

Apprendere e insegnare le competenze interculturali a scuola: il progetto “*I Have Rights*”

Learning and teaching intercultural competence at school: the project “*I Have Rights*”

MARIO GIAMPAOLO, CLAUDIO MELACARNE

In the paper the authors reflect on the teachers' professional development in multicultural schools. The transformation of the Italian school impels teachers to reconsider their perspectives and patterns of meaning in order to promote participative and collaborative learning useful to validate knowledge. Moreover, the contribution introduces and deepens elements related to the definition of intercultural competence. Acquiring this competence could allow teachers to manage cultural diversity in class. Finally, the contribution reports the results of a questionnaire conducted during the first phase of a research project titled "I Have Rights". The questionnaire aims to define a framework of the Tuscany region teacher's perceptions and attitudes on issues related to multiculturalism. The results obtained show, among others, strong availability to the reception of immigrants and the awareness of the importance of updating didactic practices.

KEYWORDS: PROFESSIONAL DEVELOPMENT, DIDACTIC PRACTICES, INTERCULTURAL COMPETENCE, MULTICULTURAL CLASSROOM, DIVERSITY MANAGEMENT

Il presente contributo si situa nel contesto di più ampio progetto di ricerca denominato “*I Have Rights*”, condotto dall'Università di Siena in *partnership* con università e organizzazioni che lavorano nel campo dell'educazione e della formazione in Belgio, Francia, Grecia, Lituania e Portogallo. Il progetto mira a fornire agli insegnanti della scuola secondaria le conoscenze e le abilità necessarie per affrontare le aule multiculturali attraverso l'acquisizione di competenze fondate sulla comprensione dei diritti umani e dei valori di non discriminazione. Assumono, quindi, un ruolo predominante all'interno del progetto e del presente contributo i temi dello sviluppo professionale degli insegnanti e dei contesti scolastici multiculturali.

Il contributo muove da studi ormai accreditati sulla natura dell'apprendimento nella vita quotidiana (Stenberg, 2000) che evidenziano come la scuola ha difficoltà a intercettare importanti aspetti che caratterizzano i percorsi di carriera e di vita delle persone (Sennett, 2008). La scuola deve configurarsi, oggi, non solo come luogo di trasmissione di saperi, ma come contesto dove gli insegnanti sono chiamati a facilitare la costruzione, la rielaborazione e l'attualizzazione delle conoscenze funzionali allo sviluppo degli studenti e delle comunità alle quali appartengono. La

trasformazione della scuola in senso sempre più multiculturale (Rapporto Miur-Ismu, 2016) accentua questa sfida e impone agli insegnanti per primi di riconsiderare le proprie prospettive di significato e dotarsi delle competenze necessarie al fine di promuovere in classe delle *learning communities* (Burden, 2016), nelle quali l'apprendimento diventa un processo di partecipazione e collaborazione con cui validare la conoscenza.

Dopo aver presentato una riflessione sulle caratteristiche dell'insegnante nella scuola multiculturale e aver introdotto il concetto di competenza interculturale, gli autori descriveranno la prima parte del progetto “*I Have Rights*” che mira ad avere un quadro delle percezioni e delle attitudini degli insegnanti su questioni riguardanti i fenomeni della multiculturalità e della discriminazione nei contesti di vita e di lavoro.

L'insegnante critico-riflessivo nella scuola multiculturale

Le azioni dell'insegnante, pur configurandosi come interventi intenzionali e consapevoli, implicano sempre

una mobilitazione di conoscenze, saperi, rappresentazioni, teorie possedute ma non sempre validate, verificate e negoziate. Qualsiasi professionista, compreso l'insegnante, utilizza delle assunzioni che gli permettono di dare senso all'esperienza che incontra. Queste sono le credenze che abbiamo sul mondo e sono così radicate nel nostro modo di pensare che non hanno necessità di essere spiegate. Molti studiosi utilizzano termini diversi per descrivere queste credenze. Mezirow le definisce "prospettive di significato" descrivendole come

«un set abituale di aspettative che costituisce un quadro di riferimento orientativo, che usiamo nella proiezione dei modelli simbolici, e che funge da sistema di credenze (quasi sempre tacite) per interpretare e valutare il significato dell'esperienza» (Mezirow & Taylor 2009, p. 40).

Brookfield le descrive come *hunting assumptions* (Brookfield, 1995) e le divide in tre categorie:

1. assunzioni paradigmatiche, «cioè gli assiomi strutturali che utilizziamo per dare ordine al mondo» (p. 2);
2. assunzioni prescrittive, «cioè gli assunti attraverso i quali ci aspettiamo che una determinata cosa debba succedere in una circostanza particolare» (p. 3);
3. assunzioni causali, «ovvero gli assunti che ci aiutano a comprendere come le diverse parti di un sistema lavorano insieme e le condizioni entro cui immaginare come cambiare tale processo» (p. 4).

Tabella 1 Esempi di assunzioni (tratto da Brookfield, 1995)

Tipologia di assunzioni	Esempio
Paradigmatiche	La convinzione che l'apprendimento di un sapere è un qualcosa che avviene nella mente di un soggetto e non è il frutto di un lavoro collettivo.
Prescrittive	Sono gli assunti che ci dicono per esempio come gli insegnanti o gli studenti dovrebbero comportarsi, quale dovrebbe essere il progetto

	didattico che dovrebbe essere seguito da una classe, quali dovrebbero essere i rispettivi obblighi tra insegnanti e studenti.
Causali	Sono gli assunti che utilizziamo quando facciamo un contratto di apprendimento con gli studenti e ci aspettiamo che questo aumenti il loro coinvolgimento, perché appunto abbiamo concordato con loro un percorso (es.: se prendo un accordo, poi questo verrà rispettato). Un altro caso è quando un insegnante utilizza lo stimolo negativo (es: una nota sul registro) pensando che generi un comportamento positivo.

Kelly (2004), inserendosi all'interno del filone di ricerca denominato alternativismo costruttivo, secondo il quale esistono molteplici modalità alternative ugualmente valide per interpretare la realtà, conia invece il concetto di *personal constructs*. Si tratta di schemi mentali mediante i quali le persone interpretano se stesse e la realtà che le circonda. Fondando la propria ricerca sul modello psicologico di Perry (1970) e su ricerche di carattere filosofico, King e Kitchener (2004) utilizzano invece i concetti di *view of knowledge* e *concept of justification*. Lo studio di King e Kitchener dimostra empiricamente come il modo in cui i soggetti si rappresentano la conoscenza influenza il modo in cui giustificano alcune azioni piuttosto che altre.

Tutti questi contributi, pur utilizzando termini differenti, concordano nel ritenere che vi siano delle prospettive che determinano le condizioni sulla base delle quali si genera il significato di un'esperienza. Ad esempio, quando un insegnante utilizza una prospettiva di significato, ordina selettivamente ciò che vorrebbe far apprendere e il modo in cui questo apprendimento avviene nei suoi studenti. In sintesi «le prospettive di significato ci forniscono dei criteri per giudicare o valutare ciò che è giusto e ciò che è sbagliato, il bene e il male, il bello e il brutto, il vero e il falso» (Mezirow, 2003, p. 49). Le prospettive di significato ci portano a credere che le cose siano esclusivamente come noi le vediamo o come le abbiamo viste fino ad ora e che ciò che crediamo essere la realtà non può avere alcuna interpretazione alternativa.

Per poter agire con intelligenza nei contesti di pratica professionale c'è necessità di ridiscutere le nostre assunzioni e il modo consuetudinario con cui pensiamo le cose. C'è bisogno di validare le proprie idee e le proprie assunzioni per poter guadagnare la consapevolezza necessaria per trasformare e sviluppare i nostri corsi di azione. La validazione è un processo più sociale che individuale e coinvolge non solo l'esperienza, nella quale troviamo tracce e prove che sostengono le personali rappresentazioni, ma il campo discorsivo entro cui si legittimano o meno i simboli, le narrazioni e le parole utili per comprendere un fenomeno. Per la scuola e per gli insegnanti il processo di validazione non è problema di valutazione della pratica o degli esiti dell'apprendimento, ma di riconoscimento, di scomposizione, di analisi e ricerca dei criteri e delle fonti che legittimano l'agire professionale. Grabove (1997) sostiene al riguardo che:

«la validazione del come e del che cosa un soggetto conosce e apprende è radicata nelle comunicazioni – nel discorso critico – avviene quando i soggetti sono incoraggiati a cambiare, difendere e esplicitare le loro credenze, quando sono chiamati a portare le evidenze e le ragioni a sostegno di queste credenze, quando sono incoraggiati a prendere posizione sugli argomenti» (p. 90).

Esistono due modalità per validare il proprio pensiero. La prima è la validazione empirico-analitica, la seconda è la validazione consensuale. Nel primo caso l'insegnante si muove con una prospettiva da ricercatore, indagando la prassi o le teorie per arrivare a comprendere quanto il proprio agire è valido e plausibile. Nel secondo caso l'insegnante utilizza la negoziazione per trovare un accordo consensuale sulla plausibilità di un'azione o di una pratica (Fox, 1997).

Nella validazione empirico-analitica l'insegnante ricerca le prove, i dati, le conoscenze ed i saperi che fondano e sostengono le proprie affermazioni. Questo significa ritenere che l'autorità (scientifica, normativa, morale) certifichi dei dati teorici oppure che il riscontro empirico fornisce sicurezza sulla validità del proprio ragionamento o delle proprie azioni.

Nella validazione consensuale il soggetto ricerca il consenso e una mediazione con un interlocutore al fine di comprendere ciò che intende comunicare (Habermas, 1986). La validazione consensuale si fonda quindi sulla

dialettica razionale che, a differenza della conversazione di tutti i giorni, si propone di esplicitare i criteri entro cui la conversazione prende forma e si definisce come "valida". La dialettica razionale è la ricerca di criteri condivisi entro cui sviluppare una comunicazione volta alla comprensione reciproca di un evento, alla presa di una decisione o più in generale alla definizione di un comune significato.

Diventa centrale, quindi, riconoscere quanto l'apprendimento derivi da un lavoro di comunità e di conseguenza aumentare la propria disponibilità ad accogliere le prospettive degli altri, accettando l'autorità della validazione consensuale delle idee espresse.

La competenza interculturale per gestire classi multiculturali

Nel 2006 e nel 2008 il Parlamento europeo ha definito le competenze necessarie per realizzare lo sviluppo personale, l'inclusione sociale e l'occupabilità. Tra queste competenze quelle relative al concetto di intercultura, sono «la comunicazione in lingua straniera, le competenze sociali e civiche e la consapevolezza ed espressione culturale» (Baiutti, 2016 p. 12). La comunicazione in lingua straniera è definita come: «la capacità di comprendere, esprimere e interpretare concetti, pensieri, sentimenti, fatti e opinioni sia in forma orale che scritta in una vasta gamma di contesti sociali e culturali» (UE, 2006). Diversamente dalla comunicazione nella lingua madre «la comunicazione in lingua straniera richiede anche abilità come la mediazione e la comprensione interculturale» (UE, 2006). Inoltre è possibile trovare una definizione del concetto di competenze sociali e civiche secondo la quale queste:

«includono competenze personali, interpersonali e interculturali e coprono tutte le forme di comportamento che equipaggiano gli individui a partecipare in modo efficace e costruttivo alla vita sociale e lavorativa, in particolare in società sempre più diversificate, per risolvere i conflitti dove è necessario» (UE, 2006).

Infine, la consapevolezza e l'espressione culturale comprendono:

«una consapevolezza del patrimonio culturale locale, nazionale e europeo e il loro posto nel mondo. Una

conoscenza di base delle principali opere culturali, incluso la cultura contemporanea popolare. È essenziale capire la diversità culturale e linguistica in Europa e in altre regioni del mondo, la necessità di conservarla e l'importanza dei fattori estetici nella vita quotidiana» (EU, 2006).

Anche il Consiglio d'Europa, nel report “*Quadro comune di riferimento Europeo per le lingue*” pone l'accento sulla competenza interculturale. Nel report si afferma che:

«in un approccio interculturale, un obiettivo centrale dell'educazione linguistica è promuovere lo sviluppo favorevole della personalità e dell'identità dell'allievo in risposta all'esperienza arricchente della diversità della lingua e della cultura» (CEFR, 2001).

Un altro importante documento che afferma l'importanza delle competenze interculturali per l'Unione Europea è il report “*Sviluppare la competenza interculturale attraverso l'educazione*” (2014). Nella sua introduzione il Consiglio dell'Europa afferma che lo sviluppo della competenza interculturale e l'educazione interculturale sono necessari per evitare manifestazioni di pregiudizio, discriminazione e odio tra le persone. Questi problemi, originati dalla disuguaglianza sociale tra cittadini europei di diverso background culturale e appartenenza, ne stanno indebolendo la convivenza pacifica. Questi riferimenti, permettono di includere il concetto di competenza interculturale tra le competenze definite fondamentali per i cittadini dall'Unione Europea.

Indagando il costrutto di competenza interculturale molti studiosi in ambito accademico descrivono un'ampia varietà di definizioni e significati. Perry e Southwell (2011) analizzando la letteratura descrivono tre concettualizzazioni principali: la competenza interculturale, la comprensione interculturale e la comunicazione interculturale.

La competenza interculturale può essere pensata come composta da conoscenza, atteggiamento, abilità e comportamento. Bennett (2008, p. 16) ha studiato le somiglianze tra diverse definizioni e affermazioni degli studiosi che generalmente parlano di «un insieme di abilità cognitive, affettive, comportamentali e caratteristiche che supportano efficaci e appropriate relazioni in diversi contesti culturali». Altre concettualizzazioni comprendono: conoscenza, atteggiamenti, comprensione, motivazione, abilità nella comunicazione verbale e non

verbale, consapevolezza comunicativa, competenza linguistica, comportamenti adeguati ed efficaci, flessibilità e tolleranza per l'ambiguità, la scoperta della conoscenza, il rispetto per gli altri, l'empatia, l'abilità di interpretazione e di relazione, le competenze di scoperta e interazione e sensibilizzazione critica (Byram, 1997; Heyward, 2002; Lustig & Koester, 2006; Hiller e Wozniak, 2009). Byram definisce la competenza interculturale come una competenza comunicativa interculturale, dove la comunicazione interculturale in un determinato contesto sociale definisce i parametri per lo sviluppo di tale competenza (1997).

La comprensione interculturale, un altro ampio concetto indicato da Perry e Southwell (2011), comprende domini cognitivi e affettivi. La conoscenza è un elemento fondamentale del costrutto; conoscenza della propria e di altre culture, ma anche di altre caratteristiche legate ad atteggiamenti come la curiosità ed il rispetto (Hill, 2006; Arasaratnam & Doerfel, 2005; Deardorff, 2006b; Heyward, 2002). L'altro elemento fondamentale della comprensione interculturale è la componente affettiva. A questo proposito Perry e Southwell (2011) presentano la concettualizzazione della sensibilità interculturale di Chen e Starosta (1998, p. 231) come un «desiderio attivo di motivare se stessi per capire, apprezzare, e accettare le differenze tra le culture». Inoltre Perry e Southwell (2011) accettano l'idea di Bennets che la sensibilità interculturale è l'esperienza della differenza culturale che dipende dal modo in cui una persona costruisce questa differenza (1993). Vale la pena ricordare che l'intensificazione del conflitto culturale in parallelo all'accelerazione del ritmo della globalizzazione rende la comprensione interculturale, una necessità imperativa (Kwok-Ying Lau, 2016).

Il terzo concetto su cui gli studiosi hanno discusso negli ultimi anni è quello della comunicazione interculturale, definita come la capacità di comunicare con persone di diverse culture in modo efficace e appropriato (Arasaratnam, 2009). A differenza dei precedenti due costrutti, Perry e Southwell (2011), citando Lustig e Koester (2006) ricordano come la comunicazione interculturale è un attributo legato ad un'associazione tra individui. Fondamentali per il concetto sono empatia, esperienza interculturale, formazione, motivazione, atteggiamento globale e capacità di ascoltare (Arasaratnam e Doerfel, 2005).

Anche se «c'è poco accordo tra gli studiosi sul modo in cui la competenza interculturale dovrebbe essere definita» (Deardorff, 2006 pp. 5-9) definizioni, significati e concettualizzazioni sembrano spesso sovrapporsi.

Per approfondire la descrizione riportata analizzeremo di seguito il modello di competenza interculturale di Deardorff. La scelta del modello di Deardorff dipende principalmente da due motivi. Il primo è il numero di citazioni che gli studi dell'autrice hanno ricevuto. Ad esempio, ricercando il suo contributo del 2006 *"Identification and assessment of intercultural competence as a student outcome of internationalization"* in *google scholar* è possibile notare che 1490 lavori citano questo lavoro. Il secondo motivo è che il modello di Deardorff è il primo tentativo di raggiungere una definizione condivisa del concetto di competenza interculturale tra esperti del settore educativo e formativo (Baiutti, 2016). Nel 2006 l'autrice definisce la competenza interculturale come «la capacità di comunicare in modo efficace in situazioni

interculturali sulla base delle proprie conoscenze abilità ed atteggiamenti» (pp. 247-248). Sviluppa, quindi, due rappresentazioni grafiche di competenza interculturale: il modello piramidale (**Figura 1**) e il modello processuale (**Figura 2**). Entrambi i modelli presentano atteggiamenti, conoscenze e abilità che insieme producono “risultati interni desiderati” come adattabilità e flessibilità, ma anche “risultati esterni desiderati” che permettono di comunicare e comportarsi in modo efficace e appropriato in situazioni interculturali. Baiutti (2016) afferma che due sono le caratteristiche interessanti del modello di Deardorff. La piramide rappresenta graficamente che il concetto di competenza interculturale è costruito su atteggiamenti personali, spesso meno considerati rispetto alle conoscenze o alle abilità nelle concettualizzazioni di altri studiosi. Il secondo modello rappresenta un processo continuo, una competenza di apprendimento che dura lungo tutto l'arco della vita.

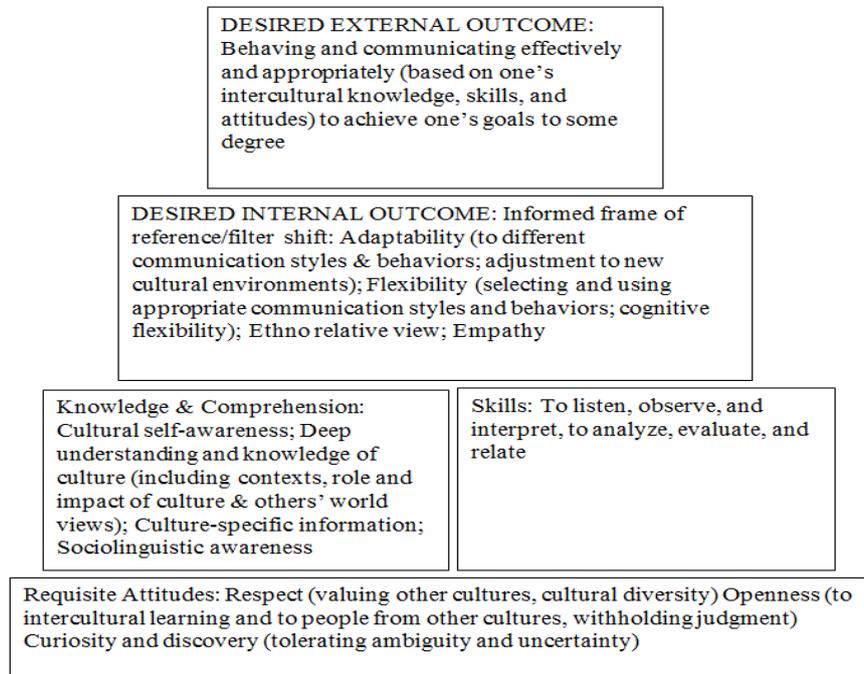


Figure 1 Pyramid Model of Intercultural Competence (Deardorff, 2006. 2009)

Figura 1 Il modello piramidale di Deardorff (2006; 2009)

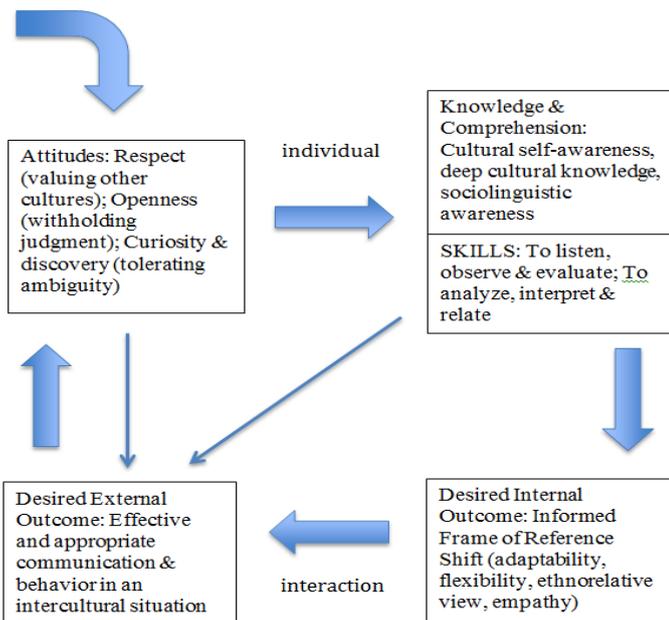


Figure 2 Process Model of Intercultural Competence (Deardorff, 2006, 2009)

Figura 2 Il modello piramidale di Deardorff (2006; 2009)

Metodo

Dopo aver descritto le caratteristiche dell'insegnante critico-riflessivo e le competenze di cui dovrebbe dotarsi, presentiamo l'inchiesta campionaria, svolta nella prima fase del progetto "I Have Rights". L'obiettivo della ricerca è di raccogliere informazioni per comprendere le percezioni e le attitudini degli insegnanti delle scuole secondarie, sui temi della multiculturalità e, più in generale, sulla questione della disponibilità a costruire una società capace di affrontare la diversità culturale e il rispetto per gli altri. Conoscere le percezioni e le attitudini degli insegnanti è essenziale per validarle o acquisirne di nuove, attraverso efficaci programmi di istruzione e formazione.

Il campione

Il progetto "I Have Rights" ha coinvolto nell'indagine campionaria gli insegnanti di scuola secondaria. In questa fase sono state scelte cinque scuole nelle province toscane di Arezzo, Grosseto, Prato e Siena, un campione rappresentativo sia per tipologia di istituto (dai licei agli istituti professionali) sia per distribuzione geografica. Sono state coinvolte, infatti, due scuole in città capoluogo (Prato

e Siena), due in città di medie dimensioni (Colle Val d'Elsa e Cortona) e una in una zona montuosa (Arcidosso). Al termine della somministrazione, svolta dal 10 al 22 gennaio 2017, sono stati raccolti 168 questionari. Per quanto riguarda l'analisi delle caratteristiche socio-anagrafiche dei rispondenti, il primo aspetto da notare è la notevole differenza di genere: il 75% degli intervistati è donna (item 1). Poco equilibrato è, inoltre, la ripartizione dei partecipanti per gruppo di età (figura 3) che mostra i diversi range d'età ben rappresentati, ad eccezione del range 1990 e oltre (item 2).

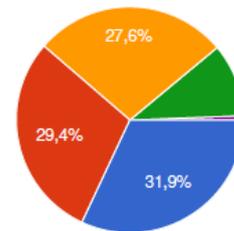


Figura 3 Età (anno di nascita)

1950-1959	n=52	31.9%
1960-1969	n=48	29.4%
1970-1979	n=45	27.6%
1980-1989	n=17	10.4%
1990 e oltre	n=1	0,6%

Il 34% dei partecipanti ha più di 25 anni di esperienza di insegnamento e il 55% ha più di 15 anni (item 6). L'81% dei rispondenti ha svolto la sua attività professionale in scuole di diverse città (item 8). Solo il 10% dei rispondenti ha frequentato corsi di formazione nel 2016 (item 10).

Strumento

Il questionario è composto da 38 item; 30 propongono *item* a risposta chiusa (mai/molto spesso; sì/no; accordo/disaccordo), 4 propongono *item* a risposta breve e 4 propongono *item* in cui è necessario assegnare un ordine d'importanza alle risposte (vedere appendice A). Il questionario si divide in tre sezioni principali: la prima parte definisce le informazioni socio demografiche dei rispondenti individuando gli anni di esperienza nell'insegnamento, le lingue conosciute e i corsi di aggiornamento professionali frequentati. La seconda sezione riguarda i diritti umani e la consapevolezza di questi nei rispondenti. Le domande fanno riferimento alla Convenzione delle Nazioni Unite sui diritti umani, ai suoi

principi e alle loro violazioni. La terza e ultima parte del questionario riguarda le competenze necessarie per insegnare in una classe multiculturale. Le domande sono riferite all'importanza delle competenze da sviluppare e alle pratiche messe in atto dagli insegnanti nei confronti di studenti con cittadinanza non italiana.

Procedura

Il tipo di inchiesta campionaria adottato è definito trasversale poiché il questionario colleziona i dati in un solo specifico momento, consentendo la possibilità di fornire informazioni in un breve periodo di tempo, misurare attitudini, credenze e opinioni per comprendere cosa gli individui pensano di una determinata questione e rilevare i comportamenti che sottintendono le pratiche in uso in quella determinata popolazione (Cresswell, 2008).

La prima fase del percorso di ricerca sul campo è consistita nel determinare l'unità di rilevamento sulla quale sarebbe stato svolto il lavoro di ricerca (Corbetta, 2003). L'unità di rilevamento è costituita, nel caso specifico qui riportato, dall'insegnante.

In seguito, nella seconda fase della procedura, si è proceduto alla realizzazione dello strumento questionario.

La terza fase del percorso di ricerca ha riguardato la selezione delle scuole in cui svolgere la somministrazione del questionario. La scelta realizzata può essere ritenuta di convenienza poiché la somministrazione è avvenuta nelle

scuole che hanno espresso la loro disponibilità a partecipare al progetto "I Have Rights".

Ottenuto il consenso del dirigente scolastico, nella quarta fase, i ricercatori si sono recati nelle scuole per somministrare il questionario agli insegnanti.

Infine l'analisi dei dati ha coinvolto il team di ricercatori multidisciplinari del progetto e ha permesso di individuare i risultati presentati e discussi in questo lavoro. I dati qualitativi e quantitativi raccolti sono stati trascritti manualmente in un file excel e per ogni specifico item è stato realizzato il calcolo delle percentuali delle risposte ottenute.

Risultati

Un primo dato che emerge dai questionari e che conferma il dato nazionale è che il 92% degli insegnanti afferma di avere studenti di origine straniera nella propria scuola (item 11). All'interno di questo contesto il 71% dei rispondenti è d'accordo con l'affermazione che la scuola deve proporsi come strumento di integrazione per gli studenti stranieri, i migranti e i rifugiati (item 31). I dati potrebbero testimoniare, inoltre, la volontà degli insegnanti rispondenti a instaurare una relazione con gli studenti stranieri (item 25). Il 39% di loro, infatti, si interessa alla storia personale di studenti le cui famiglie provengono da paesi stranieri (**figura 4**).

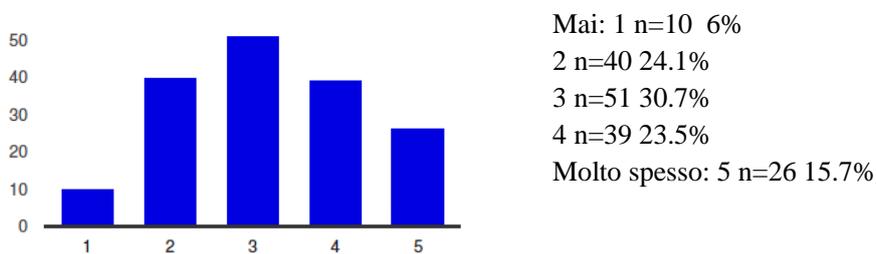


Figura 4 Generalmente chiede a studenti le cui famiglie provengono da paesi differenti informazioni sulla loro storia personale?

In seguito alla loro esperienza in classi multiculturali il 62% degli insegnanti (figura 5) sente la necessità di cambiare il proprio metodo di insegnamento (item 30).

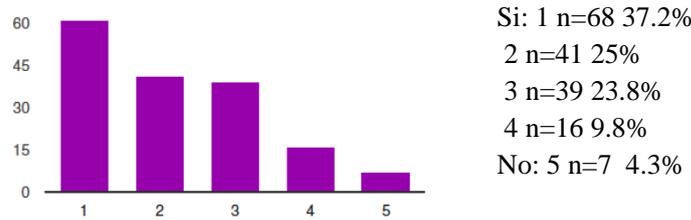


Figura 5 Ha mai rivalutato i suoi metodi di insegnamento / il suo approccio con gli studenti, dopo essere venuto a contatto con studenti con background e cultura diversi?

In relazione al cambiamento del metodo didattico utilizzato in aula, le risposte all'item 22 mostrano la forte consapevolezza dell'importanza di competenze specifiche per insegnare in una realtà multiculturale (Figura 6).

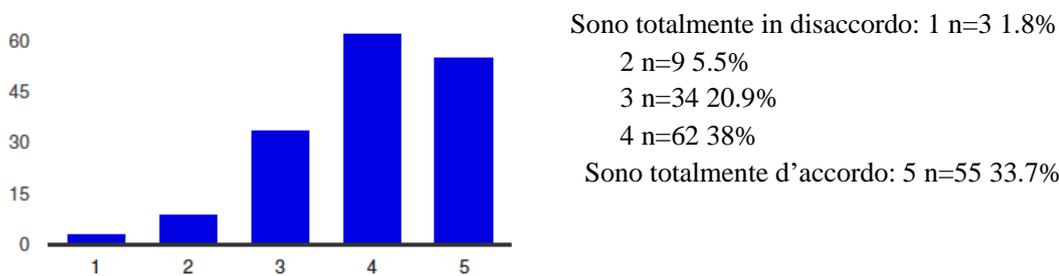


Figura 6 Ritiene che per insegnare in un contesto multiculturale siano necessarie competenze specifiche?

In particolare le risposte alla domanda quali competenze interculturali ritiene maggiormente rilevanti (item 23) l'ordine di importanza assegnato pone al primo posto l'attitudine, seguita da abilità, conoscenza e consapevolezza.

Com'è possibile osservare dai dati (figura 4), al di fuori del contesto professionale, il 78,7% degli insegnanti rispondenti afferma di socializzare con persone di nazionalità straniera (item 12), in particolar modo la socializzazione avviene all'interno di associazioni e nella rete di amici (item 12a).

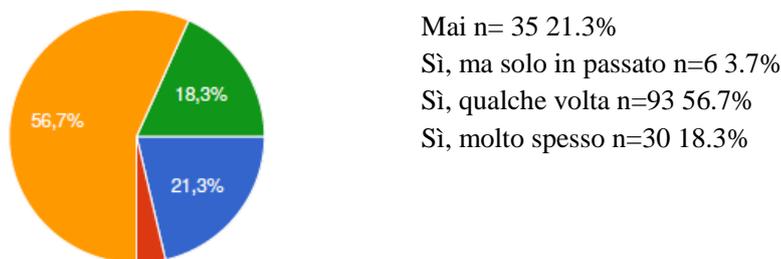


Figura 4 Le capita di trascorrere il tempo libero con persone le cui famiglie provengono da un paese diverso dal paese in cui risiede?

Il 67% degli intervistati afferma di avere vicini di casa di origine straniera (item 13), e il 76 % di loro valuta in modo positivo questa relazione (item 13a). Un dato che conferma la generale tendenza da parte degli insegnanti ad essere aperti alla diversità è riscontrato nell'item 26 in cui si evidenzia una forte predominanza di risposte positive (figura 5) e nell'item 27 che ottiene la più alta percentuale di risposte negative (figura 6).

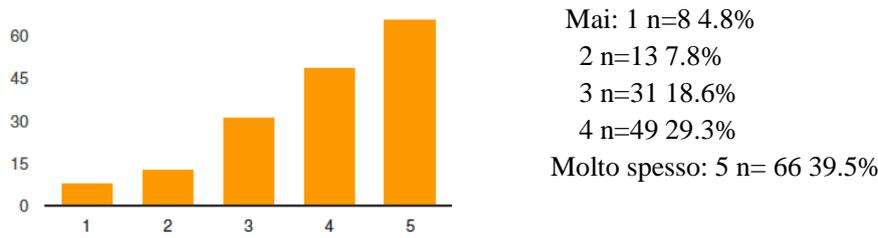


Figura 5 Quando le persone parlano di paesi che lei non conosce, le viene il desiderio di visitarli?

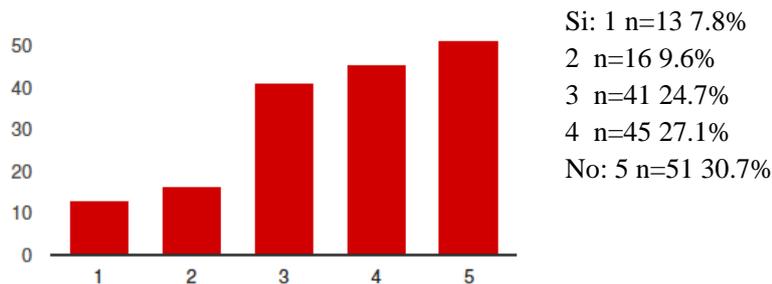


Figura 6 Pensa che il suo paese accolga troppi migranti e rifugiati?

Il questionario ha affrontato il macro-tema dei diritti umani e la loro diffusione a scuola. Com'è possibile osservare dalle percentuali dei rispondenti emerge un'asimmetria tra la conoscenza dei trattati e delle convenzioni (item 14) e l'educazione reale e quotidiana dei diritti umani (item 15). La mancanza di conoscenza della Convenzione riportata dal 66% dei rispondenti (figura 7) non determina necessariamente, la mancata applicazione dei suoi principi guida nelle scuole, che restano, secondo il 46% dei rispondenti, sufficientemente garantiti (figura 8).

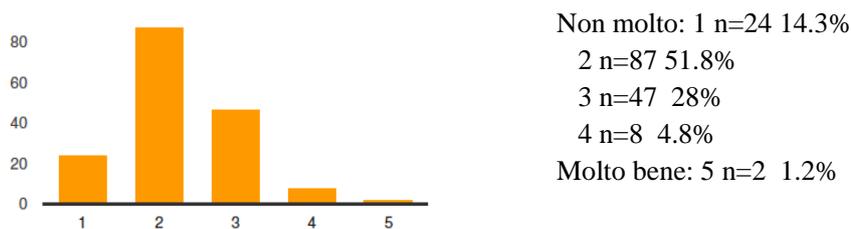


Figura 7 Ritiene che la Convenzione delle Nazioni Unite sui diritti dei bambini e degli adolescenti sia un documento molto conosciuto nelle scuole?

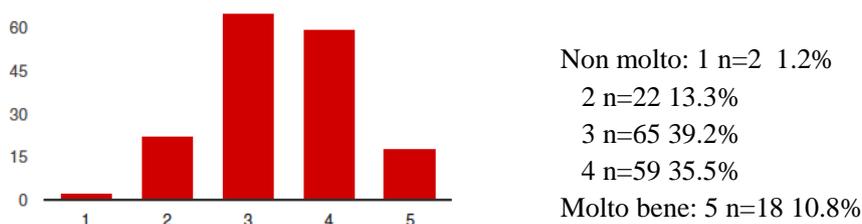
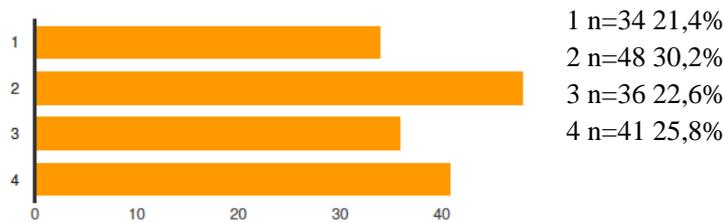


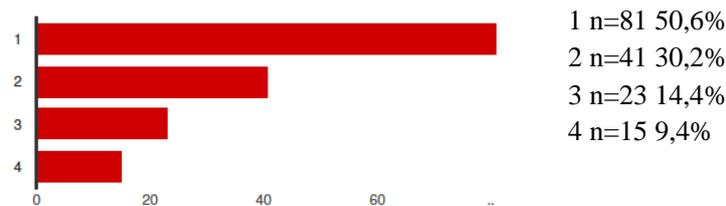
Figura 8 Ritiene che il rispetto della Convenzione delle Nazioni Unite sui diritti dei bambini e degli adolescenti sia sufficientemente garantito nelle scuole?

Un dato interessante riguarda la valutazione dell'importanza degli standard principali della Convenzione della Nazioni Unite (item 19). Gli insegnanti assegnano un'importanza prioritaria al divieto di ogni forma di violenza (figura 9b) importante per loro è anche il diritto di non discriminazione (figura 9a), seguono il diritto all'istruzione (figura 9c) e il diritto ad un adeguato tenore di vita (Figura 9d). In riferimento ai contesti nei quali i bambini e gli adolescenti sono maggiormente a rischio di abusi, violenze e maltrattamenti (item 20), il 60% dei rispondenti ritiene che questi siano principalmente la famiglia e il 40% dei rispondenti la cerchia di amici.

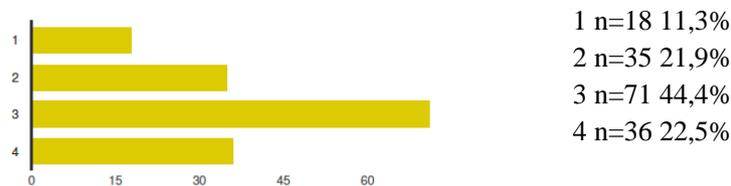
a) Non-discriminazione



b) Il divieto di tutte le forme di violenza



c) Il diritto all'istruzione



d) Il diritto ad un adeguato tenore di vita

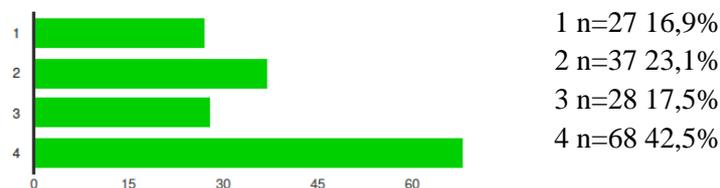


Figura 9 Valutazione in ordine di importanza (1= più importante, 4= meno importante) dei principi (a, b, c, d) fondamentali del Convenzione delle Nazioni Unite sui Diritti del Bambino

Discussioni e Conclusioni

Le risposte date dagli insegnanti al questionario proposto loro durante la prima fase del progetto “*I Have Rights*” testimoniano la presenza di una doppia dimensione multiculturale. Da un lato il mondo della scuola, il posto di lavoro, trasversalmente influenzato dalla presenza di studenti di origine straniera, dall’altro, la loro vita sociale in cui i rispondenti socializzano con persone di nazionalità straniera, che sono all’interno delle associazioni sportive e culturali da loro frequentate e ormai presenti nella loro cerchia di amici. La mentalità aperta degli insegnanti si traduce anche nel contatto continuo e diretto, con studenti di origine straniera. La volontà di conoscere la loro storia personale è indipendente dalle difficoltà affrontate nel lavoro quotidiano di insegnante in contesti particolarmente complessi, come le classi con un elevato numero di studenti stranieri.

Una parte specifica del questionario degli insegnanti ha affrontato il macro-tema dei diritti umani e la loro diffusione a scuola. L’immagine che ne è emersa dimostra la necessità di continuare a investire nella promozione dei diritti umani, spesso dati troppo per scontato nei paesi occidentali ma sicuramente ancora poco conosciuti, a partire dai documenti di riferimento.

Vi è inoltre un ampio accordo sull’idea che la scuola è un luogo e uno strumento molto importante per l’integrazione. Gli insegnanti concordano sul fatto che hanno bisogno di competenze specifiche quando insegnano in un ambiente multiculturale. Dal momento che solo una piccola percentuale ha partecipato a corsi di formazione nell’ultimo anno, è possibile presupporre la richiesta e la necessità di una formazione importante e adeguata a raccogliere le sfide di gestione delle classi multiculturali.

Tale formazione dovrebbe mirare a cambiare il set di aspettative, le idee con cui diamo significato alla realtà attraverso le nostre prospettive di significato. L’ipotesi di Mezirow (1990) è che la trasformazione delle prospettive si può considerare il processo più importante nello sviluppo degli adulti. Tale idea nell’ambito dell’apprendimento dentro un contesto di lavoro multiculturale si può tradurre nell’individuazione della trasformazione delle prospettive come uno dei processi più importanti nello sviluppo della comunità scolastica. Tale

trasformazione permette agli insegnanti di entrare a far parte di sistemi di azione sempre più complessi. Consente di adottare prospettive più inclusive per progettare azioni didattiche innovative nei nuovi scenari multiculturali.

Abitare le comunità di pratiche di una scuola multiculturale significa peraltro vivere in interazione e ciò è tanto più possibile quanto più studenti e insegnanti di diversa cultura sono in grado di assumere l’uno il ruolo dell’altro, di capire che le diverse prospettive sono reciprocamente intrecciate. La capacità di assumere, in via ipotetica, la prospettiva che un altro soggetto ha su di noi, di tornare poi al nostro punto di osservazione, sono processi che presuppongono competenza interculturale caratterizzata da processi interattivi e riflessivi.

Gli insegnanti competenti e consapevoli di tali processi sanno immedesimarsi nella prospettiva di un’altra persona o di un altro gruppo. Sanno gestire un dialogo discorsivo che comporta un’esplorazione consapevole della relazione tra la propria situazione problematica e i problemi analoghi relativi ad altri luoghi ed altre culture.

Per insegnare e apprendere le competenze interculturali, la scuola dovrebbe sostenere e legittimare quei luoghi che permettono di essere empatici e aperti alle altre prospettive e dove si incontrano colleghi predisposti ad ascoltare e raggiungere uno sfondo comune o una sintesi di tutte le prospettive. Questo processo sviluppa comunità dove l’insegnante può sperimentare una situazione nella quale accedere alle informazioni necessarie per risolvere un problema; dove gli attori organizzativi sono liberi da coercizioni; dove hanno uguale opportunità di assumere i vari ruoli del discorso (esplicitare credenze, pensieri differenti, cambiamenti, criticità, valutazioni e giudizi); dove è possibile poter riflettere criticamente sugli assunti personali.

Una promettente occasione per coltivare la nascita di prospettive di significato diverse e alternative a quelle adottate quotidianamente durante l’esercizio della professione, va trovata nelle comunità professionali in cui è possibile esercitare una dialettica riflessiva. L’interazione con gli altri è una condizione promettente per apprendere a identificare e apprezzare punti di vista diversi dai propri. Esistono, per esempio, culture sociali ed organizzative che sollecitano un eccessivo affidamento all’autorità o che interpretano il conflitto e la diversità come disvalore, sviluppando nei membri la paura e quindi

l'incompetenza ad affrontarli. O ancora modelli di pensiero nei quali il desiderio di unanimità preclude una valutazione realistica di eventuali corsi d'azione alternativi. La qualità di un processo decisionale si deteriora quando le pressioni per la conformità vengono a dominare le determinazioni di un gruppo perché la conformità include l'autocensura, l'illusione dell'unanimità nonché una pressione, più o meno diretta, sui dissenzianti. L'eccessiva coesione del gruppo o l'omogeneità delle "filosofie", l'abitudine a prendere le decisioni senza sottoporle alla valutazione critica, l'amicizia o un eccessivo spirito di gruppo non sono necessariamente pratiche interattive promettenti. Dentro questi climi il pensiero critico può essere rimpiazzato da contrazioni omogeneizzanti che tendono a produrre azioni irrazionali contro chi ha una posizione divergente.

L'esercizio di una dialettica riflessivamente critica o razionale aiuta i gruppi nella cura del pensiero, quindi nella disponibilità a verificare la validità mediante il ragionamento - cioè usando la logica e soppesando le prove e gli argomenti di supporto anziché facendo ricorso all'autorità, alla tradizione, alle regole implicite. La verifica di validità è una forma di consenso che si raggiunge attraverso una dialettica che mette nella condizione di validare rapporti, previsioni, spiegazioni, nonché pretese implicite di validità con cui si giustificano gli ordini, le richieste, le scuse e le decisioni. Essere consapevoli delle premesse che guidano i modi in cui si pensa e si interpreta non è un automatismo cognitivo. È il processo di riflessione critica che genera un apprendimento trasformativo il quale influenza le relazioni e le organizzazioni in cui si trovano ad operare gli insegnanti.

MARIO GIAMPAOLO
CLAUDIO MELACARNE
University of Siena

Bibliografia

- Arasaratnam L.A., Doerfel, M.L., *Intercultural communication competence: Identifying key components from multicultural perspectives*, «*International Journal of Intercultural Relations*», vol. 29, n. 2, 2005, pp. 137–163.
- Arasaratnam L.A., *The development of a new instrument of intercultural communication competence*, 2009.
<http://www.immi.se/intercultural/nr20/arasaratnam.htm>
- Baiutti M., *La valutazione della competenza interculturale nella scuola*, «*Intercultura*», n. 82, III trimestre, 2016.
http://www.liceocottini.it/files/DOCUMENTI/intercultura/LA_VALUTAZIONE DELLA COMPETENZA INTERCULTURALE.pdf
- Bennett J.M., *Towards ethno-relativism: A developmental model of intercultural sensitivity*, in M.R. Paige, (a cura di) *Education for the intercultural experience*, Intercultural Press, Yarmouth 1993, pp. 21–71.
- Bennett J.M., *On becoming a global soul*, in V. Savicki, (a cura di) *Developing intercultural competence and transformation: Theory, research and application in international education*, Stylus, Sterling 2008, pp. 13–31.
- Bertagna G., Xodo C., *Le competenze dell'insegnare. Studi e ricerche sulle competenze attese, dichiarate e percepite*, pubblicazioni del Dipartimento di Scienze della Persona, Università di Bergamo, 2011.
- Bertagna G., *Persona, multiculturalità e pedagogia*, in AA. VV. (a cura di). *Persona e educazione*, XLIV Convegno di Scholé, La Scuola, Brescia 2006.
- Byram M., *Teaching and assessing intercultural communicative competence*, Multilingual Matters, Clevedon 1997.
- Brookfield S., *Adult learning: An overview*, «*International encyclopedia of education*», vol. 10, 1995, pp. 375-380.
- Burden P., *Classroom management: Creating a successful K-12 learning community*, John Wiley & Sons, 2016.
- Chen G. M., Starosta W.J., *Foundations of intercultural communication*, Allyn & Bacon, Boston 1998.
- Colazzo S., *Progettazione partecipata*, «*Il progetto educativo*», vol. 2, n. 31, 2009.
- Common European Framework of Reference for Languages (CEFR), <https://rm.coe.int/1680459f97>
- Consiglio d'Europa, *Developing intercultural competence through education*, European Council, Strasburgo 2014,
<http://www.coe.int/t/dg4/education/pestalozzi/Source/Documentation/Pestalozzi3.pdf>

- Consiglio d'Europa, *Intercultural competence for all. Preparation for living in a heterogeneous world*, Strasburgo 2012.
http://www.coe.int/t/dg4/education/pestalozzi/Source/Documentation/Pestalozzi2_EN.pdf
- Corbetta P., *La ricerca sociale: metodologia e tecniche* (Vol. 3), Il Mulino, Bologna 2003.
- Creswell J. W., *Educational research. Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research*, Pearson Merrill Prentice Hall, Columbus 2008.
- Davies S.L., Finney S. J., *Examining the Psychometric Properties of the Cross-Cultural Adaptability Inventory*. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, Chicago, IL 2003.
<https://pdfs.semanticscholar.org/72f2/0989b12cab2c66bb3c8b70bc09f4697e1569.pdf>
- Deardorff D.K., *Assessing intercultural competence in study abroad students*, in M. Bryam, A. Feng (a cura di). *Living and studying abroad: Research and practice*, Clevedon: Multilingual Matters (2006a), pp. 232–56.
- Deardorff D.K., *Identification and assessment of intercultural competence as a student outcome of internationalization*, «Journal of Studies in International Education», vol. 10, n. 3: (2006b), pp. 241–66.
- Deardorff D.K., *Demystifying outcomes assessment for international educators*, Stylus, Sterling 2015.
- Fabbri L., *Comunità di pratica e apprendimento riflessivo. Per una formazione situata*, Carocci, Roma 2007.
- Fabbri L., *La competenza riflessiva*, in L. Perla, M. G. Riva, (a cura di), *L'agire educativo. Manuale per educatori professionali e operatori socioassistenziali*, Editrice La Scuola, Roma 2015, pp. 230-245.
- Fabbri L., Striano M., Melacarne C., *L'insegnante riflessivo. Coltivazione e trasformazione delle pratiche professionali*, Franco Angeli, Milano 2008.
- Fedeli M., *Apprendimento riflessivo*, in S. Pastore, D. Lipari (a cura di). *Le Nuove Parole della Formazione*, Palinsesto, Roma 2014.
- Fox K.R., *The physical self*, Human Kinetics, Champaign 1997.
- Grabove V., *The many facets of transformative learning theory and practice*, New directions for adult and continuing education, vol. 74, 1997, pp. 89-96.
- Grassilli B., Fabbri L., *Didattica e metodologie qualitative: verso una didattica narrativa*, La Scuola, Brescia 2003.
- Griffith R.L., Wolfeld L., Armon B.K., Rios J., O-L. Liu, *Assessing Intercultural Competence in Higher Education: Existing Research and Future Directions*, 2016, <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1002/ets2.12112/full>.
- Habermas J., *Teoria dell'agire comunicativo*, Il Mulino, Bologna 1986.
- Hammer M.R., Bennett M.J., Wiseman R., *Measuring intercultural sensitivity: The intercultural development inventory*, «International Journal of Intercultural Relations», vol. 27, 2003, pp. 421-443.
http://www.sol.lu.se/media/utbildning/dokument/kurser/ENBC11/20112/Hammer_article_Task_1.pdf
- Heyward M., *From international to intercultural*, «Journal of Research in International Education» vol. 1, n. 1, 2002, pp. 9–32.
- Hill I., *Student types, school types and their combined influence on the development of intercultural understanding*, «Journal of Research in International Education», vol. 5, n. 1, 2006, pp. 5–33.
- Hiller G.G., Wozniak M., *Developing an intercultural competence programme at an international cross-border university*, «Intercultural Education», vol. 20, n. 4, 2009, pp. 113–124.
- Kelly G.A., *La psicologia dei costrutti personali. Teoria e personalità*, Raffaello Cortina, Milano 2004.
- King P. M., Kitchener K. S., *Reflective judgment: Theory and research on the development of epistemic assumptions through adulthood*, «Educational psychologist», vol. 39, n. 1, 2004, pp. 5-18.
- Lave J., *Situated learning in communities of practice*, in Lave J., Wenger E., (a cura di). *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation. Learning in Doing: Social, Cognitive and Computational Perspectives*, Cambridge University Press, Cambridge 1991
<http://www1.udel.edu/educ/whitson/files/Lave,%20Situating%20learning%20in%20communities%20of%20practice.pdf>
- Lustig M.W., Koester J., *Intercultural competence: Interpersonal communication across cultures*. 5th ed., Pearson, Boston 2006.
- Mezirow J., *Apprendimento e trasformazione. Il significato dell'esperienza e il valore della riflessione nell'apprendimento degli adulti*, Raffaello Cortina, Milano 2003.
- Mezirow J., Taylor E. W., *Transformative learning in action: A handbook for practice*, Jossey Bass, San Francisco 2009.
- Ministero dell'istruzione dell'università e della ricerca & Fondazione iniziative e studi sulla multietnicità, *Alunni con cittadinanza non italiana. La scuola multiculturale nei contesti locali. Rapporto nazionale A.s. 2014/2015*, 2016.
http://www.istruzione.it/allegati/2016/Rapporto-Miur-Ismu-2014_15.pdf
- Palomba E., Perucca A., *Laboratoriointerculturalita.it: Esperienze formative in ambiente virtuale*, Armando Editore, Roma 2014.
- Paparella N., *L'agire didattico* (Vol. 6), Guida Editori 2012.
- Paparella N., *Accoglienza e sviluppo delle competenze, L'accoglienza del bambino nella città globale*, 2007, pp. 1000-1016.
- Perry W. G., *Forms of intellectual and ethical development in the college years*, Holt, Rinehart & Winston, New York 1970.
- Perry L.B., Swinell L., *Developing intercultural understanding and skills: models and approaches*, «Intercultural Education», vol. 22, n. 6, 2011, pp. 453-466.
- Pulido-Tobias D., Gonzales-Mena J., *Teaching Diversity: A place to begin. Reprinted with permission from California Tomorrow*, 2003,
http://www.imagineeducation.com.au/files/GapTraining/Teaching_20Diversity_20A_20Place_20to_20Begin.pdf

- Scollon R., Scollon S. W., Jones R. H., *Intercultural communication: A discourse approach*, John Wiley & Sons, 2011.
- Sennett R., *L'uomo flessibile*. Milano. Feltrinelli 2002
- Sinicrope, C., Norris J., Watanabe Y., *Understanding and assessing intercultural competence: a summary of theory, research and practice (Technical report for the foreign language program evaluation project)*, 2007 <https://www.researchgate.net/publication/237592016>.
- Stenberg R.J., *Practical Intelligence in everyday life*, Cambridge University Press, New York 2000.
- Tennekoon S.R., *Crossing the Cultural Boundaries: Developing Intercultural Competence of Prospective Teachers of English*, International Journal of Scientific and Research Publications, Vol. 5, n. 4, 2015, <http://www.ijsrp.org/research-paper-0415/ijsrp-p4082.pdf>
- Unione Europea, *Raccomandazione del Parlamento Europeo e del Consiglio relative a competenze chiave per l'apprendimento permanente*, 2006/962/CE, 2006 <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/?uri=celex%3A32006H0962>
- Unione Europea, *Conclusioni del Consiglio sulle competenze interculturali*, 2008/C 141/09, 2008 http://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/?uri=uriserv:OJ.C_.2008.141.01.0014.01.ITA
- UNESCO, *Intercultural Competences. Conceptual and Operational Framework*, 2013 <http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002197/219768e.pdf>
- Wenger E., *Comunità di pratica. Apprendimento, significato e identità*, Raffaello Cortina Editore, Milano 2006.
- Wenger E., McDermott R., Snyder W.M., *Coltivare comunità di pratica. Prospettive ed esperienze di gestione della conoscenza*, Guerini e Associati 2007.
- Zadra F., *Convivere nella diversità. Competenze interculturali e strumenti didattici per una scuola inclusiva*. Diversity4Kids, 2004. [http://www.eurac.edu/en/research/autonomies/minrig/Documents/Diversity4Kids/Convivere nella diversità-Franca Zadra.pdf](http://www.eurac.edu/en/research/autonomies/minrig/Documents/Diversity4Kids/Convivere_nella_diversità-Franca_Zadra.pdf)

APPENDICE A

QUESTIONARIO PER GLI INSEGNANTI, DIRIGENTI SCOLASTICI E PERSONALE AMMINISTRATIVO

SEZIONE 1: INFORMAZIONI PERSONALI

1. Sesso M [...] F [...]

2. Età (*indicare l'anno di nascita*)

a) 1950-1959 b) 1960-1969 c) 1970-1979 d) 1980-1989 e) 1990 e successivi

3. Città e Stato di nascita

4. Città e Stato di residenza

5. Titoli di studio (*indicare solo il titolo di studio di livello più elevato*)

Titolo di studio	Livello EQF [uso interno]
Diploma di scuola media inferiore	Livello 1
Completamento della scuola dell'obbligo	Livello 2
Diploma di operatore professionale	Livello 3
Diploma di maturità / Qualifica professionale superiore	Livello 4
Diploma di tecnico superiore	Livello 5
Laurea quadriennale / Laurea di primo livello	Livello 6
Laurea magistrale / Master universitario di primo livello / Corso di Specializzazione (o perfezionamento) di primo livello	Livello 7
Dottorato di ricerca / Master universitario di secondo livello / Corso di Specializzazione (o perfezionamento) di secondo livello	Livello 8

6. Anni di esperienza maturati nell'insegnamento/occupazione nelle scuole

a) 1-5 b) 6-10 c) 11-15 d) 16-20 e) 21-25 f) 25+

7. Ha lavorato sempre in scuole dello stesso livello (primarie, medie, superiori)?

Sì No

7a. Se ha risposto 'No' alla domanda precedente, in quale altre scuole ha insegnato?

a) elementari b) medie c) superiori e) università

8. Ha lavorato sempre in scuole della stessa città?

Sì No

9a. Qual è la sua lingua madre?

.....

9b. Quali altre lingue parla?

.....

10. Quali corsi di formazione/aggiornamento professionale ha frequentato nel 2016?

a) Corsi sull'interculturalità b) Corsi sull'insegnamento inclusivo c) Altri corsi

11. Ha mai avuto nella sua scuola studenti provenienti da paesi stranieri?

- a) No, mai
- b) Sì, ma solo in passato, non ne ho al momento
- c) Sì, al momento abbiamo studenti provenienti da vari paesi

11a. Se ha risposto ‘Sì’ alla domanda precedente, può indicare i paesi di provenienza?

- | | | |
|---|----|----|
| a) Stati dell’Unione Europea | Sì | No |
| b) Stati europei non membri dell’Unione Europea | Sì | No |
| c) Africa | Sì | No |
| d) Asia | Sì | No |
| e) Nord America | Sì | No |
| f) America centrale e del Sud | Sì | No |
| g) Oceania | Sì | No |

12. Le capita di trascorrere il tempo libero con persone le cui famiglie provengono da un paese diverso dal paese in cui risiede?

- a) No, mai
- b) Sì, ma solo in passato
- c) Sì, qualche volta
- d) Sì, molto spesso

12a. Se ha risposto ‘Sì’ alla domanda precedente, può indicare in quale contesto? (barrare solo il più rilevante)

- a) Sport
- b) Associazionismo
- c) Rete di amicizie
- d) Luoghi di culto

13. Ha mai avuto o ha adesso vicini di casa provenienti da paesi diversi dal paese in cui risiede?

- a) No, mai
- b) Sì, ma solo in passato
- c) Sì, adesso

13a. Se ha risposto ‘Sì’ alla domanda precedente, come valuta il suo relazionarsi con loro?

In modo negativo = 1 2 3 4 5= In modo positivo

▪ **SEZIONE 2: DIRITTI**

14. Ritieni che la Convenzione delle Nazioni Unite sui diritti dei bambini e degli adolescenti sia un documento molto conosciuto nelle scuole?

Per niente = 1 2 3 4 5= Molto

15. Ritieni che il rispetto della Convenzione delle Nazioni Unite sui diritti dei bambini e degli adolescenti sia sufficientemente garantito nelle scuole?

Per niente = 1 2 3 4 5= Molto

16. Quali ritieni siano gli obiettivi principali dell’istruzione oggi? (indicare l’ordine di importanza, 1 = il più importante / 4 = il meno importante)

Obiettivi	Ordine di importanza
7. Sviluppare competenze sulla cittadinanza attiva	
8. Fornire conoscenze di base	
9. Sviluppare le capacità personali dello studente	
10. Fornire conoscenze specialistiche	

17. Ritieni che l’educazione ai diritti umani sia già inclusa in alcune discipline scolastiche?

Si

No

17a. Se ha risposto ‘Si’ alla domanda precedente, in quali discipline scolastiche e in qual misura?

a) storia	Mai = 1	2	3	4	5= Molto spesso
b) letteratura	Mai = 1	2	3	4	5= Molto spesso
c) scienze naturali	Mai = 1	2	3	4	5= Molto spesso
d) diritto e scienze sociali	Mai = 1	2	3	4	5= Molto spesso
e) matematica	Mai = 1	2	3	4	5= Molto spesso
f) lingue straniere	Mai = 1	2	3	4	5= Molto spesso
g) in tutte quelle elencate	Mai = 1	2	3	4	5= Molto spesso
h) in nessuna di quelle elencate	Mai = 1	2	3	4	5= Molto spesso

18. Quali ritiene siano i principali obiettivi dell’educazione sui diritti umani: (indicare l’ordine di importanza, 1 = il più importante / 4 = il meno importante)

Obiettivi	Ordine di importanza
a) Fornire la conoscenza degli strumenti giuridici nazionali e internazionali	
b) Sviluppare comportamenti positivi individuali	
c) Influire sulle dinamiche del gruppo classe	
d) Favorire l’integrazione	

19. Valuti in ordine d’importanza i seguenti standard principali della Convenzione delle Nazioni Unite sui diritti dei bambini e degli adolescenti: (indicare l’ordine di importanza, 1 = il più importante / 4 = il meno importante)

Standard	Ordine di importanza
a) Non discriminazione	
b) Divieto di ogni forma di violenza	
c) Diritto all’istruzione	
d) diritto a un dignitoso standard di vita	

19a. Includerebbe nella lista precedente anche: Il diritto dei bambini e degli adolescenti ad essere ascoltati in ogni contesto nel quale si svolge la loro vita sociale e familiare?

Non sono affatto d’accordo = 1 2 3 4 5 = Sono totalmente d’accordo

20. In quali contesti ritiene che i bambini e gli adolescenti siano maggiormente a rischio di subire abusi, violenze, maltrattamenti, minacce, insulti?

a) in famiglia	Mai= 1	2	3	4	5 = Molto spesso
b) a scuola	Mai= 1	2	3	4	5 = Molto spesso

30. Ha mai rivalutato i suoi metodi d'insegnamento/il suo approccio agli studenti dopo essere venuto a contatto con studenti con background e cultura diversi?

Sì = 1 2 3 4 5 = No

31. Concorda con l'affermazione: “Le scuole devono proporsi come strumento di integrazione per gli studenti stranieri, i migranti e i rifugiati”?

Non sono affatto d'accordo = 1 2 3 4 5 = Sono totalmente d'accordo