

Uredili - a cura di

Norina BOGATEC - Marijan KRAVOS - Veronika LOKAR



UČINKI VEČETNIČNEGA
OKOLJA NA OSNOVNO
ŠOLANJE

EFFETTI DELL'AMBIENTE
MULTIETNICO
SULL'ISTRUZIONE PRIMARIA



Šolska mreža
Rete di scuole



Projekt MOZAIK – Progetto MOSAICO
Učinki večetničnega okolja
na osnovno šolanje /
Effetti dell'ambiente multilingue
sull'istruzione primaria

Preводи / Traduzioni
Lektoriranje / Revisione linguistica
Devana Jovan, Patrizia Vascotto
Ivanka Hergold, Nuša Miklavc,
Patrizia Vascotto

Založili in izdali / Edito da



Sklad Libero in Zora Polojaz
Fondazione Libero e Zora Polojaz



Šolska mreža Projekt MOZAIK
Rete di scuole Progetto MOSAICO

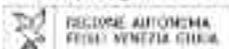


Slovenski raziskovalni inštitut SLORI
Istituto sloveno di ricerche SLORI

Platnica in oblikovanje
Tisk
Naklada

Edi Žerjal
Grafica Goriziana Gorica
600 izvodov

Izid publikacije so omogočili / Alla pubblicazione del volume hanno contribuito
Urad Vlade Republike Slovenije za Slovence v zamejstvu in po svetu
Ufficio per gli Sloveni nel mondo e nelle regioni limitrofe



CIP – Kataložni zapis o publikaciji
Narodna in študijska knjižnica Trst
Biblioteca nazionale slovena e degli studi, Trieste

373.3(450.36–163.6)

PROJEKT Mozak : učinki večetničnega okolja na osnovno šolanje = Progetto
Mosaico : effetti dell'ambiente multietnico sull'istruzione primaria / [uredili, a cura di
Norina Bogatec, Marjan Kravos, Veronika Lokar ; prevodi, traduzioni Devana Jovan,
Patrizia Vascotto]. - Trst : Sklad Libero in Zora Polojaz : Šolska mreža Projekt Mozak :
Slovenski raziskovalni inštitut SLORI = Trieste : Fondazione Libero e Zora Polojaz :
Rete di scuole Progetto Mosaico ; Istituto sloveno di ricerche SLORI, 2008

600 izv.

ISBN 978-88-95584-04-1

1. Vzp. str. nast. 2. Bogatec, Norma [urednik] 3. Kravos, Marjan [urednik] 4. Lokar,
Veronika [urednik]

3385580

Projekt MOZAIK

Učinki večetničnega okolja
na osnovno šolanje

Progetto MOSAICO

Effetti dell'ambiente multietnico
sull'istruzione primaria

Trst – Trieste
2008

Kazalo

PRVI DEL

<i>Veronika LOKAR in Vlasta POLOJAZ</i>	
PREDGOVOR	10
<i>Marijan KRAVOS</i>	
ŠOLA S SLOVENSKIM UČNIM JEZIKOM V VEČKULTURNEM OKOLJU	18
<i>Pietro RUSSIAN</i>	
DRUGAČNOST IN ŠOLA	28
<i>Norina BOGATEC</i>	
UČINKI VEČJEZIČNEGA OKOLJA NA OSNOVNO ŠOLANJE	
1. Kulturna raznolikost: odprt problem	34
2. Evropska izkušnja	36
3. Medkulturna vzgoja	40
4. Medkulturna vzgoja v izobraževalnem procesu	44
5. Problem jezika	48
6. Medkulturna vzgoja v Italiji	54
7. Spreminjanje šolske populacije	58
8. Raziskava: cilj in metodologija	60
9. Povzetek in ugotovitve	64
10. V razmislek	74
Bibliografija	82

DRUGI DEL

<i>Norina BOGATEC</i>	
UČINKI VEČJEZIČNEGA OKOLJA NA OSNOVNO ŠOLANJE - Analiza podatkov	
1. Družinsko okolje	86
2. Jezikovne značilnosti učencev	94
3. Izvenšolsko okolje	98
4. Izbira osnovne šole	100
5. Odnos staršev do večletnih razredov	104
6. Odnos učnega kadra do večletnih razredov	110
7. Odnos učencev do večletnih razredov	114
8. Primerjava odnosa do večletnih razredov glede na anketirano skupino	116
9. Težave pri sprejemanju <i>drugih</i>	118
10. Počutje v razredu	122
11. Težave pri šolanju	124
Grafikoni	
Priloga	

Indice

PARTE PRIMA

<i>Veronika LOKAR e Vlasta POLOJAZ</i>	
PREMESSA	11
<i>Marijan KRAVOS</i>	
LA SCUOLA CON LINGUA DI INSEGNAMENTO SLOVENA IN AMBIENTE MULTICULTURALE	19
<i>Pietro RUSSIAN</i>	
DIVERSITÀ E SCUOLA	29
<i>Norina BOGATEC</i>	
EFFETTI DELL'AMBIENTE MULTIETNICO SULL'ISTRUZIONE PRIMARIA	
1 Le diversità culturali: un problema aperto	35
2 L'esperienza europea	37
3 L'educazione interculturale	41
4 L'educazione interculturale nel processo formativo	45
5 Il problema lingua	49
6 L'educazione interculturale in Italia	55
7 Le trasformazioni della popolazione scolastica	59
8 La ricerca: obiettivo e metodologia	61
9 Sintesi e considerazioni conclusive	65
10 Spunti di riflessione	75
Bibliografia	82

PARTE SECONDA

<i>Norina BOGATEC</i>	
EFFETTI DELL'AMBIENTE MULTIETNICO SULL'ISTRUZIONE PRIMARIA - Analisi dei dati	
1 L'ambiente familiare	87
2 Le caratteristiche linguistiche degli alunni	95
3 L'ambiente extrascolastico	99
4 La scelta della scuola primaria	101
5 L'atteggiamento dei genitori verso le classi multietniche	105
6 L'atteggiamento del corpo docente verso le classi multietniche	111
7 L'atteggiamento degli alunni verso le classi multietniche	115
8 Un confronto per gruppi di intervistati sull'atteggiamento verso le classi multietniche	117
9 Le difficoltà nell'accettare gli <i>altri</i>	119
10 Come ci si sente in classe	123
11 Le difficoltà nel percorso scolastico	125
Grafici	
Allegato	

Delovna skupina Projekta MOZAIK

Šolska mreža Projekt MOZAIK

Marijan Kravos
Ravnatelj Didaktičnega ravnateljstva pri Sv. Jakobu v Trstu (nosilec)

Fiorella Benčič
Ravnateljica Didaktičnega ravnateljstva pri Sv. Ivanu v Trstu

Paola Estori
Ravnateljica Večstopenjske šole »Marco Polo« v Trstu

Pietro Russian
Ravnatelj 2. Didaktičnega ravnateljstva v Trstu

Sklad Libero in Zora Polojaz

Veronika Lokar
Psihologinja, direktorica Sklada

Vera Oblak
Sociologinja, članica Upravnega sveta Sklada

Vlasta Polojaz
Zdravnica, psihoanalitik, predsednica Sklada

Slovenski raziskovalni inštitut SLORI

Norina Bogatec
Raziskovalka izobraževanja v manjšinskem jeziku

Gruppo di lavoro del Progetto MOSAICO

Rete di scuole Progetto MOSAICO

Marijan Kravos
Dirigente Scolastico della Direzione Didattica di S. Giacomo a Trieste (scuola capofila)

Fiorella Benčič
Dirigente Scolastico della Direzione Didattica di S. Giovanni a Trieste

Paola Estori
Dirigente Scolastico dell'Istituto Comprensivo Marco Polo di Trieste

Pietro Russian
Dirigente Scolastico del 2° Circolo di Trieste

Fondazione Libero e Zora Polojaz

Veronika Lokar
Psicologa, Direttore della Fondazione

Vera Oblak
Sociologa, membro del Consiglio di Amministrazione della Fondazione

Vlasta Polojaz
Medico, psicoanalista, Presidente della Fondazione

Istituto sloveno di ricerche SLORI

Norina Bogatec
Ricercatore - si occupa dell'istruzione nella lingua minoritaria

PRVI DEL - PARTE PRIMA

PREDGOVOR

Sklad Libero in Zora Polojaz je nepridobitniško združenje, ustanovljeno marca 2004 in priznано s prefektovim odlokom. Ustanovitelji so želeli v njem uveljavljati načela Libera in Zore Polojaz, in sicer omogočati ter širiti kulturne in znanstvene izmenjave med narodi različnega porekla, posebno pa med italijanskimi in slovanskimi narodi z območja bivše Jugoslavije.

Zakonca Polojaz sta se v teku svojega življenja soočala z bogatimi kulturnimi in jezikovnimi tokovi, se jim prilagajala in jih sprejemala, ne da bi pri tem izgubila občutek svoje pripadnosti. Bila sta po rodu Hrvata iz notranjosti Istre, ki je takrat pripadala avstro-ogrskem cesarstvu. Na tem ozemlju, kjer sta preživljala svoja otroška in mladostniška leta, sta spoznala italijanščino, ki so jo govorili posebno v obmorskih vaseh, slovenščino in njeno kulturo pa sta vzljubila, ko sta se kot novoporočenca preselila v Postojno, ki je takrat pripadala Italiji. Bivanje v Postojni in tamkajšnje trgovsko poslovanje ju je ponovno povežalo z italijansko stvarnostjo in njenimi pozitivnimi učinki, kot so smisel za podjetništvo in kreativnost, a tudi z negativnimi, kot je bila fašistična raznarodovalna in razdejalna politika, ki sta jo izkusila tudi na lastni koži. Kljub težkim izkušnjam jima je uspelo ohraniti pozitivne občutke in konstruktivne odnose z ljudmi različnih narodnosti in jih ovrednotiti. Po drugi svetovni vojni sta se preselila v Trst, kjer je Libero nadalje uspešno vodil svojo trgovsko dejavnost. V našem mestu sta velikodušno podpirala razna slovenska dobrodelna društva, šolske, kulturne in rekreacijske ustanove, še posebno, če so bile namenjene mladim iz slovenske zamejske skupnosti. Take dejavnosti so morale biti spoštljive do drugih narodnosti, ki so bile prisotne na našem ozemlju, in jih po možnosti tudi vključevati.

Zanimanje za kulturno raznolikost osnovnošolske populacije na slovenskih šolah se je pri Skladu začelo pred približno štirimi leti, ko je nekdo izmed nas opozoril ostale, da opravljajo šolniki na osnovnih šolah Didaktičnega ravnateljstva pri Sv. Jakobu zelo kompleksno in zahtevno delo, saj poučujejo v kulturno raznolikem okolju. Mnogo učencev je večinoma neslovenske narodnosti in ne obvlada slovenskega jezika. Veliko je otrok iz povsem italijanskih družin, nekaj je slovensko-italijanskih otrok, drugi pa prihajajo iz pretežno hrvaških ali srbskih

PREMESSA

La Fondazione Libero e Zora Polojaz è un'associazione senza fini di lucro costituita nel marzo 2004 e riconosciuta con decreto prefettizio. I fondatori desideravano affermare i principi di Libero e Zora Polojaz e quindi favorire ed allargare gli scambi scientifici e culturali tra popoli di origine diversa, soprattutto tra quello italiano e quelli slavi appartenenti alla vicina area balcanica. Nel corso della loro vita i coniugi Polojaz si sono confrontati con feconde correnti culturali e linguistiche, accettandole ed adattandosi ad esse senza per questo perdere di vista la propria appartenenza: erano croati nativi dell'Istria interna, che allora apparteneva all'impero austro-ungarico. In questa regione, in cui trascorsero la propria infanzia e giovinezza, conobbero la lingua italiana, in uso soprattutto nelle città e nei paesi della costa, si innamorarono poi dello sloveno e della sua cultura quando, da giovani sposi, si trasferirono a Postumia, che all'epoca apparteneva all'Italia. La vita a Postumia e la loro attività commerciale li misero nuovamente in contatto con la realtà italiana e con i suoi aspetti positivi – intraprendenza e creatività, ma anche negativi – come la politica fascista di snazionalizzazione e distruzione che sperimentarono sulla propria pelle. Nonostante queste dure esperienze riuscirono a mantenere sempre, con le persone di nazionalità diversa dalla loro, un atteggiamento positivo e costruttivo che seppero valorizzare. Dopo la seconda guerra mondiale si trasferirono a Trieste, dove Libero continuò ad esercitare la propria attività imprenditoriale. Nella nostra città hanno sostenuto con entusiasmo diverse associazioni benefiche e istituzioni scolastiche, culturali e ricreative, specie se erano rivolte ai giovani della comunità slovena in Italia. Attività che dovevano essere rispettose delle diverse nazionalità presenti nel nostro territorio e dovevano possibilmente coinvolgerle.

L'interesse per le differenze culturali della popolazione scolastica a livello elementare nelle scuole con lingua di insegnamento slovena si è fatto strada nella Fondazione da circa quattro anni, quando uno di noi ha informato gli altri soci che gli insegnanti delle scuole elementari della Direzione Didattica di San Giacomo svolgevano un lavoro molto complesso e impegnativo in quanto operavano in un ambiente culturalmente diversificato. Infatti, la maggior parte degli alunni era di nazionalità non slovena e non conosceva la lingua slovena. Molti provenivano da famiglie completamente italiane, alcuni da matrimoni misti, altri ancora da famiglie immigrate croate o serbe. Così diventava difficile identificare le scuole slovene di centro città con l'appartenenza linguistico - culturale degli alunni che la frequentavano.

priseljenih družin. Tako postaja težko istovetiti slovenske šole v mestnem jedru s kulturno-jezikovno pripadnostjo otrok, ki jih obiskujejo.

Radovednost in želja, da bi z zainteresiranimi poglobili to vprašanje, sta nas pripeljali do tega, da smo stopili do ravnatelja, profesorja Marijana Kravosa. Ta nam je razložil, da je sprememba narodnostnega ustroja na njegovih šolah zahtevala marsikatero prilagoditev učnega in neučnega osebja. Zato si morajo prizadevati, kako bi preusmerili tradicionalni vzgojni pristop in kako bi spremenili osebna pričakovanja in notranjo naravnost, zato da bi se lahko vzpostavil tak odnos z učenci, ki dovoljuje, da se sproži vedoželjnost in miselna ustvarjalnost. Po eni strani je torej potrebno posredovati otrokom slovensko jezikovno in kulturno dediščino, istočasno pa je za otroka zelo pomembno, če začuti, da je njegova družinska narodnostna pripadnost priznana in ovrednotena tudi v šoli.

Iz skupnega razmišljanja je nastala zamisel, da bi prišlo do formalnega sodelovanja med Ravnateljstvom in Skladom. Podpisali smo prvo konvencijo za dve leti, ki smo jo nato obnovili. Pri pobudi je bila od vsega začetka prisotna tudi naša članica A.M. Vera Oblak, ki je z velikim navdušenjem spremljala potek dela in nudila svojo strokovno in človeško pomoč.

Da bi bolje spoznali realno situacijo na osnovni šoli in vrtcu pri Sv. Jakobu, smo si s profesorjem Kravosom zamislili srečanje s starši tamkajšnjih otrok. Skušali smo razumeti, ali so družine zadovoljne z izbiro šole, ali mora po njihovem mnenju imeti vrtec izobraževalno ali zgolj varstveno vlogo, in katera so njihova pričakovanja v zvezi s tem. Srečanja se je udeležilo omejeno število staršev, skoraj povsem neslovenske narodnosti, a so živahno in z zanimanjem sodelovali. Izrazili so željo, da bi imel otroški vrtec ne zgolj varstvene, ampak predvsem izobraževalne namene, in da bi šola s slovenskim učnim jezikom dobro naučila otroke slovenskega jezika. Omenjene družine so se odločile za slovensko šolo, kljub temu da v nekaterih primerih otroci niso znali niti besedice slovenščine.

Po mnenju teh staršev naj ne bi bilo potrebno, ko bi šola poskrbela za poučevanje materinega jezika, ker ga njihovi otroci že itak govorijo v družini (hrvaščino, srbsščino itd.), medtem ko je učenje tujega jezika oz. slovenščine pomembna življenjska priložnost, obvladanje tega pa jim nikakor ne predstavlja izgube izvirnega jezika in kulturne dediščine. Kot problematično točko so starši izpostavili le nezadostno komunikacijo med njimi in učiteljicami oziroma vzgojiteljicami.

Srečanje nas je spodbudilo k nadaljnjemu razmišljanju in iskanju načinov v podporo učiteljskega kadra in v prid zvišanja kakovosti pedagoškega delovanja v tako posebni šolski realnosti. Na teh predpogojih je začel nastajati prvi osnutek projekta Mozaik, ki ga je Sklad finančno podprl, medtem ko je umetnik Edi Žerjal s svojo kreativnostjo velikodušno poskrbel za logotip.

La curiosità e l'interesse ad approfondire la questione con i diretti interessati ci ha sollecitato a chiedere un colloquio con il dirigente prof. Marijan Kravos, il quale ci ha spiegato che il cambiamento della composizione per varie nazionalità nelle scuole da lui dirette aveva richiesto un notevole sforzo di adattamento del personale docente e non docente. Esso aveva dovuto riformulare il tradizionale approccio educativo e modificare le aspettative personali e gli orientamenti interiori, al fine di avviare un rapporto con gli allievi che consentisse di favorire il desiderio di sapere e la creatività intellettuale. Da un lato quindi era necessario trasmettere ai bambini il patrimonio linguistico – culturale sloveno, dall'altro per il bambino era altrettanto importante sentire che l'appartenenza nazionale della propria famiglia era riconosciuta e valorizzata anche nell'ambito scolastico.

Da una comune riflessione è nata quindi l'idea di formalizzare la collaborazione tra la Direzione Didattica e la Fondazione. Fu stipulata la prima convenzione per la durata di due anni, convenzione che è stata poi rinnovata. All'iniziativa ha preso parte fin dall'inizio la nostra socia A.M. Vera Oblak, che ha accolto con entusiasmo il lavoro ed ha messo a disposizione la propria competenza scientifica e sensibilità umana.

Per conoscere meglio la reale situazione della scuola elementare e per l'infanzia di San Giacomo, di concerto con il prof. Kravos, abbiamo ideato un incontro con i genitori degli alunni per cercare di capire se le famiglie erano contente della scuola prescelta, se a loro giudizio la scuola dell'infanzia avrebbe dovuto avere un ruolo educativo o puramente di sorveglianza, e quali fossero le loro aspettative in merito. All'incontro ha preso parte soltanto un numero ridotto di genitori, per lo più di nazionalità diversa da quella slovena, che ha collaborato però con vivacità ed interesse. Tutti hanno manifestato il desiderio che i bambini fruissero di una struttura non solo di sorveglianza bensì soprattutto dotata di finalità educative e che la scuola slovena insegnasse loro la lingua in modo adeguato. Le famiglie presenti avevano scelto questa scuola nonostante in alcuni casi i figli non conoscessero nemmeno una parola della lingua di insegnamento.

A detta dei genitori non sarebbe stato necessario che la scuola si occupasse della madrelingua dei bambini (croato, serbo, o altra) che avevano comunque modo di usare in famiglia, mentre l'insegnamento di una lingua straniera, ovvero dello sloveno, era sentita come un'importante opportunità per il futuro e in ogni caso non come una minaccia per la perdita del patrimonio linguistico e culturale originario. L'aspetto problematico veniva invece focalizzato dai genitori sull'insoddisfacente comunicazione con gli insegnanti e gli educatori.

L'incontro ci ha offerto ulteriori spunti per la riflessione e la ricerca di strumenti di supporto al corpo insegnante, volti a favorire un potenziamento dell'attività pedagogica in una realtà scolastica così particolare. Da questi presupposti nasceva quindi la base del progetto Mosaico, finanziato dalla Fondazione, il cui logo è stato ideato con passione e creatività dall'artista Edi Žerjal.

Za tehnično svetovanje smo se obrnili k Norini Bogatec s Slorija, ki je strokovno predelovala, svetovala in oblikovala naše predloge in dokončno poskrbela za izvedbo projekta. Porodila se je zamisel, da bi vključili v projekt še drugi dve italijanski mestni ravnateljstvi, kjer je število učencev tuje narodnosti zelo visoko, in svetoivansko ravnateljstvo, kot drugo slovensko ravnateljstvo v mestu. Taka izbira, ki je obveljala zaradi statistične veljavnosti raziskave, je predstavljala tudi zanimivo obliko sodelovanja med slovenskimi in italijanskimi šolniki in je pomenila za vse sodelujoče vsestransko plodno izkušnjo, saj so se redna srečanja odvijala v duhu medsebojnega zaupanja in spoštovanja. Skupno razmišljanje, izmenjava pogledov, sprejemanje drugačnih vidikov je zahtevalo veliko vložnega truda in dobre volje, predvsem s strani šolskih ravnateljev.

Zamejska realnost se razlikuje od realnosti ostalih predelov italijanskega polotoka, ker imajo starši pri nas možnost, da izbirajo med šolami z italijanskim in slovenskim učnim jezikom. Govorimo o jeziku kot o sredstvu, s katerim se sporazumevamo, ta ima drugačen čustveni naboj od materinščine, ki predstavlja sestavni del identitete vsakogar izmed nas. Ohranjanje in krepitev maternega jezika pa ne pomeni samo ohranjanje vezi z lastnimi koreninami in torej občutka popolnosti, ampak tudi podporo pri učenju novega jezika. Kot nam je znano iz literature, družinski pogovorni jezik predstavlja podlago pri učenju tujega in ga dopolnjuje, njegova pozaba pa lahko pripelje do težav in zaostanka pri usvajanju novega.

V današnji evropski geopolitični stvarnosti bi morali posvečati problemu identitete posameznika in skupnosti veliko pozornost. Identiteta, ki se odraža v vprašanju »kdo sem«, potrebuje zadovoljiv odgovor, zato da se lahko posameznik spoprijema z neprestanimi spremembami v vsakdanjem življenju. Odgovor na to vprašanje lahko zagotavlja tisto rdečo nit, ki potrjuje človeku, da ima svoj prostor v medgeneracijskem procesu, zato ker ohranja vez med prejšnjo in bodočo generacijo. Zaradi tega vsi začutimo, da pripadamo neki kulturi, ki se napaja v plodni zemlji naše lastne zgodovine in tradicije. Kulturni izvor posameznika je danes često zelo različen od okolja, v katerem živi, in ima ravno zaradi tega še večji pomen. Posamezniku in skupnosti daje namreč občutek, da obstaja, in ta gotovost mu omogoča, da se znajde tudi v kakem drugem - tujem okolju.

Šola ima pomembno vlogo pri spodbujanju intelektualne in emotivne rasti otrok in mladostnikov. Zaradi tega se nam zdi, da je šolska ustanova v današnji nastajajoči multietnični družbi, danes bolj kot v preteklosti, poklicana, da obravnava problem kulturne in etnične pripadnosti. Otroku mora pomagati, da sprejema in povezuje kulturno raznolikost, ki ga obkroža, in da pri tem ne izgubi svojega bistva. Bolj specifično se postavljajo nova vprašanja, ki jih lahko le na-

Per i consigli tecnici ci siamo rivolti alla ricercatrice dott. Norina Bogatec dell'Istituto di ricerche Sloveno (SLORI), che ha elaborato professionalmente le nostre proposte, offrendo al tempo stesso preziosi suggerimenti, fino alla realizzazione finale della ricerca. Nel frattempo è sorta l'idea di inserire nel progetto altre due direzioni didattiche con lingua di insegnamento italiana, in cui il numero di alunni di nazionalità straniera è anche molto elevato, e la direzione didattica di San Giovanni come secondo polo sloveno. Questa decisione, fondamentale per la validità statistica del lavoro, ha rappresentato inoltre un'interessante forma di collaborazione tra gli insegnanti della scuola con lingua di insegnamento italiana e di quella con lingua di insegnamento slovena ed è stata anche un'esperienza molto feconda per tutti i partecipanti, in quanto i regolari incontri si svolgevano all'insegna della fiducia e del rispetto reciproco. La riflessione comune, lo scambio di idee, la condivisione di punti di vista diversi, hanno rappresentato un notevole impegno ed hanno richiesto una grande disponibilità specie da parte dei dirigenti scolastici.

La realtà del Friuli Venezia Giulia si differenzia da quella di quasi tutte le altre regioni (fanno eccezione quelle in cui vive una minoranza linguistica), in quanto qui i genitori hanno la possibilità di scegliere tra due tipi di scuola pubblica con due lingue di insegnamento diverse. Parliamo qui della lingua come veicolo di comunicazione, diversa quindi – per coinvolgimento emotivo – da quella materna che è invece parte dell'identità di ciascuno di noi. Il mantenimento e il rafforzamento della madrelingua non significa soltanto mantenere i legami con le proprie radici e quindi continuare a percepire la propria identità, bensì anche avere un sostegno nel corso dell'apprendimento della nuova lingua. Come attesta la letteratura di settore, la lingua usata in famiglia è la base e il completamento per apprendere un'altra; se si dimentica la prima, si possono avere difficoltà e ritardi nell'acquisire la seconda.

Nell'odierna realtà geopolitica europea dovremmo dedicare alla questione dell'identità individuale e collettiva una grande attenzione. L'identità, che è sollecitata dalla domanda 'chi sono', abbisogna di una risposta soddisfacente, in modo che il soggetto possa affrontare i continui cambiamenti della quotidianità. La risposta a questa domanda può garantire quel filo conduttore che assicura alla persona il proprio posto nel processo intergenerazionale in quanto mantiene il legame con la generazione passata e al contempo con quella futura. Per questo motivo, ciascuno di noi sente di appartenere ad una determinata cultura che attinge al fertile terreno della propria storia e della propria tradizione. L'origine culturale di un singolo individuo è oggi spesso molto diversa dall'ambiente in cui vive, e ricopre proprio per questo un significato ancora maggiore: dà infatti al singolo e alla collettività il senso di esistere, e tale certezza consente di ritrovarsi anche in un ambiente diverso o straniero.

nizamo: Ali bi si morala šola prevzeti nalogo da vrednoti in krepí jezik in kulturno ozadje vsakega posameznega učenca, in to do katere mere? Kulturna raznolikost in medkulturni dialog lahko predstavljata za vsakega otroka edinstveno izkušnjo in veliko obogatitev, kako jo je pa mogoče izvajati v šolskem prostoru?

Naš namen je, da bi projekt Mozaik našel odgovore na prej omenjena vprašanja ali vsaj sprožil nove smernice in zamisli, ki bi nas spodbudile k stvarnemu delovanju, da bi šolski sistem vedno bolj odgovarjal in se prilagajal današnji mladini.

La scuola ha un ruolo primario nello stimolare la crescita intellettuale ed emotiva dei bambini e degli adolescenti. Per questo riteniamo che nell'odierna società, sempre più multietnica, l'istituzione scolastica sia chiamata, ora più che mai, ad affrontare la questione dell'appartenenza etnica e culturale. Deve aiutare i bambini ad accettare e a far propria la diversità culturale, che sta loro intorno, senza che per questo perdano il senso della propria identità. Più precisamente si vanno ponendo nuove domande che possiamo soltanto elencare: la scuola dovrebbe assumersi il compito di valorizzare e rafforzare la lingua e il patrimonio culturale di ogni singolo alunno? E se sì, fino a che punto? La diversità culturale e il dialogo interetnico possono rappresentare per ciascun bambino un'esperienza unica e un grande arricchimento – come si può inserire questo percorso nello spazio della scuola?

Il nostro augurio è che il progetto Mosaico delinei delle risposte a queste domande o almeno apra nuove possibilità e promuova nuove riflessioni che ci orientino verso una concreta operatività volta a realizzare un sistema scolastico più attinente e più consono alle generazioni dell'oggi.

ŠOLA S SLOVENSKIM UČNIM JEZIKOM V VEČKULTURNEM OKOLJU

Področje Sv. Jakoba je od druge polovice 19. stoletja do danes doživelo precejšnje spremembe: iz agrarnega predmestnega okraja z nizko naselitvijo z avtohtonim prebivalstvom slovenskega jezika se je počasi spreminjalo najprej v polagrarno in kasneje, zaradi bližine velikih industrijskih obratov, ladjedelnice in pristanišča, v povsem delavsko mestno četrt. Zaradi vse večjega priliva delovne sile je Sv. Jakob prav v tem obdobju doživel svoj največji urbanistični razmah, ki je s seboj prinašal nemalo socialnih problemov. Težke razmere so v tem okraju zdaleč prekašale tako mestne kot tiste iz drugih okoliških področij. V delavskih družinah sta prevladovali revščina in alkoholizem; visoka umrljivost tako med otroško kot med odraslo populacijo je bila posledica slabe zdravstvene in higienske oskrbe.¹ Neizogibno je, da se ob branju teh podatkov zamislimo v razmere, ki smo jim danes priča. Nov val priseljencev je v zadnjih dvajsetih letih ponovno spremenil podobo našega mestnega okraja, s seboj pa je prinesel nove oblike revščine in zapostavljenosti. Edina razlika pa je narodna pripadnost novo naseljenega prebivalstva.

Slovenska prisotnost pri Sv. Jakobu je bila pomembna vse do tega novega priseljevanja. Ocenjujejo, da je živel leta 1887 pri Sv. Jakobu okrog 20.000 Slovencev. To je bil prav gotovo eden od odločilnih razlogov, da je Družba sv. Cirila in Metoda prav na tem področju ustanovila istoimensko šolo, ki je doživela svoj razmah tik pred zaključkom prve svetovne vojne v š. l. 1917/18 s 35 razredi in 1926 učenci.² V 90-ih letih, ki nas ločujejo od tega obdobja, se je slovenska prisotnost počasi krčila, najprej zaradi raznarodovalne politike v času fašizma in deloma še po 2. svetovni vojni v prid italijanski večini, kasneje – predvsem v zadnjih desetletjih – kot posledica boljših ekonomskih in življenjskih pogojev, ki so omogočili mlajšim družinam, da se pomaknejo iz mestnega jedra v bolj prijazno predmestno ali vaško okolje. Zato se je zgodovinska delavska četrt – po principu nekakšne socialne osmoze - ponovno napolnila z delavci drugih narodnosti in njihovimi družinami, ki na vse mogoče načine iščejo

LA SCUOLA CON LINGUA DI INSEGNAMENTO SLOVENA IN AMBIENTE MULTICULTURALE

Dalla seconda metà del 1800 ad oggi, il rione di San Giacomo ha conosciuto molti cambiamenti: da periferia agricola con un piccolo insediamento di popolazione autoctona di lingua slovena si è progressivamente trasformato dapprima in area semirurale e successivamente, per la vicinanza di grandi impianti industriali, dei cantieri e del porto, in un quartiere urbano definitivamente operaio. A seguito dei sempre maggiori afflussi di forze lavoro, San Giacomo ha raggiunto proprio in questo periodo la sua massima espansione urbanistica che ha portato con sé non pochi problemi sociali, e difficili condizioni di vita hanno qui superato di gran lunga quanto avveniva nell'ambiente cittadino e di altre zone periferiche. Nelle famiglie operaie la miseria e l'alcolismo erano di casa; l'elevato tasso di mortalità infantile, che si registrava anche tra gli adulti, era la conseguenza di scarse misure igieniche e sanitarie.¹ Difronte a questi dati il nostro pensiero va inevitabilmente alla situazione di cui siamo testimoni oggi. Negli ultimi vent'anni infatti la nuova ondata di immigrati ha ancora una volta modificato il volto del nostro rione riproponendo altre forme di povertà e di ingiuste emarginazioni. L'unica differenza è la nazionalità della popolazione che si è qui insediata.

A San Giacomo, fino a questa nuova fase di immigrazione, la presenza slovena era importante. Si stima che nel 1887 qui vivessero circa 20.000 sloveni, ed è sicuramente questa una delle ragioni fondamentali che spinsero la Società dei Santi Cirillo e Metodio a istituire proprio in questa zona l'omonima scuola il cui massimo sviluppo si ebbe verso la fine della prima guerra mondiale, quando nell'a.s. 1917/18 essa contava 35 classi con 1926 alunni.² Nei novant'anni che ci separano da quella data la presenza slovena si è lentamente indebolita a favore della maggioranza italiana, dapprima a causa della politica snazionalizzatrice del fascismo e successivamente - dopo la seconda guerra mondiale e ancora di più negli ultimi decenni – come conseguenza di condizioni economiche e tenore di vita migliori che hanno permesso alle famiglie più giovani di spostarsi dal centro della città verso la più gradevole periferia o nei paesi del circondario. Così lo storico quartiere proletario – per principio contrassegnato da osmosi sociale – si è ripopolato di operai e di famiglie di altra nazionalità alla ricerca di migliori condizioni

boljše pogoje za življenje. Še posebej so tu našli zatočišče zidarji iz bivše Jugoslavije in Romunije, trgovci kitajske narodnosti in še cela vrsta drugih priseljencev, ki se, tako kot v 19. stoletju, pogosto znajdejo v zelo težkih razmerah. Iz svoje šolske prakse vem, da še danes živijo nekateri učenci v dramatičnih pogojih: v vlažnih kletnih prostorih brez oken, v stanovanjih brez elektrike in vode itd. In dejstvo je, da so najbolj zapostavljeni in izkoriščani tisti priseljenci, ki še niso uredili svojega statusa v italijanski državi. V družbi ostajajo „nevidni“ in nimajo ne pravice do dela ne do stanovanja in so zaradi strahu pred vrnitvijo v domovino izredno ranljivi. Tu je sicer potrebno poudariti, da se je okrog tega nadvse trpečega prebivalstva spletla nekakšna „solidarnostna mreža“, ki jo sestavljajo tako zasebne kot javne ustanove, ki se zavedajo pogojev, v katerih ti ljudje živijo, in jih skušajo po svojih močeh izboljšati. Med temi so šole, občinska socialna služba, zdravstvena ustanova, karitativne in človekoljubne organizacije, a tudi sile javnega reda, ki se v mejah legalnosti borijo proti izkoriščanju in drugim oblikam nasilja, ki so jih priseljenci včasih deležni.

To je okolje, v katerem se druga ob drugi najdeti šoli z italijanskim in slovenskim učnim jezikom. Obe sta postavljeni pred nelahko nalogo, da na ustrezen način odgovorita na vse izzive novonastalih razmer. Ena največjih novosti pa je prav gotovo ta, da se mora šola otresti svoje tradicionalne enokulturne podobe in prevzeti novo večkulturno in večjezično podobo. Šola s slovenskim učnim jezikom ima pri tem procesu nekaj prednosti, saj je že od svojega nastanka razpeta med dvema tukaj dominantnima svetovoma: slovenskim in italijanskim. Zaradi svojega bistva se ukvarja z dvojezičnostjo in proučuje pojave, ki so s tem povezani. Toda kakšna naj bi bila danes vloga „osnovne šole s slovenskim učnim jezikom“ na področju Sv. Jakoba?

Za bolj popolno analizo je potrebno ločiti sintagmo na dva dela. »Osnovna šola« (ali z novim izrazom „primarna šola“) se v bistvu ni oddaljila od že uveljavljenega družbenega pojmovanja. Kot vsak šolski sistem pa se mora tudi italijanski prilagajati potrebam družbe, ki zaradi hitrega razvoja v zadnjem stoletju postaja vse bolj globalna in virtualna. Prav zato ni nič čudnega, če je bil v času reformiranja osnovne šole že od prvega razreda naprej uveden pouk angleškega jezika in tehnologije-informatike. S tem pa se nikakor ni oddaljila od svojega primarnega poslanstva, ki je še vedno vzgajati in izobraziti učenca v celostno osebnost, ki bo znala vzpostaviti dialektičen odnos z drugimi in obenem sprejeti drugačnost kot bogastvo. Vse to pa lahko šola izvaja v duhu popolne svobode poučevanja vsakega pedagoga – učitelja ali profesorja, kot mu jo jamči sama italijanska ustava. S tem je jasno, da šola svoje družbene vloge ni izgubila. Na-

di vita. In particolare hanno qui trovato un punto di approdo muratori provenienti dalla ex Jugoslavia e dalla Romania, commercianti cinesi e una serie di altri immigrati che, come già nell'Ottocento, si trovano spesso in situazioni assai difficili. Dalla mia esperienza scolastica so che ancora oggi molti alunni vivono in condizioni drammatiche: cantine umide senza finestre, appartamenti privi di acqua e di elettricità, e così via. E di fatto i più maltrattati e sfruttati sono proprio gli immigrati che non hanno ancora regolarizzato la propria posizione nello stato italiano. All'interno della società essi rimangono 'invisibili', non hanno diritto né al lavoro, né alla casa, né all'assistenza, e per la paura di essere rimpatriati sono particolarmente vulnerabili. Ma va detto, in proposito, che attorno a questa gente che è più di ogni altra cosa sofferente, si è intessuta una 'rete di solidarietà' fatta di istituzioni private e pubbliche consapevoli delle sue condizioni di vita e intese a migliorarle per quanto le loro forze glielo permettano. Tra di esse figurano le scuole, il servizio sociale del comune, l'azienda sanitaria, organizzazioni umanitarie e di carità, ma anche le forze dell'ordine che nell'ambito della legalità si battono contro lo sfruttamento e le altre forme di violenza di cui gli immigrati sono spesso oggetto.

Si tratta di un ambiente, il nostro, in cui le scuole con lingua di insegnamento slovena e italiana sono fianco a fianco, entrambe di fronte al non facile compito di rispondere nel modo più adeguato a tutte le sfide delle nuove circostanze venutesi a creare. Una delle maggiori novità è senz'altro il fatto che la scuola deve sbarazzarsi della sua tradizionale immagine monoculturale ed assumerne una nuova, multiculturale e multilingue. La scuola con lingua di insegnamento slovena è in questo senso avvantaggiata, in quanto fin dalla sua creazione si muove in due culture dominanti – quella slovena e quella italiana. Per la sua stessa natura si occupa di bilinguismo e affronta i fenomeni ad esso connessi. Ma quale può essere, oggi, il ruolo di una 'scuola primaria con lingua di insegnamento slovena' nel rione di San Giacomo?

Per un'analisi più completa è necessario scindere il sintagma in due parti. La 'scuola elementare' (o, come nella nuova denominazione, 'scuola primaria') non si è sostanzialmente allontanata dalla propria funzione sociale. Come ogni sistema scolastico, anche quello italiano deve adattarsi alle esigenze della società che, a causa del rapido sviluppo occorso nell'ultimo secolo diventa sempre più globale e virtuale. Perciò nulla di strano che al momento della riforma della scuola primaria sia stato inserito fin dal primo anno l'insegnamento della lingua inglese e dell'informatica. Non per questo la scuola si è allontanata dalla sua missione principale, che rimane quella di educare e formare l'alunno nel complesso della sua personalità capace di porsi in rapporto dialettico con gli altri e di accogliere la diversità come arricchimento. E questo può essere espletato dalla scuola nello spirito della più completa libertà di insegnamento di ciascun docente – maestro o

sprotno, s požrtvovalnim delom vsega osebja – tako pedagoškega kot nepedagoškega – išče odgovore na vse izzive sodobne družbe, med katerimi je prisotnost učencev različnih narodnosti eden izmed najbolj aktualnih.

Nekoliko drugače je z drugim delom sintagme: »s slovenskim učnim jezikom«. Tu bi bilo potrebno marsikaj povedati. Zakon 1012/61, ki je ustanavljal slovenske šole v Italiji, v drugem členu določa, da so te namenjene otrokom, ki pripadajo slovenski narodnosti in ki so italijanski državljani ali imajo redno bivališče v Italiji. Ta zakon je še vedno veljaven, vendar v praksi deloma presežen. Svobodna izbira šole, ki ni več pogojena s teritorialno pripadnostjo, in naraščajoče število priseljencev sta v praksi privedla do spremembe nacionalnega sestava: učencem slovenske narodnosti in tistim, ki prihajajo iz mešanih zakonov, se počasi pridružuje vedno večja skupina otrok italijanskih družin. Ob tem lahko ugotovljamo, da se je tudi pri nas vzpostavil proces **deasimilacije**, saj je med italijansko govorečimi učenci kar lepo število takih, ki imajo dedke ali babice, ki še znajo slovensko. Prisotnost teh otrok je opazna predvsem v mestnih šolah, pojavlja pa se tudi v drugih mestnih predelih in na podeželju. Povsem nov pojav pa je prisotnost učencev drugih narodnosti predvsem z balkanskega področja. Nekateri Srbi, Hrvati in v zadnjih časih tudi Romuni se odločijo, da vpišejo otroke na slovensko šolo. Večina teh zaradi bližine bivališča izbere šolo ali vrtec pri Sv. Jakobu. Samo po sebi se poraja vprašanje, ali je ta šola dejansko še vedno slovenska. Odgovoril bom z drugim primerjalnim vprašanjem: ali je sosednja italijanska šola, ki jo obiskuje nad 20 odstotkov tujih državljanov srbske, hrvaške, kitajske, albanske in drugih narodnosti, še vedno italijanska? V obeh primerih mora biti odgovor pritrdilen. V obeh šolah se učitelji trudijo, da bi dosegli zgoraj navedene vzgojno-didaktične cilje in nudili osnovno kulturo vsem učencem ne glede na jezik. Učni jezik pa je le sredstvo, preko katerega se kultura širi. Največja težava je v komunikaciji, v sporazumevanju. Ne gre tu le za jezikovni problem, bolj pogosto se ta odraža v iskanju ravnovesja med dvema različnima kulturnima svetovoma, ki temeljita na izkustvu vsakega od sogovornikov. Vsekakor velja, da imajo s tem italijanske šole več težav. Kot sem že povedal, se v italijanske šole vpišejo vsi brez izjeme, medtem ko izberejo slovenske šole v glavnem družine, ki pripadajo slovanskim narodom. Na slovenski šoli je za te učence vključitev v šolski proces neprimerno lažja in hitrejša. Temu sledijo tudi primerni učni uspehi. Iz šolske prakse lahko trdimo, da se čas vključevanja za te otroke razpolovi: če je za tujca norma od 3 do 6 let, se v našem primeru ta čas zmanjša na 1,5 do 3 leta. Ta pojav pa ima lahko izredno pozitivne posledice tako za oblikovanje otrokove samopodobe kot

professore – come garantito dalla costituzione italiana. La scuola, quindi, non ha perso il proprio ruolo sociale. Al contrario, con il sacrificio e il lavoro di tutto il personale – docente e non docente – cerca risposte alle nuove sfide della società contemporanea, e la presenza di alunni di nazionalità diversa è una delle più attuali.

Un po' diversa l'analisi della seconda parte del sintagma: 'con lingua di insegnamento slovena'. Qui vanno dette alcune cose. La Legge 1012/61, con cui sono state istituite le scuole slovene in Italia, al secondo articolo stabilisce che esse sono destinate ai bambini appartenenti alla comunità nazionale slovena, che hanno cittadinanza italiana e residenza fissa in Italia. Questa legge è ancora valida, ma nella pratica è parzialmente superata. La libera scelta della scuola, che non è più vincolata al territorio di residenza, e il crescente numero di immigrati hanno in pratica portato ad un cambiamento della fisionomia della nazionalità dei fruitori di partenza: agli alunni di nazionalità slovena e a quelli provenienti da famiglie miste italo-slovene si sta infatti aggiungendo un gruppo sempre più numeroso di bambini provenienti da famiglie italiane. A ciò si accompagna la constatazione che anche da noi si sta manifestando il processo di **deassimilazione** in quanto tra gli alunni parlanti italiano vi è un bel numero di quanti hanno i nonni parlanti sloveno. La presenza di questi bambini è evidente soprattutto nelle scuole del centro città, ma si manifesta anche in altri quartieri periferici e nel circondario. Fenomeno del tutto nuovo è invece la presenza di alunni di altre nazionalità, provenienti soprattutto dai Balcani: alcuni serbi, croati e recentemente anche romeni decidono di iscrivere i propri bambini alla scuola slovena. La scelta cade sulle scuole dell'infanzia e primarie di San Giacomo, generalmente per la vicinanza con il luogo di abitazione. Inevitabile quindi chiedersi se la nostra scuola sia ancora una scuola slovena. La risposta sta in un'analogia domanda: la vicina scuola italiana, frequentata da oltre il 20 per cento di bambini con cittadinanza straniera e nazionalità serba, croata, cinese, albanese ed altre, è ancora una scuola italiana? In entrambi i casi la risposta è affermativa: in entrambe i maestri si impegnano a raggiungere gli obiettivi didattico-educativi sopra esposti e a fornire una cultura di base a tutti gli alunni indipendentemente dalla loro lingua materna. La lingua di insegnamento è soltanto uno strumento per diffondere la cultura. La difficoltà maggiore è la comunicazione, la comprensione verbale. Ma non si tratta di un problema esclusivamente linguistico in quanto esso si manifesta nella ricerca di un equilibrio tra due mondi culturali diversi che si fondano sull'esperienza di ciascun interlocutore. Resta comunque il fatto che le scuole italiane in questo senso incontrano più difficoltà. Come ho già detto a queste scuole si iscrivono tutti, senza eccezioni, mentre chi sceglie le scuole slovene di solito appartiene ad un popolo slavo e quindi i bambini si inseriscono nel percorso scolastico con maggiore facilità e rapidità. A ciò fanno seguito anche i corrispondenti successi nell'apprendi-

pri njegovi kasnejši družbeni uveljavitvi. Žal pa ugotavljamo, da se omenjene družine raje odločajo za italijanske šole, nekateri povsem zavestno, ker se želijo čimprej integrirati v novo okolje, drugi pa, ker verjetno ne vedo za obstoj slovenskih šol.

Jasno pa je, da so pogoji za delo na tistih šolah s slovenskim učnim jezikom, v katerih se število učencev, ki slovenščine ne obvladajo, povzpne tudi do 40-50 odstotkov, zelo težki. V takih pogojih bi bila nujna posebna strokovna priprava, ki pa je naši učitelji ne morejo imeti. Na šolah didaktičnega ravnateljstva pri Sv. Jakobu se učitelji večinoma opirajo na lastne moči: samostojno se izobražujejo in iščejo nove metodološke prijeme, ki bi učencem pomagali pri osvajanju čim bolj obsežnega besedišča v čim krajšem času. Ob tem pa mora slovenska šola poskrbeti tudi za primerno znanje jezika okolja: italijanščine.

Slovenska šola pa se zaveda, da je učenje slovenskega, italijanskega in tudi angleškega jezika le sredstvo, s katerim bodo lahko otroci prišli v življenju do vseh potrebnih informacij in znanja. S tem pa še zdaleč ni rešen problem ohranjanja lastne kulturne in jezikovne identitete, ki je predvsem za otroke, ki prihajajo iz tujine, postavljena na preizkušnjo. Trenutno velja nezapisano pravilo, da za to poskrbijo družine same. Vedno bolj pa se uveljavlja sodelovanje z nacionalnimi organizacijami, ki prav s to zavestjo prirejajo razne jezikovne tečaje ali celo šole jezika in kulture. Pri tem pa ima šola vlogo, da z organizacijami sodeluje, jim pomaga pri organizaciji, posreduje družinam vse potrebne informacije o raznih pobudah in učencem toplo svetuje obisk omenjenih tečajev.

S to zavestjo je ravnateljstvo pri Sv. Jakobu v zadnjih petih letih navezalo tesne stike z nekaterimi organizacijami, ki združujejo prebivalce drugih narodnosti: s „Hrvatsko zajednico u Trstu“, s srbsko-pravoslavno skupnostjo, z društvom „Russkiy dom“. Z istim duhom je prišlo pred štirimi leti do sodelovanja s skladom „Libero in Zora Polojaz“, ki je z nasveti in finančnim doprinosom podprl naša prizadevanja.

Take so torej razmere, v katerih dela šola ne glede na učni jezik. V zadnjih desetih letih se je njena vloga bistveno spremenila: postala je del družbe, v kateri se nahaja; odkrivati mora potrebe okolja in iskati ustrezne odgovore. Zato je povsem naravno, da sta dve po strukturi ali stopnji enaki šoli v dveh različnih okoljih lahko povsem drugačni. In to velja tudi za šole s slovenskim učnim jezikom. Tudi te morajo dihati s svojimi učenci in njihovimi družinami, biti morajo odprte za sprejemanje vsakega otroka in dovzetne za njihove probleme. Slovenska šola s svojo različnostjo je le eno od sredstev, ki jih ima naše mesto

mento. Dalla nostra esperienza possiamo affermare che il tempo di inserimento per questi bambini si dimezza: se di norma va dai 3 ai 6 anni, nel caso della scuola slovena si riduce da 1 anno e mezzo a 3 anni. Questo fenomeno può avere conseguenze straordinariamente positive per i bambini sia nel processo di formazione della propria immagine sia nella successiva affermazione nel contesto sociale. Purtroppo però dobbiamo constatare che molte delle famiglie menzionate scelgono la scuola italiana, alcuni in modo del tutto consapevole perché desiderosi di integrarsi quanto prima nel nuovo ambiente, altri perché probabilmente non sanno dell'esistenza delle scuole slovene.

E' evidente che, nelle scuole con lingua di insegnamento slovena in cui il numero di alunni che non conosce la lingua sale fino al 40-50 per cento, le condizioni di lavoro sono molto difficili e soprattutto molto diverse dalla pratica metodologica già avviata. In queste circostanze sarebbe indispensabile una preparazione professionale specifica che i nostri maestri non possono avere. Nelle scuole della Direzione didattica di San Giacomo gli insegnanti per lo più si affidano alle proprie risorse: si aggiornano in modo individuale e cercano nuovi strumenti metodologici che possano aiutare gli alunni nell'acquisizione di un patrimonio lessicale quanto più ampio possibile nel minor tempo possibile. Ma accanto a questo la scuola slovena deve occuparsi anche dell'insegnamento adeguato della lingua d'ambiente: l'italiano.

La scuola slovena però si rende conto che l'insegnamento della lingua slovena, italiana e anche inglese è soltanto un mezzo con cui i bambini potranno accedere, nel corso della propria vita, a tutte le informazioni e il sapere necessario. Ma ancora non basta, in quanto non è ancora risolto il problema del mantenimento della propria identità linguistica e culturale la quale, soprattutto per i bambini provenienti dall'estero, è messa alla prova. Al momento vale la regola non scritta che di questo si occupino le famiglie, ma sempre di più si fa avanti la convinzione della necessità di collaborare con le associazioni di riferimento che, consapevoli di tale problema, organizzano corsi di lingua o addirittura scuole di lingua e di cultura. La scuola pubblica di oggi ha però il compito di collaborare con tali organizzazioni, di fornire alle famiglie tutte le informazioni necessarie sulle diverse iniziative e di incoraggiare caldamente gli alunni a frequentare i corsi esistenti.

In questa ottica la Direzione didattica di San Giacomo ha avviato negli ultimi cinque anni stretti contatti con alcune associazioni dei diversi gruppi nazionali come la Comunità Croata di Trieste, la Comunità Serbo-ortodossa e l'associazione 'Russkiy dom'. Da quattro anni inoltre collabora con la Fondazione 'Libero e Zora Polojaz' che ha sostenuto i nostri sforzi con consigli e contributi finanziari.

Queste sono quindi le condizioni in cui opera la scuola, indipendentemente dalla lingua di insegnamento. Negli ultimi dieci anni il suo ruolo è cambiato radicalmente: è diventata parte della società in cui si trova, deve identificare le esi-

na razpolago, je adut, ki ga moramo skrbno čuvati in uporabiti v primernem trenutku. Njena vloga, predvsem v mestnem okolju, se pa zaradi sile razmer spreminja: težko bi danes še rekli, da je njena primarna naloga ohranjevati in dvigati slovensko zavest. Kako bi to lahko trdili, ko pa jo obiskujejo večinoma otroci, katerim največji pesnik ni Prešeren temveč Dante ali Njegoš? Slovenska šola, ali morda točneje nekatere slovenske šole (nekaj podobnih primerov imamo tudi v goriški pokrajini) prevzemajo poleg že tradicionalne vloge še eno povsem novo poslanstvo: širiti slovenski jezik in kulturo v prvi vrsti med tistimi, ki jim je bil zaradi zgodovinskih razmer odvzet, a tudi med vsemi, ki si tega želijo ali vidijo v njej priložnost za bolj harmoničen razvoj svojih otrok.

¹ Boris Gombač, (1980), *Socialni razvoj in politično življenje tržaškega delavskega predmestja*, v Sv. Jakob. Zgodovinski razgledi po življenju Slovencev v tržaškem delavskem okraju, ZTT, Trst, 151-158.

² Lida Debelli Turk, (1980), *Ciril-Metodova šola pr Sv. Jakobu*, v Sv. Jakob. Zgodovinski razgledi po življenju Slovencev v tržaškem delavskem okraju, ZTT, Trst, 51-91.

genze del territorio e cercarvi adeguate risposte. E' pertanto del tutto naturale che due scuole identiche per struttura e grado ma operanti in due ambienti diversi siano completamente differenti. E ciò vale anche per le scuole con lingua di insegnamento slovena. Anche queste devono respirare con i propri alunni e le loro famiglie, devono essere pronte ad accogliere qualsiasi bambino e devono essere sensibili ai suoi problemi. La scuola slovena, con la propria diversità, è solo uno degli strumenti di cui la nostra città dispone, è una carta vincente che dobbiamo conservare con cura e usare al momento opportuno. Il suo ruolo, specie nel centro città, sta però modificandosi per cause di forza maggiore: sarebbe difficile oggi continuare a dire che il suo compito primario sia quello di preservare e tenere alta la coscienza slovena. Come potremmo affermarlo quando è frequentata soprattutto da bambini per i quali il massimo poeta non è Prešeren ma Dante o Njegoš? La scuola slovena, o forse - più precisamente - alcune scuole slovene (ne abbiamo esempi anche in provincia di Gorizia), si assume oltre al compito tradizionale anche una nuova missione: diffondere la lingua e la cultura slovena in primo luogo tra coloro i quali ne sono stati privati per ragioni storiche, ma anche tra coloro che lo desiderano o vedono in questo un'opportunità per un più armonico sviluppo dei propri figli.

¹ Boris Gombač, (1980), *Socialni razvoj in politično življenje tržaškega delavskega predmestja*, in Sv. Jakob. Zgodovinski razgledi po življenju Slovencev v tržaškem delavskem okraju, ZTT, Trst, 151-158.

² Lida Debelli Turk, (1980), *Ciril-Metodova šola pr Sv. Jakobu*, in Sv. Jakob. Zgodovinski razgledi po življenju Slovencev v tržaškem delavskem okraju, ZTT, Trst, 51-91.

DRUGAČNOST IN ŠOLA

Pojem drugačnosti običajno dojemamo kot pozitivno valenco - pomislimo samo na raznolikost rastlinskih in živalskih vrst, ki jih obravnavamo kot bogastvo nekega prostora - in velikokrat raznolikost, kakršna koli že, pomeni dejavnik živahnosti, spodbujevalca sprememb, evolucije.

Ni naključje, da se je leta 2000 med različnimi predlogi Evropska unija odločila za geslo »Združenost v različnosti«, ki je prevod latinskega »In varietate concordia«, ki bo verjetno preoblikovan v »Združeni v različnosti« - kakršnen se pojavlja danes na uradnih spletnih straneh Evropske unije. Geslo so sprejele tudi druge, neevropske države (Južna Afrika in Indonezija) in je na moč podobno enemu izmed dveh nacionalnih gesel Združenih držav Amerike »E pluribus unum«.

Včasih pa je drugačnost občutena kot ovira, še huje, kot grožnja, faktor destabilizacije nekega trduma in dolgo grajenega družbenega reda.

Sicer pa nas zgodovina uči, da je drugačnost v vseh svojih oblikah šele od nedavnega dojeta kot bogastvo: v preteklosti so veliki »drugačni«, ki so zastopali in ponujali drugačna stališča od večinskih, vedno imeli težko življenje, in velikokrat so bili rehabilitirani šele po smrti.

V preteklosti je imela drugačnost, ali bolje, njeno vrednotenje, v izobraževalnem okolju zelo negativen prizvok, sedaj pa je deležna nekega ambivalentnega odnosa.

Mimo so šestdeseta leta prejšnjega stoletja, ko je don Milani javno razkrival primere izključevanja iz šolskega sistema tistih, ki se mu niso prilagajali, čas, ko so obstajali posebni razredi in ko oseb z motnjami niso pošiljali v šolo. Danes vsi ministrski dokumenti opevajo drugačnost, na osnovi obširne pedagoške literature – spomnimo se na Gardnerjevo teorijo o obstoju različnih vrst inteligence - opevajo drugačnost in razglašajo, da je nujno na primeren način ovrednotiti prav vse talente. Tovrstna usmeritev je sicer vključena v vzgojno-izobraževalno ponudbo posameznih šolskih ustanov, kjer je drugačnost opredeljena kot dejavnik primerjave in rasti. Težje pa tovrstno navdušenje nad »pravo« drugačnostjo zasledimo v vsakdanjem življenju. Pogosto namreč drugačnost postavlja učitelje pred probleme, ki so težko rešljivi v okviru procesa vodenja razredne skupnosti: drugačnost je sicer čisto v redu, a samo do določene meje ...

DIVERSITÀ E SCUOLA

Il concetto di diversità ha solitamente una valenza positiva – basti pensare alla varietà delle specie animali e vegetali, considerata elemento di ricchezza per un territorio - e molto spesso la diversità, qualunque essa sia, viene considerata un fattore di vivacità, di stimolo al cambiamento, di evoluzione.

Non è un caso che nel 2000 l'Unione Europea abbia scelto, tra le varie proposte, il motto "Unità nella diversità" traduzione del latino "In varietate concordia" - che molto probabilmente sarà leggermente modificato in "Uniti nella diversità" - come appare oggi nei siti web ufficiali dell'Unione Europea; un motto adottato anche da altri Paesi (Sudafrica e Indonesia) e simile a "E pluribus unum", uno dei due degli Stati Uniti d'America.

A volte invece la diversità viene percepita come un ostacolo, o peggio ancora come una minaccia, un fattore di destabilizzazione di un ordine sociale magari faticosamente e lungamente costruito.

La storia del resto ci insegna che solo recentemente la diversità ha cominciato ad essere valorizzata in tutte le sue espressioni: nel passato i grandi "diversi" che proponevano e sostenevano posizioni divergenti hanno sempre avuto vita difficile, e spesso sono stati rivalutati solo dopo morti.

Nei contesti scolastici la diversità – o meglio, la sua valutazione – se in passato ha avuto una pesante connotazione negativa, ora gode di una certa ambivalenza.

Non siamo più negli anni '60, quando don Milani denunciava l'esclusione dal sistema scolastico di tutti coloro che non si adeguavano allo stesso, quando esistevano le classi differenziali e i diversamente abili erano tenuti a casa; adesso tutti i documenti ministeriali, sulla base dell'ampia letteratura pedagogica – basti pensare alle intelligenze multiple di Gardner - enunciano l'elogio della diversità e proclamano la necessità di valorizzare i talenti di tutti, e tale impostazione è generalmente recepita dai POF (Piano dell'offerta formativa) delle singole istituzioni scolastiche, dove la diversità è definita come fattore di confronto e crescita. Più difficile invece trovare nella pratica quotidiana un siffatto entusiasmo per le "vere" diversità. Spesso infatti le diversità pongono agli insegnanti problemi di difficile soluzione nella gestione della classe: va bene la diversità, ma fino ad un certo punto...

Ne želim biti pretiran pesimist, a zaradi svojih večdesetletnih izkušenj na šolskem področju lahko trdim, da za večino učiteljev idealni razred tvori skupina, v kateri obstajajo »drugačnosti« določene vrste, take, ki ne rušijo učnega procesa, v katerem prevladuje frontalna oblika pouka. Gre za pretežno homogeno skupino učencev, ki lahko uspešno spremljajo, kar jim ponuja učitelj, saj je njihov intelektualni potencial na približno isti ravni, didaktične veščine in medsebojni odnosi so primerni, vrednote na vrednostni lestvici pa skupne. To vsekakor drži, če izobraževalni proces dojemamo kot prenos določene količine znanja in veščin, za pridobivanje katerih pa potrebujemo določene sposobnosti. Zagotovo tudi drži, da je delo manj naporno in rezultati določene vrste tudi zelo obetavni. Kolikokrat smo lahko slišali, kako »je razred prav primeren, lahko dobro delamo, vsi so pozorni in pri pouku sodelujejo«, ali pa ravno nasprotno, kako »s tem razredom ni mogoče delati, imam nekaj motečih učencev, ki ovirajo delo ostalih, ne bo nam uspelo izpeljati programa, zamujamo«.

Po eni strani se je že povsem uveljavilo prepričanje, da je potrebno »vse spraviti naprej«, gre za dvoumen princip, o katerem se je zelo malo razmišljalo in ki je imel včasih izredno negativne plati. Po drugi strani pa večkrat naletimo na bolj ali manj odkrito žalovanje za šolo, ki je, čeprav z izključevanjem, preprečevala, da bi kdor koli motil/kalil utečen ritem pouka z drugačnimi zahtevami, ali pa na željo, da bi razpolagali s skupino, ki se z naklonjenostjo odziva na didaktično in vzgojno ponudbo učiteljev.

Dejansko pa je šola namenjena vsem, ne samo tistim, ki se prepoznajo v učiteljevem kulturnem in vrednostnem sistemu, toda tega se mora zavedati učitelj in se temu primerno obnašati. Drži pa tudi, da gre za težko nalogo in učitelju je šolski sistem bolj šibka opora, ki prelaga na njihova ramena izredno veliko odgovornost, pri tem pa jim ne ponuja primernih instrumentov, a tu gre že za drugo vprašanje. Rad bi podčrtal kulturno/politični vidik problema, pri čemer mislim na potrebo, da k procesu poučevanja/učenja pristopimo na povsem drugačen način.

Odločna namera, da nikogar ne izključujemo iz procesa, nima neposredno kot same po sebi umevne posledice ovrednotenja drugačnosti. Pogosto lahko sproži vrsto kompenzacijskih dejanj namenjenih preseganju drugačnosti in omogoči »drugačnemu«, da je enak ostalim. V nekaterih primerih je to primerno in potrebno: pri tujih učencih predstavljajo klasičen primer ukrepi za učenje italijanskega jezika, kar jim olajša socializacijo in vključevanje v razredno življenje. Večkrat pa to, kar je očitno, prikriva druge vidike, bolj skrite in zabrisane, ki jih ne dojamemo in ovrednotimo.

Pravi izziv je dejansko ovrednotenje nadarjenosti vseh, vzpostavljanje razmer, v katerih le-ta postane dediščina vseh. Problem je v tem, da ni vedno preprosto prepoznati teh danosti, posebej še, če se razlikujejo od naših kulturnih

Non vorrei essere oltremodo pessimista, ma la mia ormai pluridecennale esperienza in campo scolastico mi porta a dire che per la maggioranza degli insegnanti la classe ideale è costituita da un gruppo dove le diversità presenti sono di un certo tipo, e non inficiano quel processo di insegnamento – basato soprattutto sulla lezione frontale – che prevede un gruppo di alunni sostanzialmente omogeneo, in grado cioè di seguire proficuamente quanto l'insegnante propone grazie ad una potenzialità intellettuale sostanzialmente comune, a competenze didattiche e relazionali adeguate, a principi valoriali condivisi. Questo è sicuramente vero se si concepisce il processo di insegnamento come la trasmissione di un certo numero di conoscenze e competenze, che richiedono, per il loro apprendimento, determinati requisiti. Ed è sicuramente vero che la fatica è minore e si possono raggiungere risultati – di un certo tipo – anche molto elevati. Quante volte abbiamo sentito espressioni come “è proprio una buona classe, si lavora bene, tutti stanno attenti e partecipano”, o al contrario “con questa classe non riesco a lavorare, ci sono alcuni elementi che disturbano e rallentano gli altri, non riusciremo a finire il programma, siamo in ritardo”.

Se da una parte è ormai acquisita la necessità di “portare avanti tutti”, espressione ambigua sulla quale poco si è riflettuto e che alle volte ha avuto risvolti estremamente negativi, dall'altra c'è il rimpianto, più o meno esplicito, per una scuola che impediva – anche con l'esclusione – che qualcuno disturbasse/turbasse la lezione con richieste di altro tipo, o quanto meno il desiderio di avere un gruppo ben disposto nei confronti delle proposte didattiche ed educative degli insegnanti.

La realtà è che la scuola è per tutti, non solamente per coloro che si riconoscono nel campo culturale e valoriale dell'insegnante, e sta all'insegnante riconoscere ciò e comportarsi di conseguenza. E' parimenti vero che questo è un compito difficile, e che spesso gli insegnanti sono mal sostenuti dal sistema scolastico, che scarica sulle loro spalle enormi responsabilità senza fornir loro adeguati strumenti: ma questo è un altro discorso; qui vorrei sottolineare l'aspetto culturale/politico del problema, intendendo con questo la necessità di un approccio diverso al processo insegnamento/apprendimento.

Non necessariamente la volontà di non escludere nessuno ha come diretta conseguenza la valorizzazione della diversità; spesso invece presuppone la messa in campo di una serie di azioni compensative finalizzate proprio a superare la diversità e permettere al “diverso” di essere come gli altri; in alcuni casi ciò è opportuno e necessario: per quanto riguarda gli alunni stranieri, un esempio classico è costituito dagli interventi finalizzati a far loro apprendere la lingua italiana, così che possano socializzare e partecipare alla vita della classe. Ma quello che appare evidente alle volte tende a nascondere altri aspetti, magari più nascosti e sfumati, che non vengono colti e valorizzati.

klišejev. Tujim učencem, ko so že očitno prepoznani kot drugačni, ni vedno mogoče priznati govorjenega jezika kot edino »drugačnost«, kakor si ni mogoče predstavljati, da je v trenutku, ko se naučijo osnov našega jezika, bolj ali manj konec vseh težav pri integraciji in šolskem uspehu.

Učiteljeva naloga je izjemno težka: če običajni državljani lahko izbira, ali se bo soočil z novo stvarnostjo ali pa ne, če si mi zasebno lahko čisto enostavno izberemo nekatere osebe, druge pa preprosto odmislimo iz svojega okolja, se mora učitelj soočiti s temi raznolikimi svetovi in poskusiti vključiti vanje ter ovrednotiti in upoštevati vsakogar, kajti vsak izgubljen učenec je škoda zanj samega, a tudi za družbo.

V zvezi s tem bi rad navedel osnovni vodili finskega izobraževalnega sistema, ki je v samem vrhu vseh mednarodnih lestvic, in sicer: »enotna šola za različne učence« in še »za nas je pomemben vsak učenec«.

S tega zornega kota so »Državne smernice« za prvi cikel izobraževanja in ne več programi, ki se jih je potrebno strogo držati, vsekakor koristna pomoč. Od nas pa je odvisno spreminjanje mentalitete in tudi to, da izkoristimo priložnosti, ki nam jih ponuja vedno številčnejša prisotnost tujih učencev v naših šolah, njihova očitna drugačnost: ne gre, da bi vsi postali enaki, izenačeni, temveč je potrebno sprejeti dejstvo, da imamo vsi - čeprav tako zelo različni - iste pravice in dolžnosti, isto dostojanstvo, imamo kaj povedati in druge tudi kaj naučiti.

Izbrana pot ni kratka, a veliko korakov je že bilo storjenih, predvsem pa se moramo zavedati, da gre za nikoli zaključeno pot: nikoli ne bomo prišli do končnega cilja, kjer bi se lahko ustavili. Življenje je gibanje in gibanje nosi s seboj drugačnost.

La sfida è riuscire veramente a valorizzare i talenti di tutti, facendo in modo che questi diventino patrimonio a disposizione di tutti; il problema è che non sempre è facile riconoscere questi talenti, soprattutto se si discostano dai nostri riferimenti culturali. Agli alunni stranieri, per evidenza portatori di diversità, non è possibile riconoscere come unica diversità la lingua parlata, e non è possibile nemmeno pensare che una volta appresi i rudimenti della nostra, il problema dell'integrazione e del successo scolastico sia quasi risolto.

Quello dell'insegnante è un compito difficilissimo: se il comune cittadino può scegliere se confrontarsi o meno con nuove realtà, se noi molto semplicemente scegliamo alcuni ed escludiamo altri dal nostro mondo, l'insegnante deve confrontarsi e cercare di entrare in questa pluralità di mondi, e deve valorizzare ognuno, in quanto ogni alunno perso è un danno in primis per lui, ma anche per la società.

Al proposito mi piace ricordare le due massime che il sistema scolastico finlandese, che come si sa è ai vertici nelle classifiche internazionali, ha adottato: "una scuola unica per differenti discenti" e "ogni alunno è per noi fondamentale".

In questo senso le "Indicazioni nazionali" per la scuola del primo ciclo, e non più programmi da rispettare rigidamente, sono un valido aiuto. Sta a noi cambiare mentalità, e cogliere l'opportunità che la sempre maggiore presenza di alunni stranieri nelle nostre scuole, con l'evidenza della diversità, ci offre: non cercare di diventare tutti uguali, ma accettare che, pur essendo tutti diversi, tutti abbiamo la stessa dignità, gli stessi diritti e doveri, e abbiamo qualcosa da dire e da insegnare.

Non è un cammino breve, ma molti passi sono già stati fatti, e soprattutto bisogna considerare che sarà un cammino permanente: non arriveremo mai alla meta definitiva, dove potremo fermarci, perché la vita è movimento, e il movimento porta diversità.

UČINKI VEČETNIČNEGA OKOLJA NA OSNOVNO ŠOLANJE

1. KULTURNA RAZNOLIKOST: ODPRT PROBLEM

Obstajata dva procesa, ki po mnenju Sciolle (2002) spodbujata oblikovanje večkulturnih in večetničnih družb: prvi zadeva migracijske tokove, drugi pa kulturne manjšine oziroma skupnosti in narode, ki jih znotraj določene države opredeljuje jezikovna, verska raznolikost in/ali ozemeljske meje ter imajo za seboj izkušnjo »absorbiranja«, ki je potekala skozi osvajanja ali kolonizacijo.

Portera razlikuje različne modele srečevanj in razhajanj, ki so skozi tisočletja potekali med posamezniki in skupinami z različnimi jezikovnimi, verskimi, kulturnimi ali etničnimi značilnostmi. Skrajni primer je zagotovo nasilna *likvidacija* številčno, vojaško ali gospodarsko šibkejših s pomočjo orožja: lahko bi navedli primere med nedavno vojno v nekdanji Jugoslaviji kakor tudi medetnične spopade v Ruandi ali v Čečeniji. Naslednji, podobno razširjen model je *asimilacija: drugega*, ki naj bi bil primitiven, zaostal in divji, absorbira dominantna kultura. Žrtve takega modela so bila predkolumbijska ljudstva v Ameriki ali prebivalstvo predkolonialne Afrike. Zelo razširjen je bil tudi model *segregacije* ali *geta*: drugi lahko živijo po svoje, a samo znotraj svoje skupnosti in se morajo izogibati stiku z dominantno populacijo. Klasični primer udejanjanja tovrstnega modela so Židje v času nacizma in fašizma, avstralski aborigini ali črnci v Južni Afriki. V komunističnih državah pa najdemo najbolj znane primere tako imenovanega *univerzalizma*, ki poudarja pomen in prednost univerzalnih vrednot (kot so mir, enakost, solidarnost, strpnost) pred posameznimi posebnostmi. Razlike upošteva v manjši meri ali pa jih celo potlači (Portera 2006).

V državah, ki so se konstituirale kot dežele priseljencev (na primer Združene države Amerike, a tudi Kanada in Avstralija), je vprašanje kulturne raznolikosti vedno igralo osrednjo vlogo. V Združenih državah je bil končni cilj ustvarjanje enovite kulture in države, znotraj katere bi se državljani mnogih narodnosti »zlili« (*melting-pot*, *talilni lonec*) in bi pozabili na svoje korenine. Zaradi naraščajočega pritiska najbolj ogroženih in marginaliziranih etničnih skupin, ki so želele uveljaviti in ohraniti svoj izvor in identiteto, so v sedemdesetih letih prejšnjega stoletja model velikega »stapljanja« (taljenja) opustili in s postop-

EFFETTI DELL'AMBIENTE MULTIETNICO SULL'ISTRUZIONE PRIMARIA

1 LE DIVERSITÀ CULTURALI: UN PROBLEMA APERTO

Due sono i processi che secondo Sciolla (2002) favoriscono la formazione di società multiculturali o multietniche: il primo riguarda i flussi migratori, il secondo invece le minoranze culturali, ovvero le comunità e i popoli che all'interno di un determinato stato sono contraddistinte da peculiarità linguistiche, religiose e/o confini territoriali e che hanno alle spalle una storia di "assorbimento" attraverso la conquista o la colonizzazione.

Portera distingue vari modelli di incontro-scontro che nel corso dei millenni sono avvenuti fra persone o gruppi con caratteristiche linguistiche, religiose, culturali o etniche diverse. Il modello più estremo è sicuramente quello dell'*eliminazione* dei più deboli numericamente, militarmente o economicamente mediante l'uso della forza e delle armi: potremmo citare gli esempi recenti delle guerre nell'ex Jugoslavia, come pure la guerra tra etnie in Ruanda o la guerra nella Repubblica Cecena. Un'altra modalità alquanto diffusa è l'*assimilazione*: l'*altro*, ritenuto primitivo, arretrato e selvaggio, viene assorbito dalla cultura dominante. Ne sono state vittime, per esempio, le popolazioni precolombiane in America o nell'Africa precoloniale. Particolarmente praticato è stato anche il modello della *segregazione* o del *ghetto*: gli *altri* possono vivere a modo loro ma solo all'interno del proprio gruppo evitando di entrare in contatto con la popolazione dominante. Gli esempi classici sono gli ebrei durante il fascismo e il nazismo, gli aborigeni australiani o i neri del Sudafrica. Nei paesi comunisti si trovano invece gli esempi più noti del modello definito come *universalismo*, che accentua l'importanza dei valori universali (come ad esempio la pace, l'uguaglianza, la solidarietà, la tolleranza) mentre le differenze vengono poco considerate o persino rimosse (Portera, 2006).

Nei paesi che si sono costituiti come paesi di immigrazione (vedi gli Stati Uniti d'America, ma anche il Canada e l'Australia) il tema delle diversità culturali ha da sempre avuto un'importanza centrale. Negli Stati Uniti ad esempio, l'obiettivo era quello di costruire una cultura e una nazione unitaria nella quale persone etnicamente differenti si "amalgamassero" (*melting pot*) e dimenticassero le proprie radici. A partire dagli anni Settanta, in seguito alle pressioni esercitate dalle etnie più vulnerabili ed emarginate che volevano affermare e salvaguardare le proprie origini e la propria identità, il modello della grande "fusione" viene abbandonato e attraverso un lento processo di riconoscimento e mantenimento delle

nim procesom priznavanja in ohranjanja različnih kulturnih posebnosti stopili na pot *multikulturalnosti* – miroljubnega sožitja, ki sloni na kulturnem relativizmu in vzgaja v duhu priznavanja pravic *drugih* ter spodbuja sožitje v medsebojnem spoštovanju zakonodaje (Sirna Terranova, 1997; Sciolla, 2002; Portera, 2006).

Poslednji model, ki ga navaja Portera (2006), je model *medkulturalnosti*, ki izhaja iz predpostavke, da človeška bitja z različnimi kulturnimi značilnostmi težijo ne samo k temu, da živijo drug ob drugem, ampak da tudi »delujejo« skupaj, ob stalnem pretoku idej, pravil, vrednot, pomenov.

Različen pristop pri soočanju s problemi, ki so povezani s kulturno raznolikostjo in medetničnimi odnosi, se najbolj odraža v vzgojni politiki posameznih držav. Pred opisom ciljev in vsebin medkulture vzgoje velja vsaj kratko in strnjeno opisati njeno razvojno pot v evropskem prostoru.

2. EVROPSKA IZKUŠNJA

V Evropi, zibelki nacionalnih držav, se je želelo najprej prehoditi pot homologacije v duhu uradne monokulturalnosti in jezikovne enovitosti. Za dosego teh ciljev je bila v izobraževalni sistem vpeljana stroga enojezičnost in tak zgodovinsko-geografski, književni in umetniški učni program, ki bi zagotavljal eno skupno kulturno dediščino in izgradnjo trdne nacionalne zavesti. Tak pristop je bil v nekaterih primerih skrajno agresiven, vse do nasilnih oblik preganjanja in zatiranja (npr. fašizem v Italiji in Španiji, nacizem v Nemčiji).

Kasneje, z uveljavljanjem bolj demokratičnih politično-institucionalnih oblik, so države in s tem tudi šolstvo postali bolj pozorni na pravice jezikovnih in etničnih manjšin, s katerimi so se dogovorili za oblike sožitja in različnih ravni zaščite. V primeru obmejnih narodnih skupnosti so položaj manjšin urejali tudi meddržavni sporazumi. Na pedagoški ravni pa so se skoraj v vseh evropskih državah ohranjali monokulturni modeli. Sirna Terranova (1997) ugotavlja, da je vsem spremembam kljuboval asimilacijski model, ki je zavestno prezrl razlike družbeno manj uglednih skupin, saj jih je obravnaval kot negativne, kot znak manjvrednosti, ki ga je potrebno izbrisati.

Gre za model, ki se je uveljavil v evropskih državah (Nemčiji, Franciji, Angliji, Belgiji), ki so spodbujale priliv tujih delavcev v času industrijskega zagona po drugi svetovni vojni, ko so zabeležili strmo naraščanje migracijskih tokov. Šlo je pretežno za mlade moške iz revnejših sredozemskih držav (Turčije, Grčije, nekdanje Jugoslavije, Italije, Španije). V Italiji se je asimilacijski pristop uveljavil ne le v odnosu do regionalnih jezikov in nekaterih jezikovnih manjšin, ki so živele na njenem ozemlju, temveč je v industrijskem trikotniku severne Italije, v petdesetih in šestdesetih letih preteklega stoletja, zadeval tudi prišleke z juga.

diverse specificità culturali si intraprese la via al *multiculturalismo* - una convivenza pacifica, che si fonda sul relativismo culturale ed educa al riconoscimento dei diritti degli *altri*, promuovendo la convivenza nel rispetto reciproco e delle leggi (Sirna Terranova, 1997; Sciolla, 2002; Portera, 2006).

L'ultimo modello, elencato da Portera (2006), è quello *interculturale* e presuppone che gli esseri umani con caratteristiche culturali differenti non cerchino solo di vivere gli uni accanto agli altri, ma anche di "agire" assieme, tramite un costante scambio di idee, norme, valori, significati.

I modi diversi di affrontare i problemi legati alle diversità culturali e alle relazioni interetniche trovano nelle politiche educative dei singoli paesi la loro concreta espressione. Prima di delineare gli obiettivi e i contenuti dell'educazione interculturale ci sembra opportuno tracciare, anche se molto brevemente e schematicamente, il percorso attraverso il quale essa si è sviluppata nel contesto europeo.

2 L'ESPERIENZA EUROPEA

In Europa, culla degli stati nazionali, si è voluto dapprima percorrere la via dell'omologazione al monoculturalismo ufficiale e dell'unità linguistica. Per il conseguimento di tali obiettivi, nell'ambito dell'istruzione scolastica si introdusse un rigido monolinguisimo e gli insegnamenti storico-geografici, letterari e artistici erano finalizzati all'affermazione di un patrimonio culturale comune e alla costruzione di una solida coscienza nazionale. Questo atteggiamento venne in alcuni casi accentuato ed esasperato fino a raggiungere forme molto violente di persecuzione e oppressione (vedi il fascismo in Italia e Spagna e il nazismo in Germania).

In seguito, con l'affermazione di forme politico-istituzionali più democratiche, gli stati, e con essi la scuola, diventarono più attenti ai diritti delle minoranze linguistiche ed etniche, con le quali concordarono forme di convivenza e tutela a livelli diversi e nel caso di gruppi nazionali di confine la situazione minoritaria veniva regolamentata anche attraverso accordi tra stati. Sul piano pedagogico però, in quasi tutti i paesi europei si è proseguito con i modelli monoculturali. E' resistito un modello assimilatorio, scrive Sirna Terranova (1997), che ha volutamente ignorato le differenze dei gruppi sociali meno prestigiosi, considerandole negativamente come segni di inferiorità da cancellare.

Questo modello si è affermato nei paesi europei (vedi Germania, Francia, Inghilterra, Belgio) che hanno incoraggiato l'immigrazione di lavoratori stranieri nella fase di ripresa industriale del secondo dopoguerra, quando si registrò un rapido aumento del fenomeno migratorio da parte soprattutto di giovani maschi provenienti da paesi poveri del Mediterraneo (Turchia, Grecia, ex Jugoslavia, Italia, Spagna). In Italia simile atteggiamento assimilatorio è stato assunto non solo nei confronti delle lingue regionali e di alcune minoranze linguistiche ed etniche residenti sul territorio ma anche ad esempio nel caso dei meridionali nell'area del triangolo industriale del Nord Italia negli anni Cinquanta e Sessanta.

V sedemdesetih letih, ko se je zaradi združevanja prej ločenih družin nadaljeval migracijski val in je bil med otroki priseljencev v šoli zelo visok odstotek neuspešnih, je bilo potrebno sprejeti ukrepe, ki bi jim olajšali vključevanje v izobraževalno skupnost. Temu je bilo namenjeno intenzivno poučevanje J2¹ in priporočilo, naj se omeji ali celo prepreči rabo njihovega maternega jezika. V nekaterih državah so uvedli tudi nove vede, na primer *Ausländerpädagogik* (pedagogika za tujce) v Nemčiji ali pa francosko *pédagogie d'accueil* (pedagogika sprejemanja). Ti ukrepi pa so se izkazali za nezadostne, kajti kljub temu da priznavajo obstoj razlik, jih vendarle obravnavajo kot negativen element, ki ga je potrebno zatrete. Obstaja namreč nevarnost uveljavljanja take pedagogike, ki podpira asimilacijo v dominantno kulturo (Sirna Terranova, 1997; Portera, 2007).

Naraščajoča potreba zgodovinskih manjšin in imigracijskih skupnosti po izkazovanju in ohranjanju lastne kulturne in jezikovne identitete sili večinske skupine oziroma domicilne družbe, da prepoznajo različnost kot vrednoto in sprejmejo nekatere ukrepe za njeno ohranjanje. Tako pride do ustanavljanja monokulturnih etničnih šol za posamezne skupnosti, oblikovanja diferenciranih tečajev in posebnih programov, sestavljanja ločenih razredov itd. Pri tem pa obstaja nevarnost, da zaradi teh ukrepov pride do *multikulture getoizacije*, kakor jo označi Sirna Terranova (1997), kar vodi v sobivanje med seboj indiferentnih skupin, med katerimi komunikacija ni mogoča. Ločevanje ne olajša komunikacijske in kulturne izmenjave, sili v nezaupanje in odmik, ne poraja nove kulture in ni vzpodbudno za kulture, ki sobivajo na istem teritoriju.

Nerešene težave na področju večetničnosti in večkulturnosti ter procesi, povezani z migracijami, globalizacijo in evropskim združevanjem, so v osemdesetih letih preteklega stoletja sprožili kritično refleksijo o mejah, protislovjih in problemih zahodnih večkulturnih in večetničnih demokracij. Na eni strani obstajajo skupnosti priseljencev, ki terjajo svoje, ko gre za identiteto, zahtevajo pravno priznavanje in namenska državna sredstva, da bi lahko ohranili lastno kulturno specifičnost. Na drugi strani pa imamo kulturne manjšine, ki terjajo tako imenovane »kolektivne pravice«, ki ne zadevajo posameznika, ampak celovite skupine (od jezikovnih pravic do avtonomnosti pri izobraževalnih programih in ozemeljskih zahtev itd.) (Sciolla, 2002).

Refleksija glede razvoja večkulturnih in večetničnih družb doživi v osemdesetih letih preobrat na različnih področjih. Izhajajoč iz premise, da sta drugačnost in migracija osrednji problem za vso družbo, se na pedagoškem področju uveljavi prepričanje, da morajo biti vzgojni ukrepi namenjeni vsem. Vsem moramo pomagati pri reševanju težav, na katere naletimo ob sprejemanju *drugega*, pri sobivanju z njim in dožemanju njegove drugačnosti kot dodatne vrednote. Gre za demokratično ponudbo širokega dometa, ki jo anglosaška skupnost (ZDA, Kanada, Velika Britanija) imenuje *Multicultural Education*, v drugih evropskih

Negli anni Settanta, in seguito al protrarsi e consolidarsi del fenomeno migratorio dovuto ai ricongiungimenti familiari, gli alti tassi di insuccesso scolastico dei figli degli immigrati inducono ad effettuare degli interventi per facilitare il loro inserimento nella comunità scolastica. Si introducono programmi intensivi di apprendimento dell'L2¹ e si raccomanda di limitare o anche evitare l'uso della lingua materna. In qualche paese sono state introdotte delle nuove discipline, ad esempio la *Ausländerpädagogik* (Pedagogia per stranieri) attuata in Germania, oppure la *pédagogie d'accueil* (Pedagogia dell'accoglienza) francese. Questi interventi però non si rivelano sufficienti perché pur riconoscendo l'esistenza delle differenze si continua a considerarle un elemento negativo da neutralizzare. Il rischio è di favorire una pedagogia di assimilazione alla cultura dominante (Sirna Terranova, 1997; Portera, 2007).

Il crescente bisogno di manifestare e conservare la propria identità culturale e linguistica da parte delle minoranze storiche e delle comunità immigrate spinge i gruppi maggioritari ovvero le società d'accoglienza a riconoscere l'importanza delle differenze ed ad avviare alcuni provvedimenti in loro favore. Si istituiscono scuole etniche monoculturali per singole etnie, corsi differenziati, programmi speciali, classi separate ecc. Questi interventi però rischiano di dar vita ad una *ghettizzazione multiculturale*, come la chiama Sirna Terranova (1997), che porta ad una convivenza di gruppi reciprocamente indifferenti e impossibilitati a comunicare. Il separatismo non facilita gli scambi comunicativi e culturali, spinge alla diffidenza e al distacco, non produce nuova cultura e non dinamizza quelle che coesistono sullo stesso territorio.

I problemi ancora irrisolti relativi alla multiethnicità ed al multiculturalismo ed i processi legati alla migrazione, alla globalizzazione e all'unificazione europea danno il via verso gli anni Ottanta ad una profonda riflessione sui limiti, le contraddizioni e i problemi delle democrazie multiculturali e multietiche occidentali. Da una parte ci sono le comunità di immigrati che esprimono le rivendicazioni in termini di identità individuali, chiedendo il riconoscimento giuridico e l'allocatione di risorse da parte dello stato per preservare la propria specificità culturale, dall'altra ci sono invece le minoranze culturali che rivendicano i cosiddetti "diritti collettivi", in quanto riguardano non gli individui, ma i gruppi nella loro interezza (dai diritti linguistici all'autonomia dei programmi educativi, alle rivendicazioni territoriali ecc.) (Sciolla, 2002).

La riflessione sullo sviluppo delle società multiculturali e multietiche segna, a partire dagli anni Ottanta, un'inversione di tendenza in diversi campi. In quello pedagogico, partendo dal presupposto che la diversità e la migrazione sono un problema centrale per tutta la società, si fa strada la convinzione che l'intervento educativo deve essere rivolto a tutti. Tutti devono essere aiutati a superare le difficoltà che si incontrano nell'accogliere l'*altro* e nel convivere con l'*altro* e ad accettare la sua differenza come un valore aggiunto. Si tratta di una proposta democratica di largo respiro che il mondo anglosassone (USA, Canada, Gran Bretagna) definisce come *Multicultural Education* e che negli altri paesi d'Europa

državah pa nosi drugačno ime: *pedagogika sprejemanja, vzgoja za drugačnost, komunitarna vzgoja, vzgoja za enake možnosti*, lahko pa tudi preprosto *medkulturna vzgoja* (Sirna Terranova, 1997).

3. MEDKULTURNA VZGOJA

Sirna Terranova (1997) meni, da je medkulturna vzgoja plod ugotovitve, da problemov, povezanih z raznolikostmi, ni mogoče reševati z vseobsegajočo pomenoteno monokulturo in niti z medsebojno izolacijo posameznih skupin. Edina pot je pot dialoga. Vzgoja je medkulturna, če posamezniku, ki se zaveda svoje kulturne identitete, svojih danosti in svojih nalog, pomaga pri preseganju meja lastnega individualizma in individualizma skupine, ki ji pripada, zato da se osveščeno prepozna v veliko širši skupnosti, ki jo povezuje solidarnost, ne glede na kulturo, spol, vero ali politično pripadnost. Odločitev v korist dialoga pa je zelo zahtevna. Gre za zapleten proces, za izziv, ki terja vztrajnost in preudarnost pri opredeljevanju strategij za določanje poti, ki vodi v skupno rast, in za reševanje neizbežnih konfliktov.

Pri medkulturni vzgoji gre torej za nov, vsem namenjen vzgojni projekt. To je inovativen pedagoški pristop, ki izhaja iz potreb in konkretnih vprašanj kompleksne in večkulturne družbe in se razvija skozi eksperimentiranje z novimi rešitvami in problemi ter kritično refleksijo o udejanjenih vzgojnih izkušnjah. Medkulturna vzgoja torej ni specialistična panoga splošne pedagogike niti pedagogika za tujce. Medkulturna vzgoja, kakor pravi Wallnöfer (2000), predstavlja načelo in proces, ki gre onkraj preproste pedagoške pomoči, namenjene tujcem. Tujec, oziroma *drugi*, postane odgovoren subjekt, kateremu moramo ponuditi orodje, s pomočjo katerega se bo lahko odločal in si postavil cilje, ki jih želi doseči.

Zgolj s priznavanjem prisotnosti dveh ali več kultur na določenem ozemlju in preučevanjem sorodnosti in razlik se tudi po mnenju Portera (2006) ne moremo izogniti togemu in statičnemu obravnavanju kulture, ki vodi v razslojevanje in hierarhično razvrstitev skupin. Medkulturni pristop, ki ga avtor opredeli kot pravo pravcato Kopernikovo revolucijo, univerzalizmu in relativizmu dodaja dialog, soočanje in interakcijo. Identiteta in kultura nista več statični »nespremenljivki«, zaznamo ju kot dinamična pojma v permanentni evoluciji.

Prvič v zgodovini pedagogike, še dodaja Portera (2007), je tuj učenec obravnavan kot resurs in prisotnost kulturno in etnično drugačnih oseb je tudi uradno priznana kot priložnost za individualno in kolektivno obogatitev in osebno rast. V pedagoškem okviru je medkulturni pristop najprimernejši odziv na izzive globalizacije in večkulturnosti, kar pa terja večja vlaganja v raziskovalno (medkulturno) dejavnost, ki naj mrežno poveže in primerja različne vzgojne prakse,

prende di volta in volta varie denominazioni: *Pedagogia dell'accoglienza, Educazione alla diversità, Educazione comunitaria, Educazione alle pari opportunità* ma anche semplicemente *Educazione interculturale* (Sirna Terranova, 1997).

3 L'EDUCAZIONE INTERCULTURALE

Secondo Sirna Terranova (1997) l'educazione interculturale nasce dalla constatazione che la soluzione dei problemi relativi alle diversità non sta in una monocultura totalizzante ed uniforme e neppure nell'isolamento reciproco dei gruppi. L'unica via da percorrere è quella del dialogo. L'educazione è interculturale se aiuta il soggetto, consapevole della propria identità culturale, delle proprie risorse e dei propri compiti, a superare i confini del proprio individualismo e del proprio gruppo di appartenenza per riconoscersi in una comunità più vasta che collega tutti nella solidarietà, al di là delle culture, dei generi, delle fedi religiose, delle convinzioni politiche. La scelta del dialogo è però una scelta molto impegnativa, è un processo complesso, una sfida che richiede costanza nell'impegno e accortezza nella ricerca delle strategie che aiutino a delineare itinerari comuni di crescita e a gestire gli inevitabili conflitti.

L'educazione interculturale si presenta dunque come un nuovo progetto educativo indirizzato a tutti. E' un nuovo modo di fare pedagogia che parte dai bisogni e dalle domande concrete di una società multiculturale e complessa e si sviluppa attraverso la sperimentazione di soluzioni e problemi nuovi e attraverso la riflessione critica sulle esperienze educative realizzate. L'educazione interculturale non è dunque una branca specialistica della pedagogia generale e non è neppure una pedagogia per gli stranieri. L'educazione interculturale, come spiega Wallnöfer (2000), rappresenta un principio e un processo che va molto al di là di un intervento pedagogico di aiuto agli stranieri. Lo straniero, ossia l'*altro*, diventa un soggetto responsabile a cui devono essere dati gli strumenti affinché possa decidere e scegliere gli obiettivi da raggiungere.

Anche per Portera (2006) il mero riconoscimento della presenza di due o più culture sul territorio e lo studio delle relative comunanze e differenze rischiano di considerare le culture in maniera rigida e statica e portano ad una stratificazione e gerarchizzazione dei gruppi. L'approccio interculturale, definito dall'autore una vera e propria rivoluzione copernicana, aggiunge all'universalismo e al relativismo il dialogo, il confronto e l'interazione. L'identità e la cultura non vengono più concepiti come qualcosa di statico e immutabile, ma vengono intesi in senso dinamico e in continua evoluzione.

Per la prima volta nella storia della pedagogia, continua Portera (2007), l'alunno straniero è considerato una risorsa e si riconosce ufficialmente che la presenza di soggetti culturalmente ed etnicamente differenti possono essere un'opportunità di arricchimento e di crescita individuale e collettiva. Nell'ambito pedagogico, l'approccio interculturale è la risposta più idonea per cogliere la sfida della globalizzazione e del multiculturalismo, per cui sono necessari maggiori in-

s pomočjo katerih bi preverili, kako medkulturni model »vzdrži« na empirični in teoretski ravni.

Medkulturni model je, po mnenju Cambija (2006), nov projekt sožitja v Evropi, zlasti v njenem sredozemskem delu. Gre za obliko, usmerjeno k vzpostavitvi modela medsebojnega priznavanja in medsebojne integracije in celo medsebojnega oplajanja kultur, ki naj porodi *novo mešano kulturo*. Udejanjanje tega projekta pa zahteva *prostor srečevanja* (definicijo je skovala italijanska antropologinja Matilde Callari Galli), ki ga je potrebno šele ustvariti oziroma v osebah vzpostaviti nova načela – vrednote (človekove pravice) in nov miselni vzorec, da bi s prehodom od večkulturnosti k medkulturnosti prišli do integrirane in dialektične socializacije. Prostor srečevanja se gradi in varuje skozi soočanje, razgradnjo, dialog in razumevanje. Predvsem je potrebno vzpostaviti stik z drugimi kulturami, ki jih dojemamo kot »nekaj«, kar je potrebo razumeti in ne vnaprej soditi o njih. Delati moramo na sebi, zato da bi dojeli, da so naše lastne meje tudi naša lastna omejenost; s presežanjem etnocentričnosti in monokulturnosti v drugačnosti prepoznati vrednote; skozi razgradnjo svojih prepričanj se moramo osvoboditi predsodkov in kognitivnih, etičnih in verskih togosti; vzpostaviti je potrebno dialog, pri tem pa sogovornika obravnavati predvsem kot človeka in ne kot nosilca prepričanj in običajev; in končno, potrebno je doseči dogovor, a tudi postaviti meje, določiti čakalne dobe, ki jih je potrebno priznavati in spoštovati. Prostor srečevanja je za Cambija prostor v izgrajevanju, nestalen, vedno v nastajanju, vedno pod lupo preverjanja in teoretiziranja. Gre pa tudi za razsežnost, ki vzbuja vznemirjenost, negotovost, občutek izgubljenosti. Ustvarja namreč globoko in bolečo preobrazbo in krizo identitete, predstavlja naporen in kompleksen izziv, ki nosi v sebi tudi težave na teoretskem planu (kaj se dogaja z značilnostmi posameznih kultur? Je »mešanost« vrednota?) in praktičnem planu (kako se v vsakdanjem življenju gradi medkulturnost? Kakšne odpore poraja?). Upravljanje prostora srečevanja pa je v domeni medkulturne pedagogike.

Ugotovili smo, da medkulturni pristop opredeljujejo predvsem elementi srečevanja, dialoga, interakcije. Gre torej za elemente, ki predpostavljajo novo vrsto soočanja z *drugim* in predvsem nov način komuniciranja, kar je pogoj za kakršno koli obliko zблиževanja med kulturami in pomemben medsebojni spoznavni instrument, instrument sodelovanja in mediacije pri konfliktih.

Mucchi Faina (2006) opredeljuje medkulturno komunikacijo kot izmenjavo informacij med osebami, ki pripadajo družbenim skupinam ali kategorijam, nosilkam vsaj delno različnih kultur. Med motivacije za začetek medkulturnega dialoga in presežanja ovir, ki lahko ločujejo sogovornike, po avtoričinem mnenju sodita želja po razumevanju drugega in želja po tem, da je človek tudi sam razumljen. Zmote in nesporazume, ki se porajajo v medkulturnih odnosih, gre predpisati tako predsodkom in stereotipom, ki jih imajo sogovorniki v odnosu

vestimenti nel settore della ricerca (interculturale), volti a “mettere in rete” e confrontare le varie pratiche educative al fine di verificare la “tenuta interculturale” sul piano empirico e teorico.

Secondo Cambi (2006) il modello interculturale è il Nuovo Progetto di convivenza dell'Europa, soprattutto quella mediterranea. Si tratta di un modello finalizzato alla costruzione di un reciproco riconoscimento e di una reciproca integrazione e, al limite di un reciproco innesto tra culture, rivolto a dar vita ad una *nuova cultura meticcia*. Per realizzare questo progetto è necessario creare lo *spazio dell'incontro* (definizione coniata dall'antropologa italiana Matilde Callari Galli), ossia costruire nei soggetti nuovi principi-valori (i diritti umani) e una nuova forma mentis per raggiungere, passando dalla multiculturalità alla interculturalità, la socializzazione integrata e dialettica. Lo spazio dell'incontro è da costruire e tutelare attraverso il confronto, la decostruzione, il dialogo e l'intesa. Innanzitutto bisogna entrare in contatto con le altre culture intese come “qualcosa” da comprendere e non da giudicare a priori; lavorare su di sé cogliendo i propri confini anche come limiti; riconoscere l'alterità come valore superando l'etnocentrismo e il monoculturalismo; liberare le proprie certezze dai pregiudizi e dalle rigidità cognitive, etiche e religiose attraverso la decostruzione; instaurare il dialogo considerando l'interlocutore come uomo, prima che come portatore di credenze e abitudini; e infine stabilire accordi, ma anche confini e forme d'attesa che bisogna riconoscere e rispettare. Secondo Cambi lo spazio dell'incontro è uno spazio in costruzione, mai stabile, sempre in cantiere, sempre sottoposto a teorizzazione e verifica. E' però anche uno spazio che crea inquietudine, incertezza, spaesamento perché produce profonde e dolorose trasformazioni e crisi di identità, perché è una sfida difficile e complessa che pone difficoltà teoriche (che fine fanno le culture nella loro peculiarità? il meticcio è un valore?) e pratiche (come si costruisce l'interculturale nel quotidiano? quali resistenze crea?). Gestire questo spazio dell'incontro è compito della pedagogia interculturale.

Come abbiamo visto gli elementi che caratterizzano l'approccio interculturale sono innanzitutto l'incontro, il dialogo, l'interazione. Elementi dunque, che presuppongono un modo nuovo di rapportarsi con l'*altro* e in primis un modo nuovo di comunicare, premessa indispensabile di qualsiasi avvicinamento tra culture ed importante strumento di conoscenza reciproca, di collaborazione e di mediazione dei conflitti.

Mucchi Faina (2006) definisce la comunicazione interculturale uno scambio di informazioni tra persone che appartengono a gruppi o categorie sociali portatrici di culture almeno in parte differenti. Secondo l'autrice i presupposti essenziali per avviare un dialogo interculturale e superare le barriere che possono sorgere tra i comunicanti sono la motivazione e la volontà di comprendere e di essere compresi. I fraintendimenti e le comprensioni incomplete che si manifestano nelle relazioni interculturali sono dovuti, secondo l'autrice, sia ai pregiudizi e agli stereotipi che i comunicanti hanno verso l'*altro* o che loro si attendono da parte dell'*altro* nei propri confronti, sia alle differenze culturali tra gli interlocutori,

do *drugega* ali ki jih s strani *drugega* sami pričakujejo, kakor tudi kulturnim razlikam sogovornikov, ki se jih pogosto niti sami ne zavedajo in ki zadevajo vrednote, norme, čustvovanje, pa tudi jezik, navade, način komuniciranja itd. Tovrstne probleme, ki obstajajo v komunikaciji kakršnega koli značaja, je mogoče preseči, če je družbeni kontekst naklonjen medkulturni komunikaciji in jo spodbuja in če so osebe zelo motivirane za tovrstne odnose in dovolj zaupajo lastnim sposobnostim.

Za učinkovito medkulturno komunikacijo se je torej potrebno postaviti po robu negativnim učinkom predsodkov in stereotipov in spodbujati izoblikovanje specifične spretnosti v odnosih. S psihosocialnega vidika je aktiviranje tovrstne spretnosti odvisno od zavedanja kulturne omejenosti lastnega načina razmišljanja, čutenja in delovanja - kar vodi v poglobljen razmislek o sebi in svoji kulturi -, kakor tudi od radovednosti in želje po spoznavanju drugih okolij in drugih življenjskih izkušenj. Skratka, gre za razvijanje medkulturne občutljivosti, ki jo morajo spremljati specifična znanja o *drugem* in komunikacijska spretnost. Spmembe, ki jih Mucchi Faina uvršča med možne posledice medkulturne komunikacije, zadevajo ideje in mnenja, ki so jih posamezniki pred tem imeli o določenih temah, obnašanje sogovornikov v odnosu do *drugega* in samega sebe ter medsebojno razdaljo, ki jo zaznavata obe referenčni skupini.

4. MEDKULTURNA VZGOJA V IZOBRAŽEVALNEM PROCESU

Medkulturnost je po Sirni Terranovi (1997) perspektiva, način soočanja in dialoga med različnimi osebki, ki se ne rodi spontano, ampak jo je potrebno graditi, privzgojiti, trudoma osvojiti z bojem proti pasivnosti, stereotipom, predsodkom, ravnodušnosti, bolj ali manj skriti sovražnosti. To pomeni, da postanejo vse kulturne razlike, konfliktnost, stare in nove oblike rasizma, razvojni modeli in njihovi učinki del kurikularnih vsebin.² Medkulturnost torej ne pomeni poučevanja novih ved in tudi ne uvajanja ukrepov za preprečevanje šolskega neuspeha emigrantskih otrok in se ne more omejiti na prirejanje posebnih proslav na temo miru, sožitja, solidarnosti. Tu gre za korenito prenovno šole, ki se mora iz aparata reprodukcije obstoječega in ponavljanja že utečenih organizacijskih in kulturnih vzorcev pretvoriti v prostor kulturne mediacije.

V svoji knjigi *Straniero in classe (Tujec v razredu, 2007)* Zoletto navaja, da je medkulturna vzgoja priložnost za proces neprestane dekonstrukcije in rekonstrukcije vzgojnih pristopov, načina vzgoje v različnih formalnih ali neformalnih vzgojnih okoljih. Na novo je potrebno domisliti razred, preoblikovati postopke, metode, vsebine in kontekst. To je naloga vseh, učiteljev in učencev.

Grange Sergi (2007) se sprašuje, kako se lahko šola, še posebej na obvezni stopnji, pretvori iz večkulturne, kar danes dejansko je, v medkulturno kot pro-

delle quali loro stessi non sempre sono consapevoli, e che riguardano tanto i valori, le norme, l'affettività, quanto il linguaggio, le abitudini, gli stili di comunicazione ecc.. Questo genere di problemi, che possono peraltro esistere in qualsiasi tipo di comunicazione, possono essere superati se il contesto sociale è favorevole alla comunicazione interculturale e la incoraggia e se i soggetti sono fortemente motivati a questi tipo di relazioni e sufficientemente fiduciosi nelle proprie capacità.

Per realizzare un'efficace comunicazione interculturale è necessario dunque contrastare gli effetti negativi di pregiudizi e stereotipi e favorire l'acquisizione di una competenza comunicativa specifica. Dal punto di vista psicosociale l'attivazione appropriata di tale competenza presuppone sia la consapevolezza dei limiti culturali del proprio modo di pensare, sentire ed agire - il che comporta anche una riflessione su se stessi e sulla propria cultura, sia una curiosità e un interesse a conoscere altri mondi e altre esperienze di vita. Si tratta quindi di sviluppare una sensibilità interculturale che deve essere accompagnata da conoscenze specifiche sull'*altro* e da abilità comunicativa. Le modifiche che Mucchi Faina annovera tra le possibili conseguenze della comunicazione interculturale riguardano le idee e le opinioni che le persone avevano precedentemente su temi specifici, gli atteggiamenti di ciascuno degli interlocutori nei confronti dell'*altro* e di se stesso e la distanza percepita tra i due gruppi di riferimento.

4 L'EDUCAZIONE INTERCULTURALE NEL PROCESSO FORMATIVO

Quella interculturale, scrive Sirna Terranova (1997), è una prospettiva, un modo di relazionarsi e di dialogare tra diversi che non nasce spontaneamente ma che deve essere costruito, educato, conquistato faticosamente lottando contro inerzie, stereotipi, pregiudizi, pigrizie, ostilità più o meno esplicite. Questo significa che le differenze culturali, le conflittualità, i razzismi vecchi e nuovi, i modelli di sviluppo e i loro effetti diventano tutti contenuti curricolari². Interculturalità non significa perciò insegnare una nuova disciplina, né adottare un rimedio per evitare l'insuccesso scolastico dei bambini immigrati o dedicare alcune iniziative celebrative ai temi della pace, della convivenza e della solidarietà, ma comporta un rinnovamento radicale della scuola che da apparato di riproduzione dell'esistente, di ripetizione degli schemi organizzativi e culturali già consolidati deve diventare luogo di mediazione culturale.

L'educazione interculturale, scrive Zoletto nel suo libro *Straniero in classe* (2007), deve essere vista come un'occasione per decostruire e ricostruire continuamente il modo in cui si fa educazione, nei diversi contesti educativi, formali e non. Si tratta di reinventare la classe, di re-immaginare procedure, metodi, contenuti e contesti facendo ricerca insieme, insegnanti e allievi.

Come può una scuola, in particolare una scuola dell'obbligo, si chiede Grange Sergi (2007), da multiculturale come dato divenire interculturale come progetto, ossia in che modo possono gli insegnanti far proprio un cambiamento di prospet-

jekt oziroma kako lahko učitelji ponotranjijo spremembo zornega kota in prispevajo k temu, da izobraževanje dejansko postane prostor medkulturnosti? Avtorica meni, da je eden izmed ključnih elementov procesa medkulturne vzgoje kakovost odnosov, ki se vzpostavljajo med različnimi člani, ki tvorijo šolski prostor: učitelji, učenci, družinami. V vlogi laboratorija za razvoj otrokove spretnosti v odnosih bi moral razred istočasno predstavljati oporo za utrjevanje identitete in razvijanje sposobnosti, da se *drugega* prepozna kot dodano vrednost. Vzgoja za sporazumevanje in sodelovanje je sredstvo, s katerim presegamo abstraktno večkulturnost in dojemamo, razumemo in tolmačimo svoje in potrebe *drugega*, izhajajoč iz skupnega zornega kota. Kar zadeva odnos do znanja, pa je Grange Sergi mnenja, da bi morala medkulturna vzgoja spodbujati medsebojno združevanje vedenja, ohranjati učenje izvornega jezika in razvijati večjezičnost, spodbujati raznolikost interpretacij in pristopov za razumevanje posameznih dogodkov in pojavov, kakor tudi sprejemati procese kulturnega medsebojnega oplajanja in različne svetovne nazore, ki so prisotni v družbi. Vzgojna prioriteta postane torej, tako pravi Grange Sergi, odnos do znanja in ne njegov prenos.

Pri razglabljanju o pridobivanju medkulturnih veščin, torej sposobnosti, da se gibljemo znotraj pluralnega kulturnega sveta in nam stiki in medkulturni dialog služijo za bogatenje nas samih in drugih, Nuzzaci (2007) trdi, da se jih lahko naučimo ravno tako, kot se naučimo branja. Veliko je razsežnosti, ki določajo tovrstne veščine, med temi je najpomembnejše zavedanje samega sebe in drugih. Avtorica je prepričana, da to zavedanje napaja stopnja obvladovanja same veščine. Nužen pogoj za obvladovanje medkulturnih veščin je sposobnost razumevanja *drugega*, brez zanikanja razlik, pri tem pa je potrebno ohraniti svoj jaz, sposobnost soočanja z razhajaji in konflikti ter sposobnost in pripravljenost sodelovati.

Resman (2003) meni, da ima v razredu izredno pomembno vlogo zlasti učitelj, ki mora poznati posebnosti manjšinskih kultur, ker bo šele tako razumel odzive in vedenje učencev v razredu. Če učitelj tega znanja nima, lahko napačno presodi vedenje učencev in s tem lahko nevede in nehote utrjuje stereotipe – tako sam pri sebi kot tudi v razredu. Tovrstni stereotipi ovirajo medkulturno vzgojo, hkrati pa je velika ovira tudi zmotno prepričanje, da imajo učenci iste kulturne skupine ali vere enake potrebe. Dejstvo, da lahko prihaja tudi med člani iste kulturne skupine do velikih razlik, velja za otroke katere koli kulturne ali socialne skupnosti. Značilnosti in potrebe otrok večinske in manjšinske skupnosti pa znajo biti tudi enake. Učitelj v večkulturnem razredu mora zato delovati kot mentor, ki pomaga učencu, da ta odkrije in izdela svoj stil spoznavanja in osvajanja znanja, spretnosti in navad, da postane samostojen in da spozna, da je le drugačen, ne pa manjvreden.

tiva affinché la formazione nel suo insieme diventi uno spazio interculturale? Una componente chiave dei processi di educazione interculturale è, secondo l'autrice, la qualità delle relazioni che intercorrono tra e all'interno delle varie componenti legate al mondo della scuola: insegnanti, alunni, famiglie. Come laboratorio di sviluppo delle competenze relazionali la classe dovrebbe supportare al tempo stesso il consolidamento identitario e la capacità di vedere nell'*altro* una risorsa. Educare alla relazione e alla cooperazione è un mezzo per superare il multiculturalismo astratto e per leggere, comprendere e interpretare le esigenze proprie e altrui in una prospettiva comune. In merito al rapporto con il sapere Grange Sergi è dell'opinione che l'educazione interculturale dovrebbe promuovere la comunione dei saperi nella reciprocità, mantenere l'apprendimento della lingua d'origine e sviluppare le competenze plurilingui, stimolare più possibilità interpretative e chiavi di lettura di fatti e fenomeni, nonché riconoscere i processi di ibridazione culturale e le diverse visioni del mondo presenti nella società. Secondo Grange Sergi dunque, la priorità educativa diviene il rapporto con il sapere, anziché la sua trasmissione.

Riflettendo sull'acquisizione delle competenze interculturali, intese come capacità di orientarsi nel mondo culturalmente plurale e di usare i contatti e il dialogo interculturale per l'arricchimento di sé e degli altri, Nuzzaci (2007) sostiene che tali competenze possono venire apprese come si apprende a leggere. Molte sono le dimensioni che determinano tali competenze, tra di esse la consapevolezza di sé e degli altri è la più importante e viene alimentata, secondo l'autrice, dallo stato di padronanza della competenza stessa. Le condizioni indispensabili per realizzare l'apprendimento delle competenze interculturali sono la capacità di comprendere l'altro senza negare le differenze e senza cessare di essere se stessi, la capacità di lavorare sulle divergenze e sui conflitti e la capacità e la volontà di cooperare.

Resman (2003) ritiene che il ruolo fondamentale deve essere assunto dall'insegnante di classe, che deve conoscere le caratteristiche delle culture di minoranza perchè solo in questo modo può comprendere la risposta e il comportamento degli alunni di tali culture in classe. Se l'insegnante non dispone di tale conoscenza, può interpretare erroneamente il loro comportamento confermando a se stesso quegli stereotipi che, inconsapevolmente, trasmetterà anche alla classe e che rappresentano un ostacolo all'educazione interculturale; ciò vale anche per l'errato convincimento che gli allievi appartenenti ad una determinata cultura o religione, hanno tutti le medesime necessità e sono tra loro uguali. All'interno di uno stesso gruppo, invece, le differenze sono tangibili, e questo avviene per i bambini di qualsiasi appartenenza culturale o sociale. Le caratteristiche e i bisogni di un gruppo di maggioranza o di minoranza possono però anche essere uguali. L'insegnante di una classe multiculturale deve perciò operare come guida ed essere da aiuto agli allievi affinché scoprano e formulino il proprio metodo di conoscenza e acquisizione del sapere, delle abilità e delle abitudini, affinché siano autonomi e riconoscano che l'altro è solo diverso ma non per questo inferiore.

V kulturno mešanih razredih, nadaljuje Resman, je participacija učencev eden ključnih pogojev njihovega povezovanja v kolektiv. Če ni participacije, ni razvijanja skupne kulture in torej ni medkulturne vzgoje. Tudi Zoletto (2007) zatrjuje, da je vključevanje otrok drugega kulturnega izvora uspešnejše v razredih, v katerih so učenci navajeni delati v skupinah (*cooperative learning*) in delavnicah. V *sodelujočem razredu*, piše Grange Sergi (2007), se pri vsakem izmed učencev razvije zavedanje, da je za uspešno izpeljavo dodeljene naloge odločujoč in dragocen prispevek vseh in vsakogar. Uspeh posameznika je povezan z uspehom ostalih in z medsebojno pomočjo je mogoče preseči težave. Zavedanje o tem nam omogoči, da preverimo načela strpnosti in spoštovanja idej drugega in kaže na to, da so lahko drugi dejansko vir.

Da je medkulturna vzgoja v šoli lahko uspešna, potrebuje tudi sodelovanje staršev, pravi Resman (2003). Po njegovem mnenju dober medkulturni program predvideva tudi povezovanje in zblíževanje staršev različnih kulturnih skupin in njihovo sodelovanje pri pouku in drugih šolskih dejavnostih. Če starši ne opustijo stereotipov in ne oblikujejo pozitivnega odnosa do kulturne raznolikosti, ga bodo težko razvili tudi njihovi otroci.

Pri premoščanju težav, ki se porajajo v šoli v zvezi s starši priseljenih družin, je sodelovanje jezikovnih in kulturnih posrednikov lahko zelo učinkovito. Jabbar in Lonardi (2003) sta mnenja, da mora posrednik delovati znotraj *strategije mediacije*, v kateri morajo biti soudeleženi tako vzgojni servis kakor tudi tuji učenci in njihove družine. Čeprav so glede pomena tega profila znotraj šole vsi soglasni, pa je njegova vloga še vedno predmet razprave. Avtorja sta mnenja, da bi moral posrednik delovati na dveh frontah: v šoli naj bi skrbel za prilagajanje šolskih programov, določanje faz vključevanja, umeščanje učencev v razrede, dejavnosti, povezane z njihovim sprejemanjem in s programi medkulturne vzgoje ter aktivnostmi za ovrednotenje izvorne kulture in jezika; kar pa zadeva tuje učence in njihove družine, pa naj bi bil kulturni posrednik usposobljen za prepoznavanje njihovih potreb in občutljivosti, za pomoč pri komunikaciji med šolo in družino, spodbujanje samozavesti in v oporo staršem pri njihovi vlogi.

5. PROBLEM JEZIKA

Med najbolj zapletene vidike medkulturne vzgoje v izobraževalnem procesu sodi osvajanje učnega jezika oziroma jezika poučevanja in šolanja. Tu se srečujejo jezikovni, kognitivni, kulturni in čustveni vidiki. Favaro (2002, 2007) pri opisovanju razmer v Italiji navaja, da se poučevanje/učenje J2 razlikuje tako od poučevanja/učenja maternega jezika kot tudi tujega jezika. Čas, metode, potrebe in način ocenjevanja so specifični, kajti učeče se osebe morajo biti zmožne

Nelle classe culturalmente miste, prosegue Resman, la partecipazione degli allievi è condizione fondamentale per creare un legame collettivo. Se questa viene meno, manca anche lo sviluppo di una cultura comune e conseguentemente di un'educazione interculturale. Anche Zoletto (2007) sostiene che il coinvolgimento di bambini di culture diverse ha maggiore successo in quelle classi in cui gli allievi sono abituati a lavorare in gruppo (*cooperative learning*) o in laboratori. Nella *classe cooperativa*, scrive Grange Sergi (2007), ogni alunno sviluppa la consapevolezza che il contributo di tutti e di ciascuno è essenziale e prezioso per svolgere con successo il lavoro assegnato, la riuscita di ognuno è correlata a quella degli altri e le difficoltà individuali possono essere superate grazie all'aiuto reciproco, il che consente di sperimentare i principi della tolleranza e del rispetto delle idee altrui e verificare che gli altri possono risultare delle risorse.

Affinchè l'educazione interculturale a scuola abbia successo, c'è bisogno della collaborazione dei genitori, sostiene Resman (2003): un buon programma interculturale prevede anche il collegamento e l'avvicinamento dei genitori di diversa provenienza culturale e il loro coinvolgimento nel processo di insegnamento e nelle altre attività scolastiche. Se infatti i genitori non contrastano gli stereotipi e non assumono un atteggiamento positivo verso le diversità culturali, difficilmente lo faranno i loro figli.

Per superare le difficoltà che si manifestano a scuola con i genitori di famiglie immigrate la collaborazione con i mediatori linguistici e culturale può essere di grande efficacia. Secondo Jabbar e Lonardi (2003) il mediatore deve agire all'interno di una *strategia di mediazione*, che coinvolga il servizio educativo da una parte, gli alunni stranieri e le relative famiglie dall'altra. Sebbene sull'importanza di questa figura nell'ambito scolastico siano tutti concordi, il dibattito sul suo ruolo è ancora oggetto di discussione. Secondo gli autori il mediatore dovrebbe collaborare su due fronti: per quanto riguarda la scuola il suo contributo dovrebbe essere rivolto all'adeguamento dei programmi scolastici, alla definizione delle fasi di inserimento, alla collocazione degli alunni nelle classi, alle attività relative all'accoglienza e ai programmi di educazione interculturale, nonché alle attività finalizzate alla valorizzazione della lingua e cultura d'origine; per quanto riguarda gli alunni stranieri e le loro famiglie invece, i mediatori culturali dovrebbero individuare i loro bisogni e le sensibilità, facilitare la comunicazione scuola-famiglia, incoraggiare il senso di autostima e sostenere il ruolo genitoriale.

5 IL PROBLEMA LINGUA

Uno degli aspetti più complessi dell'educazione interculturale in ambito educativo riguarda l'apprendimento della lingua di insegnamento, ovvero la lingua dello studio e della scuola. E' questo un compito dove si intrecciano aspetti linguistici, cognitivi, culturali e affettivi. Riflettendo sulla situazione in Italia, Favaro (2002, 2007) rileva che il percorso di insegnamento/apprendimento di L2 si discosta sia da quello di una lingua materna, sia da quello di una lingua straniera. Esso comporta tempi, metodi, bisogni e modalità di valutazione specifici visto

pravočasno opraviti skupne, v kurikularnih vsebinah predvidene dejavnosti. To, zaradi česar je ta potek povsem specifičen, nadaljuje avtorica, je raznolikost poti pri dojemaju, ki so odvisne od biografskih značilnosti učencev (krajevna provenienca, starost, družinske razmere, postopek vključevanja v šolo itd.), njihove jezikovne raznolikosti (enojezičen v J1, dvojezičen, J1, ki je tipološko sorodna, ali nasprotno, oddaljena od učnega jezika itd.) in od potreb, časa in okolja osvajanja J2, ki so tesno povezani s prisotnostjo oziroma odsotnostjo specifičnih postopkov in usposobljenih učiteljev. Zaradi tovrstne raznovrstnosti, še pravi avtorica, je zelo težko opredeliti tudi način in instrumente preverjanja, kar se dogaja pri procesu ocenjevanja. Poraja se namreč vprašanje, kako in kaj ocenjevati in na katere kriterije vrednotenja se opreti.

Balboni (2007) pri razmišljanju o perspektivah izobraževanja učiteljev italijanščine kot J2 izhaja iz ciljev in vsebin glotodidaktike, praktične interdisciplinarne vede, usmerjene v povečevanje stopnje obvladovanja nekega jezika. Referenčna znanstvena področja, iz katerih glotodidaktika črpa svoje praktično in teoretično znanje, so štiri: vede o komunikologiji, vede o kulturi in družbi, vede o možganih in umu ter vede o izobraževanju. Glotodidaktika dobi svoj znanstveni smisel, ko pride do integracije vseh štirih obsežnih znanstvenih področji. Avtor pojasnjuje, da pri tem ne gre za enostavni prenos, ampak za skupno ustvarjanje znanja, ki izhaja iz razmisleka o izkušnjah in izmenjave dobrih praks ter se opira na nasvete izobraževalca o načinih tolmačenja, postopkih in študijemskem gradivu.

Ker se naše raziskovalno delo ukvarja s posebnostmi jezikovnega in kulturnega italijansko-slovenskega kontaktnega prostora, ki ga označuje prisotnost zgodovinskih manjšin in skupin priseljencev, velja na kratko obravnavati nekatere vidike, značilne za učenje novih jezikovnih kodov v večjezičnem okolju.

Prvi vidik zadeva položaj, v katerem se znajde subjekt, ko se mora naučiti novega jezika. Če njegova kulturna, etnična in družbena identiteta niso postavljene pod vprašaj, ampak so priznane in sprejete, predstavlja proces učenja pozitivno izkušnjo. Osvajanje novega jezika, ki omogoča komunikacijo s prijateljsko naklonjenim in razumevajočim okoljem, je že samo po sebi močna motivacija. Kdor obvlada materni jezik, ki je ugleden, je v prednosti, piše Sirna Terranova (1997), kajti znanje maternega jezika je priznано in jezika (J1 in J2) nista v konfliktnem razmerju, ampak se medsebojno oplajata in krepita. Enakovredno razmerje med J1 in J2 deluje torej vzpodbudno in olajša učenje le-tega. Povsem samoumevno je, da isto načelo velja tudi v primeru, ko je J2 manjšinski jezik, torej jezik zgodovinske manjšine. Tudi v tem primeru bo učenje manjšinskega jezika kot J2 deležno večje naklonjenosti, če bo obravnavan kot enakovreden jeziku večinskega prebivalstva.

che i soggetti che apprendono devono essere in grado di seguire le attività curriculari comuni in tempi rapidi. A rendere singolare tale percorso, prosegue l'autrice, è la variabilità dei cammini di apprendimento, dovuta a elementi biografici dei soggetti (luogo di provenienza, età, situazione familiare, modalità di inserimento scolastico ecc.), alle loro situazioni linguistiche multiformi (monolingui in L1, bilingui, L1 tipologicamente vicina o al contrario distante dalla lingua di insegnamento ecc.), nonché ai bisogni, tempi e contesti di apprendimento della L2 legati alla presenza o meno di percorsi specifici con docenti competenti. Tale variabilità, prosegue l'autrice, rende difficile definire anche i modi e gli strumenti del controllo, come succede ad esempio per quanto riguarda la valutazione, in merito alla quale si pongono i quesiti di come e cosa valutare ed a quali parametri riferirsi.

Riflettendo sulle prospettive per la formazione degli insegnanti di italiano come L2, Balboni (2007) parte dagli obiettivi e dai contenuti della glottodidattica, intesa come scienza pratica interdisciplinare finalizzata a far crescere la padronanza di una lingua. Gli ambiti scientifici di riferimento, pratici e teorici, da cui la glottodidattica trae le proprie conoscenze sono quattro: le scienze del linguaggio della comunicazione, le scienze della cultura e della società, le scienze del cervello e della mente e le scienze della formazione. La glottodidattica diventa un costrutto scientifico nel momento in cui tutte le quattro grandi aree di conoscenza vengono integrate. Non si tratta, prosegue l'autore, di una formazione trasmissiva, ma della costruzione comune di una conoscenza che parte dalla riflessione sull'esperienza, dalla condivisione delle buone pratiche e viene supportata dai suggerimenti del formatore su chiavi interpretative, percorsi e materiali di approfondimento.

Poiché il contesto di riferimento a cui fa capo il nostro lavoro di ricerca si riferisce a peculiarità proprie dell'area di contatto linguistica e culturale italo-slovena caratterizzata dalla presenza di minoranze storiche e gruppi di immigrati, ci sembra opportuno soffermarci brevemente su alcuni degli aspetti che contraddistinguono l'apprendimento di nuovi codici linguistici in ambiente plurilingue.

Il primo si riferisce alle situazioni nelle quali si trova il soggetto quando deve apprendere una nuova lingua. Se la sua identità culturale, etnica e sociale non viene messa in discussione ma viene riconosciuta ed accettata, il processo di apprendimento diventa un'esperienza positiva. Apprendere una nuova lingua per poter comunicare con un mondo che ti è favorevole e amico è di per sé una forte motivazione. Risulta infatti avvantaggiato, scrive Sirna Terranova (1997), chi possiede una lingua materna prestigiosa, perché le competenze nella prima lingua sono riconosciute valide e perché le due lingue (L1 e L2) non entrano in conflitto ma si integrano e si rafforzano a vicenda. E' dunque la situazione di equità tra la lingua materna e L2 che sostiene e facilita l'apprendimento di quest'ultima. Va da sé che questo concetto vale anche nel caso in cui L2 sia una lingua minoritaria, cioè una lingua propria di una minoranza storica. Anche in questo caso l'apprendimento della lingua minoritaria come L2 sarà favorito se verrà considerata alla pari di quella della popolazione maggioritaria.

Dodaten vidik, ki ga velja izpostaviti, zadeva ohranjanje maternega jezika. Vse do šestdesetih let prejšnjega stoletja je bila dvojezičnost obravnavana kot vzrok različnih otrokovih težav. Emigrantom so odsvetovali rabo maternega jezika ali so ga v najboljšem primeru dopuščali v začetni fazi učenja uradnega jezika. Danes pa na izobraževalni ravni dvojezičnost in večjezičnost veljata za pozitivno izkušnjo. Iz številnih raziskav o dvojezičnosti in maternem jeziku jasno izhaja, da predstavlja odprava maternega jezika za posameznika kognitivno, psihološko in čustveno ubožožanje ter povzroča težave v odnosih (Sirna Terranova, 1997).

V svojem priročniku za starše dvojezičnih otrok je Pertotova (2004) navedla, da lahko opuščanje rabe maternega jezika s strani enega ali obeh staršev povzroči nezaželene posledice v njihovem čustvenem odnosu do otroka. Dvojezičnost, nadaljuje avtorica, nima »stranskih učinkov« in to velja tudi za otroke, ki imajo težave pri branju in pisanju. Težave ne izvirajo iz njihove dvojezičnosti, razloge je potrebno poiskati drugje.

V tem smislu so zelo jasni napotki in priporočila vzgojne in jezikovne politike Evropske unije v prid razvijanju večjezičnosti evropskih državljanov skozi vseživljenjsko učenje (poleg maternega jezika znanje najmanj dveh tujih). V *Skupnem evropskem referenčnem okviru za jezike* (2002) je poudarjeno, da jeziki, ki jih človek osvaja, niso klasificirani po strogo ločenih vzorcih mentalnega obnašanja. Ravno nasprotno, jezikovna znanja in izkušnje prispevajo k oblikovanju komunikativne kompetentnosti, pri čemer jeziki vzpostavijo medsebojne odnose in med seboj interagirajo (Lugarini, 2007).

Tretji vidik pa zadeva manjšinske jezike oziroma jezike zgodovinskih jezikovnih manjšin.³ Za zgodovinsko manjšinsko skupnost je jezik izrednega pomena, ker je njen razpoznavni znak in pogoj za njen obstoj. Jezik je ena najizrazitejših prvin manjšinske identitete. Pravica do učenja maternega jezika in pravica učenja v maternem jeziku je zato ključnega pomena za prenašanje znanja jezika ter kulturne dediščine neke manjšine iz generacije v generacijo. Eno izmed prvih okolij za učenje in rabo maternega manjšinskega jezika je nedvomno družina. V njej ga otrok prvič sliši, se nauči prvih besed in marsikdo svoj materni (manjšinski) jezik pozneje uporablja le še v družinskem okolju. Pozitiven odnos staršev do manjšinskega jezika je zato predpogoj, da se otrok v njem nemoteno izraža in znanje le-tega ocenjuje kot posebno vrednoto (Kaučič Baša 1995, Bogatec 1998, Mezgec 2004).

Prizadevanja staršev oziroma družine pa vsekakor ne zadostujejo za to, da se manjšinski jezik ohrani in razvija. Potrebno je, da manjšina načrtuje razvoj svojega jezika. Pertot (2007) v svoji analizi o jezikovnem načrtovanju v zvezi z manj razširjenimi jeziki v Evropi ugotavlja, da se jezikovno načrtovanje izvaja na treh nivojih, in sicer na nivoju jezikovnega korpusa, ki predvideva standar-

Un altro aspetto che ci sembra opportuno rilevare riguarda il mantenimento della lingua materna. Fino agli anni Sessanta il bilinguismo era considerato motivo di varie difficoltà nel bambino. Agli immigrati l'uso della prima lingua era sconsigliato o al massimo veniva tollerato nella fase iniziale dell'apprendimento della lingua ufficiale. Oggi è ormai acquisito che il bilinguismo o multilinguismo è un'esperienza positiva sul piano formativo. Dalle numerose ricerche sul bilinguismo e sulla lingua materna emerge in modo evidente come la soppressione della lingua materna costituisca per il soggetto un impoverimento sia sul piano cognitivo sia quello psico-emotivo e relazionale (Sirna Terranova, 1997).

Pertot (2004), nel suo manuale per i genitori di figli bilingui, osserva che l'abbandono dell'uso della propria lingua materna da parte di uno dei genitori o di entrambi può provocare dei cambiamenti indesiderati nel rapporto affettivo con i loro bambini. Il bilinguismo, prosegue l'autrice, non ha effetti collaterali e questo vale anche per i bambini con difficoltà nella lettura o nella scrittura. Tali difficoltà non derivano dall'essere bilingui, le loro cause vanno ricercate altrove.

Molto chiare sono in questo senso le indicazioni e le raccomandazioni della politica educativa e linguistica dell'Unione Europea, che mirano a sviluppare il plurilinguismo dei cittadini europei lungo tutto l'arco della vita (conoscenza di almeno due lingue comunitarie, oltre la propria lingua madre). Nel *Quadro comune europeo di riferimento per le lingue* (2002), si sottolinea che le lingue apprese non vengono classificate in comportamenti mentali rigidamente separati; anzi, le conoscenze ed esperienze linguistiche contribuiscono a formare la competenza comunicativa, in cui le lingue stabiliscono rapporti reciproci e interagiscono (Lugarini, 2007).

Un terzo aspetto riguarda le lingue minoritarie ossia le lingue autoctone delle minoranze linguistiche storiche.³ Per una comunità di minoranza autoctona la lingua è di importanza fondamentale in quanto ne è segno distintivo e condizione per la sua stessa esistenza; è uno degli elementi fondanti dell'identità di una minoranza. Il diritto all'insegnamento e all'apprendimento nella madrelingua è pertanto un punto fondamentale per il passaggio della conoscenza linguistica e del patrimonio culturale di una minoranza di generazione in generazione. Uno dei primi ambienti in cui la lingua minoritaria si apprende e si usa è senza dubbio quello familiare, in cui il bambino sente la lingua per la prima volta e ne acquisisce le prime parole, e che - per più di qualcuno - rimane, in seguito, l'unico contesto d'uso. Un positivo atteggiamento dei genitori nei confronti della lingua di minoranza è quindi un prerequisito affinché il bambino possa usarla senza condizionamenti e ne ritenga la conoscenza e l'uso un valore aggiunto (Kaučič Baša 1995, Bogatec 1998, Mezgec 2004).

L'impegno dei genitori e della famiglia non sono tuttavia sufficienti al mantenimento e allo sviluppo della lingua di minoranza. E' infatti necessario attuare una politica di sviluppo linguistico. Pertot (2007), nella sua analisi sulla pianificazione linguistica delle lingue meno sviluppate in Europa, rileva come questa si articoli in tre livelli: definizione di un corpus linguistico che preveda, laddove ne-

dizacijo jezika (če je to potrebno), na nivoju jezikovnega statusa, ki se uveljavlja preko pravnih predpisov in javnih uslug (npr. šola), in na nivoju, ki ga označujeta nadgrajevanje jezika med govorce in njegovo širjenje med potencialnimi govorce.

Skratka, zagotoviti je treba, da se manjšinski jezik razvija in ohranja v rabi v različnih družbenih okoljih, tako zasebnih kot javnih, in v najširšem možnem krogu govorcev.

6. MEDKULTURNA VZGOJA V ITALIJI

Italijanska država se je z vprašanji medkulture vzgoje začela soočati pozneje kot večina preostalih držav v Evropi. S tem je začela v drugi polovici 80-ih let, ko je v italijanskih šolah postajala prisotnost otrok priseljenih družin izrazitejša. Italija je bila namreč do začetka 70-ih let v glavnem država močne emigracije, šele potem je postala cilj ekonomskih in političnih migracijskih tokov. Na ta prehod italijanska država ni bila pripravljena in posledice tega je še moč zaznati. V šolah, piše Todeschini (1999), je prihod tujcev konstantno naraščal in sprejemanje novih učencev se je odvijalo ob popolni odsotnosti ustrezne normative.

Prva ministrska okrožnica št. 301 o vključevanju tujih učencev v obvezno šolo je iz leta 1989. V leto kasneje izdani ministrski okrožnici št. 205 je prvič uporabljen izraz *medkulturalna vzgoja*. Izpostavlja se, da mora biti ta namenjena vsem učencem, tudi ko v razredu ni tujih otrok, za boljše medsebojno spoznavanje, obojestransko obogatitev in preprečevanje nastajanja stereotipov v odnosu do posameznikov in kultur. Omenjenima okrožnicama sledijo druga ministrska določila, ki se sklicujejo na smernice evropskih listin in utemeljujejo veljavnost integriranega modela.

Ko ravno govorimo o tem, velja opozoriti, da je v Italiji do izbire tega modela prišlo skoraj naključno. Le-ta namreč ne izhaja iz nekega razmišljanja, raziskovanja in eksperimentiranja, kakor se je na primer zgodilo ob vključevanju hendikepiranih oseb v šolo, piše Zoletto (2007), ki pa soglaša, da je ta model najprimernejši. Po njegovem je ta izbira sad nepripravljenosti italijanskih šol, ki so pogosto primorane ta model prej sprejeti kot ga dejansko izbrati.

Posebno pozornost si zasluži dokument, ki ga je oktobra 2007 pripravila Državna opazovalnica za integracijo tujih učencev in medkulturalno vzgojo⁴ in nosi naslov *Italijanska pot za medkulturalno šolo in integracijo tujih učencev*. V dokumentu, ki se je rodil iz potrebe, da bi v okviru evropskih izkušenj opredelili italijanski model medkulturalnosti, so predstavljene glavne akcijske smernice, ki govorijo o:

- sprejemanju in vključevanju učencev s spoznavnega, administrativnega, relacijskega, pedagoško-didaktičnega in organizacijskega vidika;

cessaria, la standardizzazione della lingua; definizione di uno status linguistico che si affermi attraverso una precisa normativa e i servizi pubblici (ad esempio la scuola); e infine un'elevata attenzione nella competenza della lingua da parte dei parlanti e la sua diffusione tra potenziali parlanti.

In sostanza è indispensabile garantire che la lingua di minoranza si sviluppi e si mantenga in uso, che questo avvenga nei più diversi contesti sociali sia privati che pubblici e che essa si diffonda tra un numero di parlanti sempre più ampio.

6 L'EDUCAZIONE INTERCULTURALE IN ITALIA

L'Italia ha cominciato a misurarsi con la questione dell'educazione interculturale in ritardo rispetto agli altri paesi europei ed esattamente appena nella seconda metà degli anni Ottanta, quando nelle scuole italiane la presenza di bambini provenienti da famiglie immigrate si è fatta più evidente. Fino agli anni Settanta l'Italia era infatti sostanzialmente un paese di grande emigrazione e solo successivamente è diventata meta di flussi migratori spinti da ragioni economiche e politiche. Il governo italiano non era preparato a tale passaggio e le conseguenze sono ancora percepibili. Nelle scuole, scrive Todeschini (1999), il fenomeno dell'ingresso in aula degli alunni stranieri è risultato ad incremento costante e l'accoglienza dei nuovi arrivati è avvenuta nell'assenza totale di norme adeguate.

La prima circolare ministeriale, n° 301 relativa all'inserimento degli alunni stranieri nella scuola dell'obbligo, è del 1989. L'anno successivo la circolare n° 205 utilizza per la prima volta l'espressione *educazione interculturale* e prevede che deve essere indirizzata a tutti gli allievi, anche se in classe non vi sono bambini stranieri, al fine di migliorare la conoscenza reciproca, di sviluppare un comune arricchimento e di prevenire il formarsi di stereotipi nei confronti di persone e culture. A queste circolari fanno seguito altre normative ministeriali che si riferiscono alle direttive europee e confermano la validità del modello integrato.

A questo proposito è bene ricordare che in Italia la scelta di tale modello è avvenuta quasi da sè. Essa non è frutto di un percorso di riflessione, ricerca e sperimentazione come è stato invece nel caso dell'integrazione scolastica delle persone in situazione di handicap, scrive Zoletto (2007), che comunque concorda nel ritenere questo modello il più adeguato. Piuttosto, continua l'autore, essa è frutto della sostanziale impreparazione delle scuole italiane, che spesso subiscono, anziché scegliere, l'approccio integrato.

Particolare attenzione merita il documento dell'ottobre 2007, prodotto dall'Osservatorio nazionale per l'integrazione degli alunni stranieri e l'educazione interculturale dal titolo *La via italiana per la scuola interculturale e l'integrazione degli alunni stranieri*⁴, in cui – a seguito dell'esigenza di delineare un modello italiano di interculturalità nel quadro delle esperienze europee – vengono presentate le principali linee di azione che si riferiscono:

- all'accoglienza e all'inserimento per quanto riguarda gli aspetti conoscitivo, amministrativo, relazionale, pedagogico-didattico e organizzativo;

- spoznavanju in učenju italijanščine kot drugega jezika v povezavi z organizacijskimi in glotodidaktičnimi dejavnostmi;
- ovrednotenju jezikovne pluralnosti tako na ravni šole, z dodatno ponudbo TJ, kakor tudi na individualni ravni z ohranjanjem izvirnega jezika;
- stikih z družinami priseljencev, ko gre za izbiro šole, za njihovo vključevanje pri sprejemu otroka in njihovo sodelovanje pri šolskih pobudah in dejavnostih;
- odnosih v šoli in izven nje glede na socializacijsko in mediatorsko vlogo šole, ki jo je treba razvijati s pomočjo strategij kooperativnega učenja;
- ukrepah za preprečevanje diskriminacije in predsodkov;
- interdisciplinarnih in transverzalnih aktivnostih pri uvajanju medkulturne vzgoje v šolo s spreminjanjem kurikuluma;
- vzpostavljanju mrež med šolskimi ustanovami, civilno družbo in prostorom za izmenjavo izkušenj ter posredovanje dobrih praks;
- izobraževanju ravnateljev za pridobivanje specifičnih veščin upravljanja in spretnosti v odnosih tako znotraj šole kot izven nje;
- izobraževanju pedagoškega in nepedagoškega osebja, ki naj prvemu ponuja tudi metodološke instrumente za vključevanje interkulturnega vidika v različne šolske predmete.

Dokument, ki ga zaključuje kratka analiza državne normative, se sklicuje na štiri splošna načela:

- *univerzalizem*, po katerem ima vsak otrok pravico do šolanja;
- *skupno šolstvo* oziroma vključevanje učencev, ki niso italijanski državljani, v normalne razrede;
- *središčnost človeka v odnosu do drugih*, ki izpostavlja razlike in zmanjšuje nevarnost homolognosti in asimilacije;
- *medkulturnost* oziroma promocijo dialoga in soočanje različnih kultur.

Predstavljeni dokument o smernicah za uveljavljanje medkulturne vzgoje v okviru italijanskega šolskega sistema torej potrjuje izbiro integriranega modela za vključevanje otrok neitalijanskega državljanstva v šolo, posredno pa izpostavlja tudi potrebe in odprta vprašanja tega modela, s katerimi se teritorialne izobraževalne strukture konkretno soočajo in ki smo jih pri obravnavi medkulturne vzgoje tudi nakazali.

Glede pristopa, ki ga italijanska država ima in razvija pri obravnavanju jezikovnih in kulturnih različnosti, bi izpostavili še naslednje. Ker se je Italija začela soočati z medkulturno vzgojo po vstopu priseljenih otrok v svoje šole, se kulturne oziroma jezikovne in etnične razlike znotraj šolske populacije istovetijo z državno pripadnostjo. Podatki o prisotnosti tujih otrok v italijanskih šolah, ki jih ministrstvo redno objavlja, se namreč nanašajo na otroke, ki nimajo italijan-

- all'acquisizione e all'apprendimento dell'italiano come lingua seconda con riferimento alle attività organizzative e glottodidattiche;
- alla valorizzazione del plurilinguismo sia nella scuola, con l'allargamento dell'offerta delle LS, sia a livello individuale attraverso il mantenimento della lingua d'origine;
- alla relazione con le famiglie straniere per quanto riguarda la scelta della scuola, il loro coinvolgimento nel momento dell'accoglienza e la loro partecipazione alle iniziative e attività scolastiche;
- alle relazioni a scuola e nel tempo extrascolastico in riferimento al ruolo di mediazione e socializzazione della scuola da svolgere attraverso strategie di apprendimento cooperativo;
- agli interventi atti a contrastare le discriminazione ed i pregiudizi;
- all'introduzione trasversale e interdisciplinare dell'educazione interculturale nella scuola attraverso la revisione dei curricoli;
- alla costituzione di reti tra istituzioni scolastiche, società civile e territorio come strumento di scambio di esperienze e diffusione delle buone prassi;
- alla formazione dei dirigenti scolastici mirata ad accrescere specifiche competenze gestionali e relazionali sia interne sia esterne alla scuola;
- alla formazione del personale docente e non docente fornendo al primo anche gli strumenti metodologici per inserire la prospettiva interculturale nelle varie discipline scolastiche.

Il documento, che si conclude con una breve analisi di riferimenti normativi nazionali, si richiama a quattro principi generali e precisamente:

- *all'universalismo*, che intende l'istruzione come diritto di ogni bambino,
- *alla scuola comune* ovvero all'inserimento degli alunni di cittadinanza non italiana nelle classi normali,
- *alla centralità della persona in relazione con l'altro*, che pone l'attenzione alle diversità e riduce i rischi di omologazione e assimilazione,
- *all'intercultura* ovvero alla promozione del dialogo e del confronto tra le culture.

Questo documento, con le sue indicazioni per la promozione dell'educazione interculturale nel sistema scolastico italiano, conferma quindi la scelta del modello integrato per l'inserimento di bambini di cittadinanza non italiana, ma indirettamente fa emergere anche le necessità e i dilemmi di un tale modello con i quali le strutture educative territoriali si confrontano concretamente e che abbiamo già evidenziato nel trattare l'educazione interculturale stessa.

Per quanto riguarda l'approccio dello Stato italiano verso le differenze linguistiche e culturali e il suo modo di misurarsi con esse, va fatta un'ulteriore considerazione. Poiché il problema è stato affrontato al momento in cui bambini di famiglie immigrate hanno cominciato a frequentare le scuole italiane, le differenze culturali, linguistiche ed etniche presenti all'interno della popolazione sco-

skega državljanstva. Otroci, katerih materni jezik oziroma narodnostni izvor ni italijanski, imajo pa italijansko državljanstvo – pomislimo na pripadnike zgodovinskih manjšin ali na otroke priseljenih družin, ki že imajo državljanstvo -, v tem kontekstu ne dobijo ustrezne pozornosti in prostora.⁵

Če je po eni strani italijanska šola, pa čeprav, kot smo videli, v sili razmer, storila korak naprej pri uveljavljanju medkulturne vzgoje in si s tem nabrala pomembne vzgojne in izobraževalne izkušnje, se po drugi strani še vedno sooča z resnimi težavami pri vključevanju otrok priseljenih družin in upravljanju večetničnih razredov nasploh. Stopnja izrednih razmer še ni zaključena v vseh šolah in v nekaterih so rešitve še vedno sad improvizacije in dobre volje. Treba je tudi upoštevati, da je šolski sistem v Italiji že dolgo pod pritiskom. Večkrat je vzdušje v šolah preveč napeto za sproščeno in konstruktivno ocenjevanje opravljenega dela, načrtovanje nadaljnjih dejavnosti ter opredelitev raznih zadolžitvev in vlog. Prisotnost otrok različnega jezikovnega in etničnega izvora postane v napetem šolskem okolju samo dodatno breme, ne pa tudi izziv za razmišljanje o vlogi in pomenu šole v medkulturni perspektivi.

Do podobnih ugotovitev je prišel tudi Inštitut CENSIS v raziskavi *Izkušnje in učinki vključevanja priseljenih mladoletnikov v italijanski izobraževalni sistem*, ki jo je opravil za CNEL - Italijanski svet za gospodarstvo in delo. Iz povzetka rezultatov, predstavljenih februarja 2008, izhaja, da je priliv priseljencev samo potenciral vrsto problemov, s katerimi bi se moral italijanski šolski sistem soočiti, ne glede na prisotnost tujih učencev. Različne so tudi kritične točke, ki so izšle iz analize podatkov, med katerimi posebej omenjamo: pojav »geto« šol, ki jih obiskujejo po večini učenci ne-italijanskega porekla in Italijani iz deprivilegiranih slojev; potreba po oblikovanju izobraževalnih poti in spodbud za učitelje ter potreba po mrežnem povezovanju šol in le-teh s teritorijem, da bi koordinirali ukrepe, posredovali dobre prakse in optimizirali razpoložljive vire; nujnost rednega dotoka virov namesto nešteti terminsko omejenih projektnih pobud v zvezi z medkulturnimi temami in dejavnostmi; skrb za boljše rezultate učno manj uspešnih učencev, ki niso italijanski državljani.

7. SPREMINJANJE ŠOLSKE POPULACIJE

V zadnjih dvajsetih letih so se etnične in jezikovne značilnosti šolske populacije v Italiji spremenile.

Po podatkih Ministrstva za šolstvo je bilo v šolskem letu 2007/2008 na vseh stopnjah šol v Italiji 6,4 % učencev, ki niso imeli italijanskega državljanstva. Dobra tretjina (35 %) – oziroma 2,2 % v primerjavi s celotno šolsko populacijo – je bilo takih, ki so se rodili v Italiji in ki sodijo v tako imenovano »drugo generacijo«.

lastica vengono identificate con l'appartenenza ad uno Stato diverso. I dati sulla presenza di bambini *stranieri* nelle scuole italiane regolarmente diffusi dal Ministero si riferiscono infatti a bambini che non hanno la cittadinanza italiana. I bambini con lingua materna o di nazionalità diversa dall'italiano ma con cittadinanza italiana – ad esempio appartenenti alle minoranze storiche o a famiglie di immigrati in cui i genitori sono già in possesso della nazionalità italiana - non hanno in questo contesto adeguata attenzione né spazio.⁵

Se da un lato la scuola italiana – sebbene giocoforza, come abbiamo visto – ha fatto un passo avanti in direzione dell'educazione interculturale ed ha con ciò acquisito importanti esperienze educative e formative, d'altra parte continua a confrontarsi con reali difficoltà nell'accoglienza di bambini provenienti da famiglie immigrate e nella gestione di classi plurietiche. La fase di situazione straordinaria in alcune scuole è ancora in corso e talvolta le soluzioni sono frutto dell'improvvisazione e della buona volontà. Bisogna inoltre considerare che il sistema scolastico italiano è da molto tempo sotto pressione. Spesso l'atmosfera è troppo pesante per consentire una valutazione serena e costruttiva del lavoro svolto, una progettazione futura e la definizione dei ruoli e degli impegni. La presenza di bambini di altre origini linguistiche ed etniche diventa quindi, in un contesto già di per sé teso, un onere aggiuntivo anziché rappresentare uno stimolo alla riflessione sul ruolo e sul significato della scuola in prospettiva interculturale.

A simili considerazioni è pervenuta anche la ricerca *Vissuti ed esiti della scolarizzazione dei minori di origine immigrata in Italia* che l'istituto CENSIS ha realizzato per conto del Consiglio Nazionale dell'Economia e del Lavoro – CNEL. Dalla sintesi dei risultati, presentata nel febbraio 2008, si rileva come l'arrivo degli immigrati non ha fatto altro che rendere più evidente una serie di problematiche che il sistema scolastico italiano dovrebbe affrontare a prescindere dalla presenza degli alunni stranieri. Diversi sono inoltre i punti di criticità emersi dall'analisi dei dati, tra i quali segnaliamo: il fenomeno delle scuole "ghetto", frequentate in maggioranza da alunni di origine straniera e da italiani appartenenti alle fasce più svantaggiate; l'urgenza di individuare percorsi formativi e forme di incentivazione per gli insegnanti e la necessità di creare reti tra le scuole – e tra queste e il territorio – per coordinare gli interventi, diffondere le buone prassi ed ottimizzare le risorse; l'esigenza di risorse stabili al posto dei molti progetti su temi e attività interculturali definiti a termine; la necessità di migliorare il successo scolastico degli alunni con cittadinanza non italiana.

7 LE TRASFORMAZIONI DELLA POPOLAZIONE SCOLASTICA

Negli ultimi vent'anni le caratteristiche della popolazione scolastica italiana si sono significativamente modificate.

Dai dati del Ministero dell'Istruzione si rileva che nell'anno scolastico 2007-2008, era presente nel sistema scolastico nazionale il 6,4 % di alunni con cittadinanza non italiana. Di questi, poco più di un terzo (35 %), ovvero il 2,2 % di tutta la popolazione scolastica, è nato in Italia e fa parte della cosiddetta "seconda generazione".

Največ jih je vpisanih v osnovne (7,7 %) in nižje srednje (7,3 %) šole, nekoliko manj v vrtce (6,7 %), najmanj pa v višje srednje šole (4,3 %). Države, iz katerih jih prihaja največ, so naslednje: 16 % iz Romunije, 15 % iz Albanije, 14 % iz Maroka, 5 % s Kitajske, 3 % iz Ekvadorja, skoraj 3-odstotni pa so deleži učencev iz Tunizije, s Filipinov, iz Indije ter iz Srbije in Črne gore.

Teritorialna razporeditev učencev, ki nimajo italijanskega državljanstva, je nehomogena. V deželah severne in srednje Italije jih je občutno več kot na jugu in na otokih. Visoke deleže teh učencev kažeta deželi Emilia Romagna (12 %) in Umbria (11 %), a tudi dežele Lombardia, Veneto, Marche in Piemonte (10 %). Tudi razporeditev glede na šole kaže izrazite razlike. Obstajajo šole, na katerih je delež priseljenih otrok izredno visok.

Od šolskega leta 1998/99 je v deželi Furlaniji Julijski krajini delež tujih učencev prešel iz 1,8 % na 8,9 %. V šolskem letu 2007/2008 je velika večina le-teh, natančneje 47 %, prihajala iz evropskih držav, ki niso članice EU, tj. 18 % iz Afrike, 9 % iz Azije, 7 % iz Amerike, preostala skorajšnja petina (19 %) pa iz držav EU.

V šolskem letu 2007/2008 je šole v Tržaški pokrajini obiskovalo približno 8 % otrok, ki niso imeli italijanskega državljanstva.

Vključevanje priseljenih otrok v italijanske državne šole ni edini pojav, zaradi katerega se na območju dežele Furlanije Julijske krajine oblikujejo razredi, v katerih so prisotni otroci različnega jezikovnega in etničnega izvora. Poleg šol z italijanskim učnim jezikom obstajajo v Tržaški in Goriški pokrajini tudi državne šole s slovenskim učnim jezikom vseh stopenj,⁶ v Špetru pa dvojezični center, ki vključuje vrtec, osnovno in nižjo srednjo šolo in v katerem potekajo vzgojne dejavnosti oziroma pouk v slovenskem in italijanskem jeziku.

Čeprav so te šole namenjene pripadnikom slovenske manjšine v Italiji, jih obiskujejo tudi otroci mešanih zakonov⁷ in neslovenskih družin. Starši neslovenskih družin so večinoma Italijani, vendar tudi priseljenci drugih narodnosti. V zadnjih dvajsetih letih je vpis otrok iz mešanih in neslovenskih zakonov v neprestanem porastu in delež le-teh presega polovico populacije omenjenih šol. Jezikovna in etnična struktura vpisanih se od šole do šole razlikuje (Bogatec, Bufon, 1996; Bogatec, 2004).

Izsledki raziskave (Bogatec, Bufon, 1996) kažejo, da starši mešanih in neslovenskih zakonov vpisujejo otroke v šole s slovenskim učnim jezikom, ker želijo, da se njihov otrok nauči slovenskega jezika in spozna slovensko kulturo. Učenje slovenščine se pri otrocih italijanskih družin začne v vrtcu, pri priseljenih pa je to odvisno od njihovega prihoda v Italijo.

8. RAZISKAVA: CILJ IN METODOLOGIJA

Naša raziskava, ki se nanaša na okolje tržaškega mestnega središča, obravnava problematiko večletnih razredov, to se pravi razredov, v katerih so pri-

La maggior parte è iscritta nelle scuole primarie (7,7 %) e medie (7,3 %), poco meno nelle scuole materne (6,7 %), ancora di meno nelle scuole superiori (4,3 %). I Paesi da cui provengono in misura maggiore sono i seguenti: Romania 16 %, Albania 15 %, Marocco 14 %, Cina 5 %, Ecuador 3 %, poco meno da Tunisia, Filippine, India e Serbia e Montenegro.

La distribuzione degli alunni da un punto di vista territoriale non è omogenea: è sensibilmente superiore nelle regioni del centro e del nord Italia rispetto al sud e alle isole; le percentuali più alte si registrano in Emilia Romagna (12 %) e in Umbria (11 %); seguono Lombardia, Veneto, Marche e Piemonte (10 %). Anche la distribuzione per scuole mostra evidenti differenze, ve ne sono infatti alcune in cui la presenza di alunni immigrati è particolarmente elevata.

Dall'a.s. 1998/99 nel Friuli Venezia Giulia tale presenza è salita dall'1,8 all'8,9 %. Nell'anno scolastico 2007-2008 la maggioranza, esattamente il 47 %, proveniva da paesi europei extracomunitari, il 18 % dall'Africa, il 9 % dall'Asia, il 7 % dall'America; il restante 19 % da paesi dell'UE.

Nell'a.s. 2007/08 nelle scuole della provincia di Trieste si è registrata una presenza di bambini con cittadinanza non italiana pari a circa l'8 %.

Ma questo dato non è l'unica ragione per la quale nel territorio del Friuli Venezia Giulia vengono formate classi dove vi sono allievi di origine o di lingua non italiana: oltre alle scuole con lingua di insegnamento italiana, esistono infatti nelle province di Trieste e di Gorizia anche scuole statali di ogni ordine e grado con lingua di insegnamento slovena,⁶ e a San Pietro al Natisone un centro bilingue, che comprende scuola dell'infanzia, primaria e secondaria di primo grado, nel quale l'insegnamento viene impartito sia in sloveno che in italiano.

Sebbene queste scuole siano destinate soprattutto agli appartenenti alla minoranza slovena in Italia, sono frequentate anche da allievi di matrimoni misti⁷ e di famiglie non slovene: italiane o immigrate di altra nazionalità. Negli ultimi vent'anni l'iscrizione di bambini provenienti da matrimoni misti o da famiglie non slovene è in continua crescita e supera la metà della popolazione scolastica di questi istituti, differenziandosi da scuola a scuola (Bogatec, Bufon, 1996; Bogatec, 2004).

I risultati di una ricerca (Bogatec, Bufon, 1996) mostrano che i genitori di famiglie miste o non slovene iscrivono i propri figli alle scuole con lingua di insegnamento slovena perchè desiderano che i bambini apprendano proprio questa lingua e la cultura che essa veicola. I bambini di famiglie italiane iniziano questo processo fin dalla scuola dell'infanzia, per i bambini immigrati l'inizio dipende dall'età alla quale entrano in Italia.

8 LA RICERCA: OBIETTIVO E METODOLOGIA

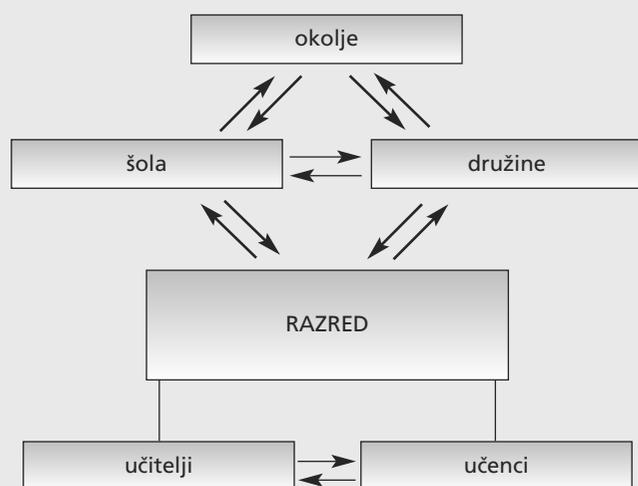
La nostra ricerca, che riguarda il centro urbano di Trieste, tratta la problematica delle classi interetniche, cioè quelle classi delle scuole di minoranza e di maggioranza in cui sono presenti alunni di diversa origine linguistico-nazionale.

sotni učenci različnega jezikovnega in narodnostnega izvora in ki delujejo tako v večinskih kot v manjšinskih šolah. Stopnja obravnavnih šol je osnovna.

V raziskavo smo vključili dve šoli z italijanskim učnim jezikom in sicer šoli Duca d' Aosta in Umberto Gaspardis, ki imata v okviru Tržaške pokrajine visok delež otrok priseljenih družin,⁸ in edini mestni didaktični ravnateljstvi šol s slovenskim učnim jezikom, pri Sv. Jakobu in Sv. Ivanu, v okviru katerih deluje šest manjših šol.

Cilj raziskave je ugotoviti, kako starši doživljajo osnovno šolanje otrok v večetničnih razredih in katere so morebitne razlike v izkušnjah in pogledih na to problematiko glede na njihov jezikovni in etnični izvor ter učni jezik šol. Nekatera vprašanja smo postavili tudi učiteljem ter učencem IV. in V. razredov.

Izhajali smo iz predpostavke, da so učinki morebitnih družbeno-kulturnih sprememb najbolj razpoznavni v razredu. Razred je kraj, v katerem se lahko odnosi med učenci ter med učenci in učiteljem različno razvijajo; je pokazatelj učinkovitosti in organiziranosti šole pri usklajevanju potreb, ki jih narekujejo po eni strani izvajanje vzgojno-izobraževalnih dejavnosti, po drugi pa motivacija in pričakovanja staršev; je izraz družbenih, jezikovnih in etničnih značilnosti družinskih okolij in člen povezovanja med šolo in družino. Za enoto opazovanja in raziskovanja smo razred izbrali tudi zato, ker se rast šole in kakovost pouka merita po delu, ki se v razredu opravlja.

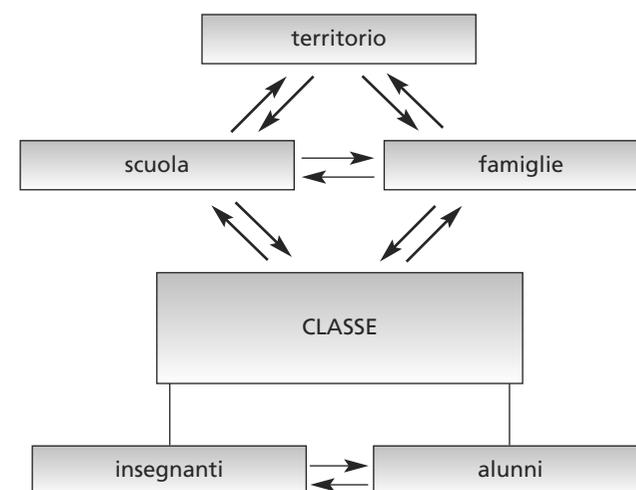


Starše smo anketirali ob koncu šolskega leta 2005/2006. Vzorec, ki smo ga oblikovali na začetni populaciji 403 učencev, spoštuje dva parametra: etnično strukturo družin (narodnost staršev) in enakomerno porazdelitev med slovenskimi in italijanskimi šolami.⁹ Vzorec šteje 278 učencev oziroma 69 % celotne upoštevane populacije. Ker nekateri otroci izhajajo iz istih družin – v primeru, da so to bratje ali sestre –, je število anketiranih družin 229. V vsaki družini smo anketirali enega izmed staršev.

Sono state considerate le scuole primarie, ed esattamente le scuole con lingua di insegnamento italiana Duca d'Aosta e Umberto Gaspardis – che registrano a livello provinciale le più alte percentuali di bambini di famiglie immigrate⁸, e le uniche due Direzioni Didattiche del centro città con lingua di insegnamento slovena, a San Giacomo e a San Giovanni, che comprendono complessivamente sei scuole.

L'obiettivo della ricerca è verificare come i genitori percepiscano l'esperienza scolastica dei propri bambini in classi multietniche e quali siano le possibili differenze di esperienza e di opinioni su tale fenomeno rispetto alle caratteristiche etniche e linguistiche delle famiglie e rispetto alla lingua di insegnamento. Alcune domande sono state poste anche agli insegnanti e agli alunni delle classi VI e V.

Siamo partiti dal presupposto che la classe sia il migliore indicatore di ogni eventuale cambiamento socio-culturale. La classe è infatti il luogo in cui i rapporti tra gli alunni e tra alunni e insegnante si possono sviluppare in diversi modi; la classe inoltre misura l'efficacia e l'organizzazione della scuola nel rispondere a quelle esigenze dettate da un lato dallo svolgimento delle attività formativo-educative e dall'altro dalle motivazioni e aspettative dei genitori; e infine, la classe è espressione delle caratteristiche sociali, linguistiche ed etniche dell'ambiente familiare e snodo di collegamento tra scuola e famiglia. Abbiamo scelto quindi la classe come unità di osservazione e di ricerca anche perchè la crescita dell'istituzione scolastica e la qualità dell'insegnamento si misura attraverso il lavoro che in essa viene svolto.



Abbiamo intervistato i genitori alla fine dell'a.s. 2005/2006. Il campione stabilito sulla popolazione iniziale di 403 alunni osserva due parametri: la struttura etnica delle famiglie (nazionalità dei genitori) e l'eguale ripartizione tra scuole slovene ed italiane.⁹ Il campione è quindi di 278 alunni ovvero il 69 % della totale popolazione scolastica considerata. Poiché alcuni bambini provengono dalla medesima famiglia in quanto fratelli o sorelle, il numero delle famiglie intervistate è di 229. In ciascuna famiglia è stato intervistato un solo genitore.

Anketna vprašanja sestavljajo pet glavnih tematskih sklopov, ki obravnavajo:

- a) jezikovne značilnosti družinskih okolij;
- b) jezikovne značilnosti učencev;
- c) izvenšolsko okolje;
- d) odnos staršev do prisotnosti otrok različnega jezikovnega in kulturnega izvora v razredu;
- e) splošno oceno o otrokovem počutju v razredu.

Pred anketiranjem smo vprašalnik večkrat testirali. Analiza anketnih podatkov je podrobno opisana v drugem delu publikacije.

9. POVZETEK IN UGOTOVITVE

- Družinska okolja učencev v raziskavo vključenih šol se razlikujejo glede na narodnostno pripadnost in rabo jezika. V italijanskih šolah je skoraj četrtnina učencev, ki so v celoti ali delno ne-italijanskega izvora. Prihajajo iz različnih držav in različni so tudi njihovi materni jeziki. V glavnem so to otroci priseljenih družin, v prvi vrsti iz držav bivše Jugoslavije, a tudi iz Albanije, Romunije in z daljne Kitajske. V slovenskih šolah se večinoma prepletata slovenski in italijanski izvor, prisotnost priseljenih otrok slovanskega izvora je izrazita na šentjakobskem DR. Na splošno se priseljeni starši odločajo za vpis v italijansko šolo, sorodnost jezika s slovenščino pa je za nekatere priseljence iz držav bivše Jugoslavije dober razlog za izbiro pouka v slovenskem jeziku.
- Zaradi različnega narodnostnega in jezikovnega izvora se del učencev tako italijanskih kot slovenskih šol uči v jeziku, ki je različen od maternega oziroma od pogovornega jezika, ki je v rabi v domačem okolju. Primerjave so pokazale, da so primeri, ko se učni jezik »ne ujema« s pogovornim v družini, pogostejši pri učencih iz slovenskih šol. Gre za primere otrok italijanskih staršev, lahko pa tudi mešanih zakonov, ki pri družinskem sporazumevanju ne uporabljajo slovenščine. Pri učencih iz italijanskih šol je tovrstnih primerov manj. Primerjava družin glede na materni jezik staršev, njihov jezik šolanja in pogovorni jezik doma je pokazala, da se v priseljenih družinah italijanščina postopoma uveljavlja kot sporazumevalni jezik. Očitno je motivacija, da se starši naučijo in uporabljajo jezik, v katerem se njihov otrok šola, močnejša pri priseljenih družinah kot pri neslovenskih starših, ki imajo otroke v slovenski šoli. Želja oziroma potreba po spoznanju novega družbenega okolja in čimprejšnji vključitvi vanj je verjetno za večino priseljencev pomembna življenjska izbira in učenje italijanščine je del nje; to pa se ne dogaja, ko je jezik izraz manjšinske skupnosti, čeprav je tudi ta jezik jezik sosed.

Le domande del questionario sono fondamentalmente raggruppate in cinque gruppi tematici:

- a) caratteristiche linguistiche dell'ambiente familiare;
- b) caratteristiche linguistiche degli alunni;
- c) ambiente extrascolastico;
- d) atteggiamento dei genitori nei confronti della presenza in classe di bambini di diversa origine linguistica e culturale;
- e) valutazione generale su come i bambini si sentano in classe.

Prima della somministrazione definitiva, il questionario è stato proposto più volte a titolo di prova. L'analisi dei dati è descritta dettagliatamente nella parte seconda della pubblicazione.

9 SINTESI E CONSIDERAZIONI CONCLUSIVE

- Gli ambienti familiari dei bambini che frequentano le scuole coinvolte nella ricerca si differenziano per la nazionalità e per l'uso linguistico. Nelle scuole italiane quasi un quarto dei bambini sono di origine completamente o in parte non italiana. Provengono da paesi diversi e diverse sono anche le loro lingue materne. Sono per lo più bambini di famiglie immigrate, in primo luogo dai paesi della ex Jugoslavia, ma anche da Albania, Romania e Cina. Nelle scuole slovene si combinano soprattutto l'origine slovena e quella italiana, la presenza di bambini da famiglie immigrate di origine slava nelle scuole di San Giacomo è marcata. In generale i genitori immigrati scelgono la scuola italiana, la vicinanza linguistica con lo sloveno è invece per alcuni immigrati dalla ex Jugoslavia un buon motivo per iscrivere i figli alle scuole con questa lingua di insegnamento.
- A causa della differenza di nazionalità e di lingua, una parte dei bambini sia nelle scuole italiane che in quelle slovene compie il percorso scolastico in una lingua diversa da quella materna o d'uso in casa. I confronti hanno dimostrato che i casi in cui la lingua della scuola non coincide con quella usata in casa sono più frequenti nelle scuole slovene. Si tratta di bambini di genitori italiani, o di matrimoni misti, che a casa non usano lo sloveno. Nelle scuole italiane vi sono meno esempi di tale 'discrepanza'. Il confronto tra famiglie per lingua materna dei genitori, livello di istruzione degli stessi e lingua d'uso in casa ha dimostrato che nelle famiglie immigrate l'italiano progressivamente si afferma come lingua della comunicazione abituale. Evidentemente la motivazione che i genitori imparino e usino la lingua che il figlio apprende a scuola è più forte per le famiglie immigrate che per i genitori non sloveni che hanno il figlio alle scuole slovene. Il desiderio o la necessità di conoscere il nuovo ambiente sociale e l'inserimento quanto più rapido in esso è probabilmente per la maggioranza degli immigrati un'importante scelta esistenziale e l'apprendimento della lingua italiana ne è parte integrante; la stessa cosa non accade per la lingua che esprime la cultura di un gruppo minoritario anche se questa è la lingua del vicino.

- Pri obravnavi izkušenj v izvenšolskem okolju smo ugotavljali, da imajo nekateri otroci le prijatelje enake narodnosti, kot so sami. Razlogov za to je lahko več, včasih je to tudi čisto naključje. Ni nujno, da je to dokaz namernega odklanjanja družbe otrok in staršev drugačnega jezika in izvora, ne gre pa izključiti hipoteze, da se kot protiutež »mešanemu« šolskemu okolju želi poskrbeti za razvijanje prijateljskih vezi na podlagi skupne narodnostne in jezikovne pripadnosti. Drugi podatek, ki ga je potrebno izpostaviti v zvezi z izvenšolskimi izkušnjami, je nižja udeležba otrok priseljenih družin pri izvenšolskih dejavnostih. Tudi v tem primeru je razlogov lahko več (finančni razlogi, druge navade ...), dejstvo pa je, da so ti otroci prikrajšani za pomembne socializacijske trenutke izven šole in za spoznavanje drugih družbenih okolij v svojem bivalnem prostoru. V uvodnem poglavju smo izpostavili, da je ozaveščenost okolja o tematikah medkulturne vzgoje šoli v veliko oporo. Pomembno je zato, da se šola povezuje z okoljem in opozarja na potrebo po pozitivnem razvijanju večetničnih odnosov. Sodelovanje z drugimi ustanovami in organizacijami na teritoriju bi moralo zato težiti k oblikovanju pobud za promocijo in širjenje medkulturnih vrednot, preprečevanje rasizma in nestrpnosti ter premagovanje stereotipov in predsodkov do *drugih* in *drugačnih*.
- Iz analize odgovorov staršev izhaja, da sta glavna dejavnika pri izbiri osnovne šole bližina doma in kakovost pouka. Za starše, katerih otroci obiskujejo italijanske šole, je prvi razlog pogostejši kot drugi, za starše, katerih otroci se šolajo v slovenskih šolah, pa sta razloga skoraj enakovredna. Šol s slovenskim učnim jezikom je namreč na teritoriju manj in za družine, ki se odločajo za vpis otroka v te šole, bližina doma ni najodločilnejši dejavnik. Skoraj tretjina anketiranih staršev je razmišljala o možnosti vpisa v šolo z učnim jezikom, ki bi bil različen od tistega, v katerem poteka pouk v šoli, za katero so se dejansko odločili. V večini so to družine s t. i. »mešanim« in italijanskim jezikom. Primerjave so pokazale, da se odgovori glede na šolo ne razlikujejo. Tisti, ki so se odločili za italijansko šolo, so to storili zaradi narodnostne in jezikovne navezanosti, a tudi zato, ker zaradi nepoznavanja učnega jezika ne bi mogli pomagati svojemu otroku pri šolskem delu. Tisti pa, ki so izbrali slovensko šolo, so se zanjo odločili, ker ta nudi možnost učenja dveh jezikov in spoznavanja dveh kultur. Za večino družin je torej vpis v italijansko oziroma slovensko osnovno šolo samoumeven, za preostali, skoraj tretjinski delež, pa so pomembne ostale prednosti, ki jih nudita dve različni šoli. Lahko ugibamo, ali je v okviru teh družin vpis v eno ali drugo šolo veliko bolj preišljena odločitev, ki izhaja tudi iz soočanja različnih,

- Nel considerare le esperienze extrascolastiche abbiamo appurato che alcuni bambini hanno amici solo nello stesso gruppo nazionale: ciò può avvenire per diverse ragioni anche casuali. Non è necessariamente un intenzionale allontanamento dal gruppo dei bambini e dei genitori con altra lingua e origini, ma non va esclusa nemmeno l'ipotesi che si tratti di un bilanciamento all'ambiente scolastico misto per garantire al bambino dei legami amicali più vicini al gruppo di origine. Un altro dato che va considerato in merito alle esperienze extrascolastiche è la bassa partecipazione dei bambini di famiglie immigrate alle attività pomeridiane. Anche in questo caso le ragioni possono essere molteplici (disponibilità finanziaria, abitudini diverse ...), ma resta il fatto che questi bambini sono esclusi da importanti momenti di socializzazione al di fuori della classe e dal conoscere altri ambienti sociali nel luogo in cui vivono. Nel capitolo introduttivo abbiamo affermato che la consapevolezza dell'ambiente sui temi dell'educazione interculturale è di grande sostegno alla scuola. E' importante che la scuola assicuri il proprio collegamento con l'ambiente e metta in evidenza la necessità di uno sviluppo positivo dei rapporti interetnici. La collaborazione con altre istituzioni e organizzazioni sul territorio dovrebbe quindi tendere alla formulazione di iniziative volte a promuovere e a diffondere i valori interculturali, a contrastare il razzismo e l'intolleranza e a superare gli stereotipi e i pregiudizi verso gli *altri* e i *diversi*.
- Dall'analisi delle risposte dei genitori si deduce che le due principali ragioni che determinano la scelta della scuola primaria sono la vicinanza all'abitazione e la qualità dell'insegnamento. I genitori delle scuole italiane privilegiano la prima ragione, quelli delle scuole slovene ritengono entrambe le motivazioni egualmente importanti. Le scuole con lingua di insegnamento slovena sono infatti numericamente inferiori sul territorio e per le famiglie che scelgono di iscrivere il figlio in queste scuole la vicinanza all'abitazione non è vincolante. Quasi un terzo degli intervistati ha preso in considerazione la possibilità di iscrivere il figlio in una scuola con una lingua di insegnamento diversa da quella che poi ha scelto. Si tratta per lo più di famiglie 'miste' o di lingua italiana. I confronti hanno dimostrato che le risposte per scuole non si differenziano. Quelli che hanno scelto la scuola italiana, lo hanno fatto per il legame con la propria lingua e nazionalità, ma anche perchè altrimenti, a causa della non conoscenza della lingua di insegnamento, non sarebbero stati in grado di aiutare il bambino nei compiti. Quelli che hanno scelto la scuola slovena, invece, lo hanno fatto perchè essa offre la possibilità di conoscere due lingue e due culture. Per la maggior parte delle famiglie l'iscrizione alla scuola primaria italiana oppure slovena è dunque automatica; per gli altri – quasi un terzo del totale, è frutto di una scelta tra le opportunità offerte dalle due scuole. Possiamo ipotizzare che in queste famiglie scegliere l'una o l'altra scuola sia una decisione più ponderata, che deriva anche dal confronto

morda celo nasprotujočih si stališč. Starši imajo lahko zato različen pristop do otrokovega šolanja in različna pričakovanja, s katerimi je dobro, da je šola seznanjena in se z njimi odprto sooča.

- Večina anketiranih staršev je pozitivno naravnana do večletnih razredov, saj meni, da ima šolanje v takem okolju pozitiven vpliv na otrokov osebni razvoj. Glede nekaterih vidikov – npr. razvijanja razgledanosti in čuta za enakopravnost ter kulturne obogatitve – so se starši v glavnem pozitivno izrekli. Izpostavili pa so tudi potrebe, ki po njihovem mnenju nastajajo v teh razredih. Gre za dodatno učno pomoč zlasti pri osvajanju učnega jezika in za prisotnost jezikovnih in kulturnih posrednikov. Če so se starši po eni strani prijaznili s spremembami šolske populacije, se po drugi zavedajo težav in nelagodij, ki jih te spremembe povzročajo pri šolskem delu. Po njihovem mnenju je strokovno pripravljeni učni kader izredno pomembna predpostavka, da delo v večletnih razredih lahko poteka konstruktivno. Posebno pozornost si po njihovem mnenju zasluži tudi proces vključevanja tujih učencev v šolsko okolje in pa sestava razredov, v katerih število priseljenih otrok ali bolje otrok, ki ne obvladajo ali slabo obvladajo učni jezik, ne sme biti previsoko.

Kolikšen je lahko v šoli oziroma v razredu maksimalen delež otrok, ki ne obvladajo ali slabo obvladajo učni jezik, je težko vprašanje. Pri določanju morebitnega kriterija bi bilo potrebno upoštevati več dejavnikov in eden izmed njih je nedvomno usposobljenost šole oziroma učiteljev za poučevanje učnega jezika kot L2, ki se, kot smo ugotavljali pri analizi strokovne literature, razlikuje od poučevanja maternega ali tujega jezika. Dejstvo je tudi, da so razredi izraz okolja, v katerem šola deluje. To velja tudi v primeru, ko so otroci *drugega* maternega jezika ali državljanstva skoncentrirani v eni šoli. Nekateri se zavzemajo, da bi v teh primerih že na začetku uvedli test znanja učnega jezika ali sistem kvot, ki bi omogočal porazdelitev teh otrok tudi po preostalih območnih šolah. Drugi pa raje vztrajajo pri zahtevi po dodeljevanju ustrežnejših resursov, tako fizičnih (dodatni učni kader, jezikovni in kulturni posredniki ipd.) kot finančnih, šolam, da ne bi oddaljevali osnovnošolcev od njihovega bivalnega okolja.

- Učitelji, zlasti tisti iz italijanskih šol, so kritične točke upravljanja večletnih razredov izpostavili z večjim poudarkom kot starši, vendar z njimi soglašajo, da so večletni razredi spodbudno okolje za razvoj otrokovih sposobnosti. Podatek, da je pri učiteljih iz italijanskih šol negotovost izrazitejša, lahko pripisujemo značilnostim, ki jih imajo večletni razredi tako v italijanskih kot v slovenskih šolah. V slovenskih sestavljajo razrede v glavnem otroci, ki

di pozicijami diverse e forse anche opposte. I genitori possono avere perciò un diverso approccio verso il percorso scolastico del figlio e diverse aspettative, ed è giusto che la scuola ne sia a conoscenza e si confronti apertamente con loro.

- La maggior parte dei genitori intervistati è orientata positivamente verso le classi multietniche in quanto pensa che esse influiscano positivamente sullo sviluppo della personalità del bambino: su alcuni effetti – favoriscono l'apertura mentale del bambino e sviluppano il senso di eguaglianza – i genitori si sono generalmente espressi in toni positivi. Hanno però anche evidenziato i bisogni che a loro avviso si manifestano in questo genere di classi: ad esempio un potenziamento didattico soprattutto per l'acquisizione della lingua di insegnamento e la presenza di mediatori linguistico-culturali. Se da un lato i genitori sono disponibili alle trasformazioni della popolazione scolastica, dall'altro si rendono anche conto delle difficoltà e dei disagi che tali cambiamenti provocano nelle attività scolastiche. A loro parere un corpo docente specificamente addestrato è requisito indispensabile per la realizzazione costruttiva del processo pedagogico e didattico nelle classi multietniche e particolare attenzione si merita anche il processo di inserimento degli alunni stranieri nell'ambiente scolastico. Ritengono inoltre che nella formazione delle classi il numero di bambini di famiglie immigrate o bambini che non parlano o parlano male la lingua di insegnamento non debba essere troppo elevato.

Quale debba essere il numero massimo di bambini che non parlano o parlano male la lingua di insegnamento è questione complessa. Nello stabilire un possibile criterio andrebbero considerati numerosi fattori. Uno di questi è senza dubbio la capacità della scuola ovvero dei suoi docenti di insegnare la lingua veicolare come L2 e cioè in modo diverso dalla lingua materna o da una straniera, come sostengono gli esperti. Del resto però le classi sono espressione del territorio in cui opera la scuola stessa. Ciò vale anche quando bambini di *altra* lingua e nazionalità sono concentrati in una sola scuola. Alcuni ritengono che in questi casi bisognerebbe introdurre un test di ingresso per accertare il livello di conoscenza della lingua di insegnamento o un sistema di quote che consenta di distribuire questi bambini anche nelle altre scuole del territorio. Altri invece insistono piuttosto sull'esigenza di mettere a disposizione delle scuole adeguate risorse finanziarie e umane (personale docente aggiuntivo, mediatori linguistici e culturali, e così via) per non dover allontanare i bambini dal luogo in cui abitano.

- Gli insegnanti, soprattutto nelle scuole italiane, hanno evidenziato i punti critici della gestione di classi multietniche con maggiore enfasi dei genitori con i quali peraltro concordano nel ritenere tali classi stimolanti per lo sviluppo del bambino. Il fatto che l'insoddisfazione sia più manifesta tra gli insegnanti delle scuole italiane può essere ascritto alle peculiarità che le classi multietniche hanno nei due gruppi di scuole. In quelle slovene sono classi in cui i bambini in generale pa-

obvladajo učni jezik v vsaj tolikšni meri, ki jim omogoča normalno učenje – tudi zaradi tega, ker so obiskovali slovenski vrtec. Tudi v primerih otrok priseljenih staršev (Srbi, Hrvati in Bošnjaki) je njihov materni jezik soroden učnemu jeziku in zato poteka osvajanje le-tega hitreje. V italijanskih šolah pa sta lahko znanje in raba učnega jezika pri otrocih priseljenih družin tudi povsem nezadostna, kar – vsaj na začetku – ne omogoča osnovnih pogojev za normalno učenje in komunikacijo v razredu. Poleg tega so otroci priseljenih družin različnih jezikovnih izvorov, ki se zelo razlikujejo od italijanskega. Težave se še povečajo, če se priseljeni učenec pridruži razredu sredi šolskega leta. Učitelji v italijanskih šolah so zato v večji meri izpostavili potrebo po dodatnih učiteljih za osvajanje učnega jezika, po jezikovnih in kulturnih posrednikih in po številčno manjših razredih.

- Prisotnost otrok italijanskega izvora v slovenskih šolah vzbuja pri slovenskih starših zaskrbljenost glede znanja in rabe slovenskega jezika. V neformalnih situacijah in pri nevedenih dejavnostih se namreč dogaja, da pride do jezikovnih interferenc ali do zamenjave slovenskega jezika z italijanskim. Ta jezikovna vedenja pogojujejo učenje slovenščine in omejujejo njeno rabo, ki je v mestnem središču že tako ali drugače manj razširjena v primerjavi z drugimi predeli tržaškega območja. Pomisleki staršev so še večji v primeru, da so v razredu prisotni tudi otroci »tretjega« jezikovnega izvora. V uvodnem poglavju smo glede manjšinskega jezika opozorili na njegov pomen pri ohranjanju manjšinske skupnosti in ugotavljali, da je njegov družbeni status oziroma položaj v primerjavi z večinskim jezikom eden izmed poglavitnih dejavnikov, ki omogoča njegovo ohranjanje in razvoj. Priložnosti za rabo manjšinskega jezika zato ne morejo biti omejene na šolsko in (morebitno) družinsko okolje. Potrebno je, da se otrok srečuje s slovenščino in jo uporablja v različnih družbenih okoljih in doživlja učenje slovenskega jezika kot posebno vrednoto.
- Starši priseljenih družin sprejemajo večetnične razrede večinoma z nevtralnimi občutki. Otrokom pomagajo z uvajanjem italijanščine v domačem sporazumevanju in precej zaupajo v delo jezikovnih in kulturnih posrednikov. Ugotavljali smo, da so ti predstavniki v veliko pomoč tako šolam kot družinam pri vključevanju priseljenih otrok v šolsko strukturo. Za priseljence, zlasti na stopnji, ko se družina prilagaja novim razmeram in nima še urejenih osnovnih pogojev bivanja in dela, je šola kot javna ustanova varno in zanesljivo okolje, ki ga vsaj v začetku ne gre »nadlegovati« z izpostavljanjem posebnih potreb in težav. Pristop teh staršev do šole se s stabiliziranjem položaja družine in obvladanjem jezika postopno spreminja in odnosi se s časom ustalijo.

droneggiano la lingua di insegnamento in modo sufficiente per lo studio anche perchè hanno frequentato la scuola dell'infanzia slovena. E anche nel caso di bambini provenienti da famiglie immigrate (serbi, croati e bosniaci) la lingua materna è vicina a quella di insegnamento consentendo una certa velocità di apprendimento. Nelle scuole italiane invece il livello di conoscenza e di competenza della lingua di insegnamento da parte dei bambini provenienti da famiglie immigrate può essere anche del tutto insufficiente e ciò fa venir meno – almeno nella prima fase – i requisiti necessari di apprendimento e di comunicazione in classe. Le difficoltà poi aumentano se l'alunno immigrato entra in classe ad anno scolastico già iniziato. Gli insegnanti delle scuole italiane hanno pertanto evidenziato più dei colleghi sloveni la necessità di docenti aggiuntivi per la lingua, di mediatori linguistici e culturali e di un numero minore di bambini nelle classi.

- La presenza di bambini di origine italiana nelle scuole slovene desta preoccupazione tra i genitori sloveni relativamente alla conoscenza e alla competenza della lingua di insegnamento. Nelle situazioni informali e nelle attività spontanee accade infatti che si manifestino interferenze linguistiche o passaggio dall'uso dello sloveno a quello dell'italiano. Questi comportamenti linguistici condizionano l'apprendimento dello sloveno e ne limitano l'uso già meno diffuso in centro città rispetto ad altri luoghi della periferia urbana. Le riserve dei genitori aumentano se in classe vi sono anche bambini con una terza madrelingua. Nel capitolo introduttivo abbiamo sottolineato l'importanza della lingua per il mantenimento di una comunità di minoranza; il suo status sociale, cioè la sua posizione più o meno egitaria rispetto alla lingua della maggioranza, è uno dei fattori fondamentali che contribuisce al consolidamento e allo sviluppo della lingua stessa. Le opportunità di usare la lingua di minoranza non devono pertanto essere limitate alla scuola ed (eventualmente) al contesto familiare: è necessario che il bambino incontri la lingua slovena e la usi in molteplici contesti sociali, vivendone l'apprendimento come un valore aggiunto.
- I genitori delle famiglie immigrate accettano le classi multietniche in modo generalmente neutrale. Aiutano i figli utilizzando l'italiano nella comunicazione interpersonale in famiglia e contano molto sul lavoro dei mediatori linguistici e culturali. Abbiamo accertato che queste figure professionali sono di grande aiuto alle scuole e alle famiglie nella fase di integrazione dei bambini nella struttura scolastica. Per gli immigrati, specie nella fase in cui la famiglia inizia ad adattarsi alle nuove condizioni e non ha ancora una situazione lavorativa e abitativa definita, la scuola come istituzione pubblica è un ambiente sicuro e affidabile cui non si possono avanzare particolari richieste e che non si può gravare di particolari problemi. L'approccio di questi genitori alla scuola via via si modifica nel tempo, normalizzandosi con il progressivo stabilizzarsi della situazione della famiglia e il consolidarsi della conoscenza della lingua.

- Na splošno učenci dobro sprejemajo razred, v katerem sošolci govorijo različne jezike, čeprav obstajajo tudi primeri, ko jim tako okolje ne ustreza. Primerjave so pokazale, da se odgovori razlikujejo glede na šolo, ne pa na osnovi jezikovnega izvora. Spoznavanje novih jezikov in kultur ocenjujejo učenci pozitivno, zavedajo pa se, da nezadostno znanje učnega jezika lahko povzroča probleme pri učenju. Nezaupanje in odpor do drugih v razredih sta posledica težav s komunikacijo. Zanimiv se nam zdi naslednji podatek: v šoli, v kateri se učenci počutijo najboljše, je tudi največ težav pri sprejemanju sošolcev različnega jezikovnega izvora. Gre za situacijo, ko so v razredu prisotne različne dobro uigrane jezikovne skupine, ki pa med seboj niso v interakciji, oziroma za situacijo, ko se v večkulturnem okolju pojavlja potreba po razvijanju medkulturnega dialoga. V uvodnem poglavju smo ugotavljali, da uvajanje in uveljavljanje različnih oblik skupinskega dela lahko v takih primerih zelo pripomoreta k temu, da se iz okoliščin priznavanja in sobivanja različnosti preide k oblikovanju skupine, v kateri postanejo vrednote in značilnosti posameznika obogatitev za celotno okolje.
- Čeprav je večina staršev za to, da se pomaga priseljenim učencem ohraniti znanje maternega jezika, je stopnja strinjanja s tem različna. Temu so najbolj naklonjeni starši slovenskih družin, najmanj pa starši priseljenih, razen tistih, katerih otroci obiskujejo šolo s slovenskim učnim jezikom. Očitno se sporočila, ki jih šola posreduje o vlogi maternega jezika, razlikujejo. Ugotavljali smo, da otrok ne sme biti prisiljen zanikati materinščine, da se lahko integrira v novo okolje. V sodobni družbi sta tudi tehnološki in informacijski razvoj dosegla tako stopnjo, ki priseljencem omogoča in olajša neposreden stik s svojim izvornim okoljem (npr. tv satelit, internet, elektronska pošta ...). Zaradi želje oziroma potrebe po čimprejšnji vključitvi v novo družbeno okolje pa se večkrat zapostavlja pomen, ki ga ima gojenje materinščine pri otrokovem osebnotnem razvoju. Tega pa se dobro zavedajo učitelji, ki podpirajo ohranjanje maternega jezika, menijo pa, da je to naloga družine in drugih ustanov, nikakor pa šole, kot menijo le nekateri izmed njih. Starši, ki ravno tako to nalogo zaupajo v prvi vrsti družinam, pa so v večji meri mnenja, da bi morala biti pri tem zadolžena tudi šola.
- Počutje učencev v razredu je v večini dobro. Tako ga ocenijo bodisi starši bodisi učenci sami. Težave v odnosih, ki so med navedenimi težavami najpogostejše in na katere opozarjajo tako učenci kot starši, pa se porajajo zlasti zaradi slabega vedenja in motenja pouka. Podatki o težavah pri sprejemanju otrok druge oziroma drugih narodnosti in o stopnji razumevanja med učenci znotraj razreda kažejo, da se na splošno odnosi razvijajo brez hujših napeto-

- Gli alunni in generale accettano positivamente la classe in cui i compagni parlano lingue diverse, sebbene permangono anche esempi di soggetti che non si trovano a proprio agio in un simile contesto. I confronti dimostrano che le risposte si differenziano per scuole e non per appartenenza linguistica. La conoscenza di nuove lingue e di nuove culture sono un dato positivo per gli alunni che si rendono però conto che un'insufficiente conoscenza della lingua di insegnamento provoca problemi di apprendimento. La sfiducia e le distanze verso gli *altri* in classe sono determinati dalle difficoltà di comunicazione. Interessante anche il fatto che nella scuola in cui i bambini dichiarano di sentirsi meglio si registri anche maggiori difficoltà nell'accettare i compagni di madrelingua diversa. Si tratta di una situazione in cui nella classe sussistono diversi gruppi linguistici compatti al proprio interno ma non interagenti tra loro, ovvero di una situazione in cui il contesto multiculturale esprime l'esigenza dello sviluppo di un dialogo interculturale. Nel capitolo introduttivo abbiamo affermato che la realizzazione e l'affermarsi di forme diverse di lavoro di gruppo può in questi casi aiutare moltissimo a passare dalla fase di percezione e coesistenza delle differenze alla fase di formazione di gruppi in cui i valori e le caratteristiche di uno diventano arricchimento di tutti.
- Sebbene la maggioranza dei genitori concordi sulla necessità di aiutare il bambino immigrato a mantenere viva la propria madrelingua, il grado di condivisione è vario. I più favorevoli sono i genitori delle famiglie slovene, i meno interessati invece i genitori immigrati, tranne quelli i cui bambini frequentano la scuola slovena. Evidentemente i messaggi che la scuola trasmette sul ruolo della lingua materna sono diversi. Sappiamo che il bambino non deve essere forzato a rinnegare la madrelingua per integrarsi nel nuovo ambiente. Nella società contemporanea anche lo sviluppo tecnologico e informatico ha raggiunto un livello tale da consentire all'immigrato di mantenere agevoli rapporti diretti con il suo ambiente di provenienza (TV satellitare, internet, posta elettronica, ecc.). Ma a causa del desiderio o della necessità di un inserimento quanto più rapido nel nuovo ambiente sociale, spesso si sottovaluta l'importanza che assume il coltivare la lingua materna nella fase dello sviluppo della personalità del bambino. Di ciò sono ben consapevoli gli insegnanti: essi sostengono la necessità del mantenimento della madrelingua anche se ritengono che siano la famiglia e altre istituzioni a dover svolgere questo ruolo, e non la scuola, che è stata segnalata solo da alcuni. I genitori che come gli insegnanti assegnano questo compito soprattutto alle famiglie, sostengono però in misura maggiore la tesi che anche la scuola dovrebbe farsene carico.
- Il benessere dei bambini in classe è nel complesso buono, e sia genitori che bambini ne danno una valutazione positiva. Le difficoltà relazionali, che tra le citate sono le più frequenti e manifestate sia da alunni che da genitori, emergono soprattutto a causa del cattivo comportamento e delle azioni di disturbo alla lezione. I dati sulle difficoltà di accettare soggetti di altra o di altre nazionalità e

sti, čeprav so primeri nestrpnosti in nezaupanja prisotni tako med učenci kot med starši. Med slednjimi so stiki večinoma občasni, kar ne spodbuja boljšega medsebojnega spoznavanja in vzpostavljanja bolj konstruktivnih odnosov. Pri analizi strokovne literature smo ugotavljali, da je pozitiven pristop staršev do kulturnih različnosti zgled otrokom pri njihovem vsakodnevnom soočanju s sošolci drugačnega jezikovnega ali narodnostnega izvora. Tudi zanimanje staršev za dogajanje v šoli in njihovo sodelovanje pri šolskih dejavnostih, v dogovarjanju z učnim osebjem, sta lahko pomembna spodbuda za otroka, ki se v večkulturnem okolju lahko znajde v težavah in zadregi. Dobro bi bilo razmišljati tudi o morebitnih organiziranih oblikah združevanja, ki so učinkovitejše od občasnih in individualnih prizadevanj ter omogočajo bolj strukturirano načrtovanje vodenih pobud in dejavnosti.

10. V RAZMISLEK

V pisanem večkulturnem okolju tržaškega mestnega središča, ki ga označuje prisotnost različnih etničnih oziroma narodnih skupin, tako večinskih kot manjšinskih, in v okviru slednjih, tako *starih* kot *novih*, delujejo državne šole z italijanskim in državne šole s slovenskim učnim jezikom. V zadnjih dvajsetih letih so tako prve kot druge doživele občutne spremembe v šolski populaciji glede na jezikovni in etnični izvor učencev. V italijanskih šolah se vzrok za pojav večetničnih razredov pripisuje vpisovanju otrok priseljenih družin, v slovenskih šolah pa vpisovanju otrok mešanih zakonov in neslovenskih družin, ki jih sestavljajo večinoma starši italijanske narodnosti, a tudi priseljenci slovenskega izvora.

Stanje v italijanskih šolah v veliki meri odraža dogajanje na vsedrjavni ravni. Spremembe v jezikovni in etnični strukturi šolske populacije so prisilile šole, ki so se kot teritorialne enote prve dejansko spoprijele z vključevanjem priseljenih otrok, in kasneje tudi državne šolske organe, da so učne pristope in vsebine začeli preoblikovati po medkulturnem modelu. Italija se je lotila te naloge, kakor tudi prihoda priseljencev nasploh, dokaj nepripravljena. Med razlogi za to, ki jih je verjetno več, lahko navedemo naslednje: sama je bila do 70-ih let primer intenzivnih emigracijskih tokov, njen šolski sistem je težil k oblikovanju ene kulture in enega jezika (CNEL, 2008) in do zgodovinskih manjšin, ki so živele znotraj državnih meja, je gojila dokaj »hladen« odnos, ki ni spodbujal medsebojnega poznavanja in pozitivnega vrednotenja jezikovnih, kulturnih ali etničnih razlik.¹⁰ Z vključevanjem otrok priseljenih družin v šolo je v teku 80-ih let prišlo do spoznavanja in uvajanja vrednot medkulturnosti, ki je danes eno izmed glavnih načel, na katerega se sklicujejo razvojne smernice državne šole v Italiji.¹¹ Italijanski model medkulturne šole izhaja torej iz odnosa do otrok »neitalijan-

sul gradi di benessere tra alunni di una stessa classe, mostrano che in generale i rapporti si sviluppano senza gravi tensioni, sebbene gli episodi di intolleranza e di diffidenza siano presenti sia tra gli alunni che tra i genitori. Tra questi ultimi spesso gli incontri sono rari e ciò non stimola una migliore conoscenza reciproca né il formarsi di interazioni costruttive. Dalla letteratura di settore ricaviamo che un positivo approccio dei genitori verso le differenze culturali serve da modello ai bambini nel proprio quotidiano confrontarsi con i compagni di lingua e nazionalità diverse. Anche l'interesse dei genitori per quanto avviene a scuola e la loro partecipazione alle attività scolastiche in collaborazione con il corpo docente possono stimolare in modo importante il bambino che si trovi in difficoltà o in imbarazzo in un ambiente multiculturale. Sarebbe opportuno anche pensare a possibili forme di socializzazione organizzata che sono più efficaci delle sporadiche iniziative personali e che consentono una programmazione organica di eventi e attività coordinate.

10 SPUNTI DI RIFLESSIONE

Nel variegato ambiente multiculturale del centro urbano di Trieste, caratterizzato dalla presenza di numerose comunità etniche e nazionali, di maggioranza e di minoranza, e – nell'ambito di queste – *vecchie* e *nuove*, operano scuole statali con lingua di insegnamento italiana e scuole statali con lingua di insegnamento slovena. Negli ultimi vent'anni entrambe queste scuole hanno assistito a sensibili trasformazioni della popolazione scolastica dovute alle diverse appartenenze linguistiche e nazionali degli alunni. Nelle scuole italiane il fenomeno delle classi multietniche è determinato dalle iscrizioni di bambini provenienti da famiglie immigrate; nelle scuole slovene invece dalle iscrizioni di bambini nati da matrimoni misti e da famiglie non slovene per lo più composte da due genitori italiani ma anche da immigrati di origine slava.

La situazione nelle scuole italiane registra in gran parte quanto avviene a livello nazionale. Le trasformazioni nella struttura linguistica ed etnica della popolazione scolastica hanno costretto le scuole a confrontarsi per prime, come unità territoriali, con l'inserimento dei bambini immigrati; successivamente anche gli organi scolastici nazionali hanno iniziato a formulare approcci didattici e contenuti secondo un modello interculturale. L'Italia, nell'occuparsi di questo problema come anche dell'arrivo degli immigrati in generale, si è mostrata impreparata. Tra le cause – che sono probabilmente molte – possiamo citare le seguenti: l'Italia stessa è stata fino agli anni Settanta del Novecento un paese di grandi flussi emigratori, e il suo sistema scolastico è sempre stato italianocentrico (CNEL 2008), coltivando - verso le minoranze storiche che vivevano all'interno dei confini nazionali - un atteggiamento piuttosto 'freddo' che non ha incrementato la reciproca conoscenza e la valorizzazione delle diversità linguistiche, culturali ed etniche.¹⁰ Con l'inserimento dei bambini immigrati nella scuola il paese è giunto, nel corso degli anni Ottanta, all'approccio e alla necessaria valorizzazione della multiculturalità che

skega državljanstva« in se v tej smeri tudi razvija. Dejstvo, da se različnost isto- veti z državljanstvom, ne pa z jezikovnim, kulturnim ali narodnim izvorom, po- trjuje tezo, da je v Italiji izbiro medkulturne vzgoje in integriranega modela – bolj kot napotki temeljitega preučevanja ali pa izkušnja italijanske republike v odnosu do njenih zgodovinskih manjšin - narekovala sila razmer, kot meni tudi Zoletto (2007).

Tudi na območjih, kjer živijo zgodovinske manjšine, kot je npr. Tržaška po- krajina, ne zasledimo posebnih izkušenj - razen tistih, vezanih na dobro voljo in prizadevanje posameznikov -, ki bi pri uvajanju in uveljavljanju medkulturnih vsebin izhajale iz zgodovinskih značilnosti teritorija. Državni šoli, večinska in manjšinska, delujeta ločeno in v večinski ni predvideno učenje slovenščine kot jezika okolja. Obstajajo sicer primeri dobrega in konstruktivnega sodelovanja med italijansko in slovensko šolo, a tudi primeri, ko se učenci oziroma dijaki ene in druge šole, ki delujeta v isti stavbi, ne srečujejo.

Prisotnost otrok različnega jezikovnega in kulturnega izvora v italijanskih šolah narekuje v okviru uveljavljanja medkulturnega šolskega modela obliko- vanje novih pristopov tudi v zvezi s tematikami, vezanimi na zgodovinske manjšine in čezmejno sodelovanje med Italijo in Slovenijo nasploh. Spoznava- nje značilnosti slovenske kulture in učenje slovenščine kot jezika okolja ozi- roma soseda bi v duhu evropskih smernic veliko pripomoglo k temu, da se ta večjezični in večkulturni prostor razvije v prostor medsebojnega spoznavanja in medkulturnega dialoga.

Državna šola s slovenskim učnim jezikom se kot manjšinska šola redno spo- prijema z vprašanji večjezičnosti in večkulturnosti. Naraščanje otrok iz mešanih in neslovenskih zakonov je pospešilo pojav večetničnih razredov in izpostavilo vprašanje znanja slovenskega jezika. Kot manjšinska ustanova je slovenska šola po strukturi in organizaciji šibkejša od večinske in je torej v večji meri izposta- vljena pritiskom družbenih sprememb. Prisotnost otrok neslovenskega mater- nega jezika v slovenski šoli rojeva znotraj manjšinske izobraževalne ustanove in manjšine nasploh nasprotujoče si občutke: po eni strani se to sprejema kot znak pozitivnega razvijanja medkulturnih odnosov, opuščanja logike ločevanja etničnih skupin ter širjenja števila govorcev slovenskega jezika in poznavalcev slovenske kulture; po drugi pa se zaradi te prisotnosti oblikujejo nove okoliščine, v katerih lahko pride do zamenjave manjšinskega jezika z večinskim, do upa- danja priložnosti za komunikacijo v slovenščini in posledično do nižanja ravni znanja slovenščine. Te nevarnosti se manjšinska šola in slovenski starši zavedajo in na pojav večetničnosti razredov različno reagirajo. Dogaja se, da se ravno za- radi občutka ogroženosti premalo izpostavlja jezikovne in kulturne razlike pri učencih. Prezira se, da je doživljanje jezikovne in narodne identitete različno pri otrocih slovenskega in italijanskega jezikovnega in kulturnega izvora, ki pa

è oggi uno dei principi fondamentali cui fanno riferimento gli orientamenti della scuola statale italiana.¹¹ Il modello italiano di scuola multiculturale deriva quindi dal rapporto verso il bambino di cittadinanza non italiana e in questo senso si sta anche sviluppando. Il fatto che la diversità coincida con la cittadinanza e non con l'appartenenza linguistica, culturale o nazionale, conferma la tesi che in Italia la scelta di una educazione multiculturale e di un modello integrato è il risultato di cause di forza maggiore, come sostiene anche Zoletto (2007), piuttosto che di in- dicazioni derivanti da studi approfonditi o da esperienze della repubblica italiana nei rapporti con le proprie minoranze storiche.

Anche nei territori in cui tali minoranze vivono, come ad esempio la provincia di Trieste, non si rintracciano particolari esperienze - se non quelle legate alla buona volontà e all'impegno individuale - che nella realizzazione e affermazione di contenuti multiculturali siano derivate dalle caratteristiche storiche del territo- rio. La scuola statale, quella di maggioranza e quella di minoranza, operano se- paratamente e nella prima non è previsto l'insegnamento dello sloveno come lingua d'ambiente. Vi sono naturalmente esempi di buona e costruttiva collabo- razione tra la scuola italiana e quella slovena, ma anche casi in cui alunni dell'una e dell'altra non si incontrano pur condividendo il medesimo edificio.

La presenza di bambini di lingua e di cultura diversa nelle scuole italiane esige, nell'ambito dell'affermazione di un modello scolastico interculturale, la formula- zione di nuovi approcci anche alle tematiche collegate alle minoranze storiche e in generale alla collaborazione transfrontaliera tra Italia e Slovenia. Conoscere le specificità della cultura slovena e insegnare lo sloveno come lingua d'ambiente o lingua vicina contribuirebbe molto, nello spirito delle direttive europee, a far sì che questo spazio plurilingue e multiculturale si trasformi in spazio di reciproca co- noscenza e dialogo interculturale.

La scuola statale con lingua di insegnamento slovena si confronta regola- rmente, in quanto scuola di una minoranza, con le questioni del plurilinguismo e della multicultura. L'aumento del numero di bambini provenienti da famiglie miste e non slovene ha aumentato il fenomeno delle classi multietniche e posto la que- stione della competenza della lingua slovena. La scuola slovena come istituzione della minoranza per struttura e organizzazione è più debole di quella della mag- gioranza ed è quindi sottoposta in modo più accentuato alla pressione delle tra- sformazioni sociali. La presenza di bambini con madrelingua non slovena solleva, in seno alle istituzioni scolastiche della minoranza e alla minoranza stessa, senti- menti opposti: da un lato questo fatto viene accolto come segnale di uno sviluppo positivo nei rapporti multiculturali, abbandono di logiche di separatezza tra gruppi etnici e allargamento del numero di parlanti sloveno e conoscitori della cultura slovena; dall'altro a causa di questa presenza si creano nuove situazioni che pos- sono condurre alla sostituzione della lingua di minoranza con quella di maggio- ranza, al venir meno di opportunità comunicative in sloveno e di conseguenza all'abbassamento del livello conoscitivo della lingua stessa. La scuola della mi- noranza e i genitori sono ben consapevoli di tale pericolo e reagiscono in modi di-

imajo enako državljanstvo in so oboji pod vtisom svoje lastne zgodovinske prisotnosti na teritoriju.

Z ozirom na medkulturno vzgojo na etnično mešanem območju ob italijansko-slovenski meji avtorice publikacije *Med kulturami in jeziki - Tra lingue e culture*, opozarjajo, da so elementi posameznih kultur tako tesno prepleteni, da je včasih težko natančno opredeliti, kateri kulturi nek element pripada. Na obmejnih območjih je poleg tega razširjena tako identifikacija z več etničnimi skupinami hkrati kakor tudi izbira regionalne opredelitve. Če je po eni strani napačno dajati tem pojavom, ki so tipični za kontaktne prostore, negativen predznak, je po drugi strani napačno tudi to, da se takšna stvarnost posplošuje in si družba za cilj postavlja neko nedefinirano večkulturno identiteto (Mikolič, Pertot, Zudič Antonič, 2006).

S težavami in odprtimi vprašanji v zvezi s šolanjem oziroma poučevanjem v večetničnih razredih se spoprijemajo zlasti manjšinske šole, ki imajo med učenci nezanemarljivo število otrok priseljenih družin. V teh primerih se prepletajo tako manjšinski kot priseljenjski vidiki medkulturne vzgoje. Iskanje ustreznih pristopov, ki bi po eni strani zadovoljili potrebe okolja, po drugi pa potrdili pomen izobraževanja v manjšinskem jeziku, je izredno zahtevna naloga. Je pa tudi zelo močan izziv, saj bi te manjšinske šole lahko postale poseben in zanimiv primer izobraževalnih delavnic za osvajanje jezikovnega znanja in razvijanje medkulturnih spretnosti.

Državna šola, tako z italijanskim kot slovenskim učnim jezikom, mora v svojem prizadevanju za razvijanje medkulturnega modela zadostiti več potrebam, ki so glede na strukturo tržaškega okolja ter motivacijo in pričakovanja družin lahko zelo različne in včasih celo nasprotujoče si. Svojo dejavnost bi morala zato razvijati v več smeri: izpostavljati bi morala značilnosti teritorija, v katerem deluje, in, izhajajoč iz zgodovinskih posebnosti prostora, ovrednotiti njegovo večkulturnost in obmejnost. Omogočati bi morala spoznavanje kulturnih skupnosti, ki živijo na širšem območju, in obravnavati različnost kot posebno vrednoto in osebno obogatitev. Hkrati bi morala razvijati sposobnosti sobivanja in interakcije med osebami različnega jezikovnega in kulturnega izvora, spodbujati k iskanju motivacije za medkulturni dialog ter izpostavljati pomen ohranjanja lastne identitete. Težiti bi morala k povezovanju in sodelovanju med šolami, bodisi večinskimi bodisi manjšinskimi, tako na eni kot na drugi strani meje, za boljše spoznavanje drugih izobraževalnih okolji, soočanje različnih pedagoških in didaktičnih pristopov, posredovanje dobrih praks in povezovanje učencev samih. Konstruktivne odnose bi morala vzpostaviti in gojiti tudi z drugimi ustanovami in organizacijami na teritoriju, da bi skupaj učinkoviteje kljubovali pojavom nestrpnosti in rasizma ter usklajevali delo za uspešnejše upravljanje večkulturnega prostora.

Marsikaj se v tej smeri že dela in načrtuje in verjetno bi se še več, če bi bila

versi di fronte alle classi multietniche. Accade che proprio per questo senso di minaccia si considerino troppo poco le differenze linguistiche e culturali degli alunni. Non si considera che bambini di lingua e cultura slovena e italiana che godono della stessa cittadinanza e sono entrambi espressione di una presenza storica sul territorio possano vivere l'identità linguistica e nazionale in modo diverso

Affrontando i temi dell'educazione interculturale in riferimento alla zona etnicamente mista di confine italo-slovena, le autrici della pubblicazione *Tra lingue e culture - Med kulturami in jeziki*, osservano che gli elementi delle varie culture sono intrecciati in modo talmente forte che è difficile talvolta ascriverli ad una o all'altra cultura. In aree di confine è inoltre abbastanza diffuso il fenomeno dell'identificazione con più gruppi nazionali da parte di figli di matrimoni misti, nonché esempi di definizione con simboli di appartenenza regionale. Se da una parte è sbagliato attribuire a tali fenomeni, tipici delle aree di contatto, una connotazione negativa, dall'altra non è auspicabile che essi divengano la norma e che la società si ponga come obiettivo un'identità multiculturale non definita (Mikolič, Pertot, Zudič Antonič, 2006).

Con i problemi e i dilemmi relativi all'apprendimento e all'insegnamento nelle classi multietniche si confrontano soprattutto le scuole della minoranza che hanno tra i propri alunni un significativo numero di bambini provenienti da famiglie immigrate. In questi casi si intrecciano aspetti dell'educazione multiculturale legati alla minoranza e all'immigrazione. La ricerca di approcci adeguati, che da un lato soddisfino le esigenze del territorio e dall'altro riaffermino l'importanza dell'istruzione nella lingua della minoranza, è compito estremamente impegnativo. E' però anche una grossa sfida, in quanto queste scuole della minoranza potrebbero diventare un esempio particolare e interessante di laboratori educativi per l'apprendimento del sapere linguistico e per lo sviluppo di abilità interculturali.

La scuola statale, con lingua di insegnamento italiana e con lingua di insegnamento slovena, nel suo impegno per lo sviluppo di un modello interculturale deve soddisfare molteplici bisogni che - relativamente alla struttura del territorio di Trieste e alle motivazioni e aspettative delle famiglie - sono molto diversificati e talvolta opposti. La sua attività dovrebbe quindi svilupparsi in più direzioni: dovrebbe considerare la specificità del territorio in cui opera e, considerandone le particolarità storiche, valorizzarne la connotazione di regione multiculturale e di confine. Dovrebbe favorire la conoscenza delle comunità culturali che vivono in un territorio più ampio e trattare la diversità come valore aggiunto e arricchimento individuale. Parallelamente dovrebbe sviluppare le abilità di convivere e interagire tra soggetti di diverse lingue e culture, stimolare la ricerca di motivazioni per il dialogo interculturale e mettere in rilievo l'importanza del mantenimento della propria identità. Dovrebbe tendere al collegamento e alla collaborazione tra le scuole, siano esse di maggioranza che di minoranza, da entrambi i lati del confine, al fine di diffondere la conoscenza di altri contesti educativi, di incoraggiare il confronto tra diversi approcci pedagogici e didattici, e di favorire la trasmissione delle buone prassi e l'incontro degli alunni stessi. Dovrebbe instaurare rapporti costruttivi con

državna šola v Italiji deležna večje pozornosti in podpore. Vendar, čeprav je njena struktura in organizacija zastarela, toga in neprilagojena današnjim izobraževalnim potrebam in so spodbudni rezultati večinoma sad dobre volje posameznikov, sta njena odgovornost in vloga prepomembni, da se ne bi odzvala novim izzivom in da ne bi skušala na različnih področjih izobraževanja razvijati medkulturnega pristopa, da bi se tako mladi lahko približali in spoznali ne samo različnih vsebin, ampak tudi različne načine mišljenja.

- ¹ Navadno je J1 materni jezik oziroma jezik (ali jeziki), ki ga oseba osvaja kot prvega, kot otrok. J2 je jezik, ki je različen od J1 in je v okolju, v kateri oseba živi, tudi sporazumevalni jezik. Razlikuje se od tujega jezika (TJ), ki pa je jezik, ki se ga oseba nauči v okolju, v katerem ta jezik ni v neposredni rabi kot sporazumevalni jezik – na primer angleščina v šoli.
- ² Kurikulame vsebine sodijo med obvezne vsebine letnega učno-vzgojnega načrta posamezne šole.
- ³ Po definiciji *Evropske listine o regionalnih ali manjšinskih jezikih* so to jeziki, ki jih tradicionalno uporablja del prebivalstva neke države in ki niso narečja uradnih jezikov te države in niti jeziki priseljencev ali umetni jeziki. http://ec.europa.eu/education/policies/lang/languages/langmin/regmin_it.html (2008-11).
- ⁴ Državna opazovalnica za integracijo učencev tuje narodnosti in medkulturno vzgojo deluje pri Ministrstvu za šolstvo in je bila ustanovljena na osnovi ministrskega dekreta z dne 6. decembra 2006.
- ⁵ Omeniti je sicer treba zakon 482 z dne 15. decembra 1999 *Predpisi o zaščiti zgodovinskih jezikovnih manjšin*, ki spodbuja šole k učenju jezikov zgodovinskih manjšin v Italiji in spoznavanju njihovih kulturnih tradicij.
- ⁶ Šole s slovenskim učnim jezikom v Italiji so sestavni del italijanskega državnega šolskega sistema in delujejo po istih načelih in pravilih, ki veljajo za državne šole večinskega naroda. Šolski programi so ministrski in povsem enaki tistim večinskih italijanskih šol z dodatkom predmeta slovenskega jezika in literature ter nekaterimi vsebinskimi dodatki pri zgodovini in zemljepisu.
- ⁷ Gre za zakonske zveze med pripadniki slovenke manjšine v Italiji in pripadniki italijanske večine.
- ⁸ V šolskem letu 2007/2008 je bil povprečni delež tujih otrok na osnovnih šolah v Tržaški pokrajini 8,7-odstotni.
- ⁹ Potrebni sta dve metodološki opombi:
 - a) v primerjavi z etnično strukturo populacije staršev, ki smo jo sestavili na osnovi podatkov didaktičnih ravnateljstev, so odmiki pri vzorcu anketiranih manjši od 5 %;
 - b) glede na specifično obravnavanih šol ne moremo dobljenih raziskovalnih izsledkov in izoblikovanih ugotovitev posplošiti na celotno tržaško osnovnošolsko populacijo.
- ¹⁰ Pomislimo le, da je bil zakon 482 *Predpisi o zaščiti zgodovinskih jezikovnih manjšin* izglasovan komaj leta 1999, to se pravi dobrih 60 let po odobritvi italijanske republiške ustave, v kateri 6. člen določa: »Republika s posebnimi normami štiti jezikovne manjšine.«
- ¹¹ Glej ministrski dokument *Italijanska pot za medkulturno šolo in integracijo tujih učencev* iz oktobra 2007.

le altre istituzioni e organizzazioni del territorio e coltivarle al fine di fronteggiare in modo più incisivo i fenomeni di intolleranza e di razzismo e di coordinare gli interventi per una più efficace amministrazione dello spazio multiculturale.

Molte cose già si stanno facendo e progettando in questo senso, e molte altre si potrebbero fare se la scuola statale in Italia godesse di maggiore attenzione e sostegno. Tuttavia, sebbene la sua struttura e la sua organizzazione siano desuete, rigide e non adatte alle moderne esigenze educative, e i risultati siano in gran parte frutto della buona volontà di singoli individui, la responsabilità e il ruolo che la scuola di stato ricopre sono troppo importanti per non accettare le nuove sfide e non cercare di sviluppare approcci interculturali nei diversi campi della conoscenza affinché i giovani si avviino a scoprire non solo nuovi contenuti ma anche nuovi modi di pensare.

- ¹ Generalmente si considera L1 come lingua materna ovvero la lingua, o le lingue, che un individuo apprende per prima, da bambino. L2 è una lingua diversa dalla L1 parlata abitualmente nella comunità in cui l'individuo vive e si differenzia dalla LS (lingua straniera) che è invece una lingua appresa in un Paese dove non viene usata come normale mezzo di comunicazione – ad esempio l'inglese a scuola.
- ² I contenuti curriculari fanno parte dei contenuti obbligatori dei Piani dell'offerta formativa (POF) annuali di ogni scuola.
- ³ Secondo la *Carta europea per le lingue regionali e minoritarie* tali sono considerate le lingue tradizionalmente parlate da una parte della popolazione di uno Stato che non rappresentano dialetti delle lingue ufficiali di quello Stato, né sono lingue di immigrati o artificiali. http://ec.europa.eu/education/policies/lang/languages/langmin/regmin_it.html (2008-11).
- ⁴ L'Osservatorio nazionale per l'integrazione degli alunni stranieri e l'educazione interculturale opera presso il Ministero dell'Istruzione ed è stata fondata con decreto ministeriale dd. 6.12.2006.
- ⁵ Va comunque menzionata la legge 482 dd. 15.12.1999 *Norme in materia di tutela delle minoranze linguistiche storiche*, che sollecita le scuole all'insegnamento delle lingue delle minoranze storiche presenti in Italia e alla conoscenza delle loro tradizioni culturali.
- ⁶ Le scuole con lingua di insegnamento slovena in Italia sono parte integrante del sistema scolastico statale italiano e operano secondo i medesimi principi e regolamenti validi per le scuole statali della maggioranza. I programmi sono ministeriali ed identici a quelli delle scuole di maggioranza con l'aggiunta della materia lingua e letteratura slovena e di alcuni contenuti nelle materie di storia e di geografia.
- ⁷ Si tratta di matrimoni tra appartenenti alla minoranza slovena in Italia e appartenenti alla maggioranza italiana.
- ⁸ Nell'anno scolastico 2007/2008 nelle scuole primarie della provincia di Trieste la percentuale di bambini stranieri era pari all'8,7 %.
- ⁹ Sono necessarie due osservazioni metodologiche:
 - a) al confronto con la struttura etnica dei genitori ricostruita sulla base dei dati forniti dalle direzioni didattiche, gli scarti del campione degli intervistati sono inferiori al 5 %;
 - b) in considerazione della specificità delle scuole considerate, non è possibile generalizzare le considerazioni e i risultati ottenuti dalla ricerca a tutta la popolazione delle scuole primarie di Trieste.
- ¹⁰ Si pensi che la legge 482 *Norme in materia di tutela delle minoranze linguistiche storiche* è stata votata appena nel 1999, ben 60 anni dopo la promulgazione della Costituzione Italiana il cui articolo 6 recita: "La Repubblica tutela con apposite norme le minoranze linguistiche".
- ¹¹ Vedi il documento ministeriale *La via italiana per la scuola interculturale e l'integrazione degli alunni stranieri* dell'ottobre 2007.

BIBLIOGRAFIA - BIBLIOGRAFIA

- Albarea R., Izzo D., (2002), *Manuale di pedagogia interculturale*, ETS, Pisa.
- Andall J., (2003), *Italiani o stranieri? La seconda generazione in Italia*, in Sciortino G., Colombo A., *Un'immigrazione normale*, Mulino, Bologna, 281-307.
- Balboni P.E., (2002), *Le sfide di Babele. Insegnare le lingue nelle società complesse*, UTET, Torino.
- Balboni P.E., (2007), *Prospettive per la formazione degli insegnanti*, in Pistolesi E. (ed.), *Lingua scuola e società. I nuovi bisogni comunicativi nelle classi multiculturali*, Istituto Gramsci del Friuli Venezia Giulia, Trieste, 105-109.
- Bogatec N., Bufon M., (1996), *Novi položaj slovenske manjšinske šole v Italiji - La nuova situazione della scuola slovena in Italia*, *Zvezek Slori*, 126, Slori, Trst.
- Bogatec N., Bufon M., (1996), *Slovenske šole v Tržaški in Goriški pokrajini. Vrtci in osnovne šole*, Slori, Trst.
- Bogatec N., (1998), *Pogovorni jezik v družinah otrok, ki obiskujejo slovenske šole v Italiji*, in Štrukelj I. (ed.), *Jezik za danes in jutri. Zbornik referatov na II. kongresu, Ljubljana 1998*, Društvo za uporabno jezikoslovje Slovenije - Inštitut za narodnostna vprašanja, Ljubljana, 123-135.
- Bogatec N., Gruden Ž., (2004), *Jezik, okolje in šola*, in Pertot S. (ed.), *Otroci in starši na poti do slovenščine*, Slori, Trst, 53-84.
- Bogatec N. (ed.), (2004), *Slovene. The slovene language in education in Italy, Regional dossiers series, 2nd ed.*, Ljouwert - Leeuwarden, Mercator-Education.
- Bogatec N., (2004), *Slovenska državna šola v Italiji pod drobnogledom. Rezultati projekta o vrednotenju šolskih storitev EVAŠOL 2003 - La scuola statale slovena in Italia al microscopio. Risultati del progetto di valutazione dei servizi scolastici EVAŠOL 2003*, Slori, Trst.
- Bogatec N., (2007), *Slovensko šolstvo v Italiji, Jadranski koledar 2008*, ZTT, Trst.
- Cambi F., (2001), *Intercultura: fondamenti pedagogici*, Carocci, Roma.
- Cambi F., (2006), *Incontro e dialogo. Prospettive della pedagogia interculturale*, Carocci, Roma.
- Casanova G., (2007), *Strategie di gestione di una classe multietnica*, in *Form@re*, 50, http://formare.erickson.it/archivio/aprile_07/3_CASANOVA_01.html (2008-10).
- Castiglioni I., (2005), *La comunicazione interculturale: competenze e pratiche*, Carocci, Roma.
- Cipollini R. (ed.), (2002), *Stranieri. Percezione dello straniero e pregiudizio etnico*, Franco Angeli, Milano.
- Consiglio Nazionale dell'Economia e del Lavoro - CNEL, (2008), *Vissuti ed esiti della scolarizzazione dei minori di origine immigrata in Italia*, Roma, [http://www.portalecnel.it/Portale/documentiAltriOrganismi.nsf/0/0BF2AAFE86B8B319C12573F70049FCBC/\\$FILE/Sintesi%20ricerca-%20Scolarizzazione%20minori%20immigrati.pdf](http://www.portalecnel.it/Portale/documentiAltriOrganismi.nsf/0/0BF2AAFE86B8B319C12573F70049FCBC/$FILE/Sintesi%20ricerca-%20Scolarizzazione%20minori%20immigrati.pdf) (2008-10).
- Council of Europe, (1998), *Vsi drugačni - vsi enakopravni. Izobraževalni priročnik*, http://www.ursm.gov.si/fileadmin/ursm.gov.si/pageuploads/pdf/izobrazevalni_prirocnik_vsebina.pdf (2008-10).
- Dalvit P., (2004), *Cittadini o stranieri? Ricerca sull'interculturalità in Trentino e Sudtirolo*, IPRASE Trentino, Trento.
- Damiano E., (1999), *La sala degli specchi. Pratiche scolastiche di Educazione interculturale in Europa*, Franco Angeli, Milano.
- Demetrio D., Favaro G., (1997), *Bambini stranieri a scuola. Accoglienza e didattica interculturale nella scuola dell'infanzia e nella scuola elementare*, La Nuova Italia, Firenze.
- D'Ignazi P., (2005), *Educazione e comunicazione interculturale*, Carocci, Roma.
- Dodman M., Portesi L. (eds.), (2000), *Crescere in più lingue. Ricerche sul pluringuismo*, Quaderni di documentazione dell'istituto pedagogico di Bolzano, 10, Edizioni junior.
- Elamè E., David J., (2007), *L'educazione interculturale per lo sviluppo sostenibile. Proposte di formazione per gli insegnanti*, EMI, Bologna.
- Favaro G., (2002), *Insegnare l'italiano agli alunni stranieri*, Milano, RCS.
- Favaro G., (2007), *Italiano L2 "su misura". Le biografie degli apprendenti e le scelte didattiche*, in Pistolesi E. (ed.), *Lingua scuola e società. I nuovi bisogni comunicativi nelle classi multiculturali*, Istituto Gramsci del Friuli Venezia Giulia, Trieste, 111-123.
- Ferretti M., Jabbar A., Lonardi N., (2003), *Orientamenti per l'educazione interculturale. Riferimenti, concetti, parole chiave*, Quaderni operativi dell'istituto pedagogico di Bolzano, 17, Edizioni junior.
- Ferretti M., Jabbar A., Passarella M., Zambelli A., (eds.) (2002), *Insieme nella diversità. Percorsi interculturali nella scuola elementare*, Quaderni di documentazione dell'istituto pedagogico di Bolzano, 11, Edizioni junior.
- Galissot R., Kilani M., Rivera A., (1997), *L'imbroglio etnico in quattordici parole-chiave*, Dedalo, Bari.
- Giusti M. (2001), *L'educazione interculturale nella scuola di base. Teorie, esperienze, narrazioni*, La Nuova Italia, Firenze.
- Gobbo F., (2000), *Pedagogia interculturale. Il progetto educativo nelle società complesse*, Carocci, Roma.
- Grange Sergi T., Nuzzaci A. (eds.), (2007), *Interculturalità e processi formativi*, Armando Editore, Roma.
- IRRE Marche, *Progetto Oltre l'etnocentrismo*, http://www.irre.marche.it/altdis/attivita/etnocent/index_etno.htm. (2008-10).
- Jabbar A., Lonardi N., (2003), *Agire sociale, partecipazione, interculturalità*, in Ferretti M., Jabbar A., Lonardi N., *Orientamenti per l'educazione interculturale. Riferimenti, concetti, parole chiave*, Quaderni operativi dell'istituto pedagogico di Bolzano, 17, Edizioni junior, 11-26.
- Kaučič Baša M., (1995), *Vprašanje jezika kot vprašanje obstoja. Jezik Slovencev v Italiji, Jadranski koledar 1996*, 49-54.
- Košuta M. (ed.), (2007), *Živeti mejo. Zbornik referatov na Slovenskem slavističnem kongresu, Trst 2007*, Slavistično društvo Slovenije, Ljubljana.
- La Grassa M., (2004), *L'inserimento degli alunni stranieri: il parere degli insegnanti*, *Didattica & Classe plurilingue*, 8, http://soalinux.comune.firenze.it/ilsa/dcp_genapr04/art_lagrassa1.htm. (2008-10).
- Lonardi N. (ed.), (2002), *Progetto scuola e alunni stranieri*, IPRASE Trentino, Trento.
- Lugarini E., (2007), *Formazione linguistica e profilo professionale dell'insegnante di italiano in contesti multilingui e plurilingui*, in Pistolesi E. (ed.), *Lingua scuola e società. I nuovi bisogni comunicativi nelle classi multiculturali*, Istituto Gramsci del Friuli Venezia Giulia, Trieste, 79-104.
- McInerney V., (2003), *Multiculturalism in Today's Schools: Have Teachers' Attitudes Changed Over Two Decades?*, University of Western Sydney, Bankstown, <http://www.aare.edu.au/03pap/mci03767.pdf>. (2008-10).
- Mezgec M., (2004), *Možnosti vseživljenjskega izobraževanja v manjšinskih jezikih Evropske unije*, *Annales*, 14, 1, 151-170.
- Mikolič V., Pertot S., Zudič Antonič N., (2006), *Med kulturami in jeziki - Tra lingue e culture*, *Annales*, Koper.
- Ministero della Pubblica Istruzione, (2001), *Le trasformazioni della scuola nella società multiculturale*, <http://www.pubblica.istruzione.it/mpi/pubblicazioni/2001/multi01.shtml>. (2008-10).

- Ministero dell' Istruzione, dell'Università e della Ricerca, (2006), Linee guida per l'accoglienza e l'integrazione degli alunni stranieri, http://www.pubblica.istruzione.it/normativa/2006/allegati/cm24_06all.pdf. (2008-10).
- Ministero dell' Istruzione, dell'Università e della Ricerca, (2007), La via italiana per la scuola interculturale e l'integrazione degli alunni stranieri, http://www.pubblica.istruzione.it/dg_studie-programmazione/notiziario_stranieri_0708.pdf (2008-10).
- Ministero dell' Istruzione, dell'Università e della Ricerca, (2008), Gli alunni stranieri nel sistema scolastico italiano nell'a.s. 2007/2008, http://www.pubblica.istruzione.it/news/2007/allegati/alunni_n_ita.pdf. (2008-10).
- Mucchi Faina A., (2006), Comunicazione interculturale. Il punto di vista psicologico-sociale, Laterza, Roma-Bari.
- Pertot S., (2004), Dvojezični otrok. Priročnik za starše - Il bambino bilingue. Manualetto per i genitori, SLORI - Zavod za slovensko izobraževanje, Špeter-Trst.
- Pertot S., (2007), Naša vizija prihodnosti prepogosto temelji na prepričanju, da je res najbolje, da ne spremenimo ničesar in ostane vse po starem, Primorski dnevnik, 27. maj 2007, 18-19.
- Pistolessi E. (ed.), (2007), Lingua scuola e società. I nuovi bisogni comunicativi nelle classi multiculturali, Istituto Gramsci del Friuli Venezia Giulia, Trieste.
- Portera A. (ed.), (2006), Educazione interculturale nel contesto internazionale, Guerini, Milano.
- Portera A., Böhm W., Secco L., (2007), Educabilità, educazione e pedagogia nella società complessa, De Agostani Scuola, Novara.
- Resman M., (2003), Interkulturalna vzgoja in svetovanje, Sodobna pedagogika, 1, 60-79.
- Resman M., (2006), Oblikovanje interkulturalne šolske skupnosti, Sodobna pedagogika, Posebna izdaja, 202-217.
- Sciolla L., (2002), Sociologia dei processi culturali, Il Mulino, Bologna.
- Sirna Terranova C., (1997), Pedagogia interculturale: concetti, problemi, proposte, Guerrini, Milano.
- Skubic Ermenc K., (2003), Komu je namenjena interkulturalna pedagogika?, Sodobna pedagogika, 1, 44-59.
- Skubic Ermenc K., (2006), Slovenska šola z druge strani, Sodobna pedagogika, Posebna izdaja, 150-167.
- Sussi E., (2004), Manjšinske skupnosti. Družina in socializacijski proces, in Pertot S. (ed.), Otroci in starši na poti do slovenščine, Slori, Trst, 123-156.
- Todeschini P., Caputo M., Cipollari G., (1999), Dall'alto in basso. Il «caso» italiano, in Damiano E., La sala degli specchi. Pratiche scolastiche di Educazione interculturale in Europa, Franco Angeli, Milano.
- Tosolini A., (2006), Educare nelle società globali. Punti di vista a confronto, Scuola e didattica, 52, 1, 108-112.
- Wallnöfer G., (2000), Pedagogia interculturale, Mondatori, Milano.
- Zoletto D. (2002), Gli equivoci del multiculturalismo, in Aut aut, 312, 6-18.
- Zoletto D. (2007), Straniero in classe, Cortina, Milano.
- Zorman A., Zudič Antonič N., (2006), Prvi koraki pri razvijanju medkulturnega zavedanja: seznanjanje z jezikom okolja na narodnostno mešanih območjih v Republiki Sloveniji, Sodobna pedagogika, Posebna izdaja, 232-245.

DRUGI DEL - PARTE SECONDA

UČINKI VEČETNIČNEGA OKOLJA NA OSNOVNO ŠOLANJE – ANALIZA PODATKOV –

1. DRUŽINSKO OKOLJE

Družinska okolja, iz katerih izhajajo učenci obravnavanih šol, smo analizirali predvsem z vidika njihovih narodnostnih in jezikovnih značilnosti. Starše smo vprašali za naslednje podatke: stopnjo izobrazbe, narodnost, materni jezik, jezik šolanja in pogovorni jezik v družinskem okolju. Pri analizi smo upoštevali križanje podatkov obeh staršev in izpostavili pomembne razlike glede na šole.

1.1. Izobrazba staršev

Stopnjo izobrazbe družine določa dosežena stopnja izobrazbe staršev. V dobri polovici, natančneje v 52 % anketiranih družin ima vsaj eden izmed staršev višješolsko diplomu, v tretjini družin je vsaj eden univerzitetno izobražen, v preostalih 15 % pa ima vsaj eden izmed staršev nižješolsko diplomu (Grafikon 1). Razlike med slovenskimi in italijanskimi šolami niso pomembne, zaznavne pa so glede na posamezno šolo: anketirane družine iz DR pri Sv. Jakobu kažejo najnižjo izobrazbeno raven, saj je takih, v katerih ima vsaj eden izmed staršev nižješolsko diplomu, skoraj enkrat več (27 %), družin z univerzitetno izobraženimi starši pa je skoraj za polovico manj (18 %). Pri anketiranih iz italijanske šole Gaspardis, kjer je delež družin z visoko izobrazbeno ravni tudi podpovprečen (16 %), je delež staršev z višješolsko diplomu najvišji, natančneje dvotretjinski. Družin, v katerih je vsaj eden izmed staršev univerzitetno izobražen, je pri anketiranih iz DR pri Sv. Ivanu in italijanske šole Duca d' Aosta največ (42 %).

Ker vzorec ne spoštuje porazdelitve šolske populacije glede na izobrazbo staršev, veljajo zgornji rezultati le za skupino anketiranih. Povezava med izobrazbeno ravni družin in izbiro šole je zato neustrezna.

1.2. Narodnost staršev

Podatki o narodnosti strukturi anketiranih družin pa so reprezentativni za obravnavano šolsko populacijo. Skoraj polovica zakonov (48 %) je italijanskih,

EFFETTI DELL'AMBIENTE MULTIETNICO SULL'ISTRUZIONE PRIMARIA – ANALISI DEI DATI –

1 L'AMBIENTE FAMILIARE

L'ambiente familiare in cui vivono gli alunni delle scuole considerate è stato analizzato soprattutto per le sue caratteristiche nazionali e linguistiche. Abbiamo infatti chiesto ai genitori i seguenti dati: livello di istruzione, nazionalità, lingua materna, lingua di scolarità e lingua colloquiale in casa. Nella fase di analisi abbiamo incrociato i dati di entrambi i genitori ed evidenziato differenze statisticamente significative da scuola a scuola.

1.1 Il livello di istruzione dei genitori

Il livello di istruzione di una famiglia è determinato dal titolo di studio più elevato dei genitori. Una buona metà delle famiglie intervistate (esattamente il 52 %) rivela che almeno uno dei genitori possiede il diploma di scuola superiore, un terzo la laurea, il restante 15 % la licenza di scuola media (Grafico 1). La differenza tra scuole slovene e italiane non è rilevante, ma sono apprezzabili le differenze tra scuola e scuola: le famiglie che fanno capo alla DD di San Giacomo posseggono un livello di istruzione inferiore, infatti la percentuale di famiglie con genitori che hanno conseguito la licenza media è, rispetto alla media, quasi il doppio (27 %), mentre quella di famiglie con genitori laureati è poco più della metà (18 %). Alla scuola Gaspardis, dove il numero di famiglie con alto livello di istruzione è anche sotto la media (16 %), la percentuale di famiglie con almeno uno dei genitori diplomato è la più alta e raggiunge i due terzi. La percentuale di famiglie in cui almeno uno dei genitori è laureato è alta a San Giovanni e alla Duca d' Aosta (42 %).

Poiché il campione degli intervistati non è stato costruito sulla base del titolo di studio dei genitori, i risultati valgono soltanto per i soggetti intervistati. Un collegamento tra il livello di istruzione delle famiglie e la scelta della scuola pertanto non è attuabile.

1.2 La nazionalità dei genitori

I dati sulla struttura delle famiglie intervistate in base alla nazionalità dei genitori sono invece rappresentativi della popolazione scolastica considerata. Quasi

16 % je slovenskih, ravno toliko pa je mešanih med Slovenci¹ in Italijani. Družin, v katerih je eden izmed staršev tretje² narodnosti, je 11 %, takih, v katerih sta tretje narodnosti oba, pa 9 % (Grafikon 2).

V italijanskih šolah je italijanskih zakonov tri četrtine. Preostala četrtina je enakomerno porazdeljena med družinami, v katerih je tretje narodnosti eden izmed staršev, in družinami, v katerih sta tretje narodnosti oba. V slovenskih šolah je narodnostni izvor učencev bolj raznolik: 31 % šolarjev izhaja iz slovenskih družin, rahlo manj (29 %) je otrok iz mešanih zakonov med Slovenci in Italijani, četrtina pa jih izhaja iz italijanskih družin. Otrok, ki imajo enega izmed staršev tretje narodnosti, je 10 %, takih, katerih oba starša sta tretje narodnosti, pa 5 %. Medtem ko primerjava med italijanskima šolama ni statistično pomembna, so razlike med šolami DR pri Sv. Ivanu in Sv. Jakobu zaznavne. Na DR pri Sv. Jakobu je manj učencev iz slovenskih družin (19 %), več pa jih je iz italijanskih (34 %) in iz družin, kjer sta oba starša tretje narodnosti (19 %). Slednjih pri učencih DR pri Sv. Ivanu ni.

V prilogi je naveden seznam izjavljenih narodnosti v anketo zajetih staršev. V slovenskih šolah so starši tretje narodnosti v večini tisti iz bivše Jugoslavije (Srbi, Hrvati, Bošnjaki), v italijanskih šolah pa so poleg teh še Romuni, Albanci, Dominikanci in vrsta drugih.

1.3. Materni jezik staršev

Glede na materni jezik staršev se anketirane družine razvrščajo v pet skupin: v prvo sodijo družine, v katerih je materni jezik obeh staršev italijanski, in teh je največ (41 %). V drugi so zajete družine, v katerih sta materni jezik staršev slovenski in italijanski; teh je skoraj četrtina (24 %). Družin, v katerih sta oba starša najprej spregovorila v slovenščini, je 13 %, in ravno toliko je družin četrte skupine, v katerih je prisoten tudi tretji jezik skupaj z italijanščino ali/in slovenščino. V peto skupino pa sodijo družine, v katerih je materni jezik obeh staršev tretji jezik, in teh je 9 % (Grafikon 3).

V italijanskih šolah prevladujejo otroci iz družin, v katerih je materinščina obeh staršev italijanščina (69 %). Tretji jezik je v 15 % družin prisoten skupaj z italijanščino, v 12 % primerih pa je edini materni jezik. Nekaj je tudi otrok iz družin, v katerih sta materni jezika staršev slovenski in italijanski (4 %). V slovenskih šolah je učencev iz mešanih, slovensko-italijanskih zakonov največ (42 %), sledijo jim otroci iz družin, v katerih je materni jezik obeh staršev slovenski (24 %) oziroma italijanski (18 %). Tretji jezik je prisoten v preostalih 17 % družin: v 11 % teh primerov skupaj s slovenščino in/ali italijanščino, v 6 % pa kot edini materni jezik.

Primerjava med italijanskima šolama tudi tokrat ni statistično pomembna, izstopajo pa razlike med DR pri Sv. Ivanu in Sv. Jakobu. V šentjakobskem DR

la metà è data da matrimoni italiani (48 %), il 16 % da matrimoni sloveni e la medesima percentuale da matrimoni tra sloveni¹ e italiani. Le famiglie in cui almeno un coniuge è di terza² nazionalità raggiungono l'11 %, quelle in cui entrambi lo sono il 9 % (Grafico 2).

Nelle scuole italiane nei tre quarti delle famiglie entrambi i genitori sono italiani, il resto è equamente diviso tra famiglie in cui un coniuge è di terza nazionalità e le famiglie in cui lo sono entrambi. Nelle scuole slovene la provenienza nazionale degli alunni è più differenziata: il 31 % proviene da famiglie slovene, il 29 % da matrimoni misti tra sloveni e italiani, un quarto da genitori entrambi italiani, il 10 % ha almeno un genitore di terza nazionalità, il 5 % entrambi. Se il confronto tra scuole italiane non è statisticamente significativo, le differenze tra le scuole slovene sono invece rilevanti: a San Giacomo vi sono meno bambini di famiglie slovene (19 %) e più di famiglie italiane (34 %) o di famiglie con entrambi i genitori di terza nazionalità (19 %). A San Giovanni casi di quest'ultimo genere non si riscontrano.

Nell'allegato viene riportato l'elenco delle nazionalità espresse dai genitori intervistati. Nelle scuole slovene essi provengono in prevalenza dalla ex Jugoslavia (serbi, croati, bosniaci), in quelle italiane invece compaiono anche romeni, albanesi, dominicani e molti altri.

1.3 La lingua materna dei genitori

Relativamente alla lingua materna di entrambi i genitori, nelle famiglie intervistate possiamo identificare cinque gruppi: nel 41 % delle famiglie è l'italiano; il 24 % vede come lingua materna dei genitori tanto lo sloveno quanto l'italiano; il 13 % è dato da famiglie in cui la lingua materna è per entrambi i genitori lo sloveno e la stessa percentuale annovera famiglie in cui vi è una terza lingua oltre all'italiano e/o allo sloveno; infine l'ultimo gruppo (9 %) include famiglie in cui la madrelingua di entrambi i genitori è una terza lingua (Grafico 3).

Nelle scuole italiane predomina l'italiano come lingua materna delle famiglie (69 %); la terza lingua compare nel 15 % delle famiglie accanto all'italiano, nel 12 % dei casi come unica lingua materna. Vi sono anche alcune famiglie in cui come lingua materna compare tanto l'italiano quanto lo sloveno (4 %). Queste, nelle scuole slovene, salgono al 42 %, seguite da famiglie con lingua materna solo slovena (24 %) e solo italiana (18 %); una terza lingua è presente nel restante 17 % delle famiglie: nell'11 % accanto allo sloveno e/o all'italiano, nel 6 % come unica lingua materna.

Il confronto tra scuole italiane anche in questo caso non è statisticamente significativo, ma sono rilevanti le differenze tra le due direzioni didattiche slovene: a San Giacomo ci sono più famiglie in cui la madrelingua di entrambi i genitori è

je več otrok iz družin, v katerih je materni jezik obeh staršev tretji jezik (21 %), manj pa otrok iz družin, v katerih je slovenščina prisotna kot edini materni jezik (15 %) oziroma skupaj z italijanščino (32 %).

1.4. Jezik šolanja staršev

Struktura družin je glede na jezik šolanja staršev naslednja: v 45 % družin sta oba starša obiskovala italijanske šole, v 13 % družin pa sta oba obiskovala slovenske; jezik šolanja staršev je tako slovenski kot italijanski v dobri petini (21 %) družin in ravno v tolikšnem delu družin je tudi tretji (11 %) ali samo tretji (10 %) (Grafikon 4).

V italijanskih šolah so v dobrih treh četrtinah (76 %) družin oba starša obiskovala italijanske šole. Jezik šolanja staršev pa je v preostali četrtini družin tudi tretji (11 %) ali samo tretji (14 %). V slovenskih šolah prevladujejo družine, v katerih je jezik šolanja staršev tako slovenski kot italijanski (40 %), v skoraj četrtini (24 %) primerov je slovenski za oba, v 19 % primerov pa italijanski za oba. V preostalih družinah so se starši šolali tudi v tretjem učnem jeziku (12 %) oziroma samo v njem (6 %).

Primerjava med italijanskima šolama ni statistično pomembna. V šolah šentjakobskega DR je prisotnost družin, v katerih sta se oba starša šolala v italijanskem (27 %) oziroma v tretjem jeziku (21 %), izrazitejša, manj pa je družin, v katerih sta starša obiskovala samo slovenske šole (15 %).

1.5. Pogovorni jezik doma

Ko smo starše vprašali, v katerem jeziku oziroma jezikih se pogovarjajo doma, smo upoštevali štiri stopnje pogostnosti: *vedno*, *pogosto*, *včasih* in *nikoli*. Pri obdelavi smo odgovore združili v dvojice in pri analizi rabe jezika oziroma jezikov upoštevali prvi dve stopnji.

V polovici anketiranih družin se člani pogovarjajo samo v italijanščini, v 18 % samo v slovenščini in v približno ravno tolikšnem delu (19 %) pa v obeh. Tretji jezik je v domačem okolju prisoten v preostalih 13 % primerov: v 9 % skupaj z italijanščino, v 4 % pa kot edini pogovorni jezik (Grafikon 5).

84 % otrok iz italijanskih šol se v družinskem krogu pogovarja v italijanščini. Razširjenost rabe tretjega jezika je za malenkost nadpovprečna, družin, v katerih naj bi sporazumevanje potekalo v slovenščini, pa ni. Pri otrocih iz slovenskih šol je pogovorni jezik v družinskem okolju v 35 % družin tako slovenski kot italijanski, v približno tolikšnem delu (34 %) je samo slovenski, v dobri petini (21 %) je samo italijanski, tretji jezik pa je prisoten v preostalih 10 % primerov.

Primerjava glede na šolo potrjuje že izpostavljene ugotovitve: v DR pri Sv. Jakobu je manj družin s slovenskim pogovornim jezikom (19 %), nekaj več

solo una terza lingua (21 %), meno famiglie in cui lo sloveno è presente come unica lingua materna (15 %) o insieme all'italiano (32 %).

1.4 La lingua di scolarità dei genitori

Nel 45 % delle famiglie intervistate entrambi i genitori hanno frequentato le scuole italiane, il 13 % quelle slovene; italiano e sloveno sono state lingue scolastiche per il 21 % delle famiglie; altrettante hanno avuto come lingua di scolarità anche (11 %) o solo (10 %) una terza lingua (Grafico 4).

Nelle scuole italiane nel 76 % delle famiglie i genitori hanno frequentato scuole italiane; gli altri si dividono tra quelli che hanno frequentato anche (11 %) o solo (14 %) altre scuole. Nelle scuole slovene invece predominano le famiglie in cui la lingua della scolarità è stata sia l'italiano che lo sloveno (40 %), mentre nel 24 % è stata per entrambi solo lo sloveno e nel 19 % solo l'italiano. Nelle restanti famiglie la lingua di scolarità dei genitori è stata anche (12 %) o solo (6 %) una terza lingua.

Il confronto tra le due scuole italiane non è rilevante. Nelle scuole di San Giacomo la presenza di genitori che hanno frequentato la scuola in lingua italiana (27 %) oppure in una terza lingua (21 %) è più marcata, in minor numero sono invece le famiglie in cui entrambi i genitori hanno frequentato solo la scuola slovena (15 %).

1.5 La lingua d'uso in casa

Nel chiedere ai genitori in quale lingua o in quali lingue si esprimessero in casa, abbiamo previsto quattro livelli di frequenza: *sempre*, *spesso*, *a volte*, *mai*. Nell'elaborazione dei dati abbiamo raggruppato i livelli a due a due e considerato solo il primo gruppo.

La metà degli intervistati usa in casa solo l'italiano, nel 18 % dei casi solo lo sloveno e una percentuale circa uguale (19 %) entrambe le lingue. Una terza lingua è presente in casa nel 13 % dei casi: nel 9 % insieme all'italiano, nel 4 % come unica lingua (Grafico 5).

L'84 % delle famiglie delle scuole italiane usa a casa la lingua italiana; la diffusione di una terza lingua è poco sotto la media, mentre non vi sono famiglie in cui si usi lo sloveno. Nel 35 % delle famiglie delle scuole slovene, invece, in casa sono usati tanto sloveno quanto italiano, nel 34 % solo lo sloveno, nel 21 % solo l'italiano e nel 10 % è presente una terza lingua.

Il confronto tra scuole conferma i risultati previsti: a San Giacomo vi sono meno famiglie che usano lo sloveno in casa (19 %), un po' di più che usano l'ita-

pa z italijanskim (27 %); v svetoivanskih šolah ni primerov družin, v katerih bi se sporazumevali samo v tretjem jeziku.

V 23 % družin, v katerih se sporazumevajo v italijanščini, je raba italijanskega jezika prisotna tako v standardni obliki kot v narečni. V 57 % družin se pogovarjajo le v standardni italijanščini, samo v narečju pa v preostali petini primerov. Raba italijanskega narečja je bolj razširjena v družinah učencev iz slovenskih šol (53 %) kot pa iz italijanskih šol (37 %).

V večini družin (72 %), v katerih govorijo slovensko, poteka sporazumevanje v standardni slovenščini. V narečju se pogovarjajo v 18 % družin, v obeh različicah pa v preostalih 11 %.

1.6. Jezikovne značilnosti anketiranih družin

Zgoraj izpostavljeni podatki o znanju in rabi jezikov pri starših zaznamujejo tri različne trenutke oziroma pomembne življenjske izkušnje, pri katerih človek pride v stik z jezikom oziroma jeziki, se jih nauči, jih rabi, jih uči itd. Da bi lahko te rezultate učinkoviteje uporabljali pri nadaljnjih analizah, smo opravili dodatna križanja in sestavili tipologijo družin glede na njihove jezikovne značilnosti. Tipologijo sestavljalo štiri skupine:

- *družine z italijanskim ali pretežno italijanskim jezikom*, v katerih je maternščina obeh staršev italijanski ali pretežno italijanski jezik, kjer sta oba starša obiskovala italijanske ali pretežno italijanske šole in v družini rabita italijanski ali pretežno italijanski jezik;
- *družine s slovenskim ali pretežno slovenskim jezikom*, v katerih je maternji jezik staršev, njihov jezik šolanja in pogovorni jezik doma slovenski ali pretežno slovenski;
- *družine s tretjim ali pretežno tretjim jezikom*, v katerih je maternji jezik staršev, njihov jezik šolanja in pogovorni jezik doma tretji ali pretežno tretji;
- *družine z »mešanim« ali pretežno »mešanim« jezikom*, v katerih se maternji jezik staršev, njihov jezik šolanja in pogovorni jezik doma pojavlja v različnih kombinacijah italijanskega, slovenskega in tretjega jezika.

44 % družin sodi v prvo skupino, 14 % v drugo, 9 % v tretjo, preostala tretjina pa v četrto.

V italijanskih šolah prevladujejo otroci iz družin z italijanskim jezikom (78 %), preostali delež je skoraj enakomerno porazdeljen med otroci iz družin z »mešanim« (10 %) in družin s tretjim jezikom (12 %). V slovenskih šolah je otrok iz družin z »mešanim« jezikom največ (53 %), otrok iz družin s slovenskim jezikom je četrtnina, z italijanskim 15 %, tistih s tretjim jezikom pa preostalih 6 %.

Primerjava med italijanskima šolama ni statistično pomembna, zaznavne pa so razlike med DR pri Sv. Ivanu in Sv. Jakobu. V šentjakobskih šolah je prisotnost otrok iz družin s tretjim ali pretežno tretjim jezikom izrazitejša (21 %) (Grafikon 6).

liano (27 %); a San Giovanni non vi sono famiglie in cui si comunica soltanto in una terza lingua.

Il 23 % delle famiglie che usa l'italiano utilizza sia la varietà standard che il dialetto, il 57 % solo lo standard, il rimanente 20 % solo il dialetto. Questo è più diffuso tra gli alunni delle scuole slovene (53 %) che tra quelli delle scuole italiane (37 %).

Il 72 % delle famiglie che usa lo sloveno utilizza nella comunicazione solo la varietà standard, il 18 % il dialetto, il restante 11 % entrambe le varietà.

1.6 Le caratteristiche linguistiche delle famiglie intervistate

I dati sopra esposti sulla conoscenza e sull'uso delle lingue da parte dei genitori segnano tre momenti ovvero tre esperienze esistenziali in cui un individuo entra in contatto con una o più lingue, le impara, le utilizza, le insegna e così via. Per utilizzare in modo più efficace questi dati in successive analisi, abbiamo effettuato un ulteriore incrocio e ottenuto una tipologia di famiglie sulla base delle loro caratteristiche linguistiche ricavandone quattro gruppi:

- *famiglie di lingua italiana o prevalentemente italiana* in cui entrambi i genitori hanno incominciato a parlare solo o prevalentemente in italiano, hanno frequentato solo o prevalentemente scuole italiane, e in casa utilizzano solo o prevalentemente l'italiano;
- *famiglie di lingua slovena o prevalentemente slovena* in cui la lingua materna dei coniugi, la loro lingua di scolarità e di uso in casa è solo o prevalentemente lo sloveno;
- *famiglie di lingua terza o prevalentemente terza* in cui la lingua materna dei coniugi, la loro lingua di scolarità e di uso in casa è solo o prevalentemente la terza lingua;
- *famiglie di lingua mista o prevalentemente mista* in cui la lingua materna dei coniugi, la loro lingua di scolarità e di uso in casa presentano combinazioni diverse di italiano, sloveno e una terza lingua.

Il 44 % delle famiglie appartiene al primo gruppo, il 14 % al secondo, il 9 % al terzo, il restante 33 % al quarto.

Nelle scuole italiane predominano le famiglie di lingua italiana (78 %), le rimanenti sono distribuite tra gruppo misto (10 %) o di terza lingua (12 %). Nelle scuole slovene invece le famiglie di lingua mista sono la maggioranza (53 %), quelle di lingua slovena il 25 %, quelle di lingua italiana il 15 % e quelle di terza lingua il 6 %.

Il confronto tra le due scuole italiane non è statisticamente significativo, rilevanti invece le differenze tra le direzioni didattiche di San Giovanni e di San Giacomo: in quest'ultima vi è un'elevata percentuale di famiglie di terza lingua (21 %) (Grafico 6).

Zdi se nam primerno izpostaviti tudi razlike, ki izhajajo iz primerjave glede na izobrazbeno strukturo družin. Kot smo že omenili, je med anketiranimi družinami 15 % takih z nižješolsko izobrazbeno stopnjo, 52 % z višješolsko stopnjo in tretjina z univerzitetno. Podobno razporeditev kažejo družine z italijanskim ali pretežno italijanskim jezikom - pri teh zasledimo sicer nekaj več diplomiranih staršev (59 %) in nekaj manj univerzitetno izobraženih (25 %) -, in družine s (pretežno) »mešanim« jezikom, pri katerih je staršev z višješolsko diplomom nekaj manj (41 %), z univerzitetno pa nekaj več (41 %). Najvišjo izobrazbeno raven kažejo družine s slovenskim ali pretežno slovenskim jezikom, pri katerih ne zasledimo primerov z nižješolsko stopnjo, z univerzitetno pa jih je kar 47 %. Družine s tretjim ali pretežno tretjim jezikom štejejo največji delež diplomiranih (60 %), preostale pa so enakomerno porazdeljene med petino družin z nižješolsko izobrazbeno stopnjo in petino družin z univerzitetno.

V italijanskih šolah izstopata visoka deleža staršev z nižješolsko (27 %) oziroma univerzitetno (55 %) izobrazbo pri družinah z »mešanim« jezikom, v slovenskih šolah pa nadpovprečna, približno 30-odstotna deleža družin z nižješolsko izobrazbeno stopnjo ter podpovprečna deleža univerzitetno izobraženih staršev (med 10 % in 15 %) pri družinah z italijanskim oziroma tretjim jezikom.

2. JEZIKOVNE ZNAČILNOSTI UČENCEV

Analiza jezikovnih značilnosti učencev temelji na podatkih o njihovem maternem jeziku in o stopnji znanja učnega jezika.

2.1. Materni jezik učencev

Struktura v anketo zajetih učencev glede na materni jezik je naslednja: materni jezik 48 % otrok je italijanski, skoraj petine otrok (19 %) pa slovenski. 16 % otrok ima za materinščino tako italijanski kot slovenski jezik, 12 % le tretji, 5 % pa tudi tretji jezik. Od rojstva dvojezičnih otrok je torej dobra petina (21 %).

V italijanskih šolah je materni jezik dobrih treh četrtin (76 %) učencev italijanski, skoraj petine (19 %) pa tretji jezik. Preostalih 5 % otrok pa ima za materinščino tako italijanski kot tretji jezik. V slovenskih šolah je materni jezik večine učencev (36 %) slovenski, 30 % otrok ima za materni jezik tako slovensko kot italijanščino, skoraj četrtina (24 %) le italijanščino, preostala desetina pa je enakomerno porazdeljena med učenci, katerih materni jezik je tudi tretji jezik, in učenci, katerih materinščina je le tretji jezik. Od rojstva dvojezičnih otrok je 35 %.

Razporeditev učencev glede na materni jezik je v obeh italijanskih šolah enaka. Razlike med slovenskima DR so izrazite: v šentjakobskih šolah ima naj-

Ci è sembrato utile analizzare anche le differenze che emergono dal confronto sul livello di istruzione delle famiglie. Come già detto, il 15 % è di livello basso (licenza di scuola media), il 52 % di livello medio (diploma) e 1/3 di livello elevato (laurea). Simile distribuzione si mostra nelle famiglie di lingua italiana (di fatto però qui sono presenti più diplomi – 59 % - e meno lauree – 25 %) e famiglie di lingua mista, dove però la percentuale di diplomati è inferiore (41 %) mentre è superiore quella dei laureati (41 %). Il livello di istruzione più elevato si mostra invece nelle famiglie di lingua slovena, dove non si registrano esempi di scolarità bassa, mentre la percentuale dei laureati raggiunge il 47 %. Nelle famiglie di terza lingua vi è il 60 % di diplomati, le rimanenti sono egualmente divise tra un quinto con livello di istruzione basso e un quinto con livello di istruzione elevato.

Nelle scuole italiane spicca l'alta percentuale di genitori con licenza di scuola media (27 %) e con laurea (55 %) nelle famiglie linguisticamente miste; nelle scuole slovene invece, nelle famiglie di lingua italiana e di terza lingua il livello di istruzione basso è superiore alla media (circa 30 %) e il livello di istruzione elevato è sotto la media (tra il 10 e il 15 %).

2 LE CARATTERISTICHE LINGUISTICHE DEGLI ALUNNI

L'analisi di queste caratteristiche si fonda sulla madrelingua degli alunni e sul livello di conoscenza della lingua di scolarità.

2.1 La lingua materna degli alunni

La struttura degli alunni per lingua materna è la seguente: il 48 % è composto da bambini di lingua materna italiana, il 19 % slovena, il 16 % con doppia lingua materna (italiano e sloveno), il 12 % solo e il 5 % anche con una terza lingua materna.

Nelle scuole italiane il 76 % degli alunni è di madre lingua italiana, il 19 % di terza lingua materna, il 5 % di entrambe. Nelle scuole slovene la maggioranza è di lingua materna slovena (36 %), il 30 % di doppia lingua (sloveno e italiano), il 24 % solo di madre lingua italiana; il restante 10 % comprende in misura uguale gli alunni che hanno anche o solo una terza lingua materna. In complesso gli alunni bilingui dalla nascita sono dunque il 35 %.

La distribuzione degli alunni per madre lingua è uguale in entrambe le scuole di lingua italiana. Le differenze tra le due realtà scolastiche slovene sono notevoli: i dati si discostano sensibilmente dalla media a San Giacomo, dove vi è la maggioranza di bambini con lingua materna italiana (42 %) e meno con lingua materna slovena (19 %) (Grafico 7).

več učencev za svoj materni jezik italijanščino (42 %), tistih, katerih materinščina je slovenski jezik, pa je skoraj za polovico manj (19 %) (Grafikon 7).

Primerjava zgornjih podatkov s strukturo družin glede na materni jezik staršev izpostavlja naslednje ugotovitve: otroci družin, v katerih je materni jezik obeh staršev italijanski, imajo skoraj vsi (96 %) za materinščino italijanski jezik. Podobno velja za družine, v katerih sta oba starša najprej spregovorila v slovensščini, od katerih je otrok, katerih materni jezik je slovensčina, 93 %. Nekoliko nižji, natančneje 88-odstotni, pa je delež otrok, ki so »prevzeli« materni jezik staršev v družinah, v katerih je materni jezik obeh staršev tretji jezik. Nekaj več kot polovica (54 %) otrok iz družin z »mešanim« - slovenskim in italijanskim – maternim jezikom je dvojezičnih od rojstva. Preostali delež je porazdeljen med četrtno otrok s slovenskim maternim jezikom in dobro petino (21 %) otrok z italijanskim. Iz družin, v katerih je materni jezik obeh staršev kombinacija slovenskega, italijanskega in tretjega jezika, izhaja tretjina otrok z italijanskim maternim jezikom, tretjina tudi s tretjim, preostala tretjina pa je enakomerno porazdeljena med otroci, katerih materinščina sta tako italijanski kot tudi slovenski jezik, in otroci z izključno tretjim maternim jezikom.

2.2. Materni jezik, pogovorni jezik doma in učni jezik

Iz zgornjih podatkov lahko torej razumemo, da se materni jezik razlikuje od učnega pri skoraj petini (19 %) učencev iz italijanskih šol in pri 30 % učencih iz slovenskih. Med italijanskima šolama ni razlik, pri slovenskih DR pa ta delež niha med 18 % v svetoivanskih šolah in 58 % v šentjakobskih (Grafikon 8).

Primerjava med učnim jezikom in pogovornim jezikom doma pa se nekoliko razlikuje. Delež učencev slovenskih šol, ki izhajajo iz družin, v katerih se pogovor odvija v neslovenskem jeziku, je 24-odstoten in je torej le nekoliko nižji od tistega, ki smo ga izpostavili pri primerjavi z maternim jezikom. Drugače je pri učencih italijanskih šol, pri katerih se pogovorni jezik doma razlikuje od italijanskega le v 4 % primerov (Grafikon 9).

2.3. Znanje učnega jezika

Starše smo vprašali, kako bi ocenili znanje učnega jezika pri svojih otrocih ob vpisu v osnovno šolo. Za večino, natančneje za 44 % staršev je bilo znanje italijanščine oziroma slovensčine njihovega otroka ob vpisu v osnovno šolo »prav dobro«, za tretjino (34 %) je bilo »dobro«, za 13 % »zadostno«, »nezadostno« pa za preostalih 9 %. Razlike po šolah so statistično pomembne. Starši otrok iz italijanskih šol so bili pri oceni zmernejši, saj se je večina (45 %) od njih opredelila za »dobro«. Več »skrajnih« ocen pa zasledimo pri starših otrok iz slovenskih šol, pri katerih je »prav dobrih« ocen 49 %, »zadostnih« in »nezadostnih« pa 27 % (Grafikon 10).

Il confronto di questi dati con la struttura delle famiglie sulla base delle lingue materne dei genitori, consente di pervenire alle seguenti conclusioni: nelle famiglie in cui entrambi i genitori sono di madrelingua italiana, in quasi tutte (96 %) sono di madrelingua italiana anche i bambini; analogamente in quelle in cui i genitori sono madrelingua sloveni anche i bambini lo sono nel 93 % dei casi. Un po' più bassa è la percentuale di bambini (88 %) che ha appreso la lingua materna di genitori entrambi di terza madrelingua. Quelli invece di famiglie di lingua materna mista (slovena e italiana) sono per oltre la metà (54 %) di doppia madrelingua, nel 25 % dei casi di madrelingua slovena, nel 21 % italiana. Nelle famiglie di lingua materna mista in cui i genitori sono anche di terza madrelingua insieme all'italiano e/o allo sloveno, un 33 % dei bambini è madrelingua italiana, un 33 % madrelingua anche nella terza lingua e il restante 33 % è equamente diviso tra bambini di madrelingua italiana e slovena e bambini solo di terza madrelingua.

2.2 La madrelingua, la lingua d'uso in casa e la lingua di insegnamento

Si può quindi comprendere che la madrelingua si differenzia dalla lingua di insegnamento per circa il 19 % degli alunni delle scuole italiane e per il 30 % circa di quelli delle scuole slovene. Tra le due scuole italiane non vi sono differenze, tra le direzioni didattiche slovene invece la percentuale oscilla tra il 18 % di San Giovanni e il 58 % di San Giacomo (Grafico 8).

Il confronto tra la lingua di insegnamento e quella parlata in casa offre risultati diversi. Nelle scuole slovene gli alunni provenienti dalle famiglie in cui si parla una lingua diversa dallo sloveno sono il 24 % e quindi una percentuale appena più bassa di quella risultante dal confronto con la madrelingua. Nelle scuole italiane invece, la lingua usata in casa è diversa dall'italiano solo nel 4 % (Grafico 9).

2.3 La conoscenza della lingua di insegnamento

Abbiamo chiesto ai genitori di valutare la conoscenza della lingua di insegnamento dei propri figli al momento dell'iscrizione a scuola. Per la maggioranza, ed esattamente per il 44 %, la conoscenza dell'italiano o dello sloveno era *molto buona*, per il 34 % *buona*, per il 13 % *sufficiente* e per il 9 % *insufficiente*. Le differenze per scuola sono statisticamente significative. Nelle scuole italiane i genitori sono stati moderati, in quanto il 45 % ha scelto la voce *buona*; valutazioni più 'estreme' si riscontrano invece tra i genitori dei bambini iscritti alle scuole slovene, secondo i quali nel 49 % la conoscenza era *molto buona*, mentre per il 27 % era *sufficiente* o *insufficiente* (Grafico 10).

Medtem ko primerjava med italijanskima šolama ni statistično pomembna, so razlike med slovenskima ravnateljstvomaznavne. Pri Sv. Jakobu je večina oziroma tretjina staršev ocenila, da je bilo znanje slovenščine pri otrocih ob vpisu v šolo »nezadostno«, »prav dobrih« ocen pa je pri njih manj kot četrtnina (23%). Drugače pa so odgovarjali starši iz šol DR pri Sv. Ivanu, pri katerih je »prav dobrih« ocen 59 %, »nezadostnih« pa le 3 %.

V italijanskih šolah se ocena staršev družin z italijanskim ali pretežno italijanskim jezikom bistveno ne razlikuje od povprečne razporeditve: nekaj več se jih je opredelilo za »dobro« (56 %), nihče pa za »nezadostno«. Pri starših družin z »mešanim« ali pretežno »mešanim« jezikom je delež »prav dobrih« ocen največji (64 %), deleža »zadostnih« in »nezadostnih« sta enakovredna (18 %), nihče pa se ni opredelil za »dobro«. Na podoben način so odgovorili starši družin s tretjim ali pretežno tretjim jezikom, le da je isti delež pozitivnih odgovorov porazdeljen med »prav dobro« in »dobro« v razmerju 2:1, »nezadostnih« ocen pa je nekaj več od »zadostnih«.

V slovenskih šolah je delež »prav dobrih« ocen največji pri starših družin s slovenskim ali pretežno slovenskim jezikom (81 %). Medtem ko se razporeditev odgovorov pri starših družin z »mešanim« ali pretežno mešanim jezikom ne odmika bistveno od povprečne, so se starši družin s (pretežno) italijanskim jezikom večinoma opredelili za »dobro« (45 %), in le 15 % za »prav dobro«. Mnenje staršev družin s tretjim ali pretežno tretjim jezikom pa je v 86 % primerih »nezadostno«.

3. IZVENŠOLSKO OKOLJE

Po analizi družinskih okolij in jezikovnih značilnosti v anketo vključenih učencev preidemo k definiranju izvenšolskih okolij, ki jih v našem primeru predstavljajo prijatelji – z ozirom na njihovo etnično pripadnost – in udeležba pri izvenšolskih dejavnostih.

3.1. Narodnost prijateljev

Nekaj več kot četrtnina (27 %) v anketo vključenih učencev ima prijatelje samo italijanske narodnosti. 6 % ima prijatelje samo slovenske narodnosti, tretjina pa prijatelje tako ene kot druge narodnosti. Prijatelji preostale tretjine so tudi tretje narodnosti, redki pa so učenci, ki imajo prijatelje samo med »tujci« (3 primeri).

V italijanskih šolah se učenci v bistvu razdelijo v dve skoraj enakovredni skupini, in sicer v skupino, ki ima prijatelje tudi tretje narodnosti (52 %), in v skupino, ki ima prijatelje izključno italijanske narodnosti (46 %). V slovenskih šolah je razporeditev naslednja: največ je učencev, ki imajo prijatelje tako slo-

Mentre tra le scuole italiane non vi sono differenze significative, tra quelle slovene si nota che a San Giacomo la maggioranza dei genitori (33 %) ha ritenuto la conoscenza della lingua di insegnamento *insufficiente* e il 23 % *molto buona*; a San Giovanni rispettivamente il 59 % e il 3 %.

Nelle scuole italiane, presso le famiglie di lingua italiana o prevalentemente italiana, tale valutazione non di discosta sostanzialmente dalla distribuzione media: è *molto buona* per il 56 %, *insufficiente* per nessuno. Nelle famiglie miste la percentuale di *molto buona* è la più alta (64 %), le percentuali *sufficiente* e *insufficiente* sono uguali (18 %), nessuno ha scelto la voce *buona*. Analogamente hanno risposto i genitori delle famiglie di terza lingua, dove però lo stesso totale delle risposte *molto buona* e *buona* è diviso in proporzione 2:1, e *insufficiente* è appena per qualcuno in più rispetto al *sufficiente*.

Nelle scuole slovene la conoscenza è ritenuta *molto buona* per i genitori delle famiglie di lingua slovena o prevalentemente slovena (81 %); la distribuzione delle risposte nelle famiglie miste fondamentalmente non si sposta dalla media, mentre nelle famiglie di lingua italiana o prevalentemente italiana la maggioranza ha risposto *buona* (45 %) e solo il 15 % *molto buona*. L'opinione delle famiglie di terza lingua o prevalentemente di terza lingua è nell'86 % dei casi *insufficiente*.

3 L'AMBIENTE EXTRASCOLASTICO

Dopo l'analisi dell'ambiente familiare e delle caratteristiche linguistiche degli alunni intervistati, passiamo ora all'ambiente extrascolastico, che nel nostro caso è dato dalla nazionalità degli amici e dalla partecipazione alle attività non scolastiche.

3.1 La nazionalità degli amici

Più di un quarto degli alunni (27 %) ha amici che sono esclusivamente di nazionalità italiana, il 6 % solo di nazionalità slovena, un terzo ne ha sia di italiani che di sloveni, il terzo rimanente ha tra i propri amici anche bambini di nazionalità diversa da queste. Rarissimi sono gli alunni che hanno amici solo di terza nazionalità (3 soli esempi).

Nelle scuole italiane gli alunni si dividono in due gruppi quasi equivalenti: coloro i quali hanno amici anche di terza nazionalità (52 %) e coloro che ne hanno solo di nazionalità italiana (46 %). Nelle scuole slovene la maggioranza degli alunni ha amici tanto sloveni quanto italiani (61 %), il 17 % ne ha anche di terza nazionalità, il 11 % solo tra gli sloveni e l'11 % solo tra gli italiani (Grafico 11).

venske kot italijanske narodnosti (61 %), takih, ki uvrščajo med prijatelje tudi otroke tretje narodnosti, je 17 %, 11 % jih ima prijatelje samo med Slovenci, 11 % pa samo med Italijani (Grafikon 11).

Medtem ko primerjava med italijanskima šolama ni statistično pomembna, so razlike med slovenskima didaktičnima ravnateljstvom zgovorne. V šolah DR pri Sv. Jakobu je učencev, ki imajo prijatelje tudi tretje narodnosti, kar 35 %, takih, ki imajo prijatelje samo med Italijani, je skoraj petina (19 %), le rahlo podpovprečen pa je delež otrok, ki ima prijatelje samo med Slovenci (9 %).

Otroci družin z italijanskim ali pretežno italijanskim jezikom se delijo v dve večji, skoraj enakovredni skupini: v prvo sodijo tisti, ki se družijo samo z Italijani (47 %), v drugo pa tisti, ki imajo prijatelje tudi slovenske ali tretje narodnosti (51%). Ta delitev je zaznavna tako v italijanskih šolah kot v slovenskih, čeprav se v teh zadnjih delijo v razmerju 40:60. Velika večina, natančneje 70 %, otrok, ki izhaja iz družin s slovenskim ali pretežno slovenskim jezikom, ima prijatelje tako med Slovenci kot med Italijani, četrtnina se družijo samo s Slovenci, le nekateri imajo prijatelje tudi tretje narodnosti (5 %). Otroci iz družin s (pretežno) »mešanim« jezikom se v italijanskih šolah vedejo tako kot otroci italijanskih družin, v slovenskih šolah pa ne odstopajo od povprečne razporeditve. Velika večina, natančneje 81 % otrok iz družin s tretjim ali pretežno tretjim jezikom ima prijatelje različnih narodnosti, preostala skorajšnja petina pa se družijo le z Italijani. V italijanskih šolah doseže ta zadnji delež četrtnino, ker v slovenskih šolah teh primerov ni.

3.2. Izvenšolske dejavnosti

89 % vseh v anketi zajetih učencev sodeluje vsaj pri eni izvenšolski dejavnosti. Primerjavi glede na učni jezik in posamezno šolo nista statistično pomembni. Zelo zgovorne pa so razlike glede na jezikovne značilnosti družin. Pri otrocih iz družin s tretjim ali pretežno tretjim jezikom je delež soudeleženi pri izvenšolskih dejavnostih le 62-odstoten, pri otrocih preostalih družin pa ta niha med 91 % in 95 % (Grafikon 12).

Statistično pomembne razlike kaže tudi primerjava glede na izobrazbeno raven družine. Z višanjem izobrazbene ravni družine se viša delež otrok, soudeleženi pri izvenšolskih dejavnostih: v družinah z nižješolsko izobrazbeno ravni je aktivnih otrok 81 %, v družinah z višješolsko jih je 89 %, aktivnih otrok univerzitetno izobraženih staršev pa je 95 %.

4. IZBIRA OSNOVNE ŠOLE

Približujemo se obravnavi šolskega okolja in problematiki večletnih razredov z analizo motivacije, ki določa izbiro osnovne šole in učnega jezika.

Mentre il confronto tra le due scuole italiane non è statisticamente significativo, le differenze tra i due gruppi di scuole slovene sono rilevanti: a San Giacomo gli alunni che hanno amici anche di terza nazionalità sono il 35 %, solo tra italiani il 19 %, solo tra sloveni il 9 % - dato appena sotto la media.

I bambini provenienti dalle famiglie in cui si parla solo o prevalentemente la lingua italiana si dividono in due grandi gruppi quasi equivalenti: il 47 % ha amici solo italiani, il 51 % anche sloveni o di terza nazionalità. Questa suddivisione è percepibile sia nelle scuole italiane che in quelle slovene, ma in queste la proporzione è di 40:60. La gran parte dei bambini (70 %) che proviene da famiglie di lingua slovena o prevalentemente slovena, ha amici sia tra gli sloveni che tra gli italiani, un quarto solo tra sloveni, soltanto alcuni (5 %) hanno amici anche di terza nazionalità. I bambini di famiglie linguisticamente miste che frequentano le scuole italiane si comportano come i bambini di famiglie di lingua italiana, nelle scuole slovene invece il loro comportamento non si discosta dalla media. La gran parte (81 %) dei bambini di famiglie di terza lingua o prevalentemente di terza lingua, ha amici di nazionalità diverse; il rimanente 19 % ha solo amici italiani. Nelle scuole italiane questa quota è pari a un quarto, mentre nelle scuole slovene non vi sono esempi del genere.

3.2 Le attività non scolastiche

L'89 % dei bambini intervistati partecipa ad almeno una attività al di fuori della scuola. Il confronto per lingua di insegnamento e per singola scuola non è rilevante. Molto più significative sono invece le differenze rispetto alle caratteristiche linguistiche delle famiglie. I bambini di famiglie solo o in parte di lingua terza partecipano soltanto per un 62 %, mentre per gli altri bambini la percentuale oscilla tra 91 e 95 % (Grafico 12).

Differenze statisticamente importanti si riscontrano anche confrontando il livello di istruzione delle famiglie: più tale livello è elevato più sale la quota di bambini coinvolti in attività extrascolastiche. Al livello di istruzione basso corrisponde una percentuale pari all'81 %, a quello medio l'89 %, a quello elevato il 95 %.

4 LA SCELTA DELLA SCUOLA PRIMARIA

Ci occuperemo ora dell'ambiente scolastico e della problematica delle classi multietniche attraverso l'analisi delle motivazioni che determinano la scelta della scuola primaria e la lingua di insegnamento di questa.

Abbiamo chiesto ai genitori per quale ragione abbiano scelto la scuola frequentata dai figli offrendo alcune possibili risposte e lasciando loro la possibilità di aggiungerne altre.³

Starše smo vprašali, zakaj so izbrali osnovno šolo, ki jo otrok obiskuje. Navedli smo jim nekatere razloge, druge pa so lahko dodali še sami.³

61 % staršev je izbralo osnovno šolo, ker je blizu doma. Na podlagi kakovosti pouka se je odločila tretjina anketiranih, 18 % je šolo izbralo, ker je ta del bivalnega okolja, 9 % se je zanjo odločilo, ker jo obiskujejo otrokovi prijatelji, 8 % staršev pa se je za šolo odločilo, ker je blizu njihovega delovnega mesta. Dobra četrtina (26 %) anketiranih je navedla (tudi) druge razloge. Najpogostejši so: ker je šola celodnevna, ker je blizu doma starih staršev oziroma nekaterih izvenšolskih struktur, ker so jo obiskovali tudi drugi člani družine ali sorodniki, ker je večletna,⁴ ker so jim jo svetovali drugi.

V italijanskih šolah so kar tri četrtine anketiranih družin izbrale osnovno šolo zaradi bližine doma, zaradi kakovosti pouka 30 %, zaradi celodnevnega pouka pa 13 %. Tudi v slovenskih šolah sta bližina doma in kakovost pouka najpogostejša razloga pri izbiri osnovne šole, razlika v navedbah pa ni tako izrazita (48 % proti 36 %). Dejstvo, da je šola del bivalnega okolja, je razlog dobre četrtine (26 %) družin slovenskih šol, nekaj pa je tudi primerov, ki so izbrali osnovno šolo zaradi otrokovih prijateljev (10 %) in ker se šola nahaja v bližini delovnega mesta staršev (10 %) (Grafikon 13).

Druge statistično pomembne razlike so naslednje: v šoli Gaspardis zasledimo najvišji delež družin (85 %), ki so osnovno šolo izbrali, ker je blizu doma. Na DR pri Sv. Ivanu se je na podlagi kakovosti pouka odločilo 43 % družin, na DR pri Sv. Jakobu pa le 19 %. Večjo pozornost na kakovost dajejo tudi družine z univerzitetno izobrazbeno ravni (48 %). Družine s slovenskim ali pretežno slovenskim jezikom v manjši meri izbirajo šolo zaradi bližine doma (44 %), v večji meri pa zaradi tamkajšnje prisotnosti otrokovih prijateljev (21 %).

Na vprašanje »Ali bi ponovno izbrali isto šolo?«, je 90 % vseh anketiranih staršev odgovorilo pritrdilno, 7 % odklonilno, 3 % pa so bili neodločeni. Križanja glede na učni jezik, šolo, jezikovne značilnosti družine, narodnost staršev in izobrazbeno stopnjo družine niso statistično pomembna.

4.1. Starši priseljenih družin in informacije o šolah

Starše priseljenih družin smo vprašali, kdo jim je nudil informacije o šoli, v katero so vpisali otroka. Večina oziroma 16 staršev od 29-ih je kot odgovor navedla znanca in prijatelje; nekatere starše so v izbrano šolo napotila tajništva drugih didaktičnih ravnateljstev (5) in učiteljice v vrtcih (3); dve družini sta sledili nasvetu sorodnikov, preostale 3 pa nasvetu drugih javnih in profesionalnih struktur.

4.2. Izbira učnega jezika

Na vprašanje »Ali ste kdaj razmišljali, da bi otroka vpisali v šolo z drugačnim učnim jezikom?«, je 31 % anketiranih staršev odgovorilo pritrdilno. Razlik glede

Il 61 % dei genitori ha scelto la scuola in quanto vicina a casa. Per la qualità dell'insegnamento si è schierato un terzo degli intervistati, il 18 % l'ha scelta perchè è parte dell'ambiente in cui si vive, il 9 % perchè frequentata anche dagli amici dei figli e l'8 % in quanto vicina al posto di lavoro dei genitori. Poco più di un quarto degli intervistati (26 %) ha segnalato anche altre ragioni, tra le più frequenti troviamo: perchè a tempo pieno, perchè vicina alla casa dei nonni o di altre strutture extrascolastiche, perchè già frequentata da altri membri della famiglia o da parenti, perchè multietnica,⁴ perchè è stata consigliata.

Nelle scuole italiane ben tre quarti degli intervistati dichiara di aver scelto la scuola per la vicinanza all'abitazione, il 30 % per la qualità dell'insegnamento, il 13 % per il tempo pieno. Anche nelle scuole slovene la vicinanza all'abitazione e la qualità dell'insegnamento risultano essere le ragioni più frequenti. La differenza tra le due scelte non è però così marcata (48 % vs 36 %). Oltre un quarto (26 %) l'ha scelta perchè parte dell'ambiente in cui si vive, il 10 % perchè viene frequentata dagli amici dei figli e un altro 10 % perchè vicina al posto di lavoro dei genitori (Grafico 13).

Altre differenze statistiche significative sono le seguenti: alla Gaspardis troviamo il maggior numero di famiglie (85 %) che ha scelto la scuola perchè vicina all'abitazione; a San Giovanni l'ha scelta per la qualità dell'insegnamento il 43 %, mentre a San Giacomo solo il 19 %. Maggior attenzione alla qualità viene dalle famiglie con istruzione universitaria (48 %). Le famiglie di lingua slovena o prevalentemente slovena hanno scelto la scuola in misura minore per la vicinanza all'abitazione (44 %) e in misura maggiore per la presenza degli amici dei figli (21 %).

Alla domanda, *Sceglierebbe nuovamente la stessa scuola?*, il 90 % di tutti gli intervistati ha risposto in modo affermativo, il 7 % in modo negativo, il 3 % si è dichiarato indeciso. Incrociando il dato con lingua di insegnamento, scuola, caratteristiche linguistiche delle famiglie, nazionalità dei genitori e loro titolo di studio non si ottengono risultati statisticamente significativi.

4.1 Le informazioni sulla scuola nelle famiglie immigrate

Ai genitori delle famiglie immigrate abbiamo chiesto chi ha fornito loro informazioni sulla scuola cui hanno iscritto il figlio. La maggioranza ovvero 16 su 29 le ha ricevute da conoscenti e amici; alcuni sono stati orientati dalla segreteria di altre direzioni didattiche (5 casi), altri dalle maestre della scuola dell'infanzia (3 casi); due famiglie hanno seguito il consiglio di parenti, le restanti 3 i suggerimenti di altre strutture pubbliche e professionali.

4.2 La scelta della lingua di insegnamento

Alla domanda, *Ha mai pensato di iscrivere suo figlio in una scuola con una lingua di insegnamento diversa?*, il 31 % dei genitori ha risposto affermativamente.

na šolo ni, statistično pomembne pa so razlike glede na izobrazbeno raven družine in njene jezikovne značilnosti. O morebitnem vpisu v šolo z drugačnim učnim jezikom so največ razmišljali v družinah z nižješolsko izobrazbeno stopnjo (52 %) in v družinah z italijanskim ali pretežno italijanskim jezikom (40 %), najmanj pa v družinah s slovenskim ali pretežno slovenskim jezikom (10 %) (Grafikon 14).

Dobra polovica (52 %) staršev, ki so vpisali otroka v italijansko šolo, a so razmišljali, da bi ga v katero od drugih šol, se je tako odločila, ker sta oba starša ali vsaj eden od njiju italijanske narodnosti. Preostali pa so navedli naslednje razloge: ker se bo otrok bolje naučil italijanskega jezika in spoznal italijansko kulturo (5), ker ne bi mogli pomagati otroku pri šolskem delu, če bi ga vpisali v slovensko šolo (4), ker je slovenska šola preveč oddaljena (3), ker nudi italijanska šola dobre možnosti za otrokovo bodočnost (2), ker izvenšolsko okolje ni slovensko (1).

Starši, ki so razmišljali o morebitnem vpisu v katero od drugih šol in so se potem odločili za slovensko, so svojo izbiro utemeljili takole: ker je za otroka dobro, da spozna slovensko in italijansko kulturo in se nauči obeh jezikov (55 %), ker sta oba starša ali vsaj eden slovenske narodnosti (26 %); 5 družin je izbralo slovensko šolo, ker ta nudi dobre možnosti za otrokovo bodočnost, 2 družini pa zato, ker je slovenska šola dobra šola.

5. ODNOS STARŠEV DO VEČETNIČNIH RAZREDOV

Staršem smo postavili tri vprašanja oziroma sklope vprašanj, da bi ugotovili, kakšen je njihov odnos do prisotnosti otrok različnih narodnosti v razredu: najprej smo preverili njihovo načelno stališče, nato smo jim navedli nekaj pozitivnih in negativnih vidikov oziroma nekaj potreb, ki se nanašajo na večetnične razrede, in za vsakega oziroma vsako vprašali, v kolikšni meri je ta prisoten oziroma občutena. Nazadnje smo jih vprašali, ali menijo, da bi morali pomagati učencem priseljenih družin, da ohranijo in utrjujejo znanje maternega jezika, in, v primeru pritrdilnega odgovora, kdo bi moral skrbeti za to.

5.1. Načelno stališče

Prisotnost otrok različnih narodnosti v razredu je za četrtno anketiranih staršev »zelo pozitivna«, za večino, natančneje 57 %, je »pozitivna«, za 15 % ni »ne pozitivna ne negativna«, za 3 % je »negativna«, »zelo negativna« pa je za enega anketiranca. Statistično pomembnih razlik glede na šolo ni. Najbolj negativno stališče je izrazil eden izmed staršev slovenskih šol.

Primerjavi srednje vrednosti⁵ (M=1,96) glede na materni jezik staršev in narodnost otrokovih prijateljev sta statistično pomembni. Iz prve izhaja, da so

Non si registrano differenze tra le scuole, ma sono statisticamente significative le differenze a seconda del livello di istruzione delle famiglie e delle loro caratteristiche linguistiche. Su tale possibilità hanno riflettuto di più le famiglie con livello di istruzione basso (52 %) e quelle di lingua italiana (40 %), di meno quelle di lingua slovena (10 %) (Grafico 14).

Una buona metà (52 %) dei genitori che hanno iscritto il figlio alla scuola italiana ma che aveva considerato anche l'altra possibilità, ha di fatto compiuto la scelta finale perchè uno o entrambi i genitori sono italiani. Gli altri hanno elencato le seguenti ragioni: perchè il bambino imparerà meglio l'italiano e conoscerà la cultura italiana (5 casi), perchè altrimenti non avrebbero potuto aiutare il bambino per i compiti (4), perchè la scuola slovena è troppo lontana (3), perchè la scuola italiana offre buone possibilità per il futuro del bambino (2), perchè l'ambiente in cui si vive non è sloveno (1).

I genitori che hanno pensato alla possibile iscrizione in un'altra scuola ma si sono poi decisi per la scuola slovena, hanno così giustificato la propria scelta: perchè è bene che il bambino conosca le due culture e impari le due lingue (55 %), perchè uno o entrambi i genitori sono sloveni (26 %), perchè offre buone possibilità per il futuro del bambino (5 casi), perchè è una buona scuola (2 casi).

5 L'ATTEGGIAMENTO DEI GENITORI VERSO LE CLASSI MULTIETNICHE

Per verificare l'atteggiamento dei genitori sulla presenza in classe di bambini di nazionalità diversa, abbiamo posto loro tre domande, o meglio gruppi di domande: dapprima abbiamo verificato la loro posizione di principio, poi abbiamo loro elencato una serie di aspetti positivi e negativi ovvero alcune esigenze relative alle classi multietniche chiedendo loro di valutarne la presenza e la percezione, infine abbiamo chiesto se a loro avviso era necessario aiutare gli alunni provenienti da famiglie immigrate a mantenere e consolidare la propria lingua materna e – in caso di risposta affermativa – chi, a loro parere, doveva occuparsene.

5.1. La posizione di principio

La presenza in classe di bambini di altra nazionalità viene valutata da un quarto degli intervistati come *molto positiva*, per la maggioranza (57 %) è *positiva*, per il 15 % è *né positiva né negativa*, per il 3 % è *negativa*, e in 1 solo caso è *molto negativa*. Non vi sono differenze significative tra scuole. La posizione più negativa è stata espressa da un genitore delle scuole slovene.

Il confronto del valore medio⁵ (M=1,96) per lingua materna dei genitori e per nazionalità degli amici dei bambini, è statisticamente significativo. Nel primo caso

družine, v katerih je materni jezik obeh staršev slovenski, in družine, v katerih je materni jezik obeh staršev tretji jezik, v manjši meri pozitivno naravnane do večetničnih razredov (m=2,13 oz. m=2,17) (Grafikon 15). Druga primerjava pa pove, da so do pojava večetničnih razredov nekoliko zadržani starši, katerih otroci imajo prijatelje samo slovenske narodnosti oziroma samo tretje narodnosti (m=2,59 oz. m=2,33) (Grafikon 16).

5.2. Slabosti in prednosti večetničnih razredov

Starše smo vprašali, v kolikšni meri prisotnost otrok različnih narodnosti v razredu:

- otroka kulturno obogati?
- razvija njegov čut za enakopravnost?
- upočasnjuje izvajanje učnega programa?
- zahteva prisotnost kulturnih in jezikovnih posrednikov?
- olajša učenje novega jezika, ki je različen od tistega, v katerem se otrok šola?
- otežuje komunikacijo v razredu?
- razvija otrokovo razgledanost?
- zahteva prisotnost dodatnih učiteljev, ki bi olajšali učenje učnega jezika?
- ga odtuja od tradicionalnih vrednot njegove družine?
- potrebuje pomoč psihologa?
- otežuje pravilno učenje jezika?
- pripomore k utrjevanju lastne jezikovne identitete?
- zahteva manjše število otrok v razredu?

Zgornje vidike in potrebe, na katere so starši odgovarjali s 4-stopenjsko lestvico (*zelo, precej, malo, nič*), smo razvrstili po številu pritrilnih odgovorov. Velika večina staršev meni, da razvijajo večetnični razredi otrokovo razgledanost (»zelo«: 63 %, »precej«: 29 %, skupaj: 92 %), njegov čut za enakopravnost (»zelo«: 59 %, »precej«: 32 %, skupaj: 91 %) in otroka kulturno obogatijo (»zelo«: 52 %, »precej«: 31 %, skupaj: 83 %). Približno polovica se strinja, da lajšajo učenje novega jezika (»zelo«: 27 %, »precej«: 27 %, skupaj: 54 %), zahtevajo dodatne učitelje za učenje učnega jezika (»zelo«: 22 %, »precej«: 30 %, skupaj: 52 %) in potrebujejo prisotnost jezikovnih in kulturnih posrednikov (»zelo«: 21 %, »precej«: 30 %, skupaj: 51 %). S trditvama, da večetnični razredi utrjujejo jezikovno identiteto (»zelo«: 15 %, »precej«: 27 %, skupaj: 42 %) in zahtevajo manjštevilični razred (»zelo«: 10 %, »precej«: 30 %, skupaj: 40 %), soglašajo približno 40 % anketiranih staršev. Dobra četrtina (»zelo«: 9 %, »precej«: 17 %, skupaj: 26 %) pa jih je mnenja, da prisotnost otrok različnih narodnosti v razredu upočasnjuje izvajanje učnega programa. Redki so starši, ki mislijo, da ta prisotnost otežuje komunikacijo v razredu (12 %), ovira pra-

se ne ricava che le famiglie in cui entrambi i genitori sono di madrelingua slovena e le famiglie in cui entrambi i genitori sono di terza lingua materna sono le meno positivamente orientate verso le classi multietniche (m=2,13 e m=2,17) (Grafico 15). Nel secondo caso rivelano maggiori riserve sulle classi multietniche i genitori i cui bambini hanno amici solo sloveni (m=2,59) e quelli i cui bambini hanno amici solo di terza nazionalità (m=2,33) (Grafico 16).

5.2 I vantaggi e gli svantaggi delle classi multietniche

Abbiamo chiesto ai genitori in che misura la presenza in classe di bambini di altre nazionalità:

- contribuisca all'arricchimento culturale il bambino
- permetta di sviluppare il senso di uguaglianza del bambino
- rallenti lo svolgimento del programma scolastico
- esiga la presenza di mediatori culturali e linguistici
- faciliti l'apprendimento di una lingua diversa da quella di insegnamento
- renda difficile la comunicazione in classe
- favorisca l'apertura mentale del bambino
- richieda la presenza di insegnanti aggiuntivi per facilitare l'apprendimento della lingua di insegnamento
- allontani il bambino dai valori tradizionali della sua famiglia
- esiga l'opera di uno psicologo
- ostacoli l'apprendimento corretto della lingua
- contribuisca al rafforzamento della propria identità linguistica
- richieda un numero di alunni per classe ridotto.

Le opzioni, espresse in una scala di quattro valori (*molto, abbastanza, poco, niente*) vengono qui riportate per numero di risposte positive. La maggioranza dei genitori ritiene che le classi multietniche favoriscano l'apertura mentale del bambino (*molto* 63 %, *abbastanza* 29 % - totale 92 %), sviluppino il suo senso di uguaglianza (*molto* 59 %, *abbastanza* 32 % - totale 91 %) e lo arricchiscano culturalmente (*molto* 52 %, *abbastanza* 31 % - totale 83 %). La metà circa concorda sul fatto che agevolino l'apprendimento di una nuova lingua (*molto* 27 %, *abbastanza* 27 % - totale 54 %), richiedano insegnanti supplementari per l'apprendimento della lingua di insegnamento (*molto* 22 %, *abbastanza* 30 % - totale 52 %), e la presenza di mediatori linguistico-culturali (*molto* 21 %, *abbastanza* 30 % - totale 51 %). Il 40 % circa concorda che rafforzino l'identità linguistica (*molto* 15 %, *abbastanza* 27 % - totale 42 %) e richiedano un minor numero di alunni in classe (*molto* 10 %, *abbastanza* 30 % - totale 40 %). Un quarto (*molto* 9 %, *abbastanza* 17 % - totale 26 %) è dell'idea che la presenza di bambini di altra nazionalità rallenti lo svolgimento del programma. Rari sono i genitori che la ritengono causa di difficoltà nella comunicazione in classe (12 %) o ostacolo al corretto apprendi-

vilno učenje jezika (11 %), zahteva pomoč psihologa (7 %) in oddaljuje otroke od tradicionalnih družinskih vrednot (4 %) (Grafikon 17).

Primerjava odgovorov glede na učni jezik kaže naslednje statistično pomembne razlike: starši otrok iz slovenskih šol so v večji meri prepričani, da večletni razredi lajšajo učenje jezika, ki je različen od učnega (64 %), otežujejo pravilno učenje jezika (17 %) in zahtevajo pomoč psihologa (12 %).

Iz primerjave glede na šolo pa izhaja, da je potreba po jezikovnih in kulturnih posrednikih najmanj občutena pri starših otrok iz šol DR pri Sv. Ivanu (38 %) in da so na težave s komunikacijo v razredu v večji meri opozorili starši otrok iz šentjakobskega DR (22 %) in šole Gaspardis (19 %).

Primerjava glede na jezikovne značilnosti anketiranih družin navaja sledeče statistično pomembne razlike: potrebo po jezikovnih in kulturnih posrednikih najbolj izpostavljajo starši priseljenih družin oziroma družin s tretjim ali pretežno tretjim jezikom (70 %); med družinami s slovenskim ali pretežno slovenskim jezikom pa je v večji meri razširjeno prepričanje, da potrebujejo večletni razredi pomoč psihologa (21 %) in da otežujejo pravilno učenje jezika (31 %).

5.2.1. Pripombe staršev

Pri odgovarjanju na zgornja vprašanja so nekateri starši navedli razne pripombe, opombe, ugotovitve in kratka razmišljanja v zvezi s prisotnostjo otrok različnih narodnosti v razredu. V italijanskih šolah je bilo teh staršev 27 %, v slovenskih pa skoraj tretjina (32 %). Tako eni kot drugi so v prvi vrsti izpostavili potrebo po strokovno usposobljenem učnem kadru, takoj za tem pa pomembnost števila otrok priseljenih družin v razredu oziroma, v primeru slovenskih šol, števila otrok neslovenskih družin v razredu. Oboji so nato opozorili na pomen, ki ga ima stopnja vključevanja priseljenih otrok v šolsko okolje, starši otrok iz slovenskih šol pa tudi na potrebo po izpostavljanju kulturnih in jezikovnih razlik. Slednji so tudi izrazili zaskrbljenost nad prevlado rabe italijanskega jezika.

5.3. Utrjevanje maternega jezika pri otrocih priseljenih družin

Na vprašanje »Ali bi morali pomagati učencem priseljenih družin, da ohranijo in utrjujejo znanje maternega jezika?«, so dobre tri četrtine (76 %) anketiranih staršev odgovorile pritrdilno, 15 % jih je odgovorilo odklonilno, preostalih 9 % pa je bilo neodločenih.

Pozitivnih odgovorov je več pri starših, ki imajo otroke v slovenskih šolah (84 %) kot pri starših, ki so otroke vpisali v italijanske šole (67 %). Pri slednjih je negativnih odgovorov 23 %.

Iz primerjave glede na jezikovne značilnosti družin izhaja, da so na pomembnost ohranjanja materinščine najbolj pozorne družine s slovenskim ali pretežno slovenskim jezikom (93 %), najmanj pa družine priseljencev (55 %).

mento della lingua (11 %), che richieda l'intervento di uno psicologo (7 %) e che allontanano dai valori tradizionali della famiglia (4 %) (Grafico 17).

Il confronto delle risposte a seconda della lingua di insegnamento mostra delle differenze significative: i genitori delle scuole slovene sono convinti in misura maggiore che le classi multietniche agevolino l'apprendimento di una lingua diversa da quella di insegnamento (64 %), che rendano più difficile il corretto apprendimento della lingua (17 %) e richiedano l'intervento di uno psicologo (12 %).

Dal confronto per scuole se ne ricava che la necessità di mediatori linguistico-culturali è meno sentita dai genitori delle scuole di San Giovanni (38 %) e che la difficoltà di comunicazione in classe sia più notata dai genitori delle scuole di San Giacomo (22 %) e della Gaspardis (19 %).

Il confronto per le caratteristiche linguistiche delle famiglie intervistate rivela le seguenti differenze statisticamente rilevanti: la necessità di mediatori linguistico-culturali è avvertita di più dai genitori delle famiglie di terza lingua o prevalentemente di terza lingua (70 %); nelle famiglie di lingua slovena o prevalentemente slovena è più diffusa la convinzione che sia necessario l'intervento di uno psicologo (21 %) e che le classi multietniche rendano più difficile il corretto apprendimento della lingua (31 %).

5.2.1 Le osservazioni dei genitori

Nel rispondere alle domande sopra riportate, alcuni genitori hanno aggiunto diverse osservazioni, considerazioni e brevi riflessioni relativamente alla presenza in classe di bambini di nazionalità diversa: il 27 % nelle scuole italiane e il 32 % in quelle slovene. Tutti hanno messo al primo posto la necessità di insegnanti adeguatamente preparati, e subito dopo l'importanza del numero dei bambini immigrati e, per quanto riguarda le scuole con lingua di insegnamento slovena, del numero dei bambini non sloveni presenti in classe. Al terzo posto si ritrova l'importanza della fase di inserimento dei bambini immigrati nell'ambiente scolastico e – nell'ambito delle scuole slovene – anche la necessità di evidenziare le differenze culturali e linguistiche; in queste scuole è emersa anche la preoccupazione per la tendenza ad un uso sempre maggiore della lingua italiana.

5.3 Il consolidamento della lingua materna per i bambini di famiglie immigrate

Alla domanda sulla necessità di aiutare gli alunni di famiglie immigrate a mantenere e consolidare la propria lingua materna, il 76 % dei genitori intervistati ha risposto affermativamente, il 15 % negativamente, mentre il restante 9 % si è dichiarato indeciso.

Le risposte affermative sono di più tra i genitori delle scuole slovene (84 %) che tra quelli delle scuole italiane (67 %), i quali hanno risposto negativamente nel 23 % dei casi.

Pri slednjih je negativnih odgovorov 30 % (Grafikon 18). Dodatna križanja kažejo, da se odgovori teh družin razlikujejo glede na šolo. V DR pri Sv. Jakobu se je za ohranjanje materinščine opredelila tudi velika večina priseljenih staršev (86 %).

V nadaljevanju smo družine vprašali, kdo bi moral pomagati priseljenim otrokom, da ohranijo in utrjujejo materni jezik. Tri četrtine tistih, ki se s tovrstno pomočjo strinja, meni, da je to naloga družine. S tem, da bi za to morala poskrbeti združenja, ki povezujejo izvirne skupnosti, soglaša nekaj več kot polovica (55 %) teh staršev, 45 % pa jih meni, da je to tudi naloga šole (Grafikon 19).⁶ Primerjavi glede na šolo in jezikovne značilnosti družin nista statistično pomembni.

6. ODNOS UČNEGA KADRA DO VEČETNIČNIH RAZREDOV

Da bi dobili čim popolnejšo sliko o stanju in težavah večetničnih razredov, smo vprašanja, na katera so odgovarjali starši, postavili tudi učiteljem. Vprašalnik je izpolnilo 72 % ali 61 od skupno 85 učiteljev v anketo zajetih šol.⁷

6.1. Načelno stališče

Prisotnost otrok različnih narodnosti v razredu je za 14 % anketiranih učiteljev »zelo pozitivna«, za večino, natančneje 61 %, je »pozitivna«, za skoraj četrtino (24 %) ni »ne pozitivna ne negativna«, za enega pa je »negativna«.

Primerjava srednje vrednosti⁸ (M=2,14) glede na učni jezik kaže, da so učitelji italijanskih šol (m=2,35) nekoliko bolj zadržani do večetničnih razredov v primerjavi s kolegi iz slovenskih šol (m=1,97) (Grafikon 21). *Negativno* stališče je izrazil eden izmed anketiranih slovenskih šol. Razlike glede na šolo niso statistično pomembne.

6.2. Slabosti in prednosti večetničnih razredov

Tako kot pri starših je tudi pri učiteljih velika večina izpostavila trditve, da večetnični razredi razvijajo otrokovo razgledanost (»zelo«: 32 %, »precej«: 58 %, skupaj: 90 %), njegov čut za enakopravnost (»zelo«: 34 %, »precej«: 53 %, skupaj: 87 %) in otroka kulturno obogatijo (»zelo«: 31 %, »precej«: 56 %, skupaj: 87 %). S trditvijo, da potrebujejo ti razredi dodatne učitelje, ki bi olajšali učenje učnega jezika, soglaša dve tretjini anketiranih (»zelo«: 45 %, »precej«: 21 %, skupaj: 66 %). Pri tem je treba poudariti, da je delež navedb »zelo« največji, čeprav je pritrdilnih odgovorov manj kot pri prejšnjih trditvah.

Confrontando le risposte rispetto alle caratteristiche linguistiche delle famiglie, se ne ricava che le più sensibili alla necessità di mantenere la lingua materna sono quelle di lingua slovena o prevalentemente slovena (93 %), mentre le meno sensibili sono quelle immigrate (55 %), le quali hanno risposto negativamente nel 30 % dei casi (Grafico 18). Ulteriori confronti dimostrano che le risposte si differenziano da scuola a scuola. Nella direzione didattica di San Giacomo anche la maggioranza dei genitori immigrati ha risposto in modo affermativo sulla necessità di mantenere la madrelingua (86 %).

Abbiamo inoltre chiesto alle famiglie chi dovrebbe aiutare i bambini immigrati al mantenimento e consolidamento della propria madrelingua. Tre quarti di coloro i quali hanno risposto affermativamente assegnano tale compito alle famiglie stesse. Poco più della metà (55 %) ritiene che spetti alle associazioni di riferimento, mentre il 45 % ritiene sia anche compito della scuola (Grafico 19).⁶ Il confronto per scuole e per caratteristiche linguistiche delle famiglie non è statisticamente rilevante.

6 L'ATTEGGIAMENTO DEL CORPO DOCENTE VERSO LE CLASSI MULTIETNICHE

Per ottenere un quadro quanto più possibile completo sulla situazione e le difficoltà delle classi multietniche, abbiamo posto le medesime domande anche agli insegnanti. Il questionario è stato compilato da 61 soggetti, ovvero il 72 % degli 85 docenti delle scuole interessate alla ricerca.⁷

6.1 La posizione di principio

La presenza in classe di bambini di altra nazionalità è ritenuta *molto positiva* dal 14 % degli insegnanti intervistati, la maggioranza – esattamente il 61 % - la ritiene *positiva*, un quarto circa (24 %) *né positiva né negativa*, un solo caso *negativa*.

Il confronto del valore medio⁸ (M=2,14) per lingua di insegnamento mostra che i docenti delle scuole italiane sono un po' più cauti (m=2,35) verso le classi multietniche rispetto ai colleghi sloveni (m=1,97) (Grafico 21). Per il *negativo* si è espresso uno degli insegnanti delle scuole slovene. Le differenze per scuola non sono statisticamente significative.

6.2 I vantaggi e gli svantaggi delle classi multietniche

Come già i genitori anche gli insegnanti hanno dichiarato in grande maggioranza che le classi multietniche favoriscono l'apertura mentale del bambino (*molto* 32 %, *abbastanza* 58 % - totale 90 %), sviluppano il suo senso di eguaglianza (*molto* 34 %, *abbastanza* 53 % - totale 87 %) e contribuiscono al suo arricchimento culturale (*molto* 31 %, *abbastanza* 56 % - totale 87 %). Con l'affermazione che queste classi necessitano di insegnanti che agevolino l'apprendimento della lingua di insegnamento si trovano d'accordo i due terzi degli intervistati (*molto*

58 % učiteljev je mnenja, da zahteva prisotnost otrok različnih narodnosti v razredu jezikovne in kulturne posrednike (»zelo«: 34 %, »precej«: 24 %, skupaj: 58 %) in manjše število otrok v razredu (»zelo«: 29 %, »precej«: 29 %, skupaj: 58 %). Z naslednjimi tremi vidiki – da prisotnost upočasnuje izvajanje učnega programa, utruje jezikovno identiteto in otežuje komunikacijo v razredu – se strinja od 35 do 43 % anketiranih učiteljev, ki so se skoraj vsi opredelili za odgovor »precej«. Na isti način so se opredelili o trditvi glede olajšanja učenja novega jezika, ki si je nabrala 29 % pozitivnih odgovorov. Le redki menijo, da večetnični razredi otežujejo pravilno učenje jezika (14 %) in zahtevajo pomoč psihologa (5 %), nihče pa ne soglaša s trditvijo, da ti razredi odtujujejo otroke od tradicionalnih vrednot njihovih družin (Grafikon 20).

Iz primerjave⁹ glede na šolo izhaja, da se učitelji italijanske šole Gaspardis v manjši meri strinjajo, da večetnični razredi otroka kulturno obogatijo (54 %), razvijajo čut za enakopravnost (54 %) in utrujejo jezikovno identiteto (0 %), so pa v večji meri opozorili na težave s komunikacijo (69 %) in na zahtevo po manjšem številu otrok v razredu (92 %). Pri njih in pri učiteljih šole Duca d'Aosta sta bolj občuteni potrebi po jezikovnih in kulturnih posrednikih (Duca d'Aosta: 83 %, Gaspardis: 92 %) in po dodatnih učiteljih za učenje učnega jezika (Duca d'Aosta: 83 %, Gaspardis: 100 %). Pri učiteljih slovenskega DR pri Sv. Jakobu je bolj razširjeno mnenje, da večetnični razredi lajšajo učenje novega jezika (50 %).

6.3. Utrjevanje maternega jezika pri otrocih priseljenih družin

Na vprašanje, ali bi morali pomagati učencem priseljenih družin, da ohranijo in utrjujejo znanje maternega jezika, je 86 % anketiranih učiteljev odgovorilo pritrdilno, 7 % odklonilno, ravno toliko pa je bilo neodločenih. Čeprav ne zasledimo statistično pomembnih razlik glede na šolo, naj izpostavimo, da so v italijanski šoli Duca d'Aosta vsi učitelji odgovorili pritrdilno.

Po mnenju približno dveh tretjin anketiranih učiteljev bi morala za utrjevanje maternega jezika poskrbeti družina (68 %) in/ali združenja, ki povezujejo izvirne skupnosti (64 %).¹⁰ S trditvijo, da je to tudi naloga šole, soglaša pa le nekaj manj kot četrtina (23 %) anketiranih: v šentjakobskih šolah je takih učiteljev celo polovica, v italijanski šoli Gaspardis pa ni niti enega. V slednji je tudi delež takih, po mnenju katerih je utrjevanje maternega jezika skrb družine, podprečen (36 %).

45 %, *abbastanza* 21 % - totale 66 %). A tale proposito va sottolineato che la quota di risposte *molto* è la più alta sebbene le risposte affermative siano inferiori a quelle date alle precedenti affermazioni. Il 58 % degli insegnanti ritiene che la presenza in classe di bambini di altra nazionalità richieda dei mediatori linguistico-culturali (*molto* 34 %, *abbastanza* 24 % - totale 58 %) e un minor numero di alunni in classe (*molto* 29 %, *abbastanza* 29 % - totale 58 %). Con le seguenti tre affermazioni – rallentano lo svolgimento del programma, consolidano l'identità linguistica e rendono più difficile la comunicazione in classe – concorda dal 35 al 43 % degli insegnanti intervistati i quali si sono nel complesso espressi con *abbastanza*. Nello stesso modo hanno risposto all'affermazione – agevolano l'apprendimento di una nuova lingua – che raccoglie il 29 % di risposte affermative. Rari ritengono che le classi multietniche ostacolano un corretto apprendimento della lingua di insegnamento (14 %) e richiedano l'intervento di uno psicologo (5 %); nessuno concorda con l'affermazione che queste classi allontanano dai tradizionali valori della famiglia (Grafico 20).

Dal confronto per scuole⁹ se ne ricava che i docenti della Gaspardis concordano in misura minore che le classi multietniche arricchiscano la cultura del bambino (54 %), sviluppino il suo senso di uguaglianza (54 %) e consolidino l'identità linguistica (0 %); hanno invece evidenziato in misura maggiore le difficoltà comunicative (69 %) e l'esigenza di un minor numero di alunni in classe (92 %). Inoltre, come anche alla Duca d'Aosta, risultano più sentite le necessità di mediatori linguistico-culturali (Duca d'Aosta 83 %, Gaspardis 92 %) e di docenti aggiuntivi per la lingua di insegnamento (Duca d'Aosta 83 %, Gaspardis 100 %). Tra gli insegnanti della Direzione Didattica di San Giacomo è maggiormente diffusa l'opinione che le classi multietniche agevolino l'apprendimento di una lingua diversa da quella di insegnamento (50 %).

6.3 Il consolidamento della madrelingua nei bambini di famiglie immigrate

Alla domanda sulla necessità di aiutare gli alunni di famiglie immigrate al mantenimento e consolidamento della propria lingua materna, l'86 % degli insegnanti intervistati ha risposto in modo affermativo, il 7 % negativamente e altrettanta era la quota degli indecisi. Sebbene non si registrino differenze per scuole che siano significativamente rilevanti, va detto che alla scuola italiana Duca d'Aosta tutti gli insegnanti hanno risposto in modo affermativo.

Per circa i due terzi degli insegnanti intervistati il compito di consolidare la lingua materna spetta principalmente alla famiglia (68 %) e/o alle associazioni di riferimento (64 %).¹⁰ Che il compito spetti anche alla scuola è opinione di poco meno di un quarto degli intervistati (23 %): nelle scuole di San Giacomo tale percentuale sale addirittura al 50 %, mentre nella scuola italiana Gaspardis non si registra nemmeno un caso; in questa stessa scuola la percentuale di coloro i quali attribuiscono tale ruolo alla famiglia è inferiore alla media (36 %).

7. ODNOS UČENCEV DO VEČETNIČNIH RAZREDOV

Da bi ugotovili, kako gledajo na pojav večetničnih razredov učenci, smo krajši vprašalnik pripravili tudi za učence IV. in V. razredov v anketi zajetih šol. Vprašalnik je izpolnilo 87 % ali 146 učencev od skupnih 168 vpisanih.¹¹

7.1. Načelno stališče

Na vprašanje »*To, da so v tvojem razredu sošolci, ki govorijo različne jezike, se ti zdi ...*«¹² je večina, natančneje 39 % anketiranih učencev, odgovorila z »*zelo dobro*«, 30 % jih je odgovorilo z »*dobro*«, z »*ne dobro ne slabo*« je odgovorila dobra petina (21 %) učencev, s »*slabo*« 7 %, z »*zelo slabo*« pa preostali 3 % učencev.

Analiza srednje vrednosti¹³ (M=2,05) glede na šolo kaže, da so učenci italijanske šole Gaspardis občutno »hladnejši« do prisotnosti otrok različnih narodnosti v razredu v primerjavi s preostalimi sovrstniki (m=2,92) (Grafikon 22). Takih namreč, ki so se opredelili za »*slabo*« ali »*zelo slabo*«, je 36 % in so skoraj enakomerno porazdeljeni med obema odgovoroma.

Primerjavi glede na materni jezik učenca in pogovorni jezik v domačem okolju nista statistično pomembni.

7.2. Utemeljitev odgovora

Učence smo zaprosili še, naj na kratko obrazložijo, zakaj se jim zdi dobro oziroma slabo, da so v razredu sošolci, ki govorijo različne jezike. Večina otrok, ki se jim to zdi »*zelo dobro*« ali »*dobro*«, je v utemeljitvi napisala, da to omogoča spoznavanje drugih ljudi, drugih jezikov in kultur; drugi so izpostavili prednosti, ki jih dvo- ali večjezični otroci imajo oziroma bodo imeli v življenju, tretji pa so se osredotočili na dejstvo, da je pač prav oziroma normalno, da se vsak izraža v svojem jeziku; da so v razredu sošolci, ki govorijo različne jezike, se pa nekaterim zdi enostavno lepo.

Učenci, ki so odgovorili z »*ne dobro ne slabo*«, so izpostavili tako prednosti kot slabosti razredov, v katerih sošolci govorijo različne jezike: po eni strani ti razredi omogočajo spoznavanje novih jezikov in kultur, po drugi pa lahko tako okolje dela tistim, ki učni jezik slabo obvladajo, težave pri učenju in otežuje komunikacijo nasploh. Drugi so napisali, da jih to vprašanje ne zanima, da jim je vseeno ali da jih sestava razreda ne moti.

Učenci, po mnenju katerih je »*slabo*« ali »*zelo slabo*«, da sošolci v razredu govorijo različne jezike, so opozorili na težave pri sporazumevanju in na zahtevnost rabe učnega jezika pri sošolcih, ki ga slabo obvladajo.

Učenci slovenskih šol, po mnenju katerih je »*zelo dobro*« ali »*dobro*«, da sošolci v razredu govorijo različne jezike, so v večji meri opozorili na predno-

7 L'ATTEGGIAMENTO DEGLI ALUNNI VERSO LE CLASSI MULTIETNICHE

Per verificare come il fenomeno delle classi multietniche sia visto dagli alunni, abbiamo preparato un breve questionario anche per i bambini delle classi quarte e quinte; hanno risposto 146 alunni, pari all'87 % dei complessivi 168.¹¹

7.1 La posizione di principio

Alla domanda, *Il fatto che i compagni di classe parlino lingue diverse è secondo te ...*,¹² la maggioranza (39 %) ha risposto *molto positivo*, il 30 % *positivo*, poco più di un quinto (21 %) ha risposto *né positivo né negativo*, *negativo* il 7 %, *molto negativo* il restante 3 %.

L'analisi per scuola del valore medio¹³ (M=2,05) dimostra che gli alunni della scuola italiana Gaspardis (m=2,92) sono più 'freddi' verso la presenza in classe di bambini di nazionalità diversa rispetto ai coetanei delle altre scuole (Grafico 22). Coloro i quali hanno scelto come risposta *negativo* o *molto negativo* raggiungono infatti il 36 % e sono quasi equamente distribuiti tra le due risposte.

Il confronto per lingua materna dell'alunno e lingua d'uso in casa non è statisticamente rilevante.

7.2 La motivazione della risposta

Abbiamo chiesto ancora agli alunni di spiegare brevemente perchè sembri loro positivo o negativo che in classe vi siano compagni che parlano lingue diverse. La maggioranza dei bambini che aveva precedentemente risposto *positivo* o *molto positivo* specifica che il fatto permette di conoscere nuove persone, nuove lingue e culture; altri spiegano che i bambini bi- o plurilingui hanno o avranno delle maggiori opportunità in futuro; altri ancora che è giusto o normale che ciascuno si esprima nella propria lingua; ad altri infine la presenza di compagni che parlano lingue diverse sembra semplicemente bello.

Gli alunni che avevano precedentemente risposto *né positivo né negativo* hanno messo al primo posto le difficoltà in classe: se da un lato le classi multietniche permettono di conoscere nuove lingue e culture, dall'altro provocano difficoltà di apprendimento a quelli che non conoscono bene la lingua d'insegnamento e aumentano le difficoltà comunicative in generale. Altri hanno scritto che questo problema non li tocca, che per loro è uguale o che la composizione della classe non dà loro fastidio.

Gli alunni che invece ritengono *negativo* o *molto negativo* il fatto che dei compagni parlino lingue diverse in classe, hanno messo in evidenza le difficoltà di comunicare e, per quegli stessi compagni, di usare la lingua di insegnamento.

sti, ki jih dvo- ali večjezični otroci imajo oziroma bodo imeli v življenju; učenci iste skupine, ki obiskujejo šolo Gaspardis, pa so se vsi osredotočili na spoznavanje novih ljudi, jezikov in kultur, nihče ni izpostavil prednosti otrok, ki govorijo več jezikov ali pravice oziroma samoumevnosti tega, da se vsak izraža v svojem jeziku. Slednjo utemeljitev zasledimo v večji meri pri učencih, ki so navedli, da je njihov materni jezik tretji jezik. Otroci, ki so v utemeljitvi odgovorov »slabo« ali »zelo slabo« izpostavili težave v komunikaciji v razredu, so vsi italijansko govoreči.

8. PRIMERJAVA ODNOSA DO VEČETNIČNIH RAZREDOV GLEDE NA ANKETIRANO SKUPINO

8.1. Načelno stališče

Z namenom, da bi dopolnili analizo o odnosu do prisotnosti otrok različnega jezikovnega in kulturnega izvora v razredu, smo primerjali odgovore staršev, učiteljev in učencev. Primerjava stališč o večetničnih razredih glede na anketirano skupino kaže statistično pomembne razlike le pri anketiranih italijanske šole Gaspardis: učitelji (M=2,46), a zlasti učenci (M=2,92), so v tej šoli v odnosu do večetničnih razredov bolj zadržani kot starši (M=2,10). V drugi italijanski šoli in v obeh slovenskih DR pa so mnenja anketiranih skupin o prisotnost otrok tretje narodnosti v razredu bolj usklajena (Grafikoni 23, 24, 25 in 26).

8.2. Slabosti in prednosti večetničnih razredov

Na sklop vprašanj o večetničnih razredih se odgovori staršev in učiteljev slovenskih šol razlikujejo v dveh primerih: v šolah DR pri Sv. Ivanu je trditev, da prisotnost otrok različnih narodnosti v razredu lajša učenje novega jezika, nabrala pri starših skoraj dve tretjini (65 %) pritrdilnih odgovorov, pri učiteljih pa le slabo tretjino (32 %); mnenje, da se v večetničnih razredih upočasnjuje izvajanje učnega programa, pa je v šentjakobskih šolah bolj razširjeno pri učiteljih (57 %) kot pri starših (27 %).

Več statistično pomembnih razlik pa kaže primerjava odgovorov pri anketiranih v italijanskih šolah, zlasti v šoli Gaspardis. S tem, da se v večetničnih razredih pojavljajo težave v komunikaciji in da je občutna potreba po manjšem številu otrok v razredu, soglašajo v večji meri učitelji kot starši obeh italijanskih šol (Duca d'Aosta 46 % proti 2 % oziroma 73 % proti 35 %; Gaspardis 69 % proti 19 % oziroma 92 % proti 34 %). V šoli Gaspardis so anketirani učitelji tudi v večji meri kot starši opozorili na dejstvo, da se v večetničnih razredih upočasnjuje izvajanje učnega programa (62 % proti 27 %) ter da je občutna potreba po jezikovnih in kulturnih posrednikih (92 % proti 61 %) in po dodatnih učiteljih, ki bi olajšali učenje učnega jezika (100 % proti 55 %). Hkrati pa so tam-

Gli alunni delle scuole slovene che avevano risposto *positivo* o *molto positivo*, lo hanno giustificato con le opportunità che questi bambini avranno in futuro; gli alunni della Gaspardis che avevano scelto la medesima risposta hanno tutti evidenziato la conoscenza di nuove persone, lingue e culture – nessuno ha evidenziato le opportunità dei bambini bilingui o plurilingui né la normalità nell'uso della propria madrelingua da parte di ognuno. Quest'ultima motivazione la troviamo in misura maggiore tra gli alunni che hanno dichiarato di essere di terza madrelingua. Gli alunni che motivano la propria scelta *negativo* o *molto negativo* con le difficoltà di comunicazione in classe, sono tutti di madrelingua italiana.

8 UN CONFRONTO PER GRUPPI DI INTERVISTATI SULL'ATTEGGIAMENTO VERSO LE CLASSI MULTIETNICHE

8.1 La posizione di principio

Al fine di completare l'analisi sull'atteggiamento verso la presenza in classe di bambini di diversa origine linguistica e culturale abbiamo proceduto al confronto delle risposte di genitori, insegnanti e alunni. Confrontando i dati per gruppi di intervistati si evidenziano differenze statisticamente significative soltanto nella scuola Gaspardis: gli insegnanti (M=2,46), ma soprattutto gli alunni (M=2,92), si dimostrano più cauti verso il fenomeno delle classi multietniche dei genitori (M=2,10). Nell'altra scuola italiana e in entrambe le direzioni didattiche slovene le opinioni dei tre gruppi concordano maggiormente (Grafici 23, 24, 25 e 26).

8.2 I vantaggi e gli svantaggi delle classi multietniche

Nel gruppo di domande relative all'argomento le risposte di genitori e insegnanti delle scuole slovene sono diverse in due casi: a San Giovanni l'affermazione – la presenza in classe di bambini di nazionalità diversa favorisce l'apprendimento di una lingua diversa da quella di insegnamento – ha raccolto tra i genitori il 65 % delle preferenze mentre tra i docenti un terzo scarso (32 %); a San Giacomo l'opinione che le classi multietniche rallentino lo svolgimento del programma è invece più diffusa tra gli insegnanti (57 %) che tra i genitori (27 %).

Differenze rilevanti sul piano statistico si trovano invece in misura maggiore nelle scuole italiane, soprattutto alla Gaspardis. Che le classi multietniche registrino difficoltà nella comunicazione e che si auspichi un minor numero di bambini in classe è rilevato in misura maggiore dagli insegnanti che dai genitori in entrambe le scuole (Duca d'Aosta rispettivamente 46 % vs 2 % ovvero 73 % vs 35 %; Gaspardis 69 % vs 19 % ovvero 92 % vs 34 %). Alla Gaspardis i docenti sono anche più sensibili dei genitori sul rallentamento del programma (62 % vs 27 %) e sulla necessità di mediatori culturali e linguistici (92 % vs 61 %) e inse-

kajšnji starši v večji meri kot učitelji prepričani, da ti razredi razvijajo čut za enakopravnost (90 % proti 54 %), lajšajo učenje novega jezika (38 % proti 0 %) in utrjujejo jezikovno identiteto (35 % proti 0 %).

8.3. Utrjevanje maternega jezika pri otrocih priseljenih družin

Primerjava stališč glede potrebe po utrjevanju maternega jezika pri otrocih priseljenih družin glede na anketirano skupino kaže statistično pomembne razlike pri anketiranih italijanske šole Duca d'Aosta: učitelji so vsi odgovorili pritrilno, dobra petina (22 %) staršev pa tej potrebi nasprotuje.

Mnenje, da bi morala tej potrebi zadostiti tudi šola, različno deli starše in učitelje slovenskih šol DR pri Sv. Ivanu in italijanske šole Gaspardis. Staršev, ki so s trditvijo soglašali, je približno polovica v obeh primerih, učiteljev pa le četrtina iz svetoivanskih šol, iz šole Gaspardis pa se s tem ni strinjal nihče. V slednji šoli se mnenja staršev in učiteljev razlikujejo tudi glede trditve, da bi morala za utrjevanje maternega jezika pri priseljenih otrocih skrbeti družina: stopnja strinjanja je pri starših 72-odstotna, pri učiteljih pa le 36-odstotna.

Primerjavi glede na anketirano skupino sta prikazani v grafikonih 27 in 28.

9. TEŽAVE PRI SPREJEMANJU DRUGIH

Da bi razumeli, v kolikšni meri se v obravnavanih šolskih okoljih pojavljajo težave pri sprejemanju družin in otrok druge narodnosti oziroma priseljenih družin in otrok, smo vsem trem anketiranim skupinam postavili nekaj vprašanj o tem.

9.1. Mnenje staršev

Na vprašanje »Ali ste pri svojem otroku opazili težave pri sprejemanju otrok druge narodnosti ali otrok priseljenih družin?«, so skoraj vsi starši (97 %) odgovorili odklonilno. Na vprašanje »Ali ste pri drugih starših opazili težave pri sprejemanju družin druge narodnosti ali priseljenih družin?«, je 12 % anketiranih odgovorilo z »vedno« ali »pogosto«, 39 % z »včasih«, preostala skoraj polovica (49 %) pa z »nikoli«.

Primerjava srednje vrednosti pogostnosti¹⁴ (M=3,36) glede na šolo in jezikovne značilnosti anketiranih družin kaže statično pomembne rezultate: starši italijanske šole Gaspardis so v večji meri in z večjo pogostnostjo (m=3,12) priča temu pojavu, kakor tudi družine z italijanskim ali pretežno italijanskim jezikom (m=3,24) in družine s tretjim ali pretežno tretjim jezikom (m=3,26).

Družine smo tudi vprašali, kako pogosti so stiki med starši: za skoraj polovico ali 49 % anketiranih so stiki »občasni«, za slabo tretjino (32 %) so »pogosti«, za 13 % »redni«, pri nekaterih (6 %) pa jih sploh ni. Primerjava srednje

gnanti aggiuntivi per l'insegnamento della lingua (100 % vs 55 %). Nella stessa scuola i genitori sono più convinti dei docenti che le classi multietniche sviluppino il senso di eguaglianza (90 % vs 54 %), favoriscano l'apprendimento di un'altra lingua (38 % vs 0 %) e consolidino l'identità linguistica (35 % vs 0 %).

8.3 Il consolidamento della lingua materna nei bambini di famiglie immigrate

Il confronto delle opinioni sulla necessità di questo aspetto per gruppo di intervistati, mostra differenze importanti alla Duca d'Aosta: gli insegnanti hanno risposto tutti in modo affermativo, mentre oltre un quinto dei genitori (22 %) si dichiara contrario.

L'opinione che debba essere la scuola ad assolvere a questo ruolo divide in misura diversa genitori e insegnanti delle scuole di San Giovanni e della Gaspardis: i genitori che hanno risposto affermativamente sono circa la metà in entrambi i contesti, mentre tra i docenti compare solo un quarto di quelli di San Giovanni; alla Gaspardis nessuno si è espresso in tal senso. In questa stessa scuola genitori e docenti hanno posizioni diverse anche per quanto attiene al ruolo della famiglia: il 72 % dei genitori la ritiene responsabile, tra i docenti solo il 36 %.

I confronti per gruppo di intervistati sono rappresentati nei grafici 27 e 28.

9 LE DIFFICOLTÀ NELL'ACCETTARE GLI ALTRI

Per comprendere in che misura negli ambienti scolastici considerati sia presente la difficoltà di accogliere le famiglie e i bambini di altra nazionalità o immigrati, sono state poste a tutti i tre gruppi di intervistati delle domande collegate al problema.

9.1 L'opinione dei genitori

Alla domanda, *Ha notato in suo figlio difficoltà nell'accettare bambini di altre nazionalità o immigrati?*, quasi tutti i genitori (97 %) hanno risposto in modo negativo. Alla domanda, *Ha notato in altri genitori segni di difficoltà nell'accettare famiglie di altre nazionalità o immigrate?*, il 12 % ha risposto *sempre* o *spesso*, il 39 % *talvolta* e la quasi metà rimanente (49 %) *mai*.

Il confronto del valore medio¹⁴ (M=3,36) per scuole e caratteristiche linguistiche delle famiglie rivela risultati statisticamente significativi: i genitori della Gaspardis sono testimoni di questo fenomeno in misura maggiore e con maggiore frequenza (m=3,12), come pure le famiglie di lingua italiana o prevalentemente italiana (m=3,24) e quelle di terza o prevalentemente terza lingua (m=3,26).

Abbiamo inoltre chiesto alle famiglie quanto siano frequenti i rapporti tra genitori: per quasi la metà (49 %) sono *rari*, per un terzo circa (32 %) *frequenti*, per il 13 % *costanti* e per alcuni (6 %) *inesistenti*. Il confronto del valore medio¹⁵

vrednosti pogostnosti¹⁵ (M=2,48) glede na šolo kaže, da se starši v šentjakobskih šolah (m=2,68) in v italijanski šoli Gaspardis (m=2,76) redkeje srečujejo.

9.2. Mnenje učiteljev

Na vprašanje »Pri kolikih otrocih ste v lanskem šolskem letu opazili težave pri sprejemanju otrok druge narodnosti ali otrok priseljenih družin?«, je večina, natančneje 63 % ali 37 od skupnih 59 anketiranih učiteljev, odgovorila s »pri nobenemu«, preostali pa s »pri zelo redkih« oziroma s »pri nekaterih«. Primerjava glede na šolo izpostavlja obratno razmerje v odgovorih anketiranih v italijanski šoli Gaspardis.

9.3. Mnenje učencev

Učence smo najprej vprašali, ali se dobro razumejo s sošolci: 63 % ali 92 od skupnih 146 anketiranih je odgovorilo s »skoraj z vsemi«, slaba tretjina (32 %) z »nekaterimi da, z drugimi ne«, le redki (5 %) pa so odgovorili s »skoraj z nobenim«. Iz primerjave srednje vrednosti¹⁶ (M=1,41) glede na šolo izhaja, da se s sošolci najbolj razumejo v šoli Gaspardis (m=1,12), manj pa v šolah šentjakobskega (m=1,55) in svetoivanskega DR (m=1,54) (Grafikon 29).

Petina anketiranih učencev je posebej pojasnila, da se dobro razume prav z vsemi sošolci. Največ je takih v italijanski šoli Gaspardis (48 %) in pri družinah, v katerih se pogovarjajo v italijanščini (33 %).

Pri naslednjem vprašanju so preostali učenci (117) – tisti, ki imajo kako težavo v odnosu do sošolcev - razložili, zakaj se z njimi slabo razumejo. V vprašalniku smo navedli naslednje odgovore:

- ker me imajo za norca;
- ker me tepejo;
- ker mi ne pomagajo;
- ker ne govorijo dobro slovensko/italijansko;
- ker mi nagajajo;
- ker nočejo biti z mano;
- ker govorijo jezik, ki ga slabo razumem.

Zgornjim odgovorom so učenci lahko dodali še druge. V primeru, da so obkročili več kot enega, so navedli, kateri je najpomembnejši. Ker smo želeli izpostaviti motivacijo, vezano na prisotnost otrok različnih narodnosti v razredu, smo odgovore, ki se nanašajo na slabo vedenje, oliko, značaj in nagajanje, združili v enega.

Lestvica najpomembnejšega vzroka kaže, da se velika večina (80 %) učencev s sošolci ne razume, ker se ti slabo in neolikano vedejo ali ker jim nagajajo, 15 % jih je odgovorilo s »ker nočejo biti z mano«, 4 % s »ker govorijo jezik, ki ga slabo razumem«, en anketiranec pa s »ker slabo govorijo učni jezik«.

(M=2,48) per scuola mostra che i genitori delle scuole di San Giacomo (m=2,68) e della Gaspardis (m=2,76) si incontrano più raramente.

9.2 L'opinione degli insegnanti

Alla domanda, *Quanti bambini hanno a vostro giudizio mostrato difficoltà ad accettare bambini di altra nazionalità o provenienti da famiglie immigrate nello scorso anno scolastico?*, la maggioranza degli insegnanti intervistati (37 ovvero il 63 % dei complessivi 59) ha risposto *nessuno*, gli altri *rari casi* oppure *alcuni*. Nel confronto tra scuole il rapporto tra le percentuali è opposto per gli insegnanti della Gaspardis.

9.3 L'opinione degli alunni

Abbiamo chiesto ai bambini se si trovano bene con i compagni: 92 soggetti, ovvero il 63 % dei 146 intervistati, hanno risposto *quasi con tutti*, un terzo scarso (32 %) *con alcuni sì con alcuni no*, solo rari (5 %) *quasi con nessuno*. Dal confronto del valore medio¹⁶ (M=1,41) per scuole se ne ricava che la situazione sia migliore alla Gaspardis (m=1,12), meno buona invece nelle scuole delle DD di San Giacomo (m=1,55) e di San Giovanni (m=1,54) (Grafico 29).

Un quinto dei bambini intervistati ha espressamente chiarito che si trova bene proprio con tutti i compagni, e questo si è dimostrato soprattutto alla Gaspardis (48 %) e nelle famiglie in cui si parla italiano (33 %).

I bambini che invece hanno dichiarato una qualche difficoltà di relazione (117 casi), hanno poi spiegato perchè con alcuni compagni non riescono a capirsi. Le possibilità di scelta erano le seguenti:

- perchè mi prendono in giro
- perchè mi picchiano
- perchè non mi aiutano
- perchè parlano male sloveno/italiano
- perchè mi fanno dispetti
- perchè non vogliono stare con me
- perchè parlano una lingua che capisco poco.

I bambini potevano eventualmente aggiungere altre motivazioni. Se hanno scelto più di una affermazione, hanno poi specificato quale era la più importante. Poiché volevamo capire le motivazioni legate alla presenza in classe di bambini di altra nazionalità, abbiamo raggruppato insieme quelle relative al comportamento, l'educazione, il carattere e i dispetti.

La scala della ragione più importante dimostra che la maggioranza degli alunni (80 %) la attribuisce al comportamento poco educato o al carattere dispettoso dei compagni, il 15 % ha risposto *perchè non vuole stare con me*, il 4 % *perchè parla*

Iz primerjave glede na šolo izhajata naslednja trenda: pri učencih šole Gaspardis in Duca d'Aosta je v večji meri prisoten občutek, da se nekateri sošolci ne družijo radi z vsemi; ta občutek je izrazitejši zlasti pri otrocih iz družin, v katerih se pogovarjajo v tretjem jeziku, a tudi pri otrocih iz italijansko govorečih družin. Da je slabo znanje jezika eden izmed vzrokov nerazumevanja med sošolci v razredu, pa trdijo v nekoliko večji meri učenci šole Gaspardis in šentjakobskega DR ter otroci iz družin, v katerih se pogovarjajo v tretjem oziroma tudi v tretjem jeziku.

Učence smo še vprašali, kaj jih v razredu moti. Vprašalnik je predvideval naslednje odgovore:

- da nekateri učitelji ali nekatere učiteljice niso sposobni ali sposobne ohranjati reda;
- da nekateri sošolci hočejo vedno odgovarjati prvi;
- da nekateri sošolci govorijo preglasno;
- da je v razredu preveč učencev;
- da nekateri sošolci slabo govorijo italijansko/slovensko;
- da nekateri sošolci neprestano klepetajo;
- da nekateri sošolci hodijo po razredu;
- da nekateri sošolci slabo odgovarjajo učitelju ali učiteljici;
- da je v razredu premalo učencev.¹⁷

Tudi zgornjim odgovorom so učenci lahko dodali še druge in v primeru, da so podčrtali več kot enega, so navedli, kateri je najpomembnejši. 7 % anketiranih je izjavilo, da jih v razredu ne moti nič. Skupina ne kaže posebnih značilnosti.

Lestvica najpogostejših odgovorov je naslednja: skoraj dve tretjini (64 %) anketiranih učencev moti, da se nekateri slabo vedejo, nagajajo in motijo pouk; da hočejo nekateri odgovarjati vedno prvi, razburja 18 % učencev, da nekateri učitelji niso sposobni ohranjati reda, pa 13 %; redki (4 %) se pritožujejo nad prevelikim oziroma prenizkim številom učencev v razredu, le dva pa nad slabim znanjem učnega jezika pri nekaterih sošolcih.

10. POČUTJE V RAZREDU

Starše smo prosili, naj s točkami od 0 do 10¹⁸ ocenijo otrokovo počutje v razredu v tekočem šolskem letu. Srednja ocena staršev je 8,4, najnižja je 3, najvišja pa 10. Križanja glede na učni jezik, šolo, jezikovne značilnosti družine, narodnost staršev in izobrazbeno stopnjo družine niso statistično pomembna.

Na vprašanje, kako se na splošno počutijo v razredu, je 35 % anketiranih učencev odgovorilo z »zelo dobro«, 40 % z »dobro«, 22 % z »ne dobro ne slabo« in preostali 3 % s »slabo«. Primerjava glede na srednjo vrednost¹⁹

una lingua che capisco poco, e un caso ha risposto perchè parlano male la lingua di insegnamento.

Dal confronto tra scuole si ricavano principalmente due tendenze. Alla Gaspardis e alla Duca d'Aosta è maggiormente presente la sensazione che alcuni compagni non facciano volentieri amicizia con tutti. Tale sensazione è più evidente soprattutto nei bambini di famiglie in cui si usa una terza lingua, ma anche nei bambini di famiglie in cui si parla italiano. Gli alunni della Gaspardis e della direzione didattica di San Giacomo come anche i bambini di famiglie in cui si parla solo o anche una terza lingua, dichiarano che una delle ragioni per le quali non si trovano bene con i compagni è l'insufficiente conoscenza della lingua.

Abbiamo poi chiesto ai bambini cosa li disturbi in classe, e abbiamo previsto le seguenti risposte:

- che alcuni insegnanti non sappiano mantenere l'ordine
- che alcuni compagni vogliano sempre rispondere per primi
- che alcuni compagni parlino troppo forte
- che ci siano in classe troppi alunni
- che alcuni compagni parlino male l'italiano / lo sloveno
- che alcuni compagni parlino continuamente
- che alcuni compagni camminino per la classe
- che alcuni compagni rispondano male agli insegnanti
- che ci siano troppo pochi bambini in classe.¹⁷

Anche in questo caso i bambini potevano aggiungere altre ragioni e se sceglievano più risposte segnalavano la più importante. Il 7 % degli intervistati ha dichiarato che in classe non lo disturba niente. Questo gruppo non mostra particolari caratteristiche comuni.

La scala dell'aspetto più importante è la seguente: per quasi due terzi (64 %) la causa di maggiore fastidio è il comportamento scorretto e dispettoso di alcuni alunni e il fatto che disturbino la lezione; il 18 % si dichiara infastidito dal fatto che alcuni vogliano sempre rispondere per primi e il 13 % dal fatto che gli insegnanti non siano capaci di mantenere ordine in classe; rari casi (4 %) si lamentano per il numero troppo alto o troppo basso di bambini in classe, e soltanto due per la conoscenza non buona della lingua di insegnamento di alcuni compagni.

10 COME CI SI SENTE IN CLASSE

Abbiamo chiesto ai genitori di valutare con una scala da 0 a 10¹⁸ come si sentano i loro figli in classe nell'anno scolastico in corso. Il voto medio assegnato è stato 8,4, il più basso 3 e il più alto 10. Disaggregando i dati per lingua di insegnamento, scuola, caratteristiche linguistiche della famiglia, nazionalità dei genitori e livello di istruzione della famiglia non si sono ottenuti risultati statisticamente significativi.

(M=1,92) kaže, da se v razredu najboljše počutijo učenci italijanske šole Gaspardis (m=1,56), nekoliko manj pa učenci DR pri Sv. Ivanu (m=2,13). Drugih statistično pomembnih razlik ni.

Učenci se z učitelji večinoma dobro počutijo. Dve tretjini sta odgovorili, da se razumeta s »skoraj z vsemi«, petina z »nekaterimi da, z drugimi ne«, 14 % pa s »samo z nekaterimi«. Primerjava glede na srednjo vrednost²⁰ (M=1,47) kaže, da se z učitelji najboljše razumejo učenci italijanske šole Duca d'Aosta (m=1,28), v manjši meri pa učenci DR pri Sv. Jakobu (m=1,79) (Grafikon 30).

11. TEŽAVE PRI ŠOLANJU

Vprašanja o težavah pri šolanju smo postavili staršem in učencem, da bi ugotovili, v kolikšni meri so te po njihovem mnenju odvisne od značilnosti večletnega razreda.

11.1. Odgovori staršev

Starše smo vprašali, ali ima otrok resne težave pri šolanju v tekočem šolskem letu. Na vprašanje je pritrdilno odgovorilo 62 % anketiranih. Iz primerjave glede na šolo izhaja, da so na težave v večji meri opozorili starši italijanske šole Duca d'Aosta (76 %), v manjši pa starši šole Gaspardis (51 %).

Vidike, ki po mnenju staršev povzročajo težave otrokom pri šolanju, smo združili v štiri skupine: v prvo sodijo organizacijske pomanjkljivosti (menza, organizacija šolskih dejavnosti, menjava učnega kadra in urnik), v drugo težave z vzgojno-izobraževalno ponudbo (preobremenjenost otrok z nalogami in raznimi dejavnostmi ter neustreznost učnih programov), otrokove težave sestavljajo tretjo skupino, težave v odnosih pa četrto. Navedb je 198. Dobra polovica (51 %) le-teh se nanaša na težave v odnosih, na organizacijske pomanjkljivosti nekaj več kot četrtnina (27 %), preostale navedbe pa se skoraj v enaki meri delijo na težave z vzgojno-izobraževalno ponudbo (12 %) in otrokove težave (10 %).

Primerjava glede na šolo kaže, da se starši otrok iz šentjakobskih šol v večji meri pritožujejo nad težavami v odnosih (73 %), starši iz italijanske šole Gaspardis pa nad preobremenjenostjo otrok z nalogami in raznimi dejavnostmi (23 %).

Večina (62 %) staršev, ki je opozorila na težave v odnosih, se je nanašala na težave v odnosih med sošolci, tretjina je izpostavila težave v odnosih z učnim osebjem in šolo nasploh, le redki (5 %) so izrecno opozorili na težave, vezane na prisotnost otrok različnih narodnosti v razredu. Da ta prisotnost ne vpliva na odnose v razredu, pa so izrecno poudarili nekateri starši, ki so opozorili na napetost in nelagodje med sošolci.

Alla domanda *In generale, come ti trovi in classe* Il 35 % dei bambini ha risposto *molto bene*, il 40 % *bene*, il 22 % *né bene né male* e il rimanente 3 % *male*. Il confronto per valore medio¹⁹ (M=1,92) mostra che stanno meglio i bambini della Gaspardis (m=1,56), un po' meno bene quelli della direzione didattica di San Giovanni (m=2,13). Non vi sono altre differenze statisticamente rilevanti.

Generalmente il rapporto con gli insegnanti è buono. I due terzi degli alunni hanno risposto che si trovano bene *quasi con tutti*, un quinto *con alcuni sì con alcuni no* e il 14 % *quasi con nessuno*. Dal confronto del valore medio²⁰ (M=1,47) per scuole se ne ricava che il rapporto con gli insegnanti è migliore alla Duca D'Aosta (m=1,28), meno buono invece nelle scuole della DD di San Giacomo (m=1,79) (Grafico 30).

11 LE DIFFICOLTA' NEL PERCORSO SCOLASTICO

Abbiamo posto a genitori e alunni delle domande sulle difficoltà incontrate a scuola per comprendere in che misura, a loro avviso, esse dipendano dalla caratteristica di multietnicità della classe.

11.1 Le risposte dei genitori

Ai genitori abbiamo chiesto se ci sono aspetti del percorso scolastico che creino particolari difficoltà ai loro figli nell'anno in corso. Il 62 % ha risposto affermativamente. Dal confronto per scuole se ne ricava che tali difficoltà sono presenti in misura maggiore per i genitori della scuola italiana Duca d'Aosta (76 %), in misura minore per quelli della Gaspardis (51 %).

I diversi aspetti elencati dai genitori come causa di difficoltà sono stati suddivisi in quattro gruppi: 1. carenze organizzative (mensa, attività scolastiche, cambiamento dei docenti, orario), 2. offerta didattico-educativa (eccessivo carico di compiti e di attività, inadeguatezza dei programmi), 3. difficoltà individuali, 4. difficoltà relazionali. Dei 198 intervistati più della metà (51 %) ha evidenziato le difficoltà relazionali, poco più di un quarto (27 %) le carenze organizzative, i rimanenti si dividono in numero quasi pari tra le difficoltà dovute all'offerta didattico-educativa (12 %) e le difficoltà individuali (10 %).

Il confronto per scuole mostra che i genitori della DD di San Giacomo lamentano di più le difficoltà relazionali (73 %), mentre quelli della Gaspardis l'eccessivo carico di compiti e di altre attività (23 %).

La maggioranza dei genitori (62 %) che evidenzia difficoltà relazionali, si riferisce ai rapporti tra compagni, un terzo ai rapporti con il personale docente e con la scuola in generale, solo rari casi (5 %) hanno esplicitamente attribuito tali difficoltà alla presenza in classe di bambini di nazionalità diversa. Che invece questa non sia responsabile delle difficoltà relazionali è stato espressamente sottolineato di alcuni genitori i quali hanno piuttosto menzionato tensione e disagio tra compagni.

11.2. Odgovori učencev

Pri vprašanju »Če so v razredu sošolci, ki imajo težave pri učenju, od česa je po tvoje to odvisno?«, smo navedli naslednje odgovore:

- od tega, da se premalo učijo;
- od tega, da jih šola ne zanima;
- od tega, da so pri pouku premalo pozorni;
- od tega, da se jim pri šolskem delu premalo pomaga;
- od tega, da slabo govorijo slovensko/italijansko;
- od tega, da nekateri učitelji ali nekatere učiteljice slabo razlagajo;
- od tega, da se počutijo osamljeni.

Zgornjim odgovorom so učenci lahko dodali še druge in v primeru, da so obkrožili več kot enega, so navedli, kateri je najpomembnejši. 6 % anketiranih je izjavilo, da v razredu ni učencev, ki bi imeli težave z učenjem.

Lestvica najpomembnejših vzrokov je naslednja: nezanimanje za šolo zbere skoraj tretjino (32 %) pozitivnih odgovorov, nezadostno učenje pa dobro petino (21 %); 15 % učencev izpostavlja nizko pozornost pri pouku in približno ravno toliko (14 %) pa slabo obvladanje učnega jezika. Da so težave pri učenju odvisne od slabega razlaganja nekaterih učiteljev, zatrjuje 8 % anketiranih, preostalih 9 % pa se skoraj enakomerno deli med tistimi, ki pravijo, da se sošolcem s težavami premalo pomaga (5 %), in onimi, po mnenju katerih so ti sošolci osamljeni (4 %).

Izrazitih razlik glede na šolo ni. Lahko rečemo, da je slabo znanje učnega jezika nekoliko bolj izpostavljeno pri učencih italijanske šole Gaspardis (22 %) in da otroci šentjakobskega DR v večji meri opozarjajo na nezanimanje učencev za šolo (44 %) in slabo razlaganje nekaterih učiteljev (22 %).

¹ Oznaka »Slovenci« se v tem primeru nanaša na pripadnike slovenske manjšine v Italiji.
² Pridevnik »tretji« se nanaša na jezik (ali kulturo ali izvor), ki je različen od slovenskega in italijanskega.
³ Pri tem vprašanju je šlo za evidentiranje razlogov, ki določajo izbiro osnovne šole brez upoštevanja učnega jezika. Z drugimi besedami: hoteli smo vedeti, zakaj so izbrali slovensko šolo na primer pri Sv. Jakobu ne pa na Katinari, ali zakaj so se odločili za vpis na šolo Duca d' Aosta in ne na katero drugo italijansko šolo. Pri tem vprašanju nismo spraševali, zakaj so izbrali slovensko oziroma italijansko šolo.
⁴ Družine, ki so izbrale šolo, ker je multietnična (6 %), in to tudi izrecno navedle, so družine učencev italijanske šole Duca d' Aosta, družine italijanskega jezika in skoraj vse z univerzitetno izobrazbeno ravni.
⁵ Srednja vrednost lestvice, pri kateri je 1 zelo pozitivna ocena, 5 pa zelo negativna.
M je srednja vrednost celotne anketirane populacije, m pa srednje vrednosti posameznih skupin.
⁶ Anketiranci so lahko navedli več odgovorov.

11.2 Le risposte degli alunni

Alla domanda, *Se nella tua classe ci sono alunni che hanno difficoltà nello studio, secondo te perchè le hanno?*, seguivano le seguenti risposte:

- perchè studiano poco
- perchè non hanno interesse per la scuola
- perchè non stanno attenti durante le spiegazioni
- perchè sono aiutati troppo poco nel lavoro scolastico
- perchè parlano male lo sloveno / l'italiano
- perchè le spiegazioni di alcuni insegnanti sono poco chiare
- perchè si sentono soli.

I bambini potevano aggiungere altre cause e se ne sceglievano più di una scrivevano poi quale era la più importante. Il 6 % ha dichiarato che in classe non vi sono bambini con difficoltà di apprendimento.

La scala della causa più importante è la seguente: il disinteresse per la scuola raccoglie circa un terzo delle risposte affermative (32 %), lo scarso studio oltre un quinto (21 %), la poca attenzione in classe il 15 % e la non buona conoscenza della lingua di insegnamento una percentuale quasi uguale (14 %); l'8 % attribuisce le difficoltà alle spiegazioni poco chiare degli insegnanti, il restante 9 % si divide tra chi ritiene che i compagni in difficoltà non ottengano sufficiente aiuto (5 %) e chi pensa che essi si sentano soli (4 %).

Non si registrano marcate differenze tra scuole. Possiamo però dire che gli alunni della Gaspardis hanno evidenziato in numero maggiore la conoscenza non buona della lingua di insegnamento (22 %) mentre quelli della direzione didattica di San Giacomo il disinteresse per la scuola (44 %) e le spiegazioni poco chiare di alcuni insegnanti (22 %).

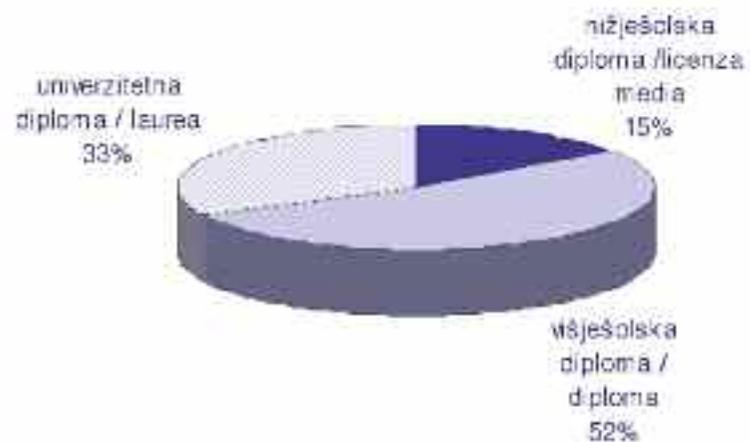
¹ Con il termine 'sloveni' si intendono gli appartenenti alla minoranza slovena in Italia.
² Con il termine 'terza' si intende una lingua (o cultura, o origine) diversa da quella italiana e da quella slovena.
³ Con questa domanda si volevano evidenziare le motivazioni alla base della scelta della scuola primaria al di là della lingua di insegnamento. In altre parole desideravamo sapere perchè è stata scelta ad esempio una scuola a San Giacomo e non a Cattinara, o perchè la Duca d' Aosta e non un'altra scuola italiana. Con questa domanda non volevamo chiedere perchè sia stata scelta la scuola con lingua di insegnamento slovena oppure italiana.
⁴ Le famiglie che hanno scelto la scuola in quanto multietnica (6 %) e che lo hanno esplicitamente espresso, sono famiglie di lingua italiana degli alunni della scuola con lingua di insegnamento italiana Duca d' Aosta, quasi tutte con livello di istruzione elevato.
⁵ Valore medio della scala che va da 1 (giudizio molto positivo) a 5 (giudizio molto negativo). M è la media generale della popolazione intervistata, m sono le medie dei singoli gruppi.
⁶ Gli intervistati potevano dare più risposte.

- ⁷ V šoli Duca d'Aosta je odgovorilo 14 (67 %) učiteljev, v šoli Gaspardis 13 (68 %), v DR pri Sv. Ivanu 20 (69 %) in v DR pri Sv. Jakobu 14 (88 %). Učitelji so vprašalnik izpolnili v šolskem letu 2006/2007.
- ⁸ Srednja vrednost lestvice, pri kateri je 1 zelo pozitivna ocena, 5 pa zelo negativna.
- ⁹ Zaradi nizkega števila anketirancev smo pri analizi upoštevali le najizrazitejše razlike.
- ¹⁰ Anketiranci so lahko navedli več odgovorov.
- ¹¹ V šoli Duca d'Aosta je na vprašalnik odgovorilo 40 (93 %) učencev, v šoli Gaspardis 25 (63 %), v DR pri Sv. Ivanu 52 (95 %) in v DR pri Sv. Jakobu 29 (97 %). Vprašalnik so učenci izpolnili ob koncu šolskega leta 2006/2007.
- ¹² Zaradi boljšega razumevanja smo učencem nekoliko preoblikovali vprašanje.
- ¹³ Srednja vrednost lestvice, pri kateri je 1 zelo dobro, 5 pa zelo slabo.
- ¹⁴ Srednja vrednost lestvice pogostnosti: 1-vedno, 2-pogosto, 3-včasih, 4-nikoli.
- ¹⁵ Srednja vrednost lestvice pogostnosti: 1-redni, 2-pogosto, 3-občasni, 4-ni stikov.
- ¹⁶ Srednja vrednost lestvice: 1-skoraj z vsemi, 2-z nekaterimi da, z drugimi ne, 3-skoraj z nobenim.
- ¹⁷ Ta odgovor je bil vključen v vprašalnikih za učence slovenskih šol.
- ¹⁸ 0 je bila najbolj negativna ocena, 10 najbolj pozitivna, 5 pa ne negativna ne pozitivna.
- ¹⁹ Srednja vrednost lestvice, pri kateri je 1-zelo dobro, 5-zelo slabo.
- ²⁰ Srednja vrednost lestvice: 1-skoraj z vsemi, 2-z nekaterimi da, z drugimi ne, 3-skoraj z nobenim.

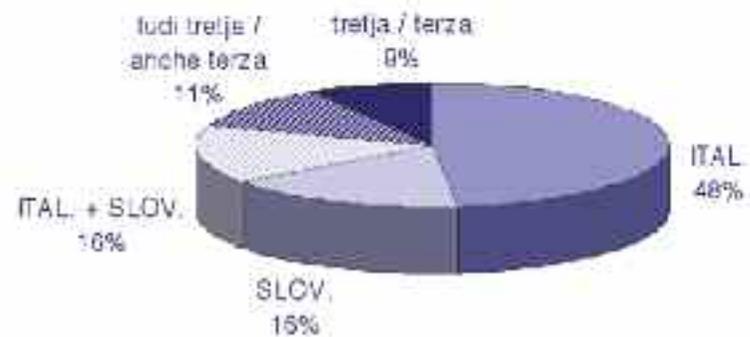
- ⁷ Alla scuola Duca d'Aosta hanno risposto 14 insegnanti (67 %), alla Gaspardis 13 (68 %), nella Direzione Didattica di San Giovanni 20 (69 %) e in quella di San Giacomo 14 (88 %). Il questionario è stato compilato nell'a.s. 2006/2007.
- ⁸ Valore medio della scala che va da 1 (giudizio molto positivo) a 5 (giudizio molto negativo).
- ⁹ A causa del limitato numero di intervistati, nell'analisi abbiamo considerato soltanto le differenze più marcate.
- ¹⁰ Gli intervistati potevano dare più risposte.
- ¹¹ Alla scuola Duca d'Aosta hanno risposto 40 alunni (93 %), alla Gaspardis 25 (63 %), nella Direzione Didattica di San Giovanni 52 (95 %) e in quella di San Giacomo 29 (97 %). Il questionario è stato compilato alla fine dell'a.s. 2006/2007.
- ¹² Per consentire agli alunni di comprendere meglio il senso, abbiamo riformulato la domanda in modo più semplice.
- ¹³ Valore medio della scala che va da 1 (giudizio molto positivo) a 5 (giudizio molto negativo).
- ¹⁴ Valore medio della scala di frequenza: 1-sempre, 2-spesso, 3-talvolta, 4-mai.
- ¹⁵ Valore medio della scala di frequenza: 1-costanti, 2-frequenti, 3-rari, 4-inesistenti.
- ¹⁶ Valore medio della scala: 1-quasi con tutti, 2-con alcuni sì, con alcuni no, 3-quasi con nessuno.
- ¹⁷ Questa opzione era presente nel questionario distribuito ai bambini delle scuole slovene.
- ¹⁸ Lo 0 corrisponde alla valutazione più negativa, il 10 a quella più positiva, il 5 a quella né positiva né negativa.
- ¹⁹ Valore medio della scala che va da 1 (molto bene) a 5 (molto male).
- ²⁰ Valore medio della scala: 1-quasi con tutti, 2-con alcuni sì, con alcuni no, 3-quasi con nessuno.

GRAFIKONI - GRAFICI

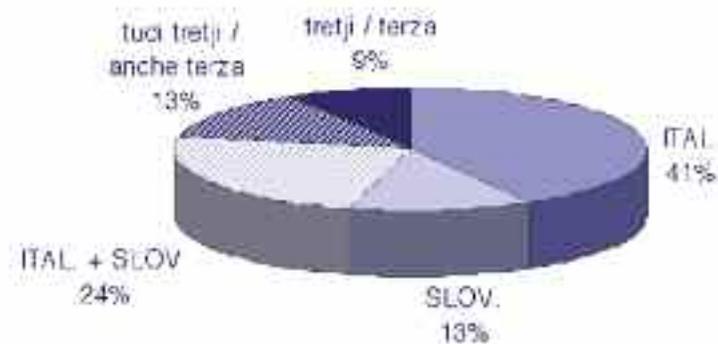
Grafikon 1: Struktura družin glede na stopnjo izobrazbe staršev (N=221)
 Grafico 1: Struttura delle famiglie per livello di istruzione dei genitori (N=221)



Grafikon 2: Struktura zakonov glede na narodnost staršev (N=219)
 Grafico 2: Struttura dei matrimoni per nazionalità dei genitori (N=219)



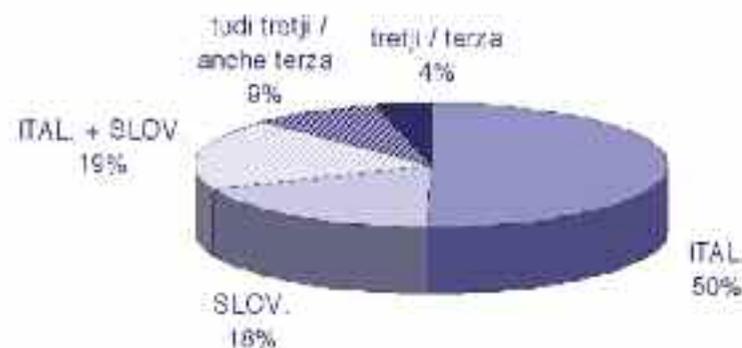
Grafikon 3: Struktura družin glede na materni jezik staršev (N=221)
 Grafico 3: Struttura delle famiglie per lingua materna dei genitori (N=221)



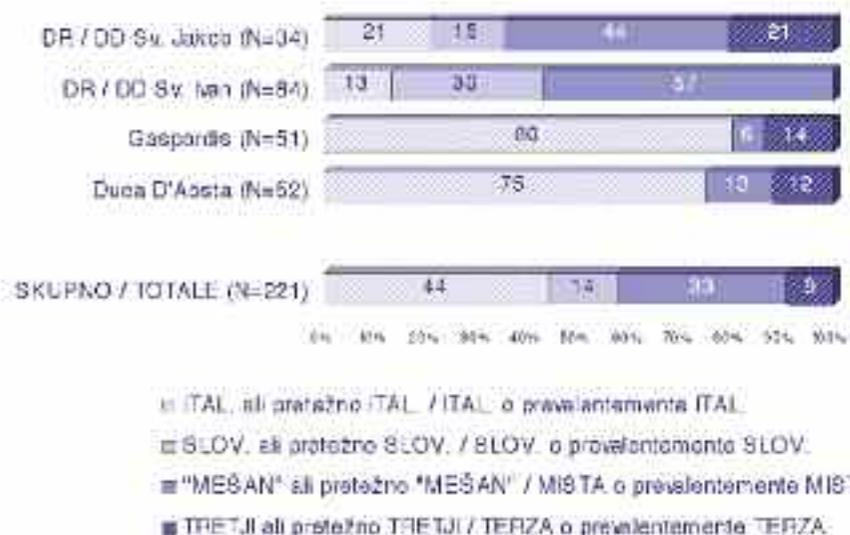
Grafikon 4: Struktura družin glede na jezik šolanja staršev (N=221)
 Grafico 4: Struttura delle famiglie per lingua di scolarità dei genitori (N=221)



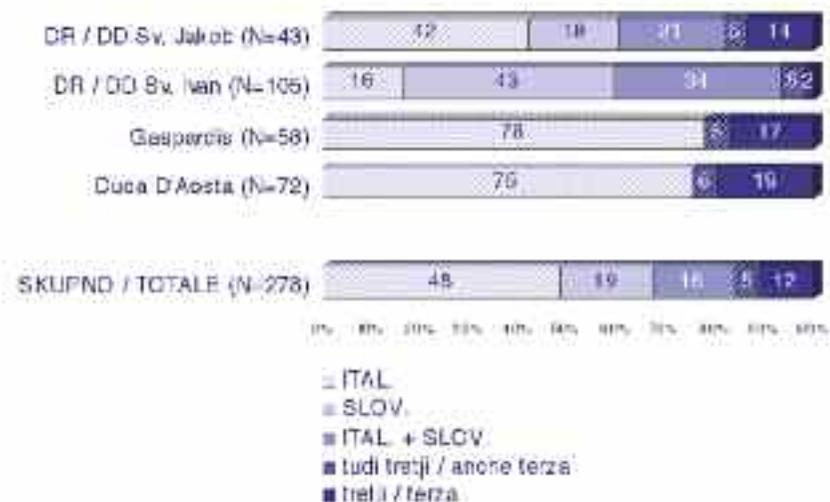
Grafikon 5: Pogovorni jezik doma (N=229)
 Grafico 5: Lingue d'uso in casa (N=229)



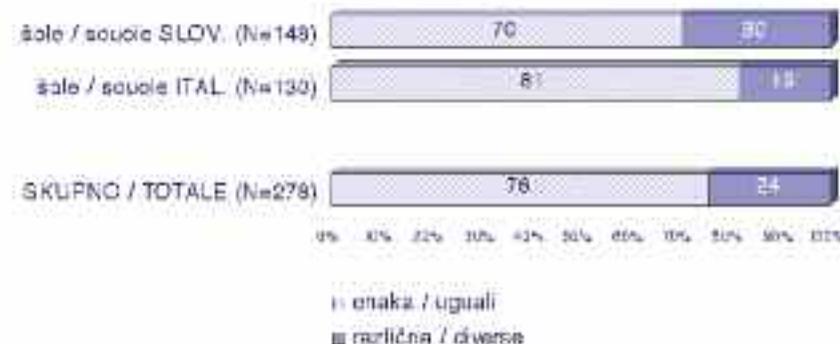
Grafikon 6: Tipologija družin glede na materni jezik in jezik šolanja staršev ter pogovorni jezik doma
 Grafico 6: Tipologia delle famiglie per lingua materna e lingua di scolarità dei genitori e lingua d'uso in casa



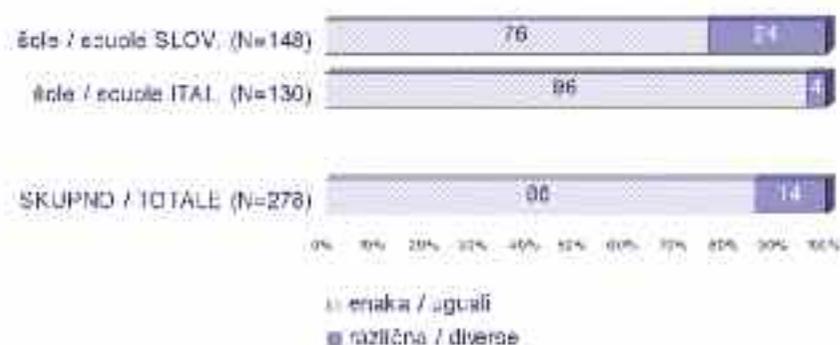
Grafikon 7: Materni jezik učencev
 Grafico 7: Lingua materna degli alunni



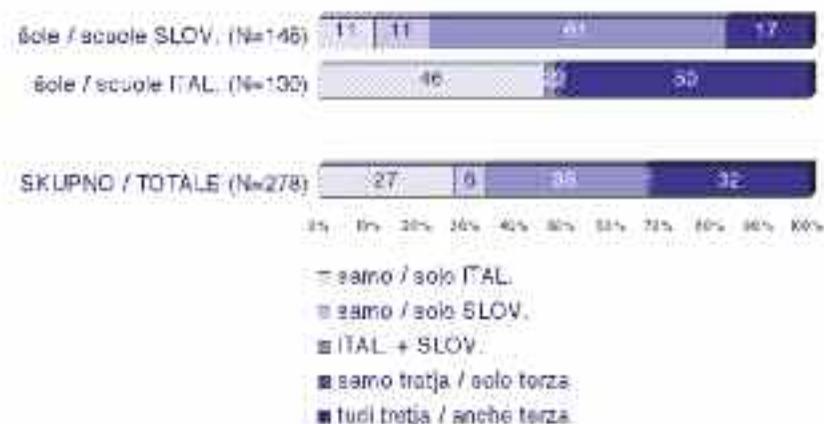
Grafikon 8: Materni jezik in jezik šolanja učencev
 Grafico 8: Lingua materna e lingua di scolarità degli alunni



Grafikon 9: Pogovorni jezik doma in jezik šolanja učencev
 Grafico 9: Lingua d'uso in casa e lingua di scolarità degli alunni



Grafikon 11: Narodnost prijateljev
 Grafico 11: Nazionalità degli amici



Grafikon 10: Znanje učnega jezika ob vpisu v šolo
 Grafico 10: Conoscenza della lingua di insegnamento al momento dell'iscrizione a scuola



Grafikon 12: Delaž učencev, ki obiskujejo izvenšolske dejavnosti glede na jezikovno tipologijo družin (v %)
 Grafico 12: Percentuale di alunni che frequentano le attività non scolastiche per tipologia linguistica delle famiglie (in %)



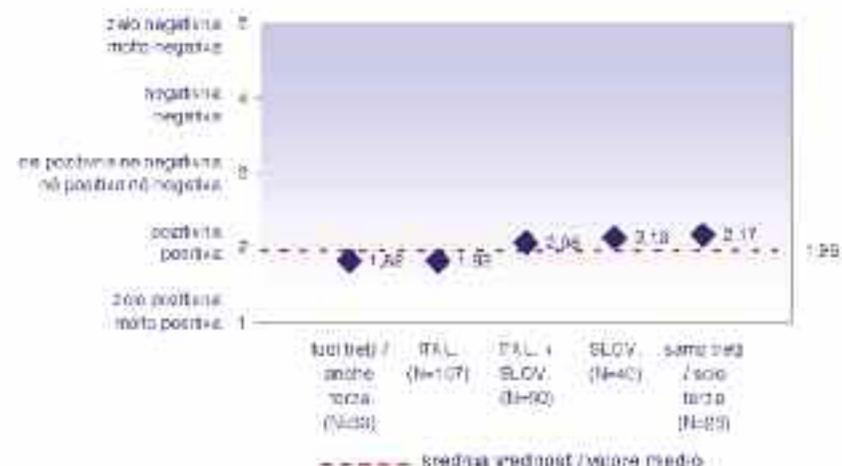
Grafikon 13: Razlogi izbire osnovne šole (v %)
 Grafico 13: Motivazioni della scelta della scuola primaria (in %)



Grafikon 14: Dolež staršev, ki so razmišljali o vpisu v šolo z učnim jezikom, ki je drugačen od tistega, za katerega so se dejansko odločili, glede na jezikovno tipologijo družin (v %)
 Grafico 14: Percentuale delle famiglie che hanno valutato la possibilità di iscrivere il bambino in una scuola con lingua di insegnamento diversa dall'attuale disaggregata per tipologia linguistica delle famiglie (in %)



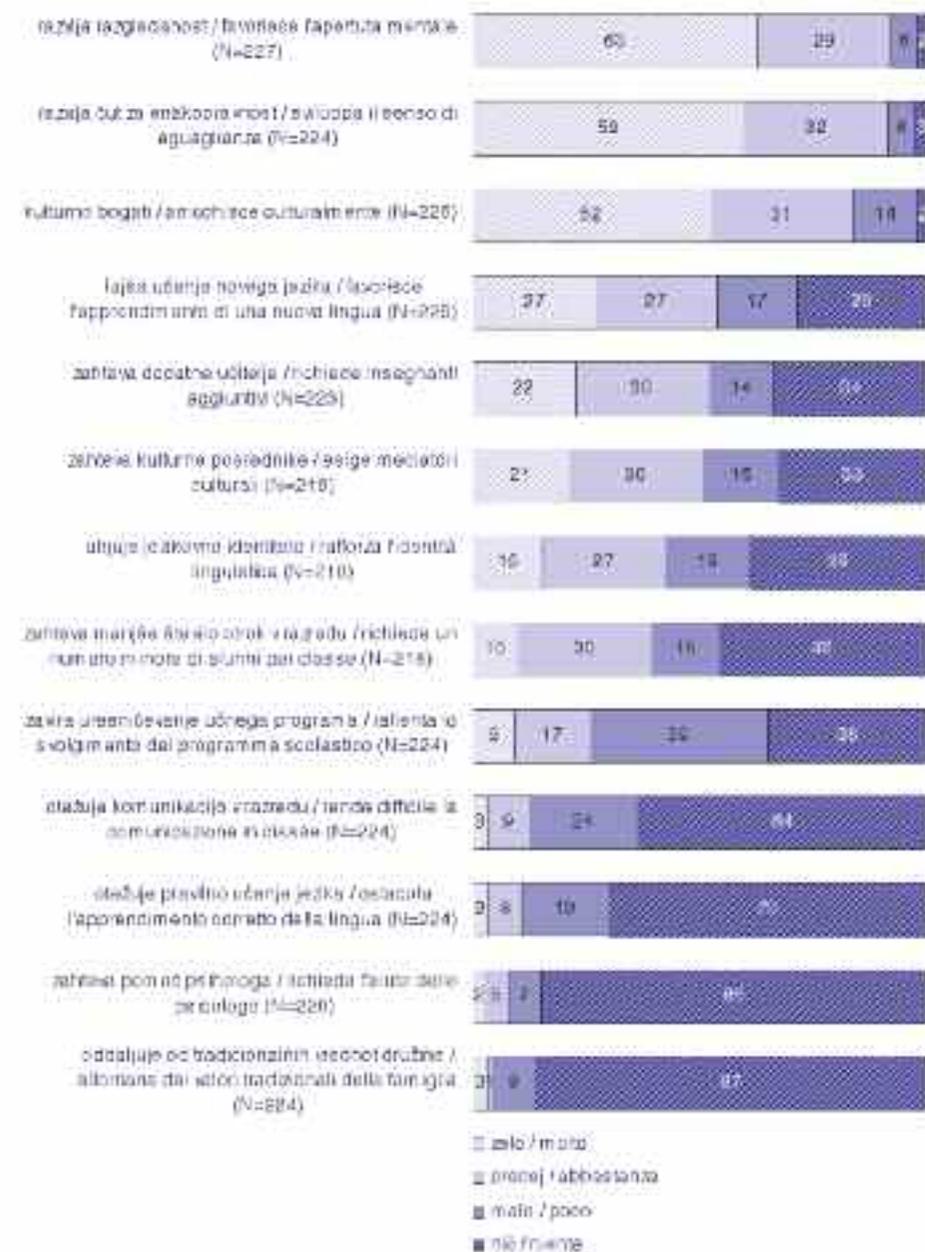
Grafikon 15: Načelno stališče staršev o prisotnosti otrok različnih narodnosti v razredu glede na strukturo družin po materem jeziku staršev
 Grafico 15: Posizione di principio dei genitori sulla presenza in classe di bambini di altra nazionalità in base alla struttura delle famiglie per lingua materna dei genitori



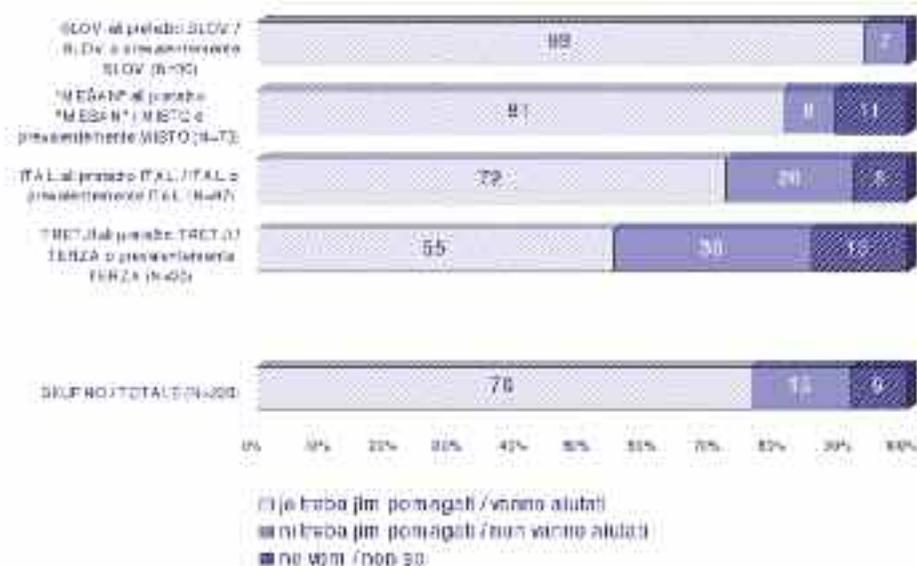
Grafikon 16: Načelno stališče staršev o prisotnosti otrok različnih narodnosti v razredu glede na narodnost otrokovih prijateljev
 Grafico 16: Posizione di principio dei genitori sulla presenza in classe di bambini di altra nazionalità per nazionalità degli amici del bambino



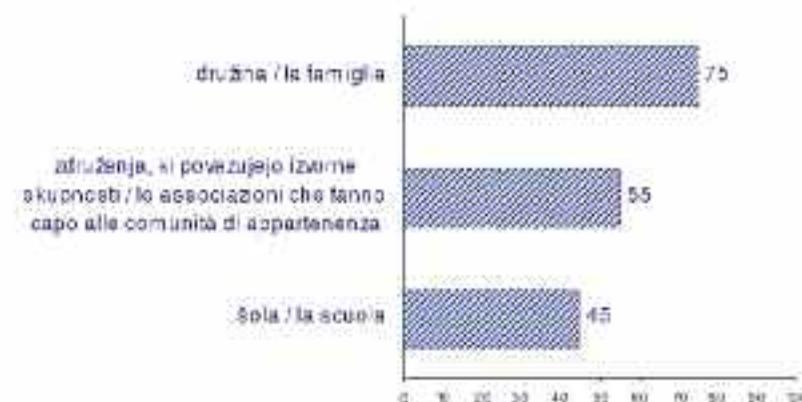
Grafikon 17: Odgovori staršev o slabostih in prednostih večetničnih razredov (v %)
 Grafico 17: Risposte dei genitori su vantaggi e svantaggi delle classi multietniche (in %)



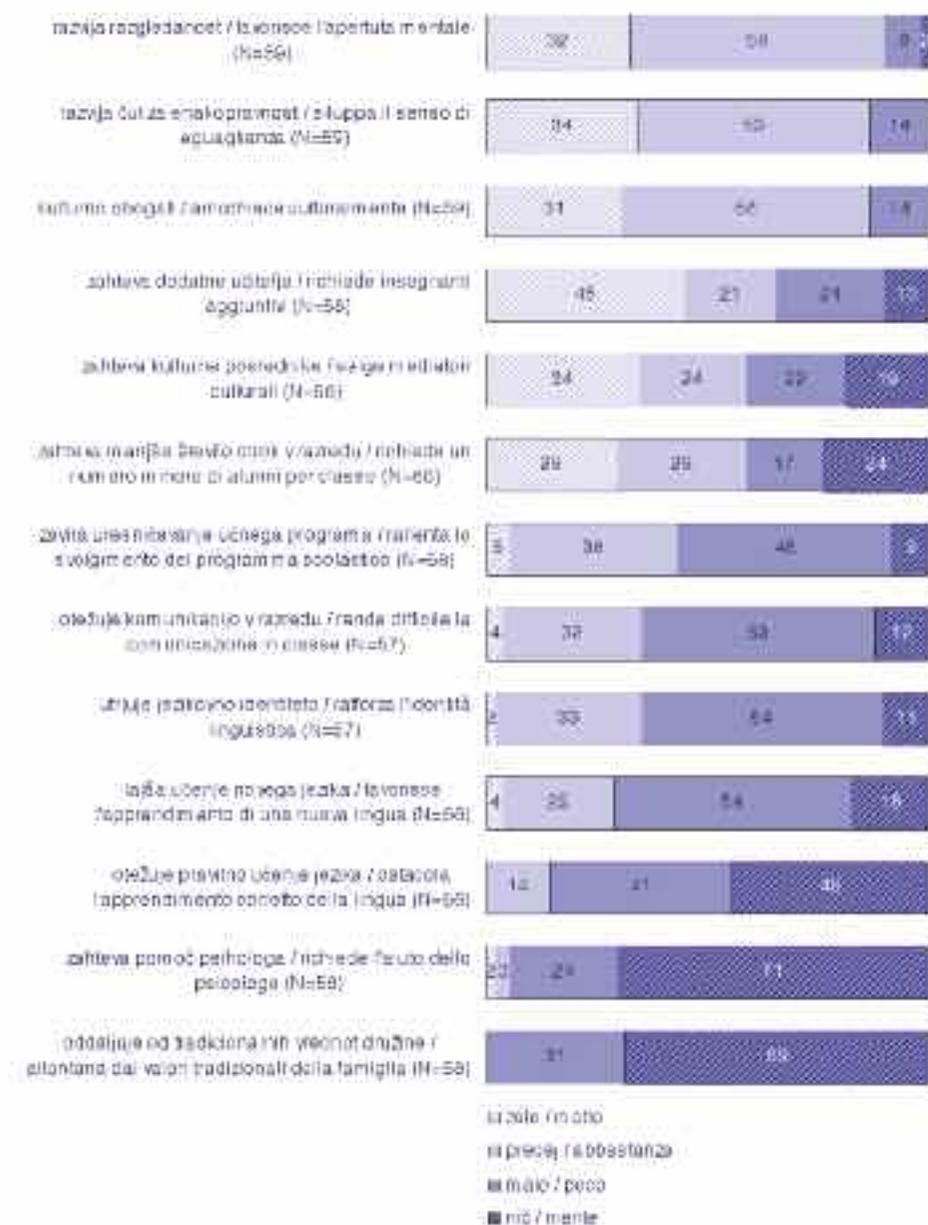
Grafikon 18: Stališča staršev o utrjevanju maternega jezika pri otrocih priseljenih družin glede na jezikovno tipologijo družin
 Grafico 18: Posizione dei genitori sul consolidamento della lingua materna tra i bambini di famiglie immigrate per tipologia linguistica della famiglia



Grafikon 18: Kdo bi moral pomagati otrokom priseljenih družin pri utrjevanju maternega jezika? (v %, N=173)
 Grafico 19: Chi dovrebbe aiutare i bambini di famiglie immigrate a consolidare la propria madrelingua? (in %, N=173)



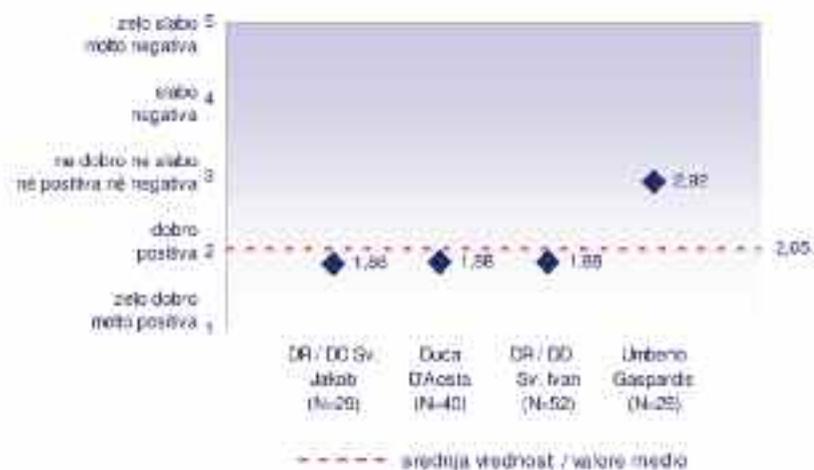
Grafikon 20: Odgovori učiteljev o slabostih in prednostih večetničnih razredov (v %)
 Grafico 20: Risposte degli insegnanti su vantaggi e svantaggi delle classi multietniche (in %)



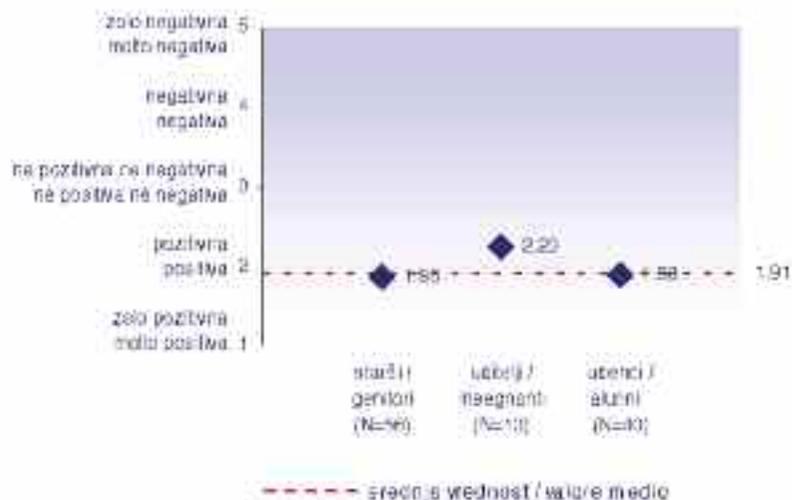
Grafikon 21: Načelno stališče učiteljev o prisotnosti otrok različnih narodnosti v razredu glede na učni jezik šole
 Grafico 21: Posizione di principio degli insegnanti sulla presenza in classe di bambini di altra nazionalità per lingua di insegnamento della scuola



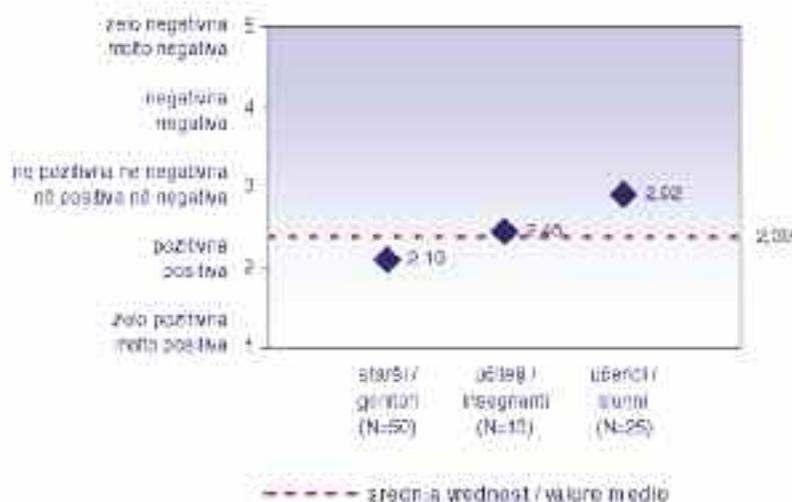
Grafikon 22: Načelno stališče učencev o prisotnosti sošolcev, ki govorijo različne jezike
 Grafico 22: Posizione di principio degli alunni sulla presenza di compagni di classe che parlano lingue diverse



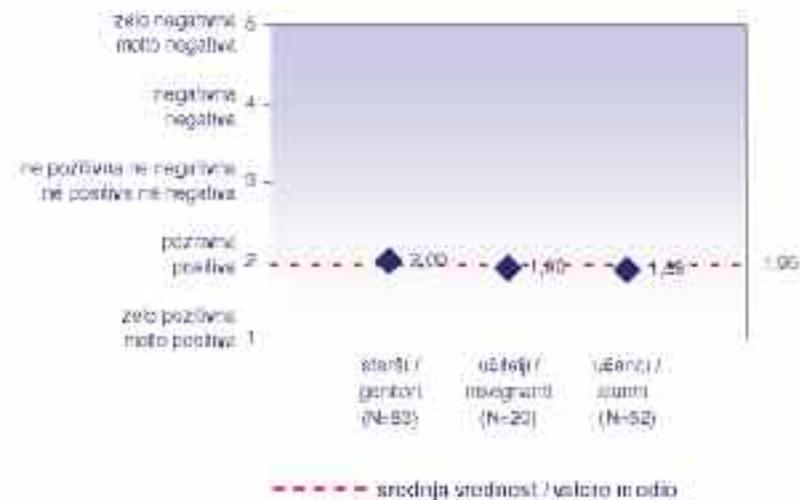
Grafikon 23: Primerjava odnosa do večetničnih razredov glede na anketirano skupino – šola Duca D'Aosta
 Grafico 23: Confronto per gruppi di intervistati sull'atteggiamento verso le classi multietniche – scuola Duca D'Aosta



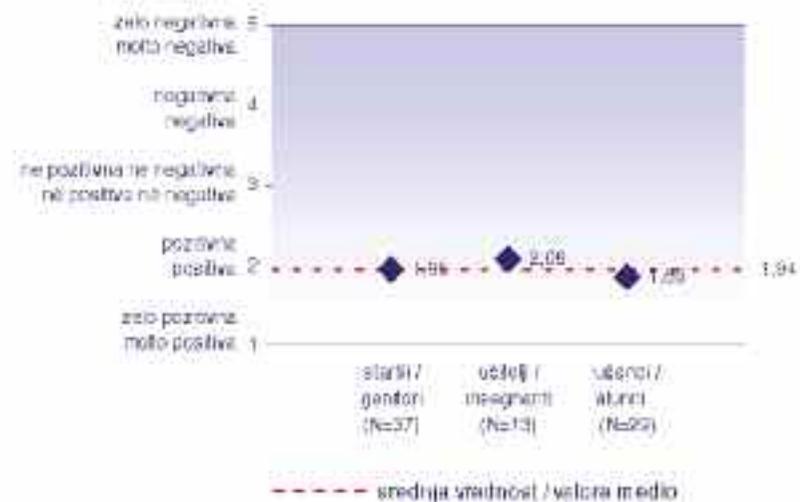
Grafikon 24: Primerjava odnosa do večetničnih razredov glede na anketirano skupino – šola Umberto Gaspardis
 Grafico 24: Confronto per gruppi di intervistati sull'atteggiamento verso le classi multietniche – scuola Umberto Gaspardis



Grafikon 25: Primerjava odnosa do večetničnih razredov glede na anketirano skupino – DR pri Sv. Ivanu
 Grafico 25: Confronto per gruppi di intervistati sull'atteggiamento verso le classi multietniche – DD di S. Giovanni

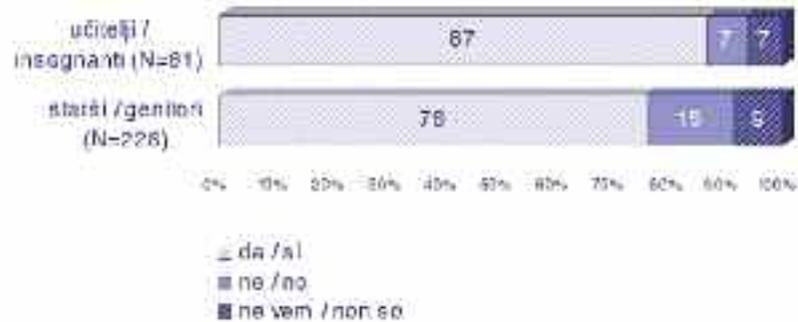


Grafikon 26: Primerjava odnosa do večetničnih razredov glede na anketirano skupino – DR pri Sv. Jakobu
 Grafico 26: Confronto per gruppi di intervistati sull'atteggiamento verso le classi multietniche – DD di S. Giacomo



Grafikon 27: Primerjava stališč o utrjevanju maternega jezika pri otrocih priseljenih družin glede na anketirano skupino

Grafico 27: Confronto per gruppi di intervistati sull'atteggiamento verso il consolidamento della lingua materna nei bambini di famiglie immigrate



Grafikon 28: Kdo bi moral pomagati otrokom priseljenih družin pri utrjevanju maternega jezika? - Primerjava glede na anketirano skupino (v %)

Grafico 28: Chi dovrebbe aiutare i bambini di famiglie immigrate a consolidare la propria madrelingua? - Confronto per gruppi di intervistati (in %)



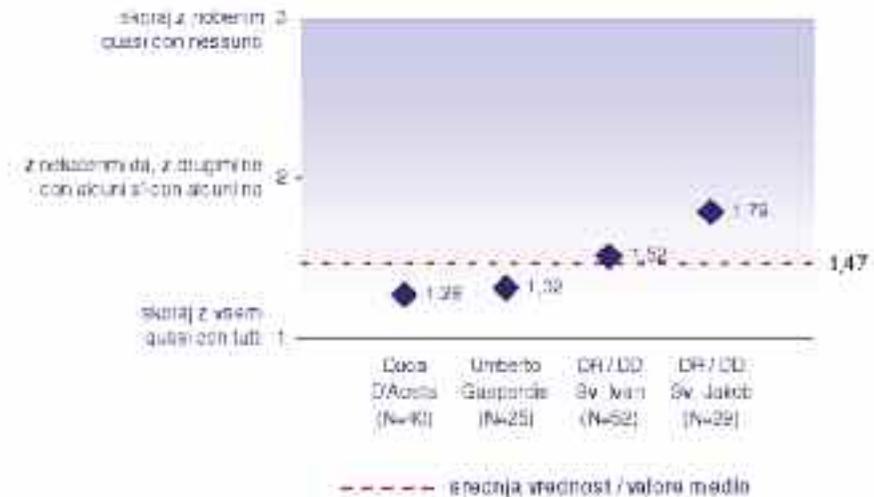
Grafikon 29: Dobro razumevanje učencev s sošolci

Grafico 29: Lo «star bene» degli alunni con i compagni di classe



Grafikon 30: Dobro razumevanje učencov z učitelji

Grafico 30: Lo «star bene» degli alunni con gli insegnanti



PRILOGA - ALLEGATO

IZRAŽENE
NARODNOSTI STARŠEV

albanska
angleška
beloruska in italijanska
bošnjaška
brazilska
bolgarska in libanonska
češka
dominikanska
grška
hrvaška
hrvaška in italijanska
indonezijska
italijanska
italijanska in ameriška
italijanska in slovenska
jugoslovanska
kanadska
kitajska
kosovska
kubanska
libanonska
mozambiška
poljska
portugalska in italijanska
romunska
ruska
sardinska
slovenska
srbska
švedska

LE NAZIONALITÀ
ESPRESSE DAI GENITORI

albanese
inglese
bielorussa e italiana
bosniaca
brasiliana
bulgara e libanese
ceca
domenicana
greca
croata
croata e italiana
indonesiana
italiana
americana e italiana
italiana e slovena
jugoslava
canadese
cinese
kosovara
cubana
libanese
mozambicana
polacca
italiana e portoghese
romena
rusa
sarda
slovena
serba
svedese

Vprašalnik za starše

Podatki o očetu	Podatki o materi
1. Leto rojstva <input type="text"/>	8. Leto rojstva <input type="text"/>
2. Zaključeni študijski študijski študijski študijski <input type="checkbox"/> osnovnošolski <input type="checkbox"/> nižješolski <input type="checkbox"/> višješolski <input type="checkbox"/> univerzitetni	8. Zaključeni študijski študijski študijski študijski <input type="checkbox"/> osnovnošolski <input type="checkbox"/> nižješolski <input type="checkbox"/> višješolski <input type="checkbox"/> univerzitetni
3. Jeziki kotanje (razen uravnezi) <input type="checkbox"/> italijanski na vseh šolah <input type="checkbox"/> slovenski na vseh šolah <input type="checkbox"/> slovenski italijanski deloma slovenski <input type="checkbox"/> druga (navesti): _____	10. Jeziki kotanje (razen uravnezi) <input type="checkbox"/> italijanski na vseh šolah <input type="checkbox"/> slovenski na vseh šolah <input type="checkbox"/> slovenski italijanski deloma slovenski <input type="checkbox"/> druga (navesti): _____
4. Narodnost <input type="checkbox"/> italijanska <input type="checkbox"/> slovenska <input type="checkbox"/> druga (navesti): _____	11. Narodnost <input type="checkbox"/> italijanska <input type="checkbox"/> slovenska <input type="checkbox"/> druga (navesti): _____
5. V katerem jeziku ste se kot otrok naučili govoriti? <input type="checkbox"/> italijanskem <input type="checkbox"/> slovenskem <input type="checkbox"/> druga (navesti): _____	12. V katerem jeziku ste se kot otrok naučili govoriti? <input type="checkbox"/> italijanskem <input type="checkbox"/> slovenskem <input type="checkbox"/> druga (navesti): _____
6. V katerem jeziku se pogovarjate ste se pogovarjali z OČETOM? <input type="checkbox"/> italijanskem <input type="checkbox"/> slovenskem <input type="checkbox"/> druga (navesti): _____	13. V katerem jeziku se pogovarjate ste se pogovarjali z OČETOM? <input type="checkbox"/> italijanskem <input type="checkbox"/> slovenskem <input type="checkbox"/> druga (navesti): _____
7. V katerem jeziku se pogovarjate ste se pogovarjali z MATERJO? <input type="checkbox"/> italijanskem <input type="checkbox"/> slovenskem <input type="checkbox"/> druga (navesti): _____	14. V katerem jeziku se pogovarjate ste se pogovarjali z MATERJO? <input type="checkbox"/> italijanskem <input type="checkbox"/> slovenskem <input type="checkbox"/> druga (navesti): _____

Questionario per i genitori

Dati relativi al padre	Dati relativi alla madre
1. Anno di nascita <input type="text"/>	8. Anno di nascita <input type="text"/>
2. Titolo di studio <input type="checkbox"/> licenza elementare <input type="checkbox"/> licenza media inferiore <input type="checkbox"/> diploma <input type="checkbox"/> laurea	9. Titolo di studio <input type="checkbox"/> licenza elementare <input type="checkbox"/> licenza media inferiore <input type="checkbox"/> diploma <input type="checkbox"/> laurea
3. Lingua d'insegnamento nelle scuole frequentate (escluso l'italiano) <input type="checkbox"/> italiano in tutte le scuole <input type="checkbox"/> sloveno in tutte le scuole <input type="checkbox"/> italiano in alcune, sloveno in altre <input type="checkbox"/> altro (specificare): _____	10. Lingua d'insegnamento nelle scuole frequentate (escluso l'italiano) <input type="checkbox"/> italiano in tutte le scuole <input type="checkbox"/> sloveno in tutte le scuole <input type="checkbox"/> italiano in alcune, sloveno in altre <input type="checkbox"/> altro (specificare): _____
4. Nazionalità <input type="checkbox"/> italiana <input type="checkbox"/> slovena <input type="checkbox"/> altro (specificare): _____	11. Nazionalità <input type="checkbox"/> italiana <input type="checkbox"/> slovena <input type="checkbox"/> altro (specificare): _____
5. Da bambino in quale lingua ha incominciato a parlare? <input type="checkbox"/> italiano <input type="checkbox"/> sloveno <input type="checkbox"/> altro (specificare): _____	12. Da bambino in quale lingua ha incominciato a parlare? <input type="checkbox"/> italiano <input type="checkbox"/> sloveno <input type="checkbox"/> altro (specificare): _____
6. In quale lingua parla/va con suo PADRE? <input type="checkbox"/> italiano <input type="checkbox"/> sloveno <input type="checkbox"/> altro (specificare): _____	13. In quale lingua parla/va con suo PADRE? <input type="checkbox"/> italiano <input type="checkbox"/> sloveno <input type="checkbox"/> altro (specificare): _____
7. In quale lingua parla/va con sua MADRE? <input type="checkbox"/> italiano <input type="checkbox"/> sloveno <input type="checkbox"/> altro (specificare): _____	14. In quale lingua parla/va con sua MADRE? <input type="checkbox"/> italiano <input type="checkbox"/> sloveno <input type="checkbox"/> altro (specificare): _____

Podatki o prvem otroku	Podatki o drugem otroku
15. Leto rojstva <input type="text"/>	23. Leto rojstva <input type="text"/>
16. Otrok je obiskoval v letalnem šolskem letu	24. Otrok je obiskoval v letalnem šolskem letu
<input type="checkbox"/> ja	<input type="checkbox"/> ja
<input type="checkbox"/> morda	<input type="checkbox"/> morda
<input type="checkbox"/> ne	<input type="checkbox"/> ne
<input type="checkbox"/> ne vem	<input type="checkbox"/> ne vem
17. Učni jezik je bil, v tve ali šole	25. Učni jezik je bil, v tve ali šole
<input type="checkbox"/> italijanski	<input type="checkbox"/> italijanski
<input type="checkbox"/> slovenski	<input type="checkbox"/> slovenski
<input type="checkbox"/> drugo (navesti)	<input type="checkbox"/> drugo (navesti)
SAMO ZA OSNOVNOŠOLCE	
18. Ime in kraj osnovne šole	26. Ime in kraj osnovne šole
<input type="text"/>	<input type="text"/>
19. Koliko časa obiskuje otrok to šolo?	27. Koliko časa obiskuje otrok to šolo?
<input type="text"/>	<input type="text"/>
20. Zakaj ste izbrali to osnovno šolo?	28. Zakaj ste izbrali to osnovno šolo?
<input type="checkbox"/> ker je ta šola najbližja hiši	<input type="checkbox"/> ker je ta šola najbližja hiši
<input type="checkbox"/> ker je ta šola najbližja delovnemu mestu staršev	<input type="checkbox"/> ker je ta šola najbližja delovnemu mestu staršev
<input type="checkbox"/> ker je na tej šoli pouk kvaliteten	<input type="checkbox"/> ker je na tej šoli pouk kvaliteten
<input type="checkbox"/> ker obiskuje ta šola otroci prijatelji	<input type="checkbox"/> ker obiskuje ta šola otroci prijatelji
<input type="checkbox"/> ker spada v okolje v katerem žimo	<input type="checkbox"/> ker spada v okolje v katerem žimo
<input type="checkbox"/> drugo (navesti)	<input type="checkbox"/> drugo (navesti)
21. Ali bi ponovno izbrali to šolo?	29. Ali bi ponovno izbrali to šolo?
<input type="checkbox"/> da	<input type="checkbox"/> da
<input type="checkbox"/> ne, zakaj?	<input type="checkbox"/> ne, zakaj?
<input type="checkbox"/> ne vem	<input type="checkbox"/> ne vem
22. Katerih posebnih dejavnosti se otrok udeležuje in v katerem jeziku se odvija?	30. Katerih posebnih dejavnosti se otrok udeležuje in v katerem jeziku se odvija?
<input type="checkbox"/> šport	<input type="checkbox"/> šport
<input type="checkbox"/> glasba / peje	<input type="checkbox"/> glasba / peje
<input type="checkbox"/> igranje / igranje	<input type="checkbox"/> igranje / igranje
<input type="checkbox"/> gledališče / balet	<input type="checkbox"/> gledališče / balet
<input type="checkbox"/> rokovi tečaj	<input type="checkbox"/> rokovi tečaj
<input type="checkbox"/> drugo (navesti)	<input type="checkbox"/> drugo (navesti)

Dati relativi al/alla primo/a figlio/a	Dati relativi al/alla secondo/a figlio/a
15. Anno di nascita <input type="text"/>	23. Anno di nascita <input type="text"/>
16. Scuole frequentate in quest'anno scolastico	24. Scuole frequentate in quest'anno scolastico
<input type="checkbox"/> altro nido	<input type="checkbox"/> altro nido
<input type="checkbox"/> dell'infanzia	<input type="checkbox"/> dell'infanzia
<input type="checkbox"/> primaria	<input type="checkbox"/> primaria
<input type="checkbox"/> media inferiore	<input type="checkbox"/> media inferiore
<input type="checkbox"/> media superiore	<input type="checkbox"/> media superiore
<input type="checkbox"/> università	<input type="checkbox"/> università
<input type="checkbox"/> altro (specificare)	<input type="checkbox"/> altro (specificare)
17. Lingue d'insegnamento	25. Lingue d'insegnamento
<input type="checkbox"/> italiano	<input type="checkbox"/> italiano
<input type="checkbox"/> sloveno	<input type="checkbox"/> sloveno
<input type="checkbox"/> altro (specificare)	<input type="checkbox"/> altro (specificare)
SOLO PER GLI ISCRITTI ALLE PRIMARIE	
18. Nome e ubicazione della scuola	26. Nome e ubicazione della scuola
<input type="text"/>	<input type="text"/>
19. Da quanto tempo è iscritto a questa scuola?	27. Da quanto tempo è iscritto a questa scuola?
<input type="text"/>	<input type="text"/>
20. Perché avete scelto questa scuola?	28. Perché avete scelto questa scuola?
<input type="checkbox"/> è più vicina al luogo di residenza	<input type="checkbox"/> è la più vicina al luogo di residenza
<input type="checkbox"/> è più vicina al luogo di lavoro dei genitori	<input type="checkbox"/> è la più vicina al luogo di lavoro dei genitori
<input type="checkbox"/> è un'ottima scuola	<input type="checkbox"/> è un'ottima scuola
<input type="checkbox"/> la frequentano gli amici del bambino	<input type="checkbox"/> la frequentano gli amici del bambino
<input type="checkbox"/> la parte del territorio dove viviamo	<input type="checkbox"/> la parte del territorio dove viviamo
<input type="checkbox"/> altro (specificare)	<input type="checkbox"/> altro (specificare)
21. Sarebbe nuovamente la stessa scuola?	29. Sarebbe nuovamente la stessa scuola?
<input type="checkbox"/> sì	<input type="checkbox"/> sì
<input type="checkbox"/> no, perché	<input type="checkbox"/> no, perché
<input type="checkbox"/> non lo so	<input type="checkbox"/> non lo so
22. Quali attività extrascolastiche segue il figlio/la figlia ed in quale lingua si svolgono?	30. Quali attività extrascolastiche segue il figlio/la figlia ed in quale lingua si svolgono?
<input type="checkbox"/> sport	<input type="checkbox"/> sport
<input type="checkbox"/> musica / canto	<input type="checkbox"/> musica / canto
<input type="checkbox"/> arti/letteratura	<input type="checkbox"/> arti/letteratura
<input type="checkbox"/> teatro / danza	<input type="checkbox"/> teatro / danza
<input type="checkbox"/> corsi di lingue	<input type="checkbox"/> corsi di lingue
<input type="checkbox"/> altro (specificare)	<input type="checkbox"/> altro (specificare)

Podatki o tretjem otroku	Podatki o četrtem otroku																																																								
31. Leto rojstva <input type="text"/>	38. Leto rojstva <input type="text"/>																																																								
32. Otrok je obiskoval v letni rjemi šolskem letu	40. Otrok je obiskoval v letni rjemi šolskem letu																																																								
<input type="checkbox"/> 1. solo <input type="checkbox"/> 2. družbe vrtec <input type="checkbox"/> 3. osnovna šola <input type="checkbox"/> 4. nižje srednje šole <input type="checkbox"/> 5. višje srednje šole <input type="checkbox"/> 6. univerza <input type="checkbox"/> 7. druge (navedite)	<input type="checkbox"/> 1. solo <input type="checkbox"/> 2. družbe vrtec <input type="checkbox"/> 3. osnovna šola <input type="checkbox"/> 4. nižje srednje šole <input type="checkbox"/> 5. višje srednje šole <input type="checkbox"/> 6. univerza <input type="checkbox"/> 7. druge (navedite)																																																								
33. Učni jezik (je) bil, vrste ali šole	41. Učni jezik (je) bil, vrste ali šole																																																								
<input type="checkbox"/> 1. italijanski <input type="checkbox"/> 2. slovenski <input type="checkbox"/> 3. druge (navedite)	<input type="checkbox"/> 1. italijanski <input type="checkbox"/> 2. slovenski <input type="checkbox"/> 3. druge (navedite)																																																								
BANDI ZA OSNOVNOŠOLCE	BANDI ZA OSNOVNOŠOLCE																																																								
34. Ime in kraj osnovne šole	42. Ime in kraj osnovne šole																																																								
<input type="text"/>	<input type="text"/>																																																								
35. Koliko časa obiskuje otrok to šolo?	43. Koliko časa obiskuje otrok to šolo?																																																								
<input type="text"/>	<input type="text"/>																																																								
36. Zakaj ste izbrali to osnovno šolo?	44. Zakaj ste izbrali to osnovno šolo?																																																								
<input type="checkbox"/> ker je ta šola najbližja hiši otroka <input type="checkbox"/> ker je ta šola najbližja delovnemu mestu staršev <input type="checkbox"/> ker je na to, bolj poiskovalno mesto <input type="checkbox"/> ker obiskujejo ta šolo otrokovi prijatelji <input type="checkbox"/> ker spada v okolje, v katerem živimo <input type="checkbox"/> druge (navedite)	<input type="checkbox"/> ker je ta šola najbližja hiši otroka <input type="checkbox"/> ker je ta šola najbližja delovnemu mestu staršev <input type="checkbox"/> ker je na to, bolj poiskovalno mesto <input type="checkbox"/> ker obiskujejo ta šolo otrokovi prijatelji <input type="checkbox"/> ker spada v okolje, v katerem živimo <input type="checkbox"/> druge (navedite)																																																								
37. Ali bi ponovno izbrali to šolo?	45. Ali bi ponovno izbrali to šolo?																																																								
<input type="checkbox"/> 1. da <input type="checkbox"/> 2. ne, zakaj? <input type="checkbox"/> 3. ne vem	<input type="checkbox"/> 1. da <input type="checkbox"/> 2. ne, zakaj? <input type="checkbox"/> 3. ne vem																																																								
38. Katerih posebnih dejavnosti se otrok udeležuje in v katerem jeziku se odvijajo?	46. Katerih posebnih dejavnosti se otrok udeležuje in v katerem jeziku se odvijajo?																																																								
<table border="1"> <thead> <tr> <th></th> <th>i</th> <th>s</th> <th>d</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td><input type="checkbox"/> šport</td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td><input type="checkbox"/> glasba / petje</td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td><input type="checkbox"/> tlesni / telesni</td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td><input type="checkbox"/> gledališče / balet</td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td><input type="checkbox"/> jezikovni tečaj</td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td><input type="checkbox"/> druge (navedite)</td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> </tbody> </table>		i	s	d	<input type="checkbox"/> šport				<input type="checkbox"/> glasba / petje				<input type="checkbox"/> tlesni / telesni				<input type="checkbox"/> gledališče / balet				<input type="checkbox"/> jezikovni tečaj				<input type="checkbox"/> druge (navedite)				<table border="1"> <thead> <tr> <th></th> <th>i</th> <th>s</th> <th>d</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td><input type="checkbox"/> šport</td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td><input type="checkbox"/> glasba / petje</td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td><input type="checkbox"/> tlesni / telesni</td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td><input type="checkbox"/> gledališče / balet</td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td><input type="checkbox"/> jezikovni tečaj</td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td><input type="checkbox"/> druge (navedite)</td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> </tbody> </table>		i	s	d	<input type="checkbox"/> šport				<input type="checkbox"/> glasba / petje				<input type="checkbox"/> tlesni / telesni				<input type="checkbox"/> gledališče / balet				<input type="checkbox"/> jezikovni tečaj				<input type="checkbox"/> druge (navedite)			
	i	s	d																																																						
<input type="checkbox"/> šport																																																									
<input type="checkbox"/> glasba / petje																																																									
<input type="checkbox"/> tlesni / telesni																																																									
<input type="checkbox"/> gledališče / balet																																																									
<input type="checkbox"/> jezikovni tečaj																																																									
<input type="checkbox"/> druge (navedite)																																																									
	i	s	d																																																						
<input type="checkbox"/> šport																																																									
<input type="checkbox"/> glasba / petje																																																									
<input type="checkbox"/> tlesni / telesni																																																									
<input type="checkbox"/> gledališče / balet																																																									
<input type="checkbox"/> jezikovni tečaj																																																									
<input type="checkbox"/> druge (navedite)																																																									

Dati relativi alla/la terzo/a figlio/a	Dati relativi alla/la quarto/a figlio/a																																																								
31. Anno di nascita <input type="text"/>	38. Anno di nascita <input type="text"/>																																																								
32. Scuole frequentate in quest'anno scolastico	40. Scuole frequentate in quest'anno scolastico																																																								
<input type="checkbox"/> 1. solo <input type="checkbox"/> 2. dell'infanzia <input type="checkbox"/> 3. primario <input type="checkbox"/> 4. media inferiore <input type="checkbox"/> 5. media superiore <input type="checkbox"/> 6. università <input type="checkbox"/> 7. altre (specificare)	<input type="checkbox"/> 1. solo <input type="checkbox"/> 2. dell'infanzia <input type="checkbox"/> 3. primario <input type="checkbox"/> 4. media inferiore <input type="checkbox"/> 5. media superiore <input type="checkbox"/> 6. università <input type="checkbox"/> 7. altre (specificare)																																																								
33. Lingua d'insegnamento	41. Lingua d'insegnamento																																																								
<input type="checkbox"/> 1. italiano <input type="checkbox"/> 2. sloveno <input type="checkbox"/> 3. altre (specificare)	<input type="checkbox"/> 1. italiano <input type="checkbox"/> 2. sloveno <input type="checkbox"/> 3. altre (specificare)																																																								
SOLO PER GLI ISCRITTI ALLE PRIMARIE	SOLO PER GLI ISCRITTI ALLE PRIMARIE																																																								
34. Nome e ubicazione della scuola	42. Nome e ubicazione della scuola																																																								
<input type="text"/>	<input type="text"/>																																																								
35. Da quanto tempo è iscritto a questa scuola?	43. Da quanto tempo è iscritto a questa scuola?																																																								
<input type="text"/>	<input type="text"/>																																																								
36. Perché avete scelto questa scuola?	44. Perché avete scelto questa scuola?																																																								
<input type="checkbox"/> è la più vicina al luogo di residenza <input type="checkbox"/> è la più vicina al luogo di lavoro dei genitori <input type="checkbox"/> è un'ottima scuola <input type="checkbox"/> frequentano gli amici del bambino <input type="checkbox"/> la parte del territorio dove abitiamo <input type="checkbox"/> altre (specificare)	<input type="checkbox"/> è la più vicina al luogo di residenza <input type="checkbox"/> è la più vicina al luogo di lavoro dei genitori <input type="checkbox"/> è un'ottima scuola <input type="checkbox"/> frequentano gli amici del bambino <input type="checkbox"/> la parte del territorio dove abitiamo <input type="checkbox"/> altre (specificare)																																																								
37. Sarebbe nuovamente la stessa scuola?	45. Sarebbe nuovamente la stessa scuola?																																																								
<input type="checkbox"/> 1. sì <input type="checkbox"/> 2. no, perché <input type="checkbox"/> 3. no lo so	<input type="checkbox"/> 1. sì <input type="checkbox"/> 2. no, perché <input type="checkbox"/> 3. no lo so																																																								
38. Quali attività extrascolastiche segue il figlio/la figlia ed in quale lingua si svolgono?	46. Quali attività extrascolastiche segue il figlio/la figlia ed in quale lingua si svolgono?																																																								
<table border="1"> <thead> <tr> <th></th> <th>i</th> <th>s</th> <th>d</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td><input type="checkbox"/> sport</td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td><input type="checkbox"/> musica / canto</td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td><input type="checkbox"/> scuffi / ballo</td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td><input type="checkbox"/> teatro / danza</td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td><input type="checkbox"/> corsi di lingua</td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td><input type="checkbox"/> altre (specificare)</td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> </tbody> </table>		i	s	d	<input type="checkbox"/> sport				<input type="checkbox"/> musica / canto				<input type="checkbox"/> scuffi / ballo				<input type="checkbox"/> teatro / danza				<input type="checkbox"/> corsi di lingua				<input type="checkbox"/> altre (specificare)				<table border="1"> <thead> <tr> <th></th> <th>i</th> <th>s</th> <th>d</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td><input type="checkbox"/> sport</td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td><input type="checkbox"/> musica / canto</td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td><input type="checkbox"/> scuffi / ballo</td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td><input type="checkbox"/> teatro / danza</td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td><input type="checkbox"/> corsi di lingua</td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td><input type="checkbox"/> altre (specificare)</td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> </tbody> </table>		i	s	d	<input type="checkbox"/> sport				<input type="checkbox"/> musica / canto				<input type="checkbox"/> scuffi / ballo				<input type="checkbox"/> teatro / danza				<input type="checkbox"/> corsi di lingua				<input type="checkbox"/> altre (specificare)			
	i	s	d																																																						
<input type="checkbox"/> sport																																																									
<input type="checkbox"/> musica / canto																																																									
<input type="checkbox"/> scuffi / ballo																																																									
<input type="checkbox"/> teatro / danza																																																									
<input type="checkbox"/> corsi di lingua																																																									
<input type="checkbox"/> altre (specificare)																																																									
	i	s	d																																																						
<input type="checkbox"/> sport																																																									
<input type="checkbox"/> musica / canto																																																									
<input type="checkbox"/> scuffi / ballo																																																									
<input type="checkbox"/> teatro / danza																																																									
<input type="checkbox"/> corsi di lingua																																																									
<input type="checkbox"/> altre (specificare)																																																									

47. Kako pogosto se doma pogovarjate		vedno	ogroto	vedeli	nikoli
1	v italijanskem pogovornem jeziku	1	2	3	4
2	v slovenskem pogovornem jeziku	1	2	3	4
3	v italijanskem pisnem jeziku	1	2	3	4
4	v slovenskem pisnem jeziku	1	2	3	4
5	drugo (navesti):	1	2	3	4
6	drugo (navesti):	1	2	3	4
7	drugo (navesti):	1	2	3	4

48. Ali ste kdaj razmišljali, da bi vpisal/a otroka v šolo z drugim učnim jezikom?

- 1 da
2 ne

ČE JE ANKETIRANEC/KA NA PREJŠNJE VPRAŠANJE ODGOVORIL/A "DA",
POSTAVIMO VPRAŠANJE 49 IN 50 OZ. 51 IN 52. DRUGAČE PREGLEDAMO NA 53.

49. Vaš/a otrok/a obiskuje/je ITALIJANSKO osnovno šolo. Povejte, prosim, zakaj ste izbral/a osnovno šolo z italijanskim učnim jezikom. (eno do več odgovorov)

- 1 ker sta otrok/starša ali vsaj eden izmed njih
2 ker se otrok bo je naučil italijanskega jezika in spoznal italijansko kulturo
3 ker je to dobra šola
4 ker tudi druge možnosti za otrokovo izobrazbo
5 drugo (navesti):

50. Ali bi izbrali ponovno?

- 1 da
2 ne, zakaj? _____
3 ne vem

51. Vaš/a otrok/a obiskuje/je SLOVENSKO osnovno šolo. Povejte, prosim, zakaj ste izbral/a osnovno šolo s slovenskim učnim jezikom. (eno do več odgovorov)

- 1 ker sta otrok/starša ali vsaj eden izmed njih
2 ker je za otroka dobro, da spozna slovensko in italijansko kulturo in se nauči slovenskega jezika
3 ker je to dobra šola
4 ker tudi druge možnosti za otrokovo izobrazbo
5 drugo (navesti):

52. Ali bi izbrali ponovno?

- 1 da
2 ne, zakaj? _____
3 ne vem

47. Con che frequenza usate in casa		sempre	spesso	talvolta	mai
1	in lingua italiana standard	1	2	3	4
2	in lingua slovena standard	1	2	3	4
3	in italiano familiare	1	2	3	4
4	in sloveno familiare	1	2	3	4
5	altro (specificare)	1	2	3	4
6	altro (specificare)	1	2	3	4
7	altro (specificare)	1	2	3	4

48. Ha mai pensato di iscrivere suo figlio/sua figlia a una scuola con una lingua d'insegnamento diversa?

- 1 sì
2 no

BE L'INTERVISTATO/A HA RISPOSTO "SÌ" ALLA PRECEDENTE DOMANDA
PORRE LE DOMANDE 49 e 50 o 51 e 52. ALTRIMENTI PASSARE ALLA 53.

49. Se suo figlio/i suoi figli frequentano la scuola primaria ITALIANA, indichi il perché di questa scelta. (una sola risposta)

- 1 perché il genitore o uno di essi è italiano
2 il bambino apprenderà meglio la lingua e la cultura italiana
3 è un'ottima scuola
4 offre buone possibilità per il futuro del bambino
5 altro (specificare)

50. Scriverrebbe nuovamente suo figlio/i suoi figli alla scuola italiana?

- 1 sì
2 no perché? _____
3 non so

51. Se suo figlio/i suoi figli frequentano la scuola primaria SLOVENA, indichi il perché di questa scelta. (una sola risposta)

- 1 perché il genitore o uno di essi è sloveno
2 è un bene per il bambino conoscere la cultura slovena e italiana e apprendere due lingue
3 è un'ottima scuola
4 offre buone possibilità per il futuro del bambino
5 altro (specificare)

52. Scriverrebbe nuovamente suo figlio/i suoi figli alla scuola slovena?

- 1 sì
2 no perché? _____
3 non so

53. V primeru, da je/so v družini otrok/otroci, ki obiskujejo OTROŠKI VRTEC, kaj nameravate vpisati v OSNOVNO ŠOLO, ki jo obiskuje otrok/sestra?

1 da
2 ne, zakaj? _____
3 ne vem

54. Ali ste kdaj razmišljali, da bi vpisali otroka v osnovno šolo z drugim učenim jezikom?

1 da
2 ne

ČE JE ANKETIRANEC/KA NA PREJŠNJE VPRAŠANJE ODGOVORIL/A «da», POSTAVIMO VPRAŠANJE 55 ali 56. DRUGAČE PREIDEMO NA 57.

55. Zakaj z ITALIJSKIM učenim jezikom? (kako en odgovor)

1 ker sta oba starša ali vsaj eden iz njih
2 ker sta bo otrok/oba otroci italijanskega jezika in spoznal/italijansko kulturo
3 ker je to dobra šola
4 ker naš/š obrež možnosti za otrokovo bodočnost
5 drugo (navesti): _____

56. Zakaj s SLOVENSKIM učenim jezikom? (kako en odgovor)

1 ker sta oba starša ali vsaj eden Slovenec
2 ker je za otroka/otroci, da spozna slovensko in italijansko kulturo in se nauči/oba jezika
3 ker je to dobra šola
4 ker naš/š obrež možnosti za otrokovo bodočnost
5 drugo (navesti): _____

57. V primeru, da je/so v družini otroci/ki je/so stari MAMA/KOT 3 LETA, kaj nameravate vpisati v OTROŠKI VRTEC, ki ga je obiskovala brač/sestra?

1 da
2 ne, zakaj? _____
3 ne vem

58. Ali ste kdaj razmišljali, da bi vpisali otroka v vrtec z drugim učenim jezikom?

1 da
2 ne

ČE JE ANKETIRANEC/KA NA PREJŠNJE VPRAŠANJE ODGOVORIL/A «da», POSTAVIMO VPRAŠANJE 59 ali 60. DRUGAČE PREIDEMO NA 61.

59. Zakaj z ITALIJSKIM učenim jezikom? (kako en odgovor)

1 ker sta oba starša ali vsaj eden iz njih
2 ker sta bo otrok/oba otroci italijanskega jezika in spoznal/italijansko kulturo
3 ker je to dobra šola
4 ker naš/š obrež možnosti za otrokovo bodočnost
5 drugo (navesti): _____

60. Zakaj s SLOVENSKIM učenim jezikom? (kako en odgovor)

1 ker sta oba starša ali vsaj eden Slovenec
2 ker je za otroka/otroci, da spozna slovensko in italijansko kulturo in se nauči/oba jezika
3 ker je to dobra šola
4 ker naš/š obrež možnosti za otrokovo bodočnost
5 drugo (navesti): _____

53. Se tu un bambino che frequenta la SCUOLA DELL'INFANZIA, intende iscriverlo alla stessa scuola primaria frequentata dal fratello/dalla sorella?

1 sì
2 no, perché? _____
3 non so

54. Ha mai pensato di iscriverlo a una scuola con una lingua d'insegnamento diversa?

1 sì
2 no

SE L'INTERVISTATO/A HA RISPOSTO «sì» ALLA PRECEDENTE DOMANDA PORRE LA DOMANDA 55 o 56, ALTRIMENTI PASSARE ALLA 57.

55. Perché con lingua d'insegnamento ITALIANA? (una sola risposta)

1 perché i genitori o uno di essi è italiano
2 il bambino apprenderà meglio la lingua e la cultura italiana
3 è un'ottima scuola
4 offre buone possibilità per il futuro del bambino
5 altro (specificare): _____

56. Perché con lingua d'insegnamento SLOVENA? (una sola risposta)

1 perché i genitori o uno di essi è sloveno
2 è un bene per il bambino conoscere la cultura slovena e italiana e apprendere due lingue
3 è un'ottima scuola
4 offre buone possibilità per il futuro del bambino
5 altro (specificare): _____

57. Se tu un bambino che ha MENO DI 3 ANNI, intende iscriverlo alla stessa scuola dell'infanzia frequentata dal fratello/dalla sorella?

1 sì
2 no, perché? _____
3 non so

58. Ha mai pensato di iscriverlo ad una scuola dell'infanzia con una lingua d'insegnamento diversa?

1 sì
2 no

SE L'INTERVISTATO/A HA RISPOSTO «sì» ALLA PRECEDENTE DOMANDA PORRE LA DOMANDA 59 o 60, ALTRIMENTI PASSARE ALLA 61.

59. Perché con lingua d'insegnamento ITALIANA? (una sola risposta)

1 perché i genitori o uno di essi è italiano
2 il bambino apprenderà meglio la lingua e la cultura italiana
3 è un'ottima scuola
4 offre buone possibilità per il futuro del bambino
5 altro (specificare): _____

60. Perché con lingua d'insegnamento SLOVENA? (una sola risposta)

1 perché i genitori o uno di essi è sloveno
2 è un bene per il bambino conoscere la cultura slovena e italiana e apprendere due lingue
3 è un'ottima scuola
4 offre buone possibilità per il futuro del bambino
5 altro (specificare): _____

81. Katere narodnosti so **SOŠOLCI** vašega otroka?

PRVI OTROK		DRUGI OTROK		TRETJI OTROK	
1	italijanska	1	italijanska	1	italijanska
2	slovenska	2	slovenska	2	slovenska
3	srbske	3	srbske	3	srbske
4	hrvaške	4	hrvaške	4	hrvaške
5	albanske	5	albanske	5	albanske
6	romunske	6	romunske	6	romunske
7	druga (navesti)	7	druga (navesti)	7	druga (navesti)
8	ne vem	8	ne vem	8	ne vem

82. Katere narodnosti so **PRJATELJI** vašega otroka?

PRVI OTROK		DRUGI OTROK		TRETJI OTROK	
1	italijanska	1	italijanska	1	italijanska
2	slovenska	2	slovenska	2	slovenska
3	srbske	3	srbske	3	srbske
4	hrvaške	4	hrvaške	4	hrvaške
5	albanske	5	albanske	5	albanske
6	romunske	6	romunske	6	romunske
7	druga (navesti)	7	druga (navesti)	7	druga (navesti)
8	ne vem	8	ne vem	8	ne vem

83. Ali je po vašem mnenju prisotnost otrok različnih narodnosti v razredu

1	zelo pozitivna
2	pozitivna
3	ne pozitiva ne negativna
4	negativna
5	zelo negativna

84. V kolikšni meri prisotnost otrok različnih narodnosti v razredu

	zelo	precej	maliko	nič
1	1	2	3	4
2	1	2	3	4
3	1	2	3	4
4	1	2	3	4
5	1	2	3	4
6	1	2	3	4
7	1	2	3	4
8	1	2	3	4
9	1	2	3	4
10	1	2	3	4
11	1	2	3	4
12	1	2	3	4
13	1	2	3	4
14	1	2	3	4

51. Di quale nazionalità sono i **COMPAGNI DI SCUOLA** di sua figlio/a?

PRIMO/A FIGLIO/A		SECONDO/A FIGLIO/A		TERZO/A FIGLIO/A	
1	italiana	1	italiana	1	italiana
2	slovena	2	slovena	2	slovena
3	serba	3	serba	3	serba
4	croata	4	croata	4	croata
5	albanese	5	albanese	5	albanese
6	rumena	6	rumena	6	rumena
7	altro (specificare)	7	altro (specificare)	7	altro (specificare)
8	non so	8	non so	8	non so

52. Di quale nazionalità sono gli **AMICI** di sua figlio/a?

PRIMO/A FIGLIO/A		SECONDO/A FIGLIO/A		TERZO/A FIGLIO/A	
1	italiana	1	italiana	1	italiana
2	slovena	2	slovena	2	slovena
3	serba	3	serba	3	serba
4	croata	4	croata	4	croata
5	albanese	5	albanese	5	albanese
6	rumena	6	rumena	6	rumena
7	altro (specificare)	7	altro (specificare)	7	altro (specificare)
8	non so	8	non so	8	non so

53. La presenza di bambini di diversa nazionalità in classe è secondo lei

1	molto positiva
2	positiva
3	né positiva né negativa
4	negativa
5	molto negativa

54. In che misura, secondo lei, la presenza di bambini di diversa nazionalità in classe

	molto	abbastanza	meno	nesso
1	1	2	3	4
2	1	2	3	4
3	1	2	3	4
4	1	2	3	4
5	1	2	3	4
6	1	2	3	4
7	1	2	3	4
8	1	2	3	4
9	1	2	3	4
10	1	2	3	4
11	1	2	3	4
12	1	2	3	4
13	1	2	3	4
14	1	2	3	4

65. Po Vašem mnenju bi morali pomagati učencem priseljenskih družin, da obratno in uspešno znajo materinoga jezika?

- 1 da
- 2 ne
- 3 ne vem

ČE JE ANKETIRANEC-KA NA PREJŠNJE VPRAŠANJE ODGOVORIL/A «da», POSTAVIMO VPRAŠANJE 66. DRUGAČE PREIDEMO NA 67.

66. Kdo bi moral po vašem mnenju skrbeti za to?

- 1 šola
- 2 družina
- 3 združena k. so izraz iz obeh skupnosti
- 4 drugo (navedite)

67. AN RAZUMETE jezik, v katerem se vaš otrok šola

- 1 zelo dobro
- 2 dobro
- 3 zadostno
- 4 nezadostno

68. AN GOVORITE jezik, v katerem se vaš otrok šola

- 1 zelo dobro
- 2 dobro
- 3 zadostno
- 4 nezadostno

ČE JE ANKETIRANEC-KA NA PREJŠNJI DVE VPRAŠANJI ODGOVORIL/A «zadostno» ALI «nezadostno»- POSTAVIMO VPRAŠANJE 69 IN 70, DRUGAČE PREIDEMO NA 71.

69. Odlik vaš otrok opredeljuje osnovna šola, v kolikšni meri se napovedoval v znanju jezika, v katerem se vaš otrok šola?

- 1 zelo
- 2 precej
- 3 malo
- 4 nič

70. AN imate težave

- 1 z razumevanjem pisnih tekstov spredil
- 2 z razumevanjem ušesnih ustrežnih spredil
- 3 z razumevanjem govornih besed in spredilov
- 4 s posredovanjem svojih mnenj, mla, stališč
- 5 drugo (navedite)

	zelo	precej	malo	nič
1	1	2	3	4
2	1	2	3	4
3	1	2	3	4
4	1	2	3	4
5	1	2	3	4

69. Secondo lei i figli della famiglia immigrata dovrebbero essere aiutati a salvaguardare e consolidare la propria lingua materna?

- 1 sì
- 2 no
- 3 non so

SE L'INTERVISTATO/A HA RISPOSTO «sì» ALLA PRECEDENTE DOMANDA PORRE LA DOMANDA 68, ALTRIMENTI PASSARE ALLA 67.

68. Secondo lei a chi spetta questo compito?

- 1 alla scuola
- 2 alla famiglia
- 3 alle associazioni che fanno capo alle comunità di appartenenza
- 4 altre (specificare)

67. In che misura CAPISCE la lingua d'insegnamento della scuola frequentata da suo/a figlio/a

- 1 molto bene
- 2 bene
- 3 sufficiente
- 4 insufficiente

68. In che misura PARLA la lingua d'insegnamento della scuola frequentata da suo/a figlio/a

- 1 molto bene
- 2 bene
- 3 sufficiente
- 4 insufficiente

SE L'INTERVISTATO/A HA RISPOSTO ALLE DUE PRECEDENTI DOMANDE «sufficiente» O «insufficiente» PORRE LE DOMANDE 69 E 70, ALTRIMENTI PASSARE ALLA 71.

69. Da quando suo/a figlio/a frequenta la scuola primaria, in che misura è migliorata la sua conoscenza della lingua d'insegnamento della scuola frequentata da suo/a figlio/a?

- 1 molto
- 2 abbastanza
- 3 poco
- 4 niente

70. Trova difficoltà a

- 1 capire le comunicazioni scritte della scuola
- 2 capire le comunicazioni scritte dell'insegnante
- 3 capire le valutazioni scritte delle pagelle
- 4 esprimere le proprie opinioni, pensieri e concetti scritti
- 5 altro (specificare)

	molto	abb. abbastanza	poco	niente
1	1	2	3	4
2	1	2	3	4
3	1	2	3	4
4	1	2	3	4
5	1	2	3	4

71. Ali ste pri vašem otroku opazili težavo pri sprejemanju otrok druge narodnosti ali otrok priseljenih družin?

PRVI OTROK		DRUGI OTROK		TRETJI OTROK	
1	vedno	1	vedno	1	vedno
2	pogosto	2	pogosto	2	pogosto
3	časni	3	časni	3	časni
4	nicoli	4	nicoli	4	nicoli

72. Ali ste pri drugih starših opazili težavo pri sprejemanju družin druge narodnosti ali priseljenih družin?

1	vedno
2	pogosto
3	časni
4	nicoli

73. Po vašem mnenju so sili med starši

1	redni
2	pogosti
3	redki
4	niti

74. V katerem jeziku se je otrok naučil govoriti?

PRVI OTROK		DRUGI OTROK		TRETJI OTROK	
1	italjansko	1	italjansko	1	italjansko
2	slovensko	2	slovensko	2	slovensko
3	italjansko in slovensko	3	italjansko in slovensko	3	italjansko in slovensko
4	drugo (navedite)	4	drugo (navedite)	4	drugo (navedite)

75. Ob vstopu v osnovno šolo je bilo znanje učnega jezika pri vašem otroku

PRVI OTROK		DRUGI OTROK		TRETJI OTROK	
1	zelo dobro	1	zelo dobro	1	zelo dobro
2	dobro	2	dobro	2	dobro
3	zadostno	3	zadostno	3	zadostno
4	nezadostno	4	nezadostno	4	nezadostno

76. V kolikšni meri je vaš otrok napredoval v znanju učnega jezika?

PRVI OTROK		DRUGI OTROK		TRETJI OTROK	
1	zelo	1	zelo	1	zelo
2	precej	2	precej	2	precej
3	malo	3	malo	3	malo
4	ni	4	ni	4	ni

71. Ha notato in sua figlia segni di difficoltà ad accettare bambini di altre nazionalità o immigrati?

PRIMA FIGLIA		SECONDA FIGLIA		TERZA FIGLIA	
1	sempre	1	sempre	1	sempre
2	spesso	2	spesso	2	spesso
3	a volte	3	a volte	3	a volte
4	mai	4	mai	4	mai

72. Ha notato in altri genitori segni di difficoltà ad accettare famiglie di altre nazionalità o immigrate?

1	sempre
2	spesso
3	a volte
4	mai

73. Le occasioni di contatti tra i genitori sono secondo lei?

1	costanti
2	frequenti
3	rari
4	nessunti

74. In che lingue ha cominciato a parlare sua figlia?

PRIMA FIGLIA		SECONDA FIGLIA		TERZA FIGLIA	
1	italiano	1	italiano	1	italiano
2	slavo	2	slavo	2	slavo
3	italiano e slavo	3	italiano e slavo	3	italiano e slavo
4	altro (specificare)	4	altro (specificare)	4	altro (specificare)

75. Al momento dell'iscrizione alla scuola primaria la conoscenza della lingua d'insegnamento di sua figlia era

PRIMA FIGLIA		SECONDA FIGLIA		TERZA FIGLIA	
1	molto buona	1	molto buona	1	molto buona
2	buona	2	buona	2	buona
3	sufficiente	3	sufficiente	3	sufficiente
4	insufficiente	4	insufficiente	4	insufficiente

76. In che misura sua figlia ha migliorato la conoscenza della lingua d'insegnamento?

PRIMA FIGLIA		SECONDA FIGLIA		TERZA FIGLIA	
1	molto	1	molto	1	molto
2	abbastanza	2	abbastanza	2	abbastanza
3	poco	3	poco	3	poco
4	ricatto	4	ricatto	4	ricatto

ZA STARŠE SLOVENSКИH OSNOVNIH ŠOL											
77. V katikāni meri je v zadnjem šolskem letu vaš otrok napredoval v znanju italijanšine?											
PRVI OTROK			DRUGI OTROK			TRETJI OTROK					
1	zelo	1	zelo	1	zelo						
2	precej	2	precej	2	precej						
3	malc	3	malc	3	malc						
4	ni	4	ni	4	ni						

ZA STARŠE PRISELJENIH DRUŽIN													
78. Kdo vam je posredoval informacije o šoli, ki jo obiskuje vaš otrok?													
1	šolski učitelji	2	priljubljeni prijatelji	3	znanje	4	konvencije	5	razpisane ankete	6	lokalni šolski svet	7	drugo (navedite) _____

ZA VSE ANKETIRANE

79. S točkami od 0 do 10 (0 je najbolj negativna ocena, 10 najbolj pozitivna in 5 ne pozitivna ne negativna) ocenite proučevanje italijanšine otrokovega poslušalca v razredu.											
<input type="checkbox"/>	PRVI OTROK	<input type="checkbox"/>	DRUGI OTROK	<input type="checkbox"/>	TRETJI OTROK						
80. Povejte, prosim, kateri učni solanja povzročajo otroku v ločenem šolskem letu največ težav.											

PARTE RISERVATA AI GENITORI DELLE SCUOLE SLOVENE											
77. In che misura sono migliorate le conoscenze della lingua italiana?											
PRIMA FIGLIA			SECONDA FIGLIA			TERZA FIGLIA					
1	molto	1	molto	1	molto						
2	abbastanza	2	abbastanza	2	abbastanza						
3	poco	3	poco	3	poco						
4	nessuna	4	nessuna	4	nessuna						

PARTE RISERVATA AI GENITORI DI FAMIGLIE IMMIGRATE													
78. Da chi ha ricevuto informazioni sulla scuola frequentata da sua figlia?													
1	genitori	2	amici	3	conoscenza	4	consiglio	5	datore di lavoro	6	segreteria scolastica	7	altro (specificare) _____

PER TUTTI GLI INTERVISTATI

79. Secondo lei, come si trova sua figlia in classe quest'anno. Dia un punteggio da 0 a 10 (0 è il punteggio più negativo, 10 il massimo e 5 sta per né positivo né negativo).											
<input type="checkbox"/>	PRIMA FIGLIA	<input type="checkbox"/>	SECONDA FIGLIA	<input type="checkbox"/>	TERZA FIGLIA						
80. Secondo lei, quali sono gli aspetti della vita scolastica che creano serie difficoltà a sua figlia quest'anno?											

Vprašalnik za učitelje

1. Ali je po vašem mnenju prisotnost otrok različnih narodnosti v razredu:

1 zelo pozitivna
2 pozitivna
3 ne pozitivna ne negativna
4 negativna
5 zelo negativna

2. V kolikšni meri prisotnost otrok različnih narodnosti v razredu

	zelo	precej	malce	nič
otoka k. l. m. o. pomagati	1	2	3	4
razvija njegov stil za smekoprernost	1	2	3	4
učičnost je izvajajo učnega programa	1	2	3	4
zanimajo vsebinsko kulturnih in jezikovnih vsebinami	1	2	3	4
glavni učitelj novega jezika, ali je različen od tistega v katerem so otroci šolski	1	2	3	4
med je komunikacija v razredu	1	2	3	4
razvija strokovo usposobljenost	1	2	3	4
zanimajo vsebinsko didaktični učiteljev, ki bi obljubi učenje učnega, veliko	1	2	3	4
ga učitelje od tujih držav in vseh njegovih družin	1	2	3	4
potrebno pomoč psihologa	1	2	3	4
med je pravilno učenje jezika	1	2	3	4
prilagoditi učne vsebine učnega jezika	1	2	3	4
zanimajo vsebinsko vsebine učnega jezika	1	2	3	4
drugo (navesti)	1	2	3	4

3. Po vašem mnenju bi morali pomagati učencem priseljenih družin, da ohranijo in utrjujejo znanje materinoga jezika?

1 da
2 ne
3 ne vem

ČE STE NA PREJŠNJE VPRAŠANJE ODGOVORIL/A <da>
ODGOVORITE NA NASLEDNJE VPRAŠANJE 4, DRUGAČE PREIDITE NA 3.

4. Kdo bi moral po vašem mnenju skrbeti za to? (možna je več odgovorov)

1 šola
2 družina
3 združenja, ki so izraz imovnih skupnosti
4 drugo (navesti)

5. Pri kolikšnih otrocih ste v lanskem šolskem letu opazili težave pri sprejemanju otrok druge narodnosti ali otrok priseljenih družin?

1 nobenemu
2 pri zelo redkih
3 pri nekaterih
4 pri precejšnjih
5 pri mnogih
6 pri vseh

Questionario per gli insegnanti

1. La presenza di bambini di diverse nazionalità in classe è secondo lei?

1 molto positiva
2 positiva
3 né positiva né negativa
4 negativa
5 molto negativa

2. In che misura, secondo lei, la presenza di bambini di diversa nazionalità in classe

	molto	abbastanza	poco	nessuna
contribuisce all'arricchimento culturale del bambino	1	2	3	4
permette di sviluppare il senso di appartenenza del bambino	1	2	3	4
influisce sullo svolgimento del programma scolastico	1	2	3	4
colpisce la presenza di mediatori culturali e linguistici	1	2	3	4
facilita l'acquisizione di una lingua diversa da quella d'integrazione	1	2	3	4
rende difficile la comunicazione in classe	1	2	3	4
favorisce l'esperienza morale del bambino	1	2	3	4
richiede la presenza di insegnanti aggiuntivi per facilitare l'adattamento alla lingua d'insegnamento	1	2	3	4
altera il clima del gruppo sociale della sua famiglia	1	2	3	4
colpisce il modo di uno psicologo	1	2	3	4
causa il riparamento con nella lingua	1	2	3	4
contribuisce al rafforzamento della propria identità linguistica	1	2	3	4
richiede un numero di alunni per classe ridotto	1	2	3	4
altro /specificare/	1	2	3	4

3. Secondo lei i figli delle famiglie immigrate dovrebbero essere aiutati a salvaguardare e consolidare la propria lingua materna?

1 sì
2 no
3 non so

SE HA RISPOSTO <sì> ALLA PRECEDENTE DOMANDA
RISPONDA ALLA DOMANDA 4, ALTRIMENTI PASSI ALLA 5.

4. Secondo lei a chi spetta questo compito? (può essere più risposte)

1 gli studi
2 alla famiglia
3 alle associazioni che fanno capo alle comunità di appartenenza
4 altro /specificare/

5. Quanti bambini hanno dato segni di difficoltà ad accettare bambini di altre nazionalità o immigrati nel precedente anno scolastico?

1 nessuno
2 pochissimi
3 alcuni
4 parecchi
5 tanti
6 tutti

Vprašalnik za učence

1. Kako se na splošno počutiš v razredu?	
1	zelo dobro
2	dobro
3	ne veliko ne slabo
4	slabo
5	zelo slabo
2. Ali se dobro razumeš s sošolci?	
1	skoraj z vsemi
2	z nekaterimi, da z drugimi ne
3	skoraj z nobenim
3. Če se z nekaterimi sošolci ne razumeš dobro, označi, zakaj ne? <i>(Prekriži ustrezne odgovore.)</i>	
1	ker mi imajo za norca
2	ker me tepejo
3	ker mi ne pomagajo
4	ker ne govorijo dobro slovensko
5	ker mi napajo
6	ker našijo hiti z mano
7	ker govorijo jargon, ki ga slabo razumem
8	drugo (Napiši)
4. Kateri od vrstov, ki si jih izbral ali izbrala, je najpomembnejši?	
<input type="checkbox"/>	Zgodbi šolskega učiteljskega korpusa
5. Ali se dobro razumeš z učitelji in učiteljicami?	
1	skoraj z vsemi
2	z nekaterimi, da z drugimi ne
3	skoraj z nobenimi
6. Kaj te v razredu moti? <i>(Prekriži ustrezne odgovore.)</i>	
1	da nekateri učitelji ali nekateri učitelji, če niso sposobni di spoznavati umanjati, ne
2	da nekateri sošolci našijo vadbo odgovarjati me
3	da nekateri sošolci govorijo preglasno
4	da je v razredu preveč število učencev
5	da nekateri sošolci slabo govorijo slovensko
6	da nekateri sošolci nimajo korektno
7	da nekateri sošolci radi praskanjajo
8	da nekateri sošolci slabo odgovarjajo učitelju ali učiteljici
9	da je v razredu preveč število učencev
10	drugo (Napiši)
7. Kaj od tega, kar si prekršil ali prekršala, te najbolj moti?	
<input type="checkbox"/>	Zgodbi učiteljskega korpusa

Questionario per gli alunni

1. In generale come ti trovi in classe?	
1	molto bene
2	bene
3	né bene né male
4	male
5	molto male
2. Ti trovi bene con i tuoi compagni di classe?	
1	già con tutti
2	con alcuni e con altri no
3	già con nessuno
3. Se non ti trovi bene con alcuni tuoi compagni di classe spiega perché. <i>(puoi scegliere più risposte)</i>	
1	perché mi prendono in giro
2	perché mi picchiano
3	perché non mi aiutano
4	perché parlano male l'italiano
5	perché mi fanno dispetti
6	perché mi vogliono stare con me
7	perché parlano un linguaggio che capisco poco
8	altro (specifico)
4. Quale tra le motivazioni che hai scelto ti sembra la più importante?	
<input type="checkbox"/>	scrivi sul tuo foglio di accompagnamento
5. Ti trovi bene con gli insegnanti?	
1	già con tutti
2	con alcuni e con altri no
3	con pochi
6. Cosa ti disturba in classe? <i>(puoi scegliere più risposte)</i>	
1	che alcuni insegnanti non sappiano mantenere l'ordine
2	che alcuni compagni di classe vogliono sempre rispondere per primi
3	che alcuni compagni di classe parlino troppo forte
4	che in classe ci sono troppi alunni
5	che alcuni compagni di classe parlino male l'italiano
6	che alcuni compagni di classe parlino continuamente
7	che alcuni compagni di classe commettono per la classe
8	che alcuni compagni di classe rispondono male agli insegnanti
9	altro (specifico)
7. Quale tra gli aspetti che hai scelto ti disturba di più?	
<input type="checkbox"/>	scrivi sul tuo foglio di accompagnamento

8. Ali meniš, da so v tvojem razredu učenci, ki imajo težave pri učenju?

da
 ne

9. Če so v razredu taki študenti, od česa je po tvoje to odvisno? (Poleg tega, kaj ti pomaga pri učenju.)

od tega, da se premalo učijo
 od tega, da jim delo ne zanima
 od tega, da ne imajo dovolj znanja
 od tega, da se jim premalo pomaga pri šolskem delu
 od tega, da imajo slabe navade
 od tega, da nekateri učitelji ali nekateri učitelji ne vedo pomagati
 od tega, da se počutijo osamljeni
 drugo (Navedi):

10. Kateri od varstev, ki si jih izbral ali izbrala, je najpomembnejši?

Znanje odgovorov, kajti izkušnje

11. To, da so v tvojem razredu študenti, ki govorijo različne jezike, se ti zdi:

zelo dobro
 dobro
 ne dobro ne slabo
 slabo
 zelo slabo

Napiši, zakaj:

12. Ti si:

dekle
 deček

13. Obiskuješ:

4. razred
 5. razred

14. V katerem jeziku ali v katerih jezikih si kot otrok začel ali začela govoriti?

.....

15. V katerem jeziku ali v katerih jezikih se pogovarjate doma?

.....

Hvala za sodelovanje!



8. Nella tua classe ci sono alunni che hanno difficoltà nello studio?

sì
 no

9. Se nella tua classe ci sono alunni che hanno difficoltà nello studio, secondo te perché lo fanno? (Non scegliere più risposte)

perché si odiano troppo poco
 perché non hanno interesse per lo studio
 perché sono poco attenti durante le lezioni
 perché sono disturbati troppo poco dal lavoro scolastico
 perché parlano male l'italiano
 perché le spiegazioni di alcuni insegnanti sono poco chiare
 perché si sentono soli
 altre (specificare)

10. Quale tra le motivazioni che hai scelto ti sembra la più importante?

avere un numero corrispondente

11. Il fatto che i compagni di classe parlino lingue diverse è secondo te:

molto positivo
 positivo
 né positivo né negativo
 negativo
 molto negativo

scrivi perché:

12. Sei:

femmina
 maschio

13. Frequenti la:

4ª classe
 5ª classe

14. In quale lingua - o in quali lingue - hai cominciato a parlare da piccolo?

.....

15. In quale lingua - o in quali lingue - parlate in casa?

.....

Grazie per la collaborazione!



