

Competenze chiave dell'educazione inclusiva

Uno studio basato sulla
ricerca internazionale
sviluppata con il sostegno
del Programma Leonardo
da Vinci



INTRODUZIONE

Il Programma Leonardo da Vinci (LdV), volto a "sviluppare la cooperazione nel settore dell'istruzione e della formazione professionale", è stato creato nel 1994 con decreto del Consiglio dell'Unione europea. L'obiettivo principale di questo programma, lanciato nel 1995, è lo sviluppo dell'istruzione e della formazione professionale attraverso la cooperazione transnazionale e lo scambio di buone pratiche, l'armonizzazione dei quadri delle qualifiche e la diffusione della politica di formazione professionale della Comunità Europea.

L'obiettivo a lungo termine dei progetti sostenuti dal programma è che le esperienze acquisite attraverso le mobilità e la cooperazione professionale si concretizzino come reali innovazioni metodologiche nei sistemi di formazione professionale degli stati membri.

Il Programma Leonardo da Vinci mira a migliorare e rafforzare il sistema dell'istruzione e della formazione attraverso partenariati professionali. Mira inoltre a mettere in relazione i singoli sistemi nazionali delle qualifiche professionali con il Quadro Europeo, migliorando così la mobilità professionale.

Il nostro progetto di partenariato denominato "All Inclusive" - collaborazione per rafforzare l'inclusione sociale -, ha realizzato il progetto di seguito descritto con il supporto del Programma Leonardo da Vinci.

IL NOSTRO PROGETTO DI PARTENARIATO

Abbiamo chiamato il nostro progetto di partenariato "All Inclusive" - collaborazione per rafforzare l'inclusione sociale ". L'espressione "tutto compreso" è spesso usata nella ristorazione e nel settore alberghiero, ma nel nostro caso ci si riferisce all'educazione inclusiva. Il progetto è iniziato nel 2011 ed è terminato nel 2013.

Il nostro progetto si concentra su due principali gruppi di destinatari e sulle attività professionali collegate.

Il primo gruppo target è formato da neonati e bambini piccoli affetti da disabilità, la loro educazione e il loro inserimento nelle strutture socio-educative negli anni che precedono l'inserimento nel sistema scolastico (dalla scuola materna). Durante le mobilità abbiamo esaminato i metodi utilizzati negli interventi precoci e le situazioni nelle quali l'approccio inclusivo è applicato fin dall'inizio. Abbiamo esaminato nei paesi partner situazioni nelle quali si realizza l'integrazione precoce dei bambini disabili, quali strategie di inclusione e metodi di intervento precoce.

L'altro gruppo target del nostro progetto è formato da giovani adulti che lasciano l'istruzione formale e /o con ridotte capacità lavorative. Durante le visite nei paesi partner abbiamo avuto modo di conoscere le attività ed i progetti delle nostre organizzazioni partner. Abbiamo visto molti progetti creativi, principalmente volti a collocare queste persone nel mondo del lavoro integrato. In più occasioni abbiamo avuto l'opportunità di osservare varie fasi del processo, dalla selezione all'inserimento degli utenti nel mercato del lavoro.

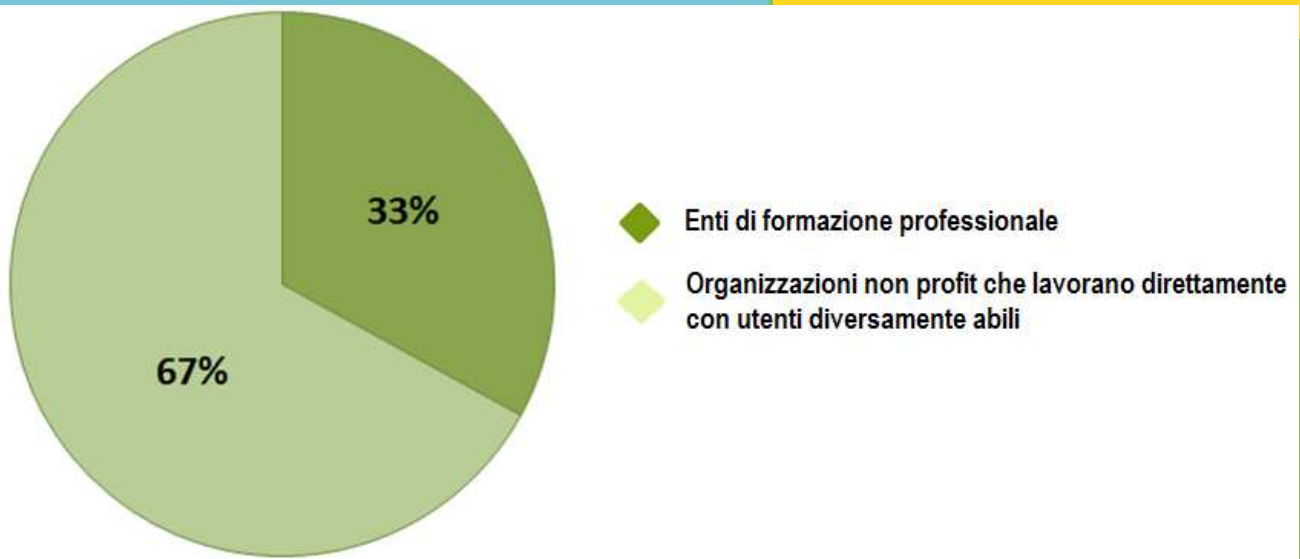
Il nostro progetto ha coinvolto sette organizzazioni partner provenienti da cinque paesi dell'unione Europea. Durante il progetto abbiamo visitato tutti questi paesi. Qui di seguito descriviamo brevemente le organizzazioni partner.

1. **Cooperativa Sociale ARCA, Italia:** è la seconda impresa sociale in Toscana per dimensione, con più di cinquecento soci e dipendenti. L'organizzazione fornisce vari servizi per le persone con disabilità, dai centri diurni ai programmi di formazione e attività ricreative.
2. **Pegaso Network della Cooperazione Sociale, Italia:** anche questo network opera in Toscana, è un consorzio che comprende diverse organizzazioni che operano nel settore sociale. Fornisce programmi di formazione professionale per i professionisti che lavorano nel settore sociale e per adulti con ridotta capacità lavorativa, per migliorare le loro possibilità di inserimento nel mercato del lavoro.

3. **FORTSCHRITT Konduktives Förderzentrum gemeinnützige GmbH, Germania:** la più grande organizzazione educativa della Germania che utilizzi il metodo “conduttivo” (nota 1), con più di quaranta centri in tutto il paese. L'organizzazione si concentra sulle persone con disabilità a causa di paralisi cerebrale (di tutte le età, dai neonati sottoposti a intervento precoce alle persone anziane). Opera in diversi asili e scuole materne integrate impiegando una rete di conduttori che si spostano nel paese. Questi organizzano anche programmi ricreativi per i giovani disabili. *Nota 1 - (I Conduttori sono educatori appositamente formati che si occupano dello sviluppo complesso delle persone con disordini motori, bambini e adulti, la cui disfunzione è causata da danni al sistema nervoso centrale. L'educazione conduttiva si basa sull'idea che, nonostante i danni, il sistema nervoso possiede ancora la capacità di formare nuove connessioni neurali, e questa capacità può essere mobilitata con l'aiuto di un processo di apprendimento attivo guidato dai conduttori. Il conduttore trasmette le esigenze del contesto socio-culturale al paziente e crea contenuti educativi concreti, con l'obiettivo finale di aiutare i disabili a reintegrarsi nella società e condurre una vita indipendente.)*
4. **Laura House, Transylvania, Romania:** l'organizzazione opera a Barót, una piccola città in Romania nella regione di Kovászna, ha l'obiettivo di aiutare giovani adulti diversamente abili a inserirsi nel mercato del lavoro ed organizza programmi ricreativi.
5. **NBDN-VTC (National Business Development Network Vocational Training Centre), Bulgaria:** è uno dei centri di formazione professionale più grandi della Bulgaria, promuove più di 90 programmi di formazione professionale in diverse regioni del paese. Questa è l'unica organizzazione partner che si occupa esclusivamente di formazione professionale, ha aderito al partenariato con il preciso scopo di trovare nuovi elementi e contenuti da includere nei suoi programmi formativi.
6. **Progetti Italo-Ungherese Non-profit Srl, Ungheria:** ha vasta esperienza nell'inserimento professionale di adulti con ridotte capacità lavorative, ha partecipato a un programma Ldv TOI (Transfer of Innovation) di successo. Ha esperienza nella progettazione e gestione di progetti europei.
7. **Örökmozgó Associazione senza scopo di lucro, Ungheria:** l'associazione ha l'obiettivo di sostenere la riabilitazione e l'integrazione sociale di giovani adulti con danni causati da paralisi cerebrale attraverso l'organizzazione di opportunità di apprendimento non formale e assistenza nella ricerca di occupazione. Ha partecipato a diversi scambi internazionali nell'ambito del programma europeo “Youth in Action” per gruppi integrati di abili e disabili. È il coordinatore di questo progetto.

Le organizzazioni partner possono essere suddivise in due gruppi: enti di formazione professionale e organizzazioni del privato sociale operative direttamente con i disabili. Il diagramma 1 presenta la distribuzione percentuale di questi due gruppi.

Grafico 1: Distribuzione delle organizzazioni partner in percentuale



LINEE GUIDA DELLA NOSTRA RICERCA

In base alle nostre esperienze possiamo dire che, grazie al rafforzamento delle politiche di inclusione sociale e alla diffusione dell'istruzione inclusiva, in questi ultimi anni, sono apparsi in Europa nuovi fenomeni di inclusione. In alcuni paesi europei i centri di educazione e le istituzioni scolastiche "segregate" – a cui accedono unicamente i diversamente abili – sono stati chiusi definitivamente. Nella maggior parte dei paesi europei il governo obbliga le medie e grandi aziende ad impiegare una certa percentuale di persone con ridotte capacità lavorative. La domanda di pari opportunità e tolleranza sembra essere sempre più forte nella coscienza sociale. Parallelamente a questa tendenza nuove aspettative sono sorte riguardo le professioni operanti nel settore della disabilità.

La nostra ricerca è nata da qui, abbiamo puntato a mappare gli elementi chiave che hanno reso i progetti e le organizzazioni esaminati nel corso del progetto un successo. Siamo convinti che la chiave di questo successo sia nelle competenze dei professionisti, quindi abbiamo cercato di definire con maggiore precisione le condizioni principali di successo professionale attraverso "l'analisi" individuale. La validità della nostra ricerca e dei suoi risultati è anche basata sul fatto che tutti i professionisti che hanno partecipato hanno esperienze professionali di successo all'interno delle proprie organizzazioni nel campo dell'educazione inclusiva delle persone affette da disabilità.

In primo luogo abbiamo voluto affrontare il problema delle qualifiche professionali. Abbiamo cioè esaminato quali fossero le professioni e le qualifiche dei professionisti che si occupano di integrazione scolastica delle persone che vivono con disabilità all'interno delle organizzazioni partecipanti.

Il nostro intento era trovare elementi comuni, confrontando le strutture formative e i contenuti delle professioni, che potessero essere trasferiti ad un altro, o a un nuovo, sistema di formazione professionale.

Il nostro tentativo non ha portato a risultati positivi in quanto non abbiamo individuato descrizioni delle qualifiche dei partecipanti comparabili, per diversi motivi:

- I professionisti operanti con diversi gruppi target hanno qualifiche molto diverse tra loro, per esempio: psicologi, conduttori, operatori sociali, pedagoghi, educatori, insegnanti di sostegno etc...
- Solo i professionisti più giovani sono stati in grado di fornire programmi dettagliati e specifici relativi alle loro qualifiche, dato che in periodi precedenti molti operatori hanno acquisito le loro competenze al di fuori del sistema di istruzione. Molti dei professionisti che hanno partecipato alla nostra ricerca hanno diversi diplomi, lauree o altre qualifiche professionali.
- La struttura del sistema nazionale educativo e di formazione professionale è molto diversa nei diversi paesi partner del progetto.
- Le competenze sono state prevalentemente acquisite nell'ambito dell'apprendimento non formale.

I fattori sopra elencati ci hanno portati a cambiare la nostra metodologia, abbiamo dunque mirato a raccogliere quelle competenze che sono considerate di vitale importanza per i professionisti che lavorano con persone con disabilità.

Al fine di raccogliere e definire le competenze e di creare una "competenza-profilo" avevamo bisogno di un modello.

Questo modello è uno strumento che ci aiuta a definire gli elementi, cioè le competenze che costituiscono la nostra competenza-profilo; non può avere rigide regole prefissate, in quanto deve essere applicabile ai sistemi delle specifiche organizzazioni e dei diversi paesi.

ALCUNI ELEMENTI TEORICI SULLA NOSTRA RICERCA

Negli ultimi anni si è generalizzata l'aspettativa che l'istruzione degli adulti (istruzione e formazione professionale, istruzione superiore) prepari gli studenti alle esigenze del mercato del lavoro, e che soddisfi le diverse esigenze degli imprenditori. Questa tendenza è stata prima acquisita dalla formazione professionale, ma è diventata generalmente accettata da tutta l'istruzione superiore.

Questo fenomeno ha anche trasformato la nostra percezione della formazione in generale: l'istruzione superiore e la formazione professionale devono funzionare come servizi up-to-date.

Ciò può essere ottenuto soltanto se le istituzioni prendono in considerazione la domanda effettiva definita dall'economia e dagli imprenditori delle varie professionalità. Il mercato del lavoro definisce la sua domanda in competenze. Sono queste a formare un ponte di collegamento tra istruzione e mercato del lavoro.

Ponendo in questi termini la questione, il concetto di *Learning Outcomes* (*Leo - risultato di apprendimento*) assume una grande importanza, e la nostra ricerca si basa anche su questo approccio. Il "risultato di apprendimento" (LeO) è l'insieme di conoscenze, capacità e attitudini che uno studente dovrebbe raggiungere al termine di un percorso di formazione.

Nel caso dell'istruzione e formazione professionale questo risultato è definito "competenza". Il concetto di apprendimento basato sui risultati non è solo prevalente nel mondo dell'istruzione superiore e della formazione professionale, ma è presente a tutti i livelli. Nel nostro caso ci avviciniamo a questa tendenza in relazione alla formazione professionale.

Questo è ancora più motivato in quanto il concetto di risultati di apprendimento è apparso innanzitutto, negli anni Ottanta, nel campo della formazione professionale, parallelamente alle riforme di cui sopra volte a migliorare la pertinenza delle qualifiche nel mercato del lavoro al fine di ridurre il tasso di disoccupazione tra i giovani

L'importanza di questo approccio è basata sull'idea che le richieste del mercato del lavoro siano indirizzate alle risposte che si trovano nella formazione professionale e a specifici curricula.

Secondo molti questo approccio può essere la chiave della comparazione dei quadri formativi delle qualifiche dei singoli Stati membri dell'Unione Europea a tutti i livelli di istruzione, per arrivare infine alla loro armonizzazione con il Quadro Europeo delle qualifiche.

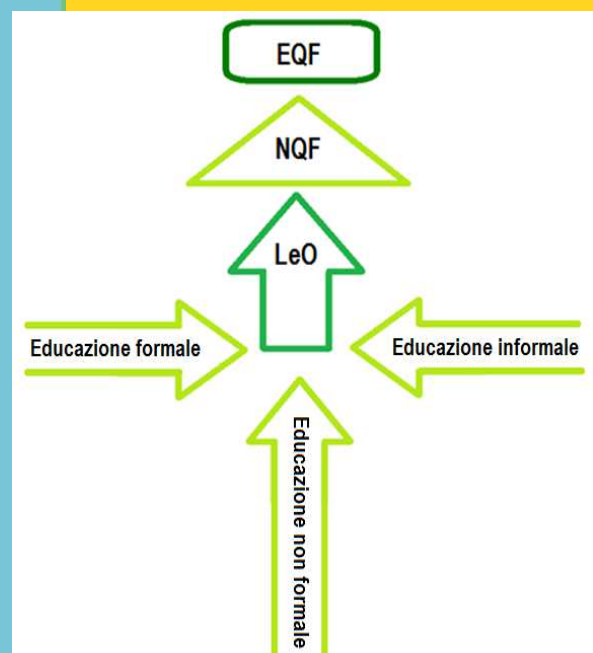
Questo approccio comprende le conoscenze e competenze acquisite anche in situazioni di educazione formale e non formale, rafforzando così l'importanza delle competenze acquisite in precedenza.

L'approccio basato sui risultati dell'apprendimento è descritto più in dettaglio nella pubblicazione del CEDEFOP: *The shift to learning outcomes Policies and practices in Europe* (CEDEFOP Reference Series No. 72, 2009. Luxembourg), facilmente reperibile su Internet.

Per la nostra ricerca avevamo bisogno di scegliere un quadro concettuale di riferimento, il che significa che abbiamo dovuto concordare, all'inizio della ricerca, su che tipo di competenze-definizioni lavorare. Di seguito si descrivono i principali aspetti della creazione del nostro modello di competenze. Dare una chiara definizione delle competenze è un compito piuttosto difficile, in quanto alcuni di questi concetti possono avere un significato molto diverso nei differenti contesti specifici.

Abbiamo concordato di adottare la definizione delle competenze della Commissione Europea, come descritta anche nella raccomandazione del Parlamento Europeo e del Consiglio relativa alle competenze chiave per l'apprendimento permanente (2006/962/CE).

Grafico 2: L'approccio LeO e il sistema EQF

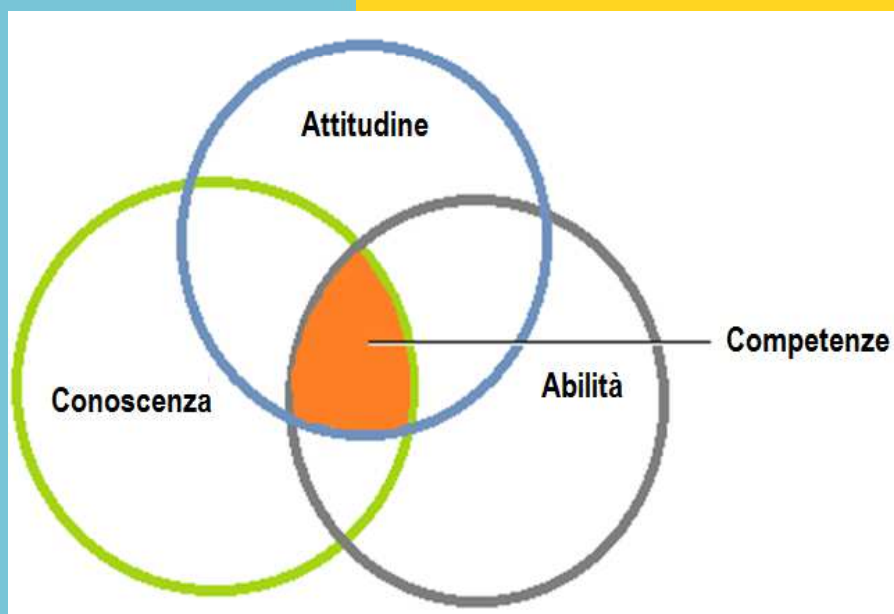


Il progetto **DeSeCo** (Definizione e Selezione delle Competenze) lanciato dall'OCSE alla fine del 1997 è stato finalizzato anche a fornire un quadro di riferimento esaustivo per la definizione e la selezione delle competenze, che potrebbe servire da base per la ricerca internazionale sulle competenze.

Secondo l'interpretazione del programma DeSeCo: «una competenza è molto più di conoscenze e competenze, comporta la capacità di soddisfare esigenze complesse, in un contesto particolare».

Questo concetto implica anche la combinazione di conoscenze, abilità e attitudini, intese come capacità di mobilitare conoscenze, abilità cognitive e pratiche, atteggiamenti sociali e pratici, sentimenti e valori.

Grafico 3: Tipologia Knowledge-Skills-Attitude (KSA)



IL PROCESSO DI CREAZIONE DEL MODELLO DI COMPETENZA

La creazione di un tale modello potrebbe essere fatta in due modi: procedendo dal basso verso l'alto o dall'alto verso il basso. Il nostro modello utilizza la prima modalità, ovvero il cosiddetto *bottom-up*: i professionisti definiscono le competenze necessarie per il loro lavoro.

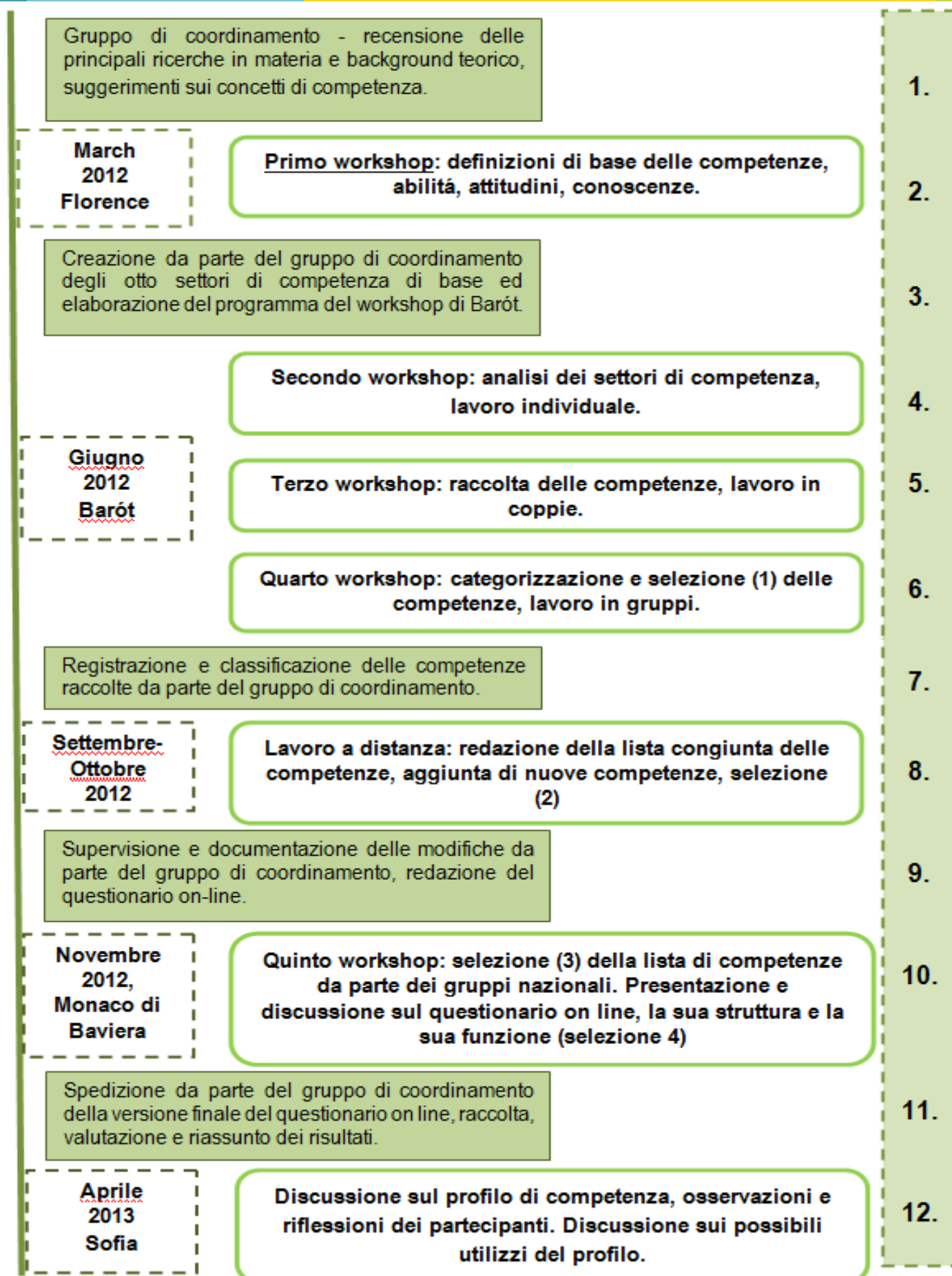
Nel nostro caso la competenza-profilo non include le competenze specifiche necessarie per compiti specifici: i professionisti che hanno collaborato alla realizzazione hanno cercato di definire le competenze necessarie per tutti i ruoli e le figure professionali attivi nel campo dell'integrazione scolastica, in modo che la competenza-profilo possa in seguito essere inserita in diversi tipi di sistemi formativi e di istruzione.

Quindi queste competenze "generiche" (ovvero importanti per tutte le figure professionali del settore) potranno in seguito essere collegate a diversi moduli formativi, ed integrate con competenze più specifiche in base al contenuto della formazione. Durante la nostra ricerca abbiamo cercato di scoprire la cosiddetta "conoscenza silente" dei professionisti.

I partecipanti al progetto sono stati suddivisi in due gruppi: un gruppo di coordinamento di tre persone e un gruppo di 25-30 persone, i professionisti partecipanti ai workshop. Compito del team di coordinamento è stato elaborare la metodologia di creazione del modello di competenze, organizzare e condurre i laboratori, di elaborare e documentare i risultati e garantire una comunicazione continua con tutti i membri. Durante il progetto sono stati coinvolti circa sessanta professionisti.

Il grafico 4 mostra le dodici fasi del processo di creazione del modello di competenze.

Grafico 4: le dodici fasi del processo di creazione del modello di competenze



Nella prima fase del lavoro il team di coordinamento ha recensito la letteratura relativa e ha predisposto alcune proposte di base da utilizzare e sviluppare nel corso della ricerca per la definizione delle competenze.

Durante il primo workshop (Marzo 2012 – Firenze) il team di coordinamento ha presentato ai partecipanti le proprie proposte. In seguito, i professionisti sono stati divisi in 3 gruppi internazionali che hanno discusso dei concetti proposti. Un membro del team di coordinamento era presente in ogni gruppo. I partecipanti – circa trenta persone - hanno accettato le proposte del gruppo di coordinamento. Il quadro di riferimento concordato è stato inviato a tutti i partecipanti al termine della riunione.

Successivamente al meeting a Firenze il gruppo di coordinamento aveva il compito di creare un modello di competenza: la metodologia e il processo di raccolta e selezione delle competenze da inserire nel profilo della competenza professionale prevista. Per questo lavoro era necessario un metodo particolare al fine di definire le competenze in modo più specifico. Identificare competenze valide per l'intero settore dell'istruzione inclusiva (competenze generiche), che non fossero cioè né troppo specifiche né troppo generali, è stata una vera sfida.

Sono stati individuati otto ambiti di competenza che, in seguito, durante i laboratori, hanno contribuito a definire le relative competenze.

Questi campi di competenza corrispondono ai diversi "ruoli" che i professionisti di un determinato settore devono mettere in atto.

Il grafico n. 5 elenca questi campi, mentre la tabella n.1. li descrive più nel dettaglio.

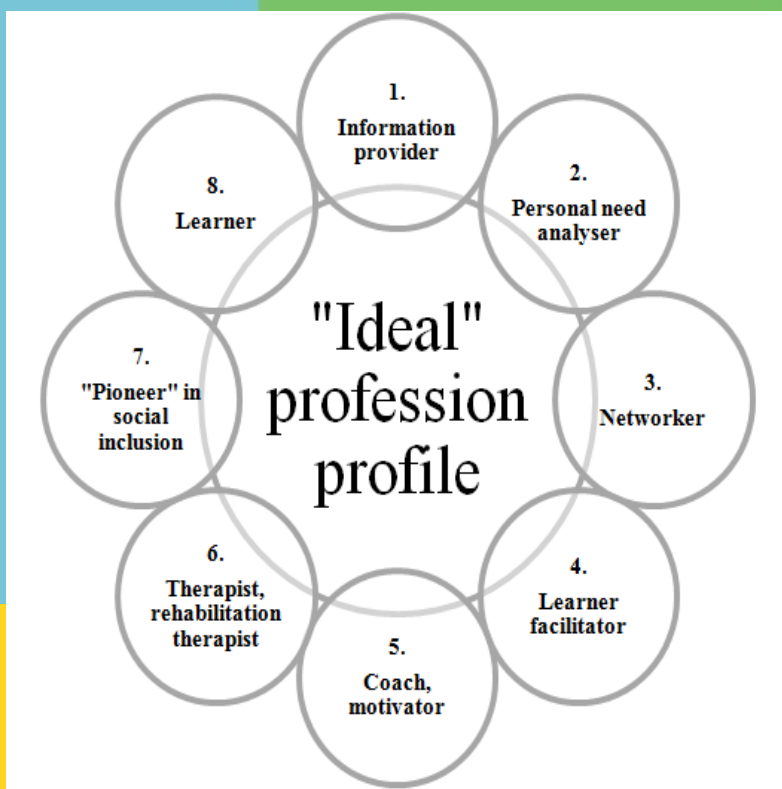


Grafico 5: i settori di competenza definiti dal team di coordinamento

Tabella 1: Elaborazione dei settori di competenza

1.	<i>Information provider</i> : capacità di comunicare le informazioni ai gruppi target e alle persone o organizzazioni ad essi correlati (le persone con disabilità, i loro familiari, i media, ecc) (es. la scelta di un corretto codice di linguaggio formale / informale in base al contesto)
2.	<i>Personal need analyser</i> : capacità di valutare le esigenze particolari e/o individuali delle persone affette da disabilità (es. essere in grado di valutare le singole esigenze dei clienti attraverso la comunicazione verbale e non verbale, grazie a giochi o a situazioni di apprendimento)
3.	<i>Networker</i> : capacità di lavorare bene in reti complesse (professionali, istituzionali etc.). (es. capacità di mediazione dei conflitti con gli utenti, con i partner, con la rete)
4.	<i>Learning facilitator</i> : capacità di facilitare il processo di apprendimento della persona disabile, coinvolgendola in situazioni di apprendimento tenendo conto delle sue esigenze specifiche. (es. capacità di creare un contesto di apprendimento che tenga conto delle preferenze individuali di apprendimento degli utenti)
5.	<i>Coach, motivator</i> : capacità di motivare, guidare i membri del gruppo target e coinvolgerli in modo attivo. (es. focalizzare i punti di forza dell'utente)
6.	<i>Therapist, rehabilitation therapist</i> : anche se questa è una qualifica specifica di per sé, tutti i professionisti che lavorano con i disabili devono avere una solida conoscenza di base in questo campo. (es. per essere in grado di pianificare il processo terapeutico)
7.	<i>"Pioneer" of social inclusion</i> : partecipazione alla diffusione dell'approccio inclusivo grazie alla gestione di progetti pilota, alla creazione di ambienti che soddisfino le esigenze dei disabili. (es. essere in grado di rappresentare l'obiettivo dell'integrazione in contesti diversi – presso genitori, istituzioni, servizi competenti)
8.	<i>Learner</i> : un bisogno di apprendimento continuo (approccio LLL). (es. l'apprendimento intenzionale all'interno della professione)

Durante il secondo workshop (Giugno 2012, Barót) il coordinamento ha presentato i settori di competenza ai partecipanti. Inoltre è stata illustrata e spiegata l'importanza della selezione delle competenze, le ragioni alla base della selezione e chiariti gli ambiti specifici con alcuni esempi. In una discussione successiva i partecipanti hanno potuto allargare o restringere la selezione. Sono stati predisposti otto tavoli di lavoro per gli otto settori particolari, in ciascuno i partecipanti hanno potuto scrivere individualmente una parola chiave o una frase venuta loro in mente in relazione al settore in oggetto. L'obiettivo di questo lavoro è stato quello di dare a tutti i partecipanti la possibilità di riflettere sui diversi settori e formulare domande, oltre a essere preparatorio ai lavori successivi, a coppie o in piccoli gruppi.

Durante il terzo workshop i professionisti sono stati divisi in otto piccoli gruppi. Ogni gruppo si occupava di un settore di competenza, del quale doveva individuare le competenze specifiche che considerava importanti.

I partecipanti hanno scritto queste competenze su singoli pezzi di carta. In questo lavoro le parole-chiave e frasi-chiave precedentemente aggiunte ai settori hanno dato qualche aiuto. Al termine del workshop è stato composto un elenco di circa 100-120 competenze.

Il quarto workshop ha avuto luogo il giorno dopo, in plenaria. L'obiettivo era fare una prima selezione delle competenze raccolte il giorno precedente. Le competenze sono state divise in due categorie: le competenze generali e generiche. Durante la riunione plenaria gli otto gruppi di lavoro del giorno precedente hanno presentato le competenze che avevano collegato al loro settore, quindi il gruppo ne ha discusso e ha deciso in quale categoria la competenza avrebbe dovuto essere inserita. Alla fine del workshop tutte le competenze del giorno precedente sono state inserite in una delle due categorie; quelle appartenenti alla categoria "generale" (ad esempio: buone capacità comunicative) sono state eliminate dalla lista. Ciò che restava era una lista di circa settanta competenze etichettate come "generiche".

Tra il quarto e il quinto seminario le competenze selezionate sono state inserite in un grafico in formato elettronico in base ai settori di appartenenza.

Il grafico è stato condiviso con i partecipanti (sono stati utilizzati documenti on-line, community websites e altre metodologie web2), che avevano la possibilità di modificarlo - modificando le competenze elencate o aggiungendone di nuove (seconda scelta) - prima del successivo workshop a Monaco di Baviera. I membri delle organizzazioni partner sono stati molto attivi in questo lavoro on-line, e la lista ha subito alcuni sostanziali cambiamenti. Sono state aggiunte nuove competenze, alcune sono state raffinate, per alcune è stata suggerita l'eliminazione.

Nello stesso tempo, il gruppo di coordinamento ha elaborato un questionario online (allegato al presente studio) con l'obiettivo di selezionare ulteriormente (terza scelta) e organizzare le competenze. Un altro obiettivo del questionario era raccogliere ulteriori informazioni sui professionisti partecipanti, per esempio sui loro titoli di studio originali e sull'occupazione e il ruolo professionale effettivi.

Durante il quinto laboratorio (novembre 2012, Monaco di Baviera), è stata presentata ai partecipanti una panoramica generale del progetto, lo stadio della ricerca, i successivi passi da compiere verso la creazione della competenza-profilo.

Si è discusso anche dell'obiettivo e della struttura del questionario on-line, che in seguito è stato modificato in base alle proposte avanzate dai partecipanti. Una redazione finale congiunta della lista di competenze è anche stata effettuata durante il workshop (quarta selezione). I partecipanti sono stati divisi in gruppi nazionali (per facilitare la comunicazione). Ogni gruppo ha discusso circa uno o due degli otto settori e le relative competenze, con il risultato che alla fine dei lavori la lista comprendeva 56 competenze.

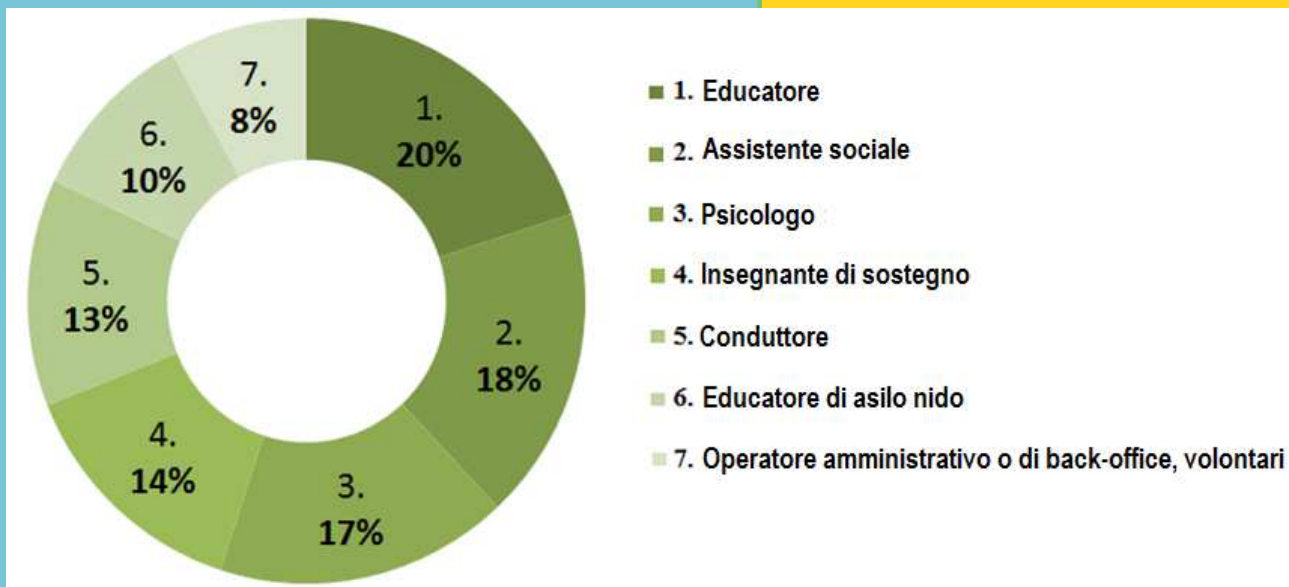
Nel periodo successivo alla riunione di Monaco la squadra di coordinamento ha modificato e inviato ai partner il questionario finale online. Il questionario conteneva alcune domande relative a ciascuna delle 56 competenze selezionate e alcune domande di carattere generale. Nelle domande relative alle competenze gli intervistati dovevano valutare le particolari competenze provenienti da quattro diversi aspetti.

Sono stati compilati e restituiti al team di coordinamento 60 questionari .

Nelle domande introduttive i partecipanti hanno dovuto fornire informazioni di carattere generale su loro stessi. Oltre a indicare il paese di provenienza, il luogo del loro posto di lavoro hanno descritto il loro lavoro attuale e le loro qualifiche / professioni.

Sono state individuate sette categorie professionali in base alle risposte dei partecipanti.

Grafico 6: Percentuale della distribuzione delle professioni degli intervistati.



INTERPRETAZIONE DEI QUATTRO GRUPPI DI DOMANDE LEGATI ALLE COMPETENZE INDIVIDUALI, PRESENTAZIONE DEI RISULTATI

Nelle prime domande gli intervistati dovevano indicare, su una scala da 1 a 4, le loro competenze.

Uno dei motivi alla base di questa domanda era aiutare gli intervistati ad identificarsi con le competenze date valutando quale mettere al primo posto.

Dalle risposte date è stato possibile vedere a quale livello gli intervistati possiedono le competenze.

Partendo dal presupposto che se una data competenza ha attraversato le tre selezioni precedenti, deve essere stata giudicata molto importante da parte dei partecipanti alla ricerca, si è dato per scontato che la persona la possedesse. Attraverso questo gruppo di domande abbiamo raccolto ulteriori informazioni riguardanti le specificità di alcune professioni. Sulla base dei risultati dei questionari solo otto delle 56 competenze risultano non essere possedute (o non completamente possedute) da più del 30% degli intervistati.

Nel secondo gruppo di domande gli intervistati hanno dovuto indicare l'importanza della competenza relativamente alla loro attività professionale.

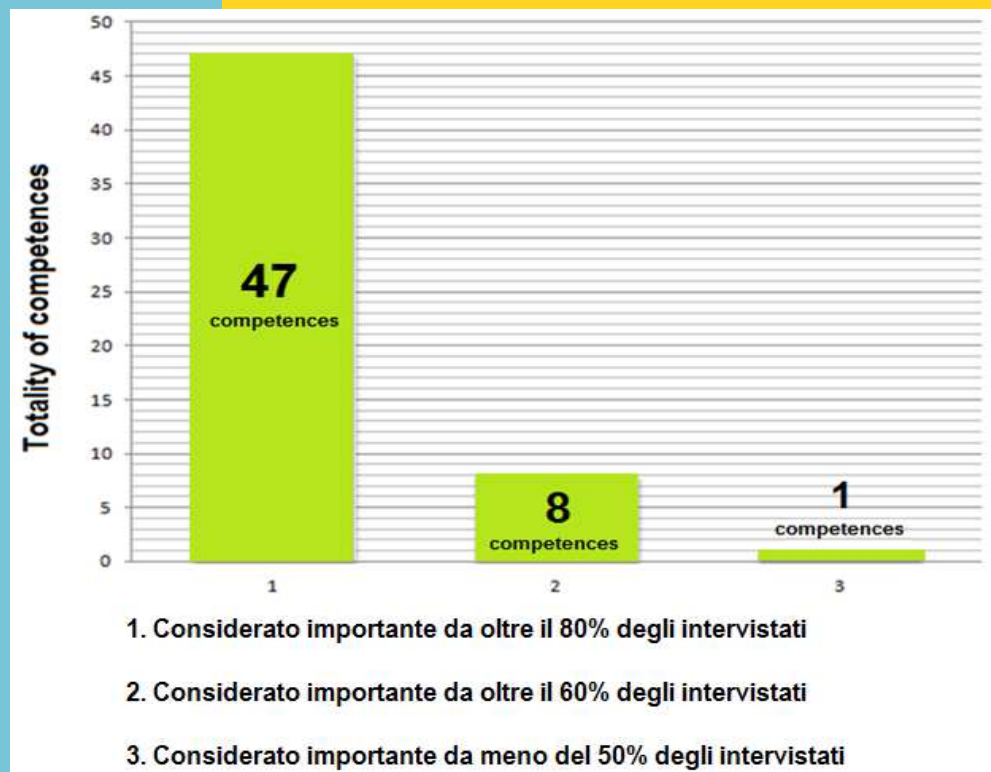
Dato che tutti gli intervistati lavorano nel settore della disabilità è stato facilmente valutabile l'importanza di queste competenze.

Sulla base dei risultati, le competenze possono essere classificate in base all'importanza attribuita in modo tale da definire quelle considerate cruciali nelle professioni in oggetto.

Il questionario online può anche essere considerato come la quarta selezione delle competenze scelte.

Nel grafico 7 si può chiaramente vedere che le competenze citate nel questionario sono tutte molto importanti per la nostra competenza-profilo, ce n'era una sola considerata poco importante da oltre la metà degli intervistati (*"La conoscenza dei progetti della Comunità Europea, le procedure, le opportunità di finanziamento"*.) Durante l'ultimo incontro del progetto di partenariato tenutosi in Bulgaria nell'aprile 2013, i partecipanti hanno votato su questa competenza. La decisione unanime dei trenta professionisti partecipanti è stata di tenerla nel profilo.

Grafico 7: l'importanza data alle competenze dagli intervistati nel lavoro attuale



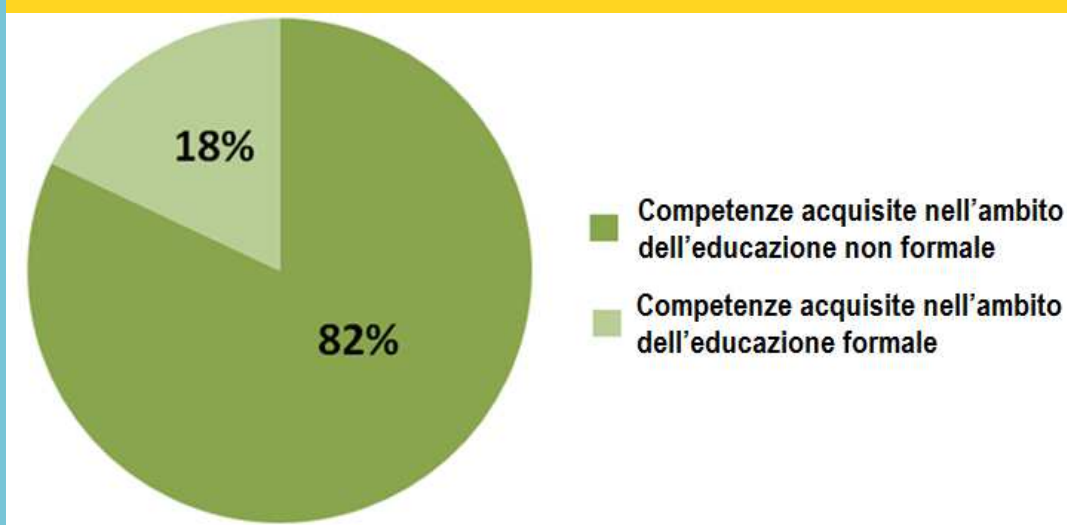
Nel terzo gruppo di domande gli intervistati hanno deciso se una determinata competenza è importante per quanto riguarda la loro professione o qualifica originaria. Dai risultati si può osservare quali sono le competenze considerate molto importanti per il loro lavoro, ma che gli intervistati non hanno potuto acquisire sufficientemente durante la loro formazione.

Infine nella quarta domanda gli intervistati hanno indicato per ogni competenza se questa era stata acquisita principalmente nell'ambito dell'istruzione formale o non formale. Questa domanda ha una importanza vitale per la nostra ricerca: l'ipotesi iniziale era stata infatti che la maggior parte delle competenze fosse stata acquisita principalmente al di fuori dell'istruzione formale.

Questa ipotesi è stata pienamente avvalorata dai risultati del questionario.

Il grafico seguente illustra il rapporto tra competenze acquisite nell'ambito dell'istruzione formale e non formale.

Grafico 8: Distribuzione percentuale delle competenze acquisite nell'ambito dell'educazione formale e non formale



Il risultato della quarta domanda rivela anche quali sono le professioni in cui l'acquisizione di alcune competenze fa parte del curriculum formale. Per esempio la conoscenza medica può essere acquisita nell'ambito dell'istruzione formale dai conduttori, mentre non è parte del curriculum degli assistenti sociali. La tabella 2 presenta l'esempio di una competenza considerata altrettanto importante per due professioni, ma acquisita in un modo diverso.

Tabella 2 : Confronto di due professioni attraverso una competenza

“La capacità di pianificare il processo terapeutico”				
%	Importanza nel suo lavoro attuale	Importante nella sua professione	Acquisizione nell'ambito dell'apprendimento formale	Acquisizione nell'ambito dell'apprendimento o non-formale
Conductor	100%	100%	100%	-
Social worker	64%	27%	27%	73%

RISULTATI DELLA RICERCA, IL PROFILO DELLA COMPETENZA

La tabella sottostante mostra le alcune delle 56 competenze che hanno creato il nostro profilo di competenza.

E' opinione condivisa dei partecipanti al progetto che l'inclusione di successo, in qualsiasi organizzazione del campo, possa essere realizzata solo se i professionisti che lavorano a tutti i livelli e in tutte le posizioni dell'organizzazione possiedono le seguenti competenze. Le competenze individuate che possono essere implementate successivamente rappresentano la base per lavorare nell'ambito dell'integrazione scolastica.

Le competenze sono organizzate in due gruppi: quelle acquisite nell'apprendimento formale e quelle acquisite nell'apprendimento non formale.

Competenze acquisite nell'ambito dell'apprendimento non-formale – Conoscenza-Abilità-Attitudine

C2.	S	Capacità di valutare le singole esigenze dell'utente attraverso la comunicazione verbale e non verbale (p.es. grazie a giochi o situazioni di apprendimento)
C3.	A	Empatia con i problemi dell'utente e della sua famiglia
C7.	S	Uso corretto del linguaggio formale / informale, in base al contesto
C9.	A	Essere professionalmente aggiornati (seguire le novità nella professione)
C10.	K	Conoscenza delle istituzioni governative e non governative del territorio
C11.	K	Conoscenza dei principali programmi europei, delle procedure e delle opportunità di finanziamento
C12.	K	Conoscenza dell'area e delle relative possibilità in cui opera l'utente
C13.	A	Capacità di dare un feedback positivo e accurato agli utenti e di offrire possibili soluzioni
C14.	S	Evitare aspettative troppo elevate, prefissare obiettivi realistici
C17.	S	Buona cooperazione con i familiari degli utenti
C18.	S	Capacità di gestire un team
C21.	S	Capacità di monitorare costantemente le situazioni di apprendimento e riflettere sui suoi risultati
C22.	A	Focalizzare ciò che gli utenti possono e non possono fare
C23.	A	Apertura mentale – capacità di ascolto e osservazione
C24.	S	Capacità di creare un contesto di apprendimento che tenga conto delle preferenze personali dell'utente
C25.	S	Capacità di organizzare una vasta gamma di attività di apprendimento (formali e non formali)
C26.	S	Capacità di mettere a frutto la creatività dell'utente, utilizzando l'espressione artistica in situazioni di apprendimento

C27.	S	Capacità di collaborare con alter figure professionali, per esempio insegnanti, terapisti etc.
C28.	S	Capacità di facilitare le situazioni di apprendimento in base alle dinamiche individuali dell'utente
C29.	S	Offrire all'utente una varietà di strumenti e metodi per l'apprendimento individuale
C30.	S	Capacità di lavorare in gruppo
C31.	S	Capacità di apprendere con e dagli altri
C32.	A	Costanza nell'apprendimento
C33.	S	Apprendimento finalizzato nell'ambito della propria professione
C34.	A	Interesse ai nuovi metodi di apprendimento
C35.	S	Identificare i propri bisogni di apprendimento in relazione agli obiettivi prefissati
C36.	S	Buone capacità di comunicazione con i membri della rete e gli utenti
C37.	S	Capacità di mediazione dei conflitti (con utenti, rete, collaboratori)
C38.	S	Buona collaborazione con gli utenti, i familiari, le istituzioni, gli stakeholders, etc.
C39.	S	Capacità di problem-solving focalizzata sugli obiettivi dell'utenza
C40.	S	Capacità di stimolare la partecipazione attiva degli utenti
C41.	S	Capacità di motivare e coinvolgere i membri del proprio team di lavoro
C42.	S	Capacità di promuovere gli obiettivi dell'inclusione in diversi contesti e a diversi interlocutori (familiari, istituzioni, decisori)
C43.	S	Capacità di ideare, gestire e monitorare programmi ed attività finalizzati al rafforzamento dell'inclusione sociale
C45.	S	Essere convincenti presso le istituzioni
C46.	K	Conoscenza delle principali leggi, opportunità di finanziamento e istituzioni ed enti competenti in materia
C47.	S	Abilità organizzative e diplomatiche
C48.	K	Conoscenza e buon utilizzo degli strumenti di valutazione dei risultati dell'inclusione
C49.	A	Conoscenza della rete familiare e delle persone che lavorano con l'utente
C50.	S	Capacità di individuare le aspettative dell'utente
C51.	A	Apertura mentale al cambiamento
C52.	A	Focalizzare i punti di forza degli utenti
C53.	S	Stimolare la conoscenza individuale degli utenti (gruppi o individui singoli)
C54.	S	Facilitare la connessione tra conoscenza e azione per consentire agli utenti di utilizzare nella pratica le competenze acquisite
C55.	S	Capacità di mantenere una buona relazione personale con l'utente, rispettando gli obiettivi ed i requisiti etici di una relazione terapeutica
C56.	S	Rafforzare l'impegno e la determinazione degli utenti basandosi sulla loro motivazione individuale e sulle loro particolari preferenze di apprendimento

Competenze acquisite nell'ambito dell'apprendimento formale

C1.	S	Capacità di supportare l'utente nell'identificazione dei propri bisogni
C4.	K	Conoscenza teorica approfondita delle particolari esigenze dei gruppi target
C5.	S	Capacità di valutare e analizzare le esigenze degli utenti
C6.	S	Capacità di scegliere la metodologia idonea agli obiettivi e alle esigenze dell'utente
C8.	S	Capacità di analizzare i bisogni degli utenti
C15.	S	Capacità di valutare le competenze-abilità esistenti degli utenti
C16.	S	Capacità di pianificare un progetto terapeutico
C19.	K	Possedere conoscenze mediche di base
C20.	S	Capacità di analisi delle conoscenze e delle abilità degli utenti, e di istruire a partire da questi
C44.	K	Conoscenza dei principali metodi (conoscenza pedagogica e metodologia)

La maggior parte delle competenze riportate nella tabella possono essere acquisite principalmente durante il lavoro sul campo, ovvero in un contesto di apprendimento non formale. Ciò sottolinea anche l'importanza della pratica nella formazione professionale.

Tuttavia, possiamo trovare diverse competenze tra quelle acquisite attraverso l'apprendimento non formale che potrebbe facilmente essere parte integrante del curriculum dell'apprendimento formale, anche se i professionisti intervistati hanno dichiarato di averli acquisiti in ambiente di apprendimento informale (tra queste competenze ci sono per esempio "La conoscenza delle istituzioni governative e non governative del territorio "(C10)," La conoscenza dei programmi della Comunità Europea, le procedure, le opportunità di finanziamento "(C11) o "La conoscenza delle leggi, delle possibilità di finanziamento e degli enti / organizzazioni competenti "(C46).

CONCLUSIONI

I professionisti che lavorano nel campo dell'inclusione sociale nel settore della disabilità hanno background molto diversi: abbiamo potuto trovare tra loro educatori, assistenti sociali, direttori, insegnanti di sostegno, eccetera. La loro formazione e le loro qualifiche mostrano anche una grande varietà a livello nazionale ed europeo. Per esempio gli educatori di solito hanno un diploma universitario in Italia o in Ungheria, mentre in Germania questa qualifica è acquisita in percorsi di formazione professionale. Questo rende l'equiparazione, la validazione delle qualifiche e la mobilità internazionale molto difficili.

Sulla base delle esperienze raccolte dai partecipanti del nostro progetto di partnership riteniamo che il nostro profilo di competenza sia un inventario delle competenze di base che tutti i professionisti che operano in questo settore dovrebbero possedere, indipendentemente dalle loro diverse qualifiche. Consideriamo, come futuro obiettivo auspicabile quello di inserire queste competenze nei percorsi di formazione e di istruzione dei professionisti del settore.

E' nostra opinione condivisa che la chiave per un processo di inclusione di successo sia nel lavoro dei professionisti che possiedono le competenze di cui sopra. Dalla nostra ricerca emerge che l'82% di queste competenze sono state acquisite dai partecipanti in situazioni di apprendimento non formale, mentre riteniamo sarebbe fondamentale creare delle linee guida e dei metodi appropriati di riconoscimento, validazione e certificazione del possesso di tali competenze a livello europeo.

Il nostro obiettivo iniziale era scrivere uno studio completo con una analisi comparativa delle professioni e dei corsi di formazione che potrebbero servire come base per lo sviluppo di moduli di formazione basati sul sistema ECVET, previsto nel quadro del programma LdV-DOI. Tuttavia allo stato attuale riteniamo che il primo e più urgente compito sia la creazione di un sistema di riconoscimento, validazione e certificazione di queste competenze.

Competenze chiave dell'educazione inclusiva

CONTATTI



www.orokmozgoegyesulet.hu

Arca
COOPERATIVA SOCIALE

www.arcacoop.it



www.fortschritt-ggmbh.de



cseresznyes.cecilia@yahoo.com



www.nbdn-bg.org



www.pegasonet.net



piovano.claudia@gmail.com