



























Nelle visite di studio e nei seminari tematici, gli esperti hanno sottolineato la necessità di concentrarsi sulla qualità del sostegno, piuttosto che sulla sua quantità. Fra i passi avanti che i paesi stanno facendo per facilitare tale approccio vi sono:

- Mantenere le abilità e le conoscenze specialistiche e fornire sostegno alle scuole ordinarie attraverso centri risorsa (spesso ex scuole speciali) e centri di competenza.
- Riconoscere le esigenze di sostegno di molti studenti nel sistema di istruzione comune (senza concentrarsi su disabilità/BES) per fornire un intervento precoce e superare eventuali barriere temporanee all'apprendimento. Ciò consente di utilizzare le risorse in modo più efficace per fornire sostegno continuo agli studenti con esigenze più complesse.
- Educare tutti gli studenti in una sede – con l'obiettivo di creare comunità d'apprendimento flessibili capaci di soddisfare una serie di esigenze di sostegno (e collegate ad una gamma di servizi locali).
- Educare gli insegnanti e i dirigenti scolastici a sviluppare le competenze per lavorare in ambienti inclusivi.
- Lavorare con i genitori per rassicurarli sulla qualità del sostegno negli ambienti tradizionali (rispetto a quelli specialistici) e i benefici dell'istruzione comune.
- Garantire che il sostegno continui fino alla transizione dalla scuola all'istruzione superiore/universitaria, alla formazione e all'occupazione.

Infine, occorre tenere presente la UNCRC (Articoli 23 (3), 28 e 29 (1a)) e la UNCRPD (Articolo 24) per garantire che l'età e la disabilità vengano incluse nella normativa e nella politica nel momento in cui i paesi superano il dibattito sul significato di inclusione per **concentrarsi su un sistema educativo complessivo che porta ad una società più equa e giusta.**

### **2.3. Monitoraggio e valutazione**

La politica nazionale in materia d'istruzione definisce in generale gli obiettivi del sistema educativo del paese, compresa l'offerta educativa per gli studenti con disabilità. Regioni, comuni e scuole hanno la responsabilità di realizzare gli obiettivi e sviluppare i propri piani per le attività finalizzate al raggiungimento degli obiettivi nazionali. Gli indicatori di qualità, utilizzati ai fini del monitoraggio, possono scaturire da piani educativi e/o prove basate sulla ricerca a diversi livelli del sistema educativo. In alcuni paesi, il sistema di monitoraggio (ispezione) valuta lo sforzo fatto dalle istituzioni educative per garantire che i propri studenti raggiungano gli



obiettivi relativi all'esito scolastico, gli obiettivi di sviluppo, nonché risultati più ampi, compresa la misura in cui l'offerta educativa è 'inclusiva'.

Nei seminari tematici del progetto gli esperti hanno sottolineato che alcuni sistemi di responsabilità valutano diversi aspetti dell'offerta educativa che non sono necessariamente coerenti con l'inclusione. Ad esempio, un'attenzione alle verifiche o agli approcci orientati all'output, potrebbe non sostenere la prassi inclusiva. Di conseguenza, esiste la necessità di sviluppare modalità efficaci e inclusive per monitorare e valutare l'offerta educativa e di raggiungere un accordo tra i responsabili politici, gli ispettori, i dirigenti scolastici, ecc., per quanto riguarda la definizione di successo e di qualità (tenendo conto delle aspirazioni dei discenti). Tutti gli stakeholder devono prestare attenzione alle domande da porre nel corso del monitoraggio e della valutazione della qualità dell'offerta educativa, al fine di garantire che i sistemi ricompensino il sostegno precoce e la prevenzione.

I paesi sono sempre più impegnati nella raccolta di dati e benché tali informazioni siano in grado di informare la pianificazione e lo sviluppo (in particolare garantendo l'equità e riducendo i 'divari' di rendimento), non dovrebbero diventarne il principale motore.

Infine, l'ispezione e la revisione devono concentrarsi sull'intervento precoce – non sull'insuccesso o la trasgressione – e fornire sostegno alle scuole per aumentare la loro capacità di soddisfare le esigenze di tutti gli studenti.



### 3. RAFFORZARE LA CAPACITÀ DELLA SCUOLA COMUNE

Questa sezione affronta modi efficaci per rafforzare la capacità del settore ordinario di essere inclusivo e per sbloccare il potenziale del settore specialistico come risorsa.

#### 3.1. Leadership e gestione del cambiamento

Il cambiamento inizia da noi stessi, nelle nostre istituzioni. Come è stato sottolineato dal personale della scuola di Essunga, 'l'unica cosa che possiamo cambiare è il nostro modo di lavorare'.

L'istruzione è uno dei fattori chiave di successo di un'economia nazionale e la qualità della leadership sembra essere uno dei suoi punti fermi. Taipale osserva che: '... il lavoro dei presidi diventerà ancora più impegnativo, fatto che crea pressione per sviluppare il sistema di leadership e di formazione alla leadership nel suo complesso' (2012, pag. 42 della versione inglese) Le visite in loco e i seminari hanno evidenziato in particolare la necessità di sostegno per i 'presidi solitari'.

**La leadership è un fattore critico per l'offerta di un sostegno di qualità agli studenti.** Tutte le visite del progetto hanno dimostrato l'importanza della leadership nello sviluppo di una cultura scolastica positiva, del rispetto per gli studenti e di risposte flessibili alla diversità. In tutte le visite, il lavoro di squadra, la leadership distribuita o 'condivisa' e relazioni salde sono emersi tra gli altri fattori di successo, insieme a una stretta collaborazione con i genitori.

Le scuole di successo possono inoltre contare su leader che sostengono lo sviluppo professionale, ad esempio attraverso l'uso di riepiloghi di ricerca per sviluppare il pensiero e la prassi. È importante che i docenti sentano di essere sostenuti. Come ha fatto notare un insegnante austriaco: 'È molto importante sapere che c'è sempre qualcuno a cui rivolgere una domanda. Mi sento sicuro.' Il sostegno al personale deve essere fornito attraverso una 'squadra attorno all'insegnante' per condividere conoscenze e costruire competenze, fornendo strumenti per esigenze e situazioni diverse.

L'offerta educativa efficace per tutti gli studenti deve ruotare chiaramente intorno all'apprendimento, al riconoscimento di tutti i tipi di rendimento (non solo il successo scolastico) e, in particolare, a sistemi che permettono agli studenti di esprimere le proprie opinioni e influenzare le decisioni, sia a scuola sia nel proprio apprendimento. L'uso creativo delle risorse, ad esempio attraverso lo sviluppo di reti, è un'ulteriore caratteristica della leadership inclusiva osservata durante le visite del progetto.

Altri approcci per l'organizzazione/la gestione dell'offerta educativa comprendono: l'utilizzo di raggruppamenti flessibili e diversificati di studenti, l'estensione della



giornata o del trimestre scolastico, permettere flessibilità circa la quantità di tempo trascorso nella classe ordinaria e adattamento dell'ambiente scolastico.

Infine, è necessario che i leader si sottopongano ad un auto-riesame per rendere conto ai genitori, agli studenti e alla comunità locale.

### **3.2. Istruzione dei docenti e sviluppo del personale**

L'istruzione degli insegnanti svolge un ruolo chiave nello sviluppo di attitudini, conoscenze e abilità. **Gli insegnanti devono essere in grado di assumersi la responsabilità di tutti gli studenti – senza delegare ad assistenti o altro personale.** Devono osservare i bambini, a partire dalle esigenze di base comuni a tutti, invece di pensare solo in termini di risorse aggiuntive. Gli insegnanti devono essere assunti partendo dal presupposto che il lavoro riguarda tutti gli studenti.

L'istruzione iniziale dei docenti e lo sviluppo professionale continuo devono essere fatti in collaborazione tra scuole e istituzioni esterne, al fine di garantire lo sviluppo della scuola e dei singoli insegnanti. Gli insegnanti-educatori e la forza lavoro più generale necessitano inoltre di formazione e sostegno continuo.

È necessario un ulteriore lavoro per indagare su come l'istruzione e la formazione possono alimentare la fiducia, aumentare la capacità di soddisfare le diverse esigenze e sviluppare qualità come impegno, fiducia, accettazione e rispetto. Ai seminari del progetto, i delegati hanno chiesto: come possiamo incoraggiare persone che sono già altamente qualificate ad 'imparare', a riflettere e ad accettare l'incertezza? Sono giunti alla conclusione che è necessario il sostegno sia dal basso verso l'alto sia dall'alto verso il basso con l'aiuto di 'persone esterne oggettive' (ad esempio, in comunità di prassi).

Gli insegnanti devono essere competenti nella valutazione e nell'utilizzo di strumenti, ad esempio per la valutazione formativa e per l'autovalutazione per l'apprendimento. Hanno bisogno di sapere che cosa stanno valutando e perché, devono essere più consapevoli delle varie necessità e dell'individualizzazione dell'apprendimento – il cosiddetto 'insegnamento nel mezzo' non è appropriato. Gli insegnanti devono inoltre saper utilizzare le nuove tecnologie per favorire l'inclusione e un più ampio rendimento scolastico.

Per sviluppare le capacità individuali e collettive sono essenziali la cooperazione, le reti professionali e il dialogo tra i diversi team di personale.

Infine, i nuovi insegnanti hanno bisogno di modelli/mentori e dovrebbe esistere un continuum nel sostegno nonché uno sviluppo professionale continuo al fine di coinvolgere tutto il personale scolastico nella riflessione e nel miglioramento.



### 3.3. Sviluppo di centri risorsa

In molti dei paesi partecipanti ci sono stati passi avanti verso la costruzione di legami più stretti tra le scuole ordinarie e quelle speciali o lo sviluppo di scuole speciali in centri risorsa.

Nei seminari tematici gli esperti hanno posto la domanda ‘Cosa faranno di diverso i centri risorsa?’ Se tali centri devono fornire un sostegno istituzionale e individuale, si devono mantenere le abilità e le conoscenze specialistiche. Il personale del centro risorsa avrà bisogno di una leadership forte e costante, nonché di sostegno per poter rispondere ai nuovi ruoli e alle nuove responsabilità. È inoltre necessario fornire ulteriore formazione al fine di garantire che i centri risorsa e i servizi di sostegno siano preparati per lavorare con i colleghi degli ambienti ordinari e con gli studenti. Benché l’aumento delle capacità delle scuole ordinarie dovrebbe essere una parte fondamentale del loro nuovo ruolo, occorre chiarire che le competenze e l’input di personale specializzato saranno sempre necessarie per alcuni studenti (in particolare per quelli, ad esempio, con disabilità sensoriali ed esigenze complesse).

Nel complesso, il numero di scuole speciali sembra essere in diminuzione nella maggior parte dei paesi, anche se in alcuni paesi è in aumento il numero di studenti che le frequentano (spesso per particolari gruppi di studenti, come quelli con i bisogni sociali, emotivi e comportamentali e disabilità molto complesse). Vi sono, tuttavia, molti esempi di scuole speciali che diventano parte di un ‘processo’ di inclusione nella zona locale, con personale specializzato che lavora in modo flessibile per contribuire a creare migliori opportunità all’interno del settore ordinario.

Va tuttavia sottolineato che lo sviluppo di centri risorsa e di servizi di sostegno di qualità dipende da un approvvigionamento sostenibile di personale adeguatamente qualificato. Nonostante una maggiore collaborazione con le organizzazioni di volontariato e con gli stakeholder della comunità locale possa giocare un ruolo importante nell’offerta di servizi coerenti per gli studenti e le loro famiglie, essa non può sostituire l’esperienza e la competenza.





## 4. ORGANIZZAZIONE DELL'OFFERTA E SOSTEGNO IN AMBIENTI TRADIZIONALI

Questa sezione si occuperà dell'offerta in termini di approcci didattici, curriculum e valutazione e di offerta di sostegno in ambienti tradizionali.

### 4.1. Approcci didattici

Gli approcci didattici utilizzati per gli studenti con disabilità nei contesti tradizionali sono simili nella maggior parte dei paesi membri. Essi comprendono: tempo supplementare di insegnamento, coaching in piccoli gruppi/individuale e l'insegnamento in team o co-insegnamento (l'abbinamento di un insegnante della materia ordinaria con un insegnante specializzato in BES). A Essunga, gli insegnanti intervistati durante la visita del progetto considerano inestimabile questo approccio come forma di sviluppo professionale e riconoscono che 'avere due insegnanti in classe ti costringe a migliorare e pensare a quello che stai facendo'. Una parte importante di questa disposizione è che tutti gli studenti hanno accesso a docenti esperti in una data materia e che gli insegnanti di detta materia ricevono sostegno per ampliare il proprio repertorio di approcci al fine di soddisfare le esigenze sempre più diverse in classe.

Allo stesso modo a Flensburg, l'insegnamento in team e classi partner sono utilizzati con buoni risultati ponendo l'accento sulla riflessione, sul lavoro di gruppo e sulla comunicazione. I team del personale accettano di essere responsabili per tutti gli studenti in classe.

In alcune delle scuole visitate nel corso del progetto, la struttura viene utilizzata per migliorare la gestione del tempo e garantire che tutti gli studenti comprendano cosa ci si attende da loro. Viene fornito coaching per i metodi di studio e gli studenti sono sostenuti e incoraggiati a impegnarsi in un apprendimento più attivo. Si è scoperto che tali approcci, insieme al sostegno tra pari, offrono beneficio a tutti gli studenti.

Per gli studenti che richiedono un alto livello di sostegno, risorse e compiti differenziati, occorre tenere presente che la differenziazione può spesso essere centrata sull'insegnante (teacher-centered) piuttosto che portata avanti dallo studente (learner-led), nel tentativo di adattare gli studenti ad un sistema già esistente, invece di contribuire alla trasformazione di ambienti e routine.

### 4.2. Curriculum

Un adeguamento effettuato in diversi paesi è quello di concedere una certa **flessibilità nell'adattare il curriculum o ridurre i requisiti**. Le informazioni sul paese, così come le visite e i seminari, mostrano che un'attenzione diretta soprattutto ai risultati accademici/agli standard nazionali può costituire una barriera all'inclusione. Nei paesi in cui il curriculum è in fase di riforma c'è enfasi sull'accesso al quadro del



curriculum – ma viene anche riconosciuto che per alcuni studenti, in particolare quelli con disabilità intellettive, ci sarà la necessità di adattare i contenuti o addirittura di utilizzare le aree del curriculum come contesti di apprendimento in cui la conoscenza non è ritenuta rilevante/appropriata.

In alcuni casi, la pressione di tempo creata da un curriculum pesante può dar luogo a ulteriori difficoltà per le scuole, dal momento che gli insegnanti potrebbero sentire il bisogno di aderire a metodi ‘tradizionali’ di insegnamento e di valutazione non necessariamente centrati sullo studente.

### **4.3. Valutazione**

Mentre un certo numero di paesi sta cominciando ad allontanarsi dall’utilizzo di categorie di esigenze relative alle varie disabilità, questa pratica è ancora prevalente. Florian e colleghi (2006) sottolineano che, mentre i sistemi di classificazione possono variare molto tra i diversi paesi, alla loro base troviamo di solito un modello medico della disabilità e, più di recente, la Rete indipendente di esperti nelle scienze sociali attinenti ad istruzione e formazione (NESSE) rileva che i sistemi nazionali di classificazione si fondano su diverse concettualizzazioni di differenza e normalità. Se da un lato il processo di classificazione giustifica l’assegnazione di risorse aggiuntive e assicura che vengano fatti adattamenti ragionevoli, dall’altro detta classificazione può portare alla ‘segregazione sociale e allo sviluppo di un’identità viziata’ (NESSE, 2012, pag. 20 della versione inglese).

A riconoscimento di questo dilemma, sono in cantiere una serie di politiche. Alcuni paesi utilizzano le categorie transnazionali OCSE – A: Disabilità, B: Difficoltà e C: Svantaggi (Organizzazione per la Cooperazione e lo Sviluppo Economico, 2005) – mentre altri usano la classificazione internazionale del funzionamento, della disabilità e della salute.

Altri paesi si concentrano sulle esigenze individuali e sul continuum del sostegno. Nel tentativo di ridurre la burocrazia che circonda una lunga valutazione multi-agenzia, alcuni paesi stanno introducendo un processo di valutazione e di progettazione che coinvolge tutte le agenzie per creare un piano di sostegno coordinato, in particolare per gli studenti con esigenze più complesse.

La valutazione è di solito effettuata da un team/centro specialistico multidisciplinare, spesso in collaborazione con la scuola (e i genitori) nel processo di valutazione. Questi centri/team (che operano spesso su base regionale) forniscono sostegno in termini di consulenza e di risorse pedagogiche e in alcuni paesi prendono anche decisioni sul collocamento.

La valutazione può spesso essere richiesta dalle scuole o dai genitori, che sono sempre più coinvolti nel processo decisionale.



A livello di scuola, è più probabile che un quadro di valutazione che informa l'insegnamento e l'apprendimento e coinvolge gli studenti stessi – come raccomandato dal lavoro dell'Agenzia sulla valutazione inclusiva (Agenzia Europea, 2009) – sostenga la prassi inclusiva. Il rapporto sulla visita alla scuola di Vienna osserva che l'attenzione è rivolta a ciò che gli studenti sono in grado di fare, tramite l'ascolto del feedback del discente e con commenti circa il suo lavoro/prestazioni, piuttosto che all'assegnazione di voti. **È necessario fornire agli studenti accesso a un quadro di valutazione flessibile, con una struttura e principi comuni, piuttosto che a un quadro dettagliato e prescrittivo che presuppone una soluzione adatta per tutti.**

#### 4.4. Organizzazione del sostegno

Nella maggior parte dei paesi è in vigore una qualche forma di piano di istruzione/sostegno/apprendimento individuale e anche se le denominazioni variano, la funzione è sostanzialmente la stessa. I paesi possono fare riferimento al sostegno pedagogico, alla personalizzazione e all'attenzione per l'ambiente d'apprendimento nonché al coordinamento di tutti i servizi coinvolti con lo studente. Tali piani sono considerati di particolare importanza nei periodi di transizione tra le varie fasi dell'istruzione.

Mentre le scuole si sforzano di migliorare la formazione di base che offrono, un certo livello di sostegno è considerato la norma per tutti gli studenti in momenti diversi nel corso della loro istruzione e, sempre più, si fa riferimento a un 'continuum del sostegno' per introdurre una maggiore flessibilità che permetta di rispondere alle esigenze dei discenti.

Gli approcci collaborativi si sono rivelati efficaci nelle scuole visitate, con docenti e professionisti di diverse discipline che lavorano insieme. Ad esempio, insegnanti di sostegno, consulenti, coach, operatori sanitari e assistenti sociali possono formare una 'rete' attorno agli studenti che hanno bisogno di sostegno. **Un efficace lavoro di squadra aumenta la probabilità che la necessità di sostegno venga identificata – e affrontata – il più presto possibile.**

Altre forme di sostegno per i discenti includono l'aiuto per la comunicazione (ad esempio linguaggio dei segni, Braille, simboli), spesso fornito assieme ad ausili/attrezzature specialistiche e input da insegnanti specialisti/mobili. In molti paesi vengono utilizzati anche gli assistenti di sostegno all'apprendimento (LSA). La visita a Malta ha mostrato che l'impiego di assistenti richiede un'attenta gestione per evitare che gli studenti diventino dipendenti da essi. Gli assistenti di sostegno all'apprendimento vedono sempre più il proprio ruolo come parte di una squadra che lavora per sostenere tutti gli studenti in classe, non esclusivamente gli studenti con disabilità.



---

In particolare, per gli studenti con esigenze più complesse è necessario mantenere le competenze all'interno dei team di personale per garantire che gli studenti abbiano accesso a risorse adeguate e ad attrezzature specialistiche, nonché ad un insegnamento di elevata qualità, che si basa sulla conoscenza ed esperienza di particolari esigenze di sostegno.



## 5. COLLABORAZIONE E LAVORO IN RETE

Questa sezione si occuperà dei sistemi di collaborazione e di lavoro in rete che forniscono il sostegno multi-agenzia agli studenti come parte integrante della loro educazione.

### 5.1. Sostegno a livello di comunità

Le visite del progetto Organizzazione dell'offerta hanno mostrato l'importanza del sostegno fornito alle scuole da parte dei politici locali e delle amministrazioni scolastiche. In tutte le visite del progetto, il personale di base della comunità locale ha dimostrato un serio impegno per il benessere degli studenti. Il ruolo di queste persone comprende la messa in discussione di alcune ipotesi circa il modo in cui le cose sono state fatte in passato e dare fiducia ai dirigenti scolastici perché prendano decisioni, anche se esiste un elemento di rischio. Salde relazioni tra i diversi stakeholder della comunità hanno portato alla formazione di salde reti di sostegno attorno alla scuola, che sono state fondamentali nel determinarne il cambiamento.

I servizi multi-agenzia della comunità devono lavorare a stretto contatto con le scuole – e con i genitori – in modo che il sostegno tra gli ambienti sia coerente. Il personale che conosce il bambino e la famiglia è in grado di fornire sostegno in contesti educativi e comunitari. Per agevolare l'allontanamento dal modello 'medico', i servizi tradizionalmente forniti nell'ambito della salute possono essere basati nelle scuole o in centri sociali locali, sia per la facilità di accesso sia per migliorare la comunicazione tra i professionisti di diverse discipline. In qualsiasi modello, il bambino deve essere 'al centro' di servizi coordinati che devono svolgere un ruolo nel sostenere sia le scuole sia le famiglie. Ciò è rispecchiato in una dichiarazione fatta da un ispettore comunale durante la visita a Flensburg:

*... il bambino con disabilità diventa il centro dell'organizzazione di sostegno e i servizi sono i satelliti che ruotano attorno al discente. Tutti gli attori della comunità collaborano in un continuum e si incontrano regolarmente per fornire il miglior sostegno ai bambini con disabilità.*

Durante i seminari, i partecipanti hanno sottolineato che il coordinamento tra le agenzie e gli altri – ad esempio i gruppi di volontariato – è un fattore chiave e in grado di fornire sostegno alle scuole/agli insegnanti per sostenere lo sviluppo olistico del bambino. I servizi devono sostenere il cambiamento di ambiente, non solo l'individuo.

Infine, nel riunire le agenzie, è necessario un periodo di consolidamento per costruire quadri condivisi (ad esempio valutazione comune, priorità di finanziamento condivise, sviluppo professionale comune), nonché la valutazione condivisa. **La cultura, i costrutti professionali e le aspettative devono essere**



**condivisi tra le agenzie e gli approcci multi-agenzia e pedagogici devono essere combinati per utilizzare le risorse nel modo migliore.**

## **5.2. Coinvolgimento dei genitori**

**Il coinvolgimento dei genitori nell'apprendimento dei propri figli è un fattore chiave per lo sviluppo di rapporti di fiducia tra le scuole e le famiglie.** Nelle visite legate al progetto è risultato evidente che la collaborazione con i genitori è un aspetto fondamentale di sostegno agli studenti, dal momento che i genitori sono i più importanti sostenitori dei propri figli.

Nelle interviste svolte durante le visite, i genitori hanno sottolineato che amano essere coinvolti negli sviluppi della scuola, essere informati sui progressi dei figli ed essere coinvolti nel processo di apprendimento. Apprezzano quando gli insegnanti si concentrano su ciò che gli studenti sono in grado di fare, piuttosto che sulle eventuali sfide.

Nei seminari, i partecipanti hanno messo in evidenza che i genitori hanno dei diritti, ma hanno bisogno di una guida onesta – non di consulenze professionali contraddittorie – che consenta loro di fare una scelta informata. Le famiglie devono essere coinvolte in ogni valutazione e avere la possibilità di seguire i progressi dei figli. I genitori sono i migliori sostenitori dei propri figli, ma possono anche influenzare la politica nonché il collocamento di questi ultimi.

Infine, anche se la pressione per i risultati è in aumento nelle scuole di tutta Europa, le prove dimostrano che l'inclusione non porta a risultati più scarsi e che è necessario evidenziare i benefici dell'inclusione.



## 6. FINANZIAMENTI E ASSEGNAZIONE DELLE RISORSE

Questa sezione affronterà l'uso efficace ed efficiente delle risorse per identificare le esigenze e per indirizzare correttamente il sostegno.

Secondo Booth e Ainscow, le risorse devono essere intese in senso ampio, non soltanto come denaro, dispositivi o personale. Con l'adozione di una visione più ampia, le comunità scolastiche devono imparare a individuare le risorse che sono disponibili in tutte le scuole, ma che non sono ancora state utilizzate. Booth e Ainscow sostengono che tali risorse possono essere trovate 'in ogni aspetto di una scuola; negli studenti, nei genitori/tutori, nelle comunità e negli insegnanti; nei mutamenti nelle culture, politiche e pratiche' (2002, pag. 5 della versione inglese). Come sottolineano Kesälahti e Väyrynen:

*Nelle scuole inclusive, dobbiamo fare degli sforzi per individuare le risorse negli studenti, riponendo fiducia nella loro capacità di dirigere il proprio apprendimento e nella capacità di sostenersi l'un l'altro. Lo stesso vale per il personale scolastico. Può avere delle idee, abilità, iniziative o conoscenza di ciò che crea ostacoli all'apprendimento e alla partecipazione (2013, pag. 81 della versione inglese).*

La maggior parte dei paesi riceve fondi per l'istruzione degli studenti con disabilità dal governo centrale. In alcuni paesi i finanziamenti sono delegati alle autorità locali o ai comuni. In altri ancora esistono finanziamenti misti, centrali e locali. Per quanto riguarda l'educazione speciale, la maggior parte dei paesi prevede fondi centrali per il personale supplementare, le attrezzature specialistiche e i trasporti.

Per gli studenti con disabilità, il finanziamento è di solito legato alla valutazione degli studenti. Nella maggior parte dei paesi, una dichiarazione o una delibera formale viene redatta da un team di specialisti/multi-agenzia o da un centro risorsa, al fine di ottenere finanziamenti aggiuntivi.

Dopo la valutazione, la maggior parte dei paesi assegna un numero aggiuntivo di 'ore BES' o di tempo LSA.

In alcuni paesi, un certo numero di ore di sostegno supplementare è ora incluso nell'offerta educativa ordinaria. La valutazione pedagogica e il sostegno vengono assegnati come parte di un sistema ordinario. In molti paesi, il comune può fornire finanziamenti aggiuntivi per aiuti, attrezzature o personale supplementare (LSA). Al fine di sostenere l'inclusione, un piccolo gruppo di paesi ha ridotto il numero di alunni nelle classi in cui sono presenti gli studenti con disabilità.

Alcuni paesi hanno un sistema 'cartella scolastica' o 'paniere dell'allievo' che funziona tramite il comune. In questo caso, i finanziamenti seguono gli studenti. Tuttavia, questo tipo di sistema 'legato all'allievo' fornisce risorse aggiuntive



soltanto per coloro che hanno difficoltà individuate che soddisfano i criteri BES, mentre altri che potrebbero avere bisogno non sono in grado di accedere al sostegno.

Un recente studio condotto in Austria sottolinea che il sostegno orientato all'input – forfettariamente per le scuole in base al numero di studenti a cui sono stati riscontrati BES – non è sufficientemente sensibile, dal momento che le esigenze variano tra gli alunni e nel corso del tempo. Un modello di output è inoltre considerato un problema, poiché le risorse vengono ritirate se un programma ha successo. **Vi è la necessità di passare da un sistema che premia tale mancanza di successo ad un modello di sostegno precoce e di prevenzione.**

Un'ulteriore considerazione è che il **sostegno ai singoli studenti non migliora necessariamente la capacità del sistema scolastico**. Se le scuole si concentrano sulla quantità piuttosto che sulla qualità delle risorse, è improbabile che riescano ad apportare le necessarie modifiche al modo in cui i sistemi tradizionali e il personale della scuola affrontano i discenti (Frattura e Capper, 2007).

Le scuole, piuttosto che lottare con le limitate risorse 'aggiuntive' disponibili, potrebbero sviluppare reti efficienti di sostegno e di sviluppo professionale che coinvolgono la collaborazione tra gli stakeholder locali e le scuole/i centri di sostegno locali (Ainscow et al., 2006; Benoit, 2012; Ebersold, 2012). Esempi di tali prassi sono stati osservati nel corso delle visite del progetto, come mostrano le seguenti citazioni:

'È possibile cambiare una scuola con le risorse disponibili' (Direttore, Responsabile Istruzione e Servizi Sociali, Essunga).

'... non era una questione di fornire più risorse alla scuola, bensì di usare quelle che avevamo già ottenuto in modo diverso' (Preside, Flensburg).





## 7. CONCLUSIONI E RACCOMANDAZIONI

### 7.1. Conclusioni

L'inquadramento concettuale per il progetto Organizzazione dell'offerta (OoP) riconosce che, al fine di progredire verso un approccio basato sui diritti nei confronti di studenti con disabilità, i paesi devono abbandonare l'organizzazione dell'offerta educativa in termini di sostegno individuale (spesso sulla base di una diagnosi medica) e iniziare ad analizzare come sono organizzati i sistemi a sostegno delle scuole ordinarie per soddisfare le esigenze – e i diritti – di tutti gli studenti. Il processo di inclusione, pertanto, deve concentrarsi sulla costruzione della capacità delle scuole ordinarie di prendersi cura della diversità dello studente, piuttosto che distribuire risorse aggiuntive per soddisfare le esigenze dei gruppi selezionati.

A sostegno del cambiamento del sistema, si deve costruire un concetto, condiviso dagli stakeholder a tutti i livelli, di inclusione e della sua visione e dei suoi valori, con una posizione comune in materia di qualità e di metodi di valutazione a sostegno della pratica inclusiva.

I partecipanti al progetto hanno sottolineato la necessità che i paesi sviluppino una legislazione che riconosca i diritti di tutti i bambini – compresi i bambini con disabilità – a un primo sostegno, a un'istruzione di qualità (senza discriminazione) e alla piena partecipazione a tutte le attività formative. Sebbene sia importante conciliare i diritti di tutti gli stakeholder, occorre tenere gli studenti al centro dell'attenzione. Nello sviluppo della legislazione nazionale e della politica in materia di istruzione si deve far riferimento alla UNCRC e alla UNCRPD, e prestare attenzione alla corrispondenza tra le due.

Occorre sviluppare reti a sostegno dei dirigenti scolastici in quanto agenti di cambiamento e garantire che essi adottino un approccio di 'squadra' e sviluppino un'etica positiva e una cultura nel rispetto di tutto il personale e degli studenti. Devono lavorare insieme ai dirigenti locali e ai membri della comunità per analizzare il contesto scolastico e pianificare modalità di sviluppo delle 'capacità strategiche', tra cui una chiara focalizzazione sull'apprendimento, relazioni salde, comunicazione aperta, collegialità, pratica riflessiva e un approccio creativo alla soluzione dei problemi.

Come osserva Peters, l'istruzione individualizzata è 'un diritto universale, non un bisogno educativo speciale' (2004, pag. 42 della versione inglese). Tutti gli studenti hanno diritto ad un curriculum rilevante e coinvolgente (comprese le attività esterne alla scuola), adeguato ai fini della valutazione, a opportunità 'equivalenti' di apprendimento e alla pedagogia che riconosca e soddisfi 'in anticipo' le diverse capacità (design universale). In questo modo, un'istruzione di qualità dovrebbe



essere progettata per adattarsi agli studenti, invece che alle strutture amministrative scolastiche.

Vi è anche la necessità di affrontare il problema seguente, che può generare ostacoli contro l'aumento dell'equità: il deficit di pensiero, il mancato rispetto della differenza, la razionalizzazione del cattivo comportamento (incolpare gli altri), il mantenimento di pratiche fallimentari e l'accettazione di atteggiamenti negativi in tutta la comunità scolastica. Qui, l'istruzione iniziale degli insegnanti e lo sviluppo professionale continuo svolgono un ruolo cruciale.

Per organizzare un sostegno efficace per tutti gli studenti, in particolare per quelli con disabilità, gli esperti del progetto hanno inoltre sottolineato la necessità di una visione sistemica che si concentri sullo sviluppo di capacità a tutti i livelli del sistema. Al fine di garantire un approccio coerente, sono necessari legami saldi tra tutti i livelli del sistema (cioè tra i responsabili delle politiche nazionali e locali e dirigenti dell'istruzione, dirigenti scolastici, insegnanti, altri professionisti, studenti e famiglie).

Un altro problema evidenziato dagli esperti è la necessità di chiarire il nuovo ruolo delle scuole speciali e del personale di sostegno (ad esempio LSA) come risorse per migliorare l'offerta educativa per tutti gli studenti nelle scuole ordinarie. Gli esperti hanno sottolineato la necessità di mantenere personale specializzato, utilizzato tuttavia in modo creativo a sostegno della prassi di tutta la scuola nonché dei singoli studenti, sviluppando un sostegno flessibile nella scuola ordinaria come 'norma'. Occorre riconoscere che ci saranno momenti in cui tutti gli studenti avranno bisogno di un 'extra' e il personale specializzato continuerà ad essere necessario, in particolare per le disabilità a bassa incidenza.

Infine, per quanto riguarda i problemi di finanziamento e delle risorse, invece di lottare con le limitate risorse 'aggiuntive' a loro disposizione, le scuole potrebbero sviluppare reti efficienti di sostegno e di sviluppo professionale che coinvolgono la collaborazione tra gli stakeholder e le scuole/i centri di sostegno locali (Ainscow et al., 2006; Benoit, 2012; Ebersold, 2012).

## **7.2. Raccomandazioni**

Le raccomandazioni che seguono, basate sui principali risultati del progetto, sono rivolte ai responsabili politici e mirano a migliorare i sistemi di sostegno per gli studenti con disabilità nella scuola ordinaria.

### **7.2.1. Diritti del bambino e partecipazione**

I decisori delle politiche devono:



- Rivedere la legislazione nazionale e la politica dell'istruzione al fine di garantire che esse siano coerenti e sostengano attivamente i principi della UNCRC e della UNCPRD e difendano il diritto di tutti gli studenti alla piena partecipazione alla scuola con il proprio gruppo di pari locale. In particolare ciò comprende:
  - il diritto all'istruzione e all'inclusione;
  - la non discriminazione sulla base della disabilità;
  - il diritto del bambino ad esprimere il proprio punto di vista e
  - l'accesso all'assistenza.

### **7.2.2. Chiarezza e coerenza concettuale**


I decisori delle politiche devono:

- Chiarire il concetto di inclusione tra i vari livelli del sistema, come un programma che aumenta la qualità e l'equità per tutti gli studenti, affrontando lo scarso rendimento scolastico di tutti i gruppi vulnerabili, compresi i bambini con disabilità. Tutti i responsabili politici devono assumersi la responsabilità di **tutti** gli studenti.
- Considerare i legami tra i vari livelli del sistema (cioè tra i responsabili politici nazionali/locali, i dirigenti di istruzione/scolastici locali, gli insegnanti, gli altri professionisti e gli studenti e le loro famiglie) e valorizzarli attraverso la collaborazione ed il partenariato coerente tra i ministeri e i servizi locali. Tale azione dovrebbe ampliare le prospettive, aumentare la comprensione reciproca e costruire la 'capacità inclusiva' del sistema educativo nel suo complesso.
- Fornire incentivi per le scuole affinché accolgano tutti gli studenti della comunità locale; garantire che i metodi di valutazione, le ispezioni e altre misure di responsabilità sostengano la prassi inclusiva e informino un ulteriore miglioramento dell'offerta educativa per tutti gli studenti.

### **7.2.3. Continuum del sostegno**

I decisori delle politiche devono:

- Sviluppare un 'continuum del sostegno' per gli insegnanti, il personale di sostegno e, in particolare, per i dirigenti scolastici attraverso l'uso della ricerca, del lavoro in rete e dei collegamenti con università e istituti di formazione iniziale degli insegnanti, al fine di offrire opportunità di sviluppo per tutti i gruppi di destinatari dell'apprendimento permanente.

- 
- 
- Sviluppare il ruolo delle scuole speciali come risorsa per aumentare la capacità delle scuole comuni e migliorare il sostegno agli studenti. È necessario mantenere e sviluppare ulteriormente le conoscenze e le competenze specialistiche del personale del centro risorsa per metterlo in grado di sostenere il personale scolastico (ad esempio attraverso la consulenza e la collaborazione), nonché di fornire una rete specializzata che migliori il sostegno agli studenti, ad esempio agli studenti con disabilità a bassa incidenza.
  - Sviluppare quadri di curriculum e valutazione più accessibili e sostenere una maggiore flessibilità nella pedagogia, nell'organizzazione scolastica e nell'assegnazione delle risorse, per permettere alle scuole di lavorare in modo innovativo e sviluppare un continuum del sostegno agli studenti, invece di inserirli in un sistema esistente.

### **7.3. Osservazioni conclusive**

Le attività del progetto Organizzazione dell'Offerta sostengono la necessità di un passaggio da un modello di disabilità come carenza (basato sulle esigenze), che individua il problema all'interno del discente, a un modello che considera i diritti dei discenti nell'ambito dell'istruzione, garantendo che tutti partecipino attivamente al processo di apprendimento. Ciò mette in evidenza la necessità di un passaggio dall'organizzazione dell'offerta educativa in termini di sostegno individuale, alla riflessione su come sia possibile organizzare i sistemi di sostegno in modo che le scuole ordinarie siano in grado di soddisfare le esigenze di tutti gli studenti per un'istruzione di qualità.

Per citare Ebersold et al.: 'Gli sforzi verso l'inclusione nella scuola ordinaria vanno fatti soprattutto per coloro che "rientrano" nel sistema così com'è' (2011, pag. 10 della versione inglese) Il gruppo target di questo progetto – gli studenti con disabilità – può richiedere un sostegno significativo per 'rientrare' nei sistemi esistenti. Tuttavia, come mostrano gli esempi esaminati in questo progetto, i sistemi di istruzione e le scuole ordinarie possono essere 'trasformate' per soddisfare le esigenze di sostegno di questo gruppo – a beneficio di tutti gli studenti.

Per organizzare un sostegno efficace per tutti gli studenti, compresi quelli con disabilità, gli esperti del progetto hanno sottolineato la necessità di un approccio sistemico coerente che si concentra sullo sviluppo di legami saldi e sostegno reciproco a tutti i livelli del sistema.

Nel corso delle attività del progetto, gli esempi di offerta educativa hanno sottolineato il sostegno all'apprendimento – per tutti – e hanno mostrato che, nelle scuole che offrono opportunità a tutti gli studenti di partecipare su base paritaria, gli studenti con disabilità possono 'imparare senza limitazioni' (Hart et al., 2004). Come



---

ha spiegato un insegnante specializzato in Slovenia: 'Lavoriamo per sempre – non per una lezione'.

## 8. FONTI

Agenzia Europea per lo Sviluppo dell'Istruzione degli Alunni Disabili, 2009. *Realizzare la valutazione inclusiva*. Odense, Danimarca: Agenzia Europea per lo Sviluppo dell'Istruzione degli Alunni Disabili

Agenzia Europea per lo Sviluppo dell'Istruzione degli Alunni Disabili, 2011. [Principi Guida per la Qualità dell'Istruzione nelle Classi Comuni – Raccomandazioni Didattiche](#). Odense, Danimarca: Agenzia Europea per lo Sviluppo dell'Istruzione degli Alunni Disabili (ultimo accesso novembre 2014)

Ainscow, M., Muijs, D. e West, M., 2006. 'Collaboration as a strategy for improving schools in challenging circumstances' [La collaborazione come una strategia per migliorare le scuole in circostanze difficili] *Improving Schools*, 9, 192–202

Benoit, H., 2012. 'Pluralité des acteurs et pratiques inclusives: les paradoxes de la collaboration' [Molteplicità di stakeholder e pratiche inclusive: i paradossi della collaborazione] *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 57, Marzo 2012, INS HEA, 65–79

Booth, T. e Ainscow, M., 2002. *L'Index per l'inclusione. Promuovere l'apprendimento e la partecipazione nella scuola*. Bristol: Centre for Studies on Inclusive Education

Commissione europea, 2010. [Comunicazione della Commissione al Parlamento Europeo, al Consiglio, al Comitato Economico e Sociale Europeo e al Comitato delle Regioni. Strategia europea sulla disabilità 2010-2020: Un rinnovato impegno per un'Europa senza barriere](#). /\* COM/2010/0636 def \*/ (Ultimo accesso novembre 2014)

Comunità europee, 2000. '[Carta dei diritti fondamentali dell'Unione europea](#)' (2000/C 364/01) *Gazzetta Ufficiale delle Comunità Europee*, C 364, 18 dicembre 2000 (Ultimo accesso novembre 2014)

Consiglio dell'Unione europea, 2009. '[Conclusioni del Consiglio, del 12 maggio 2009, su un quadro strategico per la cooperazione europea nel settore dell'istruzione e della formazione \(ET 2020\)](#)' *Gazzetta Ufficiale dell'Unione Europea*, C 119, 28.5.2009, 2–10 (Ultimo accesso novembre 2014)

Crawford, C. e Porter, G.L., 2004. *Supporting Teachers: A Foundation for Advancing Inclusive Education* [Il sostegno per gli insegnanti: Una Fondazione per promuovere l'educazione inclusiva]. Toronto: L'Institut Roeher Institute

Ebersold, S., 2012. 'Parcours de scolarisation et cooperation: enjeux conceptuels et méthodologiques' [Percorsi di scolarizzazione e cooperazione: le questioni concettuali e metodologiche] *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 57, Marzo 2012, INS HEA, 45–55



- Ebersold, S., Schmitt, M.J. e Priestley, M., 2011. *Inclusive Education for Young Disabled People in Europe: Trends, Issues and Challenges. A Synthesis of Evidence from ANED Country Reports and Additional Sources* [L'educazione inclusiva per i giovani con disabilità in Europa: Tendenze, Problemi e Sfide. Una sintesi delle prove dei rapporti nazionali ANED e fonti aggiuntive]. Rapporto per il Network accademico di esperti europei in materia di disabilità (ANED). Pubblicato da Human European Consultancy e dall'Università di Leeds
- Florian, L., Hollenweger, J., Simeonsson, R.J., Wedell, K., Riddell, S., Terzi, L. e Holland, A., 2006. 'Cross-Cultural Perspectives on the Classification of Children with Disabilities: Part I. Issues in the Classification of Children with Disabilities' [Prospettive interculturali nella classificazione dei bambini con disabilità: Parte I. Problemi nella classificazione dei bambini con disabilità] *Journal of Special Education*, Maggio 2006, 40 (1), 36–45
- Frattura, E.M. e Capper, C.A., 2007. *Leading for Social Justice: Transforming Schools for All Learners* [Portare avanti la giustizia sociale: Trasformare le scuole per tutti i discenti]. Thousand Oaks, CA: Corwin Press
- Hart, S., Dixon, A., Drummond, M.J. e McIntyre, D., 2004. *Learning without Limits* [Apprendere senza limiti]. Maidenhead: Open University Press
- Kesälahti, E. e Väyrynen, S., 2013. *Learning from our Neighbours: Inclusive Education in the Making* [Imparando dai nostri vicini: la formazione dell'Educazione inclusiva]. Rapporto prodotto come parte del progetto A School for All – Development of Inclusive Education [Una scuola per tutti – lo sviluppo dell'educazione inclusiva], finanziato dall'UE (Kolartic ENPI CBC). Rovaniemi: Università della Lapponia
- Nazioni Unite, 1989. *Convenzione sui diritti dell'infanzia*. New York: Nazioni Unite
- Nazioni Unite, 2006. *Convenzione sui Diritti delle Persone con Disabilità*. New York: Nazioni Unite
- Organizzazione per la cooperazione e lo sviluppo economico, 2005. *Students with Disabilities, Learning Difficulties and Disadvantages: Statistics and Indicators* [Studenti con disabilità, difficoltà di apprendimento e svantaggi: Statistiche e indicatori]. Parigi: OCSE
- Peters, S., 2004. *Inclusive Education: An EFA Strategy for all Children* [Educazione inclusiva: Una strategia EFA per tutti i bambini]. Washington, D.C.: Banca Mondiale
- Rete indipendente di esperti nelle scienze sociali attinenti ad istruzione e formazione (NESSE), 2012. *Education and Disability/Special Needs. Policies and practices in education, training and employment for students with disabilities and special educational needs in the EU* [Educazione e disabilità/bisogni specifici – Politiche e prassi nell'istruzione, nella formazione e nell'occupazione degli studenti



con disabilità e bisogni educativi specifici nell'UE]. Relazione compilata per la Commissione europea. Bruxelles: Commissione Europea

Taipale, A., 2012. *International Survey on Educational Leadership. A survey on school leader's work and continuing education* [Indagine internazionale sulla leadership educativa. Un sondaggio sul lavoro e sulla formazione continua dei dirigenti scolastici]. Helsinki: Finnish National Board of Education





# IT

## Segreteria:

Østre Stationsvej 33  
DK-5000  
Odense C  
Danimarca  
Tel: +45 64 41 00 20  
[secretariat@european-agency.org](mailto:secretariat@european-agency.org)

## Ufficio di Bruxelles:

Rue Montoyer 21  
BE-1000  
Bruxelles  
Belgio  
Tel: +32 2 213 62 80  
[brussels.office@european-agency.org](mailto:brussels.office@european-agency.org)

[www.european-agency.org](http://www.european-agency.org)

