

Tabella 10. Metodi per la raccolta dei dati

Strumenti del <i>Protocollo Intercultura</i>	Metodi per la raccolta dati	Diario Assegnista di ricerca	
<i>Diario di bordo (primo)</i>	– <i>Focus group</i> 1 (89 docenti) – Attività sostitutiva: scheda <i>SWOT</i> (21 docenti)		
<i>Diario di bordo (secondo)</i>	– Scheda <i>SWOT</i> (113 docenti)		
<i>Linee guida per la presentazione guidata (studente) e griglia di osservazione della presentazione guidata (insegnante)</i>	– Osservazioni in 6 scuole (Assegnista di ricerca) – <i>Focus group</i> 2 (100 docenti) – Attività sostitutiva: <i>SWOT</i> (12 docenti)		
<i>Prove di realtà</i>	– <i>Focus group</i> 2 (100 docenti) – Attività sostitutiva: <i>SWOT</i> (12 docenti)		
<i>Scheda per la raccolta di osservazioni proprie e di terzi</i>	– <i>Focus group</i> 2 (100 docenti) – Attività sostitutiva: <i>SWOT</i> (13 docenti)		
<i>Rubrica valutativa</i>	– Questionario 1 (29 esperti) – Questionario 2 (10 esperti) – Questionario 3 (113 docenti) – <i>Focus group</i> 2 (100 docenti)		

1.1. Diari di bordo

Per conoscere il parere degli insegnanti rispetto al primo diario di bordo (dopo averlo somministrato agli studenti all'estero) si è adottato il metodo del *focus group* qui inteso come «una tecnica di rilevazione dei dati [...] che si basa sulle informazioni che emergono da una discussione di gruppo» (Zammuner, 2003, p. 9): attraverso una serie di stimoli del moderatore, «i soggetti sono incoraggiati a discutere ciò che pensano su di un certo 'oggetto', a spiegare perché hanno quelle certe opinioni, come le giustificano, su quali fonti si basano, a dire cosa ritengono che pensino altri individui sullo stesso argomento, e così via» (Zammuner, 1998, p. 75). Preso atto della natura interattiva, la tecnica del *focus group* ha favorito non solo la partecipazione, ma un vero e proprio scambio di opinioni e di riflessioni fra i partecipanti.

Si sono svolti 12⁶ *focus group* regionali in presenza fra febbraio

⁶ I *focus group* si sono svolti nelle 11 regioni in cui si è effettuata la formazione in presenza (si veda nota 4 in questo capitolo). Tuttavia, preso atto del numero elevato di partecipanti, nel Lazio è stato necessario dividere il gruppo e svolgere quindi due *focus group*.

aprile 2017 ai quali hanno partecipato 89 docenti. I *focus group* sono stati moderati dall'Assegnista⁷ usando come stimolo delle domande ispirate al modello dell'analisi *SWOT* (*Strengths, Weaknesses, Opportunities, Threats*). L'analisi *SWOT* è nata come «a key tool for addressing complex strategic situation by reducing the quantity of information to improve decision-making» (Helms & Nixon, 2010, p. 216) e oggi trova applicazioni, con diverse finalità, in svariati contesti (Helms & Nixon, 2010). Uno di essi è la ricerca accademica in ambito educativo dove, fra le varie possibilità di impiego, vi è quella di raccogliere dati concernenti le opinioni degli insegnanti. Questo, ad esempio, è il caso dello studio di Even-Zahav e Hazzan (2018) il quale mira a comprendere come gli insegnanti STEM delle scuole secondarie di II grado in Israele percepiscono la propria professione e il loro sistema educativo. Il principale strumento utilizzato per raccogliere i dati è stato la *SWOT interview* intesa come un'intervista semistrutturata e in profondità basata sulle quattro dimensioni dell'analisi *SWOT*.

Le domande stimolo dei *focus group* per facilitare la discussione sono state:

- Quali sono i punti di forza del diario di bordo? (*Strengths*)
- Quali sono i punti di debolezza del diario di bordo? (*Weaknesses*)
- Quali modifiche sarebbe opportuno effettuare al diario di bordo? Quali potrebbero essere gli sviluppi? (*Opportunities*)
- Quali potrebbero essere i rischi o le conseguenze negative dell'uso del diario di bordo? (*Threats*)

Oltre a ciò, si è anche chiesto quale fosse stato l'atteggiamento degli studenti nella compilazione del diario di bordo e quello dei colleghi del Consiglio di classe nel leggerlo.

Ogni *focus group* è stato audio-registrato (tot. 20 ore e 23 minuti) e parzialmente trascritto *verbatim* seguendo la tecnica dell'*unfocused transcription* (Gibson & Brown, 2009).

Per chi non aveva potuto partecipare ai *focus group* regionali (21 persone⁸), è stata prevista un'attività sostitutiva inviata tramite posta elettronica: coerentemente con i *focus group*, è stata predisposta

⁷ In un caso era presente anche il Responsabile scientifico della ricerca in qualità di osservatore. Il fatto che durante i *focus group* vi fosse un solo ricercatore è da considerarsi come un limite della ricerca; tuttavia, tale limite non poteva essere superato preso atto delle risorse assegnate allo studio.

⁸ 3 partecipanti non hanno partecipato al *focus group* regionale e non hanno completato l'attività sostitutiva.

una scheda in formato digitale dell'analisi *SWOT* più due domande aperte («Secondo Lei, come ha accolto lo studente/la studentessa il diario di bordo?»; «Secondo Lei, come ha accolto il Consiglio di classe il diario di bordo?»). Tale scheda è stata compilata individualmente.

Per raccogliere il punto di vista dei docenti rispetto al secondo diario di bordo non è stato possibile effettuare un secondo ciclo di *focus group* per motivi di tempistiche (i *focus group* si sarebbero dovuti svolgere al termine della scuola, durante gli Esami di stato o durante l'estate non garantendo, quindi, una significativa partecipazione) e di risorse. Preso atto di questo limite, nel mese di giugno 2017, dopo che era già stato somministrato agli studenti il secondo diario di bordo, si è optato per l'invio di una scheda tramite posta elettronica a tutti i docenti. Tale scheda in formato digitale dell'analisi *SWOT* conteneva anche le domande aperte menzionate nell'attività sostitutiva del primo *focus group*.

1.2. Linee guida per la presentazione (studente) e griglia di osservazione della presentazione guidata (insegnante), prove di realtà, scheda per la raccolta di osservazioni proprie e di terzi

Per raccogliere i dati connessi alle linee guida per la presentazione e alla griglia di osservazione, si sono svolte alcune osservazioni sul campo: fra il mese di agosto e quello di ottobre 2017, l'Assegnista si è recato in 6 scuole, situate in parti diverse d'Italia⁹, e ha osservato 9 studenti mentre svolgevano la loro presentazione guidata di fronte al Consiglio di classe o a parte di esso.

Successivamente, fra il mese di novembre e quello di dicembre 2017, per comprendere il parere degli insegnanti rispetto, non solo (i) all'utilizzo della presentazione guidata e della griglia di osservazione dell'esposizione, ma anche degli altri strumenti, ovverosia (ii) le prove di realtà e (iii) le schede per la raccolta di osservazioni proprie e di terzi, si è ricorso nuovamente al metodo dei *focus group*. A questi ultimi, che sono stati condotti dall'Assegnista nello stesso modo dei precedenti, hanno partecipato 100 docenti. Anche in questo caso i *focus group* sono stati interamente audio-registrati (tot. 27 ore e 45 minuti) e parzialmente trascritti *verbatim* seguendo la tecnica dell'*unfocused transcription* (Gibson & Brown, 2009).

⁹ Emilia Romagna, Friuli Venezia Giulia, Lazio, Lombardia, Puglia e Sicilia.

Per chi non ha potuto partecipare al *focus group* regionale (13 persone) è stata predisposta un'attività sostitutiva individuale (la compilazione di tre schede digitali in formato *SWOT*, una per ogni strumento¹⁰) inviata tramite posta elettronica.

1.3. Rubrica valutativa

Per la raccolta dei dati connessi alla rubrica valutativa si sono principalmente utilizzati dei questionari in momenti diversi. Si è scelta tale modalità in quanto per questo strumento, oltre ai docenti, erano stati coinvolti gli esperti; inoltre, perché si desiderava raccogliere un parere individuale molto dettagliato rispetto a un numero elevato di *item*.

Il primo questionario, redatto in lingua inglese, e concernente la prima versione della rubrica valutativa, era rivolto al gruppo internazionale degli esperti ed è stato somministrato via posta elettronica alla fine di giugno 2017. Esso era suddiviso in tre parti:

- *Prima parte*: informazioni personali.
- *Seconda parte*: valutazione analitica della rubrica valutativa. Nello specifico si è chiesto agli esperti di esprimere il proprio grado di accordo, mediante una scala Likert (1 = assolutamente contrario; 2 = contrario; 3 = d'accordo; 4 = assolutamente d'accordo), rispetto ad affermazioni concernenti:
 - a) Progressione dei livelli.
 - b) Verificabilità dei descrittori.
 - c) Corrispondenza dei descrittori ai criteri di riferimento.
 - d) Appropriatezza degli esempi.

Inoltre, se lo ritenevano opportuno, gli esperti potevano fornire dei suggerimenti per migliorare la rubrica valutativa. Si veda nella Figura 10 un estratto del questionario.

- *Terza parte*: commento generale sulla rubrica valutativa (opzionale).

¹⁰ In un caso, il partecipante ha compilato solo una scheda *SWOT*.

Criterion: knowledge of the host country language	1= disagree strongly 2= disagree 3= agree 4= agree strongly
The descriptors and examples for each level effectively indicate the progression in proficiency from one level to the next for criterion 'knowledge of the host country language'.	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4
If you think that the assessment rubric levels for this criterion should be improved, can you please give your suggestions for further improvement.	
Descriptor(s) – Basic Level (Criterion: knowledge of the host country language)	
The student is able to maintain a simple conversation with a person who speaks the host context language.	
The descriptor highlighted in grey describes something that can be observed or inferred.	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4
The descriptor highlighted in grey matches the targeted criterion (knowledge of the host country language).	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4
If you think that this descriptor should be improved, can you please give your suggestions for further improvement.	
Example(s) – Basic Level (Criterion: knowledge of the host country language)	
The student reports episodes in which he/she was able to ask for and understand directions; describes an episode in which he/she was able to ask for information while he/she was doing the shopping at the market.	
The examples highlighted in grey are appropriate to the basic level for this criterion (knowledge of the host country language).	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4
If you think the examples are not appropriate to that level, can you please give your suggestions for further improvement.	

Figura 10. Estratto del primo questionario (esperti)

Dopo la somministrazione del questionario, l'analisi dei dati (si veda § 3 in questo capitolo) e la revisione della prima versione della rubrica valutativa, si è invitata nuovamente una parte (14 soggetti)¹¹ del gruppo internazionale degli esperti a fornire dei commenti sulla seconda versione della rubrica valutativa e in 10 si sono resi nuovamente disponibili. Nel mese di settembre 2017, quindi, si è inviata loro una mail con un questionario (redatto in lingua inglese) in cui si chiedeva di fornire un commento generale sulla seconda versione della rubrica valutativa.

¹¹ Coloro i quali avevano dichiarato nel primo questionario di aver svolto ricerca nell'ambito della valutazione della competenza e/o, più specificatamente, della competenza interculturale.

Dopo aver rivisto la seconda versione della rubrica sulla base dei suggerimenti ricevuti dagli esperti, si è inviata la terza versione della rubrica valutativa agli insegnanti. Quest'ultimi, dopo averla utilizzata, hanno compilato all'inizio del mese di novembre 2017 un questionario così strutturato:

- *Prima parte*: informazioni personali.
- *Seconda parte*: valutazione analitica della rubrica valutativa. Nello specifico si è chiesto agli insegnanti di esprimere il proprio grado di accordo, mediante una scala Likert (1 = assolutamente contrario; 2 = contrario; 3 = d'accordo; 4 = assolutamente d'accordo), rispetto ad affermazioni concernenti:
 - a) Progressione dei livelli.
 - b) Verificabilità dei descrittori.
 - c) Chiarezza dei descrittori.
 - d) Chiarezza degli esempi.

Inoltre, se lo ritenevano opportuno, gli insegnanti potevano fornire dei suggerimenti per migliorare la rubrica valutativa. Si riporta nella Figura 11 un estratto del questionario.

Criterio: Curiosità	1= Assolutamente contrario 2= Contrario 3= D'accordo 4= Assolutamente d'accordo
I livelli del criterio «curiosità» indicano una progressione di competenza.	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4
Se ritiene che la progressione dei livelli del criterio «curiosità» debba essere modificata, cortesemente scriva di seguito come.	
Descrittore - Livello base (Criterio: Curiosità)	
Esprime interesse a interagire con persone percepite come aventi <i>background</i> culturali diversi.	
Il descrittore sopra riportato descrive qualcosa che può essere osservato o inferito.	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4
Il descrittore sopra riportato è scritto in modo chiaro.	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4
Se ritiene che il descrittore sopra riportato debba essere modificato, cortesemente scriva	
Esempio - Livello base (Criterio: Curiosità)	
di seguito come.	
Ad es., chiede all'insegnante di partecipare a un incontro organizzato da un'altra classe con un gruppo di studenti stranieri.	
L'esempio sopra riportato è scritto in modo chiaro.	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4
Se ritiene che l'esempio sopra riportato debba essere modificato, cortesemente scriva di seguito come.	

Figura 11. Estratto del questionario (insegnanti)

Griglia di osservazione della presentazione guidata (Insegnante)³ – variante 1

La **competenza interculturale** è “la capacità, basata su conoscenze, abilità e attitudini interculturali, di comunicare in modo efficace e appropriato in situazioni interculturali”. Definizione tratta da Deardorff, D. (2006), Identification and assessment of intercultural competence as a student outcome of internationalization, *Journal of Studies in International Education*, 10(3), 241-266, trad. it. M. Baiutti.

Mentre lo/a studente/ssa svolge la presentazione guidata della propria esperienza all'estero, individui e annoti sulla presente griglia osservativa le eventuali evidenze riguardanti lo sviluppo delle attitudini, delle conoscenze e delle abilità connesse alla competenza interculturale.

ATTITUDINI

(ad es., curiosità verso persone che percepisce come aventi background culturali diversi; apertura a sperimentare nuove esperienze; rispetto verso le idee, le credenze, i punti di vista di altre persone; interesse verso questioni globali come l'ecologia, i diritti umani).

.....
.....
.....
.....

CONOSCENZE

(ad es., autoconsapevolezza culturale; comprensione della complessità della propria identità; consapevolezza che i contesti culturali influenzano il modo di vedere il mondo, i valori, etc. di una persona; conoscenza della/e lingua/e del Paese ospitante; conoscenza degli aspetti storico-culturali, geografici, antropologici e politici del contesto ospitante).

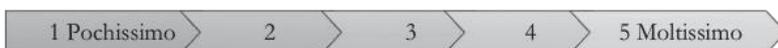
.....
.....
.....
.....

³ Questa griglia osservativa è stata ispirata dalla *Scheda Interpretativa* elaborata da *Fondazione Intercultura* e *Intercultura* per il webinar «Competenze disciplinari e interculturali sviluppate durante un soggiorno di studio all'estero», 27 maggio 2015, <http://www.scuoleinternazionali.org/Formazione/>

Griglia di osservazione della presentazione guidata (Insegnante)⁴ - variante 2

La **competenza interculturale** è “la capacità, basata su conoscenze, abilità e attitudini interculturali, di comunicare in modo efficace e appropriato in situazioni interculturali”. Definizione tratta da Deardorff, D. (2006), Identification and assessment of intercultural competence as a student outcome of internationalization, *Journal of Studies in International Education*, 10(3), 241-266, trad. it. M. Baiutti.

Mentre lo/a studente/ssa svolge la presentazione guidata della propria esperienza all'estero, individui il livello di sviluppo (su una scala da 1 a 5) di ciascuna delle dimensioni riportate.



		1	2	3	4	5
1	RISPETTO: Il rispetto interculturale consiste nel ritenere che le persone e le culture diverse dalla propria abbiano un valore e un'importanza in sé (ad es., <i>lo studente apprezza e valorizza le diversità culturali</i>).	<input type="checkbox"/>				
2	APERTURA: L'apertura interculturale implica il desiderio di interagire con idee, prospettive e persone diverse da sé (ad es., <i>lo studente cerca di interagire con altre persone senza avere dei preconcetti</i>).	<input type="checkbox"/>				
3	CURIOSITÀ: La curiosità interculturale è il desiderio di conoscere nuove idee, prospettive, contesti e persone (ad es., <i>lo studente è interessato a prospettive religiose e/o politiche diverse dalle sue; durante un incontro interculturale fa domande quando non capisce qualcosa</i>).	<input type="checkbox"/>				

⁴ Questa griglia osservativa è stata ispirata da uno strumento elaborato da Berardo e Deardorff (2012) e ripreso dalla ricerca in corso DICTAM (*Developing Intercultural Competence Through Adolescents' Mobility*) a cura della Fondazione Intercultura (M. Baiutti, D. K. Deardorff e R. Ruffino).

4	FLESSIBILITÀ: La flessibilità interculturale è la capacità di adattare il proprio comportamento alle diverse situazioni e persone con cui si relaziona (ad es., <i>lo studente si adatta facilmente ad abitudini di vita quotidiana – cibo, orari, vestiario, limitazione della libertà personale, ecc. – diverse dalle sue</i>).	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>
5	CONOSCENZE CULTURALI SPECIFICHE: Le conoscenze culturali specifiche sono le conoscenze degli aspetti storici, geografici, linguistici, religiosi, politici, sociali, economici ecc. del Paese ospitante (ad es., <i>lo studente conosce alcuni aspetti alla storia del Paese ospitante</i>).	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>
6	CONSAPEVOLEZZA SOCIOLINGUISTICA: La consapevolezza sociolinguistica è la capacità di parlare in modo appropriato ai contesti sociali di ogni cultura e cioè in modo accettabile per le altre persone coinvolte nella comunicazione (ad es., <i>lo studente, durante un incontro interculturale, cerca di adattare le parole che utilizza alla persona – insegnante, compagno di classe, amico, genitori – con cui parla</i>).	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>
7	ABILITÀ DI PARLARE LA/E LINGUA/E DEL PAESE OSPITANTE: Parlare la/e lingua/e del Paese ospitante significa che lo studente è in grado di mantenere una conversazione con una persona che parla la lingua del Paese ospitante (ad es., <i>lo studente era in grado di parlare della propria giornata a scuola con la famiglia ospitante</i>).	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>
8	ASCOLTARE PER COMPRENDERE: L'ascoltare per comprendere è la capacità di focalizzarsi su una persona di un'altra cultura ascoltandola attentamente con l'intenzione di comprenderne le sue motivazioni, esperienze, emozioni ecc. (ad es., <i>lo studente, ascoltando un punto di vista differente dal suo, prova a comprendere l'emozione dell'altro</i>).	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>

Prove di realtà

Indicazioni

Leggi attentamente le tre prove proposte e le relative richieste. In seguito, rispondi alle domande. Per la compilazione delle tre prove hai a disposizione **45 minuti**.

1° PROVA - DOVE SEI “DEL POSTO”?

Taiye Selasi (1979-) è una scrittrice e fotografa contemporanea. Nel 2013 è uscito il suo primo romanzo *La bellezza delle cose fragili* (titolo originale: *Ghana Must Go*). È stata una giudice (assieme ad Andrea De Carlo e Giancarlo De Cataldo) del primo talent show letterario al mondo – *Masterpiece* – andato in onda su Rai 3 a partire dal novembre 2013.

Taiye ha partecipato all'incontro TEDGlobal 2014 (www.ted.com) con una presentazione intitolata “*Don't ask where I'm from, ask where I'm a local*” in cui ha esplorato il ruolo delle relazioni rispetto alla formazione delle identità multiple.

Taiye inizia la sua presentazione dicendo:

«L'anno scorso ho fatto il mio primo tour promozionale [per presentare il proprio libro al pubblico]. In 13 mesi ho attraversato 14 paesi tenendo centinaia di conferenze. Ogni volta, in ogni paese si cominciava con una presentazione, e ogni presentazione cominciava, ahimè, con una bugia: “Taiye Selasi viene dal Ghana e dalla Nigeria” o “Taiye Selasi viene dall'Inghilterra e dagli Stati Uniti”. Ogni volta, ascoltando questa frase introduttiva indipendentemente da come finisce, Inghilterra, America, Ghana, Nigeria, pensavo: “Ma non è vero!”. Sì, sono nata in Inghilterra e cresciuta negli Stati Uniti. Mia mamma è nata in Inghilterra ed è cresciuta in Nigeria, attualmente risiede in Ghana. Mio padre è nato in Costa d'Oro, una colonia inglese, è cresciuto in Ghana e ha vissuto per oltre 30 anni nel regno dell'Arabia Saudita. Per questo motivo, presentandomi, mi chiamavano “multinazionale”. “Ma la Nike è multinazionale” pensavo io. “Io sono un essere umano”».

⁵ Questo strumento non ha subito modifiche rispetto a quello consegnato agli insegnanti durante la ricerca empirica in quanto esso dovrebbe essere progettato nuovamente ogni anno.

Quesito A.1

Quali sono le DUE affermazioni che potrebbero meglio spiegare il motivo per cui Taiye ritiene una bugia ciò che veniva detto per presentarla all'inizio degli incontri promozionali?

- (A) Descrivere una persona come multinazionale è offensivo.
- (B) È riduttivo descrivere una persona esclusivamente rispetto alle nazioni in cui è nata ed è vissuta.
- (C) Il fatto che i genitori siano nati e vissuti in determinate nazioni non vuol dire che i propri figli siano vissuti nelle stesse nazioni.
- (D) L'essere umano è complesso, pertanto non è sufficiente elencare le nazioni in cui è nato e vissuto per presentarlo.

Nella continuazione del suo discorso Taiye dice:

«La differenza tra “Da dove vieni?” e “Dove sei del posto?” [“Where are you a local?”] non è nella specificità della risposta; è nell'intenzione della domanda. Sostituire il linguaggio della nazionalità con quello della località ci richiede di spostare l'attenzione a dove ha luogo la vita reale».

E aggiunge:

«Per chiarire, non sto dicendo di abolire i paesi. Ce n'è da raccontare sulle storie nazionali e più ancora sugli stati sovrani. La cultura nasce dalla comunità e la comunità nasce da un contesto. Geografia, tradizione, memoria collettiva: sono tutte molto importanti. Io metto in discussione la gerarchia. Tutte quelle presentazioni nel tour iniziavano riferendosi alla nazione, come se conoscere il paese di provenienza rivelasse al pubblico chi ero».

Quesito A.2

In base a quello che dice Taiye, quali sono le DUE affermazioni che potrebbero meglio spiegare perché bisognerebbe sostituire la domanda “Da dove vieni?” con quella “Dove sei del posto?” [“Where are you a local?”]?

- (A) La domanda “Da dove vieni?” nasconde l'idea che se si sa da quale nazione provenga una persona allora si ha l'illusione di sapere chi è la persona con cui si parla (il suo modo di vedere il mondo, la sua lingua, i suoi valori, ecc.).
- (B) Il linguaggio della nazione (“Da dove vieni?”) è un linguaggio che produce stereotipi.
- (C) La domanda “Da dove vieni?” è una domanda che focalizza l'attenzione su una dimensione virtuale.
- (D) Quando si chiede “Dove sei del posto?” [“Where are you a local?”] si pone attenzione alla persona con cui si sta parlando e alla realtà in cui vive.

Taiye conclude il suo intervento dicendo:

«Il mito dell'identità nazionale e del vocabolario del "venire da" ci fa cadere nella trappola del collocarci in categorie che si escludono l'un l'altra. In realtà, siamo tutti multi... multilocali, multistrato. Iniziare la conversazione con il riconoscere questa complessità ci avvicina agli altri, credo, invece che allontanarci. Perciò la prossima volta che verrò presentata, mi piacerebbe sentire la verità: "Taiye Selasi è un essere umano, come tutti qui. Non è una cittadina del mondo ma una cittadina di mondi. fi del posto a New York, Roma e Accra"».

Quesito A.3

Quali sono le DUE affermazioni che potrebbe meglio sintetizzare quanto affermato da questa citazione di Taiye?

- (A) Siamo tutti cittadini e cittadine di mondi.
- (B) Il cosmo è multi...
- (C) Il linguaggio che non semplifica la complessità dell'essere umano è quello che ci avvicina agli altri.
- (D) Non veniamo da una sola nazione.

Quesito A.4

Se ti trovassi davanti a un pubblico di persone che è venuto a sentirti, come ti presenteresti?

.....
.....
.....

2° PROVA - IL CIRCOLO DI DIBATTITO

Nella tua scuola, il Collegio dei docenti ha deciso di creare la *Giornata del dibattito*. Durante questa giornata ogni classe diventa un "circolo di dibattito" in cui si affronta un argomento come ad esempio l'eutanasia, il reddito di cittadinanza, i vaccini obbligatori, ecc. In una classe, l'insegnante decide di trattare l'argomento della pena di morte partendo dalla lettura di un articolo apparso su AFP e tradotto in italiano per il sito web www.internazionale.it.



The image shows a screenshot of a news article from the website 'Internazionale'. At the top, there is a navigation bar with the site name 'Internazionale' and links for 'I più letti', 'Ultimi articoli', and 'Sezioni'. The main headline reads 'Il nuovo presidente delle Filippine vuole reintrodurre la pena di morte'. Below the headline, it says 'Afp, Francia' and '16 maggio 2016 • 16.31'. At the bottom of the article preview, there are social media sharing icons for Facebook, Twitter, and others.

Di seguito vengono riportati alcuni estratti.

«Rodrigo Duterte, il sindaco della grande città meridionale di Davao eletto presidente delle Filippine con un programma molto duro contro la criminalità, si è impegnato a ripristinare la pena di morte e ad autorizzare la polizia a “sparare per uccidere”.

Nel corso della sua prima conferenza stampa dopo la sua elezione, il 9 maggio, Duterte, 71 anni e avvocato, accusato dal presidente uscente Benigno Aquino di essere un potenziale dittatore, ha voluto spiegare in dettaglio il suo programma contro la criminalità. [...]

“Chiederò al congresso di ripristinare la pena di morte per impiccagione”, ha aggiunto, appoggiando l’uso della pena capitale – abolita nel 2006 – per i reati di traffico di droga, stupro, omicidio e furto. Come metodo preferirebbe l’impiccagione al plotone di esecuzione, spiegando di non voler sprecare proiettili e che il patibolo è più umano».

Dopo la lettura dell’articolo l’insegnante chiede agli studenti cosa ne pensano. Greta: *“La pena di morte va contro i diritti umani. Non credo che reinserire la pena di morte sia giusto, neanche per i crimini più feroci”.*

Laura: *“In linea di principio siamo tutti d’accordo che la pena di morte non è una cosa bella ma quanto costa allo Stato – e quindi ai cittadini – il mantenimento in carcere dei criminali? Credo che questo presidente faccia bene a reinserire la pena di morte”.*

Roberto: *“Laura, ma dai?! Ti pare che si possa uccidere una persona per furto?!? Nell’articolo si dice che si reinserisce la pena di morte anche per il furto! Mi sembra assurdo!”*

Valentino: *“Tutte le persone possono sbagliare e tutte le persone possono cambiare, quindi bisogna dare una possibilità ai criminali, anche se questo costa”.*

Luca: *“Queste sono le cose che dicono i buonisti che non vogliono fare i conti con la realtà. Per quale motivo i cittadini dovrebbero pagare il mantenimento di un criminale? E poi c’è anche la crisi economica!?!? fì meglio che uno Stato si occupi dei poveri piuttosto che dei criminali!”.*

Alessia: *“La pena di morte non è la soluzione a questi problemi! Bisognerebbe, piuttosto, investire sull’educazione sia in famiglia che a scuola. L’educazione infatti ridurrebbe i crimini e quindi non ci sarebbero così tanti criminali da mantenere in prigione”.*

Quesito B.1

Ogni studente ha fornito un’argomentazione per giustificare la propria posizione a favore o meno della pena di morte. Quali fra le seguenti argomentazioni sono presenti e quali no fra quelle avanzate dagli studenti? Sottolinea **“PRESENTE”** se ritieni che l’argomentazione sia presente;

sottolinea “NON PRESENTE” se ritiene che l’argomentazione non sia presente fra quelle fornite dagli studenti.

(A)	La criminalità potrebbe diminuire grazie all’educazione	Presente / Non presente
(B)	La pena di morte risolve le crisi economiche	Presente / Non presente
(C)	Uccidere una persona, anche se criminale, è contro i diritti dell’essere umano	Presente / Non presente
(D)	La pena di morte è una delle possibili soluzioni per ridurre le spese dello Stato	Presente / Non presente
(E)	I criminali possono cambiare	Presente / Non presente
(F)	La pena di morte scoraggia gli atti criminali	Presente / Non presente

Nel dibattito interviene una studentessa straniera che sta partecipando a un programma di studio annuale in Italia e dice:

Argin: *“Nel mio Paese c’è la pena di morte anche se praticamente non viene applicata quasi mai. Possono passare anni senza che la pena di morte venga usata”.*

Intervengono anche altri compagni di classe:

Greta: *“Allora se non viene applicata mai, per quale motivo c’è la pena di morte nel tuo Paese? C’è qualche motivo specifico? Non capisco. Mi piacerebbe comprendere meglio la posizione del tuo Paese”.*

Argin: *“Le poche volte in cui è applicata è quando ci sono casi molto molto molto gravi, quindi non per furto come nel caso dell’articolo! Ad esempio viene utilizzata se una persona entra in un centro commerciale e uccide decine di persone senza motivo. In casi come questo, viene applicata la pena di morte perché si pensa che così si scoraggino altre persone a commettere atti simili”.*

Arturo: *“Ma questo è intollerabile! Uccidere una persona per educare le altre! Che stupidaggine!!!”.*

Argin: *“Non capitemi male... Io... Io... non sono per la pena di morte e credo profondamente nel valore dei diritti umani. Dico semplicemente quello che succede nel mio Paese”.*

Quesito B.2

Quali sono le DUE giustificazioni più probabili che spiegano perché Greta pone la domanda (Greta aveva detto di essere contro la pena di morte nel dialogo precedente)?

- (A) Greta cambia idea sulla pena di morte.
- (B) Greta vuole manifestare apertura ad Argin.
- (C) Greta non vuole prendere posizione rispetto all'uso della pena di morte applicata nel Paese di Argin.
- (D) Per creare un dialogo costruttivo con Argin, Greta – a differenza di Arturo – desidera capire le motivazioni della posizione del suo Paese.

L'insegnante decide di assegnare un'attività alla classe concernente la pena di morte per raccogliere del materiale e far riflettere la classe.

Quesito B.3

Quale potrebbero essere le DUE attività più efficaci per far riflettere la classe sulla pena di morte?

- (A) Cercare dei titoli di giornale sulla pena di morte e commentarli.
- (B) Dividere la classe in tre gruppi e a ogni gruppo assegnare un Paese (gruppo A – Italia; gruppo B – Filippine; gruppo C – Paese di Argin) e chiedere loro di fare una breve ricerca sulla storia della pena di morte del Paese assegnato.
- (C) Chiedere di intervistare persone in Italia, nelle Filippine (via Skype; nella classe qualcuno dice di avere un amico nelle Filippine che parla l'inglese) e nel Paese di Argin (via Skype; la classe d'origine di Argin durante la loro ora d'inglese) rispetto alla loro idea e a quella generale del Paese sulla pena di morte.
- (D) Vedere un film sulla pena di morte e fare un'analisi del film.

Quesito B.4

Se ti trovassi a discutere con una persona di un tema (come ad esempio la pena di morte) su cui avete due prospettive completamente diverse, come ti comporteresti? Quali sono le cose che faresti?

.....
.....
.....

3° PROVA - EXCHANGE STUDENT

Con l'inizio del nuovo anno scolastico, nella tua scuola viene ospitato un *exchange student* (16 anni). L'*exchange student* resterà nella tua scuola per un anno scolastico, sarà ospitato da una famiglia che abita vicino alla scuola (l'unica figlia della famiglia ospitante frequenta la tua scuola e ha 17 anni) e non parla l'italiano.

Poiché tu sei rientrato da poco da un'esperienza simile, una tua insegnante ti chiede dei consigli per come poter facilitare l'inserimento nella classe dell'*exchange student*.

Quesito C.1

Scrivi di seguito che cosa consiglieresti alla tua insegnante.

.....
.....
.....

Dopo tre mesi dal suo arrivo, l'*exchange student* ti chiede un consiglio perché ha alcune difficoltà relazionali con i suoi compagni di classe:

Exchange student: "Dopo un primo momento in cui tutti i miei compagni di classe mi facevano domande sul mio Paese, sulla mia famiglia, la mia scuola ora non mi considerano più. fi come se io non ci fossi in classe. I miei compagni organizzano degli incontri al parco o delle cene ma non mi invitano. Non so cosa fare. Mi sento solo. Io ci sto male. Cosa devo fare? Come mi devo comportare? fi successo anche a te? Mi puoi dare qualche consiglio?"

Quesito C.2

Scrivi di seguito che cosa diresti all'*exchange student*.

.....
.....
.....

CHIAVI PER L'INSEGNANTE

Quesito A.1

Risposta corretta: (B) e (D)

Risposta parzialmente corretta: (B) o (D)

Risposta non corretta:

- Altre risposte ovverosia (A) e (C)
- Nessuna risposta

Quesito A.2

Risposta corretta: (A) e (D)

Risposta parzialmente corretta: (A) o (D)

Risposta non corretta:

- Altre risposte ovverosia (B) e (C)
- Nessuna risposta

Quesito A.3

Risposta corretta: (A) e (C)

Risposta parzialmente corretta: (A) o (C)

Risposta non corretta:

- Altre risposte ovverosia (B) e (D)
- Nessuna risposta

Quesito A.4

Risposta attesa

Nella risposta ci si attende che lo studente evidenzi aspetti che siano connessi a una prospettiva non semplicistica di sé. Ad esempio: lo studente si descrive non limitandosi a evidenziare la propria identità nazionale; lo studente potrebbe mettere in luce il fatto che i propri valori, comportamenti, modi di vedere il mondo etc. sono influenzati dalle persone che ha incontrato.

Quesito B.1

Risposte corrette:

- (A) PRESENTE / non presente
- (B) presente / NON PRESENTE
- (C) PRESENTE / non presente
- (D) PRESENTE / non presente
- (E) PRESENTE / non presente
- (F) presente / NON PRESENTE

Quesito B.2

Risposta corretta: (B) e (D)

Risposta parzialmente corretta: (B) o (D)

Risposta non corretta:

- Altre risposte ovverosia (A) e (C)
- Nessuna risposta

Quesito B.3

Risposta corretta: (B) e (C)

Risposta parzialmente corretta: (B) o (C)

Risposta non corretta:

- Altre risposte ovverosia (A) e (D)
- Nessuna risposta

Quesito B.4

Risposta attesa

Nella risposta ci si attende appaiano alcuni dei seguenti aspetti:

- lo studente manifesta rispetto per l'interlocutore;
- lo studente cerca di argomentare la propria posizione;
- lo studente pone delle domande per comprendere la posizione dell'interlocutore;
- lo studente dimostra di essere aperto al confronto e al dialogo.

Quesito C.1 e Quesito C.2

Suggerimenti

Per comprendere quali componenti della competenza interculturale sono presenti in ciò che ha scritto lo studente e a che livello è opportuno leggere il testo dello studente individuando quali elementi sono presenti nella rubrica valutativa progettata per il *Protocollo di valutazione Interculturale*.

Scheda per la raccolta di osservazioni proprie e di terzi

Scheda per la raccolta di osservazioni proprie e di terzi

Scheda n.:	Luogo e data di compilazione:
Cognome e nome dello studente osservato:	
Tipologia della nota: osservazione del docente compilatore di un avvenimento in cui lo studente manifesta lo sviluppo della competenza interculturale osservazione di terzi, e comunicata al docente compilatore, di un avvenimento (o di un insieme di avvenimenti) in cui lo studente manifesta lo sviluppo della competenza interculturale	
<input checked="" type="checkbox"/> Se la nota riporta un'osservazione di terzi segnalare chi è: dirigente scolastico <input type="checkbox"/> insegnante (diverso dal compilatore) genitore compagno/a di classe collaboratore/ricca scolastico/a <input type="checkbox"/> altro (specificare) _____	
Breve descrizione dell'avvenimento <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	
Eventuali commenti	
Firma del docente compilatore:	

Mobilità studentesca internazionale individuale
Valutazione e valorizzazione della competenza interculturale

Lo/a studente/ssa (cognome) (nome).....
iscritto/a presso l'Istituto
nella classe sez. nell'anno scolastico ha partecipato a un programma di mobilità
studentesca internazionale individuale in (Paese) dal al
I dati per la compilazione della rubrica valutativa concernente la competenza interculturale sono stati raccolti mediante i seguenti
strumenti (segnare quelli utilizzati):

- Diari di bordo compilati il (data)..... e il (data).....
- Presentazione guidata svolta il (data)
- Prove di realtà svolte il (data).....
- Osservazioni
- Altro materiale (specificare, ad es. documenti prodotti dalla scuola ospitante)

Luogo e data _____

Dirigente Scolastico o suo delegato

Valutazione e valorizzazione della competenza interculturale
Rubrica valutativa

La **competenza interculturale** è "la capacità, basata su conoscenze, abilità e attitudini interculturali, di comunicare in modo efficace e appropriato in situazioni interculturali". Definizione tratta da Deardorff, D.K. (2006), Identification and assessment of intercultural competence as a student outcome of internationalization, *Journal of Studies in International Education*, 10(3): 241-266, trad. it. M. Baiutti.

	CRITERI	LIVELLO BASE	LIVELLO INTERMEDIO	LIVELLO AVANZATO
ATTITUDINI	<p>Curiosità</p> <p>- Manifestare interesse a interagire e creare relazioni con persone percepite come aventi <i>background</i> culturali diversi⁶.</p>	<p>Manifesta il desiderio di interagire con persone percepite come aventi <i>background</i> culturali diversi.</p> <p><i>Ad es., chiede all'insegnante di partecipare a un incontro organizzato da un'altra classe con un gruppo di studenti stranieri.</i></p>	<p>Interagisce con persone percepite come aventi <i>background</i> culturali diversi.</p> <p><i>Ad es., si propone come peer tutor [tutor fra pari] per uno studente straniero che è arrivato nella sua scuola con un programma annuale di mobilità studentesca.</i></p>	<p>Crea e mantiene relazioni significative con persone percepite come aventi <i>background</i> culturali diversi.</p> <p><i>Ad es., mantiene un forte legame con alcuni amici conosciuti durante l'esperienza all'estero.</i></p>
	<p>Rispetto per le diversità</p> <p>- Rispettare le persone; - Rispettare le idee, i valori, le credenze, i punti di vista etc. di altre persone.</p>	<p>Riconosce le persone come eguali (senza distinzioni di genere, lingua, religione, etc.).</p> <p><i>Ad es., in una discussione in classe sugli stipendi sostiene che uomini e donne dovrebbero ricevere uguale trattamento economico per il medesimo lavoro.</i></p>	<p>Rispetta (senza necessariamente condividere) le idee, i valori, le credenze, i punti di vista etc. diversi dai propri (purché non violino i diritti umani).</p> <p><i>Ad es., descrive alcuni comportamenti della famiglia ospitante che erano molto diversi da quelli della propria senza giudicarli in modo negativo.</i></p>	<p>Cerca di creare momenti di dialogo con persone che hanno idee, valori, credenze, punti di vista etc. diversi dai propri.</p> <p><i>Ad es., come rappresentante degli studenti, durante un'assemblea scolastica dedicata al tema dell'immigrazione, fa in modo che a parlare ci siano persone che la pensano diversamente su tale argomento.</i></p>

⁶ Gli indicatori presenti nei criteri sono tendenzialmente tratti da Baiutti, M. (2017). *Competenza interculturale e mobilità studentesca. Riflessioni pedagogiche per la valutazione*. Pisa: ETS.

	CRITERI	LIVELLO BASE	LIVELLO INTERMEDIO	LIVELLO AVANZATO
CONOSCENZE	<p>Autoconsapevolezza culturale</p> <p>- Manifestare consapevolezza che i gruppi culturali e i vissuti personali influenzano le identità culturali delle persone;</p> <p>- Manifestare consapevolezza di sé, delle proprie capacità, potenzialità come dei propri limiti.</p>	<p>È consapevole che i gruppi culturali e i vissuti personali influenzano le identità culturali delle persone.</p> <p><i>Ad es., afferma che il proprio modo di vedere il mondo, i propri valori etc. sono influenzati dalle proprie esperienze, amicizie, educazione etc.</i></p>	<p>È in grado di analizzare come le proprie esperienze e i gruppi culturali con cui è entrato in contatto abbiano contribuito alla formazione della propria identità culturale.</p> <p><i>Ad es., racconta come le parole di un compagno di classe della scuola ospitante lo abbiano fatto riflettere su alcuni dei propri presupposti culturali.</i></p>	<p>Descrive in modo articolato e maturo la propria identità culturale.</p> <p><i>Ad es., è in grado di fornire motivazioni alle proprie emozioni, azioni, valori etc. che vanno al di là di semplicistici stereotipi nazionali.</i></p>
	<p>Conoscenza della lingua del Paese ospitante</p> <p>- Essere in grado di mantenere una conversazione con una persona che parla la lingua del contesto ospitante.</p>	<p>È in grado di gestire scambi comunicativi molto brevi su questioni note e usuali con una persona che parla la lingua del contesto ospitante (Livello A1 o A2 del QCER).</p> <p><i>Ad es., è in grado di chiedere un biglietto dell'autobus; è in grado di salutare; è in grado di presentarsi.</i></p>	<p>È in grado di mantenere una conversazione su argomenti noti o generali con una persona che parla la lingua del contesto ospitante (Livello B1 o B2 del QCER).</p> <p><i>Ad es., è in grado di raccontare la propria giornata a scuola esprimendo opinioni e interessi.</i></p>	<p>È in grado di mantenere una conversazione su argomenti complessi e non noti con una persona che parla la lingua del contesto ospitante (Livello C1 o C2 del QCER).</p> <p><i>Ad es., è in grado di parlare di questioni politiche argomentando la propria posizione e comprendendo quella dell'interlocutore.</i></p>
	<p>Conoscenza del contesto ospitante</p> <p>- Manifestare di aver acquisito le principali nozioni storico-culturali e antropologiche del contesto ospitante;</p> <p>- Manifestare di aver compreso le principali strutture e dinamiche politiche del Paese ospitante.</p>	<p>Riconosce alcuni aspetti culturali del contesto in cui ha svolto l'esperienza.</p> <p><i>Ad es., identifica alcune pratiche religiose del Paese ospitante.</i></p>	<p>Descrive in modo articolato alcuni aspetti culturali del contesto in cui ha svolto l'esperienza.</p> <p><i>Ad es., espone alcuni eventi storici del Paese ospitante; espone la geografia del Paese ospitante; descrive le principali istituzioni politiche del Paese ospitante.</i></p>	<p>Crea connessioni fra diversi aspetti culturali (ad es., fra storia e pratiche culturali) del contesto in cui ha svolto l'esperienza.</p> <p><i>Ad es., riporta di aver assistito a diverse funzioni religiose e le descrive sottolineando i rapporti fra la dimensione spirituale e il Paese ospitante.</i></p>

	CRITERI	LIVELLO BASE	LIVELLO INTERMEDIO	LIVELLO AVANZATO
ABILITÀ	<p>Abilità di pensiero critico</p> <p>- Svolgere delle comparazioni critiche.</p>	<p>Riconosce alcune diversità fra il contesto ospitante e il contesto d'origine.</p> <p><i>Ad es., presenta le principali diversità fra il sistema scolastico del Paese ospitante e quello del Paese d'origine.</i></p>	<p>Descrive alcuni punti di forza e alcuni punti di debolezza sia del contesto ospitante che del contesto d'origine.</p> <p><i>Ad es., sostiene che la modalità didattica del lavoro di gruppo sperimentata nella scuola ospitante gli ha permesso di capire come mediare fra posizioni diverse e allo stesso tempo sostiene che la modalità di studio della scuola d'origine consente di imparare a creare connessioni interdisciplinari.</i></p>	<p>Avanza ipotesi che cercano di spiegare alcune diversità fra il contesto ospitante e il contesto d'origine.</p> <p><i>Ad es., spiega perché, dal suo punto di vista, nel contesto ospitante si studiano poco le materie umanistiche.</i></p>
	<p>Abilità di adattamento</p> <p>- Adattare i propri comportamenti e stili comunicativi a nuovi contesti socio-culturali.</p>	<p>È consapevole che in alcune situazioni è necessario adattare il proprio comportamento e lo stile comunicativo in base al contesto e all'interlocutore.</p> <p><i>Ad es., afferma che quando incontra una persona che non ha una buona conoscenza della sua lingua usa parole più semplici.</i></p>	<p>Si sforza di adattare il proprio comportamento e lo stile comunicativo a situazioni socio-culturali non familiari.</p> <p><i>Ad es., in una gita scolastica in un Paese in cui non era mai stato prima cerca di comportarsi appropriatamente.</i></p>	<p>Riesce ad adattare con naturalezza il proprio comportamento e lo stile comunicativo a situazioni socio-culturali non familiari.</p> <p><i>Ad es., si sente a proprio agio a parlare con diverse persone in una varietà di situazioni nel contesto ospitante.</i></p>
	<p>Abilità di gestione del disaccordo/conflitto culturale⁸</p> <p>- Gestire un disaccordo/conflitto culturale in prospettiva interculturale.</p>	<p>È disponibile all'ascolto per comprendere il punto di vista dell'altro. Sospende il giudizio come prima risposta.</p> <p><i>Ad es., quando un suo compagno di classe gli dice di essere a favore della pena di morte - mentre lui non lo è - reagisce non giudicando il compagno ma chiedendogli perché la pensa così.</i></p>	<p>Argomenta all'interlocutore le ragioni del proprio punto di vista.</p> <p><i>Ad es., spiega al suo compagno di classe che secondo lui la pena di morte è contro i diritti umani.</i></p>	<p>Comprende le argomentazioni alla base del punto di vista dell'interlocutore anche se non le condivide. Si sforza di coinvolgere l'interlocutore nella ricerca comune di una mediazione.</p> <p><i>Ad es., pur non condividendo, spiega alla classe che secondo il compagno la pena di morte è un deterrente per la criminalità.</i></p>

⁸ Con disaccordo e conflitto culturale in questa sede si intende l'incompatibilità di questioni etiche e morali fra due o più soggetti che si percepiscono come aventi *background* culturali differenti (Baiutti, 2