Unione europea.

Commissione europea/EACEA/Eurydice, 2017a. *Istruzione obbligatoria in Europa – 2017/18. Eurydice Facts and Figures*. Lussemburgo: Ufficio delle pubblicazioni dell'Unione europea.

Commissione europea/EACEA/Eurydice, 2017b. *Cifre chiave dell'insegnamento delle lingue a scuola in Europa - Edizione 2017. Rapporto Eurydice*. Lussemburgo: Ufficio delle pubblicazioni dell'Unione europea.

Commissione europea/EACEA/Eurydice, 2017c. *Strutture dei sistemi educativi europei 2017/18. Diagrammi. Eurydice Facts and Figures*. Lussemburgo: Ufficio delle pubblicazioni dell'Unione europea.

Commissione europea/EACEA/Eurydice, 2017d. *Support Mechanisms for Evidence-Based Policy-Making in Education*. Lussemburgo: Ufficio delle pubblicazioni dell'Unione europea.

Commissione europea/EACEA/Eurydice, 2018. *La carriera degli insegnanti in Europa. Accesso, progressione e sostegno. Rapporto Eurydice*. Lussemburgo: Ufficio delle pubblicazioni dell'Unione europea.

Parlamento europeo. Directorate-General for Internal Policies. Policy Department B: Structural and Cohesion Policies. Education and Culture, 2017. *Research for CULT Committee - Migrant Education: Monitoring and Assessment. Study*. [pdf] Disponibile sul sito:

[http://www.europarl.europa.eu/RegData/etudes/STUD/2017/585903/IPOL_STU\(2017\)585903_EN.pdf](http://www.europarl.europa.eu/RegData/etudes/STUD/2017/585903/IPOL_STU(2017)585903_EN.pdf)

[consultato l'11 ottobre 2018].

Eurostat, 2018. *Migrant integration statistics introduced*. [Online] Disponibile sul sito:

http://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php/Migrant_integration_statistics_introduced

[consultato nel giugno 2018].

Farrington, C.A., et al., 2012. *Teaching adolescents to become learners – The role of non cognitive factors in shaping school performance: A critical literature review*. Chicago, IL: Consortium on Chicago School Research. [pdf] Disponibile sul sito:

<https://consortium.uchicago.edu/sites/default/files/publications/Noncognitive%20Report.pdf> [consultato il

15 maggio 2018].

Fass, D., Hajisoteriou, C. e Angelides, P., 2014. *Intercultural education in Europe: policies, practices and trends. British Educational Research Journal*, 40(2), pp. 300-318.

Fisher, M., De Bell, D., 2007. *Approaches to parenting*. In: D., De Bell, ed. *Public health practice and the school-age population*. Londra: Hodder Arnold. [pdf] Disponibile sul sito:

<http://www.sirius-migrationeducation.org/wp-content/uploads/2017/03/MPG-Back-to-School-Responding-to-the-needs-of-newcomer-refugee-youth.pdf> [consultato il 23 marzo 2018].

Gabrieli, C., Ansel, D. e Krachman, S. B., 2015. *Ready to be counted: The research case for education policy action on non-cognitive skills*. Boston, MA: Transforming Education. [pdf] Disponibile sul sito:

https://www.casel.org/wp-content/uploads/2016/06/ReadytoBeCounted_Release.pdf

[consultato il 15 maggio 2018].

Garcia, O., 2009. *Bilingual education in the 21st Century: A global perspective*. Malden, MA e Oxford: Basil/Blackwell.

Halinen, I., Harmanen, M. e Mattila, P., 2015. *Making Sense of Complexity of the World Today: Why Finland is Introducing Multiliteracy in Teaching and Learning*. [pdf] Disponibile sul sito: https://www.oph.fi/download/173262_cidree_yb_2015_halinen_harmanen_mattila.pdf [consultato il 15 maggio 2018].

Hamilton, P.L., 2013. *It's not all about academic achievement: Supporting the social and emotional needs of migrant worker children*. *Pastoral Care in Education*, 31(2), pp. 173-190.

Hek, R., 2005. *The experiences and needs of refugee and asylum seeking children in the UK: A literature review*. Nottingham: DFES Publications. [pdf] Disponibile sul sito: <http://dera.ioe.ac.uk/5398/1/RR635.pdf> [consultato il 15 maggio 2018].

Heppt, B. et al., 2014. *The Role of Academic-Language. Features for reading comprehension of language-minority students and students from low-SES Families*. *Educational Researcher*, 50 (1), pp. 61-82.

Herdina, P., Jessner, U., 2002. *A dynamic model of multilingualism: Perspectives of change in psycholinguistics*. Clevedon: Multilingual Matters.

Herzog-Punzenberger, B., Le Pichon-Vorstman, E. e Siarova, H. *Multilingual Education in the Light of Diversity: Lessons Learned, NESET II report*. Lussemburgo: Ufficio delle pubblicazioni dell'Unione europea, 2017. [pdf] Disponibile sul sito: <http://nesetweb.eu/wp-content/uploads/2015/08/Multilingualism-Report.pdf> [consultato il 25 luglio 2018].

Huddleston, T., Wolffhardt, A., 2016. *Back to school: Responding to the needs of newcomer refugee youth*.

Hunt, P et al., 2015. *A Whole School Approach: Collaborative Development of School Health Policies, Processes, and Practices*. *Journal of School Health*, 85(11), pp. 802-809.

Hyltenstam, K., Milani, T., 2012. Flerspråkighetens sociopolitiska och sociokulturella rammar. In: K. Hyltenstam, M. Axelsson e I. Lindberg, eds. *Flerspråkighet – en forskningsöversikt*. (Vetenskapsrådets rapportserie 5:2012). Stoccolma: Vetenskapsrådet, pp. 17-152.

Jones, D.E., Greenberg, M. e Crowley, M., 2015. *Early social-emotional functioning and public health: The relationship between kindergarten social competence and future wellness*. *American Journal of Public Health*, 105(11), pp. 2283-2290.

Kirova, A., Prochner, L., 2015. *Otherness in Pedagogical Theory and Practice: The Case of Roma*. *Alberta Journal of Educational Research*, 61(4), pp. 381-398.

Koehler, C., 2017. *Continuity of learning for newly arrived refugee children in Europe*. NESET II ad hoc question No 1/2017.

Krachman, S.B, LaRocca, R. e Gabrieli, Ch., 2018. *Accounting for the whole child*. *Educational Leadership*, pp. 28-34.

Lanas, M., 2014. *Failing intercultural education? 'Thoughtfulness' in intercultural education for student teachers*. *European Journal of Teacher Education*, 37(2), pp. 171-182.

Le Pichon, E., 2016. *New Patterns of migration. New needs. Draft Input Paper for Thematic Panel on rethinking literacies and language learning in Brussels 11 July 2016*.

Maslow, A.H., 1943. *A Theory of Human Motivation*. Pubblicato originariamente su *Psychological Review*, 50, pp. 370-396.

Magnusson, U., 2013. *Paradigms in Swedish as a Second Language – Curricula for Primary School and Secondary School in Swedish as a Second Language*. *International Electronic Journal of Elementary Education*, 6(1), pp. 61-82.

Maslow, A.H., 1943. *A theory of human motivation*. *Psychological Review*, 50(4), 370-96. [pdf] Disponibile sul sito: <http://psychclassics.yorku.ca/Maslow/motivation.htm> [consultato il 15 maggio 2018].

- Mariani, L., 1997. *Teacher support and teacher challenge in promoting learner autonomy. Perspectives: A Journal of TESOL Italy*, 2, pp. 15-18.
- Moffitt, T.E. et al., 2011. *A gradient of childhood self-control predicts health, wealth, and public safety. Proceedings of the National Academy of Sciences*, 108(7), pp. 2693-2698. Disponibile sul sito: <http://www.pnas.org/content/108/7/2693> [consultato il 15 maggio 2018].
- Network of Experts in Social Sciences and Education and Training 2008. *Education and migration strategies for integrating migrant children in European schools and societies. A synthesis of research findings for policy-makers; An independent report submitted to the European Commission by the NESSE network of experts*.
- Nilsson, J., Axelsson, M., 2013. "Welcome to Sweden...": Newly arrived students' experiences of pedagogical and social provision in introductory and regular classes. *International Electronic Journal of Elementary Education*, 6(1), pp. 137-164.
- Nilsson, J., Bunar, N., 2016. *Educational responses to newly arrived students in Sweden: Understanding the structure and influence of post-migration ecology. Scandinavian Journal of Educational Research*, 60(4), pp. 399-416.
- OCSE, 2004. *Learning for tomorrow's world: First results from PISA 2003*. Parigi: OECD Publishing.
- OCSE, 2009. *What works in immigrant education*. Parigi: OECD Publishing.
- OCSE, 2015. *Immigrant students at school: Easing the journey towards integration*. Parigi: OECD Publishing.
- OCSE, 2016. *PISA 2015 Results (Volume I): Excellence and Equity in Education*. Parigi: OECD Publishing.
- OCSE, 2018. *The Resilience of Students with an Immigrant Background. Factors that shape well-being. OECD Reviews of Migrant Education*. Parigi: OECD Publishing.
- Popov, O., Sturesson, E., 2015. *Facing the pedagogical challenge of teaching unaccompanied refugee children in the Swedish school system. Problems of education in the 21st century*, 64, pp. 66-74.
- Porto, M., 2013. *Language and intercultural education: an interview with Michael Byram. Pedagogies: An International Journal*, 8(2), pp. 143-162.
- Reakes, A., 2007. *The education of asylum seekers: Some UK case studies. Research in Education*, 77(1), pp. 92-107.
- Roffey, S., 2016. *Building a case for whole-child, whole school wellbeing in challenging contexts. Educational and Child Psychology*, 33(2), pp. 30-42.
- Rutter, J., 2006. *Refugee children in the UK*. Maidenhead, UK: Open University Press.
- Santos, M.A. et al., 2016. *Academic performance of native and immigrant students: A study focused on the perception of family support and control, school satisfaction, and learning environment. Frontiers in Psychology*, 7 (1560).
- Schnepf, S., 2007. *Immigrants' educational disadvantage: an examination across ten countries and three surveys. Journal of Population Economics*, 20(3), pp. 527-545.
- Sinkkonen, H.-M., Kytälä, M., 2014. *Experiences of Finnish teachers working with immigrant students. European Journal of Special Needs Education*, 29(2), pp. 167-183.
- Sirin, S.R., 2005. *Socioeconomic status and academic achievement: A meta-analytic review of research. Review of Educational Research*, 75(3), pp. 417-453.
- Slade, S., Griffith, D., 2013. *A whole child approach to student success. KEDI Journal of Educational Policy, Special issue*, pp. 21-35.

Sugarman, J., Morris-Lange S. e McHugh, M. 2016. *Improving Education for Migrant-Background Students: a Transatlantic Comparison of School Funding*. Washington D.C, Migration Policy Institute.

Svalberg, Agneta M-L., 2007. *Language awareness and language learning*. *Language Teaching*, 40 (4), pp. 287-308.

Taylor, S., Sidhu, R.K., 2012. *Supporting refugee students in schools: What constitutes inclusive education?* *International Journal of Inclusive Education*, 16(1), pp. 39-56.

Thomas, W.P., Collier, V., 1997. *School Effectiveness for Language Minority Students*. Washington DC: National Clearinghouse for Bilingual Education.

Trasberg, K., Kond, J., 2017. *Teaching new immigrants in Estonian schools – Challenges for a support network*. *Acta Paedagogica Vilnensia*, 38, pp. 90-100.

Van Driel, B., Darmody, M. e Kerzil, J., 2016. *Education policies and practices to foster tolerance, respect for diversity and civic responsibility in children and young people in the EU*. NESET II report. Lussemburgo: Ufficio delle pubblicazioni dell'Unione europea.

Voight, A., Austin, G. e Hanson, T., 2013. *A climate for academic success: How school climate distinguishes schools that are beating the achievement odds* (rapporto completo). San Francisco: WestEd. [pdf] Disponibile sul sito: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED559741.pdf> [consultato il 15 maggio 2018].

Weare, K., 2002. *Promoting mental, emotional, and social health: A whole school approach*. Londra: Routledge.

Wirén, E., 2013. *Migrants in Education – what factors are important? A study of European countries participating in TIMMS2007*. Lussemburgo: Ufficio delle pubblicazioni dell'Unione europea. [pdf] Disponibile sul sito: <http://publications.jrc.ec.europa.eu/repository/bitstream/JRC77646/lbna25742enn.pdf> [consultato il 15 maggio 2018].

La popolazione target di questo studio è la classe che rappresenta il quarto anno di scuola, contando dal primo anno del livello ISCED 1, che, nella maggior parte dei paesi, corrisponde alla quarta classe.

La prima edizione dell'indagine PIRLS si è svolta nel 2001, mentre quella del 2016 ha costituito il quarto ciclo dello studio. Ad essa hanno partecipato oltre 60 paesi da tutto il mondo, tra cui 25 sistemi d'istruzione europei (Belgio – Comunità francese e fiamminga, Bulgaria, Cechia, Danimarca, Germania, Irlanda, Spagna, Francia, Italia, Lettonia, Lituania, Ungheria, Malta, Paesi Bassi, Austria, Polonia, Portogallo, Slovenia, Slovacchia, Finlandia, Svezia, Regno Unito – Inghilterra e Irlanda del Nord – e Norvegia).

I dati di contesto dell'indagine PIRLS 2016 includono informazioni sull'ambiente familiare degli studenti e sul clima scolastico. I dati sul contesto di apprendimento vengono raccolti attraverso questionari contestuali compilati dagli studenti, dai loro genitori, dagli insegnanti e dai capi d'istituto.

I questionari contestuali sono disponibili sul sito:

<https://timssandpirls.bc.edu/pirls2016/questionnaires/index.html>

Il database internazionale di PIRLS 2016 è disponibile sul sito:

<https://timssandpirls.bc.edu/pirls2016/international-database/index.html>

ICCS 2016

L'indagine ICCS (*International Civic and Citizenship Study*) studia in che modo i giovani vengono preparati a svolgere il loro ruolo di cittadini e fornisce un resoconto sul livello di conoscenze civiche degli studenti, sulla loro conoscenza delle questioni legate all'educazione civica e alla cittadinanza, nonché sui loro atteggiamenti civici e il loro coinvolgimento. Essa raccoglie inoltre una serie di dati contestuali, anche dagli studenti, dai loro genitori e dai capi d'istituto sull'ambiente scolastico, sulla situazione a casa e sul sostegno nella comunità.

La popolazione target dell'indagine ICCS 2016 è quella che frequenta l'ottavo anno di scuola, a condizione che l'età media degli studenti in tale livello sia di 13,5 anni o superiore.

Lo studio ICCS è stato istituito nel 2009 e quello del 2016 è il suo secondo ciclo. Nel 2016 hanno partecipato allo studio 24 paesi, tra cui 15 sistemi d'istruzione europei (Belgio – Comunità fiamminga, Bulgaria, Germania – Renania settentrionale - Vestfalia, Danimarca, Estonia, Croazia, Italia, Lettonia, Lituania, Malta, Paesi Bassi, Slovenia, Finlandia, Svezia e Norvegia).

Il database di ICCS 2016 è disponibile sul sito:

<https://iccs.iea.nl/resources/data.html>

Errori standard

Gli studi PIRLS 2016 e ICCS 2016, come qualunque altra indagine su vasta scala sull'istruzione (OCSE/PISA, IEA/TIMSS, ecc.), esaminano soltanto un campione rappresentativo delle popolazioni target. In genere, per una determinata popolazione, esiste un numero infinito di possibili campioni di una certa dimensione. Ne consegue che, da un campione all'altro, le stime effettuate per un parametro della popolazione (una media, una percentuale, una correlazione, ecc.) possono variare. L'errore standard associato a una stima di un parametro della popolazione quantifica tale incertezza del campionamento. In base a tale parametro stimato e al rispettivo errore standard, è possibile costruire l'intervallo di confidenza che indica quanto potrebbe variare il valore calcolato a partire dal campione. Di conseguenza, se ipotizziamo che la differenza media tra gli studenti nativi e non nativi sia 15 e il relativo errore standard sia 5, l'intervallo di confidenza, con un errore di tipo 1 del 5%, è pari a $[15 - (1,96 \times 5); 15 + (1,96 \times 5)]$, ovvero a circa $[5; 25]$. Pertanto, se nella popolazione la differenza tra i nativi e non nativi è pari a 0, ciò significa che si hanno meno di 5 possibilità su 100 di estrarre un campione da tale popolazione in cui la differenza tra tali due popolazioni, in valore assoluto, sarebbe uguale o superiore a 15. È quindi abbastanza improbabile che tale campione sia stato preso da una popolazione senza differenze. Tra la popolazione esiste certamente una differenza tra nativi e non nativi.

Tutti gli errori standard registrati nel presente rapporto sono stati calcolati utilizzando metodi di ricampionamento e seguendo la metodologia dei vari documenti tecnici delle indagini PIRLS e ICCS.

Gli errori standard delle tabelle statistiche sono elencati nelle seguenti tabelle.

L'α di Cronbach per la coerenza interna

Molto spesso, nel rapporto, sono state sintetizzate diverse variabili sotto forma di una media o di una somma. Per fare in modo che alcune informazioni non vengano raggruppate quando non dovrebbero esserlo, viene calcolata l'α di Cronbach. Tale indice, che varia da 0 a 1, valuta la coerenza interna della misura, ovvero la sua unidimensionalità. Più è unidimensionale la misura, più l'indice tenderà verso 1.

Per ciascun indice creato in questo modo, è stato verificato, sia a livello di ciascun paese che a quello europeo, se il valore dell'indice soddisfa gli standard scientifici, vale a dire nel contesto dei dati non cognitivi, se il suo valore è superiore a 0,60.

Ciascun indice con valori inferiori a 0,60 non viene considerato.

Per le finalità del presente rapporto, dai due studi sono stati derivati sei indici. La tabella che segue mostra le voci che compongono tali diversi indici, nonché il valore dell'α di Cronbach, calcolato a livello europeo.

Composizione degli indici e valore dell'α di Cronbach

Nome	Domande	α
Senso di appartenenza alla scuola degli studenti del quarto anno	PIRLS 2016 - Questionario agli studenti G12, voci da A a E	>0,70
Esperienze di bullismo degli studenti del quarto anno	PIRLS 2016 - Questionario agli studenti G13, voci da A a H	>0,80
Opinione dei genitori sulla scuola	PIRLS 2016 - Questionario ai genitori Q9, voci da A a F	>0,80
Percezione del coinvolgimento dei genitori da parte dei capi d'istituto	PIRLS 2016 - Questionario alle scuole Q13, voci da F a I	>0,60
Senso di appartenenza alla scuola degli studenti dell'ottavo anno	ICCS 2016 - Questionario agli studenti Q19, voci da A a I	>0,80
Esperienze di bullismo degli studenti dell'ottavo anno	ICCS 2016 - Questionario agli studenti Q20, voci da A a F	>0,70

Indice sullo status socio-economico

Come affermato da Sirin (2005), "lo status socio-economico è probabilmente la variabile contestuale più ampiamente utilizzata nella ricerca sull'istruzione". Esso può essere valutato combinando diverse variabili: (i) livello di istruzione del padre e/o della madre, (ii) occupazione del padre e/o della madre, (iii) reddito familiare, possesso di un'abitazione e (iv) possesso di cultura a casa.

Dal 2000, il Programma per la valutazione internazionale degli studenti (PISA, OCSE, 2004) calcola l'indice dello status economico, sociale e culturale (ESCS) che consiste in una combinazione statistica (i) dell'indice socio-economico internazionale più elevato dello status lavorativo del padre o della madre (ii) il livello d'istruzione più elevato del padre o della madre convertito in anni di scuola e (iii) il numero di libri a casa nonché l'accesso alle risorse educative e culturali a casa.

Nel PIRLS (*Progress in International Reading Literacy Study*) realizzato dall'IEA, un indice composito non è incluso nella banca dati realizzata a livello internazionale. Tuttavia, nel questionario somministrato agli studenti, questi ultimi hanno dovuto indicare il numero di libri presenti nell'ambiente casalingo.

La tabella 1, basata sui dati dell'indagine PISA 2012, presenta, per paese dell'UE, la percentuale di varianza del rendimento in matematica spiegata rispettivamente dall'indice dello status economico, sociale e culturale e dal numero di libri a casa.

Tabella 1: Percentuale di varianza del rendimento in lettura spiegata rispettivamente dall'indice dello status economico, sociale e culturale, dal numero di libri a casa e dalla differenza in R².

	Indice dello status economico, sociale e culturale	Libri	Differenza		Indice dello status economico, sociale e culturale	Libri	Differenza
AT	0,16	0,20	-0,04	IS	0,07	0,11	-0,04
BE	0,20	0,15	0,04	IT	0,10	0,14	-0,04
BG	0,22	0,20	0,02	LI	0,08	0,10	-0,02
CH	0,13	0,16	-0,04	LT	0,14	0,13	0,00
CZ	0,16	0,19	-0,03	LU	0,18	0,22	-0,03
DE	0,17	0,19	-0,02	LV	0,15	0,11	0,04
DK	0,17	0,15	0,02	NL	0,12	0,14	-0,02
ES	0,16	0,19	-0,03	NO	0,07	0,13	-0,05
EE	0,09	0,14	-0,05	PL	0,17	0,16	0,01
FI	0,09	0,13	-0,04	PT	0,20	0,18	0,02
FR	0,23	0,25	-0,02	RO	0,19	0,16	0,03
UK	0,13	0,20	-0,08	RS	0,12	0,13	-0,01
EL	0,16	0,12	0,04	SK	0,25	0,26	-0,01
HR	0,12	0,12	0,00	SI	0,15	0,16	-0,01
HU	0,23	0,27	-0,04	SE	0,11	0,16	-0,05
IE	0,14	0,20	-0,06				

In media, il numero di libri a casa spiega il 17% della varianza del rendimento in matematica degli studenti, mentre l'indice composito ne spiega soltanto il 15%. Tale esempio illustra perfettamente l'efficienza del numero di libri a casa per raffigurare la dimensione economica, culturale e sociale dell'ambiente familiare.

Tabella 2: Percentuale di nativi e stranieri tra gli studenti del quarto anno, 2016 (Figure 18 e 22)

	Studenti nativi del quarto anno				Studenti stranieri del quarto anno			
	Percentuale	SESTAT	FLAG_STUD	FLAG_SCH	Percentuale	SESTAT	FLAG_STUD	FLAG_SCH
Ø	96,1	(0,12)	0	0	3,9	(0,12)	0	0
BE fr	90,9	(0,79)	0	0	9,1	(0,79)	0	0
BE nl	94,0	(0,61)	0	0	6,0	(0,61)	0	0
BG	97,7	(0,29)	0	0	2,3	(0,29)	0	0
CZ	97,6	(0,27)	0	0	2,5	(0,27)	0	0
DK	94,9	(0,45)	0	0	5,1	(0,45)	0	0
DE	96,1	(0,41)	0	0	3,9	(0,41)	0	0
IE	91,4	(0,70)	0	0	8,7	(0,70)	0	0
ES	95,3	(0,34)	0	0	4,7	(0,34)	0	0
FR	96,1	(0,43)	0	0	3,9	(0,43)	0	0
IT	96,6	(0,35)	0	0	3,4	(0,35)	0	0
LV	98,6	(0,16)	0	0	1,4	(0,16)	0	0
LT	98,0	(0,28)	0	0	2,0	(0,28)	0	0
HU	98,3	(0,27)	0	0	1,7	(0,27)	0	0
MT	96,2	(0,28)	0	0	3,8	(0,28)	0	0
NL	96,3	(0,48)	0	0	3,7	(0,48)	0	0
AT	93,8	(0,51)	0	0	6,2	(0,51)	0	0
PL	98,8	(0,20)	0	0	1,2	(0,20)	0	0
PT	95,7	(0,44)	0	0	4,3	(0,44)	0	0
SI	95,1	(0,67)	0	0	4,9	(0,67)	0	0
SK	98,1	(0,23)	0	0	1,9	(0,23)	0	0
FI	96,2	(0,44)	0	0	3,8	(0,44)	0	0
SE	93,6	(0,52)	0	0	6,4	(0,52)	0	0
UK-ENG	.	.	.	.	.	.	.	.
UK-NIR	93,0	(0,76)	0	0	7,0	(0,76)	0	0
NO	93,2	(0,52)	0	0	6,8	(0,52)	0	0

Ø - si riferisce alla media dei 25 sistemi d'istruzione europei che partecipano all'indagine.

FLAG STUD – il valore "1" indica che meno di 30 studenti hanno risposto alla domanda e, quindi, i risultati non saranno riportati nelle relative figure; il valore "0" indica che 30 o più studenti hanno risposto alla domanda, quindi i dati possono essere riportati.

FLAG SCH – il valore "1" indica che meno di 5 scuole hanno risposto alla domanda e, quindi, i risultati non saranno riportati nelle relative figure; il valore "0" indica che 5 o più scuole hanno risposto alla domanda, quindi i dati possono essere riportati.

Fonte: Eurydice, sulla base dell'indagine PIRLS 2016.

Tabella 3: Differenza nel senso di appartenenza alla scuola e nelle esperienze di bullismo tra gli studenti nati all'estero e quelli nativi del quarto anno, 2016 (Figura 18).

	Differenza di benessere considerando lo status socio-economico	SESTAT	Differenza nella sensazione di insicurezza considerando lo status socio-economico	SESTAT		Differenza di benessere considerando lo status socio-economico	SESTAT	Differenza nella sensazione di insicurezza considerando lo status socio-economico	SESTAT
Ø	0,15	(0,09)	0,36	(0,15)	HU	-0,35	(0,49)	0,21	(0,77)
BE fr	0,39	(0,22)	-0,13	(0,45)	MT	-0,41	(0,23)	0,82	(0,61)
BE nl	0,25	(0,20)	0,36	(0,42)	NL	0,07	(0,38)	-0,10	(0,77)
BG	-0,54	(0,30)	0,90	(0,66)	AT	0,11	(0,21)	0,43	(0,45)
CZ	0,37	(0,27)	-0,22	(0,29)	PL	-0,43	(0,41)	0,09	(0,80)
DK	0,18	(0,22)	0,21	(0,37)	PT	-0,17	(0,20)	0,44	(0,42)
DE	0,39	(0,37)	1,00	(0,52)	SI	0,25	(0,35)	1,18	(0,97)
IE	-0,25	(0,23)	0,64	(0,32)	SK	-0,36	(0,39)	1,32	(0,75)
ES	-0,02	(0,22)	0,52	(0,35)	FI	0,41	(0,17)	0,68	(0,38)
FR	0,29	(0,24)	-0,08	(0,39)	SE	0,00	(0,21)	-0,38	(0,24)
IT	-0,19	(0,29)	0,42	(0,48)	UK-ENG	:	:	:	:
LV	0,18	(0,32)	0,82	(0,76)	UK-NIR	0,29	(0,21)	0,28	(0,49)
LT	-0,01	(0,26)	-0,45	(0,54)	NO	0,26	(0,18)	0,01	(0,28)

I valori che sono statisticamente molto diversi ($p < .05$) da zero sono indicati in grassetto.

Ø - si riferisce alla media dei 25 sistemi d'istruzione europei che partecipano all'indagine.

Fonte: Eurydice, sulla base dell'indagine PIRLS 2016.

Tabella 4: Percentuale di studenti del quarto anno che parlano la lingua di istruzione a casa e che non la parlano, 2016 (Figure 19, 22 e 23)

	Studenti che parlano la lingua di istruzione a casa					Studenti che NON parlano la lingua di istruzione a casa			
	Percentuale	SESTAT	FLAG_STUD	FLAG_SCH		Percentuale	SESTAT	FLAG_STUD	FLAG_SCH
Ø	84,2	(0,30)	0	0	Ø	15,6	(0,30)	0	0
BE fr	77,9	(1,00)	0	0	BE fr	22,1	(1,00)	0	0
BE nl	76,33	(1,03)	0	0	BE nl	23,8	(1,03)	0	0
BG	82,6	(1,99)	0	0	BG	17,4	(1,99)	0	0
CZ	92,4	(0,44)	0	0	CZ	7,6	(0,44)	0	0
DK	89,1	(0,83)	0	0	DK	10,9	(0,83)	0	0
DE	83,4	(0,95)	0	0	DE	16,6	(0,95)	0	0
IE	88,6	(0,94)	0	0	IE	11,4	(0,94)	0	0
ES	70,7	(1,33)	0	0	ES	29,3	(1,33)	0	0
FR	84,3	(0,79)	0	0	FR	15,7	(0,79)	0	0
IT	83,7	(0,86)	0	0	IT	16,3	(0,86)	0	0
LV	87,5	(0,93)	0	0	LV	12,5	(0,93)	0	0
LT	89,1	(0,91)	0	0	LT	10,9	(0,91)	0	0
HU	97,6	(0,40)	0	0	HU	2,4	(0,40)	0	0
MT	69,0	(0,73)	0	0	MT	31,0	(0,73)	0	0
NL	82,6	(1,14)	0	0	NL	17,4	(1,14)	0	0
AT	81,3	(0,99)	0	0	AT	18,7	(0,99)	0	0
PL	96,4	(0,43)	0	0	PL	3,6	(0,43)	0	0
PT	91,5	(0,55)	0	0	PT	8,5	(0,55)	0	0
SI	87,8	(1,43)	0	0	SI	12,2	(1,43)	0	0
SK	86,4	(1,25)	0	0	SK	13,6	(1,25)	0	0
FI	89,4	(1,00)	0	0	FI	10,6	(1,00)	0	0
SE	86,2	(0,97)	0	0	SE	13,8	(0,97)	0	0
UK-ENG	84,0	(0,91)	0	0	UK-ENG	16,0	(0,91)	0	0
UK-NIR	93,6	(0,56)	0	0	UK-NIR	6,4	(0,56)	0	0
NO	88,3	(0,70)	0	0	NO	11,7	(0,70)	0	0

Ø - si riferisce alla media dei 25 sistemi d'istruzione europei che partecipano all'indagine.

FLAG STUD – il valore "1" indica che meno di 30 studenti hanno risposto alla domanda e, quindi, i risultati non saranno riportati nelle relative figure; il valore "0" indica che 30 o più studenti hanno risposto alla domanda, quindi i dati possono essere riportati.

FLAG SCH – il valore "1" indica che meno di 5 scuole hanno risposto alla domanda e, quindi, i risultati non saranno riportati nelle relative figure; il valore "0" indica che 5 o più scuole hanno risposto alla domanda, quindi i dati possono essere riportati.

Fonte: Eurydice, sulla base dell'indagine PIRLS 2016.

Tabella 5: Differenza nel senso di appartenenza alla scuola e nelle esperienze di bullismo tra gli studenti del quarto anno che parlano la lingua di istruzione a casa e che non la parlano, 2016 (Figura 19)

	Differenza nel benessere considerando lo status socio-economico	SESTAT	Differenza nella sensazione di insicurezza considerando lo status socio-economico	SESTAT
Ø	0,20	(0,05)	-1,20	(0,09)
BE fr	0,30	(0,17)	-0,83	(0,25)
BE nl	0,81	(0,12)	-1,46	(0,21)
BG	0,13	(0,16)	0,18	(0,44)
CZ	0,80	(0,18)	-1,63	(0,34)
DK	0,35	(0,17)	-0,83	(0,25)
DE	0,22	(0,17)	-0,71	(0,26)
IE	-0,20	(0,18)	-0,76	(0,19)
ES	0,19	(0,12)	-1,10	(0,21)
FR	0,29	(0,14)	-1,03	(0,23)
IT	0,69	(0,21)	-1,53	(0,29)
LV	0,52	(0,21)	-1,62	(0,39)
LT	0,90	(0,15)	-1,66	(0,31)
HU	1,30	(0,44)	-2,09	(0,82)
MT	0,49	(0,10)	-0,90	(0,22)
NL	0,66	(0,19)	-1,13	(0,26)
AT	-0,09	(0,16)	-1,20	(0,29)
PL	0,72	(0,34)	-0,74	(0,42)
PT	0,50	(0,15)	-1,91	(0,35)
SI	0,16	(0,17)	-1,09	(0,31)
SK	0,14	(0,27)	-0,83	(0,27)
FI	0,46	(0,19)	-1,09	(0,19)
SE	0,45	(0,15)	-0,77	(0,25)
UK-ENG	0,07	(0,13)	-0,74	(0,25)
UK-NIR	0,66	(0,21)	-1,28	(0,44)
NO	0,22	(0,18)	-1,13	(0,30)

I valori che sono statisticamente molto diversi ($p < .05$) da zero sono indicati in grassetto.

Ø - si riferisce alla media dei 25 sistemi d'istruzione europei che partecipano all'indagine.

Fonte: Eurydice, sulla base dell'indagine PIRLS 2016.

Tabella 6: Percentuale di nativi e stranieri tra gli studenti dell'ottavo anno, 2016 (Figura 20)

	Studenti nativi dell'ottavo anno				Studenti stranieri dell'ottavo anno			
	Percentuale	SESTAT	FLAG_STUD	FLAG_SCH	Percentuale	SESTAT	FLAG_STUD	FLAG_SCH
Ø	93,7	(0,31)	0	0	6,3	(0,31)	0	0
BE nl	91,5	(0,90)	0	0	8,5	(0,90)	0	0
BG	99,0	(0,22)	0	0	1,0	(0,22)	0	0
DK	95,2	(0,37)	0	0	4,8	(0,37)	0	0
EE	97,9	(0,38)	0	0	2,1	(0,38)	0	0
HR	97,8	(0,34)	0	0	2,2	(0,34)	0	0
IT	92,6	(0,58)	0	0	7,4	(0,58)	0	0
LV	98,4	(0,32)	0	0	1,6	(0,32)	0	0
LT	98,6	(0,29)	0	0	1,4	(0,29)	0	0
MT	92,2	(0,43)	0	0	7,8	(0,43)	0	0
NL	95,9	(0,50)	0	0	4,1	(0,50)	0	0
SI	96,1	(0,42)	0	0	3,9	(0,42)	0	0
FI	96,5	(0,47)	0	0	3,5	(0,47)	0	0
SE	88,3	(0,82)	0	0	11,7	(0,82)	0	0
NO	91,9	(0,46)	0	0	8,1	(0,46)	0	0
DE-NRW	95,0	(0,67)	0	0	5,0	(0,67)	0	0

Ø - si riferisce alla media dei 15 sistemi d'istruzione europei che partecipano all'indagine.

FLAG STUD – il valore "1" indica che meno di 30 studenti hanno risposto alla domanda e, quindi, i risultati non saranno riportati nelle relative figure; il valore "0" indica che 30 o più studenti hanno risposto alla domanda, quindi i dati possono essere riportati.

FLAG SCH – il valore "1" indica che meno di 5 scuole hanno risposto alla domanda e, quindi, i risultati non saranno riportati nelle relative figure; il valore "0" indica che 5 o più scuole hanno risposto alla domanda, quindi i dati possono essere riportati.

Fonte: Eurydice, sulla base di ICCS 2016.

Tabella 7: Differenza nel senso di appartenenza alla scuola e nelle esperienze di bullismo ad opera di compagni tra gli studenti nati all'estero e quelli nativi dell'ottavo anno, 2016 (Figura 20).

	Differenza nel benessere considerando lo status socio-economico	SESTAT	Differenza nella sensazione di insicurezza considerando lo status socio-economico	SESTAT
Ø	0,10	(0,15)	0,54	(0,10)
BE nl	-0,52	(0,27)	0,71	(0,24)
BG	-3,19	(1,41)	1,00	(0,87)
DK	-0,04	(0,28)	0,20	(0,20)
EE	-0,09	(0,65)	0,47	(0,52)
HR	0,46	(0,80)	0,34	(0,58)
IT	0,14	(0,23)	0,67	(0,17)
LV	0,31	(0,60)	0,92	(0,51)
LT	1,30	(0,83)	0,26	(0,49)
MT	-1,07	(0,33)	0,19	(0,26)
NL	-0,96	(0,63)	1,03	(0,34)
SI	0,01	(0,41)	0,05	(0,30)
FI	-0,18	(0,45)	0,57	(0,37)
SE	0,51	(0,29)	-0,02	(0,27)
NO	0,06	(0,26)	0,21	(0,20)
DE-NRW	-1,09	(1,20)	0,40	(0,40)

I valori che sono statisticamente molto diversi ($p < .05$) da zero sono indicati in grassetto.

Ø - si riferisce alla media dei 15 sistemi d'istruzione europei che partecipano all'indagine.

Fonte: Eurydice, sulla base di ICCS 2016.

Tabella 8: Percentuale di studenti dell'ottavo anno che parlano la lingua di istruzione a casa e che non la parlano, 2016 (Figura 21)

	Studenti dell'ottavo anno che parlano la lingua di istruzione a casa				Studenti dell'ottavo anno che non parlano la lingua di istruzione a casa			
	Percentuale	SESTAT	FLAG_STUD	FLAG_SCH	Percentuale	SESTAT	FLAG_STUD	FLAG_SCH
Ø	86,3	(0,56)	0	0	13,7	(0,56)	0	0
BE nl	83,9	(1,17)	0	0	16,1	(1,17)	0	0
BG	88,8	(1,57)	0	0	11,2	(1,57)	0	0
DK	94,9	(0,52)	0	0	5,1	(0,52)	0	0
EE	94,9	(0,59)	0	0	5,1	(0,59)	0	0
HR	98,7	(0,23)	0	0	1,3	(0,23)	0	0
IT	81,3	(1,06)	0	0	18,6	(1,06)	0	0
LV	90,0	(1,56)	0	0	10,0	(1,56)	0	0
LT	95,2	(0,97)	0	0	4,8	(0,97)	0	0
MT	71,1	(0,73)	0	0	28,9	(0,73)	0	0
NL	92,0	(1,19)	0	0	8,1	(1,19)	0	0
SI	93,9	(0,68)	0	0	6,1	(0,68)	0	0
FI	95,4	(0,51)	0	0	4,6	(0,51)	0	0
SE	86,3	(1,26)	0	0	13,7	(1,26)	0	0
NO	91,4	(0,75)	0	0	8,6	(0,75)	0	0
DE-NRW	81,9	(1,35)	0	0	18,1	(1,35)	0	0

Ø - si riferisce alla media dei 15 sistemi d'istruzione europei che partecipano all'indagine.

FLAG STUD – il valore "1" indica che meno di 30 studenti hanno risposto alla domanda e, quindi, i risultati non saranno riportati nelle relative figure; il valore "0" indica che 30 o più studenti hanno risposto alla domanda, quindi i dati possono essere riportati.

FLAG SCH – il valore "1" indica che meno di 5 scuole hanno risposto alla domanda e, quindi, i risultati non saranno riportati nelle relative figure; il valore "0" indica che 5 o più scuole hanno risposto alla domanda, quindi i dati possono essere riportati.

Fonte: Eurydice, sulla base di ICCS 2016.

Tabella 9: Differenza nel senso di appartenenza alla scuola e nelle esperienze di bullismo ad opera di compagni tra gli studenti dell'ottavo anno che parlano la lingua di istruzione a casa e che non la parlano, 2016 (Figura 21)

	Differenza di benessere considerando lo status socio-economico	SESTAT	Differenza nella sensazione di insicurezza considerando lo status socio-economico	SESTAT
Ø	0,32	(0,14)	-0,57	(0,11)
BE nl	0,31	(0,27)	-0,15	(0,17)
BG	0,35	(0,44)	-0,46	(0,34)
DK	0,56	(0,33)	-0,04	(0,20)
EE	0,38	(0,51)	-0,14	(0,22)
HR	0,39	(0,73)	-0,81	(0,72)
IT	0,48	(0,21)	-0,75	(0,16)
LV	-0,04	(0,44)	-0,72	(0,19)
LT	-0,28	(0,38)	-0,96	(0,49)
MT	1,20	(0,17)	-0,18	(0,15)
NL	1,16	(0,32)	-0,60	(0,25)
SI	0,44	(0,48)	-0,50	(0,32)
FI	0,70	(0,40)	-0,20	(0,38)
SE	-0,41	(0,33)	-0,35	(0,28)
NO	0,15	(0,26)	-0,40	(0,17)
DE-NRW	0,90	(0,55)	-0,09	(0,25)

I valori che sono statisticamente molto diversi ($p < .05$) da zero sono indicati in grassetto.

Ø - si riferisce alla media dei 15 sistemi d'istruzione europei che partecipano all'indagine.

Fonte: Eurydice, sulla base di ICCS 2016.

Tabella 10: Differenze nella percezione che i genitori hanno della scolarizzazione dei figli, a seconda del fatto che il bambino che frequenta il quarto anno sia nato o meno nel paese ospitante e della lingua parlata a casa, 2016 (Figura 22)

	Differenze nella percezione tra i genitori di studenti nati all'estero e quelli di studenti nativi, considerando lo status socio-economico	SESTAT	Differenze nella percezione tra i genitori di studenti che non parlano la lingua di istruzione a casa e quelli che la parlano, considerando lo status socio-economico	SESTAT
Ø	0,59	(0,09)	0,33	(0,06)
BE fr	0,89	(0,22)	0,47	(0,16)
BE nl	0,96	(0,19)	0,85	(0,13)
BG	0,12	(0,32)	-0,01	(0,32)
CZ	1,10	(0,32)	0,04	(0,21)
DK	0,28	(0,33)	0,40	(0,25)
DE	1,24	(0,34)	0,60	(0,21)
IE	-0,10	(0,15)	-0,01	(0,12)
ES	0,18	(0,21)	-0,24	(0,12)
FR	1,06	(0,20)	0,34	(0,15)
IT	0,34	(0,30)	0,19	(0,13)
LV	-0,52	(0,50)	0,26	(0,22)
LT	-0,68	(0,59)	0,14	(0,16)
HU	0,20	(0,49)	0,39	(0,36)
MT	-0,02	(0,16)	-0,14	(0,06)
NL	0,60	(0,33)	0,45	(0,20)
AT	0,48	(0,30)	0,58	(0,17)
PL	-0,21	(0,53)	-0,13	(0,31)
PT	0,17	(0,20)	0,11	(0,16)
SI	0,72	(0,26)	0,44	(0,16)
SK	-0,25	(0,46)	0,15	(0,28)
FI	0,50	(0,22)	0,43	(0,15)
SE	0,16	(0,28)	0,14	(0,21)
UK-ENG	:	:	:	:
UK-NIR	0,01	(0,24)	-0,06	(0,25)
NO	0,31	(0,26)	0,45	(0,15)

I valori che sono statisticamente molto diversi ($p < .05$) da zero sono indicati in grassetto.

Ø - si riferisce alla media dei 25 sistemi d'istruzione europei che partecipano all'indagine.

Fonte: Eurydice, sulla base dell'indagine PIRLS 2016.

Tabella 11: Scuole con una percentuale 1) > 75%, 2) tra il 25-75% e 3) < 25% di studenti del quarto anno che parlano la lingua di istruzione a casa – 2016 (Figura 23)

	Scuole con una percentuale > 75% di studenti che parlano la lingua di istruzione a casa				Scuole con una percentuale tra il 25-75% di studenti che parlano la lingua di istruzione a casa				Scuole con una percentuale < 25% di studenti che parlano la lingua di istruzione a casa			
	Percentuale	SESTAT	FLAG_STUD	FLAG_SCH	Percentuale	SESTAT	FLAG_STUD	FLAG_SCH	Percentuale	SESTAT	FLAG_STUD	FLAG_SCH
Ø	77,2	(0,97)	0	0	15,7	(0,81)	0	0	7,1	(0,70)	0	0
BE fr	72,8	(2,82)	0	0	17,9	(2,99)	0	0	9,4	(1,85)	0	0
BE nl	67,1	(3,66)	0	0	21,7	(3,02)	0	0	11,2	(2,58)	0	0
BG	68,9	(3,39)	0	0	11,9	(2,78)	0	0	19,2	(2,80)	0	0
CZ	99,0	(0,36)	0	0	0,6	(0,05)	1	1	0,4	(0,35)	0	1
DK	83,0	(2,70)	0	0	10,7	(2,33)	0	0	6,3	(1,76)	0	0
DE	55,5	(3,22)	0	0	33,6	(3,25)	0	0	10,8	(2,72)	0	0
IE	82,4	(3,47)	0	0	13,9	(3,23)	0	0	3,7	(1,67)	0	0
ES	70,8	(2,45)	0	0	20,1	(2,20)	0	0	9,1	(1,75)	0	0
FR	82,7	(2,97)	0	0	13,3	(2,49)	0	0	4,1	(1,83)	0	0
IT	90,6	(2,62)	0	0	9,5	(2,62)	0	0	:	:	:	:
LV	64,5	(2,32)	0	0	11,8	(2,55)	0	0	23,8	(1,64)	0	0
LT	96,6	(1,31)	0	0	3,0	(1,25)	0	0	0,4	(0,01)	1	1
HU	99,5	(0,43)	0	0	0,5	(0,43)	1	1	:	:	:	:
MT	81,0	(0,11)	0	0	18,3	(0,12)	0	0	0,7	(0,03)	1	1
NL	85,1	(3,08)	0	0	12,8	(2,84)	0	0	2,1	(1,43)	0	1
AT	56,7	(3,06)	0	0	31,2	(3,37)	0	0	12,0	(2,61)	0	0
PL	100,0	(0,00)	0	0	:	:	:	:	:	:	:	:
PT	97,1	(1,37)	0	0	0,3	(0,24)	0	1	2,6	(1,35)	0	0
SI	90,0	(3,43)	0	0	10,0	(3,43)	0	0	:	:	:	:
SK	91,7	(2,26)	0	0	5,3	(1,68)	0	0	3,0	(1,52)	0	0
FI	94,7	(1,64)	0	0	4,2	(1,24)	0	0	1,1	(1,09)	1	1
SE	73,9	(4,11)	0	0	16,5	(3,44)	0	0	9,6	(2,99)	0	0
UK-ENG	60,7	(3,28)	0	0	20,7	(2,73)	0	0	18,6	(3,23)	0	0
UK-NIR	92,2	(2,92)	0	0	3,5	(1,78)	0	1	4,4	(2,31)	0	1
NO	87,9	(2,76)	0	0	9,3	(2,46)	0	0	2,9	(1,46)	0	1

Ø - si riferisce alla media dei 25 sistemi d'istruzione europei che partecipano all'indagine.

FLAG STUD – il valore "1" indica che meno di 30 studenti hanno risposto alla domanda e, quindi, i risultati non saranno riportati nelle relative figure; il valore "0" indica che 30 o più studenti hanno risposto alla domanda, quindi i dati possono essere riportati.

FLAG SCH – il valore "1" indica che meno di 5 scuole hanno risposto alla domanda e, quindi, i risultati non saranno riportati nelle relative figure; il valore "0" indica che 5 o più scuole hanno risposto alla domanda, quindi i dati possono essere riportati.

Fonte: Eurydice, sulla base dell'indagine PIRLS 2016.

Tabella 12: Coinvolgimento dei genitori nell'istruzione, punteggio medio per categoria di scuola 2016 (Figura 23)

	Nelle scuole in cui > 75% di studenti parla la lingua di istruzione a casa (A)		Nelle scuole in cui tra il 25-75% di studenti parla la lingua di istruzione a casa (B)		Nelle scuole in cui < 25% di studenti parla la lingua di istruzione a casa (C)	
	Punteggio medio	SESTAT	Punteggio medio	SESTAT	Punteggio medio	SESTAT
Ø	13,74	(0,07)	12,38	(0,19)	11,92	(0,29)
BE fr	13,44	(0,23)	12,36	(0,57)	8,54	(0,63)
BE nl	14,25	(0,23)	13,17	(0,48)	11,93	(0,48)
BG	13,65	(0,21)	12,20	(0,47)	9,05	(0,41)
CZ	12,42	((0,17)	•	•	•	•
DK	14,07	(0,20)	11,62	(0,44)	12,56	(0,47)
DE	14,75	(0,20)	12,73	(0,24)	10,28	(0,62)
IE	15,43	(0,24)	13,39	(0,76)	14,33	(2,46)
ES	14,10	(0,18)	12,60	(0,60)	12,56	(0,52)
FR	13,29	(0,27)	10,19	(0,61)	11,00	(1,07)
IT	13,34	(0,16)	12,56	(0,45)	:	:
LV	13,68	(0,21)	13,47	(0,46)	14,59	(0,33)
LT	14,27	(0,15)	11,39	(0,87)	•	•
HU	12,77	(0,18)	•	•	:	:
MT	14,94	(0,01)	14,80	(0,02)	•	•
NL	14,38	(0,20)	12,05	(0,48)	•	•
AT	14,86	(0,24)	13,10	(0,36)	10,83	(0,80)
PL	13,33	(0,21)	:	:	:	:
PT	12,68	(0,14)	•	•	13,42	(1,98)

SI	13,41	(0,19)	12,48	(0,58)	:	:
SK	12,85	(0,16)	10,25	(0,74)	8,95	(2,15)
FI	14,06	(0,17)	12,04	(0,81)	•	•
SE	13,85	(0,25)	12,00	(0,63)	13,41	(1,02)
UK-ENG	14,30	(0,30)	13,30	(0,55)	13,12	(0,52)
UK-NIR	15,23	(0,22)	17,21	(1,37)	•	•
NO	13,81	(0,20)	12,52	(0,62)	•	•

Nota esplicitiva (tabella 12)

Ø - si riferisce alla media dei 25 sistemi d'istruzione europei che partecipano all'indagine.

• - indica che nella categoria erano presenti meno di 30 studenti o meno di 5 scuole.

Fonte: Eurydice, sulla base dell'indagine PIRLS 2016.

Tabella 13: Differenze nel coinvolgimento dei genitori nell'istruzione, 2016 (Figura 23)

	Differenze tra A-B, senza considerare lo status socio-economico	SESTAT	Differenze tra A-B, senza considerare lo status socio-economico	SESTAT	Differenze tra B-C, senza considerare lo status socio-economico	SESTAT
Ø	1,35	(0,20)	1,82	(0,30)	0,46	(0,36)
BE fr	1,08	(0,62)	4,90	(0,67)	3,82	(0,79)
BE nl	1,09	(0,55)	2,33	(0,56)	1,24	(0,62)
BG	1,45	(0,51)	4,60	(0,45)	3,14	(0,68)
CZ	•	•	•	•	•	•
DK	2,45	(0,47)	1,51	(0,52)	-0,94	(0,63)
DE	2,01	(0,31)	4,47	(0,68)	2,45	(0,68)
IE	2,04	(0,80)	1,10	(2,49)	-0,94	(2,65)
ES	1,50	(0,65)	1,54	(0,58)	0,05	(0,77)
FR	3,11	(0,71)	2,30	(1,06)	-0,81	(1,28)
IT	0,78	(0,46)	:	:	:	:
LV	0,21	(0,53)	-0,91	(0,39)	-1,12	(0,56)
LT	2,88	(0,90)	•	•	•	•
HU	•	•	:	:	:	:
MT	0,14	(0,02)	•	•	•	•
NL	2,33	(0,52)	•	•	•	•
AT	1,76	(0,44)	4,03	(0,80)	2,27	(0,88)
PT	•	•	-0,74	(2,01)	•	•
SI	0,93	(0,62)	:	:	:	:
SK	2,59	(0,75)	3,90	(2,18)	1,31	(2,27)
FI	2,01	(0,86)	•	•	•	•
SE	1,85	(0,68)	0,45	(1,06)	-1,40	(1,13)
UK-ENG	1,00	(0,62)	1,18	(0,62)	0,18	(0,75)
UK-NIR	-1,97	(1,38)	•	•	•	•
NO	1,29	(0,64)	•	•	•	•

I valori che sono statisticamente molto diversi ($p < 0,05$) da zero sono indicati in grassetto.

Ø - si riferisce alla media dei 25 sistemi d'istruzione europei che partecipano all'indagine.

• - indica che nella categoria erano presenti meno di 30 studenti o meno di 5 scuole.

Fonte: Eurydice, sulla base dell'indagine PIRLS 2016.

**AGENZIA ESECUTIVA PER L'ISTRUZIONE,
GLI AUDIOVISIVI E LA CULTURA**

Education and Youth Policy Analysis

Avenue du Bourget 1 (J-70 – Unità A7)
B-1049 Bruxelles
(<http://ec.europa.eu/eurydice>)

Direzione scientifica

Arlette Delhaxhe

Autori

Sogol Noorani (coordinatore), Nathalie Baïdak, Anita Krémó e
Jari Riiheläinen, con il contributo di Teodora Parveva

Esperto esterno

Christian Monseur

Impaginazione e grafica

Patrice Brel

Impaginazione della copertina

Virginia Giovannelli

Coordinamento della produzione

Gisèle De Lel

UNITÀ NAZIONALI DI EURYDICE

ALBANIA

Unità Eurydice
Integrazione europea e cooperazione internazionale
Dipartimento per l'integrazione e i progetti europei
Ministero dell'istruzione e dello sport
Rruga e Durrësit, Nr. 23
1001 Tirana

AUSTRIA

Eurydice-Informationsstelle
Bundesministerium für Bildung und Frauen
Abt. Bildungsstatistik und -monitoring
Minoritenplatz 5
1010 Vienna
Contributo dell'Unità: Dr. Michaela Haller (esperto esterno)

BELGIO

Unité Eurydice de la Communauté française
Ministère de la Fédération Wallonie-Bruxelles
Direction des relations internationales
Boulevard Léopold II, 44 – Bureau 6A/008
1080 Bruxelles
Contributo dell'Unità: Responsabilità collettiva

Eurydice Vlaanderen
Departement Onderwijs en Vorming/
Afdeling Strategische Beleidsondersteuning
Koning Albert II-laan 15
1210 Bruxelles
Contributo dell'Unità: Eline De Ridder e Pieter-Jan De
Vlieger (coordinamento); esperti del Ministero fiammingo
dell'istruzione e della formazione: Chama Rhellam,
Marieke Smeyers

Eurydice-Informationsstelle der Deutschsprachigen
Gemeinschaft
Ministerium der Deutschsprachigen Gemeinschaft
Fachbereich Ausbildung und Unterrichtsorganisation
Gospertstraße 1
4700 Eupen
Contributo dell'Unità: Catherine Reinertz, Xavier Hurler e
Clara Jacquemart

BOSNIA-ERZEGOVINA

Ministry of Civil Affairs
Settore istruzione
Trg BiH 3
71000 Sarajevo
Contributo dell'Unità: Responsabilità collettiva

BULGARIA

Unità Eurydice
Centro per lo sviluppo delle risorse umane
Unità per la pianificazione e la ricerca sull'istruzione
15, Graf Ignatiev Str.
1000 Sofia
Contributo dell'Unità: Svetomira Apostolova – Kaloyanova
(esperto)

CECHIA

Unità Eurydice
Centro per la cooperazione internazionale in materia di
istruzione
Dům zahraniční spolupráce
Na Poříčí 1035/4
110 00 Praga 1
Contributo dell'Unità: Helena Pavlíková, Marcela Máchová e
Andrea Turynová;
esperti: Jaromíra Šindelářová (Università Jan Evangelista
Purkyně), Lukáš Seifert (Ministero dell'istruzione, della
gioventù e dello sport)

CIPRO

Unità Eurydice
Ministero dell'istruzione e della cultura
Kimonos e Thoukydidou
1434 Nicosia
Contributo dell'Unità: Christiana Haperi;
esperto: Danae Lordou Kaspari

CROAZIA

Agenzia per la mobilità e i programmi UE
Frankopanska 26
10000 Zagabria
Contributo dell'Unità: Responsabilità collettiva

DANIMARCA

Unità Eurydice
Ministero dell'istruzione superiore e delle scienze
Agenzia danese per la ricerca e l'istruzione superiore
Bredgade 40
1260 Copenhagen K
Contributo dell'Unità: Ministero dell'istruzione e Ministero
dell'istruzione superiore e della scienza

ESTONIA

Unità Eurydice
Dipartimento analisi
Ministero dell'istruzione e della ricerca
Munga 18
50088 Tartu
Contributo dell'Unità: Kersti Kaldma (coordinamento);
esperti: Kersti Kivirüüt e Viivian Jõemets (esperti principali,
Dipartimento generale dell'istruzione, Ministero
dell'istruzione e della ricerca)

EX-REPUBBLICA JUGOSLAVA DI MACEDONIA

National Agency for European Educational Programmes
and Mobility
Porta Bunjakovec 2A-1
1000 Skopje
Contributo dell'Unità: Dejan Zlatkovski

FINLANDIA

Unità Eurydice
Agenzia nazionale finlandese per l'istruzione
P.O. Box 380
00531 Helsinki
Contributo dell'Unità: Katri Kuukka (consulente per
l'istruzione), Leena Nissilä (consulente per l'istruzione),
Pirjo Karhu (consulente senior), Hanna Laakso (consulente
senior), Olga Lappi (consulente senior)

FRANCIA

Unité française d'Eurydice
Ministère de l'Éducation nationale et de la Jeunesse (MENJ)
Ministère de l'Enseignement supérieur, de la Recherche et
de l'Innovation (MESRI)
Direction de l'évaluation, de la prospective et de la
performance (DEPP)
Mission aux relations européennes et internationales
(MIREI)
61-65, rue Dutot
75732 Parigi Cedex 15
Contributo dell'Unità: Hélène Demesy (esperto),
Anne Gaudry-Lachet (MENJ-MESRI)

GERMANIA

Eurydice-Informationsstelle der Länder im Sekretariat der Kultusministerkonferenz
Taubenstraße 10
10117 Berlin
Contributo dell'Unità: Thomas Eckhardt

GRECIA

Unità Eurydice
Directorate of European and International Affairs
Direzione generale per gli affari europei e internazionali, l'istruzione dei greci all'estero e l'educazione interculturale
Ministero dell'istruzione, ricerca e affari religiosi
37 Andrea Papandreou Str. (Office 2172)
15180 Maroussi (Attiki)
Contributo dell'Unità: Panagiota Karkalets (Ministero ellenico dell'istruzione, della ricerca e degli affari religiosi/Unità per l'Unione europea; Nikoletta Chardalia (Ministero ellenico dell'istruzione, della ricerca e degli affari religiosi/Unità di coordinamento e monitoraggio dell'istruzione dei rifugiati)

IRLANDA

Unità Eurydice
Department of Education and Skills
International Section
Marlborough Street
Dublino 1 – DO1 RC96
Contributo dell'Unità: Patricia Sheehan (Assistant Principal Officer, Social Inclusion, Department of Education & Skills)

ISLANDA

Unità Eurydice
Direzione per l'istruzione
Víkurbær 3
203 Kópavogur
Contributo dell'Unità: Hulda Skogland (esperto, Dipartimento di analisi, Direzione dell'istruzione) e Hulda Karen Danielsdóttir (esperto, Dipartimento di valutazione, Direzione dell'istruzione)

ITALIA

Unità italiana di Eurydice
Istituto nazionale di documentazione, innovazione e ricerca educativa (INDIRE)
Agenzia Erasmus+
Via C. Lombroso 6/15
50134 Firenze
Contributo dell'Unità: Alessandra Mochi; esperti: Vinicio Ongini (Direzione generale per lo studente, l'integrazione, la partecipazione - Ministero dell'istruzione, dell'università e della ricerca) in collaborazione con Lisa Stillo (Centro ricerca educazione interculturale e formazione allo sviluppo - CREIFOS, Dipartimento scienze della formazione, Università di Roma Tre)

LETONIA

Unità Eurydice
Agenzia statale per lo sviluppo dell'istruzione
Valņu street 1 (5° piano)
1050 Riga
Contributo dell'Unità: Olita Arkle (esperto)

LIECHTENSTEIN

Informationsstelle Eurydice
Schulamts des Fürstentums Liechtenstein
Austrasse 79
Postfach 684
9490 Vaduz
Contributo dell'Unità: Responsabilità collettiva

LITUANIA

Unità Eurydice
Agenzia nazionale per la valutazione scolastica della Repubblica di Lituania
Geležinio Vilko Street 12
03163 Vilnius
Contributo dell'Unità: Ona Čepulėnienė

LUSSEMBURGO

Unité nationale d'Eurydice
ANEFORÉ ASBL
eduPôle Walferdange
Bâtiment 03 - étage 01
Route de Diekirch
7220 Walferdange
Contributo dell'Unità: Elisabeth Reisen, Marco de Oliveira, Louise Crosby (esperti)

MALTA

Eurydice National Unit
Directorate for Research, Lifelong Learning and Employability
Ministry for Education and Employment
Great Siege Road
Floriana VLT 2000
Contributo dell'Unità: Jane Farrugia Buhagiar, Joanne Bugeja

MONTENEGRO

Unità Eurydice
Vaka Djurovica bb
81000 Podgorica
Contributo dell'Unità: Mubera Kurpejović e Biljana Mišović

NORWAY

Unità Eurydice
Ministero dell'istruzione e della ricerca
AIK-avd., Kunnskapsdepartementet
Kirkegata 18
P.O. Box 8119 Dep.
0032 Oslo
Contributo dell'Unità: Responsabilità collettiva

PAESI BASSI

Eurydice Nederland
Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap
Directie Internationaal Beleid
Rijnstraat 50
2500 BJ L'Aia
Contributo dell'Unità: Responsabilità collettiva

POLONIA

Unità polacca di Eurydice
Fondazione per lo sviluppo del sistema d'istruzione
Aleje Jerozolimskie 142A
02-305 Varsavia
Contributo dell'Unità: Esperti: Agata Gajewska-Dyszkiewicz, Katarzyna Paczuska (Istituto per la ricerca didattica, Varsavia, Polonia); coordinamento: Beata Płatos (Unità Eurydice polacca)

PORTOGALLO

Unidade Portuguesa da Rede Eurydice (UPRE)
Ministério da Educação e Ciência
Direção-Geral de Estatísticas da Educação
Av. 24 de Julho, 134
1399-054 Lisboa
Contributo dell'Unità: Isabel Almeida; al di fuori dell'Unità: Responsabilità collettiva

REGNO UNITO

Eurydice Unit for England, Wales and Northern Ireland
National Foundation for Educational Research (NFER)
The Mere, Upton Park
Slough, Berkshire, SL1 2DQ
Contributo dell'Unità: Maureen Heron e Sharon O'Donnell
(NFER Associate)

Eurydice Unit Scotland
Learning Directorate
Scottish Government
2-C North
Victoria Quay
Edinburgh EH6 6QQ
Contributo dell'Unità: Gary Walsh (Scottish Government),
Stephen Edgar (Education Scotland), Maria Walker
(Glasgow City Council)

ROMANIA

Unità Eurydice
Agenzia nazionale per i programmi comunitari nel campo
dell'istruzione e della formazione professionale
Universitatea Politehnică București
Biblioteca Centrală
Splaiul Independenței, nr. 313
Sector 6
060042 Bucarest
Contributo dell'Unità: Veronica – Gabriela Chirea in
cooperazione con l'esperto Eugen Stoica (Ministero
dell'istruzione nazionale)

SERBIA

Unità serba di Eurydice
Fondazione Tempus
Ruze Jovanovic 27a
11000 Belgrado
Contributo dell'Unità: Responsabilità collettiva

SLOVAKIA

Unità Eurydice
Associazione accademica slovacca per la cooperazione
internazionale
Křížkova 9
811 04 Bratislava
Contributo dell'Unità: Responsabilità collettiva

SLOVENIA

Unità Eurydice
Ministero dell'istruzione, scienza e sport
Education Development Office
Masarykova 16
1000 Lubiana
Contributo dell'Unità: Saša Ambrožič Deleja e Barbara
Kresal Sterniša; esperti: Stanka Lunder Verlič e
Mija Javornik (Ministero dell'istruzione, della scienza e dello
sport)

SPAGNA

Eurydice España-REDIE
Centro Nacional de Innovación e Investigación Educativa
(CNIIE)
Ministerio de Educación y Formación Profesional
c/ Torrelaguna, 58
28027 Madrid
Contributo dell'Unità: Rubén Fernández Alonso (Servicio de
Evaluación Educativa. Dirección General de Ordenación
Académica e Innovación Educativa. Consejería de
Educación y Cultura del **Principado de Asturias**), Antoni
Bauzá Sampol y Javier Real Vila (Institut d'Avaluació i
Qualitat del Sistema Educatiu. Conselleria d'Educació i
Universitat de **Illes Balears**), Mariemma González Martín
(Servicio de Equidad, Igualdad y Orientación Educativa de

la Dirección General de Innovación y Equidad Educativa.
Consejería de Educación de **Castilla y León**), M^a Isabel
Rodríguez Martín (Servicio de Ordenación Académica,
Documentación y Evaluación de **Castilla-La Mancha**),
María José Sánchez Merino y Anna Sambola López
(Subdirecció General de Llengua i Plurilingüisme del
Departament d'Ensenyament de la **Generalitat de
Catalunya**), Manuel Carrapiso Araújo, Mónico Cañada
Gallardo, Jesús Andrés Serrano Diego, Silvia Rodríguez
Oliva, María Moreno Sierra y Eugenia López Cáceres
(Secretaría General de Educación. Consejería de
Educación y Empleo de la Junta de **Extremadura**), León
Bendayán Montecatine (Dirección Provincial de Educación
de la **Ciudad de Ceuta**), la Dirección General de Atención a
la Diversidad y Calidad Educativa de la Consejería de
Educación, Juventud y Deportes de la **Región de Murcia**, y
la Dirección General de Educación del Gobierno de **La
Rioja**. Marta Crespo Petit, Rocío Arias Bejarano y Elena
Vázquez Aguilar (Eurydice España-REDIE)

SVEZIA

Unità Eurydice
Universitets- och högskolerådet/
Consiglio svedese per l'istruzione superiore
Box 450 93
104 30 Stoccolma
Contributo dell'Unità: Responsabilità collettiva

SVIZZERA

Unità Eurydice
Conferenza svizzera dei ministeri cantonali dell'istruzione
(EDK)
Speichergasse 6
3001 Berna
Contributo dell'Unità: Alexander Gerlings

TURCHIA

Unità Eurydice
MEB, Strateji Geliştirme Başkanlığı (SGB)
Eurydice Türkiye Birimi, Merkez Bina 4. Kat
B-Blok Bakanlıklar
06648 Ankara
Contributo dell'Unità: Osman Yıldırım Uğur; esperto:
Associate Por. Dr. Kemal Sinan Özmen

UNGHERIA

Unità ungherese di Eurydice
Autorità per l'istruzione
10-14 Szalay utca
1055 Budapest
Contributo dell'Unità: Róza Szabó (capo dipartimento,
autorità educativa)

Integrazione degli studenti provenienti da contesti migratori nelle scuole d'Europa: politiche e misure nazionali

Il presente rapporto Eurydice analizza le misure adottate dalle autorità educative di livello centrale/superiore in Europa per promuovere l'integrazione degli studenti provenienti da contesti migratori nelle scuole (nell'anno di riferimento 2017/18). Esso presenta una mappa comparativa di un'ampia gamma di politiche e misure nazionali volte a inserire gli studenti migranti neoarrivati nelle scuole e a rispondere ai loro bisogni linguistici, di apprendimento e di sostegno psico-sociale. Offre inoltre un'analisi più approfondita di alcune delle politiche chiave che possono consentire alle scuole di essere accoglienti per gli studenti con un bagaglio linguistico e culturale diverso e di prendere in considerazione il loro benessere socio-emotivo al fine di creare un ambiente ottimale per l'apprendimento e lo sviluppo.

Il rapporto si concentra sulle normative e le raccomandazioni di livello centrale/superiore che riguardano l'istruzione primaria e quella secondaria inferiore e superiore generale, nonché l'istruzione e formazione professionale iniziale scolastica.

Le informazioni riguardano 42 sistemi d'istruzione, inclusi i 28 Stati membri dell'UE, nonché Bosnia-Erzegovina, Svizzera, Islanda, Liechtenstein, Montenegro, Norvegia, Serbia, ex-Repubblica jugoslava di Macedonia e Turchia.

Il compito della rete Eurydice è capire e spiegare come sono organizzati e come funzionano i diversi sistemi d'istruzione in Europa. Essa fornisce descrizioni dei sistemi d'istruzione nazionali, studi comparativi dedicati ad argomenti specifici, indicatori e statistiche. Tutte le pubblicazioni Eurydice sono disponibili gratuitamente sul sito web di Eurydice oppure, su richiesta, in formato cartaceo. Attraverso il suo lavoro, Eurydice mira a promuovere la comprensione, la cooperazione, la fiducia e la mobilità a livello europeo e internazionale. La rete è composta dalle unità nazionali presenti nei paesi europei ed è coordinata dall'Agenzia esecutiva per l'istruzione, gli audiovisivi e la cultura dell'UE. Per ulteriori informazioni su Eurydice, consultare il sito <http://ec.europa.eu/eurydice>.

