Cofinanziato dal
programma Erasmus+
dell'Unione europea

A.W.A.R.D
Autistic World A Real Dimension

IO1
GUIDA FORMAZIONE FORMATORI

METODOLOGIE PER IL SOSTEGNO ALL'INSERIMENTO LAVORATIVO DELLE PERSONE CON DISTURBI DELLO SPETTRO AUTISTICO

Fondazione leonardo Centro Professionale Europeo
Promoform Ente di Formazione Professionale
A18 Fondazione per l'autismo
solaris Förderzentrum für Jugend & Umwelt gGmbH Sachsen
Liceul "Ioan Slavici" Timişoara

A.W.A.R.D. Autistic World a Real Dimension
Progetto: 2018-1-IT01-KA202-006809 CUP G24D18000090006

IO1
GUIDA FORMAZIONE FORMATORI

METODOLOGIE PER IL SOSTEGNO ALL'INSERIMENTO LAVORATIVO DELLE PERSONE CON DISTURBI DELLO SPETTRO AUTISTICO

"La Commissione Europea sostiene la realizzazione di questa pubblicazione ma non è responsabile dei suoi contenuti che riflettono il punto di vista unicamente dei suoi autori.

La commissione non può essere responsabile di qualsiasi uso che può essere fatto delle informazioni contenute all'interno".

Partner

Fondazione Centro Professionale Europeo Leonardo - Italia
direzione@cpeleonardo.it

Associazione Studio L&P - Italia
presidente@associazionestudiolp.it

Promoform - Italia
mail@promoform.net

A18 Fondazione per l'autismo - Italia
a18onlus@hotmail.it

Solaris FZU - Germania
ghennig@solaris-fzu.de

Liceul Tehnologic "Ioan Slavici"- Romania
titusslavici@yahoo.com / okidli2000@yahoo.com

Febbraio 2021

***Questo manuale è dedicato al prof. Lucio Moderato**,*
recentemente scomparso, vittima del COVID-19

Lucio Moderato, psicologo e psicoterapeuta, è stato non solo l'autore di alcune parti di questo manuale e uno degli insegnanti del corso formativo di Chemnitz, ma soprattutto la fonte a cui si è ispirato tutto il progetto A.W.A.R.D.
Lucio Moderato è stato innanzi tutto una grande persona, generosa e disponibile per tutti.

Vero e proprio "guru" della psicologia dell'autismo. Colto, intelligente e dotato del senso dell'umorismo Lucio aveva sempre una risposta pronta e una naturale comprensione per le sofferenze degli altri che ne facevano un essere umano pressoché unico.

Non si possono contare le persone a cui con la sua pazienza e superiore umanità ha cambiato la vita, tra i quali ci sono coloro che firmano questo commosso ricordo e che non lo dimenticheranno mai.

A.W.A.R.D

Autistic World A Real Dimension

GUIDA FORMAZIONE FORMATORI

1 - SESSIONE

PECULIARITÀ GENERALI DELLA PERSONA CON DISTURBI DELLO SPETTRO AUTISTICO

- Criteri diagnostici della sindrome autistica
- Caratteristiche particolari del funzionamento cognitivo comportamentale nell'autismo
- L'intervento psicoeducativo
- Il passaggio all'età adulta
- Modelli ed esperienze per l'autismo in età adulta e le problematiche legate al lavoro in Italia, Romania e Germania

2- SEZIONE

IL MODELLO FORMAZIONE FORMATORI A.W.A.R.D.

- Le fasi del modello
- Obiettivi specifici della formazione
- Chi è il Job Coach per l'autismo
- Il ruolo del monitoraggio nelle fasi del modello

3. SEZIONE

APPROCCI E STRUMENTI PER FORMATORI E TUTOR AZIENDALI

- ABA (Applied Behavior Analysis)
- Gestione dell'ansia
- Prepararsi al lavoro
- Strumenti: storie sociali, task analysis, videomodeling

4 SEZIONE

VALIDAZIONE DEL MODELLO PUNTI DI FORZA E PUNTI DI DEBOLEZZA

alcuni **PUNTI DI FORZA...**

- il modello è trasferibile e utilizzabile
- il modello può essere utilizzato per l'inserimento lavorativo in qualsiasi impresa
- il modello è internazionale, dinamico ed espandibile

alcuni **PUNTI DI DEBOLEZZA...**

- rinforzo nella formazione
- supervisione tecnica del gruppo di lavoro

CONCLUSIONI

COSA ABBIAMO IMPARATO....

Il modello formativo **A.W.A.R.D.** rappresenta un'eccellente metodologia che ha portato ad una **nuova dimensione** nel profilo e nel ruolo di formatori e tutor, portando alla consapevolezza delle proprie responsabilità in merito alla vita professionale degli studenti e dei giovani con **Disturbo dello Spettro Autistico**

INFO: AWARD@CPELEONARDO.IT

Indice generale

INTRODUZIONE 9

Presentazione del progetto 9

PRIMA SEZIONE 16

1. Breve introduzione alle peculiarità generali della persona con disturbi dello spettro autistico 16

1.1. Criteri diagnostici della sindrome autistica 17

1.2. Caratteristiche particolari del funzionamento cognitivo comportamentale nell'autismo 20

1.3. L'intervento psico educativo 23

1.4. Modelli ed esperienze per l'autismo in età adulta e problemati che legate al lavoro in Italia, Romania e Germania 24

1.4.1. Autismo lavoro e società 24

1.4.2. Metodologie di intervento 27

SECONDA SEZIONE 30

2.1. Il modello formazione formatori A.W.A.R.D. 30

2.1.1. Le fasi del modello 31

2.1.2. Obiettivi specifici della formazione 44

2.1.3. Chi è il job coach per l'autismo 44

2.2. Il ruolo del monitoraggio nelle fasi del modello 48

TERZA SEZIONE 53

3. Approcci e strumenti per formatori e tutor aziendali 53

QUARTA SEZIONE 59

4. La validazione del modello punti di forza e punti di debolezza 59

4.1. Punti di forza del modello 59

4.2. Punti di debolezza del modello 60

4.3. Conclusioni 62

101

INTRODUZIONE

Presentazione del progetto

L'autismo è una sindrome di estensione globale e con implicazioni durature, coinvolge l'intera personalità ed è assunto come Disturbo Generalizzato e Pervasivo dello Sviluppo. L'autismo non ha prevalenze geografiche o etniche, presenta invece una prevalenza di genere: colpisce i maschi in misura da 3 a 4 volte superiore rispetto alle femmine. La stima relativa alla prevalenza è di 10-13 casi per 10.000 (*Il trattamento dei disturbi dello spettro autistico nei ragazzi e negli adolescenti - Linea Guida*, Istituto Superiore della Sanità, 2015). Il valore mediano di prevalenza in Europa è pari a 19 /10.000 (Chiarotti e Venerosi, *Epidemiologia dei Disturbi dello Spettro Autistico*, Centro Studi Erickson, 2016).

Per l'apprendimento, l'inclusione sociale e l'inserimento lavorativo la persona con disturbi dello spettro autistico (ASD) può necessitare di supporti specializzati per tutto il corso della vita, che tengano conto delle peculiarità della persona nello spettro e che sappiano individuare le differenti richieste presenti nelle diverse fasi del ciclo di vita.

Pur essendoci molta letteratura sull'argomento e numerosi studiosi del settore si siano occupati di autismo, ancora poco o quasi niente se ne parla e poco o quasi nulla si fa per inserirli nel mondo della formazione e del lavoro.

Si stima che le persone nello spettro rappresentino l'1% della popolazione europea e il 90% di essi è disoccupato (Fonte: *Fostering equal opportunities for people on the autism spectrum*, Autism Europe, 2016). Come evidenziato anche dalle Raccomandazioni pubblicate da Autism Europe (2016) molte persone nello spettro potrebbero essere inserite nel mercato del lavoro se la formazione rispondesse realmente ai loro bisogni e se il mondo delle imprese e

della formazione fosse sensibilizzato e consapevole delle potenzialità delle persone con ASD. L'estrema attenzione ai dettagli, la tolleranza zero per gli errori e la determinazione a portare a termine un lavoro, caratteristici delle persone con autismo non devono essere visti come un ostacolo al lavoro, ma devono essere valorizzati e visti come indice di buona performance e affidabilità.

Ciò sottolinea l'importanza di porre in essere misure di formazione, affiancamento e accompagnamento al lavoro che tengano conto delle peculiarità dell'apprendimento delle persone con disturbi dello spettro autistico soprattutto quando fuoriescono dall'istituzione scolastica e necessitano di altre forme di inclusione sociale. Solitamente le persone nello spettro, anche quelle con buone abilità, sono pressoché escluse da queste opportunità. In Italia, la logica dell'integrazione scolastica viene sostituita, al compimento dei 18 anni, da un vuoto istituzionale e spesso le famiglie sono lasciate sole con il loro figlio autistico. Occorre invece tendere al massimo di inclusione possibile senza dimenticare il senso che un inserimento lavorativo ha per questa tipologia di disagio che colpisce le capacità comunicative e relazionali al fine di favorire un progetto di vita che miri al massimo del suo benessere.

In Italia, solo il 3,3% delle persone con disturbi dello spettro autistico partecipa a percorsi VET[1] (Fonte: *Fostering equal opportunities for people on the autism spectrum*, op. cit.). In Romania appena il 4% di loro viene sostenuto da percorsi specifici e inclusivi. La Germania invece applica un sistema orientato all'istruzione con scuole differenziate mirate ai disturbi dell'apprendimento: coloro che presentano un disturbo medio e basso frequentano solitamente scuole per disabili mentali (dal 60 al 70% circa), gli alunni con un livello funzionale più alto frequentano scuole speciali per disabili o - come parte dell'integrazione individuale - scuole elementari o secondarie, assieme a bambini non disabili. Dopo l'età scolare vi sono, per le per-

[1] Vocational Educational Training, ovvero, formazione professionale.

sone con autismo, centri specializzati, ma quando le condizioni lo permettono, le persone con autismo sono incluse in lavori semplici o situazioni di lavoro più intellettualmente avanzate. È necessario identificare e sviluppare un approccio che tenga conto dei punti di forza dei vari modelli in uso nei paesi coinvolti nel progetto a livello europeo, un approccio condiviso che trovi la sua validità nel nascere dal confronto, dalla sintesi e dall'analisi in un contesto che superi le logiche/prassi nazionali. È necessario e importante quindi dar vita a progetti concreti, promuoverli per far parlare del problema e scuotere in questo modo l'opinione pubblica, i policy makers affinché capiscano non solo il presente ma inizino ad attrezzarsi per il futuro in quanto sempre più persone sono riconosciute nello spettro.

A.W.A.R.D. mira pertanto a costruire un nuovo sistema formativo nell'ambito della VET e di supporto all'inserimento lavorativo coinvolgendo direttamente tutti i vari soggetti del processo: formatori, educatori, tutor aziendali e giovani con disturbi nello spettro autistico. L'importanza del progetto risiede inoltre nel fatto che, visto l'alto livello di trasferibilità dei suoi contenuti e delle metodologie, è preventivabile una ricaduta "a cascata" fino a definire un sistema di buone prassi che, seppur lentamente, possa iniziare a creare a livello europeo un sistema capace di includere le persone nello spettro autistico. Ciò porterebbe ad una "standardizzazione" delle procedure, che agevolerebbe anche l'analisi dei risultati ottenuti e la possibilità di creare un insieme di dati su scala continentale utili per la ricerca scientifica nel contesto specifico.
Il progetto risponde principalmente alla priorità orizzontale "Inclusione" poiché mira a facilitare e sostenere l'inclusione lavorativa dei giovani con disturbi dello spettro autistico (17-29 anni) migliorando gli strumenti e le metodologie di formazione e di affiancamento nei tirocini in percorsi VET con il coinvolgimento diretto dei vari soggetti coinvolti nel processo: formatori, tutor aziendali e giovani autistici. Questo poiché nonostante nella maggior parte degli stati membri

ci sia evidenza dell'inclusione dei giovani con disabilità nei percorsi scolastici e nelle misure di inclusione lavorativa, le persone con disturbi dello spettro autistico rimangono attualmente le più escluse e lontane dal mondo del lavoro.

Solo il 12% delle persone nello spettro ad alto funzionamento è assunto a tempo e solo il 2% nei casi restanti (Britain's National Autistic Society, conferenza Monaco 2016). Uno studio Americano ha evidenziato come l'87% dei giovani con disturbi dello spettro autistico che hanno avuto affiancamento mirato per l'inserimento lavorativo riesce a trovare lavoro mentre solamente il 6% di chi non usufruisce di questo riesce ad inserirsi nel mercato del lavoro (The economist, aprile 2016). Una ulteriore conferma è data da Autism Europe (*Recommendations to mainstream disability in the future Pillar of Social Rights 2016*) che sottolinea che il 90% delle persone con disturbi dello spettro autistico è disoccupata ma potrebbe invece inserirsi nel mondo del lavoro se ci fossero validi supporti di transizione scuola-lavoro. Tuttavia nella maggior parte dei paesi europei i servizi di supporto terminano con la "scuola dell'obbligo" e per la maggior parte dei giovani nello spettro, la fine del ciclo scolastico rappresenta anche la fine di un impegno quotidiano e di una reale, almeno formale, inclusione.
La percentuale di coloro che si iscrivono a percorsi VET è decisamente bassa rispetto al numero di coloro che frequenta licei e pochissimi sono coloro che accedono a percorsi VET post diploma (in Italia, per esempio, sono solo il 3,3% Autism Europe-AR, Recommendations 2016). Tra i principali elementi che determinano la difficoltà di inserimento lavorativo, così come si ritrova anche in Recommendations -AE 2016, possiamo annoverare:

- diffusa mancanza di consapevolezza sulle caratteristiche dell'autismo e dei bisogni;
- limitata attrattività ed efficacia dei percorsi VET che non sono adattati alle difficoltà dell'apprendimento delle persone nello spettro;

- mancanza di formazione specialistica dei docenti, dei formatori e infine dei tutor aziendali.

La mancanza di preparazione dei formatori è evidenziata nella Raccomandazione sopra citata come una delle principali cause della discriminazione delle persone nello spettro.
La Convenzione per i diritti delle persone con disabilità (CRPD) ribadisce la necessità di garantire alle persone con disturbi dello spettro autistico accesso ad una formazione di qualità nell'arco della vita e nell'art. 24 sottolinea la necessità di una particolare attenzione affinché la formazione professionale risponda realmente ai bisogni educativi della popolazione autistica e sia adattata alle caratteristiche dell'apprendimento di quest'ultima.

Il progetto A.W.A.R.D. risponde pienamente a queste esigenze. Ha previsto la progettazione e sviluppo di un modello di formazione per i formatori e per i tutor aziendali sulle metodologie atte a sostenere la formazione dei giovani nello spettro e il loro affiancamento nell'inserimento in azienda. Un modello che ha consentito di coniugare competenze psico-educative e metodologie efficaci di affiancamento alla persona autistica al fine di poter operare come "job-coach" e di rinforzare inoltre la capacità di adattare i contenuti formativi alle caratteristiche dell'apprendimento dell'autismo e alle nuove tecnologie informatiche che stanno divenendo supporto efficace nei processi di formazione anche per le persone con disturbi dello spettro autistico. I docenti e tutor coinvolti rappresenteranno il nucleo di un gruppo di una nuova classe di formatori che fungerà da link tra l'autismo e il mondo del lavoro nelle tre nazioni coinvolte. È stato sviluppato e validato un modello di inserimento lavorativo per persone nello spettro autistico che ha previsto una stretta connessione tra formazione e impresa. La formazione ha avuto luogo in un setting d'aula di simul-impresa ed è stata finalizzata ad acquisire le competenze per svolgere le specifiche attività che il giovane ha poi portato avanti in sede di tirocinio. È stato sviluppato un gioco

che faciliterà l'acquisizione di competenze trasversali e un sistema di video-modelling per potenziare l'acquisizione di competenze professionali poiché sono stati girati dei video dagli stessi docenti, tutor durante l'esecuzione delle attività lavorative, dagli allievi nel corso della fase pilota (self video-modeling). È nato un corto dalla raccolta dei video che rappresenterà uno strumento di immediata comunicazione dei risultati del progetto e della possibilità concreta che percorsi VET specificatamente progettati e formatori specializzati possano essere strumenti concreti di formazione e di inclusione socio-lavorativa per i giovani nello spettro dell'autismo.

Fig. 1 Lucio Moderato a Chemnitz

PRIMA SEZIONE

A cura di Lucio Moderato

1.
Breve introduzione alle peculiarità generali della persona con disturbi dello spettro autistico

Descrivere e sintetizzare cosa sia l'autismo e quali siano le caratteristiche della persona nello spettro è complesso tanto quanto descrivere chi è un uomo con le sue individualità, le sue caratteristiche, le sue specificità.
Alcuni aspetti clinici-diagnostici comprendono lo sviluppo apparentemente normale nei primi mesi, la mancanza della "teoria della mente" (cioè di comprendere e interpretare le intenzioni di altri interlocutori), la mancanza del contatto oculare, l'uso stereotipato dei giocattoli, l'incapacità a creare giochi basati sull'immaginazione, il fascino per l'acqua e per gli oggetti in movimento (soprattutto rotatorio e circolare), l'ostinazione nel mantenere l'ambiente immodificato, la grave alterazione del linguaggio, l'autolesionismo, le stereotipie motorie e, spesso, la coesistenza di affezioni di chiara pertinenza neurologica come l'epilessia e sovente un certo grado di impaccio motorio globale. Attualmente si ritiene che le modalità di funzionamento psico-funzionale della persona autistica differiscano dallo sviluppo tipico per una preferenza all'uso di stimoli visivi, uditive e sensoriali e da una maggiore difficoltà nell'uso delle categorie linguistiche come la capacità di concettualizzare, di traslare il significato delle parole e di usare metafore.

L'autismo è un fattore costitutivo di origine organica e genetica e non è una malattia nel senso tradizionale del termine. Lo spettro autistico ha un'ampia variabilità funzionale e si va da forme con importante disabilità intellettiva, alle forme sindromiche considerate

meno gravi in cui non si rileva necessariamente una disabilità intellettiva e in cui il linguaggio appare correttamente strutturato anche se spesso monotematico e "verboso".
Il fatto che l'autismo non sia una malattia implica che la cura tradizionalmente intesa non è né possibile né efficace e non esiste una possibilità di guarigione. D'altra parte, educare, abilitare e assistere è fondamentale per migliorare la qualità di vita dell'individuo affetto da autismo. Infatti, mentre con l'autismo non associato ad una importante disabilità cognitiva e funzionale si possono raggiungere livelli accettabili di qualità di vita, invece, quando è presente una considerevole disabilità con compromissione delle abilità connesse e delle indipendenze funzionali, si ha un abbassamento dei livelli di qualità di vita.
È fondamentale "quindi" studiare e conoscere i meccanismi di funzionamento della mente autistica per poter insegnare tutte quelle life-skills quotidiane che permettono di avere una vita sociale accettabile, una soddisfazione personale e la possibilità di vivere il più possibile in modo indipendente; in poche parole cioè avere una vita il più simile a quella "normalità" cui tutti gli esseri umani hanno diritto.

1.1
Criteri diagnostici della sindrome autistica

La "condizione autistica" abbraccia un largo spettro di "peculiarità" di tipo comportamentale, cognitivo, relazionale e comunicativo.
Nel recente DSM 5 la diagnosi racchiude due elementi fondamentali:

- deficit persistente nella comunicazione sociale e nell'interazione sociale;
- comportamenti e/o interessi e/o attività ristrette e ripetitive.

Da notare che, rispetto ai precedenti DSM, è stata tolta dalla categoria Ritardo / Menomazione del linguaggio ed è stata introdotta la sensibilità insolita ed accentuata agli stimoli sensoriali.

Questi elementi sono in continua interazione tra di loro e non è possibile definire ogni singolo aspetto senza prendere in esame contestualmente anche gli altri (elemento di pervasività). Inoltre, i disturbi nelle diverse aree di sviluppo non solo sono pervasivi ma sono anche disarmonici, nel senso che non si riscontrano le difficoltà e le differenze "spalmate" in modo uniforme e armonico. Ad esempio, un soggetto può presentare un pressoché adeguato e tipico repertorio di interazioni sociali mentre allo stesso tempo può presentare notevoli difficoltà di comunicazione verbale e un alto numero di stereotipie e di attività rigidamente routinarie. E questa disarmonia e disuniformità costituiscono un'ulteriore difficoltà nel definire con precisione la diagnosi di autismo.
Comunque, in questa nuova definizione sono ugualmente presenti le tre vecchie categorie diagnostiche:

1. anomalie qualitative nelle interazioni sociali;
2. anomalie nella modalità di comunicazione;
3. repertorio limitato, stereotipato, ripetitivo di interessi e di attività.

1) Anomalie qualitative nelle interazioni sociali

Queste alterazioni possono essere riassunte in:

a) Notevoli difficoltà nell'uso relazionale e funzionale di comportamenti gestuali non verbali (lo sguardo, le espressioni mimiche del volto, le posture corporee e la gestualità che definiscono le relazioni sociali).
b) Incapacità totale o parziale di avere relazioni con coetanei adeguate al livello di sviluppo (e all'ecosistema culturale e sociale di riferimento) e collegata con difficoltà di comprensione e di imitazione di comportamenti e atteggiamenti dei propri simili.
c) Notevoli difficoltà nella comprensione, nella successiva condivisione di emozioni, interessi e attitudini con altre persone.
d) Fatica nella comprensione della reciprocità sociale ed emotiva.

2) Anomalie qualitative della comunicazione

a) Ritardo o totale assenza nello sviluppo del linguaggio verbale (spesso non sostituito da modalità di comunicazione gestuale).
b) Marcata inadeguatezza nella capacità di incominciare e sostenere una conversazione con altri anche in presenza di competenze verbali adeguate.
c) Uso di parole in modo stereotipato, ripetitivo e fuori contesto; uso della parola frase adottando parole uguali per identificare oggetti e situazioni diverse.
d) Incapacità di simbolizzazione, di uso di metafore e di significati traslati dal contesto.
e) Uso letterale del significato delle parole.

3) Repertorio limitato, stereotipato, ripetitivo di interessi e di attività

a) Attenzione completa e assorbita a una o più parti del tutto e di interessi ristretti, stereotipati e ripetuti in termini anomali sia per frequenza che per intensità.
b) Presenza di apparentemente inutili abitudini ritualistiche e compulsive rigide e talvolta immodificabili.
c) Schemi e manierismi motori stereotipati e ripetitivi (ad es. battersi parti del corpo, battere le mani, battere oggetti sfarfallio delle mani etc.).
d) Pervasivo ed eccessivo interesse per parti del proprio del corpo o per parti di oggetti.

1.2
Caratteristiche particolari del funzionamento cognitivo comportamentale nell'autismo

La ricerca condotta negli ultimi anni ha permesso di capire meglio i meccanismi di funzionamento della persona autistica arrivando a formulare ipotesi sul perché il soggetto autistico utilizza alcuni comportamenti e atteggiamenti. Un grosso supporto a questi studi è stato dato dai reportage dei soggetti ad alto funzionamento in grado di descrivere ciò che sentono o provano, confermando che nell'autismo vi sono modalità di pensiero diverse da quelle presenti in soggetti a sviluppo tipico. Tra queste peculiarità c'è una forte propensione a comprendere meglio ed ad apprendere tramite l'uso delle immagini, cioè elementi legati a una certa concretezza, sia reale che raffigurata. Più l'immagine esterna corrisponde all'immagine mentale, più facile sarà la discriminazione per associazione (matching) ed il conseguente etichettamento. Nei soggetti autistici tale processo di matching è talmente preciso da rendere difficile la generalizzazione e la conseguente classificazione.
Ad esempio, può accadere che se l'oggetto esterno non corrisponde perfettamente all'immagine mentale non viene considerato appartenente alla stessa categoria e quindi non viene utilizzato in modo funzionalmente appropriato. Se in un vocabolario una sola parola può corrispondere a diversi oggetti appartenenti ad una categoria, nella memoria di un soggetto autistico vengono immagazzinate, come in un "album fotografico", singole immagini, che corrispondono solo a quel particolare oggetto della categoria. In questo modo si manifesta una difficoltà di generalizzazione che deve essere tenuta in considerazione nelle strategie psico-educative.
Un altro aspetto critico nelle modalità di apprendimento del soggetto autistico, è la "processazione" delle informazioni. Un buon funzionamento "intellettivo", armonizza l'intelligenza "pura" (cognitiva e analitica), con la parte comunicativa, relazionale, emotiva, motoria

etc. In altre parole, usando una metafora informatica, per ottenere buone performances non è sufficiente che il computer sia potente nella processazione delle informazioni e nelle capacità di memoria, ma è indispensabile che contemporaneamente sia presente una serie di programmi/software in grado usare e gestire le informazioni provenienti sia dall'ambiente interno, sia dall'ambiente esterno.
L'aspetto fondamentale non è quindi la capienza del contenitore, ma la modalità di riempimento dello stesso, fornendo informazioni in modo ordinato e programmato. Se il cervello di un soggetto con sviluppo tipico può essere visto come una botte dal collo largo ci si può rovesciare dentro nello stesso istante una grande quantità di informazione, che il soggetto poi catalogherà e ordinerà. Nella persona con autismo, spesso la quantità di informazione che può gestire è la stessa, ma il collo d'entrata è stretto, come ad esempio in una damigiana, e questo ci costringere a trasferirvi dentro informazioni con una certa lentezza, accuratezza, ordine e coerenza. Cercare di fare entrare più velocemente il liquido non serve, così come non serve cercare di aumentare la quantità dello stesso per accelerare il riempimento della damigiana usando un imbuto.
Analogamente in ambito abilitativo ed educativo, per fare un intervento veramente utile ed efficace a favore di soggetti autistici bisogna assolutamente evitare di fare tante operazioni contemporaneamente bombardando di stimoli e creando così inutili ingorghi e pericolose saturazioni; è preferibile fornire le informazioni necessarie in modo strutturato, seriale, lento, costante e progressivo. Troppe informazioni da processare contemporaneamente possono essere poco chiare per il soggetto autistico e possono rendere difficoltosa la comprensione e il successivo apprendimento, e risultare, quindi, non solo inefficaci ma anche destabilizzanti.
Le capacità uditive, per esempio, possono essere ridotte non tanto perché i suoni che si vuole ascoltare sono troppo deboli, quanto perché i suoni, sia principali che quelli di fondo, sono percepiti con tale intensità da risultare disturbanti e distorcenti il segnale da de-

codificare. Altre sensazioni disturbanti possono essere pruriti, punture dolorose, flash di luce dolorosamente abbagliante, riflessi nel schermo del PC, eccessiva gestualità del caregiver, o tono troppo alto della voce.

Per una persona autistica queste iper-percezioni di stimoli, che nelle persone neurotipiche sono assorbiti e gestiti senza conseguenze di alcun genere, non sono solo dolorose, ma sono altresì incomprensibili e quindi ancora di più inaccettabili. Si può ipotizzare che gli stati di agitazione e stereotipati (Ovvero quei comportamenti ripetitivi e prolungati che entrano in conflitto con l'acquisizione di abilità e con la vita sociale e relazionale) presenti nella maggior parte delle persone autistiche possano essere indotti da sensazioni di disagio dovute da un lato al "fastidio", dall'altro alla difficoltà di comprensione e di gestione.

Il lavoro da fare con l'autismo è quello di costruire una serie di informazioni ordinate e sequenziali anche attraverso il controllo e la strutturazione dell'ambiente. C'è bisogno quindi di costruire percorsi abilitativi ordinati e strutturati per arricchire il bagaglio di informazioni dello persone dello spettro, ma allo stesso tempo fornire abilità e strategie perché tali informazioni siano collocate al posto giusto per essere facilmente accessibili e utilizzabili nel momento in cui sia necessario richiamarli in memoria.

1.3
L'intervento psico-educativo

Nonostante le relativamente scarse conoscenze riguardo le cause dell'autismo, è stata invece già da tempo comprovata l'efficacia delle tecniche cognitivo-comportamentali ed educative associate a generalizzazione delle abilità acquisite, comprese nell' ABA (Applied Behavior Analysis). Queste strategie abilitative sono certificate dalle principali Linee Guida Internazionali (a cui fanno riferimento anche le Linee Guida 21 dell'Istituto Superiore di Sanità) per i loro risultati positivi riportati dalla letteratura scientifica. Gli interventi integrati, alla base dei quali vi è lo studio del comportamento e delle variabili che lo rinforzano, agiscono sulla comunicazione, sui comportamenti disadattivi, sulla promozione delle life-skills quotidiane e di cura della persona.

Poiché questo modello ha come fulcro il prendersi cura a 360° della persona con autismo esso coinvolge tutte le persone che stanno intorno ad essa, primi fra tutti i genitori, ma anche i caregiver ed il tessuto sociale che la circonda e con cui interagisce. Questi interventi psico-educativi devono essere strutturati a partire da abilità semplici (autonomia e cura della persona) e proseguendo verso abilità sempre più complesse, quali la letto-scrittura il calcolo, le abilità logico deduttive, la capacità di problem solving, l'apprendimento di un mestiere. Per fare ciò è necessaria la presenza di un programma/sistema abilitativo definito scientificamente, che preveda la presa in carico globale con la condivisione degli obiettivi e delle modalità di intervento da parte dei singoli operatori delle diverse istituzioni, agenzie educative e luoghi di lavoro.

1.4
Modelli ed esperienze per l'autismo in età adulta e le problematiche legate al lavoro in Italia, Romania e Germania

1.4.1 Autismo-lavoro e società

Spesso sia nella letteratura specializzata sia nella mentalità comune vengono confusi termini come handicap, invalidità, inabilità, etc. In effetti anche se essi sembrano indicare il medesimo fenomeno (cioè un'incapacità a svolgere certi tipi di attività e mansioni), tuttavia è opportuno puntualizzare le differenze.

In **Italia**, la confusione maggiore si può riscontrare nelle diagnosi di invalidità, in base alle quali vengono inviati alle aziende per il collocamento al lavoro gli invalidi civili. In questa categoria, infatti, sono inclusi sia coloro che hanno handicappati fisici sia i disabili "psichici/intellettivi" e /o con sindrome dello spettro autistico. Queste due "categorie" di invalidità non hanno percorsi diversi e nella stragrande maggioranza dei casi le aziende preferiscono assumere invalidi fisici per la minore complessità della loro gestione.

In **Romania**, secondo il quadro giuridico esistente, vengono forniti servizi specifici per ragazzi e giovani con ASD fino all'età di 18 anni, entrati nell'età adulta questi entrano nella generica categoria "disturbi mentali". Ciò significa che un eventuale datore di lavoro che vuol selezionare e/o decidere di fare un colloquio con una persona con ASD si trova di fronte a una categoria generale di persone con Disturbi Mentali, senza avere le conoscenze necessarie per fare la differenza tra le varie tipologie di disturbi mentali. Questa situazione è anche molto difficile per la persona e le famiglie sostenute fino a questo momento, che si sono trovate nella categoria ASD da piccoli e hanno acquisito la consapevolezza di "essere speciali" e ora, da

adulti, sono semplicemente stigmatizzate come appartenenti alla categoria generica di "disturbo mentale". Dal punto di vista di un datore di lavoro coinvolto nel sostegno agli studenti con ASD fino all'età di 18 anni, si ritrova con adulti con disturbi mentali quando questi sono legalmente occupabili. Secondo queste categorie legali abbiamo ragazzi e studenti con ASD ma non adulti autistici in quanto da adulti diventano persone con disturbo mentale. Questa situazione inaccettabile potrebbe essere una delle ragioni per cui molti genitori con ragazzi o giovani nello spettro ad alte prestazioni, investono molti sforzi nello sviluppo di meccanismi di occultamento, al fine di prevenire ed evitare di essere inclusi nella categoria dei disturbi mentali. Questi genitori spesso rifiutano anche di partecipare a varie terapie e non sono disposti a far parte della comunità autistica. L'altro effetto di questa situazione è che un'alta percentuale di adulti autistici è formalmente rappresentata solo da coloro che presentano diversi sintomi associati e l'informazione che passa è che l'autismo è una patologia che non consente inserimenti professionali in quanto le persone che ne sono colpite non sarebbero in grado di avere performance adeguate all'ambiente del lavoro. Questo è il contesto della Romania ecco perché riteniamo che la DIMENSIONE REALE del mondo autistico, con tutte le sue diversità, debba essere conosciuta più a fondo in Romania e non solo.

In **Germania** la disoccupazione colpisce le persone con disturbi dello spettro autistico 5 - 10 volte di più delle persone neurotipiche a parità di genere, età ed educazione, nonostante siano spesso ben istruite, abbiano buone qualifiche scolastiche e le loro caratteristiche possano costituire un vantaggio nella vita professionale.
L'esperienza pratica derivante dalle discussioni con aziende e istituzioni dimostra che la maggior parte dei datori di lavoro regionali ritengono importante la possibilità e anche la necessità di assumere persone con disabilità e ne hanno già avuto esperienza. Nonostante questo l'impiego di persone con autismo è un "nuovo territorio" per

la maggior parte delle aziende e richiede un'istruzione approfondita. Poiché le persone con ASD amano Mantenere invariato ciò a cui sono abituate e si adattano con difficoltà alle novità, la transizione al mercato del lavoro può creare difficoltà. Al fine di colmare il divario esistente tra la formazione professionale e l'inizio dell'attività professionale, la stretta collaborazione tra organizzazioni di sostegno all'integrazione, agenzie per l'impiego e potenziali datori di lavoro è molto importante.

Un passo importante è stato quello di aumentare la conoscenza delle caratteristiche delle persone con ASD nelle agenzie di collocamento attraverso misure finalizzate a sensibilizzare le persone che lavorano su questi aspetti. Un altro passo importante è stato rendere consapevole il datore di lavoro dei punti di forza dei dipendenti con ASD. Se una persona con ASD viene collocata con successo in un luogo di lavoro necessiterà di condizioni di riferimento specifiche sul posto di lavoro e dipenderà da un coach per essere supportata e accompagnata.

L'impegno fondamentale è quello di creare condizioni di lavoro adatte per il dipendente autistico come risultato della collaborazione di diverse parti tra cui azienda, agenzie per l'impiego e consulenti per l'inclusione.

In generale, per le inabilità fisiche l'uso più diffuso dei computer e di tecnologie molto sofisticate raggiunte da macchine di dimensioni ridotte con l'introduzione dei chips, hanno contribuito a migliorare notevolmente la qualità della vita di soggetti inabili, consentendo l'esecuzione di mansioni lavorative e non, precedentemente ritenute inattuabili. Il problema è, invece, di altra natura quando si tratta di disabili "psichici/intellettivi" e /o con sindrome dello spettro autistico, in quanto la diversità di funzionamento mentale ritarda o rallenta l'apprendimento di specifiche abilità, dando l'impressione che questi non possano essere in grado di apprendere.

Va sottolineato, quindi, che tale diversità di funzionamento non distrugge le idee, i concetti e le abilità, ma ritarda semplicemente l'ap-

prendimento: di conseguenza l'intervento su tali soggetti non sarà esclusivamente di tipo ergonomico, intendendo questo termine in senso tradizionale, ma riguarderà lo studio di tecnologie che possano consentire l'apprendimento delle singole abilità richieste con un risparmio nei tempi di acquisizione. L'asse dell'intervento si sposta, quindi, da un piano medico-biologico ed ingegneristico ad un piano più propriamente educativo nel senso che devono essere programmati non solo gli obiettivi da raggiungere, ma anche le metodologie di insegnamento per conseguire tali obiettivi. Diverse esperienze e ricerche compiute negli ultimi anni dimostrano che questa strada non solo è percorribile ma anche è auspicabile, in quanto le maggiori difficoltà risiedono principalmente nel tempo più o meno elevato di insegnamento. Tuttavia questo periodo più esteso verrà poi recuperato con una "normale" esecuzione della mansione.

1.4.2 Metodologie di intervento

Già da molti anni le scienze psicologiche e sociali si occupano dell'apprendimento di soggetti con autismo elaborando metodologie e tecniche assai raffinate che permettono il trattamento di quasi tutta la gamma dei disturbi associati all'autismo. Proprio per le caratteristiche di tali metodologie di intervento, è necessario che tutta la comunità partecipi alla abilitazione e al recupero del soggetto, in quanto egli modificherà i propri vecchi comportamenti e ne apprenderà di nuovi, sia cognitivi che sociali, in base alle motivazioni e alle gratificazioni, o, per usare un termine tecnico, ai rinforzi che l'ambiente circostante (e quindi tutte le persone che fanno parte di questo e con cui il soggetto interagirà) sarà in grado di emettere.
Quanto appena affermato può essere la definizione di un nuovo modo di concepire la socializzazione, non più intesa come una parola astratta e di scarso contenuto operativo, ma come una serie di processi e metodologie da trasmettere ai compagni di lavoro, in modo tale che siano questi gli assi portanti della rieducazione pro-

prio perché, in ultima analisi, sono loro a condurre in prima persona l'intervento di recupero sul compagno di lavoro svantaggiato. Ciò consente, anche, la continuità nel tempo dell'apprendimento di abilità sociali, cognitive e motorie da parte del soggetto con autismo, facendo diventare il lavoro l'unica vera forma di integrazione sociale.

È chiaro, a questo punto, che un tale intervento non può essere lasciato al caso, ma, perché abbia successo, deve essere opportunamente programmato. L'educazione/abilitazione deve, quindi, essere elaborata in modo tale che le singole tappe abilitative vengano formulate basandosi sul criterio di far diventare le acquisizioni precedenti il prerequisito di altre competenze che, a loro volta, diventeranno il prerequisito di altre abilità.
Per realizzare ciò è necessario implementare, per ogni utente, un programma di intervento individuale, tarato sulle sue specifiche caratteristiche ed attitudini, potenzialità e problematicità: in altre parole, dopo avere effettuato un'accurata diagnosi funzionale, le abilità mancanti o carenti diventeranno gli obiettivi abilitativi da perseguire nei diversi contesti esistenziali (di riabilitazione, di tempo libero, etc.) sia con interventi individualizzati che di piccolo gruppo, mentre le abilità presenti saranno la base su cui fondare l'intero progetto di trattamento.

Per realizzare tale modello e raggiungere "forti" obiettivi psico-educativi e abilitativi è necessario rispettare nella strutturazione del modello stesso almeno tre condizioni:

1. Elaborare programmi abilitativi/ educativi individualizzati e personalizzati definiti operazionalmente sia negli obiettivi sia nelle metodologie da condividere con utente/famiglia.
2. Realizzare task-analysis e algoritmi di lavoro riguardanti ogni attività occupazionale che si vuole insegnare.
3. Avere e mantenere un approccio "generalista" e di presa in cari-

co globale con suddivisione di compiti e competenze degli operatori su base funzionale, pur nel rispetto delle diverse specificità professionali. Questo per fare in modo che l'apprendimento si sviluppi non solo in alcuni segmenti di tempo tradizionalmente considerati abilitativi, ma in tutti gli atti di vita quotidiana a prescindere dalla presenza del singolo specialista del settore.

Con l'applicazione rigorosa di questo modello in tutte le fasi del quotidiano e con il coinvolgimento e la partecipazione di tutto il tessuto sociale del territorio, si può realizzare il fine ultimo della abilitazione di persone con autismo: collegarsi alla realtà quotidiana e costruire quell'intelligenza che altro non è se non l'utilizzo corretto delle proprie capacità in tempi e situazioni diverse.

SECONDA SEZIONE

2.1
Il modello formazione formatori A.W.A.R.D.

Il modello di formazione formatori è stato sviluppato e sperimentato all'interno del progetto europeo A.W.A.R.D. e mira a costruire un nuovo sistema formativo nell'ambito della VET di supporto all'inserimento lavorativo delle persone con disturbi dello spettro autistico coinvolgendo direttamente tutti i vari soggetti del processo: formatori, educatori, tutor aziendali e giovani autistici.
L'importanza del progetto, risiede, inoltre nel fatto che, visto l'alto livello di trasferibilità dei suoi contenuti e delle metodologie, è preventivabile una ricaduta "a cascata" fino a definire un sistema di buone prassi che, seppur lentamente, possa iniziare a creare a livello europeo un sistema capace di includere anche le persone con disturbo dello spettro autistico.
A.W.A.R.D. è quindi un progetto ambizioso e complesso che ha, sin dall'inizio, effettuato diverse sperimentazioni che noi, per semplicità di trasferimento e di definizione, chiameremo moduli tra cui:

- modulo formativo finalizzato all'inserimento lavorativo di giovani con disturbi dello spettro autistico;
- modulo formazioni formatori;
- modulo formazione tutor aziendali;

Il progetto ha quindi previsto azioni da rivolgere a tutti gli attori coinvolti nel processo:

- giovani con autismo e le loro famiglie;
- job coach/docenti/teacher (figura intermedia tra il tirocinante e l'azienda e l'organizzazione inviante);
- le aziende e i tutor aziendali;
- altri stakeholder, destinatari dei prodotti intellettuali previsti da progetto.

Di fatto obiettivi del progetto sono:

- Sensibilizzare l'opinione pubblica sull'autismo e sul suo significato intrinseco ed estrinseco.
- Attivazione di tirocini per 15 giovani con autismo tra i 17 e i 29 anni (per nazione) attraverso un percorso di 3 mesi di simulimpresa e conseguente tirocinio al fine di valorizzare le potenzialità della persona autistica e dimostrarne la possibile validità all'interno di posti di lavoro.
- Condividere buone pratiche tra nazioni al fine di diffondere una maggiore cultura di accettazione e diffusione dell'importanza della formazione professionale e del lavoro per le persone autistiche.
- Valorizzare il ruolo del monitoraggio nei progetti di formazione e inserimento lavorativo in quanto solo dalle analisi degli indicatori di intervento e di risultato si possono migliorare le perfomance di tutti.

2.1.1 Le fasi del modello

Il modello A.W.A.R.D. ha previsto, nella sua applicazione pilota, la formazione di un primo nucleo di job coach (tre per nazione), beneficiari di una formazione intensiva di 5 giorni a Chemnitz in Germania e incaricati di trasferire quanto appreso ad un secondo nucleo di job coach (altri 7 per ogni nazione).
Il pool di dieci job coach per nazione è stato poi incaricato di mettere a frutto quanto appreso interagendo con i giovani allievi con disturbo dello spettro autistico in un percorso di tre mesi di simulimpresa (in aula) e di interfacciarsi anche con i tutor aziendali, per trasferir loro strumenti e tecniche per supportare il giovane durante il lavoro in azienda.
Il tirocinio in azienda ha avuto una durata di sei mesi.

Fasi:

a) Selezione dei formatori.

b) Attività formativa intensiva per il primo nucleo di job coach.

c) Trasferimento formazione secondo gruppo di formatori.

d) Progettazione partecipata del percorso di simulimpresa .

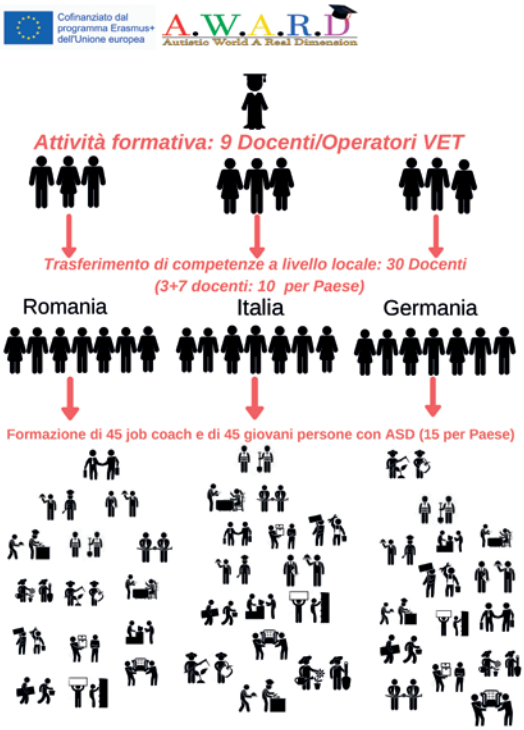
e) Percorso di simulimpresa (3 mesi).

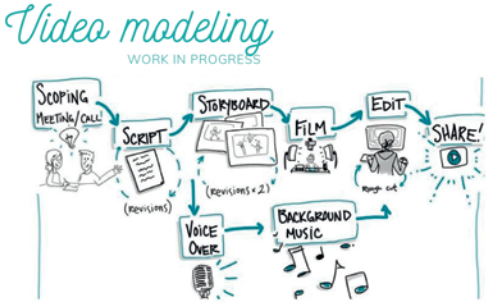
f) Supervisione tecnica dei formatori.

g) Tirocinio in azienda (le cui modalità sono oggetto di analisi nell'ambito di un altro report denominato IO2...).

h) Monitoraggio di tutte le fasi.

Fig. 2 Le fasi principali del progetto A.W.A.R.D.


Cofinanziato dal programma Erasmus+ dell'Unione europea
A.W.A.R.D
Autistic World A Real Dimension
Attività formativa: 9 Docenti/Operatori VET
Trasferimento di competenze a livello locale: 30 Docenti
(3+7 docenti: 10 per Paese)
Romania
Italia
Germania
Formazione di 45 job coach e di 45 giovani persone con ASD (15 per Paese)


Video modeling
WORK IN PROGRESS
SCOPING MEETING/CALL
SCRIPT
STORYBOARD
FILM
EDIT
SHARE!
(REVISIONS)
(REVISIONS x 2)
VOICE OVER
BACKGROUND MUSIC

videomodeling
per ogni inserimento lavorativo, il job coach con l'assistenza del docente realizza un videomodeling delle mansioni lavorative
Self video modeling
la giovane persona con ASD è il protagonista del video

a) Selezione dei formatori

Modalità della selezione
Ogni nazione partner di progetto ha identificato il primo nucleo di job coach attraverso una "manifestazione di interesse".
La manifestazione di interesse è stata redatta sia in italiano che in inglese e condivisa sui siti web e sui social network dei partner.

Criteri della selezione
È stato selezionato, in ogni nazione, un gruppo di 10 formatori al cui interno è stato individuato il primo nucleo che doveva essere coinvolto nella fase della Learning Activity.
Per il primo nucleo di job coach sono stati utilizzati i seguenti criteri:

- Possesso di laurea magistrale ed esperienza almeno biennale nella formazione professionale e/o nella scuola.
- Esperienza minima e documentabile in materia di autismo.
- Livello di conoscenza della lingua inglese pari almeno a B1.
- Autonomia nell'uso del pacchetto Office.
- Disponibilità a recarsi in Germania per 5 giorni nel maggio 2019 ai fini di una formazione intensiva e mirata.
- Capacità comunicativa che rendesse agevole il trasferimento di competenze ad altri, nonché una propensione all'insegnamento anche verso persone con difficoltà di apprendimento (DSA, minori in difficoltà, persone nello spettro dell'autismo).

La Romania ha dato la precedenza agli insegnanti e psicologi dipendenti del Liceul Ioan Slavici, desiderosi di migliorare le proprie conoscenze in materia di autismo per poter essere di supporto ai propri allievi.
La Germania ha coinvolto i job coach del Zentrum für Autismus di Chemnitz.

b) Attività formativa intensiva per il primo nucleo di job coach

Learning Activity a Chemnitz

Un nucleo di formatori (3 per ogni nazione)[2] delle organizzazioni partner di progetto è stato coinvolto in un percorso formativo intensivo in Germania, a Chemnitz, della durata di 5 giornate (40 ore). Prima della formazione a Chemnitz i formatori sono stati invitati a prepararsi studiando materiale funzionale a poter seguire il percorso formativo con una panoramica più ampia del contesto "autismo". Tra gli argomenti oggetto di studio preparatorio: cenni alle peculiarità generali della persona autistica, criteri diagnostici, caratteristiche del funzionamento cognitivo comportamentale nell'autismo.

La formazione a Chemnitz è stata condotta da docenti di altissimo livello.[3]

Quadro generale degli argomenti trattati durante la Learning Activity:

- Basi neurobiologiche del disturbo dello spettro autistico
- Trattamento farmacologico del disturbo dello spettro autistico.
- Gestione dei comportamenti disadattivi.
- Caratteristiche dell'autismo in età adulta e inserimento lavorativo.
- Valutazione della persona con autismo ai fini dell'inserimento lavorativo.

---

[2] Hanno partecipato alla formazione a Chemnitz anche membri dello staff delle organizzazioni coinvolte al fine di acquisire il modello e poterne coordinare il trasferimento e l'implementazione stessa. Importante ricordare che, nell'ambito dei progetti di innovazione, come A.W.A.R.D., la responsabilità del raggiungimento degli obiettivi e il trasferimento del progetto e dei suoi risultati è della partnership. E' fondamentale pertanto che il modello ideato, sperimentato e validato nel progetto sia pienamente acquisito dallo staff.

[3] Alessandro Zuddas, docente di Neuropsichiatria infantile presso l'Università di Cagliari. Irene Fusaro, psicologa, direttrice del centro per l'Autismo di Monastir, Cagliari. Lucio Moderato psicologo, direttore dei servizi per l'autismo, Sacra Famiglia di Milano.

- Tecniche di colloquio e valutazione delle competenze e dei talenti delle persone con autismo finalizzati all'inserimento lavorativo.
- L'adattamento della postazione di lavoro in azienda per il benessere della persona autistica.
- Come parlare di autismo all'azienda.
- Strumenti per la preparazione al lavoro di persone con autismo: la task analysis, le storie sociali, la token economy, il video modeling.
- Tecniche per la realizzazione del video modeling e del self video modeling.

c) Trasferimento delle competenze al secondo gruppo dei formatori

A seguito della formazione intensiva del gruppo ristretto di formatori è stato organizzato il trasferimento delle competenze acquisite a Chemnitz al secondo gruppo di docenti.
Viste le caratteristiche del gruppo e vista la complessità della materia, è emersa fin da subito, la necessità di formare sull'autismo i restanti 7 aspiranti job coach affidando il trasferimento delle competenze ad una docente altamente qualificata al fine di cogliere l'occasione per potenziare ulteriormente le competenze del primo gruppo che diventa supporto, con un ruolo di rinforzo e di sostegno al secondo gruppo.
Il primo nucleo di job coach è, infatti, apparso "troppo poco competente" per poter formare a sua volta 7 docenti totalmente nuovi rispetto alla materia autismo.
L'intervento formativo per il secondo gruppo di formatori ha approfondito i seguenti aspetti:
- La valutazione delle competenze lavorative nei soggetti con autismo.
- Strumenti visivi, come prepararli e quando utilizzarli.
- Strutturazione dello spazio lavorativo e utilizzo dei sostegni.
- Preparare il contesto di lavoro (datore di lavoro e colleghi).

- Cosa dire, quali sono le aspettative.
- Gestione dei comportamenti disadattivi e gestione dell'ansia.
- Mappe mentali.
- Preparare il soggetto con autismo al lavoro.
- Abilità sociali in ambito lavorativo.
- Storie sociali.

Questa prima variazione del progetto è stata fondamentale perché ha permesso di potenziare ulteriormente le docenti che si erano formate a Chemnitz e di formare in maniera senz'altro più adeguata le nuove 7 docenti[4].

Altro aspetto **innovativo** non contemplato nella prima versione del progetto è stato quello di nominare un supervisore per monitorare periodicamente il lavoro delle docenti, supervisionando situazioni particolarmente problematiche riportandole su piani professionali nonché intervenire prontamente su ipotetiche devianze di docenti non perfettamente padroni della tematica "autismo".

In Italia il ruolo di supervisore e formatore del gruppo di aspiranti job coach è stato affidato alla direttrice del centro di A18[5] che ha tenuto le lezioni al gruppo di potenziali job coach italiani coadiuvata dalle 3 docenti che erano state coinvolte nella formazione a Chemnitz.

---

[4] Nell'ipotesi iniziale avrebbero dovuto essere formate dal primo gruppo formato a Chemnitz.

[5] Dott.ssa Irene Fusaro, psicologa, direttrice del centro per l'Autismo di A18, con 15 anni di esperienza nell'autismo con cui ha lavorato utilizzando metodologie e approcci altamente innovativi.

Le lezioni sono state realizzato utilizzando la seguente metodologia:

- un ruolo attivo dei destinatari, ai quali è stato chiesto di mettersi in gioco sperimentando strumenti e situazioni;
- alternanza di momenti di presentazione teorica a sperimentazioni e esercitazioni:
- utilizzo di casi reali ai fini dello studio di comportamenti e situazioni accadute facenti parti della casistica della docente che per oltre 15 anni ha operato presso la Sacra Famiglia di Milano.

Durante le lezioni si è cercato di lavorare in maniera mirata sulla "figura" /ruolo del job-coach" al fine di prevenire o arginare comportamenti disadattivi e per non creare confusione di ruoli e/o assumere comportamenti non idonei al compito del job coach.
Il job coach, infatti, agisce nel qui e nell'ora della sua funzione affiancando la persona autistica nell'inserimento lavorativo.
L'attività di supervisione è stata mantenuta costante con una cadenza quindicinale mentre gli interventi mirati su specifici casi e /o situazioni si sono svolte senza una periodizzazione predefinita ma su richieste delle formatrici o su segnalazioni del monitoraggio.
C'è stata, dunque, una variazione rispetto a quanto pianificato originariamente per garantire la massima qualità possibile al progetto a discapito delle risorse economiche dei partner.
In Romania e in Germania il trasferimento delle competenze è avvenuto regolarmente ad opera dei job coach formati a Chemnitz, con il supporto dello staff di un centro per la disabilità con sede a Timisoara.
In Romania il Liceul "Ioan Slavici", ha posto in essere una cooperazione contrattuale con il Centrul de zi "Podul Lung" Timișoara e ha stabilito un supporto reciproco nell'attuazione delle azioni pilota per i ragazzi autistici e le loro famiglie. Gli esperti del centro hanno condiviso la loro esperienza nel lavoro concreto con i ragazzi autistici e hanno offerto la necessaria supervisione al personale della scuola

e ai tutor delle aziende. Questo processo di condivisione delle conoscenze e delle esperienze, può garantire un migliore impatto sul gruppo target e una migliore accettazione degli interventi da parte dei beneficiari. Per quanto riguarda il contatto con i datori di lavoro, si è notato che la scuola può svolgere il ruolo di interfaccia tra i ragazzi autistici e la loro famiglia e il datore di lavoro previsto. La scuola è più facilmente accettata come partner collaborativo dalle imprese rispetto ad un eventuale centro di riabilitazione a cui fanno riferimento alcune famiglie. La scuola ha l'esperienza per mediare tra studenti e datori di lavoro, poiché ormai vi sono accordi ed è una prassi normale e sulla base di questa cooperazione esistente è più semplice sostenere l'occupazione dei ragazzi con disturbo dello spettro autistico. La scuola anche in questo caso può dimostrare le capacità dei ragazzi di integrarsi o meno all'interno delle imprese nonché rassicurare su comportamenti e/o problematiche in generale.

d) Progettazione partecipata del percorso di simulimpresa

Dopo la fase della formazione i job coach/formatori sono stati coinvolti nella *progettazione delle attività di simulimpresa.*
La partnership ha scelto di non imporre alcun modello precostituito con schede e materiali già pronti ma piuttosto di coinvolgere i job coach in prima persona, rendendoli parte attiva dell'intero processo di progettazione con l'obiettivo specifico di:

- Responsabilizzarli.
- Metterli alla prova in modo "protetto" con il coordinamento e la supervisione dei vari tecnici.[6]
- Produrre il Piano formativo della simulimpresa.
- Produrre i calendari delle lezioni.

[6] Formatori esperti in didattica e supervisore tecnico

- Produrre il materiale didattico per le lezioni.
- Adottare un metodo comune di lavoro fra tutte e 10 le docenti, compatibilmente con le diverse tipologie di formazione pregressa di ognuna di loro e la tipologia della laurea, per uniformare gli approcci didattici.

Confrontarsi, scambiare esperienze, crescere assieme

progettare assieme è stato senza dubbio il valore aggiunto della sperimentazione, anche se non è stato un processo di facile gestione. Anzi, ha mostrato tutta una serie di problematicità, infatti, le referenti di maggiore garanzia sono state due docenti coinvolte nella formazione a Chemnitz.[7]

Non è stato facile trovarsi tutti assieme, dividersi i compiti, ottenere contributi da parte delle singole persone. In generale è stato faticoso ma necessario perché sin dall'inizio ci ha permesso di capire su chi fare realmente affidamento, quali fossero le eventuali fragilità e/o difficoltà di ognuno. Informazioni fondamentali quando devi inserire dei docenti/formatori a lavorare con gruppi già di per sé difficili.

La progettazione è stata continuamente aggiornata e modificata prima e durante i tre mesi di simulimpresa mentre si entrava maggiormente in contatto con gli allievi conoscendone in maniera diretta le problematiche nonché in base e alle risultanze del monitoraggio delle attività.

I tre mesi di simulimpresa hanno segnato per gli allievi l'inizio dell'esperienza di inserimento lavorativo e sono stati fondamentali per poterli conoscere, approfondirne le caratteristiche, aspettative, talenti e passioni e "allenarli" al lavoro.

La progettazione condivisa ha permesso di progettare e definire gli strumenti da utilizzare nello spazio formativo al fine di creare in-

[7] Maria Franca Frau, Chiara Canepa entrambe psicologhe con pregressa esperienza nell'autismo.

torno agli allievi un ambiente il più possibile simile ad un contesto lavorativo, adottare un metodo comune, crescere assieme.
Sono state fatte numerose riunioni di progettazione tra le docenti e lo staff di progetto.

Le modalità di selezione dei giovani sono riportate nella Guida all'inserimento lavorativo IO2, a cui si rinvia in caso di interesse.

e) Percorso di simulimpresa

Il percorso di simulimpresa è, nel progetto A.W.A.R.D., la fase di sperimentazione diretta delle metodologie e strumenti acquisiti dai job coach con il campione di 15 allievi (per ogni nazione).
Sono stati previsti infatti 3 mesi di simulimpresa che, da modello, segnano l'inizio dell'inserimento lavorativo dei giovani allievi e sono un passaggio fondamentale per il buon successo dell'intero processo.
In questa fase i job coach formati nelle fasi precedenti hanno avuto il compito di sostenere gli allievi nell'acquisizione di competenze professionali e relazionali. Hanno quindi preparato il giovane autistico in un ambiente di simulimpresa con l'obiettivo di ridurre il rischio di situazioni potenzialmente ansiogene per il ragazzo nel momento in cui avrebbe dovuto affrontare l'ambiente di lavoro.
I job coach hanno pertanto utilizzato e implementato gli strumenti e gli approcci appresi, trovandosi, di fatto a tararli e adattarli, laddove è stato necessario e hanno operato affinché i giovani raggiungessero i seguenti obiettivi:

- Conoscenza caratteristiche personali.
- Analisi e verifica delle competenze.
- Analisi punti di forza e debolezza.
- Rafforzamento life skill, autostima e autonomia individuale.
- Acquisizione/rinforzo competenze relazionali.
- Acquisizione del saper operare in sicurezza all'interno di un contesto lavorativo.

- Preparazione all'ingresso in azienda, accompagnamento al lavoro e acquisizione/rinforzo competenze su processi di lavoro specifici.

Sono state utilizzate anche giornate per rielaborare e rianalizzare quanto svolto ai fini di capire dove si fosse arrivati, quale fosse il livello di comprensione ed elaborazione dei singoli.
Durante la fase di simul-impresa è stata fondamentale la supervisione da parte del tecnico esperto oltre che il monitoraggio che segnalava anomalie, evidenziava eventuali situazioni di rischio e/o anomalie sia dal punto di vista metodologico che contenutistico. Questo è stato necessario poiché in virtù del fatto che A.W.A.R.D. è un progetto sperimentale sia la metodologia sia il modello sono oggetto di analisi ai fini della validazione.

f) Coordinamento e supervisione tecnica

Anche in questo caso, non era previsto nel progetto, ma è emersa l'esigenza di effettuare con cadenza quindicinale riunioni di coordinamento con le docenti per sostenerle, per "allinearle" a quello che era lo spirito del progetto" e per fare in modo che nessuna agisse in aula in base alle proprie esperienze pregresse. Si è intervenuto per diminuire al minimo gli errori e fare in modo che le docenti mantenessero fino alla fine un approccio con i ragazzi quantomeno uniforme e coerente al modello da sperimentare. Questo lavoro è chiaramente stato fatto considerando, sin dall'inizio, le peculiarità e le soggettività delle singole docenti. Infatti un altro aspetto particolarmente rilevante di cui abbiamo **dovuto** comunque tener conto è stato quello di inserire nei vari gruppi di lavoro alcune docenti piuttosto che altre poiché alcune "fragilità" caratteriali di qualche formatore potevano andare bene in alcuni gruppi piuttosto che in altri. Questo accorgimento è stato possibile perché vi era la possibilità di poter operare delle scelte e libertà di decidere. Anche questo

aspetto è stato rilevato in itinere ma si è rivelato necessario durante la sperimentazione per poter supportare i docenti nel loro lavoro con i giovani allievi.
Tempi e modalità: supervisione mensile durante il collegio docenti.
Si segnalano alcuni aspetti oggetto di discussione che possono essere utili nell'ottica del potenziamento della formazione dei job coach:

- Importante mantenere il "ruolo" nella relazione con le famiglie. Si evita, infatti, il colloquio quotidiano con il genitore/operatore che accompagna il giovane e, laddove il genitore insista per un riscontro, dare una breve risposta rimandando ai momenti ufficiali di incontro tra organizzazione e genitore. Questo al fine di limitare il rischio che il genitore cerchi una "spalla" e "funzione di ascolto" per poter condividere frustrazioni e dubbi sul proprio caro. Il job coach deve preparare il giovane per il suo inserimento lavorativo non deve sostituirsi ad altre figure professionali.
- I messaggi da dare ai giovani con autismo devono sempre essere chiari, univoci e lineari.
- Fondamentale che il job coach stesso sia coerente nell'assegnare e far rispettare, per esempio, le pause. Queste sono fondamentali e necessarie e vanno stabilite a priori in specifici orari.

g) Tirocinio in azienda (le cui modalità sono oggetto di analisi nell'ambito di un altre report denominato IO2…)

2.1.2 Obiettivi specifici della formazione

- Implementare un sistema formativo per facilitare l'inserimento lavorativo di giovani con disturbo dello spettro autistico.
- Definire un modello di formazione per **job coach** sull'autismo e sui metodi e gli strumenti a supporto dell'inserimento lavorativo dei giovani autistic.i
- Definire un modello di formazione per tutor aziendali nello specifico tanti tutor aziendali quante sono le aziende coinvolte.

2.1.3 Chi è il job coach per l'autismo

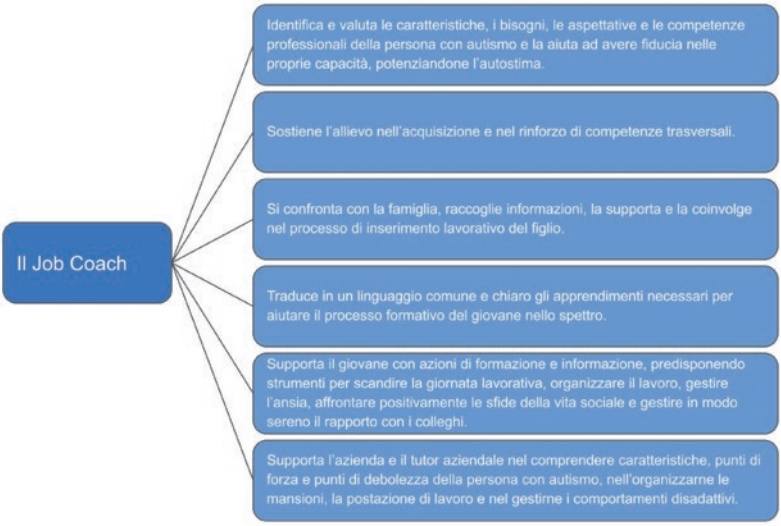
Il job coach è una figura di collegamento tra il giovane con disturbi dello spettro autistico, la famiglia e l'azienda e, nel caso sia coinvolta, anche la scuola. Una sorta di interprete – traduttore delle esigenze di due mondi, quello della persona autistica e quello delle aziende, ognuno con le sue peculiarità e il suo linguaggio. Il ruolo del job coach è quello di fare da ponte tra le parti, facilitare gli apprendimenti utilizzando strumenti e linguaggi consoni alle persone autistiche, nonché proprio per questa sua competenza, agevolare un ipotetico inserimento lavorativo poiché capace di tradurre i processi di lavoro in un linguaggio chiaro sia alla persona autistica sia all'azienda. Il job coach quindi:

- Identifica e valuta le caratteristiche, i bisogni, le aspettative e le competenze professionali della persona con autismo e la aiuta ad avere fiducia nelle proprie capacità, potenziandone l'autostima.
- Traduce in un linguaggio comune e chiaro gli apprendimenti necessari per aiutare il processo formativo del giovane autistico.
- Sostiene l'allievo nell'acquisizione e nel rinforzo di competenze trasversali.
- Supporta il giovane con azioni di formazione e informazione, predisponendo strumenti per scandire la giornata lavorativa, organiz-

zare il lavoro, gestire l'ansia, affrontare positivamente le sfide della vita sociale e gestire in modo sereno il rapporto con i colleghi.

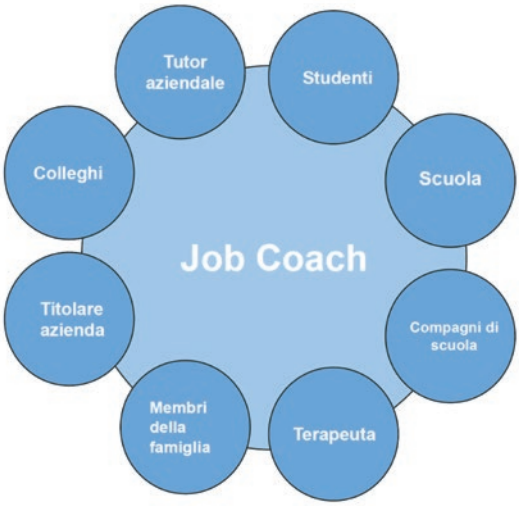
- Supporta l'azienda e il tutor aziendale nel comprendere caratteristiche, punti di forza e punti di debolezza della persona con autismo, nell'organizzarne le mansioni, la postazione di lavoro e nel gestirne i comportamenti disadattivi.
- Si confronta con le famiglie, raccoglie informazioni, le supporta e le coinvolge nel processo di inserimento lavorativo del figlio.
- si confronta con la scuola[8] di provenienza del giovane e con i suoi docenti raccogliendo informazioni sull'allievo (punti di forza e di debolezza durante il percorso scolastico) per facilitare la transizione verso il mondo del lavoro.
- Se possibile, si confronta con eventuali terapisti o educatori per raccogliere più informazioni possibili sull'allievo.

Fig. 3,4,5: Il job coach



[8] Se la scuola viene coinvolta nel processo.

Grazie al lavoro del job coach l'incontro tra le parti è facilitato e diventa occasione di crescita per tutti.



Secondo l'esperienza del progetto A.W.A.R.D. la figura del job coach è fondamentale per il buon funzionamento di tutto il processo e ha un ruolo cardine nella transizione tra il mondo della scuola e il mondo del lavoro.
Questa fase di transizione è complicata per tutti e lo è ancor di più per i giovani nello spettro che necessitano di supporto specifico poiché passano dall'ambiente scolastico all'ambiente di lavoro in cui viene richiesto loro di assumersi delle responsabilità e garantire il raggiungimento di obiettivi precisi in un tempo determinato.
In questa fase di transizione, dunque, il giovane viene sottoposto a forti pressioni e il job coach diventa per lui un supporto fondamentale.
Le competenze del job coach possono essere assolutamente acquisite dagli insegnanti che desiderano arricchire la propria cassetta degli attrezzi per poter comunicare efficacemente anche con le persone con disturbo dello spettro autistico.

Competenze di base dei docenti job coach e necessità di una supervisione tecnica

Per poter garantire un idoneo trasferimento di competenze dal primo al secondo nucleo di job coach (come da modello) e per poter gestire al meglio le attività di simulimpresa, l'esperienza A.W.A.R.D. ha insegnato che è necessaria una maggiore esperienza in materia di autismo da parte dei job coach.
L'autismo è una materia molto vasta e complessa e lavorare con l'autismo richiede molte competenze che si possono acquisire con lo studio e molti anni di lavoro sul campo. Il modello A.W.A.R.D. prevede il training di job coach provenienti dalla formazione professionale, non necessariamente esperti di autismo, sulla base dell'idea che si possa abilitare a lavorare con la disabilità qualsiasi persona interessata e motivata a farlo.
L'applicazione del modello ci ha insegnato che è certamente possibile formare dei job coach motivati a lavorare in questo settore (anche se privi di esperienza iniziale) ma che, per la gestione delle situazioni complesse e la programmazione delle attività didattiche/formative, è assolutamente necessaria la supervisione tecnica di un esperto, oltre che molta esperienza pratica e alcune importanti capacità personali/caratteriali. L'esperto ha la funzione di supportare i docenti nell'affrontare eventuali problematiche emerse in aula o durante il tirocinio in azienda, nella produzione di materiale didattico e nella predisposizione di strumenti ad uso dei tirocinanti e delle aziende.

Autoformazione dei job coach

L'autismo è una materia complessa ed è pertanto importante affiancare la formazione ufficiale all'autoformazione per poter crescere e acquisire strumenti più velocemente.

2.2
Il ruolo del monitoraggio nelle fasi del modello

La valutazione *è "un'arte fondata sulla scienza" ...una "pratica transdisciplinare ed extradisciplinare* [9]. Così la definisce Scriven, uno dei 'padri' della valutazione intesa come campo disciplinare autonomo.

Il monitoraggio e la valutazione sono processi strategici in un progetto perché consentono da una parte (con il monitoraggio) di tenere sotto controllo l'andamento delle attività e verificarne il rispetto quali quantitativo rispetto a quanto previsto da progetto, facendo scattare eventuali allert in caso di anomalie[10] . Questo consente all'organizzazione di poter attivare per tempo eventuali azioni di miglioramento e di avere sempre una fotografia aggiornata su quanto realizzato.

Dall'altra, la valutazione, consente di verificare l'impatto del progetto stesso su specifici ambiti/target. Questo permette di capire se realmente il progetto ha agito il cambiamento atteso, se quanto e come è stato realizzato è stato funzionale per apportare una va-

[9] "Pratica transdisciplinare ed extradisciplinare che "si interessa di tutti quegli elementi valutativi che non solo riguardano il giudizio ponderato sul risultato di azioni (progetti, politiche, servizi), ma anche di quegli aspetti poco visibili e taciti che comportano qualche forma di giudizio relativamente ad eventi che si manifestano durante ogni processo

[10] Il monitoraggio risponde a domande quali: le attività rispettano i tempi? Le attività sono coerenti con quanto in progetto? Il numero delle persone coinvolte corrisponde a quanto previsto? I soggetto coinvolti sono soddisfatti? Quanti utenti concludono una specifica attività? Etc...

riazione in positivo nei soggetti e/o nei sistemi che a diverso titolo sono stati coinvolti nel progetto o che, anche trasversalmente, ne hanno usufruito.

In sintesi il monitoraggio e la valutazione, strettamente correlati[11] per quanto l'uno fornisca informazioni differenti rispetto all'altro, permettono di dimostrare la realizzazione del progetto stesso e delle sue azioni e di valutarne gli impatti dal punto di vista quantitativo e qualitativo[12].

In questo ambito specifico, nel modello Formazione formatori A.W.A.R.D., il monitoraggio ha avuto la funzione, che gli è propria, di permettere all'organizzazione responsabile della valutazione e monitoraggio[13] e all'intera partnership di avere un quadro quantitativo e qualitativo sempre aggiornato di ciò che veniva realizzato.

Tra gli elementi oggetto di monitoraggio: numero professionisti coinvolti, numero ore formazione realizzate, numero ore di trasferimento competenze, aderenza tra le azioni realizzate e quanto in progetto dal punto di vista temporale e della tipologia stessa di azioni, soddisfazione rispetto al percorso affrontato e acquisizione di conoscenze e competenze.

La raccolta di informazioni per le attività di monitoraggio è un processo per così dire "lineare" se in fase di avvio progetto, come in questo caso, viene definito un piano preciso di monitoraggio con la identificazione di tutti gli elementi da tenere sotto controllo. La raccolta delle informazioni, anche in questo caso, è stata strategica per la tenuta sotto controllo del progetto e delle sue fasi specifiche e per osservare tempestivamente anomalie e discordanze.

---

[11] Dal punto di vista "temporale", il monitoraggio viene effettuato durante l'intero arco del processo/progetto oggetto di analisi, la valutazione prevede una fase ex-ante per fotografare la situazione prima dell'inizio del processo/progetto oggetto di valutazione, una fase intermedia e una finale e/o ex post finalizzata a verificare i reali impatto del processo/progetto in relazione a diversi campi.

[12] La valutazione pone l'attenzione su alcune specifiche aree di indagine, per le quali definisce indicatori di misurazione e "traguardi" attesi

[13] Associazione Studio L&P

Ciò che ha rivestito una importanza e un ruolo maggiormente determinante è il processo di valutazione poiché ha indagato su oggetti di indagine differente, aspetti qualitativi legati all'impatto delle azioni e del modello stesso con un coinvolgimento diretto dei target a diverso titolo coinvolti. Aspetti e indicatori ritenuti importanti e rappresentativi per dare la dimensione del reale raggiungimento degli obiettivi di progetto e del loro impatto.

La valutazione ha riguardato:

- il livello di coinvolgimento dei formatori/job coach rispetto all'esperienza di formazione a Chemnitz[14]. A differenza della maggioranza dei percorsi formativi nei quali i formatori si trovano coinvolti, questa attività è stata svolta in un contesto multiculturale ed europeo. Quindi il livello di "coinvolgimento" assume un significato differente che va a toccare non unicamente la sfera della partecipazione ma anche delle interrelazioni con i propri pari di altre nazioni, la capacità di adattamento, la capacità di negoziazione, la capacità di comunicare anche in altra lingua, il rispetto interculturale.
- Il cambiamento nella rappresentazione che ciascun formatore/job coach coinvolto aveva rispetto all'autismo e alla persona autistica.
- L'autovalutazione, da parte dei formatori coinvolti, sull'acquisizione di competenze e strumenti nella fase di trasferimento competenze a livello locale, per affiancare in maniera efficace un giovane autistico nell'inserimento lavorativo.
- Il livello di collaborazione tra formatori della stessa nazione e delle differenti nazioni.
- Il grado e livello di risposta agli stimoli e alle situazioni non pre-

[14] In questo caso sono stati utilizzati "metodi chiusi" che hanno comportato una pre-selezione dei dati da osservare. In prevalenza sono stati utilizzati strumenti strutturati come griglie, liste di elementi da osservare per facilitare la raccolta dei dati.

viste, durante la stessa co-progettazione del percorso di inserimento lavorativo per i giovani autistici.

L'analisi critica delle risultanze della valutazione intermedia ha avuto un ruolo determinante nel portare la partnership a prevedere, nel caso del gruppo italiano, un intervento più importante del supervisore nella formazione in loco e, a livello di gruppo di docenti delle tre nazioni, un incremento negli incontri di sostegno con il supervisore.

La valutazione formazione formatori, nel progetto A.W.A.R.D., essendo sperimentale e soggetta a validazione, ha previsto anche una focalizzazione durante il periodo di sperimentazione nella simulimpresa e durante il tirocinio allievi.

In questo caso la valutazione è stata effettuata in particolare tramite osservatori silenti[15] e focus group con i formatori con la presenza del supervisore e/o team di valutazione e monitoraggio che al suo interno ha esperti di formazione.

La valutazione, in questo caso, ha indagato su aspetti tra cui:

- livello di applicazione del modello appreso nel percorso d'aula da parte dei formatori;
- capacità di adattamento degli strumenti sulla base del target;
- capacità di gestione delle situazioni anomale e problematiche;
- utilizzo degli specifici strumenti (videomodeling, task analysis, etc);
- capacità di lettura e analisi situazioni e casi;
- grado di risposta del gruppo allievi e/o singolo allievo.

[15] Osservatore silente: si fa riferimento nello specifico ad una osservazione descrittiva, uno strumento molto utilizzato nell'ambito della psicologia clinica. L'osservazione descrittiva si fonda unicamente sulla "capacità dell'osservatore di individuare gli elementi da osservare e di trascriverli fedelmente, prendendo appunti durante l'osservazione o registrando in momenti successivi i dati raccolti". Il team ha condiviso l'obiettivo della valutazione, come e quando "osservare" con quali metodi e strumenti per la conduzione delle osservazioni. Rif. Mantovani, S. (a cura di) (1998), La ricerca sul campo in educazione. I metodi qualitativi, Milano, Mondadori.

Il processo di valutazione ha avuto un ruolo decisivo per la validazione del modello. Tutte le risultanze della valutazione sono state prese in considerazione per osservare la funzionalità del modello, la sua efficacia e la sua replicabilità e trasferibilità.

L'importanza trasversale della valutazione in tutti i progetti e in particolare nei progetti di sperimentazione in contesti multi-culturali come nel caso di A.W.A.R.D., è ben sintetizzata nella definizione di Hirsham: "*l'azione valutativa è un 'mandato di fiducia' (un esercizio di trasparenza) e un modo per dare 'valore' a qualcosa*".

TERZA SEZIONE

3.
Approcci e strumenti per i formatori e i tutor aziendali

Gestione dei comportamenti disadattivi

Fondamentale approfondire, infatti, quelli che possono essere comportamenti disadattivi che ostacolano o rallentano i processi di apprendimento: stereotipie[16] e comportamenti problema[17]. Si evidenzia la necessità di conoscere le differenza tra gli uni e gli altri e le modalità della loro gestione. Importante riflettere sul fatto che "il comportamento sia correlato all'ambiente". Le variabili educative, ambientali, sociali e individuali sono infatti determinati per il comportamento dell'individuo (Ri f. I. Fusaro, 2019).

In relazione a "come identificare i comportamenti problema", si fa riferimento a interviste e questionari strutturati (intensità, frequenza, tipi di comportamento) -vedasi per esempio M. Demchak, K.W. Bossert 1996.

Si suggerisce:

- Schede sintetiche sulla frequenza del comportamento problema: tipo di comportamento, data, compilatore, frequenza.
- Scheda Analisi A-B-C. Caso in cui un comportamento problema si verifica in modo evidente durante specifiche attività. Perché? Sono fondamentale quindi le osservazioni sistematiche e dirette: analisi A-B-C. Ovvero osservare e scrivere nella scheda: antecedente, comportamento, conseguenze.

---

[16] Stereotipia: ripetizione di una sequenza invariata e costante di uno o più comportamenti; schema comportamentale rigido, compiuto in maniera ripetitiva e continua, senza alcuno scopo o funzione APPARENTE, Rif. Irene Fusaro 2019

[17] Comportamenti problema: comportamento distruttivo, pericoloso per l'individuo, gli altri, l'ambiente. Comportamenti dirompenti che mettono in difficoltà e subentrano in situazioni particolari

Rispetto a quest'ultima scheda si suggerisce, così come fatto in aula[18], la possibilità che il potenziale job coach si eserciti nell'osservazione e nella trascrizione di ciò che osserva e/o nella compilazione della scheda nel rispetto delle sequenze: antecedente, comportamento, conseguenze.
Necessario, a questo punto, che il potenziale job coach approfondisca l'ABA (Applied Behavior Analysis-Analisi Applicata del Comportamento). "*L'assunto di base è che il comportamento è in funzione delle sue conseguenze*" "*Ciò che ci interessa non è solo come si manifesta il comportamento-problema, cioè la forma, ma capire cosa succede prima-l'antecedenza, e cosa succede dopo-la conseguenza*"[19].

ABA (Applied Behavior Analysis - Analisi Applicata del Comportamento)
Oggetto di analisi e studio, anche per il potenziale job coach, deve essere il rinforzo: "va somministrato durante o immediatamente dopo il comportamento che vogliamo incrementare".[20]
Importante inoltre implementare sempre un insegnamento STRUTTURATO, dove per progettare la struttura "Significa pensare e predisporre l'ambiente in modo che sia visibilmente possibile rispondere alle domande: cosa devo fare? Con chi? Per quanto tempo? Quando inizia? Quando finisce?". Lo scopo di questo tipo di metodologia è prevenire comportamenti problematici e utilizzare tutte quelle strategie e tecniche che consentono alla persona di poter operare superando eventuali limitazioni e utilizzando i propri punti di forza.
"La strutturazione è importante per inserirvi dei cambiamenti e per aiutare a "esportare" gli apprendimenti in contesti diversi, naturali e sempre più complessi (generalizzazione)".[21]

---

[18] Si fa riferimento alla formazione formatori condotta da Irene Fusaro, Cagliari 2019
[19] I.Fusaro, Cagliari 2019
[20] I.Fusaro, Cagliari 2019
[21] I.Fusaro, Cagliari 2019

Il job coach deve prendere in considerazione i punti di forza e di debolezza della persona e strutturare anche l'ambiente che, in generale deve prevedere ordine e, laddove necessario etichettature. In ogni caso, la logica che deve essere rispettata è che i materiali devono "parlare da soli" da un punto di vista visivo!
Di particolare importanza e utilità è l'agenda, si osservi infatti che l'agenda è uno strumento per sostenere l'indipendenza del giovane/persona autistica. "Utilizzare agende visive per far comprendere quando è il momento di svolgere quella attività". I supporti visivi possono essere particolarmente utili, anche se "*tuttavia, come messo in evidenza da Volkmar e Klin (2005), non tutte le persone con autismo elaborano gli stimoli visivi meglio di quelli linguistici, e non tutti traggono beneficio allo stesso modo o hanno necessità di supporti visivi per raggiungere questi determinati obiettivi: è fondamentale quindi condurre un'attenta valutazione*".[22]

Gestione dell'ansia

Importante approfondire la conoscenza su tecniche costruttive sulla gestione dell'ansia.
Si sottolinea come, nel corso della successiva sperimentazione, i job coach abbiano tenuto degli incontri con i giovani con disturbi dello spettro autistico sulla gestione dell'ansia. Si preferisce che questa trattazione venga effettuata da job coach con competenze in materia come psicologi, counselor esperti poiché particolarmente delicata e necessitante di specifiche competenze per essere adeguatamente gestita.
Nel corso della sperimentazione A.W.A.R.D. è emerso che nei ragazzi coinvolti l'aspetto della gestione dell'ansia suscita particolare interesse. Non dobbiamo dimenticare, comunque, che la fase del progetto che ha previsto il coinvolgimento dei ragazzi ha coinciso con il periodo di lockdown dovuto al COVID-19.

[22] I.Fusaro, Cagliari 2019

Si ipotizza la possibilità di lavorare, con il giovane con disturbi dello spettro su aspetti quali:

- consapevolezza su situazioni che mettono ansia;
- consapevolezza su situazioni che mettono in agitazione e comportamenti adottati o da adottare per superare la situazione in maniera positiva;
- consapevolezza rispetto alla differente gravità delle varie situazioni che possono determinare l'ansia.

Spetta al job coach (competente in materia) saper utilizzare specifici strumenti (schede, tabelle, grafiche) e saper gestire le risultanze del loro utilizzo.

Prepararsi al lavoro

Il potenziale job coach dovrebbe acquisire la capacità di creare, adattare, utilizzare strumenti che aiutino il giovane con autismo a "capire" le ragioni che portano le persone a voler lavorare e ragionare con il giovane sui cambiamenti che il lavoro può comportare. A partire da ciò deve lavorare con il giovane su come prepararsi a creare una nuova routine in cui sia presente il lavoro.

Il potenziale job coach dovrebbe prepararsi a lavorare con il giovane sui comportamenti corretti nel luogo di lavoro e sulle relazioni sociali (comunicazione, livelli di conversazione, comportamenti).

Formarsi come job coach, presuppone, nella nostra esperienza, una riflessione importante su queste tematiche e la preparazione del job coach nel trattare questi temi.

Si presuppone pertanto che il potenziale job coach abbia conoscenza dei principali elementi della comunicazione efficace, conosca "il mondo del lavoro" e sappia muoversi con professionalità al suo interno.

Non possiamo aspettarci che una persona che non è mai entrata in azienda possa spiegare ad un giovane (che sia autistico o meno, non fa differenza) come comportarsi all'interno di questa. Non è

possibile che chi non sa comunicare, e non conosce le basi della comunicazione possa affiancare in questo un'altra persona...[23]
Preparare al lavoro un'altra persona, in modo adeguato e funzionale, non può prescindere da una visione equilibrata e coerente del mondo del lavoro e della vita stessa da parte del formatore. È importante quindi lavorare sulla rappresentazione che il formatore/futuro job coach ha del lavoro, delle relazioni sociali, del diverso.

Storie sociali

Strumento utile in molte situazioni e particolarmente funzionale per alcuni giovani con autismo. Importante che il potenziale job coach sappia utilizzarle. È importante sapere anche quando e come è utile questo strumento e quando invece è meglio evitarlo.

Task analysis

Il job coach deve imparare a utilizzare le task analisis. *"La task analisys è una procedura che ti insegna a scomporre una attività in varie sequenze, in singole fasi che la costituiscono"*, procedura utile e importante nella quotidianità della persona autistica, particolarmente efficace nel momento in cui si troverà a dover imparare uno o più processi lavorativi. Sarà quindi fondamentale che il job coach impari a svolgere la procedura.
Si specifica che, in occasione della formazione in aula, i potenziali job coach si sono esercitati individualmente e con confronti in plenaria sulla stesura di task analysis. La stesura di una task anlysis anche di un processo semplice, può sembrare banale. La sperimentazione ha invece messo in luce le possibili difficoltà nella stesura di una task analysis.
Importante pertanto ricordare di:

- scomporre il processo in maniera meticolosa;
- riportare anche i passaggi operativi che possono sembrare

[23] Questa consapevolezza dovrebbe essere un alert nelle selezioni dei job coach

scontati (es: nel caso della pulizia esterna di un auto, “aprire il rubinetto” “riempire il secchio (e in tal caso può essere necessario mettere una tacca per far capire fino a dove deve arrivare l’acqua)….etc etc “chiudere il rubinetto”.

Video modeling

Il video modeling è un metodo di insegnamento che utilizza la tecnologia (computer, fotocamere digitali, ecc.) come componente principale per l’apprendimento:

Coinvolge i seguenti componenti di base:

1) l’individuo stesso o altri che fungono da modello vengono videoregistrati mentre eseguono il comportamento target:
2) la registrazione video viene quindi riprodotta allo studente;
3) allo studente viene richiesto di eseguire il comportamento.

Esistono 4 tipi di video modeling:

- Video self-modeling.
- Video modeling.
- Point-of-view video modeling.
- Video prompting.

Importante, anche in questo caso, la sperimentazione in aula al fine di poter utilizzare lo strumento con i giovani nello spettro dell’autismo.

QUARTA SEZIONE

4.
La validazione del modello punti di forza e punti di debolezza

4.1
Punti di forza del modello

- Il modello A.W.A.R.D. è utilizzabile per l'inserimento lavorativo in qualsiasi tipologia di impresa.
- Il modello A.W.A.R.D. è trasferibile e utilizzabile, con le dovute modifiche, anche con persone con altri tipi di disabilità e anche con giovani provenienti da situazioni di forte disagio (spesso ostative per un inserimento lavorativo).
- Il modello A.W.A.R.D. è internazionale in quanto definito attraverso lo scambio di esperienze tra tre nazioni europee: Italia, Romania e Germania.
- Il modello A.W.A.R.D. è integrabile grazie alla possibilità dell'inserimento di ulteriori strumenti/modelli derivanti dal progresso della ricerca.
- Il modello A.W.A.R.D. è dinamico ed espandibile grazie all'aggiunta di altri step, nel caso lo si ritenesse necessario.
- L'attuazione del Modello, incoraggia la collaborazione tra il personale scolastico, gli esperti, le famiglie e le aziende.
- Il modello consente al personale dei centri di formazione professionale di sviluppare approcci dedicati per la comprensione dei bisogni e delle capacità dei ragazzi autistici.
- Il personale dei centri di formazione professionale ha l'opportunità di integrare facilmente gli strumenti appresi nella loro pratica e di adattarsi ulteriormente a diverse situazioni concrete.
- L'implementazione del modello genera una nuova dinamica e col-

laborazione tra studenti con e senza disabilità, supportandoli a lavorare insieme.

- L'utilizzo del modello crea i presupposti per una migliore cooperazione tra il personale, lavorando insieme attorno a "un caso" ed essendo pronti a collaborare per trovare la migliore soluzione, all'interno di un approccio sistemico.[24]
- L'attuazione del modello incoraggia a pensare "fuori dagli schemi".
- Può creare vantaggi economici e di altro tipo per le persone autistiche e per la società.
- Facilita la metodologia con cui i giovani con autismo posso essere inclusi nel mercato del lavoro.
- Apre un ampio spettro di possibilità per lo sviluppo professionale dei giovani con autismo.

4.2
Punti di debolezza del modello

La sperimentazione del modello A.W.A.R.D. ha portato all'attuazione di tutti gli step previsti da progetto. Nello stesso tempo, però, in seguito ad un continuo monitoraggio delle attività, è stato necessario aggiungere alcuni step migliorativi, che si sono rivelati fondamentali per la buona riuscita del progetto tra cui:

- un rinforzo nella formazione;
- la supervisione tecnica del gruppo di lavoro.

Si rileva, inoltre, che

- il modello non offre soluzioni per insegnanti e tutor con elevata riluttanza a lavorare con persone con ASD;
- l'implementazione del modello richiede tempo, poiché deve essere adattato individualmente per ogni ragazzo autistico e il suo contesto;

[24] Importante questo aspetto specificatamente riferito al liceo Tito Slavici di Timisoara

- è stata riscontrata una sovrapposizione tra diverse istituzioni competenti e tra i loro compiti;
- è necessaria una certa burocrazia per poter coinvolgere i giovani con disturbo dello spettro autistico in tale sistema.

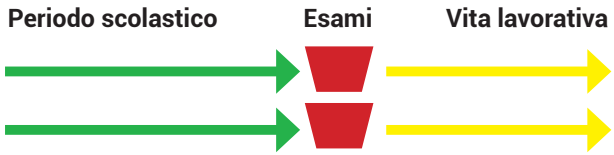
Punti di forza e di debolezza nel reperimento delle aziende

- Sono state riscontrate notevoli difficoltà nel reperire le aziende ospitanti per i tirocini.
- Le aziende hanno manifestato una generale "non disponibilità" al tirocinio oppure hanno espresso la propria difficoltà nel destinare un dipendente al ruolo di tutor con i tempi e le risorse limitate delle aziende di oggi, spesso aziende a conduzione famigliare (nel caso della Sardegna).
- Le aziende individuate per la collaborazione con il programma pilota, hanno riconosciuto la loro mancanza di conoscenza su come trattare le persone con ASD, e in generale ogni categoria di persone con disabilità.
- L'aspetto più importante e cruciale per le aziende nell'accedere alla cooperazione, è il supporto che può essere offerto dal progetto, e gli strumenti sviluppati per garantire le conoscenze e le competenze su come gestire lo studente con autismo. Fondamentale è stata la preparazione del personale del datore di lavoro, prima del primissimo contatto con lo studente ASD e la famiglia. Il ruolo di interfaccia svolto dallo staff del progetto è un prerequisito per una collaborazione di successo.
- Retribuzione dei tirocinanti.
- Retribuzione dei tutor aziendali.

4.3.
Conclusioni

L'esperienza di questa formazione pilota ha rivelato diversi nuovi aspetti, ruoli e compiti per i formatori, lavorando con studenti con bisogni speciali, con l'obiettivo di prepararli per una transizione graduale nella vita lavorativa.
Tradizionalmente, i bravi formatori erano concentrati sul processo di insegnamento-apprendimento, all'interno dei locali della scuola, e un po' di formazione pratica, ma l'obiettivo finale delle attività era stabilito prima della fine del periodo scolastico e nulla dopo che gli studenti avevano lasciato l'istituto scolastico.
Solitamente il personale educativo, i formatori non si consideravano responsabili della vita professionale degli studenti, il loro limite di responsabilità veniva stabilito entro gli anni scolastici, terminando solitamente con gli esami finali.
Ciò significa che i formatori erano professionalmente soddisfatti e apprezzati se gli studenti si diplomavano e superavano gli esami finali.
Ora, il progetto pilota ha portato una dimensione nuovissima nel profilo e nei ruoli e dei formatori, facendo piovere consapevolezza sulle loro responsabilità per la futura vita professionale degli studenti, a partire dal primo impiego. È diventato molto chiaro che durante il periodo formativo sia necessario investire in modo sistematico per preparare la fase di transizione, e questo richiede di estendere i limiti dei `risultati di apprendimento` della scuola/agenzia formativa oltre gli standard per gli esami finali, e di preparare gli studenti prima di lasciare la scuola/agenzia formativa per la loro prossima fase della vita, la vita lavorativa.
Queste nuove sfide, responsabilità sono state trasformate in azioni, che sono state consegnate in stretta collaborazione con i datori di lavoro, e in particolare i tutor del datore di lavoro.
Ci piace formulare le nostre conclusioni dicendo che la fine e l'obiet-

tivo della scuola/agenzia formativa non sono gli esami nazionali, e il lavoro non inizia solo dopo che i diplomati hanno lasciato la scuola; dovrebbe esserci una sovrapposizione molto importante di questi due periodi della loro vita, in cui sono una presenza importante sia il formatore che il tutor, in ottima collaborazione, il che significa un passaggio molto agevole dalla scuola alla vita lavorativa.



Il modello formativo A.W.A.R.D. possiede potenti strumenti e rappresenta un'ottima metodologia per sostenere un cambiamento nel ruolo e nel profilo dei formatori e dei tutor.

Un'altra differenza promossa dall'esperienza pilota, enfatizza le componenti socio-emotive delle competenze!

Ciascuno dei tradizionali modelli di apprendimento basato sulle competenze stabilisce a livello teorico le tre componenti strutturali di ogni competenza: la conoscenza, le abilità pratiche e i comportamenti, ma in realtà l'approccio classico dell'apprendimento è focalizzato sulla parte cognitiva dell'apprendimento, la conoscenza, l'informazione - generalmente correlata al QI degli studenti. Gli esami finali di solito misurano queste conoscenze, mediante test cognitivi, e le certificazioni finali sono coperte da queste conoscenze.

Nelle scuole di formazione professionale, soprattutto se organizzano la formazione pratica nei locali di un'azienda, in un contesto lavorativo reale, le abilità pratiche sono diventate il fulcro centrale delle attività, con un interesse particolare per le competenze direttamente correlate alle attrezzature e al lavoro esistenti processi.

La componente comportamentale - attitudinale è solitamente considerata "implicita" e solo in una situazione del tutto eccezionale sono oggetto di feedback o processo di sviluppo dedicato.

In questa esperienza pilota abbiamo appreso che gli aspetti emotivi

relativi a una persona sono molto importanti, non solo per i ragazzi autistici, e che i formatori devono essere dotati di abilità[25] specifiche per identificare, capire, interpretare, intervenire in varie situazioni, in base a una buona conoscenza dei comportamenti specifici dei ragazzi con autismo, come categoria, oltre alle caratteristiche molto specifiche e personali di ogni ragazzo.
Abbiamo appreso che la collaborazione tra docenti, tutor, genitori, esperti è determinante nella valutazione di ogni singolo caso e che sulla base di questa analisi è possibile creare un percorso formativo personalizzato per ogni studente.
Gli strumenti forniti da questa metodologia - l'analisi dei compiti, l'agenda, la modellazione video - si sono dimostrati molto efficace nel fornire un buon ambiente per il progresso degli studenti.
Le nostre osservazioni ci hanno portato alla conclusione che l'intera metodologia mostra ottimi benefici anche per i ragazzi non disabili, e lavorando in gruppi misti ha consentito, in Romania, di riuscire far partecipare al progetto i ragazzi con disturbo nello spettro autistico, partecipazione che senza questo escamotage non sarebbe potuta avvenire.
Va detto che i ragazzi non disabili hanno ottenuto dei progressi più rapidamente e facilmente e hanno apprezzato molto l'interesse e le preoccupazioni extra dei formatori per il loro benessere emotivo.

Un'ulteriore riflessione

L'inserimento occupazionale, in conseguenza a ciò, può e deve diventare la "chiave di volta" per garantire un'integrazione sociale vera, stabile e duratura e per produrre profondi cambiamenti nel modo di accettare la persona con disabilità mentale da parte della comunità sociale.
Per queste persone, inoltre, il lavoro rappresenta il raggiungimento di uno status sociale non subordinato che consente una maggiore

[25] In questo caso parliamo di soft skill.

autonomia ed indipendenza anche economica. L'attività lavorativa assume, infatti, una particolare connotazione per la persona con autismo, non solo perché permette il recupero di quel ruolo sociale a cui si accennava poc'anzi ma anche perché diventa un potente mezzo educativo: in altre parole la mansione lavorativa è occasione di apprendimento per acquisire e stabilizzare determinate competenze e abilità che possono far diminuire difficoltà e problemi, quindi l'handicap nel suo insieme.

Il lavoro facilita, cioè, l'apprendimento di conoscenze immediatamente utilizzabili e, soprattutto, la generalizzazione di abilità cognitive, motorie e del comportamento sociale in situazioni diverse o simili, ma mai perfettamente uguali tra loro. Una tale concezione dell'insegnamento al lavoro presuppone la partecipazione più attiva e diretta della collettività alla gestione della abilitazione, del recupero e dell'inserimento di tali soggetti.

Questa partecipazione, tuttavia, non può rimanere solamente "politica" (nel senso di partecipazione alle decisioni sulle direttive generali e sugli obiettivi da dare agli operatori o alle forze politiche) ma deve comprendere anche la fase operativa dell'abilitazione vera e propria. In pratica vi è la diffusa opinione che delicati e complessi problemi come quelli riguardanti l'inserimento sociale e lavorativo di persone con autismo abili, possano essere risolti facendo appello esclusivamente all'entusiasmo e alla giustezza umanitaria e sociale delle proprie convinzioni a riguardo.

Naturalmente questi due fattori sono molto importanti per la riuscita di un programma di recupero, in quanto garantiscono una forte motivazione intrinseca che spinge gli individui all'azione. Tuttavia, queste motivazioni a lungo andare, scontrandosi con la dura realtà quotidiana, fatta frequentemente di insuccessi, difficoltà e frustrazioni vengono spesso a cadere o quanto meno vacillano fortemente se non sono sorrette da una base scientifica di conoscenze e tecniche attraverso le quali sia stato studiato e approfondito sperimentalmente il problema.

NOTE

Cofinanziato dal programma Erasmus+ dell'Unione europea

A.W.A.R.D
Autistic World A Real Dimension

Fondazione leonardo
Centro Professionale Europeo

Promoform
Ente di Formazione Professionale

A18
FONDAZIONE PER L'AUTISMO

solaris
Förderzentrum für Jugend & Umwelt gGmbH Sachsen

Liceul "Ioan Slavici" Timișoara