MINISTERO DELL'ISTRUZIONE, DELL'UNIVERSITÀ E DELLA RICERCA
DIREZIONE GENERALE PER LE RELAZIONI INTERNAZIONALI
INDIRE - UNITÀ ITALIANA DI EURYDICE

L'integrazione dei disabili in Europa

I QUADERNI DI EURYDICE n. 23

Questo documento è stato realizzato dall'Agenzia Europea per lo sviluppo dell'istruzione per studenti disabili con il contributo delle Unità Nazionali di Eurydice.

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'Agenzia: www.european-agency.org.

Autori: Cor Meijer, Victoria Soriano, Amanda Watkins

Testo in italiano a cura di Maria Rosa Silvestro

Traduzione di Leandra Negro

La traduzione italiana è stata rivista dall'Unità Italiana di Eurydice.

Agenzia Europea per lo Sviluppo dell'Istruzione per Studenti Disabili
Teglgaardsparken 100
DK - 5500 Middelfart
Tel: +45 64 41 00 20
Fax: +45 64 41 23 03
E-mail: adm@european-agency.org
Web: www.european-agency.org

Impaginazione ed editing a cura di Silvia Vecci - Unità Italiana di Eurydice
Copertina: IndireVisual

Premessa

Il Consiglio dell'Unione europea, con la decisione del 3 dicembre 2001, ha proclamato il 2003 anno europeo delle persone con disabilità, che è coinciso con il decimo anniversario dell'adozione, il 20 dicembre 2003, delle "Regole standard per il raggiungimento delle pari opportunità per i disabili" da parte dell'Assemblea Generale delle Nazioni Unite.

Nel 1980, l'Organizzazione Mondiale della Sanità – OMS (http://www.who.int/en/) aveva prodotto una prima classificazione internazionale della disabilità (International Classification of Impairments, Disabilities and Handicap – ICIDH) in cui venivano fornite le seguenti definizioni:

• Menomazione (Impairment): qualsiasi perdita o anormalità a carico di una struttura o una funzione psicologica, fisiologica, anatomica

• Disabilità: limitazione o perdita (conseguente a menomazione) della capacità di compiere una attività nel modo e nell'ampiezza considerati normali

• Handicap: condizione di svantaggio conseguente a una menomazione o a una disabilità che limita o impedisce l'adempimento del ruolo normale per tale soggetto, in relazione all'età, al sesso, ai fattori socioculturali.

Nel 2001, l'Assemblea Mondiale della Sanità, il più alto ente decisionale dell'OMS, ha approvato e ratificato la nuova Classificazione Internazionale del Funzionamento, della Disabilità e della Salute (International Classification of Functioning, Disability and Health - ICF), raccomandandone l'uso negli Stati membri.

L'ICF è divenuto quindi uno strumento dell'OMS per classificare salute e disabilità. L'enfasi viene spostata dalla disabilità delle persone alla salute delle persone, partendo dal presupposto che qualunque persona in qualunque momento della vita può avere una condizione di salute che in ambiente sfavorevole diventa DISABILITÀ.

In generale, l'approccio europeo nella tutela dei diritti umani delle persone con disabilità si basa sui principi indicati nelle "Regole standard per il raggiungimento delle pari opportunità per i disabili", basati sul modello sociale della disabilità, sulla non discriminazione e sulle

politiche di inclusione sociale. Viene richiesto, tuttavia, agli stati europei di dedicare un'adeguata attenzione a livello nazionale per rafforzare e arricchire le politiche nel settore.

Per quanto riguarda l'Italia, l'Anno europeo è stato celebrato a distanza di dieci anni dalla promulgazione della legge quadro per l'assistenza, l'integrazione sociale e i diritti delle persone handicappate, n.104/92, e in occasione della seconda Conferenza nazionale sulle politiche in favore delle persone con disabilità.

Gli obiettivi generali dell'iniziativa erano di:

- sensibilizzare i cittadini sui temi legati alla non discriminazione e all'integrazione
- sostenere azioni concrete per favorire le pari opportunità e l'inclusione sociale
- informare sulle buone prassi a livello locale, nazionale ed europeo
- intensificare la cooperazione tra tutti gli attori delle politiche a favore delle persone con disabilità
- diffondere un'immagine positiva delle persone con disabilità
- promuovere i diritti dei bambini e dei giovani con disabilità a un pari trattamento nell'insegnamento

Concluso l'Anno europeo delle persone con disabilità è stato presentato alla conferenza di chiusura, il 5 dicembre scorso, il "Progetto ICF in Italia - Strategia di sviluppo, formazione ed utilizzo della classificazione internazionale del funzionamento, della disabilità e della salute dell'OMS". L'ICF sposta l'attenzione dalle cause delle disabilità all'impatto sul funzionamento della persona ed è strumento universale per misurare e descrivere salute e disabilità delle popolazioni. Il Ministero del Welfare con il Progetto ICF in Italia, ha avviato un'azione sperimentale per introdurre una nuova cultura e filosofia della disabilità e promuovere l'adozione e l'utilizzo della Classificazione ICF nel nostro paese.

In questo quaderno viene presentata la versione italiana della pubblicazione "Integrazione dei disabili in Europa" prodotta dall'Agenzia europea per lo sviluppo dell'istruzione per studenti disabili all'inizio del 2003 in collaborazione con la rete Eurydice, disponibile in altre versioni

linguistiche all'indirizzo http://www.european-agency.org. Il testo offre un'analisi comparativa delle diverse forme di integrazione scolastica nei paesi europei, fornisce informazioni relative al finanziamento degli istituti scolastici, alla formazione degli insegnanti di sostegno e all'uso delle nuove tecnologie nell'ambito dell'educazione speciale, tutte adeguatamente correlate da tabelle sinottiche di sintesi.

Unità Italiana di Eurydice

Contenuti

Prefazione.....

Introduzione.....

1. L'integrazione dei disabili in Europa: politiche e prassi
1.1 Politiche educative e prassi di integrazione: caratteristiche comuni
1.2 Definizioni di "bisogni educativi speciali" / "disabilità"
1.3 Provvedimenti previsti per gli alunni disabili
1.4 Le scuole speciali
1.5 Altri argomenti relativi ai provvedimenti educativi particolari e all'integrazione
1.6 Tendenze comuni in Europa
1.7 Commenti conclusivi

2. Finanziamento dell'educazione speciale
2.1 Modelli di finanziamento
2.2 I sistemi di finanziamento
2.3 Efficienza, efficacia, strategia e responsabilità
2.4 Commenti conclusivi

3. Gli insegnanti e l'educazione speciale
3.1 L'inserimento nella classe e il supporto degli insegnanti
3.2 La formazione iniziale degli insegnanti in materia di educazione speciale
3.3 La formazione complementare degli insegnanti in materia di educazione speciale
3.4 Commenti conclusivi

4. Le applicazioni delle tecnologie dell'informazione e della comunicazione nella didattica per gli alunni disabili
4.1 Le TIC e le politiche educative per la disabilità
4.2 Lo specialista TIC nel sostegno educativo agli alunni con bisogni educativi speciali
4.3 Le TIC nella formazione degli insegnanti per l'educazione speciale
4.4 Problematiche relative all'applicazione delle TIC nell'istruzione degli alunni disabili
4.5 Commenti conclusivi

5. L'intervento precoce
5.1 I provvedimenti per i bambini e il passaggio alla scuola materna
5.2 I gruppi di intervento precoce
5.3 Il sostegno economico alle famiglie
5.4 Commenti conclusivi

6. Conclusioni
6.1 Sommario degli argomenti
6.2 Ulteriori informazioni

Allegato 1 - Partner Nazionali dell'Agenzia Europea
Allegato 2 - Unità Nazionali di Eurydice

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 (Educazione speciale), una sezione della pubblicazione Le Chiave dell'Istruzione in Europa 1999/2000. La nuova edizione include anche gli indicatori di valutazione utilizzati nella ricerca.

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 di 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:

- Le politiche educative e le prassi di integrazione
- Il finanziamento dell'educazione speciale
- Gli insegnanti e l'educazione speciale
- Le TIC nella didattica per gli alunni disabili
- L'intervento precoce

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

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 di Eurydice per facilitarne il compito.

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

Questo documento offre un *excursus* delle cinque aree tematiche in diversi paesi europei. È necessario chiarire che molte informazioni sono state presentate al lettore in tabella 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 tematiche della ricerca.

Il Capitolo 1 descrive *l'integrazione dei disabili in Europa:* 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 'bisogni educativi speciali' / 'disabilità'; le diverse tipologie di provvedimento previste per gli alunni disabili; le caratteristiche e il ruolo delle scuole speciali; le problematiche ulteriori dell'attuazione dei provvedimenti, l'inserimento degli alunni e le tendenze comuni in Europa.

Il Capitolo 2 presenta un quadro dei metodi di Finanziamento dell'educazione speciale. 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 Gli insegnanti e l'educazione speciale, al problema dell'inserimento nelle classi comuni e dell'insegnante di sostegno come supporto al docente di classe; la formazione iniziale dell'insegnante specialista e la formazione complementare in servizio.

Il Capitolo 4 affronta il tema delle TIC, le tecnologie dell'informazione e della comunicazione, nella didattica per i disabili. Descrive le TIC e le politiche educative per gli alunni disabili nei diversi paesi dell'Unione; il sostegno specializzato sulle TIC a supporto didattico interno; il valore delle TIC come tipo di formazione per gli alunni disabili e i problemi legati all'utilizzo delle TIC nei casi di bisogni educativi speciali.

Il Capitolo 5 descrive *l'intervento precoce,* i provvedimenti previsti per i bambini in età prescolare 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 *unidirezionale*) 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 multidirezionale) 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 bidirezionale) esistono due distinti sistemi educativi. Gli alunni disabili vengono inseriti in scuole o classi speciali. In genere, la maggior parte degli alunni ufficialmente riconosciuta come 'avente bisogni educativi 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 speciali (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 i Paesi Bassi sono stati classificati come sistemi bidirezionali 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 delle scuola ordinaria. Oggi diverse nazioni seguono questa strada, come la Germania, la Finlandia, la Grecia, il Portogallo, i Paesi Bassi 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 soddisfare i bisogni educativi di tutti gli alunni iscritti, compresi quelli con gravi problematiche.
- Le modifiche apportate al sistema di finanziamento per gli alunni portatori di handicap è, nei Paesi Bassi, 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, nei Paesi Bassi, in Austria e in Spagna.

1.2 Definizioni di 'bisogni educativi speciali' / 'disabilità'

Le definizioni e le categorie di 'bisogni educativi speciali' e 'disabilità' 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 'disabilità' dovrebbe essere trasformato in approccio 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 dei bisogni educativi 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 disabili[1]

	Numero degli alunni in età scolare	**Percentuale degli alunni disabili**	**Percentuale degli alunni iscritti in settori formativi differenziati[2]**	**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
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
Lettonia	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
Norvegia	601,826	5.6%	0.5%	2001
Paesi Bassi[4]	2,200,000	2.1%	1.8%	1999/2000/ 2001
Polonia	4,410,516	3.5%	2.0%	2000/2001
Portogallo	1,365,830	5.8%	< 0.5%	2000/2001
Regno Unito	9,994,159	3.2%	1.1%	1999/2000
Repubblica Ceca	1,146,607	9.8%	5.0%	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
Svezia	1,062,735	2.0%	1.3%	2001
Svizzera[5]	807,101	6.0%	6.0%	1999/2000

Fonte: Agenzia Europea e Rete Eurydice

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

[2] I termini 'settore formativo differenziato' o 'offerta formativa differenziata' indica, in tutto il testo, le scuole e le classi speciali 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, per 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 dei Paesi Bassi ha subito grosse variazioni a causa dei cambiamenti legislativi e normativi: ora alcuni tipi di scuole speciali appartengono al sistema scolastico ordinario.

[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).

Come era prevedibile, le cifre variano notevolmente da paese a paese. Alcuni paesi 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 essi sono calcolati in riferimento a gruppi di età diverse (la fascia di età prevista 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 speciali a tempo pieno.

Tabella 1.2 Percentuale degli alunni disabili iscritti in settori scolastici differenziati[6]

< 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 speciali, 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 a uno specifico gruppo di fattori politici o pratici, ma possono essere collegate alle caratteristiche

[6] Vedi nota 2.
[7] Vedi nota 4.

demografiche. Lo studio 'Integrazione in Europa: Provvedimenti per Alunni Disabili' (European Agency for Development in Special Needs Education, Middelfart. 1998)[8] dimostra una forte 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 speciali presenta diversi svantaggi. Prima di tutto, l'istruzione differenziata richiede uno spostamento a lunga percorrenza, dato 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 speciali 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 speciali

La trasformazione degli istituti e delle scuole speciali in centri di ricerca è 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 'centri di conoscenza', altre volte 'specialistici' o 'di risorsa'. In generale, i loro compiti sono i seguenti:

[8] Questi calcoli includono un diverso sottoinsieme di paesi posti a confronto in questo studio.

- 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, Paesi Bassi, Germania, Grecia, Portogallo e Repubblica Ceca). In alcuni casi, le scuole speciali 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 speciali, in termini di integrazione, è fortemente legato al sistema scolastico nazionale. Nei paesi in cui il settore differenziato è quasi del tutto assente, come in Norvegia e in Italia, esso assume un ruolo modesto (in Norvegia, già 20 delle precedenti scuole statali speciali sono state definite come centri di risorsa regionali o nazionali). A Cipro, la Legge del 1999 sull'Educazione per i Disabili prevede che le nuove scuole speciali 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 sono state le polemiche che hanno riguardato il problema delle scuole speciali, minacciate dal processo di inserimento degli alunni nelle classi comuni (Belgio, Paesi Bassi, Francia per esempio). Queste polemiche sono conseguenza, più o meno diretta, di un sistema educativo speciale piuttosto sviluppato: da un lato, la collaborazione delle scuole speciali 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 speciali organizzano forme di facilitazioni a breve termine per singoli o piccoli gruppi di alunni.

1.5 Altri argomenti relativi a provvedimenti educativi particolari 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 ufficialmente 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 rapporti 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'altra questione relativa ai bisogni educativi speciali e al programma di lavoro, riguarda i provvedimenti disponibili a livello di istruzione secondaria. Come attestano più rapporti 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 curricolari e la diversa organizzazione della scuola creano serie difficoltà di integrazione. In genere, i rapporti 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 debba essere una delle principali aree di intervento. Problemi specifici del settore sono la formazione insufficiente degli insegnanti e le attitudini meno positive del corpo docente.

1.5.3 Le attitudini degli insegnanti

Spesso si dice che gli insegnanti (in relazione ad alunni con bisogni educativi speciali) si basano sull'esperienza, sulla formazione, sul sostegno e su altre condizioni come il numero di alunni della classe e il carico di lavoro. 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 nelle scuole speciali e non sono disponibili nelle classi ordinarie. 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, Paesi Bassi, 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 speciali. 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 speciali 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 libertà di scelta dei genitori è tutelata in Austria, Repubblica Ceca, Lituania, Paesi Bassi 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 limitato. In Slovacchia, ad esempio, sebbene sia necessario il parere dei genitori, la decisione di assegnare un alunno alla scuola speciale 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 speciale) deve essere motivato in base alle possibilità della scuola e al parere dei genitori coinvolti, alla consultazione e al

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

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.

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 offre ulteriori dettagli.

Non solo il sistema di finanziamento, ma anche l'esistenza stessa di un notevole numero di settori differenziati ostacola l'integrazione. 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 la dimensione della classe nella scuola ordinaria. Questi paesi sottolineano che è estremamente difficile per gli insegnanti accogliere alunni con bisogni educativi speciali 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 scuola secondaria.

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 bidirezionale (un settore scolastico differenziato esterno al sistema ordinario) stanno sviluppando una continuità di servizi tra i due settori. Inoltre, sono sempre di più le scuole speciali 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 consapevolezza dell'importanza 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 bisogni educativi speciali 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 anni). I voti riportati dagli alunni sono resi pubblici dai mezzi di comunicazione attraverso le cosiddette 'league tables', in ordine decrescente.

   È chiaro che le società puntano ad avere maggiori risultati e maggiori benefici. Come risulta da molte ricerche, un modo di pensare economico è entrato a far parte dell'istruzione e i genitori cominciano a comportarsi come clienti. Le scuole sono rese responsabili dai risultati che raggiungono e una delle maggiori tendenze 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 maggiore variazione all'interno della classe ma abbassano anche la media di

istituto. Questi due elementi pongono ostacoli diretti agli alunni con handicap. Soprattutto quando è possibile scegliere la scuola e non è previsto l'obbligo per la scuola di ammettere tutti gli alunni del bacino d'utenza. In questo senso, il desiderio di raggiungere risultati sempre più elevati e di integrare gli alunni con bisogni speciali 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 ambito che manifesta una tensione che deve essere canalizzata nella giusta direzione per proteggere gli alunni più indifesi.

2. L'inserimento degli alunni disabili 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 speciali, 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 responsabilizzare l'istruzione in generale e soprattutto l'educazione speciale. Questo controllo deve migliorare l'efficienza e l'efficacia dell'utilizzo dei fondi pubblici. Inoltre, e questo è il caso dell'integrazione, gli utenti delle strutture educative (nello specifico gli alunni e i loro genitori) devono avere la certezza che i provvedimenti adottati siano di buona qualità; in tale ottica forme (esterne) di monitoraggio, controllo e valutazione sono quindi necessari.

   In questo ambito 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 questioni 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 ambito interessante.

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 disabili 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 ottimistica, soprattutto per i paesi che hanno già visto un notevole aumento del numero degli alunni iscritti nelle scuole speciali e che stanno attuando le politiche auspicate.

5. La responsabilità è un argomento chiave nel campo della formazione degli alunni disabili. Nella maggior parte dei paesi è di competenza del Ministero dell'Educazione 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. Il passaggio da un paradigma medico ad altre tipologie di definizioni più moderne (come quelle educative ed interattive nelle diagnosi, nelle valutazioni ma anche nei provvedimenti) emerge più facilmente all'interno del contesto educativo, mentre all'interno di altri ministeri le cose possono andare diversamente. Inoltre, sembra che il monitoraggio, la valutazione e l'informazione (ad esempio riguardo al numero degli alunni) si complichino laddove esiste una certa dualità nelle responsabilità e nell'amministrazione.

   Nella maggior parte dei casi sono i ministeri dell'educazione ad avere l'onere della responsabilità, ciò nonostante c'è una tendenza

chiara e condivisa da 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 spostamento delle risorse finanziarie e dell'ambito decisionale verso coloro che sono più vicini ai bambini bisognosi di sostegno, perché, data la maggiore flessibilità che li caratterizza, essi sono in grado di arrecare maggiori benefici agli utenti. Negli anni 90, la Finlandia ha visto un calo delle scuole speciali 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 intervento 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.

Anche il rapporto della Francia rivela un forte sviluppo della decentralizzazione. Questa evoluzione permette una maggiore aderenza alla realtà locale e regionale. Le innovazioni possono essere applicate più facilmente fattore di stimolo al cambiamento.

C'è un'esigenza chiara di adattare le politiche nazionali alle varie 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 nell'offerta di istruzione destinata agli alunni con bisogni educativi speciali e che le responsabilità locali e regionali possano meglio favorire la realizzazione pratica dell'integrazione.

1.7 Commenti conclusivi

Questo capitolo sintetizza 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 portatori di handicap.

(c) Nella terza categoria (approccio *bidirezionale*) esistono due distinti sistemi educativi. Gli alunni disabili vengono inseriti in scuole o classi speciali. 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 'bisogni 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.

- **Offerta educativa per alunni con bisogni speciali:** 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 nell'offerta educativa. Naturalmente non riflettono differenze dell'incidenza del fenomeno nei vari paesi. Considerati insieme, il totale degli alunni europei iscritti in scuole o classi speciali a tempo pieno è circa il 2.1 %.

- **Le scuole speciali:** la trasformazione delle scuole e degli istituti speciali in centri risorse 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 risorse nel proprio territorio nazionale. Questa tendenza ha conseguenze notevoli

per gli alunni portatori di handicap. In breve, il sistema scolastico differenziato, da istituzione educativa di base, deve diventare una struttura di supporto o un centro risorse 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 rapporti nazionali dimostrano che, in quasi tutti i paesi, la stesura di un programma educativo individuale è fondamentale nella didattica degli alunni portatori di handicap iscritti nel sistema scolastico ordinario. Questo documento può servire ad esprimere e a specificare il livello e il tipo di adattamento al curriculum ordinario, sia come strumento di valutazione dei progressi degli alunni con bisogni educativi speciali. In alcuni casi può assumere valenza di 'contratto' tra i diversi 'attori' coinvolti: i genitori, gli insegnanti e le altre figure professionali.

2 Finanziamento dell'educazione speciale

Il finanziamento è un elemento essenziale all'integrazione. Se un paese sceglie la politica dell'inserimento, 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 rappresentare un fattore decisivo ai fini dell'integrazione. I rapporti nazionali dimostrano che il sistema di finanziamento può inibire il processo di integrazione.

In alcuni paesi il finanziamento non è legato agli alunni ma all'istituto educativo. In pratica questo significa alle scuole speciali. Il mantenimento degli alunni con bisogni educativi speciali nelle scuole ordinarie o il loro trasferimento dalla scuola speciale a quella ordinaria non viene sufficientemente organizzato. Questa procedura premia la differenziazione e scoraggia l'integrazione.

L'esistenza di un sistema differenziato implica anche che l'istruzione degli alunni con handicap debba essere sottoposta al controllo di insegnanti specialisti e professionisti. Questa suddivisione implica varie conseguenze negative: il finanziamento richiesto è legato al sistema scolastico speciale e ha, come risultato, l'inserimento di molti alunni nelle scuole speciali. In questo caso, l'educazione speciale rappresenta un'alternativa attraente, dato che offre tutti i servizi di assistenza supplementare necessari.

2.1 Modelli di finanziamento

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 dei bisogni formali, possono creare processi burocratici, far emergere problemi di responsabilità e controllo del budget, influenzare le posizioni dei genitori e incentivare il bisogno di decentralizzazione del processo decisionale. Per ogni sistema di finanziamento dell'educazione speciale è atteso un certo risultato positivo. Per esempio, il finanziamento basato su modelli a consuntivo è più flessibile ed evita le procedure burocratiche, mentre il budget legato agli alunni dà pieni poteri ai genitori, stimola la responsabilità e promuove l'accesso alle opportunità formative.

Le innovazioni introdotte nei sistemi di finanziamento rappresentano un compromesso tra questi aspetti. 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: il destinatario (chi prende i fondi) e le condizioni (gli indicatori) per il finanziamento.

1. IL DESTINATARIO

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 speciali o le scuole ordinarie. Un'altra possibilità è il finanziamento di gruppi di scuole o di altre istituzioni regionali come gli uffici scolastici regionali. Infine, i fondi possono essere assegnati in delega agli enti locali o alle amministrazioni regionali.

2. INDICATORI DEL SISTEMA DI FINANZIAMENTO

In generale, è possibile distinguere tre categorie principali di indicatori: in funzione dei bisogni, in funzione dei compiti e in funzione dei risultati (input, throughput e output).

(a) Il finanziamento in funzione dei bisogni si basa sui bisogni identificati per ogni destinatario, come il numero degli alunni con handicap presenti in una scuola, in un comune o in una regione. I bisogni possono essere stabiliti anche in termini di tasse di riferimento, di bassi risultati scolastici, di numero di alunni svantaggiati, ecc. La caratteristica principale è che il finanziamento viene determinato in funzione di un bisogno (espresso o misurato).

(b) Il secondo modello, finanziamento in funzione dei compiti si basa sulle funzioni o i servizi da svolgere o sviluppare per educare gli alunni con bisogni speciali. Non è legato alle necessità, ma

piuttosto ai 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 di alunni iscritti o su altri indicatori demografici. Naturalmente, alcune condizioni di finanziamento in funzione dei risultati possono essere incluse in questo modello, ma il finanziamento in sé non si basa sui bisogni o sui risultati. Il controllo e la responsabilità svolgono un ruolo importante qui, come per gli altri modelli di finanziamento.

(c) La terza possibilità prevede che i fondi siano destinati sulla base dei risultati: ad esempio, il numero degli alunni trasferiti (minori sono i trasferimenti, maggiori sono i fondi) o i risultati ottenuti (valore aggiunto: più risultati, più fondi). I risultati possono essere definiti su diversi livelli di aggregazione, come sottolineato prima.

È chiaro che questi tre modelli presentano metodi di incentivazione estremamente diversi. Un sistema di finanziamento basato sui bisogni compensa l'identificazione e la formulazione dei bisogni; un sistema basato sui risultati promuove il raggiungimento dei risultati desiderati; un sistema basato sui compiti, invece, cerca di stimolare la creazione dei servizi. I tre modelli possono presentare anche aspetti negativi e possono condurre a comportamenti strategici inattesi o inaspettati. Per esempio, un modello basato sui risultati può rafforzare la tendenza a trasferire gli alunni con scarso rendimento in altre parti del sistema. Il finanziamento in funzione dei bisogni può mantenere bassi i risultati stessi dando la possibilità di richiedere più fondi. Infine, il finanziamento in funzione dei compiti rischia di accentuare la tendenza all'inattività e all'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 funzione dei compiti può essere associata ad un controllo dei risultati. Le procedure previste per i sistemi in funzione dei compiti potrebbero essere utilizzate come un possibile meccanismo di correzione dei budget previsti 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

È possibile distinguere, nei paesi europei, diversi modelli di finanziamento dell'educazione speciale. È impossibile raggruppare i paesi in categorie ben definite: nella maggior parte dei casi vengono utilizzati contemporaneamente più modelli per le varie tipologie di alunni con bisogni speciali. Inoltre, per i paesi a forte decentralizzazione, le autorità regionali utilizzano sistemi misti di finanziamento. 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 speciali, è impossibile definire un paese in un unica formula o in un sistema.

La discussione sui diversi modelli di finanziamento metterà 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 riferimento geografico per il tema in discussione.

Nel primo modello, attualmente in uso nei paesi che presentano una quota relativamente alta di alunni iscritti nelle scuole speciali, queste ultime sono finanziate dal governo centrale in base al numero degli alunni con bisogni speciali e in base al grado di disabilità. Questo modello è stato definito come un sistema di finanziamento basato sui bisogni. Da questo punto di vista, si tratta di un modello basato sui bisogni: il finanziamento nasce dalla constatazione dei bisogni. I governi finanziano le scuole speciali in base ai loro bisogni. L'indicatore 'bisogno', 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 basato sui bisogni per l'educazione speciale 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 speciali possono usare questo modello, strutturato in un'amministrazione centrale. A Cipro, in Lussemburgo, in Liechtenstein, in Spagna e, almeno in parte, in Svezia, l'educazione speciale è finanziata 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 funzione dei compiti: i fondi sono inviati in delega agli enti locali a

prescindere dal numero degli alunni con bisogni speciali presenti sul territorio.

Come per il secondo tipo, gli indicatori di 'bisogni' possono essere validi anche per altri sistemi. Ad esempio, per quelli con finanziamenti decentralizzati 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 viene applicato il seguente principio: la maggior parte dei fondi locali viene destinata agli istituti scolastici per l'educazione speciale, il finanziamento restante è a disposizione per la realizzazione di servizi di integrazione nelle classi ordinarie. In Lituania, i politici prevedono di introdurre questo sistema in un 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 di finanziamento basati sui bisogni. Ad esempio in Svezia alcuni enti locali distribuiscono i fondi per i bisogni speciali, senza badare alle necessità delle scuole stesse. Comunque, nella maggior parte dei casi si usa un indicatore di valutazione dei bisogni.

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'educazione speciale 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, nella Repubblica Ceca, in Slovacchia, in Polonia e in Italia. Nei Paesi Bassi questo sistema è stato introdotto di recente per i bisogni lievi: i fondi destinati agli alunni sono inviati alle commissioni scolastiche sulla base di un modello fondato sui compiti. Le commissioni scolastiche, composte da scuole ordinarie e scuole speciali, ricevono i fondi di cui dovranno decidere le assegnazioni.

Nel Regno Unito, la responsabilità decisionale del finanziamento per rispondere ai bisogni educativi speciali è, in prima istanza, sotto l'autorità educativa locale.

In alcuni paesi, i fondi sono collegati agli alunni: il budget per l'educazione 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 come un modello basato sui bisogni: maggiori sono i bisogni degli alunni, maggiori saranno i fondi.

Questo modello di finanziamento legato all'alunno è in uso in Austria (per alunni certificati), in Regno Unito (per alcune tipologie previste dalle procedure statali), in Francia (procedura SEA), nella Repubblica Ceca e in Lussemburgo. Questo sistema sta per essere introdotto nei Paesi Bassi per i bisogni educativi 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 dell'educazione speciale debba essere indirizzata 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 gli allievi con bisogni educativi speciali indipendentemente dal numero degli alunni con bisogni educativi speciali presenti nella scuola. Questo modello può essere definito come un sistema di finanziamento basato sui compiti 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 basato sui compiti è utilizzato attualmente per finanziare l'educazione di alunni con bisogni speciali lievi in gruppi di scuole. In Belgio (Comunità fiamminga) i finanziamenti supplementari verranno introdotti a partire dall'anno scolastico 2002/2003 per il coordinamento dell'educazione di alunni con bisogni speciali nelle scuole primarie del percorso ordinario (in funzione del numero degli alunni).

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

- Nei Paesi Bassi il finanziamento degli alunni con bisogni speciali gravi e lievi è e sarà drasticamente modificato. Il modello basato sui bisogni a livello scolastico (la scuola speciale è finanziata in

base al numero degli alunni) sarà sostituito da un modello basato sui compiti per le disabilità lievi (attraverso il finanziamento di gruppi di scuole) e da uno basato sui bisogni destinato all'alunno: il budget è legato all'alunno.

- In Lituania, è in discussione un nuovo modello di finanziamento; in questo caso, i fondi saranno distribuiti secondo il modello basato sui compiti come è 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 sui bisogni dell'alunno. Comunque, generalmente gli alunni ricevono meno di quanto avrebbero avuto se iscritti in una scuola speciale.
- In Austria, il modello dei budget legati all'alunno è ritenuto responsabile dell'aumento eccessivo 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 con bisogni speciali 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 responsabilità

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) sostengono che può essere un ostacolo al processo di integrazione. In Liechtenstein, il sistema di finanziamento 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 basato sui bisogni delle scuole speciali (più alunni iscritti, più fondi) hanno maggiori conseguenze negative. Paesi come l'Austria, i Paesi Bassi, il Belgio (Comunità Francese e Fiamminga) e la Francia evidenziano diverse forme di comportamenti strategici in ambito educativo (attuate da genitori, da insegnanti e da altri attori). Questi comportamenti possono danneggiare il processo di integrazione, certificando più tipologie di handicap e aumentando i costi. Una gran quantità di denaro si disperde in problemi non educativi come le querele, le procedure diagnostiche ecc. Non sorprende che tra questi paesi siano presenti anche quelli con percentuali elevate di alunni con bisogni educativi speciali iscritti in scuole speciali.

È abbastanza chiaro che alcuni di questi paesi registrino influenze negative del sistema di finanziamento sulla loro politica di integrazione! Per alcuni paesi (i Paesi Bassi, per esempio) questa è la ragione principale del drastico cambiamento del sistema di finanziamento dell'educazione di alunni con bisogni educativi speciali.

Anche altri paesi documentano forme di comportamento strategico, che sono elencate di seguito:

- i genitori chiedono il massimo del finanziamento possibile per i figli con bisogni educativi speciali;
- le scuole, speciali e ordinarie, richiedono il massimo 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 delle scuole speciali 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 responsabilità, va notato che nessuno dei paesi membri adotta un sistema di resoconto per le scuole che hanno ricevuto fondi aggiuntivi per alunni con bisogni educativi speciali. Sebbene in alcuni paesi le ispezioni siano abbastanza usuali, si concentrano soprattutto sugli sforzi degli adattamenti didattici e curricolari 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; questo 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 (includendo 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 per favorire un adeguato sistema di finanziamento.

2.4 Conclusioni

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 socioeconomiche esistenti. Non ci sono prove del

fatto che la prevalenza degli alunni con bisogni educativi speciali si differenzi da una regione all'altra quando siano già state considerate le differenze socioeconomiche. 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 necessari 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, indipendentemente dai bisogni (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 una valutazione indipendente dei bisogni. Questo modello sembra efficace, soprattutto integrato ad alcuni elementi del modello di finanziamento basato sui risultati. Un finanziamento basso 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 intende perseguire. Le decisioni sulle modalità di attuazione di questi obiettivi vanno lasciate agli enti locali.

- Un tema importante, in un sistema decentralizzato, è la responsabilità. 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 costituiranno 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'educazione degli alunni con bisogni speciali è parte di questo modello.

3 Gli insegnanti e l'educazione speciale

3.1 L'inserimento nella classe e il supporto degli insegnanti

Gli insegnanti di classe svolgono un ruolo essenziale in relazione al lavoro da svolgere con gli alunni con bisogni speciali inseriti nella scuola ordinaria; l'insegnante è responsabile di tutti gli alunni. Laddove siano presenti alunni con handicap, l'opera del sostegno è affidata ad un insegnante specializzato 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 specializzato dello staff scolastico e, dall'altro, tra quelli che utilizzano un professionista esterno. In questo caso, le scuole speciali attraverso i loro insegnanti svolgono un ruolo molto importante nel sostegno degli insegnanti della scuola ordinaria e degli alunni con bisogni educativi speciali. Questa realtà risponde alla tendenza sempre in aumento 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 (offerte da un insegnante della scuola o da un professionista esterno).

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 ai bisogni 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 speciali, centri di risorsa locali, regionali o nazionali, team di sostegno educativo locali, gruppi di scuole.

Questa è la situazione di fatto nella maggior parte dei paesi europei.

Comunque, altri servizi non prettamente educativi possono intervenire nel sostegno agli alunni con handicap 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 organizzazioni di volontariato. In generale, l'aiuto disponibile varia a seconda del paese e degli accordi tra i servizi di intervento (diversi dai servizi educativi).

La seguente tabella sintetizza le informazioni sulle 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 ordinarie 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 speciali o dei servizi itineranti. 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 itineranti possono offrire un sostegno diretto temporaneo agli alunni con bisogni speciali particolari, inseriti nelle scuole.
Belgio	Il sostegno è delegato agli insegnanti delle scuole speciali 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 dell'educazione speciale (bisogni educativi speciali), pedagoghi e psicologi, i servizi sociali e sanitari offrono il sostegno necessario.
Danimarca	L'attività di sostegno viene svolta principalmente da un insegnante specializzato 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.
Finlandia	Il sostegno è principalmente compito degli insegnanti specialisti membri del personale educativo della scuola. Un insegnante consigliere, l'assistente 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 tutti gli insegnanti e il dirigente scolastico per assicurare buone condizioni educative e il progresso dell'alunno interessato.
Francia	Il sostegno è delegato agli insegnanti specializzati dei diversi servizi che aiutano gli alunni integrati per un periodo più o meno lungo e si rivolge anche agli insegnanti di classe e allo staff scolastico. Gli insegnanti specialisti delle scuole speciali sostengono gli alunni che presentano difficoltà di apprendimento temporanee o permanenti.

Paese	Tipologie di servizi e professionalità
Germania	Il sostegno è offerto dall'insegnante specialista delle scuole speciali o dei servizi sociali. È diverso ed include misure di prevenzione, azioni educative comuni nelle scuole ordinarie, la supervisione della cooperazione tra scuole speciali e ordinarie ecc. È 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 e in funzione dei loro bisogni.
Grecia	Il sostegno è delegato all'insegnante specialista delle scuole speciali. Il suo compito consiste soprattutto nell'aiuto diretto all'alunno, assistendo l'insegnante di classe nella scelta dei materiali didattici e nell'adattamento del curriculum – informando gli altri alunni e assicurando una buona cooperazione tra la scuola e la famiglia.
Inghilterra e Galles	In ogni scuola un membro dello staff scolastico è nominato coordinatore per i bisogni educativi speciali con un ampio carico di responsabilità, definite dal Codice Deontologico per l'Educazione speciale (DfES, 2001), tra cui: l'offerta di supervisione, il monitoraggio dei progressi degli alunni, i rapporti con i genitori e con le agenzie di sostegno esterno, il supporto al personale insegnante della scuola. 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 delle autorità educative locali - LEA. Lo staff itinerante della scuola lavora sempre più con gli insegnanti per sviluppare approcci e strategie didattiche all'interno della scuola, piuttosto che direttamente con gli alunni.
Islanda	Il sostegno è compito di un insegnante specialista interno allo staff scolastico. Gli insegnanti specialisti, gli psicologi e gli altri professionisti degli enti locali, possono offrire anche altri tipi di sostegno: consigli generali 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 migliorare il funzionamento della scuola.

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 che appartiene al personale docente della scuola. Il suo compito è lavorare con alunni con difficoltà linguistiche e logico-matematiche. Tutte le scuole del livello primario e secondario inferiore hanno questo insegnante. Un altro tipo di sostegno è un insegnante itinerante del Servizio Ispettivo degli Insegnanti (Dipartimento dell'Educazione). 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'Educazione e della Scienza 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 delle scuole ordinarie. 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 stesura di un Piano Educativo Individuale. Lavorano con gli alunni all'interno della classe: gli alunni con bisogni speciali vengono portati all'esterno solo se strettamente necessario.
Liechtenstein	Il sostegno è delegato all'insegnante specialista della scuola speciale. Sostiene gli alunni ma anche gli insegnanti e i genitori.
Lituania	Gli insegnanti specialisti, gli psicologi scolastici, i terapisti del linguaggio, i pedagogisti delle scuole speciali o dei servizi psicopedagogici provvedono al sostegno. Gli insegnanti 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 scolastici. Sono presenti soprattutto nelle scuole ordinarie dei grandi centri o delle città; c'è una carenza di personale specialistico nelle aree rurali. I servizi psicopedagogici locali e nazionali si occupano della valutazione degli alunni e della guida necessaria all'istruzione degli alunni inseriti nelle classi comuni/ordinarie.

Paese	Tipologie di servizi e professionalità
Lussemburgo	Il sostegno è compito del personale del servizio di rieducazione ambulatoriale (Service Ré-educatif Ambulatorie - SREA). Sono professionisti dell'educazione e della riabilitazione, corresponsabili con gli insegnanti di classe del sostegno diretto dell'alunno. Resta agli insegnanti di classe l'obbligo dell'organizzazione della classe.
Norvegia	Il sostegno è compito di un insegnante specialista proveniente dalle scuole speciali e integrato nello staff scolastico della scuola ordinaria. 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'educazione necessaria all'alunno. Sono i principali responsabili del sostegno agli insegnanti nelle attività scolastiche quotidiane con bisogni educativi speciali.
Paesi Bassi	Il sostegno è delegato all'insegnante della scuola speciale. Opera con l'insegnante della scuola ordinaria per elaborare programmi educativi, preparare e fornire materiali aggiuntivi, aiutare gli alunni e curare i rapporti con i genitori. Le scuole ordinarie con esperienza nel campo dell'integrazione possono offrire varie tipologie di sostegno, che riguardano soprattutto 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.
Polonia	Gli insegnanti che lavorano con alunni portatori di handicap 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 di recupero.
Portogallo	Il sostegno è principalmente compito degli insegnanti specialisti o di 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 offrano aiuto e coordinamento agli insegnanti di classe. Cooperano con il capo di istituto e con la scuola per organizzare il necessario supporto educativo; collaborano con l'insegnante di classe per riorganizzare il curriculum in modo flessibile, per facilitare la differenziazione di metodi e strategie educative; per sostenere gli insegnanti e gli alunni e contribuire all'innovazione in materia educativa.

Repubblica Ceca	Il sostegno è compito degli insegnanti specialisti o di altri professionisti, come gli psicologi. Offrono suggerimenti e sostengono gli insegnanti di classe e i genitori, e aiutano direttamente l'alunno integrato. 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 consulenza, 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, i genitori e l'alunno (in base al tipo di disabilità e al livello di partecipazione attiva possibile).
Spagna	Il sostegno viene principalmente assicurato dall'insegnante specialista membro dello staff scolastico della scuola primaria o secondaria. L'insegnante di sostegno svolge 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 di recupero per l'apprendimento nelle scuole elementari. Anche gruppi locali di sostegno psicopedagogico possono provvedere al sostegno. Sono responsabili della valutazione degli alunni, dell'informazione agli insegnanti e allo staff scolastico sulle misure da adottare, di seguire gli alunni nell'iter scolastico e del coinvolgimento delle famiglie.
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 i Bisogni Educativi Speciali offre un sostegno a livello nazionale.
Svizzera	Il sostegno viene offerto principalmente dall'insegnante di sostegno, dallo specialista o da altri professionisti specialisti delle scuole speciali o ordinarie (per le forme lievi di disabilità) offrono assistenza agli alunni inseriti nelle classi comuni e ai loro insegnanti.

3.2 La formazione iniziale degli insegnanti in materia di educazione speciale

In tutti i paesi europei, l'insegnante delle scuole ordinarie è considerato il principale responsabile dell'educazione degli alunni. Ciò significa che ha bisogno di ricevere una conoscenza appropriata e le competenze necessarie a rispondere ai vari bisogni degli alunni. È importante valutare il tipo di formazione iniziale offerta alla futura classe docente.

In tutti i paesi, i futuri insegnanti delle scuole ordinarie devono seguire corsi di formazione obbligatoria in materia di educazione speciale. Questo dato potrebbe essere letto come un elemento positivo

della responsabilizzazione degli insegnanti verso i bisogni individuali degli alunni. Questa formazione offre, ai futuri insegnanti, un ampio bagaglio di informazioni per avere almeno una conoscenza di base sui vari bisogni degli alunni che incontreranno nella professione di insegnante. 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 dedicata all'educazione speciale varia notevolmente nei diversi paesi in termini di durata, contenuto e organizzazione. È ovvio che la formazione iniziale del docente non può coprire l'ampio raggio delle necessità degli insegnanti. Ma è altrettanto chiaro che le differenze sul contenuto della formazione iniziale dell'insegnante in Europa riflettono, in linea di massima, le differenze delle politiche educative adottate dai diversi paesi europei. La formazione iniziale dedicata ai bisogni educativi speciali 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 dei bisogni educativi speciali degli alunni, anche se le differenze nel contenuto e nella durata sono notevoli;
- affrontando tutti gli argomenti di studio, in pochi paesi; questo è il caso dei Paesi Bassi, di Norvegia, Inghilterra e 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, una sorta di formazione iniziale ai bisogni educativi speciali viene proposta in parallelo come scelta opzionale.

La seguente tabella mostra le possibilità di formazione ai bisogni educativi speciali esistenti nei diversi paesi europei, nell'ambito della formazione iniziale comune a tutti gli insegnanti di classe. L'informazione si focalizza sulla formazione dei futuri insegnanti di livello primario e secondario inferiore.

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

Paese	Durata e caratteristiche principali
Austria	L'informazione sui bisogni educativi speciali trasmessa ai futuri insegnanti di classe dipende dall'autonomia dei programmi di formazione dei vari istituti di istruzione e dei vari Länder. 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 speciali o per accogliere alunni con handicap nella scuola ordinaria.
Cipro	La formazione iniziale è costituita da un corso universitario di quattro anni. È composto da un modulo obbligatorio e uno opzionale, relativo all'handicap, che offrono un informazione di base sui bisogni educativi speciali e gli approcci didattici complementari ad altri corsi di formazione iniziali. Il corpo docente universitario è incoraggiato a frequentare questi corsi e seminari per arricchire la proprio conoscenza.
Danimarca	La formazione iniziale corrisponde ad un corso di 40 ore. In genere è opzionale. Lo scopo di questa formazione è acquisire una conoscenza precisa dei bisogni educativi speciali, della prevenzione e delle difficoltà poste da questi stessi bisogni.
Finlandia	Gli insegnanti di classe del livello prescolare e primario seguono 1 ½ - 2 ore di formazione alla settimana a seconda delle università. Questa formazione include corsi teorici, lo svolgimento di un tirocinio e visite alle scuole. Gli insegnanti di scuola secondaria inferiore seguono una settimana di studio frequentando corsi teorici. La formazione opzionale proposta dall'università può prevedere 15 settimane per gli insegnanti del livello prescolare e primario e 1 o 2 settimane di formazione per gli insegnanti di scuola secondaria inferiore e superiore. A seconda delle università, è possibile scegliere l'educazione speciale come materia principale della formazione iniziale, che consente di acquisire direttamente il diploma di insegnante specialista.
Francia	La formazione iniziale dedicata ai bisogni speciali è composta da moduli formativi di 42 ore. Includono informazioni sulla didattica per alunni che presentano difficoltà, infermità o altri problemi.

Paese	Durata e caratteristiche principali
Germania	I futuri insegnanti possono scegliere tra due opzioni: 1) una formazione specialistica sotto forma di formazione universitaria della durata 4 anni e mezzo o 9 semestri più due anni di tirocinio pratico nelle scuole o 2) un programma di formazione docente iniziale, valido per tutti gli insegnanti di classe, che consente l'acquisizione di competenze nell'ambito dei bisogni educativi speciali.
Grecia	La formazione iniziale prevede corsi sui bisogni educativi speciali, e sulle difficoltà di apprendimento e sulle visite alle scuole speciali. Non ci sono indicazioni ministeriali e/o regolamenti nazionali sul programma di formazione iniziale per gli insegnanti dal momento che ogni università è indipendente. Un nuovo dipartimento è stato creato presso l'Università della Tessaglia, a Volos, per la formazione degli insegnanti specialisti.
Inghilterra e Galles	Il programma fornisce le competenze necessarie per l'educazione di alunni con bisogni educativi speciali. Lo Statuto di insegnante qualificato richiede da parte degli allievi una formazione minima che consenta di seguire una formazione ai bisogni educativi speciali. Include una conoscenza generale relativa alle procedure per l'identificazione, la valutazione e l'accoglienza degli alunni disabili nelle classi ordinarie.
Irlanda	La formazione iniziale prevede un modulo generale di 30 ore e un tirocinio minimo di 2 settimane in una scuola speciale. L'attenzione si concentra sull'osservazione e la valutazione.
Islanda	La formazione iniziale dedicata all'educazione speciale corrisponde a un corso annuale di 30 ore.
Italia	La formazione iniziale comune a tutti gli insegnanti prevede informazioni generali sull'handicap.
Lituania	La formazione iniziale degli insegnanti offre, a seconda degli istituti universitari, 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 di istruzione superiore e proseguire con un master universitario.
Lussemburgo	La formazione docente per gli insegnanti di livello prescolare e primario include informazioni sull'handicap e prevede un tirocinio annuale durante il secondo anno di corso.
Norvegia	La formazione iniziale degli insegnanti dedicata all'educazione speciale è inclusa nelle materie pedagogiche curricolari per semestre. Tutti gli insegnanti seguono corsi introduttivi sull'handicap e i servizi di sostegno.
Paesi Bassi	Le disabilità sono trattate nel programma di formazione generale sotto forma di introduzione all'educazione degli alunni con bisogni speciali.
Portogallo	La formazione iniziale dedicata all'educazione speciale corrisponde a un corso annuale di 60 ore ed include informazioni generali sulla diversità degli alunni, i bisogni educativi speciali, le modifiche curricolari e la collaborazione con i genitori.

Repubblica Ceca	La formazione iniziale dedicata all'educazione speciale è rivolta a tutti gli insegnanti delle scuole primarie ordinarie; in genere corrisponde a 2 o 3 ore di lezione a settimana per 1-2 semestri a seconda delle università. La formazione include informazioni generali sull'educazione speciale e dipende dalle singole università. La formazione iniziale non è comune per gli insegnanti di scuola secondaria inferiore e superiore, ma comprende un insegnamento destinato all'educazione speciale pari a quello offerto ai futuri insegnanti del primario. Si possono 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.
Slovacchia	La formazione iniziale copre 10 semestri di studio part-time o full-time che forniscono agli insegnanti competenze professionali effettive. 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 dedicato ai bisogni educativi speciali e alle difficoltà di apprendimento (teoria, pedagogia, tirocinio pratico, ecc.). 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 iniziale degli insegnanti e sono incluse nei corsi di pedagogia generale. Inoltre, gli studenti possono scegliere corsi speciali. Durata e contenuto di questi corsi (come per tutti i corsi) variano a seconda degli istituti di istruzione superiore.
Svizzera	La formazione iniziale include, tra gli altri aspetti, 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 Internazionale Tipo dell'Educazione (CITE) per il livello 5. I dettagli variano a seconda degli istituti di formazione.

3.3 La formazione complementare degli insegnanti in materia di educazione speciale

La formazione complementare specialista riguarda quegli insegnanti che desiderano lavorare con alunni portatori di handicap nelle scuole speciali o ordinarie.

Di solito comincia dopo la formazione iniziale. In alcuni paesi, come il Belgio, la Francia o l'Italia, gli insegnanti possono cominciare una formazione specialista 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, la Germania e i Paesi Bassi sono possibili entrambi i casi.

La formazione complementare 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. Inoltre, è necessario considerare un altro elemento: agli insegnanti specialisti vengono offerti l'aumento del salario o vantaggi professionali, 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 complementare.

La durata della formazione complementare, obbligatoria o opzionale varia molto, a seconda del paese in questione. Può consistere in un anno supplementare 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).

Per sapere se gli studi seguenti sono generali o specifici, 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 presenta i tipi di formazione complementare offerti ai docenti nei diversi paesi europei. Risponde ai seguenti parametri: esperienza professionale richiesta e durata, formazione di base (obbligatoria o opzionale) e breve descrizione del tipo di studio.

Tabella 3.3 Formazione supplementare degli insegnanti

Paese	Prerequisiti, formazione di base, descrizione del tipo di formazione
Austria	L'esperienza professionale non è sempre richiesta. La formazione complementare non è obbligatoria, ma gli insegnanti con qualifiche aggiuntive nel settore dell'educazione speciale vengono preferite al momento del reclutamento. La formazione complementare offre qualifiche specifiche per lavorare con alunni affetti da disabilità visive, uditive, fisiche o del linguaggio, da gravi problemi comportamentali e alunni ospedalizzati.
Belgio	L'esperienza professionale non è richiesta. La formazione complementare è opzionale e dura da 1 a 2 anni, cioè 240 ore di formazione generale e 420 ore di tirocinio (divise in più anni). Prevede una conoscenza generale delle tecniche di apprendimento, delle modifiche curricolari e una conoscenza specifica dei diversi tipi di handicap (visivi, uditivi, intellettivi ecc) e delle tecniche particolari per rispondere ai bisogni speciali degli alunni, come il linguaggio dei segni. Anche se la formazione 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 complementare a Cipro (coloro che desiderano beneficiare di un tale insegnamento possono frequentare i corsi universitari all'estero). Comunque, tutti gli insegnanti sono incoraggiati a frequentare seminari di formazione e corsi sull'handicap, organizzati a livello locale (non rilasciano qualifiche post-diploma).
Danimarca	È richiesta un'esperienza professionale: 2 anni di scuola per il diploma e 5 anni di esperienza per il master. L'esperienza professionale non è richiesta per corsi brevi di formazione. La formazione complementare è opzionale e varia da 40 ore a 1 anno e mezzo. Include materie generali e specifiche sull'handicap.
Finlandia	L'esperienza professionale non è richiesta ma è un indicatore di selezione degli studenti. La formazione complementare è obbligatoria e dura da 1 anno a 1 anno e mezzo (35 settimane di studio). È valida per tutti gli insegnanti, dal livello preprimario al livello secondario. Prevede una formazione specifica per gli insegnanti di sostegno che si occupano di alunni con disabilità visive, uditive, fisiche e disturbi comportamentali. 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 complementare 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, per accedere alla formazione complementare che è obbligatoria, dura 2 anni ed è rivolta agli insegnanti del livello primario. È richiesto il superamento di un esame di ammissione e include una formazione specifica sulle difficoltà di apprendimento. La formazione specifica opzionale riguarda le disabilità visive, uditive e fisiche. Gli insegnanti di scuola secondaria possono partecipare ad una sessione di 40 ore di formazione che offre informazioni generali sull'educazione speciale.
Inghilterra e Galles	È richiesto un anno di esperienza professionale per accedere alla formazione complementare specialistica. La formazione specialistica è obbligatoria per gli insegnanti di sostegno di alunni con handicap visivi e auditivi. Per tutti gli altri ambiti educativi degli alunni disabili, la formazione complementare è volontaria. Tuttavia, numerosi insegnanti frequentano corsi riconosciuti, 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.
Irlanda	È richiesta un'esperienza professionale di 2 o 3 anni. La formazione complementare è opzionale e dura un anno. Include una formazione generale per il personale docente o per gli insegnanti delle classi di alunni con bisogni educativi speciali. È prevista una formazione generale sulle difficoltà di apprendimento per gli insegnanti di sostegno e per quelli che lavorano con alunni con infermità uditive a livello di istruzione secondaria. È stato aggiunto un anno di corso per il personale docente e per gli insegnanti delle classi speciali.
Islanda	Sono richiesti 2 anni di esperienza professionale. La formazione 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.
Italia	L'esperienza professionale non è richiesta. Gli insegnanti specialisti devono seguire un corso annuale 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 affetti da disabilità visive e uditive e per ulteriori specializzazioni.
Lituania	L'esperienza professionale non è sempre richiesta. La formazione specialistica e il training per un particolare tipo di disabilità sono disponibili a livello universitario. Una specializzazione supplementare per l'handicap è disponibile per qualunque insegnante in servizio.
Lussemburgo	Non è sempre richiesta l'esperienza professionale. La formazione complementare è opzionale e dura un anno. Prevede una formazione obbligatoria specifica per un determinato tipo di handicap.

Norvegia	La formazione complementare è opzionale e varia da 1 a 4 anni, a tempo pieno o part-time. È rivolta agli insegnanti del livello primario e secondario. Include una formazione generale e specifica sul lavoro, la prevenzione e il sostegno da offrire ad alunni con bisogni educativi speciali.
Paesi Bassi	L'esperienza professionale è raccomandata ma non richiesta. La formazione complementare 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 nell'educazione di alunni con disabilità. In pratica, la formazione complementare è obbligatoria per gli insegnanti delle scuole speciali; hanno un salario leggermente più alto e sono considerati più qualificati sul mercato del lavoro.
Polonia	L'esperienza professionale non è richiesta. La formazione complementare è lunga e offre: o un diploma di istruzione superiore in educazione speciale dopo 5 anni, oppure tre semestri di studio per insegnanti che hanno conseguito un diploma di istruzione superiore; lo scopo di questa formazione è prepararli all'insegnamento. La terza opzione è due semestri di studio per i diplomati di istruzione superiore (con preparazione all'insegnamento) che intendono lavorare o già operano 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 complementare è obbligatoria per tutti gli insegnanti di sostegno, dura 2 anni e include una formazione generale e specifica, teorica e pratica. Sono disponibili diverse aree di formazione specialistica.
Repubblica Ceca	L'esperienza professionale non è richiesta. La formazione complementare 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.
Slovacchia	L'esperienza professionale non è richiesta. È necessario superare una procedura di ammissione per accedere alla formazione complementare che dura 4 semestri, part-time o full-time. La formazione specifica per tipologia di handicap è disponibile per tutti gli insegnanti delle scuole speciali e prevede l'insegnamento di tecniche pedagogiche e competenze professionali. Lo stesso vale anche per gli insegnanti delle scuole ordinarie che ospitano, all'interno delle proprie classi, alunni con bisogni speciali.
Spagna	L'esperienza professionale non è richiesta dato che la formazione complementare può far parte della formazione iniziale. La formazione complementare si rivolge agli insegnanti di livello primario delle scuole speciali o ordinarie. È obbligatoria e dura 3 anni. Include una formazione generale sulle difficoltà di apprendimento e sui tipi di handicap. La formazione specifica è disponibile per gli insegnanti che lavorano con alunni con difficoltà uditive.

Svezia	L'esperienza professionale non è richiesta. L'educazione speciale è inclusa nel programma della formazione docente iniziale. La formazione complementare offre conoscenze pratiche sull'educazione speciale e strategie educative agli insegnanti di sostegno. La formazione continua è obbligatoria per tutti gli insegnanti.
Svizzera	L'esperienza professionale non è richiesta. La formazione complementare è obbligatoria e dura 2 anni a tempo pieno (per un periodo di tempo più lungo, se a tempo parziale). Una formazione complementare 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 può essere fornito dagli insegnanti specialisti che lavorano nella scuola ordinaria. Possono essere membri del personale docente o dei servizi esterni (ad es. le scuole speciali). 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 degli insegnanti in materia di educazione speciale:*

  (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 applicazioni delle tecnologie dell'informazione e della comunicazione nella didattica per gli 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 delle tecnologie dell'informazione e della comunicazione (TIC). 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'OCSE Imparare il Cambiamento: le TIC nelle Scuole (2001) dimostra che le TIC sono la base per trasformare le scuole e l'esperienza educativa degli alunni.

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

Questo capitolo vuole descrivere in generale le diverse realtà nazionali, identificare le tendenze dell'applicazione delle TIC in relazione agli alunni con handicap e chiarire le relative problematiche e le possibili implicazioni in determinati ambiti di applicazione e di politica educativa.

4.1 Le TIC e le politiche educative per la disabilità

In genere le politiche delle TIC affermano, a livello nazionale, i principi, le intenzioni, i mezzi, gli obiettivi e i tempi di applicazione nella didattica per gli alunni con bisogni speciali. Gli obiettivi, a breve e lungo termine dell'applicazione delle TIC nel sistema scolastico, definiscono le infrastrutture di hardware e software da mettere a disposizione degli insegnanti e degli 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 nazionali sulle TIC, sembrano interessare cinque argomenti:

1. infrastruttura (hardware, software e accesso a Internet);
2. supporto pratico;
3. formazione;

4. cooperazione/ricerca;
5. valutazione.

A ciascun argomento può essere attribuita più o meno importanza. Le disposizioni politiche nazionali sono descritte nella tabella seguente.

Tabella 4.1 Disposizioni politiche nazionali relative alle TIC nei Paesi Europei

Disposizioni politiche relative alle TIC	Presenti in
Le politiche generali delle TIC – non specifiche per i bisogni educativi speciali – comprendono dichiarazioni di intento e obiettivi relativi ai 5 argomenti.	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 generale delle TIC include affermazioni di pari opportunità educative relative alle TIC e attraverso l'uso delle TIC.	Belgio (Comunità Fiamminga), Danimarca, Finlandia, Islanda, Norvegia, Svezia
Come elemento della politica educativa, le TIC risultano parte del curriculum scolastico previsto per tutti gli alunni, compresi quelli con bisogni educativi speciali.	Austria, Belgio (Comunità Fiamminga), Cipro (si applica solo alle scuole secondarie speciali), Repubblica Ceca, Francia, Islanda, Irlanda, Norvegia, Polonia, Svezia, Regno Unito
Organi diversi sono responsabili della fase attuativa della politica relativa alle TIC.	Austria, Belgio, Danimarca, Finlandia, Francia, Germania, Grecia, Islanda, Irlanda, Italia, Lussemburgo, Olanda, Norvegia, Portogallo, Spagna, Svezia, Svizzera, Regno Unito
Vengono applicate procedure di valutazione della politica delle TIC.	Austria, Belgio (Comunità Fiamminga), Danimarca Finlandia, Grecia, Irlanda, Olanda, Norvegia, Portogallo, Spagna (a livello regionale), Svezia, Svizzera, Regno Unito
Le TIC sono un elemento specifico della politica e della legislazione sulla disabilità e sui bisogni educativi speciali.	Cipro, Portogallo, Slovacchia
I progetti TIC hanno rilievo nazionale.	Repubblica Ceca, Lituania, Norvegia
Le politiche hanno un impatto diretto sull'accesso dei 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 sul fatto che l'accesso a delle TIC adeguate possa ridurre l'ineguaglianza nell'istruzione e possa essere uno strumento potente a sostegno dell'integrazione scolastica. Comunque, l'accesso limitato o non adeguato alle TIC può rafforzare la disuguaglianza scolastica per gli alunni disabili. Le risorse digitali che potrebbero svilupparsi all'interno dei sistemi scolastici nazionali (OCSE, 2001) potrebbero risultare particolarmente significative nell'ambito dell'educazione speciale.

Le ricerche suggeriscono che il ruolo dei decisori politici sulle TIC sia quello di:

- promuovere una formazione di base specifica all'uso delle TIC 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;
- rendere consapevoli la comunità educativa e la società nel senso più ampio dei benefici delle TIC nell'educazione speciale.

Questi obiettivi possono essere raggiunti attraverso politiche, progetti o programmi generali o specifici per gli studenti con bisogni educativi speciali.

Va sottolineato che è necessario modificare il punto di vista sulle TIC e cambiare i programmi. Finora, l'accento è stato posto sui mezzi (infrastruttura in termini di attrezzature ed esperienza) per rendere le TIC in grado di essere effettivamente applicate in ambienti destinati all'educazione speciale. Oggi, la maggior parte dei paesi sembra sforzarsi di realizzare obiettivi politici sull'utilizzo delle TIC per gli studenti disabili e non solo sugli strumenti da usare. Questo approccio dovrebbe stimolare il dibattito sullo sviluppo di adeguate infrastrutture ma soprattutto sulla comprensione di come e perché utilizzare le TIC nei contesti educativi differenziati.

Questo cambiamento potrebbe indirizzare in maniera significativa verso l'uso delle TIC come mezzo di apprendimento in ambiento diversi, piuttosto che sul semplice utilizzo. L'introduzione delle TIC nel curriculum degli alunni disabili avverrà quando sarà inteso a pieno il potenziale delle TIC come strumento di apprendimento e sarà avvertita l'esigenza di una politica più specifica delle tendenze attualmente in atto nei vari paesi.

4.2 Lo specialista delle TIC nel sostegno agli alunni con bisogni educativi speciali

Esistono molti tipi di sostegno all'introduzione delle TIC nell'educazione speciale: servizi, centri, risorse economiche e personale qualificato. I paesi europei hanno lavorato non solo sul piano politico, ma anche in termini di servizi alla persone e pratiche di supporto.

La seguente tabella descrive le tipologie di supporto disponibili nelle strutture per gli alunni con bisogni educativi speciali.

Tabella 4.2 Tipologie di TIC specialistiche a sostegno degli alunni con bisogni educativi speciali

Tipologia di sostegno	Disponibile in
Agenzie nazionali per le TIC nell'istruzione.	Islanda, Irlanda, Norvegia, Svezia, Svizzera, Regno Unito
Servizi di sostegno che operano direttamente con insegnanti e alunni all'interno dell'educazione speciale.	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 speciali.	Cipro
Gruppi di lavoro specializzati a livello nazionale e/o regionale.	Austria, Portogallo
Siti web specialistici e reti 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 indicavano che le singole scuole potevano nominare all'interno del corpo docente un esperto del settore in qualità di coordinatore per le TIC, ma che non si trattava necessariamente di esperti dell'educazione speciale.

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 elemento cruciale per gli insegnanti di classe, ma sembra essere ancora argomento di discussione.

Le seguenti tabelle presentano punti deboli e punti forti degli attuali sistemi di sostegno nei paesi europei.

Tabella 4.3 Debolezze delle TIC nel sostegno agli alunni con bisogni educativi speciali

Punti deboli	**Individuati in**
Responsabilità diffuse per l'attuazione.	Austria, Cipro
Barriere attitudinali verso la comprensione dei benefici e delle opportunità offerte dalle TIC – 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 specialistica per gli insegnanti; flessibilità 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 le TIC nell'educazione speciale.	Belgio (Comunità Fiamminga), Cipro, Islanda, Lituania
Disuguaglianza nella disponibilità di esperti 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 informative specialistiche (in particolare on line).	Cipro, Grecia, Olanda, Portogallo
Isolamento geografico degli insegnanti.	Portogallo
Mancanza di ricerche sulle applicazioni delle TIC.	Belgio (Comunità Fiamminga), Repubblica Ceca, Lituania, Norvegia, Svezia

Tabella 4.4 Punti forti delle TIC a sostegno degli alunni disabili

Punti forti	Individuati in
Integrazione in itinere delle TIC negli obiettivi e nelle politiche educative in genere.	Repubblica Ceca, Lituania
Attuazione a livello 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 delle TIC nei Piani educativi individuali degli alunni.	Cipro (dove è possibile), Finlandia, Portogallo
Possibilità di finanziamenti aggiuntivi in base alle esigenze su richiesta delle autorità.	Cipro, Francia, Irlanda, Norvegia
Percentuale rilevante di insegnanti nel settore delle TIC.	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 del principio del diritto degli alunni ad accedere a TIC adeguate.	Norvegia
Legislazione specifica sulla disabilità e sull'educazione speciale a favore delle TIC.	Regno Unito (SENDA, 2001)

In alcuni casi, è possibile dire che i fattori percepiti come punti di forza possono corrispondere ai punti deboli identificati in precedenza. (vedi tabella 4.3). Le debolezze indicano la mancanza di qualcosa, piuttosto che dei fallimenti veri e propri riscontrati nelle strutture esistenti.

In genere, gli insegnanti ritengono che la disponibilità di strutture adeguate di supporto per l'applicazione delle TIC nell'educazione speciale sia importante al pari degli hardware e dei software da utilizzare. Questa affermazione è presente, in negativo o in positivo, nella maggior parte dei paesi.

Il supporto adeguato è fondamentale per l'insegnante, soprattutto quando è possibile utilizzare le TIC per facilitare l'apprendimento degli alunni. Le tabelle presentate qui di seguito illustrano i fattori specifici che sembrano ostacolare o facilitare l'apprendimento degli alunni disabili attraverso le TIC.

Tabella 4.5 Fattori che ostacolano l'uso delle TIC da parte degli insegnanti nell'educazione speciale

Fattori di Ostacolo	Individuati in
Mancanza di familiarità degli insegnanti nell'uso delle TIC all'interno dei programmi e dei curricula per gli studenti con bisogni educativi speciali.	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
Le TIC non sono un elemento chiaro all'interno dei piani di sviluppo scolastici.	Belgio (Comunità Fiamminga), Cipro, Danimarca, Germania, Lituania
Mancanza di provvedimenti sull'assegnazione degli alunni che richiedono le TIC.	Cipro, Lituania, Regno Unito
Strutture scolastiche organizzative poco flessibili.	Cipro (evidente nelle scuole ordinarie, ma non in quelle speciali), Norvegia, Portogallo
Discriminazioni nell'uso delle TIC legate all'età avanzata e al sesso.	Austria, Repubblica Ceca, Danimarca
Resistenza al cambiamento in generale e nello specifico ai cambiamenti introdotti dalle TIC.	Danimarca, Germania, Lituania, Portogallo
Disponibilità limitata di accesso alla formazione in servizio finalizzata alle TIC.	Finlandia, Francia, Germania, Irlanda, Lituania, Norvegia, Spagna, Svezia
Partecipazione limitata alla formazione in servizio.	Danimarca, Irlanda
Confusione dovuta alla mancanza di coordinazione delle fonti di sostegno dell'informazione e della consulenza.	Cipro, Irlanda, Regno Unito
Mancanza di esperienza nelle TIC e /o di interesse da parte degli insegnanti di sostegno (ad es. gli psicologi).	Norvegia, Portogallo
Possibilità limitate per gli insegnanti di applicare le TIC in generale.	Svezia
Numero limitato di insegnanti di sostegno in grado di applicare le TIC in generale.	Repubblica Ceca, Lituania

Tabella 4. 6 Fattori che facilitano l'uso delle TIC a livello di singolo insegnante nell'educazione speciale

Fattori di facilitazione	Individuati in
Una chiara politica educative a favore delle TIC nelle scuole.	Irlanda
Partecipazione e sostegno dei capi di istituto.	Austria, Cipro, Islanda, Norvegia
Introduzione alle materie basate sulle TIC all'interno dei curricula per gli alunni con bisogni educativi speciali.	Repubblica Ceca, Lituania
Disponibilità di un hardware e software specialistici adeguati e di sostegno alla scuola e alla classe.	Repubblica Ceca, Grecia, Islanda, Irlanda, Norvegia, Spagna, Svezia
Accesso alla formazione specialistica per sviluppare negli insegnanti la familiarità nell'uso delle TIC.	Cipro, Repubblica Ceca, Irlanda, Norvegia, Spagna, Regno Unito
Disponibilità dell'informazione specialistica e di esempi di pratiche di altri insegnanti.	Repubblica Ceca, Danimarca, Olanda, Norvegia, Portogallo, Spagna, Svezia
Lavoro di gruppo degli insegnanti e condivisione di esperienze e pratiche.	Cipro, Danimarca, Germania, Spagna, Svezia
Aumento della motivazione e delle competenze degli insegnanti per utilizzare la flessibilità delle TIC.	Cipro, Danimarca, Germania, Grecia, Islanda, Lituania, Portogallo, Svezia
Risultati positivi in termini di apprendimento e/o di motivazione da parte degli alunni derivati dall'applicazione delle TIC.	Belgio (Comunità Fiamminga), Danimarca, Francia, Germania, Irlanda, Lituania, Norvegia, Svezia
Aumento dell'uso domestico delle TIC, da parte dei genitori e della società in genere.	Belgio (Comunità Fiamminga), Cipro, Danimarca, Finlandia, Grecia, Svezia
Possibilità di sviluppo di nuove strategie didattiche attraverso l'uso delle TIC.	Belgio (Comunità Fiamminga), Cipro, Francia, Lussemburgo, Portogallo, Svezia
Crescita della consapevolezza dei benefici offerti dalle TIC a tutti i livelli del sistema educativo (anche a livello politico).	Belgio (Comunità Fiamminga), Cipro, Lituania, Norvegia, Svezia
Coordinamento regionale di tutte le forme di sostegno offerto dalle TIC all'educazione speciale.	Regno Unito

Il sostegno agli insegnanti specialisti nell'uso delle TIC può essere offerto a livello nazionale, regionale, locale o interno alla scuola. Se da un lato questo sistema può garantire una informazione ampia e flessibile, dall'altro presenta degli inconvenienti riguardo alle responsabilità, alla difficoltà di accesso al finanziamento e alla potenziale carenza di coordinamento dei sevizi. Il coordinamento e la razionalizzazione delle azioni di supporto, basati sulla esplicitazione chiara dei bisogni degli insegnanti e degli alunni, sembra essere molto importante.

4.3 Le TIC nella formazione degli insegnanti per l'educazione speciale

La formazione all'uso efficace delle TIC va collocata nell'ambito della formazione iniziale e in servizio. La seguente tabella indica disposizioni relative alla formazione degli insegnanti per l'uso delle TIC nell'educazione rivolta agli studenti con bisogni educativi speciali nei vari paesi.

Tabella 4.7 Disposizioni sulla formazione per le TIC nell'educazione per gli alunni con bisogni speciali

Aspetto della formazione	Disponibile in
Una parte generale sulle TIC 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 delle TIC per l'handicap attiene alla formazione iniziale degli insegnanti.	Austria, Repubblica Ceca*
Formazione in servizio sulle TIC.	Austria, Belgio, Cipro, Danimarca, Finlandia, Francia, Germania, Grecia, Islanda, Irlanda, Italia, Lituania, Lussemburgo, Olanda, Norvegia, Portogallo, Spagna, Svezia, Regno Unito
Formazione in servizio specialistica sull'applicazione delle TIC per rispondere ai bisogni educativi speciali.	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 delle TIC per i bisogni educativi speciali all'interno della formazione degli insegnanti, ma c'è grande diversità tra i piani di studio.

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

Le TIC nella didattica degli alunni disabili dovrebbe costituire il focus della formazione specialistica – per gli insegnanti di sostegno o per gli insegnanti di supporto per le TIC. La carenza di formazione rivolta all'educazione speciale comporta che non ci si può aspettare che gli insegnanti usino effettivamente le TIC con gli studenti disabili se non sono stati formati all'inizio della carriera.

4.4 Problematiche relative all'applicazione delle TIC nell'istruzione degli alunni disabili

Alle TIC sono attribuite diverse funzioni. Esse possono essere usate come:

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

Inoltre, il potenziale delle TIC di essere utilizzate come tecnologia di assistenza individuale (o adattata) per rispondere alle necessità fisiche, sensoriali o intellettuali è enorme.

I paesi mettono in luce una vasta gamma di problematiche sulla

corretta applicazione delle TIC nel contesto dell'handicap. Ogni paese attribuisce diversa importanza a questi problemi, ma analizzando i dati, è possibile identificare delle preoccupazioni comuni: 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 delle TIC in relazione agli alunni con handicap.

Tabella 4.8 Infrastruttura – hardware, software e accesso a Internet

Fattori determinanti	Individuati in
Accesso ad appropriate risorse TIC nella scuola e per i singoli alunni: hardware, software, accesso ad internet e finanziamento dei costi di mantenimento.	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 determinanti	Individuati in
Metodologie di utilizzo delle TIC come aiuto pedagogico per tutti gli alunni.	Cipro, Germania, Norvegia, Svezia
Disseminazione di informazioni sull'uso delle TIC nell'ambiente di apprendimento e nella prassi pedagogica.	Belgio (Comunità Fiamminga), Cipro, Islanda, Lituania, Norvegia, Spagna, Svezia, Regno Unito
Metodologie di utilizzo delle TIC adatte a rispondere alle richieste dei programmi educativi nazionali.	Cipro, Grecia, Islanda
Le TIC costituiscono un valore aggiunto all'esperienza educativa degli alunni con bisogni educativi speciali.	Belgio (Comunità Francese), Cipro, Francia, Lituania, Spagna, Svezia
Le TIC vengono utilizzate per sostenere una filosofia pedagogica particolare, cioè la 'scuola per tutti'.	Cipro, Svezia
Le TIC sono parte integrante dell'offerta formativa destinata agli alunni con bisogni speciali; tutte le scuole decidono autonomamente come utilizzare al meglio le TIC.	Germania

Negli ambienti educativi differenziati, le TIC dovrebbero rispondere alle esigenze individuali degli alunni con bisogni speciali attraverso adeguate infrastrutture tecniche personalizzate. Per mettere a disposizione questa infrastruttura è necessario prendere in considerazione principi chiave dell'insegnamento e dell'apprendimento e l'identificazione di metodi e approcci didattici di apprendimento individuale.

Tabella 4.10 Problematiche del corpo docente

Fattori determinanti	Individuati in
Un'infrastruttura soddisfacente e la disponibilità di materiali educativi di buona qualità non garantiscono l'effettivo utilizzo delle TIC 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 ed esperienza degli insegnanti.	Austria, Belgio, Cipro, Danimarca, Finlandia, Francia, Germania, Grecia, Islanda, Irlanda, Italia, Lituania, Lussemburgo, Olanda, Norvegia, Portogallo, Spagna, Svezia, Regno Unito
Assicurare un'adeguata formazione degli insegnanti per le TIC nell'educazione speciale (iniziale 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 le TIC nella pratica quotidiana e nei piani educativi individuali degli alunni.	Belgio (Comunità Fiamminga), Danimarca, Francia, Germania, Svezia
Ci sono fattori attitudinali degli insegnanti che determinano la partecipazione alla formazione in servizio specialistico e alla conseguente applicazione di nuovi metodi di insegnamento.	Belgio (Comunità a lingua Tedesca), Cipro, Danimarca
L'applicazione delle TIC nel processo di sviluppo e nella gestione della scuola richiede un'attenzione particolare.	Belgio (Comunità Fiamminga), Cipro, Germania
Mancanza di formazione generale sull'educazione speciale.	Cipro, Irlanda

Problemi legati all'accesso all'informazione specialistica per gli insegnanti degli alunni con bisogni educativi speciali.	Austria, Belgio (Comunità francese e tedesca), Cipro, Danimarca, Finlandia, Francia, Germania, Grecia, Islanda, Irlanda, Italia, Lussemburgo, Paesi Bassi, Norvegia, Portogallo, Spagna, Svezia, Regno Unito

Se è necessario utilizzare al massimo il potenziale delle TIC nell'insegnamento agli alunni con bisogni educativi speciali, gli insegnanti hanno bisogno di accedere a una maggiore conoscenza specifica e di una cooperazione più sistematica con diversi professionisti affinché li sostengano in diversi modi nel lavoro di sostegno. L'applicazione delle TIC nel processo di sviluppo e di gestione della scuola va attentamente pianificato e realizzato. Deve anche essere migliorato l'uso delle TIC nei servizi di sostegno all'educazione speciale. Al tempo stesso, deve essere data l'opportunità, agli insegnanti e agli altri professionisti, di collaborare, offrendo orientamento e aiuto professionale il più possibile vicino al luogo di lavoro.

Tabella 4.11 Problematiche degli alunni

Fattori determinanti	Individuati in
Concetti come 'imparare ad apprendere', 'educazione permanente' e 'istruzione a distanza e apprendimento on line' sono sempre più diffusi; la metodologia educativa tradizionale deve cambiare drasticamente per tutti gli alunni e per coloro che ci lavorano insieme.	Austria, Belgio (Comunità Fiamminga), Cipro, Germania, Grecia, Lituania, Lussemburgo, Svezia
L'offerta di diverse forme di sostegno non è sempre idonea o paragonabile nelle diverse regioni.	Grecia, Islanda, Irlanda, Svezia, Regno Unito
In termini di livello, contenuto e linguaggio, Internet presenta alcune barriere per l'accesso degli alunni con bisogni educativi speciali.	Austria, Cipro, Francia, Grecia

L'accesso alle diverse forme di TIC è una realtà per molti alunni con bisogni educativi speciali, ma non per tutti. Le pari opportunità di accesso alle TIC attraverso un'appropriata infrastruttura, un sostegno specialistico e una figura professionale competente, come dimostra

l'esperienza degli insegnanti, è un obiettivo da raggiungere.

4.5 Commenti conclusivi

Dall'analisi dei risultati emergono alcuni argomenti che offrono lo spunto per ulteriori riflessioni:

- Una tendenza emersa dai documenti nazionali dei paesi europei è la necessità di un accordo sovranazionale sugli argomenti prioritari da prendere in considerazione.

- Un'obiezione è la necessità di cambiare il focus nelle politiche e nei programmi delle TIC nell'educazione speciale. In precedenza abbiamo sottolineato l'importanza dei mezzi (l'infrastruttura come attrezzature e presenza di esperti) per rendere le TIC in grado di essere effettivamente applicate negli ambienti destinati agli alunni con bisogni educativi speciali. I dati nazionali suggeriscono che l'accento va posto sugli obiettivi – gli scopi e i principi – dell'uso delle TIC 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 le TIC possono essere efficaci nei contesti educativi di tale tipo. Questo cambiamento dovrebbe portare a riflettere in maniera significativa sull'uso delle TIC per l'apprendimento in contesti diversi e non solo sul diverso modo di apprendere l'uso delle TIC. Un'introduzione vera e propria delle TIC nel curriculum degli alunni con bisogni educativi speciali si realizzerà quando tutte le potenzialità delle TIC come strumento di apprendimento saranno chiare.

- Mentre è necessario sottolineare l'importanza di una infrastruttura di base, che preveda hardware e software di qualità, è altrettanto importante evidenziare altre problematiche relative ad un uso chiaro e razionale delle TIC come la dotazione degli insegnanti e le necessarie competenze.

- Lo sviluppo della teoria dell'uso delle TIC nell'educazione speciale è fondamentale per la cooperazione tra diversi gruppi di

attori (alunni, famiglie, insegnanti, professionisti e ricercatori), sul piano nazionale e internazionale. Dovrà essere incrementata la possibilità di creare una cooperazione virtuale attraverso incontri e scambi. Il potere delle TIC come strumento di comunicazione e di apprendimento è rinforzato dal contatto personale e dallo scambio di informazioni tra specialisti dell'educazione speciale ed esperti delle TIC.

- Infine, mentre esiste un'ampia informazione sull'uso delle TIC, in ambito nazionale ed internazionale, non sempre esiste un'adeguata informazione sul tipo corretto, sul formato e sugli obiettivi di utilizzo. È importante che i principi dell'accesso all'informazione siano rispettati. Un'informazione chiara sui bisogni speciali degli alunni e sulle esigenze dei loro docenti, in qualità di utenti delle TIC, dovrebbe riguardare lo sviluppo tecnologico e migliorare la politica educativa.

5 L'Intervento precoce

Il concetto di intervento precoce è strettamente collegato a due aspetti: l'età dei bambini e l'intervento da compiere. L'intervento può iniziare al momento della nascita del bambino o nei primi anni di vita, prima dell'ingresso a scuola. L'intervento precoce può essere definito come l'insieme delle azioni e delle misure necessarie – sociali, mediche, psicologiche ed educative – previste per i bambini disabili e per le loro famiglie al fine di rispondere ai bisogni specifici dei bambini che mostrano o rischiano alcune carenze nello sviluppo (Agenzia Europea, 1998).

Gli studi su questo argomento sottolineano l'importanza di definire, in base ai bisogni, obiettivi chiari, per arrivare a un intervento precoce, ad esempio una diagnosi per tempo, la prevenzione di ulteriori difficoltà e lo stimolo del bambino e dell'ambiente. Ci sono tre questioni fondamentali: l'intervento precoce che si deve incentrare nei primi anni di vita (dalla nascita ai tre anni di età) e da non confondere con l'educazione materna; l'intervento precoce come approccio multidisciplinare (sono coinvolte diverse discipline che devono lavorare insieme) e infine l'intervento come approccio ecologico, vale a dire sull'ambiente del bambino (l'interesse si rivolge al bambino ma anche alla famiglia e alla comunità). (Peterander, 1996).

In generale, è stato constatato che nei paesi europei l'intervento precoce e i suoi obiettivi mostrano alcune differenze specifiche.

5.1 I provvedimenti per i bambini e il passaggio alla scuola materna

L'età di ingresso dei bambini nei sistema educativo determina l'inizio dei servizi di intervento precoce. Nella maggior parte dei paesi, questi servizi si occupano del bambino dalla nascita fino ai tre anni di età e, solo in alcuni paesi, i bambini sono seguiti fino all'età di 6 anni in stretta collaborazione 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 primaria, i bambini possono frequentare diverse tipologie di scuole di livello 'preprimario', istituti o centri che accettano i bambini prima del loro ingresso nel livello primario. Questi centri o istituti differiscono molto, e si distinguono principalmente per le qualifiche per del personale, scolastico o di altro genere, e dei servizi collegati. Possono essere raggruppati nel modo seguente:

- Da un lato, asili nido, centri day-hospital e di gioco, in genere indipendenti dal Ministero dell'educazione e in cui il personale non ha necessariamente la qualifica di 'docente'.

- Parallelamente ci sono altri istituti non scolastici con finalità educative, che accettano i bambini in età prescolare fino al momento dell'ingresso nella scuola primaria. Questo è il caso dei centri di assistenza diurna, istituti non scolastici esterni alla responsabilità dei servizi responsabili del sistema educativo e i membri dello staff che operano in questo tipo di centri non hanno necessariamente una qualifica nel settore educativo.

- Infine ci sono le scuole, che sono sotto la diretta responsabilità delle autorità educative e il personale deve avere una qualifica adatta all'insegnamento.

La seguente tabella presenta le diverse realtà nazionali.

Tabella 5.1 Possibili tipologie di ambienti preprimari disponibili per i bambini in età prescolare

	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 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: Eurydice e dati nazionali

Riguardo alla scelta degli istituti 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. Questo è il caso di Austria, Inghilterra, Germania, Islanda, Lituania, Olanda, Norvegia, Portogallo e Svizzera.

In alcuni paesi, i bambini con bisogni educativi speciali hanno priorità di accesso ai centri educativi del livello preprimario, 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 con bisogni educativi speciali iniziano a frequentare la scuola all'età di 2 anni e mezzo o tre.

Nella Repubblica Ceca, c'è la tendenza diffusa di offrire l'educazione preprimaria a tutti i bambini prima dell'ingresso nella scuola primaria, compresi i bambini con bisogni educativi speciali sia negli asili comuni sia nei centri per l'educazione speciale. In casi eccezionali, sono ammessi alla scuola materna i bambini di età inferiore a 3 anni. I bambini con bisogni educativi speciali hanno diritto al sostegno professionale ed educativo specifico.

In alcuni Länder in Germania il sistema preprimario è interamente sotto la responsabilità del Ministero degli Affari Sociali. I bambini da 3 a 6 anni possono frequentare gli asili e hanno di recente acquistato il pieno diritto ad avere un posto.

In Italia i bambini con bisogni educativi speciali possono frequentare istituti preprimari insieme agli altri bambini. 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 all'altro.

In Svezia, i bambini hanno diritto alle cure pediatriche. I bambini con bisogni educativi speciali hanno diritto ad un sostegno specifico.

In molti paesi, l'accettazione precoce dei bambini negli istituti di livello preprimario sottolinea l'importanza di una buona cooperazione tra i servizi di intervento precoce e i diversi centri di educazione preprimaria per garantire una continuità di lavoro con i bambini con bisogni educativi speciali. Questa continuità dovrebbe essere assicurata per evitare qualunque interruzione per ragioni legate all'età o per cause di ordine amministrativo (legati ai servizi incaricati dell'accoglienza dell'alunno). Questo implica 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 organizzazione.

Per quanto riguarda il ruolo dei gruppi di intervento precoce, i paesi riportano che il compito principale è sostenere principalmente il bambino e in secondo luogo la famiglia. La scelta delle misure da adottare dipende dal tipo di bisogno di entrambi i soggetti.

- Il lavoro con la famiglia costituisce un elemento fondamentale

tra i compiti del gruppo di intervento precoce che copre aspetti come l'informazione, 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 generale del bambino, le misure preventive ed educative disponibili per aiutare il passaggio al sistema scolastico. Ci sono diverse misure di sostegno da scegliere, che corrispondono ai bisogni del bambino.

Queste misure vanno intese come un aiuto di partenza al raggiungimento dell'autonomia del bambino – vale a dire aiutare 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 appartenenti al settore dell'intervento precoce sottolineano che i migliori risultati possono essere ottenuti quando vengono presi in considerazione i bisogni e gli interessi del bambino e della famiglia. Diversi metodi, attualmente in uso nell'ambito dell'intervento precoce, 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 dei vari paesi menzionano un varietà di azioni di intervento precoce. Considerano i bisogni degli alunni, ma anche le risorse disponibili a livello locale e regionale.

Di seguito riportiamo quattro possibili situazioni di intervento. Il sostegno può essere a domicilio, in cliniche day-hospital o senza ricovero, nei centri di intervento precoce o in istituti di educazione preprimaria (cioè i centri di assistenza diurna, gli asili o i centri prescolari).

Il sostegno domiciliare è menzionato da tutti i paesi europei e c'è una tendenza a dargli la priorità. 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 precoce 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 al domicilio della famiglia. In Germania, a causa della

struttura federale, esiste un sistema diverso. In alcuni Länder l'intervento precoce 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% di assistenza e il 50% nei centri specializzati a domicilio.

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

In Spagna, i servizi medici sono forniti soprattutto ai neonati o ai bambini che necessitano a lunga degenza. Il sostegno domiciliare nei centri educativi è divenuto prioritario a partire dal 2000.

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

Il sostegno può essere anche offerto negli istituti preprimari. Questa forma di sostegno è particolarmente presente nei paesi in cui gli alunni entrano a scuola in tenera età.

Il sostegno offerto dai gruppi di intervento precoce si rivolge ai bambini e agli operatori dei centri. Questo processo è l'inizio di un lavoro di preparazione per il passaggio del bambino alle strutture educative nazionali in cui i bambini verranno inseriti più tardi.

In Polonia esiste una situazione particolare, che prevede un 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 tute le combinazioni, in base all'età e ai bisogni dei bambini. In Italia, per esempio, il sostegno può essere offerto a domicilio, nelle cliniche, negli istituti preprimari 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 gruppi di intervento precoce deve essere multidisciplinare e comprendere diverse professionalità e competenze. Le principali differenze osservate 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 dei gruppi di intervento precoce è possibile identificare tre modelli:

- un modello 'locale' e decentralizzato, in cui i servizi 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 dai servizi sociali o sanitari. 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 i diversi servizi di intervento precoce 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 e che rappresenta il primo obiettivo da realizzare. L'informazione dovrebbe essere chiara, comprensibile e completa. Dovrebbe investire diversi aspetti: la descrizione dei problemi attuali e potenziali dei bambini, il processo da seguire e la presentazione dei suoi limiti.

Inoltre, comprende anche tutte le informazioni sui diritti dei genitori e sull'aiuto finanziario di cui possono usufruire. Nei paesi europei, le famiglie hanno diritto a varie tipologie di supporto finanziario destinato ai servizi sociali o sanitari. In generale, tale supporto consiste in un assegno familiare integrativo, 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, l'assegno integrativo viene destinato ai genitori a prescindere dal loro 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 devono sostenere 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 assicuratrici o dai servizi pubblici, sulla base dell'entità dell'assistenza necessaria al bambino. In molti paesi si parla anche di aiuti finanziari per coprire le spese che derivano dalle difficoltà del bambino. Ciò comprende l'aiuto tecnico necessario per le attività quotidiane (ad es. mobilità, spostamento, domicilio) o per l'istruzione. In tutti i paesi, almeno parzialmente, questi aiuti sono gratuiti. 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 economico diretto alla famiglia, in questo caso ad uno dei genitori, che rimarrà a casa ad occuparsi del bambino dopo la sua nascita per un periodo di tempo variabile (fino a un massimo di due anni), in relazione alle esigenze del bambino. Questa tipologia di supporto è considerata un salario o una integrazione delle risorse economiche assegnate al genitore che rimane a casa, il quale mantiene comunque tutti i diritti sociali come l'assicurazione sanitaria, ecc. Questa pratica è comune nei paesi nordici, in Germania e in Lussemburgo. Nella Repubblica Ceca i genitori senza lavoro, o con un lavoro part-time a causa della necessità dei figli, hanno diritto ai benefici economici e previdenziali fino al compimento del settimo anno d'età del figlio.

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 al grado di disabilità come nel caso di attribuzione dell'assegno familiare integrativo. 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.

Ci sono aiuti offerti ai genitori sulla base delle 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 modo da essere più vicini possibili a casa; anche per i trasporti ed il diritto ad usufruire di tre giorni di permesso retribuito al mese in base alla legge 104/92. A Cipro, gli impiegati statali hanno priorità nella scelta del luogo di lavoro. Il costo

del trasporto è ridotto o gratuito in tutti i paesi europei.

L'ultimo tipo da citare sono i centri di assistenza familiare. È un tipo di aiuto 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. I centri sono attentamente scelti. Non sono legati alla famiglia del bambino e prendono in custodia il bambino per una certa quantità di tempo. Può essere un giorno, una settimana o un fine settimana, per dare ai genitori un momento di riposo, lasciarli liberi o permettere loro di concentrarsi sugli altri fratelli o sorelle. Questa pratica è diffusa in Danimarca, in Olanda e in Svezia. Si realizzano in casi particolari 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, il servizio è offerto solo da servizi privati.

Esistono altre tipologie dello stesso servizio. Il loro scopo è sempre lo stesso: 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. Può anche realizzarsi tramite organizzazioni che si occupano dei bambini durante le vacanze e che offrono diverse attività.

5.4 Commenti conclusivi

L'intervento precoce include tutte le misure dirette al bambino e alla famiglia in modo da accogliere i bisogni speciali dei bambini che presentano o sono esposti a rischio di ritardi nello sviluppo.

- L'intervento precoce riguarda i primi anni di età e non va confuso con l'educazione prescolare. Una buona cooperazione tra i servizi di intervento precoce e quelli educativi deve essere assicurata un corretto passaggio dall'intervento precoce all'istruzione primaria.
- L'intervento precoce implica la multidisciplinarietà: sono coinvolti professionisti di diverse discipline ed è necessario che lavorino insieme. Possono provenire da 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

esaustive 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'educazione speciale, in particolare laddove coinvolge l'integrazione degli alunni disabili nell'istruzione ordinaria, 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 paesi cercano di offrire la migliore istruzione possibile a tutti gli alunni rispettando le esigenze individuali e sono pienamente in linea con i principi di pari opportunità e qualità dell'istruzione.

6.1 Sommario degli argomenti

Questo documento affronta tematiche rilevanti, scaturite dai rapporti nazionali dei Paesi Membri, relative alle cinque aree affrontate.

6.1.1 Politiche e pratiche di integrazione

È possibile individuare, fra i paesi, diverse situazioni riguardo (a) la loro politica sull'integrazione scolastica (da una integrazione estesa ad una molteplicità di approcci o ad una chiara distinzione tra sistema scolastico ordinario e speciale); (b) le definizioni e le categorie di bisogni educativi speciali e disabilità e di conseguenza il numero degli alunni censiti come 'alunni con bisogni educativi speciali' (dall'1% a più del 10%) e le differenze nelle percentuali degli alunni iscritti nel sistema dell'educazione speciale (da meno dell'1% a più del 5%).

Fra i paesi è possibile individuare anche alcune tendenze comuni: (a) la trasformazione delle scuole speciali in centri risorse; (b) la stesura di un programma educativo individuale per gli alunni con bisogni educativi speciali inseriti nell'istruzione ordinaria.

6.1.2 Il finanziamento dell'educazione speciale

I dati sembrano indicare che il finanziamento dell'educazione speciale è uno dei fattori più significativi per la realizzazione dell'integrazione. Se i fondi non vengono destinati in linea con una politica esplicita, è impossibile che l'integrazione si realizzi nella pratica. 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 di attribuzione delle risorse alle scuole speciali (più alunni iscritti – più fondi), emergono le maggiori critiche. Questi paesi puntano a diverse forme di comportamento strategico all'interno del settore educativo (messi in atto dai genitori, dagli insegnanti o dagli altri soggetti dell'istruzione). Queste forme di comportamento possono ostacolare l'integrazione e creare una crescente etichettazione della disabilità 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 – in genere riportano gli effetti positivi del loro 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 speciali influisce direttamente sul totale dei fondi disponibili per le scuole ordinarie, sembra essere efficace in termini di integrazione.

6.1.3 Gli insegnanti e l'educazione speciale

Gli insegnanti di classe sono responsabili di tutti gli alunni, compresi quelli con bisogni educativi speciali. 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'educazione speciale all'inizio della loro formazione. In tutti i paesi 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 Le tecnologie dell'informazione e della comunicazione (TIC)

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

diversi.

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

È importante che il principio di accessibilità all'informazione per tutti sia applicato, sia rispetto all'informazione che deve essere prodotta che a quella già esistente.

6.1.5 L'intervento precoce

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 e condivisione delle responsabilità; (c) un'ottica professionale non solo 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 ordinaria 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 delle TIC nell'istruzione o nella formazione degli insegnanti e un rapporto dettagliato sul finanziamento all'istruzione in Europa, incluso un capitolo dedicato alle risorse speciali destinate alle scuole speciali per gli alunni con bisogni educativi speciali. Il database Eurybase di Eurydice (http://www.eurydice.org/Eurybase/Application/eurybase.htm) offre informazioni molto dettagliate sui sistemi scolastici e contiene anche, per ogni paese, un capitolo sull'educazione speciale.

Allegato 1 - Partner Nazionali dell'Agenzia Europea

Austria
Ms. Irene MOSER
irene.moser@pi.salzburg.at
Pädagogisches Institut des Bundes

Belgio (Comunità a Lingua Fiamminga)
Mr. Theo MARDULIER
theo.mardulier@ond.vlaanderen.be
Department of Education, Secretariaat-generaal

Belgio (Comunità a Lingua Francese)
Ms. Thérèse SIMON
therese.simon@skynet.be
EPESCF

Danimarca
Mr. Poul Erik PAGAARD
poul.erik.pagaard@uvm.dk
Danish Ministry of Education

Finlandia
Ms. Minna SAULIO
minna.saulio@oph.fi
National Board of Education

Francia
Mr. Pierre Henri VINAY
cnefei-diradj@education.gouv.fr
Ms. Nel SAUMONT
brex@cnefei.fr
Centre National d'Études et de Formation pour l'Enfance Inadaptée

Germania
Ms. Anette HAUSOTTER
a.hausotter@t-online.de
IPTS 22 - BIS Beratungsstelle für Integration

Grecia
Mr. Konstantinos KARAKOIDAS
t08dea1@ypepth.gr
Department of Special Needs Education, Ministry of National Education
Con il contributo di
Ms.Venetta LAMPROPOULOU
v.lampropoulou@upatras.gr

Irlanda
Mr. Peadar MCCANN
peadar_maccanna@education.gov.ie
Inspectorate, Department of Education

Islanda
Ms. Bryndis SIGURJÓNSDOTTÍR
brysi@ismennt.is
Borgarholtsskóla

Italia
Ms. Paola TINAGLI (Acting)
paola.tinagli@istruzione.it
Ministry of Education

Lussemburgo
Ms. Jeanne ZETTINGER
srea@pt.lu
Service ré-éducatif ambulatoire

Norvegia
Ms. Gry HAMMER NEANDER
Gry.Hammer.Neander@ls.no
Norwegian Board of Education

Paesi bassi
Mr. Sip Jan PIJL
s.j.pijl@ppsw.rug.nl
Instituut voor Orthopedagogiek

Portogallo
Mr. Vitor MORGADO
vitor.morgado@deb.min-edu.pt
Department for Basic Education

Regno Unito
Ms. Felicity FLETCHER-CAMPBELL
f.f-campbell@nfer.ac.uk
National Foundation for Educational Research

Spagna
Ms. Victoria ALONSO GUTIÉRREZ
victoria.alonso@educ.mec.es
Ministerio de Educación, Cultura y Deportes
Con il contributo di
Ms.Marisa HORTELANO ORTEGA
marisa.hortelano@educ.mec.es

Svezia
Ms. Lena THORSSON
lena.thorsson@sit.se
Specialpedagogiska institutet
Svizzera
Mr. Peter WALTHER-MÜLLER
peter.walther@szh.ch
Schweizerische Zentralstelle für Heilpädagogik (SCH)

Allegato 2 - Unità Nazionali di 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 Schifflers

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

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

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

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.

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

Paesi AELS/SEE

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

Liechtenstein
National Unit of Eurydice
Schulamt
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 dell'allargamento:

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

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

Lettonia
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.

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

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

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

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

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