

# L'inclusione socio-lavorativa di giovani adulti con disturbo dello spettro autistico: l'esperienza della Cooperativa sociale Artemista

## The Socio-Occupational Inclusion of Young Adults with Autism Spectrum Disorder: The Experience of the Social Cooperative Artemista

Laura Fedeli\*, Gigiola Paviotti\*\*, Chiara Mignucci\*\*\*, Elisabetta Tombolini\*\*\*\*

### Riassunto

Il presente contributo indaga il tema dell'inserimento lavorativo di persone con disabilità con un focus specifico sul disturbo dello spettro autistico (ASD). Dopo aver delineato il quadro nazionale ed europeo, che rileva una marcata sottoccupazione e la persistenza di stereotipi limitanti, l'articolo ripercorre l'evoluzione normativa italiana dal collocamento mirato alla recente riforma introdotta dal DL 62/2024. Nonostante un impianto normativo in evoluzione i dati evidenziano quanto l'inserimento al lavoro rimanga una sfida complessa, segnata da pregiudizi, difficoltà di accesso e mancanza di percorsi stabili. L'esperienza della cooperativa sociale Artemista, nel caso riportato dei "Cantieri di orientamento e accompagnamento all'inclusione socio-lavorativa", rappresenta uno spunto di riflessione significativo mostrando la difficoltà di tradurre occasioni di formazione in reali opportunità occupazionali e segnalando la necessità di un approccio sistematico e interprofessionale. L'inclusione lavorativa richiede, infatti, una rete sistematica di servizi, enti e università, capace di tradurre esperienze locali in strategie di lungo periodo per garantire coerenza, sostenibilità e impatto trasformativo.

**Parole chiave:** inclusione socio-lavorativa; disturbo dello spettro autistico; cooperativa sociale; formazione.

### Abstract

This contribution explores the issue of employment for people with disabilities, with a specific focus on Autism Spectrum Disorder (ASD). After outlining the

\* Università di Macerata. E-mail: laura.fedeli@unimc.it.

\*\* Università di Macerata. E-mail: gigiola.paviotti@unimc.it.

\*\*\* Università di Macerata. E-mail: c.mignucci@studenti.unimc.it.

\*\*\*\* Università Niccolò Cusano; Università di Macerata. E-mail: e.tombolini3@unimc.it.

Doi: 10.3280/ess2-2025oa21048

underemployment and the persistence of limiting stereotypes – the article traces the evolution of Italian legislation, from targeted placement policies to the recent reform introduced by Decree Law 62/2024. Despite a regulatory framework in constant development, the data show that labor market inclusion remains a complex challenge, marked by prejudice, barriers to access, and a lack of stable pathways. The experience of the social cooperative Artemista, as illustrated in the case of the “Orientation and Accompaniment Workshops for Social and Labor Inclusion,” provides a meaningful point of reflection. It highlights the difficulty of transforming training opportunities into real employment prospects and underlines the need for a systemic and interprofessional approach. Indeed, labor market inclusion requires a systemic network of services, institutions, and universities, capable of translating local experiences into long-term strategies to ensure coherence, sustainability, and transformative impact.

**Keywords:** social and occupational inclusion; autism spectrum disorder; social cooperative; training.

*Articolo sottomesso: 20/09/2025, accettato: 07/11/2025*

## 1. L'inserimento al lavoro nel quadro del progetto di vita

L'inserimento al lavoro, in particolare per i giovani, costituisce un elemento critico di per sé nell'attuale panorama del sistema socio-economico e del mercato del lavoro. In presenza di disabilità, la complessità aumenta e gli esiti statistici non sono confortanti: l'ISTAT nel 2023 rilevava come solo il 33% delle persone con disabilità grave era occupato, rispetto al 57% delle persone con disabilità non grave e del 62% delle persone senza disabilità, con una percentuale occupazionale più bassa per le donne con disabilità (CNEL, 2025). D'altra parte, lo stesso rapporto rilevava un più basso livello di istruzione delle persone con disabilità, di certo non funzionale alla potenziale occupabilità, e una percentuale quasi raddoppiata di NEET (Not in Education, Employment or Training) nel segmento demografico più giovane (CNEL, 2025; Eurostat, 2024).

Dal momento che l'occupazione è unanimemente riconosciuta come un elemento fondante dell'inclusione sociale e del benessere personale (Eggleton et al., 1999; Robinson, 2000), le questioni dell'orientamento al lavoro e quello dell'inserimento non sono secondarie nell'affrontare il tema del progetto di vita.

Sul piano normativo, l'Italia si muove in ottica inclusiva: com'è noto, il Paese ha ratificato la Convenzione ONU sui diritti delle persone con disabilità

nel 2009 e questo ha determinato l'importante passaggio prospettico tra un approccio medico-assistenziale a un approccio bio-psico-sociale. Parallelamente, la legislazione sull'inserimento al lavoro ha visto importanti evoluzioni, dal collocamento obbligatorio (482/98), all'istituzione delle cooperative di tipo B (381/91), al collocamento mirato (68/99), alla Legge Biagi (273/2003, che, pur essendo non direttamente focalizzata sulla disabilità, conteneva importanti elementi che influivano sulla occupazione delle persone con disabilità, in particolare nell'articolo 14, sulla possibile esternalizzazione da parte delle imprese alle cooperative di inserimento al lavoro sulla base di accordi-quadro territoriali – purtroppo con esiti non sempre funzionali allo scopo (Bernardoni e Ferrucci, 2025).

Accanto alla normativa sul lavoro, una simile evoluzione nel tempo si è verificata nei sistemi di protezione e di promozione sociale. Il primo atto normativo relativamente alla formulazione di un progetto individualizzato per le persone con disabilità si stabilisce nella Legge 328/2000, evolvendo in seguito nella Legge 112/2016, meglio conosciuta come "Dopo di noi", per quanto non si tratti di una legge che stravolge l'impianto normativo, ma molto più di una attivazione di strumenti a supporto di quanto già definito nella Legge 383/2000. Il passaggio più recente, e per certi versi ancora in corso, è invece il Decreto 62/2024, che anche si pone nel solco della formulazione di un progetto individualizzato, contribuendo a definirne gli aspetti più applicativi e introducendo importanti modifiche. Il DL 62/2024, infatti, interviene sulla procedura stessa della valutazione di disabilità, superando la doppia e distinta valutazione tra invalidità (medica) e handicap (sociale) a favore di una unica definizione di "disabilità" basata su criteri ICD e descrittori ICF. Inoltre, specifica il significato di "sostegni" e della loro intensità (Art. 2), circoscrive l'utilizzo dell'accomodamento ragionevole (Capo II) e definisce l'applicazione della valutazione multidimensionale e alla formulazione del progetto di vita (Capo III). Importante per lo scopo del presente contributo è rilevare l'importanza data alla formazione e al lavoro, espressamente citati nell'articolo 26 (comma 3) e la presenza possibile, qualora richiesta, di "un rappresentante dei servizi per l'inserimento lavorativo delle persone con disabilità" (art. 24, comma 2).

A fronte, quindi, di un dispiegamento normativo e di sistema considerevole, gli esiti occupazionali rimangono incerti e non soddisfacenti. Le ragioni di tali esiti sono senz'altro molteplici: il "XXVI Rapporto sul mercato del lavoro e la contrattazione collettiva" (CNEL, 2025) considera che "dati sopra richiamati e la sovrarappresentazione in posizioni dequalificate delle persone con disabilità confermano che il mercato del lavoro è ancora fortemente condizionato da stereotipi e resistenze culturali verso le persone con disabilità pesando sulle reali capacità professionali dei lavoratori e lavoratrici con disabilità. Permangono

diffidenze ingiustificate da parte delle aziende, che spesso associano la disabilità a minore produttività o maggiori costi. Questi pregiudizi si traducono in concrete discriminazioni: dalle difficoltà nell'accesso ai colloqui alla segregazione in ruoli marginali, fino alle barriere nella progressione di carriera” (p. 80). Se anche in molti casi la letteratura conferma la presenza di stereotipi (Nagtegaal et al., 2023; Bonaccio et al., 2020), o anche di non-conoscenza della specificità individuale dello svantaggio (Kocman et al., 2017), è pur vero che i dati faticano a fornire una visione puntuale di un target che, per sua stessa natura, è molto diversificato.

La prima distinzione che emerge è quella di disabilità motoria e disabilità intellettiva e psichiatrica, laddove è la seconda a essere generalmente più svantaggiata nell'inserimento professionale (Bricout e Bently, 2000; Chi e Qu, 2005). I dati disponibili, invece, non riescono a fornire elementi specifici sul tipo di disabilità, limitandosi a rilevarne la presenza, anche nei dati di uscita dal sistema scolastico, che talvolta aggregano impropriamente disabilità e disturbi specifici dell'apprendimento (ISTAT, 2005)<sup>1</sup>. È anche per questo particolarmente arduo comprendere gli esiti occupazionali e identificare metodi e strumenti efficaci di intervento in soggetti con disabilità specifiche, ad esempio con disturbo dello spettro autistico (ASD); d'altro canto, anche qualora disponibili dati limitati all'autismo, bisogna considerare che l'ASD presenta l'ulteriore complessità di corrispondere appunto a uno “spettro”, all'interno del quale gli individui possono avere necessità di sostegno molto diverso (da minimo a intensivo) e spesso presentano associazione con altre morbilità. Alcuni Paesi raccolgono dati sullo stato occupazionale delle persone con ASD, ad esempio Regno Unito (il 29% di occupati, Office for National Statistics, 2022) e Australia (50,2%, Australian Bureau of Statistics, 2024): in Italia, l'ISTAT non distingue l'ASD nelle rilevazioni sulla disabilità.

## 2. L'inserimento al lavoro di persone con disturbo dello spettro autistico

L'attuale classificazione diagnostica dell'ASD (DSM-5) identifica tre livelli sulla base del supporto richiesto (livello 1 - lieve, supporto minimo; livello 2 - medio: supporto sostanziale; livello 3 (severo) - richiede supporto molto sostanziale). All'interno dei livelli, anche in presenza della medesima intensità di supporto, i *tipi* di supporto possono essere molto diversi, e possono includere,

---

<sup>1</sup> “Gli alunni che usufruiscono dell'insegnante per il sostegno vengono nel testo indicati genericamente come alunni con disabilità per uniformità con la terminologia adottata dal MIM” (ISTAT, 2025, Nota ii).

relativamente all'occupabilità, programmi di pre-inserimento e programmi di inserimento.

Nei programmi di preparazione sono diversi gli interventi possibili di formazione mirata, per lo sviluppo di abilità utili tanto all'inserimento, quanto al mantenimento del posto di lavoro, come ad esempio l'analisi dei compiti e istruzione sistematica, la formazione su abilità sociali, in particolare di abilità comunicativa (Laugeson et al., 2024), formazione specifica sulla risoluzione dei problemi (Bonete et al., 2015), ecc. Tra questi, risulta particolarmente efficace l'uso del video-modeling.

Il video modeling è una tecnica di insegnamento fondata sull'apprendimento osservazionale (Bandura, 1977), in cui un individuo osserva un filmato che mostra l'esecuzione corretta di una sequenza di azioni o verbalizzazioni target, con l'obiettivo di riprodurlle successivamente (Charlop-Christy et al., 2000). Tale metodologia valorizza i punti di forza delle persone con disturbo dello spettro autistico, in particolare la propensione a rispondere positivamente a stimoli visivi e a istruzioni strutturate (Ayres, Langone, 2005). Numerose ricerche hanno confermato l'efficacia del video modeling nell'insegnamento di abilità comunicative, sociali e di vita quotidiana a bambini e adolescenti (Wang, Spillane, 2009), e altri studi ne hanno documentato l'applicazione anche con giovani adulti, in particolare nei contesti lavorativi e di formazione professionale (Allen et al., 2010; English et al., 2017). In tali situazioni la tecnica ha facilitato l'apprendimento sia di competenze pratiche, che di abilità sociali necessarie per interagire con colleghi e clienti, configurandosi come una strategia promettente per promuovere l'inclusione lavorativa (Bross et al., 2020).

La sostenibilità di questo approccio dipende da diversi fattori che emergono dalla letteratura. La facilità d'uso e i costi contenuti, resi possibili dalla diffusione di tecnologie digitali come smartphone e tablet, consentono un'implementazione accessibile anche a insegnanti e operatori con una formazione tecnica minima (McConnell et al., 2024; Al Jaffal, 2023). Diversi studi hanno dimostrato la flessibilità del video modeling, sottolineandone la scalabilità e la replicabilità in una pluralità di contesti, dalla scuola al lavoro, fino alla vita quotidiana, a conferma della sua adattabilità a setting e obiettivi differenti (English et al., 2017; Syriopoulou-Delli, Sarri, 2021). Gli effetti del video modeling si traducono spesso in un miglioramento delle performance, con competenze che possono essere mantenute nel tempo e generalizzate a nuovi ambiti e a diverse figure di riferimento (Allen et al., 2010; English et al., 2017), sebbene i dati sui follow-up di lungo periodo restino limitati e talvolta variabili (Bross et al., 2020; Moustaka et al., 2025). A rendere la tecnica particolarmente promettente è anche la sua accettazione sociale, riportata come elevata da parte di studenti, famiglie, insegnanti e datori di lavoro, che la descrivono come motivante, coinvolgente e facilmente integrabile nelle routine quotidiane (McConnell et

al., 2024). Infine, la possibilità di inserire il video modeling in programmi educativi e di transizione già esistenti, sia come intervento autonomo che in combinazione con altre strategie evidence-based, contribuisce a rafforzarne la sostenibilità e a favorirne l'adozione stabile nei diversi contesti di vita (Al Jaffal, 2023). I programmi di inserimento usano metodi di *work-based learning*, come ad esempio tirocini, anche con rotazione delle mansioni, come nei modelli REACH (Wehman et al., 2016; 2020) e IPS (Individual Placement and Support) (McLaren et al., 2017), e in generale programmi di formazione sul posto di lavoro. Ci sono poi azioni relative alla sensibilizzazione del datore di lavoro e delle organizzazioni, che rappresentano supporti indiretti, ma sono fondamentali per il successo dell'inserimento professionale (Nicholas et al., 2018). A questi si aggiungono programmi di collocamento mirato, in Italia già normati e applicati (es. legge 68/99; Tirocini di Inclusione Sociale), nel quadro dei quali, o in preparazione ai quali, vengono attivati i supporti necessari (Del Bianco et al., 2021; Wehman et al., 2012). In alcuni casi, tuttavia, nel caso di necessità di supporto molto sostanziale, l'inserimento al lavoro è possibile in soli setting protetti, quali ad esempio centri riabilitativi e centri diurni.

La decisione su quali strategie e metodi possano essere più efficaci viene sempre presa sulla base di una fase iniziale di valutazione e orientamento, come del resto in tutti i processi di orientamento al lavoro. L'orientamento al lavoro, ormai lontano degli approcci di semplice *matching* che hanno caratterizzato la seconda metà del secolo scorso, è oggi fondato su principi di *life design* (Savickas, 2012), ovvero sulla capacità dell'individuo di progettazione di sé stesso. Si tratta di un percorso di autodeterminazione e di scelta, di costruzione di identità (Friso e Caldin, 2022), che tiene conto delle volontà dell'individuo ed è con lui/lei co-progettato, delle competenze possedute e acquisibili, della fluttuazione del mercato del lavoro. La definizione del proprio posizionamento all'interno di un sistema economico deve necessariamente essere contestualizzato rispetto alle reali possibilità (non solo del candidato, ma del sistema stesso) e le aspettative, spesso troppo alte o troppo basse (Sanders, 2006; Gilson et al., 2018), devono essere gestite. Anche in presenza di un livello di supporto intenso, il progetto di vita e il futuro progetto professionale richiedono sempre un coinvolgimento attivo dell'individuo (Del Bianco e Paviotti, 2024).

### **3. La cooperativa Artemista e l'inclusione socio-lavorativa**

La cooperativa sociale Artemista si configura come una cooperativa di tipo B e opera dal 2016 nel territorio della provincia di Fermo, dopo aver partecipato e vinto un bando di LegaCoop Marche per la cooperazione innovativa. Si attiva

con un team iniziale di 6 soci fondatori, tra cui 2 persone appartenenti a categorie svantaggiate. Negli anni successivi Artemista sviluppa in maniera sostanziale la propria attività sempre perseguiendo finalità di inserimento lavorativo di diversa natura (industriale, commerciale e servizi) particolarmente a favore di un’utenza con svantaggio. Nel 2017, per valorizzare le competenze dei soci e favorire la diversificazione dell’offerta, vengono realizzati percorsi di orientamento e formazione per migranti mantenendo un focus su una mission di inserimento socio-lavorativo nello sviluppo attento delle dimensioni della dignità, dell’autonomia e delle libere individuali, così come delle relazioni solidali. Ad oggi Artemista ha 36 soci (tra cui un ente con personalità giuridica) e conta 12 soci svantaggiati confermandosi come una realtà territoriale inclusiva e attenta al valore della cooperazione sociale.

La peculiarità stessa delle cooperative sociali, che caratterizza ampiamente Artemista, è l’approccio interdisciplinare alle sfide della comunità, anche attraverso l’interprofessionalità, ossia, l’azione ad impatto trasformativo che vede la creazione di partnership con strutture pubbliche e private. Tale sinergia si realizza attraverso modalità collaborative basate sui principi di reciprocità e responsabilità condivisa nel rispetto delle diverse competenze ed expertise.

Oltre alle attività ordinarie, la cooperativa collabora attivamente con enti pubblici, come nel caso del progetto “*Cantieri di orientamento e accompagnamento all’inclusione socio-lavorativa di persone con disturbi dello spettro autistico*”, realizzato nel 2024 in partenariato con gli Ambiti Sociali XIX e XX, l’Ufficio di Inclusione Lavorativa e l’UMEA. Il Cantiere, rivolto a giovani adulti con ASD, si configura come un dispositivo pedagogico-educativo di orientamento al lavoro strutturato su più livelli: dall’introduzione ai contenuti legati al contesto professionale, allo sviluppo di abilità e competenze, comprese quelle trasversali. L’iniziativa ha come obiettivo principale l’ampliamento delle possibilità di inserimento lavorativo (tra cui il Tirocinio di Inclusione Sociale-TIS) e delle conseguenti opportunità di integrazione sociale dei partecipanti. Il progetto si è avvalso, inoltre, della collaborazione di una studentessa del corso di studi in Scienze dell’Educazione e della Formazione (Curriculum Educatore socio-pedagogico) grazie alla convenzione stipulata tra l’Università degli Studi di Macerata e la Cooperativa Artemista per lo svolgimento dei tirocini curricolari. Il percorso formativo (300 ore), definito congiuntamente dal tutor accademico e dal tutor dell’Ente in coerenza con gli obiettivi del “Cantiere”, ha previsto il coinvolgimento diretto della tirocinante, sia con funzioni di supporto al Comitato scientifico per le attività di progettazione, sia nell’affiancamento al personale impegnato nelle attività di orientamento rivolte ai destinatari individuati.

#### 4. Il “Cantiere”: approccio metodologico

Il progetto ha adottato un impianto metodologico comune per l’attivazione di due percorsi distinti (assemblaggio e cucina) calibrando e rimodulando le attività in base alle caratteristiche dei partecipanti e agli specifici obiettivi formativi. Per illustrare le scelte progettuali, i risultati e il potenziale impatto dell’iniziativa, ci soffermeremo in particolare sul percorso laboratoriale di assemblaggio che ha coinvolto tre soggetti adulti con disturbo dello spettro autistico. I tre partecipanti, di cui non è nota la certificazione diagnostica di livello (DSM-5), sono giovani di età compresa tra i 20 e i 25 anni che hanno manifestato interesse e disponibilità per il laboratorio.

Il laboratorio, che ha previsto un impegno contenuto, si è articolato in 8 incontri a cadenza settimanale, della durata di circa 4 ore ciascuno e si è concluso con un momento di restituzione finale che ha visto il coinvolgimento diretto delle famiglie dei giovani.

L’attività laboratoriale di assemblaggio ha avuto luogo nei locali della Cooperativa, principalmente nel capannone attrezzato con spazi operativi in cui i soci svolgono normalmente le proprie attività di produzione. La presenza di più persone e la rumorosità dell’ambiente di lavoro non sono stati considerati elemento di preclusione per i partecipanti. Nell’ambito del progetto, infatti, nel rispetto dell’impostazione metodologica assunta, i formatori coinvolti (educatori, tirocinante) si sono avvalsi dello strumento questionario richiedendo ai partecipanti una breve valutazione utile all’identificazione delle condizioni di avvio dei laboratori. Il questionario comprendeva domande volte ad indagare lo stato emotivo in situazione (e.g. “Quanto ti fa sentire agitato/a: parlare con qualcuno”) corredate da opzioni di risposta con scala Likert (molto, abbastanza, poco, per niente). Le opzioni di scelta, presentate verbalmente, erano accompagnate da elementi grafici di supporto alla comprensione (emoji) (Hand et al., 2023) usati come strategia paralinguistica (Rodrigues et al., 2017). Erano presenti anche due domande aperte su abitudini e preferenze (e.g. cosa ti piace fare nel tempo libero”) e una domanda finale volta ad esplicitare in maniera diretta la motivazione verso uno dei due laboratori proposti.

Il questionario ha avuto una funzione orientativa per i formatori responsabili della progettazione degli interventi laboratoriali consentendo agli stessi di raccolgere informazioni utili alla gestione degli spazi, dei tempi, delle modalità di comunicazione e relazione, aspetti necessari per l’individuazione degli approcci metodologici nell’ambito dell’attività specifica oggetto di formazione. Ad esempio, conoscere l’iper-responsività rispetto a determinati stimoli ha consentito di anticipare eventuali difficoltà, così come la scelta di strategie di intervento è stata modulata in base all’autovalutazione fornita dai soggetti sulla propria scarsa regolazione emotiva in situazioni di stress.

Si è scelto, inoltre, di valorizzare l'ascolto della famiglia, riconoscendone la funzione strategica di alleanza con i soggetti formatori. Tale coinvolgimento non si limita a un piano meramente informativo, utile ad accrescere la consapevolezza degli operatori rispetto al quadro clinico, ma si estende al ruolo di stakeholder nel percorso di transizione dei figli verso l'età adulta. I genitori, infatti, possono rappresentare un punto di riferimento fondamentale per la comprensione delle aspettative, così come per l'individuazione delle barriere e dei fattori facilitanti nel raggiungimento di una dimensione occupazionale da parte di giovani adulti con ASD (Sosnowy et al., 2018).

L'approccio scelto per l'orientamento all'attività lavorativa ha previsto l'utilizzo della tecnica del video-modeling e del live modeling (Fig. 1) in cui gli educatori e la tirocinante hanno mostrato le azioni in sequenza per l'esecuzione dell'assemblaggio di diversi artefatti: scatole di varie dimensioni (di legno o cartone), bulloni e guarnizioni, bulloni e resistenze per macchine da caffè, portapenne.



*Fig.1 - Lo stesso partecipante con ASD impegnato in una sessione di video modeling (assemblaggio di scatole di cartone) e, successivamente, in una sessione di live modeling con un educatore (assemblaggio di scatole in legno).*

Durante le sessioni, gli educatori sono stati invitati a documentare i processi attraverso un'osservazione partecipata, supportata da domande guida finalizzate a rilevare: (1) i comportamenti significativi in risposta a specifici stimoli; (2) le dimensioni collaborative dei singoli comportamenti, sia nei confronti degli operatori, sia nei confronti del gruppo dei pari; (3) le strategie messe in atto per superare eventuali ostacoli. Questo strumento acquista ulteriore valore se messo in relazione con la percezione del partecipante che, attraverso un diario di bordo, registra al termine di ogni attività laboratoriale il proprio stato emotivo e riflette sul percorso di apprendimento (“Come mi sento adesso”; “Cosa ho imparato oggi”).

I dati raccolti dai partecipanti (questionari e diari) e dalle figure di supporto coinvolte (osservazioni) hanno offerto uno sguardo contestualizzato alla preparazione e alla fase di erogazione della formazione. Le informazioni emerse hanno rappresentato un input qualitativamente rilevante ai fini delle scelte metodologiche e procedurali da adottare per favorire ulteriori percorsi di acquisizione di competenze e know-how necessari all'inserimento lavorativo, considerata la specificità dell'utenza e del contesto professionale. Tuttavia, tali riflessioni, nella più ampia cornice progettuale, possono costituire anche un feedback utile a una prima analisi in termini di sostenibilità. A tale scopo due dei soci fondatori impegnati nel "Cantiere", anche in qualità di tutor della tirocinante universitaria, sono stati coinvolti in un'intervista semi-strutturata proprio al fine di triangolare la prospettiva situata dei partecipanti alla singola esperienza laboratoriale con la visione più ampia di chi incarna la missione di Artemista, dandole una direzione di coerenza, continuità e responsabilità.

Il protocollo predisposto per l'intervista comprendeva tre macro aree di interesse: (1) approccio alla formazione e sostenibilità (2) occupabilità e aspettative (3) sinergie con enti esterni; ognuna delle aree prevedeva una domanda introduttiva e una domanda diretta su cui eventualmente intervenire con domande di *follow up* o di *probing* laddove il feedback fornito dall'intervistato fosse risultato non sufficientemente esplicito ai fini di un'adeguata lettura interpretativa.

La scelta di sostenere un'intervista faccia a faccia consente una possibile rimodulazione in azione delle domande nell'ambito delle tracce precedentemente predisposte (Cicognani, 2002), così come interventi di chiarimento e/o approfondimento rispetto alle risposte ricevute, un'opportunità che si è rivelata significativa nell'affrontare il complesso sistema di azione e progettazione messo in campo dalla cooperativa sociale.

## 5. Analisi critica dell'esperienza

Un primo dato da cui partire per una riflessione critica sugli esiti dell'esperienza è di tipo quantitativo: tutti gli obiettivi di assemblaggio predisposti sono stati raggiunti con l'esecuzione completa dei prodotti che, in alcuni casi, hanno raggiunto numeri significativi per la produttività aziendale.

La produttività come dato quantitativo è solo l'esito finale di un processo la cui valutazione non può non comprendere un'analisi fondata, anche e soprattutto su indicatori di benessere calibrati sui soggetti con disabilità coinvolti, ovvero giovani in una fase delicata di transizione nell'adultità e per i quali l'instabilità tipica di questa fase, così come la necessaria abilità di adattamento,

assumono un valore ancor più sfidante. Il deficit persistente della comunicazione (verbale e non verbale) e dell'interazione sociale può costituire una barriera profonda per l'occupabilità e, di conseguenza, per il raggiungimento di una condizione di benessere che porti all'autonomia. In considerazione di questo contesto di azione la valutazione dell'esperienza in termini di benessere deve necessariamente prendere in considerazione la qualità del processo: le abilità comunicative e sociali messe in campo, il mantenimento di una condizione di lavoro flessibile in funzione della regolazione dello stato emotivo, lo sviluppo di self-confidence e la creazione di un gruppo resiliente in cui autoregolazione comportamentale, autoefficacia e autodeterminazione diventano obiettivi condivisi, raggiunti anche attraverso esperienza vicaria (modeling).

Il benessere del partecipante, come premessa alla base del progetto del "Cantiere", è stato declinato sotto diverse dimensioni, la rilevazione iniziale e in itinere dello stato emotivo e delle aspettative rispetto all'intervento formativo, così come la flessibilità degli operatori nella riprogettazione di azioni e spazi attraverso strategie di superamento di imprevisti. Il caldo intenso estivo, ad esempio, ha generato in un'occasione uno stato di agitazione di uno dei partecipanti, causato dalla difficoltà di gestione dello stress nella specifica situazione ambientale (alte temperature) e ha, di fatto, impedito lo svolgimento dell'intervento formativo negli spazi del capannone: in questa circostanza, l'obiettivo di inserimento nello spazio destinato alla produzione lavorativa è stato subordinato al mantenimento di una condizione di serenità per i soggetti coinvolti individuando prontamente un'alternativa percorribile senza dover interrompere la formazione.

L'intera esperienza si è basata su un principio di equilibrio che ha attraversato in modo ricorsivo la progettazione formativa per poter assicurare la qualità dell'intervento in termini di completezza e coerenza procedurale nel delicato bilanciamento tra sviluppo di abilità professionali e abilità trasversali, legate alla socializzazione e al mantenimento di codici comunicativi appropriati in un contesto lavorativo. L'aspetto comunicativo e relazionale ha assunto un ruolo prioritario con la predisposizione iniziale di schede utili alla comprensione di semplici scenari (ad esempio la gestione del saluto nel luogo di lavoro) seguendo l'approccio delle storie sociali (Gray, Garand, 1993), una strategia applicata prevalentemente con bambini, ma oggetto di sperimentazione anche con giovani adulti (Samuels, Stansfield, 2012).

Per quanto riguarda l'approccio formativo finalizzato all'operazionalizzazione delle attività di assemblaggio, il modeling è stato generalmente ben accolto, in particolare nella modalità live. In questo caso, infatti, il contatto diretto con l'educatore ha svolto una funzione di supporto più incisiva rispetto alla semplice fruizione del video. In alcune situazioni le due strategie sono state utilizzate in modo complementare, nei compiti di assemblaggio più complessi;

la dimostrazione in presenza si è rivelata determinante, costituendo al tempo stesso uno stimolo interessante per attivare dinamiche di supporto tra pari: l'osservazione diretta dell'educatore ha, di fatto, indotto un partecipante con ASD a manifestare comportamenti di emulazione e a tentare di avviare processi di modeling a beneficio di un collega.

I diari dei partecipanti evidenziano in modo chiaro la percezione di benessere associata alle singole esperienze quotidiane, così come il riconoscimento dell'apprendimento raggiunto come obiettivo personale. Tuttavia, tali esiti non risultano valutabili in termini di mantenimento nel tempo o di generalizzazione a contesti differenti. La stessa criticità emerge dalle interviste con le socie di Artemista: sebbene positiva e soddisfacente nell'immediato, l'esperienza non ha favorito un successivo inserimento lavorativo, configurandosi piuttosto come un episodio nel progetto di vita che fatica a tradursi in un percorso realmente trasformativo.

## 6. Conclusioni

Per una persona con ASD ottenere un'occupazione rappresenta una sfida complessa, che implica un delicato equilibrio tra la possibilità di promuovere benessere attraverso l'autostima, l'autonomia e l'autodeterminazione, e il rischio, al contrario, di comprometterlo a causa di situazioni di stress (burnout). Quest'ultimo può manifestarsi facilmente in contesti lavorativi quando si osservano disallineamenti tra aspettative personali e familiari, discrepanze tra funzioni richieste e abilità possedute, oppure quando il supporto all'interno del contesto professionale risulta insufficiente o inadeguato (Brouwers et al., 2024).

Si evince, quindi, come l'efficacia di un intervento finalizzato a promuovere l'occupabilità di persone con disabilità e, nello specifico, con ASD, sia condizionata da una visione sistematica della formazione, in cui obiettivi, metodologie e risorse siano pienamente integrati all'interno di un progetto più ampio di qualità della vita. Un progetto in cui la persona sia sostenuta da una rete di servizi capace di aprirsi al dialogo, di riconoscere ruoli e funzioni di ognuno e di progettare in modo collaborativo, garantendo coerenza e continuità nel percorso (Fedeli, 2025).

Il ruolo dell'Università, come uno dei nodi all'interno di un'auspicabile rete integrata di servizi, si configura secondo una duplice declinazione. In primo luogo, nell'ambito della terza missione, l'istituzione accademica promuove la circolazione, la trasparenza e la trasferibilità dei saperi in contesti non accademici ponendosi come agente di cambiamento e innovazione per la crescita economica e sociale. In secondo luogo, sul versante della didattica, consente allo

studente universitario di sviluppare competenze globali, di acquisire consapevolezza civica e sociale offrendo il proprio know-how al servizio del territorio e della comunità attraverso tirocini o progetti (extra)curricolari inquadrati nell'approccio pedagogico-didattico del service-learning (Mortari, 2017).

Il tirocinio è considerato una pratica formativa ad alto impatto proprio perché costituisce per lo studente un momento di transizione tra il contesto accademico e la realtà professionale. Allo stesso tempo, il tirocinante rappresenta una risorsa significativa, sia per l'ente ospitante sia per i beneficiari a cui l'ente stesso si rivolge. In tale mutuo scambio è necessario definire nettamente il piano di azione entro il quale stabilire funzioni e confini. Così come emerso dal confronto con la Cooperativa Artemista, il tirocinio assume un ruolo trasformativo quando si colloca all'interno di un progetto concordato e monitorato nel suo processo dai tutor (accademici e dell'ente ospitante) in una visione integrata che va ben oltre i termini di una convenzione.

In questa prospettiva il tirocinio si configura come un dispositivo pedagogico in grado di dialogare con le esigenze del territorio per innescare processi sistematici in cui trovi spazio una riflessione profonda su traiettorie progettuali di inclusione sociale volte alla determinazione di indicatori di benessere e alla valutazione dei processi in un'ottica di progetto di vita per soggetti con disabilità.

## **Ringraziamenti**

Le autrici ringraziano sinceramente i soci della Cooperativa Artemista, in particolare le dottoresse Stefania Santarelli e Lucia De Col le quali hanno acconsentito a condividere informazioni ed esperienze rilevanti per il presente studio.

## **Riferimenti bibliografici**

- Al Jaffal M. (2023). Video-based interventions for adolescents and young adults with autism spectrum disorder: A systematic review. *International Journal of Mental Health Promotion*, 25(8): 882-890. Doi: 10.32604/ijmhp.2023.028982.
- Allen K. D., Wallace D. P., Renes D., Bowen S. L., and Burke R. V. (2010). Use of video modeling to teach vocational skills to adolescents and young adults with autism spectrum disorders. *Education and Treatment of Children*, 33(3): 339-349.
- Australian Bureau of Statistics (2024). *Autism in Australia 2022*. <https://www.abs.gov.au/articles/autism-australia-2022> (Ultimo accesso 03.09.2025).
- Ayres K. M., Langone J. (2005). Intervention and instruction with video for students with autism: A review of the literature. *Education and Training in Developmental Disabilities*, 40(2): 183-196.
- Bandura A. (1977). *Social learning theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.

- Bellini S., Akullian J. (2007). A meta-analysis of video modeling and video self-modeling interventions for children and adolescents with autism spectrum disorders. *Exceptional Children*, 73(3): 264-287. Doi: 10.1177/001440290707300301.
- Bernardoni A., Ferrucci L. (2025). L'inserimento lavorativo delle persone con disabilità e svantaggiate: il ruolo strategico del public procurement. *Impresa sociale*, 3.
- Bonaccio S., Connelly C. E., Gellatly I. R., Jetha A., and Martin Ginis K. A. (2020). The Participation of People with Disabilities in the Workplace Across the Employment Cycle: Employer Concerns and Research Evidence. *Journal of Business and Psychology*, 35(2): 135-158. Doi: 10.1007/s10869-018-9602-5.
- Bonete S., Calero M.D., and Fernandez-Parra A. (2015). Group training in interpersonal problem-solving skills for workplace adaptation of adolescents and adults with Asperger syndrome: a preliminary study. *Autism*, 19(4): 409-20. Doi: 10.1177/1362361314522354.
- Bricout J.C., Bentley K.J. (2000). Disability status and perceptions of employability by employers. *Social Work Research*, 24 (2): 87-95. Doi: 10.1093/swr/24.2.87.
- Bross L. A., Travers J. C., Munandar V. D., and Morningstar M. E. (2020). Effects of video modeling for young adults with autism in community employment settings. *Career Development and Transition for Exceptional Individuals*, 43(4): 210-226. Doi: 10.1177/2165143420941488.
- Brouwers E.P.M., Bergijk M., van Weeghel J., Detaille S., and Dewinter J. (2024). What is the Meaning of Paid Employment for Well-Being? A Focus Group Study on Differences and Similarities Between Autistic Adults With and Without Employment. *J Occup Rehabil*, 34: 415-424. Doi: 10.1007/s10926-023-10136-0.
- Charlop-Christy M. H., Le L., and Freeman K. A. (2000). A comparison of video modeling with in vivo modeling for teaching children with autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 30(6): 537-552. Doi: 10.1023/A:1005635326276.
- Chi C. G., Qu H. (2005). A Study of Differential Employers' Attitude Towards Hiring People with Physical, Mental, and Sensory Disabilities in Restaurant Industry. *Journal of Human Resources in Hospitality and Tourism*, 3(2): 1-31. Doi: 10.1300/J171v03n02\_01.
- Cicognani E. (2002). *Psicologia sociale e ricerca qualitativa*. Roma: Carocci.
- Del Bianco N., Paviotti G. (2024). *Self-advocacy. La nuova sfida educativa per l'inclusione*. Milano: FrancoAngeli.
- Del Bianco N., Paviotti G., D'Angelo Ilaria, Tarantino A., Capellini S. A., and Giacconi C. (2021). From university to the world of work world. Traineeship as a gateway to employment and social inclusion. *Italian Journal Of Special Education For Inclusion*, 9/2: 61-68. Doi: 10.7346/sipes-02-2021-07.
- Eggleton I., Robertson S., Ryan J., and Kober R. (1999). The impact of employment on the quality of life of people with an intellectual disability. *Journal of Vocational Rehabilitation*, 13: 95-107. Doi: 10.3233/JVR-1999-00047.
- English D. L., Gounden S., Dagher R. E., Chan S. F., Furlonger B. E., Anderson A., and Moore D. W. (2017). Effects of video modeling with video feedback on

- vocational skills of adults with autism spectrum disorder. *Developmental neurorehabilitation*, 20(8): 511-524. Doi: 10.1080/17518423.2017.1282051.
- Eurostat (2024). *Statistics on young people neither in employment nor in education or training*. Dati online: [https://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php?title=Statistics\\_on\\_youth\\_neither\\_in\\_employment\\_nor\\_in\\_education\\_or\\_training#NEET\\_rate\\_within\\_the\\_EU\\_and\\_its\\_countries\\_in\\_2024](https://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php?title=Statistics_on_youth_neither_in_employment_nor_in_education_or_training#NEET_rate_within_the_EU_and_its_countries_in_2024) (consultato il 15/09/25).
- Fedeli L. (2025). Scholarship of engagement: didattica e ricerca nella più ampia prospettiva di partnership con la comunità. *Rivista di Ricerca e Didattica Digitale*, 9(V): 34-46. Doi: 10.53256/RRDD\_250104.
- Friso V., & Caldin R. (2022). Orientamento e accompagnamento per un autentico Progetto di vita. *Studium Educationis-Rivista semestrale per le professioni educative*, (1): 048-056.
- Gilson C. B., Carter E. W., Bumble J. L., and McMillan E. D. (2018). Family Perspectives on Integrated Employment for Adults with Intellectual and Developmental Disabilities. *Research and Practice for Persons with Severe Disabilities*, 43(1): 20-37. DOI: 10.1177/1540796917751134.
- Gray C.A., Garand J.D. (1993). Social stories: improving responses of students with autism with accurate social information. *Focus on autistic Behaviour*, 8(1): 1-10.
- Hand C.J., Kennedy A., Filik R., Pitchford M., and Robus C.M. (2023). Emoji Identification and Emoji Effects on Sentence Emotionality in ASD-Diagnosed Adults and Neurotypical Controls. *J Autism Dev Disord*, 53(6): 2514-2528. Doi: 10.1007/s10803-022-05557-4.
- ISTAT Istituto Nazionale di Statistica (2025). *L'inclusione scolastica degli alunni con disabilità – 2023-24*. <https://www.istat.it/wp-content/uploads/2025/03/Alunni-con-disabilità-as-23-24.pdf> (ultimo accesso 03/09/25).
- Kocman A., Fischer L., and Weber G. (2018). The Employers' perspective on barriers and facilitators to employment of people with intellectual disability: A differential mixed-method approach. *Journal of applied research in intellectual disabilities: JARID*, 31(1): 120-131. Doi: 10.1111/jar.12375.
- Laugeson E.A., Ellingsen R., and Estabillo J.A. (2024). Social Skills Training for Autistic Adolescents and Adults. In: Volkmar F.R., Reichow B., McPartland J.C. (eds). *Adolescents and Adults with Autism Spectrum Disorders*. Springer, Cham. Doi: 10.1007/978-1-4939-0506-5.
- McConnell K., Keenan C., Storey C., and Thurston A. (2024). Video-based interventions promoting social behavioural skills for autistic children and young people: An evidence and gap map. *Campbell systematic reviews*, 20(2), e1405. Doi: 10.1002/cl2.1405.
- McLaren J., Lichtenstein J. D., Lynch D., Becker D., and Drake R. (2017). Individual Placement and Support for People with Autism Spectrum Disorders: A Pilot Program. *Administration and policy in mental health*, 44(3): 365-373. Doi: 10.1007/s10488-017-0792-3.
- Mortari L. (a cura di) (2017). *Service Learning. Per un apprendimento responsabile*. Milano: FrancoAngeli.

- Moustaka M., Kossyvaki L., and Terlektsi E. (2025). Using point-of-view video modelling with young autistic students: a systematic literature review. *International Journal of Developmental Disabilities*. Doi: 10.1080/20473869.2025.2533936.
- Nagtegaal R., de Boer N., van Berkel R., Derkx B., and Tummers L. (2023). Why Do Employers (Fail to) Hire People with Disabilities? A Systematic Review of Capabilities, Opportunities and Motivations. *Journal of Occupational Rehabilitation*, 33: 329-340. Doi: 10.1007/s10926-022-10076-1.
- Nicholas D. B., Zwaigenbaum L., Zwicker J., Clarke M. E., Lamsal R., Stoddart K. P., Carroll C., Muskat B., Spoelstra M., and Lowe K. (2018). Evaluation of employment-support services for adults with autism spectrum disorder. *Autism: the international journal of research and practice*, 22(6): 693-702. Doi: 10.1177/136236131770250.
- Office for National Statistics (2022). *Outcomes for disabled people in the UK*. <https://www.ons.gov.uk/peoplepopulationandcommunity/healthandsocialcare/disability/articles/outcomesfordisabledpeopleintheuk/2021#employment> (Ultimo accesso 03.09.2025).
- Robinson J. (2000). Access to employment for people with disabilities: findings of a consumer-led project. *Disability and Rehabilitation: An International Multidisciplinary Journal*, 22(5): 246-253. Doi: 10.1080/096382800296818.
- Rodrigues D., Prada M., Gaspar R., Garrido M., and Lopes D. (2017). Lisbon Emoji and Emoticon Database (LEED): Norms for emoji and emoticons in seven evaluative dimensions. *Behavior Research Methods*, 50(1): 392-405. Doi: 10.3758/s13428-017-0878-6.
- Samuels R., Stansfield J. (2012). The effectiveness of social stories™ to develop social interactions with adults with characteristics of autism spectrum disorder. *British Journal of Learning Disabilities*, 40(4): 272-285. Doi: 10.1111/j.1468-3156.2011.00706.x.
- Sanders K.Y. (2006). Overprotection and lowered expectations of persons with disabilities: the unforeseen consequences. *Work*, 27(2): 181-188. Doi: 10.3233/WOR-2006-00561.
- Savickas M.L. (2012). Life design: A paradigm for career intervention in the 21st century. *Journal of Counseling and Development*, 90(1): 13-19. Doi: 10.1111/j.1556-6676.2012.00002.x.
- Sosnowy C., Silverman C., and Shattuck P. (2018). Parents' and young adults' perspectives on transition outcomes for young adults with autism. *Autism : the international journal of research and practice*, 22(1): 29-39. Doi: 10.1177/1362361317699585.
- Syriopoulou-Delli C. K., Sarri K. (2021). Video-based instruction in enhancing functional living skills of adolescents and young adults with autism spectrum disorder and their transition to independent living: a review. *International journal of developmental disabilities*, 68(6): 788-799. Doi: 10.1080/20473869.2021.1900504.
- Wang S. Y., Spillane A. (2009). Evidence-based social skills interventions for children with autism: A meta-analysis. *Education and Training in Developmental Disabilities*, 44(3): 318-342.

- Wehman P., Brooke V., Molinelli Brooke A., Ham W., Schall C., McDonough J., Lau S., Seward H., and Avellone L. (2016). Employment for adults with autism spectrum disorders: A retrospective review of a customized employment approach. *Research in Developmental Disabilities*, 53-54: 61-72. Doi: 10.1016/j.ridd.2016.01.015.
- Wehman P., Lau S., Molinelli A., Brooke V., Thompson K., Moore C., and West M. (2012). Supported employment for young adults with autism spectrum disorder: Preliminary data. *Research and Practice for Persons with Severe Disabilities*, 37(3): 160-169. Doi: 10.2511/027494812804153606.
- Wehman P., Schall C., McDonough J., Sima A., Brooke A., Ham W., Whittenburg H., Brooke V., Avellone L., and Riehle E. (2020). Competitive employment for transition-aged youth with significant impact from autism: A multi-site randomized clinical trial. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 50: 1-16. Doi: 10.1007/s10803-019-03940-2.