



Emanuela Zappalà

Research Fellow in Didactics and Special Pedagogy | University of Salerno (Italy) | ezappala@unisa.it

Workplace inclusion of young and eldest with Autism Spectrum Disorder: an ecological-sistemical approach

L'inclusione lavorativa di studenti e adulti con Disturbo dello Spettro Autistico: un approccio ecologico-sistemico

Articoli

ABSTRACT

For some students with Autism Spectrum Disorder and their families, the end of compulsory schooling represents a cause of distress. As shown by the latest Censis statistics, published in 2012, few people with autism are able to get in the job market and achieve professional success. Due to this, in addition to the impact on these young adults' quality of life, there is an increase in concerns among their parents or guardians regarding the future of their children and the risk of social exclusion. Therefore, it is advisable to explore what factors may hinder professional success and social participation of these people by adopting an ecological perspective and reflecting on how some strategies could be implemented by all the institutions involved to favor their inclusion in the workplace.

Keywords: ecological approach, territorial network, employment success, Autism Spectrum Disorder

OPEN ACCESS Double blind peer review

How to cite this article: Zappalà E. (2021). Workplace inclusion of young and eldest with Autism Spectrum Disorder: an ecological-sistemical approach. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, IX, 2, 113-120 | <https://doi.org/10.7346/sipes-02-2021-12>

Corresponding Author: Emanuela Zappalà | ezappala@unisa.it

Received: 15/09/2021 | **Accepted:** 08/11/2021 | **Published:** 30/12/2021

Italian Journal of Special Education for Inclusion | © Pensa MultiMedia Editore srl
ISSN 2282-6041 (on line) | DOI: 10.7346/sipes-02-2021-12



1. Introduzione

Sin dal 2006 la Convenzione ONU sui Diritti delle Persone con Disabilità, ratificata in Italia con la legge n. 18 (Gazzetta Ufficiale, 2009), stabilisce che gli Stati Parti riconoscano:

il diritto al lavoro delle persone con disabilità, su base di uguaglianza con gli altri; segnatamente il diritto di potersi mantenere attraverso un lavoro liberamente scelto o accettato in un mercato del lavoro e in un ambiente lavorativo aperto, che favorisca l'inclusione e l'accessibilità alle persone con disabilità (articolo 27).

Questo diritto assume, però, anche un valore personale, identitario, oltre che sociale, perché la pratica dell'inserimento lavorativo e l'esperienza lavorativa consentono l'acquisizione di un'ampia gamma di conoscenze, comportamenti e abilità che favoriscono il *self-empowerment* della persona con disabilità (Boffo, Falconi, Zappaterra, 2012; Caldin & Scollo, 2018). Nonostante ciò, vi sono ancora oggi alcune disparità, come evidenziato nel *Programma di Azione Biennale per la promozione dei diritti e l'integrazione delle persone con disabilità*. Tale documento, presentato dal Governo nel 2017, mostra alcune criticità sui tassi di occupazione dei giovani con disabilità che concludono il percorso scolastico (solo il 3,5%); inoltre, si evince che circa 5 milioni (38%) di persone tra 15 e 64 anni, che manifestano delle limitazioni funzionali gravi, non lavorano e non sono iscritte a corsi di alcun tipo. Tali dati, purtroppo, sono ancora molto alti, in quanto nel 2019 l'Istat ha rilevato che permane un tasso di occupazione della popolazione tra i 15 e i 64 anni molto basso (32%). In aggiunta, attraverso una sintesi dei dati Censis, già qualche anno fa, era possibile cogliere appieno la criticità della situazione. Consultando i dati sembra che solo una persona con disabilità su cinque riesca ad entrare e ad affermarsi nel mercato del lavoro e, per ciò che riguarda i ragazzi e gli adulti con Disturbo dello Spettro Autistico, si evince che solo il 10% degli over 20 lavorano e che, a partire dai 21 anni, il 50% frequenta un centro diurno, ma solo il 21,7% non svolge alcuna attività (Fondazione Censis, 2012). Sebbene non sia stato possibile consultare dati più aggiornati per le persone con Disturbo dello Spettro Autistico, ci si interroga su come possa essere possibile investire su dei percorsi professionalizzanti che possano sia ridurre questo stato di emarginazione dal mondo del lavoro sia consentire di migliorare la qualità della vita per mezzo di attività didattico-educative individualizzate e situate finalizzate all'*empowerment* della persona e l'inclusione sociale. Queste finalità si sposerebbero anche con l'obiettivo 8 sancito nell'Agenda 2030, per il quale le istituzioni devono incentivare una crescita economica duratura, inclusiva e sostenibile garantendo e implementando le possibilità di avere un'occupazione piena, produttiva e redditizia anche per donne e uomini con disabilità. In tal senso, un ruolo predominante è quello assunto dalle istituzioni scolastiche e formative che a livello locale, regionale e nazionale dovrebbero confrontarsi per creare reti di collaborazione tra la persona con Disturbo dello Spettro Autistico, la famiglia, altri *care-givers*, aziende, enti territoriali e, più in generale, del terzo settore. Nell'ambito dell'educazione speciale, anche Van Bergeijk e il suo gruppo di ricerca (2008) puntualizzano che il sistema scolastico e l'intera comunità hanno il dovere di collaborare al fine di supportare gli adolescenti con Disturbo dello Spettro Autistico in questa transizione verso il mondo lavorativo e acquisire maggiori responsabilità.

Pertanto, si rende opportuna questa collaborazione al fine di co-progettare traiettorie di vita per supportare il processo di adattamento, l'acquisizione di competenze decisive per un futuro inserimento professionale e di conseguenza migliorare la qualità di vita, creando anche contesti funzionali e orientati al progetto di vita (Giacconi, 2015). Inoltre, le potenzialità di questo tipo di collaborazione sono il nodo fondante del cosiddetto Sistema Formativo Integrato (Frabboni, 1990). Quest'ultimo si caratterizza come un ventaglio organico di offerte integrate tra istruzione, formazione professionale e lavoro che i giovani o gli adulti possono scegliere anche sulla base di percorsi individuali (Corsi, 2010). Tra queste istituzioni, quella scolastica ha il compito di istituire percorsi formativi integrati da attuare in convenzione con le agenzie di formazione professionale. Essa, inoltre, non ha più il monopolio della trasmissione del sapere, bensì coesiste con una molteplicità di altre agenzie educative (Fabbri et al. 2015). Quindi non è un:

corpo separato dalla maglia delle istituzioni formative e delle strutture sociali del territorio. Ma [si configura come] un sistema di istruzione che stipula una comunicazione multipla con la città (borgata, quartiere, paese). Una relazione di scambio e di comunione dei reciproci beni culturali. [Pertanto,] La scuola è chiamata a porre alla sua rotonda prevalentemente finalità cognitive; la famiglia a porre alla sua rotonda prevalentemente vissuti affettivi; gli enti locali a porre alla loro rotonda prevalentemente occasioni espressivo-creative; l'associazionismo a porre alla sua rotonda prevalentemente esperienze aggregative ed etico-sociali; il mondo del lavoro a porre alla sua rotonda prevalentemente cifre di collaborazione, di impegno e di solidarismo [...] (Frabboni, 1990, p. 262).

Attualmente, in Italia, tale interesse è sottolineata anche a livello normativo. Come si evince dall'art. 8 del Decreto Legislativo n. 66 (G.U., 2017) e dal Decreto n.774 (MIUR, 2019), è stabilito che, il Gruppo di lavoro interistituzionale



regionale (GLIR) ha, tra l'altro, il compito di garantire una continuità delle azioni educative sul territorio, opportunità formative per l'orientamento e l'istituzione di percorsi integrati scuola-territorio-lavoro; in aggiunta, il decreto n.774 istituisce i "percorsi per le competenze trasversali e per l'orientamento" (PCTO) nell'arco del triennio finale del liceo, degli istituti tecnici e professionali e richiama l'esigenza di coinvolgere tutti i soggetti che vivono nel mondo della scuola o hanno modo di interagire e/o collaborare con gli stessi (studenti coinvolti nei percorsi, i loro genitori, il personale scolastico o le strutture che ospitano gli studenti nei percorsi o chiunque sia interessato ai processi di apprendimento) (MIUR, 2019). Altresì le Linee guida per l'integrazione scolastica degli alunni con disabilità (MIUR, 2012) sostengono la necessità di valorizzare rapporti interistituzionali tra luoghi formali, informali e non formali e di accompagnare lo studente mediante esperienze di orientamento, alternanza scuola-lavoro, stage, collaborazione con le aziende del territorio (p. 11) nell'ottica di una *governance* inclusiva. La prospettiva di *governance* inclusiva, secondo Chiappetta Cajola e Traversetti (2018), richiede un coordinamento tra le logiche individuali e personali proprie dello studente con quelle della collettività e delle reti territoriali per promuovere l'inclusione scolastica e sociale di tutti e di ciascuno. Eppure, anche da alcuni studi, continua ad emergere la centralità della scuola e la necessità di operare in senso pedagogico-didattico sull'orientamento e l'inclusione lavorativa delle persone con disabilità (Bianquin et al., 2018; Caldin, 2019; Mura, Tatulli & Agrillo, 2021; Zappella, 2018). La predisposizione di attività didattiche e formative che perseguano tali finalità avranno, inoltre, molteplici conseguenze positive; tra queste il superamento di una logica prettamente assistenziale a favore di un approccio di tipo emancipativo, l'aumento del senso di *empowerment*, la creazione di un'*identità capacitante* e una maggiore partecipazione sociale (Caldin & Scollo, 2018; Pavone, 2014) con positive ricadute sull'allievo con Disturbo dello Spettro Autistico, sulla famiglia e anche sulla comunità in cui è inserito. Tuttavia, coloro i quali supportano il processo di apprendimento e di sviluppo delle persone con disabilità sono consci che, a una buona collaborazione tra tutti i partner coinvolti nel percorso educativo, bisogna accompagnare una conoscenza specifica del proprio studente/educando con autismo. Ognuno di essi possiede, infatti, specifici punti di forza o di debolezza, preferenze e/o difficoltà nelle modalità cognitive o comunicative e di interazione sociale, caratteristiche ambientali particolari che possono promuovere o ostacolare il processo di apprendimento e di piena partecipazione. Sulla base di queste riflessioni, e coerentemente con una visione bio-psico-sociale della disabilità, i docenti, le famiglie e tutti i professionisti, come previsto nel Sistema Formativo Integrato, non possono non tenere conto in fase di progettazione delle plurali manifestazioni del disturbo e dei fattori contestuali (personali e ambientali) che potrebbero supportare o impedire la transizione e il processo di inserimento (Dreaver et al, 2020; Harmuth et al., 2018; Hendricks, 2010; López, & Keenan, 2014; Shahin et al. 2020). A tal proposito, risulta necessario riflettere e identificare alcuni di questi elementi adottando un approccio ecologico al problema dell'inserimento e del futuro lavorativo dello studente con Disturbo dello Spettro Autistico.

Dunque, anche se il Sistema Formativo Integrato (Corsi, 2010; Frabboni, 1990) si configurerebbe come una possibile strada per orientare le attività didattico-educative e incoraggiare un'interazione e cooperazione con una rete formativa di supporto, si ritiene opportuno assumere una prospettiva più ecologico-sistemica che possa aiutare i docenti e tutta la rete a individualizzare le attività sulla base delle peculiarità dello studente e dell'adulto con autismo per favorire l'inserimento e il successo professionale.

2. Un approccio ecologico-sistemico per l'inclusione lavorativa

La teoria ecologico-sistemica chiarisce che tutti gli organismi viventi sono la risultanza di interazioni continue e complesse tra gli elementi che li compongono (von Bertalanffy, 1972, 1983) e tra i fattori esterni allo stesso (Loveland, 2001; Moller, Danermark, 2007). In conformità con tali considerazioni, anche il modello bio-psicosociale condiviso dalla Classificazione internazionale del funzionamento, della disabilità e della salute (W.H.O., 2001, 2002) presta attenzione all'interazione tra la dimensione fisiopatologica della persona con disabilità ed eventuali elementi contestuali (personali e ambientali) che potrebbero fare emergere uno svantaggio, limitando il processo di piena partecipazione sociale. L'approccio olistico del modello bio-psicosociale consente ai docenti e ai professionisti dell'ambito didattico e educativo di osservare, esaminare e intervenire nei contesti individuali e sociali, considerandoli in una visione inclusiva che tenga conto anche dell'interazione con l'ambiente (Chiappetta Cajola, Rizzo, & Traversetti, 2017; Zurru, 2017). Ciò è possibile nel momento in cui questi professionisti mettono in atto una molteplicità di sinergie umane e professionali, per creare condizioni inclusive e garantire una qualità complessiva della vita della persona con Disturbo dello Spettro Autistico (Giaconi, 2015; Giaconi, Del Bianco, 2019). Difatti, è importante che i docenti e tutti coloro i quali supportano il processo di apprendimento e di sviluppo degli studenti con Disturbo dello Spettro Autistico lo facciano assumendo la consapevolezza che tale disturbo non è una condizione fissa; le sue modalità e il grado di manifestazione sono sempre l'esito di un processo evolutivo e interattivo tra la persona e l'ambiente che può variare nel corso della vita (Loveland, 2001). È vero che, generalmente, gli studi rile-



vano un modesto miglioramento con l'avanzare dell'età e l'attenuazione di alcuni problemi comportamentali e dei deficit sensoriali ma, oltre al fatto che, anche a causa dell'elevata variabilità individuale e della precocità, dell'intensità e della continuità educativa, non è possibile generalizzare tale stato a tutti gli adolescenti e gli adulti con autismo (Volkmar, 2020). Nonostante ciò, alcuni eventi o ambienti potrebbero destabilizzare la persona con autismo e aggravare alcune problematiche. Nello specifico, per quanto riguarda le persone che vengono inserite in un contesto lavorativo o vi operano, alcuni studiosi hanno riscontrato che vi sono alcuni elementi predittori che possono aumentare le difficoltà e la gravità del disturbo, tra queste: le manifestazioni del disturbo e l'impatto sul comportamento, l'indipendenza nello svolgimento delle attività quotidiane, il supporto della famiglia e delle reti territoriali, l'intervento individualizzato su misura per soddisfare le esigenze individuali degli adolescenti con Disturbo dello Spettro Autistico prima e dopo l'inserimento sul posto di lavoro (Nicholas et al., 2018; Pillay & Brownlow, 2017). Tali fattori sono stati evidenziati anche da Nicholas e il suo gruppo di ricerca (2018) che, a partire da ciò, hanno delineato un ecosistema occupazionale del ragazzo con Disturbo dello Spettro Autistico (Fig. 1).

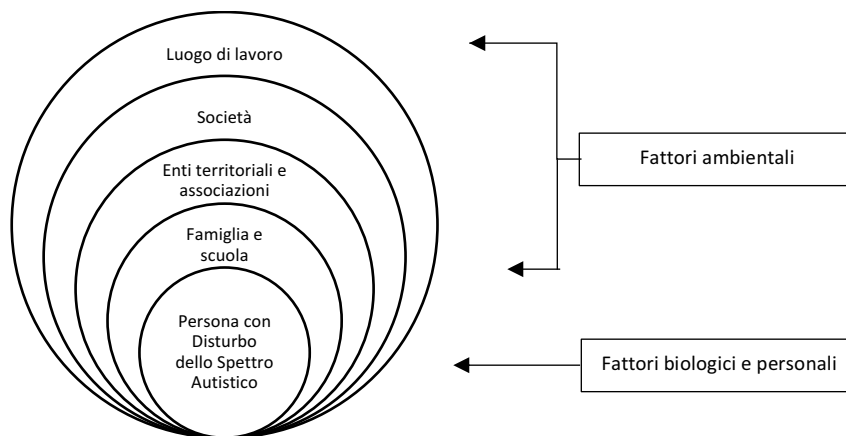


Fig. 1. Adattamento e integrazione dell'ecosistema occupazionale del ragazzo con Disturbo dello Spettro Autistico di Nicholas et al. (2017)

La prima dimensione riguarda la persona con Disturbo dello Spettro Autistico. Al di là di quelli che sono i fattori biologici che caratterizzano questo disturbo, ogni persona con autismo ha delle proprie specificità che vanno oltre le tipiche manifestazioni (difficoltà nella comunicazione e nell'interazione sociale, interessi ripetitivi e ristretti). Essa può rivelare abilità eccezionali in alcuni ambiti (memoria a lungo termine, competenze matematiche, abilità meccaniche e spaziali, nel disegno, nell'apprendimento delle lingue straniere, conoscenze approfondite in alcuni settori) e che possono essere impiegate per specifiche mansioni (Hall et al. 2014). Partendo proprio da queste ultime, durante la prima fase di valutazione per la co-progettazione delle successive attività di potenziamento per l'ingresso nel mondo del lavoro, è possibile evitare il senso di fallimento e stimolare il senso di *self-empowerment*, conferire un senso alla propria vita e di avere un ruolo sociale. Infatti, è vero che gli studenti con Disturbo dello Spettro Autistico tendono a essere routinari e schematici nelle modalità di azione, o che potrebbero non riuscire a gestire più attività contemporaneamente o, talvolta, manifestare delle disfunzioni nelle principali funzioni esecutive ma, tra le altre cose, potrebbero eccellere in compiti che richiedono l'immagazzinamento di informazioni a lungo termine. Questa consapevolezza potrebbe dissuadere i docenti e gli altri *caregiver* a orientare il ragazzo verso professioni che richiedono grandi capacità di immagazzinamento di informazioni a breve termine, come il cuoco o il cameriere che devono tenere a mente un grande quantitativo di informazioni (il numero dei tavoli a cui è stata già presa l'ordinazione, la distribuzione dei diversi ordini, cucinare pietanze diverse nello stesso momento, ecc.). Utile a tal proposito è il contributo di Grandin (1999; Grandin & Duffy, 2008), la quale, tenendo conto di tutte le peculiari modalità di manifestazioni del disturbo, enumera una serie di lavori e li categorizza in base alle modalità di pensiero o alle possibili competenze della persona con autismo. Tra questi, alcuni dei mestieri adatti per coloro i quali hanno un pensiero e una modalità di elaborazione sensoriale prettamente visivi potrebbero essere: il programmatore informatico, l'ingegnere, il fotografo, istruttore cinofilo o di altri animali o il meccanico. Invece, coloro i quali non sono verbali e hanno scarse competenze comunicative potrebbero operare nelle biblioteche, fare lavori di assemblaggio nelle fabbriche o l'operatore scolastico, o lavorare nei *fast food*. Tali affermazioni sono state dimostrate anche scientificamente. Analizzando la revisione della letteratura condotta da Dreaver et al. (2020) si evince, inoltre, che quando l'attività lavorativa è adeguata alle abilità possedute ed è conforme agli interessi delle persone con Disturbo dello



Spettro Autistico, queste dimostrano una competenza nel contesto lavorativo che eguaglia o supera quella dei colleghi.

Tutte le altre dimensioni potrebbero essere considerate parte di quelli che nel modello bio-psicosociale sono definiti fattori ambientali: famiglia e scuola, enti territoriali e associazioni, società e luogo di lavoro. Per quanto riguarda la famiglia e la scuola, secondo gli autori (Nicholas et al., 2018), per alcune persone con Disturbo dello Spettro Autistico il mantenimento della propria occupazione sembra essere mediato dal sostegno di uno o più componenti della famiglia che adempiono al ruolo di facilitatori per l'equilibratura tra la vita familiare e quella lavorativa, il riconoscimento dei propri sforzi e progressi e il supporto emotivo durante i momenti difficili (Perez, Alcover & Chambel, 2015). Dunque, il ruolo della famiglia non è per nulla secondario in tal senso, oltre che per il miglioramento della qualità della vita della persona con Disturbo dello Spettro Autistico. Inoltre, tale impegno potrebbe ridurre le preoccupazioni familiari e incrementare anche la loro qualità della vita. Spesso alcuni membri della famiglia sono costretti a interrompere o a ridurre le proprie ore lavorative per fornire assistenza quotidiana al proprio figlio disoccupato con autismo (Järbrink et al., 2007) e ciò genera molte preoccupazioni per il cosiddetto "dopo di noi". Viceversa, la percezione del supporto scolastico per il potenziamento delle competenze del proprio figlio con Disturbo dello Spettro Autistico, degli Enti territoriali e delle associazioni per l'inserimento lavorativo e per il successo professionale di quest'ultimo possono ridurre questo tipo di apprensioni. Alcune indagini hanno, inoltre, evidenziato che diverse persone con Disturbo dello Spettro Autistico possono esibire comportamenti ripetitivi o compulsivi, difficoltà a adattarsi al cambiamento nella routine, manifestare interesse per gli oggetti atipici e, talvolta, reazioni eccessive ad alcuni stimoli sensoriali in particolari situazioni o contesti lavorativi (CDC 2018; Scott et al., 2017). Per tale ragione si rende necessario che la scuola, oltre raccordarsi con la famiglia, gli enti territoriali e i servizi in fase di co-progettazione, crei le condizioni non solo all'ingresso, ma anche la permanenza nel luogo di lavoro. Ciò può essere realizzato per mezzo di percorsi di accompagnamento e di adattamento per facilitare la transizione dai contesti scolastici a quelli lavorativi e l'acquisizione di un'identità professionale (Zappella, 2019; Pavoncello, Spagnolo, & Laghi, 2014). Tutto questo è possibile anche grazie al sostegno del partenariato fra tutti gli Enti territoriali, le associazioni e le aziende che condividano obiettivi comuni e operino congiuntamente per la creazione di un *know how* professionale che contrasti l'esclusione e garantisca il diritto al lavoro (Frabboni, 1990).

L'ultima riguarda il luogo di lavoro, in quanto la presenza di barriere architettoniche, di improvvisi cambiamenti o di eccessive stimolazioni sensoriali a cui la persona con Disturbo dello Spettro autistico potrebbe essere sensibile, o le difficoltà di comunicazione e nell'interazione sociale potrebbero metterlo in soggezione, impedendo la ricerca e il mantenimento di un lavoro, il completamento del compito, l'interazione con i colleghi e i supervisori o talvolta, potrebbero aggravare e far emergere comportamenti auto-aggressivi, disadattivi o accentuare i comportamenti ripetitivi (Harmuth et al., 2018; Briel & Getzel, 2014). Tali circostanze inciderebbero sia sulla qualità della vita della persona con Disturbo dello Spettro Autistico sia su quella dei suoi *caregivers*.

3. Prospettive future per l'inclusione lavorativa delle persone con Disturbo dello Spettro Autistico

L'ecosistema occupazionale del gruppo di ricerca di Nicholas (2018) potrebbe essere utilizzato come un framework di riferimento per la progettazione di percorsi professionalizzanti che supportino la persona con Disturbo dello Spettro Autistico, i docenti, i *caregivers* e tutti gli Enti territoriali nella fase di co-progettazione, di preparazione all'inserimento lavorativo o, alle aziende, per valutare possibili mutamenti nel luogo di lavoro e prevedere attività di formazione per il successo occupazionale del dipendente con autismo. Al fine, però, di favorire l'inclusione lavorativa, il successo occupazionale e la partecipazione sociale anche in questi contesti è importante che la rete delle istituzioni e tutti gli enti territoriali identifichino strategie educativo-didattiche individualizzate, che abbiano dimostrato un certo grado di evidenza scientifica e che favoriscano anche lo sviluppo di competenze comunicative e relazionali. In relazione a quest'ultima difficoltà, e a uno dei primi step per l'inserimento lavorativo (i colloqui di lavoro), la rete dovrebbe offrire opportunità educativo-didattiche per esercitare tali competenze ed essere in grado di sostenere un colloquio di lavoro insegnando, tra le altre cose, a fare emergere i propri punti di forza per quella specifica professione. In questa fase, infatti, il datore di lavoro valuta le competenze sociali e le abilità possedute ponendo delle domande e/o lasciando ai candidati lo spazio per raccontarsi (Strickland et al., 2013). Alcuni studi hanno evidenziato che il *video-modeling* potrebbe essere utile per migliorare le capacità di comunicazione sociale per rapportarsi con il proprio interlocutore durante il colloquio (Steinbrenner et al., 2020), parlare in modo professionale, condividere informazioni in modo chiaro e positivo e fornire risposte adeguate alle domande poste (Munandar et al., 2020). Smith e il suo gruppo di ricerca (2014), invece, evidenziano che attraverso un percorso di



formazione finalizzato alla preparazione ai colloqui di lavoro che sfrutti le potenzialità della realtà virtuale, è possibile potenziare le abilità nell'interazione sociale. Difatti, lo studio prevede che le persone con Disturbo dello Spettro Autistico coinvolte interagiscano con una rappresentante delle risorse umane virtuale (chiamata Molly Porte). Quest'ultima è programmata con un sistema di riconoscimento vocale che consente ai partecipanti di esercitarsi a pronunciare le proprie risposte alle domande di Molly. Durante la fase di progettazione di questo rappresentante, l'inserimento di un canovaccio molto ricco di risposte è utile per aiutare le persone con autismo a non apprendere meccanicamente e in modo rigido un registro comunicativo, ma riuscire a adattarlo e a generalizzarlo a diverse tipologie di domande e situazioni. Oltre a ciò, il software prevede la condivisione di un feedback non verbale sulle loro prestazioni visibile sullo schermo e la possibilità di poter chiedere aiuto cliccando su uno specifico pulsante.

Per ciò che concerne l'acquisizione di competenze utili per il successo occupazionale e lavorativo, la letteratura sul tema del successo occupazionale di studenti e adulti con Disturbo dello Spettro Autistico molto spesso prevede la proposta attività di coaching, apprendistato e di *video-modeling* in cui un pari o un esperto accompagnano e guidano l'apprendista durante tutto il percorso di apprendimento (Cottini, 2009; Cottini, D'Agostini, Munaro, & Pascoletti, 2021; Hendricks, 2010; Munandar et al., 2020). Queste attività sembrano essere più proficue sia quando sono svolte nel contesto lavorativo sia quando sono accompagnate da una simulazione delle stesse in altri luoghi (reali e virtuali), in quanto il principio fondante rimane quello di un agire pratico, situato ed esperienziale. Concludendo, tutte queste attività, sebbene richiedano una conoscenza specifica circa le modalità di adozione, potrebbero essere ben adottate in tutti i contesti formativi della rete educativa. Come esplicitato in precedenza, l'eterogeneità delle manifestazioni del disturbo e l'influenza che altri fattori personali e ambientali possono avere sul successo occupazionale e l'inclusione lavorativa presuppongono un'analisi e una conoscenza approfondita da parte della famiglia, di tutti i docenti e dei professionisti coinvolti. In tal senso un approccio ecologico come quello del gruppo di Nicholas (2018) potrebbe supportare questo processo esplorativo e valutativo al fine di co-progettare in modo individualizzato e personalizzato queste attività sulla base delle peculiarità della persona con Disturbo dello Spettro Autistico e delle realtà contestuali delle reti territoriali nazionali, incoraggiando il senso di *empowerment*, la creazione di un'*identità capacitante* e una maggiore partecipazione sociale della stessa all'interno dei percorsi di PCTO.

Riferimenti bibliografici

- Bianquin, N., Besio, S., Giraldo, M., & Sacchi, F. (2018). L'alternanza scuola lavoro per gli studenti con e senza disabilità. Una prima analisi interpretativa comparativa tra lingua e contenuto dei Piani Triennali dell'Offerta Formativa (PTOF). *Italian Journal of Educational Research*, (21), pp. 51-72.
- Boffo V., Falconi S., Zappaterra T. (eds.) (2012). *Per una formazione al lavoro. Le sfide della disabilità adulta*. Firenze: Firenze University Press.
- Briel, L. W., & Getzel, E. E. (2014). In their own words: The career planning experiences of college students with ASD. *Journal of Vocational Rehabilitation*, 40(3), pp. 195-202. doi:10.3233/JVR-140684
- Caldin, R. (2019). Disabilità, inclusione e centralità della scuola: attualità e dimensioni prospettive. *Disabilità, inclusione e centralità della scuola: attualità e dimensioni prospettive*, pp. 163-177.
- Caldin, R., & Scollo, S. (2018). Inclusione lavorativa, disabilità e identità. Riflessioni e rappresentazioni. *Studium Educationis*, (3), pp. 49-60.
- Center for Disease Control and Prevention. (2018). *Community Report on Autism*.
- Chiappetta Cajola, L., & Traversetti, M. (2018). L'educatore professionale socio-pedagogico nei servizi educativi e scolastici tra sviluppo sostenibile e governance inclusiva: alcuni dati di ricerca [The socio-pedagogical professional educator in the school services between sustainable development and inclusive governance: Some research data]. *Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies*, 17, pp. 113-138. doi: <http://dx.doi.org/10.7358/ecps-2018-017-chia>
- Chiappetta Cajola, L., Rizzo, A. L., & Traversetti, M. (2017). La ricerca empirica in campo educativo speciale nella prospettiva dell'EBE. L'impianto teorico e metodologico fornito dall'ICF-CY. *Atti del Convegno Nazionale del Gruppo di Lavoro SIPED, Teorie e Metodi della Ricerca in Educazione* (a cura di: L. Ghirotto). Bologna: Alma Mater Studiorum – Università di Bologna, QuVi. ISBN 9788898010691. Disponibile su: [Atti_Convegno_Nazionale_TMRE\(unibo.it\)](http://Atti_Convegno_Nazionale_TMRE(unibo.it)).
- Cottini, L. (2009). Quando l'età avanza: interventi di qualità per l'adulto con autismo. Disponibile su: Microsoft Word - AUTISMO IN ETÀ ADULTA - Cottini.doc (webbrothersblog.com).
- Cottini, L., D'Agostini, M., Munaro, C., & Pascoletti, S. (2021). Autismo, video modeling e Realtà aumentata: un progetto di ricerca e intervento sostenuto dalla Fondazione Italiana per l'Autismo (FIA). *Giornale italiano dei disturbi del neurosviluppo*, 6(1), pp. 128-134.
- Dreaver, J., Thompson, C., Girdler, S., Adolfsson, M., Black, M. H., & Falkmer, M. (2020). Success factors enabling employment for adults on the autism spectrum from employers' perspective. *Journal of autism and developmental disorders*, 50(5), pp. 1657-1667.
- Fabbi, L., Melacarne, C., & Ferro Allodola, V. (2015). Apprendere dai contesti di pratica situata: modelli didattici innovativi nel-



- l'alternanza scuolalavoro. *Apprendere dai contesti di pratica situata: modelli didattici innovativi nell'alternanza scuolalavoro*, pp. 65-77.
- Fondazione Censis (2012). La dimensione nascosta delle disabilità. Terzo rapporto di ricerca. Disponibile su: https://www.cislsuola.it/uploads/media/cislsuola_Disabilit%C3%A0_CENSIS_0.pdf
- Frabboni F. (1990). Per un sistema delle interconnessioni formative Scuola Territorio Mezzogiorno: tre sullo stesso tandem. In F. Frabboni, F. Pinto Minerva, G. Trebisacce (eds.), *Sistema formativo e Mezzogiorno* (p. 122). Firenze: La Nuova Italia.
- Gazzetta Ufficiale (2017). Decreto Legislativo n. 66. *Norme per la promozione dell'inclusione scolastica degli studenti con disabilità*. Disponibile su: https://www.gazzettaufficiale.it/atto/stampa/serie_generale/originario
- Gazzetta Ufficiale (G.U., 2009). GU Serie Generale n.61 del 14-03-2009, Legge del 3 marzo 2009, n. 18 *Ratifica ed esecuzione della Convenzione delle Nazioni Unite sui diritti delle persone con disabilità, con Protocollo opzionale*. Disponibile su: <https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2009/03/14/009G0027/sg>
- Giaconi, C. (2015). *Qualità della vita e adulti con disabilità. Percorsi di ricerca e prospettive inclusive*. Milano: Franco Angeli.
- Giaconi, C., & Del Bianco, N. (2019). *Inclusione 3.0*. Milano: Franco Angeli.
- Grandin, T. (novembre, 1999). *Choosing the Right Job for People with Autism or Asperger's Syndrome*. Indiana Institute on Disability and Community, Indiana Resource Center for Autism. Disponibile su: <https://www.iidc.indiana.edu/irca/articles/choosing-the-right-job-for-people-with-autism-or-aspergers-syndrome.html>
- Grandin, T., & Duffy, K. (2008). *Developing talents: Careers for individuals with Asperger syndrome and high-functioning autism*. AAPC Publishing.
- Hall, J., Morgan, L., & Salzberg, C. (2014). Job-preference and job-matching assessment results and their association with job performance and satisfaction among young adults with developmental disabilities. *Education and Training in Autism and Developmental Disabilities*, 49(2), pp. 301-312.
- Harmuth, E., Silletta, E., Bailey, A., Adams, T., Beck, C., & Barbic, S. P. (2018). Barriers and facilitators to employment for adults with autism: A scoping review. *Annals of International Occupational Therapy*, 1(1), pp. 31-40.
- Hendricks, D. (2010). Employment and adults with autism spectrum disorders: Challenges and strategies for success. *Journal of vocational rehabilitation*, 32(2), pp. 125-134.
- ISTAT (2019). *Audizione dell'Istat presso il Comitato Tecnico Scientifico dell'Osservatorio Nazionale sulla condizione delle persone con disabilità*. Disponibile su: https://www.istat.it/it/files//2021/03/Istat-Audizione-Osservatorio-Disabilit%C3%A0_24-marzo-2021.pdf
- Järbrink, K., McCrone, P., Fombonne, E. (2007). Cost-impact of young adults with high functioning autism spectrum disorder. *Research in Developmental Disabilities*, 28(1), pp. 94-104.
- López, B., & Keenan, L. (2014). Barriers to employment in autism: Future challenges to implementing the Adult Autism Strategy. *Autism Research Network*, pp. 1-17.
- Loveland, K. A. (2001). Toward an ecological theory of autism. In J. A. Burack, T. Charman, N. Yirmiya, & P. R. Zelazo (Eds.), *The development of autism: Perspectives from theory and research*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- MIUR (2019). Decreto Ministeriale n.774. Disponibile su: <https://www.miur.gov.it/-/decreto-ministeriale-n-477-del-4-settembre-2019>
- Moller, K., Danermark, B. (2007). Social recognition, participation, and the dynamic between the environment and personal factors of students with Deafblindness. *American Annals of the Deaf*, 152(1), pp. 42-55.
- Munandar, V. D., Bross, L. A., Zimmerman, K. N., & Morningstar, M. E. (2020). Video-Based Intervention to Improve Storytelling Ability in Job Interviews for College Students With Autism. *Career Development and Transition for Exceptional Individuals*. <https://doi.org/10.1177/2165143420961853>
- Mura, A., Tatulli, I., & Agrillo, F. (2021). *Disabilità intellettuale e orientamento formativo*, 1.
- Nicholas, D. B., Mitchell, W., Dudley, C., Clarke, M., & Zulla, R. (2018). An ecosystem approach to employment and autism spectrum disorder. *Journal of autism and developmental disorders*, 48(1), pp. 264-275.
- Pavoncello, D., Spagnolo, A., & Laghi, F. (2014). *Prevenire si può: analisi delle misure di accompagnamento per la transizione scuola-lavoro dei giovani con disagio psichico*.
- Pavone, M. (2014). *L'inclusione educativa. Indicazioni pedagogiche per la disabilità*. Milano: Mondadori Università.
- Perez, V., Alcover, C.-M., & Chambel, M. J. (2015). Job attitudes among workers with disabilities: The importance of family support in addition to organizational support. *Work*, 51(4), pp. 817-826. doi: 10.3233/WOR-141905.
- Pillay, Y., & Brownlow, C. (2017). Predictors of successful employment outcomes for adolescents with autism spectrum disorders: A systematic literature review. *Review Journal of Autism and Developmental Disorders*, 4(1), pp. 1-11.
- Scott, M., Jacob, A., Hendrie, D., Parsons, R., Girdler, S., Falkmer, T., et al. (2017). Employers' perception of the costs and the benefits of hiring individuals with autism spectrum disorder in open employment in Australia. *PLoS ONE*, 12(5), e0177607.
- Shahin, S., Reitzel, M., Di Rezze, B., Ahmed, S., & Anaby, D. (2020). Environmental factors that impact the workplace participation of transition-aged young adults with brain-based disabilities: a scoping review. *International journal of environmental research and public health*, 17(7), 2378.
- Smith, M. J., Ginger, E. J., Wright, K., Wright, M. A., Taylor, J. L., Humm, L. B., Olsen, D. E., Bell, M. D., & Fleming, M. F. (2014). Virtual reality job interview training in adults with autism spectrum disorder. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 44(10), 2450-2463. <https://doi.org/10.1007/s10803-014-2113-y>
- Steinbrenner, J. R., Hume, K., Odom, S. L., Morin, K. L., Nowell, S. W., Tomaszewski, B., Szendrey, S., McIntyre, N. S., Yücesoy-Ozkan, S., & Savage, M. N. (2020). Evidence-based practices for children, youth, and young adults with autism. *National*



- Clearinghouse on Autism Evidence and Practice Review Team, Frank Porter Graham Child Development Institute. The University of North Carolina at Chapel Hill.
- Strickland, D. C., Coles, C. D., & Southern, L. B. (2013). JobTIPS: A transition to employment program for individuals with autism spectrum disorders. *Journal of Autism and Developmental Disorders*. doi:10.1007/s10803-013-1800-4.
- VanBergeijk E, Klin A and Volkmar F (2008) Supporting more able students on the autism spectrum: college and beyond. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 38(7), pp. 1359-1370.
- Volkmar, F. R. (2020, June). *Disturbi dello Spettro Autistico*. Edra.
- Von Bertalanffy, L. (1972). The History and Status of General Systems Theory. *Academy of Management Journal*, 15 (4), pp. 407-426.
- Von Bertalanffy, L. (1983). *Teoria generale dei sistemi. Fondamenti, sviluppo, applicazioni*. Torino: Mondadori.
- W.H.O. (2001). *International Classification of Functioning, Disability and Health* (tr. it. 2002). Geneva: WHO.
- Zappella, E. (2018). Qualità della vita e orientamento professionale per le persone con disabilità intellettiva: uno studio di caso in Lombardia. *Form@ re*, 18(3).
- Zappella, E. (2019). L'alternanza scuola/lavoro come occasione di inclusione per le persone con disabilità: uno studio di caso. *Formazione, lavoro, persona*, 19, pp. 74-86.
- Zurru, A. L. (2017). Disabilità e soggettività. Costruire un dialogo interdisciplinare attraverso l'ICF. *Ricerche di Pedagogia e Didattica. Journal of Theories and Research in Education*, 12(2), pp. 23-40.