

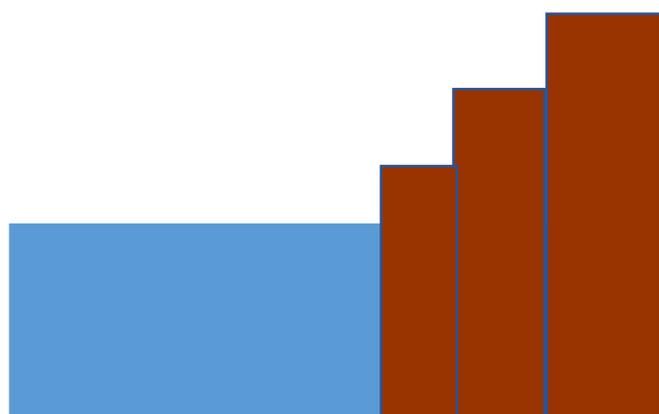


Azioni e strumenti per accompagnare gli studenti DVA con  
programmazione differenziata nel mondo del lavoro.  
Esperienza e risultanze del progetto “Non valgo di meno”



PROGETTO REALIZZATO  
CON IL CONTRIBUTO DI

FONDAZIONE  
CR FIRENZE



## **Introduzione**

### **Andrea Caldelli**

Da oltre 15 anni l'associazione L'Altra Città, nell'ottica di diffondere competenze e strumenti di *empowerment* affinché le persone acquistino una maggiore capacità di controllo dei propri obiettivi e delle proprie risorse, progetta e coordina attività di orientamento presso i principali Istituti Secondari della città di Grosseto nell'ambito dei percorsi che prima prendevano il nome di Alternanza Scuola Lavoro e successivamente di PCTO.

Il confronto costante con professori e dirigenti, unitamente alla realizzazione di progettualità finalizzate all'inclusione lavorativa di soggetti adulti vulnerabili (disabili e persone con disagio mentale) hanno spinto l'associazione a orientarsi verso la progettazione di percorsi di *empowerment* rivolti a destinatari ad elevato rischio di esclusione sociale e lavorativa.

Tra questi, "Non valgo di meno" ha inteso sperimentare un modello di intervento multistakeholder, al cui interno è isolabile un percorso di accompagnamento volto all'inclusione socio-lavorativa, che si configura come un vero proprio PCTO personalizzato, articolato in una filiera di attività, in aula e all'esterno del contesto scolastico, tra le quali orientamento al lavoro, valutazione ICF, formazione sulla comunicazione interpersonale in ambiente di lavoro, laboratori didattici e stage in azienda.

La presente pubblicazione riprende il percorso svolto dai partecipanti e racconta in ogni capitolo le attività cui gli studenti hanno preso parte, ad eccezione dei capitoli iniziale e finale che pongono l'accento su aspetti collaterali, ma altrettanto importanti ai fini progettuali.

Nello specifico, il primo capitolo dà conto degli esiti della ricerca condotta su un campione di aziende locali in base a settore, fatturato e dimensionamento con lo scopo di rilevarne l'approccio all'assunzione di soggetti disabili e le modalità di inserimento.

Il secondo capitolo è dedicato a presentare le attività gruppali realizzate in aula e finalizzate a promuovere negli studenti una riflessione sul sé, sulle proprie risorse, sul proprio stile comunicativo, sul mondo del lavoro in una prospettiva autorientativa e di autoconsapevolezza.

Il terzo capitolo intende far conoscere l'ICF, la Classificazione Internazionale del Funzionamento, della Disabilità e della Salute, che fa parte della più ampia famiglia delle Classificazioni Internazionali dell'OMS, metodologia adottata nel progetto con l'intento di definire le specifiche caratteristiche di funzionamento individuale degli studenti e valutare il loro livello di pre-occupabilità.

Il quarto capitolo mira a descrivere le attività svolte nell'ambito del laboratorio di agricoltura, segnatamente del lavoro svolto dagli operatori sociale e agricolo in collaborazione con alcuni insegnanti di sostegno per promuovere lo sviluppo di ulteriori abilità nello svolgimento di determinati compiti di natura manuale e agricola da parte degli studenti partecipanti.

Il quinto capitolo ha il focus sull'attività di stage e si propone di illustrare il percorso che ha portato dal riconoscimento di potenziali interessi professionali degli allievi all'individuazione del contesto aziendale in cui è stata effettivamente svolta l'esperienza sul campo.

Il sesto capitolo presenta gli esiti progettuali, con particolare riferimento all'impatto che dette attività hanno avuto, in primo luogo, sugli studenti e secondariamente sugli insegnanti di sostegno.

# Capitolo 1 - La ricerca

## Fabio Sciarretta

### 1.1 Introduzione

Nella fase iniziale, il progetto ha previsto la realizzazione di un'indagine di tipo quanti-qualitativo allo scopo di rilevare le politiche e le pratiche delle principali aziende, con sede operativa sul territorio maremmano, riguardo all'assunzione e alla carriera di soggetti disabili. In particolare, le realtà aziendali sono state selezionate a seguito di un'attività di *desk study* sulla base dei criteri di fatturato, dimensionamento e settore. Sono state contattate oltre 100 aziende mediante:

- invio e-mail di primo contatto in cui veniva spiegata sinteticamente l'iniziativa;
- contatto telefonico per la presentazione del progetto e la richiesta di disponibilità per intervistare il titolare o il responsabile delle risorse umane;
- contatto diretto tramite intermediario noto<sup>1</sup>.

L'indagine è stata condotta tramite un questionario semi-strutturato e somministrato ad un campione di 21 aziende, numero inferiore rispetto al range indicato in fase progettuale (min. 30 – max. 50). Tale elemento fornisce tuttavia un primo interessante dato circa la reazione delle realtà aziendali alla proposta di indagine loro presentata. Prendendo a riferimento soltanto le aziende che non hanno preso parte alla ricerca, si evidenzia che oltre il 50% ha trascurato l'iniziativa, mentre la restante parte risulta aver assunto atteggiamenti diversi collocabili in un continuum che ha per estremi il rifiuto e la disponibilità dichiarata, ma mai concretizzata (si veda fig. 1).

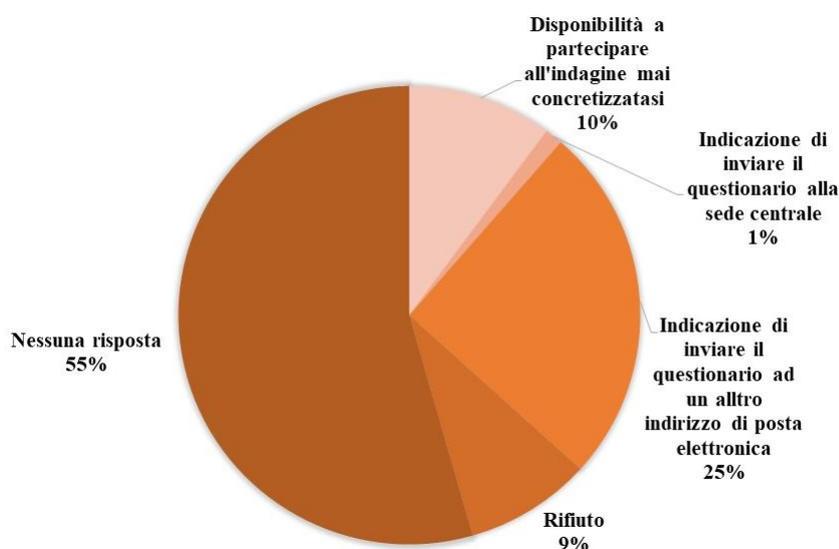


Fig. 1.1 - Tipologie di risposta alla proposta di ricerca

Il questionario semi-strutturato è stato progettato ad hoc<sup>2</sup> ed è suddiviso in tre macroaree:

- l'azienda (anagrafica, settore, core business, dimensionamento);
- i lavoratori disabili in organico (presenza di lavoratori disabili, modalità e motivi dell'assunzione, tipologia di disabilità, valutazione dell'esperienza lavorativa);
- il posizionamento aziendale rispetto a future assunzioni di persone con disabilità (disponibilità all'avvio di tirocini prima della contrattualizzazione, preoccupazioni e accorgimenti

<sup>1</sup> In tal senso, il personale della sede grossetana di Confindustria Toscana Sud ha favorito, specie in una seconda fase, il contatto tra le aziende aderenti e il ricercatore.

<sup>2</sup> Il questionario è stato progettato a partire dal documento di rilevazione adottato nel progetto "Le PMI e la neurodiversità", promosso in collaborazione tra API Formazione s.c.r.l. e La Camera di Commercio di Torino.

nell'inserire un lavoratore disabile in organico, posizioni lavorative aperte e mansioni connesse).

In generale, il questionario ha come oggetto d'indagine le scelte e le procedure messe in atto dall'azienda per l'inserimento del lavoratore disabile come inquadrato dalla legge 68/99; soltanto in una domanda viene esplicitamente richiamata la persona in situazione di handicap ai sensi della legge 104/92 al fine di evidenziare il collegamento con i percorsi scolastici dell'ex alternanza scuola-lavoro (oggi PCTO). A questo proposito, giova riassumere brevemente la differenza tra le diverse definizioni di disabilità in relazione alle principali fonti:

- l'invalidità civile si riferisce all'accertamento che dà luogo ad una percentuale secondo tipo e gravità della patologia (D.Lgs. 509/1988);
- l'handicap fa riferimento alla difficoltà d'inserimento sociale dovuta alla patologia o menomazione di cui è affetta la persona interessata (L. 104/1992);
- la disabilità esamina la capacità d'inserimento lavorativo secondo la patologia riscontrata (L. 68/199)<sup>3</sup>.

## 1.2 Il campione di indagine

I due terzi delle aziende che hanno aderito alla ricerca appartiene ai settori manifatturiero (38%) e del commercio all'ingrosso e al dettaglio (24%). L'altro terzo è invece ripartito, in maniera più o meno omogenea, tra turismo, agricoltura, servizi di informazione e comunicazione, altri servizi non specificati.

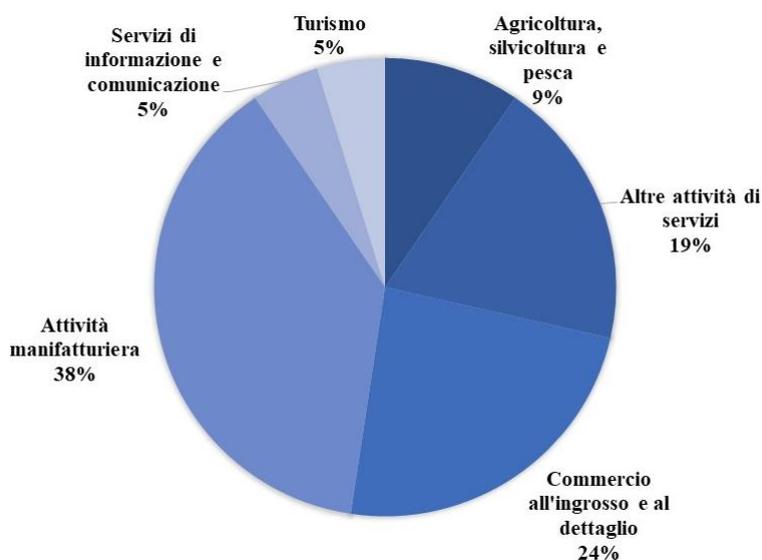


Fig. 1.2 - Macrosettore di riferimento

Per quanto riguarda il *core business* aziendale, l'indagine mostra un'ampia eterogeneità, anche in presenza di realtà accomunate dal medesimo macrosettore. Di seguito, l'elenco completo delle principali attività svolte dalle aziende:

- produzione e vendita di derivati del latte;
- rappresentazione sindacale e servizi alle imprese;
- installazioni di impianti residenziali, commerciali o pubblici;
- allevamento di bufale con caseificio aziendale;
- realizzazione di sistemi integrati di automazione industriale di processo e di prodotto;

<sup>3</sup> Per ulteriori approfondimenti si rimanda all'articolo di Gabriela Maucci e Sandra Torregiani, pubblicato su SuperAbile il 01/06/2020 e consultabile al seguente link <https://aiasmilano.it/2020/06/07/differenza-tra-invalidita-civile-handicap-e-disabilita/>

- tornitura e fresatura a controllo numerico;
- zattere di salvataggio;
- tecnologie per l'acqua;
- grande distribuzione organizzata;
- progettazione e realizzazione di sistemi informativi ed informatici per imprese;
- soggiorni vacanze estive;
- produzione specializzata di sistemi di azoto e ossigeno per applicazioni industriali;
- automazione industriale;
- realizzazione servizi pubblici per il comune di Grosseto;
- piccola componentistica auto;
- lavorazione di meccanica conto terzi;
- vendita articoli di design nei settori dell'edilizia e della termoidraulica;
- fabbricazione di altri prodotti chimici di base inorganici;
- revisione, riparazione e assistenza motori marini;
- sviluppo software per il mondo delle Utilities e per l'igiene ambientale.

Rispetto al numero dei dipendenti da cui è composto l'organico aziendale, le realtà produttive mostrano un dimensionamento piuttosto diversificato: il 33% del campione ha tra 16-50 dipendenti, il 24% presenta un numero di lavoratori inferiore o pari a 15, il 29% conta oltre 100 unità di personale ed il rimanente 14% tra 51-100 dipendenti.

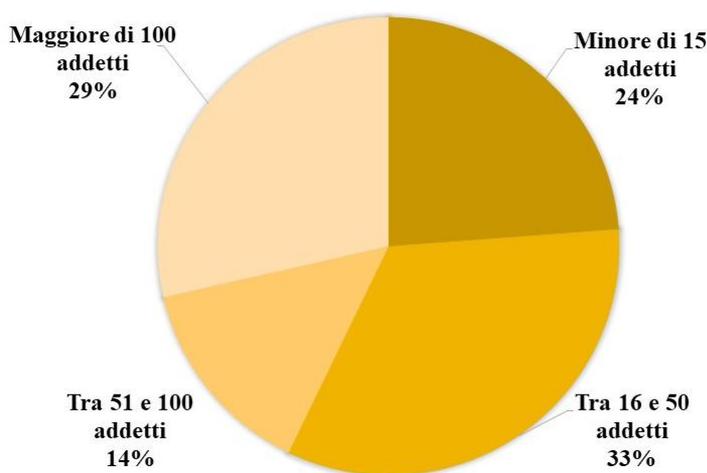


Fig. 1.3 - Dimensionamento aziendale

Quanto alla collocazione territoriale, il 55% delle aziende ha sede a Grosseto. Le altre sono ripartite tra Scarlino (10%), Castel del Piano (10%), Follonica (5%), Capalbio (5%), Manciano (5%), Monte Argentario (5%) e Gavorrano (5%).

### 1.3 I lavoratori disabili in organico

Delle 21 aziende che costituiscono il campione di indagine, 14 (pari al 67% del totale) hanno attualmente in organico almeno un lavoratore disabile. Tale percentuale è leggermente cresciuta nel corso degli anni, considerato che in passato il dato si attestava attorno al 57% (12 aziende su 21).

Nel 48% dei casi, il lavoratore è stato presentato all'azienda dal Centro per l'Impiego; altri "intermediari" cui è stato fatto ricorso sono i Servizi Sociali (10%), associazioni di utenza (5%), persone vicine o interne all'azienda (5%). Significativo è il dato relativo alla voce "Altro" indicata dal 29% del campione. In questo caso, le specifiche riportate hanno fatto emergere altre modalità quali autocandidatura, passaparola, ricerche interne e società interinali.

Alla base delle motivazioni che hanno spinto le aziende ad assumere personale disabile vi è in prevalenza (58%) la necessità di ottemperare all'obbligo di legge introdotto dall'art. 3 della L. 68/99. Non sono tuttavia escluse motivazioni inerenti alle caratteristiche del candidato quali competenze possedute, rispondenza ai requisiti richiesti, presentazione convincente (pari a un complessivo 37%). Vi è inoltre una minima percentuale residuale definibile come etica/valoriale che può essere sintetizzata con l'espressione "aiutare il prossimo".

Quanto alla tipologia di disabilità, l'81% del personale in organico presenta una disabilità fisica, il 13% una disabilità sensoriale e il 6% una disabilità intellettiva.

Tendenzialmente, le aziende hanno dichiarato un buon grado di soddisfazione (86%) circa l'operato dei propri dipendenti disabili. Nel complesso, l'esperienza di avere un lavoratore con disabilità in organico è valutata positivamente: il 62% delle aziende la giudica stimolante e istruttiva; nel 38% dei casi, di contro, emerge con forza l'impegno profuso per la gestione della relazione professionale da parte delle risorse umane. In nessuna circostanza, detta esperienza è stata ritenuta problematica.

#### 1.4 Il posizionamento aziendale rispetto a future assunzioni di persone con disabilità

Alla domanda sulla disponibilità ad accogliere, inizialmente con un tirocinio, persone in situazione di handicap ai sensi della legge 104/92 in presenza delle competenze richieste dal ruolo professionale, il 72% delle aziende si è espresso favorevolmente; tra queste, un 24% ha limitato la propria disponibilità a persone con disabilità fisica e sensoriale. In un caso è stato inoltre specificato che la disponibilità è subordinata alla tipologia di ruolo e al grado di limitazione cognitiva.

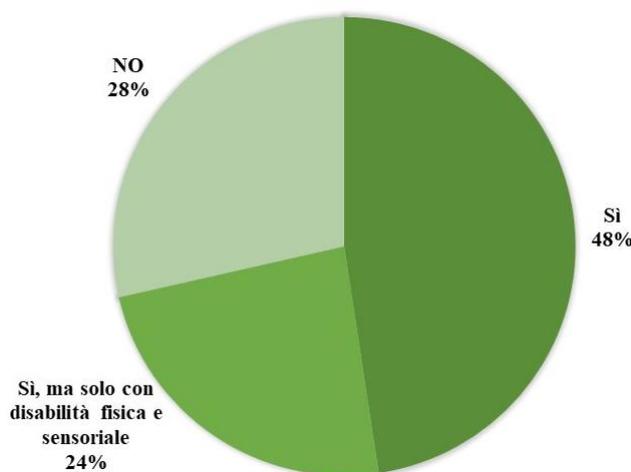


Fig. 1.4 - Apertura a percorsi di inserimento tramite tirocinio

In relazione alle principali preoccupazioni nell'inserire un lavoratore disabile nell'organico aziendale (domanda con possibilità di indicare più di una risposta), quasi il 50% del campione ha individuato la conoscenza superficiale del tipo di disabilità e del funzionamento della persona come la maggiore fonte di preoccupazione. Ulteriori timori rilevanti per le aziende riguardano l'incapacità di valorizzare le potenzialità del lavoratore (29%) e l'impreparazione ad accoglierlo (24%). Tra le preoccupazioni specificate alla voce "Altro" (che rappresenta il 5% del totale) sono riportate esperienze passate non positive con soggetti svantaggiati e la difficoltà di inserimento in reparti e/o processi produttivi ad alto rischio (ad esempio, officina meccanica).

Da segnalare, in senso positivo, il fatto che nessuna azienda abbia indicato come potenziale criticità, nei confronti di dipendenti con disabilità, la creazione di un clima ostile da parte dei colleghi o l'assunzione di un comportamento eccessivamente compassionevole. Ciò testimonia la presenza di gruppi aziendali con un elevato tasso di coesione e consapevolezza. La tabella sottostante fornisce un quadro analitico dei dati in termini percentuali.

<i>Tipo di preoccupazione</i>	<i>%</i>
Conoscenza superficiale del tipo di disabilità e del funzionamento della persona	43
Incapacità di valorizzare le potenzialità del lavoratore	29
Impreparazione ad accogliere il soggetto a livello relazionale (rapporto con i colleghi) e operativo (rapporto con le mansioni)	24
Altro	5
Clima ostile da parte dei colleghi	0
Comportamento eccessivamente compassionevole	0
<i>Totale</i>	100

Per quanto concerne il tipo di accorgimenti da mettere in atto per facilitare la gestione degli inserimenti di soggetti disabili in azienda (anche in questo caso si è stato possibile scegliere più di un'opzione), la priorità è stata data al ricorso ad un servizio specialistico per fronteggiare eventuali difficoltà del lavoratore (circa 1/3 delle risposte). Una maggiore efficacia nella preselezione e una consulenza individualizzata nella prima fase di inserimento sono considerati altri preziosi accorgimenti da parte del campione con una quota percentuale rispettivamente del 28% e del 25%. Il prospetto tabellare seguente evidenzia ancora più chiaramente il bisogno da parte delle aziende di essere sostenute da un servizio esterno e specialistico nel percorso di inserimento di personale disabile piuttosto che investire sull'aggiornamento professionale del proprio personale sia attraverso specifici corsi di formazione, sia mediante momenti di confronto interaziendale.

<i>Tipo di accorgimenti</i>	<i>%</i>
Sostegno da parte di un servizio specialistico in caso di difficoltà del lavoratore	31
Maggiore efficacia nella preselezione	28
Consulenza individualizzata in fase preliminare all'accoglienza e durante il primo periodo di inserimento	25
Specifiche attività formative rivolte al personale	13
Momenti di confronto con le aziende	3
<i>Totale</i>	100

In termini di concrete opportunità di lavoro, in questo momento il 71% delle aziende che ha partecipato all'indagine dichiara di non aver posizioni lavorative aperte per le quali potrebbero candidarsi persone disabili (un'azienda ha specificato che non ha nessuna posizione aperta in generale). Ciò nonostante, unitamente alle indicazioni del restante 29% del campione, sono stati individuati i seguenti profili professionali di cui potrebbero aver bisogno in futuro:

- aiuto cuoco/a;
- addetto/a alle pulizie;
- elettricisti cablatori;
- magazziniere;
- receptionist;
- addetto/a alla produzione;
- scaffalista;
- addetto/a all'amministrazione e alla segreteria;
- software developer.

## **1.5 Considerazioni finali**

Nonostante il numero limitato di aziende intercettate, la ricerca ha messo in rilievo alcuni elementi di un certo spessore. Innanzitutto, la presenza di soggetti disabili in organico nella maggior parte delle realtà aziendali costituenti il campione di indagine (non sempre in ragione dell'ottemperanza dell'obbligo di legge); secondariamente, i lavoratori presentano nella maggioranza dei casi una disabilità fisica; in terzo luogo, l'ampia di disponibilità delle aziende ad accogliere, inizialmente come tirocinanti, giovani con disabilità appena usciti dal percorso scolastico a fronte del possesso competenze richieste dal ruolo professionale; infine, la principale fonte di preoccupazione, indicata dalle imprese, nell'inserire una persona disabile all'interno dei processi produttivi riguarda, in prevalenza, la conoscenza superficiale del tipo di disabilità e del funzionamento della persona a cui intendono farvi fronte tramite un servizio esterno e specialistico nel percorso di inserimento di personale disabile.

## Capitolo 2 – La formazione in aula

Erika Marioni

### 2.1 Introduzione

La formazione in aula ha previsto due percorsi distinti per obiettivi e dimensione grupppale, ma integrati e consequenziali: l'orientamento al lavoro e la formazione sulla comunicazione interpersonale in ambiente lavorativo.

L'attività è stata progettata prendendo a riferimento la metodologia narrativa, la quale si basa sull'utilizzo di narrazioni e di materiali biografici con l'obiettivo di sviluppare nell'individuo la competenza narrativa. Secondo Batini-Del Sarto:

*“La narrazione è uno strumento altamente potente e nient'affatto neutro; essa può essere definita come un processo cognitivo attraverso il quale strutturiamo unità di esperienza, attribuendogli un ordine e delle relazioni. Lo stesso processo si ripete nel momento in cui ascoltiamo una narrazione, basti pensare all'operazione di “riempimento” che viene fatta quando, mediante l'immaginazione, collochiamo dati mancanti in una sequenza narrativa ascoltata. Pertanto, le strutture narrative, derivanti dai concetti di schemi di storie, di modelli mentali, di sistemi funzionali della memoria, sono forme universali attraverso le quali le persone comprendono la realtà, se la rappresentano, le attribuiscono senso e significato e ne parlano.”<sup>4</sup>*

Oltre alla costruzione dei significati, la narrazione consente di condividere la propria esperienza. Per mezzo di essa si “allena” infine la capacità di autoanalisi e, quindi, la consapevolezza di sé, che la pratica dell'orientamento primariamente intende sviluppare nel soggetto

*“[...] perché una delle fondamentali finalità dell'orientare è quella di promuovere nella persona una autonomia nel (ri)conoscersi ed accettarsi, una capacità concreta di individuare i propri elementi di forza e di debolezza, le proprie competenze, attitudini, interessi, motivazioni, e farne strumento per il raggiungimento dei propri obiettivi.”<sup>5</sup>*

### 2.2 L'orientamento al lavoro

L'attività orientamento si è svolta in piccoli gruppi (3-4 studenti ciascuno) suddivisi in base all'istituto scolastico di appartenenza e all'indirizzo di studi.

Prima di avviare il percorso in aula, sono state ipotizzate una serie di attività da proporre agli studenti che hanno rappresentato una sorta di “canovaccio” da seguire quando possibile e che, all'occorrenza, sulla base delle necessità contingenti emerse nei vari gruppi (si veda scheda 2.1 in appendice al capitolo), è stato modificato con attività differenziate, che verranno descritte successivamente.

La progettazione di massima che è servita da linea guida è la seguente:

	<b>Attività/Scheda e obiettivo collegato</b>
<b>1° attività</b>	Lo studente è stato invitato a scegliere dalla propria galleria dello smartphone tre foto con cui presentarsi. Nel caso in cui non fosse stato possibile accedere al proprio telefono, si è scelto di ricercare le foto direttamente tramite internet grazie ai pc forniti dalla scuola. L'obiettivo di questa attività è la presentazione di se stessi, la conoscenza del gruppo, e una prima individuazione di interessi.
<b>2° attività</b>	Lo studente è invitato a compilare la scheda “Le mie risorse” (tratti personali, “come sono?”; valori, le cose per me importanti; attitudini; abilità) con l'obiettivo

<sup>4</sup> Batini F., Del Sarto G., *Raccontare storie. Politiche del lavoro ed orientamento narrativo*, p. 48.

<sup>5</sup> Caldelli A., Corti P.F., Dingacci S., Sensi N., *L'emergenza sanitaria come opportunità. La funzione dell'orientamento nell'ambito dei PCTO*, pp.33-34.

	di capire il livello di conoscenza/consapevolezza di sé e, conseguentemente, indagare le caratteristiche personali.
<b>3° attività</b>	Lo studente è invitato a compilare la scheda “Il quadrante delle cose che mi piacciono” (cosa ti piace e cosa non ti piace fare; che cosa ti piacerebbe essere in futuro, che cosa NON ti piacerebbe essere in futuro) con l’obiettivo di riflettere sulle attività di interesse e quelle di non interesse e i potenziali interessi lavorativi
<b>4° attività</b>	Visione e commento di annunci di lavoro reali con l’obiettivo di offrire una sorta di orientamento informativo sui possibili contesti/settori lavorativi o formativi post diploma e mettere a conoscenza dei servizi che offre il territorio (Centro per l’Impiego, Servizio Civile, Apprendistato, Tirocinio, Offerte di lavoro rivolte alle categorie protette)
<b>5° attività</b>	Una volta visionati e commentati gli annunci di lavoro, gli studenti vengono invitati a scegliere quale tra gli annunci proposti sono di loro interesse e viene sollecitata una riflessione sulle loro caratteristiche su cui hanno riflettuto negli scorsi incontri/attività e i requisiti indicati nelle offerte di lavoro.
<b>6° attività</b>	Visione di video testimonianze realizzate nell’ambito del progetto Ersamus+ denominato School&Work <sup>6</sup> : giovani ragazzi che, una volta concluso il proprio percorso scolastico e acquisita la consapevolezza sulle loro competenze tecniche e trasversali, hanno realizzato un proprio progetto professionale (in un caso animatore di feste <i>cosplayer</i> e nell’altro creatore di videogiochi). L’obiettivo è quello di far riflettere gli studenti sulla possibilità di realizzare un lavoro a partire dalle loro capacità e dalle loro passioni e motivarli così nel prendere consapevolezza dei propri interessi e saper fare.
<b>7° attività</b>	Collegata allo stimolo narrativo visivo sopra menzionato, si invitano gli studenti a compilare la scheda “Il contratto che firmerei” con l’obiettivo di indagare i possibili contesti di interesse lavorativo e ipotizzare una serie di mansioni che dovrebbero svolgere se facessero quel tipo di lavoro, indicando anche il tempo (sia giornaliero che settimanale) che dedicherebbero all’attività.
<b>8° attività</b>	Si visiona insieme una scena del film “Gli stagisti”, in cui due studenti un po’ “attempati” sostengono un colloquio di selezione in modalità online ( <i>hangout</i> ). Vista la sequenza del film, l’orientatrice commenta insieme ai ragazzi il video e li invita a riflettere su come si sarebbero comportati se fosse toccato a loro sostenere il colloquio. Si invitano gli studenti a scrivere individualmente la scheda “Tocca a me” dove devono indicare sia cosa racconterebbero di sé, quali elementi metterebbero in risalto, sia le modalità con le quali cercherebbero di affrontare la situazione. Al termine de lavoro individuale si condividono le situazioni e, a turno, gli studenti sono invitati a commentare quanto scritto dai compagni, proponendo eventuali suggerimenti.
<b>9° attività</b>	Visione in plenaria della sequenza del film “La ricerca della felicità” in cui il protagonista affronta efficacemente un colloquio di lavoro riuscendo a trasformare una situazione difficile in una svolta positiva, grazie alle proprie qualità personali.

Rispetto alle attività di orientamento che di consueto vengono realizzate da L’Altra Città all’interno dei PCTO negli istituti scolastici secondari di secondo grado, quelle destinate esclusivamente a studenti con disabilità sono state caratterizzate da una maggiore flessibilità e disponibilità di tempo per svolgere i compiti. Nel lavoro a classe intera, infatti, l’attività prevede anche una scansione oraria in cui gli studenti devono portare a termine la consegna impartita e, solitamente, condividere con i

<sup>6</sup> <https://schoolandwork.pixel-online.org/>

compagni di classe quanto prodotto. Il ruolo dell'orientatrice in questo contesto è anche quello di definire e ricordare il rispetto dei tempi oltre che mantenere gli studenti centrati sugli obiettivi che si vogliono ottenere con le attività proposte.

In "Non valgo di meno", si è scelto invece di dedicare più tempo a qualche attività rispetto ad un'altra se ritenuta funzionale alla partecipazione degli studenti e alla loro narrazione di sé.

Un primo esempio di flessibilità progettuale è stato necessario per modificare l'attività prevista in modo da offrire la possibilità a una ragazza "divoratrice di libri" e a un ragazzo "appassionato di videogiochi" di condividere con il resto del gruppo e con l'orientatrice storie da loro scritte. Questo momento, anche se non inserito nell'iniziale micro-progettazione, ha rappresentato uno spazio importante per i ragazzi, sia per coloro che hanno letto quanto prodotto, sia per coloro che hanno ascoltato; si sono tutti sentiti parte di un gruppo e hanno tutti contribuito, raccontando qualcosa di sé. I racconti prodotti dai due ragazzi, infatti, avevano elementi autobiografici; l'ascolto di queste storie ha portato gli altri partecipanti ad aprirsi per raccontare episodi intimi del proprio passato.

In un secondo caso, invece, è stata introdotta un'attività non prevista per lavorare sulla percezione di sé, attraverso le schede "come mi vedo io" e "come mi vedono gli altri" (gli altri studenti, gli insegnanti, i genitori). L'obiettivo di questa attività era quella di riflettere sulla percezione che gli altri hanno di se stessi e come questa può influenzare eventualmente gli atteggiamenti o comportamenti che i ragazzi mettono in atto: se gli altri mi percepiscono come aggressivo, mi comporto come tale. Per far comprendere al meglio agli studenti la consegna, l'attività è stata introdotta dalla lettura di un brano tratto da "*Prepotente per forza*" di Alberto Moravia<sup>7</sup>. Questa attività è risultata difficile per un ragazzo, mentre ha funzionato molto bene con una ragazza che è riuscita a riflettere su quanto la percezione che gli insegnanti hanno di lei condizioni il suo comportamento, suffragando la nota teoria della "profezia che si autoavvera".

### 2.3 La formazione sulla comunicazione

Per la formazione sulla comunicazione in ambiente di lavoro si è scelto di unire i gruppi composti per l'attività di orientamento, così da realizzare due corsi rivolti rispettivamente a 7 e 4 partecipanti.

Siccome nei nuovi gruppi formati non tutti i partecipanti si conoscevano, si è optato, nel corso del primo dei tre incontri, per un'attività di presentazione "rompighiaccio". A coppie, tra studenti che non si conoscevano, uno era invitato a parlare in maniera libera per tre minuti, mentre l'altro doveva restare in silenzio senza la possibilità di porre alcuna domanda. Terminato il tempo, i ruoli si invertivano.

A questo punto, la formatrice ha chiesto ad ognuno di restituire in plenaria quanto ascoltato, cercando anche di riportare le parole utilizzate dal compagno del gioco. L'obiettivo di questa attività realizzata in modo giocoso era, oltre a creare un buon clima d'aula, quello di riflettere su quanto fosse difficile rimanere in ascolto, anche rimanendo in silenzio. Può capitare, infatti, che quando qualcuno parla, la nostra mente, piuttosto che nell'ascoltare l'altro, sia impegnata a pensare a quello che vorremmo dire o avremmo fatto se fossimo stati al suo posto.

Durante il percorso formativo sono stati affrontati temi come la comunicazione verbale e non verbale e la comunicazione di gruppo, anche negli ambienti di lavoro, partendo da una riflessione sui propri modi di comunicare. Ciò è stato possibile grazie all'utilizzo di esercitazioni di gruppo, in cui gli studenti dovevano trovare soluzioni condivise a problemi raccontati sotto forma di storia. Le esercitazioni prevedevano una prima risposta a livello individuale ed un successivo confronto di dialogo e discussione in gruppo per arrivare a stabilire in maniera condivisa la scaletta di priorità richiesta dall'esercitazione.

Nell'attività "La donna del ponte" (la storia di una donna che tradisce il marito e che viene uccisa da un folle), gli studenti si sono confrontati in una prima dinamica di gruppo in cui ad essere oggetto di discussione erano le responsabilità da attribuire ai personaggi. Questa storia ha permesso anche di

---

<sup>7</sup> Scheda tratta da "Non so che fare. Storie per le scelte", p. 28.

ragionare su quanto sia difficile arrivare ad una decisione comune quando ci sono di mezzo i valori e i principi che guidano il nostro agire. Nella seconda attività, “I naufraghi”, gli studenti si sono immedesimati in una situazione di naufragio ed è stato chiesto loro di trovare un accordo su una strategia di sopravvivenza in base ad una lista di oggetti dati da classificare in ordine di importanza. In ultimo, è stata proposta la visione di un cortometraggio americano del 1989 di Adam Davidson dal titolo “The Lunch date”. Si tratta di un video sui rapporti tra le persone che troppo spesso cadono nell’errore di fermarsi di fronte alle apparenze. In appena dieci minuti e con pochissimi dialoghi, il film affronta la questione del pregiudizio verso tutto ciò che è “altro” rispetto a noi, come spesso può accadere nel quotidiano. Si è trattato dell’ultimo stimolo per incoraggiare i ragazzi a riflettere che per avere buone capacità comunicative e relazionali è importante avere un approccio che basato sull’ascolto attivo, sull’empatia e sull’eliminazione del pregiudizio.

#### **2.4 Il ruolo della consulente e la risposta degli studenti**

Nei percorsi di orientamento e formazione il ruolo della consulente è stato soprattutto quello di facilitatore dei processi di risposta agli stimoli proposti tramite le attività, promuovendo una riflessione sulle loro caratteristiche personali e aiutandoli a individuare propensioni e attitudini.<sup>8</sup>

Il ruolo della consulente ha anche permesso di facilitare i processi relazionali tra gli studenti, in alcuni casi promuovendo e incentivando le interazioni spontanee che si venivano a creare. Questo ha garantito partecipazione attiva, interesse e motivazione, a tutti coloro che sono stati coinvolti nel percorso.

In generale, i ragazzi sono riusciti a rispondere agli stimoli previsti dalle schede proposte, talvolta aiutati dalla consulente di orientamento, talvolta dagli insegnanti di sostegno presenti durante lo svolgimento delle attività di orientamento.

Soltanto in un gruppo, a causa del grado di disabilità cognitiva, non è stato possibile procedere oltre l’attività di presentazione iniziale tramite il fotolinguaggio; si è reso, pertanto, necessario modificare il percorso di orientamento ponendo l’attenzione sulle abilità operazionali degli studenti, affiancandoli durante le attività manuali svolte in orario curriculare.

In un altro gruppo, la partecipazione al progetto ha offerto l’opportunità di conoscersi, spinti da interessi comuni che sono emersi proprio durante lo svolgimento delle attività di orientamento. Condividere le proprie passioni e sentirle accolte ha permesso a qualche ragazzo di sentirsi meno solo, facendo nascere relazioni di amicizia che sono cresciute durante gli incontri in aula fino alla costituzione di un gruppo WhatsApp e a darsi appuntamento al di fuori dal contesto scolastico.

In fase di presentazione del progetto, alcuni insegnanti avevano posto dubbi sulla partecipazione degli studenti alle attività previste perché svolte al di fuori del gruppo classe, che rappresenta per alcuni il mondo relazionale di preferenza al di fuori del quale possono sentirsi esclusi. Avevano il timore che portarli fuori dalla classe potesse accentuare la loro percezione di “diversi”. Questi dubbi e preoccupazioni sono state smentite dalla grande partecipazione e motivazione nel sentirsi ascoltati e nel sentirsi parte di un progetto pensato proprio per loro, che andasse a tutelare i propri interessi e le proprie capacità. A tal proposito si riportano le dichiarazioni di due partecipanti:

*A. (nome di fantasia): durante gli incontri di orientamento ho ripreso a scrivere un racconto fantasy con elementi autobiografici; mi ha fatto piacere dividerlo con gli altri partecipanti leggendone qualche stralcio.*

*G. (nome di fantasia) il corso sulla comunicazione mi è servito a capire che è importante esprimersi e ascoltare i punti di vista di tutti.*

---

<sup>8</sup> L’orientamento come definito nelle linee guida del MIUR sui PCTO è un “processo continuo che mette in grado i cittadini di ogni età, nell’arco della vita, di identificare le proprie capacità, le proprie competenze e i propri interessi, prendere decisioni in materia di istruzione, formazione e occupazione, nonché gestire i propri percorsi personali”.

## Scheda 2.1 - Modulo per l'analisi dei bisogni e la ricognizione delle risorse dello studente

Alunno: .....

Comune di residenza: .....

Iscritto alla classe nell'A.S. 2022/2023: .....

Indirizzo: .....

Tipologia di programmazione didattica:  per obiettivi minimi o equipollente  differenziata

Tipo di disabilità:

.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....

Livelli di autonomia:

.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....

Rapporti e livello di collaborazione (alleanza educativa) con la famiglia

.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....

Informazione relative all'A.S. 2021/2022

PCTO:  partecipazione al percorso progettato per la classe  percorso personalizzato

In caso di percorso personalizzato (specificare):

.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....

Presenza di una progettualità tesa a promuovere l'inclusione socio-lavorativa:  sì  no

## Scheda 2.2 - Le mie risorse

Documento elaborato da Cognome ..... Nome..... Classe..... Sezione..... Indirizzo .....	
<b>Caratteristiche o tratti personali</b> (come sono?)	
<b>Valori</b> (in cosa credo?)	
<b>Attitudini</b> (a cosa sono predisposto, cosa mi riesce facile fare, come mi comporto in determinate situazioni, ecc.)	
<b>Abilità</b> (cosa so fare?)	

**Scheda 2.3 - Il quadrante delle cose che mi piacciono**

Cosa ti piace	Cosa non ti piace
Che cosa ti piacerebbe essere...in futuro	Che cosa non ti piacerebbe essere...in futuro

## Scheda 2.4 – Il contratto che firmerei

Per quale lavoro saresti disposto a lasciare tutto quello che fai e a cominciare subito? Prova a immaginarlo e preparati un contratto. Quando il contratto è pronto, scrivi la data e firmalo.

IL CONTRATTO	
<input type="checkbox"/> Il datore di lavoro <input type="checkbox"/> Una multinazionale <input type="checkbox"/> Una piccola società <input type="checkbox"/> Una cooperativa <input type="checkbox"/> Una pubblica amministrazione <input type="checkbox"/> Un libero professionista	
Nome dell'azienda.....	
Il tipo di attività	
I compiti e le mansioni	
L'orario di lavoro	
La durata del contratto <input type="checkbox"/> Tempo determinato per la durata di mesi ..... <input type="checkbox"/> Tempo indeterminato	
Il compenso	

Data

Firma

\_\_\_\_\_

## Scheda 2.5 - Tocca a me

Immagina che la situazione che hai precedentemente visto nel filmato stia per accadere a te:

Come ti prepari per il colloquio (elenca o descrivi le azioni che metti in atto per affrontare il momento faticoso)?

---

---

---

---

---

Quali elementi di te, che ti appartengono metti in risalto?

---

---

---

---

---

Ci sono degli elementi, caratteristiche o altro che l'azienda sta cercando e che tu possiedi? Elencale o descrivile.

---

---

---

---

---

---

---

Ti chiedono di scrivere 10 righe massimo di presentazione prova a scriverle di seguito in questa scheda

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

## Scheda 2.6 - Le etichette<sup>9</sup>

Chi sei per gli altri? Come ti vedono i tuoi familiari, i tuoi amici, i tuoi compagni, i tuoi insegnanti? Scrivi o disegna nelle etichette i diversi modi con cui ti capita di essere rappresentato.


Da quale di queste etichette di vorresti liberare?

---

---

---

Qual è la tua preferita?

---

---

---

Quale vorresti aggiungere? Come vorresti che gli altri ti vedessero?

---

---

---

<sup>9</sup> Scheda tratta da Batini F., Giusti S., *Non so che fare*. Storie per le scelte, p. 28.

## Scheda 2.7 - La donna del ponte

Una giovane donna sposata da poco, trascurata da un marito troppo preso dal suo lavoro, si lascia sedurre e va a passare la notte dal suo seduttore, in una casa situata sull'altra sponda del fiume.

Per rientrare a casa l'indomani, al mattino presto, prima che il marito torni da un viaggio, la donna deve attraversare un ponte; ma un folle in atteggiamento minaccioso, le vieta il passaggio.

La donna corre allora da un traghettatore che però le chiede un prezzo per il traghetto; ma la donna non ha denaro, spiega e supplica, ma il traghettatore rifiuta decisamente di trasportarla senza essere pagato in anticipo.

La donna va allora dal suo amante e gli chiede denaro, ma quello rifiuta senza spiegazioni.

A questo punto la donna va da un amico scapolo che abita da questa parte del fiume e che ha per lei da sempre un amore ideale al quale lei non ha mai ceduto. La donna gli racconta tutto e gli chiede denaro, ma quello rifiuta: ella l'ha deluso comportandosi così male. La donna allora, dopo che è fallito con il traghettatore un nuovo tentativo di attraversare il fiume, cerca di passare attraverso il ponte. Il folle la uccide.

Quali di questi 6 personaggi che sono, in ordine di comparsa nella storia, la donna, il marito, l'amante, il folle, il traghettatore, l'amico, può essere ritenuto responsabile di questa morte?

Classificate i personaggi in ordine di responsabilità decrescente:

1. \_\_\_\_\_

2. \_\_\_\_\_

3. \_\_\_\_\_

4. \_\_\_\_\_

5. \_\_\_\_\_

6. \_\_\_\_\_

## Scheda 2.8 - I naufraghi

«State andando alla deriva su uno yacht privato nel Pacifico del Sud. In seguito a un incendio di origine sconosciuta la maggior parte dello yacht e del suo contenuto è andata distrutta. Lo yacht sta lentamente affondando. Non sapete esattamente quale sia la vostra posizione in quanto le attrezzature essenziali per la navigazione sono ormai distrutte e sia voi sia l'equipaggio eravate troppo presi a cercare di domare l'incendio.

Avete tuttavia valutato che dovrete essere a circa mille miglia a Sud/Sud-Ovest della terraferma più vicina. Qui di seguito sono elencati dieci articoli che sono rimasti intatti nonostante l'incendio. Oltre a questi articoli disponete di un gommone di salvataggio in buone condizioni, dotato di remi, che è abbastanza grande da contenere voi, l'equipaggio e tutte le attrezzature elencate qui di seguito.

Tutto quello che rimane nelle tasche dei sopravvissuti sono un pacchetto di sigarette, parecchie scatole di fiammiferi e cinque biglietti da un dollaro».

Il vostro compito è quello di classificare in ordine di importanza per la vostra sopravvivenza i dieci articoli ancora intatti. Mettete il numero 1 vicino all'articolo più importante e numerate via via tutti gli altri articoli per arrivare al decimo che sarà quello meno importante.

### Gli articoli

Serbatoio da 5 litri di acqua	
Zanzariera	
1 cassa di cibo	
Carte dell'Oceano Pacifico	
1 serbatoio da 2 litri di benzina	
Sostanza anti-squalo	
1 litro di rhum portoricano a 80 gradi	
4,5 metri di corda di nylon	
2 scatole di tavolette di cioccolato	
Strumenti per pescare	

## Capitolo 3 - L'ICF

Anna Verrazzani

### 3.1 Introduzione

La Classificazione Internazionale del Funzionamento, della Disabilità e della Salute (ICF) è stata sviluppata nel 2001 dall'Organizzazione Mondiale della Sanità (OMS) con l'obiettivo di fornire un valido strumento a livello internazionale per classificare le caratteristiche della salute delle persone all'interno del contesto delle loro situazioni di vita individuali. L'obiettivo di questo strumento era quello di fornire un linguaggio standard e unificato con cui organizzare e documentare le informazioni sul funzionamento e sulla salute delle persone. L'ICF non è una scala di valutazione, ma una classificazione che pone l'attenzione sulla salute e sul funzionamento della persona, quindi sulle risorse dell'individuo, non sulla sua disabilità. Ogni persona può trovarsi, per qualsiasi vicissitudine della vita, ad avere una condizione di salute che in un ambiente fisico o sociale sfavorevole potrà divenire disabilità.

### 3.2 Dal modello medico al modello biopsicosociale

Prima della pubblicazione dell'ICF la disabilità era vista come la conseguenza della patologia di cui era affetta la persona, quindi un problema personale che poteva essere affrontato solo attraverso programmi medici e riabilitativi e del tutto indipendente dall'ambiente. Il modello concettuale alla base di questa concezione era quello medico che vede la disabilità come un attributo esclusivo della persona. Con l'ICF cambia la definizione di disabilità che diventa *“il risultato di una complessa relazione tra la condizione di salute di un individuo e i fattori ambientali che rappresentano le circostanze in cui vive l'individuo”*<sup>10</sup>. Il modello concettuale alla base dell'ICF non è più quello medico, ma diventa il modello biopsicosociale che vede ogni condizione di salute o di malattia come conseguenza dell'interazione tra fattori biologici, psicologici e sociali, per cui nessuna valutazione del funzionamento della persona sarà corretta se non viene specificato il contesto ambientale in cui la persona vive. Oltre che sul funzionamento della persona, l'attenzione si sposta, quindi, sull'ambiente che potrà essere un facilitatore o una barriera per il funzionamento della persona.

La condizione di salute diventa la risultante dell'interazione tra varie componenti:

- aspetti biomedici e psicologici della persona (Funzioni e Strutture Corporee);
- aspetti sociali (Attività e tipo di Partecipazione svolte nella quotidianità);
- fattori contestuali (Fattori Ambientali e Personali).

Per descrivere il funzionamento dell'individuo nell'ICF si utilizza un codice alfanumerico che contiene varie informazioni che vengono collocate all'interno di una struttura gerarchica articolata a più livelli che va dal generale al particolare.

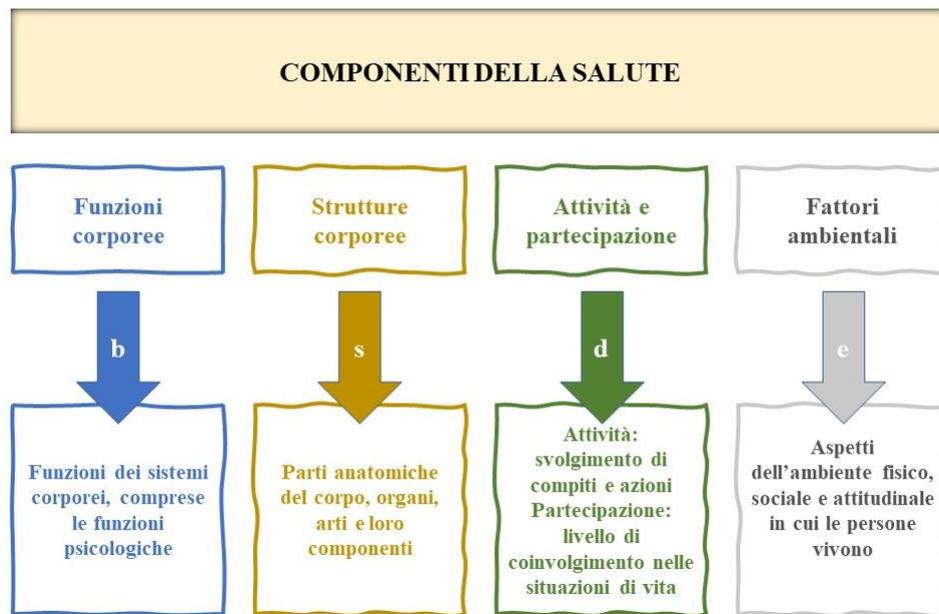
Le componenti della salute classificate nell'ICF sono quattro, ognuna indicata con una lettera:

- le *Funzioni Corporee*, indicate con la lettera *b*, sono le funzioni fisiologiche dei sistemi corporei ed includono anche le funzioni psicologiche;
- le *Strutture Corporee*, indicate con la lettera *s*, sono le parti anatomiche del corpo, come gli organi, gli arti e le loro componenti;
- *Attività e Partecipazione*, indicata con la lettera *d*, comprende la capacità di un individuo eseguire un compito o un'azione e il coinvolgimento della persona nelle situazioni di vita;
- i *Fattori Ambientali*, indicati con la lettera *e*, comprendono gli atteggiamenti, l'ambiente fisico e sociale in cui le persone vivono e conducono la loro esistenza. I fattori ambientali sono esterni all'individuo e possono avere un'influenza positiva o negativa sulla partecipazione della persona come membro della società e sulla capacità dell'individuo di eseguire azioni o compiti. Sono organizzati in due differenti livelli:

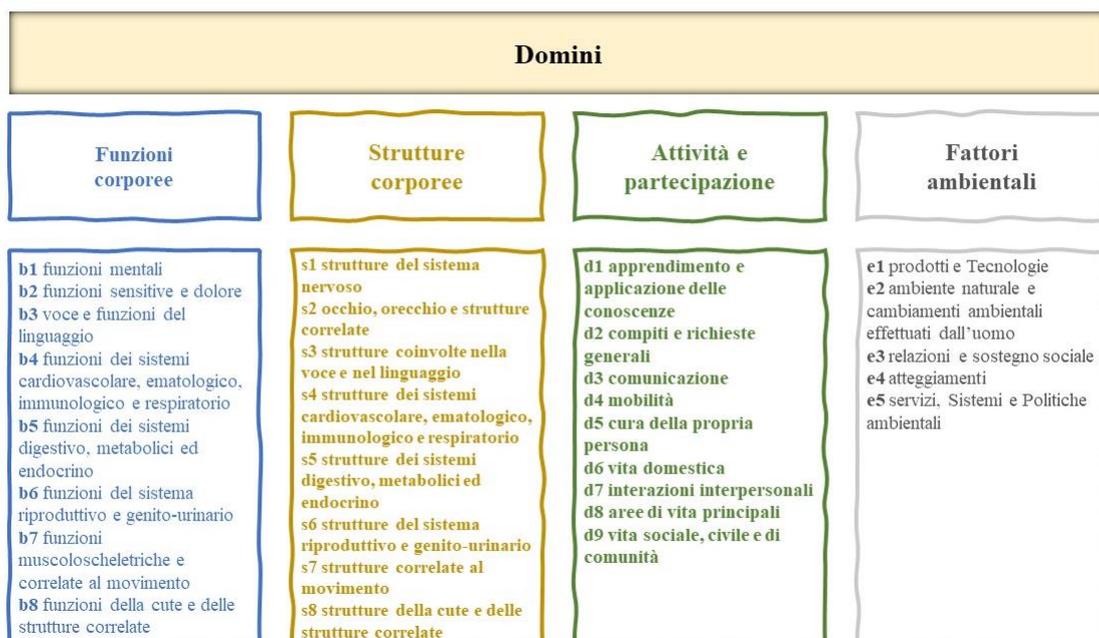
---

<sup>10</sup> OMS, *ICF Classificazione Internazionale del Funzionamento, della Disabilità e della Salute*, pag. 21

- individuale che include l'ambiente personale dell'individuo (casa, luogo di lavoro, scuola) e le caratteristiche fisiche e materiali dell'ambiente in cui la persona si trova e in cui ha un contatto diretto con altre persone (familiari, conoscenti, compagni, estranei);
- sociale che comprende le strutture sociali formali e informali, i servizi statali, le reti formali e informali;
- i *Fattori personali* sono il *background* personale della vita e dell'esistenza della persona (sesso, razza, età, stile di vita, abitudini, carattere, educazione ricevuta), ma non vengono classificati per la grande variabilità sociale e culturale.



Ciascuna componente è inoltre suddivisa in vari domini e, all'interno di ciascun dominio, in categorie che sono le unità di classificazione a cui corrisponde il codice alfanumerico.



Per esprimere il grado di funzionamento si utilizzano dei qualificatori, che si esplicitano con una scala ordinale che va da 0 a 4, che specificano l'estensione o la gravità del funzionamento o della disabilità in quella categoria, o il grado in cui un fattore ambientale rappresenta un facilitatore o una barriera. I qualificatori utilizzati per i vari domini sono:

b – FUNZIONI CORPOREE			
1 Qualificatore generico con scala negativa, usato per indicare l'estensione o la gravità di una menomazione	0		<i>NESSUNA menomazione</i> (assente, trascurabile) 0 – 4%
	1		<i>Menomazione LIEVE</i> (leggera, piccola) 5 – 24%
	2		<i>Menomazione MEDIA</i> (moderata, discreta) 25 – 49%
	3		<i>Menomazione GRAVE</i> (notevole, estrema) 50 – 95%
	4		<i>Menomazione COMPLETA</i> (totale) 96 – 100%
	8		<i>Non specificato</i>
	9		<i>Non applicabile</i>

s – STRUTTURE CORPOREE			
3 Qualificatori usati per indicare l'estensione e la localizzazione del problema e la natura del cambiamento	Estensione del Problema	0	<i>NESSUNA menomazione</i> (assente, trascurabile) 0 – 4%
		1	<i>Menomazione LIEVE</i> (leggera, piccola) 5 – 24%
		2	<i>Menomazione MEDIA</i> (moderata, discreta) 25 – 49%
		3	<i>Menomazione GRAVE</i> (notevole, estrema) 50 – 95%
		4	<i>Menomazione COMPLETA</i> (totale) 96 – 100%
		8	<i>Non specificato</i>
		9	<i>Non applicabile</i>
	Natura del Cambiamento	0	<i>Nessun cambiamento nella struttura</i>
		1	<i>Assenza totale</i>
		2	<i>Assenza parziale</i>
		3	<i>Parte in eccesso</i>
		4	<i>Dimensioni anormali</i>
		5	<i>Discontinuità</i>
		6	<i>Posizione deviante</i>
		7	<i>Cambiamenti qualitativi nella struttura, incluso l'accumulo di fluidi</i>
		8	<i>Non specificato</i>
		9	<i>Non applicabile</i>
	Localizzazione del Problema	0	<i>Più di una regione</i>
		1	<i>Destra</i>
		2	<i>Sinistra</i>
		3	<i>Entrambi i lati</i>
		4	<i>Frontale</i>
		5	<i>Dorsale</i>
		6	<i>Proximale</i>
		7	<i>Distale</i>
		8	<i>Non specificato</i>
		9	<i>Non applicabile</i>

e – FATTORI AMBIENTALI			
2 Qualificatori	Barriera	0	<i>NESSUNA barriera</i> (assente, trascurabile) 0 – 4%
		1	<i>Barriera LIEVE</i> (leggera, piccola) 5 – 24%

con scala negativa e positiva per indicare facilitatori e barriere		2	<i>Barriera MEDIA</i> (moderata, discreta) 25 – 49%
		3	<i>Barriera GRAVE</i> (notevole, estrema) 50 – 95%
		4	<i>Barriera COMPLETA</i> (totale) 96 – 100%
		8	<i>Barriera Non specificato</i>
		9	<i>Non applicabile</i>
	Facilitatore	+0	<i>NESSUN Facilitatore</i> (assente, trascurabile) 0 – 4%
		+1	<i>Facilitatore LIEVE</i> (leggero, piccolo) 5 – 24%
		+2	<i>Facilitatore MEDIO</i> (moderato, discreto) 25 – 49%
		+3	<i>3 Facilitatore GRAVE</i> (notevole, estremo) 50 – 95%
		+4	<i>Facilitatore COMPLETO</i> (totale) 96 – 100%
		+8	<i>Facilitatore Non specificato</i>
	9	<i>Non applicabile</i>	

Nell'ambito dei fattori ambientali, le *barriere* sono ostacoli all'attività e alla partecipazione della persona. Sono elementi che, con la loro presenza o assenza, limitano il funzionamento e creano disabilità.

I *facilitatori* sono elementi, costrutti, strumenti che favoriscono o sostengono l'attività e la partecipazione. Sono elementi che, mediante la loro presenza o assenza, migliorano il funzionamento e riducono la disabilità. I facilitatori possono evitare che una menomazione o una limitazione delle attività divengano una restrizione della partecipazione, dato che migliorano la performance di un'azione, nonostante il problema di capacità della persona.

L'aspetto più innovativo dell'ICF è quello relativo alla componente *Attività e Partecipazione*, i cui domini sono presentati in un elenco che copre l'intera gamma delle aree di vita:

- Capitolo 1 - Apprendimento e Applicazione delle Conoscenze: prende in considerazione esperienze sensoriali intenzionali quali guardare, ascoltare o altre percezioni sensoriali intenzionali. Comprende *Apprendimenti* di base quali copiare, ripetere, imparare a leggere, scrivere, calcolare, acquisizione di abilità, abilità basilari e complesse e *Applicazione delle Conoscenze* quali focalizzare l'attenzione, pensiero, lettura, scrittura, calcolo, risoluzione di problemi, risoluzione di problemi semplici e complessi, prendere decisioni.
- Capitolo 2 - Compiti e Richieste Generali: riguarda gli aspetti generali dell'eseguire compiti singoli o articolati, organizzare la routine ed affrontare lo stress. Si riferisce in particolare all'intraprendere un compito singolo, semplice o complesso, in maniera autonoma o in gruppo; all'intraprendere compiti articolati quali eseguire, completare e intraprendere compiti articolati, in maniera autonoma o in gruppo; all'eseguire la routine quotidiana attraverso il gestire la routine quotidiana, il completare la routine quotidiana, il gestire il proprio tempo e le proprie attività; al gestire la tensione e altre richieste di tipo psicologico quali gestire la responsabilità, gestire lo stress e gestire le crisi.
- Capitolo 3 - Comunicazione: riguarda le caratteristiche generali e specifiche della comunicazione attraverso il linguaggio, i segni ed i simboli, inclusi la ricezione e la riproduzione dei messaggi, il portare avanti una conversazione e usare strumenti e tecniche di comunicazione.
- Capitolo 4 - Mobilità: riguarda il muoversi cambiando posizione del corpo o collocazione o spostandosi da un posto all'altro, portando, muovendo o manipolando oggetti, camminando, correndo o arrampicandosi e usando vari mezzi di trasporto.
- Capitolo 5 - Cura della Propria Persona: riguarda la cura di sé, lavarsi ed asciugarsi, occuparsi del proprio corpo e delle sue parti, vestirsi, mangiare e bere e prendersi cura della propria salute.
- Capitolo 6 - Vita Domestica: riguarda l'adempimento di azioni e compiti domestici e quotidiani. Le aree della vita domestica includono il procurarsi un posto in cui vivere, cibo, vestiario e altri beni di prima necessità, le pulizie della casa, sistemare e aver cura degli oggetti personali e di altri oggetti della casa e assistere gli altri.

- Capitolo 7 - Interazioni e Relazioni Interpersonali: riguarda l'esecuzione di azioni e di compiti richiesti per interazioni semplici e complesse con le persone (estranei, amici, parenti, membri della propria famiglia, partner e persone amate) in modo contestualmente e socialmente adeguato. In particolare, vengono prese in considerazione le interazioni interpersonali generali che comprendono le interazioni interpersonali semplici e complesse; le relazioni interpersonali particolari quali entrare in relazione con estranei, relazioni formali, relazioni sociali informali, relazioni familiari, relazioni intime, relazioni interpersonali particolari.
- Capitolo 8 - Aree di Vita Principali: riguarda lo svolgimento dei compiti e delle azioni necessari per impegnarsi nell'educazione, nel lavoro e nell'impiego e per condurre transazioni economiche. Si fa riferimento all'istruzione: informale, prescolastica, scolastica, professionale e superiore; al lavoro e impiego prendendo in considerazione l'apprendistato, l'acquisire, conservare e lasciare un lavoro, il lavoro retribuito, il lavoro non retribuito; la vita economica con particolare attenzione alle transazioni economiche semplici, complesse, autosufficienza economica.
- Capitolo 9 - Vita Sociale, Civile e di Comunità: riguarda le azioni ed i compiti richiesti per impegnarsi nella vita sociale fuori dalla famiglia, nella comunità, in aree della vita comunitaria, sociale e civile. Le aree prese in considerazione sono: la vita nella comunità, la ricreazione ed il tempo libero, la religione e spiritualità, i diritti umani, la vita politica e cittadinanza.

Gli item della componente Attività e Partecipazione vengono classificati utilizzando due qualificatori: performance e capacità.

d – ATTIVITA' e PARTECIPAZIONE			
2 Qualificatori per indicare Performance e Capacità	Performance	0	NESSUNA Difficoltà (assente, trascurabile) 0 – 4%
		1	Difficoltà LIEVE (leggera, piccola) 5 – 24%
		2	Difficoltà MEDIA (moderata, discreta) 25 – 49%
		3	Difficoltà GRAVE (notevole, estrema) 50 – 95%
		4	Difficoltà COMPLETA (totale) 96 – 100%
		8	Non specificato
		9	Non applicabile
	Capacità	0	NESSUNA Difficoltà (assente, trascurabile) 0 – 4%
		1	Difficoltà LIEVE (leggera, piccola) 5 – 24%
		2	Difficoltà MEDIA (moderata, discreta) 25 – 49%
		3	Difficoltà GRAVE (notevole, estrema) 50 – 95%
		4	Difficoltà COMPLETA (totale) 96 – 100%
		8	Non specificato
		9	Non applicabile

Il qualificatore *Performance* descrive ciò che la persona fa abitualmente nel suo ambiente di vita attuale. La prestazione registrata da questo qualificatore può essere intesa anche come coinvolgimento in una situazione di vita e include i fattori ambientali (tutti gli aspetti del mondo fisico, sociale e degli atteggiamenti) che possono essere codificati utilizzando la componente Fattori Ambientali.

Il qualificatore *Capacità* descrive l'abilità di un individuo di eseguire un compito o un'azione in assenza di facilitatori o barriere ambientali. Indica il più alto livello probabile di funzionamento che una persona può raggiungere in un particolare dominio, in un dato momento. Il livello di funzionamento della persona dovrebbe essere valutato in un ambiente "standardizzato" in modo da neutralizzare l'impatto dell'ambiente sulle abilità dell'individuo.

La differenza tra i qualificatori *Capacità* e *Performance* indica l'impatto dell'ambiente sul funzionamento della persona e fornisce una guida utile per determinare le modifiche da attuare nell'ambiente e i sostegni di cui la persona può avere bisogno per migliorare la propria performance.

La disabilità diventa, quindi, il risultato di una complessa relazione tra la condizione di salute di un individuo, i fattori personali e i fattori ambientali che rappresentano il contesto in cui vive l'individuo. Codificare il funzionamento della persona nell'ICF vuol dire trasferire in un codice alfa-numerico, universalmente riconosciuto, informazioni sul funzionamento della persona riferite alle quattro componenti: Funzioni e Strutture Corporee, Attività e Partecipazione e Fattori Ambientali. Le informazioni che verranno codificate dovranno essere solo quelle rilevanti e utili a tracciare un profilo di funzionamento della persona.

### 3.3 Impiego d'uso nel progetto

Nell'ambito del progetto "Non Valgo di Meno", la Classificazione ICF è stata utilizzata proprio con l'obiettivo di descrivere un profilo di funzionamento degli studenti coinvolti, mettendo in evidenza punti di forza e di debolezza, allo scopo di individuare i sostegni e le modifiche ambientali utili per migliorare la loro performance nel contesto lavorativo, in modo da trasformare le eventuali barriere presenti nell'ambiente in facilitatori.

Per facilitare la compilazione del profilo è stata creata una check-list, selezionando alcuni codici generalmente inerenti alle performance richieste in ambito lavorativo. Per ogni codice sono stati aggiunti esempi pratici per semplificare la compilazione. Il dominio relativo alle Strutture Corporee non è stato inserito nella check-list perché per la sua compilazione sarebbe stato necessario essere in possesso di precise informazioni mediche, mentre nella check-list sono presenti diverse voci relative alle Funzioni Corporee.

La check-list rappresenta una traccia da seguire, ma non è stata sempre riempita completamente poiché sono state codificate solo le informazioni rilevanti per ogni persona, utili ad evidenziare punti di forza e di debolezza. Quando necessario sono stati anche aggiunti codici che non erano nella check-list iniziale.

Per rendere più facilmente leggibile il profilo di funzionamento, è stata inoltre prevista la colonna "Note" accanto ad ogni voce codificata (si veda tabella sottostante), in cui poter indicare i sostegni e le modifiche ambientali (fattori ambientali) necessarie per migliorare la performance della persona. La componente relativa ai Fattori Ambientali è stata codificata anche in maniera generica alla fine della check-list.

d. Attività e Partecipazione			
d3. COMUNICAZIONE	P	C	Note
d350 Conversazione (Avviare, mantenere, terminare uno scambio di pensieri o idee con una o più persone conosciute o meno in contesti formali o informali)	3	4	È necessario rivolgersi a lei utilizzando un linguaggio semplice e mostrarle quello di cui si sta parlando. Riesce a rispondere alle domande utilizzando solo singole parole. Usa il sì e il no in maniera appropriata
d2. COMPITI E RICHIESTE GENERALI	P	C	Note
d240 Gestire la tensione e altre richieste di tipo psicologico	1	3	Di fronte ad una nuova richiesta, o a persone sconosciute è inizialmente oppositiva (si allontana e si nasconde), ma poi accetta di fare quello che le viene proposto se l'operatore la richiama e le spiega e le mostra il compito in maniera chiara

Negli esempi precedenti, oltre ai qualificatori, nelle note è stato indicato il fattore ambientale che rende la performance della persona migliore della sua capacità. Nei casi precedenti è l'operatore che agisce come facilitatore, facendo migliorare la performance della persona, rispetto alla capacità ed è descritto anche il tipo di sostegno di cui la persona ha bisogno per migliorare il suo funzionamento.

Particolare attenzione è stata rivolta ad indicare le modalità di comunicazione degli studenti, sia in ricezione che in produzione, in quanto informazioni essenziali per facilitare il loro inserimento in contesti lavorativi. Informare il datore di lavoro e i colleghi su quali sono le caratteristiche della persona con disabilità, quali sono le modalità che usa per comunicare e come è necessario rivolgersi per fare in modo che la persona con disabilità comprenda chiaramente le istruzioni che vengono date, risulta un aspetto fondamentale per l'inserimento della persona nel contesto lavorativo.

La check-list è stata riempita in due momenti successivi:

- all'inizio del progetto, incontrando ogni alunno che ha partecipato insieme con l'insegnante di sostegno, al fine di raccogliere, oltre che informazioni generali sul funzionamento, soprattutto desideri e aspettative degli studenti rispetto ad un lavoro futuro per orientare l'attivazione dello stage. Ragionare insieme alla persona con disabilità sulla dimensione del lavoro (cosa mi piacerebbe fare, quali attitudini ho, cosa non mi piace fare, ecc.) significa iniziare a ragionare sul proprio progetto di vita, di cui il lavoro costituisce un aspetto molto importante. Anche dal punto di vista psicopedagogico è condiviso che il lavoro sia una dimensione fondante dell'identità personale perché consente un adeguato e riconoscibile inserimento sociale e nella comunità;
- a conclusione dell'intervento progettuale, sono stati incontrati di nuovo gli studenti e gli insegnanti di sostegno che li hanno seguiti nel percorso di stage, per cercare di evidenziare i sostegni che sono stati necessari nel contesto lavorativo e raccogliere le impressioni dei partecipanti dopo l'esperienza pratica effettuata all'interno di un contesto lavorativo reale.

L'obiettivo finale che si è cercato di raggiungere con la compilazione della check-list ICF è stato quello di creare un profilo di funzionamento degli studenti che evidenziasse punti di forza e di debolezza, in cui però fossero indicati chiaramente anche i fattori ambientali (in termini di facilitatori e barriere) in grado di migliorare la performance delle persone, da poter utilizzare anche in contesti lavorativi futuri.

L'ottica in cui si è lavorato è quella di individuare gli "accomodamenti ragionevoli", come previsto dalla Convenzione ONU sui Diritti delle Persone con Disabilità, che permettano di trasformare le barriere materiali e immateriali in facilitatori, per consentire alle persone con disabilità di accedere al lavoro su base di uguaglianza con gli altri, come sancito dall'articolo 27 della Convenzione ONU.

## Capitolo 4 - Il laboratorio di agricoltura

Anna Lisa Fumi

### 4.1 Introduzione

Il laboratorio didattico è stato concepito come ambiente polifunzionale di apprendimento in cui gli studenti avessero la possibilità di sperimentarsi su quattro dimensioni principali: realizzazione dei compiti, gestione delle relazioni, fronteggiamento dei problemi e rispetto delle regole. A tal fine, esso è stata strutturato con l'obiettivo di riprodurre un reale processo lavorativo (o parte di esso) che consentisse di osservare i partecipanti e completare il processo di profilazione, avviato con l'orientamento e la valutazione ICF, in vista della scelta dell'azienda dove svolgere lo stage, ma soprattutto del progetto di inserimento socio-lavorativo in esito al percorso.

In fase di progettazione esecutiva, erano state ipotizzate due tipologie di laboratorio: ristorazione e orto; tuttavia, l'eterogeneità dei livelli di autonomia degli studenti e, di converso, l'omogeneità dei percorsi scolastici e del grado di disabilità di un gruppo di partecipanti ha portato all'apertura del solo laboratorio di agricoltura. Quest'ultimo ha avuto una durata di 108 ore (due volte alla settimana per cinque mesi) e si tenuto presso l'azienda agricola "Terra nuova".

### 4.2 Il contesto laboratoriale

"Terra nuova" è un'azienda agricola di recente costituzione situata in località Sant'Antonio, nel comune di Campagnatico (Grosseto), proprietaria di 11 ha di terreno, di numerosi annessi agricoli e di un immobile podere, che la cooperativa sociale "Solidarietà è Crescita" ha riconvertito a Centro di Accoglienza Straordinaria (CAS) per migranti richiedenti asilo.

L'azienda gestisce un oliveto (60 piante di ulivo), un frutteto (167 alberi da frutto) e un'asparagiaia di 3 ha; 1,5 ha di terreno sono dedicati alla coltivazione di verdure stagionali. Il lavoro agricolo viene portato avanti da uno IAP (imprenditore agricolo professionale) e da quattro operai agricoli, supervisionati da un'agronoma. Due degli operai agricoli assunti nell'azienda agricola sono di origine senegalese, mentre un altro è di origine bengalese; tutti hanno beneficiato dell'accoglienza nel CAS. A differenza degli altri CAS, Sant'Antonio si caratterizza per essere un podere (in latino *fundus*), un tempo l'unità fondiaria elementare di una società rurale, che comprendeva tutte le strutture necessarie per l'insediamento e la realizzazione di un reddito sufficiente a garantire il sostentamento di una famiglia contadina. Dunque, reddito da un lato (e per estensione lavoro e stabilità) e famiglia dall'altro (o forse meglio ancora, in questo contesto, comunità familiare).

Su questi due elementi "Terra Nuova" e "Solidarietà è Crescita" hanno deciso di fondare le basi di un progetto di più ampio respiro che porterà Sant'Antonio a diventare, nel medio periodo, una realtà comunitaria e lavorativa in grado di restituire alle persone (non solo migranti richiedenti asilo, ma anche donne con bambini o, più in generale, adulti in condizione di fragilità) il proprio contributo critico e di conseguenza l'autonomia personale.

### 4.3 Il modello di intervento

Preliminarmente all'avvio del laboratorio, si è svolto un incontro tra i conduttori del laboratorio, il coordinatore del progetto e gli insegnanti di sostegno al fine di presentare l'attività e condividerne metodologia didattica ed obiettivi di competenza. È stato inoltre condiviso con gli operatori laboratoriali il "Modulo per l'analisi dei bisogni e la ricognizione delle risorse dello studente", imprescindibile strumento conoscitivo sul quale predisporre la progettazione personalizzata.

La conduzione del laboratorio è stata affidata a due figure distinte per ambito professionale, ma complementari: l'operatore sociale e l'operatore agricolo. Il primo ha avuto il compito di progettare nel dettaglio l'intervento laboratoriale (a partire dagli input dell'operatore agricolo), gestire il gruppo, monitorare costantemente l'andamento delle attività, intervenire all'occorrenza per apportare

modifiche alla programmazione, nonché trasportare i partecipanti dalla sede scolastica al laboratorio; il secondo ha apportato la propria expertise tecnica, oltre che la sua competenza sociale.

Il coinvolgimento degli insegnanti di sostegno, sempre presenti a turno nelle ore laboratoriali, ha facilitato il rapporto con gli studenti (funzione di mediazione), soprattutto nella fase iniziale, in cui è stato necessario creare la giusta confidenza per superare il disagio di stare in un ambiente nuovo con persone sconosciute, e in occasione dei rari momenti di criticità rappresentati da comportamenti atipici e di difficile gestione.

Sebbene i partecipanti presentassero risorse cognitive e livelli di autonomia, nelle singole differenze, in gran parte omogenee, a volte è stato necessario dividere il gruppo in due sottogruppi, adattando così il tipo di attività alle competenze ed abilità di ogni ragazzo. Gli operatori, in questo modo, hanno dato l'opportunità agli studenti di scegliere il tipo di compito da svolgere nel tentativo di stimolarne la motivazione alla partecipazione, lo spirito di iniziativa e la dimensione decisionale. In questi casi, l'operatore agricolo ha seguito i ragazzi più dinamici in attività agricole quali il trapianto e la raccolta in campo aperto, mentre l'operatrice sociale ha accompagnato gli altri nelle attività più semplici come la sistemazione della legna, il semenzaio e la pulizia degli spazi interni ed esterni. Altre volte, la divisione in due sottogruppi è stata adottata per separare studenti con un legame affettivo profondo (due dei quattro partecipanti sono sorelle) al fine di ridurre le occasioni di distrazione e favorire una maggiore concentrazione sul compito.

I compiti o le operazioni prestazionali sono stati osservati puntualmente dagli operatori mediante un'apposita scheda strutturata su sei criteri (comprensione dell'operazione, perizia nell'esecuzione, velocità nell'esecuzione, resistenza alla fatica, livello di autonomia e livello di concentrazione), ognuno dei quali valutabili grazie ad una scala *likert* organizzata su cinque livelli da insufficiente a ottimo. Una griglia di valutazione a più ampio spettro è stata utilizzata per osservare le abilità fisiche, cognitive, emotive, comportamentali, relazionali e professionali dei partecipanti. Gli esiti di tali osservazioni sono stati restituiti tramite un report sintetico per ogni singolo partecipante.

#### **4.4 Le attività**

Le attività sono state svolte sia in uno spazio esterno predisposto alla coltivazione orticola e alla semina, sia in un ambiente chiuso da poter utilizzare in caso di maltempo.

La tipologia di lavoro agricolo è stata scelta dall'operatore agricolo in base alla stagionalità e adattata dall'operatrice sociale in relazione agli obiettivi di competenza e alle abilità degli studenti. Nel corso del laboratorio sono state realizzate le seguenti attività agricole:

- semina in semenzaio;
- annaffiatura del semenzaio e delle piante ornamentali;
- estirpazione erbacce dal terreno coltivato;
- raccolta ortaggi in campo;
- accatastamento della legna;
- pulizia dell'uliveto, accatastando i rami potati da terra;
- rimozione delle canne sulle piantagioni di pomodori;
- trapianto di patate nel terreno;
- trapianto fiori in vasi;
- sgranamento dell'aglio.

Entrando nello specifico, sono riportate le principali attività agricole sperimentate, unitamente a modalità di esecuzione, benefici per gli utenti e suggerimenti pratici:

##### A) Semina in semenzaio (e in campo aperto)

Quest'attività ha il vantaggio di essere semplice e accessibile a tutti, di favorire la socializzazione e di essere praticabile anche in caso di maltempo. Solitamente è stata svolta nel seguente modo:

operatori, insegnanti di sostegno e partecipanti si siedono attorno al tavolo preposto alle attività. Sul tavolo vengono posti dei secchi con il terriccio, dei contenitori con i semi e dei pennarelli indelebili per marcare le seminiere con la data di semina e la varietà di seme utilizzato. Ogni partecipante ha delle seminiere in polistirolo o in plastica e un contenitore con i semi. Mentre ciascuno esegue la propria attività (riempire gli alveoli delle seminiere con il terriccio e deporre un seme all'interno), è possibile conversare. La semina in campo aperto invece è più difficile, specie se i semi sono di piccole dimensioni, perché non sempre la manualità degli utenti è così fine e precisa.

#### B) Irrigazione e annaffiatura

Essendo preferibile annaffiare nelle ore meno calde, la prima attività che viene svolta è proprio quella di annaffiare le seminiere del semenzaio, i fiori e le piante ornamentali, e gli ortaggi nell'appezzamento di terreno. Gli strumenti utilizzati per irrigare sono diversi: l'impianto di irrigazione per gli ortaggi in campo, la cannella dell'acqua per il semenzaio, annaffiatori e bottiglie di plastica per le piante ornamentali.

#### C) Estirpazione erbacce

Questa attività, pur necessaria a causa della rinuncia all'utilizzo di diserbanti, può durare per un tempo limitato: il fatto di dover rimanere inginocchiati a terra o di doversi chinare ripetutamente affatica molto le persone. In tarda mattinata il caldo rende questa attività pressoché improponibile.

#### D) Trapianto in campo

Il trapianto in campo è stata una delle attività preferite dai partecipanti. Tale attività consiste nel trapiantare le piantine (talvolta da loro seminate e regolarmente annaffiate). Inoltre, è un lavoro che si presta ad essere svolto tutti insieme, ciascuno con un compito adatto alle proprie possibilità (alcuni scavano dei solchi nel terreno con la zappa o il cavicchio, altri, in piedi, tengono le seminiere e passano le piantine a chi è inginocchiato ed effettua il trapianto in terra e così via). Dunque, si tratta di un'attività che promuove in modo particolare lo spirito di gruppo e la collaborazione.

#### E) Raccolta di ortaggi in campo

Questa attività è particolarmente gratificante perché permette di sperimentare concretamente la meraviglia della natura nella diversità dei suoi frutti, nonché il coronamento di tutto il lavoro svolto. Riempire le cassette con i prodotti della terra e della propria fatica è un'esperienza entusiasmante per i partecipanti, anche quando non sono in grado di eseguire tutti i passaggi che la raccolta richiede. A ciò si aggiunge la felicità di portare a casa e gustare con i propri familiari prodotti biologici di qualità.

#### F) Lavori fisici

I partecipanti più "dinamici" amano i lavori fisici come, ad esempio, la sistemazione della legna in cataste, la raccolta dei rami di ulivo potati in grandi mucchi, il riordino e la pulizia dei locali, dimostrando una costanza e una resistenza alla fatica che non hanno in lavori più "complessi" o che richiedono una manualità fine. Alcuni utenti sono particolarmente attenti a mantenere gli ambienti lavorativi puliti e ordinati, trovando piacere in questa attività semplice ma dai risultati immediati.

### **4.5 Le abilità esercitate**

Spostando il focus sulle abilità esercitate, dall'analisi delle informazioni raccolte, mediante le griglie di osservazione utilizzate dagli operatori laboratoriali<sup>11</sup>, è stato generalmente rilevato un livello di competenza ampiamente sufficiente (3) dei partecipanti nello svolgimento delle attività agricole proposte con riferimento al criterio "perizia nell'esecuzione"; prestazioni buone (4) sono state raggiunte nell'accatastamento della legna e nello sgranamento dell'aglio.

---

<sup>11</sup> La scala *likert* prevede cinque livelli prestazionali, ognuno dei quali è espresso anche in numero: insufficiente 1, scarso 2, sufficiente 3, buono 4 e ottimo 5.

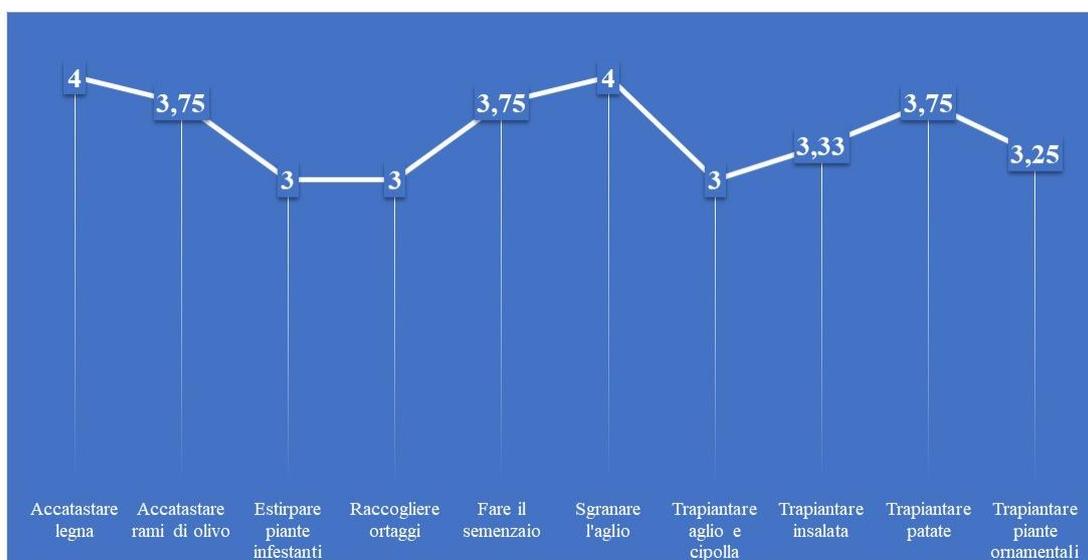


Fig. 4.2 - Perizia nell'esecuzione per tipologia di attività

Per quanto riguarda il grado l'autonomia nel portare a termine il compito assegnato, si segnalano livelli prestazionali medi leggermente inferiori, specie nell'accatastamento dei rami di olivo e nell'estirpazione di piante infestante.

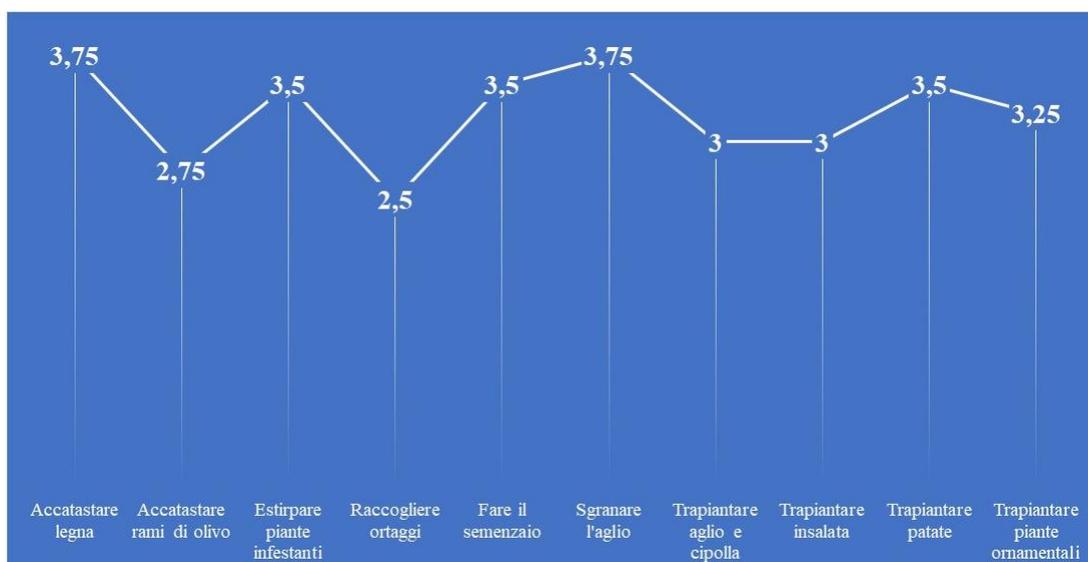


Fig. 4.3 - Livello di autonomia per tipologia di attività

Oltre alla presenza degli operatori laboratoriali e delle insegnanti di sostegno, per garantire lo svolgimento dell'operazione richiesta, si è provveduto, all'occorrenza, a creare dei supporti che permettessero di adattare l'ambiente ai bisogni degli studenti in modo da portare a termine il compito. È questo l'esempio dell'attività denominata "Trapianto di patate in pieno campo", la cui sequenza operativa prevedeva di porre nel solco tracciato le patate tagliate a metà a una distanza di circa 20 cm l'una dall'altra. In questo caso, per consentire agli studenti di posizionare le patate alla distanza richiesta, è stato consegnato loro un bastoncino di canna della misura prevista da impiegare come distanziatore.

### Scheda 4.1 - Griglia osservazione dell'attività

*Denominazione attività:* trapianto delle patate in pieno campo

*Operazione richiesta:* porre nel solco tracciato le patate a una distanza di circa 20 cm l'una dall'altra

Studente: .....	Insufficiente	Scarso	Sufficiente	Buono	Ottimo
Comprensione dell'operazione					
Perizia nell'esecuzione					
Velocità nell'esecuzione					
Resistenza alla fatica					
Livello di autonomia					
Livello di concentrazione					
Sostegni/Adattamenti utilizzati	Asticella di canna come distanziatore				
Annotazioni	..... ..... ..... .....				

## Scheda 4.2 - Griglia osservazione delle abilità<sup>12</sup>

Partecipante: .....

Per ogni domanda riportare nella colonna uno dei seguenti valori della scala di valutazione: a) sempre; b) spesso; c) a volte; d) mai; e) NR

<b>1. Adeguatezza dell'abbigliamento e rispetto degli orari</b>		
Si fa trovare pronto all'arrivo del pulmino?		
È adeguato nell'abbigliamento?		
Rispetta i tempi previsti dalle pause?		
Note (eventuali difficoltà, informazioni aggiuntive, particolari successi, ecc.)		
.....		
.....		
.....		
.....		
<b>2. Pianificazione e programmazione del compito</b>		
Comprende la consegna riguardante il compito da svolgere?		
Ricerca eventuali informazioni utili all'esecuzione del compito?		
Qualora si renda conto di non essere in grado di eseguirlo, chiede aiuto?		
Note (eventuali difficoltà, informazioni aggiuntive, particolari successi, ecc.)		
.....		
.....		
.....		
.....		
<b>3. Svolgimento del compito</b>		
Svolge il compito assegnato con continuità?		
Quali sono i tempi di esecuzione del compito? <sup>13</sup>		
Durante l'esecuzione di un compito è in grado di auto-monitorarsi?		
Corregge eventuali errori durante l'esecuzione di un compito? Come (da solo/a, su indicazione)? (riportare il commento nello spazio "Note")		
Accoglie i suggerimenti? Se no, come reagisce? (riportare il commento nello spazio "Note")		
Chiede aiuto qualora si renda conto di essere in difficoltà nell'esecuzione?		
È abile nel cercare soluzioni ai problemi imprevisti?		
Note (eventuali difficoltà, informazioni aggiuntive, particolari successi, ecc.)		
.....		
.....		
.....		
.....		

<sup>12</sup> Griglia adattata da Buzzelli A., Berarducci M e Leonori C., *Persone con disabilità intellettiva, metodi e strumenti per l'integrazione*, p.63

<sup>13</sup> Per questa domanda la scala di valutazione è così determinata: a) velocizzati; b) nella norma; c) rallentati.

<b>4. Flessibilità e adattamento rispetto ad un compito</b>		
Si adatta ad eventuali cambiamenti rispetto ad un compito da eseguire? In che modo li gestisce? (riportare il commento nello spazio "Note")		
Metto in atto comportamenti adeguati al contesto/situazione in cui si trova? Se no, quali? (riportare il commento nello spazio "Note")		
Rimette in ordine materiali e attrezzature?		
Note (eventuali difficoltà, informazioni aggiuntive, particolari successi, ecc.) ..... ..... ..... .....		
<b>5. Relazioni interpersonali</b>		
Lavora con tranquillità in un contesto di gruppo?		
Collabora con gli altri?		
Assume comportamenti inadeguati per se stesso/a e/o per gli altri? Se sì, quali? Come e quando si manifestano? (riportare il commento nello spazio "Note")		
Note (eventuali difficoltà, informazioni aggiuntive, particolari successi, ecc.) ..... ..... ..... .....		

## Capitolo 5 - Lo stage in azienda

Fabio Sciarretta

### 5.1 Introduzione

Lo stage in azienda è probabilmente per gli studenti l'attività più stimolante del Percorso per le Competenze Trasversali e l'Orientamento (PCTO) perché offre loro l'opportunità di compiere un'esperienza guidata in un contesto lavorativo reale.

L'azienda, di fatto, si configura come ambiente educativo complementare a quello dell'aula e del laboratorio, richiamando la concezione dell'impresa come luogo di apprendimento.

Agli studenti coinvolti, l'attività di stage:

- conferisce una maggiore sicurezza;
- contribuisce ad affinare il senso critico;
- contribuisce a sviluppare la riflessione sulle competenze già acquisite e da acquisire;
- permette di farsi conoscere;
- permette di conoscere sul campo l'organizzazione aziendale.

Tali acquisizioni risultano ancora più rilevanti, laddove nell'ultimo triennio le attività di stage esterno sono state prima sospese, durante la pandemia e, in seguito, hanno tardato a riprendere con regolarità e in maniera uniforme per l'intera popolazione scolastica. A questo proposito, una recente indagine condotta da Simurg Ricerche, per conto di CNA Grosseto, nelle scuole della provincia, in occasione della seconda edizione del progetto "Artigiani del futuro"<sup>14</sup>, ha messo in evidenza che degli studenti con esperienze di PCTO nel loro curriculum scolastico, soltanto il 31,6% ha svolto lo stage in azienda (di contro, il 57,4% ha effettuato le attività dei PCTO all'interno della propria scuola).

Per gli studenti con disabilità fare una o più esperienze in azienda prima della conclusione del percorso scolastico non è solo rilevante, ma essenziale; in una dimensione prospettica, fare esperienza in un ambiente lavorativo significa favorire l'attivazione del processo di autonomia definito nel progetto di vita. In particolare, l'attività di stage permette loro di:

- valorizzare e stimolare le proprie potenzialità lavorative;
- effettuare una valutazione del livello di educazione al lavoro;
- prevenire il rischio di abbandono scolastico.

### 5.2 Il percorso verso la definizione del progetto di stage

L'inserimento in azienda ha rappresentato per i partecipanti al progetto lo *step* successivo all'attività d'aula<sup>15</sup>. Sulla base dell'elenco delle imprese intercettate nel corso dell'indagine sulle politiche e pratiche aziendali relative all'assunzione di soggetti disabili, realizzata agli esordi dell'intervento progettuale, è stata effettuata una preliminare valutazione tra le posizioni lavorative disponibili e gli interessi professionali degli studenti unitamente alle loro caratteristiche fisiche, cognitive, emotive e operazionali. Questo primo *screening* ha portato al *matching* di due situazioni, peraltro non rappresentative la scelta principale degli studenti interessati. Per cui si è reso necessario un percorso più articolato, come illustrato di seguito:

- incontro con l'insegnante di sostegno referente al fine di ampliare la gamma dei possibili contesti professionali di interesse dello studente e definire gli aspetti organizzativi dell'attività (n. ore e giorni settimanali, fascia oraria, periodo di attivazione, altri vincoli e risorse, ecc.);
- ricognizione di aziende/enti sul territorio operanti in settori lavorativi coerenti con gli interessi degli studenti e raccolta della disponibilità ad attivare un percorso di stage aziendale;

---

<sup>14</sup> L'indagine ha coinvolto circa mille studenti degli istituti Polo tecnologico "Manetti-Porciatti", Liceo "A. Rosmini", Polo "L. Bianciardi", Isis "Leopoldo II di Lorena" di Grosseto, Isis Polo Amiata Ovest e Isis "Del Rosso - Da Verrazzano" di Monte Argentario.

- incontro con l'insegnante di sostegno referente e lo studente volto a presentare a quest'ultimo i contesti professionali disponibili in cui effettuare l'esperienza di stage;
- visita insieme allo studente e all'insegnante di sostegno referente presso le aziende e/o agli enti proposti per favorire la scelta;
- scelta del contesto aziendale/organizzativo e definizione del progetto formativo;
- predisposizione e stipula della convenzione tra l'Istituto Superiore e l'azienda o l'ente.

Ogni studente ha avuto la possibilità di scegliere almeno tra due aziende/enti. In più di un'occasione, per l'individuazione del soggetto ospitante, è occorsa una ricerca piuttosto complessa. È il caso di Maria (nome di fantasia), appassionata lettrice e desiderosa di svolgere lo stage in biblioteca o comunque presso un ente o un'associazione culturale. La disabilità fisica di cui è affetta le impedisce spostamenti a lungo raggio. Pertanto, la biblioteca comunale situata nel centro storico, non distante dal plesso scolastico, né dall'abitazione, è parsa essere un'ottima opportunità, considerato anche l'interesse della ragazza a sperimentarsi in quel contesto. Oltre alla biblioteca è stata avviata un'azione ricognitiva supplementare che ha prodotto numerosi contatti con enti rispondenti alle esigenze di Maria (ad esempio associazioni e poli culturali, musei, librerie, università, ecc.). Azioni di tal genere si rendono necessarie in quanto non sempre alla disponibilità di massima da parte di un ente, si verificano le condizioni ambientali e organizzative per l'effettivo inserimento in stage<sup>16</sup>.

Successivamente sono state organizzate alcune visite didattiche con lo scopo di presentare a Maria realtà interessanti e, al tempo stesso, sostenere la sua motivazione, in quanto per altri studenti, lo stage era già stato definito. Nel mentre la biblioteca ha accolto la richiesta di stage ed è stato avviato l'iter burocratico grazie al quale Maria ha iniziato il suo stage.

### 5.3 La funzione tutoriale

Nei PCTO, come nell'Alternanza Scuola-Lavoro, la funzione tutoriale ha come specifico ambito di intervento la promozione delle competenze degli studenti e il raccordo tra l'istituzione scolastica, il mondo del lavoro e il territorio.

Nelle linee guida sui PCTO si fa riferimento a due figure la cui presenza è fondamentale per la buona riuscita dei percorsi: il docente tutor interno, designato dall'istituzione scolastica e il tutor formativo esterno (o tutor aziendale) indicato dall'azienda o dall'ente presso cui lo studente svolgerà l'esperienza di stage. Entrambi assolvono precise funzioni (si veda tabella<sup>17</sup> qui di seguito) e devono possedere esperienze, competenze professionali e competenze didattiche.

<b>Tutor interno</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>a) Elabora, insieme al tutor esterno, il percorso formativo personalizzato che è sottoscritto dalle parti coinvolte (scuola, struttura ospitante, studente/soggetti esercenti la potestà genitoriale);</li> <li>b) assiste e guida lo studente nei percorsi e ne verifica, in collaborazione con il tutor esterno, il corretto svolgimento;</li> <li>c) gestisce le relazioni con il contesto in cui si sviluppa l'esperienza di apprendimento, rapportandosi con il tutor esterno;</li> <li>d) monitora le attività e affronta le eventuali criticità che dovessero emergere dalle stesse;</li> <li>e) osserva, comunica e valorizza gli obiettivi raggiunti e le competenze progressivamente sviluppate dallo studente;</li> </ul>
----------------------	---

<sup>16</sup> Tra gli ostacoli più comuni all'attivazione dello stage pur in presenza di una disponibilità di massima, si possono citare stati di assenza di altri stagisti nel periodo ipotizzato, la ristrutturazione dei locali in corso, la scarsa accessibilità agli ambienti.

<sup>17</sup> Tabella tratta da "Percorsi per le competenze trasversali e per l'orientamento. Linee Guida (ai sensi dell'articolo 1, comma 785, legge 30 dicembre 2018, n. 145), pag. 22, Ministero dell'Istruzione dell'Università e della Ricerca.

	<p>f) promuove l'attività di valutazione sull'efficacia e la coerenza del percorso da parte dello studente coinvolto;</p> <p>g) informa gli organi scolastici preposti (Dirigente Scolastico, Dipartimenti, Collegio dei docenti, Comitato Tecnico Scientifico/Comitato Scientifico) ed aggiorna il Consiglio di classe sullo svolgimento dei percorsi, anche ai fini dell'eventuale riallineamento della classe;</p> <p>h) assiste il Dirigente Scolastico nella redazione della scheda di valutazione sulle strutture con le quali sono state stipulate le convenzioni per le attività relative ai percorsi, evidenziandone il potenziale formativo e le eventuali difficoltà incontrate nella collaborazione.</p>
<b>Tutor esterno</b>	<p>a) Collabora con il tutor interno alla progettazione, organizzazione e osservazione dell'esperienza dei percorsi;</p> <p>b) favorisce l'inserimento dello studente nel contesto operativo, lo affianca e lo assiste nel percorso;</p> <p>c) garantisce l'informazione/formazione dello/degli studente/i sui rischi specifici aziendali, nel rispetto delle procedure interne;</p> <p>d) pianifica ed organizza le attività in base al progetto formativo, coordinandosi anche con altre figure professionali presenti nella struttura ospitante;</p> <p>e) coinvolge lo studente nel processo di valutazione dell'esperienza;</p> <p>f) fornisce all'istituzione scolastica elementi concordati per monitorare le attività dello studente e l'efficacia del processo formativo.</p>

A differenza della diade proposta dalle linee guida ministeriali, la funzione tutoriale svolta all'interno dell'intervento progettuale è gestita da una triade. Durante lo stage, ciascun studente è stato supportato, per le ore di competenza e in base al grado di autonomia, dall'insegnante di sostegno referente, il quale ha monitorato l'andamento dell'esperienza. In base alla normativa, ogni azienda ha individuato tra il personale in organico (in alcuni casi si è tratto del titolare dell'impresa), un tutor aziendale che ha affiancato lo stagista. Un ulteriore livello di *tutorship* è stato svolto da un esperto dei processi di *empowerment*, risorsa esterna sia all'istituto scolastico promotore dell'attività di stage che al soggetto ospitante, il quale si è recato periodicamente in azienda per condurre un'osservazione guidata delle competenze agite dallo stagista e per confrontarsi con gli altri due tutor.

I tre tutor hanno collaborato in maniera sinergica nel rispetto dei rispettivi ruoli e funzioni che possono essere così sintetizzati:

- *tutor scolastico* (insegnante di sostegno) col ruolo di mediatore con il contesto di inserimento in termini di adattamento, sostenibilità delle mansioni, gestione delle relazioni, ecc.
- *tutor aziendale* (titolare o dipendente dell'impresa) col ruolo di facilitatore dell'apprendimento, capace di illustrare il lavoro, supervisionare le attività affidate, valutare il livello di competenza raggiunto;
- *tutor dei processi di empowerment* (esperto esterno) col ruolo di promotore dell'osservazione guidata delle competenze acquisite e restituzione allo studente.

#### 5.4 Una fotografia di insieme

Tra metà marzo ed inizio giugno sono stati attivati nove stage (ovvero il 100% degli stage attivabili<sup>18</sup>). In media, gli stagisti hanno operato all'interno dei contesti organizzativi per 25 ore (min. 10 ore e max. 42 ore), una volta alla settimana (impegno di 2-3 ore), per un periodo di circa un mese e mezzo.

<sup>18</sup> Dei 14 studenti coinvolti nel progetto, uno si è ritirato al termine dell'attività d'aula, un altro non ha potuto svolgere attività esterna, altri tre hanno proseguito l'attività laboratoriale.

Le strutture ospitanti sono localizzate nella città di Grosseto, tranne un'azienda agricola situata ai margini dell'area comunale e il caseificio di Manciano posizionato nell'entroterra maremmano nel Sud della provincia grossetana. A parte la Biblioteca comunale, gli altri soggetti ospitanti sono aziende private, in forma di società cooperativa, ditta individuale o società di capitali. L'immagine sottostante offre una panoramica degli stage attivati in termini di struttura ospitante, settore e macro-mansione di riferimento.

Struttura ospitante	Settore	Macro mansione
Biblioteca	Culturale	Ricerca e selezione di informazioni
Co-housing per anziani	Sociale	Preparazione dolci
Laboratorio di grafica	Grafico	Predisposizione adesivi pubblicitari
Caseificio	Produzione e vendita derivati del latte	Manutenzione impianti
Centro assistenza tecnico-informatica	Assistenza informatica	Manutenzione hardware
Supermercato	Grande distribuzione	Riformimento scaffalatura
Negozi di articoli da regalo	Commercio al dettaglio	Assistenza alla vendita
Agriturismo	Agrituristico	Realizzazione di piccoli lavori agricoli
RSA	Sociale	Supporto preparazione pasti

Fig. 5.1 - Panoramica degli stage attivati

### 5.5 L'inserimento in azienda

Lo stage ha avuto finalità orientative, se non addirittura esplorative. Per la maggior parte degli studenti è stata la prima volta in un contesto aziendale non simulato. Alcuni hanno optato per un progetto formativo coerente con l'indirizzo di studi; altri invece hanno colto l'occasione di sperimentarsi in un ambito professionale concorde con le proprie inclinazioni personali. Giovanni (nome di fantasia) ha preferito dedicarsi alla preparazione di dolci all'interno di una cucina di un co-housing per anziani, sulla scorta della passione maturata in ambito domestico con la madre, piuttosto che approfondire le tematiche legate ai servizi commerciali digitali.

In generale, il livello di complessità delle attività svolte durante il periodo di stage è stato perlopiù basilico. Si è trattato, nella maggior parte dei casi, di attività semplici e guidate, con un innalzamento del livello di complessità, ferma restando la guida del tutor aziendale, al progredire dell'esperienza. Le attività sono state svolte dagli stagisti in modo attivo e responsabile, salvo un paio di situazioni caratterizzate da un impegno discontinuo.

Inoltre, gli studenti si sono dimostrati consapevoli dei propri punti deboli, nonché di saper gestire questi ultimi con il supporto del tutor aziendale. Questi ha affiancato lo stagista per tutto l'arco del percorso in azienda, pianificando e monitorando le attività, anche grazie ad un'apposita griglia di osservazione delle competenze (6.1 Scheda di valutazione tutor aziendale, in appendice al capitolo)

costruita su sette dimensioni<sup>19</sup> (corrispondenti a cinque competenze trasversali e due operazionali), ognuna delle quali suddivisa in sei descrittori in ordine progressivo di performance, dal livello più basso (novizio) a quello più alto (esperto).

Dall'analisi dei dati raccolti dalle griglie di osservazione, nella premessa del carattere empirico del processo valutativo, è possibile presentare, qui sotto, un profilo mediano<sup>20</sup> di stagista:

- accetta e rispetta le regole;
- svolge con una certa ansia le mansioni richieste e cerca conferma dal tutor aziendale circa l'adeguatezza del suo operato;
- chiede aiuto, fornendo le informazioni acquisite sul problema;
- esprime il proprio disagio, riuscendo a controllare la rabbia e a chiedere aiuto;
- interagisce con i colleghi in maniera spontanea per chiedere e raccogliere informazioni inerenti al lavoro;
- esegue ripetutamente compiti semplici e in sequenza con autonomia, dopo aver ricevuto le indicazioni dal tutor aziendale;
- riesce a rimanere concentrato per lunghi tratti, a seguito dei richiami del tutor aziendale, portando nella maggior parte delle volte a termine il compito.

Per quanto riguarda l'esperienza svolta, l'azienda la valuta come impegnativa e stimolante, tant'è che quasi il 90% dei soggetti ospitanti si è dichiarato disponibile ad accogliere in futuro altri stagisti. Un risultato eccellente considerata la valenza formativa che tale esperienza ha sugli studenti in vista di concludere il secondo ciclo di istruzione e aprirsi al mondo del lavoro, anche grazie ad altri strumenti di inserimento lavorativo quali, a seconda del livello di occupabilità, tirocinio extracurricolari o inserimento socio-terapeutico (si vedano le Schede 5.2, 5.3 e 5.4 in appendice al presente capitolo).

---

<sup>19</sup> Le competenze trasversali sono: rispetto delle regole, fiducia in sé, comportamento di fronte a situazioni problematiche, gestione dello stress, relazione interpersonale con i colleghi; le competenze operazionali sono: esecuzione del compito assegnato e focus sul compito assegnato.

<sup>20</sup> I descrittori utilizzati per la costruzione del profilo sono ottenuti tramite la media aritmetica delle singole performance (il descrittore indicante la performance minore è stato attribuito il valore di 1, mentre a quello maggiore 6), di ogni competenza, di ciascun stagista. Da cui profilo mediano.

## 6. Gli esiti

### Andrea Caldelli

#### 6.1 Introduzione

L'attività di monitoraggio e valutazione si è svolta per tutto l'arco del progetto. In particolare, la valutazione ex post ha inteso verificare l'efficacia dell'intervento progettuale e il suo impatto sugli studenti, con un riflesso anche sugli insegnanti di sostegno.

Per procedere alla raccolta di informazioni qualitative si è fatto ricorso a colloqui individuali, momenti di confronto di gruppo, osservazione diretta sul campo, attività supportate da schede e griglie di auto ed etero-valutazione.

#### 6.2 Il punto di vista degli insegnanti di sostegno...

Gli insegnanti di sostegno si sono espressi in maniera positiva rispetto all'efficacia del progetto. In gran parte hanno considerato le attività progettuali molto utili per gli studenti e gli altri attori coinvolti. Come si nota dal grafico sottostante, le attività svolte in ambiente di lavoro reale o simulato, stage e laboratorio didattico, sono state considerate più funzionali al processo di apprendimento e di crescita dei partecipanti. Il giudizio sulle altre attività non è tuttavia molto differenziato.

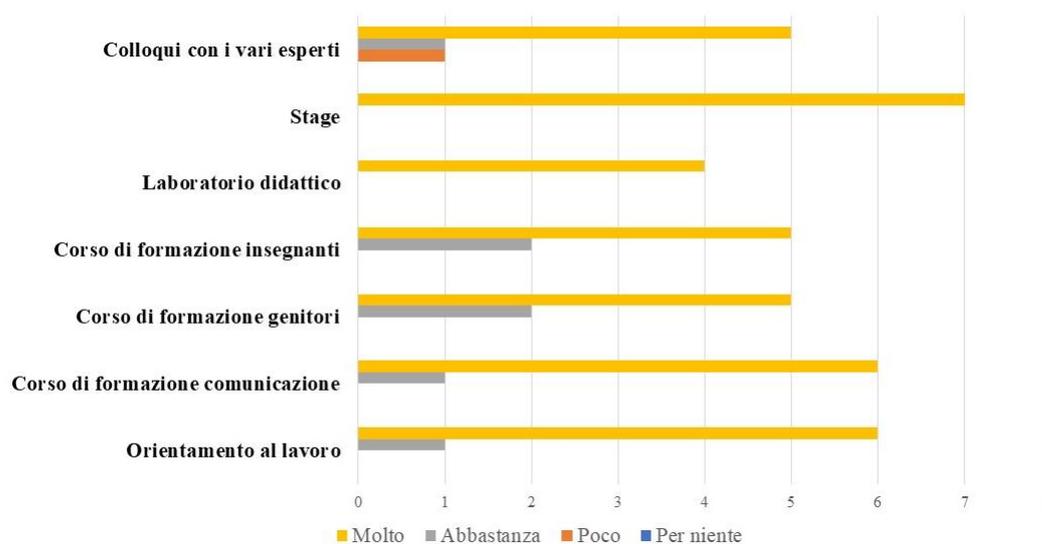


Fig. 6.1 – Utilità delle attività progettuali da parte degli insegnanti

In maggioranza (5 su 7), gli insegnanti hanno ritenuto che la partecipazione al progetto abbia aumentato le competenze degli studenti. In particolare, sono state sviluppate e/o consolidate:

- l'ascolto e la capacità comunicative;
- l'autostima e la sicurezza in se stessi;
- la capacità relazionale e il livello di socializzazione;
- la capacità di gestire più attività semplici contemporaneamente;
- le capacità organizzative;
- le competenze autoriflessive (con particolare riferimento ad una maggiore consapevolezza dei propri desideri, abilità e attitudini).

A livello professionale, buona parte degli intervistati (71%) ha riconosciuto di aver ampliato le proprie conoscenze/competenze, con particolare riferimento al tema dell'inserimento lavorativo e del collegamento positivo tra mondo della scuola e del lavoro.

Per quanto riguarda gli aspetti positivi e critici dell'intervento progettuale, gli insegnanti ne hanno individuati un gran numero che sono elencati nel prospetto tabellare sottostante:

<i>Punti di forza</i>	<i>Punti di debolezza</i>
<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Centralità degli studenti all'interno del progetto</li> <li>✓ Feedback continui tra docenti e coordinatore</li> <li>✓ Ottima organizzazione e spirito di collaborazione</li> <li>✓ Ottima preparazione ed empatia dei professionisti intervenuti nel progetto</li> <li>✓ Opportunità di effettuare una valutazione ICF</li> <li>✓ Capacità di lavorare in team</li> <li>✓ Rilevanza degli argomenti affrontati</li> <li>✓ Confronto con uno spaccato del mercato del lavoro</li> <li>✓ Incremento dell'autostima degli studenti in ambienti extrascolastici</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Maggiore coinvolgimento dei Consigli di Classe</li> <li>✓ Maggiore flessibilità oraria</li> <li>✓ Scarsa partecipazione del personale in servizio all'interno degli istituti scolastici</li> <li>✓ Discrezionalità di famiglie e docenti rispetto alla partecipazione ai corsi di formazione</li> <li>✓ Mancata pubblicizzazione e valorizzazione del progetto da parte delle istituzioni cittadine</li> <li>✓ Migliore accompagnamento tra gli interventi a scuola e l'esperienza in azienda</li> </ul>

Infine, tra i suggerimenti raccolti si segnalano i seguenti:

*“Aumentare il numero di ore di formazione, prevedendo un potenziamento dei moduli realizzati o inserendone di nuovi”*

*“Avviare il progetto già dal primo biennio”*

*“Garantire continuità all'intervento in modo da offrire ad altri studenti la possibilità di effettuare esperienze analoghe”*

*“Potenziare il raccordo tra la scuola e il mondo del lavoro prevedendo il coinvolgimento di tutte le figure professionali e istituzionali”*

*“Attivare un progetto di inserimento lavorativo retribuito a conclusione del percorso progettuale”*

### **6.3 ... e quello degli studenti**

Anche gli studenti hanno giudicato molto utili le attività progettuali (si veda fig. 2).

Lo stage è considerata l'esperienza più importante e significativa dal loro punto di vista, come dimostrano le frasi che hanno riportato nella scheda di autovalutazione:

*“Lo stage è stato meraviglioso, le ore sono passate velocemente, colleghi simpatici e cordiali”*

*“Durante il tirocinio ho potuto lavorare, fare concretamente qualcosa”*

*“Lo stage mi ha dato la possibilità di fare cose”*

I commenti migliorativi indicati in merito all'esperienza in azienda riguardano soprattutto la richiesta di un numero aggiuntivo di ore e di essere coinvolti in più mansioni. Particolarmente apprezzata è stata l'attività in aula, nel duplice percorso di orientamento al lavoro e corso di formazione sulla comunicazione. Durante le lezioni, gli studenti hanno avuto l'opportunità di:

- comprendere che ci sono tanti tipo di lavoro che possono svolgere;
- ricevere consigli utili sul mercato del lavoro;
- conoscere meglio come è organizzato l'ambiente di lavoro;
- poter conversare e parlare liberamente;
- stare bene e sentirsi valorizzati;
- apprendere come comportarsi con le altre persone;
- imparare il significato del linguaggio non verbale.

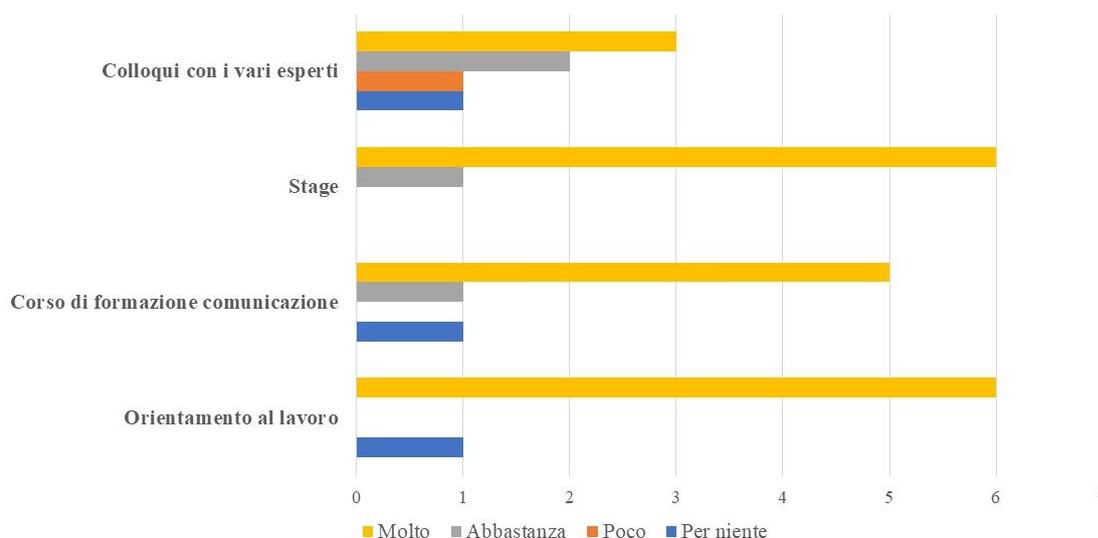


Fig. 6.2 – Utilità delle attività progettuali: il punto di vista degli studenti

Quanto agli apprendimenti, l'esperienza di stage, in termini di percezione, ha offuscato le altre attività proposte. Il 52% dei partecipanti ha dichiarato di aver appreso a svolgere una determinata attività e a stare in azienda. Non trascurabile è il fatto che circa un quinto degli studenti ha indicato il sapersi relazionare con gli altri come nuova acquisizione, così come il 13% il saper riconoscere le proprie risorse.

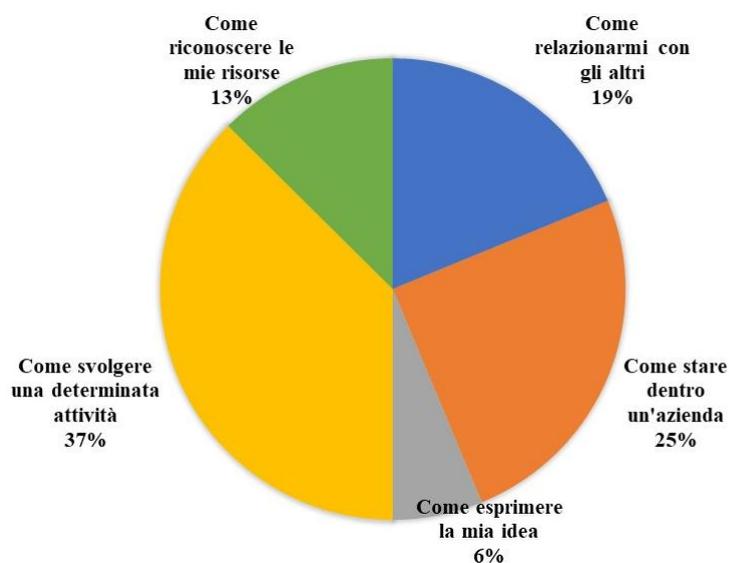


Fig. 6.3 - Ambito degli apprendimenti acquisiti

Con riferimento all'esperienza in azienda, la relazione con il tutor aziendale è stata valutata, dalla maggior parte degli studenti, continua e stimolante. Il 71% di loro considera adeguata la durata dello stage; la restante parte avrebbe voluto fare più ore, anche nella stessa giornata.

Lo stage ha inoltre stimolato negli studenti nuovi interessi perlopiù legati ai processi produttivi aziendali: ad esempio come si fa la ricotta, nuovi software di programmazione, la preparazione di dolci, ecc.

Infine, alla richiesta di segnalare i punti di forza e i punti di debolezza del progetto, i partecipanti hanno evidenziato ancora una volta la validità dell'attività di stage come si denota dalla tabella riportata qui sotto:

<i>Cosa è andato particolarmente bene</i>	<i>Aspetti da migliorare</i>
<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ L'esperienza in azienda</li> <li>✓ La centralità dello studente</li> <li>✓ La relazione col tutor aziendale</li> <li>✓ L'attività di orientamento</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Disporre di una divisa/tenuta con cui essere identificati dai clienti (per alcuni lavori)</li> <li>✓ Individuazione delle aziende in modo coerente con gli interessi professionali degli studenti (in un caso)</li> <li>✓ Argomenti un po' più vari con cui aprirsi</li> </ul>

## 6.4 Conclusioni

Nel complesso, il progetto è stato realizzato nel rispetto degli obiettivi, delle attività e dei tempi indicati in fase progettuale. La difformità dei livelli di autonomia dei partecipanti ha costretto in corso d'opera a rivedere e riorganizzare attività e modalità di intervento, ma questo ha rappresentato un'opportunità sia per gli studenti che per insegnanti di sostegno e professionisti coinvolti.

Gli studenti hanno riconosciuto l'utilità del percorso realizzato (specie il laboratorio agricolo e lo stage) e soprattutto hanno dichiarato di essersi sentiti al centro del progetto.

La partecipazione degli insegnanti di sostegno è stata ampiamente positiva e determinante per la buona riuscita dell'intervento progettuale e in più di un'occasione hanno espresso il desiderio di dare continuità al percorso intrapreso anche nel prossimo anno scolastico.

Anche le famiglie, che hanno partecipato attivamente al progetto, hanno potuto beneficiare di risorse: dirette come il corso di formazione ed indirette come i consulenti con i quali si sono potuti confrontare.

In conclusione "Non valgo di meno" è un progetto ben riuscito, assolutamente perfettibile, ma soprattutto necessario.

Lo è per gli studenti che molto spesso, terminato il percorso di studi, non hanno idea di cosa il mondo del lavoro possa loro offrire, specie se non sono in grado di riconoscere e, conseguentemente, valutare le proprie risorse personali (attitudini, carattere, capacità, competenze e potenzialità).

Lo è per le famiglie che non sempre hanno gli strumenti per supportare i loro figli e addentrarsi nei meandri burocratici per assicurare loro un futuro da cittadini.

Lo è per gli insegnanti di sostegno che, nel confronto costante con gli esperti (orientatori, formatori, tutor e psicologi), trovano nuovi stimoli per crescere professionalmente e promuovere il processo di *empowerment* degli studenti che accompagnano nel percorso scolastico.

Lo è per le Istituzioni (scuola, servizi socio-sanitari e per le politiche attive del lavoro), riferimenti per la comunità, che anche utilizzando gli esiti progettuali potrebbero costruire una concreta proposta interistituzionale operativa al fine di garantire in maniera intellegibile e in tempi prestabiliti la transizione dei giovani da studenti a lavoratori.

Lo è per noi, professionisti della formazione e dell'orientamento, che con approccio riflessivo trasformiamo le esperienze realizzate in nuove pratiche da mettere al servizio della collettività.

## Riferimenti bibliografici

- Anfossi R., Paolini A., Sciarretta F. e Vidotto P. (2008), *Strumenti narrativi per il successo formativo. Percorsi e schede per gli insegnanti, i formatori e i consulenti di orientamento*, Erickson, Trento.
- Bartoli G. (a cura di, 2013), *Disagio psichico e buone prassi d'inserimento socio-lavorativo. L'esperienza della Regione Campania*, ISFOL, Roma.
- Buzzelli A., Berarducci M., Leonori C. (2009), *Persone con disabilità intellettiva al lavoro. Metodi e strumenti per l'integrazione*, Erickson, Trento.
- Batini F. (a cura di, 2005), *Manuale per orientatori. Metodi e scenari per l'empowerment personale e professionale*, Erickson, Trento.
- Batini F., Del Sarto G. (2007), *Raccontare storie. Politiche del lavoro ed orientamento narrativo*, Carocci, Roma.
- Batini F., Giusti S. (2013), *Non so che fare. Storie per le scelte*, Loescher, Torino.
- Caldelli A., Corti P.F., Dingacci S., Sensi N. (2021), *L'emergenza sanitaria come opportunità. La funzione dell'orientamento nell'ambito dei PCTO*, Pensa Multimedia, Lecce Brescia.
- Caldelli A., Marioni E. (2016), *Quelli che non... Percorsi di crescita personale e professionale per giovani Neet*, Pensa Multimedia, Lecce Brescia.
- Canevaro A., Ciambrone R., Nocera S. (a cura di, 2021), *L'inclusione scolastica in Italia: percorsi, riflessioni e prospettive future*, Erickson, Trento.
- Castegnaro C., Mesini D., Orlando N. (2016), *Disabilità e lavoro. Il ruolo del volontariato nell'integrazione lavorativa delle persone disabili*, Cevot Edizioni, Firenze.
- Cera N., Della Fina V., Marchisio S. (a cura di, 2010), *La convenzione delle Nazioni Unite sui diritti delle persone con disabilità*, Arcane Editore, Roma.
- Curto N., Marchisio C. (2019), *Diritto al lavoro e disabilità. Progettare pratiche efficaci*, Carocci, Roma.
- Di Fabio A. (2002), *Bilancio di competenze e orientamento formativo*, Giunti O.S., Firenze.
- Di Iacovo F., Maruzzo R. (2014), *L'innovazione sociale in agricoltura. Progettazione e strumenti di lavoro per le associazioni*, Cevot edizioni, Firenze.
- OMS (2002), *ICF Classificazione Internazionale del Funzionamento, della Disabilità e della Salute*, Erikson, Trento.
- Lepri C., Montobbio E. (1993), *Lavoro e fasce deboli. Strategie e metodi per l'inserimento lavorativo delle fasce deboli*, Franco Angeli, Milano.
- Marchisio C. (2019), *Percorsi di Vita e Disabilità - Strumenti di Coprogettazione*, Carocci, Roma.
- Selvatici A., D'Angelo M.G. (a cura di, 1998), *Il bilancio di competenze*, Franco Angeli, Milano.
- Soresi A. (2016), *Psicologia della disabilità e dell'inclusione*, Il Mulino, Bologna.
- Scapin C., Von Prondzinski S. (a cura di, 2022), *ICF per tutti. Guida ICF per le famiglie con un linguaggio comprensibile per il dialogo con gli esperti*, Editore Iprase, Trento.