

La Transizione dalla Scuola all'Occupazione

I temi, i problemi e le opportunità degli studenti con esigenze educative speciali in 16 paesi europei



La Transizione dalla Scuola all'Occupazione

**I temi, i problemi e le opportunità
degli studenti con esigenze educative
speciali
in 16 paesi europei**

Rapporto Finale

Ottobre 2002

Questo documento è una sintesi della ricerca dell'Agenzia Europea per la Valorizzazione delle Esigenze Educative Speciali sul tema 'La Transizione dalla Scuola all'Occupazione'

La fonte dei documenti utilizzati in estratto è stata citata per intero.

Un database contenente i dati dei 16 paesi che hanno partecipato al progetto e un quadro informativo della realtà Europea ed Internazionale è disponibile al sito web:

www.european-agency.org

Per facilitare l'accesso all'informazione questo Rapporto è disponibile in formati di testo liberamente utilizzabili e in 12 lingue europee.

ISBN 87-90591-58-5

Ottobre 2002

European Agency for Development in Special Needs Education

Segretaria:

Østre Stationsvej 33
DK-5000 Odense C
Denmark
Tel: +45 64 41 00 20
Fax: +45 64 41 23 03
secretariat@european-agency.org

Brussels Office:

3, Avenue Palmerston
B- 1000 Brussels Belgium
Tel: +32 2 280 33 59
Fax: +32 2 280 17 88
brussels.office@european-agency.org

Web: www.european-agency.org

Questo documento è stato preparato in collaborazione con:

Ms. Elisabetta BERNARDINI
Mr. Alexander BÖHM
Mr. Patrice BLOUGORN
Ms. Gunvor BOLLINGMO
Mr. Peter den BOER
Mr. Harrie van den BRAND
Ms. Maria Dolores CEBOLLADA
Ms. Danielle CHOUKART
Ms. Lesley DEE
Ms. Eyglo EYJÓLFSDÓTTIR
Ms. Jorun Buli HOLMBERG
Mr. Markku JAHNUKAINEN
Mr. Preben SIERSBAEK LARSEN
Mr. João de LIMA PINHEIRO
Ms. Claudia NIEDERMAIR
Mr. Håkan NORDIN
Mr. Leif THORSSON

Editor: Victoria SORIANO
European Agency for Development in Special Needs Education

PREFAZIONE

La più sincera gratitudine va ai Partner Nazionali dell'Agenzia Europea per il loro aiuto e la loro collaborazione e a tutti coloro che hanno partecipato alla realizzazione di questo progetto, dall'organizzazione delle visite alle scuole e ai centri di istruzione professionale alla ricerca della documentazione necessaria e a tutti coloro che hanno offerto il proprio contributo alla preparazione di questo documento.

A handwritten signature in black ink, appearing to read 'Jørgen Greve', is positioned to the left of a vertical red line.

Jørgen Greve
Direttore

INTRODUZIONE

L'importanza della formazione, delle qualifiche e del collocamento dei giovani con esigenze educative speciali ha portato i paesi membri dell'Agenzia Europea per la Valorizzazione delle Esigenze Educative Speciali a selezionare il tema 'La Transizione dalla Scuola all'Occupazione'.

Uno degli elementi chiave di questa ricerca è la partecipazione diretta dei tutor dei progetti educativi del settore. Più di 60 persone, provenienti da 16 paesi dell'Unione, hanno discusso in gruppo le proprie esperienze quotidiane, offrendo un contributo valido alla riflessione critica.

L'obiettivo era riuscire a definire i problemi della fase di transizione - il *che cosa* e il *perché* - e identificare i modi per migliorarne l'iter - il *come*.

Sul finire del 1999, l'Agenzia Europea ha effettuato, a livello Europeo ed Internazionale, una revisione e un'analisi preliminare dei dati e delle informazioni relative alla formazione e all'occupazione dei giovani con esigenze educative speciali. Questa operazione ha posto le basi per uno studio delle realtà nazionali partendo dalle informazioni fornite dai rappresentanti dei 16 paesi coinvolti. I dati nazionali sono stati confrontati con le politiche in atto, l'iter del processo di transizione, i problemi rilevati e i risultati raggiunti. Le domande rivolte ai tutor hanno riguardato:

- l'accesso alle opportunità educative per i giovani disabili dopo la scuola dell'obbligo;
- l'esistenza di programmi di transizione;
- la situazione di occupazione/disoccupazione delle persone disabili;
- l'esistenza di una legislazione e di politiche specifiche per la fase di transizione o di azioni in favore dell'occupazione;
- elementi sensibili e positivi delle realtà nazionali.

Per completare il quadro informativo sui paesi membri, è stato scelto un numero significativo di progetti o di attività - almeno 1 o 2 - per nazione. I progetti hanno riguardato le iniziative

adottate nelle scuole secondarie, nei centri di formazione professionale o in settori educativi simili che si occupano di alunni con ogni tipo di esigenza speciale. Dato che lo scopo della ricerca era ricostruire un panorama, più ampio possibile, delle diverse realtà nazionali europee, nel rispetto delle priorità espresse dai paesi membri, si è preferito non avere un gruppo specifico di riferimento. Inoltre, la raccolta dei dati non ha utilizzato il criterio della tipologia delle offerte educative del settore - classi comuni o speciali. Ogni progetto doveva contenere una breve descrizione inerente alle due aree tematiche della ricerca:

- a) il settore di interesse del progetto, il suo iter e le motivazioni delle scelte adottate;
- b) i risultati (attesi).

Per rispondere a queste domande, i tutor hanno partecipato a visite di studio e incontri di lavoro alla presenza di diverse nazionalità. L'obiettivo era sia identificare somiglianze e differenze nella prassi della transizione, sia produrre una prima analisi - somiglianze e contraddizioni – scaturita dall'esperienza concreta. Ciò ha reso possibile l'individuazione degli aspetti chiave da valutare, consolidare o modificare.

I risultati di queste visite di studio e degli incontri di lavoro sono consultabili nella sezione *Transition* del sito web: **www.european-agency.org**

Questo documento presenta un panoramica delle strategie e delle procedure in uso, un'analisi generale dei fattori rilevanti e delle tanto citate barriere e, infine, una descrizione degli elementi significativi del processo di transizione. L'ultima sezione propone un bagaglio di raccomandazioni rivolte a politici e tutor dei progetti educativi per migliorare il processo di transizione.

Questo rapporto è una sintesi degli argomenti di maggior interesse esaminati dai rappresentanti nazionali nel corso degli ultimi due anni di lavoro e degli elementi necessari una riflessione critica e al futuro sviluppo politico e professionale.

È impossibile inserire il quadro completo di tutti i dati raccolti. Per informazioni specifiche sulle realtà nazionali e/o su particolari aree di interesse è possibile consultare la sezione *Transition* del sito web dell'Agenzia Europea: **www.european-agency.org**

1 La Transizione

Il concetto di transizione dalla scuola all'occupazione o alla vita lavorativa compare in diversi documenti internazionali con definizioni ampiamente diverse. Comunque, tutte racchiudono principalmente tre idee:

- 1) il *processo* - nel senso del lavoro di preparazione e del periodo di tempo necessario all'evolversi della fase di transizione;
- 2) il *trasferimento* - il movimento da uno stadio educativo al successivo;
- 3) il *cambiamento* - in termini di situazioni personali e/o professionali.

Il Salamanca Framework for Action (UNESCO, 1994) afferma che:

i giovani con esigenze educative speciali dovrebbero essere aiutati a compiere un'effettiva transizione dalla scuola alla vita adulta lavorativa. Le scuole dovrebbero sostenerli a diventare economicamente attivi e fornirgli le competenze necessarie nella vita quotidiana, formando le capacità richieste dalle esigenze sociali e comunicative e dalle aspettative della vita adulta (pag. 34).

La transizione è descritta anche in altri documenti - per esempio Pellisè et al. (1996) - come:

un processo di adattamento in itinere che presenta diverse variabili o fattori. È un processo costante nella vita di una persona segnato da alcuni momenti critici come l'entrata all'asilo, la fine della scuola dell'obbligo o la separazione dalla vita scolastica (pag. 4).

L'Ufficio Internazionale del Lavoro definisce la transizione come:

un processo di orientamento sociale che implica un cambiamento di status e di ruolo (per es. da studente a praticante, da praticante a lavoratore e dalla dipendenza all'indipendenza) 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 assicurare una transizione meno brusca dalla scuola al luogo di lavoro, i giovani con disabilità devono individuare i propri obiettivi e sapere quale ruolo vogliono avere nella società (pag. 5 e 6).

L'OECD (2000) suggerisce che la transizione all'occupazione è soltanto una delle fasi che i giovani devono compiere sulla strada della vita adulta. Dal punto di vista dell'educazione permanente, la transizione dalla scuola, anche al grado superiore o successivo, è semplicemente la prima delle tante transizioni tra l'apprendimento e il lavoro che i giovani dovranno vivere.

Il Labour Force Survey (EC, 2000) nota che la transizione dalla scuola al lavoro non è lineare e che all'uscita dalla scuola non fa necessariamente seguito l'inizio del lavoro. È un passaggio graduale in cui i giovani vivono periodi di interregno di studio e di lavoro.

Se si esclude il lavoro come variabile di riferimento, introdotta dall'Agenzia Europea, la transizione al mondo del lavoro si delinea come parte di un processo lungo e complesso che investe tutte le fasi della vita di una persona e che necessita un'adeguata preparazione. 'Una buona vita per tutti' e 'un buon lavoro per tutti' sono gli ultimi obiettivi di un successo che valica il processo di transizione in se. 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 dello studente, il coinvolgimento delle famiglie, il coordinamento degli enti coinvolti e una stretta interrelazione con i settori professionali (Agenzia Europea, 2001).

2 L'Esito della Fase Preliminare

Dalla prima analisi dei dati Europei e Internazionali – in base ai documenti pubblicati tra il 1992 e il 1999 in almeno quattro paesi - sono emerse alcune domande-chiave:

- Come possono essere adeguatamente preparati, gli studenti con esigenze educative speciali, alla vita adulta e alla partecipazione attiva nella società? (Pericas et al. 1999)
- Come si può garantire, nel caso in cui desiderino migliorare le proprie capacità per raggiungere una piena indipendenza, che l'accesso alle opportunità educative sia disponibile per l'intero arco della vita? (Lauth et al. 1996)
- Come si può ridurre la percentuale dei giovani che lasciano la scuola e la formazione professionale senza una qualifica? (Joint Employment Report, 1998).

Una attenta lettura della documentazione prodotta dalla scuola e dai settori professionali dimostra che alcuni dei problemi principali, comuni alla maggior parte dei documenti, sono confrontabili. I documenti nascono da prospettive diverse, la scuola e il mondo del lavoro, che però si possono ritenere 'due facce' della stessa medaglia. I dati sottolineano le strette connessioni tra la scuola e i settori professionali. Le aree problematiche hanno un *impatto interno* e un *impatto esterno* in un altro settore.

La seguente tabella descrive in sintesi le aree problematiche, per settore, individuate da quasi tutti i documenti corredate da brevi frasi esplicative. Le differenze di lessico dei diversi autori sono state considerate e riutilizzate.

Scuola e Formazione Professionale	Occupazione
· <i>alta percentuale di dispersione scolastica:</i>	· <i>alto tasso di disoccupazione:</i>
Un alta percentuale di studenti si avvia verso successivi gradi scolastici ma gran parte non	Le persone disabili sono in svantaggio nel mondo del lavoro.

<p>termina gli studi. Anche se i dati non sono abbastanza precisi, è possibile affermare che la maggior parte degli studenti non conclude i programmi scolastici previsti (OECD, 1997).</p>	<p>Il tasso di disoccupazione tra le persone disabili è significativamente più alto - di due o tre volte - dei non-disabili (ILO, 1998).</p>
<p>· <i>basso tasso di frequenza alla scuola e alla formazione professionale:</i></p> <p>Per l'Europa, i dati confermano la tesi che le persone disabili sono in svantaggio nel mercato aperto non a causa della loro inidoneità congenita relativa alla disabilità ma del basso tasso di educazione e formazione professionale (ILO, 1998).</p>	<p>· <i>basso tasso di occupazione:</i></p> <p>Le persone disabili incontrano generalmente maggiori difficoltà di impiego e più facilmente restano disoccupate per un lungo periodo di tempo (Lauth, 1996).</p> <p>Le politiche rivolte alle esigenze specifiche delle persone disabili sembrano integrarsi poco con gli altri settori politici, in particolare a quelli relativi alla prevenzione a lungo termine della disoccupazione e al miglioramento delle condizioni atte a facilitare l'integrazione nella vita lavorativa (EC, 1998).</p>
<p>· <i>qualifiche assenti o limitate:</i></p> <p>La bassa frequenza scolastica e la mancanza di qualifiche sono tra i motivi di ostacolo. I dati attuali rivelano che molte persone con disabilità non hanno le qualifiche idonee per il lavoro (ILO, 1998).</p>	<p>· <i>difficoltà nell'affrontare i cambiamenti nelle condizioni di lavoro:</i></p> <p>Le condizioni di lavoro cambiano gradatamente. La crescita del tasso di occupazione richiede una strategia attiva, piuttosto che</p>

	difensiva, che promuova l'aumento della domanda. Ciò implica investimenti nella capacità fisica produttiva, nelle risorse umane, nella conoscenza e nelle abilità (EC, 1996).
<ul style="list-style-type: none"> · <i>scarsa valutazione delle capacità:</i> <p>Gli insegnanti, i genitori e il settore pubblico in generale sottovalutano le capacità delle persone disabili di occupare un ruolo competitivo (UNESCO, 1994).</p>	<ul style="list-style-type: none"> · <i>attitudine negativa dei lavoratori:</i> <p>Ci sono anche stereotipi. Spesso i lavoratori non hanno una comprensione chiara delle qualifiche e delle capacità delle persone disabili (ILO, 1998).</p>
<ul style="list-style-type: none"> · <i>La formazione professionale non sempre corrisponde alla realtà lavorativa:</i> <p>La formazione professionale necessita di maggiori informazioni sulle capacità richieste ai lavoratori (EC, 1992).</p>	<ul style="list-style-type: none"> · <i>Contatti limitati o assenti con i settori dell'educazione:</i> <p>Molti documenti descrivono il rapporto scuola-lavoro come molto limitato o del tutto inesistente.</p>

Il prossimo paragrafo illustra in dettaglio le caratteristiche dei problemi emersi dall'analisi dei documenti.

2.1 I problemi principali

Le tematiche e le principali difficoltà individuate dalla letteratura dei documenti dedicati al problema della transizione possono essere raggruppati nelle seguenti otto aree:

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 terminologia in uso nei paesi membri – alunni disabili o con bisogni educativi speciali – la media dei giovani al di sotto dei 20 anni di età che presenta bisogni educativi speciali varia dal 3 al 20% (Agenzia Europea, 1998; Eurydice, 1999).

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 con bisogni educativi speciali. 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 - pur non abbastanza precisi – rivelano che la maggior parte degli studenti con esigenze educative speciali si avvia verso 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 (Lauth, 1996).

3. L'accesso all'educazione e alla formazione

In teoria, gli studenti con esigenze educative speciali devono confrontarsi con le stesse scelte scolastiche degli altri studenti, ma in realtà i programmi vigenti orientano verso un benessere sociale o lavori di basso profilo. 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 aperto svantaggio nel mercato del lavoro (ILO, 1998). Costruire programmi educativi di migliore contenuto e più a misura dello studente potrebbe essere la soluzione per tanti problemi, compresi quelli della fase di transizione (European Agency, 1999).

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).

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 con esigenze speciali non risulta – e quindi non ha neanche la possibilità di ottenere un primo lavoro (Lauth, 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).

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, 1999), anche durante il passaggio al mondo del lavoro.

7. L'accesso al luogo di lavoro

Esistono anche problemi di accessibilità fisica ai luoghi di

lavoro, come il supporto tecnico e personale. L'informazione e l'aiuto ai lavoratori sono temi chiave citati in molti documenti.

8. Il miglioramento delle legislazioni 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 mezzo di comunicazione rivolto alle persone disabili e ai lavoratori che uno strumento che offre soluzioni concrete. (ECOTEC, 2000).

I documenti e i dati riportati sono stati al centro del dibattito dei rappresentanti nazionali nel corso delle visite di studio e degli incontri di lavoro. Il prossimo capitolo propone i risultati di queste discussioni.

3 La Ricerca dell'Agenzia Europea

Per cercare di approfondire i temi illustrati nel capitolo precedente, l'analisi e il progetto Transizione dell'Agenzia Europea si sono occupati del settore educativo. Le difficoltà sollevate dal mondo del lavoro e il loro impatto sulla formazione sono state tenute in considerazione, così come l'effetto delle strategie educative sulle possibilità lavorative. Comunque, è necessario sottolineare che questa ricerca non aveva l'obiettivo di approfondire le politiche e le misure adottate in favore dell'occupazione delle persone disabili. In questo senso, l'analisi della fase di transizione nelle realtà nazionali si è focalizzata principalmente sugli aspetti concreti relativi alle realtà educative. Le misure occupazionali o le tendenze in atto sono state riportate solo come contesto e laddove è stato necessario.

I temi emersi dal lavoro preliminare sono stati il punto di partenza per la raccolta e l'aggiornamento dei dati, ora disponibili nel database dell'Agenzia Europea. I rappresentanti dei 16 paesi dell'Unione hanno ritenuto che le otto tematiche esposte nel capitolo precedente siano ancora problematiche. I partecipanti hanno suggerito che ci sono stati dei cambiamenti nella situazione occupazionale, nelle qualifiche e nelle opportunità offerte agli studenti con esigenze educative speciali. Questi sviluppi hanno interessato soprattutto le realtà locali in cui i progetti nascono da difficoltà contingenti.

Al di là del progetto dell'Agenzia Europea, è stato organizzato un notevole numero di scambi tra i diversi paesi durante i quali i partecipanti hanno discusso delle loro attività quotidiane. Il risultato di questi scambi ha portato all'individuazione di sei aree di interesse. Queste aree sono elencate di seguito con una breve spiegazione.

- Gli studenti coinvolti nel processo di transizione: Quale dovrebbe essere l'iter della fase di transizione perchè lo studente sia al centro di questo processo? Questa domanda racchiude problemi come:
 - a) la guida e l'assistenza,
 - b) lo sviluppo di programmi educativi individuali,

- c) il coinvolgimento delle famiglie.
- I modelli di transizione: l'analisi dei modelli nazionali della fase di transizione dalla scuola all'occupazione. Gli argomenti:
 - a) le strategie in atto e la formazione degli studenti durante la prassi lavorativa,
 - b) le strategie per prendere contatto con i lavoratori e le aziende,
 - c) il 'sistema duale', cui è stata dedicata particolare attenzione: l'educazione teorica unita all'attività pratica nei luoghi di lavoro.
- Gli accrediti: le qualifiche e i certificati riconosciuti agli studenti. I temi principali:
 - a) il contenuto e il valore delle qualifiche e dei certificati; il tipo di risposta a richieste accademiche e occupazionali,
 - b) il ruolo delle qualifiche 'intermedie',
 - c) l'aggiornamento dei certificati (in particolare per gli studenti con difficoltà di apprendimento medie o gravi).
- Il sostegno: le azioni di supporto alla fase di transizione dalla scuola all'occupazione. Le discussioni si sono focalizzate su:
 - a) gli obiettivi e i ruoli delle diverse azioni di sostegno,
 - b) l'identificazione dei supporti esistenti e la loro applicazione.
- Il lavoro in rete: gli enti interessati oltre a quelli educativi; le relazioni in atto e l'importanza della cooperazione.
- La politica e l'adozione di risoluzioni pratiche: le 'facilitazioni', se presenti, applicate nei paesi membri e la possibilità di migliorarle. I praticanti hanno discusso:
 - a) dell'impatto delle quote occupazionali come unità di misura per il collocamento delle persone disabili,

- b) delle ragioni di un impatto limitato in alcuni paesi,
- c) della possibilità che alcune misure sociali possano aumentare la discriminazione.

Questi temi hanno costituito la base dei dibattiti dai cui sono emersi gli aspetti generali e gli elementi chiave del problema. Il prossimo capitolo riporta ed illustra esempi delle prassi in uso negli stati nazionali.

4 Aspetti ed Elementi Chiave

Questo capitolo descrive gli aspetti chiave delle considerazioni sulla transizione emerse dal lavoro dei tutor che hanno partecipato al progetto. Le discussioni si sono incentrate sulle sei aree descritte nel capitolo precedente: 1) il coinvolgimento degli studenti nel processo di transizione; 2) i modelli di transizione; 3) gli accrediti; 4) il sostegno; 5) il lavoro in rete; 6) la politica e l'adozione di risoluzioni pratiche.

I risultati hanno definito la transizione al mondo del lavoro come un processo complesso in cui alcuni aspetti richiedono particolare attenzione:

- a) Le politiche e le risoluzioni adottate e il loro sviluppo;
- b) La partecipazione degli alunni e il rispetto delle loro scelte personali;
- c) La stesura di un adeguato programma educativo individuale;
- d) Il coinvolgimento e la cooperazione delle parti interessate: la famiglia, i tutor e i servizi sociali;
- e) La necessità di uno stretto lavoro di cooperazione tra i settori formativi e professionali.

Nella prossima sezione, questi aspetti sono stati indicati con una breve definizione, i principali fattori in gioco, le barriere e gli elementi che facilitano il superamento del processo di transizione. I risultati sono corredati da esempi delle diverse modalità di transizione e dalle discussioni dei tutor. Gli esempi sono solo citati: per informazioni più dettagliate i lettori possono consultare il database *Transition* dell'Agenzia Europea (www.european-agency.org), le sezioni *Practices*, *Official Publication* e *Country Overview*.

4.1 Le politiche e le prassi in uso e il loro sviluppo

La legislazione, punto di riferimento della politica e delle risoluzioni adottate nella prassi, è fondamentale per migliorare l'iter del processo di transizione e per tutelare il diritto dei giovani ad essere parte attiva della società. I governi nazionali offrono un vasto panorama di opzioni, ma spesso è difficile

intervenire sulla legislazione vigente in materia.

Barriere:

- L'assenza di coordinamento: diversi settori potrebbero tentare di migliorare la prassi in uso. Questo tentativo potrebbe entrare in conflitto con altri sistemi politici o con pratiche comuni ad altri settori.
- le politiche passive: alcune misure sociali (come le assicurazioni o i benefici economici) possono inibire le iniziative in favore dell'autonomia e dell'occupazione. Bisogna stimolare ogni mezzo possibile la ricerca di un'occupazione prima che i benefici siano offerti come una soluzione facile.

Fattori di facilitazione:

- Lo sviluppo di politiche flessibili: in alcuni paesi la politica è flessibile e offre diverse opzioni in materia di transizione. Comunque, la legislazione va migliorata attraverso azioni concrete e l'adozione di risoluzioni pratiche (vedi il *Transition Planning* in Gran Bretagna, UK1 *East of England Region*).
- Misure flessibili: bisogna essere flessibili nell'adottare misure legate a benefici – le possibilità e i fabbisogni – utili alle persone. L'uguaglianza dei diritti e delle opportunità non può essere a favore o contro le persone disabili (vedi la sezione Official Publication, *Active Employment Policies and Labour Integration of Disabled People: Estimation of the Net Benefit*).
- le Legislazioni nazionali: c'è bisogno di atti di indirizzo che siano di riferimento nella stesura dei piani di transizione e non è possibile delegare alle scuole e alle iniziative locali (vedi la sezione *Country Overview*, Francia).
- i Progetti locali: il sostegno ai progetti locali sembra dare risultati migliori delle iniziative proposte dalla politica nazionale. I progetti locali sembrano meno costretti nei dettami politici e più vicini alla realtà delle situazioni

individuali (vedi la sezione *Practices* on line).

- L'informazione dei lavoratori: i lavoratori hanno bisogno di essere informati sulla legislazione in vigore e sulle misure politiche in atto – e dei possibili benefici di cui usufruiscono – per estendere e migliorare il loro coinvolgimento (vedi la sezione *Country Overview*, Svezia).
- le organizzazioni di volontariato: un ruolo importante occupano le organizzazioni di volontariato che lavorano con e per le persone disabili per promuoverne gli interessi. Va evitata la possibilità che alcuni gruppi di giovani siano esclusi perché non appartenenti all'associazione (vedi la sezione *Practices*, Italia, IT2, *La Lega del Filo d'Oro*).

4.2 La partecipazione dello studente. Il rispetto delle scelte personali degli alunni

Il concetto di partecipazione implica che lo studente, la sua famiglia e i tutor collaborino alla stesura di un piano educativo individuale. Ciò comporta, come parte integrante del processo, la negoziazione di un piano che preveda il rispetto delle scelte personali degli studenti e gli prospettivi, anziché escluderle, diverse possibilità. Lo studente e la sua famiglia hanno bisogno di sentirsi al centro del momento di pianificazione del processo di transizione.

Barriere:

- L'iperprotezione: è uno dei principali elementi negativi. Interessa tutte le persone con esigenze educative speciali, ma in particolare quelle con difficoltà di apprendimento. Con il termine 'iperprotezione' intendiamo riferirci ai tutor e alle famiglie degli studenti. Il risultato di una eccessiva protezione è la limitazione delle scelte personali dello studente.

Fattori di facilitazione:

- i desideri e le aspirazioni dei giovani: il punto di partenza

per la stesura di programmi di transizione dovrebbe essere l'aspirazione dei giovani. Questa dovrebbe porre la base del piano di transizione individuale in cui sia prevista la possibilità di ri-negoziare e ripensare gli obiettivi laddove risultino poco attinenti alla realtà. (vedi la sezione *Practices*, Norvegia, NO2, *Erik*).

- Il coinvolgimento degli studenti e dei genitori: gli incontri formali dovrebbero essere organizzati in modo da garantire agli studenti e alle famiglie il rispetto dei loro suggerimenti. Gli alunni e le famiglie possono anche partecipare alla stesura di un piano attraverso circoli di sostegno. Questi sono gruppi in comunità di base composti dai familiari, dagli amici e anche dai tutor, condotti da un facilitatore di training. Il gruppo potrebbe incontrarsi con regolarità a casa dello stesso studente. Dopo la stesura del piano, il giovane e i genitori potrebbero presentarlo all'incontro formale presso la scuola o gli altri enti interessati. A volte questi circoli possono anche aiutare il giovane a trovare un lavoro. (vedi la sezione *Practices*, Austria, AT8, *Spagat*).
- Chiare strategie educative: dovrebbero essere adottate dall'ente di formazione per garantire la partecipazione degli studenti. Il piano educativo deve essere costruito, il suo contenuto rivisitato e un ulteriore prosieguo dell'azione formativa va pianificata in modo da rendere gli studenti attivamente partecipi, stimolandoli a prendere decisioni sugli sviluppi e sulla valutazione dei loro progressi. (esempi nella sezione *Practices* on line).
- il profilo delle competenze: le capacità degli studenti vanno ben documentate spingendo gli stessi alunni ad identificare le capacità e le competenze di cui hanno bisogno e che dovrebbero essere strettamente collegate alle loro capacità. Gli studenti dovrebbero avere l'opportunità di sperimentare diversi settori professionali per meglio comprendere le loro abilità e capacità. Gli strumenti obiettivi di assistenza li aiuteranno ad indirizzarsi in questo campo. (vedi sezione *Practices*,

Spain, ES1, *Perez Urruti*)

- opzioni aperte e informazioni chiare: gli studenti sono direttamente coinvolti nelle scelte importanti come la scuola o la formazione e il training professionale: la casa, le opportunità sociali; i benefici finanziari e le opportunità di supporto e di educazione permanente. L'informazione deve essere trasmessa in modo chiaro per permettere agli studenti e alle famiglie di compiere scelte per il futuro e per qualunque altro settore d'interesse. (vedi la sezione *Practices*, Denmark, DK1, *Via*)

4.3 La stesura di un Programma Educativo Individuale

E' necessario stilare un programma educativo individuale, in collaborazione con gli studenti e i genitori, incentrato non soltanto sui progressi dell'alunno ma anche su ogni cambiamento dell'esperienza scolastica. I paesi membri hanno evidenziato una distinzione tra il *programma educativo individuale*, che è più orientato pedagogicamente, e il *piano di transizione* – più centrato sui problemi della transizione e collegato alla vita adulta e all'occupazione. Sembrano essere strettamente collegati.

Barriere:

- il contenuto: i programmi educativi individuali sono soprattutto accademici. Se citati, gli aspetti sociali e personali non sembrano ricoprire un ruolo importante.
- gli accrediti: in alcuni casi le certificazioni ufficiali non sono riconosciute agli studenti, mettendoli di fronte ad una disegualianza di opportunità. Ci sono contraddizioni evidenti tra le qualifiche ottenute e i certificati riconosciuti, che creano ostacoli a garantire un lavoro con lo stesso salario degli altri occupati. Le qualifiche si basano soprattutto sulla valutazione delle abilità pratiche, generiche e sociali, e delle attitudini e non sempre corrisponde alle aspettative, in termini di successo, che ci si crea dopo aver ottenuto un certificato formale.

Fattori di facilitazione:

- un piano di transizione individuale: deve essere allegato al programma educativo individuale e deve basarsi sulla motivazione e sui desideri dello studente. Dovrebbe includere anche:
- le competenze da acquisire - generali, specifiche o individuali;
- le qualifiche da ottenere,
- le possibilità di lavoro e le prospettive da considerare.

I piani di transizione devono essere costantemente aggiornati.

Il piano di transizione deve garantire il coinvolgimento di tutti gli interessati e chiarire le loro responsabilità. Dovrebbe offrire:

- un'analisi chiara delle possibilità dello studente e un conseguente piano di carriera,
- la preparazione per affrontare la realtà lavorativa e
- un prosieguo sul luogo di lavoro.

Il piano deve essere verificato ad intervalli regolari concordati al momento della stesura e modificato secondo le esigenze e i progressi dello studente (vedi la sezione *Practices, Portugal, PO3, Escola EB23 de Carteado Mena*).

- una valutazione regolare: il programma educativo individuale deve essere valutato con regolarità: autovalutato dallo studente, per assicurare che gli alunni siano al centro del processo di transizione, e dai partner coinvolti. I risultati di questa verifica dovrebbero essere registrati in forma scritta (vedi la sezione *Practices, Finland, F12, Kurikka*).
- Un approccio multidisciplinare: la stesura del programma educativo individuale è il risultato di un lavoro di team di tutte le parti coinvolte.
- La creazione di un portfolio: il piano individuale di

transizione deve funzionare da portfolio o agenda, utilizzata dagli studenti, contenente tutte le proposte, le modifiche e i risultati raggiunti. Dovrebbe anche riflettere i punti di forza e le esigenze dello studente. Dovrebbe essere compilato dalle scuole, dalle famiglie, dai lavoratori e dalle aziende (vedi la sezione *Practices*, Belgium, BF1, *Amay*).

- I certificati: devono corrispondere ai livelli e alle qualifiche raggiunte dagli studenti e avere un riscontro reale che permetta agli studenti di provare più lavori. Non tutti i lavori richiedono una certificazione formale; i sistemi formativi modulari utilizzati dai lavoratori sembrano offrire una buona soluzione. (vedi la sezione *Practices*, Netherlands, NL1, NPO).
- Uguale opportunità: il piano di transizione individuale deve assicurare uguali opportunità senza alcuna differenza di sesso, cultura o provenienza geografica (vedi la sezione *Practices*, Finland, FI3, *Helsinki City College of Culinary, Fashion and Beauty*).

4.4 Il Coinvolgimento e la Cooperazione tra le Parti

La cooperazione tra le parti interessate – la famiglia, la scuola, i lavoratori, i sindacati, i servizi sociali, le scuole professionali - è di grande importanza. Il loro ruolo e il grado di coinvolgimento varia a seconda della fase della vita dello studente.

Barriere:

- mancanza di modalità: attori diversi non sono preparati a cooperare e a dividersi le responsabilità
- assenza di regole chiare: anche se in alcuni paesi ci sono stati diversi tentativi, gli enti pubblici sembrano esitare a prendere iniziative; mancano chiare indicazioni legislative e dunque la rete è inefficiente.
- mancanza di comunicazione: in alcuni casi il coinvolgimento dei genitori può risultare problematico se

le loro aspettative divergono da quelle dello studente e della scuola. È necessario stabilire forme di comunicazione efficaci.

- manca di un linguaggio comune e di definizioni condivise: gli enti pubblici utilizzano varie terminologie e diverse definizioni per indicare il sostegno alla fase di transizione.

Fattori di facilitazione:

- l'esistenza di una rete di supporto: che assicuri la cooperazione tra gli individui, le organizzazioni e gli enti interessati - laddove siano individuabili - e in cui uno degli enti coinvolti assuma un chiaro ruolo di coordinamento (vedi la sezione *Practices*, Austria, AT1, *The Social Network*).
- La definizione dei compiti: deve essere discussa e garantita una chiara definizione dei compiti assegnati alle persone o agli enti coinvolti. Comunque, questo elemento va collegato alla flessibilità delle iniziative da porre in essere e/o da coordinare in rete. Qualunque tipo di sostegno deve essere chiaramente concordato (vedi la sezione *Practices*, Belgium, BNL1, *Gemeentelijk Buso*).
- servizi di consolidamento della carriera: il ruolo e le risorse dedicate a questi servizi o ad un loro equivalente vanno rinforzati. Il ruolo di questo tipo di servizi dovrebbe essere principalmente indirizzato ai problemi degli studenti più che delle aziende. Dovrebbero anche comunicare alle famiglie i benefici sociali o qualunque altro problema che le riguarda (vedi la sezione *Practices*, Austria, AT2, *Alpha Nova Compass*).
- ulteriori offerte di formazione: le diverse parti coinvolte devono prepararsi ad ulteriori future forme di cooperazione e condivisione di responsabilità (vedi la sezione *Practices*).
- il coinvolgimento dei lavoratori e delle organizzazioni del

mondo del lavoro: i lavoratori e i sindacati devono essere attivi e presenti in questa cooperazione per assicurare migliori possibilità di occupazione ai giovani (vedi la sezione *Practices*, Germania, DE2, *Berufsausbildungswerk Mittelfranken*).

4.5 L'interrelazione tra la Scuola e il Mercato del Lavoro

Gli studenti hanno bisogno di sperimentare le reali condizioni lavorative. L'obiettivo è promuovere l'autonomia, verificare le aspettative degli studenti e assicurare comunque un lavoro. Gli esperti hanno sottolineato che le esercitazioni professionali nelle aziende durante il percorso scolastico sono l'opzione migliore che permette di prendere contatto con le aziende e con il mercato aperto del lavoro.

Le scuole e il mercato del lavoro devono potenziare la cooperazione. Le scuole, per ciò che gli riguarda, hanno bisogno di seguire gli sviluppi e i cambiamenti delle condizioni di lavoro.

Barriere:

- sistemi chiusi: le scuole e le aziende appartengono a 'mondi' diversi, usano linguaggi e metodi di lavori diversi e hanno scopi differenti. Hanno bisogno di conoscersi meglio per condividere gli ambiti di appartenenza, rispettando le reciproche differenze e raggiungere benefici comuni.
- la scelta della scuola pre-determina le possibilità post-scolastiche: a volte sembra che la scuola punti soprattutto a preparare gli studenti ad un'unica attività: questo sembra essere spesso un ostacolo all'occupazione. Le opzioni predeterminate agiscono come barriere allo sviluppo professionale e personale degli studenti. In questo senso, le scuole professionali a volte rifiutano l'accoglienza a studenti con esigenze educative speciali in quanto i programmi non sono idonei o non possono essere individualizzati.

Fattori di facilitazione:

- costruire reti: per consolidare i legami tra il settore educativo e professionale, un'opportunità è il lavoro in rete. Queste reti dovrebbero essere sociali o professionali ed includere anche le organizzazioni dei genitori (vedi la sezione *Practices*, France, FR1, DJINH, *Dispositif Jeunes Insertion Handicap*).
- adottare misure creative: per trovare mezzi e strategie al fine di superare le tendenze negative del mercato del lavoro. Le scuole dovrebbero prendere contatto con le aziende e mostrargli come siano riuscite ad integrare gli studenti disabili.
- Estendere i sistemi duali: il principio teorico di unire alla teoria della scuola un periodo di permanenza nelle aziende sembra essere efficace e deve essere esteso a tutti gli studenti.
- organizzare misure flessibili di praticantato: per esempio fissando un periodo di preparazione durante il lavoro; un anno in più di scuola professionale prima della ricerca del lavoro; l'estensione della scuola professionale in base alle esigenze; procurare un lavoro semestrale basato sul training di tutti gli studenti strutturato in diversi moduli come parte integrante della scuola professionale triennale (esempi nella sezione *Practices*, in particolare vedi Germany, DE3, B010 - *Berufsorientierender Lehrgang in Kooperation mit Betrieben der freien Wirtschaft*).
- migliorare il settore della comunicazione: la scuola deve aprirsi al mondo del lavoro portando all'interno le persone dal mercato del lavoro a parlare delle possibilità di lavoro con gli studenti e i praticanti (vedi la sezione *Practices*, Norway, NO3, *Hordalandsmodell*).
- una banca dati: una banca dati dei lavori disponibili sembra aiutare gli studenti a scegliere il tipo di occupazione da preferire.

- Il prosieguo: la scuola deve seguire gli studenti, almeno per un certo periodo di tempo, nell'ingresso alla vita lavorativa per mantenere un contatto con quello che stanno facendo. Il prosieguo dell'attività formativa può essere uno strumento di autovalutazione delle scuole e una possibilità di reperire le informazioni necessarie ad adattare e/o migliorare i programmi educativi. L'assistenza agli studenti e la qualità del lavoro, in base alla decisione del lavoratore, per mantenere e incrementare i momenti di scambio con le aziende (effetto moltiplicatore) (vedi la sezione *Practices*, the Netherlands, NL1, NPO - *A Job for Every pupil*).
- le azioni di supporto: le risorse materiali, personali, finanziarie e tecniche devono essere sostenute non solo dai datori di lavoro ma anche dagli impiegati (vedi la sezione *Practices*, Greece, EL1, *Margarita*).

4.6 La Transizione è Parte di un Lungo Processo

Le persone vivono diverse fasi di transizione nel corso della vita. La transizione dalla scuola all'occupazione è uno dei periodi critici: la preparazione e le possibilità di accedere alla vita adulta ed economica. La transizione fa parte di un processo complesso che va organizzato in modo semplice, chiaro e trasparente per consentire agli studenti di procedere dalla scuola al lavoro attraverso l'identificazione e l'eliminazione delle barriere e delle difficoltà esistenti.

Barriere:

- strutture e/o procedure rigide dei sistemi educativi: uno schema rigido delle procedure, poco scorrevole dalla scuola all'occupazione, impedisce un buon processo di transizione.
- barriere strutturali: strutture amministrative diverse insieme a sistemi educativi e competitivi, come la mancanza di cooperazione tra gli enti, riserva una fonte di difficoltà.
- Barriere legali: più sistemi legislativi o contraddittori applicati da enti diversi, impedisce il superamento della

fase di transizione.

Fattori di facilitazione:

- processi iniziali: le scuole devono cominciare il prima possibile a preparare gli studenti alla transizione alla vita adulta, includendo il mondo del lavoro. Questo processo non può essere introdotto al termine della scuola dell'obbligo (vedi la sezione *Practices*, Sweden, Se1, *The Employability Institute*).
- Una guida adeguata: un appropriato programma deve offrire una guida durante il processo di transizione (vedi la sezione *Practices*)
- Sostegno flessibile: il sostegno agli studenti con speciali necessità educative dovrebbe essere sufficientemente flessibile per rispondere alle esigenze individuali e per proseguire anche dopo l'uscita dalla scuola (vedi la sezione *Practices*, United Kingdom, UK2, *Oaklands College*).
- Un referente legale: un professionista specifico deve essere incaricato come referente e sostegno durante il processo di transizione per un lungo periodo di tempo. Questa persona dovrebbe risiedere soprattutto a scuola e avere un ruolo chiave nel team che stila il piano di transizione (vedi la sezione *Practices*, Luxembourg, LU2, LTC – *Lycee Technique du centre*).
- Il prosieguo: per garantire il superamento della fase di transizione, è necessario assicurare un seguito agli studenti dopo che hanno lasciato la scuola (vedi la sezione *Practices*, Netherlands, NL2 – *Veluwe*).

Sebbene gli elementi emersi nel corso della ricerca siano stati elencati come fattori distinti in realtà non sono separati tra loro. Questi fattori sono tanto interconnessi da rendere difficile l'analisi delle diverse componenti in gioco.

In generale, possiamo definirli semplici o complessi. I fattori *semplici* sono quelli che senza possibilità di confusione possono descrivere una situazione. Ad esempio definizioni come 'uguali opportunità'.

La maggior parte dei fattori è di natura *complessa*. Possono esserci due tipi di fattori complessi: *reversibile* – quando una situazione positiva può diventare negativa e viceversa – e *combinati* – quando due fattori possono difficilmente essere separati. Il fattore che abbiamo definito come ‘misure flessibili’ è un esempio di fattore reversibile dato che esprime una situazione positiva che può facilmente mutarsi in negativa nel caso in cui la flessibilità delle misure che si vuole adottare è disattesa o male interpretata. Il ‘piano di transizione individuale’ è un esempio calzante di fattore combinato dato che richiede, per essere efficace, altri fattori come, ad esempio, ‘la valutazione regolare’.

5 SOMMARIO

Questo rapporto ha seguito tre aree-guida:

- 1) **I problemi** incontrati dagli studenti con esigenze educative speciali, dalle loro famiglie e dai tutor dei progetti educativi nel processo di transizione dalla scuola all'occupazione. Il punto di partenza è stato l'esame della documentazione esistente a livello europeo ed internazionale. I problemi sollevati dal settore educativo e professionale sono abbastanza consistenti e interrelati. I temi dei principali problemi individuati da entrambi i settori sono:
 - come ridurre o prevenire il fenomeno della dispersione scolastica e della disoccupazione dei giovani con esigenze educative speciali;
 - come incrementare l'accesso alla formazione scolastica e professionale;
 - come predisporre qualifiche corrette del grado di capacità dei giovani disabili e consentire un adeguato avviamento alla vita adulta e lavorativa;
 - come stabilire contatti e scambi reciproci tra la scuola e il mondo del lavoro.

- 2) **Gli aspetti chiave** da valutare nel campo della transizione tenendo presente i problemi esistenti. La ricerca si è svolta attraverso il dibattito e l'analisi della documentazione fornita dai rappresentanti dei 16 paesi membri coinvolti nel progetto. Sono emersi sei aspetti:
 - a) La transizione è un processo da sostenere a livello politico e legislativo.
 - b) Il processo di transizione deve garantire la partecipazione dello studente e il rispetto delle sue scelte personali. Lo studente, la famiglia e i tutor devono collaborare alla stesura di un piano individuale.
 - c) La prassi della transizione deve richiedere la stesura di un piano educativo individuale contenente i progressi dello studente e ogni

- cambiamento dell'iter scolastico.
- d) La transizione deve basarsi sul coinvolgimento diretto e la cooperazione di tutte le parti in causa.
 - e) La fase di transizione richiede una stretta cooperazione tra la scuola e il mercato del lavoro per dare l'opportunità di sperimentare le reali condizioni lavorative.
 - f) La transizione è parte di un processo lungo e complesso che prepara e facilita ai giovani l'ingresso nella vita adulta ed economica.
- 3) **i principali fattori** che possono facilitare o impedire il superamento della fase di transizione. Questi fattori sono stati individuati nelle prassi in uso. Le diverse prassi della transizione in atto nei paesi membri evidenziano una serie di elementi relativi ai sei aspetti elencati. Questi fattori sembrano agire da barriere e da elementi di facilitazione del processo di transizione. Un'attenta analisi dimostra che questi fattori non corrispondono direttamente alle situazioni reali – *fattori semplici*. La maggior parte richiama situazioni complesse e interconnesse – *fattori complessi*.

L'analisi di queste tre aree ha prodotto un elenco di raccomandazioni per la messa in opera di future strategie e politiche specifiche per il problema della transizione. Sono suggerimenti rivolti ai politici e ai tutor dei progetti educativi per aiutarli a migliorare l'iter e gli esiti del processo di transizione.

6 RACCOMANDAZIONI

Questo capitolo elenca una serie di raccomandazioni rivolte ai politici e ai tutor dei progetti educativi. I suggerimenti per l'attuazione di strategie politiche specifiche per il processo di transizione possono essere considerati come linee guida da applicare a livello locale, regionale e nazionale.

Le raccomandazioni si fondano sugli aspetti e i fattori evidenziati dai risultati della ricerca condotta e cercano di individuare le misure da adottare per facilitare le persone disabili nella fase di transizione dalla scuola all'occupazione.

Le politiche e le prassi in uso e il loro sviluppo

a livello politico:

- promuovere e/o effettivamente migliorare il coordinamento dei diversi enti sociali, evitando la creazione di una nuova legislazione che possa contraddire o scavalcare quella esistente.
- Adottare misure concrete per un effettivo miglioramento della legislazione in vigore per evitare le differenze e/o la discriminazione scaturita da una ineguaglianza tecnica o delle risorse umane.
- Consultare con sistematicità, prendendo in considerazione e rispettando le opzioni espresse, le organizzazioni di volontariato che lavorano con e per i disabili.
- Cercare e promuovere politiche attive per incrementare l'occupazione e l'autonomia economica delle persone disabili.
- Verificare e valutare le 'facilitazioni' a favore delle persone disabili, come le quote occupazionali, i benefici fiscali etc. e garantire il reale funzionamento dei servizi a livello nazionale, regionale e locale.
- Offrire informazioni sulle azioni politiche o legali a favore dei lavoratori.
- Promuovere la creazione di reti locali attuative della politica nazionale.

Nella prassi:

I tutor dovrebbero:

- Avere tutte le informazioni necessarie sulle strategie e le possibilità di migliorare la legislazione vigente e assicurare adeguati metodi di applicazione.
- Valutare con regolarità i progetti innovativi locali e renderne noti i risultati.
- Stabilire reti locali in cui tutti i partner (i settori professionali, gli enti pubblici, i servizi educativi e le famiglie) siano rappresentati per discutere, pianificare e migliorare la politica nazionale.
- Ottenere degli strumenti efficaci di comunicazione con gli amministratori per trasmettere l'esigenza di migliorare la prassi in uso.

La partecipazione dello studente. Il rispetto delle scelte personali degli alunni.

A livello politico:

- Fornire alle scuole le risorse necessarie (in termini di tempo e di *budget*) per migliorare il lavoro con gli studenti e le famiglie.
- Garantire che le risorse siano utilizzate in forme di cooperazione reale.

Nella prassi:

I tutor dovrebbero:

- Dare l'opportunità alle famiglie e allo studente di comunicare desideri ed esigenze.
- Redarre, il prima possibile, un piano di transizione, aperto allo studente, alle famiglie e ai partner coinvolti in ulteriori strategie all'interno e all'esterno dell'istituzione scolastica.
- Modificare e adattare il piano di transizione in qualunque momento necessario e in collaborazione con lo studente.
- Incoraggiare lo studente a scoprire le proprie capacità e competenze.
- Fornire agli studenti e alle famiglie tutte le informazioni utili al loro caso o indirizzarli agli enti competenti.
- Assicurare che il piano educativo individuale e il piano di transizione siano redatti in forma accessibile alle difficoltà

congenite o acquisite degli studenti.

La stesura di un programma educativo individuale:

A livello politico:

Fornire alle scuole le risorse necessarie ad assicurare l'attuazione del programma educativo individuale. In particolare, è determinante offrire una guida agli insegnanti e il lasso di tempo sufficiente.

- Garantire che il piano di transizione sia allegato al programma educativo individuale.
- Fornire standard di qualità dei programmi educativi individuali.
- Assicurare che le qualifiche riconosciute agli studenti corrispondano alle certificazioni ed evitare qualunque situazione discriminante.

Nella prassi:

I tutor dovrebbero:

- Assicurare che lo studente sia il centro del processo di attuazione del piano educativo individuale e del piano di transizione.
- Ricevere l'aiuto necessario a stilare un programma educativo individuale sulla base di un lavoro di gruppo.
- Garantire che il programma educativo individuale sia valutato con regolarità dagli alunni, dalla famiglia e dai partner interni ed esterni alla scuola 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 includere una sezione dedicata alle attitudini, alla conoscenza, all'esperienze e alle principali abilità dello studente (pratica accademica, vita quotidiana, auto-controllo e comunicazione).

Il coinvolgimento e la cooperazione tra le parti

A livello politico:

- adottare misure per il coordinamento degli enti coinvolti e stabilire criteri di sviluppo di questa cooperazione.
- Stabilire chiare responsabilità degli enti per assicurare una collaborazione efficace.
- Adottare un metodo di valutazione della collaborazione e della condivisione delle responsabilità.
- Garantire che tutti gli enti coinvolti assolvano i loro obblighi e partecipare all'opera di coordinamento.
- Motivare i lavoratori e i sindacati attraverso misure specifiche di coinvolgimento diretto.
- I politici dovrebbero incoraggiare la cooperazione e il coordinamento di tutte le parti coinvolte a livello nazionale.

Nella prassi:

I tutor dovrebbero:

- avere una rete di supporto efficiente alla quale indirizzarsi per avere il sostegno e le informazioni necessarie.
- Avere un documento ufficiale (in termini di budget o almeno di tempo) del compito di coordinamento richiesto dagli altri servizi.
- ricevere ulteriore formazione per definire i compiti con i referenti della coordinazione e per imparare a dividerne le responsabilità.

L'interrelazione tra la scuola e il mercato del lavoro

a livello politico:

- offrire ai giovani l'opportunità di sperimentare le reali condizioni di lavoro.
- Garantire a tutti gli studenti l'accesso all'attività pratica rispettando la diversità delle esigenze.
- Organizzare attività di formazione flessibili, ad esempio stabilendo un periodo di preparazione al lavoro.
- Promuovere incentivi formali e informali per le aziende (riduzioni fiscali, visibilità sociale) per incoraggiarle ad offrire posti di lavoro e forme di apprendistato ai giovani disabili.
- Portare l'attenzione verso i benefici reciproci.
- Coinvolgere i lavoratori nelle iniziative intraprese con il settore dell'occupazione, attraverso i mezzi di informazione

delle aziende, le reti di lavoratori e sindacati.

- Cogliere l'esigenza di una cooperazione formale tra i settori educativi e professionali.
- Fornire le risorse necessarie all'aggiornamento professionale degli insegnanti.

Nella prassi:

I tutor dovrebbero:

- essere meglio informati sulle possibilità offerte dal mercato del lavoro.
- avere il tempo di visitare le aziende e di organizzare incontri con i servizi professionali, offrire i mezzi per un periodo di permanenza all'interno delle aziende per mantenere i contatti con gli alunni durante l'attività quotidiana.
- acquisire le competenze per prendere contatti con le aziende,
- invitare i rappresentanti dei settori professionali ad incontrare gli studenti e i membri dello staff.
- assicurare il seguito degli studenti che lasciano la scuola.

La transizione dall'occupazione è parte di un lungo processo

a livello politico:

- attuare le misure necessarie ad assicurare il superamento della fase di transizione, per identificare ed abbattere le barriere o le difficoltà che ostacolano un superamento positivo di questo processo.
- evitare rigide procedure educative (ad esempio riguardo l'assistenza)
- facilitare la cooperazione tra i servizi sociali e verificare il tempo speso dai tutor nella cooperazione e coordinazione.
- assicurare che i piani di transizione siano stilati all'inizio della carriera scolastica dello studente e non solo al termine della scuola dell'obbligo.
- riconoscere il bisogno di professionalità specifiche nell'opera di sostegno agli studenti, come un avvocato o un referente legale che curi il processo di transizione

Nella prassi:

I tutor dovrebbero:

- usare mezzi sufficienti per facilitare il processo di transizione (per esempio servirsi di una guida adeguata, offrire un sostegno flessibile, avere un efficace coordinamento ecc) e formalizzarne la prassi.

I tutor dei progetti educativi, i politici e i rappresentanti dei lavoratori e dei sindacati coinvolti in questa ricerca sono giunti alla conclusione che l'adozione di queste raccomandazioni dovrebbe senza dubbio migliorare il processo di transizione e ridurre l'ampiezza dei problemi che gli studenti incontrano all'uscita dalla scuola e nella ricerca di una occupazione.

7 BIBLIOGRAFIA

Collado, J.C., Villagómez, E (2000) **Active Employment Policies and Labour Integration of Disabled People: Estimation of the Net Benefit**. Fundación Tomillo, Centre for Economic Studies. Draft Report conducted on behalf of the European Commission, DG Employment.

ECOTEC Research and Consulting Ltd. (2000) **Benchmarking Employment Policies for People with Disabilities**. Report conducted on behalf of the European Commission, DG Employment.

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

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

European Commission: **Joint Employment Report** (1998).

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

European Disability Forum: **The Madrid Declaration** (2002). Brussels. European Disability Forum.

International Labour Office (1998) **Education, Employment and Training Policies and programmes for Youth with Disabilities in four European Countries**. Geneva: ILO.

Lauth, O. et al. (1996) **Socialisation and Preparation for Independent Living, Vocational Training and Education of Disabled Adults**. Helios programme. Report conducted on behalf of the European Commission, DG Education.

OECD (1996) **Employment Outlook**, Paris, OECD.

OECD (1997) **Post-compulsory Education for Disabled People**, Paris, OECD.

Pellis , C. et al. (1996) **Transition through the Different Levels of Education**. Helios programme. Report conducted on behalf of the European Commission, DG Education.

UNESCO (1994) **World Conference on Special Needs Education: Access and Quality**. Salamanca: UNESCO.

Transition from School to Employment Online Database
<http://www.european-agency.org/>

Partner ed Esperti Nazionali dell'Agenzia Europea

Austria

Ms. Irene MOSER irene.moser@aon.at
(Working Partner)

Ms. Claudia NIEDERMAIR claudia.niedermair@magnet.at
Ms. Judith PANNOS judith.pannos@ssr-wien.gv.at

Belgium (NL)

Mr. Theo MARDULIER theo.mardulier@ond.vlaanderen.be
(Working Partner)
Mr. Ludo VLAMINCKX dbo@vlaanderen.be
Ms. Maria CREVE dbo@vlaanderen.be

Belgium (FR)

Ms. Thérèse SIMON therese.simon@skynet.be
(Working Partner)
Ms. Danielle CHOUKART danielle.choukart@cfwb.be

Denmark

Mr. Poul Erik PAGAARD poul.erik.pagaard@uvm.dk
(Working Partner)
Mr. Preben SIERSBAEK LARSEN siersbaek@uvm.dk

Finland

Ms. Minna SAULIO minna.saulio@oph.fi
(Working Partner)
Mr. Touko HILASVUORI touko.hilasvuori@minedu.fi
Ms. Eija EL DAOUK eija.eldaouk@edu.hel.fi
Mr. Markku JAHNUKAINEN markku.jahnukainen@hamk.fi

France

Mr. Pierre Henri VINAY diradj@education.gouv.fr cnefei-
Ms. Nel SAUMONT brex@cnefei.fr
(Working Partners)
Mr. Patrice BLOUGORN brex@cnefei.fr

Germany

Ms. Anette HAUSOTTER a.hausotter@t-online.de
(Working Partner)
Mr. Alexander BÖHM alexboehm@odn.de
Mr. Ernst SCHULTE schulte@rwb-essen.de

Greece

Ms. Venetta LAMPROPOULOU spedu@pi-schools.gr
(Working Partner)
Ms. Stavroula POLYCHRONOPOULOU
polychronopoulou@geniki.gr
Ms. Eleni MATHIOTOPOULOU eurydice@ypeth.gr

Iceland

Ms. Bryndis SIGURJÓNSDOTTÍR brysi@ismennt.is
(Working Partner)
Ms. Eyglo EYJÓLFSDÓTTIR eyglo.eyjolfsdottir@mrn.stjr.is

Italy

Ms. Paola TINAGLI paola.tinagli@istruzione.it
(Acting Working Partner)
Ms. Lucia DE ANNA Deanna@iusm.it
Ms. Elisabetta BERNARDINI bettabernardini@libero.it

Luxembourg

Ms. Jeanne ZETTINGER srea@pt.lu
(Working Partner)
Ms. Pia ENGLARO srea@pt.lu
Ms. Monique KRIER srea@pt.lu

Netherlands

Mr. Sip Jan PIJL s.j.pijl@ppsw.rug.nl
(Working Partner)
Mr. Peter DEN BOER pdb@stoas.nl
Mr. Harrie van den BRAND vdbrand@tref.nl

Norway

Ms. Gry HAMMER NEANDER Gry.Hammer.Neander@ls.no
(Working Partner)

Ms. Jorun Buli HOLMBERG
Ms. Gunvor BOLLINGMO

j.b.holmberg@isp.uio.no
gunvor.bollingmo@bfk.no

Portugal

Mr. Vitor MORGADO
(Working Partner)

vitor.morgado@deb.min-edu.pt

Mr. João DE LIMA PINHEIRO

np99ma@mail.telepac.pt

Spain

Ms. Victoria ALONSO GUTIÉRREZ

victoria.alonso@educ.mec.es

(Working Partner)

Ms. Marisa HORTELANO ORTEGA

marisa.hortelano@educ.mec.es

Ms. Maria Dolores CEBOLLADA loguar@teletel.es

Sweden

Ms. Lena THORSSON
(Working Partner)

lana.thorsson@sit.se

Mr. Håkan NORDIN

hdprod@telia.com

Mr. Leif THORSSON

leif.thorsson@swipnet.se

United Kingdom

Ms. Felicity FLETCHER-CAMPBELL
(Working Partner)

f.f-campbell@nfer.ac.uk

Ms. Lesley DEE

ld205@hermes.cam.ac.uk