including children affected by migration

Co-funded by the Erasmus+ Programme of the European Union

Including Children Affected by Migration

ICAM Manuale

CONSORZIO DI COOPERATIVE SOCIALI

NORTHAMPTON Centre for Learning BEHAVIOUR

Learning behaviour together

PRAHOVA

Indice

Sezione	Indice	Pagina
	Come usare questo Manuale	**4**
A	**Introduzione**	**6**
	A1. I partner ICAM	**6**
	A2. Lo scopo del programma di ICAM	**6**
	A.3 Chi sono i CAM?	**7**
	A.4 Convivencia	**7**
	A.5 Permettere ai CAM di imparare	**7**
	A.6 Risultati previsti dell'approccio ICAM	**8**
	A.7 Disseminazione del programma	**8**
B	**Principi sottostanti la metodologia del programma**	**8**
	B.1 Il processo iterativo - considera i CAM come individui e si adopera per creare un menu piuttosto che una ricetta per soddisfare le loro esigenze.	**8**
	B.2 Proseguire con successo - il ciclo di miglioramento della scuola	**9**
	B.3 Approcci risolutivi	**10**
	B.4 Il processo di apprendimento di quattro stadi	**14**
	B.5 Monitoraggio e valutazione concentrandosi sull'apprendimento	**14**
C	**Contesto - Quello che sappiamo già**	**15**
	C.1 La situazione attuale in Europa riguardo ai CAM	**15**
	C.2 Ricerca di asilo e status di rifugiato nel nostro paese	**16**
	C.3 Letteratura e formulazione del programma	**20**
	C.4 Come la ricerca sugli effetti a lungo termine delle esperienze di bambini sfollati durante la Seconda Guerra Mondiale influenza ICAM	**24**
	C.5 La Convenzione delle Nazioni Unite sui Diritti del Fanciullo, la sua rilevanza per i CAM e per le Rights Respecting Schools	**27**
	C.6 L'importanza delle scuole come agenti per supportare i CAM	**27**
	C.7 Apprendimento sociale ed emozionale (SEL): i benefici legati all'apprendimento e la sua importanza per i CAM	**28**
	C.8 Teoria dell'attaccamento e del trauma	**30**
D	**Dodici Funzionalità Chiave di una scuola ben organizzata per l'inclusione dei CAM**	**35**
Funzionalità chiave 1	**Funzionalità chiave 1 - Consapevolezza delle esperienze passate e presenti dei CAM e i loro possibili effetti**	**36**

	1.1 Scoprire, comprendere e accattare le storie individuali dei CAM	**36**
	1.2 Sviluppare empatia e un atteggiamento positivo nei confronti dei CAM	**38**
	1.3 Capire le sfide post migrazione per le famiglie dei CAM	**39**
	1.4 Tutelare i diritti dei CAM	**40**
Funzionalità chiave 2	**Funzionalità chiave 2 - School Review - una revisione costante sull'efficacia della scuola nell'inclusione dei CAM.**	**44**
	2.1 Il contributo al ciclo di miglioramento scolastico dello School Review	**44**
	2.2 Vantaggi e principi dello School Review	**44**
	2.3 Protocolli per lo School Review	**45**
	2.4 Implementare uno School Review – un possibile modello	**46**
	2.5 Modellare le competenze sociali ed emozionali attraverso lo School Review	**47**
	2.6 Gestione dei risultati	**47**
Funzionalità chiave 3	**Funzionalità chiave 3- Politiche e strategie scolastiche efficaci per l'inclusione e il supporto di studenti, incluso un adeguato supporto linguistico per i CAM.**	**48**
	3.1 Review e Piano di Azione	**48**
	3.2 Politiche scolastiche pertinenti	**49**
	3.3 Supporto linguistico e accesso al curricolo SEL per i CAM	**51**
Funzionalità chiave 4	**Funzionalità chiave 4 - Leadership scolastica per lo sviluppo**	**54**
	4.1 Una leadership distribuita e condivisa per promuovere l'inclusione	**54**
	4.2 Stili di leadership per promuovere l'inclusione	**56**
	4.3 Le abilità di leadership per motivare il personale a incrementare l'inclusione e sviluppare un clima di convivencia	**58**
	4.4 Leadership di cambiamento – anticipare e gestire i problemi	**58**
Funzionalità chiave 5	**Funzionalità chiave 5- Strategie efficaci per l'introduzione di nuovi CAM nella comunità scolastica**	**60**
	5.1 Accoglienza. Accettazione e celebrazione della diversità culturale.	**60**
	5.2 Analisi dei bisogni	**62**
	5.3 Strutture per il supporto dei CAM e importanza di un Adulto Chiave	**62**
	5.4 Trasferimento	**65**
Funzionalità chiave 6	**Funzionalità chiave 6 - Strategie efficaci per garantire la sicurezza e il benessere degli studenti dentro e fuori la scuola**	**66**

	6.1 Riconoscimento e valorizzazione del contributo dei CAM nella vita della scuola	**66**
	6.2 Tutela dei CAM e riconoscimento dei segnali di abbandono e abuso	**67**
	6.3 Bullismo e vulnerabilità dei CAM	**69**
	6.4 Gestire il bullismo e alter forme di violenza	**70**
Funzionalità chiave 7	**Funzionalità chiave 7 - Un curricolo SEL formale e informale progettato per migliorare il comportamento di apprendimento**	**72**
	7.1 Pianificare un programma SEL e incorporare i principi Rights Respecting School.	**72**
	7.2 I quattro elementi chiave del SEL per promuovere l'inclusione	**76**
Funzionalità chiave 8	**Funzionalità chiave 8 - Benessere e supporto aggiuntivo SEL per CAM**	**80**
	8.1 Comprendere l'impatto delle esperienze della migrazione e i comuni effetti psicologici	**80**
	8.2 Identificare i CAM con necessità di supporto aggiuntivo SEL	**83**
	8.3 Organizzare il supporto individuale e in piccoli gruppi	**84**
Funzionalità chiave 9	**Funzionalità chiave 9 - Supportare il personale includendo lo Sviluppo Professionale Continuo per l'inclusione di CAM**	**86**
	9.1 I quattro stadi dello SPC per l'inclusione dei CAM	**86**
	9.2 Strategie per favorire il benessere del personale	**89**
	9.3 I possibili effetti dello Stress Traumatico Secondario. Riconoscimento e supporto.	**89**
	9.4 Sviluppo di un database di risorse per soddisfare i bisogni identificati attraverso il programma ICAM	**91**
	9.5 Utilizzo del sito web ICAM	**96**
Funzionalità chiave 10	**Funzionalità chiave 10 - Coinvolgimento degli studenti in tutta la scuola nel supporto reciproco e nell'inclusione di CAM**	**97**
	10.1 Relazioni in classe	**97**
	10.2 Supporto tra pari	**101**
	10.3 Consiglio scolastico e *Student Voice*	**103**
Funzionalità chiave 11	**Funzionalità chiave 11 - Supporto e aiuto verso e da parte di genitori/tutori dei CAM per continuare il SEL a casa.**	**105**
	11.1 Comunicare con genitori/tutori	**105**
	11.2 Coinvolgimeto di genitori/tutori, inclusi coloro che sono difficili da raggiungere, nel lavoro della scuola.	**106**

	11.3 Continuare il SEL a casa	**107**
	11.4 Un programma per genitori/tutori di CAM per supportarli nel loro ruolo parentale	**108**
Funzionalità chiave 12	**Funzionalità chiave 12 - Coinvolgimento della comunità locale per incrementare l'inclusione dei CAM**	**110**
	12.1 Identificare le fonti di supporto per CAM nella comunità locale	**110**
	12.2 Sviluppare e guidare collaborazioni all'interno della comunità locale	**111**
	12.3 Valorizzare il contributo dei CAM e delle loro famiglie nella comunità locale	**111**
Appendice 1	Nei panni di un nuovo studente appena arrivato	**113**
Appendice 2	Risultati di apprendimento di un programma SEL	**116**
Appendice 3	Un esempio di documento di pianificazione per l''introduzione, l'implementazione e l'incorporamento di un programma SEL	**118**
C:\appendix **Appendice 4**	Il comportamento del personale e la politica di comunicazione	**120**
Appendice 5	Organizzare un supporto psichiatrico specialistico per CAM che hanno subito il trauma. Un esempio di procedura	**121**
Appendice 6	Un programma di workshop per i genitori / tutori di CAM. Esempio di schema.	**122**

Come usare questo Manuale

Questo manuale è progettato per supportare tutti i soggetti coinvolti nel programma ICAM nelle scuole.

Può essere utilizzato come documento di riferimento prima, durante e dopo i workshop ICAM per sostenere un intero programma scolastico volto a favorire l'inclusione dei bambini affetti dalla migrazione (i.e. Children Affected by Migration - CAM).

Ogni sezione del manuale si concentra su uno dei 12 aspetti chiave caratterizzanti una “scuola modello” in termini di inclusione dei CAM.

Il manuale sarà una risorsa utile perché offre:

- promemoria sui concetti chiave del programma
- ulteriori spiegazioni per un approccio scolastico di inclusione di CAM
- assistenza per uno sviluppo professionale continuo del personale
- informazioni sul contesto
- ulteriori informazioni utili e collegamenti

Il manuale deve essere trattato come un documento organico soggetto a revisione periodica e miglioramenti. Dovrebbe essere aggiornato e ampliato in concomitanza con lo sviluppo del programma a livello nazionale e la condivisione delle esperienze dei partecipanti che con esso lavorano.

Abbreviazioni utilizzate all’interno del manuale

CAM - Children Affected by Migration (it. *Bambini colpiti dalla migrazione*)

SPC – Sviluppo Professionale Continuo

ICAM– Including Children Affected by Migration (ita. *Includere i bambini colpiti dalla migrazione*)

LSE - Life Skills Education (it. *Educazione alle Competenze di Vita*)

DSPT – Disordine da Stress Post Traumatico

SEL – Social and Emotional Learning (it. *Apprendimento Sociale ed Emozionale*)

STS – Stress Traumatico Secondario

UNCRC – United Nations Convention on the Rights of the Child (it. *Convenzione delle Nazioni Unite sui Diritti del Fanciullo*)

UNICEF RRS – United Nations Children's Fund. Rights Respecting Schools

Bambini e giovani

La Convenzione delle Nazioni Unite sui Diritti del Fanciullo definisce come *bambino* qualsiasi persona con età inferiore a 18 anni. Il presente manuale applica questa definizione e si riferisce a tutti i giovani nelle scuole con il termine “bambini”.

A. Introduzione

Il ruolo della scuola è quello di facilitare l'apprendimento. I bambini non possono apprendere bene se non si sentono a proprio agio o se si sentono isolati, infelici o insicuri.

Il programma ICAM ha lo scopo di assistere gli School leader nel creare un clima in cui tutti gli studenti, inclusi coloro colpiti dalla migrazione, siano liberi di apprendere. Questo clima può essere descritto dal termine spagnolo *convivencia* che significa "vivere insieme in armonia".

A.1 I partner ICAM

I quattro partner del programma ICAM, insieme ai partner associati di ogni paese, coinvolgono alcuni dei maggiori esperti internazionali di inclusione nelle scuole e delle esigenze dei bambini colpiti dalla migrazione (CAM). Il team comprende ricercatori che hanno lavorato sugli effetti che l'evacuazione ha avuto sulle famiglie durante la Seconda Guerra Mondiale. Pertanto, il programma applica le soluzioni identificate al fine di evitare simili effetti a lungo termine dovuti alla separazione e alla deprivazione, soddisfando le particolari esigenze sociali ed emotive dell'attuale generazione di CAM.

I partner sono:

In Italia: ICARO - un consorzio non-profit di cooperative sociali creato nel 1995 con l'obiettivo di formulare risposte concrete ai problemi dei gruppi a rischio di esclusione sociale.

In Romania: ISJP - un Ispettorato scolastico regionale, sotto l'autorità del Ministero della Pubblica Istruzione, in collaborazione con le scuole di tutti i livelli, nella contea di Prahova e che attua progetti mirati a bambini provenienti da gruppi svantaggiati, come i rom, i migranti e le persone con disabilità.

In Spagna: CECE - un'organizzazione di datori di lavoro e professionisti senza scopo di lucro fondata nel 1977 e che rappresenta un ampio settore educativo in Spagna dalla scuola materna al livello universitario. CECE ha preso parte a più di 30 progetti europei negli ultimi anni.

Nel Regno Unito: NCfLB - il Northampton Centre for Learning Behaviour, istituito presso l'Università di Northampton nel 2011, quando il Centre for Learning Behaviuor fondato nel 2006 si trasferì a Northampton dalla Warwick University. NCfLB sviluppa e implementa programmi nazionali volti al miglioramento del comportamento di apprendimento, riducendo comportamenti violenti e di bullismo e migliorando l'apprendimento sociale ed emozionale. NCfLB ha completato con successo più di 30 collaborazioni per l'UNICEF, per il Consiglio d'Europa e per i governi nazionali.

La partnership è stata costituita nel 2014 e ha lavorato a stretto contatto per due anni, sviluppando e attuando il progetto Daphne 2 Action Anti -Bullying. Questa esperienza ha forgiato uno stretto rapporto di lavoro e una passione condivisa per migliorare l'inclusione di tutti gli studenti nelle scuole e per difendere il loro diritto a una formazione libera dalla paura e dall'interruzione scolastica nel rispetto della Convenzione delle Nazioni Unite sui Diritti del Fanciullo e la Convenzione europea per la Esercizio dei Diritti dei Bambini.

A.2 Scopi del programma di ICAM

Gli scopi del programma di ICAM sono aumentare l'inclusione e migliorare la capacità di apprendimento dei bambini colpiti dalla migrazione (CAM), migliorando il clima di convivencia (i.e. "vivere in armonia") nelle scuole e a casa, attraverso la sensibilizzazione sui diritti dei bambini e le leggi che li tutelano e un costante sostegno alle scuole e alle famiglie coinvolte.

Il programma si pone il raggiungimento di tali obiettivi attraverso lo sviluppo professionale degli School Leader ICAM e il potenziamento del SEL – Social and Emotional Learning (i.e. "apprendimento sociale ed emozionale"). Gli School Leader ICAM lavoreranno per migliorare la

capacità di apprendimento di tutti gli studenti e provvedere ai bisogni supplementari del SEL di quelle persone colpite dalla migrazione, aiutandole a superare la condizione di svantaggio in cui si trovano a seguito di separazioni, perdite e traumi subiti.

A.3 Chi sono i CAM?

Il programma di ICAM intende aiutare tutti i bambini colpiti dalla migrazione. Loro e le loro famiglie possono essere richiedenti asilo, rifugiati, migranti economici o sociali. Possono essere stati accompagnati dalle loro famiglie, aver viaggiato da soli o essere stati lasciati da genitori che lavorano altrove. Possono essere in fuga da guerre o altri disastri e potrebbero aver incontrato grandi difficoltà nei loro viaggi. Poiché la storia e le esperienze di ogni studente saranno diversi, è importante riconoscere la loro individualità e non trattare i CAM come un gruppo omogeneo. Ad ogni modo, il compito del programma sarà quello di raccogliere le esperienze dei partecipanti, estrarre alcuni temi comuni e suggerire modi per soddisfare le esigenze che vengono identificate mettendo tutto a disposizione delle scuole con presenza di CAM.

A.4 Convivencia

Il programma ICAM promuove un approccio positivo alla creazione di un clima scolastico in cui gli studenti si sentono al sicuro, rilassati e felici, e dove non si verificano bullismo e altre forme di violenza. Per descrivere un clima scolastico di questo tipo, è stata adottata una parola spagnola: *convivencia*. Il termine “convivencia “può essere meglio tradotto come “convivere in armonia in una comunità”. È questo stato di convivenza che tutte le scuole dovrebbero mirare a creare.

Un rapporto per l'UNICEF (*NCfLB Violence Reduction in Schools – a guide for country offices UNICEF 2014)* osserva che circa il 40% dei bambini in età scolare in tutto il mondo ha regolarmente esperienza di atti di violenza nelle scuole. Il bullismo rappresenta circa l'80% della violenza sui bambini. A meno che le scuole non adottino misure specifiche per proteggerli, i CAM sono particolarmente vulnerabili a violenza e abusi - soprattutto bullismo (tra cui il cyber-bullismo), che è notoriamente inflitto su quei membri di una comunità visti come diversi per apparenza, circostanze, o cultura.

Accrescere la *convivencia* nelle scuole è modo più efficace e positivo per ridurre i comportamenti violenti e conflittuali (Rif: Consiglio d’Europa, *Violence reduction in schools – how to make a difference, 2006)*

Il programma di ICAM si concentrerà sullo sviluppo di 12 aspetti dell'organizzazione scolastica, all'interno dell'intera scuola, i quali hanno dimostrato di avere un’influenza più diretta sulla creazione di un clima di convivencia.

A.5 Permettere ai CAM di imparare

L'obiettivo del programma ICAM è molto ampio, così come lo è la definizione utilizzata di “bambini colpiti dalla migrazione” (CAM). È quindi importante mantenere una chiara focalizzazione sui risultati conseguibili.

Le scuole sono agenti molto importanti per il cambiamento nella vita dei CAM, ma non possono risolvere tutti i problemi che affrontano le famiglie colpite dalla migrazione. La loro responsabilità è quella di facilitare l'apprendimento degli studenti e questo deve essere il punto di riferimento per ICAM. Creando un clima di convivencia, affrontando le esigenze di un apprendimento sociale ed emozionale (SEL) di tutti gli studenti e cercando di offrire supporto per ulteriori esigenze SEL dei CAM, le scuole saranno in grado di offrire le condizioni che consentiranno ai CAM di apprendere e raggiungere il loro pieno potenziale.

Una delle priorità delle scuole è quella di aiutare i CAM ad acquisire padronanza della lingua del paese ospitante e, quindi, accedere al programma di studi. Il programma ICAM, pur riconoscendo che questo sia vitale e che potrà richiedere molto in termini di risorse e competenze, non si concentrerà sull’acquisizione della lingua in sé, ma sul SEL che la faciliterà.

A.6. Risultati previsti dell'approccio ICAM

ICAM mira a sviluppare un programma di sostegno dei bambini e delle famiglie, il quale:

- migliora l'inclusione e l'apprendimento sicuro nelle scuole concentrandosi su 12 aree di organizzazione della scuola che si combinano per creare un clima di convivencia
- attraverso SPC e supporto, rafforza le capacità delle scuole per assicurare l'inclusione dei CAM
- utilizza lo strumento ICAM School Review focalizzato sull'organizzazione della scuola per la convivencia e l'inclusione, coinvolgendo tutti i soggetti interessati.
- aumenta la consapevolezza della comunità scolastica, compresi i CAM, in modo che tutti comprendano i propri diritti sanciti dalla Convenzione delle Nazioni Unite sui Diritti del Fanciullo e dalla Convenzione europea sull'Esercizio dei Diritti dei Bambini
- applica gli insegnamenti della ricerca sugli effetti a lungo termine di sfollamento e lutto sui CAM durante la Seconda Guerra Mondiale
- sviluppa, all'interno di tutta la scuola, un curricolo formale e informale per l'apprendimento sociale ed emozionale (SEL) e il benessere attraverso un sostegno supplementare per soddisfare le esigenze supplementari SEL dei CAM.
- sviluppa iniziative guidate da coetanei affinché si promuova pienamente nei bambini la responsabilità per l'inclusione di tutti gli studenti
- rafforza la cooperazione tra scuole, famiglie, organizzazioni comunitarie, ONG e altre agenzie / organizzazioni che sono in contatto con i CAM
- i benefici riguarderanno tutti i membri della comunità scolastica.

A.7 Disseminazione del programma

Creare e migliorare una rete di contatti, promossa durante i due anni del programma attraverso la comunicazione prevista, un sito web e l'uso dei social media, articoli su riviste specializzate, conferenze e l'impegno con responsabili nazionali e locali in materia d'istruzione e con le organizzazioni alleate che adotteranno e perfezioneranno il programma entro il 2018.

Vi è una crescente consapevolezza europea dell’importanza del SEL e del clima scolastico per migliorare la capacità di apprendimento e il benessere dei bambini e una diffusa preoccupazione per l'integrazione nella scuola delle persone colpite dalla migrazione. Questo programma fornisce una serie di soluzioni a questi problemi in un programma che le scuole di tutta Europa possono adottare e continuare a sviluppare.

B. Principi sottostanti la metodologia del programma

La metodologia utilizzata per sviluppare ICAM e per fornire uno sviluppo professionale continuo si propone di modellare la filosofia di fondo di ICAM, di essere flessibile e rispondente alle necessità individuali, e di individuare una buona pratica mantenendo il focus sull'apprendimento.

B.1 Il processo iterativo - i CAM vanno considerati come individui ed è necessario creare un menù, piuttosto che una ricetta, per soddisfare le loro esigenze.

In collaborazione con le scuole, il programma ICAM cerca di scoprire quello che stanno già facendo bene e si propone di fornire sostegno e sviluppo aggiuntivo per migliorare le prestazioni. C'è un chiaro presupposto: lo stesso modello di pratica non va bene per tutti.

Uno degli obiettivi principali del programma è quello di consentire alle scuole di creare il proprio pacchetto di sostegno e sviluppo in risposta alle esigenze specifiche dei propri studenti e le loro famiglie. In considerazione di ciò, i processi di revisione e lo sviluppo di materiali e metodi di

lavoro dovrebbero essere un processo iterativo che si evolverà con la maggiore acquisizione di conoscenze delle esigenze degli studenti e delle famiglie che risentono della migrazione. Per fare questo, le scuole dovrebbero essere in grado di:

- sviluppare la loro consapevolezza sui problemi che possono influenzare gli studenti
- identificare le esigenze degli studenti colpiti dalla migrazione
- sviluppare modi per rispondere alle esigenze degli studenti e delle loro famiglie

Approcci e materiali - un menù non una ricetta

Nel sviluppare i materiali e gli approcci per assistere i CAM, ci dovrebbe essere una chiara comprensione delle loro esperienze in quanto queste possono avere un'influenza significativa sulla determinazione delle loro esigenze. Il passato di ogni studente e l'esperienza esistente saranno così vari e unici come la loro umanità. Vanno tenute in considerazione sia le esperienze antecedenti alla migrazione che le circostanze attuali degli studenti. Per facilitare lo sviluppo degli approcci, è importante per le scuole tracciare un profilo della loro popolazione di studenti immigrati e stabilire una chiara comprensione di SEL nonché il benessere e le esigenze conoscitive in modo che gli studenti non siano trattati come un gruppo omogeneo. Tracciare un profilo aiuterà anche nella possibile individuazione di un trauma, anche quando i segni non sono evidenti. Segni di traumi possono essere visualizzati immediatamente o qualche tempo (anche anni) dopo un evento e possono essere sia fisici ed emotivi.

Approcci e materiali possono essere progettati e modellati in risposta alle specifiche esigenze.

B.2 Proseguire con successo - il ciclo di miglioramento della scuola

Come ogni iniziativa, il miglioramento delle prestazioni a servizio dei CAM deve seguire un ciclo di sviluppo.

Ciò includerà:

a. selezione e sviluppo professionale continuo (SPC) di coloro che guideranno lo sviluppo del programma nelle loro scuole - in modo da capire le esigenze di CAM e possibili modi per soddisfare queste esigenze

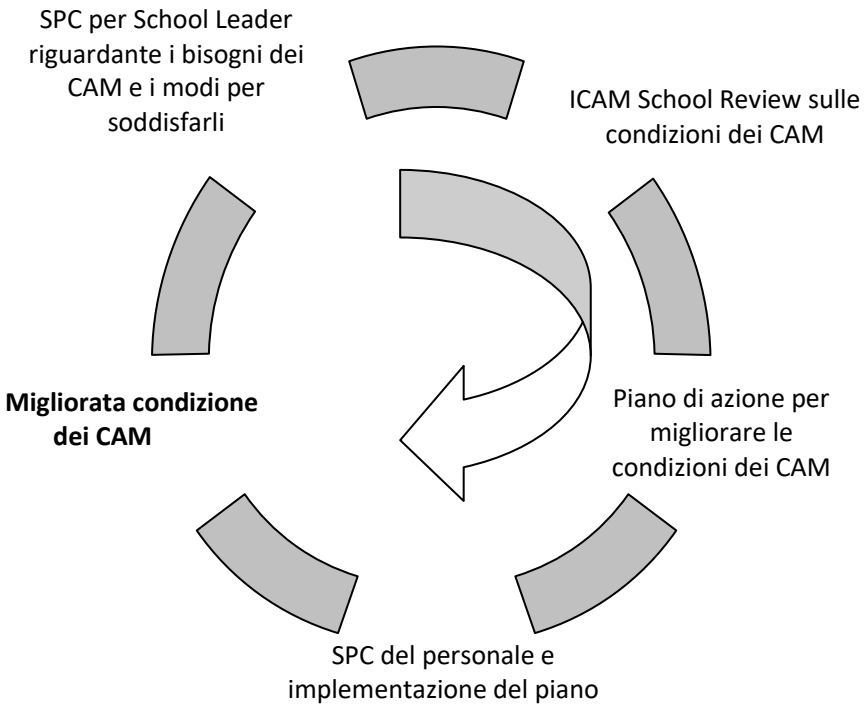
b. una dichiarazione di visione che è inclusiva, in modo che tutti i soggetti coinvolti sappiano quello che stanno cercando di raggiungere.

c. un *review* approfondito, al fine di stabilire ciò che la scuola sta già facendo bene e che cosa deve essere ancora fatto

d. un piano d'azione per migliorare la prestazione a servizio dei CAM e una strategia per la sua attuazione

e. l'attuazione del piano - un programma di sostegno per i CAM monitorato e valutato in modo sistematico

f. uso dei risultati di monitoraggio e valutazione per modellare ulteriori cicli di sviluppo; SPC supplementari per School Leader ICAM; resoconto delle politiche adottate; resoconto delle strategie scolastiche a supporto dei CAM al fine di determinare i punti di forza attuali e le aree di sviluppo; ogni necessaria revisione del programma di studi; pianificazione delle azioni; SPC personale e attuazione del nuovo piano d'azione.



B.3 Approcci risolutivi

Le scuole sono in continuo cambiamento e il ritmo richiesto loro può sembrare eccessivo. È quindi importante per che gli School Leader abbiano un'adeguata comprensione del processo di cambiamento per renderlo più efficace ed efficiente.

Includere i CAM in una scuola può richiedere cambiamenti significativi negli atteggiamenti e nei comportamenti. L'attuazione di un programma per migliorare l'inclusione offre l'opportunità di prendere in considerazione non solo il modo in cui il programma viene attuato, ma anche il modo in cui la scuola gestisce il processo di cambiamento in generale. Questo manuale propone, pertanto, approcci che si sono rivelati utili per rendere il processo di cambiamento un processo di successo. Questa sezione descrive un approccio di questo tipo.

La ricerca ha dimostrato che, per aiutare qualcuno a migliorare una situazione, è meglio porre domande che si concentrano sulla ricerca di una soluzione piuttosto che sul problema.

Se indotte ad affrontare cambiamenti, le persone diventano ansiose e insicure. Pertanto, bisognerà far diminuire le preoccupazioni legate al cambiamento e trovare soluzioni ai problemi percepiti, siano essi grandi o piccoli, reali o immaginari. Il modo più efficace per farlo è quello di concentrarsi sulle soluzioni piuttosto che sui problemi.

Parte del ruolo degli insegnanti è quello di aiutare gli studenti a risolvere i problemi a scuola. Questo richiede spostare l'attenzione dai problemi alle soluzioni.

Quando si parla di comportamento nelle scuole, è facile focalizzarsi solo sul comportamento che provoca problemi, ignorando i comportamenti positivi. Al fine di migliorare, è sempre meglio cercare ciò che già sta funzionando bene, indentificando il motivo per cui è successo, e quindi applicando i processi trovati per avere successo sul problema.

"I problemi importanti che dobbiamo affrontare non possono essere risolti con lo stesso livello di pensiero che li ha creati." Albert Einstein

B.3.1 Soluzione concentrata sul parlare

Gli approcci risolutivi derivano dal lavoro di Steve de Shazer che ha sviluppato una breve terapia focalizzata sulla soluzione nel 1970. Egli credeva che il tentativo di capire la causa di un

problema psicologico non è una condizione necessaria, o particolarmente utile, verso la sua soluzione. Infatti, discutendo, il problema può essere di per sé inutile. È quindi meglio porre domande che si concentrino sulle soluzioni, piuttosto che sul problema.

Alcuni esempi di domande focalizzate sui problemi

e di domande focalizzate sulla soluzione.

Focus sul problema	Focus sulla soluzione
Come posso aiutarti? Potresti parlarmi del tuo problema? Puoi dirmi di più del problema? Come possiamo comprendere il problema alla luce del passato? Quali sono gli ostacoli al miglioramento? Quanto è grande il problema? Che effetti ha sulle persone?	Come farai a sapere che le cose stanno migliorando? Cosa vorresti cambiare? Qual è il problema principale su cui desideri concentrarti? Come sarà il futuro senza il problema? Come possiamo utilizzare le tue abilità e qualità? Sei abbastanza soddisfatto dei risultati ottenuti?

La conversazione focalizzata sulla soluzione permette di facilitare il cambiamento. Si concentra sulle situazioni presenti e future, piuttosto che sulla raccolta di dati del passato. L'idea non è quella di parlare dei problemi direttamente, ma di esplorare i cambiamenti che renderanno le cose migliori e raggiungere questi cambiamenti.

L'obiettivo è di passare da:

problema a persona	- coinvolgere le persone, non il problema
carenze a risorse	- focalizzarsi su ciò che le persone possono fare, piuttosto che su quello che non possono fare
ciò che è sbagliato a ciò che è giusto	- scoprire ciò che le persone stanno facendo o hanno fatto bene; ciò che funziona
lamentele a un futuro ottimale	- definire gli obiettivi e il modo in cui sapremo che li stiamo raggiungendo
cambiamento	- evidenziare il cambiamento in modo che esso sia visibile a tutte le persone interessate
vittima a sopravvissuto	- invitare le persone a notare cosa aiuta loro nel sopravvivere alle difficoltà

B.3.2 Obiettivi focalizzati sulla soluzione

Le persone possono essere spesso vaghe riguardo a cosa siano esattamente i problemi, e anche vaghe riguardo ai loro obiettivi, cosa che costituirebbe un buon risultato. Lunghi elenchi di obiettivi non sono utili per risolvere i problemi perché di solito sono troppo ambiziosi ed è irrealistico aspettarsi di essere in grado di raggiungerli tutti.

Gli obiettivi devono essere:

1. positivi - cosa faremo?
2. rilevanti - come potranno migliorare le cose?
3. misurabili - come sapremo che li avremo raggiunti?

4. con il coinvolgimento di qualche azione - cosa vedremo fare diversamente?

5. realistici e realizzabili - come faremo a fare piccoli miglioramenti?

6. chiaramente concettualizzati - abbiamo tutti compreso e accettato la via da seguire?

Si consiglia di affrontare per primi gli obiettivi più difficili. In tal modo gli obiettivi a seguire risulteranno più facili nell'essere affrontati.

B.3.3 Tecniche focalizzate sulla soluzione

Le seguenti tecniche possono essere adattate e utilizzate per aiutare le persone a concentrarsi sulle soluzioni ai problemi e non sul problema stesso.

La Domanda-Miracolo (*The Miracle Question*)

La domanda-miracolo può essere un utile strumento per esplorare il futuro auspicato, quello che si sta cercando di raggiungere, come saranno le cose quando il problema non esisterà più, quello che dovrebbe essere cambiato per raggiungere quel futuro.

"Dopo essere andati a letto stasera, un miracolo accadrà e il problema sarà completamente risolto. Ma vi siete addormentati e non sapete che il miracolo è accaduto.

Al vostro risveglio domani mattina, cosa sarà diverso? Come capirete che è avvenuto un miracolo?

Cosa noterete di diverso in voi stessi?

Che cosa vedrete di diverso negli altri"

Componenti della Domanda-Miracolo:

- *Cosa sarà diverso?*
- *Cosa potrebbe accadere?*
- *Come lo saprete?*
- *Quali piccoli segnali avete già notato?*
- *Quale sarà il primo segnale?*
- *Chi lo noterà per primo? Chi altro lo noterà?*

Trovare le eccezioni

Ci sono eccezioni anche ai problemi più difficili. Le eccezioni spesso contengono il primo indizio per trovare la soluzione. Le eccezioni forniscono la prova che il problema non sempre si verifica, e che la persona ha un certo controllo sul comportamento che si sta verificando. Esse contribuiscono a identificare ciò che è già funziona bene e a trarre il meglio da questo.

Le domande che consentono di identificare le eccezioni:

- *Quante volte si verifica?*
- *In quali circostanze non si verifica?*
- *Quando ti dà meno fastidio?*
- *Quando resisti alla tentazione di ...?*
- *Che cosa stai facendo in modo diverso rispetto alle altre volte?*
- *Come lo vivevi prima il problema?*
- *Ci sono delle persone che gestiscono il problema meglio di altri?*
- *C'è una persona che dà valore a quello che fai?*

Valutazione su scala

Dopo aver usato la domanda-miracolo per individuare l'obiettivo, è necessario pianificare le misure per raggiungere tale obiettivo. Scala può aiutare a identificare piccoli passi realizzabili per il miglioramento.

Misurare il cambiamento può essere uno strumento fondamentale per favorire ulteriori modifiche. Più progresso c'è, più sappiamo che ci stiamo muovendo in avanti e diventeremo consapevoli della nostra capacità di prendere il controllo del problema.

La domanda di base per la valutazione su scala è:

"Su una scala da 0-10, con 0 indica il "modo peggiore" in cui le cose sono state nella vostra vita, e 10 rappresenta il "modo in cui si desidera" che le cose siano, dove siete oggi?"

0 **5** **10**

Poche persone rispondono a questa domanda con 0. Questo ci dà subito l'occasione per chiedere:

"*Cosa stai facendo affinché tu stia a x e non in x-1?"*

Questa domanda ci aiuta a riconoscere ciò che è già stato raggiunto. Si apre la strada all'identificazione di eccezioni e fornisce un modo chiaro e accessibile per fissare degli obiettivi:

"*Come sarà quando starai a 8, a 9 oppure addirittura a 10?'*

Possiamo anche individuare i primi passi verso i nostri obiettivi:

"*Se siete su x, cos'è che vi aiuta a passare a x + 1?"*

Diverse versioni possono essere utilizzate in conformità al contesto e allo scopo:

"*Su una scala da 0-10 .....come siete sicuri che queste cose accadranno?"*

"Su una scala da 0-10 ..... .in quale misura le altre persone vogliono aiutarti nel cambiamento?"

- Utilizzare la domanda-miracolo per definire ciò che stiamo cercando di realizzare
- Usare le domande di eccezione per registrare i successi attuali.
- Utilizzare questo tipo di domande per definire ogni passo verso l'obiettivo.

Altre tecniche focalizzate sulla soluzione - possono essere strumenti efficaci per:

• parlare senza problemi - *cosa facciamo bene?*

• definire degli obiettivi - *cosa vogliamo ottenere?*

• riconoscere il duro lavoro - *cosa abbiamo già ottenuto?*

• una buona giornata - *come facciamo a sapere se le cose stanno andando bene?*

• trarre il meglio dai punti di forza - *quando abbiamo dovuto affrontare questo tipo di problema in passato, come abbiamo fatto a risolverlo?*

• impegno – *cos'altro possiamo fare per essere soddisfatti?*

• coping - *cosa stiamo facendo affinché le cose non peggiorino?*

• visione di sé - *che cosa abbiamo imparato da questa esperienza?*

• altre percezioni – *quali risultati abbiamo raggiunto secondo i nostri amici?*

• completamento - *che cosa dobbiamo continuare a fare per assicurarci che i cambiamenti che vogliamo si verifichino?*

B.4 Il processo di apprendimento di quattro stadi

I workshop ICAM hanno lo scopo di aiutare i partecipanti a imparare quelle metodologie e strategie che avranno un impatto reale sul loro lavoro e faranno la differenza nella scuola. I workshop per School Leader modelleranno un approccio che si potrà utilizzare all'interno della propria scuola e insieme ai propri colleghi.

La ricerca dimostra che è necessario che i partecipanti abbiano opportunità di apprendimento attivo, ricevano feedback regolarmente e mettano in pratica ciò che apprendono. Nel caso in cui ciò non avvenga, i workshop avranno poco o nessun effetto su ciò che i partecipanti fanno nel loro lavoro quotidiano. (*Fonte: Reasons for the Failure of In-Service Education - M. Fullan 1991: 316*).

Il lavoro di Bruce Joyce e Beverley Showers (*Fonte: Joyce and Showers – Student Achievement through Staff Development 1988 ASCD*) aiuta a identificare i quattro componenti chiave che promuovono sia l'apprendimento attivo e profondo che lo sviluppo professionale continuo:

1. Presentazione - una spiegazione di conoscenze, comprensione e abilità.

2. Modeling - la dimostrazione di abilità, conoscenze e comprensione

3. Pratica - in situazioni simulate o reali

4. Applicazione con mentoring - assistenza pratica con il trasferimento e l'applicazione di comprensione delle conoscenze acquisite e le competenze sul posto di lavoro.

I partecipanti hanno bisogno di presentazione e di modellazione, di conoscere diversi approcci e di vedere come funzionano. Nel contempo è essenziale che sviluppino le loro capacità attraverso la pratica e siano aiutati ad analizzare i risultati e a riflettere su di essi in modo che il loro apprendimento abbia un impatto positivo sulla loro pratica futura.

L'acquisizione di competenze e la capacità di trasferire le competenze su una serie di situazioni richiedono l'applicazione di quanto appreso in situazioni di vita reale. Ciò implica prestare grande attenzione al modo in cui i partecipanti sono supportati dopo il workshop. In particolare, questo significa dare la possibilità per una pratica immediata e duratura e garantire la collaborazione e il sostegno tra colleghi all'interno del gruppo di partecipanti.

Le sessioni dovrebbero pertanto coinvolgere il facilitatore:

- **presentando** una descrizione degli argomenti in modo che le informazioni di base siano comprese
- **modellando** le informazioni (ad esempio attraverso esempi, storie, fotografie, video ed azioni) in modo che i partecipanti possano concettualizzare la loro comprensione

I partecipanti quindi:

- **mettono in pratica** le competenze attraverso lavori di gruppo, così da iniziare a imparare le tecniche e gli approcci
- **sono supportati** su come applicare ciò che hanno appreso in modo che diventi incorporato nel loro lavoro. Il loro apprendimento può diventare più profondo con il continuo sostegno reciproco degli altri partecipanti.

B.5 Monitoraggio e valutazione focalizzata sull'apprendimento

Gli scopi di monitoraggio e valutazione del programma ICAM sono principalmente quelli di identificare, valorizzare e costruire a partire dai successi in modo che tutti i soggetti coinvolti siano motivati a perseguire miglioramenti. Il monitoraggio e la valutazione dei workshop si concentrano sui risultati, vale a dire su ciò che è stato appreso. Si utilizzano approcci risolutivi.

B.5.1 L’importanza del feedback

Durante il workshop, il feedback *dei* partecipanti è importante per il monitoraggio e la valutazione e, quindi, per migliorare il programma

Inoltre, durante e dopo i workshop, dare un feedback regolare ai partecipanti è una parte importante della metodologia di apprendimento a quattro stadi.

Il monitoraggio per raccogliere le prove per il feedback è quindi parte integrante del programma.

Alcuni punti importanti su un feedback per il monitoraggio e la valutazione:

- il feedback dovrebbe essere raccolto regolarmente
- vanno rispettate le opinioni di tutti
- un feedback è utile se è sui risultati e non sugli output (i.e. le uscite). Non è sufficiente fornire un programma (i.e. un output), è necessario sapere che esso abbia un certo tipo di impatto (i.e. un risultato).
- un feedback sulla efficacia della realizzazione di risultati di apprendimento previsti dal programma è particolarmente prezioso
- il feedback è molto utile se fornito in maniera dettagliata
- un feedback su quello che sta andando bene è importante tanto quanto un feedback su quello che potrebbe essere migliorato
- il feedback dovrebbe sempre portare a miglioramenti, i quali si ottengono partendo dai punti di forza e correggendo quelli di debolezza
- la valutazione sulla base del feedback dovrebbe essere chiara e concisa, affinché si possano ottenere dei miglioramenti
- la valutazione dovrebbe portare ad un piano d'azione che si rivolge ai miglioramenti più importanti
- i miglioramenti dovrebbero essere pianificati a piccoli passi.

B.5.2 Componenti di monitoraggio e sistema di valutazione

Al fine di soddisfare gli scopi dichiarati dal monitoraggio e dalla valutazione e per soddisfare le esigenze degli tutti il processo, di valutazione ha bisogno di tre strumenti:

a) questionari strutturati per generare dati a cui può essere dato un punteggio. Questi includono:

- un questionario pre- e post-workshop ben strutturato per i partecipanti col fine di valutare ciò che hanno imparato
- moduli di feedback pre- e post-workshop per valutare la percezione di partecipanti e facilitatori sull'efficacia dei workshop.

b) i programmi strutturati per l'osservazione di facilitatori e il monitoraggio dell'efficacia dei workshop.

c) interviste strutturate di gruppi di partecipanti per correlare i risultati di questionari e osservazioni.

Le risposte possono essere utilizzate per:

- dare un feedback a livello personale e di gruppo ai partecipanti e ai facilitatori, al fine di favorire un ulteriore sviluppo
- generare report di valutazione utilizzati per sviluppare il programma nel suo insieme.

Gli strumenti di monitoraggio dovrebbero essere progettati per:

- essere facili e veloci da completare
  - raccogliere dati numerici, ove possibile, per facilitare la raccolta e l'analisi
  - consentire la triangolazione dei dati
  - essere basati sui risultati
  - essere efficaci nell'identificazione dei punti di successo
  - essere efficaci nell'identificare miglioramenti necessari.

C. Contesto - Quello che sappiamo già

Il programma ICAM è al corrente dei risultati della ricerca e della consapevolezza collettiva che nasce dall'esperienza dei partecipanti. Esso ha una visione a lungo termine e mira a fare cambiamenti che avranno un effetto duraturo per i CAM, ma mira anche a ricevere e fornire informazioni sull'attuale situazione relativa ai CAM ed essere strutturato in modo da poter essere costantemente riadattato nel corso del tempo.

C.1 La situazione attuale in Europa riguardo ai CAM

La migrazione ha colorato e arricchito l'intera storia dell'Europa. La natura e l'estensione della migrazione attuale è stata evidenziata dai media ed è diventata una delle principali preoccupazioni dei governi e dell'opinione pubblica.

Nel 2015 ci sono state già 72 milioni di persone classificate come i migranti che vivono in Europa secondo l'UNODC (Rif: Combating violence against migrants, l'UNODC 2015). Il flusso di migrazione in corso è accelerato in modo tale che, durante l'anno fino a ottobre 2015, più di 644.000 persone sono arrivate in Europa via mare da paesi come Siria, Eritrea e Libia. Secondo l'UNHCR 361.678 (26% bambini, 17% donne, 57% uomini) sono arrivati via mare nel 2016, un ulteriore 5.022 sono risultati morti o dispersi durante il viaggio. Il totale di coloro che arrivano in Europa via mare ormai si avvicina a 1,3 milioni.

L'UNHCR riferisce che questa situazione ha alimentato un aumento del razzismo, xenofobia, violenza di genere e intolleranza e che tutto ciò contribuirà all'esclusione dei bambini dall'istruzione e dall'apprendimento che sono un loro diritto.

Il programma di ICAM include i figli dei lavoratori migranti europei rimasti nel loro paese di nascita, poiché costoro si trovano ad affrontare anche il trauma dalla separazione e la rottura. Solo in Romania ci sono circa 650.000 bambini colpiti da migrazione, abbandonati da genitori che migrano per lavoro altrove in Europa.

Prove evidenti dimostrano che investire sul SEL e creare un ambiente sicuro e protetto di apprendimento nella scuola è altamente redditizio, e che, migliorando la capacità di vita e la capacità di apprendimento di tutti i bambini, queste iniziative porteranno a grandi vantaggi economici in futuro, sia in termini di produttività e che di riduzione dei costi di sussidi pubblici/ giustizia penale.

C.2 Ricerca di asilo e status di rifugiato nel nostro paese

Quando i migranti arrivano nel paese in cui sperano di iniziare una nuova vita, scoprono che ottenere il diritto di "soggiorno" può essere complicato, disorientante e stressante.

Quanto segue riguarda il Regno Unito. I partner italiani e spagnoli possono modificare la versione di questa sezione applicandola al loro contesto. Il nostro partner rumeno potrebbe sostituirla con le informazioni sulla situazione dei bambini abbandonati.

Le seguenti informazioni sui richiedenti asilo e rifugiati nel Regno Unito sono prese dal sito web British Refugee Council and Asylum Action. Le ultime statistiche disponibili riguardano il 2015.

C.2.1 Definizioni

Rifugiati: "Una persona che per il timore fondato di essere perseguitato per motivi di razza, religione, nazionalità, appartenenza a un determinato gruppo sociale o opinioni politiche, si trova fuori del paese di cui è cittadino e non può o non vuole avvalersi della protezione di questo paese; o che, non avendo una cittadinanza e trovandosi fuori del Paese in cui aveva residenza, non può o non vuole ritornarvi "(Rif.: Convenzione delle Nazioni Unite sullo status dei rifugiati 1951).

Richiedente asilo: Una persona che ha lasciato il proprio paese di origine e formalmente presenta domanda d'asilo in un altro paese, ma la cui richiesta non è stata ancora portata a termine.

Richiedente asilo rifiutato: una persona la cui domanda d'asilo è stata infruttuosa, e che non ha altra richiesta di protezione, in attesa di una decisione. Alcuni richiedenti asilo rifiutati tornano volontariamente a casa, altri sono forzatamente respinti e per alcuni non è sicuro o pratico ritornare fino a quando le condizioni nel loro paese non cambiano.

Migrante economico: Qualcuno che si è trasferito in un altro paese per lavorare. I rifugiati non sono migranti economici.

C.2.2 Alcune statistiche riguardanti il sistema di asilo in Italia

Oltre 4,5 milioni di persone sono fuggite dal conflitto in Siria, e molti altri sono sfollati all'interno del paese. La Turchia è il paese ospitante con il più alto numero di rifugiati in tutto il mondo. Attualmente ospita 2,5 milioni di rifugiati siriani, mentre la Giordania e il Libano ne ospitano 1,7 milioni.

In base a quanto riportato da UNHCR, nel 2016 in Italia sono giunti 147.370 rifugiati, registrando un incremento del +25% rispetto al precedente anno. Nonostante l'Italia risulti essere per molti il primo paese di arrivo, resta agli ultimi posti in Europa per incidenza dei rifugiati sulla popolazione iniziale (circa 2,4 ogni 1000 abitanti) (Fonte: UNHACR - GLOBAL TRENDS 2016).

C.2.3 Richieste asilo in Italia

In Italia può fare richiesta di asilo e protezione internazionale qualsiasi straniero che fugge da persecuzioni, torture o dalla guerra, anche se ha fatto ingresso in Italia in modo irregolare ed è privo di documenti.

La domanda di richiesta di asilo deve essere presentata presso la Polizia di frontiera o la Questura (che non è necessariamente quella di frontiera)

La maggior parte dei richiedenti asilo in Italia proviene da Nigeria, Pakistan e Gambia.

Nel 2016 hanno fatto richiesta di asilo in Italia solo 122.960 profughi (circa 2 ogni 1000 abitanti). Solo al 5,5% delle richieste esaminate è stato concesso lo status di rifugiato, al 33% delle richieste è stata data una concessione di protezione limitata, mentre il 60% delle richieste non sono state accolte. (Fonte: UNHACR - GLOBAL TRENDS 2016).

Va fatto presente che solo una piccola parte di queste domande si trasformano in situazioni di protezione umanitaria che danno stabilità alla presenza dei richiedenti asilo in Italia.

C.2.4 Ricorsi contro il rifiuto di asilo

Il diniego e il ricorso

Disciplinato dal d.lgs 25/2008 artt.32, 35 e 36 e dal d.lgs 159/08.

In caso di esito negativo dell'esame innanzi alla Commissione territoriale per il riconoscimento della protezione internazionale al richiedente verrà consegnato un provvedimento di diniego della domanda di protezione con indicati i mezzi di impugnazione. Il ricorso avverso la decisione della Commissione deve essere presentato entro 15 giorni dalla data di notifica del provvedimento innanzi al Tribunale del capoluogo di distretto di Corte di appello dove ha sede il Cara o il Cie. Il termine di presentazione diventa di 30 giorni per i richiedenti asilo che non sono stati né accolti in un Cara né trattenuti in un Cie e il ricorso deve essere presentato innanzi al Tribunale del capoluogo di distretto di Corte di appello dove ha sede la Commissione territoriale.

Il ricorso non ha effetto sospensivo immediato ma deve contestualmente essere richiesta al Giudice apposita autorizzazione a permanere sul territorio nazionale al fine di poter attendere in Italia l'esito dell'opposizione. Fanno eccezione i casi che si trovano in un Cara per verificare l'identità e la nazionalità e i richiedenti non soggetti a trattenimento o accoglienza: per loro la presentazione del ricorso ha effetto sospensivo immediato. Il Giudice accoglie o rifiuta con ordinanza la richiesta di permanenza in Italia in attesa di giudizio nei 5 giorni successivi, nel frattempo il richiedente attende ospitato all'interno del Cara o del Cie. In caso di accoglimento dell'istanza al richiedente verrà rilasciato un permesso di soggiorno per richiesta asilo di tre mesi e potrà beneficiare delle misure di accoglienza. Il Tribunale decide nel merito entro tre mesi con sentenza. In attesa della decisione del Tribunale il richiedente può svolgere attività lavorativa come ribadito dalla nota del Ministero dell'Interno del 13 luglio 2010.

Avverso la sentenza di primo grado si può proporre ricorso alla Corte d'appello entro 10 giorni dalla notifica o comunicazione della sentenza. La decisione deve essere adotatta entro tre mesi. Avverso la sentenza di secondo grado è possibile proporre ricorso in Cassazione entro 30 giorni

dalla notifica della sentenza. Il ricorrente è ammesso – come previsto all'articolo 16 del d.lgs. 25/2008 – al gratuito patrocinio.

Contestualmente al provvedimento di diniego, la Questura consegna un provvedimento di espulsione (che conterrà l'invito a lasciare il territorio in 15 giorni solo nei casi in cui è stato rilasciato un precedente permesso di soggiorno per richiesta asilo). Il ricorso avverso il provvedimento di espulsione deve essere presentato al Giudice di pace territorialmente competente in 60 giorni. Se l'espulsione contiene l'invito a lasciare il territorio in 15 giorni il ricorso deve essere presentato al Tribunale Amministrativo Regionale competente entro 60 giorni. Il ricorrente è ammesso al gratuito patrocinio

C.2.5 Supporto e alloggio per i richiedenti asilo

Il permesso di soggiorno per asilo Disciplinato dal d.lgs 251/07

A seguito del riconoscimento della status di rifugiato da parte della Commissione territoriale per il riconoscimento della protezione internazionale o del Tribunale civile (se si tratta di asilo costituzionale) al cittadino straniero viene rilasciato un permesso di soggiorno di durata quinquennale con la dicitura "asilo".

La richiesta di rilascio di primo permesso di soggiorno per asilo, sia in caso di riconoscimento dello status da parte della Commissione territoriale ovvero per via giudiziale ai sensi dell'articolo 10 comma 3 della Costituzione italiana, deve essere presentata presso la Questura del luogo dove il rifugiato ha il domicilio o la residenza allegando copia delle decisione, un domicilio, 4 foto formato tessera, una marca da bollo da 14,62 euro e, in caso si voglia richiedere il documento di viaggio, la ricevuta dei conti correnti postali con i quali si è pagato il contributo per il documento.

Il permesso per asilo è automaticamente rinnovabile alla scadenza dietro presentazione di apposita istanza di rinnovo tramite kit postale da spedire presso gli uffici postali. Deve essere allegata copia di tutto il documetto di viaggio (in caso sia stato richiesto), una marca da bollo da 14,62 euro e, in caso si voglia rinnovare il documento di viaggio, la ricevuta del pagamento postale. Il rinnovo è "automatico". La ricevuta della richiesta di rinnovo garantisce il godimento dei diritti connessi al possesso del permesso di soggiorno

Il titolare di permesso per asilo può:

- chiedere la cittadinanza dopo 5 anni di residenza legale continuativa e sostituire i documenti riguardanti i carichi penali dal paese di origine e l'atto di nascita da una dichiarazione al Tribunale civile e dal certificato dello status di rifugiato;
- chiedere il ricongiungimento familiare a condizioni più favorevoli di quelle previste per i cittadini stranieri con regolare soggiorno ad altro titolo. Non ha l'obbligo di soddisfare i requisiti di reddito e di alloggio prescritti per gli stranieri regolarmente soggiornanti in Italia ma basterà indicare i parenti o il coniuge con il quale intende ricongiungersi e mostrare la documentazione attestante i legami di parentela al momento della richiesta del visto al consolato italiano competente per il rilascio. Qualora un rifugiato non possa fornire documenti ufficiali che provino i vincoli familiari, in virtù del suo status o della mancanza di un'autorità riconosciuta o della presunta inaffidabilità dei documenti, le rappresentanza diplomatiche o consolari provvedono al rilascio di certificazioni sulla base di verifiche ritenute necessarie. I rifugiati possono altrimenti ricorrere ad altri mezzi atti a provare il vincolo famigliare, a esempio elementi tratti da documenti rilasciati da organismi internazionali. Il rigetto della domanda non può comunque essere determinato solo dalla mancanza di tali documenti. Il familiare entrato a seguito di ricongiungimento avrà un permesso di soggiorno per motivi familiari della stessa durata di quella del familiare con il quale si è ricongiunto;
- chiedere per i figli minori l'estensione dello status di rifugiato alla Commissione nazionale per il diritto di asilo tramite la Questura;

- sposarsi in Italia senza rivolgersi alla propria ambasciata per il certificato di stato libero ma è necessario un “atto di notorietà sostitutivo dell’atto di nascita, per uso matrimonio” e rivolgersi presso la sede di Roma dell’Unhcr, per il rilascio di apposito nulla osta al matrimonio. Il nulla osta deve poi essere autenticato dalla Prefettura. Deve infine rivolgersi al Comune dove intende contrarre matrimonio per avviare le pratiche per le pubblicazioni, secondo le leggi vigenti;
- iscriversi al Ssn – Servizio sanitario nazionale – gratuitamente (iscrizione obbligatoria) presso l’Azienda sanitaria locale (Asl) del luogo dove ha eletto la residenza anagrafica ovvero, in sua mancanza, l’effettiva dimora;
- beneficiare dell’ assistenza sociale al pari del cittadino italiano: ha diritto a chiedere assegno sociale, pensione agli invalidi civili, assegno di maternità, assegno per il nucleo familiare con tre figli minori. L’Inps con la circolare del 22 gennaio 2010 ha inoltre stabilito che i cittadini stranieri riconosciuti rifugiati e titolari di protezione sussidiaria hanno diritto al pari dei cittadini italiani all’assegno familiare concesso dai Comuni.
- I cittadini stranieri in possesso di un permesso di soggiorno per asilo possono richiedere dall’11 marzo 2014 (giorno dell’entrata in vigore del decreto legislativo n.12) il permesso UE per soggiornanti di lungo periodo.

- Il calcolo del periodo di soggiorno sarà effettuato a partire dalla data di presentazione della domanda di protezione internazionale; ai titolari di protezione internazionale e ai loro familiari non sarà più richiesta la documentazione relativa all’idoneità dell’alloggio quando faranno richiesta di rilascio del nuovo permesso UE per lungo soggiornanti, però, dovranno comunque indicare un luogo di residenza. Rimane invariato l’aspetto che riguarda la dimostrazione del reddito che in ogni caso non deve essere inferiore all’importo annuo dell’assegno sociale.

- viene introdotta una procedura unica di domanda per il rilascio di un permesso di soggiorno che consente ai cittadini di Paesi terzi di soggiornare e lavorare nel territorio di uno Stato membro dell’UE (modifica art. 9-bis del TUI). Per i titolari di protezione internazionale che si trovano in condizioni di vulnerabilità la disponibilita’ di un alloggio concesso a titolo gratuito da parte di qualsiasi ente privato o pubblico, concorrerà a fare reddito nella misura del quindici per cento del relativo importo.

C.2.6 Minori non accompagnati in Italia

Secondo i dati statistici riportati da Save the Children, tra gennaio 2011 e dicembre 2016 in Italia sono giunti 62.627 minori non accompagnati. In questo arco di tempo il loro numero è cresciuto del 6%.

Questi minori provengono principalmente da paesi quali Eritrea (17%), Egitto (13%), Gambia (10%), Somalia (95), Nigeria (7,9%) e Siria (5,2%). Una percentuale più bassa proviene invece da paesi dell'Africa Occidentale, quali Guinea (4,7%), Mali (4,3%), Costa d'Avorio (3,6%), Senegal (3,3%) e Ghana (1,8%), o dal Medio Oriente come Afghanistan (2,8%) e Palestina (1,7%) e da paesi asiatici come il Bangladesh (2,8%).

Nonostante l'81% di questi minori abbia un'età compresa tra i 16 e i 18 anni, in questi ultimi sei anni sulle nostre coste si è assistito a un aumento progressivo dell'arrivo di bambini e adolescenti di età compresa tra 0 e14 anni.

(Fonte: Save The Children, *Atlante dei Minori Stranieri non Accompagnati in Italia*, 2017)

C.2.7 Siria

Con l’apertura della “rotta balcanica” e il passaggio attraverso la Turchia hanno abbandonato l’Italia scegliendo la via a est per raggiungere la Germania. Rispetto ai quasi 40mila arrivati nel 2014, sono meno di 10mila gli arrivi nel 2015. .

E' quanto sostiene lo studio di Oxfam, Su cinque milioni di rifugiati siriani in fuga, solo l'1,39 per cento è stato accolto da Paesi ricchi. La maggior parte delle persone si trova in stati che confinano con la Siria come la Turchia, il Libano, la Giordania e l'Iraq. E' quanto sostiene lo studio di Oxfam, reso pubblico alla vigilia di una riunione di Alto livello sulla condivisione di responsabilità globale per i rifugiati siriani, in programma a Ginevra in presenza del Segretario generale dell'Onu Ban Ki-moon e dell'Alto commissario Onu per i rifugiati (Unhcr), Filippo Grandi.

Nello studio Oxfam esorta i Paesi attesi alla conferenza ad impegnarsi ad accogliere globalmente almeno il 10 per cento dei rifugiati siriani entro la fine del 2016, tramite meccanismi di reinsediamento o altre forme di ammissione umanitaria. La percentuale corrisponde ai rifugiati identificati come vulnerabili dall'Alto commissariato delle Nazioni Unite per i rifugiati (Unhcr) ed è equivalente a 481.220 persone.

Gli altri 20 paesi inclusi nell'analisi sono esortati a fare di più. Ad esempio – afferma Oxfam – la Francia si è impegnata per una quota pari al 4% della sua quota equa. Per l'Italia la percentuale è del 7% (di questi nel 2016 solo 480 hanno presentato richiesta di asilo al Governo Italiano).

C.3 Letteratura e formulazione del programma

Una rassegna sistematica iniziale di letteratura è stata effettuata all'inizio del programma ICAM per evidenziare alcune delle caratteristiche di ricerca, borse di studio e analisi per quanto riguarda gli interventi per i CAM che potrebbero dare un input al lavoro intrapreso. In particolare, ha cercato di definire un insieme di indizi che punta a valorizzare l'apprendimento sociale ed emozionale (SEL) nel contesto della vita educativa e sociale dei CAM.

La letteratura evidenzia i seguenti aspetti contestuali:

a. La maggior parte della ricerca in questo settore dà prevalenza alla psicopatologia

b. C'è una particolare attenzione alla sintomatologia dello stress post-traumatico

c. I bambini e gli adolescenti rifugiati sono vulnerabili agli effetti della pre-migrazione, in particolare all'esposizione al trauma.

d. Particolari gruppi sono soggetti a un più alto rischio psicologico rispetto ad altri (i bambini con estesa esperienza traumatica, i bambini e gli adolescenti non accompagnati o separati)

e. Un insieme di alcuni fattori di rischio sono identificati nel campo della salute mentale dei rifugiati (coesione familiare, il sostegno della famiglia, dei genitori il benessere emotivo e mentale, fattori di personalità / temperamento, fattori ambientali - tra cui i livelli di sostegno disponibili)

f. Non è chiaro come la cultura possa mediare l'esperienza del trauma (positivamente e negativamente)

g. Ci sono preoccupazioni per possibili effetti negativi delle differenze culturali (ad esempio definizioni, valori e interventi) sui migranti

h. C'è il pericolo di vedere i CAM come omogenei

i. Ci sono problemi di comorbidità in tutti i temi

j. Ci sono poche prove distinguibili nella letteratura sulle esperienze positive dei figli dei rifugiati e dei migranti

Per informare lo sviluppo di ICAM, la rassegna della letteratura ha anche identificato dodici temi chiave che riguardano i CAM, ha considerato i problemi che emergono da queste tematiche ed esplorato l'efficacia del SEL come un approccio di intervento. I dodici temi sono:

C.3.1 Interruzione dell’istruzione

Poiché la loro istruzione è stata interrotta, i CAM spesso possono avere lacune nelle loro competenze o conoscenze, anche se non necessariamente nella loro attitudine.

Nel dare assistenza ai CAM, le scuole tendono a concentrarsi sui loro ulteriori bisogni sociali, emozionali e linguistici. Il collegamento tra gli interventi basati sul SEL e l'apprendimento accademico sono fondamentali per il benessere di tutti i bambini, in particolare quelli che sperimentano un trauma significativo. Inoltre è importante facilitare anche il loro accesso al contenuto del curricolo scolastico principale.

Le grandi differenze nel livello di rendimento scolastico tra CAM e loro coetanei del paese ospitante richiedono abilità efficaci nella gestione del programma e dell'aula. Lo sviluppo di programmi di studio e pedagogie che sono indirizzate verso i CAM è un requisito indispensabile per prendere efficaci misure inclusive.

C.3.2 Barriere linguistiche

La consapevolezza della lingua utilizzata a scuola è la chiave per ottenere un efficace progresso educativo, così come la capacità di usare la comunicazione è la chiave per l'inclusione sociale.

I fattori all'interno del bambino che possono costituire ostacoli all'inclusione sono intercorrelati. Ad esempio, le limitate competenze linguistiche potrebbero ostacolare la formazione di nuove amicizie, mentre limitate interazioni sociali con la madrelingua ostacoleranno l'apprendimento della nuova lingua. La somma di queste barriere e la loro interazione rappresentano un rischio per l'esclusione dei CAM.

Le differenze linguistiche causano difficoltà per i CAM stessi nel comunicare con gli altri e sono amplificate dalla mancata conoscenza della prima lingua dei CAM da parte dei professionisti del linguaggio che si occupano di questi bambini. Queste differenze rendono difficile per i genitori / tutori mettersi in contatto con i tutor linguistici per discutere anche di problemi comuni. Nonostante la famiglia e la comunità possano essere supporti positivi, hanno spesso bisogno di aiuto con la lingua del paese ospitante.

Gli insegnanti devono avere una consapevolezza del contesto sociale dei propri studenti e comprendere che le esperienze dei CAM potrebbero far sì che le competenze linguistiche chiederanno più tempo per svilupparsi, soprattutto quelle accademiche - al contrario delle competenze linguistiche comunicative.

Il SEL promuove il dialogo tra i CAM e gli altri studenti e contribuisce a costruire la coesione sociale. Gli interventi basati sul SEL forniscono opportunità per lo sviluppo del linguaggio e la creazione di un'identità condivisa e di appartenenza.

C.3.3 Supporto a un orientamento culturale

Per molti CAM, adattarsi a nuovi ambienti porta a un senso di perdita e di insicurezza per quanto riguarda la loro “nuova” identità. L'ingresso e l'orientamento culturale verso una nuova scuola sono importanti fattori determinanti per la successiva inclusione.

I CAM hanno bisogno di conoscere la cultura del paese ospitante e il processo è reciproco: anche per le scuole è importante creare ambienti più inclusivi per valorizzare e promuovere la diversità culturale e l'accettazione. Ciò implica trovare il modo per superare vincoli curricolari e temporali.

Le iniziative del SEL possono aiutare ad adattare il contenuto e la consegna delle istruzioni. Prove mostrano che un curricolo culturalmente rilevante promuove un’istruzione equa, riduce il pregiudizio e la discriminazione nei confronti dei CAM, migliora il rendimento scolastico e riduce pregiudizi razziali, forgiando in tutta la scuola una maggiore comprensione del contesto sociale, delle attitudini e delle esigenze dei CAM.

C.3.4 Qualità inadeguata dell'istruzioni

L'atteggiamento degli insegnanti verso gli studenti che, per qualsiasi ragione, hanno esigenze di apprendimento supplementari, è un fattore decisivo nella creazione di un ambiente inclusivo nelle scuole. La loro formazione è parte integrante del ruolo di tutti gli insegnanti.

I CAM sono maggiormente vulnerabili nell'essere scoraggiati ad avere una partecipazione attiva se c'è un'inclinazione a una pedagogia focalizzata sull'insegnate (“gesso e parola”), con una forte enfasi sulla formazione de facto piuttosto che concettuale. Particolare attenzione deve essere rivolta verso la costruzione della capacità dell'insegnante di coinvolgere le dimensioni sociali e interculturali dell'apprendimento, evidenziando così collegamenti ai programmi basati sul SEL per i CAM.

Non è semplicemente il contenuto del SEL, ma il modo in cui viene fornito che avrà un impatto significativo sui CAM.

C.3.5 Discriminazione in ambiente scolastico

I CAM incontrano discriminazione, sia subliminale che palese, da parte di studenti, insegnanti e altri membri del personale scolastico. Per esempio, se non sono in grado di fornire una prova di titoli di studio conseguiti in passato, possono essere collocati nei gradi inferiori rispetto ai loro livelli di istruzione.

Le azioni discriminatorie sono basate su credenze e comportamenti. L'indirizzamento di incorporate percezioni negative sui CAM rappresenta un punto di partenza essenziale. Gli insegnanti dovrebbero modellare atteggiamenti positivi nei confronti dei CAM e dovrebbero essere incoraggiati a estendere il loro repertorio di strategie di curricoli, in modo che gli approcci SEL siano incorporati nelle materie scolastiche.

Lo sviluppo professionale a sostegno di interventi sui CAM dovrebbe porre l'accento sulle strategie per contribuire a ridurre la discriminazione involontaria e sostenere la guarigione sociale ed emotiva che si verifica quando l'istruzione aiuta a portare un senso di normalità e di routine nelle recenti vite caotiche.

C.3.6 Assenza del genitore / tutore e coinvolgimento della famiglia nella formazione.

I dati dimostrano che il coinvolgimento di genitori / tutori e famiglie dei CAM nella loro formazione è estremamente utile, ma ci sono notevoli ostacoli ad esso, tra cui la lingua e le differenze culturali e la paura che il bambino possa essere vittima di bullismo.

I CAM possono essere massi a guida delle loro famiglie se gli adulti vengono uccisi o muoiono a causa di malattie o malnutrizione. Questi bambini non hanno un adulto significativo o difensore che è in grado di sostenerli nel mediare problematiche educative.

I bambini tendono ad acquisire padronanza della lingua del loro nuovo paese in modo più rapido rispetto agli adulti. Questo crea confusione di identità e di potenziale conflitto. Alcuni studenti possono alienarsi dal loro patrimonio culturale.

È importante per le scuole riconoscere che gli adulti nelle famiglie dei CAM hanno subito molti degli stessi traumi subiti dai loro figli e non possono essere in grado di fornire un sostegno emotivo o educativo. Può essere difficile per loro condividere informazioni sui loro figli o sullo status di asilo, il che rende arduo per gli insegnanti conoscere gli studenti e le loro famiglie.

C.3.7 Comportamenti della comunità scolastica

I comportamenti di tutti i soggetti interessati in una scuola forniranno informazioni sul grado e il modo in cui il soggetto CAM in arrivo sarà accolto, facendolo sentire il benvenuto e dandogli l'opportunità di crescere bene.

Gli insegnanti affrontano sfide continue nel trattare tutti con eterogeneità nelle scuole e oggi giorno c'è una mancanza di approcci positivi coerenti alla diversità. Esistono anche prove che gli insegnanti vedono la diversità culturale come il “problema di qualcun altro” e pensano che i

CAM debbano essere responsabili di se stessi nell'adattarsi alle nuove condizioni che devono affrontare.

Gli atteggiamenti degli altri studenti nei confronti dei CAM presentano una sfida per la creazione di un clima inclusivo per l'apprendimento in aula, ma le scuole sembrano essere più idonee ad istigare per poi sostenere mutamenti attitudinali. Se gli studenti devono cambiare i loro atteggiamenti verso gli altri, devono essere fornite le condizioni per un contatto positivo al fine di aumentare il senso di empatia, che è di per sé un buon elemento predittore di comportamento pro-sociale. Le interazioni sociali durante l'infanzia e l'adolescenza possono predire livelli ridotti di pregiudizio in futuro.

Lo sviluppo professionale per il personale dovrebbe includere approcci positivi alla diversità e dovrebbe anche fornire agli insegnanti lo spazio per esplorare i propri atteggiamenti verso i CAM.

Le scuole dovrebbero essere a conoscenza delle attitudini degli studenti nel loro complesso e pianificare la creazione di un clima più inclusivo. Ci sono prove relative all'inclusione di discussioni sulle questioni relative ai pari diritti e all'accettazione - incluso l'approccio delle Rights Respecting School di UNICEF.

C.3.8 Supporto incentrato sull'accesso

Il supporto specialistico aggiuntivo per i CAM deve essere multimodale per affrontare la gamma di esigenze diverse e i fattori che le causano. Le scuole sono considerate punti di partenza ottimali per attuare interventi, ma ci sono molte sfide nel definire e fornire prestazioni collaborative efficaci: può essere costoso, è difficile identificare professionisti adeguatamente qualificati, ci sono dei molti dubbi sugli interventi da fare, possono esserci resistenze culturali da parte dei genitori / tutori di CAM.

Gli interventi nelle scuole sono efficaci se si concentrano sullo sviluppo di una comunità di apprendimento inclusiva in cui tutta la scuola partecipa

C.3.9 Problemi legati all'età

Ci sono tensioni che si verificano in fasi diverse della vita scolastica di tutti gli studenti che possono avere un effetto particolarmente potente sui CAM se combinate ad altre difficoltà che questi devono superare. Nella letteratura si evidenziano tre aspetti:

- Il trasferimento, di solito da un istituto all'altro, che comporta tagliare dei legami e formarne dei nuovi, instaurare nuove relazioni. Inoltre, questo si verifica spesso in un'età di cambiamento evolutivo per il bambino.
- I CAM sono vulnerabili al bullismo, perché appaiono “diversi’” dai loro coetanei.
- C'è il rischio che i giovani emarginati vengano radicalizzati. Questo è particolarmente preoccupante perché i bambini, ad un punto critico di cambiamento nella loro vita, potrebbero provare un senso di disperazione riguardo alla loro situazione. Proteggere i bambini da questo rischio può essere considerato allo stesso modo di come viene inteso proteggerli da altri danni (per esempio droghe, bande criminali, abbandono, sfruttamento sessuale) e le scuole possono essere in grado di porsi al centro dell'intervento.

Il SEL ha il potenziale per aiutare a sviluppare la resilienza nei CAM e costruire o rafforzare un maggiore senso di auto-identità.

C.3.10 Le meta-analisi indicano il relativo successo di interventi nelle scuole

Le caratteristiche connesse ai programmi con risultati di successo sono:

- tempo e durata del programma
- grado di coinvolgimento dei genitori
- l'impegno della scuola

- livello di SPC
- riconoscimento che i CAM non sono un gruppo omogeneo e pertanto richiedono interventi individuali su misure basate su una rigorosa analisi della necessità.

C.3.11 Le preoccupazioni sui bisogni educativi speciali e disabilità tra i CAM

Se i CAM non fanno i progressi attesi a scuola, la diagnosi precisa della causa è molto importante. La mancanza di competenze nella lingua di insegnamento può portare un bambino a un rendimento scolastico inferiore, con la conseguente classificazione di avente un bisogno "speciale" di istruzione e di essere immesso in classi "speciali".

Punto principale dell'inclusione dovrebbe essere la rimozione delle barriere per i CAM, cercando un equilibrio tra il sostegno per le loro esigenze supplementari senza "differenziarli". Le scuole che hanno avuto successo nel raggiungimento di questo equilibrio sono quelle focalizzate sugli studenti.

"... si può sostenere che il compito di esplorare le risposte educative per i bambini rifugiati e richiedenti asilo potrebbe dirci qualcosa sul nostro sistema educativo, la sua inclusività e la coesione, e su come si comprendono gli effetti della globalizzazione in materia di istruzione e di cambiamento sociale. In un certo senso, i bambini rifugiati e richiedenti asilo e la loro integrazione rappresentano un banco di prova in termini di inclusione sociale. Come lo straniero assoluto, il bambino richiedente asilo potrebbe dirci qualcosa su come definiamo l'istruzione e il suo ruolo nella società". (Rif.: Pinson e Arnot 2007 p 405)

C.3.12 Le sfide nell'offerta di interventi inter-agenzia

La sfida di gestire la complessa interazione tra i servizi che provvedono alla salute mentale, all'istruzione e agli aspetti di assistenza sociale di intervento, è una caratteristica di molte iniziative volte a sostenere l'inclusione dei bambini emarginati, siano essi migranti o altro.

La cooperazione dei servizi è essenziale nel soddisfare le esigenze complesse dei CAM. Le opportunità dovrebbero essere ricercate per consentire al personale multidisciplinare di superare le tensioni professionali che possono esistere.

C.4 Come la ricerca sugli effetti a lungo termine delle esperienze di bambini sfollati durante la Seconda Guerra Mondiale influenza ICAM

Anche se sembra che ci sia una crescente preoccupazione all'interno della società per il benessere dei bambini provenienti da zone di guerra, gli effetti a lungo termine sono ancora in gran parte ignorati. Il programma di ICAM ne tiene conto.

La ricerca nel Regno Unito, Finlandia e Germania sui figli dei migranti / sfollati durante la Seconda Guerra Mondiale si concentra su ciò che è accaduto loro più di 70 anni fa e negli anni a seguire. Essa fornisce, in tal modo, le conoscenze sugli effetti a lungo termine della migrazione. Questi effetti sono diventati più evidenti con il tempo e oggi possono fornire informazioni per la progettazione del supporto ai CAM.

C.4.1 Pensare ai CAM come individui

È molto facile immaginare i migranti in maniera olistica perché i media ci hanno forzato prendere questa strada. Oggi le immagini dei bambini nelle zone di conflitto, nei campi profughi o in imbarcazioni di migranti sono utilizzate deliberatamente per catturare la nostra attenzione e attaccare le nostre emozioni. Alcuni dei manifesti utilizzati durante la Seconda Guerra Mondiale avevano lo stesso scopo. Utilizzando i bambini in questo modo, in qualsiasi fase della storia, i media ci costringono a prestare attenzione alla situazione nel suo complesso, piuttosto che alla situazione della persona che ha la propria storia da raccontare. Ci saranno difficoltà psicologiche e sociali che dipendono strettamente dall' esperienza dei singoli bambini e questi problemi sono spesso non quantificabili. È possibile solo visualizzarli

in termini generali o indagare un gran numero di casi di studio specifici che, isolatamente, non avrebbero alcuna influenza sull'esperienza di un altro migrante.

Quindi è importante che, per quanto e quando possibile, il CAM sia supportato come individuo non come membro di un gruppo coesivo / non-coesivo

C.4.2 Riconoscere i sentimenti di isolamento

Molti dei bambini britannici che sono stati mandati via per un massimo di cinque anni durante la Seconda Guerra Mondiale, sia all'interno del paese o all'estero, sono tornati con poco o nessun sostegno per se stessi o per le loro famiglie. Hanno dovuto affrontare la situazione come meglio potevano e spesso hanno fatto ricorso a comportamenti e insularismo che permettesse loro una sorta di protezione mentale. Alcuni si sono trovati completamente isolati all'interno delle loro comunità e del nucleo familiare. Ancora oggi alcune di queste persone non hanno ancora alcun senso di appartenenza

Il CAM potrebbe essere stato separato da alcuni o tutti i membri della propria famiglia, vivendo ora in una "aliena" ed esposto ai valori di una cultura sconosciuta. È importante rendersi conto che il CAM possa sentirsi isolato e cercare il modo di aiutarlo a superare questo stato d'animo.

C.4.3 Fornire un chiaro sostegno

Alla fine della Seconda Guerra Mondiale non si è tenuto conto dell'assenza dei bambini da scuola o di eventuali difficoltà all'interno della casa, che in alcuni casi erano talmente gravi che si sono tradotte in una rottura completa del nucleo familiare (in modo particolare laddove i bambini venivano da una situazione di sfollamento e i padri tornavano dal fronte) (Rif: Julie Summers - Stranger in the house).

È importante riconoscere e fornire i diversi livelli di supporto che il CAM richiederà.

C.4.4 Garantire che i CAM non perdano l'infanzia.

Alcuni degli sfollati durante la Seconda Guerra Mondiale erano bambini molto piccoli che sono stati costretti ad assumere ruoli ben al di sopra della loro età. Di conseguenza non hanno mai realmente vissuto un'infanzia. Alcuni hanno dovuto assumere ruoli quasi-parentali nei primi anni di vita, ed è stata loro negata l'infanzia, comprese tutte le sue intrinseche caratteristiche come il gioco, la socializzazione e, in alcuni casi, l'istruzione

Questa potrebbe essere la situazione in cui si trovano i CAM oggi e le scuole devono essere consapevoli non solo del loro contesto familiare, ma anche il ruolo che il bambino assume all'interno della gerarchia della familiare, le responsabilità che assume e l'effetto che tutto ciò può avere.

C.4.5 Fornire modelli agli adulti

Molti bambini sono cresciuti durante e dopo la Seconda Guerra Mondiale, senza un modello maschile. Questo non solo ha creato problemi per alcuni di loro nel rapporto con figure maschili ma, in una situazione in cui la madre è stata lasciata da sola e ha assunto il ruolo di padre e di madre, ha causato una rottura nel tradizionale rapporto madre-figlio. In alcuni casi, i bambini sono stati costretti ad assumere ruoli adulti e hanno dovuto prendersi cura non solo dei loro fratelli, ma anche dei loro genitori. Alcuni genitori, soprattutto i padri, sono stati così emotivamente segnati dalle proprie esperienze che non erano in grado di crescere i propri figli in una famiglia amorevole e unita.

Il Dott. Peter Heinl si riferisce a questo fenomeno come "emotional fatherlessness" (i.e. mancanza del padre emotivo). Si tratta di una situazione in cui il padre è così psicologicamente traumatizzato che, anche se fisicamente vivo, non è in grado di fornire un supporto ed una "struttura di crescita psicologica sana" per i suoi figli. Per alcuni bambini della Seconda Guerra Mondiale il disperato bisogno di una figura paterna è diventato molto debilitante e ha influenzato in seguito l'educazione dei propri figli.

Quando le madri hanno sofferto traumi in seguito alla perdita di un marito / compagno, perdendo le proprie case, interrompendo la loro carriera o essendo maltrattate fisicamente, le ripercussioni sono state così grandi da lasciare i bambini senza alcuna parvenza di

amorevole cura o attenzione. Per dirla semplicemente, ciò che rimane a volte dopo tale trauma estremo è la “corazza" di un genitore che non ha un'anima o uno spirito.

Alcuni CAM potrebbero aver sperimentato l'assenza emotiva, se non fisica, di uno o entrambi i genitori. Per questo motivo diventa per loro importante la ricerca di altri "adulti chiave" che fungano da modello.

C.4.6 Superare la diffidenza

Nella psiche di molti bambini vittime guerra c'è un elemento di sfiducia. Da bambini, non hanno voce in ciò che sta accadendo nel loro presente, né del resto nel loro futuro, e di conseguenza si basano su adulti che prendono decisioni per loro. Alcune di queste decisioni possono rivelarsi dannose per il loro benessere. Diventano consapevoli del fatto che gli adulti non possono necessariamente essere attendibili e anche che la vita può essere imprevedibile.

Di conseguenza, alcuni trovano difficile entrare in qualsiasi tipo di rapporto o hanno voglia di porre fine relazioni senza necessità. Possono avere paura del rifiuto, e abitualmente avere difficoltà a esprimere le proprie emozioni e la rabbia. Talvolta questa difficoltà nel legame familiare può esistere tra genitori e figli. Alcuni migranti della Seconda Guerra Mondiale che hanno trovato difficoltà a parlare delle loro esperienze hanno preso le distanze dalla propria prole, sia fisicamente che emotivamente, in modo da non dover confrontarsi con domande o situazioni difficili. Alcuni soffrono di disturbi psicosomatici, e altri, ad un livello più semplice, sono incapaci di dire addio. Altri hanno creato identità separate e alter ego per consentire loro di affrontare i propri ricordi.

Le scuole dovranno prendere in considerazione questo elemento di sfiducia.

C.4.7 Riconoscere gli effetti del trauma

Può essere molto difficile per quelli di noi che non hanno conosciuto la guerra o l'evacuazione entrare in empatia con coloro che possono aver assistito alla morte, la distruzione e disagi su una scala che la maggior parte di noi non può immaginare. Le loro memorie non conoscono confini geografici o nazionali.

Alcuni dei bambini che hanno sperimentato la separazione, la solitudine, la paura e l'altro stress emotivo possono soffrire di "traumatizzazione sequenziale". Se sono stati sottoposti a più di un evento traumatico, l'ultimo evento conferma il primo e aumenta così l'impatto.

Ci sono analogie tra i migranti in giro per l'Europa alla fine della Seconda Guerra Mondiale e quelli di oggi. Molti bambini in tali circostanze sono condizionati a reprimere le loro paure, al fine di far fronte alla vita quotidiana. In questo modo, alcuni si immettono nell' adolescenza e nell’età adulta credendo che non c'è né un posto da poter chiamare "casa", né un rapporto che si può considerare sicuro. Tali preoccupazioni possono portare a una bassa autostima e alla mancanza di identità da parte del bambino.

Oltre ad aver subito gli effetti degli aspetti tangibili della guerra, come incursioni aeree, la morte, la distruzione e la devastazione, molti CAM in tutta Europa si sono preoccupati in primo luogo della sopravvivenza, e hanno ricordi di esperienze ambientali e personali, che possono manifestarsi nelle loro vite future come detonatore psicologico. Il loro bisogno di cibo, calore, e un senso di appartenenza si riscontra spesso all'interno delle loro storie.

Ricerche attuali (Rif: Peter Heinl Maikäfer flieg, dein Vater ist im Krieg Seelische Wunden aus der Kriegskindheit Kösel-Verlag, 1994) dimostrano che la trasmissione transgenerazionale del trauma della guerra non si ferma quando le guerre o i conflitti finiscono, quindi è importante che tali dati siano considerati da coloro che si occupano di bambini provenienti da zone di guerra come, oggigiorno, è la Siria.

È importante che il ciclo di trauma venga interrotto.

C.4.8 Fornire support psicologico

Gli adulti che hanno vissuto vari e diversi conflitti da bambini mostrano effetti a lungo termine che sono molto simili in natura. Un risultato positivo dalla ricerca in questo ambito è che la privazione delle necessità più elementari, anche nella primissima infanzia e per un tempo molto lungo, non sembra fermare lo sviluppo personale del bambino, se c'è il supporto psicologico per la famiglia. Inoltre, il bambino in tali circostanze può spesso trasformare l'esperienza traumatica in qualcosa di positivo e creativo. Tuttavia, alcuni bambini non hanno la sicurezza di una struttura familiare o il beneficio di supporto esterno. Le scuole devono identificare coloro che hanno bisogno di ulteriore aiuto e trovare il modo di fornirlo.

C.5 La Convenzione delle Nazioni Unite sui Diritti del Fanciullo, la sua rilevanza per i CAM e per le Rights Respecting Schools

L'applicazione della Convenzione delle Nazioni Unite sui Diritti del Fanciullo (UNCRC) è lo scopo a sostegno del programma ICAM. È importante che tutte le scuole coinvolte con l'iniziativa ICAM sviluppino un ethos che rispecchi la filosofia della Convenzione che mette al centro l'interesse superiore del bambino.

La presente Convenzione fornirà non solo un punto di riferimento per il lavoro che le scuole fanno per includere i CAM, ma anche una piattaforma da cui si può fare richiesta a UNICEF per l'accreditamento come Rights Respecting Schools (RRS).

Nello stabilire un programma ICAM in un paese, in fase iniziale si consiglia vivamente di contattare l'ufficio UNICEF di riferimento e stabilire un rapporto di cooperazione in modo che eventuali iniziative UNICEF a sostegno dei CAM, (tra cui RRS) possano essere integrate fin dall'inizio nel programma ICAM.

Inoltre, ottenere il sostegno degli uffici dell'UNICEF può essere molto utile nella creazione e promozione di programmi di ICAM.

Schema del Programma delle Rights Respecting Schools (RRS).

Questo viene assegnato a 3 livelli:

Il riconoscimento dell'impegno: la prova che una scuola ha un piano in atto per diventare rights-respecting (in un raggio 3 - 6 mesi).

Livello 1: attuazione di un piano d'azione che includa i principi UNCRC (all'interno di ulteriori 6 -12 mesi)

Livello 2: principi UNCRC completamente integrati nell'ethos della scuola e nel curricolo (in ulteriori 12 - 24 mesi).

Poiché il programma ICAM si concentra sul benessere sociale ed educativo dei CAM nelle scuole, mentre allo stesso tempo riconosce i loro diritti come individui, il coinvolgimento in esso sosterrà le scuole che cercano accreditamento RRS.

Inoltre, UNICEF ha indicato che l'attuazione dei lavori ICAM potrebbe essere vista come estensione per quelle scuole che sono già al livello 2, fornendo così ulteriore messa a fuoco e motivazione.

Il programma di ICAM non coprirà tutti gli articoli UNCRC riguardanti l'infanzia poiché alcuni di essi sono poco pertinenti con il programma e sono di responsabilità dei governi centrali. Tuttavia, ci alcuni di essi sono fondamentali e sono descritti nella Sezione 1.4 di questo manuale.

C.6 L'importanza delle scuole come agenti per supportare i CAM

Le scuole forniscono di gran lunga la più importante occasione per i CAM per lo sviluppo sociale ed emozionale e, man mano che imparano, per sperimentare come ci si sente ad essere al sicuro, felici e apprezzati in una comunità.

Al di fuori della famiglia, la scuola avrà l'unica influenza più grande sul benessere, la crescita e lo sviluppo dei CAM.

Anche se gli studenti vi ci trascorrono solo il 25% del loro tempo di veglia in un anno, la scuola può svolgere un ruolo importante nel sostenere i CAM per l'altro 75% del loro tempo trascorso a casa e nella comunità.

Le scuole sono state descritte come “isole di virtù all'interno di una società decadente” e, anche se questa descrizione può apparire un po' estrema, è certamente il caso di affermare che le scuole possono incarnare valori positivi consolidati che ispirano non solo i loro studenti, ma anche le famiglie degli studenti e gli altri membri della comunità locale.

Le scuole che hanno stabilito la convivencia sulla base di valori chiari e la fede nei diritti umani forniscono un modello per la comunità in cui si trovano. Esse dovrebbero lavorare per influenzare quella comunità nel sostenere gli stessi valori e credi, estendendoli all'inclusione di nuove famiglie di migranti nella società.

Ciò può essere ottenuto in diversi modi. Per esempio:

a. Creando e pubblicizzando chiare dichiarazioni di valori e di visione e garantendo che questi siano dimostrati nel momento in cui la scuola mette in atto le 12 funzionalità chiave (Rif: Sezione D di questo manuale) necessarie per l'inclusione

b. Cogliendo ogni occasione per mostrare il lavoro della scuola nella comunità locale.

c. Con la corretta salvaguardia, incoraggiando i membri della comunità ad impegnarsi con la scuola e aiutando ad aumentare la consapevolezza dei valori sostenuti e dell'inclusione.

d. Contribuendo a coordinare agenzie e gruppi di sostegno alle famiglie migranti, ad esempio offrendo la scuola come un luogo di incontri

e. Sottolineando i valori della scuola con tutti i genitori / tutori e incoraggiando la continuazione della loro applicazione a casa.

f. Diventando Rights Respecting School (Rif: Sezione C5 di questo manuale) e dimostrando alla comunità locale che cosa questo significa.

g. Organizzando frequenti opportunità per gli studenti di contribuire alla comunità locale attraverso i parlamenti giovanili, servizi alla comunità, ecc.

C.7 Apprendimento sociale ed emozionale (SEL): i benefici legati all'apprendimento e la sua importanza per i CAM

C.7.1 L'importanza di un programma SEL in tutta la scuola per tutti gli studenti

L'apprendimento sociale ed emozionale (SEL) è un processo di acquisizione di conoscenza sociale ed emotiva, di comprensione e competenze essenziali per l'apprendimento, di salute e di benessere emozionale, di efficacia e di successo nel mondo del lavoro e nella vita.

Generalmente vengono considerate cinque aree chiave di apprendimento sociale ed emozionale. Anche se diversi modelli possono utilizzare vocaboli differenti, sono tutti d'accordo che le seguenti abilità inter-personali e intra-personali sono importanti:

- autocoscienza
- sentimenti di gestione
- motivazione
- empatia
- abilità sociali.

Molte ricerche (Rif: per esempio Durlak et al 2011 Weare e Nind, 2011) esplorano i modi più efficaci per sviluppare il SEL nelle scuole. Questi includono: un approccio in tutta la scuola che combina un curricolo di diritto per tutti gli studenti con le esperienze prolungate di ambienti premurosi; adulti che modellano, rafforzano e creano un'impalcatura per le competenze di SEL; un continuum di offerta che comprende piccoli gruppi e sostegno individuale nonché SEL per tutti;

SPC del personale; coinvolgimento della famiglia e della comunità (Rif: Funzionalità chiave 7 di questo Manuale).

La ricerca negli ultimi due decenni (Rif: ad esempio Wang et al 1997; Izard 2001; Zins et al 2004; Fleming et al 2005; Carneiro 2006; Adi et al, 2007; Shucksmith et al, 2007) sullo sviluppo degli aspetti sociali ed emozionali di apprendimento e su revisioni sistematiche di programmi, utilizzando criteri rigorosi e severi, dimostra che grazie a efficaci programmi di apprendimento sociale ed emozionale l'impatto positivo è su:

- rendimento scolastico e raggiungimento degli obiettivi
- partecipazione degli studenti, impegno e motivazione
- comportamento degli studenti con riduzione di bullismo, violenza e criminalità giovanile, nelle scuole e nella comunità
- salute mentale del personale e degli studenti, con riduzione di stress, ansia e depressione
- salute con la riduzione delle gravidanze in età adolescenziale e dell'abuso di droghe
- fidelizzazione del personale.

C.7.2 L'importanza specifica di un programma SEL per i CAM in tutta la scuola

L'implementazione di un programma SEL completo è considerata particolarmente importante per i CAM perché:

- I risultati di un programma SEL (in particolare se utilizzati all'interno di contesti quali: Rights Respecting School, politiche anti-bullismo efficaci e altre buone pratiche che accrescono la convivencia) contribuiranno a garantire che tutti gli studenti avranno avuto occasioni per sfidare gli stereotipi, celebrare la diversità e sviluppare l'empatia e le capacità per creare e mantenere l'amicizia. Queste abilità promuoveranno l'inclusione sociale degli studenti nuovi nella scuola e sosterranno lo sviluppo di buone relazioni tra gli studenti. Alcune scuole includono lo sviluppo di empatia per coloro che sono colpiti dalla migrazione attraverso l'utilizzo di materiali che si concentrano sulle esperienze di questi gruppi. (Per maggiori informazioni, consultare la sezione "Education in a Diverse UK: Using the curriculum for 7-14-year olds to teach about, with and for migrants, refugees and asylum seekers" Ntung & Barnes 2015).
- L'insegnamento SEL non è didattico. Le opportunità di apprendimento comprendono attività interattive e non linguistiche che richiedono agli studenti di lavorare insieme in modi stimolanti. Spesso l'esito esplicito di tali attività è la coesione di classe e lo sviluppo di buoni rapporti sociali e di gruppo.
- Può esserci un'offerta continua. Tutti gli studenti beneficeranno del SEL sviluppando le loro capacità di riconoscere, identificare, condividere e gestire le loro emozioni; implementando strategie per gestire l'ansia e calmarsi quando sono stressati o arrabbiati; sviluppando le proprie capacità di amicizia; comprendendo e gestendo l'impatto del cambiamento: sviluppando il loro senso di auto-efficacia.

  Queste competenze risultano essere assolutamente essenziali per quei CAM che hanno dovuto affrontare circostanze impegnative e forse traumi che hanno dato origine a una serie di esigenze emotive e che potrebbero trovarsi in una cultura sconosciuta con pochi o nessun amico. Sappiamo che l'apprendimento non avviene quando gli studenti sono spaventati, ansiosi o preoccupati e dobbiamo quindi riconoscere che molti CAM verranno a scuola con ulteriori necessità di SEL. Offrire opportunità di gruppo e individuali per sviluppare e praticare le abilità di SEL in un ambiente sicuro e premuroso (con richieste linguistiche corrispondenti al livello di fluidità dei CAM nella lingua ospitante, oppure facilitandoli utilizzando la loro lingua di origine con un insegnante o un assistente didattico bilingue) sarà necessario per alcuni, se non la maggior parte dei CAM. La valutazione dei bisogni del SEL e i potenziali vantaggi del sostegno dei piccoli gruppi vengono ulteriormente esaminati nelle Sezioni 8.2 e 8.3 di questo manuale.

C.7.3 Collegamenti tra un programma SEL e altre strategie per sostenere l'inclusione sociale nelle scuole

L'attenzione su un approccio che coinvolge l'intera scuola, e in particolare la necessità di supportare il SEL attraverso un ethos scolastico positivo, rende il SEL una componente essenziale della convivencia. Un programma SEL supporta l'educazione alla vita e fornisce un quadro per riunire una serie di iniziative che promuovono la convivencia e l'inclusione sociale. Ad esempio:

- Consigli scolastici
- Sistemi di mediazione tra compagni/coetanei
- Iniziative attivate nell'aree destinate alla ricreazione, in modo da promuovere l'inclusione durante l'intervallo
- Approcci di giustizia riparativa
- "Spazi tranquilli" nelle scuole
- "Worry boxes" in tutta la scuola (i.e. scatole in cui inserire biglietti che contengono le proprie preoccupazioni)
- Iniziative anti-bullismo
- Valori legati all'istruzione
- Filosofia per i programmi per bambini.

Sviluppando le abilità di base (ad esempio di assertività e di opposizione alla pressione dei coetanei) e sviluppando un senso positivo di se stessi gli studenti possono applicare il loro apprendimento a settori specifici di rilevanza per la loro vita (ad esempio per prendere decisioni circa l'assunzione di droghe e il comportamento sessuale).

Sebbene i numeri variano di paese in paese, una discreta percentuale degli allievi di scuola secondaria è coinvolta in più di un comportamento ad alto rischio (ad esempio l'uso di sostanze stupefacenti, il sesso, la violenza) o soffre di depressione e ansia. Questo interferisce con le prestazioni scolastiche e mette in pericolo il loro potenziale per il successo nella vita. Un programma SEL organizzato e informale erogato nel corso dell'intera vita scolastica, legato all'istruzione della salute o delle competenze di vita, può ridurre i problemi appena accennati, aiutando gli studenti a sviluppare le competenze per prendere decisioni informate e razionali e per gestire il proprio comportamento.

Il programma SEL si collega all'approccio delle Rights Respecting School. Un risultato importante di qualsiasi programma SEL è quello di incoraggiare gli studenti a comprendere i propri diritti e le proprie responsabilità in relazione agli altri nella scuola e in una comunità più ampia, nonché i diritti e le responsabilità degli altri in relazione a se stessi.

Il focus sull'apprendimento sociale ed emotivo supporta il raggiungimento della visione dell'UNICEF delle scuole basate sui diritti che "non solo devono aiutare gli studenti a realizzare il loro diritto ad un'educazione di base di buona qualità. Esse sono anche necessarie per fare molte altre cose - aiutare i bambini a imparare quello di cui hanno bisogno per affrontare le sfide del nuovo secolo; migliorare la loro salute e il loro benessere; garantire loro degli spazi protetti e sicuri per l'apprendimento, privi di bullismo e di altre forme di violenza e abusi; sollevare il morale e la motivazione degli insegnanti; e mobilitare il supporto comunitario per l'istruzione ".

C.8 Teoria dell'attaccamento e del trauma

I bambini hanno bisogno di legami sicuri con gli adulti che svolgono ruoli significativi nella loro vita. I legami hanno un impatto significativo sul loro sviluppo - dal punto di vista fisico, sociale, emotivo e comportamentale, nonché sulla loro capacità di apprendimento.

I legami protetti garantiscono una visione del mondo o un modello positivo di lavoro interno che fornisce agli studenti le fondamenta per l'apprendimento efficace, i rapporti positivi e il successo

nel suo senso più ampio. I legami insicuri, tuttavia, comportano un Modello di Lavoro Interno negativo che porta gli studenti ad avere problemi nello sviluppo della fiducia, nella ricerca di aiuto, concentrandosi sull'apprendimento e la moderazione delle loro risposte comportamentali - tutti hanno un impatto significativo sulla loro capacità di operare e imparare nell'ambito della scuola.

Ci sono molti studenti nelle nostre scuole che non dispongono di legami protetti e che hanno un Modello di Lavoro Interno negativo. Di solito ciò è dovuto alle prime interruzioni del rapporto con il primo educatore (per assenza oppure per incoerenti e violente risposte alle esigenze del bambino), ma talvolta anche attraverso un trauma successivo che il bambino ha vissuto.

Una parte dei CAM presenti nelle scuole potrebbe mostrare difficoltà di attaccamento dovute a una serie di esperienze pre-, durante e post-migrazione (tra cui la perdita di significative figure di attaccamento, coesione familiare, mancata disponibilità emotiva dei genitori in circostanze avverse, e fattori di personalità / temperamento).

Sarà importante che tutto il personale abbia comprensione e consapevolezza del potenziale impatto delle difficoltà di attaccamento sull'apprendimento e sul funzionamento sociale, emotivo e comportamentale.

C.8.1 Cos'è l'attaccamento?

IL bambino ha un'innata necessità di attaccarsi a un adulto affinché quest'ultimo possa soddisfare le sue esigenze e garantire la sopravvivenza - un sistema parallelo esiste tra il bambino e il suo primo educatore/maestro. I comportamenti che cercano l'attaccamento (piangere, urlare ecc.) sono fortemente saldi nel bambino, e la volontà di rispondere alle esigenze del bimbo è fortemente collegata all'educatore (ma può essere ignorata, ad esempio nel caso di un educatore che fa abuso di droghe o alcol, o ha significativi problemi di salute mentale o altre difficoltà che lo rendono emotivamente indisponibile). Il processo di attaccamento è destinato a generare la sopravvivenza del bambino, garantendo la soddisfazione dei bisogni fisici e la messa in sicuro del bambino dal pericolo. Inoltre, va considerato che il sistema di attaccamento è destinato ad assicurare che il bambino riceva la cura e l'amore che il suo cervello in via di sviluppo programmerà per diventare un essere pro-sociale e curioso, in grado di gestire le emozioni e controllare gli impulsi.

C.8.2 Il Sistema di Attaccamento rispetto al Sistema di Esplorazione

Il primo educatore diventa una "base sicura" (sviluppando il sistema di attaccamento) la cui presenza permetterà al bambino di sentirsi sicuro di esplorare l'ambiente che lo circonda - un requisito per l'apprendimento (lo sviluppo del sistema di esplorazione).

Il sistema di attaccamento è collegato in un rapporto "on-off" con il sistema di esplorazione - quando il sistema di attaccamento viene attivato (per esempio quando il bambino si sente stressato, spaventato, ecc.) il sistema di esplorazione viene commutato su "off". Questo interruttore on-off dura per tutta la vita - anche gli adulti non imparano se sono spaventati - e ha un grande impatto sul funzionamento degli studenti a scuola. Se gli studenti si sentono a disagio, infelici o non sicuri a scuola, il loro sistema di attaccamento si attiverà e non saranno in grado di imparare, poiché l'apprendimento è una funzione del sistema di esplorazione.

C.8.3 Il Modello di Lavoro Interno

Un bambino stabilisce un attaccamento sicuro quando c'è un'adeguata presenza e un costante lavoro da parte dei genitori, quando le persone che si prendono cura di lui sono in grado di rispondere alle sue esigenze, e quando riesce a soddisfare tali bisogni in risposta ai suoi segnali di sofferenza. Come risultato di questo processo, il bambino sviluppa fiducia e una visione globale positiva, o Modello di Lavoro Interno Positivo, di solito all'età di circa 15 mesi. Tale modello viene utilizzato come modello durante tutta la vita per predire i comportamenti e si compone di tre componenti - come Il bambino si vede, come vede le altre persone (in particolare gli adulti) e come considera il mondo. Per un bambino, i cui legami sono sicuri, questo modello potrebbe apparire simile a questo:

- Sé: "Io sono accettato, meritevole, competente e amabile".
- Adulti: "Sono adeguatamente reattivi alle mie esigenze, sensibili, affidabili e premurosi".

• Il mondo: "Il mio mondo mi appare sicuro e prevedibile"

Per l'attaccamento insicuro, le cui esperienze non hanno portato il bambino a queste conclusioni, il Modello di Lavoro Interno potrebbe essere simile a questo:

•Sé stesso. "Sono cattivo, indesiderato, inutile, impotente, inamabile e vergognoso".

• Adulti. "Gli adulti non sono affidabili per soddisfare le mie esigenze. Devo mantenere il controllo e soddisfare le mie esigenze da solo".

•Il mondo. "Il mondo mi appare insicuro e imprevedibile"

Per alcuni CAM, i genitori, nella loro assistenza primaria, potrebbero essere stati assenti, morti o troppo preoccupati a sopravvivere per fornire la disponibilità emotiva necessaria per formare un attaccamento sicuro. Inoltre, il CAM avrà subito molte perdite (la propria casa, gli amici, la lingua d'origine ecc.) e forse è stato oggetto di traumi che contribuiranno a una visione del mondo "insicuro e imprevedibile".

Il Modello di Lavoro Interno ha un effetto profondo sul modo in cui viene esaminata l'esperienza scolastica. Ad esempio, coloro che hanno un modello positivo (quelli che hanno avuto abbastanza buone esperienze precoci e non hanno subito traumi) verranno a scuola pronti nel dare fiducia agli adulti, sapranno di essere al sicuro, si faranno carico delle modifiche alla routine e saranno in grado di applicarsi prontamente all'apprendimento, saranno in grado di chiedere aiuto o rischiare provando qualcosa di nuovo (con la possibilità di fallire senza perdere tutto). Saranno concordi con ciò che vedono come richieste ragionevoli e impareranno rapidamente a rispettare il codice di comportamento della scuola - avendo sviluppato una comprensione della causa e dell'effetto. Se trasgrediranno una regola, saranno in grado di far fronte ai sentimenti di vergogna indotti e utilizzarli per motivare il proprio cambiamento nel loro comportamento successivo.

Per coloro che hanno un Modello di Lavoro Interno negativo, coloro che hanno imparato che devono soddisfare le proprie esigenze da soli e non possono fidarsi degli adulti, il mondo della scuola apparirà in modo molto diverso. Potranno sentirsi in pericolo e continuare a scrutare l'ambiente per prevenire il pericolo. Potranno essere iper-vigilanti (vicino alla modalità "attacco o fuga") per molto tempo. In alternativa, potranno chiudersi in se stessi, dissociarsi e rifiutarsi di impegnarsi con persone o compiti. Le istruzioni degli insegnanti possono apparire come una minaccia e lo studente sarà spinto a mantenere il controllo e quindi impegnarsi in battaglie di potere. Le ricompense che motivano altri studenti (lodi o premi) potranno essere insignificanti per coloro i cui mondi sono stati caotici, inaffidabili e imprevedibili e le sanzioni spesso saranno inefficaci, basandosi sul fatto che spesso creano sullo studente legami tra causa ed effetto.

C.8.4 Diversi stili di attaccamento e come gli studenti possono presentarsi nelle scuole

Se nessuno arriva quando un bambino piange e i suoi bisogni non vengono soddisfatti oppure se il suo mondo è caotico e spaventoso, non si crea in lui un attaccamento sicuro. Non impara a sentirsi sicuro, a fidarsi o a regolare il proprio stress, in quanto non ha avuto un modello per questo. Poiché non riesce a sentirsi sicuro, è meno disposto a esplorare il mondo o a rischiare se non ha una base sicura cui fare riferimento o tornare. Sviluppa una visione di sé che è "vergognosa" - non crede che valga la pena prendersi cura di se stesso, non si sente degno di amore - è fondamentalmente imperfetto. Per il bambino, gli adulti sono visti come potenti e quindi le difficoltà e le sfide sono interiorizzate.

A seconda del modo in cui i bambini rispondono alle esigenze e alla sicurezza o al caos che li circondano, potrebbero sviluppare uno dei tre stili di coping (o una miscela di essi), di gestione dell'ambiente in cui si trovano. Questi bambini sono "programmati per la sopravvivenza" e, quindi, al fine di soddisfare le loro esigenze primarie, sviluppano strategie adattative, trovando modi diversi per rispondere a genitori violenti o negletti.

Queste strategie di adattamento diventano il modello di relazione del bambino con il mondo e, mentre possono funzionare come meccanismi di sopravvivenza per un neonato o un bambino e hanno senso assoluto in quel contesto, successivamente col passare degli anni possono portare a difficoltà sociali, emotivi, comportamentali e di apprendimento. Esistono tre forme di difficoltà di attaccamento:

Attaccamento insicuro

Alcuni studenti imparano a rinunciare, a sopprimere o a non esprimere più le proprie esigenze. Troveranno un modo per affrontare tutto da soli. Questi studenti imparano che i propri bisogni non sono importanti per gli altri e possono dissociarsi o apparire molto autosufficienti, evitando di connettersi emotivamente al fine di evitare il rigetto. Studenti di questo tipo mostreranno spesso la necessità di controllare tutto e dimostrare l'iper-vigilanza (essere sempre "altamente vigili" e avere bisogno di scrutare costantemente l'ambiente per paura di un potenziale pericolo) e potranno facilmente avere attacchi di ira. Troveranno difficoltà a chiedere aiuto.

Attaccamento ambivalente

Quando i bisogni di un bambino sono disattesi e la vita è imprevedibile, lui può rispondere lamentandosi, imparando a piangere e ad avere crisi d'ira fino a quando le sue esigenze non vengono notate. Quando questi bambini riescono a ottenere l'attenzione di un adulto, temono che ciò che è stato ottenuto possa scomparire (non sapendo se riusciranno a farlo nuovamente) e si aggrappano all'adulto chiedendo sempre la sua presenza. Studenti di questo tipo sono difficili da confortare e spesso sono molto ansiosi. Possono sperimentare l'ansia di separazione (temono che saranno dimenticati se fuori dalla vista del proprio insegnante) e cercheranno di tenersi vicini agli adulti, cercando spesso di conquistare l'affetto e l'attenzione, diventando molto attenti ai loro stati d'animo e disponibilità. Se il bambino spende così tanta energia nel mantenere il rapporto significa che spende altrettanto poco tempo per concentrarsi sui compiti scolastici.

Attaccamento disorganizzato

Questa è la forma più grave di attaccamento insicuro e spesso è il prodotto di sfondi caotici, spaventosi o violenti. Quando il genitore/tutore è la stessa persona che li spaventa (e questo può essere dovuto al fatto che il genitore stesso sembra terrorizzato, producendo una paura che travolge i bambini che da lui dipendono) o abusa di loro, i bambini sono in uno stato di ansietà costante. Non ci sono comportamenti che possano adeguatamente soddisfare le loro esigenze o ridurre la loro ansia. Questi studenti non sanno se avvicinarsi o scappare dagli adulti e le loro risposte saranno spesso imprevedibili, bizzarre ed estreme, e le relazioni contraddittorie. Potranno avere un atteggiamento di ipervigilanza e voler avere sempre il controllo di quello accade. Potrebbero mostrare comportamenti aggressivi e privi di rischi che sembrano voler "sconvolgere" o causare danni ignorando il concetto di sicurezza o di causa-effetto. Gli studenti con un attaccamento disorganizzato avranno spesso difficoltà a instaurare rapporti e testeranno costantemente le reazioni e i confini degli adulti.

C.8.5 Il continuo impatto di attaccamenti interrotti e traumi

C'è la convinzione comune che i bambini sono "più resilienti" e "meno colpiti" da traumi rispetto agli adulti, nonché la convinzione ad essa associata che allontanare il bambino da qualcosa di doloroso gli "farà bene". La vasta ricerca e gli sviluppi della neuroscienza ci hanno dato una maggiore comprensione degli effetti dell'attaccamento e del trauma sul cervello in via di sviluppo. Le esperienze traumatiche (e la mancata risposta ai non bisogni di base che si rivela traumatica nel bambino) producono elevati livelli di cortisolo (il cortisolo innesca una risposta di "attacco o fuga") nel cervello. Mentre sono necessarie dosi occasionali di cortisolo per prepararci ad affrontare situazioni minacciose, la sua produzione costante produce un accumulo nel cervello che può diventare tossico e portare il cervello a funzionare in modo meno efficiente a lungo termine.

L'impatto del trauma è, dunque, duraturo e non "risolto" nel bambino che si trasferisce da un paese lacerato dalla guerra a un paese "sicuro" e una casa accogliente.

Le difficoltà derivanti dai disordini di attaccamento sono una forma di trauma. Tuttavia, è probabile che il CAM avrà sperimentato altre forme di trauma - spesso multiple e talvolta in corso - e pertanto è utile considerare la definizione di "**trauma**".

Un evento traumatico è quello in cui una persona vive (testimonia o si confronta):

- Morte effettiva o minacce
- Ferite gravi
- Minaccia per l'integrità fisica sua o di un altro

Le risposte a un evento traumatico possono includere

- Paura intensa

- Orrore
- Impotenza

Un evento traumatico sopraffà la capacità di coping di una persona.

I CAM (e altri studenti vittime di traumi, con esperienze di attaccamento compromesse a causa di esperienze pre-, durante o post-migrazione) potrebbero avere bisogno di un supporto specializzato se presentano sintomi di Distrurbo Post-Traumatico da Stress (DPTS).

Questi includono:

- costante iperattivazione
- rivivere incubi o ricordi intrusivi (cioè, pensieri disturbanti e immagini dell'evento traumatico)
- recesso, evasione e intorpidimento

Sebbene le scuole possano fare molto per sostenere i CAM con problemi di attaccamento e di trauma, dovrebbero essere consapevoli di quando è opportuno ricorrere a un supporto specialistico e non dovrebbero in alcun modo cercare di fornire una "terapia" agli studenti traumatizzati (incoraggiandoli per esempio a ricordare esperienze traumatiche). Il SPC fornito dal programma ICAM fornirà supporto nel sapere quando è opportuno fare riferimento a professionisti specializzati e anche su ciò che può essere fatto per supportare gli studenti con difficoltà di attaccamento, e.g. con la presenza di Adulto Chiave (Rif.: *Sezione 5.3* del presente *Manuale*)

C.8.6 Comportamenti comuni di persone con traumi / disturbi di attaccamento

Comportamenti comuni di studenti con difficoltà di attaccamento o di trauma potrebbero includere:

- La mancanza di fiducia negli adulti e le conseguenti difficoltà nella formazione di rapporti con gli adulti e con i coetanei (molti gravitano intorno a coloro che sono "difficili" o "bisognosi" e che possono controllare). Gli studenti possono affezionarsi indiscriminatamente agli sconosciuti oppure possono essere visti dagli altri come affascinanti.
- Difficoltà ad accettare il supporto o mostrare dipendenza da un sostegno costante.
- La necessità di sentirsi "sotto controllo" (spesso causando lotte di potere).
- Ansia, ipervigilanza (sempre in stato di "massima allerta").
- Scarso controllo impulsivo che porta a comportamenti di "ricerca di attenzione", difficoltà di concentrazione e di inizio / completamento del lavoro e della sua organizzazione.
- Risposte assenti o bizzarre agli elogi e apparente indifferenza alle sanzioni e alle punizioni.
- Una scarsa tolleranza, con scatti di ira facilmente innescati e reazioni eccessive a eventi banali.
- Problemi sensoriali e competenze motorie compromesse.
- Comportamenti dissociativi - non impegnati, ritiro, fuga, autolesionismo
- Comportamenti che indicano una scarsa autostima e un alto livello di vergogna (questi possono portare a dire bugie o rubare oltre che a una serie bizzarra di comportamenti di rischio o compulsivi).

Si noti che i CAM (e gli altri studenti) che hanno subito traumi significativi possono mostrare comportamenti aggiuntivi correlati ai sintomi del tipo di Disturbo Post-Traumatico da Stress (DPTS) - inclusi, oltre alla costante iperattivazione, incubi e ricordi intrusivi legati all'evento traumatico.

C.8.7 I modi in cui le scuole possono agire sulle conseguenze di traumi o disturbi di attaccamento

Le scuole possono intervenire in maniera significativa sui Modelli di Lavoro Interni dei CAM e sulle conseguenze comportamentali ed emozionali relative ai traumi o ai disturbi di attaccamento. Se da un lato è vero il Modello di Lavoro Interno si fissa già nei primi anni di vita e l'impatto delle esperienze traumatiche o dell'allontanamento dei genitori è a lungo termine, dall'altro alcune testimonianze dimostrano che è possibile fare la differenza sul Modello di Lavoro Interno degli studenti, "ricondizionando" le loro risposte e aiutandoli a condurre vite felici e di successo.

I Modelli di Lavoro Interni possono essere cambiati nel corso del tempo o in risposta agli eventi della vita *(Rif: Riggs 2005*). Le interazioni ripetute che contraddicono i modelli di lavoro esistenti,

per esempio una relazione positiva con un docente empatico, possono alterare i modelli di attaccamento e i Modelli di Lavoro Interni possono essere continuamente modificati nei periodi successivi di sviluppo attraverso la creazione di ambienti sensibili e protettivi *(Rif: Simpson, Collins, Tran & Haydon, 2007).*

Esiste un'ampia letteratura e una vasta gamma di pratiche che descrivono cosa funziona bene (e cosa no) nel sostenere gli studenti con difficoltà legate all'attaccamento o a traumi.

Forse l'aspetto più importante è che il comportamento degli studenti affetti da difficoltà di attaccamento venga compreso da tutti coloro che si trovano all'interno della scuola come risultato delle loro prime esperienze, rappresentando strategie che hanno senso in primo luogo per gli studenti stessi, date le sfide che hanno affrontato (anche quando queste strategie non sembrano avere senso per gli altri). I comportamenti possono essere intesi come guidati dalle esigenze degli studenti e come tentativo di comunicazione.

È di fondamentale importanza che questi studenti **non** siano considerati semplicemente come "studenti cattivi" che hanno bisogno di una disciplina più ferma e di sanzioni più forti. Oltre a sapere che cosa funziona, è necessario comprendere le esigenze che portano a tali comportamenti - quelli che inibiscono l'apprendimento e quelli che implicano comportamenti di sfida sia nei confronti delle persone che lavorano con loro che nei sistemi scolastici.

Alcune strategie e approcci sono forniti nella sezione dedicata alle risorse sul sito ICAM. Tali strategie aiuteranno le scuole a soddisfare le necessità di base degli studenti.

C.8.8 I bisogni fondamentali degli studenti con difficoltà di attaccamento / traumi

È probabile che gli studenti con difficoltà di attaccamento o traumi richiedano la differenziazione dell'esperienza di apprendimento e, in misura diversa, la differenziazione della politica di comportamento.

Ci sono tre esigenze fondamentali degli studenti con difficoltà legate a traumi o difficoltà di attaccamento che le scuole dovranno considerare se l'inclusione e l'apprendimento devono essere raggiunti.

Queste tre esigenze sono:

- La necessità di una figura di attaccamento aggiuntiva (un Adulto Chiave)
- La necessità di promuovere sentimenti di sicurezza
- La necessità di sostegno nello sviluppo del concetto di sé e di ridurre l'impatto della vergogna

Una serie di strategie che mirano a soddisfare queste esigenze sono descritte nella sezione dedicata alle risorse nel sito ICAM.

C.8.9 Supporto ed esigenze degli adulti

È importante notare che lavorare con studenti che hanno problemi legati a traumi o difficoltà di attaccamento, in particolare su base individuale, può essere emotivamente drenante e faticoso e può portare anche i membri esperti del personale a sentirsi disabilitati, inermi e senza speranza. Gli effetti noti sul personale sono talvolta descritti come "Stress Traumatico Secondario" (STS) ed è importante che il personale che lavora con questi studenti abbia accesso al supporto. (Rif.: *Sezione 9.3* del presente *Manuale*).

D. Dodici Funzionalità Chiave di una scuola ben organizzata per l'inclusione dei CAM

Dodici funzionalità chiave di una scuola ben organizzata per l'inclusione di CAM

Gli studenti infelici e spaventati hanno una capacità ridotta di apprendimento. Le scuole in cui gli studenti si sentono i benvenuti, sicuri, protetti e apprezzati possono creare un clima di apprendimento che comporta una formazione inclusiva per studenti felici, impegnati e motivati.

"Le scuole e i servizi devono adattarsi per essere più accoglienti nei confronti dei bambini rifugiati. Ciò può anche comportare approcci generici mirati a sostenere tutti i bambini, come le politiche e le iniziative anti-bullismo e antirazzismo dell'intera scuola. Non solo è opportuno agire a tali livelli dal punto di vista di una posizione interazionista o ecosistemica, ma ha senso dato l'aumento del numero di bambini rifugiati che le scuole incontrano e potrebbero incontrare in futuro" (Rif. *Child refugees, trauma and education: Educational Psychology in Practice*, 25: 4, 351-368).

Una scuola efficace nell'inclusione e nella tutela dei CAM applica molti degli approcci che le buone scuole utilizzano per creare un ambiente di apprendimento produttivo e inclusivo della convivencia. Tale approccio scolastico è fondamentale nelle Rights Respecting School.

Il programma ICAM è strutturato intorno a 12 funzionalità chiave delle scuole che promuoveranno l'inclusione di CAM.

1. Consapevolezza delle esperienze presenti e passate dei CAM e dei loro possibili effetti.
2. School Review - una revisione costante sull'efficacia della scuola nell'inclusione dei CAM.
3. Politiche e strategie scolastiche efficaci per l'inclusione e il supporto di studenti, incluso un adeguato supporto linguistico per i CAM.
4. Leadership scolastica per lo sviluppo
5. Strategie efficaci per l'introduzione di nuovi CAM nella comunità scolastica
6. Strategie efficaci per garantire la sicurezza e il benessere degli studenti dentro e fuori la scuola
7. Un curricolo SEL "insegnato e afferrato" progettato per migliorare il comportamento di apprendimento
8. Benessere e supporto aggiuntivo SEL per CAM
9. Supportare il personale includendo lo Sviluppo Professionale Continuo per l'inclusione dei CAM
10. Coinvolgimento degli studenti in tutta la scuola nel supporto reciproco e nell'inclusione dei CAM
11. Supporto e aiuto verso e da parte di genitori/tutori dei CAM per continuare il SEL a casa.
12. Coinvolgimento della comunità locale per incrementare l'inclusione dei CAM.

Funzionalità chiave 1 – Consapevolezza delle esperienze passate e presenti dei CAM e i loro possibili effetti

Il primo passo verso l'inclusione è l'empatia. Per raggiungerla è necessario che le scuole conoscano l'esperienza della migrazione e i suoi possibili effetti sui singoli CAM.

1.1 Scoprire, comprendere e accattare le storie individuali dei CAM

Le storie raccontate dai CAM non solo forniscono un loro significativo legame con le esperienze passate, ma possono anche fornire notevoli conoscenze di base per il personale che lavora con loro.

I CAM hanno lasciato alle spalle tutti i loro ricordi tangibili, quindi la testimonianza orale è spesso l'unico modo per ricordare la loro vita precedente. Potrebbero non parlare del loro passato ma, se lo fanno, è importante che qualcuno ascolti e mostri comprensione e accettazione. Raccontare la propria storia può richiedere tempo. I membri del personale scolastico non sono degli analisti e non possono assumere un ruolo di questo tipo, ma possono dimostrare di aver ascoltato quello che ha detto uno studente. Possono anche riconoscere che i CAM non sono un gruppo omogeneo, ognuno ha una storia diversa da raccontare.

I racconti possono emergere in vari modi:

Conversazioni tra due persone - il CAM può parlare delle proprie esperienze in una situazione rilassata in cui qualcuno è pronto ad ascoltare. Troverà più facile parlare se un ascoltatore adulto si mostra calmo, ascolta intensamente e mostra comprensione senza chiedere o giudicare.

Fattori scatenanti come la musica, il cibo o le immagini - Un fattore scatenante è qualcosa che, intervenendo su un ricordo, porta la persona all'evento concernente la sua esperienza originale. I fattori scatenanti sono attivati attraverso i sensi: vista (inclusa la parola scritta, nonché immagini visive), suoni, tatto, odori e sapori. Tali fattori sono molto personali e possono inavvertitamente essere attivati in un contesto di classe, portando a rivelazioni inaspettate.

Lavori scolastici in materie quali Lettere o Arte, il CAM può rivelare una parte della propria storia passata. Le immagini che produce scrivendo o disegnando possono portare luce sulle sue esperienze e potrebbe aver voglia di spiegare ulteriormente.

Le storie possono comparire in episodi che sono disgiunti e contraddittori, ma non c'è bisogno di sfidarlo. L'obiettivo non è quello di arrivare alla "verità", bensì quello di presentare una narrazione che abbia senso.

Le conoscenze acquisite dovrebbero essere utilizzate per informare i piani per sostenere lo sviluppo e il benessere sociale ed emotivo dello studente.

I richiedenti asilo e i rifugiati potrebbero essere stati obbligati a raccontare le proprie storie ripetutamente a funzionari di un tipo o di un altro - funzionari che probabilmente sono stati diffidenti nei loro confronti e che hanno posto loro domande ostili su situazioni dolorose da ricordare. Accettando le storie dei CAM prontamente e in modo acritico, le scuole faranno molto per ottenere la loro fiducia e dare loro qualche sollievo dagli effetti delle difficoltà che hanno vissuto.

Un caso di studio (adattato e tradotto da *The Guardian newspaper* 1.3.17)

Era notte e pioveva quando gli spari cominciarono. Wali Khan Norzi, 9 anni, ricorda di tenere la mano di suo padre nell'oscurità montagnosa e confinante. Davanti loro la Turchia e dietro di loro l'Iran gli ricordavano la loro casa abbandonata in Afghanistan. Ora, improvvisamente, intorno a loro, pallottole. Il gruppo di 100 persone si è sparso. Quando la polvere si posò e Wali Khan e suo padre, Said Ghullam Norzai, emersero dal loro nascondiglio, non c'era alcun segno della madre di Wali Khan o dei suoi sei fratelli.

Da allora, padre e figlio non hanno saputo niente da loro. Norzai dice che se avesse saputo che il viaggio avrebbe significato perdere sette membri della sua famiglia, sarebbe rimasto in Afghanistan e avrebbe rischiato la vita sotto i Talebani. Dalla Turchia, il viaggio di Norzai e Wali Khan in Gran Bretagna è stato una sorta di odissea con la quale hanno imparato a familiarizzare: un attraversamento pericoloso del Mediterraneo, un lungo cammino attraverso paesi europei di cui non avevano mai sentito parlare, mesi a Calais rischiando le loro vite per salire su un camion.

Per Norzai, un coltivatore di meloni arrivato dalla provincia di Kunduz, la sua nuova vita è una vita di solitudine. Come richiedente asilo, non ha il permesso per lavorare e ha pochi contatti a Derby, dove lui e suo figlio sono stati mandati a vivere dal Ministero degli Interni. Il 40enne non parla quasi per niente inglese e i sui progressi alle lezioni gratuite di lingua sono lenti. È tormentato dal pensiero della moglie e dei figli scomparsi.

Dopo aver lasciato Wali Khan a scuola, si siede solo nel suo appartamento in silenzio per tutto il tempo che può sopportare. Non c'è altro da fare. Non ha radio, computer o smartphone: la televisione in camera da letto che il padre e il figlio condividono è rotta. Quando non può più sostenere il silenzio dell'appartamento, esce e percorre le strade di Derby da solo, contando i minuti fino alla fine della giornata scolastica, quando può andare a prendere il figlio.

A differenza del padre, dopo pochi mesi in una scuola britannica, l'inglese di Wali Khan è già buono e funge da interprete per suo padre, chiamando medici, funzionari, persino la G4S, che gestisce la proprietà in cui vivono, per segnalare i problemi di manutenzione. Ama la scuola e ha otto amici lì. Giocano ad acchiapparello e qualche volta a calcio e cricket. Vorrebbe diventare medico.

Se avrà la possibilità di studiare qui è incerto. La vita di Norzai in Gran Bretagna è estremamente

precaria. Alcuni giorni fa Norzai ha appreso che il suo caso di asilo è stato respinto perché l'Afghanistan è considerato un paese sicuro.

Poiché è analfabeta, non ha aperto la lettera inviatagli e non si è presentato all'appello dopo 14 giorni. Sta discutendo il suo caso con un avvocato per l'immigrazione e spera di potersi presentare a un altro appello nonostante il ritardo. Circa la metà di tutti gli appelli dei richiedenti asilo afghani sono concessi.

Alla fine del 2016, 38.517 persone come i Norzai hanno richiesto asilo.

1.2 Sviluppare empatia e un atteggiamento positivo nei confronti dei CAM

Gli atteggiamenti del personale e degli studenti nei confronti dei CAM contribuiranno al successo di qualsiasi misura intrapresa dalla scuola per promuovere la loro inclusione, la salute emotiva e il benessere. I nostri atteggiamenti verso qualsiasi gruppo sono fondamentalmente influenzati dalla comprensione e dal livello di empatia che abbiamo per loro.

L'utilità delle misure che le scuole assumono per dimostrare il fatto che i CAM e le loro famiglie sono accolti, valorizzati e considerati come appartenenti saranno limitate se non verranno rafforzate costantemente in un contesto di relazioni positive. L'empatia e l'atteggiamento positivo verso i CAM sono una condizione necessaria (se non sufficiente) per la riuscita della loro inclusione.

Non si può ipotizzare che il personale abbia atteggiamenti positivi nei confronti dei CAM - i comportamenti sono influenzati da agende socio-politiche, una copertura mediatica ampiamente ostile in molti paesi, e i miti comuni che circondano la questione della migrazione, in particolare in occasioni di stress elevato. Per le scuole, l'inclusione di qualsiasi gruppo che richiede "risorse aggiuntive", siano esse finanziarie, di personale, di competenze o di tempo, può essere problematica a causa dei vincoli e delle richieste che operano all'interno delle scuole.

È ancora meno sicuro sostenere che gli atteggiamenti degli studenti nei confronti dei CAM siano positivi, perché sono esposti alle stesse influenze del personale, in aggiunta alle quali possono esserci opinioni ostili sul "problema dei migranti".

Pertanto le scuole dovrebbero intraprendere azioni per generare empatia e atteggiamenti positivi verso i CAM, sia nel personale che negli studenti.

1.2.1 Apprendimento che promuove atteggiamenti positivi nei confronti dei CAM

Poiché la comprensione favorisce l'empatia e l'empatia può sostenere un atteggiamento positivo, lo scopo di sviluppare atteggiamenti positivi può essere meglio raggiunto sviluppando esplicitamente la comprensione e l'empatia.

Gli School Leader ICAM forniranno uno SPC a tutto il personale (incluso il personale non docente) e si suggerisce che il primo obiettivo di questo SPC sia quello di garantire una comprensione delle esperienze dei CAM in modo che il personale possa sviluppare empatia (che può poi essere tradotta In azione efficace).

Il programma prevede:

- chiarezza sui vari gruppi che includono CAM
- la consapevolezza e la comprensione necessarie delle esperienze pre-, durante e post-migrazione di diversi gruppi di CAM e del loro potenziale impatto sui fattori sociali, emotivi e comportamentali
- l'opportunità di sviluppare una comprensione olistica delle miriadi di sfide a cui fanno fronte le famiglie dei CAM, in cui le questioni legate all'istruzione degli studenti potrebbero rientrare in un quadro più grande.

In termini di sviluppo della comprensione e dell'empatia di altri studenti della scuola, i lavori intrapresi a livello scolastico e curricolare come parte del SEL / Competenze di Vita e del programma anti-bullismo, che aumentano la convivencia, dovrebbero includere un focus specifico ed esplicito su tutti gli aspetti della migrazione e il suo impatto con l'obiettivo di garantire la

comprensione e l'empatia da parte dei coetanei (da cui nascono relazioni positive). Esiste un consistente numero di programmi e risorse che mirano a fornire un tale approccio esplicito attraverso l'utilizzo di assemblee, attività curricolari ecc. Gli School Leader possono accedervi dalle risorse previste per questa sezione sul sito ICAM.

Gli School Leader ICAM dovrebbero assicurare che il personale sia consapevole che tali programmi richiedono un elevato grado di sensibilità nella consegna e tenga conto delle possibili insidie di argomenti in questo ambito. In particolare il personale ha bisogno di:

- essere consapevole delle circostanze individuali di ogni studente e non fare ipotesi basate su conoscenze generiche;
- essere in grado di sfidare i miti e gli stereotipi negativi che possono sorgere in seguito all'attuazione di tali lavori curricolari.

Ci sarà la necessità di un ulteriore SPC del personale al fine di evitare qualsiasi pericolo.

1.2.2 Ulteriori passi per promuovere empatia e un atteggiamento positivo nei confronti dei CAM

Pur riconoscendo che non tutti avranno le stesse convinzioni in modo uniforme, una volta che le scuole hanno fissato atteggiamenti ampiamente positivi nei confronti dei CAM da parte della “massa critica" del personale e degli studenti, i seguenti esempi potrebbero aiutare a garantire che la scuola continui a promuovere l'inclusione dei CAM. È una buona idea incoraggiare il personale a trovare altri approcci in modo che la massa critica cresca.

- La promozione positiva delle culture dei CAM all'interno e all'esterno del curricolo aiuterà a segnalare l'alto valore che la scuola pone sulla diversità (oltre ad aiutare i CAM a sviluppare un'identità positiva e un senso di appartenenza attraverso la visione delle loro culture rappresentate) (Rif.: Sezione 5.1 del presente manuale).
- La promozione esplicita e positiva delle relazioni tra pari e delle amicizie tra CAM e studenti ospitanti. Le scuole possono utilizzare strumenti di accoglienza e attività esplicite e regolari in classe per costruire squadre coese e relazioni tra gli studenti in modo da evitare la formazione di "cricca". Possono anche fornire supporto / mediazione aggiuntiva per i CAM nella creazione di relazioni amicali, per esempio durante gli intervalli (Rif.: *Sezioni 10.1* e *10.2* del presente *Manuale*).
- Un programma scolastico / curricolo esplicito che si concentra sulle competenze legate all'amicizia. Questo potrebbe essere parte dell'intero programma scolastico SEL e le esigenze dei CAM dovrebbero essere considerate nel momento in cui viene erogato (Rif. *Sezione 7* del presente *Manuale*).
- Eventi scolastici che danno ai CAM e alle loro famiglie l'opportunità di condividere la propria cultura (ad esempio, una serata di cucina internazionale)

Nota: Alcuni CAM possono avere difficoltà di tipo storico-culturale con altri gruppi presenti nella scuola. Bisognerebbe prestare attenzione alla sistemazione in aula e, in alcuni casi, potrebbe essere necessario eseguire un lavoro esplicito (possibilmente di natura riparativa)

1.3 Capire le sfide post migrazione per le famiglie dei CAM

Arrivati in un paese considerato come luogo di sicurezza e di rifugio, i migranti si trovano spesso di fronte a nuovi ostacoli all'esistenza pacifica come: l'incertezza riguardante l'asilo e lo status giuridico; una sistemazione inadeguata; la separazione dalla famiglia e dalla comunità; persecuzione e razzismo.

La ricerca di Gorst-Unsworth e di Goldenberg (1998) ha scoperto che i rifugiati hanno spesso considerato questa esperienza più dannosa per la loro salute mentale rispetto alle atrocità che hanno sopportato nei loro paesi d'origine. Come affermano Webster e Robertson (2007): "La maggior parte dei richiedenti asilo e dei rifugiati sono fuggiti dalle condizioni di discriminazione, dominio e sfruttamento nei loro paesi d'origine solo per affrontare esperienze simili nel loro paese ospitante".

I genitori / tutori dei CAM possono cercare di proteggerli senza parlare delle loro esperienze traumatiche o raccontare ciò che sta succedendo, ma questo può essere controproducente. Per un bambino a cui non è data l'opportunità di parlare delle proprie esperienze può rivelarsi più difficile affrontare le conseguenze emotive e potrebbe fare molta fatica a capire quello che sta vivendo, arrivando a provare uno stato di ansia maggiore. (Rif: Robert Hart (2009) Child refugees, trauma and education: Educational Psychology in Practice 25: 4, 351-368)

I migranti si ritrovano a essere separati dalla loro vita passata e a confrontarsi con le sfide di una nuova lingua, cultura e burocrazia di cui poco conoscono. Di conseguenza, anche i compiti più semplici possono avere un significato immenso in termini di tempo e ansia.

Può capitare che un bambino sia l'unico membro della famiglia ad essere pronto a imparare la lingua del nuovo paese e, quindi, ad essere responsabile della comunicazione con la scuola e altri enti. Può anche trovarsi ad assumere altre responsabilità all'interno della gerarchia familiare. Alcuni sperimenteranno la “emotional fatherlessness” (i.e. *assenza del padre emotivo*) e, assumendo gli obblighi propri di un genitore, perdono la propria infanzia, trovano difficoltà a mantenere il contatto con i coetanei e restano isolati all'interno della comunità (Rif.: Sezioni C.4.4 e C.4.5 del presente manuale).

Le scuole svolgono un ruolo importante nell'inclusione delle famiglie dei CAM nella società locale e, per alcuni, la scuola sarà la prima fonte di informazione e supporto. Un membro del personale, nominato come Collaboratore / Agente di Collegamento con la Famiglia potrebbe aiutare i genitori / tutori a contattare i medici, enti per l'alloggio, per l'occupazione, ecc., oppure informare terzi su alcune delle pressioni che i CAM vivono e suggerire dei modi per contrastarli (Rif: Sezione C6 di questo manuale).

I genitori / tutori potrebbero avere difficoltà ad impegnarsi con la scuola mentre affrontano numerose pressioni. Possono non avere familiarità con un sistema di istruzione in cui il loro impegno è accolto. Diversi modi per fornire supporto alle famiglie sono esplorati nella Funzionalità chiave 11 di questo Manuale.

1.4 Tutelare i diritti dei CAM

L'impegno a sostenere i diritti dei minori è un primo passo per le Rights Respecting School, e comprendere le esperienze dei CAM e dei loro possibili effetti contribuisce a definire l'aiuto necessario per accedere a tali diritti.

1.4.1 Principi Generali dei Diritti del Fanciullo

La Convenzione sui Diritti del Fanciullo (UNCRC) si concentra sull'interesse per il bambino. Promuove i più alti standard possibili per la protezione dei bambini nei tre settori chiave della salute, dell'istruzione e della libertà da discriminazione, sfruttamento e abuso. Si applica a ogni bambino, a prescindere dalla nazionalità, e definisce un bambino come "individuo al di sotto dei 18 anni". Ci sono protocolli opzionali che supportano la Convenzione relativi alla vendita e alla prostituzione dei bambini, alla pornografia infantile e all'impegno dei bambini in conflitti armati.

Ci sono anche altri trattati internazionali sui diritti umani che tutelano i bambini. I singoli paesi decidono se firmarli e, a differenza della UNCRC, che è stato quasi universalmente ratificato, alcuni non sono stati accettati. Essi contengono disposizioni che sono applicabili agli studenti nel contesto della migrazione. Al centro di questi vi è il principio che i CAM devono essere protetti come bambini, cioè ancor prima che il loro status migratorio determini l'accesso alla loro assistenza e protezione.

Ad esempio, la Convenzione Internazionale sulla Protezione dei diritti di tutti i Lavoratori Migranti e dei Membri delle loro Famiglie - non ancora ratificata dai paesi europei - definisce i diritti che le scuole inclusive devono sostenere. Si riferisce a:

- Accesso alla registrazione delle nascite - per proteggere i diritti dei CAM, le scuole devono garantire che abbiano visto il certificato di nascita del bambino. Questo è di solito fatto per l'ammissione alla scuola come parte del processo di iscrizione. I bambini la cui nascita non è registrata possono avere difficoltà a dimostrare la loro nazionalità e quindi l'accesso ai loro diritti. Possono persino essere considerati come apolidi.

- Aiuto quando un lavoratore migrante è privo di libertà. Al fine di conoscere la storia di un allievo al momento della sua ammissione alla scuola, occorre stabilire lo stato attuale dei membri della famiglia per accertare se la famiglia sia a rischio di difficoltà a causa della detenzione di un genitore.
- Protezione dalla confisca illegale e distruzione dei documenti d'identità. Le scuole dovrebbero stabilire la posizione attuale della famiglia e richiedere di vedere qualsiasi documentazione relativo al nuovo studente. Un referente che funge da collegamento tra la famiglia e la scuola dovrebbe conoscere le organizzazioni locali che possono sostenere la famiglia, qualora questa stia subendo una violazione dei propri diritti internazionali, affinché queste informazioni possano essere condivise. I bambini immigrati hanno anche diritto all'assistenza e al supporto consolare se ne hanno bisogno.

- Diritto allo stesso trattamento offerto ai cittadini (del paese ospitante) per quanto riguarda l'istruzione. Le scuole dovrebbero garantire che la prestazione offerta agli studenti rifugiati sia parallela a quella che riceverebbe un bambino della stessa nazione e cittadinanza, nello stesso contesto. Ciò può comportare un ulteriore sostegno per garantire che il progresso sociale, emotivo e cognitivo del bambino rifugiato sia pari a quello dei suoi coetanei. Per garantire questo diritto, è vitale che le scuole effettuino una valutazione iniziale approfondita delle necessità e le sostengano con un monitoraggio formativo continuo.

- Trattamento dei bambini non accompagnati. I bambini non accompagnati sono a maggior rischio di violazione dei loro diritti umani. All'età di 18 anni possono essere rimandati nel loro paese di origine e, a causa di questa possibilità, potrebbero aver bisogno di ulteriore sostegno sociale ed emotivo negli anni della loro adolescenza.

- Protezione dei minori da minacce, tra cui abuso e sfruttamento. I protocolli e le procedure di salvaguardia della scuola dovrebbero essere molto approfonditi per proteggere i diritti dei CAM. La consapevolezza del personale è la chiave per individuare segni di abuso (Rif.: Sezione 6.2 del presente Manuale). I protocolli per prevenire e segnalare la tratta di persone, in particolare bambini, dovrebbero essere una funzionalità chiave della salvaguardia della politica e per il personale si richiede uno sviluppo professionale continuo e regolare delle loro conoscenze e competenze. Il personale può anche avere bisogno di uno sviluppo professionale e di un supporto continuo per aiutare i CAM a far fronte alle possibili conseguenze della segnalazione di un reato nei confronti di un minore. Laddove esiste la criminalità organizzata transnazionale, esiste la possibilità di paura e intimidazione percepita delle persone.

1.4.2 Principi che sottolineano l'obbligo di proteggere i bambini

Esistono principi generali dell'UNCRC che evidenziano l'obbligo degli stati di proteggere i bambini. Alcuni sono di maggiore pertinenza per i bambini colpiti dalla migrazione e per le responsabilità delle scuole.

Articolo 2 - si riferisce al **diritto di non subire discriminazione di alcun tipo**. Le scuole dovrebbero quindi essere esplicite su come includano tutti gli studenti e implementino procedure che forniscano una risposta a pratiche discriminatorie. Una chiave per identificare la discriminazione è la consapevolezza e questa può essere diffusa attraverso efficaci programmi di sviluppo professionale continuo e la valorizzazione della diversità come un aspetto integrale del curricolo.

L'accesso all'assistenza sanitaria per i CAM può essere problematico. L'impegno familiare con un medico o un assistente sanitario può fornire il supporto necessario alle famiglie. La scuola dovrebbe anche rivedere regolarmente la situazione dello studente per accertare se il coinvolgimento di un assistente sociale possa portare benefici al bambino e alla famiglia.

Il programma curricolare della scuola e l'accesso a un'offerta educativa supplementare dovrebbero essere una priorità. È utile valutare regolarmente le prestazioni educative dei CAM per assicurare che i loro bisogni siano soddisfatti e che il loro progresso sia uguale o superiore a quello dei loro coetanei. Le potenziali barriere all'apprendimento dovrebbero essere individuate a intervalli regolari durante tutto l'anno.

Articolo 3 - **L'interesse del bambino** è centrale nell'articolo 3. Una scuola deve valutare se le azioni riguardano o meno la tutela dell'interesse del minore. È questa considerazione che dovrebbe essere al di sopra di tutte le altre. Per fornire chiarezza in merito, è utile per la scuola:

- avere un'idea chiara dei bisogni sociali, emotivi e cognitivi dello studente
- chiedere loro che cosa si aspettano da loro stessi in relazione a queste aree
- mettersi in contatto con la famiglia del bambino e avere dei registri scritti per informare sulla pianificazione futura.

L'interesse del bambino dovrebbe anche concernere le ambizioni e le aspirazioni generali della scuola per tutti i bambini.

***Articolo 6* -** Il diritto alla vita. Ciò include il diritto fondamentale di sopravvivere fisicamente, ma comprende anche il diritto di accedere alla vita sociale, economica e culturale. Tutto contribuisce allo sviluppo del bambino. Per salvaguardare i diritti dei CAM, una scuola dovrebbe assicurare il loro accesso, in maniera uguale, a eventi sociali e culturali. Inoltre, se hanno diritto a fondi aggiuntivi, questi dovrebbero essere diretti e accessibili attraverso attività che sono nel loro interesse.

Collegata al principio di sopravvivenza è anche la nozione di capacità evolutive. Di conseguenza, le scuole sono tenute a garantire che gli studenti abbiano voce in capitolo nelle decisioni prese per loro. Ciò potrebbe includere il modo in cui organizzare il curricolo per soddisfare le loro esigenze e i loro interessi. Inoltre afferma che le scuole dovrebbero insegnare ai bambini come prendere decisioni in maniera informata. Il modo più efficace è quello di promuovere il processo decisionale come un aspetto quotidiano di apprendimento in tutte le aree del curricolo. Questo diritto è indicato negli ***Articoli 12,*** in cui gli studenti hanno il **diritto di esprimere pareri,** ***Articolo 13*** in cui hanno diritto a condividere le loro opinioni, e ***Articolo 14*** in cui si esprime il loro **diritto di operare scelte**, compresa la scelta dei propri amici come riportato nell' ***Articolo 15***.

Articolo 12 - **Il diritto di essere ascoltato**. Il principio di organizzazione e di coinvolgimento nel processo decisionale è affrontato all'Articolo 12. Per tutelare questo diritto, le scuole dovrebbero sviluppare infrastrutture e politiche che diano voce agli studenti. Le opportunità potenziali sono senza limiti e i leader creativi possono creare sistemi inclusivi. Data l'importanza dell'inclusione dei CAM, sarebbe utile per le scuole specificare in modo chiaro come sarà garantito il coinvolgimento dei CAM. Se i CAM sono soggetti a sostegno da parte dei servizi di assistenza sociale, servizi legali o procedure di immigrazione, le scuole dovrebbero collaborare con le relative organizzazioni per ascoltare e registrare i punti di vista degli studenti in relazione a qualsiasi decisione presa a loro nome.

1.4.3 Globalità del bambino – Totalità della scuola

Il modo migliore per rispettare i diritti dei CAM è quello di creare una scuola che protegge i diritti di tutti i bambini - una vera Rights Respecting School. Ciò comporta la creazione di alti livelli di consapevolezza e una risposta adeguata alle esigenze di tutti i bambini. Ci sono, tuttavia, alcuni aspetti fondamentali della disposizione della scuola da considerare specificamente rispetto a UNCRC e CAM.

- La ricerca ci informa che l'accesso, sia attuale che avuto in precedenza, alle prestazioni sanitarie può essere problematico per i CAM e le loro famiglie. Fornire un programma di educazione sanitaria per gli studenti e le loro famiglie proteggerà i loro diritti e evidenzierà le responsabilità. L'***Articolo 24*** rafforza il **diritto dei minori a una migliore assistenza sanitaria**. Le informazioni comunicate tramite opuscoli, fogli illustrativi e un sito web possono fornire sostegno e consigli continui per le famiglie. Un curricolo che affronta questioni sanitarie costituisce un forum sostenibile per i CAM al fine di ottenere una comprensione commisurata alla loro età e fase dello sviluppo.
- Alcuni bambini, possono avere dalla migrazione benefici finanziari positivi se le condizioni economiche di uno o di entrambi i genitori sono migliorate. Ciò può offrire maggiori opportunità di istruzione per il bambino o i bambini abbandonati, se c'è un maggiore investimento nella loro formazione. Tuttavia, l'assenza di un genitore/tutore può aumentare anche il grado di responsabilità nei confronti dei fratelli minori. Ciò può incidere sul tempo di studio disponibile per i CAM e può avere un effetto negativo sulla frequenza scolastica o

sulla loro capacità di dedicare tempo a casa per studiare. Per preservare il diritto delle pari opportunità agli studenti, le scuole dovrebbero essere consapevoli delle responsabilità domestiche e familiari di questi studenti le quali hanno ripercussioni sulla loro istruzione e sul loro benessere sociale ed emotivo. È in questi aspetti delle vite degli studenti che una persona incaricata o un mentore può offrire supporto. Inoltre, se le scuole dispongono di corsi di doposcuola, gli studenti che fungono da tutor scolastici possono trarre benefici oltre che aiutare gli altri loro coetanei. È anche importante che le scuole seguano attentamente la partecipazione degli studenti. Infine, l'***Articolo 28*** prevede che i bambini abbiano il **diritto a una formazione di buona qualità.**

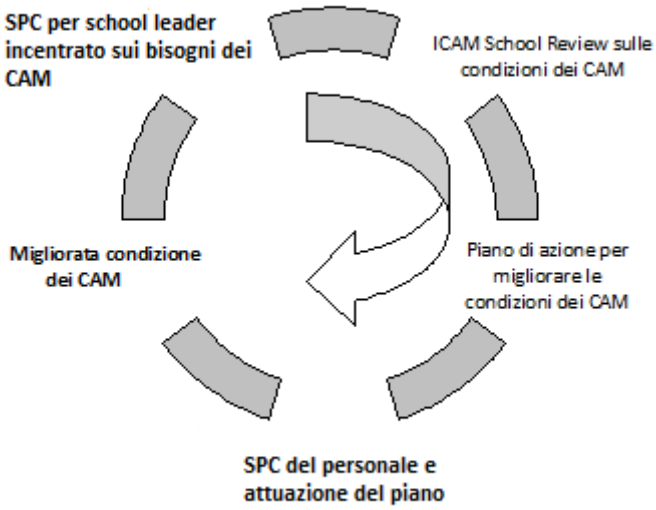
- L'***Articolo 18*** delinea **il diritto dei minori di essere cresciuti dai loro genitori**. Questo non è sempre possibile, ma dove l'influenza genitoriale è positiva e disponibile, dovrebbe essere incoraggiata dalle scuole. Se, per ragioni economiche, il modello di migrazione dei genitori è stagionale, i genitori stessi avranno inevitabilmente una diversa esperienza culturale nel paese di destinazione e nella loro patria. Una scuola che integra interessi personali ed esperienze culturali degli studenti nel curricolo consente ai CAM di trarre profitto ed esplorare in modo più approfondito tutti i nuovi comportamenti, valori o idee che possono essere introdotti agli studenti dai loro genitori al loro ritorno. Questo può avere effetti positivi generando nello studente un senso di inclusione nella scuola e rafforzando gli effetti positivi che il nuovo apprendimento a casa può avere sulle prestazioni scolastiche. Questo approccio inclusivo assicura il diritto degli studenti a un'istruzione di alta qualità.
- Tutti i bambini hanno il **diritto di conoscere i loro diritti**. L'***Articolo 42*** fa riferimento specificamente a questo proposito. Le scuole dovrebbero esplicitamente insegnare a tutti i bambini i loro diritti e rafforzarli attraverso il curricolo. Non esiste un modo migliore per rafforzare i comportamenti protettivi che aiutare uno studente a comprendere il rispetto, l'umanità e l'integrità con cui merita di essere trattato e cosa fare se i suoi diritti non vengono rispettati.
- In alcuni contesti politici, i risultati dell'istruzione hanno una priorità estremamente elevata e le conseguenze sono gravose per le scuole che non sono in linea con le aspettative nazionali. Questo può esercitare pressioni sulle scuole e modellare il modo in cui è organizzato il curricolo locale. È importante per tutti gli studenti che il loro **diritto al riposo e al gioco** sia onorato - come sottolineato dall'***Articolo 31***. Se, a causa della mancanza di opportunità e di esperienze precedenti, i CAM cercano di accelerare i loro progressi per garantire gli standard in linea con i loro coetanei, è importante che le scuole mantengano un equilibrio tra le opportunità di apprendimento e ritmo di apprendimento, per garantire il riposo e una buona salute mentale. Il curricolo non deve essere ridotto per i CAM, soprattutto se questo significa mancanza di opportunità per gli studenti di impegnarsi nelle arti espressive e creative - queste possono avere un impatto enorme sul benessere. È anche importante che le scuole sostengano un curricolo creativo per gli studenti al fine di **sviluppare talenti** supplementari come sostenuto dall'***Articolo 29***. Se a causa della loro vulnerabilità le scuole necessitano di fondi aggiuntivi per i CAM, è opportuno considerare di indirizzare verso altre attività curricolari per sostenere l'Articolo 29.
- I CAM hanno di solito vissuto una notevole quantità di turbolenze sociali ed emotive prima di raggiungere il loro paese ospitante. È molto probabile che molti nutrano dubbi riguardo alla loro nuova casa, la scuola e la vita che sarà loro offerta. Dal momento che continuano a presentarsi molte sfide per i CAM quando raggiungono la loro nuova destinazione, è importante che le scuole se ne rendano conto e forniscano un curricolo sociale ed emozionale completo per aiutarli a "costruire la resilienza" per affrontare nuove sfide e per risolvere le difficoltà del passato. Il potere dell'apprendimento sociale ed emozionale sta nel fatto che i bambini diventano più consapevoli e ciò permette loro di svolgere un ruolo attivo nella tutela di tutti i 54 Diritti descritti nei 54 articoli dei "Diritti del Fanciullo". Il programma SEL è ancora più efficace nel sostenere i CAM se è disponibile per tutti gli studenti come parte dell'esperienza quotidiana nel paese ospitante, perché questa è una pratica inclusiva (Rif.: Sezioni 7 e 8 del presente manuale).

Funzionalità chiave 2 – School Review - una revisione costante sull'efficacia della scuola nell'inclusione dei CAM.

Il processo di pianificazione per migliorare l'inclusione di CAM è simile al processo per l'introduzione di qualsiasi nuova iniziativa. Questa sezione pone la pianificazione nel contesto di un ciclo di miglioramento scolastico.

2.1 Il contributo al ciclo di miglioramento scolastico dello School Review

School Review affidabili e focalizzate, semplici da amministrare, sono strumenti preziosi per informare e indirizzare il miglioramento delle scuole.



2.2 Vantaggi e principi dello School Review

Lo scopo del monitoraggio, della valutazione e della revisione è quello di informare sull'azione. Dovrebbe essere visto come un processo di affermazione positivo, che individua i punti di forza e le aree di miglioramento. I progressi possono essere raggiunti più facilmente basandosi sui punti di forza, incrementando ciò che già funziona bene e compensando le debolezze, alcune delle quali possono avere cause radicate che sono difficili da cambiare. È quindi importante che i punti di forza siano riconosciuti, valutati e utilizzati.

Prima di intraprendere un programma come ICAM, è importante che la scuola effettui una revisione attraverso un **review** per stabilire ciò che sta già facendo, cosa sta funzionando, cosa deve essere migliorato e cos'altro deve essere fatto. Una volta stabilito il programma, lo **School review** dovrebbe essere ripetuto a intervalli regolari in modo i progressi siano riconosciuti e la pianificazione di ulteriori miglioramenti si basi su chiare prove.

Un monitoraggio, una valutazione e un resoconto efficaci dovranno:

- avere una visione ampia
- coinvolgere tutte le parti interessate
- utilizzare dati provenienti da diverse fonti
- evitare la complessità
- produrre risultati facilmente analizzabili.

- contribuire al ciclo di miglioramento, sostenendo la pianificazione dell'azione e il monitoraggio regolare.

Il processo di monitoraggio, valutazione e revisione degli sforzi per migliorare l'inclusione di CAM è altrettanto importante quanto i risultati perché:

- le domande che vengono poste alle parti interessate e il processo di risposta nei questionari o nelle interviste li aiutano a pensare e a comprendere il programma ICAM e i benefici che esso porterà all'apprendimento
- il tempo dedicato a una revisione dell'inclusione può unificare la scuola e rafforzare il suo ethos e il clima per la convivencia
- l'utilizzo di un approccio focalizzato sulla soluzione nella revisione crea fiducia e aiuta tutti ad apprezzare i successi della scuola e individuare le priorità per il miglioramento
- se i risultati sono condivisi, una scuola può confrontarsi con le norme offerte da altre scuole e quindi essere aiutata a riconoscere i punti di forza e pianificare il miglioramento
- la leadership scolastica prende in considerazione il benessere e la salute sociale ed emotiva degli studenti, modellando le abilità sociali ed emotive durante lo School Review.

Se il processo di monitoraggio, valutazione e revisione deve essere eseguito regolarmente, è importante che sia efficace. Esso richiede uno strumento che sia facile da usare e il cui utilizzo non richieda molto tempo.

Lo School Review si basa su un modello di una scuola che è riuscita a includere i CAM (Rif: Sezione D di questo Manuale).

2.3 Protocolli per lo School Review

Tutti coloro che sono coinvolti nel programma ICAM devono essere impegnati a sviluppare e sostenere revisioni etiche di alta qualità che contribuiscano a migliorare la vita dei bambini. Essi applicano protocolli per garantire che il benessere e i diritti di tutti coloro che forniscono i dati siano protetti. Ciò è particolarmente importante per quanto riguarda i bambini.

La raccolta di punti di vista su importanti temi educativi e sociali può aiutare a cambiare il modo di pensare ai bambini e a quello che devono dirci su questioni rilevanti per la loro vita. Nonostante il valore dei dati forniti, il problema fondamentale per tutti i membri del team è quello di garantire che il processo di revisione sia eticamente sano, che i bambini partecipanti siano rispettati e che le loro opinioni e prospettive siano raccolte e segnalate con integrità.

Tenendo conto di queste considerazioni, i membri del programma ICAM rispettano la *International Charter for Ethical Research Involving Children* (Rif: www.childethics.com/charter) che afferma:

Rispettare la dignità dei bambini è fondamentale per la ricerca etica

La ricerca etica è condotta con integrità e rispetta i bambini, le loro opinioni e le loro culture. Il coinvolgimento dei bambini richiede che i ricercatori rispettino lo status e le capacità evolutive dei bambini e che valorizzino i loro diversi contributi.

La ricerca che coinvolge i bambini deve essere giusta ed equa

I bambini coinvolti nella ricerca hanno diritto alla giustizia. Ciò richiede che tutti i bambini siano trattati in modo equo, i benefici e gli oneri della partecipazione siano distribuiti in modo equo, i bambini non vengano esclusi in modo ingiusto e siano sfidate le barriere al coinvolgimento basato sulla discriminazione.

La ricerca etica porta benefici ai bambini

I ricercatori devono garantire che la ricerca massimizzi i benefici per i bambini, individualmente e come un gruppo sociale. Il ricercatore ha la responsabilità principale di valutare se la ricerca deve essere intrapresa e di valutare se la ricerca porterà benefici ai bambini, sia durante e che alla fine del processo di ricerca.

I bambini non devono essere danneggiati con la loro partecipazione alla ricerca.

I ricercatori devono lavorare per prevenire eventuali rischi potenzialmente dannosi e valutare se la necessità di coinvolgere il singolo bambino sia giustificata.

La ricerca deve sempre ottenere il consenso informato e continuo dei bambini

È sempre necessario cercare il consenso dei bambini, accanto al consenso dei genitori e ad altri requisiti necessari per la ricerca al fine di procedere eticamente. Il consenso deve essere basato su una comprensione equilibrata e giusta di ciò che viene coinvolto durante e dopo il processo di ricerca. I segni di dissenso o di ritiro dei minori devono sempre essere rispettati.

La ricerca etica richiede una riflessione in corso

È importante impegnarsi nella ricerca sui bambini. La ricerca etica richiede che i ricercatori riflettano continuamente sulla loro pratica, ben oltre i requisiti formali di revisione etica. Richiede una costante attenzione alle ipotesi, ai valori, alle credenze e alle pratiche che influenzano il processo di ricerca e l'impatto sui bambini.

2.4 Implementare uno School Review – un possibile modello

Un approccio possibile è utilizzare un Review a due stadi:

1. Questionari per i membri della comunità scolastica:
    - studenti
    - tutto il personale (non solo gli insegnanti)
    - il team di School leader
    - genitori/tutori
2. Interviste, osservazioni ed esame dei documenti per chiarire risultati ambigui emersi dai questionari.

Le risposte ai questionari possono essere registrate e analizzare elettronicamente. Laddove ci sono contraddizioni evidenti nelle risposte ai questionari, o laddove chi risponde ha difficoltà con la lettura e la scrittura, si può ricorrere a interviste di gruppo.

Esiste un programma per computer disponibile e i vantaggi del suo utilizzo sono:

- automatizza l'inserimento e la raccolta dei dati per ridurre i tempi amministrativi e per produrre una serie immediata di risultati per ciascuna delle aree di revisione;
- consente a un responsabile dello School Review di dare a ciascun partecipante un accesso protetto da password per rispondere ai questionari on line;
- dove non è possibile l'immissione diretta di risposte, il programma permette di stampare i questionari e fornisce una rapida immissione manuale dei risultati ottenuti dai questionari cartacei risposti in modalità off-line;
- il programma identifica automaticamente domande in cui i risultati sono ambigui e stampa interviste o programmi di osservazione per esplorare la ragione del risultato;
- il programma presenta graficamente i risultati, evidenzia i risultati positivi e individua le aree di miglioramento;
- i risultati possono essere controllati per vedere come le risposte a ciascuna domanda contribuiscono al risultato;
- come ulteriore caratteristica, il programma offre suggerimenti per l'inclusione nel piano d'azione della scuola partendo da un'analisi dei risultati.

I risultati delle scuole che vogliono fornirli sono memorizzati su un database centrale che genera dati affinché le scuole possano confrontare i loro risultati con le norme nazionali e quelle di altre scuole anonime in situazioni simili.

La "gestione centrale del sistema" significa che ogni miglioramento apportato allo strumento di monitoraggio, valutazione e revisione influirà immediatamente su ogni utente.

2.5 Modellare le competenze sociali ed emozionali attraverso lo School Review

Condurre uno School Review coinvolgendo tutti i partecipanti potrebbe essere un processo nuovo. È importante che tutti siano preparati ad esso e assicurare che lo vedano come un'opportunità per qualche prova concreta su cui pianificare miglioramenti per l'inclusione dei CAM, per scoprire cosa funziona già e cos'altro deve essere fatto.

Nell'organizzare lo School Review, è importante coinvolgere il maggior numero possibile di membri della comunità scolastica così che sentano la responsabilità del processo. La partecipazione e il sostegno di gruppi esistenti, come il consiglio degli studenti, le associazioni genitori/tutori/insegnanti, può essere molto utile.

I partecipanti dovrebbero essere aiutati a capire che le loro risposte ai questionari sono anonime ed è molto importante che siano onesti. I risultati dello School Review non riguardano i singoli individui, ma mostrano ciò che tutti nella scuola stanno raggiungendo collettivamente. I dati dello School Review appartengono alla scuola e la scuola decide con chi condividerli.

È necessario decidere con attenzione quando e come i partecipanti completeranno i questionari. È possibile completare i questionari utilizzando computer, tablet o telefoni cellulari, in modo da poter accedere allo School Review ovunque e in qualsiasi momento.

Gli studenti sono al centro dello School Review - è a loro beneficio - e avranno bisogno di incoraggiamento e supporto per assicurarsi che possano rispondere in modo preciso e completo. Insieme ai loro insegnanti, possono aiutarsi l'un l'altro a comprendere il Review e incoraggiarsi a vicenda nel completare i propri questionari con onestà.

L'importanza di ascoltare la voce degli studenti sta diventando sempre più riconosciuta - sono le persone più importanti della scuola - e questa è un'ottima occasione per dimostrare che le loro opinioni sono ascoltate, valutate e attuate.

2.6 Gestione dei risultati

Sarà necessario decidere in che modo:

- i risultati dello School Review saranno condivisi con tutti i partecipanti;
- tutti i partecipanti potranno contribuire al piano di azione che segue lo School Review;
- tutti i partecipanti saranno aiutati a comprendere le priorità nel piano, in che modo saranno incoraggiati a supportarlo e in che modo saranno informati dei progressi.

Funzionalità chiave 3 – Politiche e strategie scolastiche efficaci per l'inclusione e il supporto degli studenti, incluso un adeguato supporto linguistico per i CAM.

3.1 Review e Piano di Azione

Lo scopo dello School Review è di informare riguardo a un piano d'azione ed è importante che sia evidente a tutti gli interessati che i loro punti di vista sono stati presi in considerazione e hanno influenzato i miglioramenti.

Una volta analizzati i risultati del Review i (e preferibilmente confrontati con le linee guida regionali o nazionali), la pianificazione dell'azione potrà essere resa nota, tendendo in considerazione:

1. Quali aree hanno punteggi elevati? Quali sono le ragioni del successo? - aree di miglioramento.
2. Quali aree hanno punteggi bassi? Quali sono i motivi dei punteggi più bassi? - aree di resistenza.
3. Come possono essere ulteriormente rafforzate le aree di successo?
4. Come possono essere applicate le strategie di successo alle aree meno efficaci?
5. Quali sono le priorità per lo sviluppo?

Un piano di azione, solitamente, include:

- Obiettivi che sono descritti come *outcome* (i.e. risultati - cosa sarà raggiunto) piuttosto che come *output* (i.e. semplici prodotti – cosa sarà fatto) e che siano *specifici*, *misurabili*, *attendibili*, *realistici* e *in tempi brevi* (SMART);
- una chiara strategia per raggiungere gli obiettivi;
- coinvolgimento di tempi e risorse per il raggiungimento degli obiettivi;
- ruoli e responsabilità per il raggiungimento degli obiettivi;
- un calendario per raggiungere gli obiettivi;
- Review e monitoraggio pertinenti con gli obiettivi.

È necessario:

- stabilire un ordine di priorità degli obiettivi e sviluppare scopi a breve e lungo termine;
- scrivere una strategia – cosa sarà fatto, da chi, e quando;
- decidere chi assumerà la responsabilità per il raggiungimento di ciascuno degli obiettivi;
- identificare tempi e risorse necessarie per il raggiungimento di ciascun obiettivo;
- decidere come e quando;
- decidere come e quando i progressi nel raggiungimento degli obiettivi saranno monitorati e valutati;
- decidere quando l'iniziativa verrà riesaminata e sarà creato un nuovo piano d'azione.

È anche necessario:

- pianificare uno SPC per il personale e le opportunità di apprendimento per studenti e genitori;
- attuare il piano.

3.2 Politiche scolastiche pertinenti

Le strutture organizzative varieranno inevitabilmente di paese in paese e anche di scuola in scuola. Lo scopo di questa sezione non è di stabilire come lo sviluppo delle politiche delle procedure dovrebbero essere attuato, bensì di evidenziare il tipo di procedure e principi che dovrebbero essere presi in considerazione al fine di soddisfare i bisogni dei CAM.

3.2.1 Politiche e procedure

Una politica è un insieme concordato di principi su come un'organizzazione intende condurre la sua attività. Pertanto, i documenti relativi a tale politica forniscono un insieme di principi guida che danno al personale informazioni sulla messa in pratica.

Le procedure descrivono come ciascuna politica è messa in atto sottolineando:

- Chi è responsabile delle varie attività
- In che modo la persona che è responsabile deve procedere
- Il tipo di documenti informativi o di registrazione che saranno utilizzati.

Le politiche e le procedure dovranno riflettere i valori, gli impegni e gli approcci che sono stati concordati con la scuola. Essi hanno lo scopo di fare chiarezza su **cosa** la scuola intende fare per i suoi studenti e **come** intende farlo.

3.2.2 Una politica singola o integrata?

Alcune scuole possono avere una politica specifica per rispondere alle esigenze dei CAM; altre possono integrare le già esistenti politiche e procedure. Diversi paesi inevitabilmente forniscono differenti linee guida in base alle necessità di politiche statutarie fortemente consigliate, e quindi non esiste una lista definitiva.

La scuola potrebbe considerare di definire e chiarire le disposizioni e le procedure per una discreta politica ICAM oppure cercare riferimenti di esistenti prestazioni in alcune delle seguenti politiche:

Politiche e normative	Fondamento logico
Politiche di insegnamento, apprendimento e valutazione	L'Apprendimento Sociale ed Emozionale deve essere un aspetto integrante del curricolo per promuovere la consapevolezza, l'inclusione e il sostegno di tutti. L'interruzione di istruzione può comportare lacune nella conoscenza, nelle abilità e nei comportamenti.
Politica dell'inclusione	Occorre identificare e affrontare le notevoli barriere che ostacolano l'inclusione. È necessaria la conoscenza di strategie per ridurre la discriminazione involontaria, così come la modellazione di atteggiamenti positivi nel personale scolastico verso i CAM. L'intervento scolastico è efficace se si concentra sullo sviluppo di una comunità di apprendimento inclusiva.
Bisogni Educativi Speciali	C'è la necessità di un equilibrio tra la rimozione delle barriere nei confronti dei CAM e il sostegno di bisogni aggiuntivi senza isolare gli studenti. Potrebbe essere necessario intervenire in maniera specifica con quegli studenti che hanno vissuto o

	vivono dei traumi.
Benessere	La ricerca ci informa che la salute fisica e emotiva degli studenti può essere influenzata negativamente dalla migrazione. I bambini che sono stati abbandonati possono trarre beneficio della migrazione economica di un membro della famiglia ma, a causa dell'assenza di uno o entrambi i genitori, non hanno un supporto emotivo.
Tutela e protezione dei bambini	La ricerca ci informa che alcuni CAM possono essere più vulnerabili ad abusi, sfruttamento sessuale e violenza rispetto ad altri studenti. La tutela deve essere effettiva e i rischi dovrebbero essere identificati in quanto le reti estese potrebbero non offrire la stessa protezione dei genitori. I giovani marginalizzati possono facilmente diventare radicalizzati.
Politica della comunicazione	I genitori / tutori dovranno comprendere come sostenere lo sviluppo del proprio figlio. Le informazioni devono essere disponibili nella loro lingua di origine. Ad ogni modo, il supporto nella lingua ospitante è vantaggioso per i genitori: dare ai genitori una voce aiuta a garantire il loro impegno.
Politica di formazione	La ricerca ci informa che l'orientamento culturale è un fattore determinante importante per l'inclusione. Alti livelli di consapevolezza di tutto ciò nel processo di formazione possono essere utili per sradicare potenziali barriere all'inclusione.
Politiche del personale / Manuali di formazione del personale	È necessario attirare l'attenzione sull'importanza di sviluppare una consapevolezza delle tematiche specifiche per salvaguardare e supportare i CAM. Dovrebbe essere identificato l'approccio che la scuola intende adottare per sviluppare strategie per promuovere l'empatia tra casa e scuola.
Procedure e politiche anti-bullismo	I profili sociali dei CAM possono renderli vulnerabili al bullismo. L'apprendimento sociale ed emozionale deve affrontare la questione del bullismo e includere opportunità per gli studenti, tra cui CAM, di sviluppare la resilienza e creare un maggiore senso di protezione e di identità di sé. Le scuole devono essere consapevoli degli atteggiamenti in tutta la comunità scolastica come misura preventiva.

3.2.3 Sviluppo delle politiche

È essenziale assicurare che le politiche siano

- **concordate**
- **comprese**
- **chiare nella pratica**
- **soggette a revisione regolare in risposta alle esigenze degli studenti**

"Le migliori politiche sono piene di sfregamenti. Sono costantemente rivisitate e non restano abbastanza a lungo a raccogliere polvere su uno scaffale. Le scuole vi fanno sempre ritorno per renderle migliori man mano che comprendono cos'è che funziona ".

Anche se la maggior parte delle politiche riguarderanno le esigenze di tutti gli studenti e i CAM non potranno essere menzionati in modo esplicito, sarà utile per le scuole affrontare le seguenti domande quando si esamineranno le politiche esistenti o ne creeranno delle nuove per garantire un riconoscimento e un indirizzamento delle esigenze dei CAM:

- Qual è lo scopo delle politiche? E in che modo influiranno sui CAM?
- I valori e i principi che sostengono l'ethos della scuola e l'approccio all'inclusione sono espressi in modo esplicito così da avere una chiara visione di inclusione che riguarda tutti, inclusi i CAM?
- Le politiche aumentano la consapevolezza delle esigenze dei CAM?
- Le esigenze dei CAM sono affrontate dalle politiche? È chiaro a tutti il modo in cui sarà possibile soddisfare queste esigenze?
- Le politiche spiegano come dovrebbero essere trattati tutti, tra cui i CAM e le loro famiglie, nonché i ruoli e le responsabilità delle persone coinvolte nel garantire un ethos inclusivo, inclusi il personale amministrativo, gli insegnanti e gli assistenti, gli studenti e i genitori / tutori?
- C'è chiarezza su come la scuola mantiene elevati gli standard per l'inclusione di tutti, inclusi i CAM, e su come risponde alle preoccupazioni per la mancanza di inclusione?
- In che modo le politiche supportano l'apprendimento dei CAM? Quali sono le implicazioni per il curricolo?
- Le strategie di supporto necessarie per le CAM sono chiaramente identificate?
- È stato chiaramente identificato il supporto necessario, incluso lo sviluppo professionale per il personale affinché sia in grado di soddisfare le esigenze dei CAM?
- Quali risorse sono investite per soddisfare le esigenze dei CAM trattate dalle politiche?
- Come saprà la scuola se le politiche sono efficaci nel supportare le esigenze dei CAM?
- Qual è l'impegno dei CAM e dei loro genitori / tutori nel processo di revisione e sviluppo delle politiche?
- Quali sono le procedure attuate dalla scuola per rispondere a eventuali e ulteriori cambiamenti da apportare?

3.3 Supporto linguistico e accesso al curricolo SEL per i CAM

L'acquisizione della lingua d'insegnamento nel paese ospitante è una priorità per i CAM per aver accesso al curricolo ed essere inclusi nella vita della scuola. Questa questione è di grande preoccupazione per le scuole e richiede risorse e lo sviluppo di ulteriori competenze da parte del personale. È importante che ci sia una chiara politica per l'insegnamento della lingua nella scuola e che il personale la segua costantemente.

Va ricordato che il programma ICAM non include un focus sull'apprendimento delle lingue, ma piuttosto sul SEL. Ciononostante, sono di seguito riportate alcune indicazioni su come supportare i CAM nell'apprendimento della lingua del paese ospitante.

3.3.1 Accogliere i nuovi CAM con difficoltà nella lingua ospitante

Una valutazione accurata del background linguistico dei CAM è importante affinché possa essere programmato un adeguato supporto.

Il personale può favorire l'inclusione di nuovi CAM richiedenti supporto linguistico nei seguenti modi:

- assicurandosi che i loro nomi siano pronunciati correttamente e che siano accolti all'inizio delle lezioni;
- assicurandosi che i CAM conoscano i nomi dei loro insegnanti e del personale di supporto e che abbiano la possibilità di scrivere i loro nomi;
- facendoli sedere accanto a studenti empatici, preferibilmente quelli che parlino la stessa lingua e possano tradurre;
- incoraggiandoli a contribuire alla lezione utilizzando la propria lingua di origine;
- assicurandosi che conoscano alcune frasi di base utili come "*sì...*, *no...*, *grazie...*, *per favore...*, *posso avere...*, *non capisco..."* e sappiano chiedere aiuto (per esempio, se hanno sete o se hanno bisogno di andare in bagno);
- incoraggiandoli a prendere parte e dare supporto alle attività di classe (ad esempio, prestando il materiale o raccogliendo libri) in modo da metterli in contatto con altri studenti;
- utilizzando immagini ed etichette per aiutarli a imparare i nomi di apparecchiature, simboli o termini essenziali per una materia o un argomento;
- ricordando che possono capire ciò che viene detto loro prima che riescano esprimersi fluentemente. È importante continuare a comunicare con loro e garantire che il loro ambiente sia ricco linguisticamente;
- essendo per loro un buon modello linguistico, parlando lentamente con loro, ma con tono naturale.

3.3.2 Strategie di insegnamento per includere gli apprendenti di lingua

Le seguenti strategie sono utili sia per gli studenti che acquisiscono la lingua ospitante, che per tutti gli altri apprendenti *(Rif: British Council website: Effective teaching of EAL learners)*:

3.3.2.1 Utilizzare conoscenze pregresse

L'apprendimento può essere costruito partendo delle conoscenze pregresse degli studenti, formando collegamenti utili attraverso:

- la scoperta di ciò che gli studenti conoscono su un argomento attraverso domande
- mappe mentali in coppie o piccoli gruppi
- l'utilizzo della prima lingua
- un curricolo pertinente, tenendo conto del background culturale degli studenti
- attività di scoperta

3.3.2.2 Fornire un contesto ricco

Gli apprendenti hanno bisogno di un supporto contestuale aggiunto, come ad esempio un supporto visivo, per dare un senso alla nuova lingua e alle nuove informazioni, e per creare collegamenti con le loro conoscenze attuali. Questo significa rendere più visivo ciò che è verbale, per esempio utilizzando:

- immagini e diagrammi
- mappe
- tabelle e griglie
- grafici e pittogrammi
- diagrammi di flusso
- calendari
- video
- grafica computerizzata.

Un supporto contestuale aggiunto può essere fornito dalla traduzione di parole chiave, incoraggiando gli apprendenti a creare collegamenti tra la loro prima lingua e la lingua ospitante.

3.3.2.3 Incoraggiare gli apprendenti a comunicare oralmente e per iscritto

L'uso attivo della lingua aiuta gli apprendenti a processare quella lingua a un livello più profondo. Inoltre, fornisce opportunità di valutazione: l'insegnante può vedere quali aspetti della lingua andranno presi successivamente in considerazione. Gli apprendenti di una nuova lingua hanno bisogno di molte opportunità di parlato e ascolto e di essere incoraggiati.

Le strategie chiave includono:

- tutorato e monitoraggio da parte di coetanei;
- attività di apprendimento collaborative;
- recite e giochi di ruolo;
- fare domande e concedere un tempo di attesa sufficiente prima di aspettarsi una risposta;
- attività di *scaffolding* per la scrittura (i.e. mediazione). Per esempio utilizzando strutture linguistiche, modelli, annotazioni, tabelle e riquadri di pianificazione.

3.3.2.4 Spiegare esplicitamente le funzionalità chiave della lingua

Gli apprendenti dovrebbero essere incoraggiati a riflettere sulla lingua utilizzata e a comprendere il contenuto della lingua orale e scritta. Ciò può significare indicare le forme e le strutture chiave. Per far ciò, l'insegnante dovrà analizzare le esigenze linguistiche del compito o dell'attività e pensare in che modo supportare i discenti nello svolgimento di esso. Le strategie includono:

- attirare l'attenzione su forme grammaticali specifiche utilizzate nei testi o nel parlato;
- fornire modelli orali e scritti;
- modellare e ampliare il loro utilizzo, offrendo opportunità per praticarli;
- attività di *scaffolding* orali e scritte attraverso l'uso di strutture linguistiche (orali e scritte);
- creare collegamenti tra le caratteristiche specifiche della lingua ospitante e la prima lingua dei discenti e incoraggiare gli studenti a farlo.

3.3.2.5 Sviluppare l'indipendenza negli apprendenti

Gli apprendenti dovrebbero diventare man mano indipendenti, sviluppando le proprie competenze e le proprie abilità sociali, come ad esempio lavorando in cooperazione. È importante che questo sviluppo venga pianificato nel contenuto della lezione e il supporto sia gradualmente ridotto.

3.3.2.6 Ampliare il vocabolario

Le strategie per ampliare il vocabolario dell'apprendente includono:

- focalizzarsi su sintagmi chiave, piuttosto che su parole chiave;
- incoraggiare gli apprendenti a sviluppare strategie per decodificare parole non familiari, includendo l'uso di dizionari e tesauri, ponendo domande all'insegnante, ecc.;
- incoraggiare gli apprendenti a fare scelte di vocabolario coraggiose sia nel parlato che nello scritto.

3.3.3 Valorizzazione del multilinguismo

Il multilinguismo è una grande risorsa e la prima lingua ha un ruolo continuo e significativo nell'identità, nell'apprendimento e nell'acquisizione di ulteriori lingue. Le scuole possono fare molto per riconoscere e valorizzarlo. Gli insegnanti possono mostrare un interesse genuino nei confronti di lingue diverse, chiedere agli studenti dei loro background linguistici e lodare il multilinguismo come risultato positivo.

Caratteristica 4. – Leadership scolastica per lo sviluppo

Sarà necessario che una o più persone guidino l'attuazione del programma ICAM nella scuola e lo facciano in un modo che metta in mostra le qualità sociali ed emotive che il programma intende sviluppare. Tutto il personale scolastico condividerà la leadership dell'inclusione e della creazione della convivencia nelle classi, all'interno al di fuori della scuola e dovrà dimostrare queste qualità. Pertanto, una comprensione della leadership è importante per tutti coloro che sono coinvolti nello sviluppo dell'inclusione nella scuola. Questa sezione esamina alcuni modi per condurre e gestire i cambiamenti, promuovendo un clima di convivencia.

4.1 Una leadership distribuita e condivisa per promuovere l'inclusione

I leader mobilitano gli altri e lavorano con loro per raggiungere obiettivi condivisi.

Questa definizione di leadership ha diverse implicazioni importanti:

- i leader non solo impongono obiettivi, lavorano con gli altri per creare un senso condiviso di scopo e di direzione;
- i leader lavorano principalmente con e attraverso altre persone. Contribuiscono anche a stabilire le condizioni che consentono agli altri di essere operativi;
- la leadership è più una funzione che un ruolo. Anche se spesso ci si aspetta dalla leadership persone investite di autorità formale, la leadership è costituita da funzioni che possono essere svolte da diverse persone, in ruoli diversi, all'interno di una scuola.

Nella creazione di uno scopo condiviso, "i leader prima di tutto devono trovare le parole per descrivere i sentimenti già condivisi derivanti da circostanze condivise" (Riferimento: Bennis, 1989).

Per avere successo, un programma ICAM deve coinvolgere tutta la scuola e tutti devono prenderne parte. È dunque indispensabile che lo School Leader sia pienamente impegnato e, prima di decidere di attuare il programma, comprenda:

- la natura e l'importanza di ICAM;
- i benefici che il programma porterà agli studenti, agli insegnanti, alla scuola e a una comunità più ampia;
- quali infrastrutture, tempi e risorse saranno necessarie per attuare il programma nella scuola.

Tuttavia, non è necessario che il dirigente scolastico o lo School leader incaricato conduca personalmente l'attuazione del programma. Ci possono essere altre persone nella scuola che hanno le competenze e le qualità per essere eccellenti leader per un programma ICAM. La leadership può essere distribuita.

La distribuzione della leadership può contribuire a garantire che lo sviluppo sia duraturo perché non si basa su una sola persona. Michael Fullan ha descritto il lavoro principale dei leader in termini di aiutare a mettere in atto tutti gli elementi della sostenibilità, tra cui promuovere la leadership negli altri (Riferimento: Fullan System Thinkers in Action 2004).Fullan afferma che la caratteristica principale dei migliori dirigenti scolastici, quelli che assicurano la sostenibilità, non sarà l'impatto che hanno sui risultati degli studenti entro la fine del loro mandato ma "quanti leader lasceranno dietro di sé, i quali potranno fare ancora di più". Egli sostiene che il futuro della riforma del sistema scolastico non è solo nelle persone che lavorano insieme per un obiettivo comune ma anche che negli attori sono coinvolti non solo nel senso dell'azione, ma nel guidarlo.

Nel suo libro, *The New Leaders - Intelligence Emotional at Work* (2002), Daniel Goleman esplora il ruolo cruciale dell'intelligenza emotiva nella leadership. L'intelligenza emotiva è descritta come "la capacità di riconoscere i nostri sentimenti e quelli degli altri, per motivare noi stessi e per gestire al meglio le emozioni in noi stessi e nei nostri rapporti". Pertanto, il compito fondamentale del leader è un compito emotivo.

I Leader di un programma ICAM dovrebbero, quindi, dimostrare i cinque aspetti dell'intelligenza emotiva identificati da Goleman:

- autoconsapevolezza
- gestione dei sentimenti
- motivazione
- empatia
- abilità sociali

Ci sarà anche bisogno di abilità di leadership di base, quali:

- analizzare e interpretare le informazioni – quando necessario, ricercare le informazioni partendo da fonti appropriate;
- ricorrere a un giudizio professionale – prendere decisioni adeguate basate su chiari principi e interpretazioni accurate di segnali rilevanti e disponibili;
- pensare in modo aperto e creativo per risolvere i problemi – mantenere l'attenzione sugli aspetti che contano di più. Bilanciare le implicazioni a lungo e breve termine;
- guidare e gestire gli altri – assicurarsi che le idee siano accettate. Influenzare, sfidare, motivare e lavorare con gli altri per il raggiungimento delle finalità concordate. Riconoscere e sviluppare il potenziale negli altri;
- organizzare – stabilire le priorità, conciliare le richieste e gestire il tempo. Creare e attuare piani adeguati all'azione. Delegare in modo adeguato;
- comunicare – per iscritto o oralmente, in modo chiaro. Ascoltare gli altri e mostrare di aver ascoltato.

Dovranno possedere ed esprimere al meglio valori chiari e una visione di inclusione, nonché dimostrare flessibilità e determinazione nel raggiungerli.

Questa potrebbe apparire come una scoraggiante lista di qualità. Il fatto che non tutte possano essere riscontrare in una sola persona è un'ulteriore ragione per distribuire la leadership del programma ICAM nella scuola.

Una leadership distribuita implica chiaramente l'abilità del leader di abbandonare il ruolo di decisore finale, ponendo fiducia negli altri nel prendere le decisioni giuste. Ciò "*implica una distribuzione sociale della leadership, in cui la funzione di leadership è estesa al lavoro di più individui e in cui il compito di leadership è portato a termine attraverso l'interazione di più leader*." (*Riferimento: adattato e tradotto da Spillane 2001*)

Questo implica anche l'interdipendenza e una condivisione delle responsabilità.

La leadership può essere distribuita:

- formalmente – attraverso ruoli prestabiliti o competenze lavorative;
- pragmaticamente – in base alla necessità o delegazioni ad hoc del carico di lavoro;
- strategicamente – attraverso la nomina prevista di individui che contribuiscano positivamente allo sviluppo della leadership in tutta la scuola;
- in maniera incrementale - attraverso un graduale incremento delle responsabilità, sulla base di quanto le persone dimostrino la propria capacità di leadership.

Laddove la distribuzione della leadership sia opportunistica piuttosto che pianificata, si può spostare la leadership da una dimensione *top-down* (dall'alto verso il basso) a *bottom-up* (dal basso verso l'alto). L'enfasi sulla leadership si sposta da quello che il leader fa a ciò che gli altri fanno. In queste circostanze, la leadership non sembra affatto essere distribuita. È **dispersa**.

Viene presa piuttosto che data. È assunta piuttosto che conferita. Si suggerisce una situazione in cui esista, all'interno della scuola, una forza di iniziativa tale che il personale capace e premuroso estende volontariamente i propri ruoli alla leadership di tutta la scuola.

Non va dimenticato che esiste una predisposizione naturale per assumere la guida, organizzare, vedere cosa va fatto e assicurarsi che sia fatto.

4.2 Stili di leadership per promuovere l'inclusione

Il comportamento del leader di un gruppo e gli stili di leadership influenzano il modo in cui i membri del gruppo si sentono e il loro grado di motivazione. Ciò vale anche per la leadership per l'inclusione nelle scuole da parte del personale senior, degli School Leader ICAM e degli insegnanti nelle proprie classi.

Tim Brighouse (*Rif.: Brighouse, T. Passionate Leadership 2003*) dice che:

"Lo stile di leadership viene molto spesso frainteso. Si è dell'idea che si debba essere 'carismatici', ma di fatto non è così. I leader di successo si presuppone siano carismatici e fuori dall'ordinario, ma molti non lo sono. Molte delle loro azioni sono silenziose e private, piuttosto che grandi e pubbliche ".

Avere un solo stile di leadership per tutte le situazioni è improbabile. Dei bravi leader sono in grado di utilizzare una vasta gamma di stili. Daniel Goleman, che è diventato famoso per il suo lavoro sulla Intelligenza Emotiva, ha definito sei stili di leadership per soddisfare diversi compiti e circostanze.

1. Coercitivo
2. Autoritario
3. Affiliativo
4. Democratico
5. Incalzante
6. Leader-coach

Coercitivo

Lo scopo: cercare un'immediata condiscendenza. Il leader dà ordini, si aspetta obbedienza, controlla rigorosamente, e impone molte sanzioni e poche ricompense.

Lo stile in una frase: " Fa' quello che ti dico"

Quando lo stile funziona meglio: per semplici compiti diretti, come organizzare la disposizione dei posti per una riunione o correggere qualcuno che non ha fatto ciò che si era concordato di fare.

Impatto generale sull'atmosfera di lavoro: può essere negativo e dovrebbe essere usato raramente. È utile, ad esempio quando il leader sta dando istruzioni per un compito.

Autoritario

Lo scopo: fornire al gruppo una direzione e una comprensione a lungo termine. Il leader ha una chiara visione dello scopo dell'intero compito e, come tutti i membri del gruppo, contribuisce allo svolgimento di esso, lo spiega al gruppo, convincendoli della sua importanza.

Lo stile in una frase: "Vieni con me."

Quando lo stile funziona meglio: quando i cambiamenti richiedono una nuova visione, o quando è necessaria una direzione chiara. Per esempio, quando viene introdotta un'iniziativa nuova.

Impatto generale sull'atmosfera di lavoro: positivo – dovrebbe essere usato spesso, soprattutto quando si dà il via a un'iniziativa.

Affiliativo

Lo scopo: creare armonia e costruire relazioni tra i membri del gruppo e tra il gruppo e il leader. Il leader è principalmente concentrato sulla promozione di relazioni amicali, ponendo l'enfasi sui bisogni individuali dei membri del gruppo piuttosto che su obiettivi/standard, prendendosi cura della persona nella sua interezza ed evitando incomprensioni.

Lo stile in una frase: "Le persone vengono prima".

Quando lo stile funziona meglio: per sanare le controversie all'interno del gruppo o per motivare i membri in circostanze stressanti. Per esempio, se alcuni membri del gruppo trovano difficile il lavoro o se qualcosa è accaduto al di fuori del gruppo che li turba e li distrae.

Impatto generale sull'atmosfera di lavoro: positivo - dovrebbe essere utilizzato per mostrare preoccupazione per il benessere degli individui e del gruppo, pur mantenendo l'attenzione sullo scopo del compito.

Democratico

Lo scopo: incentivare l'impegno per le idee legate all'iniziativa e generare nuove idee nei gruppi di lavoro. Il leader incoraggia la partecipazione e cerca consensi, puntando sulla ricerca dell'impegno attraverso il senso di responsabilità.

Lo stile in una frase: "Cosa ne pensi?"

Quando lo stile funziona meglio: per incentivare coinvolgimento e consenso o per ottenere gli input dalle esperienze dei membri del gruppo, anche quando la visione è chiara ma le azioni per arrivare non sono così chiare o è richiesta più responsabilità nel gruppo. Per esempio, quando si decide come è meglio attuare un'iniziativa nel particolare contesto della scuola.

Impatto generale sull'atmosfera di lavoro: positivo – utile quando si decidono le attività del gruppo e quando si incoraggiano i membri a impegnarsi pienamente in esse. Dovrebbe essere utilizzato sempre di più, man mano che il gruppo lavora insieme, al fine di sviluppare responsabilità e coinvolgimento.

Incalzante

Lo scopo: portare a termine i compiti con elevati standard di eccellenza e in un determinato lasso di tempo. Il leader guida attraverso esempi, dimostra standard elevati, si aspetta che altri conoscano le motivazioni e la logica che sono alla base delle sue aspettative e non nutre molta simpatia per i lavoratori lenti.

Lo stile in una frase: "Fa' come faccio io e fallo ora."

Quando lo stile funziona meglio: per ottenere risultati rapidi da un gruppo altamente motivato e competente. Ad esempio un gruppo a cui piace il compito assegnato ma non sta raggiungendo il massimo del proprio potenziale, troverà beneficio dall'essere spronato a fare di più e approfitterà di essere sfidato a fare di più.

Impatto generale sull'atmosfera di lavoro: può essere negativo – molto utile se a piccole dosi col fine di motivare il gruppo. Occorre fare attenzione a non lasciare che il gruppo non diventi troppo dipendente dalle spinte del capo.

Leader-coach

Lo scopo: per sostenere lo sviluppo a lungo termine dei membri del gruppo. Il leader aiuta i membri del gruppo a individuare i propri punti di forza e debolezza, li incoraggia a pianificare uno sviluppo continuato anche dopo l'iniziativa, raggiunge un accordo sulla strada da seguire, fornisce consulenza e feedback continui.

Lo stile in una frase: "Prova questo."

Quando lo stile funziona meglio: per aiutare i membri del gruppo a mettere in pratica ciò che hanno imparato nella loro situazione lavorativa e a sviluppare punti di forza a lungo termine.

Impatto generale sull'atmosfera di lavoro: positivo. Uno stile utile per mettere in pratica ciò che si è

imparato da un'iniziativa per un lavoro continuo del gruppo.

Riepilogo

È importante sapere quale stile usare e in quale situazione, e quale stile meglio si adatta non solo alla combinazione di diverse personalità in un gruppo, ma anche ai fini da raggiungere. È importante avere un ampio repertorio di stili che si adattino a situazioni diverse.

Nota che:

- La lista degli stili non è gerarchica; tutti gli stili possono essere appropriati.
- Non esistono stili giusti e stili sbagliati.
- Non è necessario ricorrere a stili con cui non ci si senta a proprio agio.
- I leader che utilizzano tutti e sei gli stili nella medesima fase di un'iniziativa hanno probabilità di avere successo.
- Questo è un semplice modo diretto di pensare riguardo alla leadership di un gruppo e può essere prontamente applicato alla riduzione della violenza nelle scuole e in classe.

4.3 Le abilità di leadership per motivare il personale a incrementare l'inclusione e sviluppare un clima di convivencia

"I leader sono gli amministratori dell'energia interna di un'organizzazione [...]. Ispirano o motivano gli altri gestendo efficacemente la propria energia e, quindi, concentrandosi nel modo giusto, investono e rinnovano l'energia collettiva di coloro che guidano". (Rif.: J Loehr and T Schwartz 'The full power of engagement' New York Free Press 2003)

Non c'è dubbio che il personale della scuola lavori con più entusiasmo quando:

- si sente supportato e tutelato
- viene ascoltato
- viene notato dai colleghi più anziani
- è incoraggiato
- si sente degno di fiducia
- si sente apprezzato e valorizzato
- viene ben informato
- viene aiutato a chiarire le proprie idee

Al fine di rafforzare l'inclusione e sviluppare la convivencia, un programma deve offrire ai leader l'opportunità di creare queste condizioni: informare, coinvolgere e incoraggiare i colleghi, fornire un adeguato bilanciamento tra sfida, supporto, riconoscimento e celebrazione del risultato. Ciò può migliorare e rafforzare non solo ICAM, ma anche l'ethos lavorativo della scuola nel suo complesso.

4.4 Leadership di cambiamento – anticipare e gestire i problemi

Il leader di un programma per l'incremento dell'inclusione ha bisogno di comprendere come gestire il cambiamento e il suo impatto. Il cambiamento può apparire minaccioso e, a causa di ciò, il personale può sentirsi insicuro e in ansia. Gli School Leader ICAM dovrebbero riconoscerlo e una comprensione di alcune delle reazioni umane naturali al cambiamento li aiuteranno a gestire il processo con successo.

"Il vero cambiamento, auspicato o meno, rappresenta esperienze personali e collettive impegnative, caratterizzate da incertezza e sentimenti contrastanti; e se il cambiamento funziona,

esso può portare a un senso di padronanza, di realizzazione e di una crescita professionale." (Riferimento: Fullan, 1991)

Knoster, Villa e Thousand hanno sviluppato un modello che mostra quattro elementi interni a un'organizzazione che sono necessari al cambiamento:

- **Visione** - compresa e condivisa da tutti gli interessati
- **Abilità** - per realizzare la visione
- **Incentivi** - analisi dei vantaggi offerti al personale, agli studenti e alla scuola
- **Risorse** - per consentire la realizzazione della visione.

Se qualcuno di questi elementi manca, qualcosa non funzionerà bene:

Visione	+	Abilità	+	Incentivi	+	Risorse	=	Cambiamento
		Abilità	+	Incentivi	+	Risorse	=	Confusione
Visione			+	Incentivi	+	Risorse	=	Ansia
Visione	+	Abilità			+	Risorse	=	Resistenza
Vision	+	Abilità	+	Incentivi			=	Frustrazione

(*Rif.: adattato e tradotto da Knoster T., Villa R., and Thousand J. "A framework for thinking about systems change" 2000*)

Per evitare confusione, ansia, resistenza o frustrazione del personale è necessario concordare una visione chiara per ICAM e assicurare che il personale comprenda vantaggi derivanti dall'attuazione e che abbia uno SPC, il supporto e le risorse necessarie per farlo.

Un altro modello utile è la ***curva di transizione*** (Riferimento: Adams et al 1976) che suggerisce le fasi relative ai cambiamenti vissuti dalle persone:

a. ***Trauma / shock*:** reazioni iniziali alla notizia del cambiamento.
b. ***Rifiuto***: provare ad evitare l'inevitabile.
c. ***Consapevolezza***: iniziare ad accettare la necessità del cambiamento e la propria parte in esso.
d. ***Accettazione***: accettare il cambiamento di ciò che è ormai vecchio, i.e. dei vecchi modi di fare le cose.
e. ***Sperimentazione***: sperimentare nuovi modi di fare le cose.
f. ***Cercare il significato*:** dare un senso alla nuova situazione.
g. ***Integrazione***: i nuovi modi di lavorare sono accettati e utilizzati.

Gli School Leader ICAM dovranno essere a conoscenza di questo modello, anticipare e capire le difficili fasi iniziali e perseverare per raggiungere le posizioni positive successive e progressive.

Funzionalità chiave 5 – Strategie efficaci per l'introduzione di nuovi CAM nella comunità scolastica

5.1 Accoglienza. Accettazione e celebrazione della diversità culturale

Accogliere qualcuno è ricevere le persone con piacere, ospitalità e con accoglienza. Sentirsi bene è essere accettati e coinvolti.

Disponibilità ad accogliere

Il primo passo per introdurre nuovi studenti nella scuola è quello di essere preparati.

Questo potrebbe comportare*:*

- Ottenere qualsiasi informazione disponibile relativa agli ambienti in cui il bambino ha vissuto in precedenza, al fine di delineare una sua storia personale. Ciò aiuterà a fornirci un quadro relativo sia ai benefici che il nuovo studente porterà alla scuola sia a eventuali problemi immediati da affrontare.
- Se possibile, dare allo studente e alla sua famiglia l'opportunità di visitare la scuola prima che inizi a frequentarla.
- Identificare una "persona chiave" che sarà responsabile dell'inserimento e del monitoraggio del nuovo studente nei suoi primi 6 mesi nella nuova scuola, tenendosi costantemente in contatto con i suoi genitori / tutori.
- Prendersi del tempo per assicurare che gli adulti responsabili dell'assistenza agli studenti abbiano una chiara comprensione della politica scolastica per aree chiave quali: salvaguardia; apprendimento a casa; gestione del comportamento; presenza e gestione delle assenze; valutazione e monitoraggio dei risultati ottenuti.
- Laddove sia prevista un'uniforme scolastica, il supporto per ottenerla può essere molto utile per alcune famiglie. Per esempio, se secondo la politica scolastica è possibile riutilizzare una divisa quasi nuova, questa dovrebbe essere messa a disposizione di tutte le nuove famiglie al momento dell'inserimento dello studente nella nuova scuola. È altrettanto importante fornire informazioni su dove reperire nuovi articoli.
- Se possibile, compilare un questionario di benvenuto che fornisca informazioni sulle condizioni fisiche, sociali, emotive e cognitive, sugli interessi e sui bisogni dello studente.
- Fornire alle famiglie l'accesso a servizi / organizzazioni locali che possono aiutarle a stabilirsi nelle loro nuove case.
- Spronare il personale scolastico a sorridere sempre e ad essere positivo con le nuove famiglie quando fanno il loro primo ingresso nella nuova scuola. È facile dimenticarsi di sorridere se si è molto occupati ad organizzare cose importanti come l'introduzione di un nuovo studente nella scuola.
- Avere consapevolezza delle difficoltà legate a una nuova lingua e fornire a studenti e famiglie un adeguato supporto a tal riguardo.

Sensibilizzare all'accoglienza

La sensibilizzazione di studenti e personale scolastico riguardo ai CAM, alle loro esperienze e ai loro differenti bagagli culturali non può essere trascurata. Un'adeguata informazione deve essere disseminata all'interno dell'organizzazione scolastica.

Questo può essere ottenuto in diversi modi che potrebbero includere:

- Sessioni di sviluppo professionale del personale che promuovono la consapevolezza culturale riguardo alle esigenze di nuove comunità o singoli studenti.

- Sistemi efficaci di comunicazione quotidiana che definiscono le procedure per garantire che le informazioni chiave siano trasmesse a tutti i gruppi all'interno della scuola.
- Informazioni sui valori culturali e la diversità attraverso i sistemi di comunicazione della scuola come: i manuali per il personale e/o i genitori; politiche chiave; il sito web scolastico; o volantini tematici distribuiti all'interno della scuola.
- Sensibilizzazione attraverso assemblee scolastiche, giornate culturali e attività previste dal curricolo.
- Opportunità per il personale di impegnarsi in un dialogo professionale per sviluppare una comprensione del profilo degli studenti al fine di assisterli.
- Opportunità per gli studenti di imparare gli uni dagli altri. Assicurarsi che una parte del loro curricolo presti quotidianamente attenzione ad alcuni dei problemi che la diversità presenta.

La comunicazione sulle diverse culture deve essere gestita in modo molto sensibile per evitare stereotipi o etichettare qualsiasi gruppo di persone.

È utile, quando si tenta di aumentare la consapevolezza della diversità, incoraggiare gli altri a riflettere sui comportamenti, gli atteggiamenti e le possibili esperienze altrui in modo che sviluppino flessibilità nel loro modo di pensare e di comprendere. Questo fa sì che adulti e bambini siano in grado di generare le proprie opinioni in modo riflessivo e di avere una visione del mondo informata e priva di giudizi. Un approccio riflessivo aumenta anche le opportunità di affrontare eventuali pregiudizi che possono esistere all'interno della comunità.

È utile considerare quanto segue quando si promuovono consapevolezza e sensibilizzazione:

- Tutti i nostri modelli di comportamento e atteggiamenti tendono a riflettere le nostre esperienze di vita familiare e comunitaria sia esistenti che precedenti. Tutto ciò può essersi modellato in modo significativo nel nostro paese di origine.

  Il personale e gli studenti potrebbero riflettere sul modo in cui il loro modo di pensare è stato modellato dalle loro esperienze e su come queste ultime potrebbero differire da quelle degli altri.
- Alcune culture non hanno una storia di educazione formale, quindi potrebbero avere ben poco in comune con un sistema scolastico strutturato. Ciò potrebbe significare che le famiglie trovano sconcertanti sistemi e processi burocratici.

  Il personale e gli studenti dovrebbero prendere in considerazione le sfide che il nuovo sistema scolastico presenta per queste famiglie e provare a comprendere le difficoltà che loro stessi si troverebbero a fronteggiare in un sistema scolastico nuovo e mai sperimentato prima.
- Può essere difficile determinare i sentimenti che un'altra persona prova se non li esprime. Il comportamento "sopra le righe" può talvolta indicare ciò che una persona sente, ma ciò può essere interpretato erroneamente poiché la percezione degli altri può essere modellata dalla società in cui vivono.
- È utile considerare e riflettere sui seguenti punti:
  a) A volte le persone confuse e ansiose possono esprimersi con un tono di voce alto.
  b) Per alcune culture, esprimersi in maniera spontanea è considerato un segno di onestà.
  c) In alcune culture il contatto visivo e il parlare faccia a faccia sono considerati un segno di onestà, mentre in altre il contatto visivo diretto è visto come un segno di aggressività.
  d) Nei nomadi o nelle persone provenienti da culture a trasmissione orale, predomina uno stile di apprendimento cinestetico affidandosi alla parola parlata, piuttosto che scritta, accompagnata da un'accurata memoria. Un ambiente di classe che enfatizza metodi di apprendimento verbali o visivi può presentare ulteriori problemi e

portare all'incapacità di mantenere un alto grado di messa a fuoco oltre che di attenzione nelle attività di classe.

e) Il trauma può influire negativamente sul comportamento delle persone, benché potrebbe trattarsi solo di un cambiamento temporaneo.

f) Gli adulti e gli studenti dovrebbero provare a capire come gli altri si sentono trovandosi in un ambiente di apprendimento / domestico / sociale molto diverso.

- Per alcune persone, le loro esperienze più recenti nel loro paese d'origine possono aver significativamente modellato il modo in cui si presentano agli altri, ma questo potrebbe essere solo un cambiamento temporaneo.

  Chiedere "Come potrei essere se ...?" è un modo utile per incoraggiare il personale e gli studenti a pensare a come l'ambiente circostante può modellare i loro sentimenti, pensieri e comportamenti.

- Un ritardo nell'apprendimento può riflettere la precedente mancanza di accesso a prestazioni educative o assistenza sanitaria primaria piuttosto che qualsiasi altra inerente necessità speciale.

Per soddisfare pienamente le esigenze di tutti gli studenti, compresi i CAM, la consapevolezza deve essere un aspetto integrante dell'esperienza scolastica per tutti gli interessati. Le comunità devono comprendere e riflettere su una diversità di culture e tradizioni e su come queste modellino il comportamento sia passato che odierno. In questo modo, la consapevolezza della vita dei CAM può evolversi ed essere regolarmente disseminata in quanto essa è una caratteristica della pratica di base della scuola, e non qualcosa di tokenistico.

Un esercizio utile – *mettiti al posto di uno studente nuovo in una scuola al fine di vivere e quindi valutare il processo di accoglienza – consulta l'Appendice 1 di questo Manuale.*

5.2 Analisi dei bisogni

Quando un CAM entra a far parte della scuola, il processo di inserimento dovrebbe includere una valutazione dei bisogni che comprenda la necessità di apprendimento della lingua ospitante, le competenze scolastiche in generale (al fine di collocare correttamente lo studente all'interno della classe e identificare eventuali carenze in ambito scolastico) e i bisogni olistici delle famiglie del CAM. Si dovrebbe anche includere una valutazione sulla necessità di fornire al CAM un ulteriore sostegno e un'adeguata assistenza sociale ed emotiva di supporto ai traumi pre-, trans- o post migratori subiti.

5.2.1 I principi sottostanti l'analisi dei bisogni.

a) L'analisi dei bisogni dovrebbe essere vista come un processo piuttosto che un evento. I processi di inserimento scolastico - colloqui, visite a domicilio, ecc. - saranno importanti per informare riguardo alle decisioni immediate da prendere nel momento in cui un CAM si iscrive in una nuova scuola. Gli School Leader ICAM dovrebbero essere consapevoli, tuttavia, che le informazioni acquisite durante queste valutazioni iniziali potrebbero essere incomplete - ad esempio le famiglie potrebbero non essere disposte a condividere l'intera storia delle loro esperienze con il personale scolastico, almeno fin a quando non avranno fiducia nella scuola, e le reali capacità del CAM (di tipo linguistico, accademico, sociale ed emotivo) potrebbero essere mascherate da ansia o timidezza quando si inizia un nuovo percorso scolastico in una nuova scuola e in un nuovo paese. Pertanto, si dovrebbero predisporre dei meccanismi per un'analisi e una valutazione continue e delle periodiche revisioni dei progressi scolastici dello studente CAM.

b) Il personale scolastico avrà bisogno di guadagnare la fiducia delle famiglie dei CAM nel tempo e dovrà essere consapevole della possibilità che costoro possano avere avuto esperienze negative con i "funzionari" del paese ospitante. Pertanto, saranno cauti nel condividere le informazioni e potrebbero giudicare inizialmente il personale scolastico come parte di un sistema ostile alla loro accoglienza.

La ricerca suggerisce che molti genitori/tutori dei CAM tendono a minimizzare le avversità o i traumi vissuti al fine di proteggere i propri figli. È emersa anche la presenza di stigmi culturali legati

all'ammissione del bisogno (come quello della salute mentale) che impediscono alle famiglie di condividere alcune informazioni. È probabile, quindi, che la "storia" individuale delle famiglie non emergerà subito e il personale scolastico dovrà mirare a fornire opportunità di dialogo per acquisire progressivamente la fiducia delle famiglie. Lo sviluppo della fiducia sarà facilitato laddove il personale scolastico sarà pronto ad accogliere i CAM e le loro famiglie (Rif: Sezione 5.1 di questo manuale). Il coinvolgimento della comunità e delle organizzazioni locali aiuterà la scuola in questo processo.

La ricerca mostra che le scuole che hanno sviluppato forti legami con i richiedenti asilo e i genitori rifugiati sono quelle con un'etica di accoglienza che:

- aiuta tutti i genitori / tutori a sentirsi accolti e voluti e con un ruolo positivo da svolgere;
- mostra ai genitori / tutori che possono sempre rendere noti i loro sentimenti e le loro opinioni al personale scolastico, e che questi saranno trattati con rispetto e serietà;
- dimostra che i background linguistici, culturali e religiosi dei genitori / tutori sono apprezzati e rispettati;
- mostra che la scuola è parte integrante della comunità.

c) La ricerca suggerisce anche che gli studenti potrebbero essere giudicati meno capaci dal punto di vista accademico di quanto non lo siano in realtà, a causa della mancata istruzione e delle scarse abilità linguistiche nella lingua ospitante. A volte i CAM sono stati collocati in classi di studenti più giovani al fine di sopperire a queste apparenti carenze, o sono stati dati loro dei compiti che richiedevano un livello cognitivo inappropriato. Questo dovrebbe essere evitato. Gli School Leader ICAM dovrebbero essere consapevoli che i modelli di apprendimento e i relativi obiettivi e risultati raggiunti dagli studenti possono essere influenzati da un trauma e si rischia di compromettere la capacità di dimostrare le proprie conoscenze e abilità in un ambiente culturalmente diverso e nuovo. La valutazione formativa nel tempo e le revisioni periodiche della valutazione sono quindi importanti.

5.2.2 Che tipo di valutazione si deve effettuare e in che modo?

a) La valutazione dell'abilità dello studente nella lingua ospitante sarà cruciale. Ciò determinerà la misura in cui lo studente è "attrezzato" per far conoscere i propri bisogni, per creare e mantenere amicizie, nonché per accedere al curricolo. Ove possibile, la valutazione dovrebbe essere effettuata da qualcuno che parli la prima lingua dello studente e sia adeguatamente qualificato ed esperto nel determinare i livelli di padronanza della lingua, in linea con gli standard nazionali per la sua età. La valutazione sarà più efficace se condotta in modo informale e il personale scolastico dovrebbe essere consapevole che le "valutazioni" possono avere connotazioni negative nel paese di nascita dello studente.

b) Una valutazione delle abilità dello studente in competenze e concetti di base potrebbe aver luogo proprio in questo momento. Ancora una volta, questa valutazione dovrebbe essere eseguita da una persona che parli la prima lingua dello studente (in modo da non confondere l'abilità linguistica con i livelli di abilità accademica). Il personale scolastico dovrà essere consapevole dei probabili effetti che stress e ansia hanno sui risultati raggiunti. Sebbene tali valutazioni sommarie potranno fornire inizialmente alcune informazioni utili, le scuole dovranno garantire che le valutazioni formative avvengano in un contesto quanto più naturale possibile e con regolarità.

c) Una valutazione delle esigenze sociali, emotive e comportamentali dello studente può essere inizialmente effettuata in fase di inserimento. Tale valutazione potrà avvenire in maniera in gran parte informale e dipenderà molto dalla volontà della famiglia del CAM di condividere le informazioni prima ancora di aver acquisito fiducia nella scuola e nel personale. Ancora una volta, è probabile che i bisogni emergeranno nel tempo e i piani per affrontarli formeranno parte degli accordi della scuola per soddisfare i bisogni aggiuntivi degli studenti. Nella Sezione 8.2 del presente manuale è presente una guida su quando indirizzare gli studenti verso attività di SEL individuali/in piccoli gruppi o di consulenze specialistiche per affrontare i traumi legati alla migrazione.

d) Alcune scuole potrebbero offrire una valutazione più olistica dei bisogni dell'intera famiglia. Questa è una buona pratica poiché le esigenze dello studente vengono inserite in una prospettiva più ampia ed è importante che il personale comprenda il contesto in cui la famiglia opera e le pressioni che vive. Affinché ciò accada, il personale scolastico dovrebbe essere consapevole, a livello generale, delle esperienze comuni ai migranti (Rif: Sezioni C.2, 1.3 e 8.1 del presente manuale). I bisogni che possono emergere attraverso una valutazione olistica possono essere di natura sociale, economica o fisica. Questi possono essere considerati anche come "educativi", in quanto gli studenti non riusciranno a concentrarsi sul loro apprendimento finché i loro bisogni non saranno almeno in parte soddisfatti.

Prima di condurre una valutazione, il personale scolastico dovrebbe essere consapevole:

- della disponibilità della famiglia a condividere informazioni personali;
- della misura in cui la scuola può continuare a fornire supporto nelle aree identificate come necessità.

Sarebbe immorale aspettarsi le informazioni siano condivise per poi non offrire alcun tipo di sostegno. Gli School Leader ICAM dovrebbero valutare molto attentamente se il personale e le risorse consentono di soddisfare tali esigenze familiari e la misura in cui il personale è in grado di offrire supporto.

Tale supporto dovrà essere inteso come un continuum di azioni, come ad esempio dare alle famiglie opuscoli con informazioni riguardo a enti locali di supporto all'immigrazione, o informazioni inerenti le leggi sull'immigrazione, diritto alla salute e al benessere personale, iscrizione ai registri dei medici di base, lezioni di lingua, oppure attraverso visite regolari a casa.

5.3 Strutture per il supporto dei CAM e importanza di un Adulto Chiave

Il personale scolastico dovrebbe essere a conoscenza delle strutture che aiutano a supportare l'inserimento di nuovi CAM nella comunità scolastica. Questa sezione riassume alcune delle ricerche e delle pratiche in quest'area.

Quando si considerano le strutture per sostenere i CAM e le loro famiglie, gli School Leader ICAM dovrebbero tenere conto di come le politiche e i processi scolastici abbiano un consistente impatto su queste famiglie, ad esempio:

- assicurare che le informazioni essenziali siano tradotte e che siano disponibili in aula assistenti o interpreti bilingue per colloqui, valutazioni e incontri con i genitori / tutori;
- collaborare con altre scuole e con l'amministrazione scolastica locale per preparare opuscoli di benvenuto che spieghino il sistema educativo. Modelli di lettere scolastiche possono essere preparate e tradotte per diverse finalità, come ad esempio gli inviti alle riunioni dei genitori / tutori;
- reclutare personale dalla comunità di migranti creando collegamenti casa-scuola.

Inoltre, dovrebbe esserci un unico punto di contatto a scuola per le famiglie dei CAM, laddove possibile, un "adulto chiave" per le famiglie dei CAM. È potenzialmente stressante per le famiglie dover comunicare con una varietà di membri del personale. Il ruolo di questo personale potrebbe includere l'implementazione di alcune delle strategie di inserimento elencate di seguito:

- assicurarsi che ai genitori/ tutori venga mostrata l’intera scuola e che vengano discussi i seguenti argomenti: metodi di insegnamento e possibili differenze, tipo di supporto didattico nell’apprendimento della lingua ospitante, politiche scolastiche relative a compiti a casa e abbigliamento/uniformi;

- assicurarsi che i genitori/tutori vengano adeguatamente informati sui diritti spettanti relativi ai sussidi per pasti scolastici, viaggi e trasporti, uniformi scolastiche;

- assicurarsi che, laddove possibile, quando il nuovo studente inizierà il suo percorso scolastico ci sarà un interprete o un assistente bilingue;

- fornire supporto e informazioni riguardo al background degli studenti a tutto il personale scolastico coinvolto nell'accoglienza;
- assicurarsi che a tutto il personale coinvolto sarà comunicato l'arrivo di un nuovo studente nella classe;
- assicurarsi che vengano svolte le valutazioni elencate nella Sezione 5.2 e che le informazioni raccolte siano accuratamente registrate e inoltrate ai docenti e al personale scolastico coinvolto;
- assicurarsi che gli studenti ricevano i materiali preparati per la loro accoglienza, come ad esempio mappe della zona, cartina della scuola, nomi dei loro insegnanti, calendario delle attività didattiche, dettagli riguardo ai loro tutor.

L'adulto chiave potrebbe anche stringere legami con organizzazioni culturali locali e assicurare che, qualora necessario, siano predisposti meccanismi scolastici per indirizzare le famiglie verso un sostegno specialistico e/o organizzazioni sociali.

5.4 Trasferimento

I CAM hanno subito molteplici, e talvolta catastrofici, cambiamenti e hanno abbandonato i luoghi nativi, le loro case, gli amici e i familiari, ciò che li legava alla loro cultura, alle loro abitudini e alle loro consuetudini. I loro attaccamenti agli adulti chiave potrebbero essersi sgretolati. I cambiamenti possono essere avvenuti senza preavviso o spiegazione, fuori da ogni controllo da parte del bambino. Tutti questi elementi andrebbero presi in considerazione quando si pianificano dei trasferimenti.

Benché tutti gli studenti siano potenzialmente coinvolti in trasferimenti, ad esempio da una classe all'altra o da una scuola all'altra, i CAM possono essere particolarmente sensibili agli effetti di ulteriori cambiamenti di questo tipo. Possono aver sviluppato una forma attaccamento nei confronti di un loro insegnante, il quale ha magari rappresentato per loro una base sicura nella loro nuova vita, e trovano molto difficile la perdita di questa relazione.

È quindi importante che i CAM siano ben preparati ai trasferimenti. Il processo e le relative motivazioni dovrebbero essere spiegati con largo anticipo ai CAM e alle loro famiglie e dovrebbero avere l'opportunità di vedere il nuovo ambiente e incontrare le persone chiave al suo interno. Le scuole possono prendere accordi di questo tipo per tutti gli studenti, ma dovranno assicurarsi che i CAM e le loro famiglie ne traggano pieno vantaggio e abbiano l'opportunità di discutere di eventuali dubbi e preoccupazioni.

Per il bene dei CAM, il curricolo SEL dovrebbe includere un focus sull'impatto emotivo del cambiamento.

Le informazioni sul background, i risultati e le esigenze dei CAM devono essere condivise con il personale che si prenderà cura di loro nel nuovo ambiente e dovrebbero essere prese misure per assicurare la massima continuità possibile. I CAM dovrebbero essere collocati in gruppi dove i progressi compiuti possono essere portati avanti e, laddove possibile, si possono mantenere vivi i rapporti di amicizia.

Funzionalità chiave 6 – Strategie efficaci per garantire la sicurezza e il benessere degli studenti dentro e fuori la scuola

6.1 Riconoscimento e valorizzazione del contributo dei CAM nella vita della scuola

6.1.1 Una soluzione, non un problema

Troppo spesso l'inclusione di CAM nelle scuole è considerata come un problema da risolvere quando, in realtà, la loro appartenenza alla comunità scolastica ne arricchisce la vita e, in particolare, offre svariate opportunità per realizzare una visione fondamentale di scuola in cui credere, fatta di valori e di convivencia.

I CAM hanno molto da offrire alla comunità scolastica e, anche grazie alle loro esperienze di separazione e perdita, possono migliorare il SEL mostrando agli altri come possono esservi risultati positivi a partire dalle avversità e dimostrando la notevole resilienza dello spirito umano. I CAM, inoltre, danno a tutti i membri della comunità scolastica l'opportunità di celebrare la diversità creando convivencia attraverso il rispetto, l'accettazione e la comprensione delle esperienze, dei valori e delle credenze degli altri.

6.1.2 Coinvolgere i CAM nella vita scolastica

La Sezione 5.1 di questo Manuale descrive l'importanza di celebrare la diversità culturale e suggerisce modi per farlo e, quindi, consentire la piena inclusione dei CAM e delle loro famiglie nella vita della scuola.

È assiomatico che le scuole devono garantire che i diritti dei CAM siano tutelati. Inoltre i CAM devono essere trattati con la stessa stima che ricevono gli altri membri della comunità scolastica. Trattare gli studenti con uguaglianza significa che tutti hanno diritto alle stesse opportunità. Le opportunità possono essere paragonate agli autobus: vanno e vengono e alcuni studenti potrebbero non essere in grado di sfruttarle nel momento in cui arrivano poiché potrebbero avere maggiori difficoltà e avere a disposizione solamente le stesse opportunità potrebbe non bastare. Il compito della scuola è quello di valorizzare le esigenze di ogni studente in modo uguale, di gestire tali esigenze e di offrire molteplici possibilità per trarre dei vantaggi.

I CAM devono pertanto avere uguale accesso all'inclusione in tutte le caratteristiche fondamentali della vita della scuola e delle opportunità di apprendimento che essa fornisce. Ciò può significare fornire assistenza supplementare per soddisfare esigenze quali l'acquisizione di una nuova lingua e l'acclimatazione culturale.

Tuttavia, si può ottenere di più nell' inclusione dei CAM e nell'aiutarli a crescere, incoraggiandoli ad assumersi qualche responsabilità (quando saranno pronti e avranno la certezza di poterlo fare). Potrebbero essere coinvolti nel consiglio scolastico, aiutare gli altri studenti attraverso un sistema di supporto tra pari o in attività di raccolta fondi per la scuola o per i centri di beneficenza. Inoltre, le loro famiglie possono avere competenze e interessi utili per il bene della comunità scolastica.

I CAM e le loro famiglie sono spesso considerati vittime delle circostanze, dipendenti dagli altri per iniziare una nuova vita in una terra straniera. Invece, hanno bisogno di sviluppare indipendenza e relazioni in cui sono in grado di dare e ricevere. Le scuole possono fare molto per ripristinare qualsiasi perdita di fiducia o autostima incoraggiando i CAM e le loro famiglie a contribuire alla vita della scuola e accogliendo e valorizzando il loro aiuto.

Un caso di studio

Nel 1992 la famiglia di Vedad fuggì dal genocidio in Bosnia e divenne richiedente asilo nel Regno Unito.

Quando si iscrisse alla scuola elementare, Vedad aveva 7 anni e non parlava inglese. Quando alla famiglia fu dato il permesso di restare nel Regno Unito, suo padre ottenne un lavoro e la famiglia fu accolta nella comunità. Vedad impiegò del tempo per adattarsi al suo nuovo ambiente ma ben presto si rivelò uno studente tenace e capace e, entro 12 mesi, con il beneficio di ulteriori insegnamenti linguistici forniti dalla scuola e il sostegno di un adulto chiave, le sue competenze

linguistiche migliorarono. Nel suo ultimo anno nella scuola primaria divenne un punto di riferimento nell'organizzazione di attività di gioco per i bambini più piccoli durante l'intervallo.

Il passaggio da una piccola scuola elementare a una grande scuola secondaria fu una sfida per Vedad, ma con l'aiuto di personale e studenti della scuola primaria, il passaggio alla nuova scuola venne organizzato con estrema cura. Vedad fu messo in una classe con un gruppo di amici e con un tutor con esperienze di supporto CAM. Entro un anno, divenne capitano della squadra di calcio giovanile. Partecipava con entusiasmo alle lezioni e per i suoi insegnanti era una gioia averlo come alunno.

Nel suo ultimo anno fu eletto rappresentante degli studenti. Superò gli esami con buoni voti e fu accettato per un posto all'università, nella facoltà di ingegneria. Vedad è ormai sposato con due figli ed è un ingegnere civile di successo che gestisce la sua piccola società di consulenza in materia di ingegneria.

6.2 Tutela dei CAM e riconoscimento dei segnali di abbandono e abuso

Gli studenti possono subire abusi e trascuratezza quando non sono a scuola. Pertanto, la scuola dovrebbe avere procedure chiare per rispondere a segnali di questo tipo. È essenziale che il personale sia vigile, sappia come riconoscere tali segnali, conosca e segua le procedure scolastiche per dare una pronta risposta. Il personale dovrebbe registrare e indagare le ragioni delle assenze scolastiche ed essere consapevole delle pressioni culturali che alcuni studenti possono subire (ad esempio, essere forzati a un matrimonio organizzato o alla mutilazione genitale femminile).

Le seguenti indicazioni sui casi di abuso possono essere utili a tale scopo. Si tratta di identificare gli abusi e di supportare i bambini abusati, nonché di aiutare i loro genitori a prevenire l'abuso.

6.2.1. Segnali di abuso

È importante che gli adulti siano in grado di riconoscere i segnali di abuso. Anche se i seguenti segnali non indicano necessariamente che un bambino è stato abusato, possono aiutare gli adulti a riconoscere che qualcosa non va. Si dovrebbe indagare l'esistenza di un probabile abuso se un bambino mostra un certo numero dei seguenti sintomi, o qualunque di essi, in modo marcato.

Alcuni possibili sintomi di abuso fisico:

- lesioni o bruciature ricorrenti inspiegabili
- scuse improbabili o il rifiuto di spiegare le lesioni
- indossare abiti per coprire le lesioni, anche quando fa caldo
- rifiuto di spogliarsi di fronte ad altri
- cicatrici e zone prive di capelli
- fuga
- timore delle visite mediche
- tendenze autodistruttive
- aggressività verso gli altri
- paura del contatto fisico (il contatto fisico con gli altri viene evitato)
- ammettere di essere stati puniti in modo eccessivo (ad esempio, un bambino che viene picchiato ogni sera per "farlo studiare")
- paura che la persona che lo abusa venga contattata

Alcuni possibili sintomi di abuso emotivo:

- tardivo sviluppo fisico, mentale ed emotivo
- disturbi improvvisi del linguaggio
- continua autodefinizione (ad esempio “Io sono stupido, brutto, inutile, ecc.”)
- eccessiva reazione agli errori
- estremo timore di qualsiasi nuova situazione
- risposta inappropriata al dolore (ad esempio "Me lo merito")
- comportamento nevrotico (dondolio, tricotillomania, mutilazione)
- estrema passività o aggressività.

Alcuni possibili sintomi di abuso sessuale:

- affetto morboso
- essere troppo informato in materia di sesso in un modo che è inappropriato all'età del bambino
- problemi medici quali prurito cronico, dolore nei genitali, malattie venere
- reazioni estreme, quali: depressione, auto-mutilazione, tentativi di suicidio, fuga, sovradosaggio di farmaci, anoressia
- cambiamenti di personalità, come diventare insicuri o eccessivamente attaccati a qualcuno
- regressione a modelli di comportamento infantile, quali: succhiare il pollice o portare con sé giocattoli messi via da tempo
- improvvisa perdita di appetito o consumo compulsivo di cibo
- isolarsi
- incapacità di concentrazione
- mancanza di fiducia o di paura nei confronti di qualcuno che si conosce bene (ad esempio, non voler rimanere da soli con una babysitter)
- cominciare a bagnare nuovamente il letto oppure incubi diurni e/o notturni
- agitarsi quando vengono tolti i vestiti
- disegnare immagini sessualmente esplicite
- cercare di essere "ultra-buono" o perfetto

6.2.2 Segnali di abbandono

Alcuni possibili sintomi di abbandono:

- fame costante
- scarsa igiene personale
- stanchezza costante
- abbigliamento trascurato
- deperimento
- problemi medici non trattati
- nessuna relazione sociale
- compulsiva ricerca tra i rifiuti
- tendenze distruttive

Nota. Un bambino può essere sottoposto a una combinazione di diversi tipi di abuso. È anche possibile che il bambino non mostri segnali esterni e nasconda a tutti ciò che succede.

La situazione economica della famiglia deve essere presa in considerazione quando ci si basa su questi segnali per valutare se il benessere del bambino è trascurato.

6.3 Bullismo e vulnerabilità dei CAM

Il bullismo è un abuso sistematico di una persona più debole da parte una persona più forte. Può comportare comportamenti aggressivi verbali, fisici o psicologici. I CAM sono particolarmente vulnerabili ad azioni di bullismo perché sono nuovi nella scuola e possono essere percepiti come "diversi" dagli altri studenti.

6.3.1 Gli effetti del bullismo

Ci sono prove evidenti che le vittime di bullismo hanno più probabilità di diventare a loro volta bulli in futuro. Di conseguenza i CAM, diventando obiettivi di bullismo, possono acquisire comportamenti anti-sociali che danneggeranno gli altri in futuro.

La Guida per l'UNICEF sulla violenza nei confronti dei bambini nelle scuole (NCfLB 2012) sottolinea il fatto che circa il 40% dei bambini in tutto il mondo sperimenta il bullismo nelle scuole. Nel *Daphne Booklet Violence and schools* si afferma che nei paesi europei dal 15% al 64% dei bambini ha riferito di essere stato violentato all'età di 14 anni. Le ragazze sono tra gli obiettivi maggiori rispetto ai ragazzi, e in questa prospettiva va tenuto conto che l'85% dei ragazzi denuncia episodi di bullismo.

Negli ultimi decenni, il tasso di incidenti di bullismo nelle scuole in Europa sembrava in gran parte invariato (NCfLB 2006). Tuttavia, il bullismo informatico potrebbe aver cambiato la situazione e il bullismo, attraverso i vari social media, è un problema crescente. Poiché il bullismo è un'attività nascosta che si verifica lontano dalla supervisione degli adulti, le statistiche possono essere imprecise. Questo è il caso di atti di bullismo e violenza commessi violando la privacy in Internet e attraverso altre forme che i bambini non sempre condividono con gli adulti.

L'impatto del bullismo e della violenza sull'apprendimento e sulle possibilità di vita è universale. I destinatari del bullismo soffrono di sentimenti di rabbia, frustrazione, umiliazione, isolamento, disperazione e lesioni fisiche, o paure. Tali sintomi sono esacerbati se il bullismo è sistematico e ripetuto.

Il bullismo danneggia l'apprendimento perché gli studenti infelici, distratti dalla paura e dalle preoccupazioni, trovano più difficile concentrarsi, elaborare e ricordare ciò che hanno appreso. Inoltre, ciò mette gli obiettivi preposti a rischio di apatia e di fallimento educativo, nonché di una bassa autostima, depressione, crisi di nervi e persino suicidio. Esistono anche prove che molti studenti non vanno a scuola per paura che si ripetano atti di aggressione nei loro confronti.

Il bullismo è identificato dall'UNICEF come uno dei principali fattori che hanno portato al mancato conseguimento degli obiettivi educativi, alla mancata partecipazione e all'abbandono scolastico. C'è, pertanto, l'obbligo da parte delle scuole di intraprendere azioni per proteggere gli studenti, inclusi i CAM, che possono essere particolarmente vulnerabili e garantire che i loro diritti siano salvaguardati.

6.3.2 Prevenire il bullismo

Il programma Action Anti-Bullying, finanziato da DAPHNE III, è stato sviluppato dai partner ICAM tra il 2015 e il 2016. È il programma più rilevante e attualmente in uso nelle scuole ICAM che desiderano ridurre il tasso di bullismo coinvolgendo anche i CAM.

Il sito web di AAB (www.aab.com) dispone di una vasta gamma di informazioni e materiali disponibili gratuitamente per le scuole in tutta Europa che desiderano intervenire sul bullismo.

Il programma AAB, in parallelo con il programma ICAM, si concentra sulla prevenzione del bullismo promuovendo la convivencia. I processi per ridurre il bullismo nelle scuole sono molto simili ai processi di inclusione dei CAM, così come lo sono molte delle strategie per migliorare il comportamento di apprendimento.

Il programma di sviluppo professionale di AAB e lo strumento on-line di School Review aiutano le scuole a sviluppare un efficace ambiente scolastico di convivencia e, quindi, a migliorare il raggiungimento degli obiettivi, le condizioni di vita e il benessere per tutti gli studenti, nonché ridurre gli incidenti di bullismo che interessano tutti gli studenti, inclusi i CAM.

Come è stato ripetutamente enfatizzato in questo manuale, gli studenti infelici non apprendono. Essendo l'apprendimento il primo scopo delle scuole, la leadership scolastica è responsabile riguardo al far sentire sicuri, al sicuro e felici gli studenti, permettendo loro di imparare in un ambiente in cui regni la convivencia e dove il bullismo e altre forme di violenza non possono prosperare.

6.4 Gestire il bullismo e alter forme di violenza

Essendo il bullismo un abuso sistematico da parte di una persona più forte su una persona più debole, esso non è un conflitto tra pari. Quindi, affrontare il bullismo richiede una forma speciale di mediazione che protegge la persona più debole e ferma la persona più forte nel ripetere il reato.

6.4.1 Fermare il bullismo

Nel fermare il bullismo, la conversazione con gli studenti coinvolti dovrebbe avvenire individualmente e di solito in questo ordine:

- conversazione con la vittima
- conversazione con ciascun bullo singolarmente
- conversazione con i bulli tutti insieme

Successivamente le parti interessate (vittima e bullo) potranno incontrarsi.

Laddove possibile, anche i genitori dovrebbero essere coinvolti.

Gli incidenti di bullismo variano ed è importante usare il senso comune per decidere quali conversazioni si devono avere in primo luogo e come devono essere riunite le parti interessate. Il principio che sta alla base della conversazione con gli studenti, tuttavia, è quello di supportare la vittima e chiedere ai bulli di interrompere le loro azioni di violenza senza negoziare con loro.

Nella conversazione con la vittima, è importante che lo studente sperimenti il supporto di un membro adulto del personale. L'adulto deve mostrare chiaramente che non accetterà ulteriori atti bullismo e si assume la responsabilità di porvi fine. Non si dovrebbe parlare negativamente dei responsabili dal punto di vista personale (i.e. rappresentarli come persone cattive). È il comportamento che non è accettato, e non la persona.

È importante parlare ai perpetratori (i.e. bulli) individualmente prima di parlare loro in gruppo (essendo costoro appartenenti a un gruppo che compie azioni di bullismo). La motivazione è che, nel momento in cui ci si raffronta con loro in gruppo, c'è il rischio che il gruppo si senta più forte. Invece, avere delle conversazioni individuali aiuta a indebolire la relazione che intercorre tra i componenti del gruppo stesso. Successivamente queste relazioni possono essere riprese incoraggiando i membri ad assumere comportamenti di gruppo positivi.

Anche se è l'insegnante o il tutor di classe a intervenire negli episodi di bullismo o di altre forme di violenza, tutto il personale dovrebbe conoscere e saper mettere in atto la procedura scolastica concordata.

6.4.2 Spettatori

Le azioni di bullismo perpetrate contro le vittime-target rappresentano una forza negativa. La ribellione della vittima nei confronti del bullo rappresenta anch'essa un tipo di forza, ma è debole. Una terza forza è esercitata dallo studente-spettatore. Il potere della comunità di spettatori è strettamente correlato al clima scolastico e di classe. In un ambiente negativo, gli spettatori possono andare contro (e non a favore) della vittima. In un ambiente positivo, con chiare linee guida date dagli adulti, gli spettatori possono avere un'influenza positiva su quegli studenti più vulnerabili ad azioni di bullismo.

Gli spettatori sono preziosi per il personale scolastico nel momento in cui sorgono problemi. Questo è uno dei motivi per cui una gestione autorevole delle classi è fortemente enfatizzata in interventi a livello scolastico al fine di prevenire e ridurre il bullismo e altre forme di violenza. Gli spettatori possono anche fissare un confine da non valicare tra loro e i bulli. Il personale della scuola può far accrescere la consapevolezza negli spettatori, informandoli e incoraggiandoli ad assumersi le proprie responsabilità quando assistono a episodi di bullismo. Il loro intervento (a favore della vittima) può essere molto efficace.

Circa il 40% degli studenti, su una media europea, è stata vittima di bullismo. Il resto degli studenti, i.e. gli spettatori, sono ugualmente coinvolti nelle azioni di bullismo e possono avere un ruolo molto importante nel fermarle. Dan Olweus, uno dei pionieri in ambito internazionale di azioni contro il bullismo, ha individuato i ruoli degli studenti che sono coinvolti in prima persona e di quelli che assistono a episodi di bullismo nel *Bullying Circle* (i.e. “cerchio del bullismo”) (*Rif: Olweus 2001*).

Questi ruoli sono:

- studente-bullo
- seguaci o accompagnatori
- sostenitori o responsabili passivi
- sostenitori passivi o possibili perpetratori
- spettatori passivi
- possibili difensori
- difensori

Il personale scolastico dovrebbe essere disposto a individuare e aiutare tutti gli studenti in una situazione di bullismo - il bullo, la vittima e gli spettatori – anzitutto, stabilendo norme che rendano chiaro a tutti che il bullismo non è accettabile e che ci saranno conseguenze per il bullismo. È anche importante stabilire l'idea che anche i testimoni sono responsabili delle azioni di bullismo. I sostenitori dovrebbero diventare "difensori" e apprendere che hanno il potere di interrompere il bullismo e dovrebbero essere informati su come utilizzare strategie di risoluzione per aiutare a prevenirlo e arrestarlo. Inoltre, gli studenti dovrebbero sapere che gli adulti presenti nella scuola li aiuteranno se riferiranno loro gli incidenti di bullismo.

Un ottimo video sul ruolo degli spettatori dal titolo Silent Witnesses della Education Queens University di Dublino è stato pubblicato sul sito ICAM e può essere utilizzato sia nei workshop per School Leader ICAM che nelle scuole per aiutare gli studenti, il personale e i genitori a capire l'importanza di educare gli spettatori a intervenire quando si verificano episodi di bullismo.

Funzionalità chiave 7 - Un curricolo SEL formale e informale, progettato per migliorare l'apprendimento, la salute emotiva, il benessere e l'inclusione sociale.

Costruire un clima scolastico inclusivo richiede un grande impegno da parte tutti i soggetti coinvolti nelle buone pratiche scolastiche al fine di rafforzare le relazioni tra studenti e docenti, tra i gruppi di studenti, e tra gli insegnanti. Si richiede lo sviluppo di competenze sociali ed emotive. Alcune di queste competenze possono essere insegnate in modo esplicito all'interno di un curricolo adeguato. Altre sono “afferrate” o assimilate dagli studenti che osservano il comportamento degli altri e sperimentano gli effetti di un ethos scolastico all’interno di un ambiente che incoraggia la convivencia. Questa sezione si concentra sui modi efficaci in cui un programma SEL può essere implementato per sostenere l'inclusione dei CAM.

7.1 L'elaborazione di un programma di apprendimento Sociale ed Emozionale (SEL)

Un approccio scolastico comprensivo di un insegnamento esplicito di SEL rivolto a tutti è fondamentale per una Rights Respecting School in quanto dimostra l’impegno della scuola nel tutelare i diritti di tutti gli studenti.

7.1.1 La necessità di avere obiettivi chiari

È importante che qualsiasi programma SEL abbia obiettivi chiari.

I risultati di apprendimento (i.e. ciò che gli studenti potranno conoscere, capire ed essere in grado di fare grazie a opportunità di apprendimento) sono di solito considerati in relazione alle cinque aree chiave dei SEL delineate nella sezione C7 di questo manuale:

• **consapevolezza di sé e fiducia in se stessi** (per esempio conoscendo ciò in cui siamo bravi e in che modo impariamo meglio)

• **sentimenti di gestione** (*regolazione emotiva*: gestione delle emozioni complesse, per esempio l'ansia, le risposte al lutto e alla perdita; affrontare il cambiamento)

• **motivazione** (sviluppo delle competenze necessarie agli studenti per essere efficienti discenti: gestione di attenzione e concentrazione, che persiste di fronte alle difficoltà; superamento di battute d'arresto; apprendimento a partire dagli errori; definizione degli obiettivi; autonomia e responsabilità)

• **empatia** (*empatia cognitiva* - ad esempio vedere una situazione dal punto di vista di un altro; *empatia affettiva* - ad esempio avere le competenze per accogliere e sostenere gli altri)

• **competenze sociali** (valorizzare gli altri e celebrare la diversità; sviluppare le competenze di amicizia, di lavoro e di apprendimento in gruppo; assertività e gestione dei conflitti)

L'importanza specifica dei risultati di apprendimento coperti da un programma SEL per i CAM (i quali possono aver avuto esperienze che richiedevano loro eccessive competenze sociali ed emotive e in virtù delle quali tale apprendimento può essere poco familiare) è riportata in maniera dettagliata nella Sezione C.7 di questo manuale.

Un elenco di risultati di apprendimento per un programma di tipo SEL può essere trovato nell'Appendice 2 di questo manuale.

7.1.2 Assicurare il successo del programma SEL

Un programma di SEL dovrebbe essere progettato per adattarsi alle altre priorità di sviluppo delle scuole e nella loro pianificazione del curricolo. Si dovrebbe costruire a partire da un corpus di buone pratiche esistenti nelle scuole, il quale promuova il benessere degli studenti e l'inclusione sociale e che sia inteso come un quadro unificante piuttosto che un'iniziativa ulteriore.

La letteratura (Rif: Weissberg & Cascarino, 2013) identifica i seguenti fattori di successo nell'attuazione di un programma SEL:

• **Un approccio scolastico che include un apprendimento sistematico di qualità inteso come un "curricolo di diritto" per tutti gli studenti.** Questo curricolo dovrebbe avere un quadro strutturato e progressivo, offrendo un insegnamento di classe di qualità a tutti gli studenti, dal momento in cui iniziano la scuola fino al momento in cui completano la loro istruzione. Esso dovrebbe includere chiari risultati di apprendimento e lavoro curricolare strutturato per ogni fascia di età che comprenda le quattro pratiche basate su prove legate allo sviluppo di abilità, espresse nella sigla 'SAFE': sequenziale, attivo, focalizzato ed esplicito.

• **Un insegnamento esplicito** che si svolge nel contesto di esperienze vissute in ambienti di qualità (il modello "*insegnato* e *afferrato*") e un ethos scolastico positivo.

• **Adulti che costruiscono, rafforzano e modellano le competenze del SEL in tutto il curricolo nel corso dell'intera giornata scolastica.** Benché il curricolo SEL *esplicito* sia un aspetto necessario di un'offerta efficace per sviluppare le abilità personali e sociali degli studenti, la ricerca mostra che di per sé non è sufficiente. Esiste un corpus consistente di prove (*Rif: K. Weare, Developing the Emotionally Literate School, 2010, Sage Publishing*) che dimostra la necessità di un rinforzo frequente per incorporare il nuovo apprendimento sociale ed emozionale e per garantire che gli studenti applichino regolarmente le competenze nelle situazioni di vita reale.

• **Un continuum di disposizioni costruito sul curricolo di diritto**, fornendo supporto a un piccolo gruppo di studenti con esigenze supplementari in questo settore e un supporto individualizzato per gli studenti più vulnerabili.

• **SPC del personale** e supporto fornito per garantire le competenze degli insegnanti, la fiducia e la coerenza in tutta la scuola.

• **Famiglie coinvolte e sostenute** per continuare l'apprendimento in ambiente domestico.

• **Coinvolgimento della comunità**, per quanto possibile

Qualsiasi programma SEL ha, quindi, elementi che vengono *insegnati* ed elementi che vengono *afferrati* che gli studenti assimilano, imparano dall'esperienza e sviluppano osservando come le altre persone si comportano.

7.1.3 I quattro elementi essenziali per un programma SEL

Un curricolo insegnato non è di per sé sufficiente a determinare cambiamenti nel comportamento. Se da un lato gli studenti potrebbero acquisire una particolare abilità (per esempio, esprimere i propri sentimenti in modo appropriato), dall'altro lato per utilizzare effettivamente l'abilità acquisita hanno bisogno di:

• vederla modellata

• avere numerose opportunità per praticarla

• metterla in pratica in un ambiente sicuro.

Il programma richiede quindi un approccio scolastico che coinvolga tutti gli studenti, tutto il personale (non solo gli insegnanti), genitori / tutori e altre parti interessate. Il coinvolgimento dei CAM e delle loro famiglie sarà particolarmente importante se il programma riflette le esigenze e il contesto della comunità scolastica.

Un programma efficace consiste di quattro elementi fondamentali inter-correlati:

Ethos	**Modellazione del Personale**
Curricolo insegnato	**Rinforzo**

Ethos - garantire un ethos positivo per il SEL e per la convivencia significa prestare attenzione alla qualità delle relazioni nella scuola, all' uso della lingua (sia di studenti che di adulti) e al loro modo di comunicare tra loro, in un ambiente di apprendimento fisico ed emozionale in cui gli studenti possono sentirsi al sicuro, felici e tutelati. Ciò sarà particolarmente importante per i CAM, dal

momento che la loro esperienza, sia prima che dopo la migrazione, può non aver fornito queste condizioni fondamentali per l'apprendimento. Per i CAM che hanno sperimentato disagi, interruzioni e traumi, l'importanza di un ambiente sicuro non può essere sottovalutata.

Modellare il personale - significa che il personale deve costantemente dimostrare buone capacità sociali ed emotive in tutte le interazioni con gli studenti, gli uni con gli altri, con i genitori / tutori e con altre parti interessate. Affinché ciò accada la scuola deve adottare misure adeguate per promuovere e garantire la salute emotiva e il benessere del personale.

Curricolo insegnato - se tutti gli studenti hanno diritto al SEL, questo aspetto non può essere lasciato al caso. Mentre un buon insegnamento prevede implicitamente l'opportunità del SEL, è necessario implementare un piano di studi strutturato per garantire che tutte le competenze necessarie siano esplicitamente insegnate a tutti. I CAM potrebbero avere ulteriori esigenze in questo settore, a causa delle loro esperienze, e potrebbero richiedere lavoro in piccoli gruppi mirati o sostegno individuale.

Rinforzo - gli elementi insegnati del SEL non avranno impatto se non saranno in sintonia con ciò che accade in altre aree del programma di studi. È possibile fornire delle opportunità per il SEL e per incoraggiare gli studenti a praticare le loro abilità sociali ed emotive in tutte le lezioni. È anche importante che i genitori / tutori comprendano il programma e vengano aiutati a continuare il SEL a casa con i loro figli. Per le famiglie di alcuni CAM, questo può essere un aspetto culturalmente poco familiare e che in passato non è ha fatto parte del ruolo affidatogli all'interno della scuola. Ci può, quindi, essere per la scuola la necessità di offrire un ulteriore sostegno per le famiglie dei CAM.

L'attuazione di ciascuna di queste quattro componenti è esplorata nella Sezione 7.2.

7.1.4 Il bisogno di una strategia chiara per introdurre, implementare e incorporare un programma SEL

Come per ogni iniziativa scolastica, per ogni nuovo modo di fare le cose, ci sono chiare tappe di cui i dirigenti devono essere consapevoli al momento della loro introduzione, attuazione e integrazione in un programma SEL che coinvolge tutta la scuola.

Queste fasi si riferiscono al ciclo di miglioramento della scuola indicato nella Sezione B.2 del presente manuale.

Di seguito si suggerisce una possibile procedura di attuazione di un programma SEL per le scuole che non ne hanno ancora una:

• scoprire i programmi e i materiali disponibili;

• garantire che la scuola sia PRONTA (vale a dire che è il momento giusto), abbia le risorse (in termini di persone, tempo, fondi, ecc.) e che il programma sia rilevante (per contesto, esigenze e visione della scuola);

• nomina di leader per il SEL;

• creazione di un gruppo direttivo;

• sensibilizzare il personale / fornire SPC per garantire personale con competenze;

• formulazione di una visione di SEL, in linea con la visione della scuola;

• svolgimento di un resoconto dello stato attuale di SEL;

• analisi dei risultati;

• identificazione delle aree chiave di azione.

L'Appendice 3 di questo Manuale mostra un esempio di pianificazione, introduzione, attuazione e incorporazione di un programma SEL

7.2 Sviluppare i quattro elementi chiave del SEL nella scuola per promuovere l'inclusione dei CAM

7.2.1. Elemento chiave 1 – Sviluppare un ethos di classe e della scuola positivo che promuova la convivencia

Fornire un ethos che promuova la convivencia è assolutamente cruciale se le esigenze dei CAM devono essere soddisfatte. L'ethos dipende sia dal personale che dagli studenti che mostrano comprensione, empatia e un atteggiamento positivo verso i CAM. Questo non richiede un grande investimento di denaro o risorse. Si richiede una chiara dichiarazione di valori e una visione che venga compresa e accettata da tutti gli interessati; valori e visione che riconoscano i diritti di tutti gli studenti (compresi i CAM) e promuova un approccio a misura di bambino. Si richiede a tutti di comportarsi in modo coerente in conformità ai valori e alla visione della scuola.

"Una visione senza azione è solo un sogno. Un'azione senza visione passa col passare del tempo. Visione e azione insieme possono cambiare il mondo" (Barker 1991).

Ad esempio, la visione di una scuola può aiutare gli studenti a essere indipendenti e assumersi la responsabilità del loro apprendimento e comportamento. Ecco un esempio di dichiarazione di visione adottata nelle scuole:

"Svilupperemo il potenziale accademico, sociale, emotivo ed etico di ogni bambino all'interno di un ambiente caldo, premuroso e sicuro. Ci impegneremo per l'eccellenza accademica costruita su un fondamento di apprendimento sociale ed emozionale con lo scopo di favorire lo sviluppo di cittadini capaci e responsabili. Crediamo che tutti i bambini, il personale, i familiari e i membri della comunità abbiano qualcosa di molto significativo e di grande valore da offrire alla nostra scuola, e il nostro obiettivo è di sfruttare questi benefici e coinvolgerli in qualità di partner nell'apprendimento."

Una volta che una visione è stata stabilita, le scuole dovrebbero prendere in considerazione tre fondamentali elementi etici all'interno di una scuola:

1. **la qualità delle relazioni** (personale-studenti, studente-studente, adulto-adulto)

2. **il tono e la natura del linguaggio** che viene utilizzato

3. **l'ambiente** (fisico, sociale ed emotivo).

Questi elementi influenzano ogni tipo di apprendimento. Essi coinvolgono tutte le parti interessate.

Bisogna sempre considerare che:

1. La qualità del rapporto che gli studenti hanno con i loro insegnanti ha un profondo effetto sull'apprendimento. È responsabilità degli insegnanti creare un'atmosfera che massimizza le opportunità di apprendimento (Rif: Sezione 10.1 di questo Manuale)

È importante notare che le relazioni che gli adulti hanno con altri adulti nella comunità scolastica possono essere tanto importanti quanto i rapporti tra adulti e studenti. Va elaborata una politica di comunicazione degli adulti. (*Rif*: Appendice 4 del presente Manuale)

2. Il linguaggio e il tono di entrambe le comunicazioni parlate e scritte nella scuola hanno una forte influenza sugli atteggiamenti e i comportamenti. Si possono dimostrare i valori e la visione in azione. La Sezione 11.1 del presente Manuale esplora come questo valga, in particolare per i CAM e le loro famiglie.

3. Quando si considera l'ambiente scolastico, è importante prestare attenzione non solo alla dimensione fisica, ma anche alle dimensioni sociali ed emotive per promuovere ogni forma di apprendimento e, in particolare, il SEL.

"Gli studenti che sono ansiosi, arrabbiati o depressi non imparano. […]

*Quando le emozioni sopraffanno la concentrazione, ciò che viene inondata è quella abilità mentale che gli scienziati cognitivi chiamano "memoria di lavoro", e cioè la capacità di tenere a mente tutte le informazioni pertinenti il compito a portata di mano." (*Riferimento Daniel Coleman, *Intelligenza emotiva*, 1995)

Il ruolo centrale che le emozioni giocano su ogni esperienza di apprendimento è uno dei principali risultati di una recente ricerca. Gran parte dell'apprendimento avviene all'interno di un contesto

sociale. Prima che gli studenti possano cominciare ad affrontare le esigenze conoscitive di tutta l'operazione, dovrebbero essere in grado di affrontare le componenti sociali ed emotive che l'accompagnano. I bisogni emotivi di alcuni CAM tendono ad essere superiori rispetto ad altri bambini che non hanno avuto le stesse esperienze, ed è quindi importante considerare l'ambiente dal loro punto di vista (Rif.: Sezione C.6 di questo Manuale)

7.2.2 Elemento chiave 2 – Supportare il personale nella modellazione, nella salute e nel benessere emotivo

Il benessere e la salute emotiva del personale sono fattori chiave per lo sviluppo di SEL e convivencia (*Rif*.: Sezione 9 di questo manuale). Il personale ha bisogno di sviluppare le proprie competenze sociali ed emotive, tra cui la capacità di riconoscere e gestire lo stress, se si vuole agire come modelli per gli altri. In particolare, il personale avrà bisogno di modellare un atteggiamento positivo verso i CAM e di valorizzare la diversità che i differenti gruppi portano alla scuola (*Rif*.: Sezione 6.1 di questo Manuale).

'**Modellazione'** non significa sempre comportarsi in modo perfetto. Potrebbe, per esempio, significare che gli adulti si scusino quando hanno fatto qualcosa di sbagliato. Potrebbe significare gli adulti spieghino i loro sentimenti e le strategie per gestirli.

Lo sviluppo professionale e il sostegno sono essenziali per consentire a tutti i membri del personale scolastico di sentirsi sicuri, competenti ed entusiasti di lavorare sul SEL. Lo sviluppo delle competenze sociali ed emotive degli studenti avviene sia all'interno che all'esterno delle lezioni formali, ed è quindi importante che lo SPC del personale coinvolga tutto il personale della scuola (insegnanti, personale di supporto, bidelli e personale amministrativo, e chiunque altro abbia contatti diretti con gli studenti). Il personale deve essere pienamente coinvolto nelle discussioni sullo sviluppo del SEL, se si vogliono avere la comprensione e la motivazione necessarie per contribuire pienamente ad esso. Dove ci sono mezzi di comunicazione ostili e una reazione politica avversa nei confronti dei CAM, sarà importante che il personale abbia accesso allo SPC che sviluppa in loro comprensione ed empatia per i CAM in modo che possa modellare atteggiamenti positivi, miti corretti e opinioni che non siano infondate. (*Rif*: Sezione 9 del presente manuale)

7.2.3 Elemento chiave 3 – Implementare un curricolo SEL esplicito

Come descritto in precedenza, il curricolo di diritto SEL è di particolare rilevanza per quei CAM che possono aver vissuto esperienze traumatiche dal punto di vista emotivo (*Rif*: Sezioni C8 e 8.1 di questo manuale).

Prima di estendere a tutti il curricolo SEL, le scuole devono rispondere alle seguenti domande:

• Quali sono le esigenze e le priorità per quanto riguarda lo sviluppo di SEL esplicito nella nostra scuola?

• Qual è lo stato attuale di sviluppo delle competenze emotive e sociali e come si sta realizzando?

• Che cosa sta funzionando bene in relazione al SEL?

• Quali sono le lacune nella pratica corrente?

• Come viene assicurato il progresso e come viene valutato in questo settore?

• Come possiamo garantire che le nostre disposizioni soddisfino le esigenze di tutti i nostri studenti, in particolare i CAM che hanno dovuto affrontare esperienze difficili o traumatiche?

• Quali problemi di organico sorgono? E quali sono i problemi legati al calendario delle attività?

• In che modo le assemblee sono utilizzate per introdurre e rafforzare i temi del SEL e promuovere l'empatia e un atteggiamento positivo verso i CAM?

• Come faremo a rafforzare il SEL attraverso il curricolo?

• Come possiamo garantire che gli studenti comprendano lo scopo del lavoro per sviluppare le loro abilità sociali, emotive e comportamentali e siano coinvolti nella pianificazione?

• Come faremo a coinvolgere genitori / tutori nei nostri piani, in particolare quei genitori "difficili da raggiungere", come le famiglie di CAM che potrebbero non avere familiarità con SEL e coloro che non hanno padronanza della lingua ospitante?

• Quali sono le fonti di sostegno a cui potremo attingere? Ci sono gruppi di comunità che sostengono i CAM presenti a scuola?

• Quale SPC iniziale e permanente sarà necessario?

• Di quali risorse potremmo aver bisogno?

• Come faremo per riportare tutto questo in un Piano di Miglioramento nella nostra scuola?

Si veda la Sezione 7.1 per le risposte concernenti il processo di pianificazione.

Un esempio di programma SEL

Un esempio di un programma SEL di successo è il *SEAL - Social and Emotional Aspects of Learning* (i.e. aspetti sociali ed emozionali del programma di apprendimento) sviluppato per le scuole primarie da parte del Dipartimento della Pubblica Istruzione nel Regno Unito. C'è un programma parallelo per le scuole secondarie. Le descrizioni dei temi affrontati e dei materiali utilizzati possono essere trovate su www.sealcommunity.org.

Il curricolo si concentra su sette temi e ritorna a loro ogni anno in modo che, man mano che gli studenti crescono e maturano, li rivisita e aumenta la loro comprensione con attività appropriate per il loro stadio di sviluppo. Le attività sono progettate per coprire i cinque aspetti sociali ed emotivi dell'apprendimento - consapevolezza di sé, gestione di sentimenti, motivazione, empatia, e abilità sociali.

Tema	**Aspetti sociali ed emotivi dell'apprendimento coperti dal tema**
1. Nuovi inizi - offre agli studenti l'opportunità di vedere se stessi come individui di valore all'interno di una comunità e di contribuire a plasmare una comunità di apprendimento accogliente, sicura ed equa per tutti. Gli studenti esplorano sentimenti di felicità ed eccitazione, tristezza, ansia e paura, mentre imparano (mettendo in pratica) e condividono modelli per "calmarsi" e "risolvere i problemi".	Empatia Coscienza di sé Motivazione Abilità sociali
2. Andare d'accordo e litigare - si sviluppa l'ethos della classe - ampliando il lavoro del Tema 1," Nuovi inizi", sulla cooperazione e la valorizzazione delle diversità, concentrandosi su quattro aree principali di contenuto: sviluppare le competenze sociali di amicizia, lavorare bene insieme in un gruppo, gestire la rabbia, e risolvere i conflitti.	Gestione dei sentimenti Abilità sociali
3. Dire "NO!" al bullismo - si concentra su ciò che il bullismo è, come ci si sente, perché la gente è prepotente, come possiamo prevenire e rispondere ad esso, e come gli studenti possono usare le loro abilità sociali, emotive e comportamentali per affrontare questo problema cruciale.	Empatia Consapevolezza di sé Abilità sociali
4. Procedere per obiettivi - dà un'importante opportunità di valorizzare abilità, qualità e punti di forza di tutti gli studenti e permette loro di riflettere su se stessi come individui, di riconoscere i propri punti di forza come studenti, di imparare nel modo più efficace.	Motivazione Consapevolezza di sé

5. È bello essere me - esplora i sentimenti del bambino come individuo, come da disecente considera i propri punti di forza e di debolezza; aiuta gli studenti a comprendere i sentimenti e il perché e il come ci portano a comportarci in un certo modo (specialmente sentimenti come eccitazione, orgoglio, sorpresa, speranza, delusione, preoccupazione e ansia.	Consapevolezza di sé Gestione dei sentimenti Empatia
6. Relazioni - esplora i sentimenti nel contesto delle nostre relazioni importanti, tra cui la famiglia e gli amici. Inoltre, c'è un focus su come aiutare gli studenti a capire i sentimenti associati a esperienze che tutti viviamo, come la perdita (di una persona amata o anche di un oggetto preferito).	Consapevolezza di sé Gestione dei sentimenti Empatia
7. Cambiamenti - affronta il tema del cambiamento e mira a fornire agli studenti una comprensione dei diversi tipi di cambiamento, offrendo risposte. Il tema si propone di sviluppare la capacità degli studenti di comprendere e gestire i sentimenti associati al cambiamento.	Motivazione Abilità sociali Gestione dei sentimenti

Le scuole potrebbero considerare di fornire sessioni esplicite in materia di migrazione e il relativo impatto sulle persone, per esempio attraverso l'integrazione delle risorse con altri materiali. Alcuni esempi sono disponibili sul sito web ICAM.

Il programma fornisce risorse e indicazioni, offrendo supporto ai piccoli gruppi come parte del continuum dell'offerta.

Un modello di esempio per l'attuazione di un programma di SEL

Il modello proposto per l'utilizzo dei SEAL nelle scuole è quello di favorire i risultati di apprendimento attraverso un curricolo esplicito, rafforzandoli in tutte le aree curricolari e nel corso dell'intera giornata scolastica.

I materiali del curricolo, per ciascun gruppo (di età), devono sostenere un programma di studi esplicito ed essere suddivisi in categorie tematiche (v. sopra). È prevista una panoramica per ogni tema, attraverso un'assemblea scolastica, un libretto personale di SPC, attività da svolgere a casa con la famiglia, e idee per piccoli gruppi di lavoro.

In aggiunta a queste risorse del curricolo, c'è una serie di materiali per tutta la scuola, come poster, fotografie e protocolli (ad esempio, per la gestione dei conflitti e il problem-solving) che sono progettati per offrire un insieme dei concetti condivisi e il vocabolario da utilizzare da tutta la comunità scolastica.

Per ciascuna metà del semestre, si considera il seguente processo:

• I materiali a tema e il curricolo sono introdotti in una riunione del personale;

• un'assemblea scolastica si riunisce per lanciare il tema;

• il lavoro sul curricolo avviene in ogni aula e le attività per le famiglie possono essere inviate a casa. Qualche piccolo lavoro di gruppo potrebbe essere svolto con l'ausilio delle risorse messe a disposizione;

• alla fine del semestre, segue un'assemblea e la valorizzazione dell'applicazione delle competenze SEL che sono state al centro del tema;

• una riunione del personale avviene per rivedere il processo e i risultati.

Mentre il tema è in corso, la capacità di messa a fuoco (dei risultati di apprendimento per il tema) sarà rafforzata, modellata, annotata e valorizzata da tutto il personale, sia attraverso il curricolo che durante i periodi non strutturati.

7.2.4 Elemento chiave 4 - Rafforzare il curricolo SEL esplicito

Le competenze SEL possono essere insegnate attraverso tutte le aree disciplinari, anche se la ricerca suggerisce che le competenze sono apprese meglio se sono insegnate attraverso un curricolo SEL esplicito nelle lezioni SEL e rafforzate in tutto il resto del curricolo (e in ogni aspetto della vita scolastica).

- **Esempio**

6. Le competenze coinvolte nella condivisione, nella negoziazione, nel compromesso, nella gestione di sentimenti di frustrazione e delusione, possono essere praticate in qualsiasi lezione.
7. Il lavoro di gruppo può essere praticato in sport come il calcio.
8. L'empatia e la comprensione dei punti di vista degli altri possono essere esercitate attraverso lo studio della Letteratura e della Storia.
9. L'uso e la comprensione del linguaggio del corpo possono essere praticati in giochi di ruolo o lezioni di recitazione.

Tutti gli insegnanti di tutte le discipline possono svolgere un ruolo importante nella promozione del SEL, purché siano consapevoli della necessità di assumere in tal modo un ruolo attivo e ci sia un reale riconoscimento delle opportunità offerte. Il rinforzo è più efficace quando è previsto in tutta la scuola ed è mirato all'acquisizione di competenze specifiche.

Molte scuole rafforzano il loro curricolo SEL esplicito facendo in modo che, in ogni lezione, l'insegnante specifichi sia i risultati di apprendimento di argomenti specifici che un risultato del SEL legato agli attuali risultati di apprendimento SEL concordati a livello scolastico.

Esempio

Un cartellone, visualizzato in ogni aula, che elenchi le abilità sociali e l'empatia attualmente in fase di sviluppo attraverso un curricolo SEL esplicito. Esso potrebbe riportare quanto segue:

- *Stiamo notando e valorizzando gli studenti che dimostrano queste cinque abilità:*
- *Ho mostrato responsabilità come membro della mia classe o della scuola.*
- *Mi hanno aiutato a risolvere un problema e posso dirvi come.*
- *Ho lavorato bene in gruppo ottenendo un buon risultato.*
- *Sono stato un buon amico per qualcuno e posso dirvi come ci sono riuscito.*
- *Ho dimostrato che posso vedere una situazione dal punto di vista di un'altra persona.*
- *Ogni insegnante cerca, riconosce e celebra le competenze in questi settori, rafforzando così l'apprendimento.*

Funzionalità chiave 8 –Benessere e supporto aggiuntivo SEL per CAM

Inevitabilmente ci saranno dei CAM con ulteriori esigenze di SEL. Pertanto, sarà necessario provvedere a fornire loro un supporto mirato all'apprendimento in classe. Anche i loro genitori / tutori avranno bisogno di un supporto aggiuntivo per sviluppare le proprie competenze SEL, per capire che cosa i loro figli stanno imparando a scuola e rinforzarlo a casa.

8.1 Comprendere l'impatto delle esperienze della migrazione e i comuni effetti psicologici

(Rif: Perry, B.D. Helping traumatized children: A brief overview for caregivers. Child Trauma Academy Press, 1999)

8.1.1L'importanza di una comprensione scolastica totale

Se il personale è a conoscenza dei traumi causati dalle esperienze pre-, trans- o post-migratorie dei CAM e ne comprende l'impatto, riuscirà con maggiori probabilità a entrare in empatia con loro, a offrire il supporto necessario e a mettere in atto le strategie necessarie per promuovere la loro ripresa.

Le persone spesso credono che una volta che i bambini si troveranno in una situazione "sicura", rapidamente "supereranno" le precedenti esperienze negative. Ciò potrebbe erroneamente portare a commenti poco sensibili o azioni inadeguate.

Il lungo processo di recupero e un sistema organizzativo che tiene conto degli effetti a lungo termine degli eventi traumatici rendono meno probabili le risposte inappropriate. Inoltre, una condivisione di informazioni su come affrontare gli effetti negativi delle esperienze dei CAM contribuirà a garantire coerenza e fiducia.

8.1.2 Possibili effetti delle esperienze migratorie

Non tutti i CAM avranno problemi significativi o di lunga durata derivanti dalle loro esperienze di migrazione. È importante conoscere (per quanto possibile) le singole storie dei CAM e delle loro famiglie, pur essendo consapevoli che queste potranno essere condivise dai CAM in modo frammentato ed emergeranno solo quando vi sarà un certo grado la fiducia.

La maggior parte dei CAM che sperimenta il trauma mostrerà dei cambiamenti a livello comportamentale ed emotivo. Fortunatamente, nella maggior parte di questi bambini questi sintomi sono di breve durata. Alcuni potrebbero non presentare cambiamenti facilmente osservabili nel loro modo di pensare, sentire o agire. In generale, quanto più un bambino si è sentito minacciato o vicino alla morte o quanto più un certo evento ha sconvolto e traumatizzato il CAM e la sua famiglia o la sua comunità, tanto più probabilmente si manifesteranno i sintomi appena accennati.

È importante che il personale sia in grado di riconoscere distintamente sia quei CAM le cui reazioni e risposte rientrano in quegli ambiti affrontati abitualmente dalle scuole (i.e. all'interno dell'aula e delle strutture scolastiche) sia quei CAM che necessitano di sostegno aggiuntivo a livello di piccoli gruppi o che richiedono un supporto esterno specializzato.

Nei CAM con esperienze migratorie traumatiche potrebbero essere osservabili i seguenti segnali:

- **Rivivere il trauma**: attraverso il gioco, i disegni e le parole, i bambini possono ripetere, riformulare e riprendere alcuni elementi del trauma. Possono chiedere ripetutamente agli adulti di descrivere ciò che è accaduto. Possono avere pensieri invasivi o incubi. L'esperienza traumatica è sempre alle porte della loro mente e può essere attivata in molti modi diversi.
- **Evitamento**: allontanandosi da uno stimolo ansiogeno, apparendo insensibili e introversi, sognando ad occhi aperti, evitando altri bambini e i momenti di socializzazione.

- **Ipervigilanza**: iper-reattività (ad esempio, essere in stato di "massima allerta" e scrutare continuamente l'ambiente circostante a causa di possibili pericoli), mostrando ansia, problemi di insonnia, impulsività comportamentale.
- **Paura:** i bambini possono sviluppare preoccupazioni profonde “empatiche” verso altre persone che hanno subito traumi, tra cui personaggi fittizi e animali. Possono spiegare le loro preoccupazioni nell'evitare pericoli in molti modi, come ad esempio giocando sotto un tavolo perché "*sarà sicuro qui se arrivano le bombe*". Possono sviluppare una paura legata a giorni o date particolari e alla convinzione che, se sono in allerta, riconosceranno i segni di avvertimento ed eviteranno i futuri traumi.

- Subito dopo un trauma, un CAM non sarà in grado di elaborare informazioni complesse o astratte. Ma man mano che si allontana dall'evento, riuscirà concentrarsi più a lungo, elaborare di più e dare più senso a ciò che è accaduto. Per i bambini ci vogliono molti momenti di "triste chiarezza" per affrontare realmente la realtà del trauma. In questi momenti di dura realtà si ricorre a una varietà di tecniche di *coping* - alcune delle quali possono essere confusionali o sconvolgenti per gli adulti.

Il bambino sperimenterà e rielaborerà lo stesso materiale in modo diverso in momenti diversi dopo il trauma. Alcuni mostreranno una remissione naturale dei sintomi dopo pochi mesi. Tuttavia, per un numero significativo di bambini alcuni sintomi post-traumatici possono durare per molti anni. Infatti, più del trenta per cento dei bambini che vive una situazione di stress traumatico sviluppa una qualche forma di disturbo post-traumatico da stress (DPTS). Si tratta di un disturbo cronico che richiede l'attenzione di professionisti della salute mentale (*Rif*.: Sezione 8.2 del presente manuale).

A lungo termine, l'opportunità di elaborare e riprocessare più volte gli eventi faciliterà una reazione salutare. Questa rielaborazione può avvenire durante l'intero percorso di sviluppo di un bambino. Anche anni dopo il trauma originale, un bambino può rivisitare la perdita e la lotta per comprenderlo, partendo dalla propria attuale prospettiva di sviluppo. Un'intensità di sentimenti emotivi si manifesterà spesso durante date legate a ricorrenze o anniversari che seguono il trauma (e.g. mese o anno).

Uno degli elementi più importanti in questo processo è che i bambini di età diversa hanno diversi stili di adattamento e capacità diverse per comprendere concetti astratti che spesso sono associati a traumi come la morte, l'odio o la natura casuale dei disastri naturali.

C'è una diffusa ed errata visione secondo cui i bambini non possano ricordare le esperienze traumatiche vissute. È importante che il personale scolastico sia consapevole che non è così. Nonostante un bambino possa non essere in grado di ricordare gli eventi vissuti prima dei tre o quattro anni, il cervello ha molti modi per ricordare eventi sia motori che uditivi, sia sociali che emotivi e cognitivi. La maggior parte dei nostri "ricordi" non sono cognitivi e pre-verbali. Sono le esperienze dell'infanzia che creano l'organizzazione fondamentale dei sistemi neurali che saranno utilizzati per tutta la vita. Ecco perché, contrariamente alle convinzioni popolari, i neonati e i bambini piccoli sono più vulnerabili allo stress traumatico. Se le esperienze dell'infanzia coinvolgono paura, imprevedibilità o dolore, l'organizzazione neurale in molte aree chiave verrà alterata, manifestandosi in comportamenti successivi del tipo elencato in precedenza. Poiché il bambino non ha accesso alla memoria cognitiva, sarà completamente inconsapevole della fonte dei propri sentimenti e pensieri. Pertanto, l’impatto risulterà essere per gli adulti più profondo e più difficile da affrontare.

8.1.3 Supportare i CAM nell’affrontare l’impatto delle esperienze traumatiche

Le strategie e gli approcci utilizzati per i bambini con difficoltà di attaccamento (Rif.: Sezione C.8 del presente manuale) saranno rilevanti per coloro che hanno subito traumi. I seguenti suggerimenti riguardano in modo più specifico il trattamento del trauma:

a) Prestare ascolto se un CAM parla di un evento traumatico

Anche se il personale non dovrà tentare deliberatamente di stimolare i ricordi dei momenti difficili nella vita dei CAM, non dovrà aver paura di parlare di eventi traumatici quando vengono portati

avanti dallo studente, ricorrendo a un linguaggio e a spiegazioni appropriate per l'età. I bambini non traggono alcun beneficio dal “non pensare a questi eventi" o "allontanarli dalla propria mente".

Se un bambino inizia a parlarne e si accorge che gli adulti sono sconvolti dell'evento narrato, rischierà di spaventarsi di più e di non parlarne più. Gli adulti dovrebbero provare ad ascoltare con calma, rispondere alle domande, dare conforto e sostegno. Ascoltare e confortare uno studente senza evitare certi argomenti o senza avere reazioni esagerate avrà effetti positivi di lunga durata sulla capacità del bambino di affrontare il trauma.

La normalizzazione delle emozioni è utile. Spiegare che i loro sentimenti e le risposte sono comuni e comprensibili può essere di grande aiuto agli studenti che soffrono degli effetti del trauma. Con i bambini più grandi può essere utile spiegare gli effetti tipici del trauma e offrire una semplice spiegazione basata sulla scienza.

b) Offrire risposte ai CAM

I ricordi dei CAM possono essere frammentati e contraddittori. Quando si elaborano le informazioni in condizioni traumatiche, il cervello non è in grado di acquisire tutti i dettagli - questi possono essere riempiti in seguito e la sequenza degli eventi può essere confusa. L'importanza di accettare e credere alle storie dei CAM è stata precedentemente sottolineata in questo manuale (*Rif*.: Sezione 1.1) ed è importante accettare le incongruenze e ricordare che l'obiettivo è quello di aiutare la persona a elaborare i ricordi, non estrapolare il racconto reale.

Tuttavia, i bambini piccoli spesso fanno false ipotesi sulle cause degli avvenimenti importanti, e in queste circostanze è importante sfidare il loro pensiero. Le loro ipotesi possono includere un certo senso di auto-colpevolezza. I bambini sostengono di avere un certo grado di responsabilità personale riguardo all'evento traumatico (che potrebbe aver coinvolto la morte di una persona amata). Questo può portare a sentimenti di colpa molto distruttivi e inappropriati.

Gli adulti dovrebbero correggere e chiarire falsi ragionamenti sviluppati nei bambini. Col passar del tempo, nel bambino la capacità di affrontare gli eventi si legherà alla capacità di capire.

Alcuni elementi del trauma sembrano essere al di là della comprensione, e questo può essere spiegato a un bambino. Non si dovrebbe far pensare al bambino che ci sono dei segreti o delle cose non dette riguardanti l'evento traumatico da lui vissuto, e cioè che ci sia qualcosa che gli adulti comprendono ma non vogliono condividere. Dovrebbe essere chiarito che ci sono alcune cose che nessuno può comprendere.

c) Fornire un modello coerente e prevedibile della giornata.

Dare un'organizzazione alla giornata scolastica aiuterà i CAM a sentirsi sicuri. Qualora dovessero esserci novità o eventi differenti dalla routine, è bene parlarne in anticipo con i CAM e spiegare loro i motivi di tali variazioni. È importante che i CAM sappiano che il personale scolastico ha il pieno controllo di ciò che accade. È spaventoso per i bambini traumatizzati pensare che gli adulti che si prendono cura di loro sono disorganizzati, confusi o ansiosi.

d) Stabilire la fiducia

I CAM con esperienze traumatiche alle spalle hanno difficoltà nel dare fiducia e nell’instaurare nuove relazioni. Queste difficoltà sono le stesse manifestate dai bambini con difficoltà di attaccamento. Gli adulti si ritrovano a dover lavorare molto per guadagnarsi la loro fiducia. Le strategie descritte nella Sezione C.8 di questo manuale sulle difficoltà di attaccamento sono appropriate per il gruppo di CAM appena descritto.

È importante prestare particolare attenzione all'idea di sicurezza e condividerla con i bambini (ad esempio, mostrare loro quali sono i sistemi di sicurezza nella scuola – e.g. porte, serrature, ecc.).

Quanto più lo studente sa "chi, cosa, dove, perché e come” riguarda il mondo scolastico, tanto più sarà facile dare un senso a tutto. L'imprevedibilità e l'ignoto rendono più ansioso e pauroso un bambino traumatizzato, aumentando in lui sintomi quali iperattività, impulsività, ansia e aggressività, e i problemi legati al sonno e all'umore.

Senza informazioni concrete, i bambini speculano e riempiono gli spazi vuoti per completare una storia o dare una spiegazione. Nella maggior parte dei casi, le loro paure e fantasie sono molto più spaventose e inquietanti della verità. È importante dire ai CAM la verità, anche quando è

emotivamente difficile, o quando l'adulto non conosce la risposta a un problema. Onestà e apertura aiuteranno i CAM a sviluppare la fiducia.

e) Registrare sintomi e comportamenti.

Tutti i bambini traumatizzati presentano una combinazione dei sintomi sopra elencati nel periodo post-traumatico acuto. Molti continuano a mostrare questi sintomi anche se sono trascorsi anni dall'evento traumatico. I sintomi aumenteranno o svaniranno - a volte senza alcun motivo apparente. È utile registrare tutti i comportamenti osservabili e cercare di delineare in essi dei modelli.

f) Evitare situazioni sconvolgenti

Se il personale osserva che in determinate situazioni o dopo certi argomenti o attività i sintomi, di cui si è parlato prima, aumentano in uno studente, occorre prevedere la ristrutturazione o l'eliminazione di questi "trigger" (i.e. inneschi).

g) Consentire ai CAM di avere il controllo degli eventi

Proprio come i bambini con difficoltà di attaccamento, i CAM che hanno subito traumi hanno bisogno di avere il controllo di ciò che accade loro. Poiché nelle loro esperienze traumatiche si sono ritrovati ad essere inermi, il loro modello di lavoro interno gli suggerisce che non possono fidarsi degli adulti per ricevere protezione. È utile dare agli studenti la possibilità di fare delle scelte. Se hanno un elemento di controllo in un'attività o in un'interazione con un adulto, si sentiranno più sicuri e a loro agio, e saranno in grado di sentire, pensare e agire in modo più maturo.

Se uno studente ha difficoltà di adattamento e comportamento gli si potrebbe dire: "*Tu puoi scegliere! Puoi scegliere di fare quello che ti ho chiesto oppure puoi scegliere di...*". Questa semplice cornice dell'interazione con lo studente gli dà un certo senso di controllo e può aiutarlo a risolvere situazioni in cui sente di aver perso il controllo e, quindi, si sente ansioso.

8.2 Identificare i CAM con necessità di supporto aggiuntivo SEL

8.2.1 Supporto supplementare in piccoli gruppi all'interno della scuola

Le esigenze sociali ed emozionali della maggior parte dei CAM saranno soddisfatte all'interno di una scuola che sviluppa i vari aspetti della convivencia descritta in questo manuale. Un ambiente accogliente, atteggiamenti positivi del personale e degli studenti, sostenuti dalla comprensione della loro storia e dall'empatia per le loro esperienze passate, un curricolo scolastico SEL, buoni processi di inserimento e il coinvolgimento della famiglia contribuiranno all'inclusione dei CAM e soddisferanno le loro esigenze di benessere e di salute emotiva.

A causa delle sfide presentate dalle loro esperienze di migrazione, alcuni CAM potranno richiedere alcune strategie aggiuntive da mettere in atto in classe e alcuni potranno anche beneficiare di un supporto SEL extra all'interno della scuola (ad esempio, da parte di un consulente scolastico o attraverso un piccolo gruppo di lavoro). Lo scopo del supporto in piccoli gruppi e la forma che potrebbero richiedere sono analizzati nella Sezione 8.3 del presente Manuale.

Le scuole dovrebbero procrastinare la valutazione e l'identificazione di bisogni aggiuntivi dei CAM fino a quando non riterranno che ci sia stato un adeguato periodo di inserimento (a meno che i comportamenti o le esigenze emotive siano abbastanza severi da giustificare preoccupazioni immediate). Tutti gli studenti nuovi in una scuola richiederanno un po' di tempo per adattarsi, e questo sarà particolarmente importante per coloro che sperimentano un nuovo paese, una nuova lingua e una cultura a loro sconosciuta.

Tra i CAM che potrebbero trarre beneficio dai piccoli gruppi di lavoro vi sono:

- coloro che si sentono ancora insicuri dopo una lunga permanenza nel nuovo paese (e nella scuola) e non dimostrano di provare un senso di appartenenza (e.g. non prendono parte alle attività di classe, evitano il contatto sociale con altri studenti durante i momenti ricreativi, sono tristi, sono spesso introversi);

- coloro che hanno bisogno di supporto per costruire rapporti di amicizia e sviluppare abilità sociali – si può intervenire in maniera esplicita attraverso piccoli gruppi di lavoro o creando opportunità di lavoro con coetanei in un ambiente sicuro e accogliente;
- coloro che manifestano alti livelli di vigilanza e ansia, evitano gli altri o agiscono in maniera impulsiva, aggressiva e frustrante;
- coloro che mostrano di rivivere gli eventi traumatici attraverso il gioco, i disegni, le conversazioni etc. (Rif.: Sezione 8.2. di questo Manuale).

8.2.2 Supporto individuale aggiuntivo da parte di agenzie esterne

Alcuni CAM possono avere bisogno di un supporto da parte di professionisti quali medici, psicologi o psichiatri al di fuori della scuola.

È molto difficile sapere quale sia la risposta "normale" allo stress o ai possibili traumi dell'esperienza migratoria. Conoscere ciò che potrebbe essere considerato "anormale" è al di là delle competenze e dell'esperienza del personale scolastico.

Come School Leader, è utile sapere che un cambiamento post-traumatico acuto a livello di sentimenti, pensieri e comportamenti è normale - ma non lo sono la persistenza di tali cambiamenti o i sintomi estremi. Molti medici che lavorano con i bambini traumatizzati hanno osservato che la persistenza dei sintomi oltre i tre mesi è associata a un aumento del rischio dei problemi. Se i sintomi da stress traumatico (*Rif*: Sezione 8.1 di questo manuale) persistono oltre i tre mesi, la prassi generale è che questi vengano affrontati. Se persistono per sei mesi o se i sintomi interferiscono in modo significativo con qualsiasi altro aspetto, sarebbe opportuno suggerire che il bambino veda un professionista all'interno del sistema sanitario.

Le procedure per ottenere un aiuto professionale per i CAM che hanno subito dei traumi sono riportate nell'Appendice 5 di questo manuale.

8.3 Organizzare il supporto individuale o in piccoli gruppi

Piccoli gruppi di lavoro SEL possono offrire:

- rinforzo o preparazione per il lavoro in classe, consentendo un maggior coinvolgimento durante le attività;
- più tempo, un approccio più opportunamente differenziato e maggiori opportunità di esplorazione personale per raggiungere i risultati di apprendimento previsti nel loro lavoro in classe;
- coinvolgimento in un ambiente sicuro con un adulto empatico;
- interazione più diretta;
- opportunità di esercitare le proprie abilità in un ambiente sicuro;
- sviluppo di abilità di parlato e ascolto;
- sviluppo di abilità di relazione e lavoro di gruppo.

Per i CAM con ulteriori esigenze SEL, il gruppo potrebbe offrire opportunità per:

- sviluppare la fiducia in un ambiente di gruppo più piccolo;
- intraprendere un lavoro sul SEL a un livello più differenziato, con attività che non si basano interamente sulla conoscenza della lingua ospitante;
- sviluppare relazioni tra pari;
- sviluppare sentimenti di appartenenza;
- sviluppare competenze specifiche (gestione delle emozioni e dei pensieri irrazionali);

- comprendere l'impatto dei cambiamenti (possibilmente con particolare attenzione alle sfide della migrazione) e avere sentimenti e pensieri "normalizzati".
-

Al fine di offrire ai CAM un ulteriore supporto SEL, è necessario che la scuola:

- individui le risorse in termini di tempo, persone, strutture e materiali che possono essere resi disponibili;
- selezioni le persone con le competenze necessarie per gestire e facilitare i gruppi;
- decida come selezionare gli studenti che riceveranno un sostegno aggiuntivo;
- chiarisca e descriva i ruoli dei genitori / tutori, facilitatori, altri enti, insegnanti di classe e team di leadership;
- decida dove e quando i gruppi si incontreranno;
- decida se la presenza sarà volontaria;
- concordi sul modo in cui il supporto aggiuntivo verrà monitorato, valutato e riesaminato.

Le risorse per i lavori di gruppo saranno pubblicate sul sito web ICAM e i partecipanti verranno incoraggiati ad aggiungerne altre al momento dello sviluppo del programma e della condivisione di esperienze e competenze in questo settore.

Per fornire un ambiente di gruppo sicuro per il SEL, è fondamentale per il gruppo accettare le regole di base per il suo funzionamento e avere una struttura chiara per ogni sessione, in modo che gli studenti sappiano cosa aspettarsi.

Per incoraggiare un ambiente appropriato all'apprendimento sociale ed emozionale, l'insegnante può utilizzare un "check-in" chiedendo agli studenti di descrivere quali sentimenti provino riguardo alla sessione. Un esempio di segnali per il check-in è il seguente:

- **Pollice in su**: sentimenti positivi
- **Pollice in avanti**: sentimenti né positivi né negativi
- **Pollice in basso**: sentimenti negativi

Un esempio di struttura per una sessione è:

- Benvenuto e check-in.
- Warm-up.
- Obiettivi del gruppo.
- Ricordare cosa è stato fatto nella sessione precedente.
- Attività di base.
- Review.
- Pensare a ciò che si farà nell'intervallo di tempo tra una sessione e l'altra.
- Riposo.

Funzionalità chiave 9 - Supporto per il personale e sviluppo professionale continuo per l'inserimento di CAM

Se il personale deve lavorare a stretto contatto con i CAM e garantire la loro piena inclusione nella scuola ha bisogno di sostegno e di sviluppo professionale, ma anche di tempo per prendere in considerazione le questioni coinvolte e concordare le soluzioni ai problemi. È essenziale che sia pienamente coinvolto nello sviluppo del programma, nella sua pianificazione, nell'attuazione e nella revisione.

Questa sezione suggerisce modi per informare e supportare il personale.

9.1 I quattro stadi dello SPC per l'inclusione dei CAM

I materiali per lo sviluppo professionale degli School Leader ICAM, da utilizzare con i loro colleghi, sono divisi in 4 livelli incrementali in modo che le scuole possano facilmente entrare nel ciclo di miglioramento del programma, costruire una propria pratica di successo e progredire costantemente nel tempo.

Il processo di miglioramento del SEL dei CAM può essere descritto come lo sviluppo della capacità della scuola e del suo personale di promuovere il supporto per i CAM attraverso 4 livelli. Così facendo, non solo migliorerà l'apprendimento dei CAM, ma si avrà anche un impatto positivo sul SEL di tutti gli studenti della scuola.

Nota: In tutti e quattro i livelli del programma ICAM verrà preso in considerazione il modo in cui poter sostenere una più efficace collaborazione con i genitori / tutori e, più in generale, le famiglie dei CAM.

Livello 1: Rafforzata consapevolezza e comprensione delle esperienze passate dei CAM

l'obiettivo è migliorare le conoscenze del personale e la comprensione delle possibili esperienze passate dei CAM e delle loro famiglie, sviluppando così l'empatia e la consapevolezza della loro storia personale per promuovere rapporti positivi con loro.

Per "consapevolezza" si intende capire che le esperienze variano notevolmente da persona a persona. Si richiede anche che il personale scolastico sappia e comprenda il background culturale dei bambini presenti nelle loro aule. Una comprensione delle esperienze pre, trans- e post-migrazione dei CAM permetterà al personale di valutare in che modo viene influenzato l'apprendimento sociale ed emozionale e, quindi, di considerare che tipo di miglioramenti inerenti il SEL o le Life Skills (i.e. Competenze di Vita) possono essere fatti per supportare i CAM.

Motivazione: Prima che il personale possa iniziare a migliorare il SEL dei CAM, deve avere una buona comprensione delle possibili esperienze dei CAM ed essere consapevole di come tali esperienze possono influenzare il SEL e il loro benessere.

Tutto il personale dovrà sviluppare:

a) chiarezza sui vari gruppi che comprendono i CAM;

b) consapevolezza e comprensione delle esperienze pre-, trans- e post-migrazione dei diversi gruppi di CAM e del loro potenziale impatto sui fattori sociali, emotivi e comportamentali;

c) una comprensione olistica delle numerose sfide che le famiglie dei CAM devono affrontare e in che modo le questioni legate all'istruzione dei CAM potrebbero rientrare in un quadro più grande.

Tale crescente consapevolezza delle esperienze dovrebbe stimolare azioni per migliorare sia il curricolo formale e informale SEL / Life skills che, attraverso essi, incoraggiare tutti i membri della comunità scolastica a sviluppare atteggiamenti positivi e di empatia verso i CAM.

Livello 2: Migliorata offerta del SEL integrata alle lezioni e all'ambiente scolastico

Maggiore empatia da parte del personale e comprensione delle esperienze dei CAM: questo svilupperà fiducia nelle relazioni con i CAM e li aiuterà nell'apprendimento. Ciò può essere ottenuto

adattando gli stili di insegnamento e la gestione dell'apprendimento in classe e a scuola in modi che promuoveranno il SEL dei CAM e una loro maggiore inclusione nella comunità scolastica.

Alcuni CAM possono richiedere maggiore supporto per costruire relazioni basate sulla fiducia e sull'amicizia e avranno esigenze differenti rispetto a quelle che si incontrano quotidianamente a lezione o all'interno della scuola. Pertanto, il personale dovrebbe essere in grado di identificare questi studenti e di offrire loro un supporto di livello 3 (vedi sotto).

Ciò richiede, inter alia:

a) che il personale modelli costantemente dei comportamenti che aiutino i CAM a sentirsi i benvenuti, apprezzati, al sicuro e sicuri – tali comportamenti devono essere incoraggiati in tutti i membri della comunità scolastica e, in particolare, negli studenti;

b) che si comprenda che le esperienze passate dei CAM avranno una forte influenza sul loro comportamento, sul loro stato emozionale e sul loro apprendimento – il personale dovrà ricorrere alle proprie competenze per rispondere ai comportamenti dei CAM e incoraggiare quelli positivi, correggendo i comportamenti negativi senza rifiutare o isolare i CAM;

c) che i contenuti dell'insegnamento siano sensibili alle diverse culture e alle esperienze dei CAM e che la lingua e altre eventuali barriere di apprendimento vengano prese in considerazione;

d) che ci sia una buona organizzazione scolastica e della classe, in modo particolare nei momenti di transizione, incoraggiando la convivencia;

e) che si valorizzi il contributo dei CAM alla scuola e alla comunità, incoraggiando sentimenti di appartenenza.

Motivazione: l'apprendimento non può avvenire quando il SEL è compromesso. È probabile che il SEL dei CAM possa essere stato influenzato da esperienze di pre-, trans- e post migrazione. Mentre è importante che gli insegnanti tengano conto delle circostanze individuali di ciascun bambino, è probabile che le esigenze SEL della maggior parte dei CAM nel contesto educativo (oltre alle esigenze di SEL di tutti) includano la necessità di stabilire un senso di sicurezza (per alcuni CAM questo sarà fondamentale) e un senso di accettazione e di appartenenza alla loro nuova comunità. Le azioni del personale e le attività scolastiche che le promuovono saranno quindi un punto chiave per le scuole che insegnano ai CAM. Oltre a promuovere empatia e atteggiamenti positivi da parte del personale (sviluppati nel Livello 1), bisogna incoraggiare la comprensione, l'empatia e l'atteggiamento positivo degli altri studenti della scuola in quanto fondamentali per promuovere sentimenti di sicurezza e accettazione. I lavori intrapresi a livello scolastico e curricolare come parte del programma SEL della scuola e del programma anti-bullismo (che aumenta la convivencia) dovranno includere un focus specifico ed esplicito su tutti gli aspetti della migrazione e del suo impatto, con l'obiettivo di salvaguardare le relazioni tra coetanei. Per creare autostima e fiducia, gli studenti di tutti i gruppi dovranno poter vedere che le loro culture sono rappresentate in modo positivo attraverso il curricolo e che possono contribuire positivamente alla vita della scuola.

Livello 3: Una maggiore comprensione e una migliore offerta del SEL in tutta la scuola per quei CAM con esigenze aggiuntive di SEL.

L'obiettivo è sviluppare una comprensione più approfondita e una migliore offerta in tutta la scuola per soddisfare le esigenze dei CAM con esigenze aggiuntive di SEL (come conseguenza delle esperienze di migrazione) nelle lezioni e durante i momenti non strutturati della vita scolastica. Ciò richiede all'interno della scuola procedure e processi per identificare ulteriori esigenze SEL dei CAM e costruire piani di sviluppo SEL specifici, assicurando che tutto il personale sia a conoscenza dei piani e abbia le conoscenze, la comprensione e le competenze necessarie per differenziare l'insegnamento e l'apprendimento affinché i piani individuali SEL siano implementati e le ulteriori esigenze SEL siano soddisfatte.

Motivazione: Non tutti i CAM richiederanno un sostegno maggiore rispetto a quello descritto al Livello 2, a condizione che i miglioramenti del Livello 1 siano stati apportati al programma scolastico SEL / Life Skills e che siano stati riscontrati atteggiamenti positivi verso i CAM in tutta la scuola. Tuttavia, alcuni CAM, a seguito dell'esperienza pre-, trans -o post-migrazione, possono richiedere un ulteriore supporto per il miglioramento del loro SEL. Oltre alle norme scolastiche che soddisfano le loro esigenze supplementari, avranno bisogno di un sostegno rafforzato in classe e a scuola. Per aiutare a individuare le esigenze aggiuntive di SEL ed emanare provvedimenti speciali per questi CAM, gli School Leader ICAM dovranno richiedere:

a. consapevolezza dei modelli sottostanti la migrazione, il trauma, l'attaccamento e la perdita;
b. comprensione dei fondamenti teorici e delle strategie pratiche ed efficaci per soddisfare le esigenze di SEL supplementari sia in termini di processi scolastici, sia di gruppo o di lavoro individuali aggiuntivi;
c. stabilire meccanismi scolastici e criteri per individuare soggetti che possono richiedere un sostegno aggiuntivo, ricorrendo al principio dell'intervento precoce;
d. sviluppare singoli piani SEL che possono assumere la forma di assistenza aggiuntiva e / o accordi specifici per migliorare l'apprendimento degli studenti durante le lezioni;
e. assicurare che i singoli piani SEL siano divulgati e compresi da tutto il personale e che i risultati siano monitorati;
f. aiutare il personale a differenziare l'insegnamento e l'apprendimento con suggerimenti e approcci per l'implementazione dei singoli piani SEL per CAM;
g. organizzare il supporto aggiuntivo SEL, ad esempio mediante un adulto chiave o un "luogo speciale".

Nota: Poiché è noto che il personale che lavora con individui che hanno subito un trauma può risentire di una serie di effetti (es. stress traumatico secondario), gli School Leader ICAM dovrebbero mettere in atto dei processi che garantiscano che anche le esigenze del personale SEL siano soddisfatte.

Livello 4 Interventi in piccoli gruppi / individuali per gli studenti con maggiori esigenze di SEL

L'obiettivo è fornire interventi in piccoli gruppi / individuali per gli studenti con maggiori esigenze aggiuntive di SEL a causa delle loro esperienze di migrazione. Ciò include lo sviluppo di materiali didattici e di apprendimento per i lavori in piccoli gruppi / individuali e lo sviluppo professionale di personale selezionato per condurre piccole sessioni di gruppo o interventi individuali.

Motivazione: La messa a disposizione di meccanismi aggiuntivi per supportare i CAM che richiedono un maggiore sostegno come indicato nel Livello 3 (vedi sopra) potrebbe non essere sufficiente per soddisfare le esigenze di alcuni CAM gravemente colpiti dalle loro esperienze pre-, trans- e post-migrazione. Si possono richiedere interventi di gruppo o individuali per consentire loro di lavorare in maniera ottimale a scuola.

Gli School Leader ICAM dovranno:

- assicurarsi che i sistemi scolastici garantiscano l'offerta del lavoro in piccoli gruppi/individuale con i CAM che richiedono un maggiore supporto SEL aggiuntivo;
- mettere in atto efficaci meccanismi relativi al lavoro in piccoli gruppi/individuale con attività adeguate alle esigenze dei CAM;
- organizzare lo sviluppo professionale del personale specializzato, garantendo adeguate conoscenze e competenze per fornire interventi di gruppo / individuali. Questo comprenderà abilità SEL e abilità di particolare rilevanza per i CAM e si baserà sulla ricerca fatta in fase di progettazione, creazione e offerta dei piccoli gruppi/ interventi individuali in ambito SEL. Va tenuto conto che il personale scolastico non può sostituirsi al personale

medico (es. psicologi) e che, per tal motivo, i materiali dovrebbero essere progettati alla luce di questa costatazione;

- assicurarsi che al personale specializzato sia chiaro su quando e come fare riferimento ad agenzie esterne per supportare i CAM e quali possano essere queste agenzie.

Le scuole possono richiedere i servizi e il personale afferente ad agenzie specializzate per migliorare l'offerta di alcune di queste piccole attività di gruppo (ad es. mentori per migranti, psicologi educativi). Lo SPC e le indicazioni suggeriscono che la migliore pratica sarebbe per le scuole garantire che, laddove i professionisti esterni siano impegnati, il personale scolastico sia pienamente coinvolto e si impegni a garantire gli stessi interventi nel futuro. Il rischio legato alla pratica di *outsourcing* (i.e. affidare ad enti esterni) è che gli interventi vengano visti come un qualcosa che sia al di fuori della scuola, in quanto affidati a professionisti esterni ad essa.

9.2 Strategie per favorire il benessere del personale

Nell'ambito del proprio lavoro, il personale scolastico incontrerà studenti, tra cui CAM, che avranno vissuto esperienze traumatiche. Alla base di un trauma vi sono sia componenti fisiche che psicologiche come: aver assistito a incidenti violenti, disastri naturali, malattie, morte di una persona cara, violenze domestiche e abusi sessuali.

Lavorare con studenti traumatizzati può causare uno Stress Traumatico Secondario (STS) e questo può avere conseguenze fisiche e sociali per il personale interessato. Le scuole dovrebbero vigilare a tal riguardo e mettere in atto meccanismi per supportare il personale.

Uno degli aspetti fondamentali del processo di School Review è incoraggiare le scuole a considerare il tipo di procedure e le opportunità che già esistono nella loro pratica per sostenere il benessere del personale. Come misura protettiva per il personale, è utile che le scuole abbiano:

1. una buona **CONSAPEVOLEZZA** dei sintomi di STS, così da poterli identificare;
2. una buona comprensione dei potenziali **BISOGNI** del personale in relazione allo STS e di chi potrebbe essere maggiormente colpito da questo tipo di stress (sarebbe utile mettere a disposizione del personale dei mezzi per valutare le proprie esigenze attraverso informazioni e questionari aggiunti ai già esistenti canali di informazione scolastica / siti web);
3. una gamma di opzioni di consulenza e di supporto disponibili per le scuole per **RISPONDERE** alle esigenze del personale, come:
    - offerta di informazioni su consulenza e assistenza al personale prontamente disponibili, in modo da incoraggiare le iniziative di auto-aiuto e diffondere la consapevolezza delle potenziali problematiche;
    - osservazione, all'interno delle scuole, del personale più vulnerabile a STS;
    - equilibrio tra lavoro e vita privata del personale, ottenuto attraverso adeguate azioni di leadership in modo da mantenere attiva la resilienza del personale;
    - consigli relativi alla distribuzione del carico di lavoro così che la responsabilità di sostenere gli studenti traumatizzati sia condivisa in modo appropriato tra i membri del personale.

9.3 I possibili effetti dello Stress Traumatico Secondario. Riconoscimento e supporto

Alcuni CAM, come discusso nella Sezione 8 di questo manuale, potrebbero aver subito abusi estremi e violenze, essere stati abbandonati, essere stati vittime di calamità naturali o aver assistito ad altri eventi avversi. Alcuni possono anche mostrare i sintomi di Disordine Postraumatico da Stress.

Lavorando a stretto contatto con studenti e famiglie vittime di traumi, il personale può presentare segnali Stress Traumatico Secondario (STS). Anche il semplice ascolto di eventi traumatici può avere ripercussioni emotive su chi offre supporto. In considerazione di ciò, è imperativo che le

scuole sviluppino strategie per proteggere la salute e il benessere del personale che lavora a stretto contatto con gli studenti che hanno subito eventi traumatici.

9.3.1 Prevenire - Il primo passo per prendersi cura di coloro che si prendono cura degli altri è quello di identificare il rischio. Ciò può essere ottenuto da:

• La creazione di politiche e procedure in cui il benessere personale è un aspetto integrante del lavoro della scuola. Questo può essere fatto: assicurando l'accesso allo sviluppo professionale di qualità per sviluppare le proprie capacità; monitorando l'equilibrio tra lavoro e vita personale; essendo positivi riguardo ai risultati del personale e al lavoro che svolge; distribuendo la leadership per valorizzare l'autonomia personale e promuovendo l'auto-realizzazione; dando voce al personale e rispondendo ai bisogni; fornendo accesso a una gestione dello stress ben strutturata e a programmi per il benessere che comprendono lo screening sanitario.

• Lo sviluppo di una consapevolezza della storia passata degli studenti, per valutare sia le precedenti esperienze dei CAM e delle loro famiglie che i possibili rischi di disturbi traumatici in via di sviluppo.

• Offrire un efficace processo di inserimento che duri diversi mesi e che sia monitorato da una persona nominata in grado di indentificare i modelli di comportamento, individuare le risposte negli studenti e determinare i possibili effetti che questi potranno avere sui professionisti che lavorano con loro.

• Identificare i potenziali rischi sin dall'inizio, pianificare il tempo e il tipo di supporto necessari dandone una mappatura, e condividere le responsabilità in materia di supporto ai CAM. Ciò contribuirà a diminuire l'energia spesa su qualsiasi individuo. I professionisti più a rischio di sviluppare STS sono coloro che hanno alti livelli di coinvolgimento con i bambini traumatizzati.

• Valutare la vulnerabilità del personale sulla base delle conoscenze professionali. Le persone che sono socialmente o organizzativamente isolate, o si sentono professionalmente compromesse a causa della mancanza di competenze per far fronte alle sfide, sono al massimo rischio di STS in via di sviluppo. Allo stesso modo, il personale altamente empatico o con un trauma personale, risulta vulnerabile a STS.

9.3.2 Identificare - Per capire come far fronte a STS, le scuole in primo luogo devono essere in grado di capire di cosa si tratta e riconoscerne i segnali.

Con Stress Traumatico Secondario ci si riferisce alla presenza di sintomi di disturbo da stress post-traumatico come il risultato di esposizione a informazioni o materiale legato a un evento traumatico subito da un'altra persona. Resta inteso che può manifestarsi quando un individuo sente parlare delle esperienze traumatiche di un'altra persona. Anche se non è un elenco definitivo, i sintomi di STS includono: ipervigilanza; banalizzazione; paura; incapacità di abbracciare la complessità; un senso di disperazione; cinismo o rabbia; stanchezza cronica; incapacità di ascoltare; senso di colpa; disturbi del sonno; disturbi fisici; evitamento di cose o persone; disconnessione; diminuita cura di sé; ritiro sociale; confini labili; insensibilità alla violenza e perdita di creatività.

Le persone che soffrono di STS potrebbero non riconoscere più se stessi. Questo è il motivo per cui è importante per le scuole sviluppare sistemi che forniscano assistenza per il personale e la possibilità di determinare il loro senso di benessere su base regolare. In questo senso, il benessere personale non è lasciato al caso. I sistemi preventivi evitano la necessità di essere reattivi.

9.3.3 Rispondere – C'è bisogno di strutture che valutino il benessere del personale e lo supportino attivamente attraverso politiche e procedure sensibili al bisogno. Le seguenti caratteristiche possono essere osservate in una scuola che risponde alle esigenze del personale:

• **Un approccio proattivo** per lo sviluppo di relazioni positive tra i membri del personale, il personale e gli studenti, tra gli studenti, tra i genitori / tutori e la scuola. Relazioni positive che aiutano ad alleviare i potenziali effetti dello stress sull'individuo.

• **Il riconoscimento** da parte degli School Leader che gli individui empatici, che si connettono con i sentimenti o il dolore di uno studente traumatizzato, sono più vulnerabili e internalizzano il trauma dello studente. Di conseguenza, è necessario fornire sessioni di *debriefing*.

• **Incoraggiare il personale a riflettere** sulla propria salute socio-sanitaria, emotiva e mentale e a considerare tutto ciò in relazione alla propria vita professionale e personale. Porre l'accento sulla consapevolezza personale e le pratiche strategiche. Incrementare la consapevolezza della pertinenza dei programmi di salute, promuovendola attraverso lo sviluppo professionale e l'offerta di informazioni su esercizi, dieta, sintomi di stress, equilibrio tra lavoro, vita e la cura di sé.

• **Prevedere un tempo di recupero** per il personale nelle sessioni intensive con uno studente o attraverso un programma di lavoro pianificato, in modo che ci sia sollievo dopo aver ascoltato racconti traumatici. Promuovere un approccio di squadra da affrontare con gli studenti vulnerabili, in modo che i modelli di offerta e di assistenza siano ben distribuiti.

• **Cura del personale** come aspetto evidente e riconosciuto del lavoro della scuola. Tutto il personale deve sapere come accedere a questo tipo di aiuto. Il personale deve sapere che viene osservato e che i sistemi scolastici tengono conto degli specifici punti di vista. Quando le persone si sentono “curate” sono in grado di tollerare gradi più elevati di stress.

• **Investimenti finanziari** a disposizione del benessere del personale e degli studenti. Qualsiasi esaurimento delle risorse per questa disposizione va identificato come un punto di azione nei piani della scuola e riferito agli organi responsabili.

• **Supporto pratico ed emotivo da parte degli School Leader per il personale**. Gli School Leader devono aiutare il personale a concentrarsi sullo scopo del proprio lavoro.

• **Disponibilità di una persona adeguatamente qualificata** che lavori al fianco dei propri colleghi per aiutarli in maniera sensibile a riconoscere le loro difficoltà attuali. Un piano di sostegno concordato per contribuire al recupero professionale senza un conseguente senso di vergogna o di colpa. L'intervento potrebbe includere: creazione di consapevolezza; interventi comportamentali cognitivi; incontri informali di discussione; riferimenti a programmi di assistenza; supervisione contemplativa o un’opzione preferita dal membro del personale.

• Se i sintomi dello stress secondario non regrediscono entro un mese, **offrire un supporto aggiuntivo di un professionista qualificato**, come uno psicologo o uno psicoterapeuta, in modo che la persona interessata ritenga che la questione si sia completamente risolta.

Lo STS è una condizione grave che richiede una leadership riflessiva. Se le scuole hanno il compito di formare gli studenti, in particolare quelli con maggiore vulnerabilità, uguale enfasi deve essere posta sugli adulti che si prendono cura di loro. L'intenzione non è sufficiente di per sé e deve essere supportata da un'infrastruttura che definisca strategie chiare per garantire il benessere del personale.

9.4 Sviluppo di un database di risorse per soddisfare i bisogni identificati attraverso il programma ICAM

Verrà sviluppato un database facilmente accessibile in cui saranno inseriti materiali e risorse per supportare l'inclusione dei CAM. Questa sezione descrive la struttura del database in modo che esso possa "crescere" attraverso la condivisione di idee, esperienze e nuove informazioni disponibili da parte dei partecipanti.

I materiali, le risorse e gli approcci sono classificati sulla base dei 12 aspetti di una scuola modello nell'inclusione dei CAM (*Rif*: Sezione D di questo documento):

1. Consapevolezza delle esperienze passate dei CAM e dei loro possibili effetti.
2. School Review ICAM
3. Politiche e strategie di inclusione e supporto
4. Leadership per lo sviluppo

5, 6. Strategie di accoglienza dei CAM e creazione di un ambiente sicuro di apprendimento

7, 8. Un SEL aggiuntivo per i CAM

9. Supporto e Sviluppo Professionale Continuo per il personale

10,11,12. Coinvolgimeto di studenti, famiglie e comunità locale

Il database si svilupperà ponendo l'utente al centro di questo suo sviluppo. I principi fondamentali per il database sono gli stessi per ogni utente, ma il contenuto del materiale sarà diverso per:

- Leader
- Personale scolastico
- Studenti
- Genitori / tutori

I principi fondamentali per sviluppare pratiche efficaci, sostenute dalle prove emerse, saranno rafforzati attraverso una presentazione coerente di materiali che evidenziano il contributo che la teoria apporta alla pratica. Gli argomenti includono:

Consapevolezza - includere le informazioni esistenti sulla ricerca e lo sviluppo, l'inchiesta storica e quello che sappiamo di una pratica di successo che facilita l'inclusione dei CAM e supera le barriere a tale inclusione. Questa sezione include anche i siti che gli utenti possono visitare per fare ulteriori indagini.

Identificazione dei bisogni - includere quei materiali del Review che sono rilevanti per l'utente e consentire ai partecipanti di rivedere, valutare o identificare esigenze specifiche. I collegamenti per l'utente possono essere resi disponibili al fine di consentire l'accesso a ulteriori informazioni e al supporto di fonti locali, nazionali e internazionali.

Risposta - includere materiali che permettano di rispondere alle esigenze dei CAM. Questi comprendono materiali didattici e di apprendimento, risorse, approcci e materiali suggeriti per facilitare lo sviluppo continuo o lo sviluppo professionale.

ESAMPI DI COSA POTREBBE INCLUDERE IL DATABASE SULLA BASE DEI DIVERSI UTENTI					
Caratteristiche fondamentali di una scuola inclusiva		**Leader**	**Personale scolastico**	**Studenti**	**Genitori/Tutori**
1. Consapevolezza delle esperienze passate dei CAM e dei loro possibili effetti	**C**	Ricerca degli effetti delle migrazioni e delle barriere all'inclusione.	Consapevolezza dei modi in cui gli effetti della migrazione possono presentare barriere all'integrazione e all'apprendimento.	Comprendere i processi metacognitivi e come questi possano influenzare il comportamento.	Consapevolezza dei potenziali effetti delle esperienze del bambino.
	I	Materiali per esaminare le esigenze specifiche dei diversi soggetti interessati.	Ricerca di collegamenti per promuovere l'istruzione scolastica.	Collegamenti a organizzazioni che forniscono un supporto specifico per CAM.	Collegamenti ad agenzie di consulenza genitoriale e laboratori di supporto.

	R	Materiali per sviluppare la capacità di leadership degli altri per creare un'offerta di qualità per i CAM.	Materiali per sostenere lo sviluppo della consapevolezza dei CAM all'interno della popolazione studentesca.	Materiali per aiutare gli studenti a costruire i loro punti di forza per sostenere le esigenze di sviluppo.	Materiali per aiutare i genitori a sostenere tutte le sfide che il loro bambino incontra.
2. School Review ICAM	**C**	Chiarezza dei consigli su come effettuare un efficace resoconto utilizzando lo strumento di School Review ICAM.	Consapevolezza delle strategie di ricerca dei professionisti per ottenere una visione dell'efficacia della pratica.	Questionari specifici per età riguardanti il benessere personale e attività di autovalutazione.	Questionari per valutazioni del benessere personale.
	I	Consulenza per definire e dare priorità alle esigenze attraverso la pianificazione strategica dell'azione.	Modelli di osservazione focalizzati sulla valutazione delle risposte degli studenti durante le lezioni.	Collegamenti ad agenzie di sostegno ai giovani.	Collegamenti ai siti che trattano di benessere.
	R	Modelli per sostenere una pianificazione strategica che coinvolge tutte le parti interessate, rispettando i tempi.	Pianificazione delle azioni e dei modelli di pianificazione della lezione che possono facilitare la risposta alle esigenze dei CAM.	Materiali per facilitare il supporto aggiuntivo condotto dallo studente.	Materiali che guidano i genitori su come ottenere assistenza in risposta alle necessità identificate.
3. Politiche e strategie di inclusione e supporto	**C**	Politiche locali e nazionali e iniziative relative all'inclusione e al sostegno degli studenti.	Consapevolezza delle strategie locali e nazionali più rilevanti.	Informazioni sulle politiche e le iniziative attuali che li riguardano.	Informazioni sulle politiche e le iniziative locali e nazionali sull'inclusione dei CAM.
	I	Modelli di politiche e strategie efficaci per l'inclusione e il sostegno degli studenti.	Modelli di strategie in classe che migliorano l'inclusione.	Esempi di come gli studenti hanno influenzato lo sviluppo di politiche e strategie scolastiche.	Esempi di come i genitori / tutori hanno influenzato lo sviluppo delle politiche e delle strategie.
	R	Casi di studio sull'attuazione delle strategie scolastiche per l'inclusione e il sostegno degli	Casi di studio sull'attuazione delle strategie di classe per l'inclusione e il sostegno degli	Esempi di come gli studenti hanno contribuito a migliorare l'inclusione e il sostegno	Esempi di come i genitori / tutori hanno aiutato le scuole a migliorare

		studenti.	studenti.	reciproco.	l'inclusione e il sostegno agli studenti.
4. Leadership per lo sviluppo	**C**	Ricerca sui potenziali ostacoli all'inclusione a livello organizzativo. Consapevolezza di come il curricolo possa facilitare o impedire l'inclusione.	La consapevolezza della ricerca sul modo in cui la leadership e il comportamento degli insegnanti possono ostacolare o facilitare l'impegno e l'inclusione.	Consapevolezza di come gli studenti possano condurre un proprio percorso di apprendimento.	Informazioni sulle persone che hanno il compito di guida/leader in particolari aree di competenza all'interno della scuola.
	I	Materiali sulla verifica delle competenze per consentire a gruppi diversi di determinare le proprie esigenze di SPC in relazione ai CAM.	Materiali per la verifica delle competenze al fine di determinare i punti di forza e le esigenze nell'insegnamento e nel supporto ai CAM e alle loro famiglie.	Materiali per identificare i punti di forza e di debolezza della leadership studentesca e dell'apprendimento.	Collegamenti con organizzazioni della comunità locale che apportano supporto al benessere familiare.
	R	Materiali di sviluppo della leadership incentrati sui modelli di leadership condivisa.	Percorsi di sviluppo per guidare l'apprendimento dei CAM.	Materiali per sviluppare un approccio positivo ed efficace all'apprendimento.	Informazioni sulle consulenze messe a disposizione dei leader, concernenti i diversi aspetti della vita scolastica e della comunità.
5. 6. **Strategie di accoglienza dei CAM e creazione di un ambiente di apprendimento sicuro**	**C**	Ricerca incentrata sulle caratteristiche dell'apprendimento sicuro, comprese le dimensioni fisiche, sociali ed emotive del benessere degli studenti.	Strategie di successo per creare un ambiente di apprendimento sicuro. Prove emerse dalla ricerca.	Materiali per sviluppare comportamenti autogestiti. Persone all'interno della comunità che forniranno pareri sicuri e informati.	Consapevolezza dei rischi e delle minacce ai propri figli, sicurezza in rete, abuso di sostanze, radicalizzazione, sfruttamento sessuale ecc.
	I	Campioni di materiali di valutazione per verificare la sicurezza del sito, percorsi per raggiungere la	Esempi di modelli e format che consentono una valutazione accurata delle esigenze specifiche.	Collegamenti ad organizzazioni di consulenza e supporto per il sostegno ai giovani, linee telefoniche per	Collegamenti tra genitori e organi consultivi per i rischi connessi ai giovani, quali sesso, droga,

		scuola, consapevolezza delle strategie per facilitare il feedback ecc.	Consulenza per accertare le esigenze di tutela degli studenti.	l'infanzia, sicurezza in rete ecc.	alcol, social network etc.
	R	Materiali per sviluppare meccanismi efficaci e continui di *Student Voice* in modo che la salvaguardia sia in risposta all'esperienza degli studenti.	Casi di studio di scuole in cui la pratica efficace ha portato a risultati positivi per gli studenti.	Strategie di comportamento protettivo.	Supporto per facilitare la creazione di un ambiente online sicuro a casa.
9. Sviluppo Professionale Continuo (SPC) per il personale	**C**	Consapevolezza di una leadership con effetto positivo sui risultati dei CAM.	Consapevolezza delle opportunità di SPC e possibilità di impegnarsi in una più ampia ricerca e in un più vasto sviluppo legati ai CAM.	Conoscenza di sistemi più approfonditi di valutazione che gli studenti potranno sperimentare.	Consapevolezza del ruolo delle organizzazioni locali che sostengono le famiglie di migranti e supportano le loro specifiche esigenze.
	I	Riesaminare i materiali destinati ai leader, per intraprendere un'analisi personale delle proprie competenze ed esigenze di SPC.	Collegamenti a siti e organizzazioni che offrono ulteriori possibilità di sviluppo. Idee per sviluppare pratiche comunitarie che facilitano il dialogo professionale.	Materiali che facilitano l'identificazione dei punti di forza cognitivi e le aree di miglioramento.	Collegamenti a istituti di formazione che sostengono le famiglie migranti. Ulteriori informazioni sulla pratica e sul sostegno dei gruppi di supporto locali.
	R	Collegamenti ai materiali di SPC e alle opportunità per ulteriori sviluppi di leadership.	Esempi di piani di lezione e materiali di supporto del curricolo. Strategie di intervento per soddisfare esigenze specifiche.	Accesso a modelli di ruolo positivi mediante impegno diretto o fonti IT secondarie.	Corsi per i genitori per garantire un miglioramento personale o professionale.
10,11,12 **Coinvolgimeto di studenti,**	**C**	Consapevolezza delle strategie basate su esempi di una pratica	Esempi di una buona pratica basata su strategie e prove,	Ampliare la consapevolezza delle opportunità per gli studenti di	Consapevolezza di come l'integrazione nella comunità

famiglie e comunità locale		efficace su come assicurare alti livelli di coinvolgimento da parte dei partecipanti.	al fine di sottolineare modi efficaci per coinvolgere i partecipanti e far ottenere loro i massimi benefici dall'apprendimento e dagli obiettivi fissati.	impegnarsi nella vita scolastica.	possa essere promossa attraverso un'offerta extracurriculare.
	I	Collegamenti a organizzazioni che forniscono ulteriori finanziamenti e supporto per i genitori / tutori, nonché consigli per i CAM e opportunità di ricerca ecc.	Collegamenti ai forum professionali che fungono da veicolo per l'impegno condiviso e per un ulteriore sviluppo.	Collegamenti con altri studenti che rappresentano esempi positivi di successo.	Assistenza in rete per famiglie, collegata ad organizzazioni e attività locali della comunità.
	R	Casi di studio di scuole. Modelli di materiali per il coinvolgimento dei partecipanti.	Materiali per SPC inerenti la promozione di studenti di livello alto e il coinvolgimento dei genitori. Esempi di volantini e lettere alle famiglie.	Riviste online e video in cui gli studenti imparano dall'esperienza degli altri.	Materiali per l'apprendimento a casa e video informativi.

Questo elenco è destinato a evolversi nel corso del programma. L'obiettivo generale di questo approccio è quello di sviluppare una banca dati che permetta a tutte le parti interessate di contribuire con facilità allo sviluppo della convivencia all'interno della comunità che si preoccupa dei CAM. Il principio fondamentale è che se i partecipanti sono in grado di contribuire a un livello commisurato al loro ruolo, il potenziale beneficio per gli studenti sarà maggiore.

9.5 Utilizzo del sito web ICAM

Il sito ICAM fornisce un database di risorse e l'opportunità, per coloro che sono coinvolti nel programma ICAM, di condividere esperienze e competenze in una vasta comunità di apprendimento. Crescerà e si svilupperà col progredire del programma.

Funzionalità chiave 10 - Coinvolgimento degli studenti in tutta la scuola nel supporto reciproco e nell’inclusione di CAM

Le scuole esistono a beneficio degli studenti e l'importanza di ascoltare la loro voce sta diventando sempre più riconosciuta. Se un programma per migliorare l'inclusione deve avere successo, è essenziale che gli studenti siano pienamente informati e coinvolti in ogni fase, che siano presi in considerazione i loro punti di vista e sia garantito il loro coinvolgimento nell'attuazione di un piano d'azione. Le relazioni positive tra gli insegnanti e gli studenti incoraggiano la partecipazione degli studenti all'apprendimento condiviso e alla loro cura per il benessere degli altri. In questo modo, gli studenti saranno consapevoli di quanto siano efficaci gli sforzi che la scuola fa per favorire l'inclusione e avranno un ruolo fondamentale nel supportare e rafforzare tali sforzi.

Gli adulti con uno stile autoritario in classe, offrendo una supervisione sensibile al di fuori della classe e dei sistemi efficaci per il sostegno degli studenti, contribuiscono al clima di convivencia e spronano gli studenti a fare la propria parte. Inoltre, gli studenti possono contribuire alla convivencia e all'inclusione dei CAM mediante sistemi formalizzati (ad esempio, attraverso i consigli degli studenti, il sostegno tra coetanei, la partecipazione alla risoluzione dei conflitti, etc..).

Lo School Review ICAM chiederà agli studenti le proprie opinioni e vi presterà particolare attenzione per le pianificazioni successive.

10.1 Relazioni in classe

Forse una delle caratteristiche più importanti della classe è la dinamicità delle relazioni esistenti tra l'insegnante e gli studenti e tra gli stessi studenti. È questo aspetto della classe che può essere una chiave determinante della motivazione degli studenti a imparare e a voler diventare partecipanti attivi, contribuendo all'apprendimento della classe nel suo complesso. La creazione di un clima sociale ed emotivo positivo della convivencia, che favorisce l'inclusione e incoraggia la partecipazione degli studenti, non può essere lasciata al caso. Essa richiede una leadership che dovrebbe idealmente far capo alla leadership senior della scuola e permeare tutti gli aspetti della politica scolastica e della formazione a cascata in tutti gli ambiti della scuola.

10.1.1 Messaggi sulla partecipazione degli studenti

L'equilibrio tra disciplina e collaborazione è delicato. A causa del differenziale di potenza che esiste tra adulti e bambini, gli studenti inevitabilmente si affidano agli adulti per aiutare a regolare la convivencia in classe. Una classe ben regolamentata aiuta a fornire un ambiente sicuro - gli studenti non possono partecipare positivamente ad una classe caotica e non sicura.

È necessario un autoritario stile di leadership dall'insegnante (*Rif*.: paragrafo 4.2 di questo manuale) per fornire indicazioni e spiegare e modellare il comportamento che massimizza l'apprendimento.

Tuttavia, per sviluppare un clima positivo di classe, è importante riconoscere il ruolo degli studenti come co-regolatori con potere, autorità e responsabilità di modellare i rapporti. La loro partecipazione è essenziale e nessun gruppo di studenti dovrebbe essere emarginato nel processo di formazione delle relazioni.

La qualità delle relazioni studente-insegnante-studente è un aspetto importante nella gestione delle classi. Gli insegnanti che sviluppano rapporti positivi con gli studenti hanno meno probabilità di incontrare problemi di disciplina e sono più propensi a incoraggiare la cooperazione e la partecipazione. Tali rapporti sono determinati dalla capacità dell'insegnante di fornire una chiara aspettativa di comportamento, la quale è supportata da valori espliciti e da una chiara guida forte per le dimensioni sociali, emotive e cognitive dell'apprendimento. Per fornire forza, continuità e coesione, i valori che sottostanno alle relazioni in classe dovrebbero rispecchiare quelli del team di leadership e riflettere l'ethos collettivo della scuola.

Le politiche e le procedure scolastiche ben progettate e chiaramente comunicate aiutano a stabilire chiare aspettative su come le persone vengono trattate e si comportano nel contesto sociale della

classe. Le procedure per l'organizzazione in classe, il lavoro di gruppo, le transizioni, il potenziale abbandono scolastico, la gestione e la condivisione delle risorse stabiliscono norme per comportamenti accettabili o inaccettabili e sostengono la creazione della convivencia e la conseguente partecipazione attiva degli studenti. Ci deve essere chiarezza su eventuali ricompense e/o conseguenze: per esempio, gli studenti devono sapere a quali sanzioni andranno incontro se assumeranno comportamenti errati. Questo approccio fornisce un senso di sicurezza per tutti gli studenti, in particolare i più vulnerabili, compresi i CAM, e incoraggia la loro partecipazione attiva.

Da un insegnamento SEL esplicito gli studenti ricevono messaggi inerenti le relazioni che incoraggiano la partecipazione. Ricevono anche molti messaggi impliciti dalla loro esperienza di vita scolastica quotidiana.

10.1.2 Responsabilità degli insegnanti nel creare relazioni positive in classe che incoraggiano la partecipazione degli studenti

Le seguenti pratiche facilitano lo sviluppo di relazioni positive e incoraggiano la partecipazione degli studenti:

- **Insegnamento esplicito sui comportamenti che creano un ambiente di apprendimento positivo** e contribuiscono a mantenere un senso di sicurezza all'interno della classe. Tale insegnamento prevede la definizione di aspettative su: riduzione di interruzioni di apprendimento; routine per comunicare ed esprimere le proprie opinioni; modi in cui gli studenti sono impegnati nella formazione delle routine; e il loro ruolo nella co-regolazione delle routine e delle aspettative di comportamento.
- **La partecipazione degli studenti** alla creazione di un ambiente fisico organizzato in modo che tutti possano liberamente accedere alle risorse. Questo porta ad acquisire un senso di responsabilità e di inclusione per costruire un clima positivo.
- **Un focus esplicito sullo sviluppo di competenze e capacità di autogestione** per gestire l'organizzazione fisica e pratica dell'aula. Sono necessari interventi specifici per quei CAM che trovano persistentemente difficile imparare a causa dell'organizzazione dell'aula. Va ricordato che un ambiente che insegna a tutti gli studenti come partecipare all'apprendimento migliora anche le relazioni, perché ognuno ha l'opportunità di essere incluso.
- Gli insegnanti dovrebbero **spiegare agli studenti come possono accedere ad un ulteriore aiuto all'interno della classe** (e cioè, affidandosi non solo all'insegnante ma anche agli altri studenti). Gli studenti vanno incoraggiati a dire quando hanno bisogno di tale aiuto (e anche quando possono aiutare gli altri). Ciò è particolarmente importante per i CAM che, in passato, non avevano sperimentato simili strutture organizzative.
- **Gli insegnanti che mostrano interesse per la vita degli studenti incoraggeranno la loro partecipazione** perché gli studenti si sentono apprezzati. Ciò include: riconoscimenti anche al di fuori delle lezioni; partecipazione agli eventi scolastici come spettacoli sportivi o teatrali; incoraggiamento degli studenti a portare a scuola alcuni dei loro oggetti domestici come contributo alle lezioni.
- **Una risposta attenta e sensibile alle richieste di aiuto degli studenti** fornisce un modello che incoraggerà gli studenti a rispondere allo stesso modo alle richieste di aiuto da parte dei loro coetanei. Gli studenti tendono a evitare l'umiliazione o l'imbarazzo e, se temono questo, è poco probabile che nutrano sentimenti positivi sul loro insegnante o instaurino rapporti di amicizia con i loro compagni di classe. I CAM potrebbero aver subito molte umiliazioni in passato e probabilmente sono molto sospettosi nei confronti di un approccio insensibile.
- Gli insegnanti dovrebbero **creare un ethos in classe in cui gli errori sono previsti e compresi** come parte dell'apprendimento. Questo aiuta gli studenti ad avere fiducia sufficiente nel partecipare anche ad attività di classe che possono comportare "rischi", come quello di fare errori. Va tenuto conto che i CAM dovranno affrontare un nuovo e sconosciuto sistema. Le relazioni positive che li incoraggiano ad essere abbastanza

coraggiosi da tentare sempre, anche sbagliando, agevoleranno la loro partecipazione e il loro apprendimento.

- La partecipazione è incoraggiata quando le **modalità di valutazione, il feedback e le risposte** degli insegnanti alle relative domande portano con sé messaggi sul valore delle persone e sul ruolo che queste svolgono nel loro processo di istruzione.
- **Gli studenti vanno incoraggiati a partecipare** comunicando in modo anche non verbale e mostrando i loro sentimenti sulla loro esperienza di apprendimento. Questo è particolarmente utile per i CAM che stanno sviluppando la propria competenza nella lingua ospitante.
- **Il personale può prendersi del tempo per osservare e riflettere** sui rapporti all'interno della classe e sulle opportunità che essi forniscono per la partecipazione degli studenti in modi diversi.
- Va riconosciuto **il ruolo importante che i genitori svolgono** per garantire valori e atteggiamenti positivi verso la scuola e l'apprendimento. L'incoraggiamento della partecipazione dei genitori all'apprendimento scolastico e familiare fornisce ulteriori modelli (di ruolo) per la partecipazione degli studenti e contribuisce a sviluppare le capacità e le competenze di autogestione dello studente che, in tal modo, si assume la responsabilità delle proprie relazioni con gli altri.

10.1.3 La partecipazione degli studenti alla creazione di relazioni positive in classe

Gli studenti danno spesso un piccolo contributo nel modo in cui organizzano la loro vita quotidiana a scuola, cosa studiano e come si avvicinano allo studio.

Di solito il loro orario quotidiano è già predisposto, viene prescritto un curricolo e il loro approccio è fortemente regolato dagli adulti. Questo porta a un particolare insieme di valori che deve essere sfidato se gli studenti devono essere pienamente coinvolti nella propria istruzione.

Prestare attenzione a quanto segue aiuterà a creare un clima positivo di convivencia in classe per tutti gli studenti, tra cui i CAM.

- **Incoraggiare gli studenti a parlare o fare presentazioni in classe**. Può essere difficile per i CAM fare presentazioni di fronte ai loro coetanei, in particolare se stanno ancora sviluppando le proprie abilità sociali e formali.
- **Opportunità per gli studenti di negoziare il loro coinvolgimento in attività che richiedono loro di parlare o di presentarsi di fronte ad altri.** Va fatto un accordo con la classe sul modo in cui la persona che parla deve essere accolta e ascoltata. Bisogna dare del tempo agli studenti di prepararsi prima di parlare di fronte ad altri. Questo aspetto è particolarmente importante per i CAM che parlano in una lingua a loro nuova.
- **Gli "insegnanti parlano meno - gli allievi parlano di più"** affinché gli studenti possano scambiare idee e impegnarsi in un dialogo strategico sul loro pensiero e apprendimento.
- **Stabilire routine esplicite per il colloquio di gruppo sviluppate in accordo con la classe.** Instaurare un ethos che assicuri che il feedback che gli studenti forniscono reciprocamente sul loro apprendimento sia sensibile ai sentimenti altrui restando, però, costruttivamente critico.
- **Incoraggiare gli studenti a condividere le proprie idee su tutte le aree del curricolo**, non solo su alcune lezioni. La flessibilità nei processi di pensiero può portare a un maggiore ragionamento e all'accettazione della diversità.
- **Esperienze di apprendimento che iniziano con l'interesse degli studenti e si appellano alla conoscenza derivata dalla loro vita domestica.** Fornire materiale curricolare rilevante e significativo per gli studenti. Tutto ciò dimostra che le loro conoscenze ed esperienze sono valorizzate.
- **Un clima sicuro per l'apprendimento** creato per garantire che le risposte inappropriate degli studenti siano affrontate in modo equo e che gli studenti imparino a riconoscere il

proprio potere in una situazione sociale e a comprendere il potenziale effetto dannoso che questo può avere se viene utilizzato in modo improprio.

- **Assicurare che siano visibili tutti i lavori e le idee degli studenti**. Ciò fornisce un messaggio potente su come valorizzare il loro apprendimento.
- **Forum di discussione di classe** che danno voce a tutti gli studenti e forniscono l'opportunità per discutere tra loro di idee importanti. Ciò li aiuta a imparare ad accettare gli altri e a essere in disaccordo in modo socialmente accettabile. Può anche fornire opportunità per sviluppare la consapevolezza delle norme e delle aspettative di culture diverse.
- **Un SEL che incoraggi gli studenti a capire se stessi e le altre persone** e come sviluppare e mantenere relazioni positive.
- **Insegnamento della lingua ospitante** al fine di consentire agli studenti di esprimere i propri sentimenti nella nuova lingua. Offrire loro frequenti opportunità di classe per esprimere opinioni e prospettive.
- **Opportunità per gli studenti di sfidare i punti di vista delle altre persone nel clima sicuro della classe.** Ciò può facilitare relazioni positive in altri contesti controversi come il parco giochi. Con gli adulti o con i coetanei come "allenatori", gli studenti possono imparare ad accettare la sfida in modo appropriato per mantenere relazioni positive con gli altri.

10.1.4 Partecipazione degli studenti con maggiore vulnerabilità

Le relazioni positive in classe promuovono il senso di appartenenza e benessere che sono vitali per l'apprendimento, in particolare per i CAM. Le seguenti questioni dovrebbero essere considerate se i CAM dovessero essere in grado di partecipare pienamente alla vita della scuola e assumersi la propria responsabilità per aiutare la formazione di altri nella scuola:

- I bambini traumatizzati spesso presentano disturbi di disfunzione sociale che possono comprendere difficoltà a livello di empatia e avere un senso ridotto o distorto di quello che gli altri sentono. Questo, abbinato a una scarsa autostima e a un senso di vergogna infondato, può avere un effetto profondo sulla loro capacità di costruire relazioni di fiducia con gli altri. Hanno bisogno di opportunità che si intrecciano sensibilmente nella loro esperienza quotidiana di apprendimento per sviluppare nuovi modelli di comportamento e guarire dal trauma. La guarigione dal trauma edifica la resilienza sociale per il futuro e la capacità di contribuire all'istruzione degli altri.
- Fornire agli studenti l'opportunità di discutere e scambiare opinioni in un ambiente sicuro sarà utile per i CAM che hanno subito traumi e favorirà la loro partecipazione e il loro contributo positivo alla lezione. La discussione delle situazioni aiuta a rafforzare la comprensione di tutti e a condividere diverse prospettive. La consapevolezza dei loro pensieri offre agli studenti l'opportunità di riflettere e modificarli se necessario. L'insegnamento e l'apprendimento espliciti e integrati, legati alle relazioni, aiutano gli studenti traumatizzati a dare un senso ai loro sentimenti e a esprimerli affinché possano partecipare all'apprendimento degli altri.
- Per gli studenti che soffrono degli effetti del trauma, una relazione coerente e positiva con un insegnante di classe (o un altro “adulto chiave” della scuola) forma un attaccamento sicuro ed è fondamentale nella loro capacità di impegnarsi nell'apprendimento e nello sviluppo del proprio SEL. Per gli studenti più giovani, l'equilibrio tra il sostegno e l'impegno nei compiti di apprendimento richiede un'attenta considerazione. Man mano che lo studente matura, è utile indirizzarlo verso la creazione di nuovi rapporti, accrescendo il suo contributo alla vita della scuola.

10.2 Supporto tra pari

I sistemi di supporto tra pari vanno intesi come strategie guidate dagli stessi giovani. L'esperienza indica che gli studenti sono gli agenti di cambiamento più efficaci e spesso la risorsa più scarsamente sviluppata nelle scuole che cercano di migliorare la convivencia e incorporare i principi delle Rights Respecting School.

Il personale che agevola i metodi di sostegno tra pari mostra ai giovani come avere rispetto per gli altri, provare empatia, e agire in modo cooperativo e democratico nei gruppi di lavoro.

La pianificazione attenta è fondamentale se si vogliono sostenere iniziative nuove e bisogna prestare particolare attenzione alle strategie da utilizzare nel supporto tra pari.

I principali tipi di supporto tra pari implementati con successo nelle scuole europee sono i seguenti:

Lavoro di gruppo co-operativo

Questo è uno dei metodi fondamentali per il supporto tra pari. Per far sì che ci sia successo, è importante che il personale scolastico promuova valori cooperativi in classe, incoraggi un comportamento pro-sociale e aumenti le relazioni di cooperazione basate sulla fiducia. Il lavoro di gruppo co-operativo richiede una serie di forme:

- lavorare individualmente ma in un gruppo (ad esempio, gli studenti condividono o valutano i loro singoli progetti in un gruppo);
- lavorare individualmente su elementi "a mosaico" per un risultato congiunto (ad esempio, gli studenti studiano diversi aspetti di un argomento e poi li uniscono come pezzi di un puzzle per una presentazione di gruppo);
- lavorare congiuntamente per un risultato condiviso (ad esempio, gli studenti progettano in modo collaborativo il lavoro su un argomento).

Buddying system

Il termine inglese *buddy* significa “amico” e la locuzione *buddying system* potrebbe essere tradotta come “*studenti che aiutano altri studenti*”. Si tratta di un supporto di tipo informale che ha luogo nel parco giochi o in altri luoghi destinati alla ricreazione. Di solito ci si affida a studenti-volontari, coetanei o più grandi, che vengono selezionati sulla base delle loro qualità personali. Questi studenti possono a loro volta essere coinvolti nella selezione di altri studenti-volontari. Prima di passare all’azione di supporto, questi studenti partecipano a una formazione riguardante lo sviluppo di abilità interpersonali come l'ascolto attivo, l'assertività e la leadership.

Mediazione tra pari / risoluzione dei conflitti / approcci riparativi

Chiamata "giustizia riparatrice" nel campo della giustizia penale, gli "approcci riparativi" sono ora utilizzati in molte scuole di tutto il mondo. Gli approcci riparativi utilizzano competenze sociali ed emotive per risolvere i conflitti e conservare l'inclusione. Possono essere utilizzati per:

- migliorare il comportamento nelle aule;
- risolvere problemi nelle aree destinate alla ricreazione;
- supportare le attività di *Circle time*, di SEL e di altre attività del curricolo;
- supportare i processi democratici di una scuola (ad esempio, nei consigli scolastici);
- affrontare problemi rilevanti come comportamenti indisciplinati, furti e danni;
- risolvere il conflitto tra gli adulti all'interno della comunità scolastica o il conflitto tra la scuola e le famiglie.

Nei casi più gravi, l'utilizzo di approcci riparativi può significare che gli studenti, che altrimenti sarebbero stati esclusi, rimangano a scuola ed evitino gli effetti negativi dell'esclusione sulla loro istruzione. Allo stesso tempo, la comunità scolastica si assicura che gli studenti che hanno causato danni alle relazioni abbiano dovuto affrontare il loro comportamento in un modo significativo, allontanando la possibilità di commettere altri reati.

Gli approcci riparativi usano un processo di discussione strutturato per risolvere i conflitti, analizzare i danni causati e concordare un percorso riparatore. La discussione può essere mediata da un adulto o da studenti scelti e formati per risolvere i conflitti che non richiedono l'intervento di un adulto. Si tratta di un metodo di mediazione, alla base del quale non si cerca “una colpa” e le persone coinvolte sono invitate a meditare sull’accaduto uscendone vincenti alla pari.

L'inclusione efficace dei CAM non può avvenire se i rapporti sono danneggiati. Il processo riparativo è stato progettato per assicurare che coloro che sono coinvolti in un conflitto, incluso quello relativo ai CAM, trovino una soluzione concordata. Nessuno può risolvere un problema tra altre persone. Il processo di porre domande riparatrici serve a risolvere i problemi che legano le persone coinvolte.

Gli approcci riparativi utilizzano domande che si concentrano sulle soluzioni ai problemi delle relazioni. Esempi di domande riparatrici sono:

- *Cosa è accaduto?*
- *Che ruolo hai avuto?*
- *Chi ne è stato colpito?*
- *Di cosa hai bisogno per risolvere la situazione?*
- *Cosa si sarebbe potuto fare per risolvere la situazione?*

Queste domande affidano alle persone coinvolte nel conflitto la responsabilità di ascoltare, esprimere le proprie opinioni e raggiungere un risultato concordato.

(Rif: Siti web: Transforming Conflict - http://www.transformingconflict.org/Restorative_Justice_in_School.htm *Youth Justice Board - http://www.justice.gov.uk/youth-justice/working-with-victims/restorative-justice*

Restorative Justice Council - http://www.restorativejustice.org.uk/*)*

Ascolto avanzato

Attraverso questo metodo (chiamato anche "*peer counseling*"), gli studenti vengono formati per fornire un servizio di ascolto più formale e strutturato. I metodi attivi di ascolto trasformano gli approcci di *buddying* e di mediazione in interventi che si basano su veri e propri modelli di consulenza.

Gli studenti-volontari vengono formati (di solito da un consulente qualificato o da un psicologo) per utilizzare abilità di ascolto attivo per supportare i coetanei in difficoltà.

Gli obiettivi sono:

- fornire agli studenti-volontari competenze per affrontare le questioni interpersonali tra pari;
- aiutare le vittime di violenze e di esclusione sociale;
- mettere alla prova gli studenti che agiscono aggressivamente nei confronti dei loro coetanei.

Una caratteristica essenziale è la sorveglianza regolare, sia da parte di un consulente qualificato che di un membro del personale scolastico.

Ci sono diversi vantaggi che derivano dalla mobilitazione degli studenti per aiutare i loro coetanei, inclusi i CAM:

- i coetanei sono in grado di individuare i problemi in una fase molto più precoce degli adulti;
- i giovani hanno maggiori possibilità di confidarsi con i loro coetanei che con un adulto;
- gli studenti con problemi interpersonali hanno qualcuno a cui rivolgersi e vedono nella scuola un’azione contro il problema;

- il personale spesso non ha né tempo e né risorse per affrontare tutti i problemi interpersonali che vengono denunciati nel corso della giornata.

Ci sono tre caratteristiche essenziali proprie delle strategie guidate da un coetaneo:

a) gli studenti sono disposti a lavorare insieme al di fuori del proprio gruppo di amici. Questo tipo di interazione aiuta a ridurre i pregiudizi e promuove la fiducia nel genere e nei gruppi etnici, oltre ad aiutare a far integrare i giovani trascurati o esclusi dai vari gruppi;

b) gli studenti hanno l'opportunità di acquisire buone capacità di comunicazione, di condividere informazioni e di riflettere sui loro successi (ad esempio, su come far sentire tutti i benvenuti nella scuola);

c) attraverso i sistemi di supporto tra pari, i conflitti possono essere analizzati e risolti. Gli studenti hanno la capacità di affrontare i conflitti e di comprendere il potenziale creativo del conflitto, aiutando le persone a relazionarsi tra loro in modo più autentico. Queste opportunità possono portare gli studenti a conoscenze più approfondite della loro capacità di assumersi la responsabilità di gestire le proprie relazioni e di sostenere i pari che hanno difficoltà in un determinato momento.

Questi studenti-volontari svolgono un ruolo importante per il supporto dei CAM. Infatti, costoro non solo mostrano empatia per le esperienze vissute dai CAM, ma fanno sì che vengano accolti in un gruppo di supporto fatto di coetanei.

Sebbene i sistemi di supporto tra pari possano essere enormemente vantaggiosi per gli studenti a livello sia individuale che scolastico, per essere efficaci c'è bisogno di una pianificazione e una preparazione iniziali sostanziali, nonché di una valutazione e un monitoraggio costanti.

10.3 Consiglio scolastico e *Student Voice*

10.3.1 Coinvolgere gli studenti nella pianificazione

Gli studenti sono osservatori costanti, e quindi esperti, di ciò che accade nelle scuole. La ricerca delle loro opinioni durante la pianificazione degli sviluppi può arricchire i risultati finali. In fin dei conti, sono le persone più importanti della scuola e quelle sulle quali le decisioni educative avranno effetti a lungo termine. Il loro coinvolgimento nel prendere decisioni sostiene la filosofia delle Rights Respecting School.

Gli studenti possono svolgere un ruolo importante nella pianificazione di un programma SEL. Pertanto, bisognerebbe:

- coinvolgerli pienamente nella decisione di attuazione del programma e assicurarsi che comprendano lo scopo del lavoro e dei risultati auspicati;
- coinvolgerli nell'identificazione dei criteri che portano al successo;
- coinvolgerli nella valutazione dell'impatto del programma;
- dare agli studenti la possibilità di scegliere in che modo presentare le attività;
- offrire agli studenti l’opportunità di determinare le regole e le routine della classe e delle aree ricreative, nonché le regole alla base delle attività per sviluppare le proprie abilità sociali, emotive e comportamentali;
- offrire agli studenti l’opportunità di esplorare come creare un ambiente di classe sicuro e un ethos positivo che promuova un buon apprendimento e il benessere emotivo.

Tutti gli studenti, inclusi i CAM, possono portare un contributo importante alla disseminazione dello sviluppo scolastico.

10.3.2 Il consiglio scolastico

I consigli scolastici o di classe possono dare agli studenti la possibilità formale di esprimere i loro punti di vista, sperimentare processi democratici, trovare soluzioni ai

problemi e contribuire a sviluppare politiche e strategie scolastiche in una Rights Respecting School.

La discussione consente agli studenti di comprendere i valori scolastici e la visione di ciò che si sta facendo per realizzarli. Tutto ciò sarà molto utile anche per i CAM.

Se i consigli scolastici devono essere presi seriamente sia dagli studenti che dal personale e devono motivare gli studenti a partecipare completamente alle iniziative scolastiche, è importante che gli vengano conferite responsabilità e autorità in modo da essere considerati una parte importante della leadership scolastica. Se alcuni CAM vengono scelti come membri del consiglio, sarà data loro la possibilità di rappresentare i loro compagni di classe e dimostrare la loro piena inclusione nella scuola.

Per confermare lo status del consiglio scolastico, è importante che quando il consiglio scolastico fa una raccomandazione o prende una decisione, la direzione scolastica ne prenda atto, la pubblicizzi e la renda effettiva.

Funzionalità chiave 11 - Supporto e aiuto verso e da parte di genitori/tutori dei CAM per continuare il SEL a casa.

I genitori / tutori hanno la chiave per sviluppare le abilità sociali, emotive e comportamentali dei loro figli. Le loro conoscenze sulle capacità di sviluppo del bambino possono fornire informazioni di grande valore su ciò che sta funzionando e ciò che è necessario fare. Hanno bisogno di comprendere l'approccio della scuola al SEL ed essere incoraggiati a impiegarlo a casa

11.1 Comunicare con genitori/tutori

Stabilire una comunicazione efficace, aperta e significativa con i genitori dei CAM è fondamentale per una serie di ragioni che in ultima analisi promuoveranno l'apprendimento e il benessere dei loro figli. Questo è importante per tutti i bambini, ma poiché i CAM sono a rischio di non sviluppare a pieno il loro potenziale, il coinvolgimento e il sostegno dei genitori è essenziale.

Prove dimostrano che l'impegno dei genitori nell'apprendimento del proprio figlio ha un impatto positivo sui risultati dell'istruzione. Spesso gli studenti trascorrono solo il 25% del loro tempo di veglia a scuola e ciò evidenzia il ruolo che i genitori hanno nel sostenere lo sviluppo dei loro figli. Le attività a casa non solo sviluppano competenze specifiche (come la lettura) ma sviluppano la motivazione legata all'apprendimento in generale.

Kiernan e Mensah (2011) hanno scoperto 18 pratiche, messe in atto dai genitori, che sono legate al successo scolastico. Secondo questa ricerca, la genitorialità di qualità sembra migliorare i risultati raggiunti dai bambini a tutti i livelli, indipendentemente dalle risorse e dai redditi familiari. Inoltre, gli studi hanno riscontrato che le attività svolte dai genitori con i propri figli a casa hanno un impatto maggiore sul rendimento scolastico a prescindere dallo stato socio-economico familiare o dal grado di istruzione dei genitori:

"Per tutti i bambini, la qualità dell'ambiente di apprendimento a casa per il proprio sviluppo intellettuale e sociale è più importante del livello di occupazione, istruzione o reddito dei genitori. È più importante ciò che i genitori fanno rispetto a ciò che i genitori sono." (Sylva et al., 2004)

Analogamente, Desforges e Abouchaar (2003) hanno rilevato che, nei primi anni di vita, i diversi livelli di coinvolgimento dei genitori hanno un impatto maggiore e che la portata di tale impatto è evidente in tutte le classi sociali e in tutti i gruppi etnici. Come precedentemente discusso (*Rif.*: Sezione 5 di questo manuale), alcuni fattori possono avere un impatto negativo sulla comunicazione con i genitori. Questi includono:

- fattori linguistici;
- esperienze passate nel loro paese di origine che possono indurre i genitori ad aver poca fiducia nei confronti delle autorità ed evitare il contatto con le scuole;
- esperienze negative con le autorità del paese ospitante (N.B. le scuole vengono identificate come organismi ufficiali e per questo sono viste con sospetto);
- differenti aspettative culturali a scuola e a casa, le quali portano a incomprensioni sui ruoli di “insegnante” e “genitore/tutore”;
- differenze culturali riguardano anche “la richiesta di aiuto”: lo stigma può portare alla mancata trasmissione di informazioni importanti alle scuole (in particolar modo, in relazione a questioni di salute mentale);
- le famiglie dei CAM difficilmente condividono subito le proprie storie: questo accade solo dopo aver instaurato rapporti di fiducia con la scuola o con un contatto chiave all’interno di essa. Ciò rientra nelle loro strategie di gestione del trauma o è il risultato di uno dei fattori sopra elencati.

Queste questioni dovrebbero essere affrontate per consentire una comunicazione efficace con le famiglie dei CAM. Una volta che i genitori / tutori avranno stabilito un rapporto di fiducia con il personale scolastico e si sentiranno più sicuri e ben informati sui modi in cui le cose vengono fatte

nella scuola, la comunicazione diventerà più facile. Il compito fondamentale è quello di promuovere una comunicazione positiva sin dall'inizio utilizzando un linguaggio semplice, chiaro e accogliente.

Strategie per promuovere una comunicazione efficace

- Il personale bilingue può essere utile per fornire traduzioni e agire da interprete così come possono altrettanto fare le agenzie di supporto. È una prassi comune per le famiglie dei CAM quella di affidarsi ai propri figli, i quali spesso sviluppano competenze in lingua straniera più rapidamente dei loro genitori / tutori e fungono da interpreti per loro. Ciò può mettere i bambini in una posizione difficile sia dal punto di vista pratico che psicologico - spesso non è opportuno che essi siano coinvolti nelle conversazioni tra gli adulti o che li si carichi di un tale peso creando conflitti di ruolo.
- Sarebbe utile chiedere a genitori/ tutori in che modo vorrebbero ricevere informazioni e comunicazioni, accogliendo le loro richieste (per esempio nel periodo di inserimento del bambino). Può anche capitare che i genitori/tutori siano analfabeti e anche tradurre una lettera sarebbe poco utile. Inoltre molte famiglie potrebbero preferire ricevere comunicazioni attraverso messaggi, email o telefonate.
- La comunicazione da parte di un "contatto chiave" (*Rif*: Sezione 5.3 di questo manuale) può risultare molto più efficace rispetto a una comunicazione da parte di una persona sconosciuta alla famiglia del CAM. Inoltre, molte famiglie sono riluttanti a rispondere a lettere generiche inviate loro. Ciò è dovuto ad associazioni negative con eventi passati: l'arrivo di una lettera dalla scuola può scatenare, involontariamente, ansia e preoccupazione.
- Spiegare ai genitori dei CAM quali siano i diversi tipi di comunicazione che la scuola impiega (ad esempio, registri scolastici o invio di certificati a casa) può essere parte del processo di inserimento scolastico.
- Ci dovrebbero essere comunicazioni regolari e positive (come appena accennato, bisogna tener conto che queste famiglie tendono a pensare che ricevere comunicazioni sia qualcosa di negativo).
- Una comunicazione vis-à-vis (con l'ausilio di un interprete, qualora necessario) potrebbe risultare più efficace dal punto di vista della comprensione rispetto a e-mail o altre forme di comunicazione scritta. Si tratta di un metodo di comunicazione utile (benché più impegnativo), in modo particolare quando si intraprendono nuovi rapporti con la scuola e c'è bisogno di acquisire e dare fiducia.
- Fissare regolari attività o riunioni di gruppo (per esempio per uno specifico gruppo di migranti) può essere utile al fine di trasmettere informazioni e assicurare che le domande e i dubbi di queste famiglie siano ascoltati. Potrebbe anche essere istituito un forum col fine di chiedere il supporto dei genitori (ad esempio in classe).
- Se i genitori / tutori devono essere invitati ad andare a scuola, sarà importante tener conto della misura in cui si sentiranno accolti e sostenuti.
- Le scuole dovrebbero assicurarsi che le comunicazioni siano indirizzate in modo appropriato e prestare molta attenzione alla lingua e al lessico utilizzati (e.g. "*Caro genitore …*"). I nomi propri andrebbero utilizzati laddove sia possibile.

11.2 Coinvolgimeto di genitori/tutori nel lavoro della scuola, inclusi coloro che sono difficili da raggiungere

Il personale scolastico deve ricordare che:

a) le famiglie che sono appena arrivate potrebbero non essere a conoscenza del funzionamento del sistema educativo, poiché provengono da paesi in cui la partecipazione parentale è poco attiva nell'istruzione e le riunioni con i genitori / tutori non sono all'ordine del giorno;

b) le esperienze passate nel loro paese di origine possono rendere i genitori poco fiduciosi nei confronti delle autorità;

c) la lingua è un fattore che inibisce la partecipazione dei genitori dei CAM.

Il coinvolgimento delle famiglie sarà quindi facilitato se gli School Leader ICAM:

- terranno conto delle particolari esigenze delle famiglie dei CAM nelle politiche e nei processi scolastici (ad esempio, assicurando che la comunicazione venga tradotta ove necessario);
- creeranno chiari punti di contatto all'interno della scuola;
- assumeranno personale con adeguate capacità linguistiche;
- si assicureranno che il personale sia consapevole delle sfide che le famiglie dei CAM devono affrontare e ci sia un impegno certo nel sostenere le famiglie;
- garantiranno procedure di inserimento mirate per le famiglie dei CAM;
- creeranno un ambiente scolastico che aiuti le famiglie dei CAM a sentirsi accolte, comprese e supportate;
- instaurino legami con le comunità e le organizzazioni culturali e disporranno di meccanismi scolastici che possano integrare le famiglie attraverso un supporto specializzato;
- dove possibile, offriranno ai genitori/tutori opportunità di sviluppare le competenze più importanti;
- forniranno meccanismi scolastici che riducano l'isolamento delle famiglie dei CAM e consentano loro di instaurare relazioni di supporto con altri genitori (ad esempio, attraverso un caffè al bar o inviti a eventi scolastici).

11.3 Continuare il SEL a casa

Se da un lato un lavoro molto efficace nel coinvolgere e supportare i CAM e le loro famiglie può essere svolto vis-à-vis, dall'altro lato i materiali da utilizzare a casa possono aiutare a rafforzare i rapporti all'interno delle famiglie dei CAM attraverso la cooperazione e il miglioramento delle capacità di apprendimento. Al fine di raggiungere tale obiettivo bisogna tener conto che:

- **I compiti dovrebbero essere divertenti.** I tradizionali compiti a casa possono causare tensioni, in particolare quando c'è poco tempo e pochi spazi silenziosi per studiare. Per questo motivo, si può optare per attività divertenti che coinvolgano genitori e studenti così da dare anche un prezioso contributo ai rapporti familiari.
- **I compiti dovrebbero essere facili da svolgere.** Le attività non dovrebbero richiedere una quantità sproporzionata di tempo o di risorse difficili da fornire alle famiglie. I genitori possono essere molto occupati ed è la qualità, piuttosto che la quantità, del tempo che trascorrono a lavorare con i loro figli che è importante.
- **Le istruzioni devono essere semplici e chiare**. Le istruzioni devono essere facili da comprendere sia per i bambini che per i genitori. Se è necessario tradurle, è importante che la traduzione catturi lo spirito e il contenuto del programma.
- **Il programma delle attività dovrebbe aiutare i genitori a capire cosa fanno i loro figli a scuola.** Le attività dovrebbero aiutare i genitori a comprendere l'approccio scolastico all'apprendimento. Quest'ultimo può essere molto diverso da quello che hanno sperimentato nella propria infanzia.
- **Il lavoro svolto a casa dovrebbe essere riconosciuto e valorizzato a scuola**. Sarebbe opportuno che i genitori e i figli condividano le loro esperienze di lavoro a casa con altre famiglie e il personale scolastico, in modo che il loro contributo sia valorizzato e si sentano motivati a fare di più.

11.4 Un programma per genitori/tutori di CAM per supportarli nel loro ruolo parentale

Oltre a raggiungere le famiglie (comprese le famiglie estese) dei CAM e lavorare per coinvolgerli nella scuola sostenendo il SEL a casa, i genitori possono cogliere l'opportunità di sviluppare le proprie abilità genitoriali e la scuola potrebbe ideare per loro workshop su misura.

Inoltre, alcuni genitori / tutori dei CAM possono essere impegnati nel migliorare le loro abilità linguistiche e le scuole dovrebbero incoraggiarli e valutare in che modo è possibile supportare l'acquisizione di una nuova lingua. L'importanza della lingua nello sviluppo del SEL è stata sottolineata in tutto il manuale. Ci sono alcune interessanti iniziative riguardanti l'apprendimento delle lingue che coinvolgono l'intera famiglia, in modo che bambini e genitori imparino insieme.

Offrire un apprendimento di gruppo attraverso workshop può aiutare la collaborazione tra la scuola e i genitori / tutori. Lavorare insieme nelle sessioni aiuterà a rafforzare un rapporto di fiducia tra la scuola e la famiglia, il quale si baserà sull'apprezzamento reciproco del contributo che ciascuno apporterà al benessere dei bambini e alla preoccupazione condivisa per la crescita, lo sviluppo e la felicità dello studente. Questo aggiungerà un senso di sicurezza e appartenenza delle famiglie dei CAM nella scuola e nella comunità.

Naturalmente c'è un limite alla capacità della scuola di fornire e facilitare i workshop.

Un esempio di un programma per genitori è qui descritto e ulteriormente riportato nell'Appendice 5 di questo manuale. Il programma completo è disponibile sul sito ICAM. Si tratta di un programma di workshop destinato a creare un gruppo di genitori / tutori e incoraggiarli a continuare ad apprendere insieme come una comunità auto-organizzata facilitata dalla scuola. I membri della famiglia estesa dovrebbero essere accolti nel gruppo qualora desiderino farne parte. È importante che sia le madri che i padri, se presenti, siano incoraggiati a partecipare.

11.4.1 Esempi di sessioni di workshop

Ci sono 6 sessioni di circa 90 minuti da eseguire settimanalmente con attività di apprendimento continuo a casa:

A - Ascoltare e apprendere insieme

B - Capire i sentimenti ed esprimerli

C - Capire il comportamento dei bambini

D - Una disciplina positiva

E - L'importanza del gioco nello sviluppo del bambino

F - Il futuro. Cosa faremo dopo?

11.4.2 La Guida per il Facilitatore

Sul sito web ICAM le sessioni sono supportate da una *Guida per il Facilitatore* che offre consigli sulla formazione di gruppi, incoraggia la partecipazione, elenca approcci appropriati all'insegnamento per adulti, offre risorse per i workshop (incluse le presentazioni PowerPoint e le attività di apprendimento) e ulteriori materiali di studio per supportare i gruppi d'apprendimento. Il tutto è raccolto in un database che si evolverà col progredire del programma.

11.4.3 Temi affrontati nel corso delle sessioni

Nei messaggi trasmessi nel corso delle sessioni si evince che per i genitori è importante:

- ascoltare i propri figli;
- comprendere ed esprimere i sentimenti in un modo che sia accettabile e aiutare i bambini a fare lo stesso;
- aver la giusta capacità di gestire i comportamenti dei bambini;

- essere chiari sul tipo di comportamento richiesto e rafforzarlo;
- dare una risposta calma ma ferma ai quei comportamenti indesiderati;
- supportare lo sviluppo del bambino offrendogli varie opportunità di gioco;
- riconoscere i bisogni, i diritti e le responsabilità del bambino e chiedere aiuto quando se ne ha bisogno.

11.4.4 Specifiche considerazioni per i genitori dei CAM

L'esempio è un programma generico adatto a tutti i genitori. Le famiglie dei CAM possono dover affrontare particolari difficoltà e i facilitatori dovrebbero esserne consapevoli mostrando sensibilità nelle sessioni. Potranno, se necessario, mettere i genitori al corrente dell'esistenza di enti, agenzie e programmi di supporto.

In particolare ci saranno genitori:

- che hanno subito traumi da adulti e, forse, anche quando erano bambini;
- con bassi livelli di alfabetizzazione nella propria lingua materna e una scarsa fluidità nella lingua del paese ospitante;
- i cui figli hanno ulteriori necessità di SEL;
- i cui figli hanno subito traumi.

Funzionalità chiave 12 - Coinvolgimento della comunità locale per incrementare l'inclusione dei CAM

Non ci si può aspettare che le scuole lavorino da sole nel favorire l'inclusione dei CAM. Benché il loro sia un ruolo chiave, non si può pretendere che da sole gestiscano possibili conseguenze derivanti da problemi e tensioni di natura sociale che emergono dai cambiamenti apportati al tessuto sociale di cui fanno parte. I collegamenti con la comunità e le organizzazioni a livello nazionale e internazionale possono essere un valido supporto e arricchire l'istruzione offerta dalla scuola.

12.1 Identificare le fonti di supporto per CAM nella comunità locale

La formazione di partnership richiede tempo e sforzi e i partner dovrebbero:

- avere una posizione di rilievo nella comunità locale;
- essere in grado di portare competenze e conoscenze specializzate al partenariato;
- essere disposti a partecipare attivamente all'attuazione delle iniziative;
- prendersi realmente cura del benessere dei bambini e dei giovani;
- avere la capacità di lavorare in modo co-operativo in un gruppo.

Collegamenti utili e partnership possono essere creati con:

- gruppi di assistenza per i rifugiati e supporto linguistico all'interno dell'istituto amministrativo locale che si occupa di istruzione;
- istituti locali di istruzione superiore e altre organizzazioni che offrono corsi di lingua e formazione per adulti;
- la polizia;
- enti immobiliari;
- squadre di servizio sociale;
- centri ed enti sanitari che lavorano con i migranti;
- organizzazioni locali che offrono consulenza legale;
- organizzazioni di comunità di rifugiati;
- gruppi religiosi.

Le organizzazioni della comunità di rifugiati possono essere in grado di:

- incoraggiare i genitori a impegnarsi con la scuola;
- aiutare con traduzioni e interpretariato in caso di emergenza;
- lavorare con gli studenti in progetti culturali o di sensibilizzazione;
- offrire consigli, ad esempio sulle leggi sull'immigrazione;
- offrire una serie di attività in cui i CAM e i loro genitori potrebbero essere coinvolti (ad esempio lezioni di lingua straniera, associazioni giovanili, lezioni supplementari nella lingua di origine, gruppi di sole donne, eventi culturali).

Su una più ampia scala nazionale o internazionale possono essere fatti collegamenti utili, ad esempio con:

- organizzazioni non governative coinvolte con i migranti;
- organismi di ricerca come le università;

- autorità nazionali che si occupano dei migranti;
- scuole di altri paesi.

12.2 Sviluppare e guidare collaborazioni all'interno della comunità locale

Le partnership dovrebbero essere gestite e guidate da School Leader ICAM che possiedono lo status e le competenze necessarie per creare reti di collegamenti tra le varie diverse discipline senza che qualcuna predomini sulle altre.

Nel guidare una partnership, gli School Leader dovrebbero agire da facilitatori, piuttosto che da autocrati, e lavorare per migliorare e dare più potere agli altri, piuttosto che assumersi tutte le responsabilità del lavoro da svolgere. Il loro compito è di sviluppare strategie e gestire i gruppi così che i partner raggiungano gli obiettivi prefissati e siano sempre più motivati nello stringere accordi e andare avanti nello sviluppo di programmi e progetti.

I leader di partnership efficaci trasformano gli spettatori in attori. Costoro si assumono anche la responsabilità di sviluppare reti più ampie coordinando, integrando e apprendendo da altri che sono impegnati in un lavoro simile.

12.3 Valorizzare il contributo dei CAM e delle loro famiglie nella comunità locale

In questo manuale ci sono frequenti riferimenti all'importanza di un lavoro armonioso e produttivo della scuola con la comunità locale per includere i CAM, non solo nella scuola ma anche nel quartiere che la scuola serve.

Nella pubblicazione ONU *Combating violence against migrants (UNODC 2015)* si fa rifermento al continuo movimento di migranti verso l'Europa e all'ascesa di atti di violenza nei loro confronti. UNHCR riferisce che questo fenomeno migratorio verso i paesi europei ha dato vita a un incremento di razzismo, xenofobia, violenza di genere e intolleranza portando all'esclusione di giovani e bambini dal sistema educativo di cui hanno diritto.

Se le scuole dovranno includere i CAM in modo efficace e tutelare il loro diritto a un'istruzione completa seguendo la Convenzione delle Nazioni Unite sui Diritti del Fanciullo (UNROC), sarà importante fare il possibile per contrastare le influenze negative dei pregiudizi nella società descritta dall'UNHCR.

È anche necessario che la comunità locale della scuola accolga e abbracci i CAM e le loro famiglie e combatta la violenza e l'intolleranza endemica in alcune società.

Un modo per raggiungere questo obiettivo è che la scuola sfrutti tutte le possibili occasioni per celebrare apertamente il contributo apportato dai CAM e dalle loro famiglie non solo alla scuola ma anche alla comunità locale.

Alcuni suggerimenti sul modo in cui le scuole possono favorire questo processo sono:

- oltre alle azioni descritte nel punto 12.2, unirsi a gruppi della comunità locale e ad agenzie organizzative e gruppi di supporto più ampi aiuterà a coordinare l'inclusione dei CAM e delle loro famiglie nella comunità;
- pubblicizzare messaggi positivi con "belle storie nuove" attraverso la stampa e la televisione, mostrando il contributo positivo apportato dai CAM e dalle loro famiglie alla vita scolastica;
- organizzare raccolte fondi e attività di servizio all'interno della comunità per supportare apertamente e attivamente i CAM e le loro famiglie negli eventi;
- assicurarsi che i politici locali, la polizia e altri rappresentanti della comunità locale siano consapevoli del contributo che i CAM stanno apportando alla scuola e vengano incoraggiati a trovare nuovi modi per valorizzare e celebrare tale contributo;
- mettere a disposizione sedi e risorse scolastiche per sostenere i gruppi di comunità che lavorano con i migranti e far loro sapere quanto sia apprezzato il loro lavoro.

È possibile incoraggiare le famiglie dei CAM e i gruppi locali ad aiutare la scuola attraverso la partecipazione a lezioni, attività genitori / tutori/ insegnanti o a raccolte di fondi oppure con visite a centri culturali ecc. Bisogna assicurarsi che questi contributi siano pubblicizzati ampiamente e siano valorizzati.

Appendice 1

Mettesi al posto del nuovo studente appena arrivato.

Giorno 1– cammina seguendo le orme del nuovo studente e guarda attraverso i suoi occhi.

Un nuovo studente è stato assegnato alla tua scuola – Cosa vede? Cosa sta vivendo? Come potrebbe sentirsi?

Orme – 1 *Lo studente arriva al portone di ingresso della scuola***:**

- Cosa sa già a proposito della scuola? Ha già visitato la scuola?
- I suoi genitori / tutori sanno cosa aspettarsi dalla scuola?
- Lo studente ha accesso alle stesse risorse / uniformi degli altri studenti?
- In quale lingua viene accolto al suo arrivo?
- Chi lo accoglie? E cosa gli dice al momento del suo ingresso?
- In che modo sarà possibile superare le barriere linguistiche?
- In che modo potrebbe sentirsi lo studente?

Orme – 2 *Lo studente viene accompagnato fino alla sua nuova classe:*

- Cosa noterà di culturalmente diverso mentre attraversa i corridoi?
- In che modo gli altri studenti faranno la sua conoscenza mentre attraversa i corridoi?
- In che modo lo studente saprà dove dovrà andare quando tu non lo accompagnerai più?
- In che modo potrebbe sentirsi lo studente?

Orme – 3 *Giungi alla porta dell'aula con il nuovo studente:*

- L'insegnante cosa sa già riguardo alle esperienze di vita passate del nuovo studente?
- Che cosa sa già l'insegnante riguardo alle passate esperienze di apprendimento del nuovo studente?
- Il nuovo studente dove si siederà? Dove appenderà il suo cappotto?
- L'insegnante è preparato ad accoglierlo e accettarlo?
- In che modo potrebbe sentirsi lo studente?

Orme – 4 *Aprite la porta della classe e venite accolti dal sorriso dell'insegnante e dalla curiosità degli altri studenti:*

- In che modo presenterai il nuovo studente alla classe? Cosa sanno già gli altri studenti riguardo alla sua vita?
- Quanto è preparato l'insegnante a comprendere i possibili bisogni del nuovo studente?
- Quanto è preparato l'insegnante ad affrontare le barriere linguistiche che potrebbero sorgere?
- Come si sente l'insegnante nell'avere un nuovo studente nella sua classe?
- In che modo potrebbe sentirsi lo studente?

Orme – 5 *Lo studente si siede a un tavolo con altri studenti per la sua prima lezione nella tua scuola:*

- In che modo gli altri studenti accoglieranno il nuovo studente?
- In che modo gli studenti potrebbero far fronte a potenziali ostacoli linguistici?
- Cosa potrebbero sapere gli studenti sulla migrazione e sulle potenziali sfide che questa può comportare?
- Quali sono i vantaggi che gli studenti potrebbero vedere nell'avere un nuovo studente nella loro classe?
- Quali potenziali difficoltà o pregiudizi potrebbero mostrare gli altri studenti nei confronti del nuovo studente?
- In che modo potrebbe sentirsi lo studente?
- Come possono sentirsi gli studenti nei confronti del loro nuovo compagno di classe?

Orme – 6 *L'insegnante presenta la prima lezione alla classe:*

- In che modo l'insegnante si approccia alla valutazione del nuovo studente?
- Qualora sia necessario, chi verrà nominato per supportare le nuove esigenze dello studente?
- In che modo il nuovo studente comunicherà i suoi bisogni iniziali?
- Cosa potrebbe fare lo studente in termini di gestione del comportamento?
- In che modo gli altri studenti si impegneranno nell'inserimento del nuovo studente?
- Quale tono di voce potrebbe usare l'insegnante con il nuovo studente?

Orme – 7 *È il suo primo intervallo:*

- Chi farà compagnia al nuovo studente durante l'intervallo?
- Da chi andrà lo studente se si sentirà minacciato o isolato?
- In che modo il nuovo studente potrebbe interagire con altri studenti se ci sono significative barriere linguistiche?
- Quanto il personale scolastico conosce riguardo alla supervisione durante gli intervalli e dei potenziali bisogni del nuovo studente in quei momenti?
- In che modo potrebbe sentirsi lo studente?

Orme – 8 *Lo studente ritorna in classe per la seconda lezione:*

- Quali opportunità saranno date al nuovo studente per sviluppare le proprie capacità linguistiche?
- Quanto sarà flessibile l'insegnante nel modificare la lezione per soddisfare le esigenze del nuovo studente?
- Quali opportunità saranno fornite allo studente nel corso della lezione per sviluppare le proprie abilità sociali?
- Come si svilupperà il programma educativo per il nuovo studente?
- In che modo l'insegnante accerterà il livello di competenza cognitiva dello studente?

- L'insegnante ha identificato eventuali rischi specifici al fine di fronteggiarli e tutelare il nuovo studente?
- In che modo potrebbe sentirsi lo studente?

Orme – 9 *Lo studente pranza con suoi compagni:*

- In che misura il nuovo studente ha accesso al pranzo? In che modo le difficoltà di tipo alimentare potrebbero essere affrontate dal personale che supervisiona?
- In che modo il nuovo studente può essere accolto se le sue richieste per il pranzo sono insolite o sconosciute agli altri studenti?
- Quante probabilità ci sono che il nuovo studente incontri dei rischi (per la sua salute) durante il pranzo?
- In quali aree della scuola lo studente potrebbe sentirsi meno al sicuro durante l'ora di pranzo?

Orme – 10 *La giornata continua fino all'ora di tornare a casa. Il nuovo studente si prepara a tornare a casa con un compito da completare:*

- In che modo l'insegnante comunicherà con la famiglia del nuovo studente?
- Quali risorse ha a disposizione lo studente per essere supportato nello svolgimento del compito assegnatogli?
- In che modo gli insegnanti potranno provare a coinvolgere genitori / tutori dello studente?
- Che tipo di supporto riceve lo studente dalla comunità? E in che modo ha accesso a tale supporto?
- In che modo potrebbe sentirsi lo studente?

Orme – 11 *Lo studente si avvia verso casa:*

- In che modo il nuovo studente viene riaccolto a casa?
- C'è il rischio di minacce alla sicurezza dello studente nel suo tragitto verso casa?
- A chi lo studente racconterà della sua giornata scolastica quando tornerà a casa? A un genitore, un tutore o a un altro membro della famiglia?

  C'è la possibilità che manchi qualcuno a casa sua?
- Quali responsabilità avrà il nuovo studente quando tornerà a casa e completerà i compiti?
- Come potrebbe sentirsi lo studente e cosa potrebbero dire i suoi familiari riguardo al suo primo giorno di scuola?

Appendice 2

Risultati di apprendimento da un campione di programma SEL

AUTO- CONSAPEVOLEZZA

Conoscere se stessi

3.1. So quando e come apprendo più efficacemente.

3.2. Posso assumermi la responsabilità delle mie azioni e del mio apprendimento.

3.3. Mi sento a mio agio con ciò che faccio e lo faccio bene. Mi accetto per *chi* e *cosa* sono.

3.4. Sono in grado di riconoscere le difficoltà e gli ostacoli da superare.

Comprendere i propri sentimenti

3.5. Posso identificare, riconoscere ed esprimere una vasta gamma di sentimenti.

3.6. So che sentimenti, pensieri e comportamenti sono collegati tra loro.

3.7. Riconosco quando mi sento sopraffatto dai miei sentimenti.

3.8. Le reazioni e i comportamenti derivanti dai sentimenti, che ognuno prova, devono essere coerenti e rispettosi.

GESTIRE I SENTIMENTI:

Gestire il modo in cui esprimo i miei sentimenti

2.1. Posso fermarmi e pensare prima di agire.

2.2. Posso esprimere una vasta gamma di sentimenti in modi che non danneggiano me stesso o altre persone.

2.3. Capisco che il modo in cui esprimo i miei sentimenti può cambiare il modo in cui le altre persone si sentono.

2.4. Posso adattare il modo in cui esprimo i miei sentimenti a particolari situazioni o persone.

Gestire il modo in cui mi sento

2.5. Posso calmarmi quando ne ho bisogno.

2.6. Ho una serie di strategie per gestire le mie preoccupazioni e i sentimenti spiacevoli.

2.7. Ho una serie di strategie per gestire la mia rabbia.

2.8. Capisco che cambiando il modo in cui penso alle persone e agli eventi cambia il modo in cui mi sento nei loro confronti.

2.9. Posso cambiare il modo in cui mi sento, riflettendo sulle mie esperienze e riesaminandole.

2.10. So che posso cercare supporto da altre persone quando mi sento arrabbiato, preoccupato o triste.

2.11. So cosa mi fa sentire bene e come migliorare questi sentimenti confortevoli.

MOTIVAZIONE:

Fissare gli obiettivi, persistenza, resilienza

3.1. Posso fissare degli obiettivi, valutando in anticipo pro e contro per gli altri e per me stesso.

3.2. Sono in grado di scomporre un programma a lungo termine in piccoli obiettivi a breve termine raggiungibili, pianificare il superamento degli ostacoli, stabilire criteri di successo e festeggiare quando raggiungo i risultati pianificati.

3.3. Posso scegliere quando e dove indirizzare la mia attenzione, concentrandomi e resistendo alle distrazioni per periodi di tempo sempre più lunghi.

3.4. Conosco e posso superare le barriere che ostacolano il mio apprendimento, come ad esempio noia e frustrazione, e so quando è il momento di provare a fare qualcosa di diverso.

3.5. Posso riprendermi da una delusione, da un fallimento o da un errore commesso.

Valutazione e revisione

3.6. So come valutare il mio apprendimento e migliorare le mie prestazioni future.

EMPATIA:

Comprendere i sentimenti degli altri

4.1. So riconoscere i sentimenti degli altri

4.2. So che tutte le persone hanno dei sentimenti e che mostrano i loro sentimenti in modi diversi o in circostanze diverse.

4.3. Posso comprendere il punto di vista di un'altra persona e come potrebbe sentirsi.

Valorizzare e sostenere gli altri

4.4. Apprezzo e rispetto i pensieri, i sentimenti e le convinzioni delle altre persone.

4.5. Posso essere di supporto agli altri e cercare di aiutarli se lo desiderano.

4.6. So che le mie azioni influenzano le altre persone e possono farle sentire meglio o peggio.

ABILITÀ SOCIALI:

Appartenere a una comunità

5.1. Mi sento apprezzato e provo sentimenti di appartenenza alla mia classe, scuola e comunità.

5.2. Capisco e accetto i miei diritti e le mie responsabilità a scuola. So in che modo posso assumermi la responsabilità di rendere la scuola un luogo più sicuro e giusto per tutti.

Amicizia e altre relazioni

5.3. So essere amichevole. Posso essere un buon ascoltatore. So dare e ricevere complimenti e fare cose gentili per le altre persone.

5.4. Riconosco i commenti aspramente critici e so come questi influenzano le persone, quindi cerco di evirarli.

5.5. Posso instaurare, sostenere o interrompere rapporti di amicizia senza ferire gli altri.

Lavorare insieme

5.6. Posso lavorare bene in un gruppo, collaborando con altri per raggiungere un risultato comune.

5.7. Posso dire che cosa aiuta un gruppo a lavorare bene insieme.

Risolvere i conflitti

5.8. Posso risolvere i conflitti per garantire che tutti si sentano positivi in merito al risultato.

Difendersi

5.9. Posso essere assertivo quando è necessario.

Fare scelte saggie

5.10. Posso risolvere i problemi pensando a tutte le opzioni, identificando vantaggi e svantaggi, scegliendo una soluzione e riesaminandola in seguito.

5.11. Posso fare scelte sagge in merito al mio lavoro e al mio comportamento.

Appendice 3

Un documento di pianificazione esemplificativo per l'introduzione, l'implementazione e l'incorporamento di un programma SEL.

Scopo / criteri di successo	Compito / attività	Responsabilità	Tempo	Risorse	Monitoraggio/ valutazione	Collegamenti con altri piani
Dirigenti e personale senior hanno l'opportunità di prendere decisioni con un'informata consapevolezza Dirigenti e leadership alla guida del SEL	Discutere piani pilota con dirigenti / personale senior					
Acquisizione del personale (piani a supporto della maggioranza)	Consapevolezza iniziale di SEL / SPC					
Il coordinatore SEL è nominato con una precisa descrizione del ruolo da adempiere, delle risorse e del periodo di non-contatto.	Nomina del coordinatore SEL					
Esistenza di una mappatura chiara e coesa che illustra come il SEL si collega a ciò che fa la scuola. Identificazione di aree di duplicazione e interruzioni.	Mappatura delle prestazioni delle attività della scuola e dei collegamenti al SEL					
Caratteristiche di pianificazione a medio e breve termine del SEL	Concordare i tempi del curricolo e i protocolli di pianificazione					
Consapevolezza del SEL da parte dei genitori	Lettera iniziale per i genitori riguardo al tema-pilota					
Le risorse per implementare il tema sono disponibili per la riunione del personale	Preparazione dei materiali per il personale					
Il personale ha l'esperienza per implementare il	Introduzione e pianificazione per la riunione					

tema. Il lavoro per il SEL è pianificato.	sul tema-pilota rivolta al personale.					
L'assemblea si svolge (guidata dal preside) e tutto il personale partecipa.	Assemblea iniziale sul tema-pilota					
Il lavoro sul curricolo viene svolto in tutti i gruppi.	Lavoro sul curricolo svolto in tutti i gruppi a partire dalle risorse curricolari.					
	Mostra dei cartelloni in classe.					
	Ulteriore riunione (condivisione del lavoro a partire dal tema)					
I piani sono rivisti alla luce del feedback del personale	Riunione di revisione del personale / team					
Le riunioni del personale e le assemblee si svolgono regolarmente	Pianificare riunioni del personale e assemblee per il prossimo tema					

Appendice 4

Un Esempio di politica di comunicazione e condotta del personale

Una scuola ha concordato la seguente politica per la comunicazione tra adulti.

Personale scolastico: comunicazione e condotta

Ragione

Valorizziamo e apprezziamo tutti i membri della comunità scolastica. Crediamo che il lavoro di squadra sia importante e prezioso e che ciò che una squadra può raggiungere insieme è molto più della somma di ciò che ogni singolo membro può raggiungere da solo. Aspiriamo a dare dimostrazione di questi valori in tutte le nostre interazioni quotidiane.

Scopi

Stabilire sistemi di comunicazione che consentano a ogni membro del personale di avere voce in capitolo e di essere ascoltato.

Fissare sistemi efficaci di comunicazione che consentano alla scuola di funzionare regolarmente e che facilitino il lavoro di tutti i membri della comunità scolastica.

Assicurare modi di interazione che creino armonia nella scuola e che rendano piacevole il lavoro in essa.

Creare un ambiente di lavoro felice in cui ogni membro della comunità si senta apprezzato e supportato.

Coltivare un ethos positivo all'interno della scuola, il quale consentirà a tutto il personale di dare il meglio di sé a sostegno del benessere generale.

Linee guida

I membri del personale si rapportano gli uni con gli altri in modo aperto e onesto.

Alla base dei rapporti interpersonali ci sono pieno rispetto e considerazione reciproca in ogni momento.

Miriamo a risolvere eventuali disaccordi o preoccupazioni il più rapidamente possibile.

Prendiamo il meglio dai nostri colleghi e cerchiamo di non essere troppo critici.

Cerchiamo sempre di parlare direttamente alla persona il cui comportamento ha causato turbamenti e di farlo il più rapidamente possibile.

Se per qualche motivo non è possibile seguire le linee guida qui riportate, allora ci rivolgiamo a un senior manager e discutiamo i modi per risolvere il problema nel più breve tempo possibile.

Miriamo sempre a parlare positivamente gli uni degli altri, inclusi studenti e genitori.

Evitiamo critiche infondate.

Se un collega si sente turbato o ha bisogno di supporto, cerchiamo di trovare il tempo per ascoltarlo e offriamo in nostro aiuto (esempio: "Ti sarebbe d'aiuto se ...?" o "Cosa potremmo fare per aiutarti?")

Apprezziamo il supporto e i suggerimenti che ci vengono dati e ringraziamo per questo.

Appendice 5
Organizzare il supporto psichiatrico specialistico per i CAM che hanno subito un trauma.

Esempio di procedura

Il primo passo per ottenere aiuto psichiatrico per gli studenti potrebbe essere quello di contattare il medico di famiglia o il personale medico della scuola o un medico di famiglia.

Appendice 6

Schema esemplificativo di un programma di workshop per genitori / tutori di CAM

Le 6 sessioni del programma, delineate per i facilitatori, spiegano lo scopo e il contenuto delle sessioni.

La Guida per i Facilitatori, che fornisce dettagli e risorse per sessioni, è disponibile sul sito Web ICAM.

Sessione A

Questa sessione è divisa in due parti. La prima parte è progettata per aiutare te e il gruppo a fare conoscenza e a sviluppare rapporti di lavoro produttivi. Queste relazioni dureranno per tutto il programma e motiveranno i genitori a partecipare e ad applicare a casa ciò che hanno appreso nel gruppo. I genitori saranno incoraggiati a presentarsi e a parlare delle loro famiglie, delle loro aspettative e dei loro dubbi.

Saranno concordate insieme le regole fondamentali per lavorare unitamente in modo che tutti possano sentirsi sicuri e fiduciosi e possano esprimersi liberamente e con sincerità.

La seconda parte della sessione riguarda l'ascolto dei bambini.

Idee e concetti chiave nella seconda parte di questa sessione:

- A volte il comportamento dei bambini è per noi accettabile. Altre volte non lo è. Va tenuto conto che ci sono delle ragioni alla base dei comportamenti dei bambini.
- Se vogliamo che i nostri figli si comportino in modo accettabile, quindi non si comportino in modo scorretto, dobbiamo capire le ragioni del loro comportamento.
- Per scoprire quali sono queste ragioni, dobbiamo ascoltare i nostri figli.
- Le tecniche di ascolto attivo sono efficaci per migliorare l'ascolto in generale.
- Ci sono innumerevoli ostacoli al buon ascolto.

Inizieremo con un'attività per ricordarci che c'è sempre un motivo sottostante il comportamento dei bambini. Per capirlo dobbiamo ascoltare attentamente in modo che possiamo rispondere affrontando la causa del comportamento e non solo il comportamento stesso. Quindi, continueremo a praticare alcune abilità di ascolto e introdurremo l'idea di "ascolto attivo".

I genitori saranno incoraggiati a praticare abilità di ascolto a casa.

Considereremo anche alcune situazioni in cui le risposte inutili costituiscono una barriera alla comunicazione.

Penseremo a risposte più utili e a come usare le domande quando parliamo con i bambini.

Concluderemo discutendo su come ottenere il massimo beneficio dal programma rivolto a tutta la famiglia.

Decideremo cosa faremo tra le sessioni per mettere in pratica ciò che abbiamo appreso e ottenere feedback sui nostri progressi.

Tutto ciò è molto importante e, poiché questa è la prima opportunità che i genitori hanno per discutere, è importante lasciare loro il tempo per parlarne.

Punti chiave di apprendimento in questa sessione

Nella prima parte di questa sessione i genitori si conosceranno e impareranno a conoscere il contenuto del programma. Impareranno insieme divertendosi, dato che:

- metteranno in pratica abilità per incontrare e conoscere persone
- condivideranno l'esperienza di descrivere se stessi e la propria famiglia
- comprenderanno il contenuto, il processo e le finalità del programma

- comprenderanno e concorderanno le regole di base per lavorare in un gruppo
- valuteranno come ottenere il massimo beneficio dal programma.

Nella seconda parte della sessione, i genitori svilupperanno la loro comprensione sull'importanza di cercare le ragioni del comportamento dei propri figli, ascoltandoli (e mostrando loro di aver ascoltato) e aiutandoli a sviluppare il loro capacità di ascolto.

Al fine di raggiungere questi obiettivi è importante:

- pensare al motivo per cui i nostri figli si comportano in un certo modo
- riconoscere l'importanza dell'ascolto dei propri figli
- sviluppare e mettere in pratica le competenze di cui abbiamo bisogno per ascoltare i nostri figli
- imparare a far diventare i nostri figli a diventare bravi ascoltatori.

Sessione B

Questa sessione è progettata per aiutare te e il tuo gruppo a esplorare insieme l'importanza dell'apprendimento per esprimere pensieri, sentimenti ed emozioni in modo da sviluppare e mantenere relazioni sane e positive con i propri figli e gli uni con gli altri.

È importante essere in grado di riconoscere i nostri sentimenti e di esprimerli in modo appropriato e accettabile. Analizzeremo, in tal senso, le differenze tra donne e uomini, bambine e bambini.

Penseremo a come esprimere sentimenti forti o scomodi in modo sicuro e su come possiamo imparare a gestire questi sentimenti. È importante che, in primo luogo, i genitori aiutino i bambini a sviluppare queste essenziali abilità.

Per essere sani, sicuri e al sicuro i bambini (e gli adulti) devono imparare a:

- riconoscere e comprendere i sentimenti in se stessi e nelle altre persone
- esprimere i propri sentimenti in modi accettabili
- essere assertivi quando necessario

Idee e concetti chiave in questa sessione

- Ci sono quattro emozioni umane fondamentali e comuni a tutti gli esseri umani:
  GIOIA – RABBIA – TRISTEZZA - PAURA
- I sentimenti che proviamo non sono né "buoni" né "cattivi", ma possiamo esprimerli in modi "buoni" o "cattivi".
- Non possiamo evitare di provare sentimenti (è parte dell'essere umano!), ma possiamo controllare il modo in cui esprimiamo questi sentimenti.
- Per fare ciò, dobbiamo imparare a calmarci quando proviamo sentimenti forti.
- I bambini devono imparare, con il nostro aiuto, a gestire i loro sentimenti esprimendoli in modi accettabili.
- I bambini (e i genitori) devono imparare a diventare assertivi, essere in grado di riconoscere e difendere i propri diritti riconoscendo e rispettando i diritti degli altri.

Punti chiave di apprendimento in questa sessione

In questa sessione svilupperemo la nostra comprensione sui modi in cui possiamo riconoscere e gestire i sentimenti che vengono in noi risvegliati dal comportamento dei nostri figli. Vedremo anche in che modo aiutare i nostri figli a riconoscere e gestire i loro sentimenti.

Per raggiungere questo obiettivo è importante:

- riconoscere e comprendere i nostri sentimenti e i sentimenti dei nostri figli
- cercare di esprimere i sentimenti in modo accettabile

- provare a stare calmi quando un bambino si innervosisce
- capire che ai bambini può essere insegnato a comprendere e gestire i propri sentimenti
- capire che per i bambini gli adulti sono dei modelli da seguire
- comprendere le questioni relative alle differenze tra ragazzi e ragazze

Sessione C

Questa sessione è progettata per aiutare te e il tuo gruppo a esplorare insieme l'importanza che ha l'atteggiamento dei genitori nella gestione del comportamento dei loro figli. Essa mira a sensibilizzare i genitori sui metodi disciplinari che utilizzano nel far crescere i loro figli e sulle possibili conseguenze di questi metodi. Si apprenderà cosa si intende per “atteggiamento competente”.

I genitori / tutori avranno l'opportunità di discutere se, in risposta a un certo comportamento del bambino, usano maggiormente uno stile rispetto a un altro oppure, più probabilmente, se ricorrono a una combinazione di differenti stili e atteggiamenti. Ogni stile avrà determinate caratteristiche che influenzeranno il modo in cui si gestisce quotidianamente il comportamento del bambino, il modo in cui il bambino cresce e che tipo di persona potrà diventare.

Idee e concetti chiave in questa sessione

- Prenderemo in considerazione tre atteggiamenti o stili di gestione del comportamento di un bambino:

  REPRESSIVO – BASATO SUL COMPROMESSO - COMPETENTE

- Un tema chiave che attraversa questi tre atteggiamenti è l'equilibrio tra il controllo del comportamento dei bambini e lo sviluppo della loro indipendenza e autocontrollo.
- La repressione di determinati comportamenti negativi e il compromesso sembrano essere efficaci nell'immediato. In realtà, hanno solo effetti a breve termine o funzionano solo quando il genitore è presente. Non aiutano a sviluppare l'autocontrollo e l'indipendenza di un bambino.
- I bambini che crescono con atteggiamenti repressivi possono soffrire di bassa autostima o mancanza di fiducia. Possono incontrare difficoltà nel fidarsi di se stessi e del loro ambiente. Invece, i bambini con fiducia in se stessi si assumeranno le proprie responsabilità e mostreranno un comportamento corretto ed educato anche quando i loro genitori non sono presenti.
- Il modo in cui i genitori si rapportano con i figli durante la loro crescita ha un profondo effetto sul tipo di persone che i loro figli diventeranno.

Punti chiave di apprendimento in questa sessione

Il comportamento del genitore influisce sul comportamento del bambino. In questa sessione:

- identificheremo i nostri atteggiamenti nei confronti dell'educazione dei figli
- penseremo a come questi atteggiamenti ci spingono a relazionarci con i nostri figli
- penseremo agli effetti del nostro comportamento sul comportamento dei nostri figli
- identificheremo i nostri punti di forza e le aree che desideriamo migliorare.

Sessione D

Questa sessione darà ai genitori l'opportunità di conoscere tecniche specifiche per incoraggiare il buon comportamento dei loro figli. Come nella Sessione C, il messaggio è che il comportamento dei genitori influenza il comportamento dei bambini e che una gestione positiva da parte dei genitori aiuta a sviluppare un comportamento positivo nei bambini.

C'è potenzialmente una grande quantità di informazioni su questo argomento. Dovresti riflettere su quante informazioni dai al gruppo o cercare di elicitarle dai partecipanti.

Idee e concetti chiave in questa sessione

- Il modo in cui i bambini amano essere trattati è molto simile al modo in cui gli adulti amano essere trattati.
- Una comunicazione chiara è essenziale se i bambini devono capire cosa ci si aspetta da loro.
- Per comportarsi bene i bambini devono essere motivati a farlo.
- Disciplina non significa solo punizione ma riguarda lo sviluppo di comportamenti positivi.
- Affinché un bambino si comporti bene, i genitori dovrebbero stabilire degli standard comportamentali.
- Quando genitore e figlio sono chiari su quale sia il comportamento desiderabile e auspicabile, il genitore può utilizzare tecniche che sviluppano e mantengono questi comportamenti.
- Lo sviluppo e il mantenimento di un buon comportamento avverranno in due modi

  a) identificando le circostanze che hanno maggiori probabilità di determinare il comportamento richiesto
  b) rafforzando quei comportamenti desiderati quando si verificano.
- Oltre a promuovere un comportamento positivo, è necessario sapere come prevenire e rispondere efficacemente a comportamenti indesiderati.

Punti chiave di apprendimento in questa sessione

In questa sessione penseremo a come applicare l'"atteggiamento competente" (discusso nella Sessione C) al fine di incoraggiare i nostri figli a comportarsi bene.

Per prima cosa, ci concentreremo sull'apprendere come possiamo parlare positivamente ai nostri figli e dire chiaramente il tipo di comportamento che vogliamo da loro.

Quindi, considereremo come possiamo rispondere positivamente quando si comportano in modo positivo.

Infine, considereremo come possiamo rispondere positivamente quando si comportano in modo negativo (per esempio: quando fanno qualcosa che non vogliamo che facciano, possiamo rispondere con calma e in modo pianificato e coerente).

Sessione E

Questa sessione è progettata per aiutare te e il tuo gruppo a riflettere sull'importanza del gioco nell'aiutare i bambini a crescere - fisicamente, mentalmente, socialmente ed emotivamente. Condividerete idee per giochi e giocattoli, storie, filastrocche e canzoni e penserete a ciò che i bambini imparano dal loro utilizzo.

Va tenuto conto che per i bambini il gioco rappresenta un vero e proprio lavoro. È attraverso il gioco che apprendono il mondo ed esplorano la loro relazione con esso. Li aiuta a capire ed esprimere i loro sentimenti. Se sono infelici, ansiosi, arrabbiati o malati, il gioco li aiuta a riprendersi.

Idee e concetti chiave in questa sessione

- È attraverso il gioco che i bambini crescono e imparano.
- Il gioco li aiuta a crescere fisicamente, mentalmente, socialmente ed emotivamente.

- I bambini hanno bisogno di molte opportunità diverse di gioco.
- I bambini non distinguono tra lavoro e gioco - il gioco è il loro lavoro. Trasformeranno in gioco tutte le attività quotidiane - lavare, vestire, mangiare, fare shopping, aiutare nelle faccende di casa.
- I giocattoli semplici hanno spesso più possibilità di utilizzo di quelli complicati (N.B. i giocattoli non devono essere costosi!)
- Storie, filastrocche e canzoni sono importanti per aiutare i bambini a comprendere ed esprimere i loro sentimenti e sviluppare le loro capacità di pensiero e linguaggio.
- Il gioco può essere particolarmente importante nell'aiutare i bambini a superare le difficoltà e affrontare forti emozioni negative come paura, rabbia o dolore.

Punti chiave di apprendimento in questa sessione

In questa sessione impareremo l'importanza del gioco e come i bambini crescono, imparano e trovano conforto attraverso esso.

Per sostenere lo sviluppo dei nostri figli è importante che noi impariamo a:

- riconoscere l'importanza del gioco
- dare ai nostri bambini tante e diverse opportunità di gioco
- trascorre del tempo a giocare con nostri bambini

Sessione F

Questa sessione è divisa in due parti.

La prima parte esamina i diversi ruoli che hanno uomini e donne / ragazzi e ragazze, alcuni dei problemi che questi ruoli presentano e alcune possibili soluzioni.

La seconda parte è la conclusione del programma. Dà ai genitori il tempo di pensare a quello che hanno imparato e come questo farà la differenza nella crescita dei loro figli.

Celebreremo i nostri risultati come gruppo e pianificheremo ciò che faremo in seguito, sia come individui che come gruppo.

Idee e concetti chiave in questa sessione

- Tutti noi abbiamo ruoli e identità diversi: genitore, figlio, lavoratore, cliente, paziente, dottore e così via.
- La cosa più importante è l'identità come uomo o donna.
- Siamo nati con diverse identità - maschio o femmina - ma la società impone ulteriori differenze tra uomini e donne, alcune delle quali sono artificiali e inutili.
- Queste differenze possono avere un'influenza molto negativa sulla vita delle persone. Abbiamo bisogno di identificare gli aspetti che vogliamo cambiare - avere un obiettivo chiaro è il primo passo per fare la differenza e pensare a come questo influenzerà il modo in cui cresciamo i nostri figli e le nostre figlie.
- Possiamo raggiungere grandi traguardi lavorando con gli altri al cambiamento.
- Ci sono già molte organizzazioni che lavorano per il cambiamento - a livello internazionale, nazionale e locale - e anche agenzie che possono fornire aiuto per problemi individuali.

Punti chiave di apprendimento in questa sessione

In questa sessione:

- penseremo ai differenti ruoli e alle diverse identità che abbiamo e alle aspettative che le altre persone hanno su di noi
- considereremo i cambiamenti che vorremmo fare e come possiamo provare a realizzarli per i nostri figli
- analizzeremo i risultati di una conferenza internazionale sui problemi che riguardano le donne e decideremo i sono le più importanti dal nostro punto di vista

- penseremo a come possiamo lavorare insieme per il cambiamento e a come e chi chiedere aiuto per problemi specifici.