

L'Integrazione dei Disabili in Europa

Publicazione Tematica



L'Integrazione dei Disabili in Europa

PUBBLICAZIONE TEMATICA

Gennaio 2003

Agenzia Europea per lo Sviluppo dell'Istruzione per Studenti Disabili

Con il contributo di

EURYDICE

La rete di informazione sull'istruzione in Europa

European Agency for Development in Special Needs Education

Questo documento è stato realizzato dall'Agazia Europea con il contributo delle Unità Nazionali di Eurydice. È stato pubblicato con il sostegno della Commissione Europea, D. G. Educazione e Cultura.

I documenti citati in estratto sono corredati da chiari riferimenti sulla fonte utilizzata.

Per facilitare l'accesso all'informazione, questa Pubblicazione è disponibile in formato di testo liberamente utilizzabile e in altre 12 lingue.

È possibile reperire le versioni elettroniche al sito web dell'Agazia:

www.european-agency.org

Autori: Cor Meijer, Victoria Soriano, Amanda Watkins

Testo in italiano a cura di Maria Rosa Silvestro

Traduzione di Leandra Negro

ISBN: 87-90591-87-9

Gennaio 2003

European Agency for Development in Special Needs Education

Østre Stationsvej 33

DK – 5000 Odense C Denmark

Tel: +45 64 41 00

secretariat@european-agency.org

Web: www.european-agency.org

Brussels Office:

3, Avenue Palmerston

B- 1000 Brussels

Tel: +32 2 280 33 59

Fax: +32 2 280 17 88

E-mail: brussels.office@european-agency.org

Contenuti

| | |
|---|-----------|
| Prefazione | 4 |
| Introduzione | 5 |
| 1 L'integrazione dei Disabili in Europa: Politiche e Prassi..... | 7 |
| 1.1 Politiche Educative e Prassi di Integrazione: caratteristiche comuni | 7 |
| 1.2 Definizioni di 'esigenze educative' / 'handicap' | 8 |
| 1.3 Provvedimenti previsti per gli alunni disabili..... | 8 |
| 1.4 Le scuole differenziate | 11 |
| 1.5 Altri argomenti relativi ai provvedimenti e all'integrazione | 12 |
| 1.6 Tendenze comuni in Europa..... | 14 |
| 1.7 Commenti conclusivi | 17 |
| 2 Il Finanziamento..... | 19 |
| 2.1 I modelli | 19 |
| 2.2 I sistemi di finanziamento | 20 |
| 2.3 Efficienza, efficacia, strategia e contabilità..... | 23 |
| 2.4 Commenti Conclusivi..... | 24 |
| 3 Gli Insegnanti e l'Handicap..... | 26 |
| 3.1 L'inserimento nella classe e l'insegnante di sostegno | 26 |
| 3.2 La formazione docente iniziale per l'handicap..... | 33 |
| 3.3 La formazione supplementare per l'handicap | 37 |
| 3.4 Commenti conclusivi | 41 |
| 4 Le applicazioni della Tecnologia Informatica e Comunicativa nella Didattica degli Alunni Disabili..... | 42 |
| 4.1 L'ICT e le politiche educative per l'handicap | 42 |
| 4.2 Lo specialista ICT nel sostegno educativo agli alunni disabili | 44 |
| 4.3 L'ICT nella formazione specialistica del sostegno educativo | 49 |
| 4.4 Problematiche relative all'applicazione dell'ICT nell'istruzione degli alunni disabili 50 | |
| 4.5 Commenti Conclusivi..... | 54 |
| 5 L'Intervento nei primi anni d'età | 55 |
| 5.1 I provvedimenti per i bambini e la transizione alla scuola materna | 55 |
| 5.2 I gruppi di intervento precoce..... | 57 |
| 5.3 Il sostegno economico alle famiglie..... | 59 |
| 5.4 Commenti conclusivi | 60 |
| 6 Conclusioni..... | 61 |
| 6.1 Sommario degli argomenti | 61 |
| 6.2 Ulteriori Informazioni | 62 |
| Allegato 1 Partner Nazionali dell'Agenzia Europea..... | 63 |
| Allegato 2 Unità Nazionali Eurydice | 65 |

Prefazione

Questo documento è stato realizzato con il contributo delle Unità Nazionali di Eurydice. La collaborazione tra l'Agenzia Europea e Eurydice risale al 1999, quando all'Agenzia fu affidato il compito di effettuare un'indagine sul Capitolo H (Handicap), una sezione del rapporto *Dati Chiave sull'Istruzione in Europa 1999/2000*. La nuova edizione include anche gli indicatori di valutazione utilizzati nella ricerca.

L'efficacia di questa collaborazione ha reso possibile la realizzazione di questa pubblicazione tematica, *L'Integrazione dei Disabili in Europa*.

La più sincera gratitudine va ai Partner Nazionali dell'Agenzia Europea per il sostegno e la partecipazione. Un sentito grazie va anche alle Unità Nazionali di Eurydice per il loro contributo, in special modo alle Unità Nazionali in Belgio (Comunità Tedesca), Cipro, Repubblica Ceca, Liechtenstein, Lituania, Polonia e Slovacchia.



Jorgen Greve
Direttore

Introduzione

L'integrazione dei disabili in Europa è una sintesi dei dati elaborati dai Partner Nazionali dell'Agenzia sulle seguenti cinque aree di priorità relative al problema della disabilità:

- Politiche Educative e Prassi di Integrazione
- Il finanziamento per i Portatori di Handicap
- Gli Insegnanti e l'Educazione per i Disabili
- L'ICT nella Didattica per Alunni Disabili
- L'Intervento nei Primi Anni d'Età

I dati sono stati raccolti attraverso l'analisi dei *report* nazionali redatti per argomento, preparati dai Paesi Membri dell'Agenzia Europea in base a questionari pre-confezionati e, in alcuni casi, a ricerche sul campo. Questa Pubblicazione è stata realizzata dall'Agenzia Europea, grazie al contributo delle Unità Nazionali di Eurydice nei paesi in cui l'Agenzia non è rappresentata. Nel testo sono stati inseriti tutti i contributi e i commenti delle Unità Nazionali Eurydice.

Lo scopo è estendere, a più paesi europei, la ricerca sulle cinque aree d'interesse elencate. I materiali già disponibili sui paesi membri dell'Agenzia Europea sono stati inviati alle Unità Nazionali Eurydice per facilitarne il compito.

Le Unità Nazionali del Belgio (Comunità Tedesca), Cipro, Repubblica Ceca, Liechtenstein, Polonia e Slovenia meritano una lode particolare per il notevole contributo dato a questa Pubblicazione.

Questo documento offre un *excursus* delle cinque aree tematiche attraverso diversi paesi europei. È necessario chiarire che molte informazioni sono state presentate al Lettore in formato tabulare per schematizzare i dati descrittivi. Questo formato di presentazione non deve essere interpretato come un tentativo di confronto delle realtà nazionali.

Gli argomenti sul 'problema handicap' non sono stati affrontati nell'ottica di una definizione specifica o con una filosofia di riferimento. Non esiste un'unica interpretazione di termini come handicap, esigenze educative o disabilità. Le definizioni e le categorie variano a seconda dei paesi. L'approccio metodologico adottato è stato quello di considerare tutte le definizioni e le prospettive emerse all'interno dei dibattiti sulla formazione e la didattica per gli alunni disabili per le cinque aree tema della ricerca.

Il Capitolo 1 descrive *il problema Handicap, le Politiche e le Prassi di Integrazione*. Presenta una descrizione generale delle politiche educative e della modalità di attuazione nei diversi paesi; le definizioni nazionali di 'esigenza speciale' / 'disabilità'; le diverse tipologie di provvedimento previste per gli alunni disabili; le caratteristiche e il ruolo delle scuole differenziali; le problematiche ulteriori dell'attuazione dei provvedimenti e l'inserimento degli alunni e le tendenze comuni in Europa.

Il Capitolo 2 presenta un quadro dei metodi di *Finanziamento per i Portatori di Handicap*. Elenca i modelli esistenti di finanziamento; l'efficienza, l'efficacia, la strategia e la contabilità dei diversi sistemi in uso.

Il Capitolo 3 è dedicato a *Insegnanti e l'Educazione per i Disabili* e al problema dell'inserimento nelle classi comuni e dell'insegnante di sostegno come supporto al docente di classe; la preparazione iniziale dell'insegnante specialista e l'aggiornamento in servizio.

Il Capitolo 4 affronta il tema *ICT, la Tecnologia Informatica e Comunicativa, nella didattica per i Disabili*. Descrive l'ICT e le politiche educative per gli alunni disabili nei diversi paesi dell'Unione; il sostegno specialista ICT a supporto didattico interno; il valore dell'ICT come *training* formativo per gli alunni disabili e i problemi legati all'utilizzo dell'ICT nei casi di necessità specifiche.

Il Capitolo 5 descrive *l'Intervento nei Primi Anni d'Età* e i provvedimenti previsti per i bambini in età pre-scolare e per il passaggio alla scuola dell'infanzia; le caratteristiche dei gruppi di intervento e il sostegno finanziario offerto alle famiglie.

I Commenti Conclusivi elencano gli argomenti chiave emersi dallo studio delle cinque aree tematiche.

1 L'integrazione dei Disabili in Europa: Politiche e Prassi

1.1 Politiche Educative e Prassi di Integrazione: caratteristiche comuni

La tendenza in atto nei paesi membri e nei paesi candidati all'ingresso nell'Unione è la realizzazione di politiche educative che inseriscono gli alunni disabili nelle scuole ordinarie garantendo agli insegnanti diversi tipi di sostegno in termini di staff aggiuntivo, materiali didattici, formazione in servizio e strumentazione tecnica.

In base alla politica di integrazione adottata sul proprio territorio nazionale, i paesi possono essere suddivisi in tre categorie:

- La prima (approccio *uni-direzionale*) riguarda i paesi in cui le politiche educative e le prassi di attuazione tendono ad inserire quasi tutti gli alunni nel sistema scolastico ordinario. Questa scelta poggia su una grande varietà di servizi incentrati sulla scuola. Esempi sono la Spagna, la Grecia, l'Italia, il Portogallo, la Svezia, l'Islanda, la Norvegia e Cipro.
- I paesi che appartengono alla seconda categoria (approccio *multi-direzionale*) presentano una molteplicità di approcci in materia di integrazione. Offrono una pluralità di servizi tra due sistemi scolastici (ordinario e differenziato). Danimarca, Francia, Irlanda, Lussemburgo, Austria, Finlandia, Inghilterra, Lituania, Liechtenstein, Repubblica Ceca, Estonia, Lituania, Polonia, Slovenia appartengono a questa categoria.
- Nella terza categoria (approccio *bi-direzionale*) esistono due distinti sistemi educativi. Gli alunni disabili vengono inseriti in scuole o classi differenziate. In genere, la maggior parte degli alunni ufficialmente riconosciuta come 'avente esigenze educative speciali' non segue il curriculum ordinario previsto dalla norma. Questi sistemi sono (o almeno erano fino a oggi) regolati da una legislazione specifica, con norme diverse dalla scuola ordinaria. In Svizzera e in Belgio, il sistema scolastico differenziato è molto ampio. In Svizzera è un sistema misto: in breve, esiste una legislazione apposita per le scuole e le classi differenziate (che include, però, i servizi predisposti all'interno delle classi comuni). Allo stesso tempo, esiste un sistema di servizi specifici nelle classi comuni alle dipendenze del Cantone.

A volte può essere difficile classificare un paese in base alla tipologia della politica di integrazione a causa dei recenti cambiamenti. Per esempio, la Germania e l'Olanda sono stati classificati come sistemi bi-direzionali ma di recente si stanno muovendo verso l'adozione di un sistema *multi-direzionale*.

Naturalmente, l'evoluzione dei paesi varia molto. La Svezia, la Danimarca, l'Italia e la Norvegia hanno scelto e applicato, fin dall'inizio della legislazione vigente, chiare politiche di integrazione. In questi paesi, le scelte legislative portanti sono state adottate anni fa: non si sono dunque verificati cambiamenti importanti nel corso degli ultimi anni. Invece, nella maggior parte dei paesi europei, si possono riscontrare notevoli innovazioni legislative, alcune delle quali sono segnalate di seguito:

- Già negli anni '80, alcuni paesi hanno definito il sistema scolastico differenziato come una risorsa della scuola ordinaria. Oggi diverse nazioni seguono questa strada, come la Germania, la Finlandia, la Grecia, il Portogallo, l'Olanda e la Repubblica Ceca.

- La facoltà di scelta dei genitori è diventata oggetto delle modifiche legislative in Austria, nei Paesi Bassi, nel Regno Unito e in Lituania.
- La decentralizzazione delle responsabilità, per l'accoglienza dell'alunno disabile, è tema di legislazione in Finlandia (enti locali), in Regno Unito, in Olanda (autorità scolastiche locali), nella Repubblica Ceca e in Lituania. Nel Regno Unito, cresce il numero delle scuole che richiede il finanziamento all'autorità scolastica locale per ottenere un maggiore peso decisionale nell'utilizzo del fondo di istituto al fine di garantire le esigenze educative di tutti gli alunni iscritti, compresi quelli con gravi problematiche.
- Le modifiche apportate al sistema di finanziamento per gli alunni portatori di handicap è, in Olanda, un'importante innovazione.
- In Svizzera il problema del finanziamento è stato discusso a livello politico: l'istruzione degli alunni disabili è stata posta interamente sotto la responsabilità dei Cantoni (in vigore fino all'attuale confederazione).
- La legislazione relativa agli alunni disabili per la scuola secondaria è ora all'attenzione, o è stata di recente modificata, in Olanda, in Austria e in Spagna.

1.2 Definizioni di 'esigenze educative' / 'handicap'

Le definizioni e le categorie di 'esigenze educative' e 'handicap' variano a seconda dei paesi. Alcuni ne specificano solo una o due (per esempio la Danimarca). Altri più di dieci (Polonia). La maggior parte dei paesi oscilla tra sei - dieci tipologie diverse. In Liechtenstein non ci sono categorie di distinzione; è definito solo il tipo di sostegno.

Queste differenze rimandano alle norme amministrative, finanziarie e procedurali. Non riflettono variazioni dell'incidenza del fenomeno e delle tipologie di handicap presenti sul territorio nazionale.

In quasi tutti i paesi, il problema dell'istruzione degli alunni disabili è all'ordine del giorno. Molti ritengono che l'approccio medico al problema 'handicap' dovrebbe essere trasformato in uno educativo: un punto centrale che ha conseguenze sul sistema scolastico. Allo stesso tempo, è chiaro che l'approccio educativo è molto complesso e i paesi incontrano difficoltà di applicazione. Tuttavia questo argomento, la definizione della disabilità in termini di conseguenze scolastiche, è stato discusso nella maggior parte dei paesi europei.

Questi dibattiti si sono svolti sulla base di una verifica dell'inserimento scolastico degli alunni al fine di potenziare l'adozione di una metodologia didattica adeguata. Questa si è rivolta soprattutto all'adozione di programmi educativi individuali (ci sono diversi termini in uso, per esempio Piano Educativo Individuale).

1.3 Provvedimenti previsti per gli alunni disabili

Il confronto tra i paesi, attraverso indicatori quantitativi, è un'operazione molto complessa soprattutto nel campo delle esigenze educative e delle prassi di integrazione. Alcuni paesi presentano dati relativamente precisi, altri utilizzano una valutazione globale. Alcuni non offrono stime precise a causa del carattere decentralizzato del sistema scolastico. Come ad esempio, la Svezia, la Finlandia e la Danimarca. In altri, il numero degli alunni viene calcolato in base al fatto che, di norma, i bambini vengono iscritti nel sistema scolastico ordinario. Comunque, considerato che determinate regioni o scuole possono sempre offrire una soluzione alternativa alla scuola ordinaria, in altri paesi la percentuale degli alunni inserita in settori differenziati è inferiore allo 0.5%. La seguente tabella mostra alcune indicazioni sulla situazione generale dei provvedimenti previsti a livello nazionale per gli alunni disabili.

Tabella 1.1 *Provvedimenti per gli alunni disabili¹*

| | Numero degli alunni in età scolare | Percentuale degli alunni disabili | Percentuale degli alunni iscritti in settori formativi differenziati² | Anno di riferimento |
|--------------------------|---|--|---|----------------------------|
| Austria | 848,126 | 3.2% | 1.6% | 2000/2001 |
| Belgio (DE) | 9,427 | 2.7% | 2.3% | 2000/2001 |
| Belgio (F) | 680,360 | 4.0% | 4.0% | 2000/2001 |
| Belgio (NL) ³ | 822,666 | 5.0% | 4.9% | 2000/2001 |
| Cipro | N/A | 5.6% | 0.7% | 2000/2001 |
| Repubblica Ceca | 1,146,607 | 9.8% | 5.0% | 2000/2001 |
| Danimarca | 670,000 | 11.9% | 1.5% | 2000/2001 |
| Estonia | 205,367 | 12.5% | 3.4% | 2000/2001 |
| Finlandia | 583,945 | 17.8% | 3.7% | 1999 |
| Francia | 9,709,000 | 3.1% | 2.6% | 1999/2000/2001 |
| Germania | 9,159,068 | 5.3% | 4.6% | 2000/2001 |
| Grecia | 1,439,411 | 0.9% | < 0.5% | 1999/2000 |
| Ungheria | 1,191,750 | 4.1% | 3.7% | 1999/2000 |
| Islanda | 42,320 | 15.0% | 0.9% | 2000/2001 |
| Irlanda | 575,559 | 4.2% | 1.2% | 1999/2000 |
| Italia | 8,867,824 | 1.5% | < 0.5% | 2001 |
| Latria | 294,607 | 3.7% | 3.6% | 2000/2001 |
| Liechtenstein | 3,813 | 2.3% | 1.8% | 2001/2002 |
| Lituania | 583,858 | 9.4% | 1.1% | 2001/2002 |
| Lussemburgo | 57,295 | ~ 2.6% | ~ 1.0% | 2001/2002 |
| Olanda ⁴ | 2,200,000 | 2.1% | 1.8% | 1999/2000/2001 |
| Norvegia | 601,826 | 5.6% | 0.5% | 2001 |
| Polonia | 4,410,516 | 3.5% | 2.0% | 2000/2001 |
| Portogallo | 1,365,830 | 5.8% | < 0.5% | 2000/2001 |
| Slovacchia | 762,111 | 4.0% | 3.4% | 2001/2002 |
| Slovenia | 189,342 | 4.7% | (:) | 2000 |
| Spagna | 4,541,489 | 3.7% | 0.4% | 1999/2000 |

¹ Maggiori informazioni sulle statistiche nazionali disponibili alla sezione National Overview del sito web dell' Agenzia Europea: www.european-agency.org

² Il termine 'settore formativo differenziato' o 'provvedimento' indica, in tutto il testo, le scuole e le classi differenziate a tempo pieno (o prolungato).

³ Nella Comunità Fiamminga, le scuole ordinarie attuano programmi educativi specifici di sostegno didattico (per es. per gli alunni con disagio familiare, i figli dei rifugiati ecc.). Le scuole possono richiedere ulteriori forme di finanziamento. Queste tipologie di disagio non sono calcolate nelle percentuali. Le stime si riferiscono solo agli alunni con difficoltà intellettive, fisiche, visive o uditive, con seri problemi di apprendimento o difficoltà emotive e comportamentali.

⁴ La percentuale dell'Olanda ha subito decise variazioni a causa dei cambiamenti legislativi e normativi: ora alcuni tipi di scuole differenziate appartengono al sistema scolastico ordinario.

European Agency for Development in Special Needs Education

| | | | | |
|-----------------------|-----------|------|------|-----------|
| Svezia | 1,062,735 | 2.0% | 1.3% | 2001 |
| Svizzera ⁵ | 807,101 | 6.0% | 6.0% | 1999/2000 |
| Regno Unito | 9,994,159 | 3.2% | 1.1% | 1999/2000 |

Fonte: Agenzia Europea e Rete Eurydice

Come era prevedibile, le cifre variano notevolmente da paese in paese. Alcune nazioni registrano un totale dell'1% circa (per esempio la Grecia), altri più del 10% (Estonia, Finlandia, Islanda e Danimarca). Queste differenze riflettono le diversità esistenti in ambito legislativo, procedurale, finanziario e attuativo. Naturalmente, *non riflettono differenze dell'incidenza del fenomeno*.

I dati presentano anche la percentuale degli alunni iscritti in settori differenziati (scuole e classi speciali). Sebbene l'impressione generale sia di rileggere i dati alla luce dell'attuale assetto politico, va detto che sono calcolati in riferimento a gruppi di età diverse (il raggio di età previsto per l'ingresso nella scuola dell'obbligo varia sensibilmente a seconda del paese). Tutti i paesi, considerati come un unico insieme, collocano circa il 2% del totale degli alunni in età scolare in scuole o classi differenziate a tempo pieno.

Tabella 1.2 Percentuale degli alunni disabili iscritti in settori scolastici differenziati⁶

| < 1% | 1-2% | 2-4% | > 4% |
|------------|--------------------------|-------------|-------------|
| Cipro | Austria | Belgio (DE) | Belgio (F) |
| Grecia | Danimarca | Estonia | Belgio (NL) |
| Islanda | Irlanda | Finlandia | Rep. Ceca |
| Italia | Liechtenstein | Francia | Germania |
| Norvegia | Lituania | Ungheria | Svizzera |
| Portogallo | Lussemburgo | Lettonia | |
| Spagna | Paesi Bassi ⁷ | Polonia | |
| | Svezia | Slovacchia | |
| | Regno Unito | | |

Alcuni paesi collocano meno dell'1% degli alunni in scuole o classi differenziate, altri più del 6% (Svizzera). Soprattutto i paesi dell'area nord-occidentale dell'Europa sembrano preferire con maggiore frequenza i settori formativi differenziati, all'opposto dei paesi dell'area sud europea e della penisola scandinava. Anche in questo caso, le differenze non possono essere facilmente attribuite ad uno specifico gruppo di fattori politici o pratici, ma possono essere collegate alle caratteristiche demografiche. Lo studio *Integrazione in Europa: Provvedimenti per Alunni Disabili* (European Agency for Development in Special Needs Education, Middelfart, 1998)⁸ dimostra un alto indice di correlazione tra le percentuali degli alunni inseriti in settori formativi differenziati e la densità della popolazione. La correlazione tra le due variabili risulta notevole: 0.60 (a N = 15), significativa a livello 0.05. In termini statistici, circa il 36% della variazione percentuale può essere spiegata dalla densità della popolazione.

Questa correlazione, relativamente alta, potrebbe nascere dal fatto che nei paesi a bassa densità di popolazione, la separazione in scuole differenziate presenta diversi svantaggi. Prima di tutto, l'istruzione differenziata richiede uno spostamento a lunga percorrenza, dato

⁵ Le statistiche nazionali non permettono di quantificare gli alunni iscritti in settori differenziati da quelli inseriti nelle classi comuni (molti alunni SEN nelle classi regolari non sono conteggiati a parte).

⁶ Vedi nota 2.

⁷ Vedi nota 4.

⁸ Questi calcoli includono un differente strato di paesi posto a confronto in questo studio.

che gli alunni devono essere trasportati da una città all'altra. E conseguenze sociali negative: i bambini sono tagliati fuori dal loro ambiente sociale e hanno meno tempo per fare amicizia nel vicinato. Inoltre, le scuole differenziate nelle aree a bassa densità demografica sono poco efficaci. Nei paesi ad alta densità di popolazione, l'inserimento nel settore scolastico differenziato ha poche conseguenze negative: le distanze sono inferiori, gli effetti sociali sono relativamente contenuti e l'allestimento delle strutture assume un valore positivo in termini di costo-beneficio.

Le differenze riscontrate in materia di integrazione riflettono le variazioni nella densità della popolazione. Alcuni paesi hanno una lunga storia politica e pratica dell'integrazione, mentre altri solo di recente hanno cominciato ad attuare politiche educative a favore dell'inserimento nelle classi comuni. Comunque, va riconosciuto che l'intervento di più fattori semplici, come la densità della popolazione, può avere un ruolo importante nelle scelte politiche educative.

1.4 Le scuole differenziate

La trasformazione degli istituti e delle scuole differenziate in centri di ricerca è la tendenza comune nei paesi europei. Molti documenti nazionali attestano la pianificazione, lo sviluppo o la creazione di centri di ricerca. Questi centri hanno nomi e compiti diversi. A volte sono denominati 'di conoscenza', altre 'specialistici' o 'di risorsa'. In generale, i compiti assegnati sono:

- proporre corsi e formazione agli insegnanti e agli altri professionisti del settore;
- sviluppare e diffondere materiali e metodi didattici;
- sostenere le scuole e i genitori;
- offrire sostegno a tempo determinato o part-time agli studenti;
- favorire l'ingresso nel mercato del lavoro.

Alcuni centri hanno una sfera d'azione nazionale, soprattutto quando hanno un *target* specifico (per esempio, per i disabili di lieve entità); altri hanno competenze più ampie e operano a livello regionale.

Alcuni paesi hanno già messo a frutto l'esperienza dei centri di ricerca (ad esempio, Austria, Norvegia, Danimarca, Svezia e Finlandia); altri stanno adeguando il sistema (Cipro, Olanda, Germania, Grecia, Portogallo e Repubblica Ceca). In alcuni casi, le scuole differenziate sono obbligate a collaborare con il settore scolastico ordinario all'interno dello stesso bacino d'utenza (Spagna) o a fornire ambulanze e servizi specifici (Belgio, Paesi Bassi, Grecia, Inghilterra).

Il ruolo delle scuole differenziate, in termini di integrazione, è fortemente legato al sistema scolastico nazionale. Nei paesi in cui il settore differenziato è quasi del tutto assente, come la Norvegia e l'Italia, assume un ruolo modesto (in Norvegia, già 20 delle precedenti scuole statali differenziate sono state definite come centri di risorsa regionali o nazionali). A Cipro, la Legge del 1999 sull'Educazione per i Disabili prescrive che le nuove scuole differenziate debbano sorgere all'interno delle scuole ordinarie per facilitare i contatti e la cooperazione e, dove possibile, promuovere l'integrazione.

Nei paesi in cui il sistema scolastico differenziato è relativamente ampio, le scuole hanno un ruolo attivo nel processo di integrazione. Qui la cooperazione tra il sistema scolastico differenziato e quello ordinario è fondamentale. Molte polemiche hanno toccato il problema delle scuole differenziate, minacciate dal processo di inserimento degli alunni nelle classi comuni (Belgio, Olanda, Francia per esempio). Queste polemiche sono conseguenza, più o meno diretta, della struttura stessa del sistema: da un lato, la collaborazione delle scuole differenziate alla realizzazione del processo di integrazione è necessaria; dall'altro il processo

stesso rappresenta un pericolo immediato. In questi paesi l'integrazione è difficile da realizzare, dato che il sistema scolastico ordinario è abituato a trasferire i propri problemi agli altri settori educativi, le scuole speciali. Inoltre, gli insegnanti specialisti e gli altri professionisti del settore si considerano esperti nel campo dell'handicap e ritengono di soddisfare il bisogno e la sfida dell'integrazione. È estremamente difficile cambiare questo *status quo*.

Ovviamente, le modifiche al sistema scolastico nazionale hanno conseguenze dirette sugli alunni. In breve, gli istituti educativi di base devono trasformarsi in strutture di supporto o in centri di risorsa per gli insegnanti, i genitori e gli altri professionisti. Il loro nuovo compito è sostenere la scuola ordinaria, sviluppare materiali e metodi didattici, raccogliere e diffondere informazioni a genitori e insegnanti, curare i rapporti tra le istituzioni, educative e non, coinvolte in materia e favorire la transizione dalla scuola al lavoro. In alcuni casi gli educatori e le scuole differenziate organizzano forme di facilitazioni a breve termine per singoli o piccoli gruppi di alunni.

1.5 Altri argomenti relativi ai provvedimenti e all'integrazione

1.5.1 I programmi educativi individuali

Per gli alunni disabili, la maggior parte dei paesi adotta programmazioni individuali. Questo paragrafo illustra come è possibile modificare il curriculum ordinario previsto dagli ordinamenti e quali sono le risorse aggiuntive necessarie alla didattica, agli obiettivi e alla valutazione dell'approccio educativo. Le modifiche possono assumere diverse forme e, in alcuni casi, per determinate categorie di alunni, possono anche prevedere l'esclusione di materie specifiche dal curriculum generale.

Recenti ricerche hanno evidenziato che l'inserimento nelle classi comuni è l'obiettivo prioritario nelle riforme scolastiche. Pochi paesi (ad esempio l'Italia) hanno espresso in termini chiari e legali le proprie scelte, migliorando il loro approccio educativo per offrire un maggior numero di servizi all'interno del sistema scolastico nazionale. Naturalmente, gli approcci diversi richiamano direttamente le posizioni politiche assunte dai diversi paesi dell'Unione.

Per offrire maggiori facilitazioni all'interno della scuola ordinaria, i paesi affermano che il curriculum previsto dagli ordinamenti deve rivolgersi a tutti gli alunni. Naturalmente è possibile, laddove necessario, apportare modifiche specifiche. Queste costituiscono il Programma Educativo Individuale. Dai *report* nazionali emerge che in quasi tutti i paesi il programma educativo individuale occupa un ruolo importante nella didattica dell'integrazione. Una delle tendenze comuni ai paesi membri è l'utilizzo di questo documento per definire il tipo di esigenza educativa dell'alunno, gli obiettivi e i metodi scelti e per descrivere il curriculum formativo e il tipo di modifiche apportate al curriculum ordinario al fine di valutare i progressi degli alunni interessati. In alcuni casi, il documento può assumere anche valenza di 'contratto' tra i diversi 'attori' interessati: i genitori, gli insegnanti e gli altri professionisti.

1.5.2 La scuola secondaria

Un altro problema sul tema disabilità e curriculum è la scuola secondaria. Come attestano più documenti nazionali, l'inserimento nelle classi comuni, in genere, procede bene nel primo grado della scuola dell'obbligo, ma in seguito presenta diversi problemi. È chiaro che la presenza di più materie specifiche curriculari e la diversa organizzazione della scuola creano serie difficoltà di integrazione. In genere, i documenti registrano anche che il 'divario' tra gli alunni disabili e i loro coetanei cresce con l'età.

Va sottolineato che la maggior parte dei paesi 'concorda' sul fatto che l'integrazione nella scuola secondaria è una delle principali aree di intervento. Problemi specifici del settore sono: la formazione insufficiente degli insegnanti e le attitudini poco positive del corpo docente.

1.5.3 *Le attitudini degli insegnanti*

Spesso si dice che gli insegnanti (in relazione ad alunni in situazione di handicap) si basano sull'esperienza, sulla formazione, sul sostegno disponibile e su altre condizioni come l'entità della classe e il carico di lavoro. Soprattutto nella scuola secondaria, gli insegnanti sono meno propensi ad accogliere gli alunni disabili (soprattutto in caso di gravi problemi emotivi e comportamentali).

1.5.4 *Il ruolo dei genitori*

La maggior parte dei paesi registra un generale atteggiamento positivo dei genitori verso l'integrazione nelle classi comuni; anche l'opinione pubblica sembra favorevole. Naturalmente, l'atteggiamento dei genitori è determinato soprattutto dalle esperienze personali, come ricordano l'Austria e la Grecia. Le esperienze positive sono piuttosto rare nei paesi in cui le agevolazioni sono concentrate nel sistema scolastico differenziato e non sono disponibili nelle classi comuni. Comunque, laddove la scuola è in grado di offrire i servizi necessari, i genitori sviluppano presto un atteggiamento positivo verso l'integrazione (Pijl, Meijer, Hegarty, 1997).⁹ I mezzi di comunicazione possono avere un ruolo importante (come dimostra l'esperienza di Cipro).

Nei paesi a sistema differenziato, aumenta la pressione dei genitori a favore dell'integrazione (per esempio in Belgio, Francia, Olanda, Germania e Svizzera). L'atteggiamento favorevole dei genitori è documentato anche nei paesi in cui l'integrazione è pratica comune (per esempio Cipro, Grecia, Spagna, Portogallo, Norvegia, Svezia). Comunque, c'è anche chi preferisce, nel caso di gravi problematiche, una didattica specifica all'interno delle scuole differenziate. Ad esempio in Norvegia e Svezia, i genitori di bambini audiolesi scelgono la scuola differenziata che offre la possibilità di comunicare attraverso il linguaggio dei segni. È il caso anche della Finlandia. In Spagna e Portogallo molti preferiscono le classi e le scuole speciali. Spesso genitori e insegnanti affermano che le scuole differenziate hanno a disposizione più risorse, competenze e capacità della scuola ordinaria, soprattutto per il grado secondario e le esigenze più gravi (come i problemi della sfera emotiva e comportamentale).

La facoltà di scelta dei genitori è tutelata in Austria, Repubblica Ceca, Lituania, Olanda e Regno Unito. In questi paesi, i genitori si avvalgono del diritto di esprimere la preferenza della scuola in cui iscrivere i propri figli. In altri paesi, il ruolo dei genitori sembra piuttosto modesto. In Slovacchia, ad esempio, sebbene il parere dei genitori sia necessario, la decisione di assegnare un alunno alla scuola differenziata spetta al preside della scuola.

In Belgio (Comunità Fiamminga) un nuovo Decreto per le pari opportunità educative è stato approvato dal Parlamento nel Giugno del 2002. Questa nuova legislazione tutela il diritto di opzione dei genitori e degli alunni. Le scuole possono rifiutare l'iscrizione solo per determinate ragioni. Nell'ambito di questa direttiva generale, vanno applicate regole specifiche in base al caso. Il rifiuto o il rinvio di un alunno ad un'altra scuola (ordinaria o differenziata) deve essere motivato in base alle possibilità della scuola e al parere dei genitori coinvolti, la consultazione e il consiglio medico del centro di riferimento tenendo conto delle risorse aggiuntive disponibili. Le scuole devono documentare per iscritto le ragioni del rifiuto o del rinvio ai genitori e al presidente del consiglio di amministrazione dell'ente locale o regionale (in cui è presente un rappresentante dei genitori). In ogni caso, i genitori non possono essere forzati a iscrivere i loro figli in un'altra scuola.

⁹ Pijl, S.J., Meijer, C.J.W., Hegarty, S. (eds) (1997) *Inclusive Education, A Global Agenda*, London: Routledge.

Alcuni paesi, come la Francia, evidenziano l'effetto della decentralizzazione sull'atteggiamento dei genitori: si ritiene che a livello locale e regionale i genitori possano influire più facilmente sulle autorità responsabili. In Svezia, le decisioni relative al sostegno necessario agli alunni sono di competenza locale, in base alle richieste degli insegnanti e dei genitori. Le autorità locali, dunque, devono demandare determinate responsabilità e decisioni in materia agli enti locali in cui sono rappresentati soprattutto i genitori.

1.5.5 *Barriere*

Determinati fattori possono ostacolare il processo di integrazione. Alcuni paesi sottolineano l'importanza di un adeguato sistema di finanziamento. Altri segnalano che il sistema di finanziamento nazionale non accresce le possibilità di integrazione. Il Capitolo 2, sezione 2.1 (pp- 000-00) offre ulteriori dettagli.

Non solo il sistema di finanziamento; anche l'esistenza stessa di un notevole numero di settori differenziati ostacola l'integrazione. Questi settori temono che sia in discussione l'esistenza stessa della loro struttura. C'è un chiaro riferimento economico e la paura della disoccupazione. In questi casi, diventa molto difficile parlare di integrazione sulla base di argomenti educativi.

Altri fattori importanti riguardano la disponibilità e le condizioni necessarie al sostegno nelle scuole ordinarie. Se, nel settore scolastico ordinario, non sono disponibili la conoscenza, le capacità, le attitudini e le strutture, l'integrazione è difficile da raggiungere. Un'adeguata preparazione del corpo docente (in termini di formazione iniziale e in servizio) è un prerequisito essenziale.

Alcuni paesi, come la Francia, valutano tra i fattori negativi anche l'ampiezza della classe nella scuola ordinaria. Questi paesi sottolineano che è estremamente difficile per gli insegnanti accogliere alunni con handicap quando hanno già un notevole carico di lavoro.

1.5.6 *Gli alunni*

I fattori che interessano gli alunni sono stati citati per completare il quadro informativo. I paesi riportano che in alcuni casi (audiolesi, gravi problemi comportamentali o della sfera emotiva), l'inserimento nelle classi comuni è una sfida reale, soprattutto nelle scuole secondarie.

1.6 **Tendenze comuni in Europa**

Quali sono le tendenze comuni ai paesi europei? Ci sono stati progressi nel campo della disabilità? Quali sono le principali sfide per il futuro? Questo breve elenco sintetizza i traguardi raggiunti dai paesi europei nell'ultimo decennio.

1.6.1 *Tendenze e progressi*

1. Le ricerche dimostrano che i paesi ad approccio *bi-direzionale* (un settore scolastico differenziato esterno al sistema ordinario) stanno sviluppando un *continuum* di servizi tra i due settori. Inoltre, sono sempre di più le scuole differenziate che vengono trasformate in centri di risorsa per le scuole comuni.
2. Molti paesi hanno adottato provvedimenti legislativi in materia di integrazione. Soprattutto i paesi a sistema formativo differenziato hanno approvato nuovi ordinamenti volti ad inserire gli alunni disabili all'interno del settore scolastico ordinario.

3. Alcuni paesi hanno modificato il sistema di finanziamento per migliorare i servizi necessari all'integrazione. In altri, cresce la testimonianza in favore di un adeguato sistema di finanziamento.
4. La facoltà di scelta dei genitori in materia di istruzione sta diventando uno dei temi cruciali dello sviluppo di alcuni paesi. Il tentativo è raggiungere l'integrazione offrendo un numero crescente di opzioni.
5. La trasformazione delle scuole speciali in centri di risorsa è stata realizzata nella maggior parte dei paesi europei. In altri, il modello è stato introdotto ed è in corso di attuazione.
6. L'adozione del Piano Educativo Individuale nella didattica specifica per gli alunni con handicap è una tendenza comune ai paesi europei.
7. I paesi stanno cercando di superare il paradigma psico-medico con la ricerca di definizioni più orientate pedagogicamente o più interattive. Attualmente, questa è una tendenza del cambiamento sociale. La realizzazione di queste nuove concezioni del problema 'handicap' nella pratica educativa e didattica attende ancora uno sviluppo.

1.6.2 *Le sfide*

1. In generale, è possibile dire che la pressione a favore di una migliore formazione in uscita degli alunni e il problema del loro inserimento scolastico è in crescita. La società dedica un'attenzione crescente al problema delle certificazioni e delle competenze in uscita (al termine della scuola). Ne è uno degli esempi più espliciti l'Inghilterra dove è stata discussa in dettaglio la pratica della pubblicazione delle *performance* degli alunni al termine della scuola dell'obbligo, attraverso esami pubblici (16+). Le votazioni degli alunni sono pubblicate dai mezzi di comunicazione in forma di 'tabelle legali', in ordine decrescente.

È chiaro che le aziende puntano ad avere maggiori benefici. Come risulta da molte ricerche, la dottrina economica è entrata a far parte dell'istruzione e i genitori cominciano a comportarsi come clienti. Le scuole sono realtà 'contabili' in base ai risultati che raggiungono e una delle tendenze in crescita è quella di valutare le scuole secondo gli esiti finali. Va sottolineato che questa tendenza presenta diversi pericoli per gli alunni più deboli e per i loro genitori. Prima di tutto, i genitori dei bambini non identificati come disabili tendono a scegliere scuole in cui il processo di apprendimento è efficiente e efficace e non ostacolato da alunni lenti o bisognosi di maggiori attenzioni. In generale, i genitori desiderano la migliore scuola per i loro figli.

Le scuole sembrano favorire gli alunni capaci di offrire risultati migliori. Gli alunni disabili non solo determinano una variazione all'interno della classe ma abbassano anche la media di istituto. Questi due elementi pongono ostacoli diretti agli alunni con handicap. Soprattutto quando la possibilità della preferenza scolastica poggia sull'assenza dell'obbligo di ammettere a frequentare tutti gli alunni del bacino d'utenza. In questo senso, il desiderio di raggiungere risultati sempre più alti e di integrare gli alunni con handicap possono diventare antitetici. Questo dilemma richiede un'attenta considerazione. Alcuni paesi hanno già sollevato il problema e altri lo faranno nel prossimo futuro. È un'area di tensione che deve essere indirizzata per proteggere la posizione degli alunni più indifesi.

2. L'inserimento degli alunni con handicap all'interno della scuola ordinaria e la qualità dei servizi offerti deve essere monitorata con maggiore sistematicità. Le procedure di monitoraggio e di valutazione dovrebbero essere effettuate dalle strutture educative differenziate. Soprattutto nell'attuale contesto di decentralizzazione in corso in molti paesi. Sembra necessario regolamentare una verifica sistematica delle procedure per monitorare i progressi e i risultati. Il monitoraggio e la valutazione sono elementi essenziali per ottenere una 'contabilità' dell'istruzione in generale e anche e soprattutto della formazione degli alunni disabili. Questo controllo dovrebbe portare a migliorare l'efficienza e l'efficacia dell'utilizzo dei fondi pubblici. Inoltre, e questo è il caso dell'integrazione, gli utenti delle facilitazioni educative (nello specifico gli alunni e i loro genitori) devono avere la certezza che i provvedimenti adottati siano di buona qualità: le forme (esterne) di monitoraggio, il controllo e la valutazione sono quindi necessari.

È qui che possono emergere alcune tensioni. Alcuni paesi rilevano che l'integrazione richiede una attenuazione delle procedure di classificazione e di assegnazione. Certamente è importante che i fondi siano investiti il più possibile nell'istruzione (insegnamento, servizi aggiuntivi e d'aiuto ecc.) e non nelle diagnosi, nei test, nelle procedure di assegnazione e nelle *querelle* amministrative. Comunque, è fondamentale monitorare e valutare i progressi degli alunni, ad esempio per migliorare la coerenza tra la necessità effettiva e il sussidio economico percepito. Inoltre, i genitori devono essere informati sui progressi dei loro figli.

3. L'inserimento nella scuola secondaria è un area di interesse. Accrescere le possibilità di formazione (in servizio) degli insegnanti e stimolare attitudini positive nel corpo docente sono le sfide del prossimo futuro.
4. Una stima 'approssimativa' degli alunni europei con handicap attesta al 2% la quota che frequenta settori scolastici differenziati. È difficile stabilire i progressi raggiunti in relazione alla percentuale degli alunni. Comunque è possibile dire che, durante gli ultimi anni, i paesi a sistema scolastico differenziato mostrano un incremento delle percentuali degli alunni iscritti. Pur non essendoci cifre precise di riferimento, è possibile dire che ci sono stati molti passi avanti verso l'integrazione negli ultimi dieci anni. Ma la stima più credibile rivela, invece, un incremento lento ma costante dell'inserimento in settori differenziati. Alcuni paesi devono ancora realizzare le loro scelte politiche. Comunque l'impressione di base resta ottimista, soprattutto per i paesi che hanno già visto un notevole aumento del numero degli alunni iscritti nelle scuole differenziate e che sono in fase di attuazione delle politiche promesse.
5. La responsabilità è un argomento chiave nel campo della formazione degli alunni con handicap. Nella maggior parte dei paesi è di competenza del Ministero dell'Istruzione o di altre autorità educative. In alcuni paesi, coinvolge anche altri ministeri. La Francia e il Portogallo sono chiari esempi di strutture nazionali in cui la responsabilità dei provvedimenti è condivisa tra diversi ministeri.

In alcuni paesi, questa condivisione delle responsabilità è, più che una scelta, il risultato della tradizione e ha forti radici storiche. Comunque, uno svantaggio è il fatto che possono emergere diversi punti di vista nell'applicazione della stessa politica educativa. Mentre il passaggio da un paradigma medico ad altre tipologie di definizioni più moderne (come quelle educative ed interattive nelle diagnosi, nelle assegnazioni ma anche nei provvedimenti) emerge più facilmente all'interno del contesto educativo, insieme ad altri ministeri interessati ad altre materie di competenza. Inoltre, sembra che il monitoraggio, la valutazione e l'informazione (ad esempio riguardo il numero degli

alunni) si complicano laddove esiste un certo stato di dualismo delle responsabilità e dell'amministrazione.

Sebbene nella maggior parte dei casi siano i ministeri dell'istruzione ad avere l'onere della responsabilità, c'è una tendenza chiara e comune a più paesi membri verso la decentralizzazione. La decentralizzazione delle responsabilità sembra avere un ruolo importante in molti paesi. Per esempio, in Gran Bretagna, Repubblica Ceca e Olanda la decentralizzazione è un tema cruciale nel dibattito sugli alunni con handicap. In Inghilterra c'è un crescente cambiamento nel sistema finanziario e decisionale a favore degli enti locali, considerati più vicini ai bambini bisognosi di sostegno, perché, a causa dell'aumento della flessibilità, portano maggiori benefici agli utenti. Negli anni '90, la Finlandia ha visto un calo delle scuole differenziate a seguito del processo di decentralizzazione dall'amministrazione scolastica centrale a quella periferica. Le forze locali sembrano influenzare con maggiore facilità ed efficacia l'organizzazione scolastica.

Anche negli altri paesi scandinavi (Svezia, Danimarca e Norvegia) gli interventi per l'istruzione sono fortemente legati alla decentralizzazione. In questi paesi, una legge ha reso responsabili gli enti locali di tutti gli alunni residenti nel territorio, con o senza handicap.

Il documento francese rivela un forte sviluppo della decentralizzazione in Francia. Questa evoluzione permette una maggiore aderenza alla realtà locale e regionale. Le innovazioni possono essere applicate più facilmente all'interno del contesto locale o regionale. La pressione dei genitori è poi un elemento di facilitazione.

C'è un'esigenza chiara di adattare le politiche nazionali alle variegate realtà regionali. C'è anche il desiderio di avere rapporti stretti e diretti con le amministrazioni responsabili.

Sembra che la decentralizzazione sia un tema centrale nel campo dei provvedimenti scolastici previsti per gli alunni con handicap e che le responsabilità locali e regionali possano meglio favorire la realizzazione pratica dell'integrazione.

1.7 Commenti conclusivi

Questo capitolo ha sintetizzato le principali caratteristiche del progresso politico e attuativo in Europa. Gli argomenti principali sono:

- **Politiche di integrazione:** è possibile raggruppare i paesi in tre categorie in base alla politica educativa adottata per gli alunni disabili:
 - (a) La prima categoria (approccio *mono-direzionale*) include i paesi in cui la politica e la prassi in uso tendono ad inserire quasi tutti gli alunni nelle classi comuni. Questo tipo di integrazione poggia su un ampio raggio di servizi incentrati sul sistema scolastico ordinario.
 - (b) I paesi della seconda categoria (approccio *multi-direzionale*) hanno adottato un approccio molteplice al problema dell'integrazione. Offrono una notevole varietà di servizi tra i sistemi scolastici, ordinario e differenziato, disponibili per gli alunni con handicap.
 - (c) Nella terza categoria (approccio *bi-direzionale*) esistono due distinti sistemi educativi. Gli alunni disabili vengono inseriti in scuole o classi differenziate. In genere, gran parte degli alunni censiti come disabili non segue il curriculum previsto dall'ordinamento nazionale.

- **Definizioni e categorie:** le definizioni e le categorie di ‘esigenze speciali’ e ‘handicap’ variano a seconda dei paesi. Alcuni usano solo una o due tipologie. Altri più di 10. La maggior parte dei paesi distingue da 6 a 10 categorie di handicap.
- **Provvedimenti per alunni disabili:** è difficile stabilire indicatori quantitativi in materia di formazione degli alunni con handicap. La percentuale degli alunni censita varia di paese in paese. Alcuni paesi registrano circa l’1% del totale degli alunni, altri più del 10%. Queste oscillazioni riflettono le differenze esistenti nelle procedure di assegnazione, nella distribuzione dei fondi e nei provvedimenti. Naturalmente non riflettono differenze dell’incidenza del fenomeno. Considerati insieme, il totale degli alunni europei iscritti in scuole o classi differenziate a tempo pieno è circa il 2.1 %.
- **Le scuole differenziate:** la trasformazione delle scuole e degli istituti differenziati in centri di risorsa è una tendenza comune ai paesi dell’Unione. Quasi tutti i paesi attestano la pianificazione, lo sviluppo o la creazione di una rete di centri di risorsa nel proprio territorio nazionale. Questa tendenza ha conseguenze notevoli per gli alunni con handicap. In breve, il sistema scolastico differenziato, da istituzione educativa di base, deve diventare una struttura di supporto o un centro di risorsa per gli insegnanti, i genitori e le altre figure professionali interessate al problema.
- **Altri argomenti:** la maggior parte dei paesi membri adotta un programma educativo individuale per gli studenti che presentano determinate disabilità. I *report* nazionali attestano che, in quasi tutti i paesi, la stesura di un Programma Educativo Individuale è fondamentale nella didattica degli alunni con handicap iscritti nel sistema scolastico ordinario. Questo documento può servire sia ad esprimere e specificare i contenuti formativi del curriculum dell’alunno e le modifiche apportate al curriculum ordinario, sia come strumento di valutazione dei progressi degli alunni. In alcuni casi può assumere valenza di ‘contratto’ tra i diversi ‘attori’ coinvolti: i genitori, gli insegnanti e le altre figure professionali.

2 Il Finanziamento

Il finanziamento è un elemento essenziale all'integrazione. Se un paese sceglie la politica dell'inserimento nelle classi comuni, la legislazione e soprattutto le procedure finanziarie devono essere utili all'obiettivo. Se queste normative contrastano con gli obiettivi specifici, le possibilità di realizzarli sono presumibilmente basse. In questo senso il finanziamento può essere un fattore decisivo nel campo dell'integrazione. I rapporti nazionali affermano che il sistema di finanziamento può inibire il processo di integrazione.

In alcuni paesi il finanziamento non è agli alunni ma al settore cui sono assegnati. In pratica questo significa alle scuole differenziate. Il mantenimento degli alunni nelle scuole ordinarie o il loro trasferimento dalla scuola differenziata all'ordinaria è poco incoraggiato. Questa procedura premia la differenziazione e scoraggia l'integrazione.

Il sistema differenziato implica anche che l'istruzione degli alunni con handicap deve essere sottoposta al controllo di insegnanti specialisti e professionisti. Questa separazione ha diverse conseguenze negative: il finanziamento richiesto è legato al sistema scolastico differenziato e ha, come risultato, l'inserimento di molti alunni nelle scuole speciali. In questo caso, la formazione scolastica differenziata è un'alternativa attraente, dato che offre tutti i servizi necessari.

2.1 I modelli

In fatto di norme finanziarie, è necessario considerare diversi problemi. Le modalità di assegnazione dei fondi incidono sulla flessibilità delle scuole; possono richiedere procedure di identificazione formali, burocratiche, far sorgere problemi di contabilità e controllo, coinvolgere i genitori e incentivare il bisogno di decentralizzazione del processo decisionale. Per ogni sistema di finanziamento è atteso un certo risultato positivo. Per esempio, il finanziamento basato su modelli a consuntivo è più flessibile e evita le procedure burocratiche, mentre quello a budget-limite prestabilito, destinato ai genitori, stimola la contabilità e promuove un'uguaglianza di accesso alle opportunità formative.

Le innovazioni introdotte nei sistemi di finanziamento saranno sempre un compromesso tra le parti in causa. Il prossimo paragrafo illustra alcuni parametri di assegnazione.

2.1.1 Parametri dei modelli di finanziamento

Ogni modello di finanziamento, in uso o introdotto di recente, può essere descritto attraverso dei parametri. Per la nostra analisi abbiamo individuato due parametri principali: la destinazione (chi prende i fondi) e le condizioni (gli indicatori) per il finanziamento.

1. LA DESTINAZIONE

Questo parametro è un elemento importante nel dibattito sull'integrazione. I fondi possono essere distribuiti in molti modi diversi. Possono essere destinati agli utenti del sistema educativo: gli alunni e/o i genitori. Possono essere inviati alle scuole. In questo caso ci sono due opzioni: le scuole differenziate o ordinarie. Un'altra possibilità è il finanziamento di gruppi di scuole o di altre istituzioni regionali come i provveditorati. Infine, i fondi possono essere inviati in delega agli enti locali o alle amministrazioni regionali.

2. INDICATORI DEL SISTEMA DI FINANZIAMENTO

In generale è possibile distinguere tre categorie principali: a fondo perduto, in corso d'opera, a consuntivo (*input, throughput e output*).

- (a) Il finanziamento a fondo perduto si basa sulle necessità identificate dall'ambito di destinazione, come ad esempio il numero degli alunni con handicap presenti in una scuola, in un comune o in una regione. L'ammontare del fondo perduto può essere stabilito anche in termini percentuali, a bassi livelli di positività degli obiettivi, al censimento degli alunni in situazione di svantaggio, ecc. La caratteristica principale è che il finanziamento si basa su una necessità (espressa o misurata).
- (b) Il secondo modello, finanziamento in corso d'opera, ha come parametro la funzione o il compito assunto o svolto. Non si basa sulle necessità, ma piuttosto sui servizi offerti dalla scuola, dai comuni e dalle regioni. I finanziamenti sono assegnati a condizione di sviluppare o incentivare determinati servizi. Le scuole, i comuni e le regioni sono trattate alla pari: i fondi sono distribuiti sul totale demografico o sugli indici della popolazione. Naturalmente, questo tipo di finanziamento può prevedere anche procedure di finanziamento consuntivo, ma rimane un sistema in corso d'opera.
- (c) La terza possibilità prevede che i fondi siano destinati a consuntivo per far fronte a determinate situazioni: ad esempio, la quota degli alunni registrati (alle percentuali più basse, più fondi) o i risultati ottenuti (valore aggiuntivo: più risultati, più fondi). I consuntivi possono essere definiti su diversi livelli aggregati, come sottolineato prima.

È chiaro che questi tre modelli presentano metodi di incentivazione estremamente diversi. Un sistema di finanziamento a fondo perduto, basato sulle necessità, richiede un bonus aggiuntivo per le richieste emerse in corso di attuazione o in formulazione; un modello a consuntivo promuove il raggiungimento dei risultati desiderati; il finanziamento in corso d'opera, invece, cerca di stimolare la creazione dei servizi. I tre modelli possono anche assumere un aspetto negativo e possono condurre a comportamenti strategici inattesi o inaspettati. Per esempio, un modello a consuntivo può rafforzare la prassi del trasferimento degli alunni di scarso rendimento alle altre parti del sistema. D'altro canto, il finanziamento a fondo perduto può mantenere bassi i risultati stessi dando la possibilità di richiedere più fondi. Infine, il modello in corso d'opera può portare ad una inattività e un'inerzia dato che, anche se non ci sono strutture e servizi, i fondi saranno disponibili comunque.

Sono possibili anche casi di sistemi misti, ad esempio una procedura di finanziamento in corso d'opera insieme al controllo previsto per i sistemi a consuntivo. Le procedure previste per i sistemi a consuntivo potrebbero essere utilizzate come un possibile meccanismo di correzione dei budget previsti in corso d'opera per il periodo successivo.

I seguenti paragrafi analizzano i sistemi di finanziamento in uso nei diversi paesi europei basati sui due parametri descritti in precedenza e i loro vantaggi e svantaggi.

2.2 I sistemi di finanziamento

E' possibile distinguere, nei paesi europei, diversi modelli di finanziamento. È impossibile raggruppare i paesi in categorie ben definite: nella maggior parte dei casi vengono utilizzati contemporaneamente più modelli per diverse tipologie di alunni con disabilità. Inoltre, per i paesi a forte decentralizzazione, le autorità regionali utilizzano sistemi misti. In alcuni paesi (come la Francia e il Portogallo), diversi ministeri cooperano alla formazione degli alunni con handicap. Infine, a causa della differenziazione tra il finanziamento dei servizi di integrazione e quello delle scuole differenziate, è impossibile definire un paese in un'unica formula o in un sistema.

La discussione sui diversi modelli di finanziamento mette a confronto i sistemi, non i paesi. È necessario aggiungere che il riferimento alle nazioni in cui è in uso uno specifico modello va inteso solo come esplicito riferimento geografico per il tema in discussione.

Nel primo modello, attualmente in uso nei paesi che presentano una quota relativamente alta di alunni iscritti in settori differenziati, le scuole speciali sono finanziate dal governo centrale in base al numero degli alunni censiti come disabili e al grado di disabilità. Questo modello è stato definito come un sistema di finanziamento basato sulla necessità. Da questo punto di vista, questo sistema è a fondo perduto: il finanziamento nasce dalla constatazione del bisogno. I governi finanziano le scuole differenziate in base alle loro necessità. L'indicatore 'necessità', in questo caso, è il numero degli alunni con handicap. Le decisioni in materia spettano a commissioni regionali o scolastiche.

I paesi che utilizzano questo tipo di finanziamento a fondo perduto per le scuole speciali sono Austria, Belgio, Francia, Germania, Irlanda, Olanda e Svizzera. Anche i paesi che hanno una percentuale relativamente bassa di alunni iscritti in scuole o classi differenziate possono usare questo modello, strutturato in un'amministrazione centrale. A Cipro, in Lussemburgo, in Liechtenstein, in Spagna e (almeno in una piccola parte della) Svezia, il sistema scolastico differenziato è finanziato dal governo centrale in base al numero degli alunni iscritti e al loro grado di disabilità.

Nel secondo modello, il governo centrale assegna il finanziamento ai comuni in modo forfettario, (con possibili adeguamenti per le differenze socio economiche) e gli enti locali hanno il compito di ripartire i fondi. Il primo passo può essere l'utilizzo di procedure di finanziamento in corso d'opera: i fondi sono inviati in delega agli enti locali al di là del numero degli alunni disabili presenti sul territorio.

Come per il secondo tipo, gli indici di 'necessità' possono essere validi anche per altri sistemi. Ad esempio per quelli a sistema decentralizzato come la Danimarca, la Finlandia, Grecia, l'Islanda, la Norvegia e Svezia. Qui, gli enti locali decidono come assegnare i fondi scolastici e come utilizzarli. In Danimarca, Islanda, Norvegia e Svezia si applica il seguente principio: la maggior parte dei fondi locali viene destinata al settore scolastico differenziato, come le scuole speciali, il resto è a disposizione per la realizzazione di servizi di integrazione nelle classi ordinarie. In Lituania, i politici stanno pianificando l'introduzione di questo sistema nel prossimo futuro.

Nei paesi che adottano questo modello (come Danimarca e Norvegia), i centri di risorsa giocano un ruolo decisivo nelle procedure di distribuzione delle risorse.

Come evidenziato in precedenza, possono essere utilizzati diversi parametri e varie procedure nella distribuzione delle risorse dagli enti locali alle scuole: in alcuni paesi vengono preferiti modelli in corso d'opera. Ad esempio in Svezia alcuni enti locali distribuiscono i fondi scolastici alle scuole, senza badare alle necessità delle scuole stesse. Comunque, nella maggior parte dei casi si usa un parametro di valutazione delle necessità.

Nel terzo modello, il finanziamento non è delegato agli enti locali ma alle regioni, le province, le corti dei conti, le prefetture, le commissioni scolastiche ecc. L'istruzione differenziata è finanziata indirettamente dal governo centrale attraverso gli organi che hanno la responsabilità del finanziamento. Questo vale, ad esempio, in Danimarca (per le disabilità gravi), in Francia (per i servizi di integrazione), in Grecia, in Repubblica Ceca, in Slovacchia, in Polonia e in Italia. In Olanda è stato introdotto di recente per le disabilità lievi: i fondi destinati agli alunni sono inviati alle commissioni scolastiche in relazione ai provvedimenti assunti in corso d'opera. Le commissioni scolastiche, composte da scuole ordinarie e differenziate, ricevono i fondi di cui dovranno decidere le assegnazioni.

Nel Regno Unito, la responsabilità decisionale del finanziamento è, in prima istanza, sotto l'autorità locale educativa.

In alcuni paesi i fondi sono destinati agli alunni: il budget per l'istruzione degli alunni con handicap si basa sul tipo di disabilità e i genitori possono scegliere dove iscrivere i propri

figli. Questo modello può essere definito a fondo perduto perché si basa sulle necessità: maggiori sono le esigenze degli alunni, più saranno i fondi.

Questo modello di finanziamento diretto all'alunno è in uso in Austria (per alunni certificati), in Regno Unito (per alcune tipologie previste dalle procedure statali), in Francia (procedura SEA), in Repubblica Ceca e in Lussemburgo. Questo sistema sta per essere introdotto in Olanda per le disabilità gravi. In Belgio (Comunità Fiamminga), il Ministero del Welfare sta sperimentando l'assegnazione di sussidi di assistenza personali. In alcuni casi di finanziamento agli alunni, il sussidio può essere utilizzato dai genitori per adempiere alle necessità di sostegno dei loro figli iscritti nelle scuole ordinarie.

In alcuni paesi l'autorità stabilisce che almeno una parte del finanziamento debba essere indirizzato alle forme lievi di disabilità presenti anche nelle scuole ordinarie. Altri paesi ritengono che ogni scuola ordinaria debba richiedere un finanziamento diverso dai fondi previsti per l'handicap: in questo caso, il finanziamento alle scuole ordinarie consiste in un budget fisso per i casi educativi al di là del numero degli alunni disabili presenti nella scuola. Questo modello - o almeno questo tipo di finanziamento per il sistema differenziato - può essere definito come un sistema in corso d'opera a livello scolastico. Queste procedure dedicate ai casi di lieve disabilità sono in uso, ad esempio, in Austria (budget fisso in base al totale degli alunni iscritti), in Danimarca (per alcuni enti) e in Svezia (per alcuni Comuni). Nei Paesi Bassi questo modello in corso d'opera è usato oggi per finanziare il settore differenziato in base al numero degli alunni ed è stato introdotto, a partire dall'anno scolastico 2002/2003, nelle scuole ordinarie di base.

La descrizione delle procedure di finanziamento dell'istruzione differenziata nei paesi membri rivela un significativo processo di sviluppo. In alcuni paesi si attendono o si sono verificati di recente, enormi cambiamenti:

- In Olanda il finanziamento degli alunni con deficit gravi e lievi è e sarà drasticamente modificato. Il modello a fondo perduto a livello scolastico (la scuola differenziata è finanziata in base al numero degli alunni) sarà sostituito da un modello in corso d'opera per le disabilità lievi (attraverso commissioni scolastiche che sono già state costituite) e da uno a fondo perduto destinato all'alunno: il budget all'alunno.
- In Lituania, è in discussione un nuovo modello di finanziamento; in questo modello, i fondi saranno distribuiti 'in corso d'opera' come attualmente in uso nei paesi scandinavi.
- In Liechtenstein, il sistema di finanziamento è stato di recente modificato: i costi delle provvigioni speciali sono a compartecipazione tra lo stato e gli enti locali (al 50%). Ciò crea minori resistenze verso l'integrazione all'interno dei consigli municipali.
- Nella Repubblica Ceca le autorità decidono l'ammontare del finanziamento da destinare all'alunno caso per caso. La somma reale del finanziamento dipende dall'opinione degli esperti sulle necessità dell'alunno. Comunque, in genere gli alunni ricevono meno di quanto avrebbero avuto se iscritti in una scuola speciale.
- In Austria, il modello dei budget all'alunno è ritenuto responsabile dell'aumento improvviso degli alunni censiti come portatori di handicap e un ostacolo alla prevenzione.
- In Germania, il dibattito attuale sulla decentralizzazione e l'autonomia delle scuole investe anche il problema del finanziamento. Si ritiene che la decentralizzazione possa favorire l'integrazione e che una maggiore responsabilità degli organi locali del sistema scolastico possa influenzare positivamente l'obiettivo politico di una migliore integrazione scolastica.

- In Irlanda, ci sono stati una serie di statuti chiave del Ministero dell'Istruzione e della Scienza sull'inserimento automatico degli alunni con handicap nelle scuole ordinarie. Queste indicazioni nazionali sono state riportate come un tentativo di pilotaggio del governo per incoraggiare la massima partecipazione degli alunni disabili al sistema scolastico ordinario.
- In Belgio (Comunità Fiamminga) il sistema di finanziamento è in corso di discussione e sarà di certo modificato.
- In Svizzera, un cambiamento delle procedure di finanziamento delle forme gravi di disabilità è stato discusso a livello politico. La responsabilità del finanziamento è stata trasferita interamente alle autorità educative (a causa del fatto che fino ad oggi erano assicurati dalle autorità educative e dai servizi sociali, come le assicurazioni sociali) e ha portato alla decentralizzazione del sistema di finanziamento. Sorge il timore che il nuovo sistema non riesca a mantenere l'alto livello di finanziamento fruito fino ad oggi.

2.3 Efficienza, efficacia, strategia e contabilità

Alcuni paesi affermano che il sistema di finanziamento è responsabile dell'aumento del numero degli alunni censiti come disabili (per esempio, l'Austria); altri (come il Belgio, la Germania, la Lituania e i Paesi Bassi) che può essere un ostacolo al processo di integrazione. In Liechtenstein è stato modificato per assicurare l'integrazione ed evitare comportamenti strategici negativi.

Il *primo chiaro risultato* emerso da questa ricerca è che i paesi con un sistema di finanziamento diretto e a fondo perduto alle scuole differenziate (più alunni iscritti, più fondi) hanno maggiori conseguenze negative. Paesi come l'Austria, l'Olanda, il Belgio (Comunità Francese e Fiamminga) e la Francia evidenziano diverse forme di comportamenti strategici all'interno del settore scolastico (dei genitori, degli insegnanti e degli altri attori). Questi comportamenti possono danneggiare il processo di integrazione, certificando più tipologie di handicap e aggravando i costi. Una gran quantità di denaro si disperde in problemi non educativi come le querele, le procedure diagnostiche ecc. Non sorprende che questi paesi siano presenti anche quelli con percentuali elevate di alunni con handicap iscritti in settori scolastici differenziati.

È abbastanza chiaro che alcuni di questi paesi registrino influenze negative del sistema di finanziamento sulla loro politica di integrazione! Per alcuni paesi (l'Olanda, per esempio) questa è la ragione principale del drastico cambiamento del sistema di finanziamento.

Anche altri paesi documentano forme di comportamento strategico. Sono elencate di seguito:

- i genitori chiedono il massimo del finanziamento possibile per i loro figli;
- le scuole, differenziate e ordinarie, vogliono il massimo del finanziamento possibile;
- le scuole preferiscono alunni destinatari di finanziamento affetti da problematiche di lieve gravità.

Il *secondo dato* è che i paesi a forte decentralizzazione, dove l'ente locale è responsabile principale dell'organizzazione del sistema scolastico differenziato, registrano in genere effetti positivi. I paesi come l'Islanda, la Norvegia, la Svezia, la Finlandia e la Danimarca non registrano quasi nessun effetto negativo e si dichiarano soddisfatti del loro sistema di finanziamento. I sistemi in cui i comuni decidono, sulla base dei dati forniti dai centri scolastici di supporto o di consulenza e dove il finanziamento dei settori differenziati influenza direttamente l'entità dei fondi destinati alle scuole ordinarie, sembra essere efficace in termini di integrazione.

Comunque, questi paesi a forte decentralizzazione evidenziano un punto critico nelle differenze regionali che possono essere piuttosto forti; il risultato è che i genitori degli alunni vivono realtà diverse.

La decentralizzazione è vista, in genere, come un importante prerequisito dell'integrazione. Paesi come la Svezia, la Francia e Norvegia ne danno conferma. È esattamente il problema del finanziamento a stimolare il dibattito per una maggiore decentralizzazione in Germania.

Il finanziamento all'alunno, come in Austria, sembra avere chiari svantaggi. A volte le scuole ordinarie desiderano ottenere l'iscrizione di questi alunni (e i loro budget) per avere la possibilità di dividere le classi esistenti in classi più piccole. Comunque, sembra che preferiscano quegli alunni (con budget) che non causano problemi aggiuntivi al lavoro. Inoltre, i genitori cercano di dare il meglio ai propri figli e quindi cercano di ottenere il massimo del finanziamento previsto per la tipologia di handicap.

Il sistema di finanziamento all'alunno non è consigliabile per le disabilità lievi. In pratica, solo l'adozione di chiari criteri può essere utile nella procedura di assegnazione dei fondi. Se mancano criteri specifici di riferimento, i budget destinati agli alunni non saranno utilizzati. In generale, è auspicabile che i fondi siano spesi per i bisogni educativi stessi (per l'inserimento nelle classi ordinarie), piuttosto che per procedure burocratiche come la diagnosi, la definizione della tipologia, appelli e ricorsi.

È interessante notare che alcuni documenti nazionali dichiarano l'efficienza del proprio sistema di finanziamento (senza spreco delle risorse) motivandola affermando che il costo delle assegnazioni, delle diagnosi e dei ricorsi grava su altri fondi. È chiaro che questi costi dovrebbero essere considerati nella valutazione del sistema di finanziamento dell'istruzione. Il fatto che i paesi li considerino esterni al budget scolastico non significa che le procedure siano efficienti.

Riguardo al problema della contabilità, va notato che nessuno dei paesi membri adotta un sistema contabile per le scuole che hanno ricevuto fondi aggiuntivi per l'handicap. Sebbene in alcuni paesi le ispezioni siano abbastanza usuali, si concentrano soprattutto sugli sforzi degli adattamenti didattici e curriculari senza verificarne il risultato. L'attenzione è rivolta soprattutto alle variazioni disciplinari e agli interventi e al modo in cui sono portate avanti, ma mai sui risultati che hanno raggiunto.

Bisogna aggiungere che è necessario migliorare le procedure di valutazione e monitoraggio interne al sistema scolastico nazionale ordinario. È importante per garantire e stimolare una spesa efficiente ed efficace dei fondi pubblici. È necessario per dare agli utenti del sistema scolastico (gli alunni con handicap e i loro genitori) una dimostrazione lampante che l'istruzione ordinaria (incluso tutte le facilitazioni e le forme di sostegno possibili) è in grado di offrire un servizio educativo di alta qualità. Sembra che la definizione dei fondi per l'handicap, dei metodi di controllo e di un'efficiente procedura di monitoraggio e valutazione, siano elementi essenziali di un adeguato sistema di finanziamento.

2.4 Commenti Conclusivi

Questo capitolo presenta una breve analisi dei diversi modelli di finanziamento dei paesi membri. In breve, gli argomenti principali sono:

- All'atto della procedura di distribuzione dei fondi le regioni devono essere trattate alla pari, considerando eventuali adeguamenti in base alle differenze socio-economiche esistenti. Non ci sono prove del fatto che la prevalenza degli alunni con handicap diverga tra regioni quando siano già state considerate le differenze socio-economiche. I fondi devono essere quindi assegnati semplicemente sul totale degli alunni iscritti nella scuola primaria o in base ad altri indici demografici.

- Gli enti locali o regionali decidono come distribuire le risorse e identificano quei particolari alunni che potranno beneficiare di servizi specifici. Preferibilmente, gli enti locali dovrebbero avvalersi di consulenze esterne ed essere in grado di offrire e sostenere le strategie e i servizi educativi necessarie agli utenti. Inoltre, se lo staff degli enti locali potesse visitare con regolarità le scuole ordinarie, sarebbe più semplice eseguire alcuni controlli sull'uso dei fondi assegnati.
- Una limitata parte del budget potrebbe essere destinata a tutte le scuole, al di là delle necessità contingenti (in base al principio che ogni scuola deve avere almeno qualche facilitazione da offrire agli alunni con handicap), mentre un'altra parte del budget (flessibile e più sostanziale) potrebbe essere distribuita alle scuole sulla base di un assegno di necessità. Questo modello sembra efficace, soprattutto integrato ad alcuni elementi del finanziamento a consuntivo. Un fondo consuntivo di lieve entità può essere calcolato come possibile correzione del budget per il periodo successivo. Comunque, è importante che i budget siano assegnati su base pluriennale.
- In confronto ad un sistema centralizzato, l'integrazione risulta essere più semplice in un modello decentralizzato. Un piano economico a gestione centrale può porre un'enfasi eccessiva sulle caratteristiche organizzative rispetto alle politiche di integrazione. Gli enti locali dotati di una certa autonomia sembrano essere in grado di migliorare il sistema. Quindi, un modello decentralizzato risulta più efficiente in termini di costi ed efficace nel contrastare le forme indesiderate di comportamento strategico. Tuttavia, il governo centrale deve specificare con chiarezza gli obiettivi politici che vuole realizzare. Le decisioni sulle modalità di attuazione di questi obiettivi vanno lasciate agli enti locali.
- Un tema importante, in un sistema decentralizzato, è la contabilità. Gli utenti del sistema educativo e i contribuenti in generale hanno il diritto di sapere come saranno investiti i fondi e a quale fine. Alcuni tipi di procedure di monitoraggio, ispezione e valutazione saranno inevitabili elementi del sistema di finanziamento. La necessità di monitorare e valutare è ancora più sentita in un modello decentrato in confronto a quello centralizzato. La valutazione indipendente della qualità dell'istruzione degli alunni con handicap è parte di questo modello.

3 Gli Insegnanti e l'Handicap

3.1 L'inserimento nella classe e l'insegnante di sostegno

Gli insegnanti di classe esplicano un ruolo chiave in relazione al lavoro da svolgere con gli alunni con handicap inseriti nelle classi comuni. Nella scuola ordinaria l'insegnante di sostegno è responsabile di tutti gli alunni. Laddove siano presenti alunni con handicap, l'opera del sostegno è affidata ad un insegnante specialista interno o esterno alla classe.

Una chiara distinzione sembra emergere, da un lato, tra i paesi in cui il sostegno è affidato ad un membro specialista dello staff scolastico e, dall'altro, tra quelli che utilizzano un professionista esterno. In questo caso, nelle scuole differenziate cioè, i loro insegnanti di ruolo hanno il compito di sostenere gli alunni e gli insegnanti della scuola comune. Questa realtà risponde alla tendenza in corso di rendere le scuole speciali sempre più attive come centri di risorsa. Va detto che in alcuni paesi (ad esempio la Svezia), possono coesistere entrambe le tipologie di sostegno.

Il sostegno si rivolge agli alunni e agli insegnanti, ma il centro dell'attenzione è l'alunno, anche se alcuni paesi affermano con chiarezza che deve essere data priorità al lavoro con gli insegnanti di classe. Il sostegno agli insegnanti è una tendenza ancora in corso di definizione.

Il sostegno agli alunni, dove previsto, è realizzato nella scuola con grande flessibilità in base alle risorse disponibili e alle necessità degli alunni. Le principali forme di sostegno previste per gli insegnanti sono:

- l'informazione;
- la scelta dei materiali didattici;
- la stesura dei Piani Educativi Individuali;
- l'organizzazione delle sessioni formative.

Altri servizi educativi esterni, collocati al di fuori della scuola ordinaria, possono intervenire con diversi tipi di sostegno agli alunni, agli insegnanti e ai genitori. Possono essere scuole differenziate, centri di risorsa locali, regionali o nazionali, team di sostegno educativo locali, gruppi scolastici.

Questa è la situazione di fatto nella maggior parte dei paesi europei. Comunque, altri servizi non prettamente educativi possono intervenire nel sostegno agli alunni disabili in collaborazione con l'insegnante di classe nella scuola ordinaria. Questi includono servizi di sostegno, soprattutto di assistenza medica (attraverso lo staff medico e diverse figure di terapisti), servizi sociali e le organizzazioni di volontariato. In generale, l'aiuto disponibile varia a seconda del paese e degli accordi tra i servizi di intervento (esterni agli enti educativi).

La seguente tabella sintetizza le informazioni inerenti alle diverse forme di sostegno educativo previste per gli insegnanti di classe nei paesi europei. Le informazioni riguardano le diverse tipologie professionali che hanno il compito di fornire il sostegno nelle classi comuni e le diverse organizzazioni o istituzioni cui sono legate queste figure professionali.

Tabella 3.1 Diverse forme di sostegno educativo previsto per gli insegnanti di classe

| Paese | Tipologie di servizi e professionalità |
|-----------------------------|--|
| Austria | Il sostegno è delegato all'insegnante specialista delle scuole differenziate o dei servizi ispettivi. Si rivolge all'insegnante di classe e all'alunno. L'insegnante di classe e lo specialista lavorano in team, condividendo la pianificazione e l'organizzazione del lavoro educativo. I professionisti dei servizi ispettivi possono offrire un sostegno diretto temporaneo per inserire gli alunni che presentano disabilità specifiche. |
| Belgio | Il sostegno è delegato agli specialisti delle scuole differenziate e dei Centri di Orientamento. Offrono informazioni, sostegno e supporto all'insegnante di classe. È possibile che il ruolo di specialista venga affidato ad un membro dello staff scolastico. Questi sostengono gli alunni che presentano difficoltà superabili a breve termine e, soprattutto, offrono un supporto diretto agli insegnanti di classe e alla scuola, cercando di coordinare le azioni di sostegno lavorando a metodi e programmi educativi. |
| Cipro | Il sostegno è svolto dagli insegnanti specialisti presenti nella scuola a tempo pieno o parziale e dagli specialisti, come i terapisti del linguaggio, assegnati per un determinato monte-ore nella scuola. All'esterno, i servizi centrali, come gli ispettori, i coordinatori SEN, pedagoghi e psicologi, i servizi sociali e sanitari offrono il sostegno necessario. |
| Repubblica Ceca | Il sostegno è compito degli insegnanti specialisti o di altri professionisti, come gli psicologi. Offrono suggerimenti e sostengono gli insegnanti di classe, i genitori e svolgono il lavoro diretto con l'alunno. In base alle specifiche necessità degli alunni, è possibile che il sostegno sia fornito dai centri educativi speciali o di sostegno pedagogico e psicologico. Questi centri specialistici, di orientamento e consulto, hanno il compito di definire, proporre e provvedere al tipo di sostegno necessario e di elaborare il Piano Educativo Individuale in stretta collaborazione con l'insegnante di classe e l'alunno (in base al tipo di disabilità e al livello di partecipazione attiva possibile). |
| Danimarca | Il sostegno è svolto da un insegnante specialista interno allo staff scolastico. Lo specialista collabora part-time all'interno della classe con l'insegnante. 'Il gruppo docente' esterno alla classe è un'altra possibilità prevista per gli alunni bisognosi di sostegno in più ambiti disciplinari. I servizi locali di assistenza pedagogica e psicologica hanno il compito di determinare, proporre e seguire il sostegno da assegnare all'alunno in stretta collaborazione con la scuola ordinaria. |
| Inghilterra e Galles | In ogni scuola un membro dello staff scolastico è nominato coordinatore per le esigenze educative con un ampio carico di responsabilità, definite dal Codice delle Pratiche da Adottare per gli Alunni con Esigenze Educative (DfES, 2001), tra cui: i provvedimenti ispettivi, il monitoraggio dei progressi degli alunni, i rapporti con i genitori e con le agenzie esterne e il sostegno ai colleghi. Il sostegno è fornito anche da agenzie esterne – servizi di supporto specialistici (del dipartimento dell'istruzione e dell'autorità sanitaria), dai colleghi delle altre scuole e dal personale LEA. Lo staff opera con gli |

European Agency for Development in Special Needs Education

| | |
|------------------|--|
| | <p>insegnanti per sviluppare approcci e strategie didattiche all'interno della scuola e non con gli alunni.</p> |
| Finlandia | <p>Il sostegno è compito degli specialisti membri dello staff scolastico. Un insegnante consigliere, l'assistente scolastico sociale o l'infermiere scolastico, alle dipendenze dalle autorità scolastiche locali, possono intervenire in aiuto della scuola in generale, degli insegnanti e degli alunni. Il team di sostegno all'alunno è predisposto coinvolgendo l'alunno, i genitori, gli insegnanti e gli esperti necessari a stilare un Programma Educativo Individuale da svolgere nella scuola ordinaria. Esistono anche 'gruppi di sostegno all'alunno' che coinvolgono i professionisti e il dirigente scolastico per assicurare buone condizioni educative e il progresso dell'alunno interessato.</p> |

| Paese | Tipologie di professionalità e servizi |
|-----------------|--|
| Francia | Il sostegno è delegato ai professionisti dei diversi servizi. Riguarda gli alunni in base a programmazioni a breve o lungo termine. Si rivolge anche agli insegnanti di classe e allo staff scolastico. Gli insegnanti specialisti delle reti differenziate sostengono gli alunni che presentano difficoltà di apprendimento temporanee o permanenti. |
| Germania | Il sostegno è offerto dall'insegnante specialista delle scuole differenziate o dei servizi sociali. È diverso ed include misure di prevenzione, azioni educative comuni nelle scuole ordinarie, la cooperazione didattica tra scuole speciali e ordinarie ecc. E' possibile anche che gli insegnanti di sostegno siano membri dello staff scolastico. Sono soprattutto insegnanti specializzati in problematiche del linguaggio o del comportamento. Lavorano direttamente con gli alunni all'interno o all'esterno della classe in base alla tipologia di handicap. |
| Grecia | Il sostegno è delegato all'insegnante specialista delle scuole differenziate. Il suo compito consiste soprattutto nell'azione diretta con l'alunno, assistendo l'insegnante di classe attraverso diversi tipi di materiali didattici e nella scelta della differenziazione del curriculum – informando gli altri alunni e assicurando una buona cooperazione tra la scuola e la famiglia. |
| Islanda | Il sostegno è compito di un insegnante specializzato interno allo staff scolastico. Gli insegnanti specialisti, gli psicologi e gli altri professionisti degli enti locali, possono offrire anche altri tipi di sostegno. In generale offrono consigli sul curriculum e sulla didattica delle materie principali, orientamento agli alunni e consulenze psicologiche. Lo scopo è sostenere gli insegnanti e i dirigenti scolastici nelle attività scolastiche quotidiane e nei miglioramenti da apportare. |
| Irlanda | Il sostegno è compito di un insegnante specialista interno allo staff scolastico. Si occupano di alunni con difficoltà di apprendimento certificate. Il sostegno può essere anche svolto da un insegnante specializzato. Il suo compito è lavorare con alunni con difficoltà linguistiche e logico-matematiche. Tutte le scuole elementari e medie hanno questo insegnante. Un altro tipo di sostegno è un insegnante esterno del Servizio Ispettivo degli Insegnanti (Dipartimento dell'Istruzione). Opera con singoli alunni, all'interno e all'esterno della classe, e consiglia gli insegnanti sugli approcci didattici, la metodologia, i programmi e le risorse. Offre anche sostegno ai genitori. Il Servizio Psicologico del Dipartimento dell'Istruzione e della Scienze provvede all'assegnazione e alla segnalazione degli alunni con problemi emotivi e comportamentali e con difficoltà di apprendimento alle scuole ordinarie. |
| Italia | Il sostegno è compito dell'insegnante specialista membro dello staff scolastico. Agisce come insegnante di classe, sostenendo l'alunno nella scuola ordinaria dopo aver ottenuto l'autorizzazione dei genitori. Gli insegnanti di sostegno sono co-responsabili con l'insegnante di classe dell'attività didattica di tutti gli alunni. Uno dei compiti principali è la |

European Agency for Development in Special Needs Education

| | |
|----------------------|--|
| | stesura di un Piano Educativo Individuale. Lavorano con gli alunni all'interno della classe: gli alunni vengono portati all'esterno solo se strettamente necessario. |
| Liechtenstein | Il sostegno è delegato all'insegnante specialista della scuola differenziata. Sostiene gli alunni ma anche gli insegnanti e i genitori. |

| Paese | Tipologie di professionalità e servizi |
|--------------------|--|
| Lituania | Gli insegnanti specialisti, gli psicologi scolastici, i terapisti del linguaggio, i pedagogisti delle scuole differenziate o dei servizi psicopedagogici provvedono al sostegno. Gli specialisti offrono agli insegnanti di classe l'informazione e il supporto pratico: elaborano un Piano Educativo Individuale, selezionano i materiali didattici ecc. Il sostegno può anche essere svolto da un insegnante, dai terapisti del linguaggio, dagli psicologici dello staff scolastico. Sono presenti soprattutto nelle scuole dei grandi centri o delle città; c'è una carenza di personale specialistico nelle aree rurali. I servizi psicopedagogici locali e nazionali si occupano dell'assegnazione degli alunni e della guida necessaria all'istruzione degli alunni inseriti nelle classi comuni. |
| Lussemburgo | Il sostegno è compito dei professionisti specialisti dello SREA (Dipartimento Rimedi Ambulatoriali). Sono professionisti nell'istruzione e nella riabilitazione, coresponsabili con gli insegnanti di classe del sostegno diretto dell'alunno. Resta agli insegnanti di classe l'obbligo dell'organizzazione della classe. |
| Olanda | Il sostegno è delegato all'insegnante della scuola differenziata. Opera con l'insegnante di classe per elaborare programmi educativi, preparare e fornire materiali aggiuntivi, del lavoro individuale con gli alunni e dei rapporti con i genitori. Le scuole ordinarie con esperienza nel campo dell'integrazione possono offrire varie tipologie di sostegno. Riguarda l'informazione agli insegnanti, l'assegnazione e la diffusione di materiali didattici. L'insegnante di sostegno può anche essere uno degli insegnanti della scuola ordinaria che lavora direttamente con l'alunno. |
| Norvegia | Il sostegno è compito di un insegnante specialista interno allo staff scolastico. Collabora con l'insegnante di classe part-time o full-time. Il sostegno può anche essere delegato ad un assistente di classe. Tra queste tre figure c'è stretta collaborazione. I servizi educativi psicopedagogici locali informano la scuola e i genitori del contenuto e dell'organizzazione dell'istruzione necessaria all'alunno. Sono i principali responsabili del sostegno agli insegnanti nelle attività scolastiche quotidiane. |
| Polonia | Gli insegnanti che lavorano con alunni disabili usufruiscono del sostegno del Centro Nazionale di Sostegno Psicologico e Pedagogico o dei Centri di Metodologia dell'Insegnamento regionali. Questi centri propongono agli insegnanti corsi di formazione. Le scuole ordinarie offrono sostegno psicopedagogico e psicologico agli alunni, ai genitori e agli insegnanti organizzando, per esempio, classi apposite. |
| Portogallo | Il sostegno è compito degli specialisti o degli altri professionisti dei team di supporto locale o dello staff scolastico. La politica nazionale dà priorità allo staff interno. Lo scopo è creare gruppi coordinati che siano da guida agli insegnanti di classe. Cooperano con un insegnante coordinatore e con la scuola per organizzare il necessario supporto educativo; collaborano con l'insegnante di classe per riorganizzare il curriculum in modo flessibile, per |

European Agency for Development in Special Needs Education

| | |
|---------------|--|
| | facilitare la differenziazione di metodi e strategie educative; per sostenere gli insegnanti e gli alunni e contribuire all'innovazione didattica. |
| Spagna | Il sostegno attiene allo specialista membro dello staff scolastico. È presente nella scuola elementare e secondaria e ha un ruolo importante nei confronti dell'alunno e dell'insegnante, pianificando insieme la differenziazione del curriculum e la sua attuazione. Sostiene anche le famiglie e collabora con altri professionisti. Un altro tipo di sostegno è l'insegnante specializzato per l'apprendimento presente in tutte le scuole elementari. Anche gruppi locali di sostegno psicopedagogico possono provvedere al sostegno. Sono responsabili dell'assegnazione degli alunni, di informare gli insegnanti e lo staff scolastico sulle misure da adottare, di seguire gli alunni nell'iter scolastico e del coinvolgimento delle famiglie. |

| Paese | Tipi di professionalità e servizi |
|-----------------|---|
| Svezia | Il sostegno è compito dell'insegnante specialista membro dello staff scolastico. Gli enti locali sono responsabili dell'offerta e del finanziamento alle scuole. Se necessario, l'Istituto Svedese per le Esigenze Educative offre il proprio contributo alla definizione dei dati informativi sulla realtà locale. |
| Svizzera | Il sostegno è svolto dall'insegnante di sostegno, dallo specialista o da altri professionisti specialisti delle scuole differenziate o ordinarie (per le forme lievi di disabilità). Provvedono al sostegno degli alunni inseriti nelle classi comuni e ai loro insegnanti. |

3.2 La formazione docente iniziale per l'handicap.

In tutti i paesi europei, l'insegnante di classe è considerato il principale professionista responsabile dell'istruzione degli alunni. Ciò significa che ha bisogno di ricevere una conoscenza appropriata e le competenze necessarie ad accogliere le diverse esigenze degli alunni. È importante valutare il tipo di formazione per l'handicap offerta alla futura classe docente durante il periodo iniziale.

Tutti i paesi riportano che gli insegnanti di classe, nella fase iniziale, effettuano alcuni corsi di formazione obbligatoria riguardo ad alunni con handicap. Questo dato potrebbe essere letto come un elemento positivo della responsabilizzazione degli insegnanti verso le esigenze individuali degli alunni. La formazione obbligatoria offre, ai futuri insegnanti, un ampio bagaglio di informazioni e almeno alcuni elementi di conoscenza di base sulle diversità degli alunni che andranno ad incontrare. Tuttavia, i dati danno l'impressione che questa formazione sia spesso troppo generale, vaga o insufficiente, limitata nell'esperienza pratica e non adatta a soddisfare le successive necessità professionali degli insegnanti.

La formazione obbligatoria sull'handicap varia notevolmente in termini di durata, contenuto e organizzazione. È ovvio che la formazione iniziale del docente non può coprire l'ampio raggio delle necessità professionali. Ma è altrettanto chiaro che le differenze sul contenuto della formazione iniziale dell'insegnante riflettono, in linea di massima, le differenze delle politiche educative adottate dai diversi paesi europei. La formazione iniziale sembra organizzata in tre modi:

- proponendo una informazione generale, caso comune a tutti i paesi, che sembra essere poco utile ai futuri insegnanti;
- offrendo uno specifico argomento di studio, in alcuni paesi, che sembra assicurare una migliore conoscenza delle esigenze degli alunni, anche se le differenze nel contenuto e nella durata sono notevoli;
- affrontando tutti gli argomenti di studio, in pochi paesi; ad esempio in Olanda, in Norvegia, in Inghilterra e in Galles.

In alcuni paesi (Repubblica Ceca, Finlandia, Germania, Slovenia e Spagna) la formazione specialistica è proposta agli insegnanti in termini di formazione iniziale.

In molti paesi è proposta anche in parallelo come scelta opzionale.

La seguente tabella mostra le possibilità formative nei diversi paesi europei, riguardo le esigenze educative durante la formazione iniziale comune a tutti gli insegnanti di classe. L'informazione si focalizza sulla formazione dei futuri insegnanti di classe della scuola ordinaria elementare o media inferiore.

Tabella 3.2 La formazione iniziale obbligatoria per gli insegnanti di classe sull'handicap: durata e principali caratteristiche.

| Paese | Durata e principali caratteristiche |
|-----------------------------|---|
| Austria | L'estensione all'ambito dell'handicap dipende dal curriculum autonomo previsto dalle facoltà di pedagogia delle nove province federali. Può prevedere la frequenza di diverse lezioni a settimana o la partecipazione a progetti speciali e a corsi di formazione opzionali aggiuntivi che coprono l'intero raggio della pedagogia dell'inclusione. Nella maggior parte delle università è previsto il tirocinio, in compresenza con l'insegnante di classe, in classi in cui sono presenti alunni disabili. |
| Belgio | La formazione iniziale include informazioni generali e una conoscenza di base della didattica per alunni con handicap. Il tirocinio è obbligatorio negli ultimi anni di corso. Al termine della formazione iniziale ci si aspetta che gli insegnanti abbiano le competenze necessarie per operare nelle scuole differenziate o per accogliere alunni con handicap nella scuola ordinaria. |
| Cipro | La formazione iniziale è un corso universitario di quattro anni. È composto da un modulo obbligatorio e uno opzionale, relativo all'handicap, che offrono un'informazione di base sulle esigenze educative e gli approcci didattici complementari ad altri corsi di formazione iniziali. Il futuro insegnante è incoraggiato a frequentare questi corsi e seminari per arricchire la propria conoscenza. |
| Repubblica Ceca | La formazione iniziale per l'handicap è universitaria e rivolta a tutti gli insegnanti di classe di scuola elementare; in genere corrisponde a 2 o 3 ore di lezione a settimana per 1-2 semestri. La formazione include informazioni generali sull'handicap. La formazione iniziale non è comune per gli insegnanti di scuola secondaria inferiore e superiore; dipende dall'università. Il contenuto è simile a quello proposto agli insegnanti di scuola elementare; è possibile anche frequentare 10 semestri universitari specialistici per acquisire le competenze professionali necessarie al sostegno degli alunni disabili. I diplomati lavorano anche come insegnanti di classe. |
| Danimarca | La formazione iniziale corrisponde ad un corso di 40 ore. In genere è opzionale. Lo scopo è acquisire la conoscenza specialistica relativa all'handicap, alla prevenzione e alla cura delle difficoltà. |
| Inghilterra e Galles | Il programma prevede elementi di competenza relativi all'handicap. Gli standard per lo Status di Insegnante Qualificato richiedono una formazione minima per l'handicap. Includono la conoscenza relativa alle procedure per l'identificazione, l'assegnazione e l'accoglienza degli alunni disabili nelle classi ordinarie. |
| Finlandia | Gli insegnanti di classe della scuola materna ed elementare hanno 1 ½ - 2 ore di studio a settimana all'università. Può riguardare la frequenza di lezioni, lo svolgimento di un tirocinio e visite alle scuole. Gli insegnanti di scuola secondaria inferiore seguono una settimana di studio frequentando lezioni accademiche. La formazione opzionale proposta dall'università può prevedere |

European Agency for Development in Special Needs Education

| | |
|----------------|--|
| | 15 settimane per gli insegnanti di scuola materna ed elementare e 1 o 2 settimane di studio per gli insegnanti di scuola secondaria inferiore e superiore. È possibile scegliere il tema della disabilità come argomento di maggiore interesse durante la formazione iniziale, acquisendo direttamente il diploma di insegnante specialista. |
| Francia | La formazione iniziale è composta da moduli formativi di 42 ore. Includono informazioni sulla didattica per alunni che presentano difficoltà, infermità o altri problemi. |

| Paese | Durata e principali caratteristiche |
|--------------------|---|
| Germania | È possibile scegliere tra due opzioni: 1) una formazione specialistica, che può essere iniziale, di 4.5 anni o 9 semestri all'università più due anni di tirocinio o 2) un programma di formazione docente iniziale, valido per tutti gli insegnanti di classe, con elementi di competenza per l'handicap. |
| Grecia | La formazione iniziale prevede corsi sull'handicap e sulle difficoltà di apprendimento e visite alle scuole differenziate. Non ci sono indicazioni ministeriali e/o regolamenti nazionali sul curriculum della formazione docente perché ogni università è indipendente. Un nuovo dipartimento è stato creato presso l'Università della Tessaglia, a Volos, per la formazione degli insegnanti specialisti. |
| Islanda | La formazione iniziale corrisponde a un corso annuale di 30 ore. |
| Irlanda | La formazione iniziale prevede un modulo generale di 30 ore e un tirocinio minimo di 2 settimane in un settore scolastico differenziato. Il programma è rivolto all'osservazione e alla definizione dei compiti da assegnare all'alunno. |
| Italia | La formazione iniziale comune a tutti gli insegnanti prevede informazioni generali sull'handicap. |
| Lituania | Le facoltà di pedagogia offrono 2-4 crediti formativi per la frequenza di corsi sull'handicap. Dopo il diploma di scuola superiore, gli studenti possono cominciare a studiare la didattica per alunni con handicap a livello Bachelor e proseguire con un master universitario. |
| Lussemburgo | La formazione docente per gli insegnanti di scuola materna ed elementare include informazioni sull'handicap. Prevede un tirocinio annuale durante il secondo anno di corso. |
| Olanda | Le disabilità sono delineate nel programma di formazione generale. La formazione include un'introduzione all'educazione degli alunni con esigenze educative. |
| Norvegia | La formazione docente è inclusa nelle materie pedagogiche curriculari per semestre. Tutti gli insegnanti seguono corsi introduttivi sull'handicap e i servizi di sostegno. |
| Portogallo | La formazione iniziale corrisponde a un corso annuale di 60 ore ed include informazioni generali sulla diversità degli alunni, le esigenze educative, le modifiche curriculari e la collaborazione con i genitori. |
| Slovacchia | La formazione iniziale è composta da 10 semestri di studio part-time o full-time che formano le competenze professionali. La formazione specialistica è proposta in termini di formazione iniziale. È necessario superare un esame di ammissione. |
| Spagna | È possibile scegliere tra 2 opzioni: 1) una formazione specialistica, come formazione iniziale, di durata triennale o 2) un corso di 80 ore, aperto a tutti |

| | |
|-----------------|---|
| | gli insegnanti per ambito disciplinare, sulle difficoltà di apprendimento e l'handicap. Ogni università è libera di stabilire il proprio programma tenendo conto del monte-ore minimo previsto per legge. Il programma deve prevedere una formazione teorica e accademica e un tirocinio. |
| Svezia | Le disabilità sono un tema prioritario nella formazione docente e sono incluse nei corsi di pedagogia generale. In più, gli studenti possono scegliere corsi speciali. Durata e contenuto di questi corsi (come per tutti i corsi) variano a seconda delle istituzioni di istruzione superiore. |
| Svizzera | La formazione iniziale deve prevedere, tra gli altri elementi, corsi di scienze dell'educazione che includono aspetti dell'educazione degli alunni con handicap. La formazione docente richiede 3 anni di studio in base alla Classificazione Standard Internazionale dell'Istruzione per il livello 5. I dettagli variano a seconda delle diverse istituzioni formative. |

3.3 La formazione supplementare per l'handicap

La formazione supplementare riguarda quegli insegnanti che desiderano lavorare con alunni con handicap nelle classi differenziate o ordinarie.

Di solito comincia dopo la formazione iniziale. In alcuni paesi, come il Belgio, la Francia o l'Italia, gli insegnanti possono cominciare la formazione supplementare subito dopo il termine di quella iniziale, comunque, in altri paesi è necessario aver maturato un'esperienza lavorativa nel sistema scolastico ordinario e, nella maggior parte dei casi, è richiesto un periodo minimo. In paesi come l'Austria, la Danimarca e i Paesi Bassi sono possibili entrambi i casi.

La formazione supplementare è obbligatoria solo in alcuni paesi; nella maggior parte dei paesi è opzionale, ma spesso è fortemente raccomandata. Nei paesi in cui è obbligatoria, in genere riguarda una formazione specifica per diversi tipi di disabilità, ad esempio visive o uditive. In realtà, e ciò vale per tutti i paesi europei, gli insegnanti avvertono l'esigenza e sono incoraggiati a seguire corsi di approfondimento per migliorare il proprio lavoro o per avere delle promozioni. Un ulteriore elemento va considerato: l'aumento del salario o di professionalità degli insegnanti specialisti, come in Belgio (Comunità Francese e Fiamminga), in Francia, in Germania, in Grecia e nei Paesi Bassi. Questo elemento costituisce un incentivo in più a seguire corsi di formazione supplementare.

La durata della formazione aggiuntiva, obbligatoria e opzionale, varia molto. Può consistere in un anno di formazione specialistica per un determinato tipo di disabilità o coprire una specializzazione più ampia e durare da 2 a 4 anni (per entrambi i casi è previsto un diploma finale).

Anche se alla formazione iniziale fa seguito un corso, generale o specifico, su un particolare tipo di disabilità, la maggior parte dei paesi offre entrambe le opzioni. La Germania e il Lussemburgo sembrano offrire il più alto livello di specializzazione.

La seguente tabella schematizza la situazione della formazione supplementare del docente nei diversi paesi europei. Risponde ai seguenti parametri: esperienza professionale richiesta e durata, formazione di base (obbligatoria o opzionale) e durata, una breve descrizione del tipo di studio.

Tabella 3.3 Formazione supplementare degli insegnanti

| Paese | Pre-requisiti, formazione di base, descrizione |
|-----------------------------|---|
| Austria | L'esperienza professionale non è sempre richiesta. La formazione supplementare non è obbligatoria, ma gli insegnanti con qualifiche aggiuntive nel campo delle esigenze educative hanno priorità di occupazione. La formazione supplementare prevede qualifiche specifiche richieste per gli alunni affetti da disabilità visive, uditive, fisiche o del linguaggio, da gravi problemi comportamentali e ricoverati in ospedale. |
| Belgio | L'esperienza professionale non è richiesta. La formazione supplementare è opzionale e dura da 1 a 2 anni o 240 ore di formazione generale e 420 ore di tirocinio (divise in più anni). Prevede una conoscenza generale delle tecniche di insegnamento, delle modifiche curriculari e una conoscenza specifica di particolari disabilità (visive, uditive, intellettive ecc) e tecniche, come il linguaggio dei segni. Anche se è opzionale, la maggior parte delle scuole preferisce che il proprio staff completi questa formazione durante i primi anni di lavoro. |
| Cipro | L'esperienza professionale non è richiesta. Non ci sono programmi di formazione supplementare a Cipro (coloro che desiderano specializzarsi possono frequentare i corsi universitari all'estero). Comunque, tutti gli educatori sono incoraggiati a frequentare seminari e corsi che trattano il problema dell'handicap (non rilasciano qualifiche post-diploma). |
| Repubblica Ceca | L'esperienza professionale non è richiesta. La formazione supplementare è obbligatoria e varia da 2 a 3 anni. I corsi specialistici includono materie generali e specifiche e una formazione specifica per tipo di disabilità a scelta del docente, ad esempio problemi di apprendimento, del linguaggio, ecc. |
| Danimarca | È richiesta un'esperienza professionale: 2 anni di lavoro e 5 anni di master. L'esperienza professionale non è richiesta per corsi brevi. È opzionale e varia da 40 ore a 1 anno e mezzo. Include materie generali e specifiche sull'handicap. |
| Inghilterra e Galles | È richiesto un anno di esperienza professionale per accedere alla formazione specialistica. La formazione specialistica è obbligatoria per gli insegnanti di sostegno ai sordi e per coloro che si specializzano per le disabilità visive. Per tutte le altre professioni coinvolte nel campo dell'istruzione degli alunni disabili, la formazione supplementare è volontaria sebbene molti praticanti frequentino corsi accreditati, spesso a livello di laurea o di diploma (ad es. in relazione ai problemi dell'autismo o a specifiche difficoltà di apprendimento) e quasi tutti seguano corsi brevi, non accreditati. |
| Finlandia | L'esperienza professionale non è richiesta ma è un indicatore di selezione degli studenti. La formazione supplementare è obbligatoria e dura da 1 anno a 1 anno e mezzo (35 settimane di studio). È valida per tutti gli insegnanti, dalla scuola materna alla superiore. Prevede una formazione specifica per gli insegnanti delle classi differenziate che si occupano di alunni con |

| | |
|--------------------|--|
| | problematiche visive, uditive, fisiche e mentali. La formazione generale obbligatoria è prevista per gli insegnanti di sostegno. |
| Francia | L'esperienza professionale non è richiesta ma è raccomandata all'insegnante specialista per ottenere la certificazione attitudinale necessaria all'adattamento del curriculum e alle attività di integrazione. La formazione supplementare è opzionale, dura 2 anni e include una delle sette opzioni relative alle diverse tipologie di handicap. Prevede una formazione generale e specifica in base alle diverse tipologie di disabilità e una parte teorica e pratica. |
| Germania | Sono richiesti 2 anni di esperienza professionale. La formazione supplementare è obbligatoria e dura 2 anni. Include una formazione specifica in due materie principali: difficoltà di apprendimento e deficit intellettivi; infermità visive e problemi comportamentali ecc. |
| Grecia | È richiesta un'esperienza professionale di 5 anni. La formazione supplementare è obbligatoria, dura 2 anni ed è rivolta agli insegnanti delle scuole elementari. È richiesto il superamento di un esame di ammissione e include una formazione specifica sulle difficoltà di apprendimento. La formazione per le infermità visive, uditive e fisiche è opzionale. Gli insegnanti di scuola secondaria possono partecipare ad una sessione di 40 ore che offre informazioni generali sull'handicap. |
| Islanda | Sono richiesti 2 anni di esperienza professionale. La formazione supplementare è opzionale e varia da 1 a 2 anni. Copre una formazione generale sulle difficoltà di apprendimento e sulle modifiche al Curriculum Nazionale. Un'ulteriore formazione opzionale è disponibile per aree specifiche come le infermità visive e uditive. |
| Irlanda | È richiesta un'esperienza professionale di 2 o 3 anni. La formazione supplementare è opzionale e dura un anno. Include una formazione generale per gli insegnanti del team docente o delle classi differenziate. È prevista una formazione generale sulle difficoltà di apprendimento per gli insegnanti di sostegno e per quelli che lavorano con alunni con infermità uditive. È stato aggiunto un anno di corso per gli insegnanti delle classi differenziate e della scuola secondaria. |
| Italia | L'esperienza professionale non è richiesta. Gli insegnanti specialisti devono seguire un corso biennale obbligatorio all'università che prevede una formazione specifica teorica e pratica. La formazione teorica è universitaria e il tirocinio si svolge nelle scuole locali. Un semestre addizionale opzionale è previsto per gli insegnanti che lavorano con alunni ciechi o sordi e per ulteriori specializzazioni. |
| Lituania | L'esperienza professionale non è sempre richiesta. La formazione specialistica e il training che riguarda il tipo di disabilità è disponibile a livello universitario. Una specializzazione aggiuntiva per l'handicap è disponibile per qualunque insegnante in servizio. |
| Lussemburgo | Non è sempre richiesta l'esperienza professionale. La formazione supplementare è opzionale e dura un anno. Prevede una formazione specifica |

| | |
|-------------------|--|
| | obbligatoria sulle tipologie di handicap. |
| Olanda | L'esperienza professionale è raccomandata ma non richiesta. La formazione supplementare è opzionale, dura 2 anni part-time e prevede un tirocinio pratico e teorico per le diverse categorie di handicap e i vari tipi di compiti/lavori nella scolarizzazione di alunni con disabilità. In pratica, la formazione supplementare è obbligatoria per gli insegnanti delle scuole differenziate; hanno un salario notevolmente più alto e sono considerati più qualificati nel mercato del lavoro. |
| Norvegia | La formazione supplementare è opzionale e varia da 1 a 4 anni, a tempo pieno o part-time. È rivolta agli insegnanti di scuola elementare e secondaria. Include una formazione generale e specifica sull'handicap, la prevenzione e il sostegno. |
| Polonia | L'esperienza professionale non è richiesta. La formazione supplementare include un master di 5 anni per gli insegnanti di sostegno; 3 semestri di studio post-diploma per gli insegnanti che hanno conseguito il diploma del Master; lo scopo è prepararli all'insegnamento. La terza opzione è due semestri di studio per chi ha terminato il master (con preparazione all'insegnamento) e intende lavorare o già opera nelle scuole in cui gli alunni disabili sono in parte o pienamente inseriti nelle classi comuni. |
| Portogallo | Sono richiesti 2 anni di esperienza professionale. La formazione supplementare è obbligatoria, dura 2 anni e include una formazione generale e specifica, teorica e pratica. Sono disponibili diverse aree di formazione specialistica. È obbligatoria per tutti gli insegnanti specialisti. |
| Slovacchia | L'esperienza professionale non è richiesta. È necessario superare una procedura di ammissione per accedere alla formazione supplementare che dura 4 semestri, part-time o full-time. La formazione specifica per tipologia di handicap è disponibile per tutti gli insegnanti delle scuole differenziate e prevede competenze pedagogiche e professionali. Lo stesso vale anche per gli insegnanti delle scuole ordinarie che ospitano, all'interno delle proprie classi comuni, alunni con esigenze educative specifiche. |
| Spagna | L'esperienza professionale non è richiesta dato che la formazione supplementare può far parte della formazione iniziale. La formazione supplementare si rivolge agli insegnanti di scuola elementare delle scuole differenziate o ordinarie. È obbligatoria e dura 3 anni. Include una formazione generale sulle difficoltà di apprendimento e sulle disabilità. La formazione specifica è disponibile per gli insegnanti che lavorano con alunni con difficoltà uditive. |
| Svezia | L'esperienza professionale non è richiesta. Le esigenze educative sono incluse nel programma della formazione docente iniziale. La formazione supplementare prevede una conoscenza pratica della didattica per gli alunni con specifiche esigenze educative e delle strategie di sostegno agli insegnanti. La formazione in servizio è obbligatoria per tutti gli insegnanti. |
| Svizzera | L'esperienza professionale non è richiesta. La formazione supplementare è obbligatoria e dura 2 anni full-time (o almeno part-time). Una formazione aggiuntiva o una specializzazione, soprattutto per le disabilità visive o uditive, |

| |
|-----------------|
| è raccomandata. |
|-----------------|

Infine, va ricordato che tutti i paesi offrono la possibilità di seguire corsi di formazione in servizio ad adesione volontaria. Questi corsi si tengono nelle scuole, nei centri di risorsa o negli istituti di formazione. Le sessioni di formazione in servizio sono molto flessibili e cambiano sensibilmente da paese in paese. La formazione in servizio costituisce uno dei mezzi di sostegno più utili e più usati dagli insegnanti di classe che lavorano con alunni con handicap all'interno delle scuole ordinarie.

3.4 Commenti conclusivi

Questo capitolo descrive il sostegno e la formazione degli insegnanti di classe che lavorano con alunni con handicap. È necessario evidenziare i seguenti elementi:

- *L'integrazione e l'insegnante di sostegno*
 - (a) Gli insegnanti di classe sono i professionisti responsabili di tutti gli alunni, compresi quelli con handicap. In caso di necessità, il sostegno all'insegnante di classe è compito soprattutto degli insegnanti specialisti della scuola ordinaria. Possono essere membri dello staff o dei servizi esterni (ad es. le scuole differenziate). Inoltre, gli insegnanti specializzati dello staff scolastico sostengono, in diversi paesi, gli alunni con difficoltà di apprendimento e gli altri membri dello staff.
 - (b) Il sostegno è ancora principalmente incentrato sull'alunno. Il sostegno agli insegnanti è ancora una tendenza, più che una realtà, anche se resta un obiettivo da raggiungere. Consiste in una adeguata informazione sulle esigenze individuali dell'alunno, nella selezione dei materiali didattici, nell'elaborazione di un piano educativo individuale e nell'organizzazione di sessioni formative.
- *La formazione docente per l'handicap:*
 - (a) Tutti gli insegnanti di classe, nel corso della formazione iniziale, seguono diversi tipi di formazione obbligatoria sulle esigenze educative. La formazione offerta è spesso troppo generale, vaga o insufficiente nell'esperienza pratica per essere utile alle future necessità degli insegnanti.
 - (b) Gli insegnanti che desiderano lavorare con gli alunni con disabilità, devono seguire una formazione supplementare, di solito dopo la formazione iniziale. Nella maggior parte dei paesi, la formazione supplementare è opzionale ma è fortemente raccomandata.
 - (c) Alcuni paesi considerano la formazione supplementare come parte della formazione in servizio. Si fonda su un'adesione volontaria. La flessibilità è la principale caratteristica della formazione in servizio e sembra essere uno dei mezzi di sostegno più utili agli insegnanti di classe che lavorano con alunni con handicap.

4 Le applicazione della Tecnologia Informatica e Comunicativa nella Didattica degli Alunni Disabili

Nei piani politici di quasi tutti i paesi europei e dell'Unione stessa, uno degli obiettivi all'ordine del giorno è l'uso della tecnologia informatica e comunicativa (ICT). Il Piano d'Azione e-Europa (2000) dell'Unione Europea evidenzia i passi da compiere e il ruolo centrale dell'istruzione nella creazione di una società tecnologica. Lo studio dell'OECD *Imparare il Cambiamento: l'ICT nelle Scuole* (2001) dimostra che l'ICT è la base per trasformare le scuole e l'esperienza educativa degli alunni.

Comunque, nelle strategie politiche non è sempre presente l'uso dell'ICT negli ambienti educativi destinati ad alunni disabili e risulta spesso problematico l'accesso ad adeguate soluzioni ICT per alcune tipologie di alunni disabili, per le loro famiglie e per gli insegnanti. È necessario adottare strategie specifiche per garantire l'accesso all'ICT a tutti gli alunni europei.

Questo capitolo vuole descrivere in generale le diverse realtà nazionali, identificare le tendenze dell'applicazione dell'ICT in relazione agli alunni con handicap e chiarire le problematiche e le possibili implicazioni politiche e pratiche dell'adozione dell'ICT nella didattica.

4.1 L'ICT e le politiche educative per l'handicap

In genere le politiche ICT affermano, a livello nazionale, i principi, le intenzioni, i mezzi, gli obiettivi e i tempi dell'applicazione dell'ICT nella didattica per gli alunni con handicap. Gli obiettivi, a breve e lungo termine dell'applicazione dell'ICT nel sistema scolastico, dettano le priorità, in termini di infrastrutture hardware e software, da assolvere per gli insegnanti e gli alunni. Le politiche e le risorse hanno un impatto diretto anche sull'accesso alla formazione, al sostegno e all'informazione. Le diverse aree di interesse delle politiche ICT nazionali, sembrano interessare cinque argomenti:

1. infrastruttura (hardware, software e accesso a Internet);
2. supporto pratico;
3. formazione;
4. cooperazione/ricerca;
5. valutazione.

Accenti ed enfasi possono essere posti su aspetti diversi. Le disposizioni politiche nazionali sono descritte nella tabella seguente.

Tabella 4.1 Disposizioni Politiche Nazionali ICT nei Paesi Europei

| Elementi della politica ICT | Evidenti in |
|--|--|
| Generali – non specifiche per l’handicap – le politiche ICT che includono affermazioni e obiettivi inerenti alle 5 aree. | Austria, Belgio, Cipro (in via di sviluppo), Repubblica Ceca, Danimarca, Finlandia, Francia, Germania, Grecia, Islanda, Irlanda, Italia, Lussemburgo, Olanda, Norvegia, Polonia, Portogallo, Spagna, Svezia, Regno Unito |
| La politica ICT generale include affermazioni di uguaglianza delle opportunità educative con rispetto e attraverso l’uso dell’ICT. | Belgio (Comunità Fiamminga), Danimarca, Finlandia, Islanda, Norvegia, Svezia |
| Come elemento della politica educativa, l’ICT risulta parte del curriculum scolastico previsto per tutti gli alunni, compresi quelli disabili. | Austria, Belgio (Comunità Fiamminga), Cipro (si applica solo alle scuole secondarie differenziate), Repubblica Ceca, Francia, Islanda, Irlanda, Norvegia, Polonia, Svezia, Regno Unito |
| Organi diversi sono responsabili della fase attuativa della politica ICT. | Austria, Belgio, Danimarca, Finlandia, Francia, Germania, Grecia, Islanda, Irlanda, Italia, Lussemburgo, Olanda, Norvegia, Portogallo, Spagna, Svezia, Svizzera, Regno Unito |
| Vanno applicate procedure di valutazione della politica ICT. | Austria, Belgio (Comunità Fiamminga), Danimarca, Finlandia, Grecia, Irlanda, Olanda, Norvegia, Portogallo, Spagna (a livello regionale), Svezia, Svizzera, Regno Unito |
| L’ ICT è un elemento specifico dell’handicap, della politica per i disabili e della legislazione. | Cipro, Portogallo, Slovacchia |
| I progetti ICT hanno rilievo nazionale. | Repubblica Ceca, Lituania, Norvegia |
| Le politiche hanno un impatto diretto per consentire l’accesso ai docenti alla formazione, al sostegno e all’informazione. | Austria, Belgio, Cipro, Repubblica Ceca, Danimarca, Finlandia, Francia, Germania, Grecia, Islanda, Irlanda, Italia, Lussemburgo, Olanda, Norvegia, Portogallo, Spagna, Svezia, Svizzera, Regno Unito |

La maggior parte dei paesi concorda che l’accesso ad un adeguato ICT può ridurre l’ineguaglianza nell’istruzione e può essere uno strumento potente a sostegno dell’integrazione scolastica. Comunque, l’accesso limitato o non adeguato all’ICT può rafforzare la disuguaglianza scolastica cui gli alunni disabili vanno incontro. Il divario digitale che potrebbe potenzialmente svilupparsi all’interno dei sistemi scolastici nazionali (OECD, 2001) può essere particolarmente significativo nell’ambito del settore educativo differenziato.

Le ricerche suggeriscono che il ruolo delle politiche ICT dovrebbe essere:

- promuovere una formazione di base specifica all'uso dell'ICT per gli insegnanti;
- assicurare che le infrastrutture hardware e software siano adeguate e disponibili per tutti gli alunni;
- promuovere la ricerca, l'innovazione e lo scambio di informazioni e di esperienze;
- creare una comunità educativa e una ampia società che benefici dell'ICT nella didattica per la disabilità.

Questi obiettivi possono essere raggiunti attraverso politiche specifiche per gli studenti disabili o generali, attraverso progetti o programmi.

Va sottolineato che è necessario modificare il punto di vista sull'ICT e cambiare i programmi. Finora, l'accento è stato posto sui mezzi (l'infrastruttura in termini di equipaggiamento ed esperienza) per rendere l'ICT in grado di essere effettivamente applicato nell'handicap. Oggi, la maggior parte dei paesi sembra sforzarsi verso la realizzazione degli obiettivi politici – scopi e principi – dell'utilizzo dell'ICT per gli studenti disabili e non solo sugli strumenti da usare. Questo approccio dovrebbe stimolare il dibattito sull'allestimento di un'adeguata infrastruttura, ma soprattutto volgere l'attenzione al perché e al come l'ICT può essere propriamente usato nei contesti educativi differenziati.

Significativamente, questo cambiamento potrebbe indirizzare verso l'uso dell'ICT come mezzo di apprendimento in ambiente diversi, piuttosto che sul semplice uso *tout-court* dell'ICT. L'introduzione dell'ICT nel curriculum degli alunni disabili avverrà quando sarà inteso a pieno il potenziale dell'ICT come strumento di apprendimento e sarà avvertita l'esigenza di una politica più specifica di cui sono già in atto le tendenze.

4.2 Lo specialista ICT nel sostegno educativo agli alunni disabili

Esiste una grande varietà di possibili tipi di sostegno all'introduzione dell'ICT nella didattica degli alunni disabili: servizi, centri, risorse economiche e personale qualificato. I paesi europei hanno lavorato non solo sul piano politico, ma anche in termini di servizi alla persona e procedure di attuazione.

La seguente tabella descrive le tipologie di supporto disponibili nei settori educativi differenziati.

Tabella 4.2 Tipologie specialistiche ICT a sostegno degli alunni disabili

| Tipologia di supporto | Disponibile in |
|---|--|
| Agenzie nazionali ICT nell'istruzione. | Islanda, Irlanda, Norvegia, Svezia, Svizzera, Regno Unito |
| Servizi di sostegno che operano direttamente con insegnanti e alunni all'interno dei settori differenziati. | Belgio (Comunità Fiamminga), Danimarca, Svezia, Regno Unito |
| Centri di risorsa specialistici per l'aiuto, i materiali didattici e le informazioni agli insegnanti. | Repubblica Ceca, Danimarca, Finlandia, Francia, Germania (alcuni Länder), Grecia, Islanda, Irlanda, Lituania, Lussemburgo, Norvegia, Portogallo, Spagna, Svezia, Regno Unito |

| | |
|--|---|
| Sostegno specialistico offerto dalle scuole differenziate. | Cipro |
| Specialisti nazionali e/o gruppi di lavoro regionali. | Austria, Portogallo |
| Siti web specialistici e network on line | Austria, Belgio (Comunità Francese), Danimarca, Finlandia, Francia, Germania, Grecia, Islanda, Irlanda, Italia, Lussemburgo, Paesi Bassi, Norvegia, Portogallo, Spagna, Svezia, Svizzera, Regno Unito |
| Sostegno nella scuola. | Austria, Belgio, Cipro (in via di sviluppo), Repubblica Ceca, Danimarca, Finlandia, Francia, Germania, Grecia, Islanda, Irlanda, Italia, Lussemburgo, Paesi Bassi, Norvegia, Portogallo, Spagna, Svezia, Regno Unito* |

* Molti paesi hanno suggerito che le singole scuole possono nominare all'interno del corpo docente un esperto del settore in qualità di coordinatore ICT, ma questi non sono necessariamente esperti del handicap.

Le strutture di supporto sembrano essere abbastanza flessibili e interconnesse, di solito presentano una certa varietà di opzioni, dato che sono state create per gli insegnanti. Il sostegno scolastico è proposto come un elemento cruciale per gli insegnanti di classe, ma sembra essere ancora un argomento di discussione.

Le seguenti tabelle presentano gli elementi di debolezza e forza (rispettivamente) degli attuali sistemi di supporto nei paesi europei.

Tabella 4.3 Debolezze dell'ICT nel sostegno agli alunni disabili

| Debolezze percepite | Identificate da |
|---|--|
| Responsabilità diffuse per l'attuazione. | Austria, Cipro |
| Barriere attitudinali alla comprensione dei benefici e delle possibilità dell'ICT – a livello politico e pratico. | Cipro, Portogallo, Svizzera |
| Mancanza di informazione sulle esigenze e sulle richieste delle scuole e degli alunni. | Olanda |
| Finanziamenti limitati, indirizzati ad aspetti diversi o poco mirati. | Austria, Cipro, Francia, Irlanda, Olanda, Regno Unito |
| Mancanza di formazione docente specialistica; flessibilità limitata nelle opzioni formative. | Austria, Repubblica Ceca, Finlandia, Germania, Grecia, Irlanda, Svizzera, Spagna |
| Disponibilità limitata delle risorse hardware e software. | Austria, Belgio (Comunità |

| | |
|---|--|
| | Fiamminga), Cipro, Germania, Lituania, Olanda, Portogallo, Spagna |
| Nessuna struttura nazionale di supporto formale per l'ICT. | Belgio (Comunità Fiamminga), Cipro, Islanda, Lituania |
| Disuguaglianza nella disponibilità degli esperti specialisti a livello regionale (compresa la centralizzazione dei servizi all'interno di un'area, ad es. la capitale). | Austria, Cipro, Danimarca, Francia, Germania, Grecia, Irlanda, Norvegia, Portogallo, Spagna, Regno Unito |
| Limitata disponibilità di risorse specialistiche informative (particolarmente on line). | Cipro, Grecia, Olanda, Portogallo |
| Isolamento geografico degli insegnanti. | Portogallo |
| Mancanza di ricerche sulle applicazioni dell'ICT. | Belgio (Comunità Fiamminga), Repubblica Ceca, Lituania, Norvegia, Svezia |

Tabella 4.4 Elementi di forza del ICT a sostegno degli alunni disabili

| Elementi di forza | Identificati da |
|---|---|
| Integrazione in itinere dell'ICT negli obiettivi e nelle politiche educative in genere. | Repubblica Ceca, Lituania |
| Attuazione locale in grado di identificare le esigenze e le risorse in base al target. | Danimarca, Norvegia, Portogallo, Spagna, Svezia |
| Esistenza di strutture di supporto per gli insegnanti. | Belgio [Comunità Fiamminga], Danimarca, Irlanda, Spagna, Svezia |
| Introduzione dell'ICT nei Piani Educativi Individuali degli alunni. | Cipro (dove è possibile), Finlandia, Portogallo |
| Possibilità di finanziamenti aggiuntivi in base alle esigenze d'autorità. | Cipro, Francia, Irlanda, Norvegia |
| Alta percentuale di staff nel settore ICT | Grecia |
| Accessibilità all'informazione globale via internet. | Austria, Belgio, Cipro, Danimarca, Finlandia, Francia, Germania, Grecia, Islanda, Irlanda, Italia, Lussemburgo, Olanda, Norvegia, Portogallo, Spagna, Svezia, Regno Unito |

| | |
|---|---|
| Esistenza di progetti e iniziative specifiche. | Austria, Cipro, Repubblica Ceca, Grecia, Islanda, Irlanda, Lituania, Norvegia, Portogallo, Svezia |
| Affermazione politica dei principi dei diritti degli alunni ad accedere ad un appropriato ICT. | Norvegia |
| Legislazione specifica sul handicap e sull'istruzione degli alunni disabili che promuove l'ICT. | Regno Unito (SENDA, 2001) |

In alcuni casi, è possibile dire che i fattori percepiti come punti di forza possono essere elementi di indirizzo della potenziale debolezza identificata in precedenza. (vedi tabella 4.3). Le debolezze sono piuttosto una 'mancanza di..', che dei fallimenti veri e propri riscontrati nelle strutture esistenti.

In genere, gli insegnanti ritengono che la disponibilità di strutture di supporto adatte all'applicazione dell'ICT nei settori educativi differenziati sia importante per utilizzare un hardware e un software appropriato. Questa affermazione è presente, in negativo o in positivo, nella maggior parte dei paesi.

Il supporto è fondamentale per l'insegnante, soprattutto quando è possibile utilizzare l'ICT per facilitare l'apprendimento degli alunni. Le prossime tabelle illustrano i fattori specifici che sembrano ostacolare o facilitare l'apprendimento degli alunni disabili attraverso l'ICT.

Tabella 4.5 Fattori di ostacolo all'uso individuale dell'ICT dell'insegnante per gli alunni con esigenze educative

| Fattori di Ostacolo | Identificati da |
|---|--|
| Mancanza di confidenza degli insegnanti nell'applicazione dell'ICT nei programmi e nei curricula degli studenti disabili. | Belgio (Comunità Fiamminga), Repubblica Ceca, Germania, Islanda, Lituania, Norvegia, Portogallo, Spagna, Regno Unito |
| Mancanza di possibilità di scambiare e condividere informazioni tra gli esperti e tra le scuole. | Austria, Cipro, Danimarca, Francia, Germania, Lituania, Olanda, Svizzera |
| Disponibilità limitata delle risorse hardware e software e degli aggiornamenti. | Austria, Cipro, Francia, Germania, Grecia, Islanda, Irlanda, Lituania, Norvegia, Portogallo, Spagna, Svezia |
| Accesso scolastico al sostegno specialistico e all'informazione. | Belgio (Comunità Fiamminga), Cipro, Repubblica Ceca, Germania, Grecia, Islanda, Irlanda, Lituania, Norvegia |
| L'ICT non è un elemento chiaro all'interno dei piani | Belgio (Comunità Fiamminga), |

European Agency for Development in Special Needs Education

| | |
|---|--|
| di sviluppo scolastici. | Cipro, Danimarca, Germania, Lituania |
| Mancanza di provvedimenti sull'assegnazione degli alunni che richiedono l'ICT. | Cipro, Lituania, Regno Unito |
| Strutture scolastiche organizzative poco flessibili. | Cipro (evidente nelle scuole comuni ma nono nelle differenziate), Norvegia, Portogallo |
| Barriere d'anzianità e sessuali nell'uso dell'ICT. | Austria, Repubblica Ceca, Danimarca |
| Resistenza al cambiamento in generale e nello specifico contro l'ICT. | Danimarca, Germania, Lituania, Portogallo |
| Disponibilità limitata di accesso alla formazione in servizio all'ICT. | Finlandia, Francia, Germania, Irlanda, Lituania, Norvegia, Spagna, Svezia |
| Partecipazione limitata alla formazione in servizio. | Danimarca, Irlanda |
| Confusione tra fonti di supporto non coordinate, sulle informazioni e sugli aiuti. | Cipro, Irlanda, Regno Unito |
| Mancanza di esperti ICT e /o di interesse da parte degli insegnanti di sostegno (ad es. gli psicologi). | Norvegia, Portogallo |
| Possibilità limitate per gli insegnanti di applicare i risultati delle ricerche. | Svezia |
| Numero limitato di insegnanti di sostegno in grado di applicare l'ICT in generale. | Repubblica Ceca, Lituania |

Tabella 4.6 Fattori di facilitazione a sostegno del lavoro individuale dell'insegnante per gli alunni disabili

| Fattori di supporto | Identificati da |
|---|-----------------------------------|
| Una chiara politica educative a favore dell'ICT nelle scuole. | Irlanda |
| Commissioni a sostegno dei dirigenti scolastici. | Austria, Cipro, Islanda, Norvegia |
| Introduzione agli argomenti base dell'ICT all'interno | Repubblica Ceca, Lituania |

European Agency for Development in Special Needs Education

| | |
|---|--|
| dei curricula. | |
| Disponibilità di un adeguato specialista delle risorse hardware e software e di sostegno alla scuola e alla classe. | Repubblica Ceca, Grecia, Islanda, Irlanda, Norvegia, Spagna, Svezia |
| Accesso alla formazione specialistica che sviluppi nel corpo docente un sentimento di confidenza nell'uso dell'ICT. | Cipro, Repubblica Ceca, Irlanda, Norvegia, Spagna, Regno Unito |
| Disponibilità dell'informazione specialistica e di esempi di altri insegnanti. | Repubblica Ceca, Danimarca, Olanda, Norvegia, Portogallo, Spagna, Svezia |
| Lavoro di gruppo degli insegnanti e condivisione di esperienze e pratica. | Cipro, Danimarca, Germania, Spagna, Svezia |
| Aumento della motivazione degli insegnanti e competenza ad un uso flessibile dell'ICT. | Cipro, Danimarca, Germania, Grecia, Islanda, Lituania, Portogallo, Svezia |
| Risultati positivi in termini di apprendimento degli alunni e/o della motivazione. | Belgio (Comunità Fiamminga), Danimarca, Francia, Germania, Irlanda, Lituania, Norvegia, Svezia |
| Aumento dell'uso domestico dell'ICT, attraverso i genitori e la società in genere. | Belgio (Comunità Fiamminga), Cipro, Danimarca, Finlandia, Grecia, Svezia |
| Possibilità e testimonianza delle nuove strategie didattiche attraverso l'uso dell'ICT. | Belgio (Comunità Fiamminga), Cipro, Francia, Lussemburgo, Portogallo, Svezia |
| Crescita della testimonianza dei benefici dell'ICT a tutti i livelli di offerta formativa (anche a livello politico). | Belgio (Comunità Fiamminga), Cipro, Lituania, Norvegia, Svezia |
| Coordinamento regionale di tutte le forme di sostegno all'handicap. | Regno Unito |

Il sostegno degli insegnanti specialisti può essere nazionale, regionale, locale o interno alla scuola. Se da un lato questa ampiezza è positiva in termini di informazione flessibile, dall'altro presenta dei problemi riguardo alla responsabilità, alla difficoltà di finanziamento e alla potenziale carenza di coordinamento dei servizi. Il coordinamento e la razionalizzazione delle azioni di supporto, basati su una informazione chiara agli insegnanti e agli alunni, sembra essere molto importante.

4.3 L'ICT nella formazione specialistica del sostegno educativo

La formazione docente all'uso efficace dell'ICT va collocata nell'ambito della formazione iniziale e in servizio. La seguente tabella indica le modifiche alla formazione docente prevista a livello nazionale per introdurre l'ICT nella didattica per gli studenti disabili.

Tabella 4.7 Modifiche alla formazione docente per l'ICT nella didattica per gli alunni disabili

| Aspetto della formazione | Disponibile in |
|---|--|
| Una parte generale sull'ICT è obbligatoria nella formazione iniziale del docente. | Austria, Belgio, Cipro, Repubblica Ceca, Danimarca, Finlandia, Francia, Germania, Grecia, Islanda, Irlanda, Italia, Lituania, Lussemburgo, Olanda, Norvegia, Portogallo, Spagna, Svezia, Regno Unito |
| La formazione sull'uso dell'ICT per l'handicap attiene alla formazione docente iniziale. | Austria, Repubblica Ceca* |
| Formazione docente in servizio sull'ICT. | Austria, Belgio, Cipro, Danimarca, Finlandia, Francia, Germania, Grecia, Islanda, Irlanda, Italia, Lituania, Lussemburgo, Olanda, Norvegia, Portogallo, Spagna, Svezia, Regno Unito |
| Formazione in servizio per gli insegnanti di sostegno dell'applicazione dell'ICT nelle problematiche da handicap. | Austria (su base regionale), Danimarca, Cipro (sta per essere varato un nuovo programma di formazione), Francia, Germania (varia a seconda dei Länder), Grecia (a distanza), Irlanda, Lituania, Spagna, Svezia e Regno Unito |

* Nella Repubblica Ceca, le università e le facoltà hanno piena autonomia nella definizione dei programmi di studio e non ci sono linee guida ufficiali sull'introduzione dell'ICT nella formazione del docente di sostegno, ma c'è grande diversità tra i piani di studio.

In tutti gli scenari formativi, la formazione dovrebbe aiutare gli insegnanti ad introdurre l'ICT nell'attività scolastica quotidiana in generale e, nello specifico, nei piani educativi individuali. La formazione ICT dovrebbe essere più flessibile e tenere conto delle esigenze individuali dell'insegnante. Inoltre, qualunque formazione all'uso dell'ICT dovrebbe esaminare le metodologie, le didattiche e l'organizzazione dell'apprendimento mostrando chiare connessioni tra teoria e pratica.

L'ICT nella didattica degli alunni disabili dovrebbe essere il centro della formazione specialistica – per gli insegnanti di sostegno o per gli insegnanti di supporto ICT. Il problema della carenza della formazione nella scolarizzazione degli studenti disabili significa che non è ragionevole aspettarsi che gli insegnanti usino effettivamente l'ICT con gli studenti disabili se non sono stati formati all'inizio della carriera.

4.4 Problematiche relative all'applicazione dell'ICT nell'istruzione degli alunni disabili

All'ICT sono attribuite diverse funzioni. Può essere:

- Strumento di insegnamento;
- Strumento di apprendimento;
- Ambiente di apprendimento;
- Strumento di comunicazione;
- Aiuto terapeutico;
- Aiuto diagnostico;
- Strumento per i compiti amministrativi.

Inoltre, il potenziale dell'ICT come tecnologia di assistenza individuale (o adatta) per accogliere le necessità fisiche, sensoriali o intellettuali è enorme.

I paesi sollevano un ampio raggio di problematiche riguardo alla corretta applicazione dell'ICT nel contesto dell'handicap. Ogni paese differisce per le tipologie e i rilievi posti sulle problematiche identificati dalle difficoltà di realizzazione incontrate durante la fase attuativa delle politiche educative nazionali, ma analizzando i dati, è possibile identificare alcune tematiche comuni in cui le problematiche sono evidenti: l'infrastruttura (hardware, software e accesso a internet); il legame con la teoria educativa (la pedagogia); le problematiche del corpo docente; e quelle incontrate dagli alunni. Le seguenti tabelle si riferiscono ai diversi ambiti di applicazione dell'ICT in relazione agli alunni con handicap.

Tabella 4.8 Infrastruttura – hardware, software e accesso a Internet

| Fattori determinanti | Sollevati da |
|--|--|
| Accesso ad appropriate risorse ICT nella scuola e per i singoli alunni: hardware, software, accesso ad internet e finanziamento dei costi di collegamento. | Austria, Belgio, Cipro, Danimarca, Finlandia, Francia, Germania, Grecia, Islanda, Norvegia Portogallo, Spagna, Svezia, Regno Unito |
| Accesso ad un hardware adattato o ideato per essere confortevole. | Cipro, Germania, Islanda, Norvegia |
| Accesso ad un software specifico per le esigenze degli alunni. | Austria, Cipro, Grecia, Islanda, Norvegia, Spagna, Svezia |
| Accesso a materiali didattici on line adatti ad alunni con diversi tipi di disabilità. | Cipro, Grecia, Norvegia, Svezia |

Tabella 4.9 Legami con la teoria educativa (pedagogia)

| Fattori che influenzano | Sollevati da |
|--|--|
| Metodologie di utilizzo dell'ICT come aiuto pedagogico per tutti gli alunni. | Cipro, Germania, Norvegia, Svezia |
| Diffusione di informazioni sull'uso dell'ICT nell'ambiente di apprendimento e nella prassi pedagogica. | Belgio (Comunità Fiamminga), Cipro, Islanda, Lituania, Norvegia, Spagna, Svezia, Regno Unito |

| | |
|--|--|
| Metodologie di utilizzo dell'ICT adatte ad accogliere le richieste dei programmi educativi nazionali. | Cipro, Grecia, Islanda |
| L'ICT offre, o aggiunge, valore all'esperienza scolastica degli alunni disabili. | Belgio (Comunità Francese), Cipro, Francia, Lituania, Spagna, Svezia |
| L'ICT sostiene una specifica filosofia pedagogica, ad es. La scuola per tutti. | Cipro, Svezia |
| L'ICT è parte dell'offerta formativa specifica mentre tutte le scuole attuano in autonomia di scelta l'uso dell'ICT per gli alunni disabili. | Germania |

Negli ambienti educativi differenziati, l'ICT dovrebbe accogliere le esigenze individuali degli alunni disabili attraverso un'adeguata infrastruttura tecnica personale. La fornitura di questa idonea infrastruttura richiede una considerazione dei principi chiave dell'insegnamento e dell'apprendimento e l'identificazione dei metodi di apprendimento individuale e degli approcci didattici.

Tabella 4.10 Problematiche del corpo docente

| Fattori determinanti | Sollevati da |
|---|---|
| Un'infrastruttura soddisfacente e la disponibilità di una buona qualità di materiali educativi ICT non sono una garanzia dell'effettivo utilizzo dell'ICT nelle scuole. | Austria, Belgio, Cipro, Danimarca, Finlandia, Francia, Germania, Grecia, Islanda, Irlanda, Italia, Lussemburgo, Olanda, Norvegia, Portogallo, Spagna, Svezia, Regno Unito |
| Ci sono diversi problemi relativi alla scarsa preparazione degli insegnanti e degli esperti. | Austria, Belgio, Cipro, Danimarca, Finlandia, Francia, Germania, Grecia, Islanda, Irlanda, Italia, Lituania, Lussemburgo, Olanda, Norvegia, Portogallo, Spagna, Svezia, Regno Unito |
| Assicurare un'adeguata formazione docente per l'ICT (ITT e in servizio). | Austria, Belgio, Cipro, Danimarca, Finlandia, Francia, Germania, Grecia, Islanda, Irlanda, Italia, Lussemburgo, Olanda, Norvegia, Portogallo, Spagna, Svezia, Regno Unito |
| In tutti gli ambienti formativi, la formazione dovrebbe aiutare gli insegnanti ad inserire l'ICT nella loro prassi quotidiana e nei piani educativi individuali degli alunni. | Belgio (Comunità Fiamminga), Danimarca, Francia, Germania, Svezia |
| Ci sono fattori attitudinali nell'ingresso/partecipazione alla formazione specialistica in servizio e alla seguente attuazione | Belgio (Comunità a lingua Tedesca), Cipro, Danimarca |

| | |
|--|---|
| di nuovi metodi di insegnamento. | |
| L'applicazione dell'ICT nel processo di sviluppo scolastico e nel management. | Belgio (Comunità Fiamminga), Cipro, Germania |
| Il tema della mancanza di formazione sull'handicap. | Cipro, Irlanda |
| Problemi legati all'accesso all'informazione specialistica per gli insegnanti di sostegno. | Austria, Belgio (Comunità a lingua Francese e Tedesca), Cipro, Danimarca, Finlandia, Francia, Germania, Grecia, Islanda, Irlanda, Italia, Lussemburgo, Paesi Bassi, Norvegia, Portogallo, Spagna, Svezia, Regno Unito |

Se è necessario esplorare il potenziale dell'ICT nel campo dell'istruzione degli studenti disabili, gli insegnanti richiedono l'accesso ad una maggiore conoscenza specifica e una cooperazione più sistematica tra diversi professionisti che possa sostenere in diversi modi l'azione didattica dei docenti di sostegno. L'applicazione dell'ICT nel processo di sviluppo della scuola e del *management* va attentamente pianificato e realizzato. L'ICT come servizio di sostegno all'handicap va realizzato e, insieme, deve essere dato il tempo e l'opportunità, agli insegnanti e agli altri professionisti, di collaborare, promuovendo una guida e un aiuto professionale il più possibile a stretto contatto sul luogo di lavoro.

Tabella 4.11 Problematiche degli alunni

| Fattori determinanti | Riscontrati da |
|---|--|
| Concetti come 'imparare ad apprendere', 'educazione permanente' e 'apprendimento a distanza on line' sono in espansione; la metodologia educativa tradizionale deve cambiare drasticamente per tutti gli alunni e per quelli che lavorano con loro. | Austria, Belgio (Comunità Fiamminga), Cipro, Germania, Grecia, Lituania, Lussemburgo, Svezia |
| L'offerta di diverse forme di sostegno non è sempre idonea o pari tra le diverse regioni. | Grecia, Islanda, Irlanda, Svezia, Regno Unito |
| In termini di livello, contenuto e linguaggio, internet presenta alcune barriere per l'accesso degli alunni disabili. | Austria, Cipro, Francia, Grecia |

L'accesso alle diverse forme di ICT è una realtà per molti alunni disabili, ma non per tutti. L'uguaglianza di opportunità di accesso all'ICT attraverso un'appropriata infrastruttura, un sostegno specialistico e una figura professionale competente per l'ICT, come dimostra l'esperienza degli insegnanti, è un obiettivo da raggiungere.

4.5 Commenti Conclusivi

sembrano emergere alcuni argomenti come spunto per ulteriori riflessioni:

- Una tendenza emersa dai documenti nazionali dei paesi europei è la necessità di un accordo sovra nazionale sulla priorità dell'argomento in discussione.
- Un'obiezione è la necessità del cambiamento nei programmi e nelle politiche volte all'introduzione dell'ICT nell'handicap. In precedenza abbiamo sottolineato l'importanza dei mezzi (l'infrastruttura come equipaggiamento strumentale e la presenza di esperti) per rendere l'ICT in grado di essere effettivamente applicato negli ambienti differenziati. I dati nazionali suggeriscono che l'accento va posto sugli obiettivi – gli scopi e i principi – dell'uso dell'ICT e non solo sulla strumentazione tecnica. Questo approccio dovrebbe stimolare il dibattito sulla realizzazione di un'adeguata infrastruttura, ma soprattutto rivolgere l'attenzione sul perché e il come l'ICT può essere efficace nei contesti educativi differenziati. Significativamente, questo cambiamento dovrebbe portare a riflettere sull'uso dell'ICT per l'apprendere in contesti diversi e non sul diverso modo di apprendere. Un'introduzione efficace dell'ICT nel curriculum degli alunni disabili si realizzerà quando tutte le potenzialità dell'ICT come strumento di apprendimento saranno chiare.
- Mentre è necessario sottolineare l'importanza di una infrastruttura base, in termini di qualità hardware e software, è altrettanto importante evidenziare altre problematiche relative ad un uso chiaro e razionale dell'ICT come la dotazione degli insegnanti e le necessarie competenze.
- Lo sviluppo della teoria dell'uso dell'ICT è fondamentale per la cooperazione tra diversi gruppi di attori (alunni, famiglie, insegnanti, professionisti e ricercatori), sul piano nazionale e internazionale. La possibilità di creare una cooperazione virtuale va sostenuta attraverso incontri tradizionali e scambi culturali. Il potere dell'ICT come strumento di comunicazione e di apprendimento è rinforzato dal contatto personale e dallo scambio di informazioni tra specialisti di sostegno ed esperti ICT.
- Infine, mentre esiste un'ampia informazione sull'uso dell'ICT, in ambito nazionale ed internazionale, non sempre esiste un'adeguata informazione sul tipo corretto, il formato e il centro strumentale da costruire. È importante che i principi dell'informazione e dell'accesso all'informazione siano rispettati. Un'informazione chiara sulle esigenze degli alunni disabili e le richieste dei loro docenti, in qualità di utenti dell'ICT, dovrebbe riguardare lo sviluppo tecnologico e migliorare la politica educativa.

5 L'Intervento nei primi anni d'età

Il concetto di intervento fin dai primi anni d'età è intimamente legato a due aspetti: l'età dei bambini e l'azione da compiere. Questa può iniziare al momento della nascita del bambino o nei primi anni di vita, prima dell'ingresso a scuola. L'intervento precoce può essere considerato come un'espansione degli interventi e delle misure necessarie – sociali, mediche, psicologiche e educative – previste per i bambini disabili e le loro famiglie al fine di accogliere le esigenze specifiche dei bambini che mostrano o rischiano alcune carenze nello sviluppo (Agenzia Europea, 1998).

Gli studi su questo argomento sottolineano l'importanza della definizione di obiettivi chiari, come ad esempio una diagnosi per tempo, la prevenzione di ulteriori difficoltà e stimolare il bambino e l'ambiente in base alle sue necessità. Ci sono tre tematiche portanti: l'intervento interessa i primi anni di vita (soprattutto dalla nascita ai tre anni d'età) e non va confuso con l'educazione materna; richiede un approccio multidisciplinare (sono coinvolte diverse discipline che devono lavorare insieme) e anche un approccio ecologico (l'interesse si rivolge al bambino ma anche alla famiglia e alla comunità). (Peterander, 1996).

In generale, le realtà nazionali europee mostrano alcune differenze specifiche.

5.1 I provvedimenti per i bambini e la transizione alla scuola materna

L'età prevista per l'obbligo scolastico determina la partenza dei servizi di primo intervento. Nella maggior parte dei paesi, questi servizi si occupano del bambino dalla nascita fino ai tre anni d'età e, solo in alcuni, i bambini sono seguiti fino all'età di 6 anni in stretta cooperazione con il sistema scolastico.

Questo aspetto è molto importante dal punto di vista educativo, come creare delle misure di supporto o di intervento educativo e renderle disponibili e come censire e classificare la tipologia di handicap o di esigenza formativa.

In un certo numero di paesi, i bambini entrano nel sistema scolastico all'età di tre o quattro anni. In altri, l'ingresso è anticipato. Prima dell'ingresso nella scuola elementare, i bambini possono frequentare diverse tipologie di scuole 'pre-elementari' (istituzionali o centri) che offrono la formazione necessaria per accedere alla scuola elementare. Questi centri o questi istituti differiscono molto. Le principali differenze si collegano alle qualifiche dei membri dello staff – scolastico o di altro genere e dei servizi collegati. Possono essere raggruppati come:

- Da un lato, *asili nido, centri day-hospital e di gioco*, in genere esterni al Ministero dell'Istruzione e in cui il personale non ha necessariamente la qualifica di 'docente'.
- Accanto a questi centri di ospitalità quotidiana e di gioco, possono esistere altre istituzioni non scolastiche, a orientamento educativo, che accettano i bambini in età prescolare fino al momento dell'ingresso nella scuola elementare. Questo è il caso dei centri di assistenza diurna, istituzioni non scolastiche esterne alla responsabilità dei servizi in carica per l'istruzione anche se i membri dello staff che opera in questo tipo di centri può avere la qualifica di insegnante.
- Infine ci sono le scuole. Sono sotto la diretta responsabilità delle autorità educative e i membri dello staff hanno necessariamente la qualifica prevista per l'insegnamento.

La seguente tabella presenta le diverse realtà nazionali.

Tabella 5.1 Possibili tipologie di ambienti pre-elementari disponibili per i bambini in età pre-scolare

| | Asili nido/ Centri diurni | Istituti a orientamento educativo | Scuole |
|---------------|--|--|--|
| Dalla nascita | Repubblica Ceca, Cipro, Grecia, Lituania, Spagna | Repubblica Ceca, Norvegia | Lituania |
| 3 mesi | Belgio, Danimarca, Inghilterra, Francia, Germania, Irlanda, Italia, Lussemburgo, Paesi Bassi, Spagna, Svizzera | | Spagna |
| 6 mesi | | Danimarca, Finlandia | |
| 1 anno | Germania | Italia, Svezia | Estonia, Islanda, Lettonia |
| 2–2.5 anni | | | Belgio (Comunità francese e Fiamminga), Repubblica Ceca, Francia** |
| 3 anni | | Austria, Germania, Polonia, Portogallo, Slovacchia | Cipro, Inghilterra, Italia, Portogallo, Belgio (Comunità a lingua Tedesca) |
| 4 anni | | Svizzera | Grecia, Irlanda, Lussemburgo, Paesi Bassi |
| 5 anni | | | Germania* |

* In alcuni Länder, i bambini di 5 anni possono entrare a scuola se il loro sviluppo emotivo, cognitivo e fisico lo permette.

** Nelle aree scolastiche prioritarie.

Fonte: Dati Eurydice e Nazionali

Riguardo alla scelta delle istituzioni prescolari, nella maggior parte dei paesi i genitori possono scegliere il centro di preferenza. Tuttavia, alcuni problemi sorgono quando i centri sono privati o non si trovano nella regione di domicilio della famiglia. In pratica, questa facoltà di scelta può essere limitata se il centro non ha le risorse necessarie al bambino, se rifiuta l'iscrizione o se ci sono liste di attesa. Le liste di attesa sono menzionate da Austria, Inghilterra, Germania, Islanda, Lituania, Olanda, Norvegia, Portogallo e Svizzera.

In alcuni paesi, i bambini disabili hanno priorità di accesso ai centri educativi, sebbene non ci siano misure legislative specifiche. Questo è il caso dell'Inghilterra, della Germania, dell'Islanda, della Norvegia, della Spagna, della Svezia e dell'Olanda. Nei paesi in cui l'istruzione obbligatoria comincia all'età di cinque anni, i bambini disabili frequentano la scuola all'età di 2 anni e mezzo o tre.

Nella Repubblica Ceca, c'è la tendenza diffusa di offrire l'educazione pre-elementare a tutti i bambini prima dell'istruzione elementare, per i bambini disabili sia negli asili comuni sia nei centri differenziati. In casi eccezionali, i bambini al di sotto dei tre anni sono ammessi alla scuola materna. I bambini disabili hanno diritto al sostegno professionale ed educativo specifico.

In alcuni Länder in Germania il sistema pre-scolastico è interamente sotto la responsabilità del Ministero degli Affari Sociali. I bambini da tre a 6 anni possono frequentare gli asili e hanno di recente acquistato il pieno diritto a frequentare.

In Italia i bambini disabili hanno diritto a frequentare contesti pre-elementari accanto a bambini senza disabilità. Il sostegno è garantito dall'insegnante specialista insieme ad altri professionisti dell'unità sanitaria locale ed è assicurata la continuità nel passaggio da un livello educativo ad un altro.

In Svezia, i bambini hanno diritto alle cure pediatriche. I bambini disabili hanno diritto ad un sostegno specifico.

In molti paesi, l'accettazione dei bambini nelle istituzioni pre-scolastiche sottolinea l'importanza di una buona cooperazione tra i servizi di intervento precoce e i gruppi e i diversi centri pre-elementari per garantire una continuità di lavoro. Questa continuità dovrebbe essere assicurata per evitare qualunque separazione tra ragioni amministrative e necessità di crescita insieme ai servizi responsabili delle cure pedagogiche. Significa anche che l'informazione e le competenze passeranno ai futuri team che si faranno carico del bambino.

5.2 I gruppi di intervento precoce

Tre argomenti vanno menzionati riguardo ai gruppi di intervento precoce: compiti o funzioni, composizione e modelli.

I paesi riportano che il compito principale dei gruppi di intervento precoce è sostenere il bambino e la famiglia. La scelta delle misure da adottare dipende dal tipo di necessità di entrambi i soggetti.

- *Il lavoro con la famiglia* costituisce un elemento fondamentale che copre aspetti come l'offerta informativa, l'orientamento e la guida, il sostegno e la formazione.
- *Il lavoro con il bambino* è molto complesso, non solo in termini di contenuto ma anche nella modalità di attuazione. Include il sostegno allo sviluppo globale del bambino, le misure preventive ed educative disponibili per aiutare il processo di transizione al sistema scolastico. Ci sono diverse misure di sostegno da scegliere, dato che riflettono le esigenze di cura del bambino.

Le azioni vanno intese come un aiuto di partenza al raggiungimento dell'autonomia del bambino – aiutando il bambino ad aiutare se stesso. Questo è un approccio che cerca di evitare l'uso di programmi esterni che il bambino e la famiglia avvertono come un'imposizione e che è distante dai loro interessi. I professionisti del settore sottolineano che i migliori risultati possono essere ottenuti quando le esigenze e i centri di interesse del bambino e della famiglia vengono presi in considerazione. Diversi metodi, coerentemente usati,

seguono questa linea. Ciò significa che il lavoro deve basarsi su ciò che è possibile: attitudini e capacità, piuttosto che partire da ciò che è impossibile: i deficit.

I professionisti menzionano un varietà di azioni di sostegno. Considerano le necessità, ma anche le risorse locali disponibili a livello regionale o provinciale.

Di seguito riportiamo quattro possibili situazioni. Il sostegno può essere *a domicilio*, in *cliniche day-hospital o senza ricovero*, nei *centri di intervento precoce* o negli ambienti pre-elementari (cioè i centri di assistenza diurna, gli asili o i centri pre-scolastici).

Il sostegno domiciliare è menzionato da tutti i paesi europei, ma c'è una tendenza verso la creazione di una prima opzione di assistenza. In Olanda il sostegno è stato per lungo tempo disponibile nei centri specialistici in cui i bambini frequentano la mattina o a tempo pieno. Ora l'intervento si è focalizzato sul mantenimento dei bambini nella famiglia assicurando il supporto necessario all'interno del nucleo familiare.

Il sostegno può realizzarsi attraverso *servizi di intervento precoce*, nei centri specialistici per alcuni tipi di disabilità. Sia i servizi di primo intervento sia le cliniche day-hospital o senza ricovero sono situate il più vicino possibile alla casa familiare. Ma in Germania, a causa della struttura federale, esiste un sistema diverso. In alcuni Länder il primo intervento è offerto dai centri socio-pediatrici (di orientamento medico e diagnostico), ma, nella maggior parte dei casi, dai centri speciali di intervento precoce che offrono il 50% nel centro e il 50% a domicilio.

In Lituania i servizi specialistici, che dipendono dalle autorità sanitarie, giocano un ruolo importante.

In Spagna, i servizi medici sono forniti soprattutto ai neonati o ai ricoverati a lunga degenza. Il supporto domiciliare nei centri educativi sono le priorità a partire dal 2000.

Nella Repubblica Ceca, i servizi di primo intervento sono gestiti anche da organizzazioni di volontariato.

Il sostegno può essere anche offerto negli ambienti pre-elementari come riportano numerosi paesi. Questa forma di supporto è particolarmente evidenziata dai paesi in cui gli alunni entrano a scuola in tenera età.

Il sostegno è fornito dai gruppi di intervento mirati per i bambini e gli operatori dello staff. Questo processo è l'inizio della preparazione della transizione che si attua nell'ambito delle strutture educative nazionali in cui i bambini verranno inseriti più tardi.

In Polonia esiste una situazione particolare, con sostegno di classe per i bambini e per le famiglie. Questi possono essere organizzati a domicilio o in speciali unità educative. I bambini hanno almeno tre anni.

Nessuna di queste opzioni è esclusiva. Sono possibili tutte le combinazioni, in base all'età e alle esigenze dei bambini. In Italia, per esempio, il sostegno può essere a domicilio, nelle cliniche, nei settori pre-elementari e nei centri specialistici (per gravi forme di disabilità) in base alla situazione dei bambini. Qualunque intervento richiede sempre l'autorizzazione del genitore e il suo coinvolgimento.

I paesi europei concordano che la composizione del gruppo deve essere multidisciplinare e comprendere diverse professionalità e competenze. Le principali differenze tra i paesi sembrano essere collegate al momento in cui sono coinvolti anche i professionisti del settore educativo e alle difficoltà incontrate per assicurare una buona coordinazione e cooperazione tra i membri del gruppo.

Per l'organizzazione è possibile identificare tre modelli:

- un modello 'locale' e decentralizzato, in cui i servizi e il coordinamento sono assicurati dalle autorità locali (i comuni). Questo vale soprattutto per i paesi del nord Europa.
- Un modello 'specialistico', in cui gli specialisti dell'intervento precoce dei servizi e dei centri offrono consulenza e supporto ai bambini e alle famiglie. Dipendono

soprattutto dalle autorità sociali o sanitarie, anche se è coinvolta in parte anche l'istruzione. Questo è il caso di paesi come la Francia e la Germania.

- Un terzo modello può essere chiamato 'inter-servizio'. Si basa su un accordo e una cooperazione tra diversi servizi locali, regionali o nazionale. L'istruzione è pienamente coinvolta in questo processo. Questo è il caso di paesi come il Portogallo.

5.3 Il sostegno economico alle famiglie

L'informazione alle famiglie ha un ruolo molto importante che va realizzato il prima possibile. L'informazione dovrebbe essere chiara, comprensibile e completa. Dovrebbe investire diversi aspetti: può trattare dei problemi in potenza o già in atto, del loro esito, del processo da seguire e dei limiti dell'intervento predisposto.

Inoltre, comprende anche tutte le informazioni sui diritti dei genitori e l'aiuto finanziario di cui possono usufruire. Nei paesi europei, le famiglie hanno diritto a varie tipologie di supporto finanziario per i servizi sociali o sanitari. In generale, può essere un assegno familiare, cui hanno diritto tutte le famiglie con bambini disabili. La somma fornita varia notevolmente, in base al reddito dei genitori e soprattutto, al grado di disabilità e di autonomia del bambino. Nei paesi nordici, è possibile usufruire di un assegno extra non legato al reddito. In Austria, per esempio, il sostegno finanziario può raggiungere l'importo massimo di 1.531,54 Euro al mese in base al grado di disabilità del bambino e al totale delle ore di cui ha bisogno per cure specifiche (da 50 a più di 180 ore al mese).

Il sostegno finanziario può anche coprire i costi aggiuntivi che i genitori sostengono per la cura dei figli. In alcuni paesi, ad esempio in Germania, questo tipo di spesa eccezionale viene coperto dalle compagnie assicurative o dai servizi sanitari. Le somme sono stabilite dalle compagnie o dai servizi pubblici, sulla base della cifra richiesta al bambino. Più paesi affermano che l'aiuto finanziario spesso crea delle difficoltà al bambino. Ad esempio riguardo all'aiuto tecnico necessario per le attività quotidiane (ad es. mobilità, spostamento, domicilio) o per l'istruzione. In tutti i paesi, almeno parzialmente, queste strutture sono gratis. In Lussemburgo, ad esempio, i genitori ricevono una somma aggiuntiva complementare per tutta la vita del bambino. Nei Paesi Bassi questi costi addizionali sono coperti dagli enti locali e le famiglie possono utilizzare il cosiddetto 'budget a cliente' per ristrutturare la casa in base alle necessità.

Altri tipi di sostegno finanziario hanno la forma di aiuto diretto alla famiglia, in questo caso ad uno dei genitori, che rimarrà a casa ad occuparsi del bambino dopo la sua nascita per una cifra variabile (crescente fino a due anni d'età), in relazione alle esigenze del bambino. Questa tipologia di supporto è considerato un salario o una compensazione delle risorse economiche utilizzate dai genitori che si rendono disponibili e conservare i diritti sociali all'assicurazione sanitaria, pensionistica ecc. Questa pratica è comune nei paesi del nord Europa, come Germania e Lussemburgo. Nella Repubblica Ceca i genitori senza lavoro, o occupati a causa della necessità dei figli, hanno diritto ai benefici economici e previdenziali fino al compimento del settimo anno d'età.

Nella maggior parte dei paesi le famiglie beneficiano di una riduzione fiscale. Questa riduzione tiene conto del fatto che, in generale, le famiglie con bambini disabili devono affrontare spese più alte rispetto alle altre famiglie. La riduzione fiscale è collegata alla tipologia e gravità di handicap ed è stabilita anche in base al reddito familiare. Per esempio, in Belgio o in Grecia, per beneficiare di questi aiuti, i bambini devono avere il 66 o il 67 % (rispettivamente) di deficit nelle capacità fisiche o mentali.

Questi vantaggi sono offerti ai genitori in base alle loro condizioni di vita e di lavoro. In Italia per esempio, la famiglia ha priorità nell'assegnazione dell'alloggio. Se i genitori

lavorano nel settore pubblico, viene data priorità di scelta del luogo di lavoro, in termini di vicinanza al domicilio; hanno priorità di trasferimento ed il diritto a tre giorni di permesso retribuito al mese in base alla legge 104/92. A Cipro, gli impiegati statali possono avere priorità nella scelta del luogo di lavoro. Il costo del trasporto è ridotto o rimborsato in tutti i paesi europei.

L'ultimo tipo da citare è *la custodia familiare*. Questo è offerto alle famiglie dai servizi pubblici o privati. Non esiste in tutti i paesi, ma la richiesta di questo tipo di sostegno è crescente, soprattutto per i casi gravi. Le custodie sono attentamente scelte- non sono legate alla famiglia del bambino e prendono in custodia il bambino per una certa quantità di tempo. Può essere un giorno, una settimana o un weekend, per dare ai genitori un momento di riposo, lasciarli liberi o permettergli di concentrarsi sugli altri fratelli o sorelle. Questa pratica è comune in Danimarca, in Olanda e in Svezia. È una realtà locale in Francia, in Germania, in Islanda, in Italia e in Lussemburgo. Si ritrova in Inghilterra e in Galles, in base alla disponibilità delle risorse. In Lituania, è disponibile grazie a servizi privati.

Esistono altre tipologie dello stesso servizio: cercare di alleviare il carico dei genitori. In alcuni paesi è possibile che i bambini siano collocati in una famiglia ospitante per un breve periodo. O in diverse organizzazioni che si occupano dei bambini durante le vacanze e offrono diverse attività.

5.4 Commenti conclusivi

L'intervento nei primi anni d'età include tutte le misure necessarie al bambino e alla famiglia per accogliere le esigenze dei bambini che presentano o sono esposti a rischio di deficit di sviluppo.

- L'intervento precoce riguarda la tenera età e non va confuso con la scuola dell'infanzia. Una buona cooperazione tra i servizi di intervento precoce e quelli educativi sembra assicurare una corretta transizione dal nido alla scuola elementare.
- L'intervento precoce implica la multidisciplinarietà: sono coinvolti professionisti di diverse discipline ed è necessario che lavorino insieme. Potrebbe essere sotto la responsabilità di diverse autorità: sanitarie, sociali e educative. Il coordinamento e la condivisione delle responsabilità è un dovere.
- I gruppi di intervento precoce non si interessano solo del bambino, ma anche della famiglia e della comunità.
- Le famiglie hanno bisogno di ricevere informazioni chiare ed estese sui problemi del bambino e di ricevere tutti i tipi di supporto necessario. Il sostegno finanziario alle famiglie sembra essere una misura di supporto essenziale per permettere alle famiglie di affrontare adeguatamente i costi generati dalle necessità dei bambini.

6 Conclusioni

L'handicap, in particolare laddove si tratta dell'integrazione scolastica degli alunni disabili, è un'area sensibile che va considerata in un'ottica di assoluto rispetto delle diverse realtà nazionali, delle varie risorse economiche e dei percorsi storici locali.

Tutti i governi nazionali cercano di offrire la migliore istruzione possibile a tutti gli alunni rispettando le esigenze individuali e sono pienamente in linea con i principi di uguaglianza di opportunità e qualità dell'educazione.

6.1 Sommario degli argomenti

Questo documento esamina cinque aree di interesse citate dai Paesi Membri riguardo la propria realtà nazionale.

6.1.1 *Politiche Educative e Prassi di Integrazione Scolastica*

E' possibile individuare diverse realtà europee riguardo (a) la politica di integrazione scolastica (da una integrazione estesa ad una molteplicità di approcci o ad una chiara distinzione tra scuola ordinaria e sistema scolastico differenziato); (b) la definizione e le categorie di esigenze speciali e handicap e di conseguenza il calcolo del numero degli alunni censiti come 'portatori di handicap' (dall'1% a più del 10%) e le differenze nelle percentuali degli alunni iscritti nel sistema scolastico differenziato (da meno dell'1% a più del 5%).

Nei paesi europei è possibile individuare alcune tendenze comuni: (a) la trasformazione delle scuole speciali in centri di risorsa; (b) la stesura di un programma educativo individuale per gli alunni disabili iscritti nei settori scolastici ordinari.

6.1.2 *Il Finanziamento alle Persone Disabili*

I dati sembrano indicare che il problema del finanziamento è uno dei fattori più significativi nel campo dell'integrazione. Se i fondi non vengono destinati nell'ottica dell'attuazione di linee politiche esplicite, l'integrazione non si realizza. I meccanismi di finanziamento possono spiegare le discrepanze esistenti tra le politiche generali e l'organizzazione e le procedure in uso. Infatti, il finanziamento può essere considerato uno dei fattori più importanti che possono contribuire a sviluppare ulteriormente le pratiche di integrazione.

Nei paesi in cui il sistema di finanziamento è caratterizzato da un modello diretto alle scuole differenziate (più alunni iscritti – più fondi), emerge il maggior numero di criticità. Questi paesi rilevano diverse forme di comportamento strategico all'interno del settore educativo (messi in atto dai genitori, dagli insegnanti o dagli altri professionisti dell'istruzione). Queste forme di comportamento possono ostacolare l'integrazione e creare una crescente etichettazione dell'handicap e un aggravio dei costi.

I paesi a sistema fortemente decentralizzato – in cui le regioni o gli enti locali sono responsabili dell'organizzazione dei servizi educativi per disabili – riportano in genere effetti positivi del sistema. I sistemi in cui gli enti locali assumono decisioni sulla base delle informazioni fornite dai servizi di supporto scolastico o dai centri di aiuto e dove l'assegnazione dei fondi alle scuole differenziate influisce direttamente sul totale dei fondi disponibili per le scuole ordinarie, sembra essere efficace in termini di integrazione.

6.1.3 *Gli insegnanti e gli alunni disabili*

Gli insegnanti di classe sono responsabili di tutti gli alunni, compresi quelli disabili. In caso di necessità, possono usufruire di alcuni tipi di sostegno. Il sostegno agli insegnanti è ancora una tendenza, piuttosto che un dato di fatto e, nella maggior parte dei paesi, il sostegno si rivolge soprattutto al lavoro diretto con l'alunno.

Tutti gli insegnanti di classe ricevono una formazione generale sull'handicap all'inizio della carriera. La formazione aggiuntiva, per diventare specialista, è opzionale nella maggior parte dei paesi. La formazione in servizio sembra essere organizzata in modo flessibile e fornire un supporto utile agli insegnanti di classe.

6.1.4 *La Tecnologia Informatica e Comunicativa (ICT)*

I dati inviati dai paesi membri evidenziano la necessità di cambiare approccio sull'ICT nelle politiche educative e nei programmi di studio. L'enfasi deve essere posta sugli scopi e gli obiettivi dell'uso dell'ICT e non solo sul mezzo. Ciò dovrebbe portare a concentrarsi sull'uso dell'ICT per apprendere in contesti diversi piuttosto che sull'imparare ad usare l'ICT in modi diversi.

Questa nuova impostazione dovrebbe essere proposta attraverso l'incremento delle opportunità di cooperazione tra i diversi attori che agiscono nel campo dell'handicap e gli specialisti del settore dell'ICT.

È importante che il principio di accesso all'informazione sia rispettato.

6.1.5 *L'intervento nei primi anni d'età*

L'efficacia dell'intervento precoce si basa su (a) una buona cooperazione tra i servizi di intervento precoce e le strutture educative; (b) gruppi multidisciplinari ben coordinati che condividono le responsabilità; (c) un'ottica professionale sul bambino ma anche sulla famiglia e sulla comunità; (d) l'offerta di informazioni chiare ed estese alle famiglie su ogni problema che riguarda il bambino e sull'accesso ad ogni tipo di supporto necessario, compreso quello finanziario.

6.2 **Ulteriori Informazioni**

Chi fosse interessato ad ottenere informazioni specifiche o desidera approfondire le realtà nazionali e/o particolari argomenti esposti nel documento, può reperire ulteriori dettagli consultando le diverse aree del sito web dell'Agenzia Europea: www.european-agency.org *National Overviews*, *Agency Publications* e *National Pages* e la nuova sezione web: *Special Needs Education in Europe* – Rapporti Nazionali delle Unità Eurydice del Belgio (Comunità a Lingua Tedesca), Cipro, Repubblica Ceca, Liechtenstein, Polonia e Slovacchia.

Informazioni dettagliate sui sistemi e l'organizzazione dell'istruzione nazionale nei diversi paesi europei e, in particolare, sulle tematiche relative a questo documento possono essere reperite al sito web di Eurydice: www.eurydice.org Il sito offre anche studi comparativi su diversi argomenti come l'insegnamento delle lingue straniere, l'introduzione dell'ICT nell'istruzione o nella formazione docente e un rapporto dettagliato sul finanziamento all'istruzione in Europa che include un capitolo dedicato alle risorse speciali destinate alle scuole differenziate per gli alunni disabili. Il Database Eurydice Eurybase (<http://www.eurydice.org/Eurybase/Application/eurybase.htm>) offre informazioni molto in dettaglio sui sistemi scolastici e contiene anche un capitolo sull'handicap per ogni paese che ha partecipato al progetto.

Allegato 1 Partner Nazionali dell’Agenzia Europea

Austria

Ms. Irene MOSER

Pädagogisches Institut des Bundes

irene.moser@pi.salzburg.at

Belgio (Comunità a Lingua Fiamminga)

Mr. Theo MARDULIER

Department of Education, Secretariaat-generaal

theo.mardulier@ond.vlaanderen.be

Belgio (Comunità a Lingua Francese)

Ms. Thérèse SIMON

EPESCF

therese.simon@skynet.be

Danimarca

Mr. Poul Erik PAGAARD

Danish Ministry of Education

poul.erik.pagaard@uvm.dk

Finlandia

Ms. Minna SAULIO

National Board of Education

minna.saulio@oph.fi

Francia

Mr. Pierre Henri VINAY

Ms. Nel SAUMONT

Centre National d'Études et de Formation
pour l'Enfance Inadaptée

cnefei-diradj@education.gouv.fr

brex@cnefei.fr

Germania

Ms. Anette HAUSOTTER

IPTS 22 - BIS Beratungsstelle für Integration

a.hausotter@t-online.de

Grecia

Mr. Konstantinos KARAKOIDAS

Department of Special Needs Education,
Ministry of National Education

Con il contributo di

Ms. Venetta LAMPROPOULOU

t08dea1@ypepth.gr

v.lampropoulou@upatras.gr

Islanda

Ms. Bryndis SIGURJÓNSDOTTÍR

Borgarholtsskóla

brysi@ismennt.is

Irlanda

Mr. Peadar MCCANN

Inspectorate, Department of Education

peadar_maccanna@education.gov.ie

Italia

Ms. Paola TINAGLI (Acting)

paola.tinagli@istruzione.it

European Agency for Development in Special Needs Education

Ministry of Education

Lussemburgo

Ms. Jeanne ZETTINGER
Service ré-éducatif ambulatoire

srea@pt.lu

Olanda

Mr. Sip Jan PIJL
Instituut voor Orthopedagogiek

s.j.pijl@ppsw.rug.nl

Norvegia

Ms. Gry HAMMER NEANDER
Norwegian Board of Education

Gry.Hammer.Neander@ls.no

Portogallo

Mr. Vitor MORGADO
Department for Basic Education

vitor.morgado@deb.min-edu.pt

Spagna

Ms. Victoria ALONSO GUTIÉRREZ
Ministerio de Educación, Cultura y Deportes
Con il contributo di
Ms. Marisa HORTELANO ORTEGA

victoria.alonso@educ.mec.es

marisa.hortelano@educ.mec.es

Svezia

Ms. Lena THORSSON
Specialpedagogiska institutet

lena.thorsson@sit.se

Svizzera

Mr. Peter WALTHER-MÜLLER
Schweizerische Zentralstelle für Heilpädagogik (SCH)

peter.walther@szh.ch

Regno Unito

Ms. Felicity FLETCHER-CAMPBELL
National Foundation for Educational Research

f.f-campbell@nfer.ac.uk

Allegato 2 Unità Nazionali Eurydice

Unità Europea Eurydice

Avenue Louise 240 B-1050 Brussels

(www.eurydice.org)

Unità Nazionali Eurydice

Unione Europea

Austria

Eurydice – Informationsstelle

Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur – Abt. I/6b

Minoritenplatz 5

1014 Wien

Belgio

Unité francophone d'Eurydice

Ministère de la Communauté française

Direction générale des Relations internationales

Boulevard Leopold II, 44 – Bureau 6A/002

1080 Bruxelles

Vlaamse Eurydice-Eenheid

Ministerie van de Vlaamse Gemeenschap

Departement Onderwijs

Afdeling Beleidscoördinatie

Hendrik Consciencegebouw 5 C 11

Koning Albert II – laan 15

1210 Brussel

Agentur Eurydice

Ministerium der Deutschsprachigen Gemeinschaft

Agentur für Europäische Programme

Quartum Centre

Hütte 79 / Bk 28

4700 Eupen

Con il contributo di Mr. Leonhard Schiffers

Danimarca

Eurydice's Informationskontor i Danmark

Institutionsstyrelsen

Undervisningsministeriet

Frederiksholms Kanal 25 D

1220 København K

Finlandia

Eurydice Finland
National Board of Education
Hakaniemenkatu 2
P.O. Box 380
00530 Helsinki

Francia

Unité d'Eurydice
Ministère de l'Éducation nationale
Délégation aux relations internationales et à la coopération
Centre de ressources pour l'Information internationale
110, rue de Grenelle
75357 Paris

Grecia

Eurydice Unit
Ministry of National Education and Religious Affairs
Direction of European Union
Mitropoleos 15
10185 Athens
Con il contributo di Ms. Antigoni Faragoulitaki

Irlanda

Eurydice Unit
International Section
Department of Education and Science
Marlborough Street
Dublin 1

Italia

Unità di Eurydice
Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca – c/o INDIRE
Via Buonarroti, 10
50122 Firenze

Lussemburgo

Unité d'Eurydice
Ministère de la Culture, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche (CEDIES)
280, Route de Longwy
1940 Luxembourg

Olanda

Eurydice Eenheid Nederland
Afdeling Informatiediensten D073
Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschappen
Postbus 25000 - Europaweg 4
2700 LZ Zoetermeer

Portogallo

Unidade de Eurydice

European Agency for Development in Special Needs Education

Ministério da Educação
Departamento de Avaliação, Prospectiva e Planeamento (DAPP)
Av. 24 de Julho 134
1350 Lisboa

Spagna

Unidad de Eurydice
Ministerio de Educación, Cultura y Deporte
CIDE – Centro de Investigación y Documentación Educativa
c/General Oraá 55
28006 Madrid
Con il contributo di Mr. Javier Alfaya and Mr. Alberto Alcalá.

Svezia

Eurydice Unit
Ministry of Education and Science
Drottninggatan 16
10333 Stockholm

Regno Unito

Eurydice Unit for England, Wales and Northern Ireland
National Foundation for Educational Research
The Mere, Upton Park
Slough, Berkshire SL1 2DQ

Eurydice Unit Scotland
The Scottish Executive Education Department
International Relations Branch
Area 1-B (CP), Victoria Quay
Edinburgh EH6 6QQ
Con il contributo di Mr. John Mitchell e Mr. Douglas Ansdell.

Paesi EFTA/EEA

Islanda

Eurydice Unit
Ministry of Education, Science and Culture
Sölvholsgata 4
150 Reykjavik

Liechtenstein

National Unit of Eurydice
Schulamnt
Herrengasse 2
9490 Vaduz

Norvegia

Eurydice Unit
Norway Ministry of Education,
Research and Church Affairs
P.O. Box 8119 Dep. - Akersgaten 44
0032 Oslo

Paesi candidati all'ingresso nell'Unione

Bulgaria

Eurydice Unit
Equivalence and Information Centre, International Relations Department
Ministry of Education and Science
2A, Knjaz Dondukov Bld
1000 Sofia

Cipro

Eurydice Unit
Ministry of Education and Culture
Kimonos and Thoukydidou
1434 Nicosia

Repubblica Ceca

Eurydice Unit
Institute for Information on Education – ÚIV/IE
Senováĕné nám. 26
11006 Praha 06
Con il contributo di Ms. Stanislava Brožová e Ms. Kvĕta Goulliová (National Eurydice Unit)
e Ms. Zuzana Kaprová (Ministry of Education, Youth and Sports).

Estonia

Eurydice Unit
Ministry of Education
Tallinn Office
11 Tonismägi St.
15192 Tallinn

Ungheria

Eurydice Unit
Ministry of Education
Szalay u. 10-14
1054 Budapest

Latvia

Eurydice Unit
Ministry of Education and Science
Department of European Integration & Co-ordination of International Assistance Programmes
Valnu 2
1050 Riga

Lituania

Eurydice Unit
Ministry of Education and Science
A. Volano 2/7
2691 Vilnius

Malta

Education Officer (Statistics)
Eurydice Unit
Department of Planning and Development
Education Division
Floriana CMR 02

Polonia

Eurydice Unit
Foundation for the Development of the Education System
Socrates Agency
Mokotowska 43
00-551 Warsaw
Contributo dell'Unità in collaborazione con il Ministero dello Sport e dell'istruzione Nazionale.

Romania

Eurydice Unit
Socrates National Agency
1 Schitu Magureanu – 2nd Floor
70626 Bucharest

Repubblica Slovacca

Slovak Academic Association for International Co-operation
Eurydice Unit
Staré grunty 52
842 44 Bratislava

Slovenia

Eurydice Unit
Ministry of Education, Science and Sport
Office for School Education of the Republic of Slovenia
Trubarjeva 5
1000 Ljubljana