

Orientamento al lavoro e disabilità intellettiva: quali responsabilità educative per la scuola?

Angelo Lascioli

Professore associato di Pedagogia Speciale presso l'Università degli Studi di Verona

cantiere
aperto

Sommario

Da diversi anni, in Italia, si stanno sperimentando modalità di inserimento lavorativo delle persone con disabilità intellettiva, in particolare nell'ambito dell'azione dei Servizi che, come stabilito dalla Legge n. 68/1999, sono incaricati della progettazione e dell'accompagnamento lavorativo degli utenti che manifestano questa disabilità. L'analisi dei dati emersi dalle ricerche sull'inserimento lavorativo delle persone con disabilità intellettiva può offrire importanti spunti per la progettazione di percorsi di orientamento al lavoro rivolti a studenti con disabilità intellettiva. L'occasione è oggi fornita dai percorsi di alternanza scuola-lavoro previsti per gli studenti delle scuole secondarie di secondo grado. L'articolo fornisce indicazioni specifiche per individuare gli obiettivi educativi di un progetto di orientamento al lavoro pensato per studenti con disabilità intellettiva, insieme a spunti per l'azione didattica utili agli insegnanti e, in particolare, ai docenti di sostegno che operano nel triennio delle scuole secondarie di secondo grado.

Parole chiave

Orientamento al lavoro, disabilità intellettiva, didattica speciale, Piano Educativo Individualizzato.

Introduzione

Il tema dell'orientamento al lavoro ha assunto attualmente maggiore importanza in forza di provvedimenti legislativi che mettono in capo alla scuola specifiche responsabilità per quanto riguarda il rapporto con le imprese e, in generale, con il mondo del lavoro. Si pensi, ad esempio, all'obbligo per la scuola di organizzare percorsi di alternanza scuola-lavoro per gli studenti delle scuole secondarie di secondo grado (in base

al decreto legislativo 15 aprile 2005, n. 77, ripreso anche dalla Legge 13 luglio 2015, n. 107: si vedano in particolare i commi 33 e 44).

Per quanto riguarda gli studenti con disabilità intellettiva, l'orientamento al lavoro può rappresentare un momento di grande valore educativo, specialmente nell'ottica del loro progetto di vita adulta. Tuttavia agli insegnanti mancano indicazioni rispetto agli obiettivi che andrebbero perseguiti per loro nell'ambito dei progetti di alternanza scuola-lavoro. Una guida verso l'individuazione di

tali obiettivi potrebbe risultare di grande utilità e valore per gli insegnanti di sostegno, specialmente nell'elaborazione dei PEI degli studenti che frequentano il triennio.

Da un punto di vista metodologico, si ritiene che le indicazioni utili per realizzare un valido percorso di orientamento al lavoro per gli studenti con disabilità intellettiva non possano che derivare da un'attenta analisi delle esperienze lavorative dei disabili che sono già inseriti nel mondo del lavoro. Tale analisi, quindi, rappresenta il naturale punto di partenza anche per questo articolo. L'obiettivo è quello di raccogliere informazioni sulle risorse che le persone con disabilità intellettiva dimostrano di essere in grado di attivare al fine di conservare il proprio lavoro, informazioni rispetto alle problematiche manifestate dai/lle lavoratori/lavoratrici con disabilità intellettiva nei contesti lavorativi, e infine informazioni rispetto a risorse e difficoltà rilevate dai servizi preposti all'inserimento lavorativo, derivanti non solo dalle persone con disabilità, ma anche dalle loro famiglie e dalle aziende. Questo bagaglio di notizie e informazioni può risultare utile agli insegnanti che devono orientare al lavoro la persona con disabilità intellettiva, perché dà loro l'opportunità di confrontarsi con una serie di variabili che sono decisive per la tenuta lavorativa ma che, nel corso dell'esperienza scolastica dello/a studente/essa con disabilità intellettiva, rischiano di essere sottovalutate o, nel peggiore dei casi, ignorate.

Breve riferimento alle ricerche sull'inserimento lavorativo delle persone con disabilità intellettiva

Per quanto esistano molteplici progetti di inserimento lavorativo di persone con disabilità intellettiva e diversi studi che esplorano il valore e la portata educativa e

sociale del lavoro per le persone con disabilità intellettiva, sono assai ridotte le ricerche che esplorano le variabili da cui dipende la loro tenuta lavorativa. In questo scritto si farà riferimento a due ricerche, una dell'Università di Verona e l'altra dell'Università di Bari, che hanno analizzato il tema delle variabili della tenuta lavorativa in tempi e luoghi diversi in Italia.

Le ricerche prese in considerazione sono le seguenti: la ricerca realizzata dall'Università degli Studi di Verona tra il 2003 e il 2006 presso il Servizio di Integrazione Lavorativa (SIL) dell'Azienda Ulss n. 22 di Bussolengo (VR), su un campione di 74 utenti con disabilità intellettiva inseriti al lavoro negli anni 1989-2001 (Lascioli e Menegoi, 2006); e la ricerca, inclusiva di studio comparativo, effettuata dall'Università di Bari tra il 2010 e il 2013 presso il Servizio di Inserimento Socio-Lavorativo (SISL) regionale con sede a Taranto, su un campione di 28 utenti con disabilità intellettiva inseriti al lavoro negli anni 2000-2010.¹

Le ricerche sono state condotte con i medesimi strumenti di rilevazione,² e ciò ha consentito di poter effettuare comparazioni tra i dati raccolti e analizzati, con interessanti ricadute anche per il tema di questo articolo. In particolare, appare rilevante la riflessione sugli indicatori della tenuta lavorativa, risultato dell'esplorazione e dell'analisi delle variabili che influiscono sul successo/fallimento degli inserimenti lavorativi delle persone con disabilità intellettiva. Si tratta di indicatori che emergono dall'incrocio dei dati derivanti dall'esplorazione dei vissuti delle

¹ I risultati della ricerca sono riportati nella tesi di dottorato della dott.ssa Crescenza Mazzaraco (2013). Si veda inoltre: Mazzaraco (2015, pp. 167-181).

² La ricerca effettuata presso il SISL di Taranto è stata fatta utilizzando gli strumenti di rilevazione costruiti dal gruppo di Verona per la ricerca presso il SIL di Bussolengo (VR).

persone con disabilità intellettiva inserite al lavoro e dei loro famigliari, comparati con i dati emersi dalle dichiarazioni del personale delle imprese coinvolte negli inserimenti lavorativi. I risultati delle due ricerche — i cui dettagli sono riportati in parte nel prosieguo del presente articolo — forniscono indicazioni utili per individuare le competenze che le persone con disabilità intellettiva devono acquisire durante il percorso scolastico, per potersi non solo inserire nel mondo del lavoro, ma continuare a rimanerci.

Dalle variabili della tenuta lavorativa agli obiettivi scolastici dell'orientamento al lavoro

Le ricerche dell'Università di Verona e dell'Università di Bari hanno fatto emergere che le variabili da cui risulta dipendere la tenuta lavorativa sono molteplici. Alcune, riconducibili alle capacità lavorative e personali del disabile intellettivo, sono le cosiddette variabili interne al lavoratore (ad esempio, capacità produttiva, qualità del lavoro, capacità di adattarsi al contesto lavorativo e di rispettarne le regole), altre sono le cosiddette variabili interne all'ambiente lavorativo e ai supporti offerti al disabile (ad esempio, la presenza di un tutor e il clima aziendale). Altre ancora risultano riconducibili al sistema di relazioni, esterne al lavoro, entro le quali si trova collocata la persona con disabilità intellettiva, in particolare le variabili riguardanti il contesto famigliare e i livelli di condivisione della famiglia rispetto al progetto lavorativo del/la figlio/a con disabilità intellettiva. Da ultimo le variabili esterne al lavoratore con disabilità intellettiva e riguardanti il rapporto tra aziende/imprese e il SIL/SISL, ossia il ruolo giocato dal SIL/SISL nel delicato processo della mediazione lavorativa.

Di seguito si pongono all'attenzione del lettore le variabili che influiscono sulla tenuta lavorativa del/la lavoratore/lavoratrice con disabilità intellettiva secondo quanto emerge nelle ricerche prese in considerazione. L'obiettivo è quello di individuare i possibili ambiti d'intervento da prendere in considerazione per impostare, fin dal periodo di frequenza scolastica, percorsi di orientamento al lavoro efficaci per gli/le studenti/esse con disabilità intellettiva.

Variabili interne al lavoratore con disabilità intellettiva

Livelli di produttività e di qualità lavorativa

La tenuta lavorativa del lavoratore/lavoratrice con disabilità intellettiva richiede capacità produttive che risultano oscillare fra il 40% e il 60%. Ciò emerge sia dalle analisi effettuate sul campione del SIL di Bussolengo (VR), che attestano che per «oltre il 40% di produttività e fino al 60%³ si riscontra una

³ La ricerca di Verona ha rilevato che per livelli di produttività superiori al 60% aumentano le probabilità di fallimento dell'inserimento lavorativo: «Il livello di produttività espresso, secondo l'opinione dei datori di lavoro, si può rappresentare con una curva gaussiana, con la maggiore concentrazione di tenuta attorno al 50% di produttività. Mano a mano che ci si sposta verso i livelli di produttività più periferici (0%, 100%), si riduce la tenuta lavorativa» (Lascioli e Menegoi, 2006, p. 171). Si avanza qui l'ipotesi che quanto più le performance lavorative della persona con disabilità intellettiva si avvicinano alla norma, tanto più lo status del lavoratore con disabilità intellettiva risulta percepito simile a quello degli altri lavoratori. Ma tale modifica in senso positivo nella percezione del lavoratore con disabilità intellettiva da parte degli altri lavoratori rischia di far venire meno attenzioni e tutele che risultano utili alla tenuta lavorativa. Infatti, per quanto sia possibile a una persona con disabilità intellettiva riuscire a raggiungere elevati livelli di produttività — specialmente quando il lavoro risulta semplice e ripetitivo —, rimangono comunque le tipiche difficoltà derivanti dalla presenza del ritardo mentale. Di conseguenza, devono rimanere

maggior probabilità di tenuta» (Lascioli e Menegoi, 2006 p. 172), sia dalle analisi effettuate sul campione del SISL di Taranto: «L'andamento della produttività del lavoratore disabile si aggira intorno al 40-60% nella maggior parte dei casi» (Mazzaraco, 2013, p. 220).

I dati rilevati evidenziano che anche i livelli di qualità e precisione lavorativa hanno le medesime percentuali e, pertanto, risultati congruenti con i livelli di produttività. Dall'analisi del campione su cui si è realizzata la ricerca dell'Università di Verona, emerge che «la maggior concentrazione di casi (41%) si attesta su un livello di buona precisione caratterizzata da pochi errori» (Lascioli e Menegoi, 2006, p. 174). Il dato è confermato anche da Mazzaraco (2013): «Nella maggioranza dei casi (40%) il lavoro svolto dal disabile appare preciso con pochi errori» (p. 221). La massima probabilità di tenuta lavorativa si ha proprio con «livelli di precisione caratterizzati da pochi errori» (Lascioli e Menegoi, 2006, p. 175).

Ai fini dell'orientamento al lavoro dello/a studente/essa con disabilità intellettiva, è importante per gli insegnanti chiedersi se e in che misura nelle loro valutazioni sul lavoro

scolastico siano presenti indicatori di produttività, qualità e precisione. Ciò che bisogna favorire nello/a studente/essa con disabilità intellettiva, già a partire dall'esperienza scolastica, è una mentalità lavorativa; per far questo è necessario aiutarlo/la a capire che il lavoro (scolastico o extrascolastico) non è un fare per il fare, ma un agire finalizzato a uno scopo preciso. Chiedere di svolgere i compiti assegnati rispettando criteri di qualità e precisione è un modo per favorire lo sviluppo di questa mentalità: quindi invitare a supportare e condividere questi obiettivi può risultare strategico. In particolare, si tratta di sensibilizzare la famiglia — oltre che la persona con disabilità intellettiva — rispetto alla necessità di formare certe abilità già prima dell'ingresso al lavoro e durante l'esperienza scolastica.

La ricerca ha anche messo in luce che le capacità di precisione del/la lavoratore/lavoratrice con disabilità intellettiva possono subire un calo nel contesto lavorativo a causa di vari fattori che possono influire negativamente sul suo lavoro (Lascioli e Menegoi, 2006, p. 174). Ciò porta in primo piano il valore dell'orientamento al lavoro quale esperienza, talvolta unica e irripetibile, attraverso cui aiutare la persona con disabilità intellettiva non solo a sviluppare le competenze necessarie all'integrazione lavorativa, ma anche a sperimentarne la tenuta già a partire dal contesto scolastico, al fine di aumentare specifiche abilità di resilienza.

È vero che l'orientamento al lavoro deve iniziare a scuola, ma è altrettanto vero che non è facile far assumere allo/a studente/essa con disabilità intellettiva un atteggiamento mentale conforme a un ruolo lavorativo a partire dalla scuola. I progetti di alternanza scuola-lavoro possono risultare per gli insegnanti, da questo punto di vista, occasioni per creare le condizioni affinché lo/la studente/essa con disabilità intellettiva sperimenti

inalterate le tutele che, anche nel contesto lavorativo, garantiscono alla persona con disabilità intellettiva di ricevere quelle attenzioni particolari di cura e protezione senza le quali l'esperienza lavorativa può fallire anche in presenza di buone capacità produttive. Sono in particolare i colleghi di lavoro che, se non informati sulle difficoltà a cui va incontro chi ha una disabilità intellettiva, possono risultare confusi da una valutazione superficiale dei comportamenti e ritenere in buona fede che il collega con disabilità intellettiva, solo perché produttivo, è anche capace di badare a se stesso. Si può così concludere osservando che quando il lavoratore con disabilità intellettiva viene percepito come «troppo competente», compare il rischio che nei suoi confronti possano cessare di funzionare le protezioni che l'identità sociale di disabile intellettivo è in grado di suscitare nel contesto delle relazioni con i colleghi di lavoro.

cosa significa svolgere un lavoro, e qual è il nesso tra azione lavorativa e produttività/qualità/precisione. Il ritorno a scuola, dopo l'esperienza, potrà essere sfruttato come momento di verifica e riflessione finalizzato a far cogliere allo/a studente/essa la correlazione tra capacità di monitoraggio/controllo dell'azione lavorativa (causa) e aumento della produttività/qualità/precisione del lavoro (effetto).

Dagli studi effettuati da Brown (1987) emerge che lo sviluppo delle competenze metacognitive di monitoraggio/controllo passa attraverso la messa in campo di esperienze idonee a generare nel soggetto con disabilità intellettiva le seguenti condizioni: rendersi conto dell'esistenza di un problema, saper predire la propria prestazione, riuscire a pianificare l'attività cognitiva, essere in grado di registrare e guidare l'attività cognitiva in relazione agli obiettivi. Anche il progetto di orientamento al lavoro va costruito tenendo conto di questi obiettivi, se si vuole dare all'esperienza del lavoro un valore educativo.

Abilità connesse all'impiego e al ruolo lavorativo

Imparare a fare un lavoro è la premessa fondamentale per ricoprire un ruolo lavorativo; ma riuscire a stare in un contesto lavorativo comporta capacità più ampie e complesse rispetto al saper fare un lavoro. Ciò vale per qualsiasi lavoratore. Si approfondiranno di seguito i fattori che, come emerso dalle ricerche di Verona e di Bari, influenzano la tenuta lavorativa del/la lavoratore/lavoratrice con disabilità intellettiva.

Qualità del rapporto con i colleghi, rispetto delle regole e delle gerarchie aziendali

Nel contesto lavorativo vigono regole precise, alcune esplicite, altre implicite — in

questo caso più complesse per una persona con disabilità intellettiva — riguardanti le modalità con cui ci si comporta nell'ambiente lavorativo (ad esempio, il livello di confidenza nel rapporto con i colleghi, il livello di correttezza nelle relazioni interpersonali, ecc.). Dal rispetto di tali regole dipende il successo o il fallimento dell'esperienza lavorativa. I dati emersi dalle ricerche dell'Università di Verona e di Bari hanno evidenziato che la tenuta lavorativa della persona con disabilità intellettiva è influenzata da specifiche abilità sociali, in particolare riuscire a instaurare con i colleghi rapporti adeguati al contesto (il 67,9% del campione indagato dall'Università di Verona presenta capacità abbastanza adeguate e/o adeguate; il dato dell'Università di Bari è del 64%); riuscire a rispettare le regole aziendali (il 70,5% del campione indagato dall'Università di Verona presenta capacità abbastanza adeguate e/o adeguate; il dato dell'Università di Bari è del 60%); il rispetto delle gerarchie aziendali (il 76,9% del campione indagato dall'Università di Verona presenta capacità abbastanza adeguate e/o adeguate; il dato dell'Università di Bari è del 76%). La cura delle capacità relazionali e lo sviluppo delle competenze e abilità sociali risultano pertanto obiettivi che non possono mancare in un progetto di orientamento al lavoro, e le esperienze di alternanza scuola/lavoro possono divenire momenti attraverso i quali far sperimentare agli studenti con disabilità intellettiva tali competenze e abilità. Gli insegnanti di sostegno, insieme agli insegnanti di classe e in alleanza con le famiglie, possono sfruttare il contesto della scuola come luogo a partire dal quale determinate capacità e abilità vanno sviluppate e messe alla prova, sperimentandole in situazione, nel contesto della classe con i pari e con gli insegnanti, o fuori dal contesto della classe con altri pari e con altre figure adulte che normalmente fanno parte del sistema

scolastico (personale ausiliario, personale di segreteria, ecc.).

Autonomia lavorativa

Per quanto semplificato e semplificabile, ogni processo lavorativo richiede un qualche livello di autonomia (di decisione, di iniziativa, ecc.). Entrambe le ricerche hanno rilevato l'importanza, per il lavoratore con disabilità intellettiva, di riuscire a svolgere il proprio lavoro con una certa autonomia. Il campione su cui si è svolta la ricerca di Verona, ad esempio, ha evidenziato che solo il 23,1% dei lavoratori/lavoratrici con disabilità intellettiva svolge il proprio lavoro in totale affiancamento (il dato dell'Università di Bari è del 12%). Sono questi i casi in cui si registrano i maggiori rischi di insuccesso del progetto d'integrazione lavorativa: «Emerge che quando il lavoro si svolge in totale affiancamento si ha una forte esposizione al rischio di fallimento» (Lascioli e Menegoi, 2006, p. 179). Ciò accade perché la tenuta lavorativa richiede un certo grado di autonomia: i dati raccolti dall'Università di Verona e di Bari evidenziano che la maggioranza dei lavoratori con disabilità intellettiva riesce a svolgere i compiti connessi al proprio lavoro con parziale e/o saltuaria supervisione (il dato di Verona è del 64,7%; il dato di Bari è del 56%). A fronte di tali dati è necessario riflettere se, e in che modo, già nella scuola vi sia un'educazione all'autonomia lavorativa. Gli indicatori utili all'insegnante di sostegno per valutare tale ambito possono essere i seguenti: la capacità dello/a studente con disabilità intellettiva di mantenere l'attenzione sul compito; la sua capacità di svolgere il compito senza la continua supervisione dell'insegnante; la sua capacità di trovare soluzioni in presenza di eventuali ostacoli o in carenza di informazioni; la sua capacità di autovalutazione. Se si rilevano difficoltà nell'esercizio di queste

capacità, la causa è data solo in parte dal livello di ritardo mentale: molto di più dipende da carenze sul piano delle capacità di tipo metacognitivo (Borkowski e Muthukrishna, 2011), in particolare la capacità di predire (di rappresentarsi mentalmente la procedura per risolvere un compito), la capacità di progettare (di individuare e organizzare la procedura più idonea per conseguire un risultato), la capacità di monitorare l'andamento del processo cognitivo (di ripercorrere mentalmente le fasi necessarie per raggiungere un determinato obiettivo) e la capacità di verificare e valutare il risultato (di individuare gli indicatori in base ai quali stabilire se e come è stato raggiunto l'obiettivo). Come osserva Zigler (2002), al fine di migliorare i livelli di autonomia e motivazione negli studenti con disabilità intellettiva, risulta decisivo promuovere le loro capacità di autovalutazione, possibilmente esercitandole nel contesto scolastico.

Capacità di adattamento a compiti e mansioni diversificate

Diversificare compiti e mansioni risulta talvolta indispensabile per l'impresa. È pressoché impossibile per un'azienda garantire al lavoratore con disabilità intellettiva un lavoro che preveda sempre le stesse azioni, le stesse conoscenze, le stesse responsabilità, e, ammesso che ciò possa avvenire, ci sarebbero anche in questo caso problemi di tenuta lavorativa, dovuti al logorio e alla spersonalizzazione. Le capacità di adattamento risultano pertanto decisive per poter stare in un contesto lavorativo; tuttavia in questo caso i problemi dati dalla disabilità intellettiva, in particolare le specifiche difficoltà imputabili ai limiti presenti nelle funzioni adattive, possono rappresentare ostacoli assai difficili da superare. Il campione su cui si è svolta la ricerca di Verona, ad esempio, ha evidenziato che nel 76,9%

dei casi il tipo di lavoro in cui è impegnato il disabile intellettivo prevede un compito a poche fasi, senza variabili impreviste (il dato dell'Università di Bari è del 48%). Al fine della tenuta lavorativa è però importante dotare le persone con disabilità intellettiva di qualche livello di capacità adattiva, perché il maggior rischio di fallimento dell'esperienza lavorativa si verifica quando il lavoratore mostra di riuscire a svolgere solo lavori semplici, mentre la tenuta lavorativa aumenta quando riesce a svolgere lavori con qualche livello di complessità (Lascioli e Menegoi, 2006, pp. 180-181). L'intervento educativo sulle difficoltà inerenti al comportamento adattivo va sempre tenuto presente nel PEI. È necessario, per scuola e famiglia, intervenire precocemente su tali difficoltà, promuovendo, quanto più possibile, percorsi ed esperienze che possono facilitare lo sviluppo di abilità adattive. Nel progettare tali interventi, è utile che gli insegnanti — in particolare se di sostegno — tengano conto non solo dei limiti dati dalla disabilità intellettiva, ma anche delle risorse che possono derivare dalla motivazione e dalle prospettive sociali (Zigler et al., 2002). I possibili ambiti di sviluppo delle abilità adattive per un intervento mirato all'orientamento al lavoro possono essere i seguenti: per quanto riguarda le capacità adattive di tipo concettuale, promuovendo l'autonomia decisionale dello/a studente con disabilità intellettiva (ad esempio, predisponendo il lavoro scolastico in modo tale che lo/la studente possa prendere decisioni da solo/a) e facendo esperire l'autodeterminazione (ad esempio, predisponendo il lavoro scolastico in modo tale che si creino margini di decisione tra opzioni diverse); per quanto riguarda le capacità adattive di tipo sociale, favorendo lo sviluppo della capacità di adattamento al contesto socio-relazionale (ad esempio, migliorando le capacità di individuare e adattarsi alle regole presenti nel contesto classe/scuola);

per quanto riguarda le capacità adattive di tipo pratico, promuovendo l'indipendenza (ad esempio, migliorando le capacità di spostamento nel contesto scolastico, come pure all'esterno della scuola attraverso specifici progetti). Un tema delicato, su cui è indispensabile intervenire per la costruzione di un buon orientamento al lavoro, è l'educazione alla sicurezza: decisivo far cogliere allo/a studente/essa con disabilità intellettiva il significato dei segnali di sicurezza presenti negli ambienti scolastici ed extrascolastici e promuovere lo sviluppo dei comportamenti che sono necessari al mantenimento della sicurezza, propria e altrui.

Capacità di adattarsi a un orario superiore alle 20 ore settimanali

La tenuta lavorativa della persona con disabilità intellettiva è correlata alla capacità di sostenere l'orario lavorativo. Non basta essere presenti «a spot» sul luogo di lavoro, ci vuole continuità. Il campione su cui si è svolta la ricerca di Verona, ad esempio, ha evidenziato che nel 53,8% dei casi il lavoro del disabile intellettivo dura dalle 31 alle 40 ore settimanali (il dato dell'Università di Bari è che il 52% dei dipendenti assunti svolge orario di lavoro compreso tra le 31 e le 40 ore settimanali). Si ribadisce che orientare al lavoro lo/la studente/essa con disabilità intellettiva significa innanzitutto favorire lo sviluppo di una mentalità lavorativa, e ciò comporta insegnargli/le che ogni lavoro (compreso il lavoro scolastico) è fatto di ritmi e tempi che vanno rispettati, pena l'esserne esclusi. Ciò che in questo caso si può fare nella scuola è moltissimo: infatti, si tratta di aiutare la persona con disabilità intellettiva ad assumere una mentalità compatibile e coerente con il proprio ruolo di studente, favorendo processi di adattamento ai ritmi e ai tempi dell'organizzazione del lavoro scolastico. Nel

raggiungere questo obiettivo risulta decisiva la collaborazione con la famiglia. Il banco di prova dell'alleanza scuola/famiglia su questo punto è la tenuta scolastica, ovvero la frequenza ordinata e consecutiva della scuola.

Variabili interne all'ambiente lavorativo e riguardanti l'organizzazione del lavoro

Caratteristiche del tutor aziendale

Le ricerche hanno evidenziato che la tenuta lavorativa della persona con disabilità intellettiva risulta correlata alla qualità della relazione che si instaura tra la persona stessa e il tutor aziendale. L'affiancamento di un tutor appare fattore protettivo rispetto al rischio di insuccesso lavorativo del disabile intellettivo. Tuttavia, se il tutor non viene mai cambiato, ci possono essere problemi per la tenuta lavorativa: «Nelle aziende in cui non si è mai cambiata la figura di riferimento aziendale risulta esservi una maggiore esposizione al rischio di insuccesso» (Lascioli e Menegoi, 2006, p. 181). In questo caso il pericolo è che la relazione si sclerotizzi e/o si logori: la presenza del tutor si trasforma così da fattore protettivo in fattore di rischio. Ciò induce a ritenere che, almeno nell'ambito del contesto lavorativo, cambiare periodicamente il tutor sia positivo per la tenuta lavorativa della persona con disabilità intellettiva, non tanto per questioni legate alla produttività, quanto per il deterioramento della relazione (ibidem, p. 182).

Anche le caratteristiche del tutor sembrano avere una certa influenza sulla tenuta lavorativa; in particolare, la posizione e la considerazione di cui questi gode nel contesto lavorativo (tale dato va preso in considerazione quando la scuola fa la convenzione con il soggetto ospitante). Infatti, la ricerca di Verona evidenzia che quando il tutor ha un ruolo di responsabilità all'interno dell'azienda, aumen-

ta anche il suo «peso» nella tenuta lavorativa della persona con disabilità intellettiva.

I dati e le riflessioni sopra indicati inducono a fare alcuni paragoni con il ruolo e la figura dell'insegnante di sostegno nel contesto scolastico. L'affiancamento alla persona con disabilità intellettiva di un tutor/insegnante di sostegno è decisiva e fondamentale in entrambi i contesti. Si è visto che, per quanto riguarda l'ambito lavorativo, non cambiare per molto tempo (si parla di anni) il tutor che affianca il lavoratore con disabilità intellettiva causa problemi alla qualità della relazione. È sicuramente presente, anche nell'ambito del contesto scolastico, il rischio che la relazione tra insegnante di sostegno e studente con disabilità intellettiva possa deteriorarsi nel tempo, compromettendone la qualità e l'efficacia. Tuttavia, laddove tale relazione risulta essere positiva, garantirne la continuità è sicuramente fattore, oltre che di qualità, anche di protezione.

Di maggiore interesse risulta il dato che correla la tenuta lavorativa della persona con disabilità intellettiva alla considerazione di cui il tutor gode nel contesto aziendale. In questo caso, il parallelo con il contesto scolastico induce a riflettere su quale sia il livello di considerazione di cui godono gli insegnanti di sostegno da parte dei colleghi, del personale scolastico e delle famiglie. Per estensione, si può ritenere che laddove gli insegnanti di sostegno godono di buona considerazione, aumentano le possibilità che il processo di integrazione scolastica degli studenti con disabilità intellettiva abbia successo. Infatti, così come la tenuta lavorativa della persona con disabilità intellettiva è messa a rischio dalla scarsa percezione del valore del tutor nel contesto aziendale, anche il successo dell'integrazione scolastica degli studenti con disabilità è messa in pericolo quando è scarsa la percezione del valore e del ruolo dell'insegnante di sostegno.

Le ragioni per cui ciò avviene sono diverse. Innanzitutto perché gli studenti con disabilità intellettiva sono in grado di comprendere queste dinamiche e, di conseguenza, tendono a percepire anch'essi l'insegnante che li affianca come insegnante di «serie B»; per altro, a seguito di questa percezione, tendono a identificare anche se stessi come alunni di «serie B» dato il legame particolare che li unisce (nel bene e nel male) all'insegnante di sostegno. Inoltre, se il docente è scarsamente considerato nel proprio ruolo, anche i compagni di classe dello/a studente/essa con disabilità ne avranno probabilmente un'immagine negativa, con il rischio conseguente di un ulteriore aumento della percezione di diversità da parte dello/a stesso/a. Il recupero del valore dell'immagine dell'insegnante di sostegno, sia nel contesto scolastico che in quello extrascolastico, ha pertanto l'effetto di facilitare le relazioni da cui dipende la qualità generale dell'integrazione scolastica. Ciò dovrebbe far riflettere tutti gli insegnanti e il personale della scuola, a ogni livello di responsabilità.

Il clima relazionale all'interno dell'azienda

Le ricerche di Verona e di Bari hanno dimostrato l'importanza e il valore del clima relazionale per la tenuta lavorativa del disabile intellettivo. Le aziende che hanno assunto persone con disabilità intellettiva dichiarano che il clima relazionale al proprio interno è accogliente (80,5% dato di Verona, 80% dato di Bari). Gli imprenditori intervistati che attribuiscono al «clima relazionale» interno all'impresa un ruolo importante per la tenuta lavorativa, hanno di fatto i più alti livelli di tenuta lavorativa all'interno delle loro imprese (Lascioli e Menegoi, 2006, p. 184).

Anche i processi di integrazione scolastica degli studenti con disabilità intellettiva dipendono dal clima relazionale che si svi-

luppa all'interno della classe (Cottini, 2009; Scataglini, 2012) e dalla più ampia e globale «cultura inclusiva» della scuola (Booth e Ainscow, 2014). Nella progettazione di un percorso di alternanza scuola-lavoro, specialmente nella fase di scelta del contesto lavorativo in cui far svolgere l'esperienza lavorativa allo/a studente/essa con disabilità intellettiva, è necessario accertarsi che il «clima relazionale» risulti adeguato. La forte correlazione tra qualità del «clima relazionale» interno al contesto lavorativo e tenuta lavorativa induce a valutare con cura la qualità delle relazioni e, se necessario, a operare preventivamente sensibilizzando il datore di lavoro e il personale che entra in contatto con la persona con disabilità intellettiva.

Variabili esterne al lavoratore con disabilità intellettiva riguardanti il sistema di relazioni famigliari

Distacco dalla famiglia

La ricerca di Verona ha rilevato che quando la famiglia della persona con disabilità intellettiva interferisce nei confronti dell'azienda e si intromette nel contesto lavorativo, anche la tenuta lavorativa del disabile intellettivo risulta più a rischio. A tale conclusione giunge anche la ricerca condotta da Mazzaraco (2013), in cui si osserva che «quando il ruolo delle famiglie diventa invadente e i rappresentanti della famiglia si mostrano fortemente interferenti rispetto al ruolo, alla funzione e all'adeguatezza del disabile in azienda, condizioni di questo tipo possono contribuire solo a rendere esasperante e insostenibile il clima relazionale che si instaura tra il disabile e l'azienda stessa» (p. 234).

Risulta molto importante che la famiglia accetti e riconosca le istanze di adultità rappresentate da un contesto lavorativo (Zappaterra, 2012). Ciò non significa disinteressarsi

del figlio/a, ma comprendere che le modalità di protezione che s'intende mettere in atto devono tener conto che il contesto lavorativo è un ambiente adulto e fatto di adulti, in cui la presenza/interferenza della famiglia non può essere tollerata. La ricerca ha evidenziato che, su questo punto, il SIL/SISL assolve un ruolo delicato, che consiste nel mediare tra le differenti istanze che provengono dalla famiglia e dall'azienda, specialmente per quanto riguarda le attese sulla persona del disabile intellettivo.

Nella scuola la costruzione di un progetto di orientamento al lavoro per lo studente con disabilità intellettiva può rappresentare un'esperienza utile anche per la famiglia, che ha l'opportunità di comprendere quale debba essere il proprio ruolo nel futuro, dopo la scuola. Come è noto, le famiglie che hanno figli con disabilità guardano al loro futuro, dopo la scuola, con molta angoscia: questa è una variabile che va presa in considerazione da coloro che elaborano il progetto di orientamento al lavoro, i quali — loro malgrado — possono incontrare nelle famiglie atteggiamenti disfunzionali, per lo più dovuti a stati d'ansia, come chiusura, rifiuto, intensificarsi delle dinamiche protettive e, talvolta, aggressività.

Si tenga presente che la scuola ha rappresentato per lunghi anni un luogo in cui la famiglia ha potuto dare una collocazione sicura al proprio figlio con disabilità; a volte la scuola risulta essere l'unico ambiente in cui avviene l'integrazione sociale.⁴ L'orien-

tamento al lavoro, quindi, contiene in sé il messaggio — fonte, per la famiglia, di grandi preoccupazioni — che per il proprio figlio/a con disabilità intellettiva stia finendo il tempo in cui stare in un contesto protetto, per entrare in un altro che, per quanto predisposto, non potrà più offrire quelle garanzie di protezione e tutela che offriva la scuola. Da qui l'ambivalenza di questa esperienza, sia per chi la deve vivere da protagonista — lo/la studente/essa con disabilità intellettiva, che deve imparare a muovere i primi passi fuori dalla scuola — sia per chi ne deve accompagnare il processo, in particolare la famiglia, la quale deve iniziare a confrontarsi con un mondo nuovo, che non conosce e che spesso fa paura (Valentini e Rizzo, 2001).

Anche la famiglia, quindi, va coinvolta nei progetti di orientamento al lavoro degli/delle studenti/esse con disabilità intellettiva. Per i genitori il compito consiste nell'immaginare il futuro del figlio/a dopo la scuola, cominciando anche a ipotizzare un suo futuro oltre la famiglia. Il progetto di orientamento al lavoro potrebbe tenerne conto dedicando uno spazio anche alle famiglie, affinché parlino con i docenti referenti per confrontarsi con loro e condividere pensieri e timori, ma anche risorse. Per fare ciò è ragionevole dedicare un certo tempo all'organizzazione del progetto di orientamento al lavoro, evitando quanto più possibile improvvisazione e superficialità.

La motivazione al lavoro

Entrambe le ricerche hanno dedicato particolare cura all'esplorazione della variabile relativa alla motivazione al lavoro. Sono state intervistate le persone con disabilità intellettiva inserite al lavoro e le loro famiglie. Il dato emerso dalla ricerca di Verona è che

⁴ Da quanto emerge dalla ricerca «Centralità della persona e della famiglia: Realtà o obiettivo da raggiungere?», effettuata dal Censis nel 2011 a partire dal vissuto di un campione di persone con sindrome di Down e dei loro familiari (con il contributo dell'Associazione Italiana Persone Down), emerge il dato che «quasi tutti i bambini e i ragazzi con sindrome di Down vanno a scuola (il 97% fino ai 14 anni), ma quando crescono diventa sempre più difficile per loro trovare una collocazione

sociale: un adulto Down su quattro sta a casa e non svolge nessuna attività».

la maggioranza delle famiglie intervistate (il 54%) dichiara di volere un lavoro per il proprio figlio/a perché lo ritiene utile al fine di offrirgli la possibilità di instaurare nuove relazioni (Lascioli e Menegoi, 2006, p. 191). Dalla ricerca dell'Università di Bari emerge invece che la principale motivazione della famiglia è il desiderio di una vita indipendente per il figlio/a con disabilità intellettiva (Mazzaraco, 2013, p. 248).

Le ricerche hanno esplorato anche la coerenza tra le motivazioni che stanno dietro alla scelta della famiglia di cercare un lavoro per il figlio/a con disabilità intellettiva e le motivazioni che spingono le persone con disabilità intellettiva ad accettare un'esperienza lavorativa. In alcuni casi le motivazioni non coincidono, e ciò si configura come un ostacolo alla tenuta lavorativa. Questa discrepanza emerge in particolare dalla ricerca di Verona, da cui risulta che la principale motivazione al lavoro delle persone con disabilità intellettiva non coincide con quella delle famiglie. La principale motivazione è, per le famiglie (54% dei casi), «il desiderio di nuove relazioni», mentre per i figli/e con disabilità intellettiva (76% dei casi) è la «vita indipendente» (Lascioli e Menegoi, 2006, p. 190). La ricerca condotta dall'Università di Bari evidenzia dati differenti su questo punto. Il campione di familiari indagato rivela che le motivazioni verso il lavoro risultano coerenti con quelle dei figli/e: «per entrambi i punti di vista (40% per la famiglia e 36% per l'utente) il *desiderio di vita indipendente* rappresenta la ragione che primariamente motiva, da un punto di vista soggettivo, l'assunzione» (Mazzaraco, 2013, p. 247). Il dato è interessante perché induce a ritenere che nel corso degli ultimi vent'anni (si ricorda che le due ricerche sono state fatte su campioni di persone con disabilità intellettiva assunte al lavoro in tempi differenti: anni 1989-2001, ricerca Università di Verona; anni 2000-2010, ricerca Università di Bari)

le motivazioni delle famiglie verso il lavoro dei figli/e con disabilità intellettiva tendono ad allinearsi con la spinta nella direzione di una vita indipendente da sempre presente nei loro figli/e.

Il tema della motivazione è centrale anche per il successo di un progetto di orientamento al lavoro rivolto a studenti/studentesse con disabilità intellettiva. Innanzitutto va chiarito che, in presenza di disabilità intellettiva, la motivazione è un processo psichico fondamentale. La letteratura scientifica ha spesso enfatizzato il ruolo delle componenti cognitive nella disabilità intellettiva, sottovalutando l'importanza delle componenti riguardanti la personalità e la motivazione (Zigler et al., 2002), che rappresentano invece un fattore decisivo per la tenuta lavorativa. Ciò emerge anche dalle ricerche di Verona e Bari, che evidenziano come aumenti la tenuta lavorativa nei casi in cui la famiglia condivide le motivazioni che spingono il figlio/a a ricercare un lavoro. Il progetto di orientamento al lavoro, quindi, può divenire un'occasione in cui i genitori degli/delle studenti/esse con disabilità intellettiva riflettono sulle proprie motivazioni e si chiedono quali siano quelle dei loro figli/e. Per gli insegnanti, inoltre, può essere l'opportunità per promuovere negli/nelle studenti/esse processi di consapevolezza ed esplicitazione delle proprie motivazioni. Va sottolineato, su questo punto, che gli/le studenti/esse con disabilità intellettiva, rispetto ai loro coetanei, hanno una minore aspettativa di successo e attribuiscono maggiore importanza alla motivazione estrinseca (Zigler et al., 2002).

Appare pertanto utile un alto livello di condivisione degli obiettivi tra scuola e famiglia, oltre che all'interno del team dei docenti. Infatti, quanto più gli obiettivi sono condivisi, tanto più è facile che su tali obiettivi si attivino meccanismi di consenso e di premio che possono favorirne l'assunzione anche da

parte degli/delle studenti/esse con disabilità intellettiva. Nei contesti in cui, oltre a non limitare le possibilità di scelta e di decisione, si privilegiano rapporti di condivisione, si sono osservati cambiamenti significativi in ordine ai processi motivazionali delle persone con disabilità intellettiva, con importanti ricadute sul piano dell'autodeterminazione, del funzionamento autonomo e delle scelte di vita (Wehmeyer e Bolding, 2001). Risulta pertanto necessario che tra la famiglia, il disabile e quanti operano per la sua educazione si instauri un sistema di relazioni forte, che consenta a tutti gli attori di conoscersi e di fidarsi gli uni degli altri, e che sia costruito attraverso la condivisione di obiettivi comuni e finalizzato al successo operativo della persona con disabilità (Zappaterra, 2012, pp. 39-40).

L'orientamento al lavoro va progettato come dispositivo formativo dotato di una propria specificità

Le ricerche dell'università di Verona e dell'Università di Bari hanno dimostrato che la tenuta lavorativa della persona con disabilità intellettiva è il prodotto di sintesi di istanze differenti, provenienti dai diversi attori di quest'azione (il/la disabile intellettivo, la sua famiglia, l'azienda, il mercato del lavoro, gli stessi operatori del servizio di integrazione lavorativa). Questo dimostra che il successo dell'integrazione lavorativa è possibile quando le differenti istanze trovano un punto di incontro. Ottenere tale risultato non è il semplice effetto del caso, ma l'esito di un lungo e delicato lavoro di mediazione svolto dagli operatori dei servizi di integrazione lavorativa, che sono chiamati a mettere in campo le loro migliori capacità di analisi, di comunicazione, di valutazione e di progetto.

Anche l'orientamento al lavoro della persona con disabilità intellettiva, per aspirare al successo, richiede una sua specifica progettazione consistente nell'allestire, anno per anno, un *dispositivo formativo* finalizzato allo scopo. Con il termine «dispositivo formativo» s'intende un piano d'azione attraverso cui rendere «possibile l'incontro tra dimensioni che solitamente sono invece studiate come a sé stanti o come direttamente agenti l'una sull'altra» (Massa, 1990, p. 18). Le dimensioni che è necessario far incontrare sono quelle a cui fanno riferimento le variabili della tenuta lavorativa, secondo una rilettura che ne colga il senso nell'ambito del contesto scolastico, e quindi dentro una logica organizzativa e gestionale che si coniughi con la didattica e con gli spazi e i tempi della scuola.

L'orientamento al lavoro assume un significato formativo quando le variabili da cui si è capito dipendere il successo dell'inserimento lavorativo «costituiscono le dimensioni da sviluppare e potenziare nel corso di interventi mirati, in modo da costruire le competenze o risorse di cui l'individuo può disporre nel momento in cui deve affrontare particolari situazioni problematiche della sua vita scolastica o lavorativa» (Mancinelli, 2011, p. 228). Ciò comporta, per la scuola, la necessità di rispondere ad alcune domande cruciali, quali: chi si deve occupare dell'orientamento lavorativo degli/delle studenti/esse con disabilità intellettiva? Vanno costruiti tanti progetti quanti sono gli/delle studenti/esse con disabilità intellettiva o è meglio mettere mano a un unico progetto, adattabile volta per volta e caso per caso, e ripetibile ogni anno? Quante risorse dedicare a tale progetto? Per far divenire l'orientamento al lavoro un momento formativo al pari dell'esperienza scolastica è necessaria un'organizzazione che sottragga al caso o all'intraprendenza dei singoli gli interventi da mettere in atto.

È probabile che prima di procedere con una vera e propria progettazione mirata all'orientamento lavorativo, sia necessario un lavoro di preparazione e di confronto — soprattutto tra gli insegnanti di sostegno ma aperto anche ai colleghi disciplinari — in cui risulti essenziale il coinvolgimento delle famiglie (per i motivi che sono stati evidenziati in precedenza). Nelle scuole in cui sia già presente un piano per l'organizzazione dell'alternanza scuola/lavoro rivolto a tutti gli studenti, è forse utile esplorare le possibilità di collocare l'orientamento al lavoro per gli studenti con disabilità intellettiva all'interno di questo piano, seppur salvaguardandone le specificità. In tal modo, gli/le studenti/esse con disabilità non si sentirebbero esclusi e anche gli altri studenti potrebbero trovare giovamento nel dispositivo formativo pensato per i loro compagni.

Punto di partenza fondamentale per mettere mano a un dispositivo formativo siffatto — non lo si dirà mai abbastanza — è la revisione dei PEI nell'ottica dell'integrazione tra gli obiettivi scolastici e quegli altri obiettivi (evidenziati nel precedente paragrafo) che assumono valenza ai fini dell'integrazione lavorativa della persona con disabilità intellettiva. Orientare al lavoro la persona con disabilità intellettiva significa innanzitutto attribuire al PEI un respiro più ampio rispetto ai soli obiettivi scolastici (Ianes e Cramerotti, 2009): formare per inserire al lavoro, infatti, significa finalizzare gli obiettivi di apprendimento alla costruzione delle competenze necessarie per ricoprire una posizione lavorativa (MIUR, 2009).

Una volta progettato, il dispositivo formativo dell'orientamento al lavoro andrà valutato anno per anno, secondo un criterio di continuo miglioramento (in questo processo migliorativo vanno inseriti il monitoraggio dei soggetti ospitanti e la loro selezione in vista della costruzione di alleanze signifi-

cative con le realtà in cui si è verificata la presenza di tutor aziendali capaci e di un clima aziendale positivo). Si può in generale ritenere che un dispositivo formativo, per essere di qualità, deve riuscire a investire l'esperienza scolastica dello/della studente/essa con disabilità intellettiva di significati che rendano il suo percorso un'occasione irrinunciabile per imparare a imparare, ad assumere un ruolo adeguato al contesto, a rispondere in modo adeguato e pertinente alle consegne, e a costruire relazioni e a rispettare le regole.

Chi sarei se potessi essere?

Il titolo di questo ultimo paragrafo è tratto da un testo molto importante per l'educazione al lavoro dello/a studente/essa con disabilità intellettiva. Si tratta di un libro di Montobbio e Lepri il cui titolo è *Chi sarei se potessi essere. La condizione adulta del disabile mentale*. La domanda che potrebbe porsi ogni persona con disabilità intellettiva, a fronte delle difficoltà che spesso incontra il suo percorso di sviluppo — non tanto a causa dei limiti intellettivi quanto per gli ostacoli presenti nel proprio contesto di vita privato e allargato —, è proprio «chi sarei se potessi essere?». Ambiente, motivazioni e storia di vita della persona, infatti, «hanno spesso un ruolo più importante, rispetto al deficit cognitivo, nel determinare le modalità di svolgimento di un compito e il comportamento complessivo dell'individuo» (Zigler et al., 2002, p. 195). Aiutare gli/le studenti/esse con disabilità intellettiva a realizzare il loro «poter essere» è un compito arduo, per il quale siamo ancora un po' tutti impreparati. Dall'analisi del problema, qui esposta, emerge che insieme alle possibilità e alle risorse attivabili, sono presenti difficoltà che fanno capo a fattori diversi e a persone con ruoli di responsabilità differenti.

Per quanto riguarda le famiglie, appare decisivo l'atteggiamento mentale dei genitori nei confronti del percorso di crescita dei figli. Ciò comporta, a livello familiare, un processo di consapevolezza rispetto ai bisogni di adultità e autonomia dei figli/e, la cui realizzazione non può che derivare dalla promozione delle risorse già presenti nei contesti familiari (Colleoni et al., 2013); infatti, se la famiglia non riesce a immaginare (o non vuole farlo) un percorso di adultità e autonomia per il proprio figlio/a con disabilità intellettiva, è assai difficile che l'orientamento lavorativo porti nella direzione di una futura integrazione lavorativa e sociale. Anche per quanto riguarda l'impresa, appare decisivo l'atteggiamento mentale del datore di lavoro e dei colleghi. Laddove sono presenti pregiudizi e non si

opera nella direzione del loro superamento, è dimostrato che anche la tenuta lavorativa del disabile intellettivo è a rischio (Colella e Varma, 1999). Va altresì considerato il fatto che la riflessione sull'orientamento al lavoro della persona con disabilità intellettiva non può esaurirsi all'interno del perimetro dei contesti familiari e lavorativi. Orientare al lavoro significa anche orientare la persona con disabilità intellettiva verso un percorso consapevole di cittadinanza attiva e di partecipazione sociale (Giorgini, 2010).

Ed è probabilmente sulla scuola che ancora una volta ricade la grave responsabilità di rispondere — talvolta ponendo rimedio alle carenze altrui — al bisogno di promozione umana e di sviluppo che in chi è più debole rischia spesso di essere ignorato.

Work orientation and intellectual disability: The educational responsibility of the school establishment

Abstract

The procedures of employment of people with intellectual disabilities have been experimented with in Italy for several years since the approval of Act No. 68/1999, which entrusts Social Services with the planning and guidance of people with the above-mentioned disabilities into the world of work. Data analysis, on the results of the latest research on the job placement of people with intellectual disabilities, can offer a starting point for the planning of work orientation programmes for students with intellectual disabilities. Today, the opportunity is provided with alternating school-work training courses for upper secondary school students. The article produces guidance for the identification of the educational aims of a work orientation project conceived for students with intellectual disabilities, along with some suggestions for teaching, which could be particularly useful for Special Education Teachers in upper secondary school.

Keywords

Job orientation, intellectual disability, special education, educational project.

Autore per corrispondenza

Angelo Lascioli
 Università di Verona, Dipartimento di Scienze Umane
 Lungadige porta Vittoria, 17
 37129 Verona
 E-mail: angelo.lascioli@univr.it

Bibliografia

- Booth T. e Ainscow M. (2014), *Nuovo Index per l'inclusione. Percorsi di apprendimento e partecipazione a scuola*, Roma, Carocci.
- Borkowski J.G. e Muthukrishna N. (1992), *Moving metacognition into the classroom: Working models and effective strategy teaching*. In M. Pressley, K.R. Harris e J.T. Guthrie (a cura di), *Promoting academic literacy: Cognitive research and instructional innovation*, Orlando, FL, Academic Press, pp. 477-501.
- Borkowski J.G. e Muthukrishna N. (2011), *Didattica metacognitiva. Come insegnare strategie efficaci di apprendimento*, Trento, Erickson.
- Brown A.L. (1987), *Metacognition, executive control, self-regulation, and other more mysterious mechanisms*. In F.E. Weinert e R.H. Kluewe (a cura di), *Metacognition, motivation and understanding*, Hillsdale, NJ, Lawrence Erlbaum Associates, pp. 65-119.
- Colella A. e Varma A. (1999), *Disability-job fit stereotypes and the evaluation of persons with disabilities at work*, «Journal of Occupational Rehabilitation», vol. 9, pp. 79-95.
- Colleoni M., Caligaris F. e Olivetti Manoukian F. (a cura di) (2013), *Mondi sociali che intraprendono a fianco di figlie e figli con disabilità. Inediti intrecci per l'inclusione della disabilità. Famiglie che si fanno intraprendenti. Quando i servizi incontrano le famiglie*, «Animazione Sociale», vol. 278, pp. 34-52.
- Cottini L. (2009), *Didattica speciale e integrazione scolastica*, Roma, Carocci.
- Giorgini C. (2010), *Integrare i disabili nel mondo del lavoro. Problemi culturali, fonti giuridiche, ostacoli sociali*, Roma, LAS.

- Ianes D. e Cramerotti S. (2009), *Il piano educativo individualizzato. Progetto di vita, volume 1. La metodologia e le strategie di lavoro*, Trento, Erickson.
- Lascioli A. (2007), *Disabilità intellettiva e diritto al lavoro: Una sfida non solo economica*, «Etica per le Professioni», vol. 9, n. 1, pp. 93-100.
- Lascioli A. (2009), *Genitorialità e disabilità: dal lutto alla rinascita*. In M. Faberi (a cura di), *Prevenire i disturbi dello sviluppo del bambino*, Verona, Libreria Editrice Universitaria, pp. 87-93.
- Lascioli A. (2012), *L'inserimento lavorativo della persona con disabilità intellettiva*, «L'integrazione Scolastica e Sociale», vol. 11, n. 2, pp. 114-124.
- Lascioli A. e Menegoi L. (a cura di) (2006), *Il disabile intellettivo lavora*, Milano, FrancoAngeli.
- Lascioli A., Dell'Amore M. e Menegoi L. (2004), *Qualità e tenuta delle assunzioni delle persone con disabilità intellettiva*. In AA.VV., *Integrabili. L'integrazione nel mondo del lavoro delle persone con disabilità*, Dipartimento della funzione pubblica per l'efficienza delle amministrazioni, Area editoria e documentazione, Roma, Formez, pp. 65-84.
- Mancinelli M.R. (a cura di) (2003), *L'orientamento come promozione all'inserimento occupazionale*, Milano, Vita e Pensiero.
- Mancinelli M.R. (2011), *Orientamento formativo ed educazione affettivo-emozionale per il sostegno dell'interesse e della motivazione nello studente*. In *Piano nazionale orientamento, Studi e documenti degli annali della Pubblica Istruzione*, Roma, MIUR, pp. 227-236.
- Massa R. (1990), *Educare o istruire? La fine della pedagogia nella cultura contemporanea*, Milano, Unicopli.
- Mazzaraco C. (2013), *Lavoro e disabilità. Dalle rappresentazioni sociali alle comunità di pratiche per favorire la strutturazione dell'identità professionale della persona con disabilità*, tesi di dottorato del Dipartimento di Scienze della Formazione, Psicologia, Comunicazione, Scuola di Dottorato in Scienze delle Relazioni Umane, Dottorato di Ricerca in Dinamiche Formative di Educazione Alla Politica – XXV CICLO, Università degli Studi di Bari.
- Mazzaraco C. (2015), *Ability, Capability, Competence, Empowerment: L'imprescindibilità della formazione aziendale*, «Italian Journal of Special Education for Inclusion», vol. 3, n. 1, pp. 167-181.
- Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca (2009), *Linee guida per l'integrazione scolastica degli alunni con disabilità*, Roma, MIUR.
- Montobbio E. (a cura di) (1999), *Il Falso Sé nell'handicap mentale*, Pisa, Del Cerro.
- Montobbio E. e Lepri C. (2000), *Chi sarei se potessi essere*, Pisa, Del Cerro.
- Montorfano E. (a cura di) (2013), *Muoversi tra bisogno e domanda. Quando anche per i soggetti con disabilità si pone il problema del lavoro*, «Animazione Sociale», vol. 43, n. 278, pp. 90-99.
- Scataglini C. (2012), *Il sostegno è un caos calmo*, Trento, Erickson.
- Valentini B. e Rizzo L. (a cura di) (2001), *Lavoro, disabilità e qualità della vita: Indagine sui percorsi di autonomia di persone disabili attraverso il lavoro e oltre il lavoro*, Milano, FrancoAngeli.
- Wehmeyer M.L. e Bolding N. (2001), *Enhanced self-determination of adults with intellectual disability as an outcome of moving to community-based work or living environments*, «Journal of Intellectual Disability Research», vol. 45, n. 5, pp. 371-383.
- Zappaterra T. (2012), *Disabilità e lavoro. Costruzione identitaria ed esercizio di cittadinanza*. In V. Boffo, S. Falconi e T. Zappaterra (a cura di), *Per una formazione al lavoro. Le sfide della disabilità adulta*, Firenze, University Press, pp. 17-43.
- Zigler E., Bennet-Gates D. e Hodapp R.M. (2002), *Sviluppo della personalità in individui con ritardo mentale*, Bergamo, Junior.