



Handicap ed Istruzione in Europa (Volume 2)

IL SOSTEGNO NELL'ISTRUZIONE POST-PRIMARIA

Pubblicazione Tematica



Handicap ed Istruzione in Europa

(Volume 2)

**IL SOSTEGNO NELL'ISTRUZIONE
POST-PRIMARIA**

Pubblicazione Tematica

European Agency for Development in Special Needs Education



Il presente volume è stato preparato dall'Agenzia Europea per lo Sviluppo dell'Istruzione degli Studenti Disabili con il contributo delle Unità Nazionali della rete Eurydice.

La produzione è stata finanziata dalla D.G. Istruzione, Formazione, Cultura e Multilinguismo della Commissione Europea:
http://europa.eu.int/comm/dgs/education_culture/index_en.htm

E' possibile citare parti di testo riportando un chiaro riferimento alla fonte. Al fine di offrire un migliore accesso all'informazione, il volume è disponibile in formati elettronici liberamente utilizzabili e in 19 lingue europee.

Le versioni elettroniche sono reperibili sul sito web dell'Agenzia Europea all'indirizzo internet: www.european-agency.org/

Editori: Cor Meijer, Victoria Soriano, Amanda Watkins

Traduzione di Leandra Negro

L'immagine di copertina è di Olivier Somme, 20 anni. Olivier frequenta la scuola speciale EESSCF della Comunità Francese, Verviers, Belgio.

formato elettronico testo a stampa
ISBN: 87-91811-80-5 ISBN: 87-91811-79-1
EAN: 9788791811807 EAN: 9788791811791

2006

European Agency for Development in Special Needs Education

Segreteria

Teglgaardsparken 102
DK-5500 Middelfart Denmark
Tel: +45 64 41 00 20
secretariat@european-agency.org

Ufficio di Bruxelles

3 Avenue Palmerston
BE-1000 Brussels Belgium
Tel: +32 2 280 33 59
brussels.office@european-agency.org

www.european-agency.org

CONTENUTI

PREMESSA	7
-----------------------	----------

Capitolo 1 - L'INTEGRAZIONE SCOLASTICA E LA DIDATTICA NELL'ISTRUZIONE SECONDARIA	11
---	-----------

1.1 INTRODUZIONE	11
1.2 STRUTTURA, OBIETTIVI E METODOLOGIA	14
1.2.1 Struttura	14
1.2.2 Obiettivi	15
1.2.3 Metodologia	16
1.3 PER UNA PRASSI DIDATTICA EFFICACE	17
1.3.1 L'insegnamento cooperativo.....	18
1.3.2 L'apprendimento cooperativo	19
1.3.3 Il Problem Solving collaborativo	21
1.3.4 La formazione di gruppi a composizione eterogenea	22
1.3.5 Una didattica efficace	23
1.3.6 Il sistema <i>Home Area</i>	24
1.3.7 Strategie Alternative di Apprendimento	26
1.4 CONDIZIONI PROPEDEUTICHE ALL'INSERIMENTO SCOLASTICO	27
1.4.1 Docenti.....	28
1.4.2 Scuola.....	29
1.4.3 Condizioni Esterne	31
1.5 CONCLUSIONI	33
FONTI	35

Capitolo 2 - L'ACCESSO ALL'ISTRUZIONE POST-SECONDARIA PER I STUDENTI DIVERSAMENTE ABILI	37
--	-----------

2.1 INTRODUZIONE	37
2.2 GLI STUDENTI DISABILI (SEN) NELL'ISTRUZIONE POST- SECONDARIA (HE)	37
2.3 L'ACCESSO ALL'UNIVERSITÀ - TEMI CHIAVE	41
2.3.1 I titoli di ingresso all'università e richiedere il sostegno....	42
2.3.2 I servizi nazionali di sostegno.....	46
2.3.3 Il sostegno erogato dagli istituti universitari	48
2.4 OSTACOLI ALL'INGRESSO E NELL'UNIVERSITÀ	54
2.4.1 Barriere architettoniche	55



2.4.2 Accesso all'informazione	56
2.4.3 Accesso al sostegno	57
2.4.4 Comportamenti sociali.....	59
2.4.5 Titoli	60
2.5 POSSIBILI MODI PER ANDARE AVANTI?	61
FONTI	65

Capitolo 3 - IL PASSAGGIO DALLA SCUOLA AL MONDO DEL LAVORO **69**

3.1 INTRODUZIONE	69
3.2 I PRINCIPALI PROBLEMI.....	70
3.2.1 I dati	70
3.2.2 Le percentuali	71
3.2.3 L'accesso all'istruzione e alla formazione.....	71
3.2.4 La preparazione professionale	71
3.2.5 La disoccupazione in cifre	72
3.2.6 Le aspettative e le attitudini	72
3.2.7 L'accessibilità del luogo di lavoro	72
3.2.8 L'applicazione della legislazione in vigore	72
3.3 ASPETTI IMPORTANTI E RACCOMANDAZIONI	73
3.4 LA PIANIFICAZIONE INDIVIDUALE DELLA TRANSIZIONE DALLA SCUOLA ALL'OCCUPAZIONE	78
3.5 ULTIME RACCOMANDAZIONI	86
3.6 CONCLUSIONI	87
FONTI	89

ULTIME CONSIDERAZIONI..... **91**



PREMESSA

Il sostegno nell'istruzione post-primaria espone una sintesi dei dati raccolti dall'Agenzia Europea per lo Sviluppo dell'Istruzione degli Studenti Disabili. Questo rapporto percorre tre aree di priorità relative al settore dell'istruzione per gli studenti disabili:

- L'inserimento scolastico e la didattica nell'istruzione secondaria;
- L'accesso all'istruzione post-secondaria;
- Il passaggio dalla scuola al mondo del lavoro.

I dati provengono da rapporti nazionali redatti dai paesi membri dell'Agenzia in base a questionari e, in alcuni casi, analisi di buone prassi e scambi tra gli esperti. Questa pubblicazione è stata preparata e pubblicata dall'Agenzia, in collaborazione con le Unità Nazionali Euridyce. Nel testo sono stati inseriti i commenti espressi dalle Unità Nazionali Euridyce, soprattutto nei paesi in cui l'Agenzia non ha rappresentanza; sono stati accolti; comunque, tutti i contributi e/o le riflessioni inviate dalle Unità Euridyce.

Questa pubblicazione intende ampliare il raggio delle attuali conoscenze sulle tre aree di indagine elencate sopra al fine di includere più paesi europei. I materiali e i dati già disponibili sui paesi membri dell'Agenzia sono stati inviati alle Unità Nazionali Euridyce per sostenerle nell'azione da intraprendere e chiederne il contributo in forma di commentario generale o di informazioni specifiche – i commenti inviati dalle Unità Nazionali sono stati inseriti nel testo in forma implicita quando la situazione inerente ai loro paesi risponde sommariamente ai risultati dell'analisi dell'Agenzia. Le informazioni inviate dalle Unità Euridyce sono state invece presentate in modo esplicito quando le situazioni precise necessitano di una certa evidenza.

Le Unità Nazionali della rete Euridyce attive in Liechtenstein, Malta, Polonia, Romania e Svezia sono quindi liete di apprendere l'importanza del loro contributo a questa pubblicazione. La più sincera gratitudine si esprime anche ai Rappresentanti dell'Agenzia per il sostegno e la cooperazione data nel corso della preparazione di questa pubblicazione tematica. È la seconda volta che l'efficace



cooperazione tra i due *network*, di Eurydice e dell'Agenzia, rende possibile la nascita di una nuova pubblicazione. Nel gennaio del 2003, grazie a questa fruttuosa cooperazione, fu pubblicato il primo volume, *L'integrazione dei disabili in Europa*.

Questo lavoro non esplora il tema dell'handicap in base ad una predeterminata concezione o ad una filosofia di riferimento. Non esiste, nei paesi europei, un'interpretazione unanime di termini come handicap, diversa abilità, esigenza specifica. Le definizioni e le categorie variano secondo il paese cui si fa riferimento. L'approccio adottato in questa sede è valutare tutte le definizioni e le prospettive emerse nei dibattiti sulla realtà dell'handicap nelle tre aree oggetto di studio.

Il Capitolo 1 tratta *L'integrazione scolastica e la didattica nell'istruzione secondaria*. L'istruzione secondaria è un settore complesso in relazione alle tematiche dell'handicap e del curriculum di studio. Le modalità di organizzazione dell'istruzione secondaria creano serie difficoltà agli studenti disabili in molti paesi europei. Questo capitolo identifica alcune strategie che le scuole possono adottare per superare questi problemi e descrive i vari approcci all'inserimento scolastico. Inoltre, pone in evidenza alcune tematiche e sfide legate all'inserimento scolastico dello studente disabile nelle scuole secondarie come: l'effetto del modello 'a canalizzazione' (o per classi); l'impatto dell'accento posto sugli esiti scolastici; gli atteggiamenti degli insegnanti e le lacune presenti nella loro formazione. L'analisi si snoda attraverso la combinazione di passi tratti dalla letteratura sul tema, di citazioni di casi di studio e di annotazioni a seguito delle visite degli esperti.

Il Capitolo 2 presenta il tema *L'accesso all'istruzione post-secondaria per i studenti diversamente abili*. Gli studenti disabili non compaiono in equa misura nell'istruzione superiore e ciò pone una serie di domande sugli elementi di sostegno e di ostacolo al loro accesso e alla loro partecipazione agli studi universitari. Il capitolo utilizza una struttura identificata dall'esame della letteratura di studio a livello europeo e dalle informazioni provenienti dalle reti Eurydice e dell'Agenzia. L'intento è definire alcune tipologie di strutture di sostegno da adottare in ambito nazionale al fine di permettere la partecipazione alle opportunità di studio. È necessario premettere



che alcune informazioni sono proposte al Lettore in formato tabulare in quanto è il miglior modo per sintetizzare le informazioni descrittive. Comunque, il formato di presentazione non va inteso come un mezzo di comparazione tra le realtà nazionali.

Il Capitolo 3 affronta il problema: *Il passaggio dalla scuola al mondo del lavoro*. Questo argomento è importante per tutti i giovani ma in particolare per quelli disabili. La transizione al mondo del lavoro è un processo lungo e complesso che interessa tutte le fasi della vita di una persona e che va gestito nel modo più appropriato. I giovani si confrontano molto spesso con fattori umani e sociali come i pregiudizi, l'ostilità, l'iperprotezione, la formazione insufficiente ecc. che ne impediscono la piena partecipazione al mercato del lavoro. Questo capitolo riassume otto temi e le difficoltà emerse dalla rivisitazione della letteratura in materia. Sei aspetti chiave, emersi dall'analisi dell'Agenzia, e un elenco di raccomandazioni, rivolte ai politici e ai tutor, formano una guida utile a migliorare lo sviluppo e l'attuazione del processo di transizione.

Nel paragrafo *Ultime considerazioni* è possibile leggere una breve sintesi degli argomenti comuni alle tre aree di indagine.



Capitolo 1

L'INTEGRAZIONE SCOLASTICA E LA DIDATTICA NELL'ISTRUZIONE SECONDARIA

1.1 INTRODUZIONE

L'offerta formativa rivolta agli studenti disabili per la seconda fase della scolarizzazione è un tema complessa, legata all'handicap e al curriculum di studio. Diversi rapporti (vedi ad esempio gli studi dell'Agenzia del 1998 e del 2003) suggeriscono che l'inserimento scolastico procede generalmente bene nella scuola primaria e che durante l'istruzione secondaria emergono seri problemi. Si può supporre che la maggiore specializzazione delle materie di studio e le diverse strategie organizzative creino ostacoli all'inserimento scolastico degli studenti. Questa ipotesi trae conferme dal fatto che, in generale, il *gap* tra gli studenti disabili e i loro coetanei aumenta con l'età. Inoltre, in molti paesi, l'istruzione secondaria si caratterizza di solito con un modello 'a canalizzazione': gli studenti si posizionano in diversi canali (o gruppi classe) in base al livello di risultato scolastico raggiunto.

Letteratura, Svezia: *gli studenti più anziani incontrano significativamente maggiori barriere scolastiche rispetto ai più giovani (...). I problemi non sono legati alle diagnosi e alla mobilità ma piuttosto alle attività e all'organizzazione scolastica.*

Letteratura, Svizzera: *il passaggio da un tipo di scolarizzazione solitamente integrato, adottato nella scuola primaria, ad un livello in genere differenziato della scuola secondaria può essere considerato come un momento di selezione decisivo nella carriera scolastica degli studenti. Il passaggio da forme maggiormente integrate di scolarizzazione in classe ad una divisione per gruppi di livello lascia il segno sul tempo restante da passare a scuola – inoltre, gli studenti disabili non possono semplicemente buttare via il 'bagaglio' della loro istruzione primaria, ma se lo portano dietro nella nuova forma di istruzione.*



Commento da Malta: a Malta, come in altri paesi europei, l'integrazione scolastica nell'istruzione secondaria è un'area di interesse. Per questo ordine di scuola, le materie di studio sono più impegnative e più specifiche. Ciò crea difficoltà agli insegnanti che non possiedono le competenze necessarie.

Un altro tema complesso, particolarmente rilevante, è l'accento che si pone oggi sui *esiti formativi*. La pressione sui sistemi di istruzione per l'aumento dei risultati accademici può essere interpretata come un contributo al collocamento degli studenti disabili in scuole o classi speciali.

Letteratura, Spagna: il fatto che l'istruzione superiore sia caratterizzata da un curriculum eccessivamente accademico, rispetto a gruppi misti di alunni, rende difficile oggi stabilire processi di adattamento curricolare per studenti evidentemente eterogenei.

Naturalmente, non sorprende che le società in genere dedichino sempre più attenzione ai risultati degli investimenti erogati al settore dell'istruzione. Come è ormai chiaro, 'la filosofia di mercato' è entrata nel mondo della scuola e i genitori cominciano a comportarsi come 'clienti'. Le scuole devono rendere 'calcolabili' i risultati raggiunti e la tendenza a giudicare le scuole in base agli esiti formativi è in crescita. È opportuno qui sottolineare che questo sviluppo crea significativi danni agli studenti più vulnerabili. In questo senso, il desiderio di raggiungere risultati accademici sempre più elevati e la volontà di integrare gli studenti disabili possono risultare come vicendevolmente esclusivi. Comunque, i recenti studi suggeriscono che non per forza è così.

Caso di studio, Regno Unito: il dirigente scolastico ha commentato il modo in cui la scuola ha sviluppato, partendo da un iniziale inserimento, un raggio di esperienze che è possibile utilizzare anche in termini di risultati accademici. La scuola ha affrontato con successo le tensioni tra questi due obiettivi. Dieci mesi prima della visita di studio, la scuola è stata oggetto di formale visita ispettiva inviata dall'Ufficio per gli Standard nell'Istruzione (OFSTED) che svolge un programma di ispezione nazionale per tutte le scuole finanziate in Inghilterra. La relazione ispettiva è stata molto positiva e la scuola è stata valutata come 'buona'. La relazione dice: 'è motivo



di giustificato orgoglio l'etica multicultural e favorevole all'integrazione scolastica con cui l'istituto ha raggiunto elevati standard per i suoi studenti in un clima di mutuo beneficio. Le relazioni tra il dirigente, lo staff e gli studenti sono molto buone e la scuola è condotta con competenza e integrità. Rappresenta un grande esempio'.

Gli studi condotti dall'Agenzia suggeriscono che la maggior parte dei paesi concorda nel ritenere l'integrazione scolastica nell'istruzione secondaria un'area sensibile. I problemi di quest'area specifica sembrano essere l'insufficiente formazione dei docenti e gli atteggiamenti meno positivi degli insegnanti. In genere, i comportamenti assunti dal docente sembrano decisivi per l'integrazione scolastica, ma questi dipendono molto dall'esperienza personale (specificamente con studenti disabili), dalla formazione, dal sostegno disponibile e da altre condizioni come l'ampiezza del gruppo classe e il lavoro di *équipe* con gli altri docenti.

Letteratura, Austria: (...) è chiaro che l'atteggiamento positivo degli insegnanti e della comunità scolastica verso l'integrazione scolastica degli studenti disabili è la prima forza che conduce al successo dell'inserimento in qualunque modello si fa riferimento. Il momento innovativo generato dalle scuole può superare anche difficoltà intrinseche (ad es. l'insufficiente numero di ore dedicate all'attività di monitoraggio, lo scarso equipaggiamento tecnico delle aule, l'eccessiva presenza di insegnanti nel gruppo ecc.).

Nell'istruzione secondaria, i docenti sembrano accettare meno volentieri l'introduzione di studenti disabili nelle loro classi. Accogliere studenti disabili significa anche dedicare maggiore tempo e adottare una certa sensibilità verso le loro esigenze scolastiche.

Caso di studio, Olanda: (in riferimento a un ragazzo di 12 anni affetto da sindrome di Asperger). Una volta, uno dei suoi insegnanti ha concluso che il ragazzo non aveva fatto tutti i compiti assegnati. Quando il tutor gli ha chiesto spiegazioni, ha capito che a causa dello spazio limitato a disposizione sul diario, l'alunno non aveva potuto annotare tutti i compiti. Lo studente si rifiutava di usare le altre linee perché riteneva fossero riservate alle altre materie. Anche in classe non aveva corretto tutti gli errori durante la lezione perché non c'era



abbastanza spazio sul quaderno. Il tutor ha suggerito di scrivere sulla pagina di destra durante la lezione e di apportare le note delle correzioni sulla pagina di sinistra. Dato che questa soluzione non creava errori al quaderno, lo studente ha accettato l'idea e il problema è stato risolto. L'insegnante era stato molto rigido'.

In questo studio, l'attenzione si pone su questi e su altri problemi legati all'inserimento scolastico nell'istruzione secondaria. I Lettori interessati ai documenti che formano la base della sintesi proposta, possono consultare l'area attiva sul sito web dell'Agenzia 'Inclusive Education and Classroom Practice' presso l'indirizzo internet www.european-agency.org

1.2 STRUTTURA, OBIETTIVI, METODOLOGIA

1.2.1 Struttura

La ricerca è stata dedicata alla didattica per l'inserimento scolastico. Si presume che l'integrazione scolastica dipenda principalmente da cosa fa l'insegnante in classe. Tuttavia, la didattica adottata dall'insegnante dipende dalla formazione, dalle esperienze, dai valori e dalle attitudini personali e dalla situazione della classe, della scuola e anche da fattori esterni alla scuola in se (ad es. dai contributi degli enti locali e regionali, dalla politica nazionale, dal finanziamento ecc.).

Letteratura, Spagna: *è chiaro che gli studenti con difficoltà di apprendimento non sono in difficoltà solo a causa delle loro problematiche ad apprendere in senso stretto ma anche dal modo in cui le scuole sono organizzate e dagli elementi della riposta educativa ricevuti in classe (ad es. per i problemi specifici).*

Letteratura, Regno Unito: *sebbene i casi di studio mostrino variazioni nella comprensione dell'integrazione scolastica, nei risultati attesi e nei processi necessari ad ottenerli, c'è un ampio consenso sul fatto che la prassi dell'integrazione scolastica necessita di un'ampia riforma della scuola, della cancellazione del concetto di insegnamento 'di rimedio' e di uno sviluppo curricolare per contenuti e presentazioni.*



A confronto con la scuola primaria, la sfida posta dall'istruzione secondaria è addirittura maggiore, dato che in molti paesi l'organizzazione del curriculum si basa sulla divisione per materie di studio e gli studenti devono regolarmente spostarsi su più aule.

Letteratura, Austria: *la differenziazione esterna implica una separazione organizzativa della classe come insieme, dato che il ragazzo non resta con il gruppo principale ma cambia diverse classi per unirsi alle lezioni con altri studenti provenienti da classi parallele. In molti casi questo sistema apporta seri svantaggi all'integrazione degli alunni disabili, dato che non può essere garantita la continuità sociale.*

Il modo in cui normalmente si organizza l'istruzione secondaria, in molti paesi europei, crea ulteriori sfide agli studenti disabili. È quindi molto importante identificare alcune strategie che le scuole possono adottare per superare il problema.

La modalità con cui gli insegnanti e le scuole realizzano l'inserimento in classe può assumere diverse forme. È obiettivo di questo studio descrivere i diversi approcci all'integrazione scolastica e diffondere le informazioni per renderli disponibili ad un vasto pubblico.

Per raggiungere questo obiettivo, gli esperti si sono posti una serie di domande. Il quesito principale è: *come si possono affrontare alunni diversi nella stessa classe?*. Un'altra domanda da considerare: *quali condizioni sono necessarie per affrontare le differenze tra gli alunni?*

Il lavoro che gli insegnanti quotidianamente svolgono in classe si è posto al centro dello studio. Ma, si è convenuto anche che gli insegnanti adottano e apprendono la loro prassi didattica in risposta ad input provenienti dal loro ambiente più prossimo: il dirigente scolastico, i colleghi e i professionisti, interni ed esterni alla scuola. Questi sono dunque i settori professionali considerati come gruppi target di riferimento.

1.2.2 Obiettivi

La ricerca si è posta l'obiettivo di offrire alle persone chiave che operano nel settore una maggiore conoscenza delle possibili



strategie di gestione delle differenze ed informarle sulle condizioni necessarie ad attuarle con successo. Il progetto di ricerca intendeva rispondere ad alcune domande sull'integrazione scolastica. In un primo momento, gli esperti hanno tentato di comprendere *cosa* succede negli ambienti misti. Successivamente è stato necessario approfondire *come* si realizza l'inserimento scolastico. Infine, è stato importante capire *perché* l'integrazione scolastica ha successo (quali sono, cioè, le condizioni di una corretta attuazione dell'inserimento in classe).

1.2.3 Metodologia

Diverse attività hanno contribuito a formulare una risposta alle domande elencate sopra. In prima battuta, lo studio ha prodotto un rapporto sulla base delle descrizioni dei modelli di integrazione scolastica e delle condizioni necessarie per realizzarli offerti dalla letteratura di riferimento. Sia la metodologia di analisi dei testi che i risultati dell'esame sono ampiamente descritti nella pubblicazione: *Integrazione scolastica e Proposte didattiche per la Scuola Secondaria Superiore* disponibile in formato e-book scaricabile (Meijer 2005, www.european-agency.org/). La revisione dei testi base della letteratura in materia ha permesso di capire *cosa* succede negli ambienti integrati.

La seconda fase – dedicata ai casi di studio – ha indagato *come si realizza* l'inserimento scolastica e *che cosa serve*. I paesi membri dell'Agenzia hanno esaminato esempi di buone prassi (i casi di studio) presenti nei loro paesi. Il progetto richiedeva di descrivere la didattica adottata e le caratteristiche dei programmi educativi. Inoltre, sono state considerate anche le variabili di contesto e le condizioni di partenza che rappresentano la premessa necessaria all'attuazione e al prosieguo del programma di inserimento. Le condizioni e le variabili possono riguardare diversi livelli: l'insegnante (le competenze, la conoscenza, le attitudini e la motivazione), la classe, la scuola e il corpo docente, i servizi di sostegno, i problemi finanziari e politici e così via.

Infine, tramite un programma di scambi, gli esperti del settore hanno visitato, valutato ed esaminato esempi didattici al fine di rilevare gli elementi più importanti della procedura di inserimento scolastico.



Grazie alle visite a diversi luoghi in cui si sperimenta l'integrazione scolastica e agli incontri di dibattito, è stata raggiunta una più ampia e qualitativamente migliore comprensione di cosa, come e perché è possibile o no realizzare l'integrazione scolastica.

Lussemburgo, Norvegia, Spagna, Svezia e Regno Unito (Inghilterra) hanno svolto il ruolo di ospiti degli scambi. Le visite di studio si sono tenute durante l'estate del 2003.

Per presentare i risultati nel rapporto di sintesi sono state utilizzate diverse fonti di informazione: prima di tutto, l'esame dei testi (nazionali e internazionali); poi, le descrizioni degli esempi delle buone pratiche (i casi di studio) nei 14 paesi partecipanti; infine, le attività di scambio. In questo modo, è stato adottato un approccio olistico al problema della didattica, collegandolo alla ricerca e all'informazione sulla prassi quotidiana svolta in classe.

Il prossimo paragrafo presenta un panorama degli elementi della didattica nelle scuole secondarie. Il paragrafo 1.4, invece, elenca una lista indicativa delle condizioni preliminari all'inserimento scolastico degli studenti disabili.

1.3 PER UNA PRASSI DIDATTICA EFFICACE

Affrontare la diversità rappresenta una delle sfide più importanti attualmente esistenti nelle classi europee. L'inserimento scolastico può essere pianificato in diversi modi e su diversi piani, ma essenzialmente, è il corpo docente si confronta con una diversità sempre crescente delle esigenze degli studenti della scuola e della classe e deve adattare o preparare il curriculum in modo che le richieste di tutti – disabili o normodotati – siano sufficientemente accolte.

Letteratura, Spagna: *se le scuole intendono proseguire nell'opera di valutazione delle caratteristiche degli studenti è perchè è necessario riflettere su aspetti quali l'organizzazione e la performance, l'esistenza del coordinamento e di un lavoro di equipe tra tutti i docenti della scuola, la collaborazione dell'intera comunità scolastica, l'utilizzo delle risorse finanziarie e della prassi educativa.*



Lo studio evidenzia almeno sette gruppi di fattori che appaiono utili per l'inserimento scolastico. Non sorprende che alcuni siano già stati menzionati nello studio dedicato all'istruzione primaria: la cooperazione tra docenti, l'apprendimento in gruppo, il problem-solving collaborativo, la formazione di gruppi di alunni a composizione eterogenea e le strategie didattiche efficaci.

Il paragrafo seguente esamina questi sette fattori attraverso le definizioni, estese ed illustrate con citazioni tratte da rapporti redatti a seguito di visite di scambio, di casi di studio e della letteratura di riferimento.

1.3.1 L'insegnamento cooperativo

Occorre che gli insegnanti cooperino tra loro e si avvantaggino del sostegno pratico e flessibile di più colleghi. A volte uno studente disabile ha bisogno di un aiuto specifico che non può essere offerto dall'insegnante di classe durante la routine quotidiana. In tali circostanze entrano in scena altri insegnanti e assistenti alla persona e i temi della flessibilità, della programmazione e dell'insegnamento di gruppo presentano diverse problematiche.

Lo studio suggerisce che l'integrazione scolastica si ottiene grazie a diversi fattori che possono essere raggruppati sotto il nome di *insegnamento cooperativo*. Questa definizione si riferisce a tutte le tipologie di cooperazione che possono verificarsi tra l'insegnante di classe e l'assistente didattico, un collega o un altro professionista. Una caratteristica dell'insegnamento in gruppo è che lo studente disabile non deve uscire dalla classe per ricevere il sostegno ma che il sostegno può essere erogato in aula. Ciò stimola nello studente il senso di appartenenza e l'autostima che in sé è un forte elemento di facilitazione dell'apprendimento.

Un altro elemento tipico dell'insegnamento cooperativo è che rappresenta una soluzione al problema del senso di isolamento del docente. Gli insegnanti possono vicendevolmente apprendere gli uni dagli altri approcci didattici e offrire appropriati stimoli. La cooperazione non è importante soltanto per lo sviluppo emotivo e cognitivo degli studenti disabili, ma anzi risulta altrettanto essenziale per le esigenze dei docenti. Spesso se ne fa menzione nei casi di

studio nazionali come buona pratica in quanto gli insegnanti sono incoraggiati ad imparare gli approcci didattici degli altri colleghi.

Caso di studio, Irlanda: *la scuola ha un Gruppo di Sostegno Scolastico composto dal Preside, dal Vice preside, dagli insegnanti di consulenza, dall'insegnante di sostegno all'apprendimento, dagli insegnanti di risorsa e dall'insegnante CASA/Scuola/Comunità. Questo gruppo si incontra ogni settimana per discutere le esigenze degli studenti che presentano difficoltà sul piano comportamentale e dell'apprendimento e pianificare gli interventi adeguati.*

Caso di studio Austria: *lavorare in gruppo richiede capacità di comunicazione e gestione del conflitto, per l'assegnazione dei compiti e la consultazione con tutte le componenti. Questo aspetto è particolarmente pesante in termini di tempo da impiegare nelle attività. Comunque, il gruppo di lavoro e il corpo docente sono aspetti estremamente affascinanti per tutti i partecipanti. L'esigenza di lavorare più insieme rispetto al normale lavoro degli insegnanti di scuola secondaria è stato un fattore cruciale di motivazione a raggiungere l'obiettivo preposto. Il gruppo di lavoro e il relativo scambio di esperienze sono vissuti come immensamente valorizzanti.*

Visita degli esperti, Lussemburgo: *tutti gli insegnanti annotano le loro osservazioni in un libro accessibile a tutte le persone coinvolte nell'insegnamento in una determinata classe. È un modo di comunicazione interna usato dai docenti per condividere le informazioni sul comportamento e le difficoltà di apprendimento degli studenti rivolto a chi lavora con loro.*

Commento dal Liechtenstein: *gli alunni disabili inseriti nelle classi normali sono specificamente curati da insegnanti aggiunti al corpo docente. Le misure terapeutiche pedagogiche fanno parte della scolarizzazione speciale.*

1.3.2 L'apprendimento cooperativo

Gli studenti che possono aiutarsi a vicenda, soprattutto in un sistema di formazione dei gruppi flessibile e ben calibrato, traggono beneficio dall'apprendimento di gruppo.



Lo studio sembra mostrare che il tutoraggio tra pari o l'apprendimento in forme cooperative è efficace per le aree cognitive e socioemozionali e lo sviluppo degli studenti. Inoltre, non ci sono indicazioni che gli studenti più capaci soffrano in queste situazioni in termini di mancanza di nuove opportunità o di competizioni.

Ci sono diversi modi per descrivere le tecniche educative in cui gli studenti lavorano in coppia: tutoraggio tra pari; apprendimento cooperativo e *peer coaching*. Nella maggior parte di queste tecniche l'insegnante forma coppie eterogenee (e a volte gruppi di tre) che consistono dei ruoli di tutor e di studente (e a volte anche di un osservatore). Tutti i ruoli sono reciproci: lo studente meno abile gioca anche il ruolo di tutor.

Questo approccio ha un effetto significativamente positivo sulla sicurezza degli studenti e allo stesso tempo stimola le interazioni sociali nel gruppo-classe. Tutti gli studenti beneficiano dell'apprendimento cooperativo: lo studente che spiega all'altro studente trattiene le informazioni meglio e più a lungo e le esigenze dello studente che apprende sono meglio accolte dal coetaneo il cui livello di comprensione è solo immediatamente superiore al suo. I risultati suggeriscono che gli approcci didattici basati sull'apprendimento cooperativo non solo danno risultati positivi, ma sono anche facilmente applicabili in più contesti.

Visita degli esperti, Svezia: abbiamo visto gli studenti discutere i compiti non solo durante le lezioni ma anche nelle pause. La cooperazione con i compagni di classe disabili è, per loro, una situazione naturale da sviluppare e da vivere empaticamente. Gli studenti vivono l'esperienza di stare insieme, ascoltando le opinioni di tutti.

Letteratura internazionale: la classe prevede sessioni di tutoraggio tra pari due volte a settimana per quindici minuti. Agli insegnanti è stato chiesto di formare gruppi eterogenei che includano tre studenti di diverse performance di livello. Durante le sessioni ogni studente ha avuto il ruolo di tutor, tutelato e osservatore. Il tutor doveva scegliere un problema o un compito da assegnare al tutorato e l'osservatore doveva fornire il rinforzo sociale. L'insegnante ha dato le procedure di assistenza.



Commento dalla Polonia: uno degli insegnanti di classe ha affermato: “puntiamo alla cooperazione, non alla competizione. Organizziamo lo studio di arte e tecnica in coppie (formate da un alunno disabile e uno normodotato) così che il bambino non si senta debole o diverso”.

1.3.3 Il Problem Solving collaborativo

Con *problem solving collaborativo* si intende un modalità sistematica di gestione del comportamento indesiderato in classe. Comprende una serie di chiare regole di classe, concordate con tutti gli studenti in base ad appropriati incentivi e disincentivi.

Dai resoconti nazionali e dalla letteratura internazionale si evince che l'uso delle tecniche di problem solving diminuisce l'apporto e l'intensità dei disturbi arrecati durante le lezioni.

È stato evidenziato che le regole del comportamento da tenere in classe vanno negoziate con l'intera scolaresca e che devono essere chiaramente visibili nell'aula. In alcuni casi di studio, l'insieme delle regole include anche un contratto firmato da tutti gli studenti. Ci sono diversi modi per definire le regole di classe, ma i casi di studio sottolineano l'importanza di un apposito incontro sul tema da tenere all'inizio dell'anno scolastico. È importante anche che le regole e gli incentivi e i disincentivi siano comunicati ai genitori.

Visita degli esperti, Lussemburgo: l'adozione di un contratto di classe: gli studenti e gli insegnanti negoziano e concordano circa dieci regole. Significa che tutti le devono rispettare e orientare il proprio comportamento. Il target di questo metodo è un tipo di *problem solving collaborativo*.

Visita degli esperti, Regno Unito: è stata scelta una politica di pari opportunità ed è stata apertamente pubblicizzata sulle pareti dell'aula. Inoltre si condivide un codice di comportamento. Le lezioni pastorali sono state utilizzate come piattaforma per stimolare il comportamento degli studenti. Anche i genitori sono chiamati a sostenere la conformità del ragazzo al codice scolastico. Per palesare la loro approvazione devono siglare un accordo. Questi contratti con i genitori e gli studenti sono stipulati ogni anno.



Caso di studio, Germania: alla fine delle settimane si riuniscono i cosiddetti 'circoli del venerdì' o comitati di classe. In questa sede si riflette insieme sugli eventi della settimana, si discutono i problemi e si prospettano le soluzioni da adottare. Gli insegnanti e gli studenti possono esprimere le loro critiche, ma anche le gioie e le esperienze di successo avvenute nel corso della settimana scolastica.

1.3.4 La formazione di gruppi a composizione eterogenea

La formazione di gruppi a composizione eterogenea si pratica in sistemi scolastici in cui gli studenti, pur di differenti abilità, sono raggruppati in classi per età. L'idea base del concetto di *classe ad abilità mista* è evitare la selezione e rispettare la naturale variabilità delle caratteristiche degli studenti.

Nei confronti della diversità degli studenti, una buona soluzione è la formazione di gruppi a composizione mista e l'adozione di un approccio maggiormente differenziato. Questa pratica sottolinea il principio che tutti gli studenti sono uguali e mette in evidenza che il sistema a 'canalizzazione', con cui spesso è organizzata l'istruzione superiore, contribuisce ad emarginare gli studenti disabili. I vantaggi di questo approccio sono ovvi sul piano cognitivo e soprattutto su quello emozionale e sociale. Questa prassi contribuisce anche a superare il crescente *gap* tra gli studenti disabili e i loro coetanei. Inoltre promuove atteggiamenti positivi tra gli studenti e gli insegnanti verso gli studenti diversamente abili.

Questa soluzione didattica è molto importante, viste le richieste espresse dai paesi dell'UE in relazione alla gestione della diversità presente in aula. Naturalmente, la formazione di gruppi a composizione eterogenea è un prerequisito all'apprendimento cooperativo.

Visita degli esperti, Norvegia: gli studenti sono raggruppati in molteplici modi per diverse ragioni, in base a cosa è avvenuto nella scuola o agli obiettivi che l'istituto intende raggiungere. All'inizio tutti gli studenti sono divisi per età in gruppi di livello, poi ogni livello è suddiviso in due classi che devono collaborare molto spesso. Durante le lezioni, si formano gruppi di apprendimento di diverse grandezze – partendo dalla coppia fino a comprendere l'intero

gruppo classe.

Caso di studio, Austria: *gli studenti lavorano per un terzo delle lezioni in base ad un piano individuale settimanale, materie come biologia o geografia sono organizzate soprattutto in progetti spesso in modo inter-curricolare. Il lavoro in partner e in gruppo domina la routine quotidiana. In tedesco, matematica e inglese gli studenti non sono divisi in tre abilità di livello (in tre aule diverse) come accade di solito. La maggior parte del tempo lavorano insieme, su uno stesso argomento in una aula comune, secondo le loro capacità.*

Commento dal Liechtenstein: *il nostro obiettivo è la creazione di un'istruzione differenziata che rispetti la diversità degli alunni e permetta l'adozione di misure di inserimento.*

1.3.5 Una didattica efficace

La didattica si basa sul monitoraggio, la valutazione e le aspettative accademiche. L'uso della struttura del curriculum standard per tutti gli studenti è importante. Tuttavia, in molti casi si richiede l'adattamento del curriculum, non solo per gli studenti disabili, a partire dal gradino più basso del continuum formativo, ma per tutti gli studenti. Riguardo agli studenti disabili questo approccio è definito e strutturato come Piano Educativo Individuale (PEI).

I casi di studio evidenziano l'efficacia degli approcci educativi quali il monitoraggio, la valutazione didattica e formativa e le alte aspettative accademiche. Tutti gli studenti traggono beneficio da questi approcci, ma in particolare quelli disabili. Le metodologie didattiche contribuiscono anche all'obiettivo di decrescere il *gap* tra gli studenti disabili e non. Un importante considerazione emerge dai casi di studio in ambito nazionale ed è che il PEI dovrebbe inserirsi nella struttura del normale curriculum scolastico.

Caso di studio, Spagna: *utilizziamo il curriculum ordinario come base di partenza e poi introduciamo alcuni correttivi lasciando ampio spazio a che gli studenti partecipino il più possibile alle esperienze di apprendimento generali, di modo che si possano sentire completamente inseriti nel loro gruppo. Per garantire l'integrazione e la partecipazione alle attività del gruppo, gli studenti disabili devono*



avere il sostegno e condividere almeno tre materie di studio di base del curriculum, le lezioni del tutor e le materie opzionali con gli altri compagni di classe.

Caso di studio Islanda: *sebbene gli studenti passino la maggior parte del loro tempo-scuola nell'aula, gran parte della didattica e dell'organizzazione dell'apprendimento è individuale. Lo studente lavora la maggior parte ai propri compiti o progetti durante le lezioni di lingua, arte, islandese e matematica. I compiti e il lavoro nell'aula sono differenziati in matematica e lingua. Il materiale didattico è adattato e modificato in base alle esigenze.*

1.3.6 Il sistema Home Area

Nell'organizzazione 'home area' cambia drasticamente lo svolgimento del curriculum. Gli studenti stanno in un'area comune che consiste di due o tre aule dove vengono impartite le lezioni per tutte le materie di studio. Un piccolo gruppo di docenti è responsabile.

Come già detto in precedenza, la maggiore specializzazione delle materie di studio e la specifica organizzazione delle lezioni nelle scuole secondarie pone alcune serie difficoltà agli studenti disabili. I casi di studio mostrano che ci sono modi più appropriati per trattare questo tema. Il sistema 'home area' è uno dei modelli in cui gli studenti stanno nella propria area, fatta di un piccolo numero di aule e con un piccolo gruppo di docenti per quasi tutte le materie di studio. Per gli studenti disabili in particolare, questo sistema risponde soprattutto all'esigenza di avvertire un senso di 'appartenenza'. Contribuisce anche al desiderio di migliorare in un ambiente stabile e continuo e di organizzare l'istruzione in modo non canalizzato. Infine permette la cooperazione tra i docenti e offre opportunità di formazione informale.

Caso di studio, Svezia: *la scuola ha circa 55 docenti. Sono organizzati in cinque gruppi di 10-12 insegnanti ciascuno. Ogni gruppo è responsabile di 4-5 classi. Ciascun gruppo di lavoro è autonomo economicamente e adotta la propria piattaforma educativa, un piano concreto di obiettivi per la scuola. Ciò significa che la flessibilità dei metodi di lavoro, del calendario scolastico e*



della formazione in servizio degli insegnanti potrebbe essere diversamente interpretata da cinque gruppi di lavoro e tra gli studenti. Gli studenti sono mischiati in gruppi di età e due insegnanti si occupano soprattutto delle materie teoriche. Sebbene i docenti siano specializzati per insegnare uno o due materie, in questo modello possono insegnare anche altre materie. Il motivo di cambiare il numero dei docenti assegnati alla classe è, come afferma il Preside: “evitare atmosfere pesanti e conflitti tra studenti e docenti-alunni. Sentivo che ci dovevano essere altri modi di lavorare per rendere gli studenti più soddisfatti. Abbiamo pensato che poteva essere più soddisfacente se lo stesso insegnante restava in classe quanto più possibile”. Ciò significa che alcuni docenti insegnano materie di cui non possiedono la specifica abilitazione. Ma, come dice il Preside, questo ha funzionato: “primo perchè gli insegnanti devono essere interessati ad altre materie di studio. Secondo perché questi docenti hanno il sostegno di un mentor, un esperto della materia interessata”.

Visita degli esperti, Norvegia: la scuola sottolinea che ogni classe di livello dovrebbe essere una unità fisica, sociale ed accademica in cui tutti gli studenti hanno una forte connessione con il resto del gruppo. Il gruppo di studenti per ogni classe di livello ha due o tre insegnanti di classe, un educatore speciale, un insegnante di risorsa o di materia e un educatore e/o assistente sociale. Il gruppo docente condivide un ufficio, conosce tutti gli studenti ed è co-responsabile della classe di livello. I membri di ogni gruppo si sostengono a vicenda, collaborano, pianificano il lavoro e cooperano con i genitori.

Caso di studio, Lussemburgo: se possibile, la classe dovrebbe essere composta dello stesso gruppo di alunni per tre anni. C'è un numero ristretto di insegnanti per classe, ogni docente può insegnare più materie. Il numero dei docenti è ridotto al minimo al fine di assicurare una buona atmosfera. Un gruppo fisso di insegnanti resta in carica per tre anni per rafforzare il gruppo-classe e costruire una migliore relazioni tra studenti e insegnanti. C'è un aula personalizzata che rassicura gli studenti.

Visita degli esperti, Svezia: a scuola si utilizza un modello su due insegnanti – in ogni classe c'è un gruppo composto da due insegnanti che lavorano insieme la maggior parte del tempo. La



coppia insegna quasi tutte le materie di studio, anche se non sono in possesso delle abilitazioni specifiche. Oltre i comuni doveri legati alla pratica dell'insegnamento, la coppia osserva gli alunni, valuta se necessitano di maggiore attenzione e propone eventualmente un sostegno speciale. Un importante risultato è che gli insegnanti hanno sempre un partner per pianificare il processo di apprendimento e le attività, ricevere stimoli e confrontarsi con una persona competente per osservare, valutare e descrivere gli studenti.

Letteratura, Austria: *gli elementi più importanti per il successo della cooperazione sono gruppi piccoli e gestibili, anche se per alcune materie bisogna utilizzare insegnanti sprovvisti delle necessarie qualifiche formali e la volontà e l'abilità di cooperare tra i membri del team docente.*

Letteratura, Norvegia: *la chiave è assicurare che tutti gli studenti possano sperimentare buone relazioni e un senso di appartenenza, la partecipazione alla vita scolastica e le buone condizioni necessarie a lavorare insieme per assisterli durante la loro vita quotidiana in classe.*

1.3.7 Strategie Alternative di Apprendimento

L'attuazione di strategie alternative di apprendimento intende insegnare agli studenti come apprendere e come risolvere problemi. Insieme a questo, le scuole lasciano grande spazio alla responsabilità del proprio auto apprendimento.

Per sostenere l'integrazione scolastica dei studenti disabili, diversi modelli puntano sulle strategie di apprendimento sviluppate nel corso degli ultimi anni. In questi programmi, gli studenti non solo imparano le strategie ma anche come applicarle nel modo corretto al momento giusto. Si può dimostrare che lasciare agli studenti la responsabilità del proprio apprendimento può contribuire al successo dell'inserimento scolastico nelle scuole secondarie. I dati a riguardo, provenienti dai paesi europei, suggeriscono che un grande accento posto sulla responsabilità personale dell'apprendimento è una strategia di successo.



Visita degli esperti, Svezia: *gli studenti sono i manager del loro processo di apprendimento. Pianificano il tempo di lavoro, scelgono obiettivi, livelli e modalità in cui raggiungerli (...). Un altro esempio della costruzione della responsabilità è l'orario. Gli orari di inizio delle lezioni al mattino non è strettamente stabilito ma c'è mezz'ora di intervallo e gli studenti possono scegliere se restare oltre le lezioni se arrivano tardi.*

Caso di studio, Islanda: *la scuola sottolinea l'importanza dell'ambiente di contesto all'apprendimento e utilizza molteplici metodologie didattiche. È molto importante che lo staff scolastico abbia una relazione positiva con gli studenti e che questi siano responsabili e indipendenti nel loro processo di apprendimento.*

Caso di studio, Svezia: *comune a tutti gli studenti è stato il problema di porre domande e chiedere aiuto, che non hanno imparato nella scuola precedente. In questo modello in cui la responsabilità dell'apprendimento dipende maggiormente dallo studente, porre le domande è di grande importanza. Ma come dice un insegnante: "gli studenti hanno cominciato a capire che sono qui per imparare, che gli insegnanti sono qui per aiutarli a comprendere e che loro, per questa ragione, devono chiedere il loro aiuto".*

In questi ultimi due paragrafi sono stati descritti molti approcci didattici efficaci nelle scuole secondarie superiori. Queste strategie contribuiscono al processo di realizzazione dell'inserimento scolastico: un'istruzione che punta ad offrire un curriculum per tutti. È importante sottolineare che ci sono diversi metodi per raggiungere questo obiettivo, ma che i casi di studio in esame hanno mostrato che è particolarmente efficace un'adeguata combinazione di questi approcci. Nel prossimo paragrafo sono state indicate una serie di condizioni generali che permettono l'attuazione di questi approcci didattici.

1.4 CONDIZIONI PROPEDEUTICHE ALL'INSERIMENTO SCOLASTICO

Obiettivo dello studio era identificare gli approcci didattici da adottare per lo svolgimento del curriculum ordinario che sembrano funzionare nelle classi comuni. Tuttavia ci sono alcuni prerequisiti necessari.



L'esame della letteratura di riferimento e le informazioni tratte dai casi di studio e dalla discussioni tra gli esperti rivelano che un certo numero di condizioni deve essere presente per il successo dell'inserimento scolastico. Si presenta di seguito un elenco indicativo di queste condizioni.

1.4.1 Docenti

In relazione ai docenti, c'è la necessità di :

Adottare atteggiamenti positivi

Letteratura, Spagna: (...) sembra che alcuni docenti stiano imparando troppo facilmente a segregare gli studenti, a ritenere che 'questi' studenti appartengono all'insegnante di sostegno (...) sono alunni 'speciali' (...) a carico degli altri 'specialisti'.

Creare un senso di appartenenza

Visita degli esperti, Lussemburgo: gli studenti disabili sono visti come persone che hanno una storia ed una identità specifica e unica. Gli insegnanti hanno cercato di farli sentire come membri di una famiglia e di una comunità, incrementando in questo modo la loro autostima. C'è uno sforzo costante per la costruzione dell'autonomia degli studenti attraverso le positive interazioni tra i membri della classe (incluso il docente).

Letteratura, Svizzera: all'interno della classe si enfatizza il senso del 'noi', si promuove l'integrazione sociale di tutti gli studenti. Inoltre, devono esserci sufficienti occasioni in cui gli studenti possono realmente lavorare, vivere ed imparare insieme – un'eccessiva separazione rende impossibile il senso della comunità.

Introdurre appropriate competenze pedagogiche e un ampio spazio e tempo per la riflessione professionale

Caso di studio, Norvegia: allo stesso tempo, tenendo conto e basandoci sul nostro lavoro sulle competenze accademiche e sociali, abbiamo permesso agli insegnanti di sviluppare le proprie



competenze. Abbiamo quindi offerto alcuni corsi sulla prevenzione delle difficoltà di scrittura e lettura. Oltre a questo intendiamo offrire un corso sui disturbi del comportamento – così da far conoscere come affrontarli. Siamo anche interessati a garantire che i docenti abbiano a disposizione il tempo necessario alla riflessione e alla discussione dei problemi e delle esperienze comuni.

Letteratura, Francia: la formazione e l'informazione sono i più importanti prerequisiti al successo dell'integrazione scolastica. Tutti gli esperimenti descrivono la formazione e gli scambi tra i docenti, il personale educativo e terapeutico e i genitori e gli studenti come prioritari ad ogni iniziativa e da mantenere nel corso dell'opera di integrazione (...) conoscere le sfide che pone l'inserimento scolastico, le specificità dell'handicap, l'impatto dell'apprendimento, sono elementi di un'informazione propedeutica essenziale per eliminare le solite riserve del corpo docente di fronte all'accoglienza di uno o più adolescenti disabili e per la creazione di un processo dinamico e favorire il coinvolgimento personale.

1.4.2 Scuola

È necessario per le scuole:

Attuare un approccio verso la comunità scolastica nel suo insieme

Caso di studio, Regno Unito: mentre è possibile verificare il modo in cui la maggior parte delle scuole primarie si organizza, un singolo insegnante effettua l'inserimento in una classe in cui un gruppo di studenti affronta un raggio di materie di studio, questo non è possibile nelle scuole secondarie superiori in cui c'è uno specialismo della materia di studio e gli studenti cambiano diversi insegnanti in diverse aule di studio. Lo studente non si sente accolto a meno che tutti gli insegnanti non operino effettivamente in relazione all'accoglienza dei bisogni.

Letteratura, Spagna: rafforzare il sentimento di responsabilità collettiva nelle scuole superiori è la migliore risposta educativa verso gli studenti. La conoscenza collettiva delle difficoltà di alcuni studenti è più efficace della volontà individuale di molti insegnanti che cercano di dare una risposta appropriata ai loro problemi specifici.

Offrire una struttura di sostegno flessibile

Letteratura, Svizzera: *la forma usuale del team docente, composto da insegnanti di ruolo e di sostegno, offre molti vantaggi. Gli studenti restano nell'aula senza doverla lasciare per usufruire delle misure di sostegno. Anche gli altri bambini possono approfittare e prendere confidenza con l'insegnante di sostegno. Anche gli insegnanti possono giovare di un altro professionista, sostenersi mutualmente nelle situazioni difficili e ottenere un proprio rientro.*

Caso di studio, Grecia: *la cooperazione tra l'insegnante di sostegno e l'insegnante di classe è migliorata gradualmente nel tempo. Le dinamiche della classe sono sufficientemente cambiate e la classe ha riposto positivamente. L'insegnante di classe non era solo e lo scambio di pensieri e di riflessione sui metodi utilizzati è servito a modificare e a concettualizzare le strategie rispetto alle esigenze di tutti gli studenti.*

Commento da Malta: *tutti gli studenti che possiedono la certificazione dell'handicap e che frequentano la scuola secondaria si giovano del sostegno di un 'facilitatore'. Il facilitatore in classe sostiene gli studenti secondo le raccomandazioni espresse dal Pannello di Moderazione. Queste facilitazioni possono includere modifiche alle lezioni, ingrandimento dei caratteri di stampa, appropriati ausili didattici per facilitare l'apprendimento, lo sviluppo, l'attuazione e il monitoraggio dei programmi PEI, assicurare le interazioni sociali in modo da garantire il massimo sostegno al successo scolastico degli studenti disabili.*

Sviluppare la leadership

Visita degli esperti, Regno Unito: *il dirigente è molto professionale, preparato e fiducioso. Contribuisce al buon nome della scuola. Vi ha lavorato per un lungo periodo di tempo e per questo la conosce molto bene. Ha svolto servizio come insegnante di ruolo nella stessa scuola e ciò fa sì che risulti vicino alle condizioni in cui gli insegnanti lavorano e all'ambiente di apprendimento degli studenti.*

Caso di studio, Portogallo: *il Consiglio Esecutivo della scuola ha una forte leadership/autorità che tutti avvertono. Tutte le regole*

interne del lavoro scolastico sono stabilite dal Consiglio Pedagogico della scuola e attengono all'atto di regolamentazione interna che è strettamente applicato.

1.4.3 Condizioni Esterne

Il ruolo dei politici dovrebbe essere:

Definire una chiara politica nazionale

Caso di studio, Islanda: *il servizio per l'istruzione di Reykjavick (RES) ha nuovamente stabilito la politica per l'handicap. La politica per i disabili si costruisce sulle teorie dell'inserimento scolastico e le pratiche in cui ogni scuola propone servizi a tutti gli studenti con o senza disabilità. Per accogliere le esigenze degli studenti nelle classi comuni, il RES raccomanda che le scuole offrano metodi alternativi di insegnamento, compiti multi-livello e progetti e la creazione di un curriculum individuale per gli studenti disabili.*

Caso di studio, Irlanda: *I successivi governi irlandesi hanno adottato un approccio 'globale' alla scolarizzazione post primaria, in opposizione all'approccio duale favorito negli altri paesi europei. Questa politica incoraggia l'iscrizione di tutti gli studenti nelle scuole secondarie e cerca di fornire un ampio curriculum favorevole alle attitudini e agli interessi del gruppo studente.*

Commento dalla Polonia: *il regolamento del 18 gennaio 2005 sull'organizzazione dell'istruzione e delle cure dei bambini disabili e socialmente emarginati garantisce che il ragazzo disabile sia integrato nel sistema scolastico di ogni ordine e grado di istruzione nel luogo più vicino alla residenza.*

Offrire finanziamenti flessibili che facilitino l'integrazione

Visita degli esperti, Regno Unito: *la scuola esercita il diritto di decidere come distribuire il finanziamento disponibile. Il denaro è destinato per risolvere le esigenze più immediate. Per esempio, l'assunzione di insegnanti aggiuntivi è prioritaria rispetto al mantenimento dell'edificio, alle riparazioni e al miglioramento dell'accessibilità.*



Sviluppare la leadership nella comunità

Visita degli esperti, Norvegia: le seguenti condizioni hanno un'influenza positiva sull'attività della scuola: la leadership nella scuola e nella municipalità e una visione condivisa e di approccio agli studenti disabili. Il sostegno delle cariche politiche nazionali e locali è importante.

Caso di studio, Danimarca: il comune ha adottato un programma di sviluppo sull'integrazione, il benessere e la crescita dei bambini. L'obiettivo principale è portare quanti più bambini e ragazzi è possibile nei centri day hospital e nel sistema di istruzione ordinario e creare qui le strutture necessarie al loro sviluppo e al loro benessere.

Creare un coordinamento regionale

Caso di studio, Portogallo: I servizi di sostegno specializzati per l'istruzione si compongono dei servizi di consulenza e di ausilio psicologico e di sostegno sociale e di istruzione. C'è una buona cooperazione tra tutti questi professionisti (ad es. nella preparazione del passaggio degli studenti dalla scuola primaria alla secondaria, nella descrizione e discussione dei casi, lo sviluppo del Pei e la valutazione).

Caso di studio, Irlanda: si ritiene che il servizio nazionale di psicologia educativa giocherà un ruolo maggiore nello sviluppo di un sistema globale di identificazione e assistenza aperto a tutti gli studenti con difficoltà di apprendimento e handicap. Un importante principio operativo del NEPS è la stretta relazione con gli altri servizi psicologici e assistenziali disponibili e finanziati dagli Enti Regionali.

Commento dalla Romania: I Centri di Risorsa della Contea e di Assistenza Educativa offrono servizi specifici per la mediazione scolastica, il coordinamento, il monitoraggio e la valutazione, a livello regionale, i servizi educativi offerti dai centri scolastici per l'integrazione, i centri di logopedia e di assistenza psicopedagogia.



1.5 CONCLUSIONI

Attraverso la letteratura internazionale, i casi di studio presentati da 14 paesi europei, le visite degli esperti in cinque paesi e i dibattiti che hanno coinvolto anche i coordinatori nazionali dell’Agenzia, il tema dell’integrazione scolastica nelle scuole secondarie è stato ampiamente esaminato.

Lo studio ha mostrato che molti approcci che sembrano essere validi per le scuole primarie contribuiscono anche al processo di inserimento nelle scuole secondarie: l’insegnamento cooperativo, l’apprendimento cooperativo, il problem solving collaborativo, la formazione di gruppi eterogenei e la didattica. Inoltre, l’introduzione del sistema *home area* e la ristrutturazione del processo di apprendimento sembrano cruciali per la scuola secondaria.

I casi di studio hanno evidenziato l’importanza di ogni singolo fattore. Tuttavia, è necessario sottolineare che alcuni casi sembrano dimostrare che la combinazione di più strategie è importante per l’integrazione nelle scuole secondarie.

In particolare, il sistema *home area* – una zona composta da due o tre aule in cui un (piccolo) gruppo di insegnanti svolge l’intero curriculum di studio all’interno di un ambiente stabile – sembra importante ed efficace.

Lo studio mostra anche che l’integrazione nelle scuole secondarie è una realtà in molti paesi europei che hanno inviato rapporti che testimoniano come gli studenti con difficoltà di apprendimento e con altre esigenze educative possono trarre beneficio dagli approcci adottati nelle scuole secondarie comuni.

Letteratura, Spagna: altre esperienze sottolineano che l’inserimento nelle classi comuni, con il sostegno calibrato alle esigenze educative degli studenti nel gruppo classe, ha una influenza positiva sul processo di apprendimento, sull’autostima e l’immagine di sé e allo stesso tempo migliora la relazione con i coetanei.

Un’ultima considerazione va fatta riguardo alla gestione del cambiamento. Molte delle scuole descritte nei casi di studio e nei



rapporti di scambio hanno impiegato molti anni nel processo di evoluzione. I processi di cambiamento sono stati ampiamente documentati e questi rapporti rappresentano una ricca fonte di informazione per ogni scuola che intende pianificare la propria trasformazione.

Caso di studio, Regno Unito: la scuola è unica per aver documentato, dall'inizio, il passaggio verso l'integrazione scolastica come risulta dalla risposta all'Atto di Istruzione del 1981, pubblicato dal preside e dal capo del sostegno all'apprendimento, che sono rimasti a scuola negli anni '80, come un libro (Gilbert and Hart, 1990).

Era intenzione di questo studio dell'Agenzia fornire elementi e tematiche oggetto di discussione a livello nazionale, locale e scolastico. Lo studio dimostra che l'integrazione scolastica è una realtà nell'istruzione secondaria e che ci sono molti modi per intraprendere i primi passi verso l'attuazione di un efficace inserimento scolastico. Si spera che questa ricerca abbia fornito alcune idee su come e dove è possibile intraprendere questi passi e a quali condizioni possono essere veramente utili per gli studenti disabili.



Fonti

European Agency for Development in Special Needs Education / Meijer, C.J.W. (Editor) (1998) *Integration in Europe: Provision for pupils with special educational needs*. in italiano con il titolo di: L'integrazione dei disabili in Europa. Pubblicazione tematica - Middelfart: European Agency for Development in Special Needs Education

European Agency for Development in Special Needs Education / Meijer, C.J.W. (Editor) (2003) *Special education across Europe in 2003: Trends in provision in 18 European countries*. Middelfart: European Agency for Development in Special Needs Education.

European Agency for Development in Special Needs Education / Meijer, C.J.W. (Editor) (2003) *Inclusive education and classroom practices*. in italiano con il titolo di: Integrazione scolastica e proposte didattiche - Middelfart: European Agency for Development in Special Needs Education

European Agency for Development in Special Needs Education / Meijer, C.J.W. (Editor) (2005) *Inclusive Education and Classroom Practice in Secondary Education*. – in italiano con il titolo di: Integrazione scolastica e proposte didattiche per la scuola secondaria superiore - Middelfart: European Agency for Development in Special Needs Education

Gilbert, C. and Hart, M. (1990) *Towards Integration: special needs in an ordinary school*. London: Kogan Page

L'elenco dei rappresentanti dell'Agenzia e degli esperti che hanno dato il loro contributo a questo capitolo si trova presso le Pagine Nazionali del sito web dell'Agenzia: www.european-agency.org/ e: www.european-agency.org/iecp/iecp_intro.htm/

Capitolo 2

L'ACCESSO ALL'ISTRUZIONE POST-SECONDARIA PER I STUDENTI DIVERSAMENTE ABILI

2.1 INTRODUZIONE

Questo capitolo è stato preparato come complemento delle trattazioni inerenti all'istruzione secondaria e al passaggio dalla scuola al mondo del lavoro. I vari aspetti del lavoro dell'Agenzia – in particolare il suo coinvolgimento nella stesura della Guida all'Accessibilità dell'Istruzione Superiore (HEAG) tramite la rete degli esperti di sostegno nell'istruzione superiore (HE) – hanno dimostrato che questa area richiede un'attenzione speciale. Attualmente, gli esperti provenienti da 28 paesi europei sono coinvolti nelle attività insieme agli stati membri dell'UE (con una rappresentanza separata della comunità francese e a lingua fiamminga del Belgio), Islanda, Norvegia e Svizzera.

Questo capitolo intende evidenziare le tematiche connesse agli studenti disabili in relazione al loro accesso all'istruzione universitaria e alle istituzioni di istruzione superiore. Il capitolo si basa su una struttura tematica identificata tramite il lavoro delle rete HEAG e soprattutto dall'esame delle informazioni disponibili nel database al attivo al sito: www.heagnet.org

Ulteriori informazioni sono state offerte dalle Unità Euridyce e raccolte anche attraverso una breve revisione dei testi di studio. Esempi specifici e aggiornamenti delle informazioni del database sono state inviate dagli esperti del Belgio (comunità a lingua fiamminga), Cipro, Repubblica Ceca, Estonia, Francia, Germania, Ungheria, Islanda, Italia, Paesi Bassi, Norvegia, Portogallo, Spagna e Svizzera.

2.2 GLI STUDENTI DISABILI (SEN) NELL'ISTRUZIONE POST SECONDARIA (HE)

In tutta Europa, iniziative politiche hanno tentato di incrementare il numero degli studenti iscritti e terminanti l'istruzione post-secondaria.



Queste iniziative possono essere inquadrare in un contesto europeo, nelle Dichiarazioni del Consiglio dei Ministri dell'Istruzione sulla partecipazione all'istruzione universitaria come uno degli Obiettivi per l'Istruzione in Europa da raggiungere entro il 2010 (emessi nel 2004). Sul piano nazionale, i paesi membri hanno attuato le proprie iniziative per incrementare le quote di partecipazione, in un'area comune che ha aumentato la presenza di studenti di provenienza 'non tradizionale'. Un esempio è il progetto *aimhigher* del Regno Unito, Dipartimento per l'Istruzione e le Competenze, che aveva tra i suoi obiettivi programmatici: ... *la partecipazione all'istruzione universitaria nel Regno Unito – e soprattutto degli studenti con provenienza non tradizionale, minoranze e disabili ...* (www.aimhigher.ac.uk/about_us/index.cfm/).

David afferma che: ... *parità e/o uguaglianza sono termini sempre più diffusi in ambito internazionale, ma è il modo in cui sono concettualizzati e definiti che rappresenta un tema complesso ...* (pag. 813). Questo è certo quando facciamo riferimento agli studenti diversamente abili.

È estremamente difficile identificare quanti studenti in situazione di handicap sono iscritti negli istituti universitari nei paesi europei. Durante la valutazione del programma SOCRATES (2000), fu effettuata un'indagine sulle potenziali quote di partecipazione (European Agency for Development in Special Needs Education, 2000). Partendo da un campione di circa il 28% delle istituzioni che hanno ricevuto il finanziamento Erasmus nel a.ac. 1995/1996, sappiamo che gli studenti iscritti erano 2.369.162. Di questi, 7.143 (lo 0,3%) risultano portatori di qualche tipologia di disabilità. Nell'a.ac. 1998/1999, risultavano iscritti 2.829.607 studenti. Di questi, 13.510 (pari allo 0,48%) erano identificati come portatori di handicap.

Queste cifre forse sono contraddittorie, in quanto più della metà degli stati nazionali che hanno partecipato al progetto hanno dichiarato che gli studenti non hanno l'obbligo di dichiarare le loro difficoltà. Ad esempio, nell'anno 2003/2004, il Gruppo Nazionale per l'Handicap del Regno Unito, ha stimato che il 5,4% di tutti i laureandi ha autocertificato di avere qualche forma di disabilità. Il Gruppo però ha riportato che la cifra reale è più vicina al 10% (National Disability Team, 2005).



Il rapporto Eurostudent (2005) sostiene che circa l'11% degli studenti dei paesi partecipanti allo studio dichiarano di essere in una situazione di handicap che influenza il corso degli studi. Ugualmente, i dati inviati dalla Germania nel 2000 indicano che la percentuale di studenti disabili è pari al 2% e che le malattie croniche o a lungo termine risultano maggiori del 13% (Ministero Federale dell'Istruzione e della Ricerca, 2002).

Guardando ad altre fonti di dati sul numero delle persone disabili in Europa, si evince che il potenziale numero di studenti in situazione di handicap frequentanti gli studi universitari dovrebbe essere più alta. Circa il 10% della popolazione europea ha qualche forma di disabilità riconosciuta (Commissione Europea, 1999) e si stima ad 84 milioni la cifra totale della popolazione scolastica, comprendendo studenti e alunni – circa il 22% o un quinto del totale della popolazione europea in età scolastica – e che richiede un offerta educativa specifica sia nelle classi ordinarie sia nelle classi speciali o nelle istituzioni separate (Eurydice, 2000). A seconda della modalità di diagnosi e certificazione, la quota degli alunni disabili oscilla tra il 2 e il 18% della popolazione in obbligo scolastico (European Agency for Development in Special Needs Education, 2003).

Prendendo informazioni sui lavoratori di sostegno all'handicap impiegati nelle scuole superiori, si desume che i numeri degli studenti con diverse forme di disabilità siano ben altri rispetto ai dati disponibili e anche in aumento. Tuttavia, se si accetta la percentuale del 10%, attualmente in uso, inerente alle persone aventi qualche tipologie di handicap, si può arguire che la quota di partecipazione degli studenti disabili all'istruzione universitaria è ancora – al di là di ogni tipo di misurazione – molto al di sotto di quanto ci si aspettava.

Sebbene la maggior parte dei paesi europei registri una crescita della presenza di studenti disabili negli studi superiori (vedi OECD, 2003), gli studenti portatori di handicap non compaiono in equa misura e ciò solleva una serie di domande in relazione alla permanenza di fattori di ostacolo o di sostegno all'accesso e alla partecipazione ai programmi di studio universitari.

Il citato studio dell'OECD del 2003, *Disability in Higher Education*, documenta come i paesi europei presentino un quadro molto



frammentato riguardo alle percentuali e ai 'profili' degli studenti disabili universitari. Per spiegare queste differenze, sembrano esserci varie ragioni: in primo luogo, la più ovvia, è che gli stati nazionali adottano diverse politiche in generale in relazione alle modalità di ammissioni all'università (ADMIT, 2002). In secondo luogo, un'ipotesi evidenziata dallo studio dell'OECD, esistono differenze tra le politiche per l'handicap e i diritti al sostegno sul piano nazionale e queste in particolare influenzano l'organizzazione – degli studi universitari – e la creazione di edifici e servizi accessibili a tutte le persone, comprese quelle con disabilità.

Tuttavia un ulteriore fattore, meno evidente ma forse più significativo, è stato evidenziato dal Gruppo 13 HELIOS (1996) e dallo studio dell'OECD: l'inserimento scolastico, nelle strutture educative attinenti al percorso di istruzione dell'obbligo, si sono sviluppate nelle maggior parte dei paesi europei da oltre venti anni e quindi un numero crescente di alunni disabili frequenta le classi obbligatorie. Ma l'integrazione nell'istruzione ordinaria primaria e secondaria conduce ad alcune aspettative – coltivate dagli studenti, dalle loro famiglie e dagli insegnanti e dagli educatori – come ad esempio, che l'accesso all'università dovrebbe essere, per alcuni studenti, uno sbocco naturale.

Mentre sorgono attese e speranze riguardo all'accesso all'istruzione universitaria, non sempre sono disponibili opportunità di studio per i ragazzi disabili che hanno vissuto l'integrazione nelle classi comuni delle scuole superiori verso l'università. Lo studio Fedora/HELIOS, incentrato sull'ampliamento delle opportunità formative per gli studenti disabili (Van Acker, 1996), ha evidenziato la disparità dei servizi offerti agli studenti disabili in Europa come un ostacolo permanente all'accoglienza delle aspettative degli studenti che intendono laurearsi.

Il lavoro del Gruppo 13 HELIOS e lo studio dell'OECD condotto nel 2003 rappresentano due eccellenti esempi di analisi delle tematiche legate all'istruzione post obbligatoria e alla disabilità. Questo capitolo non riporterà in dettaglio questi studi, ma intende aggiungere ulteriori elementi e dati aggiornati al tema di studio – queste informazioni sono illustrate nel prossimo paragrafo.



2.3 L'ACCESSO ALL'UNIVERSITA' – TEMI CHIAVE

La ricerca delle informazioni utili alla compilazione di questo capitolo è servita per raccogliere i dati nazionali su due aspetti legati all'accesso:

- l'accesso agli studi o le opportunità di superare i test di ingresso all'università;
- l'accesso ai programmi di studio o il sostegno alla piena partecipazione a tutti gli aspetti legati alla frequenza universitaria.

Per esaminare entrambi gli argomenti, sono state richieste informazioni su due livelli:

- nazionale: la normativa e gli indirizzi politici in materia di disabilità e le strutture e le organizzazioni di sostegno;
- istituzionale: i servizi e le facilitazioni di cui possono usufruire gli studenti disabili all'università.

Esplorare questi diversi aspetti legati all'accesso alla formazione universitaria ha permesso di ricostruire un quadro delle tipologie delle strutture di sostegno disponibili ai studenti disabili che consentono di partecipare alle opportunità di studio superiori. I dati inviati dai paesi europei sono stati intrecciati in tre aree:

1. i titoli necessari ad accedere all'università e il servizio di sostegno offerto dalle istituzioni post secondarie;
2. il livello nazionale di sostegno agli studenti disabili;
3. il sostegno erogato dalle università.

Le informazioni raccolte per questo capitolo offrono descrizioni delle realtà nazionali dei paesi che hanno partecipato. I dati sono indicativi delle possibilità formative presenti in questi paesi; tutti gli stati nazionali hanno indicato che ci sono stati grandi sviluppi in questo campo e che la situazione relativa alla normativa, ai titoli di accesso e alle diverse forme di sostegno non è statica.

Era nostra intenzione porre in evidenza le possibili tendenze in tema di accesso all'istruzione universitaria per gli studenti disabili. Questa intenzione è stata presentata al Lettore in forma di breve analisi in relazione ad ognuna delle tre aree elencate in precedenza, ma anche in considerazione delle barriere allo studio universitario



incontrate dagli studenti disabili. Queste informazioni si trovano nell'ultimo paragrafo di questo capitolo.

2.3.1 I titoli di ingresso all'università e richiedere il sostegno

Tutti i paesi partecipanti hanno indicato che ci sono alcune normative che proteggono i diritti e definiscono i titoli degli studenti disabili in termini di accesso all'università e di accesso al sostegno nel corso degli studi. La normativa che definisce i parametri degli aventi diritto al sostegno sembra assumere diverse forme.

Legislazione Generale sull'Handicap

Questa legislazione riguarda i pubblici servizi, le organizzazioni ecc. e garantisce i diritti di accesso. In alcuni paesi – ad esempio, l'Islanda – si applica la normativa internazionale, come ad esempio i Regolamenti delle Nazioni Unite sulle Pari Opportunità delle persone disabili. Altri paesi operano su un piano nazionale che investe tutti gli aspetti legati alla erogazione e fruizione del servizio pubblico. Il sostegno per gli studenti disabili, in Malta, Romania e Svizzera, è garantito da queste tipologie di legislazione.

Altri paesi possono avere più di un atto o di un regolamento sulle pari opportunità. Un esempio ne è la Germania in cui esistono più leggi anti-discriminazione ma, in relazione alle università, lo studente è responsabile di richiedere i servizi di sostegno che si possono ottenere se si possiede alcuni requisiti. La legge che detta la struttura a cui tutti i 16 stati federali (Länder) devono far riferimento stabilisce che le università devono accogliere le particolari esigenze degli studenti disabili in modo tale che non possano subire una situazione di svantaggio nel corso degli studi e da l'opportunità di vivere l'esperienza accademica – se possibile senza dipendere dall'aiuto di altre persone. In particolare, questa legge afferma che possono essere apportate modifiche ai regolamenti e ai piani di studio secondo le esigenze individuali dello studente disabile.

Attualmente c'è un ampio dibattito sulla riforma del sistema federale tedesco. Una delle conseguenze di questa riforma potrebbe essere la modifica della legge citata e ciò significa che i 16 Länder – che sono oggi responsabili dell'attuazione delle politiche nazionali sul



proprio territorio – avrebbero maggiori diritti e potrebbero sorgere dunque diverse regolamentazioni nel paese, il che renderebbe difficile garantire gli stessi diritti a tutti gli studenti, soprattutto in caso di cambio di università e di trasferimento ad un altro Lander.

Legislazione Generale sull'Handicap con Richiami Specifici per le Università

Questa tipologia è chiara nel Regno Unito in cui la Parte 4 (Istruzione) dell'Atto di Antidiscriminazione della Disabilità rende impossibile ogni discriminazione contro le persone disabili in ogni servizio connesso all'istruzione e alla formazione. Essenzialmente, questa legislazione presenta tre elementi: un'ampia definizione del termine handicap; un quadro generale dei doveri delle organizzazioni per la promozione della parità e compiti specifici per le università.

In Francia, la nuova legge approvata lo scorso febbraio 2005 protegge i diritti generali delle persone disabili ma si correda di Decreti di Applicazione relativi allo studio universitario, ad esempio il decreto del Dicembre 2005 sulle regole delle sessioni di esame (seguiranno altri decreti):

L'Italia ha una legge simile (la n. 104 del 1992) che protegge i diritti generali delle persone disabili e che contiene richiami specifici all'istruzione. In particolare, la legge afferma che le università devono nominare un Delegato del Rettore con il compito di trattare tutte le problematiche concernenti la disabilità (studenti, insegnanti e staff amministrativo, barriere architettoniche, procedure speciali per gli esami ecc.) e assumere professionisti interpreti del linguaggio dei segni e creare servizi di tutoraggio per gli studenti disabili.

Normativa Specifica per le Università

Può assumere diverse forme. In alcuni paesi, la legislazione obbliga le università ad iscrivere una certa percentuale di studenti disabili ogni anno: per esempio in Grecia ed in Spagna almeno il 3%. In Portogallo, il 2% dei posti disponibili è riservato a studenti disabili che possiedono i requisiti accademici richiesti per l'ammissione ai corsi di studio, ma il tetto del 2% non è obbligatorio per ogni corso di



laurea. Nelle prescrizioni generali relative al documento di rendicontazione annuale, secondo il governo svedese, le università devono riservare lo 0,3% del loro *budget* per finanziare il sostegno (obbligatorio) necessario agli studenti disabili.

In Spagna, gli studenti disabili hanno diritto ad accedere all'università alle stesse condizioni degli altri studenti. Questo è anche il caso italiano: se è previsto un esame di ammissione alla facoltà, gli studenti affetti da gravi patologie hanno diritto ad un tempo extra (più del 50%) e ad usare tecnologie di assistenza. Gli studenti disabili usufruiscono dell'esenzione dalle tasse di iscrizione (in base al gravità dell'handicap: totale per invalidità riconosciute dal 66 al 100%) e di valutazioni specifiche della loro carriera universitaria se richiedono borse di studio. In Grecia gli studenti disabili sono iscritti all'università senza una specifica decisione vincolante emessa dal Dipartimento per l'Istruzione, ad esempio gli studenti ipovedenti non sono ammessi alla facoltà di medicina.

La legislazione è specifica anche se dà la possibilità di ottenere sostegni finanziari e specifici aggiuntivi su richiesta degli studenti disabili. Questo è il caso, per esempio, di Estonia, Polonia e Portogallo. In Germania, in base all'Atto di Istruzione e Assistenza Federale, gli studenti disabili possono ottenere un'assistenza finanziaria extra per far fronte ai normali 'costi' di vita quando devono studiare per un periodo più lungo rispetto agli studenti senza disabilità. Per le spese da sostenere, gli studenti possono richiedere un sostegno extra attraverso il SGB II e SGB XII – due delle dodici 'nuove leggi emanate nel 2005 con cui è stata codificata l'assistenza sociale in diversi campi'.

Questa normativa può assumere anche la forma di titolo specifico al sostegno, per esempio in termini di estensioni e/o sistemazioni alternative nelle sessioni di esame. E' il caso di Austria, Cipro, Ungheria e Italia. Un esempio chiaro di questa legislazione è evidente nella Comunità a lingua fiamminga del Belgio in cui l'articolo II.6 del Decreto incoraggia le università ad attuare una politica tesa: *ad assicurare l'accesso all'istruzione superiore – materialmente e concettualmente – agli studenti portatori di handicap o soggetti a disagio cronico e agli studenti provenienti da settori della popolazione che sono obiettivamente emarginati e che*



hanno un significativamente basso livello di partecipazione all'istruzione universitaria rispetto ad altri settori della popolazione ...

Questo articolo stabilisce che ogni università deve adottare un proprio regolamento per i corsi di studio e le sessioni di esame, comunque, in pratica, le istituzioni sono libere di scegliere come attuare specifiche misure di sostegno.

Leggi generali e specifiche che determinano gli aventi diritto all'università

Olanda, Norvegia, Spagna e Svezia indicano l'esistenza di un raggio di leggi generali e regolamenti che proteggono i diritti delle persone disabili all'università. Comunque, in aggiunta, ci sono anche normative specifiche per l'istruzione universitaria e il sostegno come ad esempio la Legge per un Equo Trattamento degli Studenti Portatori di Handicap e Affetti da Patologie Croniche che obbliga le università ad offrire un'istruzione accessibile a tutti gli studenti, compresi quelli disabili. In Svezia, la Legge per un Equo Trattamento all'Università (2001: 1286) intende promuovere, nel settore universitario, pari diritti per gli studenti e combattere la discriminazione sessuale, etnica, religiosa, sessuale e determinata da patologie invalidanti. In Norvegia, la legge per le università ha tra i principi chiave l'accesso e il design universale.

In Spagna, la Carta Costituzionale riporta articoli sui diritti delle persone disabili ed esiste anche una legge specifica per l'integrazione sociale. Altri aspetti della legislazione generale contengono elementi specifici per le università: la Legge per le Università è una legge-quadro che riporta un articolo specifico dedicato alle pari opportunità degli studenti disabili. Infine, altre normative offrono la possibilità di ottenere aiuti finanziari aggiuntivi per le esigenze specifiche causate dall'handicap.

In generale, sembra che in ambito legislativo ci siano ulteriori sviluppi in corso – legati al tema della disabilità in generale e specifici per l'università e i regolamenti interni. Si può notare che i cambiamenti avvenuti in alcune legislazioni nazionali sono duali, interconnesse: da un lato migliorano i diritti individuali, i titoli e dall'altro bilanciano le responsabilità delle università. In altri paesi, le



università rispondono ai cambiamenti normativi adottando soluzioni positive nella creazione di ambienti di apprendimento più facilmente accessibili da tutti i punti di vista (Hurst, 2006).

I cambiamenti dell'opinione pubblica in tema di handicap e svantaggio rappresentano un grande stimolo allo sviluppo e all'ampliamento delle aspettative per una diversa progressione scolastica di quei studenti che hanno potuto vivere l'esperienza della classe comune nella scuola dell'obbligo. Comunque due commenti, inviati dagli stati nazionali, indicano anche che alcuni elementi stanno apportando ulteriori modifiche alla normativa.

Il primo commento, inviato dalla Comunità a lingua fiamminga del Belgio, riguarda l'importanza delle Dichiarazioni dell'Unione Europea come incentivo fondamentale allo sviluppo dell'istruzione universitaria in generale. Ora esiste, per esempio, una legge che permette agli studenti di iscriversi all'università con qualifiche diverse: diplomi, crediti formativi, esami ecc. Ciò significa che può esserci un maggiore livello di flessibilità nell'accoglienza delle richieste degli studenti disabili.

Il secondo esempio, relativo all'appello in giudizio richiesto da uno studente disabile contro la propria università per l'accesso al sostegno necessario per usufruire delle opportunità di studio disponibili agli altri studenti. Mentre il ricorso alla corte come mezzo per assicurarsi il sostegno educativo è un fenomeno in crescita in alcuni paesi per il settore dell'istruzione obbligatoria, al momento non prevale per l'istruzione universitaria ma potrebbe avere ripercussioni sulla legislazione nel prossimo futuro.

2.3.2 I servizi nazionali di sostegno

Sul piano nazionale, i servizi di sostegno o le organizzazioni che offrono aiuto e consulenza agli studenti disabili - il cosiddetto 'ombrello' - esistono in diverse forme. Nella Comunità a lingua fiamminga del Belgio, il VEHHO (Centro fiammingo di esperti per l'handicap e l'istruzione superiore) e in Olanda 'handicap+studie' offrono un servizio di sostegno specifico e altamente specializzato per gli studenti e per lo staff universitario.



Gli stessi servizi di consulenza e guida specialistici sono proposti da SKILL (l'Ufficio Nazionale per gli Studenti Disabili) nel Regno Unito e da DSW (Deutsches Studentenwerk) in Germania. I gruppi target del DSW sono gli studenti e i post diplomati, lo staff universitario e le organizzazioni dei servizi allo studente locali, soprattutto i coordinatori del sostegno all'handicap. Il DSW è anche una piattaforma per le organizzazioni, le istituzioni e i gruppi di auto-aiuto nel campo dell'istruzione e della disabilità con lo scopo di scambiare idee e sviluppare nuovi progetti.

L'Italia e la Francia si servono di strutture nazionali – rispettivamente, la Conferenza Nazionale dei Rettori per la Disabilità e una unità di coordinamento con il Ministero dell'Education Nazionale – che sovrintendono ed emettono raccomandazioni sull'opera di sostegno sul piano istituzionale. Nella Comunità belga a lingua francese, l'AWIPH (Wallon Agency for the integration of handicapped people) offre sostegno attraverso il pagamento di alcune spese aggiuntive cui gli studenti disabili possono incorrere.

Islanda, Portogallo e Svezia hanno un livello nazionale generale: tutti i servizi pubblicamente finanziati sono in grado di informare gli studenti su legislazione, diritti e sostegno. In Svezia, ci sono anche diverse autorità pubbliche che hanno responsabilità specifiche per misure specifiche, per esempio SISUS (l'Agenzia Nazionale per il Sostegno Speciale Educativo) offre determinati servizi nell'area dell'assistenza alla persona.

Ungheria, Norvegia, Polonia, Romania e Spagna hanno organizzazioni internazionali o non governative che offrono sostegno e consulenza agli studenti disabili iscritti all'università. In Norvegia, due organizzazioni principali per le persone disabili seguono politiche specifiche che riguardano l'istruzione superiore e in Polonia, il Consiglio Polacco per gli Studenti disabili opera in cooperazione con l'Associazione degli Studenti Polacchi.

In Svizzera, mentre manca una organizzazione nazionale di sostegno e consulenza agli studenti disabili o allo staff universitario, esiste invece un servizio di sostegno che coinvolge tre università (l'Università di Zurigo, l'Università di Basilea e l'Università Tecnica di Zurigo).



I diversi servizi, offerti dalle organizzazioni che operano sul piano nazionale, sono dedicati a fornire informazioni specialistiche e di consulenza. Nella maggior parte dei casi si rivolgono agli studenti disabili, in altri le informazioni sono indirizzate alle università e in particolare allo staff docente che opera a contatto con gli studenti disabili.

Comunque, sembra essere un compito nazionale, rispetto agli altri servizi attivi in altri livelli:

- accrescere la testimonianza istituzionale verso i diritti e i titoli degli studenti disabili;
- coordinare diverse fonti di informazione rivolte agli studenti e alle università per garantire affidabilità e disponibilità dell'informazione;
- sostenere il lavoro in rete degli staff che operano per il sostegno della disabilità sul piano istituzionale;
- offrire un forum in cui diversi gruppi di interesse e rappresentanti possono incontrarsi e scambiarsi informazioni sui temi relativi all'accesso e alla fruizione dell'istruzione universitaria.

Un problema chiave, oggetto di dibattito in molti paesi europei, non è soltanto determinare l'assegnazione di questi compiti e funzioni ma anche come coordinare nel miglior modo possibile in modo da riuscire ad accogliere variegate richieste di sostegno presentate dagli studenti universitari alle istituzioni universitarie.

2.3.3 Il sostegno erogato dagli istituti universitari

Valutando le possibili richieste di sostegno degli studenti disabili sul piano istituzionale, è importante non solo descrivere le possibili tipologie di servizio all'utenza (si prega di far riferimento ai paragrafi precedenti), ma anche indicare le politiche istituzionali e la loro prassi attuativa.

Statuti o Piani di Azione per gli studenti disabili

Le università europee stanno rendendo esplicite, pubblicamente disponibili, le proprie linee programmatiche (ad esempio attraverso siti web o prospetti) sulle politiche e/o i piani di azione ideati per sostenere gli studenti disabili. Tali affermazioni politiche sono state



evidenziate dall'OECD (2003) come uno strumento cruciale per accrescere la testimonianza e offrire trasparenza riguardo al sostegno disponibile all'interno della struttura universitaria. In Svezia e in Norvegia è una prassi obbligatoria e, in quest'ultimo paese, la normativa in vigore specifica anche che queste affermazioni devono essere regolarmente aggiornate per riflettere i cambiamenti delle esigenze e dei servizi disponibili.

Sebbene non sia sempre una prassi obbligatoria, di solito le università adottano piani di azione e linee programmatiche in Francia, Ungheria, Islanda, Italia e Regno Unito. In Ungheria, di regola, è obbligo di ogni istituzione adottare una propria regolamentazione riguardo agli studenti disabili, definire le tipologie di assistenza tecnica e personale (per Ordine del Ministro dell'Istruzione n. 29/20025, OM, V.17).

A Cipro e in Spagna alcune università hanno questi statuti, mentre in Portogallo, da una ricerca condotta su 349 siti web universitari, ne risultano solo 3 che riportano chiare affermazioni sul sostegno all'handicap.

Questi piani di azione non sono comuni in Repubblica Ceca – sebbene alcune università, per esempio l'Università di Brno, ne siano in possesso – dato che il sostegno è negoziato su un piano individuale – in Repubblica Ceca, gli accordi assunti riguardo al sostegno educativo e didattico dovrebbero essere specificati nel piano individuale stilato per ogni studente disabile.

In Germania, gli Statuti e i Piani di azione per gli studenti disabili non sono comuni nelle università, ma esistono sul piano nazionale: la Conferenza Permanente dei Ministri dell'Istruzione e degli Affari Culturali dei Lander (KMK) ha prodotto raccomandazioni per un codice della pratica nel 1982 ed una simile raccomandazione è stata redatta dalla Conferenza dei Rettori nel 1986.

Sul piano nazionale e istituzionale sembra vi siano tendenze ad incoraggiare le università a rendere pubblici i loro statuti riguardo al sostegno che offrono ai studenti disabili. In Olanda, oggi, solo alcune università hanno piani di azione ma, in base alla nuova normativa in materia, nei prossimi tre anni tutte le istituzioni universitarie e di



formazione superiore dovranno sviluppare apposite regolamentazioni. In Polonia e in Svizzera diverse università – l'Università di Jagielloni e l'Università di Zurigo – stanno approntando questi statuti sulla base di progetti pilota.

Servizi, Uffici, Gruppi o Personale di assistenza e di sostegno per gli studenti disabili

Il sostegno all'interno delle università può essere organizzato in diversi modi in termini di servizi, gruppi e anche di assistenza alla persona e può essere erogato da professionisti provenienti da diversi contesti. Comunque, descrivere la varietà delle possibili tipologie di servizi disponibile all'utenza, sul piano istituzionale, è estremamente difficile: la situazione della Germania è tipica in quanto si riflette in molti paesi – non ci sono *standard* interistituzionali di erogazione dei servizi e quindi l'accesso al sostegno si intende sulla base dell'istituzione cui si fa riferimento. Parimenti, nella Comunità a lingua fiamminga del Belgio e in Romania, le università hanno una grande autonomia su come integrare il sostegno per i disabili all'interno delle proprie politiche didattiche generali e sul conseguente sviluppo di servizi specifici.

Sebbene tutti i paesi europei abbiano diverse modalità di organizzazione del sostegno, sembrano chiare tre tipologie principali:

- un referente e un coordinatore che operano sulle tematiche relative al sostegno educativo e agli ausili didattici;
- un gruppo di sostegno, un dipartimento o un ufficio;
- un servizio multidisciplinare con gruppi di tutor e consulenti composto da professionisti provenienti da diverse aree istituzionali.

I seguenti paesi di solito utilizzano un referente e un coordinatore del sostegno ai disabili come livello base del sostegno disponibile all'interno dell'università: Austria, Cipro, Repubblica Ceca, Comunità a lingua francese del Belgio, Francia, Ungheria, Islanda, Irlanda, Italia, Olanda, Norvegia e Svezia.

Grazie all'ampiezza limitata del suo territorio nazionale, il Liechtenstein ha un settore universitario numericamente ristretto per cui le istituzioni non devono approntare servizi di sostegno ma piuttosto offrire il sostegno e l'aiuto necessario sulla base delle



richieste individuali dello studente.

In Germania, quasi tutte le università e le organizzazioni locali di servizi allo studente hanno un referente e un coordinatore per l'handicap. In Norvegia, la legge richiede la nomina di un referente, con la designazione di un gruppo di sostegno.

In Danimarca, Estonia, Finlandia, Polonia, Portogallo, Romania e Svizzera, alcune università, ma non tutte, hanno un referente e un coordinatore per l'handicap come servizio essenziale. In un certo numero di paesi – Austria, Comunità a lingua fiamminga del Belgio, Italia, Olanda, Norvegia, Spagna e Svezia – è prassi per gran parte delle università avere un dipartimento o un ufficio che includa un gruppo di professionisti di profilo multidisciplinare che offre sostegno e consulenza agli studenti disabili.

Con l'aumento degli studenti, cresce la varietà delle tipologie di sostegno e la richiesta del sostegno va gestita creando un gruppo base che poi può ampliarsi in un raggio di servizi all'utenza. In Olanda, la tendenza è che tutte le università creino i loro gruppi di sostegno in servizi di base multidisciplinari. Comunque, contro questo *trend* positivo, sono intervenute alcune complicazioni che sono state indicate da alcuni paesi europei.

Il finanziamento degli aiuti aggiuntivi, dei servizi e dell'assistenza personale è uno di questi fattori. In Germania, esistono servizi speciali in alcune università, ma questa non è la norma dato che il sistema di sostegno agli studenti si basa sul finanziamento individuale per pagare i servizi necessari che ogni disabile deve organizzare come vuole.

In Austria, le università non sono responsabili del finanziamento e/o dell'erogazione di alcuni servizi specialistici, come ad esempio il trasporto. Ugualmente, la complessità del sistema di finanziamento per gli studenti finlandesi disabili è un problema che interessa sia i singoli studenti che le università.

La complessità delle risorse finanziarie e dei servizi è un dato, ma un ulteriore fattore di complicazione è stato evidenziato dalla Comunità a lingua fiamminga del Belgio che suggerisce che dipende anche da



dove proviene il sostegno, in termini di fonte di finanziamento e di assegnazione – ad es. servizi sanitari, sociali – ciò influenza le modalità di utilizzo delle risorse in un contesto ‘scolastico’. Per fare un esempio specifico, lo staff legato ai servizi sociali potrebbe non essere autorizzato a dare sostegno agli studenti in classe. Le problematiche relative ad un efficace coordinamento tra i servizi si moltiplicano con l’aumento della disponibilità e della complessità professionale del sostegno erogato agli studenti di un ampio raggio di categorie aventi diritto.

Tipologia dei servizi universitari di sostegno

I servizi di sostegno agli studenti disabili dipendono dalle differenze delle loro richieste. Comunque è possibile identificare diverse categorie di servizi spesso disponibili agli studenti.

Tipologia di servizio	Presente in...
Sostegno accademico	Cipro**, Repubblica Ceca, Comunità a lingua fiamminga del Belgio, Francia, Germania, Ungheria, Islanda, Italia, Malta, Olanda*, Norvegia, Polonia, Spagna, Svezia (misure di compensazione), Svizzera (solo l’Università di Zurigo)
Materiali di studio specialistici e di sostegno	Cipro**, Repubblica Ceca, Comunità a lingua fiamminga del Belgio, Francia, Germania, Ungheria, Islanda, Italia, Malta, Olanda*, Norvegia, Portogallo, Spagna
Alloggio	Cipro**, Comunità a lingua fiamminga del Belgio, Francia, Germania, Ungheria*, Islanda, Italia (non tutte le università), Olanda*, Norvegia, Portogallo*, Polonia, Svizzera (solo l’Università di Zurigo)
Assistenza sanitaria	Comunità a lingua fiamminga del Belgio, Francia, Ungheria*, Islanda (solo servizi di salute mentale), Italia (non tutte le università, Olanda*, Norvegia, Portogallo*



Tipologia di servizio	Presente in...
Contribuzione finanziaria	Comunità a lingua fiamminga del Belgio, Francia, Ungheria*, Italia, Olanda*, Norvegia*, Portogallo*, Spagna (in relazione alle tasse di iscrizione), Svizzera (solo l'Università di Zurigo)
Aiuto e consulenza	Repubblica Ceca, Comunità a lingua fiamminga del Belgio, Francia (a volte tramite associazioni specialistiche), Germania, Ungheria (a volte tramite associazioni specialistiche), Islanda, Italia (non tutte le università), Malta, Olanda*, Norvegia, Portogallo*, Spagna, Svezia, Svizzera (solo l'Università di Zurigo)

* come elementi dei servizi generali offerti a tutti gli studenti

** predisposti dal Servizio per il Welfare degli studenti e degli Affari Accademici dell'Università di Cipro. Le istituzioni private dell'istruzione terziaria, attraverso il servizio per gli Affari Accademici, offrono un sostegno e un'assistenza simile agli studenti disabili.

Questa tabella va letta come *indicativa del possibile* servizio di sostegno attivo in ambito nazionale – è chiaro che le informazioni inviate dalla maggior parte dei paesi europei specifica che non tutte le università offrono tutte le tipologie di servizio all'utenza o di sostegno. Per esempio, in Repubblica Ceca, alcune università, come quella di Brno, hanno un coordinatore al sostegno e una buona parte di quasi tutte le tipologie di servizio descritte sopra - comunque, non è obbligatorio che tutte le università ceche abbiano questa possibilità.

In altri paesi europei sono disponibili altre tipologie di servizio: Austria e Portogallo offrono il trasporto; a Cipro è possibile ottenere assistenza all'accesso alle solite facilitazioni universitarie; la Comunità a lingua fiamminga del Belgio dà facilitazioni per gli specialisti dello sport.; l'Ungheria e la Spagna garantiscono l'assistenza personale; l'Italia il sostegno per la formazione all'uso delle tecnologie informatiche; Norvegia e Svizzera hanno un piano di mediazione e rappresentazione studentesca insieme al sistema di assistenza sociale statale; la Polonia presenta a volte facilitazioni per i trasporti specialistici. Infine, la Svezia ha codificato che la creazione di condizioni di studio favorevoli agli studenti, in relazione ai



programmi e ai corsi di studio, è l'elemento più importante del sostegno.

Sostenere gli insegnanti con lo staff di sostegno è una prassi identificata, in Svizzera e in Svezia, come una forma indiretta di sostegno agli studenti disabili. Questi paesi suggeriscono che la creazione di un ambiente universitario accessibile è un'altra forma di sostegno. Dato che l'ambiente richiede la collaborazione e il coinvolgimento di tutto lo staff universitario - insegnanti, bibliotecari, staff amministrativo e di sostegno ecc. - i professionisti direttamente coinvolti nel lavoro con gli studenti disabili necessitano di competenze personali e professionali che gli permettano di lavorare con loro e, contestualmente, di coordinare gruppi interdisciplinari.

Malgrado l'ampiezza dei servizi disponibili, l'Ungheria fa notare che anche in altri paesi ne sono attivi la maggior parte, se non tutti. Un recente sondaggio, in Ungheria, ha rivelato che la maggior parte degli studenti disabili poggia, in realtà, finanziariamente e per l'assistenza personale, sulle famiglie. Inoltre, questi studenti si giovano di una cosiddetta 'rete informale e volontaria' di studenti che porgono il loro aiuto, ad esempio copiando il materiale di studio, leggendo ad alta voce ecc. Queste modalità informali di sostegno sembrano non essere valutabili in termini scientifici e solo sulla base di informazioni aneddotiche è possibile dire che sono estremamente importanti per tutti gli studenti disabili nella maggior parte dei paesi europei.

2.4 OSTACOLI ALL'INGRESSO E ALL'INTERNO DELL'UNIVERSITÀ

Nel 2003, l'OECD ha condotto una ricerca in cinque paesi europei (e anche uno studio comparato della letteratura della ricerca in altri paesi europei) e ha identificato i seguenti fattori come elementi di ostacolo *'in nuce'* per gli studenti disabili:

- il finanziamento, in particolare la mancanza di coerenza nei modelli e nelle fonti di finanziamento;
- gli atteggiamenti verso l'handicap sul piano decisionale e dello staff universitario;
- la mancanza di partenariato e cooperazione tra le università e gli altri settori educativi, soprattutto l'ambito secondario superiore;



- la mancanza di flessibilità nel proporre alternative, forme differenziate di apprendimento ad una molteplicità di studenti;
- l'accessibilità fisica agli edifici; il disaccordo tra gli obiettivi e il contenuto dei programmi e le esigenze individuali;
- la mancanza di comprensione che l'handicap è il risultato dell'interazione tra le difficoltà dello studente e l'ambiente in cui vive;
- la mancanza di informazioni affidabili sui quali si può basare la ricerca nel campo e la definizione di raccomandazioni operative.

In un verso o nell'altro, tutti questi argomenti sono stati indicati dai paesi europei che hanno partecipato e contribuito alla stesura di questo capitolo. Questi temi ritornano spesso anche nelle parole di molti studenti disabili che sono intervenuti all'Udienza al Parlamento Europeo, organizzata dall'Agenzia, come uno degli eventi dell'Anno Europeo delle Persone Disabili (2003). Queste tematiche sono state esaminate attraverso informazioni raccolte dagli stati nazionali e citazioni tratte dai discorsi tenuti dagli studenti al Parlamento Europeo. Gli argomenti sono stati suddivisi in cinque fattori: barriere fisiche, accesso all'informazione, accesso al sostegno, atteggiamenti sociali e infine titoli di accesso.

2.4.1 Barriere Architettoniche

Il problema dell'accesso, nella scelta di luoghi di studio, è stato evidenziato da un delegata olandese durante l'Udienza al Parlamento Europeo:

... alcuni di noi non possono studiare cosa o dove vogliono e quello per cui hanno capacità. A volte a causa degli edifici, che sono spesso inaccessibili ...

I problemi legati ad un appropriato accesso fisico agli edifici è stato indicato come un area chiave da Estonia, Ungheria, Italia, Portogallo e Spagna. L'Estonia nota un dato che potrebbe essere vero anche per altri paesi – i nuovi edifici rispondono alle linee guida sull'accessibilità, ma quelli 'vecchi e storici' non sono stati ristrutturati. L'accesso all'università, in termini di spostamento verso altri luoghi perché hanno una infrastruttura più accessibile rispetto al paese, è un altro elemento a considerare (Ungheria).



Comunque, sembra che l'accesso fisico alle università sia un'area in cui sono stati fatti molti passi avanti, forse grazie ad un incremento delle politiche antidiscriminazione tese alla promozione dell'accessibilità a tutti i servizi pubblici. Anche se esistono ancora diversi problemi, le barriere architettoniche non sono il principale elemento di ostacolo all'accesso all'università – altri fattori possono presentare difficoltà ben più grandi.

2.4.2 Accesso all'informazione

La disponibilità di diverse forme di informazione utile è un elemento evidenziato dalla rete di progetto HEAG nel rapporto di valutazione (2002) come un'area che richiede maggiore attenzione. Ciò sembra essere vero se esaminiamo le diverse aree dell'informazione *necessaria*: l'informazione agli studenti disabili, l'informazione agli studenti in generale, le notizie inerenti al sostegno che dovranno richiedere.

Il problema della corretta tipologia di informazione disponibile allo studente è stato sintetizzato da un delegato che ha preso parte all'Udienza al Parlamento Europeo: *... è molto difficile sapere se è possibile avere il sostegno e se va bene per te – quali sono gli ausili di assistenza e quale tipo di sostegno è disponibile – come studente disabile – e come ottenerlo ...* (Olanda).

Sapere cosa è possibile chiedere ed avere e quale tipo di sostegno è disponibile è un compito dello staff di sostegno e consulenza agli studenti disabili durante gli studi (Francia) ed è possibile richiedere diverse tipologie di informazione su tutto lo staff che opera con gli studenti se gli studenti sono guidati a compiere scelte e decisioni corrette e consapevoli sul loro futuro scolastico.

Le informazioni sullo staff di sostegno agli studenti spesso si rivolgono agli studenti e al sostegno di cui potrebbero aver bisogno. La mancanza di queste informazioni risulta come problematica in Ungheria, Norvegia, Romania, Svezia e Svizzera. Le informazioni possono non essere disponibili – per varie ragioni – a molti studenti disabili. Comunque, questi paesi lamentano la mancanza di un'ampia ricerca in materia di sostegno universitario e di una guida pratica per lo studente. Alcuni paesi hanno specificato che la ricerca



è appena partita sul piano nazionale (ad esempio l'Olanda) ma soprattutto si suggerisce che va intrapresa una ricerca più ampia e un esame sistematico dell'area dell'informazione.

Un'ulteriore nota va aggiunta in merito agli studi che valutano lo sviluppo del settore universitario in generale. Gli studi, come ad esempio quello di Eurydice (*Focus on the Structure of Higher Education in Europe 2004/25 – 2005*) e quello dell'OECD/UNESCO (*Guidelines for Quality provision in Cross Border HE*), generalmente ritengono rilevanti ed importanti gli aspetti del rapporto tra l'università e tutti gli studenti, compresi quelli disabili. Tuttavia, è estremamente raro trovare considerazioni specifiche legate agli studenti disabili e quindi, sebbene i risultati degli studi e/o le raccomandazioni espresse a seguito di ricerche possano essere facilmente applicabili, l'handicap è un fatto non esplicito e gli aspetti importanti e specifici dello studio universitario degli studenti disabili non emergono in maniera adeguata.

2.4.3 Accesso al sostegno

In un recente studio, la Rete di Ricerca Adaptech (2004), negli Stati Uniti, ha esplorato gli ostacoli e le facilitazioni all'istruzione post obbligatoria e superiore, chiedendo agli studenti disabili cosa ha reso più facile o più difficile il loro percorso scolastico. Mentre gli studenti disabili hanno indicato che il sostegno è un elemento importante di facilitazione, la maggior parte di questi studenti ha citato gli stessi elementi di facilitazione dei loro stessi coetanei non disabili. In pari modo gli studenti, con o senza disabilità, condividono gli stessi problemi legati all'handicap - come ad esempio l'assistenza sanitaria - come uno dei maggiori ostacoli.

Il sostegno specialista può avere diverse forme. L'accessibilità fisica e le informazioni sono mezzi di supporto in sé, ma la maggior parte dei paesi indica che l'accesso all'intervento educativo specialistico, agli ausili tecnici, alla consulenza e alla guida sono essenziali per la maggior parte degli studenti disabili. La Repubblica Ceca, l'Estonia, l'Ungheria e l'Olanda e il Portogallo evidenziano come la disponibilità di diversi aspetti del sostegno educativo specialista - sia come servizio nazionale che sul piano istituzionale - sia cruciale per gli studenti disabili che intendono partecipare attivamente all'università.



L'accesso allo staff di sostegno e docente formato specificamente è emerso nel dibattito tenuto durante l'Udienza al Parlamento Europeo: *... è molto importante avere insegnanti professionisti e personale di sostegno. Questi devono avere una buona formazione e una buona esperienza pratica ...* (Finlandia).

Oltre al sostegno didattico e alle facilitazioni, altri servizi come l'alloggio, il finanziamento e la possibilità di usufruire di servizi sanitari, l'accesso ad uno specialista e /o a materiali di studio adatti (Olanda e Portogallo), a tecnologie di assistenza (Grecia), a modifiche del piano di studi (Estonia), a modifiche delle sessioni di esame (Ungheria) e alla consulenza professionale (Estonia) sono, nessuna esclusa, forme concrete di sostegno educativo richiesto dagli studenti in diversi momenti della loro carriera universitaria. L'accesso ad uno specialista e /o a materiali di studi adatti è un settore in cui resta ancora molto lavoro da fare. Comunque, l'accesso ad una valutazione calibrate – ad esempio con compiti modificati per compensare la disabilità – non è sempre così diffuso (Polonia, Regno Unito). La Repubblica Ceca evidenzia l'importanza dello sviluppo del partenariato tra l'università e le organizzazioni di volontariato o non governative che offrono servizi specialistici se il sostegno, per studenti affetti da varie tipologie di disabilità, è previsto del piano di studi individuale stilato dall'università.

Un aspetto potenzialmente importante del sostegno si collega alla previsione di consulenze specialistiche per gli studenti disabili (Estonia e Portogallo, per citare due paesi che hanno evidenziato questo aspetto). L'opera di Heiman e Kariv (2004) suggerisce che gli studenti disabili vivono livelli più alti di stress sul lavoro e sociale e che quindi necessitano di un sostegno più specifico rispetto agli studenti non disabili. Le informazioni ricevute tramite il progetto HEAG e i commenti inviati dai paesi partecipanti all'attuale studio (Repubblica Ceca) tendono ad avvalorare la seguente tesi: gli aspetti sociali e culturali del percorso di studio nell'istruzione superiore sono importanti sia per il successo degli studenti che per gli aspetti educativi del sostegno allo studente.

Infine, è facile notare che le potenziali barriere all'apprendimento sono intrinseche all'insegnamento e ai contesti di apprendimento in se. Il materiale di studio, la forma di interazione gruppo/pari, i metodi



di studio e didattici - sono tutti potenziali ostacoli per gli studenti affetti da diverse tipologie di disabilità. Uno dei punti chiave dello sviluppo, nei paesi europei, è guardare ed analizzare queste potenziali barriere intrinseche alla realtà dell'apprendimento. L'azione del tentativo di supporto per rimuovere queste barriere assume quindi necessariamente due aspetti: uno diretto agli studenti, per lo sviluppo delle strategie di apprendimento, e un altro rivolto agli insegnanti per aiutarli a ridurre queste barriere nel corso delle lezioni e della loro pratica di insegnamento.

2.4.4 Comportamenti sociali

Il problema degli atteggiamenti sociali, assunti da e rispetto agli studenti disabili, è emerso, nelle indicazioni inviate dai paesi europei, come attuale e più importante, se non maggiormente ostacolante, delle barriere architettoniche o dell'assenza del sostegno educativo. Un commento inviato dalla Germania sintetizza bene questo ultimo assunto: *... le barriere più difficili da superare sono nelle nostre menti!*

Le percezioni negative e gli atteggiamenti assunti dallo staff docente e lavoratore delle università hanno una conseguenza diretta sul successo scolastico degli studenti. Tuttavia, sembrano avere maggior impatto diretto gli atteggiamenti dei leader istituzionali. Una citazione dalla Svizzera esemplifica molti commenti: *... esistono le 'barriere nella testa' delle persone che occupano un ruolo e una funzione decisionale. Dicono, naturalmente, che gli studenti disabili hanno lo stesso diritto allo studio di tutti gli altri, ma non realizzano che lo studio, per questi studenti, è un forma attiva e di pari partecipazione che è possibile ottenere solo attraverso la rimozione di barriere architettoniche e tecniche. Questo passo, dare alle persone disabili pari diritti ... trattarli come tutti gli altri aventi diritto, è spesso più difficile di quanto dovrebbe essere ...*

Molti paesi suggeriscono che la legislazione, da solo, non cambia le attitudini; è necessario operare per accrescere la testimonianza e offrire esempi pratici positivi come punto di partenza per cambiare la cultura universitaria. Johnston (2003), citato da Hurst (2006), dice molto chiaramente che: *... una legge non può garantire ciò che una cultura non dà.*



Gli atteggiamenti adottati verso gli studenti disabili possono condurre ad una forma di isolamento sociale che rappresenta la più grande barriera da superare. In Islanda un progetto di ricerca, che ha coinvolto in dettagliate interviste gli studenti disabili, ha mostrato che tutti gli studenti concordano sul fatto che la barriera più difficile da affrontare è l'isolamento sociale e la mancanza di comunicazione con gli altri studenti e gli insegnanti. Questi studenti sollevano più domande sulle 'connessioni sociali' che sull'accesso fisico. L'aspetto cruciale dell'adattamento sociale per l'integrazione all'università è stato evidenziato anche da un progetto condotto dall'Associazione Nazionale Canadese dei Disabili. Il progetto sottolinea che le università devono rendere gli aspetti sociali dello studio universitario accessibili quanto gli aspetti educativi se si vuole parlare di reale integrazione di studenti disabili.

2.4.5 Titoli

La valutazione delle attività della rete HEAG ha concluso che i principali ostacoli incontrati dagli studenti disabili durante l'accesso ai centri universitari riguardano i titoli per richiedere il sostegno. Questa conclusione è stata ricordata anche da un delegato che ha preso parte all'Udienda tenutasi al Parlamento Europeo: *... riteniamo che le leggi sull'accessibilità e i pari diritti delle persone disabili siano estremamente importanti dato che spesso sono l'unico motivo per cui le organizzazioni si rendono accessibili o danno pari diritti alle persone disabili ...* (Olanda).

In ambito europeo e nazionale, esistono politiche e strategie che stabiliscono il diritto al servizio pubblico per le persone disabili. Comunque, lo studio dell'OECD del 2003 evidenzia che la separazione tra le politiche dirette all'università e quelle generali sui diritti dell'handicap spesso conduce ad un 'gap' in termini di diritto al servizio e al sostegno attualmente disponibile nei settori universitari. Un esempio specifico lo cita Konur (2002) che suggerisce che nel Regno Unito sembra esserci un certo 'laissez faire' in relazione alle creazioni di servizi di valutazione calibrata per studenti disabili, con il risultato che non esistono obblighi statutari che garantiscono che tutti i programmi di studio abbiano sessioni di esame calibrate.

Ugualmente, l'opera di Lazzeretti e Tavoletti (2006), dedicata al



recente 'cambio di governo' nell'istruzione superiore in diversi paesi europei, suggerisce che potrebbero esserci implicazioni per l'ingresso all'università a causa del notevole incremento nel cambio di stile e di punta nella politica di gestione universitaria e del finanziamento a livello centrale governativo e istituzionale. Questo cambio implica che le università sono libere di stabilire i propri standard di ingresso e le loro politiche, ciò ha delle conseguenze su tutti gli studenti, compresi quelli disabili.

La Comunità a lingua fiamminga del Belgio presenta un esempio concreto di come la legislazione nazionale possa offrire una struttura politica più chiara riguardo ai titoli che gli studenti devono possedere per entrare nelle università. Nella Comunità a lingua fiamminga del Belgio, tre progetti di legge sono diventati norma: il primo è un atto federale di antidiscriminazione valido per tutte le organizzazioni pubbliche (comprese le università); il secondo, cui seguirà un nuovo decreto di finanziamento per l'istruzione superiore, grazie alla volontà politica di finanziare i servizi per soddisfare la diversità dello studente, comprendendo quelli disabili, riguarda le istituzioni universitarie che dovranno provare da aver intrapreso sufficienti iniziative in questa area. Infine, è stata riconosciuta l'esigenza di finanziare la ricerca dei dati sul campo e segnali politici hanno espresso l'importanza di incrementare il finanziamento.

I tre aspetti coordinati della legislazione antidiscriminazione, le politiche per la promozione della partecipazione e il sostegno alla ricerca appaiono come elementi vitali per stabilire e poi sostenere l'ingresso all'università sulla base dei titoli e non a caso (HEAV, Valutazione, 2002). Comunque, vista la rapidità dei cambiamenti e degli sviluppi normativi in alcuni paesi, sarà necessario riesaminare l'impatto della legislazione sul piano nazionale.

2.5 POSSIBILI MODI PER ANDARE AVANTI?

Una delle raccomandazione emerse dalla valutazione del progetto HEAG (2002) è che si richiedono, sul piano europeo e nazionali, maggiori informazione sulle migliori prassi in politica e sui servizi di sostegno per gli studenti disabili. I paesi europei potrebbero cogliere questi suggerimenti e andare oltre – non c'è solo l'esigenza di condividere queste informazioni ma anche di lavorare insieme per la



definizione di linee guida che possano fissare livelli minimi di un servizio 'standard' cui le persone disabili hanno titolo di accedere.

Il lavoro di esame delle prassi didattiche efficaci in altri ordini di scuola è, in qualche modo, più avanti e ben rodato rispetto all'istruzione universitaria e dunque molti messaggi, provenienti da altri settori educativi, potrebbero condurre ad indirizzare il futuro lavoro di ricerca nel settore universitario. I principali risultati e le importanti raccomandazioni di lavoro legate all'istruzione secondaria e anche al processo di transizione dalla scuola al lavoro sono riportate in dettaglio nei prossimi capitoli di questa pubblicazione e si pregano i Lettori di far riferimento a questi per ulteriori ragguagli in materia. Tuttavia, alcuni punti chiave del potenziale overlap con il settore universitario sono stati riportati in questa sede.

Un importante risultato del progetto 'integrazione scolastica e pratica didattica nella scuola secondaria superiore' è *ciò che è valido per gli studenti disabili è ottimo per tutti gli studenti*. L'insegnamento cooperativo e l'apprendimento in gruppo, la formazione di gruppi eterogenei e le modalità alternative di apprendimento sono aspetti specifici della prassi didattica che sono stati esaminati, valutati e studiati nel settore universitario.

Parimenti, le raccomandazioni relative alla mancanza di dati, di cifre complesse, alle aspettative e alle attitudini, all'accessibilità del luogo di lavoro, all'applicazione dell'attuale normativa e – soprattutto – al coinvolgimento dei ragazzi nella decisioni da assumere sul loro futuro, identificati nel corso dello studio sul processo di transizione, vanno visti anche all'interno del contesto universitario.

Le lezioni già apprese nei settori obbligatori e post-obbligatori, non essendo direttamente generalizzabili ad altri settori dell'istruzione, possono potenzialmente condurre ad una promozione della partecipazione sociale degli studenti disabili all'università. Una tendenza emersa negli ambienti misti dell'istruzione dell'obbligo che può essere inserita anche negli ambienti universitari, si sofferma sul ruolo dei servizi di sostegno per i disabili e sullo spostamento del loro centro di attenzione dal sostegno agli alunni al sostegno agli insegnanti nella loro opera verso tutti gli studenti delle loro classi. Le iniziative, come ad esempio i progetti specifici che incoraggiano tutto



lo staff docente ad acquisire consapevolezza e capacità di rispondere alle esigenze degli studenti disabili, compaiono in alcuni paesi, ad esempio il Regno Unito, e in particolare in Scozia (Hurst, 2006).

La responsabilità è un altro risultato citato ne *La transizione dalla scuola all'occupazione*. Questo rapporto suggerisce che ai giovani dovrebbe essere data la responsabilità della decisione e ciò è ugualmente valido per i settori universitari – gli studenti disabili devono avere la possibilità di assumersi la responsabilità del loro apprendimento, delle loro decisioni e delle situazioni.

I risultati degli studenti disabili in altri settori dell'istruzione possono solo tracciare le loro potenzialità se esistono reali opportunità di continuare gli studi in ambienti integrati. Riportiamo i commenti di due delegati che hanno partecipato all'Udienza al Parlamento europeo che sostengono questo suggerimento: ... *l'istruzione è importante per tutti, disabili e non ...* (Svizzera).

... tutti quelli che sono venuti qui e stanno frequentando la scuola comune o speciale vorrebbero continuare gli studi in un modo o nell'altro. Se le persone sono felici del loro lavoro, sono felici anche della loro vita e possono raggiungere buoni risultati nella carriera. Le persone disabili non fanno eccezione ... (Lituania).

Nella preparazione del materiale per questo capitolo, sono state affrontate le stesse difficoltà incontrate dal progetto HEAG ed espresse anche dallo studio dell'OECD del 2003. Provvedere ad offrire un'informazione di significato sul piano nazionale su un argomento che è così istituzionalmente importante non è facile. Si spera comunque che questo capitolo possa aggiungere elementi ai dibattiti in corso e diffondere la conoscenza di questa tematica ai 'non addetti ai lavori', soprattutto quando si trovano di fronte alle possibilità scolastiche degli studenti disabili nel settore post-obbligatorio.

In questo capitolo, sono stati presentati dati ed informazioni non solo per informare i Lettori delle possibilità e dei problemi delle carriere scolastiche degli studenti disabili, ma anche per rafforzare il messaggio più chiaramente espresso da Van Acker (1996): ...



l'accesso delle persone disabili all'istruzione superiore non è un 'lusso' ma un dovere della società che offre a tutti pari diritti.

Fonti

Adaptech Research Network www.adaptech.org/ Accessed December 2005

ADMIT (2002) Higher Education Admissions and Student Mobility: the ADMIT research project. *European Educational Research Journal, Vol 1 No 1*

AimHigher www.aimhigher.ac.uk/about_us/index.cfm/ Accessed January 2006

David, M.E. (2004) Equality and Equity in Higher Education: Learning to develop new paradigms from the US experience? *European Educational Research Journal, Vol 3, No 4*

European Agency for Development in Special Needs Education / Bertrand, L., Pijl, S.J. and Watkins, A. (Editors) (2000) *The Participation of people with disabilities within the SOCRATES Programme - data appendices*. Report conducted on behalf of the European Commission, Directorate-General Education and Culture.

European Agency for Development in Special Needs Education / Meijer, C.J.W. (Editor) (2003) *Special Needs Education in Europe*. – in italiano con il titolo di: L'integrazione dei disabili in Europa - Middelfart: European Agency for Development in Special Needs Education

European Agency for Development in Special Needs Education / Meijer, C.J.W. (Editor) (2005) *Inclusive Education and Classroom Practice in Secondary Education*. – in italiano con il titolo di: Integrazione scolastica e proposte didattiche per la scuola secondaria superiore - Middelfart: European Agency for Development in Special Needs Education

European Agency for Development in Special Needs Education / Soriano, V. (Editor) (2005) *Young Views on Special Needs Education: Results of the Hearing in the European Parliament - November 3rd, 2003*. Middelfart: European Agency for Development in Special Needs Education



European Agency for Development in Special Needs Education / Soriano, V. (Editor) (2006) *Individual Transition Plans: Supporting the Move from School to Employment*. – in italiano con il titolo di: I piani individuali di transizione. Sostenere il passaggio dalla scuola al lavoro - Middelfart: European Agency for Development in Special Needs Education

European Commission Communication (1999) *Towards a Barrier-free Europe for People with Disabilities, a Roadmap to the Achievement of Greater Community Added Value*. Brussels, Belgium

EuroStudent Report - Social and Economic Conditions of Student Life in Europe 2005: Synopsis of Indicators (2005) German Federal Ministry of Education and Research www.his.de/Eurostudent/report2005.pdf

European Union Disability Strategy www.europa.eu.int/comm/employment_social/disability/index_en.html/ Accessed February 2006

Eurydice (2000) *Key Data on Education in Europe* Luxembourg

Eurydice (2005) *Focus on the Structure of Higher Education in Europe 2004/05: National trends in the Bologna Process*. Luxembourg

Federal Ministry of Education and Research (2002) *Economic and Social Conditions of Student Life* www.studentenwerke.de/se/2001/zusammenfassung_en.pdf

Heiman, T. and Kariv, D. (2004) Coping experience among students in higher education *Educational Studies Vol 30, No 4, 441 – 455*

HELIOS II (1996) *Higher Education and Disabled Students: Towards a European Integration Policy*. Brussels: European Commission

Higher Education Accessibility Guide database www.heagnet.org/

Hurst, A. (2006) *Making the Higher Education Curriculum Inclusive*. Paper presented at the VEHHO conference, Brussels, March 2006



Joint Interim Report of the Council and the Commission (2004) *Education and Training 2010: the success of the Lisbon strategy hinges on urgent reforms*. http://europa.eu.int/comm/education/policies/2010/doc/jir_council_final.pdf

Katholieke Universiteit Leuven/ European Agency for Development in Special Needs Education (2002): *Higher Education Accessibility Guide - Project Evaluation Report* (unpublished)

Konur, O. (2002) Assessment of Disabled Students in Higher Education: current public policy issues. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, Vol 27, No 2, 131 – 152

Lazzeretti, L. and Tavoletti, E (2006) Governance Shifts in Higher Education: a cross-national comparison. *European Educational Research Journal Volume 5 Number 1*

National Disability Team www.natdisteam.ac.uk/ Accessed January 2006

National Educational Association of Disabled Students (NEADS) www.neads.ca/ Accessed December 2005

Organisation for Economic Co-operation and Development (2003) *Disability in Higher Education*. Paris: Organisation for Economic Co-operation and Development

Organisation for Economic Co-operation and Development and UNESCO (2005) *Guidelines for Quality provision in Cross-border Higher Education*. OECD/UNESCO

Van Acker, M (Editor) (1995) *Studying Abroad: Part 1 Checklist of needs for students with disabilities*. FEDORA / Katholieke Universiteit Leuven

Van Acker, M (Editor) (1996) *Studying Abroad: Part 2. European Guide for students with disabilities*. FEDORA / Katholieke Universiteit Leuven



L'elenco dei Rappresentanti dell'Agenzia e degli Esperti che hanno dato il loro contributo a questo capitolo si trova presso le Pagine Nazionali del sito internet dell'Agenzia: www.european-agency.org/

Lo staff delle Unità Eurydice attive in Liechtenstein, Malta, Polonia, Romania e Svezia e le informazioni inviate dalla rete degli esperti HEAG sono consultabili all'indirizzo internet: www.heagnet.org/

Si ringraziano espressamente, per i contributi specifici offerti per la preparazione di questo capitolo, i seguenti Esperti di Sostegno all'Handicap: Gaspar Haenecaert (Belgio, comunità a lingua fiamminga); Efstathios Michael (Cipro); Barbora Bazalová (Repubblica Ceca); Merit Hallap (Estonia); Jean-Jacques Malandain (Francia); Renate Langweg-Berhörster (Germania); Marianna Szemerszki (Ungheria); Magnus Stephensen (Islanda); Elisa Di Luca (Italia); Jan Nagtegaal e Irma van Slooten (Paesi Bassi); Jarle Jacobsen (Norvegia); Leonor Moniz Pereira (Portogallo); Elena del Campo Adrian (Spagna); Olga Meier-Popa (Svizzera).

I recapiti degli Esperti possono essere reperiti alle pagine del database HEAG visitando l'indirizzo internet: www.heagnet.org/

Capitolo 3

IL PASSAGGIO DALLA SCUOLA AL MONDO DEL LAVORO

3.1 INTRODUZIONE

La transizione dalla scuola all'occupazione è un tema importante per tutti i giovani, ma soprattutto per quelli disabili. Questi devono confrontarsi con maggiori fattori umani e sociali come i pregiudizi, la riluttanza, l'iperprotezione e la formazione insufficiente e la mancanza di qualifiche idonee. Tutti questi fattori impediscono o complicano l'ingresso nel mercato del lavoro.

Il concetto di transizione dalla scuola all'occupazione o alla vita adulta lavorativa compare in diversi documenti internazionali, ognuno dei quali presenta diverse definizioni.

Il Salamanca Framework for Action (UNESCO, 1994) afferma che: *... i ragazzi disabili dovrebbero essere aiutati a compiere un'effettiva transizione dalla scuola alla vita adulta lavorativa. Le scuole dovrebbero assisterli a diventare economicamente attivi e fornirgli le competenze necessarie alla vita quotidiana, offrendo una formazione che risponda alle richieste della vita sociale e di relazione e alle aspettative della vita adulta ...* (pag. 34).

L'Ufficio Internazionale del Lavoro (1998) definisce la transizione come: *... un processo di orientamento sociale che implica un cambiamento di status e di ruolo (ad esempio da studente a tirocinante, da praticante a lavoratore e dalla dipendenza all'autonomia) ed è centrale per l'integrazione nella società ... la transizione impone un cambiamento nelle relazioni sociali, nella vita quotidiana e nell'immagine di se. Per garantire un passaggio meno brusco dalla scuola al posto di lavoro, i ragazzi disabili devono individuare i propri obiettivi ed identificare il ruolo che vogliono occupare nella società ...* (pag. 5 e 6).

L'OECD (2000) suggerisce che il passaggio alla vita lavorativa è solo una delle transizioni che i giovani devono compiere nel corso della crescita. In un contesto di apprendimento per tutto l'arco della vita, la



transizione dalla scuola al grado superiore o successivo è semplicemente la prima delle tante transizioni tra il lavoro e l'apprendimento che i giovani dovranno vivere nel corso delle loro vite. Il Labour Force Survey (EC, 2000) nota che la transizione dalla scuola al lavoro non è un percorso lineare e che all'uscita dalla scuola non fa necessariamente seguito l'inizio di un lavoro. È un passaggio graduale in cui i giovani alternano periodi di studio e di lavoro.

Nella struttura operativa individuata dall'Agenzia sull'argomento, la transizione al mondo del lavoro si delinea come un processo lungo e complesso che investe tutte le fasi della vita di una persona e che va gestita nel modo più appropriato. 'Una buona vita per tutti' e 'un buon lavoro per tutti' sono gli obiettivi ultimi di un successo che valica il processo di transizione in sé. Le proposte educative, l'organizzazione delle scuole o degli altri luoghi deputati alla formazione non dovrebbero interferire o impedire il compimento di questo processo. La transizione dalla scuola all'occupazione richiede la partecipazione in itinere del guidane, il coinvolgimento delle famiglia, il coordinamento degli enti coinvolti e una stretta interrelazione con i settori professionali.

3.2 I PROBLEMI PRINCIPALI

Le tematiche e le principale difficoltà individuate dalla letteratura dei documenti dedicati alla transizione possono essere raggruppati nelle seguenti otto aree.

3.2.1 I dati

In questo campo i dati sono scarsi e risulta difficile ogni confronto tra gli stati nazionali. Lasciando da parte le differenze, come ad esempio la prassi di identificazione dell'handicap o della disabilità, la media dei giovani al di sotto dei 20 anni di età che presenta esigenza di sostegno varia dal 3 al 20% (Agenzia Europea, 1998; Eurydice, 1999).



3.2.2 Le percentuali

Nel 1995, la percentuale di giovani dai 20 ai 29 anni senza un attestato finale superiore alla scuola secondaria era intorno al 30% (Eurostat). Questa percentuale è persino maggiore per gli studenti disabili. È difficile calcolare il numero degli alunni che lascia la scuola immediatamente dopo il periodo dell'obbligo, ma è possibile affermare che la maggior parte non proseguirà gli studi. I dati – se pur non abbastanza precisi – rivelano che la maggior parte degli studenti diversamente abili si avvia verso i successivi gradi di scuola ma, di questi, buona parte non porterà a termine il grado secondario (OECD, 1997). In alcuni paesi, quasi l'80% degli adulti disabili non ha superato la soglia della scuola primaria o può essere considerato, dal punto vista strettamente tecnico, come analfabeta (Helios II, 1996).

3.2.3 L'accesso all'istruzione e alla formazione

In teoria, gli studenti in situazione di handicap devono confrontarsi con le stesse scelte scolastiche degli altri studenti, ma in realtà i programmi vigenti orientano verso l'assistenza sociale o lavori di basso profilo (OECD, 1997). Gli alunni non sono necessariamente coinvolti nelle scelte proposte e il tipo di scuola, come del resto i programmi di formazione, non sempre si adatta ai loro interessi e alle loro esigenze. Questo li pone in una posizione di svantaggio nel mercato del lavoro (ILO, 1998). Elaborare programmi educativi di migliore contenuto e più a misura dello studente potrebbe essere la soluzione per tanti problemi, compresi quelli della fase di transizione (Agenzia Europea, 1999).

3.2.4 La preparazione professionale

Nella maggior parte dei casi, la formazione professionale non corrisponde alla realtà lavorativa; spesso si materializza in una offerta a se stante e di solito non indirizza verso professioni complesse. Le persone disabili non ottengono le qualifiche idonee richieste dal mondo del lavoro; le iniziative di formazione devono essere più adeguate alla domanda del mercato del lavoro (ILO, 1998).



3.2.5 La disoccupazione in cifre

Il numero dei disoccupati disabili è due o tre volte più alto dei non-disabili (ILO, 1998). I dati dei paesi membri includono solo la popolazione disoccupata iscritta nelle liste di collocamento, ma un'alta percentuale di persone disabili non risulta – e quindi non ha neanche la possibilità di ottenere un primo lavoro (Helios II, 1996). Il sussidio di disoccupazione per le persone con disabilità è diventato il terzo dei fattori-vetta della spesa sociale, dopo le pensioni d'anzianità e le spese sanitarie (EC Employment, 1997). L'aumento dell'occupazione richiede una strategia attiva – piuttosto che difensiva – e una politica propositiva – e non passiva – che stimoli la crescita della domanda. Ciò implica investimenti nella capacità fisica produttiva, nelle risorse umane, nella conoscenza, nelle competenze. In questo senso, i giovani disabili dovrebbero avere un ruolo propositivo nella pianificazione del loro futuro (EC, 1998).

3.2.6 Le aspettative e le attitudini

Tutti i documenti insistono su questo punto. Gli insegnanti, i genitori, i lavoratori e lo stato in generale sottovalutano le capacità delle persone disabili. La cooperazione è un fattore decisivo per giungere ad una valutazione obiettiva delle capacità di un alunno in tutti gli ambiti educativi (European Agency for Development in Special Needs Education, 1999), anche durante il passaggio al mondo del lavoro.

3.2.7 L'accessibilità del luogo di lavoro

Esistono anche problemi di accessibilità fisica ai luoghi di lavoro, come il supporto tecnico e l'assistenza personale. L'informazione e l'aiuto ai lavoratori sono temi chiave citati in molti documenti.

3.2.8 L'applicazione della legislazione in vigore

In alcuni paesi le indicazioni legislative specifiche per la transizione al mondo del lavoro sono assenti o inserite in sistemi poco flessibili. La possibilità di stabilire quote occupazionali come unità di misura in favore dell'occupazione delle persone disabili sembra condurre ad alcuni errori di prassi e a problemi di stabilizzazione. La maggior



parte dei paesi usa diverse unità di misura perché sembra il criterio più adatto ai vari settori occupazionali e professionali. Non ci sono esempi di sistemi che raggiungono le percentuali previste. Comunque, i sostenitori di questo sistema sostengono che le risorse disponibili permettono lo sviluppo di altre misure occupazionali. Anche la legislazione anti-discriminazione non è chiara. A volte dà l'impressione di essere più un mero messaggio rivolto alle persone disabili e ai lavoratori che uno strumento per soluzioni concrete. (ECOTEC, 2000).

3.3 ASPETTI IMPORTANTI E RACCOMANDAZIONI

Dall'analisi della documentazione inviata dai professionisti europei che hanno collaborato al progetto dell'Agenzia, emergono sei aspetti chiave riguardo al concetto di transizione. Questi aspetti tengono conto degli attuali problemi e delle questioni aperte. Sono stati proposti al Lettore, in questa sede, insieme ad una lista di raccomandazioni, rivolte ai politici e ai professionisti del settore, allo scopo di offrire una guida su come migliorare l'attuazione e lo sviluppo del processo di transizione.

La transizione è un processo da sostenere attraverso l'adozione e l'attuazione di misure politiche e legislative.

Sul piano politico, i politici dovrebbero:

- Promuovere e/o effettivamente migliorare il coordinamento dei diversi enti, evitando la creazione di una nuova legislazione che possa contraddire o sovrapporsi a quella già esistente;
- Adottare misure concrete per l'effettiva attuazione della legislazione in vigore, per evitare le differenze e/o le discriminazioni scaturite da un'iniqua distribuzione delle risorse umane e tecniche;
- Consultare con sistematicità, prendendo in considerazione e rispettandone le opinioni espresse, le organizzazioni di volontariato che lavorano con e per le persone disabili;
- Ricercare e promuovere politiche attive per incrementare l'occupazione e l'autonomia delle persone disabili;
- Controllare e valutare qualunque misura di 'facilitazione' a favore delle persone disabili, come ad esempio i sistemi di quote



- occupazionali, gli sgravi fiscali ecc. e garantire il reale funzionamento dei servizi a livello nazionale, locale e regionale;
- Promuovere la creazione di reti locali, coinvolgendo tutti i partner, al fine di attuare la politica nazionale.

Sul piano pratico, i tutor dovrebbero:

- Ottenere tutte le informazioni necessarie, le strategie e le competenze per attuare la legislazione vigente e assicurare che ci sia una adeguata metodologia di applicazione;
- Valutare regolarmente i progetti innovativi locali e diffonderne i risultati per ottenere un *effetto facilitatore*;
- Organizzare una rete di relazioni locali in cui tutti i partner (i servizi di collocamento, sociali, educativi e le famiglie) siano rappresentati per discutere, pianificare e attuare la politica nazionale;
- Adottare metodologie adeguate di comunicazione delle loro necessità agli amministratori anche in caso di attuazione di nuove misure operative.

La transizione deve assicurare la partecipazione del giovane e il rispetto delle sue scelte personali.

Il processo di transizione deve garantire la partecipazione dello studente e il rispetto delle sue scelte personali.

Sul piano politico, i politici dovrebbero:

- Pianificare le risorse necessarie alle scuole (in termini di tempo e budget) per realizzare il lavoro con lo studente e la sua famiglia;
- Garantire che le risorse siano effettivamente utilizzate in forme di cooperazione reale.

Nella prassi, i tutor dovrebbero:

- Poter usufruire del tempo necessario per migliorare la comprensione delle aspirazioni e delle necessità dello studente;
- Stilare, il prima possibile, un piano di transizione aperto al giovane, alla famiglia e ai partner coinvolti nelle fasi successive all'interno e all'esterno dell'istituzione scolastica;
- Modificare e adattare il piano di transizione in qualunque momento e insieme al giovane;
- Incoraggiare lo studente a scoprire le proprie capacità e competenze;

-
- 
- Fornire, al giovane e alla sua famiglia, tutte le informazioni di cui possono aver bisogno o indirizzarli ai servizi competenti;
 - Assicurare che il piano educativo individuale e il piano individuale di transizione siano redatti in formati accessibili in relazione alle difficoltà del giovane (per esempio in caso di limitate abilità di lettura).

La creazione di un piano individuale educativo, incentrato sui progressi del ragazzo e su ogni cambiamento da apportare alla situazione scolastica, dovrebbe rientrare nel processo di transizione.

Sul piano politico, i politici dovrebbero:

- Fornire alle scuole le risorse necessarie ad assicurare l'attuazione dei piani educativi individuali. In particolare, i docenti dovrebbero avere a disposizione il tempo sufficiente e ricevere la consulenza necessaria a questo compito;
- Garantire che il piano di transizione sia incluso nel programma educativo individuale;
- Proporre standard di qualità dei programmi educativi individuali;
- Assicurare che le qualifiche ottenute dagli studenti siano debitamente certificate ed evitare qualunque situazione discriminante.

Sul piano pratico, i tutor dovrebbero:

- Assicurare che lo studente sia al centro del processo di sviluppo del piano educativo individuale e del piano individuale di transizione;
- Ricevere l'aiuto necessario a stilare un programma educativo individuale frutto di un lavoro di gruppo;
- Garantire che il programma educativo individuale sia valutato con regolarità dallo studente, dalla famiglia e dalle persone coinvolte all'interno e all'esterno dell'istituto scolastico di riferimento e che i risultati siano registrati in forma scritta;
- Creare un portfolio o uno strumento equivalente dove conservare il programma educativo individuale e registrare tutti i cambiamenti introdotti;
- Il portfolio dovrebbe contenere una sezione dedicata alle attitudini, alla conoscenza, alle esperienze e un quadro (principale) delle abilità dello studente (ad es. materie di studio,

esercitazioni pratiche, vita quotidiana, interessi, autodeterminazione e comunicazione).

La transizione dovrebbe basarsi sul diretto coinvolgimento e cooperazione di tutte le parti interessate.

Sul piano politico, i politici dovrebbero:

- Adottare misure che permettano la cooperazione tra gli enti coinvolti e stabilire criteri di sviluppo di questa cooperazione;
- Determinare le responsabilità degli enti e i rapporti tra i servizi al fine di assicurare un'efficace collaborazione;
- Assicurare che il coordinamento e la distribuzione delle responsabilità siano sottoposti a valutazione per consentire di apportare qualunque cambiamento necessario;
- Garantire che tutti i servizi assolvano i loro compiti e partecipino al lavoro di coordinamento;
- Motivare i datori di lavoro e le organizzazioni sindacali attraverso misure specifiche di coinvolgimento diretto;
- Incoraggiare la cooperazione e il coordinamento tra tutti i dipartimenti sul piano nazionale.

Nella prassi, i tutor dovrebbero:

- Avere un'efficiente rete di supporto cui gli altri tirocinanti possono rivolgersi per ottenere il sostegno e le informazioni necessarie;
- Avere un riconoscimento ufficiale (in termini di budget o almeno di tempo) del compito di coordinamento richiesto dagli altri servizi;
- Ricevere ulteriore formazione, per meglio definire i compiti all'interno di una struttura di coordinamento e per imparare come condividere le responsabilità.

La transizione richiede una stretta cooperazione tra la scuola e il mercato del lavoro.

Sul piano politico, i politici dovrebbero:

- Offrire ai giovani l'opportunità di sperimentare le reali condizioni di lavoro;
- Garantire a tutti di accedere ad alcune tipologie di formazione pratica rispettando la diversità delle esigenze;

-
- 
- Organizzare attività flessibili di formazione, ad esempio, stabilendo periodi propedeutici che permettano di arrivare sul luogo di lavoro con la giusta formazione;
 - Promuovere incentivi formali e informali per le aziende (ad es. riduzioni fiscali, visibilità sociale ecc.) per incoraggiarle ad offrire posti di lavoro e corsi di formazione aperti ai giovani;
 - Dare rilievo e documentare i reciproci benefici emersi dalla valutazione di buoni esempi di transizione;
 - Coinvolgere, in queste iniziative, i datori di lavoro, in collaborazione con i servizi di collocamento, attraverso i mezzi d'informazione, le campagne sociali, le reti e le organizzazioni sindacali;
 - Riconoscere l'esigenza di una cooperazione formale tra i settori educativi e professionali;
 - Fornire le risorse necessarie all'aggiornamento professionale in servizio dei docenti.

Sul piano pratico, i tutor dovrebbero:

- Essere meglio informati sulle possibilità offerte dal mercato del lavoro;
- Avere il tempo di visitare aziende e di organizzare incontri con privati e con altri servizi di collocamento, offrire i mezzi per un periodo di formazione in presenza per i docenti per metterli in contatto con la realtà quotidiana;
- Acquisire le competenze disponibili nella scuola, per creare i contatti e gli accordi con le aziende;
- Invitare nelle scuole i professionisti del mondo del lavoro per permettere ai giovani e ai membri dello staff educativo di avere incontri e scambi;
- Assicurare la continuità dell'azione di sostegno agli studenti che lasciano la scuola.

La transizione al mondo del lavoro è parte di un lungo e complesso processo.

Sul piano politico, i politici dovrebbero:

- Mettere in campo tutte le misure necessarie ad assicurare il successo della fase di transizione, identificando e proponendo soluzioni per le difficoltà e gli ostacoli che si incontrano in questo processo;



- Evitare rigidi protocolli scolastici (ad es. riguardo alle procedure di valutazione degli alunni);
- Facilitare la cooperazione tra e nei servizi e riconoscere il tempo speso dai tutor per svolgere i compiti di cooperazione e coordinamento;
- Assicurare che i piani di transizione siano formulati all'inizio della carriera scolastica dello studente e non solo al termine della scuola dell'obbligo;
- Riconoscere l'esigenza di una figura professionale specifica che agisca come patrocinante o che funga da referente e da sostegno durante il processo di transizione.

Sul piano pratico, i tutor dovrebbero:

- Usare mezzi efficienti di facilitazione (ad es. offrire un'adeguata consulenza, un sostegno flessibile, un buon coordinamento ecc). Il tempo impiegato in questi compiti dovrebbe essere riconosciuto ufficialmente e attraverso certificazioni formali.

3.4 LA PIANIFICAZIONE INDIVIDUALE DELLA TRANSIZIONE DALLA SCUOLA ALL'OCCUPAZIONE

Non tutti i paesi europei utilizzano la locuzione P.I.T. – esiste un ampio raggio di termini in uso. In alcuni paesi si usa la sigla P.I.T. mentre in altri Programma Educativo Individuale o Progetto di Integrazione Individuale, Piano Educativo, Piano di Intervento Personalizzato, Piano di Carriera Individuale ecc. La diversa terminologia evidenzia le ampie differenze concettuali. Malgrado ciò, un ampio consenso emerge tra gli stati nazionali rispetto all'importanza e all'utilità della creazione di questo strumento di lavoro, visto come un *ritratto individuale*, in cui si registrano le attese, il percorso scolastico e i progressi formativi del giovane.

Un Piano Individuale di Transizione è uno strumento, un ausilio tecnico, in forma di documento, in cui si annota il passato, il presente e il futuro auspicato dal giovane. Dovrebbe contenere informazioni riguardanti lo spazio vitale del giovane: le circostanze familiari, l'anamnesi, il tempo libero, i valori etici di riferimento e il bagaglio culturale e notizie sull'istruzione e sulla formazione. Il Piano contribuirà ai seguenti risultati:

-
- 
- accrescere le *chances* del ragazzo di ottenere un lavoro adeguato;
 - collegare gli interessi, i desideri, le motivazioni, le competenze, le capacità, le attitudini e le abilità del ragazzo con i requisiti prescritti dalla professione, dal mondo del lavoro, dall'ambiente lavorativo e dalle aziende;
 - accrescere l'autonomia, la motivazione, l'autopercezione e la sicurezza del ragazzo;
 - creare una situazione vincente per il ragazzo e i suoi colleghi.

Un piano di transizione è strettamente legato al piano educativo e dovrebbe essere formulato quanto prima possibile e, in ogni caso, entro il termine dell'istruzione dell'obbligo. Il Piano intende colmare il *gap* tra la scuola e il mondo del lavoro. Un P.I.T. propone una struttura che vuole assicurare un ingresso nel mondo del lavoro. Questa struttura riflette un processo dinamico che coinvolge:

- le caratteristiche del ragazzo (capacità, abilità, competenze e aspirazioni);
- le richieste e i requisiti del mondo del lavoro e
- una revisione costante del piano d'azione.

È necessario operare una distinzione tra il Programma Educativo Individuale (P.E.I.) e il Piano Individuale di Transizione (P.I.T.) o il suo equivalente. Va premesso che, come nel caso del P.I.T., gli stati nazionali utilizzano terminologie differenti per indicare la stesura di documento d'istruzione individuale che generalmente corrisponde alla seguente definizione: *'un P.E.I. nasce dal curriculum seguito da un bambino con difficoltà d'apprendimento o disabilità ed è appositamente ideato per identificare le strategie da utilizzare per accogliere le identificate esigenze educative dell'alunno ... il P.E.I. dovrebbe registrare soltanto ciò che è aggiuntivo o differente dal curriculum scolastico previsto nell'offerta formativa rivolta a tutti i bambini'* (Regno Unito, Dipartimento per l'Istruzione e l'Occupazione, 1995).

È necessario aggiungere che lo scopo del P.I.T., come del resto anche del P.E.I., non è duplicare i documenti o aumentare la quantità dei compiti amministrativi a carico dei professionisti. Al contrario, entrambi i documenti vanno utilizzati per registrare e conservare:

- Le riflessioni sulla situazione dell'alunno/studente;



- Gli accordi sugli obiettivi da raggiungere;
- Le strategie educative/formative adottate;
- Un quadro dei progressi compiuti dall'alunno/studente anche quando intervengono cambiamenti sia scolastici (ad es. il passaggio ad un'altra scuola) sia geografici (ad es. il trasloco della famiglia in un altro posto).

La pianificazione effettiva del passaggio segue i principi concordati sugli obiettivi della transizione, rispettando le differenze legate alle caratteristiche e ai valori familiari. La transizione è un processo che può impiegare più o meno tempo secondo le necessità e le possibilità dell'individuo. I principi base che guidano il processo di pianificazione del P.I.T. sono:

- La persona disabile deve attivamente partecipare alla formulazione del P.I.T.;
- Le famiglie devono essere coinvolte;
- Il processo di pianificazione dovrebbe avvenire nell'ambito di una cooperazione e collaborazione tra i diversi enti coinvolti;
- La pianificazione dovrebbe essere flessibile, rispondendo ai cambiamenti che avvengono nella sfera valoriale e nelle esperienze quotidiane.

I ragazzi disabili dovrebbero avere tutte le opportunità e il sostegno necessari per occupare un ruolo chiave nel processo di pianificazione del proprio P.I.T., essendo i diretti interessati alla loro vita. Un P.I.T. deve garantire che sia raggiunto l'*optimum* del processo per permettere al ragazzo di usufruire prima, durante e dopo il periodo di transizione, di consulenza e sostegno. Anche le famiglie devono attivamente partecipare come partner patrocinanti e sostenitori. Per far sì che questo si realizzi, i professionisti devono prendere in considerazione la situazione familiare (i valori culturali e le risorse economiche).

È necessario incorporare nel processo PIT molte azioni, da assegnare alle parte coinvolte: il giovane, la famiglia, i professionisti della scuola, i servizi professionali della comunità e i lavoratori. Le azioni saranno pianificate e comprese in queste tre fasi:



Fase 1: Informazione, Osservazione e Orientamento

Una fase preparatoria, da svolgere durante la preparazione del P.I.T.. L'obiettivo è aiutare il giovane a compiere una scelta individuale di lavoro e trovare un luogo di formazione adatto.

Fase 2: Formazione e Qualifiche

Questa fase interessa soprattutto le azioni da intraprendere durante il processo di formazione. L'obiettivo è che il ragazzo ottenga le qualifiche, le competenze e la corrispondente certificazione.

Fase 3: Consolidamento, Occupazione e Continuazione

Questa fase riscontra i risultati richiesti. L'obiettivo del giovane è cercare e ottenere un lavoro, beneficiare dell'accresciuta qualità della vita e garantire e mantenere l'integrazione professionale.

Attraverso queste tre fasi, vanno considerati i seguenti aspetti:

Competenze da acquisire - comporta un'analisi chiara delle possibilità del ragazzo, una valutazione delle abilità presenti, l'identificazione e la discussione delle sue aspirazioni e la pianificazione e la preparazione di un conseguente piano di carriera con lui/lei e la sua famiglia. Il ragazzo e i familiari devono essere consci del contenuto dei programmi di formazione professionale.

Qualifiche da ottenere - è necessario riflettere sulle certificazioni in possesso del ragazzo e sull'importanza di ottenere un reale *status*, anche in caso di riconoscimenti 'non formali' ottenuti nei centri educativi o di tirocinio.

Coinvolgimento di diversi professionisti - il processo P.I.T. richiede la partecipazione di tutti gli interessati: professionisti, famiglie e giovani (Agenzia Europea per lo Sviluppo dell'Istruzione degli Alunni Disabili). Vanno chiarite le responsabilità e i ruoli, concordati ed accettati da tutti i partner. Un professionista (come ad esempio un consulente per la formazione professionale, un insegnante ecc.) deve agire come referente durante il processo di sviluppo, attuazione



e valutazione del P.I.T.. In ogni caso, è importante identificarne le qualifiche e le responsabilità.

Possibilità ed esperienze di lavoro - sottintende la preparazione del giovane alla reale situazione lavorativa e il proseguimento sul posto di lavoro, almeno per un primo periodo, dell'azione di sostegno. Il ragazzo, la famiglia e il referente devono conoscere le richieste e i requisiti prescritti dal mercato del lavoro.

Validità del processo - tutti i partner (i professionisti, il ragazzo, la famiglia) devono partecipare ad un'azione valutativa costante dei progressi e dello sviluppo del ragazzo, ciò garantirà e faciliterà il monitoraggio della qualità del processo. La valutazione va condotta regolarmente poiché fa parte del 'contratto' tra il giovane e il referente. È possibile individuare tre livelli di validazione; attengono alle tre fasi descritte di seguito:

- 1) Valutazione Iniziale – legata principalmente alle abilità e alle aspettative del giovane. Secondo Lerner (1998), valutare significa *'ottenere informazioni che permettono di assumere decisioni critiche sul bambino (ragazzo)'* al fine di identificare i servizi di sostegno necessari a pianificare il percorso d'istruzione e a misurare i progressi raggiunti.
- 2) Validazione degli obiettivi e delle azioni – tutte le proposte per l'azione vanno validate fino al raggiungimento dell'obiettivo finale, che è il raggiungimento e la conservazione di un posto di lavoro soddisfacente, come descrive la figura successiva.

Figura 1. Validazione degli Obiettivi e delle Azioni

3) Valutazione dei risultati raggiunti – va intrapresa da tutti i partner durante l'intero processo. Bisogna prendere in considerazione due elementi:

-
- 
- Il tempo a disposizione del ragazzo per ottenere informazioni e acquisire esperienza in più posti di lavoro e situazioni formative per permettergli di adottare le giuste decisioni;
 - La continuità dell'azione di sostegno almeno fino al conseguimento della prima occupazione stabile; il semplice supporto nel corso della ricerca del lavoro è un parametro troppo limitato per assicurare un adeguato consolidamento dei risultati ottenuti. La continuità comporta che qualcuno (in genere, il referente) sia responsabile del sostegno, per il periodo necessario, dopo il passaggio al lavoro.

Le seguenti raccomandazioni vanno considerate per quello che sono: una 'guida' o un quadro di riferimento e di riflessione per tutti coloro che lavorano al P.I.T., secondo i diversi ambienti formativi e sociali. Le raccomandazioni possono essere utilizzate come modello di realizzazione del processo P.I.T..

Queste raccomandazioni rispondono a domande poste in modo sequenziale. A questo riguardo, è opportuno ricordare che si dà per scontata la presenza di un P.E.I. (o di un documento simile) che accoglie le esigenze educative degli alunni disabili durante il periodo dell'istruzione obbligatoria.

Quando cominciare

È impossibile fissare un momento preciso, uguale per tutti i ragazzi europei. Le differenze tra le esigenze individuali e i sistemi di istruzione vanno rispettate. Ad ogni modo, gli Esperti concordano che il miglior momento per formulare un P.I.T. sia due o tre anni prima del passaggio previsto alla vita lavorativa. Il P.I.T. può aiutare il giovane ad evitare situazioni impossibili, come ad esempio decidere, nell'ultimo anno di scuola, cosa fare nel futuro o sentirsi rifiutare l'ingresso nell'area di formazione cui è interessato o non avere le informazioni necessarie a compiere una scelta corretta. Una situazione da evitare il più possibile è che il giovane segua semplicemente ciò che gli adulti ritengono migliore per lui.

È importante individuare il giusto momento di partenza in modo flessibile, in accordo e con la partecipazione di tutti i partner, per permettere a chi è responsabile (persone e servizi) di intervenire



sulla decisione del ragazzo, stabilire quante risorse economiche destinare e come realizzare un coordinamento del gruppo.

Come procedere

Nel corso dell'istruzione obbligatoria e prima della conclusione dell'ultimo anno, l'insegnante, il ragazzo e la famiglia, il consulente e gli altri professionisti devono incontrarsi, riflettere e pianificare il futuro del giovane. Questo chiarimento comune sulla situazione di partenza va preparato molto accuratamente, pianificando diversi passi da compiere.

Organizzare una 'tavola rotonda': che ospiti tutti partner interessati alla formulazione e alla realizzazione del P.I.T. del ragazzo e che definisca la creazione di un gruppo di consulenza.

Fondare il gruppo di consulenza: il gruppo dovrebbe incontrarsi almeno una o due volte l'anno, in base all'età del ragazzo, l'entità delle sue esigenze, le problematiche e qualunque altra circostanza importante.

Composizione del gruppo di consulenza: il ragazzo e/o i suoi familiari sono membri permanenti del gruppo, insieme al *tutor* e, tra gli altri professionisti, il referente. I membri del gruppo di consulenza dovrebbero definire ruoli e responsabilità di ciascuno (ad es. chi è responsabile di cosa, per quale periodo di tempo, secondo la normativa vigente e/o la legislazione scolastica ecc.).

Nomina del referente: la persona scelta dovrebbe preferibilmente restare in carica per l'intera durata del processo, al fine di essere ben informata e seguire adeguatamente la realizzazione del processo. La scelta della persona da nominare come referente dovrebbe basarsi sul profilo personale e professionale. Sul piano personale, la persona dovrebbe avere buone relazioni con tutti i partner. Sul piano professionale, il referente dovrebbe:

- Avere una buona conoscenza dei settori dell'istruzione e della formazione professionale;
- Lavorare alla creazione di reti tra datori di lavoro, famiglie, operatori sociali ecc.;

-
- 
- Cercare il lavoro o cooperare con la persona responsabile del gruppo per la selezione delle offerte di lavoro;
 - Motivare il ragazzo durante la fase di transizione.

Il ruolo del referente è operare come referente del gruppo, tenendo i contatti e coinvolgendo professionisti esterni, quando necessario, e agire da moderatore negli incontri collegiali. Dovrebbe anche essere in contatto con il responsabile del servizio di collocamento, prima e durante l'assunzione del ragazzo e assicurare il proseguimento dell'azione di sostegno sul posto di lavoro.

Assicurare le risorse economiche e assolvere le procedure di finanziamento richieste: è essenziale chiarire e concordare il preventivo dei costi e la copertura del finanziamento (quanto costa il P.I.T. e chi pagherà).

Come organizzare il primo incontro

Una differenza va fatta riguardo tra il primo incontro e i successivi. Tutte le parti interessate offriranno input al primo incontro:

- al giovane, che descriverà i suoi desideri, le sue competenze, i suoi interessi e le sue richieste, come parte del proprio autoritratto e autovalutazione;
- la famiglia esprimerà le sue aspettative e le proprie opinioni sul futuro del figlio;
- l'insegnante del ragazzo che illustrerà il ritratto del giovane (la sua personale storia scolastica);
- il consulente e gli altri professionisti (in base alla situazione del ragazzo) che spiegheranno le competenze richieste dal mercato del lavoro in relazione ai desideri del giovane;
- il referente che fungerà da moderatore dell'incontro, assicurando che tutti possano esprimere i loro pensieri e sentimenti. Cercherà di raccogliere le informazioni utili al caso e annoterà i compiti concordati da discutere e valutare all'incontro successivo.

Riguardo alle competenze richieste, tre sono le aree, di pari importanza, da valutare:

- le competenze accademiche: il curriculum che il ragazzo ha seguito a scuola;



- le competenze professionali: l'acquisizione della conoscenza e delle abilità necessarie a svolgere una mansione. Queste competenze possono essere molto diverse, in base alla scelta occupazionale e sono direttamente collegate all'esperienza lavorativa;
- le competenze personali: i risultati individuali del ragazzo sul piano individuale e sociale. Queste competenze sono molto importanti per rafforzare l'autonomia e la sicurezza della persona. Comprendo le capacità emotive e sociali (essere autonomi, seguire le regole, rispettare gli orari ecc.); le abilità personali (sapere come interagire con gli altri, sapersi presentare; essere capaci di anticipare e pianificare ecc); le abilità fisiche (legate alle capacità motorie o psicomotorie).

Se si raggiunge un accordo, il primo incontro è riuscito e nel secondo incontro andrà discusso e valutato un piano di azione da programmare. In caso di disaccordo tra le parti, è necessaria maggiore informazione, riflessione e tempo per la discussione. Il referente dovrebbe incaricarsi di organizzare un secondo incontro, offrendo tutte le informazioni richieste o i contatti in modo da preparare un corrispondente piano di azione.

Gli incontri successivi

L'organizzazione degli incontri successivi va attentamente preparata. L'ordine del giorno deve essere chiaro a tutti i partecipanti. Va calcolato il tempo a disposizione: non dovrebbero aver luogo più incontri del necessario e non dovrebbero essere eccessivamente lunghi.

Il piano d'azione concordato va registrato dal referente. Dovrebbe essere inserito nel P.I.T. e completato, modificato e costantemente valutato nel corso del processo. Il giovane deve usare una forma semplice per registrare e autovalutare i propri progressi.

3.5 ULTIME RACCOMANDAZIONI

Al fine di assicurare un'adeguata applicazione di questa guida, si rivolgono ai politici due ulteriori raccomandazioni. Queste si basano



sul quadro esposto nella prima parte, riguardo *alla stretta relazione tra la scuola e il mercato del lavoro*.

I politici devono essere consci dell'importanza di una normativa di riferimento e devono impegnarsi a:

- Assicurare che la cooperazione tra i servizi educativi e il mondo professionale si svolga in base ad un documento approvato dagli operatori dei settori, ad esempio un P.I.T. o un suo equivalente;
- Contribuire a definire chiare responsabilità, da assegnare ai diversi partner del processo, e il sistema delle risorse finanziarie da destinare ai diversi servizi che collaborano alla realizzazione del P.I.T.

3.6 CONCLUSIONI

E' importante sottolineare che le difficoltà – simili a quelle sintetizzate nell'analisi dell'Agenzia – sono state identificate anche da paesi che non hanno partecipato al progetto. Le problematiche, espresse da tutti i paesi membri, sono legate a:

- mancanza di informazione;
- atteggiamenti ostili e pregiudizi dei lavoratori;
- l'iperprotezione dei ragazzi da parte di tutor e familiari;
- limitato numero di lavori che richiedono personale con basse competenze;
- l'esigenza di una rete efficiente che coinvolga servizi e professionisti di diversi settori;
- l'importanza dell'offerta educativa e delle opportunità formative per i giovani che non hanno completato l'istruzione secondaria.

Allo stesso tempo è importante sottolineare che ci sono stati, in molti paesi europei, molti sviluppi in questo campo, come ad esempio la maggiore disponibilità di percorsi di formazione di ampia tipologia e il riconoscimento della parità delle certificazioni emesse sia da istituzioni statali che specialistiche.

Questa ricerca ha portato ad evidenziare molte raccomandazioni, intese come linee guida per facilitare l'ulteriore sviluppo del settore. Va precisato inoltre che i tutor, i politici e i rappresentanti sindacali e delle associazioni di categoria che hanno collaborato al progetto



dell'Agenzia sono giunti alla conclusione che l'attuazione delle raccomandazioni suggerite dovrebbe indubbiamente migliorare il processo di transizione e minimizzare i problemi che attualmente i giovani incontrano all'uscita dalla scuola e durante la ricerca di un'occupazione stabile.

È importante anche ricordare che tutte le raccomandazioni presentate in questo capitolo sono state utilizzate come guida per l'attuazione pratica e la riflessione dei professionisti sul loro lavoro. Queste raccomandazioni non possono rispondere a tutte le possibili domande pratiche, quindi si raccomanda ai professionisti di utilizzarle in modo flessibile, adattandole alle diverse realtà lavorative.



Fonti

ECOTEC Research and Consulting Ltd. (2000) *Benchmarking Employment Policies for People with Disabilities*. Report conducted on behalf of the European Commission, Directorate-General Employment and Social Affairs Unit EMPL/E/4

European Agency for Development in Special Needs Education / Meijer, C.J.W. (Editor) (1999) *Financing of Special Needs Education*. Middelfart: European Agency for Development in Special Needs Education

European Agency for Development in Special Needs Education / Soriano, V. (Editor) (2002) *Transition from School to Employment. Main problems, issues and options faced by students with special educational needs in 16 European countries*. – in italiano con il titolo di : La transizione dalla scuola all'occupazione. I temi, I problemi e le opportunità degli studenti con esigenze educative speciali in 16 paesi europei - Middelfart: European Agency for Development in Special Needs Education

European Commission, Directorate-General Employment and Social Affairs (1998) *Joint Employment Report*. Brussels: European Commission

European Commission (2000) *Labour Force Survey*. Brussels: European Commission

Eurostat (1998) *Education across the European Union - Statistics and Indicators*. Luxembourg: Eurostat

HELIOS II (1996) *Socialisation and Preparation for Independent Living. Vocational Training and Education of Disabled Adults*. Brussels: European Commission

International Labour Office (1998) *Education, employment and training policies and programmes for youth with disabilities in four European countries*. Geneva: International Labour Office



Lerner J.W., Lowenthal B. and Egan R. (1998) *Preschool children with Special Needs: Children at Risk, Children with Disabilities*. Allyn and Bacon

Organisation for Economic Co-operation and Development (1997) *Post-compulsory Education for Disabled People*. Paris: Organisation for Economic Co-operation and Development

Organisation for Economic Co-operation and Development (2000) *Towards a Coherent Policy Mix*. Paris: Organisation for Economic Co-operation and Development

UNESCO (1994) *The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education. Adopted by the: World Conference on Special Needs Education: Access and Quality*. Salamanca: UNESCO

Si può consultare il database online *Transition from School to Employment* presso l'indirizzo internet: www.european-agency.org/transit/

I recapiti dei rappresentanti dell'Agenzia e degli esperti che hanno collaborato alla stesura di questo capitolo si trovano sulle Pagine Nazionali del sito web dell'Agenzia: www.european-agency.org and www.european-agency.org/transit/

Le informazioni nazionali inviate dalle Unità Eurydice possono essere consultate nell'area web dedicata alla transizione attiva presso il sito web dell'Agenzia: www.european-agency.org/transit/



ULTIME CONSIDERAZIONI

Come affrontare la diversità nell'istruzione superiore non è un argomento facile. Diversi elementi, quale, ad esempio, la complessità dell'organizzazione scolastica del settore post-primario, vanno presi in considerazione per esaminare e comprendere i problemi che gli studenti in situazione di handicap vanno incontro.

I miglioramenti intervenuti nel settore scolastico in generale sono evidenti e hanno puntato a sviluppare la qualità dell'istruzione per gli studenti disabili in ambienti comuni. Tuttavia, restano ancora in piedi molte sfide educative. Barriere architettoniche, atteggiamenti negativi, pregiudizi e stereotipi perdurano e pongono molti dubbi e domande tra i professionisti, le famiglie e anche i ragazzi stessi.

È necessario riconoscere che l'inserimento degli studenti disabili in tutti i settori dell'istruzione obbligatoria è un area di interesse. Qualunque considerazione in merito all'integrazione nelle classi comuni deve partire dal pieno rispetto delle diverse realtà nazionali, dalla considerazione delle risorse finanziarie ed umane e dei percorsi storici propri di ciascuna nazione.

Questo volume solleva una serie di importanti considerazioni relative a tre aspetti fondamentali: come si può realizzare e rinforzare l'integrazione scolastica nell'istruzione secondaria superiore; come gli studenti disabili possono accedere all'università, come migliorarne l'accesso, incrementarne il numero e sostenerli fino alla conclusione del percorso di studi; come si può migliorare l'ingresso nel mondo del lavoro.

Questa pubblicazione non presenta soluzioni definitive a queste domande. Piuttosto propone, ai politici e ai praticanti, alcune riflessioni che possono servire ad affrontare alcune di queste sfide così da essere meglio in grado di facilitare la possibile offerta educativa agli studenti disabili nell'istruzione post primaria.

Cor Meijer
Victoria Soriano
Amanda Watkins

