

iprase
INTEGRAZIONE PLURICLASSI



TRENTINO

Autismi e scuola

L'esperienza pluriennale
di accompagnamento esperto
dei consigli di classe trentini

Paola Venuti, Carolina Coco,
Stefano Cainelli, Liliana Carrieri



**IPRASE – Istituto provinciale per la ricerca
e la sperimentazione educativa**

via Tartarotti 15 – 38068 Rovereto (TN)

C.F. 96023310228

tel. 0461 494500 – fax 0461 499266

iprase@iprase.tn.it, iprase@pec.provincia.tn.it

www.iprase.tn.it

Comitato tecnico-scientifico

Renato Troncon (Presidente)

Elia Bombardelli

Roberto Ceccato

Lucia Rigotti

Viviana Sbardella

Matteo Taufer

Roberto Trolli

Direttore

Luciano Covi

© Editore Provincia autonoma di Trento – IPRASE

Tutti i diritti riservati

Prima pubblicazione dicembre 2022

Realizzazione grafica e stampa:

SDG Comunicazione S.r.l. - Trento

ISBN: 978-88-7702-524-1

Il volume è disponibile all'indirizzo www.iprase.tn.it alla voce *Pubblicazioni*

Questa iniziativa è realizzata nell'ambito del Programma operativo FSE 2014-2020 della Provincia autonoma di Trento grazie al sostegno finanziario del Fondo sociale europeo, dello Stato italiano e della Provincia autonoma di Trento.

PO FSE 2014-2020 "LE NUOVE FRONTIERE DEL DIRITTO ALL'ISTRUZIONE - Fase 2 -

Rimuovere le difficoltà d'apprendimento, favorire una scuola inclusiva e preparare i cittadini responsabili e attivi del futuro" - CUP C69E18000140001 - Cod. Progetto 2018_3_1011_IP.01

La Commissione europea e la Provincia autonoma di Trento declinano ogni responsabilità sull'uso che potrà essere fatto delle informazioni contenute nel presente volume.

Autismi e scuola

L'esperienza pluriennale di accompagnamento esperto dei consigli di classe trentini

Paola Venuti, Carolina Coco,
Stefano Cainelli, Liliana Carrieri

Al libro hanno collaborato in maniera congiunta:

Paola Venuti, Professore di Psicologia dinamica e Psicopatologia clinica presso il Dipartimento di Psicologia e Scienze Cognitive dell'Università degli Studi di Trento. Dirige il Laboratorio di Osservazione, Diagnosi e Formazione, che si occupa da anni di ricerca, diagnosi e trattamento dei Disturbi dello Sviluppo.

Carolina Coco, psicologa, psicoterapeuta, collaboratrice del Laboratorio di Osservazione, Diagnosi e Formazione, Dipartimento di Psicologia e Scienze Cognitive – Università degli Studi di Trento.

Stefano Cainelli, psicologo e musicoterapeuta, collaboratore del Laboratorio di Osservazione, Diagnosi e Formazione, Dipartimento di Psicologia e Scienze Cognitive – Università degli Studi di Trento.

Liliana Carrieri, Psicologa, assegnista di ricerca, collaboratrice del Laboratorio di Osservazione, Diagnosi e Formazione, Dipartimento di Psicologia e Scienze Cognitive – Università degli Studi di Trento.

Indice

Premessa	9
Luciano Covi	
Introduzione	11
Paola Venuti	
1. Cosa sono i disturbi dello spettro autistico?	17
1.1 Aspetti diagnostici	18
1.2 Le cause dei disturbi dello spettro autistico	19
1.2.1 Il ruolo della genetica	20
1.2.2 Influenze prenatali e post-natali	21
1.3 Il cervello di un soggetto con ASD	22
1.3.1 Alterazioni dell'intersoggettività	23
1.3.2 Lo sguardo e l'interazione basata sullo sguardo	24
1.3.3 Il sistema dei neuroni a specchio	24
1.3.4 Attenzione condivisa	25
1.3.5 Gestualità	25
1.3.6 Condivisione emotiva	26
1.4 Alterazioni del comportamento sociale	26
1.4.1 La reciprocità sociale	26
1.4.2 Il cervello sociale	27
1.5 Alterazione del funzionamento cognitivo, della percezione e del ragionamento	28
1.5.1 Anomalie nello sviluppo e nella connessione delle aree cerebrali	28
1.5.2 Sensorialità e Percezione	29
1.5.3 Funzioni esecutive	31
1.5.4 Pensiero	31
1.5.5 Comunicazione e Linguaggio	32
1.6 Si può guarire dai disturbi dello spettro autistico?	33
1.6.1 Diagnosi precoce e interventi di rete	33
1.6.2 Quale trattamento scegliere per un bambino con disturbo dello spettro autistico?	35

IPRASE per l'ambiente



Questo documento è stampato interamente su carta certificata FSC® (Forest Stewardship Council®), prodotta con cellulosa proveniente da foreste gestite in modo responsabile, secondo rigorosi standard ambientali, sociali ed economici.

2. Per un intervento educativo consapevole e competente	37	5. Conoscere ed osservare	87
2.1 L'inclusione in classe, quando e perchè.....	37	5.1 Osservazione sistematica: quali aree analizzare?.....	89
2.2 La formazione del personale scolastico.....	38	5.1.1 Valutare le funzioni di base nelle diverse aree dello sviluppo.....	89
2.3 Progetto Autismo: una nuova risorsa.....	38	5.1.2 Osservare le capacità e le modalità comunicative.....	91
2.4 Il Progetto Autismo dal 2015 al 2021: esperienza e attuazione.....	39	5.1.3 Valutare le abilità sociali.....	91
2.5 Percorsi di accompagnamento formativo esperienziale dei consigli di classe 2019-20 e 2020-21, in presenza e distanza.....	41	5.1.4 Osservare l'eventuale presenza di comportamenti problema.....	91
2.6 Un convegno per riflettere sui 10 anni di accompagnamento esperto dei consigli di classe trentini.....	43	5.2 Individuare i punti di forza e di debolezza.....	92
3. I laboratori per lavorare con l'autismo	45	6. Individuare gli obiettivi ed elaborare il PEI	93
3.1 Laboratori in presenza.....	45	6.1 Osservazioni sistematiche e stesura del Profilo Osservativo all'ingresso della scuola primaria.....	95
3.1.1 I laboratori di musica.....	45	7. L'apprendimento nei soggetti con ASD	101
3.1.2 I laboratori sulle emozioni.....	49	8. La regolazione emotiva: costruzione della relazione e strutturazione del contesto per l'adattamento all'ambiente	103
3.1.3 I laboratori sul bullismo e le dinamiche relazionali.....	52	8.1 Costruire la relazione.....	104
3.1.4 I laboratori sulla costruzione di strumenti per comunicare.....	55	8.2 Comprendere le difficoltà nel processamento degli stimoli sensoriali.....	105
3.2 Laboratori a distanza.....	58	8.3 Percepire e adattarsi all'ambiente.....	105
3.2.1 Laboratori "Gestire l'ansia per favorire l'inclusione".....	58	8.4 Strutturare l'ambiente.....	106
3.2.2 Laboratorio "Essere connessi vuol dire comunicare?".....	61	8.4.1 Strutturare lo spazio.....	106
3.2.3 Laboratori "L'inclusione attraverso la narrazione".....	65	8.4.2 Strutturare il tempo.....	107
3.2.4 Laboratori "L'arte e la creatività per l'inclusione".....	70	9. Sviluppare le competenze comunicative e linguistiche	111
3.3 Incontri online di sensibilizzazione e supporto.....	74	9.1 Deficit nell'espressione.....	111
3.3.1 Ripartire con il piede giusto. Comprendere e prevenire i comportamenti disadattati.....	74	9.2 Deficit di comprensione.....	112
3.3.2 Ripartire con le famiglie mantenendo il contatto e la collaborazione.....	75	9.3 Il lavoro sulla comunicazione (metodi e supporti alternativi: la CAA).....	113
3.3.3 Ritrovarsi come? Strategie per l'inclusione sociale e l'apprendimento in piccolo gruppo.....	75	9.3.1 CAA e comunicazione espressiva.....	114
3.3.4 Allarme disagio e stress. I rischi da cogliere per prevenire e intervenire.....	76	9.3.2 CAA e comunicazione ricettiva.....	116
4. Inclusione scolastica	79	9.3.3 CAA, non solo comunicazione.....	117
4.1 Coinvolgere i compagni di classe.....	80	9.4 Lo sviluppo dell'intenzionalità.....	117
4.2 Intervento mediato dai pari - Peer mediated intervention and instruction (PMII).....	80	9.5 Ampliare il vocabolario.....	120
4.2.1 Fase di informazione.....	82		
4.2.2 Fase di formazione.....	83		

10. Sviluppare le abilità sociali	123
10.1 Dall'interazione con l'insegnante al piccolo gruppo di compagni	125
10.1.1 Iniziare a costruire la relazione adulto-studente partendo dalle attività e dagli interessi rilevati attraverso gli strumenti osservativi	125
10.1.2 Insegnare abilità sociali	126
10.1.3 Generalizzare le abilità sociali	127
10.1.4 Muovere la motivazione al contatto sociale	129
10.1.5 Affiancare l'intervento mediato dai pari	131
11. Contenuti didattici	137
12. La valutazione degli accompagnamenti esperti	149
12.1 Gli strumenti per la valutazione	149
12.1.1 Scheda osservativa	149
12.1.2 Vineland Adaptive Behavior Scales II	151
12.1.3 Social Responsiveness Scales	152
12.2 Obiettivi e Metodo	153
12.3 Conclusioni	160
Suggerimenti bibliografici	163
Bibliografia	167
Appendice 1	179
Appendice 2	189

Premessa

di Luciano Covi

Più di dieci anni fa, quando ancora era in vita il Centro Formazione Insegnanti di Rovereto, con il Laboratorio di Osservazione Diagnosi Formazione e l'Istituto Artigianelli di Trento si è deciso di avviare, in modo sperimentale, un'azione di formazione e accompagnamento per docenti ed assistenti educatori, al fine di migliorare l'inclusione di studenti con disturbi dello spettro autistico.

Da allora, questa azione non si è più interrotta, grazie anche a tre progetti a cofinanziamento Fondo Sociale Europeo, promossi da IPRASE, e al sostegno del Dipartimento Istruzione della Provincia autonoma di Trento. Mediamente ogni anno sono stati coinvolti in attività di accompagnamento circa 250 tra docenti e assistenti educatori, oltre una trentina di consigli di classe, più di 40 alunni e studenti con disturbi dello spettro autistico. Sono stati poi realizzati:

- una trentina di *Incontri territoriali di sensibilizzazione sul tema dei disturbi dello spettro autistico*, aperti a tutta la popolazione;
- una quindicina di *"Laboratori tematici per docenti e assistenti educatori su metodologie di lavoro con ragazzi con autismo"*;
- un *"Corso di perfezionamento di didattica inclusiva per i disturbi dello spettro autistico"*, di 250 ore;
- vari momenti di *formazione esperienziale* e di sviluppo professionale sul tema.

Tutte queste attività sono andate avanti anche durante il periodo pandemico da Covid-19, con incontri di approfondimento a distanza sincroni e asincroni, a cui hanno partecipato nell'ultimo triennio numerosissimi docenti e assistenti educatori (quasi un migliaio di persone). Nell'autunno del 2021, è stato poi realizzato un significativo momento di riflessione e confronto sulle esperienze e sui risultati raggiunti in questi anni con il progetto, dando spazio sia a riflessioni teoriche, ma anche a confronti sulle pratiche e sulle strategie di inclusione attivate dalle scuole a livello provinciale e pure in una prospettiva nazionale.

L'esperienza di questo lungo periodo di attività ha evidenziato quanto sia importante un processo di accompagnamento formativo articolato in conoscenze teoriche, apprendimenti laboratoriali e

incontri periodici di confronto e discussione con i consigli di classe, composti sia dai docenti, di classe e di sostegno, che dagli assistenti educatori. Le conoscenze teoriche hanno permesso di comprendere e delineare i percorsi da seguire con gli studenti, a volte agili, talvolta più complessi, mentre la dimensione laboratoriale e di confronto ha aiutato a consolidare quelle conoscenze e a declinarle nella specificità del lavoro di ogni giorno. Gli incontri periodici con i consigli di classe hanno dato inoltre la possibilità di leggere la continuità del percorso degli studenti, di cogliere quei progressi che non sempre vengono colti quando la routine quotidiana non lascia spazio a momenti di confronto e di riflessione condivisa, anche per individuare assieme e applicare coerentemente strategie d'intervento più efficaci e processi di crescita nell'ottica della ricerca, del monitoraggio e della piena condivisione tra colleghi.

Il "Progetto Autismo" è cresciuto quindi in questi dieci anni, è stato attivato in forme diverse e la grande partecipazione da parte degli insegnanti e degli assistenti educatori è indice della necessità di continuare su questa strada poiché gli effetti positivi ricadono sui processi di inclusione in senso generale e pervasivo. Anche durante la pandemia, il progetto è stato adattato alle necessità imposte dall'emergenza sanitaria e gli insegnanti e assistenti educatori non sono stati lasciati soli, gli studenti non sono stati lasciati soli e le famiglie non sono state lasciate sole. E questo ci deve certamente far interrogare su quali forme, modalità e strumenti far leva per renderlo sostenibile nel tempo e realmente rispondente ai mutati fabbisogni degli studenti e delle famiglie, ma anche del personale e degli assetti organizzativi delle Istituzioni scolastiche. Tutto ciò cercando anche di adottare una prospettiva che vada oltre al solo segmento scolastico, ma che abbracci l'intero arco di vita delle persone con autismo, come correttamente indica la recente Legge provinciale 12 ottobre 2021 n. 20 "Disposizioni in materia di inserimento lavorativo delle persone con disturbi dello spettro autistico".

Introduzione

di Paola Venuti

Il volume dedicato ai dieci anni dell'esperienza nelle scuole trentine del "Progetto Autismo", nato nel 2010 dalla collaborazione tra il Laboratorio di Osservazione Diagnosi e Formazione (ODFLab), del Dipartimento di Psicologia e Scienze Cognitive dell'Università di Trento, l'IPRASE e la Provincia autonoma di Trento, con l'obiettivo di formare insegnanti di classe, insegnanti di sostegno ed assistenti educatori capaci di creare ambienti educativi coerenti con i bisogni di studenti con ASD (Autism Spectrum Disorder), viene ora offerto a tutti gli insegnanti, gli educatori, i professionisti e i genitori che da anni lavorano con bambini e ragazzi con disturbi del neurosviluppo.

Il tema intorno a cui ruota il volume è quello dell'inclusione e su questo termine vorrei soffermarmi a riflettere.

In realtà dalla Direttiva Ministeriale n. 8 del 27 dicembre 2012 "Strumenti di intervento per alunni con bisogni educativi speciali e organizzazione territoriale per l'inclusione scolastica", si è iniziato a parlare di Inclusione e Diritto alla personalizzazione dell'apprendimento, per gestire le difficoltà degli studenti, ampliando il vecchio concetto di inserimento scolastico che pure aveva avuto i suoi meriti.

Inserimento fa riferimento ad un processo additivo, in base al quale si *aggiunge* un soggetto in più ad un gruppo, con il sottinteso intento di fare in modo che questi riesca in qualche modo ad adattarsi al funzionamento del resto del gruppo. Il concetto di inserimento implica che *uno entri nel gruppo*.

Questo iniziale concetto è stato negli anni modificato in quello di Integrazione in cui si fa riferimento ad una relazione biunivoca tra il soggetto integrato ed il gruppo integrante, ovvero si sottolinea il valore di uno scambio. Il soggetto "integrato" riceve dal gruppo e, a sua volta, dà qualcosa al gruppo stesso. L'integrazione presuppone il fatto che lo studente "diverso" guadagni qualcosa nel contesto dei "normali", ma a sua volta anche i compagni abbiano qualcosa da ricevere. E, in effetti, il contatto con un coetaneo caratterizzato da un diverso funzionamento impegna i compagni in uno sforzo cognitivo ed empatico altamente stimolante da diversi punti di vista, sicura-

mente arricchente.

Il concetto di *Inclusione*, invece, implica che *le diversità entrino in contatto*. Una multiformità di elementi tutti diversi presenti nelle classi esprime bisogni diversi e quindi la necessità di approcci specializzati per ciascuno. L'inclusione è un processo, una cornice entro cui tutte le condizioni possono essere valorizzate, rispettate e fornite di opportunità a scuola.

La nozione di inclusione afferma l'importanza del coinvolgimento di tutti gli studenti nella realizzazione di una scuola realmente accogliente, anche mediante la trasformazione del curriculum e delle strategie organizzative, che devono diventare sensibili all'intera gradazione delle diversità presenti (Dovigo, 2007). L'inclusione valorizza le differenze individuali di ognuno e facilita la partecipazione sociale e l'apprendimento; favorisce una scuola fattore di promozione sociale, davvero attenta alle caratteristiche individuali, sia nel caso delle difficoltà che nel caso della variabilità "normale" ed eccezionale.

È a questa inclusione, che significa partecipare attivamente alla classe, ai suoi lavori, divenire parte di un gruppo, dei suoi percorsi, delle sue attività, che faremo riferimento. L'inclusione può essere risorsa, cioè il fulcro di un movimento evolutivo verso la Qualità del fare scuola quotidiano per tutti gli studenti?

Questo tipo di inclusione è possibile solo attraverso la personalizzazione dell'insegnamento, il dare dignità alle differenze e riconoscere che ognuno può e deve apprendere al massimo delle proprie capacità e competenze ma che non possono esistere standard uguali per tutti e modi generali di apprendere o di adeguarsi alla realtà ambientale. Le diversità hanno bisogno di strumenti opportuni e metodi flessibili. *Se non imparo nel modo in cui tu insegni, insegnami nel modo in cui io imparo.*

Per poter arrivare a realizzare questo tipo di inclusione, resa possibile dalle leggi del nostro Stato, ma ancora di difficile realizzazione, è necessario attivare un'accurata formazione del personale che lavora nella scuola, in particolare quando vogliamo includere soggetti con disturbi del neurosviluppo e, nello specifico, soggetti con disturbi dello spettro autistico. Infatti, questi bambini e ragazzi presentano una modificazione del funzionamento cerebrale per cui risultano alterate, in particolare, le strutture coinvolte nell'elaborazione di informazioni di natura sociale. Si chiama alterazione del cervello sociale e conduce a comportamenti diversi e non immediatamente decodificabili nel mettere in atto manifestazioni sociali anche molto semplici, quali riconoscere un'espressione, comunicare in maniera chiara, sapersi orientare leggendo le espressioni facciali degli altri. Altre funzioni cerebrali possono essere alterate quali, ad esempio, le funzioni esecutive, ossia tutte le operazioni mentali di livello superiore, che possono condurre a difficoltà nella pianificazione, astrazio-

ne, inibizione dei comportamenti. Anche il funzionamento dei cinque sensi risulta spesso diverso: molti soggetti con ASD hanno la capacità di percepire, di ricordare la realtà vista, in maniera superiore agli altri, così come possono avere una ipersensibilità uditiva, che però li conduce a catturare ogni singolo rumore senza riuscire a fare ordine nella propria mente e operare in maniera selettiva per dare importanza ad alcune stimolazioni e isolare quelle che non interessano nello specifico momento. Proprio per rendere questa ampia varietà di sintomi e per chiarificare come ogni soggetto può presentare caratteristiche e sintomatologia diverse da un altro, il nuovo manuale DSM-5 parla di Disturbi dello Spettro dell'Autismo, facendo riferimento ad un ampio spettro di variabilità e di diversa intensità delle manifestazioni della patologia; viene data una definizione molto ampia di spettro autistico, all'interno della quale, poi, il clinico opera delle specificazioni rispetto al livello di gravità sulla base delle competenze cognitive, attentive, linguistiche e di autonomia (Venuti & Bentenuto, 2017).

In sintesi, gli insegnanti e gli educatori di bambini e ragazzi con ASD, pur attivando i buoni e consueti metodi didattici, non sempre ottengono un effetto significativo perché il modo intuitivo, comune di insegnare e relazionarsi può non funzionare con soggetti che hanno un cervello pienamente funzionante ma in modo diverso. È evidente la necessità di mettere in atto strategie e metodi specifici che siano in sintonia con un cervello che funziona e codifica le informazioni in modo diverso. È necessario quindi che il personale della scuola conosca il funzionamento di un soggetto con ASD, che conosca nel dettaglio quello specifico bambino o ragazzo che frequenta la propria classe e che impari ad adeguare i propri modi di insegnare. È altresì necessario che anche la classe in cui il bambino o ragazzo dovrà essere inserito venga adeguatamente preparata ad un modo diverso di funzionamento della mente.

Nasce proprio da qui il progetto di costruzione dell'inclusione nelle scuole del Trentino attraverso una formazione che, pur con momenti di approfondimento teorico, ha voluto essere principalmente un accompagnamento all'inclusione in classe. Si è costruito un modello di formazione, certamente generalizzabile a molte altre forme di aggiornamento, in cui la conoscenza è nata dal fare insieme, dall'approfondire insieme le caratteristiche di uno studente, dall'osservare con precisione e in gruppo elaborarne i risultati, dal provare alcune strategie e tecniche collettivamente in una classe e poi discuterle insieme, valutando aspetti positivi e negativi. Una formazione che ha visto i consigli di classe, dalle primarie alle secondarie di secondo grado, lavorare insieme al team di esperti dell'ODFLab, un team formato da psicologici, esperti di didattica, riabilitatori, che insieme agli insegnanti e agli educatori ha progettato, costruito e verificato i percorsi di inclusione scolastica. Il team ha assunto un ruolo attivo

nella gestione dei percorsi, entrando anche nelle classi, là dove era necessario verificare come realizzare delle attività realmente inclusive, fungendo da modello per gli insegnanti e gli assistenti educatori e costruendo con loro azioni e strategie di intervento.

I percorsi di accompagnamento esperto, descritti nel volume, sono stati articolati in incontri svolti in plenaria per l'inquadramento a livello teorico dei Disturbi dello Spettro Autistico, in incontri mensili di accompagnamento del singolo consiglio di classe, e in laboratori esperienziali e pratici per l'apprendimento di specifiche abilità e strategie relazionali.

Molta attenzione è stata dedicata alle modalità di funzionamento cognitivo e relazionale di uno studente con ASD, con una descrizione accurata degli aspetti legati alla sensorialità, alla percezione, all'intersoggettività, alla comunicazione, alle stereotipie e alle modalità di chiusura autistica. L'intento è fornire agli insegnanti e agli educatori una base conoscitiva necessaria per comprendere le modalità di apprendimento condizionate dal funzionamento atipico e individuare di conseguenza le strategie di insegnamento ed educative più adeguate ed efficaci.

Il passaggio dalla teoria alla pratica è favorito dall'attivazione di laboratori esperienziali pratici, in cui gli insegnanti e gli educatori sperimentano le difficoltà comunicative, provano le strategie di lavoro in gruppo, riflettono su emozioni e modi per gestirle. Il volume, per questo, riporta la descrizione dei laboratori e le motivazioni che hanno portato alla scelta di specifiche esperienze e prosegue con le indicazioni fondamentali da considerare per favorire l'adattamento a scuola dello studente con ASD.

Un buon progetto educativo deve nascere sempre da una buona osservazione. Nel volume viene pertanto illustrata la proposta di una metodologia di lavoro che parte dall'osservazione sistematica e strutturata per arrivare alla stesura di un profilo osservativo da cui desumere gli aspetti essenziali del progetto educativo, i punti di forza e di debolezza, gli obiettivi da raggiungere, le barriere e le risorse e le strategie educative che tengono conto del funzionamento dello studente.

Molta parte del volume è stata dedicata alla descrizione delle strategie, corredata da esperienze pratiche condotte dai consigli di classe che sono stati seguiti soprattutto nel biennio 2019/2021.

I lavori riportati sono un esempio dell'applicazione dei principi dell'inclusione fuori e dentro la classe, delle strategie didattiche innovative come i laboratori, il lavoro in piccolo gruppo, dell'utilizzo nel contesto scolastico dei supporti visivi per creare agende giornaliere e/o settimanali, per strutturare le attività e per organizzare gli spazi e il tempo.

Vorrei ringraziare tutte le persone con cui abbiamo lavorato in questi anni per la realizzazione del progetto. Grazie agli insegnanti e ai dirigenti che hanno aperto le scuole a questa sperimentazione. Grazie

al Dipartimento Istruzione, all'IPRASE e, ovviamente, a tutto lo staff dell'ODFLab. Un grazie particolare pieno di stima e affetto a Maria Arici, vera anima di questo progetto in cui ha creduto fortemente e che ha contribuito a realizzare mediando tra Istituzioni e professionisti, tra insegnanti e dirigenti, sempre con lo scopo finale di realizzare le attività. Giunti alla fine posso con certezza affermare che senza il suo continuo e paziente lavoro ci saremmo fermati prima.

1 | Cosa sono i disturbi dello spettro autistico?

Il Disturbo dello Spettro dell'Autismo (d'ora in poi ASD dalla definizione inglese "Autism Spectrum Disorder") rientra tra i disturbi del neurosviluppo ed è caratterizzato da difficoltà a carico della sfera sociale, sia nell'interazione che nella comunicazione, e dalla presenza di interessi ristretti e comportamenti ripetitivi o stereotipati (American Psychological Association [APA], 2013). Il termine "neurosviluppo" mette in luce quanto la componente biologica incida sulle abilità cognitive e sul comportamento e allo stesso tempo permetta di differenziare uno sviluppo atipico da quello tipico.

L'ASD, caratterizzato da differenze strutturali e funzionali a livello cerebrale, incide in particolar modo la reciprocità, la sincronia e l'intersoggettività (Sterponi & Fasulo, 2010; Lumsden *et al.*, 2014; Cirelli, 2018) e, alterando nei primi anni di vita la capacità di mettersi in relazione con gli altri, provoca differenti effetti cognitivi, affettivi e comportamentali (Greenspan & Trevarthen, 1998; Venuti, 2003; 2011).

L'intrinseca variabilità del disturbo in relazione alla manifestazione sintomatologica, la severità di quest'ultima, le abilità di linguaggio e intellettive in soggetti diversi, giustificano la definizione del disturbo stesso come "Spettro" (Trevarthen, 1998; Vivanti, 2021; Volkmar, 2020). Si parla, infatti, non più di autismo ma di Disturbi dello Spettro dell'Autismo o di Autismi, ossia di patologie con caratteri simili ma differenti dal punto di vista dell'eziologia, delle aree cerebrali compromesse e delle manifestazioni comportamentali, simili nel loro aspetto strutturale ma diverse per intensità, qualità e quantità.

Le molteplici cause alla base del disturbo determinano alterazioni cerebrali durante la gestazione (Abraham & Geschwind, 2008) e danno origine a differenti tipologie di manifestazione clinica del disturbo (Ecker, 2017). Vi sono, inoltre, molti ulteriori disordini associati: in circa il 60% di soggetti con autismo è presente anche ritardo mentale, mentre la percentuale si riduce al 30% considerando gli altri sottotipi dello spettro; l'epilessia è anch'essa associata con i disordini dello spettro, così come i disturbi d'ansia e dell'umore (Amaral *et al.*, 2008).

Attualmente è il più diffuso disturbo del neurosviluppo con un'incidenza che mediamente è di 1 ogni 100 nati (Fombonne, 2009; Lord & Bishop, 2010; Hughes, 2012; Venuti & Bentenuto, 2017).

1.1 Aspetti diagnostici

La diagnosi di Disturbo dello Spettro dell'Autismo è basata principalmente sulla descrizione e l'osservazione del comportamento. Anche se già a 15-18 mesi si possono manifestare alterazioni nello sviluppo che spingono ad attivare interventi precoci, la diagnosi effettiva non può essere fatta se non a 2-3 anni, età in cui si è in parte completato lo sviluppo di alcune competenze.

Nel 2013 è entrata in vigore la nuova edizione del DSM-5 (Diagnostic and statistical manual of mental disorders) che ha proposto un vero cambiamento nella classificazione e nelle indicazioni nosografiche per la definizione del disturbo.

Sulla base degli studi che mettono in luce l'eterogeneità e le differenze delle manifestazioni della patologia, il DSM-5 parla di Disturbi dello Spettro dell'Autismo, facendo riferimento ad un ampio spettro di variabilità e di diversa intensità delle manifestazioni della patologia.

Nel nuovo manuale diagnostico sono state eliminate tutte le sottoclassificazioni precedenti per dare una definizione molto ampia di spettro autistico, all'interno della quale il clinico opera delle specificazioni rispetto al livello di gravità, sulla base delle competenze cognitive, attentive, linguistiche e di autonomia (Bentenuto, 2017).

Per fare una diagnosi di Disturbo dello Spettro dell'Autismo è necessario che il bambino abbia difficoltà in due aree specifiche:

1. deficit sociali e comunicativi;
2. interessi ristretti, comportamenti ripetitivi o difficoltà sensoriali.

In pratica, viene individuato un asse portante della patologia, ovvero la difficoltà sociale, che comprende anche la difficoltà di comunicazione, che quindi ha la sua origine nel disturbo sociale e non della difficoltà cognitiva a strutturare o articolare il linguaggio. Quest'asse deve essere accompagnato da difficoltà sensoriali e da interessi ristretti e stereotipie, mettendo in risalto l'alterazione dei lobi frontali e prefrontali, aree che studi recenti considerano determinanti di alcune caratteristiche del disturbo.

Sulla base delle novità introdotte dal DSM-5, sono stati aggiornati e modificati anche gli strumenti diagnostici e le modalità di valutazione. Da una parte è necessario individuare la condizione autistica, dall'altra è fondamentale comprendere il profilo di funzionamento del soggetto, gli aspetti cognitivi, comunicativi e sociali, il livello di gravità e il tipo di supporto necessario per favorire il benessere nei contesti di vita, di apprendimento e di lavoro, le caratteristiche del profilo cognitivo, le

modalità di apprendimento (Cainelli, 2021).

L'iter diagnostico per il Disturbo dello Spettro dell'Autismo in età evolutiva prevede un primo colloquio anamnestico con i genitori del bambino. Successivamente viene osservato il bambino all'interno sia di contesti di gioco strutturati che liberi. In seguito viene indagato il funzionamento intellettuale e il livello di sviluppo mentale mediante l'uso dei seguenti test psicodiagnostici: le *scale Wechsler* per indagare il livello di intelligenza ed evidenziare il profilo cognitivo con aree di forza e di debolezza (Wechsler, 2012;), la *Leiter International Performance Scale-3* (Roid *et al.*, 2013) per valutare l'intelligenza attraverso stimoli non verbali, le *Griffiths Scale of Child Development-III* (Griffiths, 2019) per misurare il livello di sviluppo del bambino in diverse aree, dalla locomozione, al linguaggio e comunicazione, alla coordinazione fino e grosso motoria, alle basi dell'apprendimento.

Gli strumenti specifici utilizzati per la diagnosi di Disturbo dello Spettro autistico, indicati dalla lettura come "Gold Standard", sono l'ADOS-2 (Autism diagnostic observation schedule), strumento osservativo utilizzato con il bambino, e l'ADI-R (Autism Diagnostic Interview - Revised), intervista semistrutturata somministrata ai genitori. Integrando le informazioni dell'intervista ai genitori con i dati osservativi del bambino, essi permettono di delineare il quadro di funzionamento del bambino, la sua storia evolutiva e la sua patologia.

A questi strumenti si aggiunge l'SRS (Social Responsiveness Scale), uno strumento di facile uso per la valutazione delle competenze sociali di bambini e adolescenti.

1.2 Le cause dei disturbi dello spettro autistico

I Disturbi dello Spettro dell'Autismo hanno un'origine organica su base genetica. La presenza di tale disturbo è influenzata da fattori genetici, in quanto sono stati dimostrati tassi di maggior concordanza nei gemelli monozigotici rispetto a quelli dizigotici (Colvert *et al.*, 2015). Attualmente la stima dell'ereditabilità dei Disturbi dello Spettro dell'Autismo risulta essere pari all'83% (Sandin *et al.*, 2017). Inoltre, la responsabilità genetica si manifesta in altri membri della famiglia di un individuo con autismo, i quali presentano tratti riconducibili al disturbo dello spettro anche se non permettono di parlare di patologia vera e propria, chiamando tale fenomeno come "fenotipico allargato dell'autismo" (Venuti & Bentenuto, 2017).

Non ci sono evidenze chiare e definite che conducano all'individuazione dei fattori causali, che risultano molto eterogenei ed incerti.

Le basi neurobiologiche di questi disturbi sono state investigate

principalmente attraverso lo studio neuropatologico del cervello di pazienti dopo la loro morte o con esami radiografici di vario tipo. Gli studi morfologici del sistema nervoso centrale sono stati condotti tramite tecniche di *brain imaging* non invasive, quali la TAC (Tomografia Assiale Computerizzata) o la RM (Risonanza Magnetica); attualmente sempre più frequenti sono gli studi di *neuroimaging* tramite la SPECT (Tomografia Computerizzata a Emissione di Fotoni Singoli), la PET (Tomografia a Emissione di Positroni) e la fMRI (Risonanza Magnetica Funzionale), che hanno permesso lo studio delle funzioni cerebrali implicate in compiti di natura diversa.

Una delle più rilevanti teorie della neuropatologia dell'autismo sostiene che il cervello cresce precocemente durante il primo periodo di vita post-natale, seguito da una decelerazione nella crescita. Studi di fMRI suggeriscono che bambini di età compresa tra i 18 mesi ed i 4 anni, con autismo, hanno un allargamento anormale della testa corrispondente al 5-10% del volume totale del cervello, ma non è chiaro se questo allargamento si mantenga nella tarda infanzia e in adolescenza. Si ipotizza che l'allargamento del cervello sia dovuto ad un aumento di materia bianca e non di materia grigia, dati confermati da altri studi su bambini piccoli.

A partire dalle evidenze anatomiche che mostrano come durante i primi tre anni di vita lo sviluppo del cervello sia maggiore nei soggetti con ASD e come la circonferenza cranica aumenti in modo atipico, si è ipotizzato che l'autismo potrebbe essere considerato il risultato di una disconnessione di regioni cerebrali che sono altamente coinvolte nei comportamenti umani ed in particolare nelle associazioni di ordine elevato. In altre parole, l'autismo potrebbe essere una sindrome di "disconnessione dello sviluppo" (Geschwind & Levitt, 2007).

1.2.1 Il ruolo della genetica

Uno dei pochi punti certi nell'eziologia dell'autismo è la responsabilità genetica (Rutter, 2005). Da una recente ricerca internazionale emerge che la maggiore predisposizione sarebbe attribuibile per l'80% a influenze genetiche ereditate (Bai *et al.*, 2019). Gli studi sulle famiglie hanno evidenziato che fratelli e sorelle di un individuo con ASD sono maggiormente a rischio di manifestare il medesimo disturbo, con un tasso di concordanza fra il 10% e il 19% (Wood *et al.*, 2015).

Gli studi su gemelli monozigoti, in casi in cui non c'è altra comorbilità, hanno evidenziato circa il 69% di concordanza nelle manifestazioni della patologia, a confronto del 5% nei casi di gemelli dizigoti (Bailey *et al.*, 1995). Questi due dati confrontati con il rischio di autismo nella popolazione evidenziano una ereditabilità di circa il

90%, in assoluto la più alta fra tutte le patologie dello sviluppo. Questi dati mostrano altresì che la responsabilità genetica si manifesta anche in tutti quei tratti di disordini simili all'autismo, ma che non consentono di parlare di patologia e che definiscono quello che viene chiamato "broader phenotype"¹ (Dawson *et al.*, 2002). Piven (2001) riferisce in un suo lavoro che i genitori di più bambini con autismo tendono ad avere tratti di personalità particolari (rigidità, ansia), poche relazioni intime di amicizia, deficit comunicativi, in particolare ritardo di linguaggio e deficit in alcune capacità cognitive come nelle funzioni esecutive.

Inizialmente gli studi condotti avevano lo scopo di identificare alcuni geni predisposti all'attivazione dell'autismo: sono stati identificati oltre 60 differenti loci, ovvero posizioni di un gene, che possono essere considerati geni candidati alla predisposizione dell'autismo e molti altri loci sono attualmente in fase di studio (Volkmar, 2020; Bill & Geschwind, 2009).

Il non essere giunti a risultati molto soddisfacenti, nonostante gli sforzi di ricerca e l'aumento dei campioni, è dovuto con ogni probabilità alla grande eterogeneità genetica dei soggetti diagnosticati come autistici.

1.2.2 Influenze prenatali e post-natali

I Disturbi dello Spettro dell'Autismo sono dei disordini multifattoriali in cui alcune cause non genetiche hanno un ruolo nell'eziologia della patologia. A livello prenatale, possibili infezioni e tossine intrauterine sembrerebbero avere un ruolo nello sviluppo dei disordini autistici in alcuni casi individuali (Rodier *et al.*, 1998). Sono incluse diverse situazioni materne che possono influire sul feto quali: ipotiroidismo, uso di talidomide, uso di acido valproico, uso di alcool o cocaina e infezioni di cytomegalovirus. Nessuno di questi fattori è però risultato preminente negli studi epidemiologici, per cui risulta improbabile che siano un fattore comune di rischio di ASD.

Tra i genitori permangono molte false credenze, diffuse da siti internet, sulle cause dell'autismo, nonostante molti lavori scientifici abbiano screditato queste divulgazioni (Rutter, 2005); in primo luogo, negli anni, numerosi studi sono stati intrapresi per verificare se l'uso del vaccino trivalente per morbillo, parotite e rosolia potesse essere responsabile per alcune forme di autismo, ma le evidenze sono tutte risultate contrarie a questa ipotesi. Ci si sarebbe dovuto aspettare,

1. Fenotipo. Si definisce la manifestazione fisica di un individuo, in opposizione al genotipo, ossia le istruzioni ereditate che l'individuo porta e che possono non essere espresse. Il fenotipo è il frutto dell'interazione tra ambiente e genotipo. Con il termine *broader phenotype* o fenotipo allargato si intende definire quell'ampio gruppo di individui che manifestano problemi nell'ambito dei comportamenti sociali e comunicativi ma i cui livelli non sono così alti da poter essere diagnosticati come un disturbo dello spettro autistico.

infatti, un incremento dei tassi di autismo in alcuni Paesi al momento dell'introduzione del vaccino e una diminuzione dei tassi nei Paesi in cui, come il Giappone, era stata interrotta la somministrazione del vaccino. Ma questi rapporti non vanno in questa direzione (Rutter, 2005).

È stata divulgata una seconda ipotesi circa l'uso del Thimerosal, un composto a base di mercurio che è uno dei componenti della maggior parte dei vaccini per bambini nei Paesi sviluppati. Il mercurio è conosciuto come una neurotoxina, per cui si è ipotizzato che avesse un effetto dannoso sul cervello. Le più importanti istituzioni scientifiche e mediche mondiali, come il National Institute of Health statunitense e l'Organizzazione Mondiale della Sanità e così anche le agenzie governative come la Food and Drug Administration, affermano che non c'è alcuna prova che il Thimerosal possa avere un qualche ruolo nell'autismo o nei disordini neurologici. Molteplici studi scientifici hanno dimostrato questa assenza di correlazione: ad esempio, i sintomi clinici dell'avvelenamento da mercurio differiscono significativamente da quelli dell'autismo (Doja *et al.*, 2006).

1.3 Il cervello di un soggetto con ASD

Negli ultimi anni sono stati numerosissimi gli studi attivati per indagare i processi cognitivi e le modalità di funzionamento cerebrale dei soggetti con ASD per comprendere le conseguenze dirette che le alterazioni cerebrali hanno sul funzionamento di alcune aree cognitive, sulle capacità di apprendere e di agire, e sul modo di entrare in relazione con gli altri che compromette lo sviluppo comunicativo e sociale.

Diversi studi hanno confermato alterazioni nell'anatomia del cervello e nella connettività delle diverse aree cerebrali. Tra i 2 e i 4 anni il cervello di un bambino con ASD ha un volume totale maggiore di quello di un bambino con sviluppo tipico e poi decresce nelle fasi successive (Courchesne, 2004; Hazlett *et al.*, 2005). In particolare, sembra che questo aumento possa essere dovuto ad un'espansione veloce della superficie della corteccia cerebrale (Hazlett *et al.*, 2011) e ad anomalie nella numerosità e nell'ampiezza nella struttura colonnare della corteccia (Buxhoeveden & Casanova, 2004).

Un'ulteriore differenza riguardo all'anatomia del cervello è relativa ad un'alterata connettività tra aree associative corticali di ordine superiore, in modo particolare nei lobi frontali anteriori e nei lobi temporali (Bill & Geschwind, 2009). Questa ipotesi, in accordo con l'aumento del volume cerebrale e le alterazioni a carico delle minicolonne, porterebbe a considerare l'autismo una sindrome di "disconnessione dello sviluppo" (Geschwind & Levitt, 2007), che

deriva da un fallimento nel corso dello sviluppo e si differenzia per cause eziologiche dalla perdita di connessioni che caratterizza le sindromi disconnettive già conosciute (Venuti, 2012).

L'atipicità dello sviluppo cerebrale porta ad una compromissione di molte aree, in particolare: il cervelletto, che ha un ruolo importante nei processi legati all'attenzione e al comportamento motorio; il sistema limbico con l'amigdala e l'ippocampo, responsabili del processamento, dell'elaborazione delle emozioni e della memoria sociale e affettiva; parti del lobo temporale, coinvolte negli aspetti del linguaggio e della percezione sociale, e la corteccia frontale e prefrontale che sono alla base del comportamento sociale della pianificazione delle azioni, dell'attenzione e dell'astrazione.

Analizzeremo ora alcune alterazioni del cervello di un soggetto con ASD cercando di confrontarle con lo sviluppo di un bambino che non presenta alterazioni.

I principali effetti delle alterazioni del cervello di un soggetto con ASD, sono relative:

- a. all'intersoggettività, ossia il processo di condivisione dell'attività mentale tra soggetti che avviene durante un qualsiasi atto comunicativo;
- b. al comportamento sociale;
- c. al funzionamento cognitivo, della percezione e del ragionamento.

1.3.1 Alterazioni dell'intersoggettività

Il processo di scambio intersoggettivo è nel bambino immediato, naturale e dipende dalla produzione e dal riconoscimento di movimenti espressivi del corpo, del viso, del tratto vocale, delle mani. È una capacità innata, non richiede abilità cognitive astratte e non dipende dall'apprendimento culturale (Trevarthen, 1998; Stern, 1985; Lavelli, 2007). Nel primo anno di vita, lo scambio intersoggettivo si concretizza in routine di scambio sociale con il genitore ed è fatto di sorrisi, sguardi, vocalizzazioni, dapprima faccia a faccia e, successivamente, con oggetti (Trevarthen & Aitken, 2001). Si attiva molto precocemente tra madre e bambino, è sostenuto e regolato dall'espressività emotiva e ha la funzione di costruire e mantenere il legame tra i due. Lo scambio intersoggettivo, che si basa su vista, tatto e movimento, è sostenuto da strutture mentali più complesse, quali: la capacità di imitare, che i bambini piccoli possono attivare molto precocemente, la capacità di rappresentarsi e immagazzinare immagini mentali. Molti di questi semplici processi mentali alla base dell'intersoggettività sembrano essere, in parte, alterati nei soggetti con ASD, ad esempio la capacità

di fissare e restare attenti al volto, la capacità di riconoscere espressioni emotive.

1.3.2 Lo sguardo e l'interazione basata sullo sguardo

I bambini sono catturati dagli stimoli sociali e sin dalle prime ore di vita sono attratti dal volto degli adulti, in particolare dagli occhi (Vivanti, 2021). La tendenza a guardare negli occhi è innata ed ha un ruolo fondamentale nell'apprendimento del bambino; le espressioni facciali trasmettono informazioni e il volto di un adulto è per i neonati uno stimolo estremamente interessante. Alla preferenza per il volto si aggiunge sia quella per la voce, i bambini preferiscono la voce umana rispetto ad altri suoni, sia quella per il contatto fisico con le persone rispetto a quello con gli oggetti (Banaji & Gelman, 2013).

Guardare negli occhi e fissare lo sguardo permette all'adulto di regolare le azioni del bambino; infatti, se il bambino guarda la madre negli occhi e lei gira la testa, lui tenderà a voltarsi nella sua stessa direzione (Brooks & Meltzoff, 2002). La riduzione o la mancanza di contatto oculare è uno dei deficit più comuni dei Disturbi dello Spettro dell'Autismo (Senju & Johnson, 2009). Studi sistematici condotti con la metodologia dell'*eye tracking*, ossia basati sulla registrazione, attraverso raggi infrarossi, dei punti di fissazione degli occhi, hanno evidenziato che nei soggetti con ASD i tempi di fissazione, degli occhi e dei volti degli altri, sono decisamente inferiori rispetto ai tempi delle persone con sviluppo tipico (Klin *et al.*, 2002; Vivanti *et al.*, 2008, Vivanti, 2021).

1.3.3 Il sistema dei neuroni a specchio

Studi e ricerche recenti hanno messo in evidenza l'alterazione del sistema dei neuroni a specchio (Rizzolati & Sinigaglia, 2008). Collocati nell'area della corteccia motoria e premotoria, sono ritenuti responsabili di molti processi di apprendimento per imitazione e chiaramente risulterebbero molto attivi anche negli scambi intersoggettivi (Iacoboni, 2008; Vivanti, 2021). I neuroni a specchio sono attivati quando si compiono o si osservano gesti ed espressioni facciali e quando si imitano azioni e gesti di altre persone. Quindi lo sviluppo delle capacità di imitazione, la comunicazione gestuale e non verbale e, in parte, anche la comunicazione verbale, coinvolgono il sistema dei neuroni a specchio; allo stesso tempo anche la comprensione degli stati emotivi dell'altro, e quindi alcune forme di empatia o di teoria della mente, implicherebbero l'attivazione dei neuroni a specchio. Il funzionamento

di questa area è pertanto fondamentale per lo sviluppo sociale. Numerose ricerche hanno evidenziato come tale sistema non funzioni adeguatamente nei soggetti con ASD; inoltre, poiché questi neuroni sono connessi con molte aree del cervello, si ipotizza una difficoltà generale di connettività (Iacoboni & Mazziotta, 2007).

1.3.4 Attenzione condivisa

L'importanza dell'attenzione condivisa per lo sviluppo psichico dell'individuo, soprattutto a livello linguistico, è stata ampiamente dimostrata da studi che hanno tracciato nei dettagli il percorso evolutivo di questa abilità (Tomasello, 1998; Morales *et al.*, 2005). Un bambino impara che la mela si chiama mela attraverso tutta una serie di condivisioni con l'adulto nel momento in cui entrambi hanno lo sguardo sulla mela e l'adulto ne pronuncia il nome. In questa attività referenziale, il bambino risponde all'attenzione condivisa seguendo l'indicazione dell'adulto verso l'oggetto di interesse e condividendo il comune focus attentivo, oppure impara ad indicare e, quindi, a dirigere l'attenzione dell'adulto verso il suo oggetto di interesse (Bruner, 1995). All'interno di questo scambio, il bambino impara prima ad usare i gesti, in particolare l'indicazione come modalità per richiedere qualcosa di specifico e, successivamente, ad utilizzare le parole. Le difficoltà nel dirigere, sostenere e modulare lo sguardo sono alla base della difficoltà di un bambino con ASD di spostare l'attenzione dal volto di un adulto all'oggetto.

1.3.5 Gestualità

L'assenza dei gesti è considerata uno degli indicatori più attendibili per la diagnosi di autismo. Nei soggetti con ASD si evidenzia una compromissione di gesti richiestivi, dichiarativi ed enfatici, questo porta ad una problematicità nel compensare con i gesti le carenze linguistiche, contrariamente ai bambini con Disabilità Intellettiva (Wetherby & Prutting, 1984). Tale difficoltà, inoltre, rende maggiormente complessa l'imitazione di gesti rispetto a quella di azioni (Wetherby & Prutting, 1984; Mastrogioseppe *et al.*, 2015; Rogers *et al.*, 1996). La ricerca ha messo in evidenza una correlazione fra le difficoltà di comunicazione non verbale e quella verbale (Camaioni *et al.*, 2003; Iverson & Thelen, 1999; Capirci *et al.*, 1996). Infine, è emersa una difficoltà nella sincronia gesto-linguaggio (de Marchena & Eigsti, 2010).

1.3.6 Condivisione emotiva

Nel primo anno di vita, i bambini partecipano in modo attivo a scambi sociali con il genitore, all'interno di routine fatte di sguardi, vocalizzazioni e sorrisi (Trevarthen & Aitken, 2001). In questi scambi i bambini con sviluppo tipico imparano a condividere le emozioni, ad associare al proprio comportamento degli stati emotivi e a cogliere e decifrare le emozioni della figura di riferimento.

Nel bambino con ASD, come è stato già accennato, manca la capacità di guardare il volto di un adulto per decodificarne lo stato emotivo e regolare, sulla base di ciò, i propri comportamenti. Le aree cerebrali, predisposte a questo tipo di comportamento, sono situate nella zona del tronco encefalo e nel sistema limbico. In particolare, nei soggetti con ASD risultano maggiormente compromesse l'amigdala e l'ippocampo; tali strutture modulano la funzione mnemonica, quella sociale e quella affettiva (Bauman & Kemper, 1985; 1988; Raymond *et al.*, 1996; Adolphs *et al.*, 2001). L'amigdala è la zona del cervello adibita alla gestione delle emozioni ed in particolar modo di quelle di tipo positivo (ricompense e gratificazioni) e negativo (paura). Nei soggetti con ASD l'amigdala si sviluppa in maniera anomala, rispetto ai soggetti tipici: si evidenzia un periodo di precoce allargamento che persiste in tutta l'infanzia (Sparks *et al.*, 2002; Schumann *et al.*, 2004), per poi ridursi nella tarda adolescenza (Schuman & Amaral, 2006). Il non provare un piacere particolare, una forte gratificazione guardando il volto della madre, spiega perché i bambini con ASD non prestano attenzione ai volti umani. Di conseguenza, non guardandoli, non attivano tutta quella serie di esperienze sociali che sono alla base della strutturazione delle connessioni cerebrali e degli apprendimenti. Una cascata di difficoltà che conduce ad un non adeguato funzionamento cognitivo, dal momento che la capacità e la motivazione ad imparare nello sviluppo tipico poggiano proprio sull'orientamento verso gli stimoli sociali (Tomasello, 2007; Vivanti & Rogers, 2014).

1.4 Alterazioni del comportamento sociale

Ogni acquisizione di tipo sociale si esplica nei bambini attraverso un percorso di conquista della reciprocità che si attiva nei primi mesi di vita.

1.4.1 La reciprocità sociale

Nello scambio reciproco tra madre e bambino si attivano stati emotivi di piacere, sorpresa, dispiacere; si attivano l'*arousal* emotivo,

l'attesa, la delusione e una vasta gamma di esperienze emotive, intense e rapide, che il bambino impara a conoscere, gestire e regolare. Ciò avviene quando l'adulto coglie lo stato emotivo sul volto del bambino, regola il suo comportamento e rende lo scambio sostenibile e piacevole. Per reciprocità si intende il ruolo attivo che il bambino acquisisce in questa sequenza interattiva, favorendone la ripetizione e l'attivazione grazie alla capacità di rispondere e coinvolgere l'adulto. I bambini con ASD fanno fatica a partecipare all'interno di questi scambi sociali: alcuni bambini appaiono indifferenti, privi di iniziativa sociale e, nei momenti di gioco, rispondono mostrando minore interesse, gioia e gratificazioni (Vivanti, 2022); altri possono essere iperattivi, in una continua ricerca di agire e di coinvolgere gli altri, ma generalmente senza successo perché la loro comunicazione lascia poco spazio all'interlocutore ed è disorganizzata. Questi bambini passano da un'azione all'altra durante il gioco e da un argomento all'altro durante una conversazione. Ovviamente queste differenze dipendono da difficoltà diverse a livello cerebrale.

1.4.2 Il cervello sociale

Il cervello sociale fa riferimento alle aree coinvolte negli scambi sociali e che interessano differenti strutture attive nell'elaborazione delle informazioni, delle emozioni e del comportamento sociale. Lo sviluppo del comportamento sociale e comunicativo necessita della coordinazione delle varie regioni cerebrali (Dawson, 2008) che sono già attive sin dalla nascita del bambino; in particolare quelle evolutivamente più antiche, che si trovano nella zona sottocorticale del cervello.

Tutte queste aree risultano variamente compromesse nei soggetti con ASD; ciò spiega le loro difficoltà nel sostenere lo sguardo, nel cogliere le espressioni dei volti, nel prestare attenzione ad aspetti cruciali dell'ambiente sociale, nell'attribuire un senso di pericolo a determinate situazioni, nella ripetizione di azioni, nell'adattamento del proprio comportamento all'ambiente sociale in cui si è inclusi. Il cervello sociale, che sembra essere maggiormente attivo nel bambino piuttosto che nell'adulto, è lo strumento per iniziare i processi di apprendimento, di immagazzinamento delle informazioni, di concettualizzazione e di comunicazione. Alcuni studi, che analizzano il funzionamento del cervello sociale, hanno evidenziato che bambini con ASD, in età prescolare, non mostrano il tipico livello di attivazione cerebrale in risposta a stimoli facciali ed emotivi che, contrariamente, nello sviluppo tipico inizia ad essere presente a partire dai 6-7 mesi. (Dawson *et al.*, 2002). Jones e Klin

(2013b), attraverso l'uso dell'*eye tracking*, hanno evidenziato una riduzione della capacità di modulare lo sguardo nei bambini con ASD tra i due e i sei mesi di vita. Inoltre, bambini con ASD di 14 mesi, posti davanti a due schermi, uno che proietta video di bambini che giocano e l'altro con forme geometriche, mostrano una preferenza per queste ultime (Pierce *et al.*, 2013).

1.5 Alterazione del funzionamento cognitivo, della percezione e del ragionamento

Nei soggetti con ASD sono state individuate anche delle alterazioni specifiche del funzionamento cerebrale che riguardano sia il modo in cui si sviluppano le connessioni cerebrali sia il modo in cui le diverse aree cerebrali si connettono tra di loro. Ovviamente ciò determina effetti su come lavorano le principali funzioni cognitive, sulla percezione e sui processi di pensiero e ragionamento.

1.5.1 Anomalie nello sviluppo e nella connessione delle aree cerebrali

Alla nascita il bambino è molto immaturo e impiega quasi tre anni per completare il suo processo di crescita mentale; processo che avviene usufruendo degli apprendimenti che normalmente si compiono nell'ambito della relazione adulto-bambino. Il principale compito, nei primi anni di vita del cervello del bambino, è quello di attivare il funzionamento di tutte le aree cerebrali e sviluppare connessioni tra i circuiti neuronali che inizialmente non sono connessi. Le esperienze precoci che il bambino fa e che comprendono tutti i sensi (vista, udito, tatto, olfatto, gusto) attivano connessioni tra i neuroni, coinvolti a livello periferico, e le aree della corteccia che servono alla decodifica di questi stimoli sensoriali. In seguito a queste prime esperienze sociali, i bambini con ASD sviluppano molte connessioni tra aree cerebrali vicine fra loro e non sviluppano connessioni adeguate tra aree distanti. Garber (2007) ritiene che nei soggetti con ASD vi siano delle anomalie sia nel modo in cui i neuroni si uniscono tra di loro, quindi nella connessione sinaptica, sia nel modo in cui si connettono tra di loro le diverse aree cerebrali, in particolare quelle che connettono parti diverse del cervello e che permettono di avere azioni coordinate. Negli ultimi anni, Buxhoeveden e Casanova (2006) hanno individuato anomalie, in termini di numerosità ed ampiezza, nella struttura colonnare della corteccia. Nei soggetti con sviluppo tipico ci sono, nella corteccia cerebrale,

delle "minicolonne" che consistono in un numero di neuroni (tra gli 80 e i 100) intrecciati tra di loro in una struttura simile, alla vista, ad una collana di perline. La formazione delle minicolonne avviene nelle prime fasi di formazione della corteccia. Nei soggetti con ASD le minicolonne, all'interno del lobo frontale e temporale, sembrerebbero essere molto più piccole, più numerose, rispetto al numero di neuroni che le formano, e più intrecciate e attaccate tra di loro rispetto a quelle dei soggetti con sviluppo tipico utilizzati per il confronto. Inoltre, esperimenti di laboratorio hanno permesso di ipotizzare che alla base del funzionamento atipico ci sia un deficit di connettività nella sostanza bianca (rete di fibre nervose che serve a permettere lo scambio di informazioni e la comunicazione tra le aree del cervello). Tale anomalia è dovuta ad un difettoso meccanismo di eliminazione delle cellule cerebrali (apoptosi) e di *pruning* (eliminazioni di sinapsi² non utilizzate). Queste alterazioni impedirebbero la formazione e il rafforzamento delle sinapsi rimanenti, utili alla maturazione e allo sviluppo (Zhan *et al.*, 2014). Vi sarebbe inoltre un'alterazione di alcune molecole che sono coinvolte nella formazione della corteccia sensoriale, che riceve gli stimoli e invia le informazioni alle varie aree cerebrali, e che provocherebbe un malfunzionamento nell'elaborazione degli stimoli sensoriali e percettivi, con effetti sul comportamento (Szczyrkowska *et al.*, 2018). Le connessioni tra aree diverse sono attivate dall'esperienza che i soggetti fanno, ossia, più azioni vengono fatte, più le connessioni vengono rafforzate; meno vengono utilizzate, meno si sviluppano. Nello sviluppo di un bambino con ASD, al di là delle difficoltà nello stabilire connessioni, vi è anche l'assenza di esercizio, di attività e di stimolazione precoce che colpisce principalmente le connessioni tra aree che sono più distanti tra di loro. Questo spiegherebbe la difficoltà dei bambini con ASD ad apprendere ed in particolare ad apprendere compiti complessi che richiedono molta coordinazione.

1.5.2 Sensorialità e Percezione

I resoconti di persone con autismo ad alto funzionamento riferiscono di percezioni alterate di suoni, di confusione mentale tra i diversi stimoli, di difficoltà a discernere la fonte di uno stimolo sensoriale e di alterati modi di decodificare suoni o luci (Grandin, 1996; Williams, 1996; Gerland, 1997). Dati di ricerca confermano queste note autobiografiche e, ad esempio, Greenspan e Wieder (1997) riportano, in un campione di bambini con ASD in età prescolare, la presenza di ipersensibilità, iposensibilità e di entrambe. Inoltre,

2. Sinapsi: punto di contatto tra le cellule che permette la trasmissione degli impulsi nervosi.

Vivanti, D'Ambrogio e Zappella (2007) evidenziano la presenza di una ridotta capacità di sentire il dolore. Questi problemi derivano principalmente da difficoltà nella capacità di elaborare e integrare le stimolazioni sensoriali, piuttosto che nel funzionamento dei singoli apparati, che generalmente risultano funzionanti (Muratori, 2009). Le alterazioni nell'elaborazione e integrazione degli stimoli sensoriali possono determinare dei comportamenti anomali e dei problemi di adattamento all'ambiente e portare persone con buone capacità cognitive ad un basso livello di funzionamento (Grandin, 2014).

Anche per quanto riguarda la percezione, sembrano evidenti anomalie. La percezione, attività più complessa della sensazione, ma basata sulla capacità sensoriale, segue alcune regole di funzionamento: una di queste è quella che Uta Frith definisce "coerenza centrale", ossia la capacità di integrare insieme le diverse parti che compongono uno stimolo (per esempio, ci ricordiamo la trama di un libro, ma non i singoli capitoli). I soggetti con ASD sembrano essere molto più attratti dalle singole parti che compongono un oggetto o un'azione, piuttosto che dal suo insieme (per esempio, ricordano le singole parole che compongono un capitolo ma non la trama del volume). Questo modo di percepire definito "debole coerenza centrale" sarebbe alla base della particolare attenzione ai dettagli delle persone con ASD, della loro alta capacità di cogliere figure e parti nascoste, della capacità di fare puzzle e compiti di ricostruzione di oggetti. Sebbene questa teoria non spieghi il funzionamento mentale di tutti i soggetti con ASD e abbia ricevuto anche disconferme (Lopez *et al.*, 2008), ci induce a considerare uno stile percettivo più basato sui dettagli che sull'insieme. Uno studio di White, O'Really e Frith (2009) ha evidenziato che i soggetti con autismo e macroencefalia hanno una maggiore tendenza all'elaborazione percettiva legata al particolare, evidenziando, ancora una volta, come la carenza di connettività possa essere una causa di molti dei disturbi dell'autismo. La difficoltà dell'apparato percettivo, a integrare gli stimoli fra loro e far fluire, può condurre al sovraccarico di informazioni e può essere la causa delle difficoltà di attenzione e di associazione di più azioni, come ascoltare e fare, guardare e ascoltare (Cainelli, 2021). I bambini con ASD mostrano più difficoltà nell'elaborare e integrare gli stimoli uditivi e maggiore sensibilità tattile, del gusto e dell'olfatto, rispetto a bambini con altre alterazioni dello sviluppo; hanno, inoltre, bisogno di più tempo per regolare gli stati di attivazione fisiologica rispetto alle persone con sviluppo tipico (McDonnell *et al.*, 2014).

L'attivazione o la riduzione di carico sensoriale implica anche la stimolazione propriocettiva (del proprio corpo) e vestibolare (equilibrio, gravità, posizione del corpo nello spazio). Nei soggetti con ASD i movimenti ripetitivi e lo sfarfallio possono essere un modo per abbassare l'attivazione dovuta ad un sovraccarico sensoriale

(Vivanti, 2010; 2021).

Il *Sensory Profile* (Dunn, 2020), strumento sviluppato negli anni Ottanta, permette di individuare il profilo di funzionamento sensoriale ed è particolarmente utile per conoscere le modalità di elaborazione degli stimoli e di attivazione emotiva dei soggetti con ASD. I profili sensoriali evidenziano la quantità di stimoli necessari per attivare uno specifico sistema di neuroni e l'adattamento del comportamento; essi possono essere di quattro tipi: iporeattività, ricerca di sensazioni, iperreattività ed evitamento di stimoli (Baranek *et al.*, 2006; Ayres, 2012).

1.5.3 Funzioni esecutive

Le funzioni esecutive, insieme di abilità che permettono ad una persona di agire in maniera organizzata e flessibile, determinano, nello sviluppo tipico, il modo in cui viene programmata la risposta comportamentale agli stimoli e l'integrazione di varie funzioni utili alla regolazione per adattarsi all'ambiente. Queste abilità sono molto complesse e implicano: la capacità di autoregolare il comportamento, la conoscenza delle proprie abilità, la flessibilità, l'organizzazione temporale delle azioni, la programmazione e pianificazione delle azioni, l'attenzione e la memoria di lavoro, il controllo delle interferenze e l'integrazione tra attività percettive, cognitive ed emotive (Lambiase, 2004; Vivanti, 2021). Numerose evidenze hanno mostrato come alcuni sintomi clinici dei soggetti con ASD, quali ad esempio i problemi alle funzioni esecutive, possano essere dovuti a un danno cerebellare (Courchesne *et al.*, 1994; Bauman & Kemper, 1995; Schmahmann & Sherman, 1998). Sono state trovate alterazioni nella larghezza del cervelletto (Minshew *et al.*, 2005) ed in particolare nella dimensione dei vermi cerebellari, che possono essere sia più piccoli sia più grandi rispetto ai soggetti con sviluppo tipico, indicando che la stessa area può avere alterazioni diverse e determinare fenotipi differenti nell'autismo.

1.5.4 Pensiero

Le funzioni principali del pensiero sono la capacità di formare i concetti e di creare categorie mentali, grazie ai processi di astrazione. I processi di categorizzazione sono necessari per semplificare la realtà e raggruppare gli stimoli in modo da non sovraccaricare il cervello e conservare molte informazioni in maniera meno dispendiosa (per esempio, mela, pera, banana vengono categorizzate nella categoria "frutta" che a sua volta rientra nella classe dei "cibi"). I soggetti

con ASD formano le categorie considerando principalmente le caratteristiche percettive dell'oggetto (mela, arancia, palla sono tondi e rotolano) e non rispetto alla loro funzione (per esempio, frutta, carne, pesce sono cibi perché si mangiano) (Tager-Flusberg, 1985; Gastgeb *et al.*, 2009). Questa difficoltà di astrazione dalle proprietà dell'oggetto sarebbe simile a quella che rende difficile il gioco simbolico o la comprensione delle metafore e della comunicazione implicita (Charman & Stone, 2006).

1.5.5 Comunicazione e Linguaggio

Come è stato già sottolineato, la comunicazione ed il linguaggio sono strettamente legati alla reciprocità sociale e agli scambi intersoggettivi tra madre e bambino. Una carenza nell'uso di gesti e nella condivisione di attenzione, attività ed emozioni, sarebbe responsabile delle difficoltà comunicative-linguistiche dei bambini con ASD. I bambini con autismo raramente prendono l'iniziativa nella comunicazione, proprio perché, come precedentemente accennato, i gesti, come mostrare o indicare oggetti per iniziare uno scambio comunicativo e condividere l'interesse, sono poco frequenti. Esistono alcune caratteristiche del linguaggio che vanno sottolineate. In primo luogo, è da notare il ritardo nell'acquisizione del linguaggio e l'enorme variabilità che esiste tra un soggetto ed un altro (Charman *et al.*, 2006). Si è osservato, infatti, che alcuni bambini possono sviluppare il linguaggio anche dopo i 6 anni (Volkmar, 1998). Quando il linguaggio è presente, è possibile osservare minori deficit a livello formale e fonologico, mentre si evidenziano compromissioni a livello pragmatico, ossia della capacità di utilizzare il linguaggio in modo appropriato al contesto e di cogliere i significati impliciti e le espressioni metaforiche. Il linguaggio spontaneo, inoltre, viene spesso utilizzato dai bambini autistici per finalità concrete come richiedere un gioco e, raramente, per chiedere ad un compagno se vuole giocare (Vivanti, 2016). Un aspetto particolare da ricordare è la presenza nei soggetti con ASD di quello che è definito linguaggio ecolalico, ossia la ripetizione immediata o differita di una frase o di una parola sentita. La ricerca (National Research Council, 2001) mette in evidenza che la ripetizione ecolalica può sia avere un intento comunicativo che essere interpretata come uno strumento di auto-regolazione emotiva.

1.6 Si può guarire dai disturbi dello spettro autistico?

La domanda più frequente che i genitori rivolgono al clinico, dopo aver ricevuto per il loro bambino una diagnosi di Disturbo dello Spettro dell'Autismo, è se sia possibile guarirne. Le ricerche condotte in questi anni, sulla diagnosi precoce e sui trattamenti adeguati ed intensivi, permettono di affermare che è possibile modificare molte caratteristiche del funzionamento autistico e acquisire molteplici competenze nell'ambito della comunicazione, della competenza sociale e della capacità di adattarsi al mondo circostante.

Si può così escludere definitivamente il pessimismo, esistente fino al decennio scorso, per cui l'autismo era una condanna definitiva ad una vita isolata, senza la possibilità di parlare, comunicare e farsi capire.

Tuttavia va tenuto presente che si tratta di un disturbo su base neurologica, con aree cerebrali compromesse o alterate. Gli interventi hanno la funzione di arginare il malfunzionamento di queste aree e, sfruttando la plasticità neuronale del cervello del bambino piccolo, permettono il recupero e lo sviluppo di competenze, attivando aree diverse da quelle compromesse. In questo modo è possibile ridurre le manifestazioni comportamentali della patologia, ma non si potrà intaccare o modificare la base neuronale alterata.

1.6.1 Diagnosi precoce e interventi di rete

Fare una diagnosi precoce del Disturbo dello Spettro dell'Autismo, seguendo i criteri del DSM-5 o dell'ICD-10, permette di individuare il trattamento più idoneo ed efficace per arginare i deficit relazionali e cognitivi.

È stato infatti sottolineato come gli interventi intensivi producano migliori risposte, sia in termini cognitivi che sociali, quando la diagnosi viene effettuata entro il secondo anno di età (Rogers, 2009).

È, inoltre, importante che la diagnosi sia accompagnata da osservazioni accurate, che permettano di delineare il profilo di funzionamento ed evidenziare e differenziare i punti di forza e di fragilità, basandosi su strumenti testistici accurati ed adeguati, per individuare le componenti cognitive, linguistiche, motorie, comunicative, sociali e relazionali del bambino. È necessario, quindi, iniziare gli interventi precocemente e prevedere che l'intervento avvenga in rete coinvolgendo tre contesti: quello sanitario riabilitativo, quello educativo scolastico e quello familiare. L'intervento deve essere svolto da persone con professionalità diverse: riabilitatori che lavorino in modo differente, ma che condividano obiettivi di lavoro;

educatori che si alternino nell'ambito scolastico e familiare; genitori e insegnanti che siano consapevoli di quello che si fa e di quello che avviene all'interno della rete (Bentenuto, 2017; Venuti, 2012; 2016).

Il trattamento deve essere differenziato in base alle caratteristiche individuali del bambino, non è possibile prevedere un tipo di trattamento che vada bene per tutti e che funzioni meglio di altri, in quanto i Disturbi dello Spettro dell'Autismo sono complessi, molto eterogenei e investono diverse aree del cervello (Bentenuto *et al.*, 2017).

Ogni intervento deve prevedere delle verifiche semestrali e un riadattamento degli obiettivi e l'utilizzo eventuale anche di diversi metodi di trattamento.

Gli interventi possono essere di tipo:

- riabilitativo, svolti soprattutto in ambito sanitario (neuropsicomotricità, musicoterapia, logopedia e attivazione della comunicazione);
- psicoeducativo, con attività che permettono al bambino di progredire nello sviluppo e di acquisire le competenze necessarie per adattarsi alle situazioni sociali; dovrebbero essere programmati e attivati a scuola e condivisi dagli insegnanti di classe e di sostegno, dagli educatori (in ambito scolastico ed extrascolastico) e dalla famiglia. La ricerca internazionale sostiene l'efficacia di interventi di tipo psicoeducativo che vengono attivati precocemente e sono condotti in maniera intensiva (Vismara & Rogers, 2010);
- psicologico, effettuati dallo psicologo che lavora in sinergia con il neuropsichiatra infantile e che, dopo la valutazione diagnostica, struttura il piano di intervento e trattamento, rendendo operativi gli obiettivi su cui lavorare. Lo psicologo supporta la famiglia nel percorso di accettazione della diagnosi e supervisiona i riabilitatori, gli educatori e gli insegnanti che lavorano con il soggetto.

Gli studi condotti prevalentemente in ambienti anglosassoni fanno riferimento ad interventi che constano di 25/40 ore settimanali. Occorre però specificare che sia il sistema sanitario che quello di istruzione dei Paesi anglosassoni è profondamente diverso da quello italiano. In Italia l'aspetto educativo è gestito dall'istruzione e prevede l'inclusione dei bambini con bisogni educativi speciali nelle classi "tipiche" durante tutto l'orario scolastico, fornendo quindi un tempo di relazione educativa che raggiunge i tempi di intensità raccomandata. È perciò fondamentale adattare questa prescrizione al nostro Paese e prevedere che le riabilitazioni sanitarie facciano da supporto all'intervento educativo, che deve essere attivato da personale altamente formato, nell'ambito del sistema scolastico educativo (dall'asilo nido alla scuola secondaria di secondo grado)

dove, il bambino prima, e il ragazzo poi, dovrà passare un consistente numero di ore.

Quindi, un genitore deve sapere cosa serve al figlio, deve cercare di ottenere che siano attivate riabilitazioni specifiche, che ci sia un programma di attività da attuare a scuola, con momenti di verifica e supporto agli insegnanti e agli educatori per realizzarlo. Deve inoltre sentirsi supportato e seguito dai sanitari di riferimento.

1.6.2 Quale trattamento scegliere per un bambino con disturbo dello spettro autistico?

Esiste un numero svariato di modelli di trattamento, che si differenziano in approcci:

- comportamentali: ABA, metodo Lovas, apprendimento incidentale, TEACHH;
- evolutivi: DIR-Floortime (Greenspan, 2006), ESDM-Early Start Denver Model (Dawson *et al.*, 2010; 2009).

Molti di questi trattamenti sono stati verificati sperimentalmente, altri invece hanno ricevuto verifiche approssimative. Ognuno di questi modelli può essere adatto e funzionare con alcuni bambini e meno con altri; ciò dipende dalle caratteristiche del bambino, dalla severità del disturbo e dal profilo di funzionamento, oltre che dalle competenze del professionista che li applica e, aspetto fondamentale, dalla sintonia che si stabilisce tra il terapeuta/riabilitatore, il soggetto e la famiglia: indipendentemente dalla tipologia di trattamento, la relazione resta un elemento imprescindibile per il successo terapeutico.

In conclusione, per un disturbo complesso come il Disturbo dello Spettro dell'Autismo non esiste un unico metodo che in assoluto è il migliore, bensì esistono alcuni metodi che hanno valore e solidità, da applicare e adattare. Gli interventi devono essere adattati ai differenti bambini, tenendo conto delle fasi di sviluppo. È, infine, importante sottolineare che tali molteplici trattamenti rientrino in un modello integrato di presa in carico del bambino (Venuti, 2012).

2 | Per un intervento educativo consapevole e competente³

2.1 L'inclusione in classe, quando e perché

Nell'ambito dell'inclusione scolastica, le linee Guida Nazionali della Società Italiana di Neuropsichiatria Infantile (SINPIA) evidenziano la necessità di definire in modo dettagliato sia i contenuti degli interventi, che devono essere modificati in base alle esigenze individuali, sia le modalità di strutturazione dell'ambiente scolastico. Mettendo in pratica tali condizioni è possibile avviare il processo di inclusione e, quindi, facilitare la socializzazione, creare esperienze significative, ampliare la comunicazione e favorire l'autonomia personale. In un contesto scolastico che prevede incontro e confronto quotidiano con i coetanei, il programma individuale del bambino/ragazzo con Disturbo dello Spettro Autistico dovrà essere adattato ai suoi bisogni a seconda dell'età e del funzionamento. In particolare dovrà essere finalizzato, in età più precoce, allo sviluppo della capacità di attenzione, di comunicazione, di utilizzo di simboli e di modulazione degli stati emotivi, mentre, nelle età successive, al miglioramento dell'interazione sociale, all'arricchimento della comunicazione funzionale ed alla diversificazione degli interessi ed attività (SINPIA, 2005). La presenza dello studente con autismo deve essere considerata come una risorsa per l'intero percorso educativo rivolto alla classe, in quanto «amplia i modi percettivi, le modalità di visione, gli angoli da cui partire» (Piazza, 1999). I compagni di classe possono aiutare il bambino/ragazzo attivando sequenze di interazione in grado di facilitare fortemente la sua crescita sociale. Si rende necessario, pertanto, un loro coinvolgimento attivo, attraverso la sensibilizzazione nei confronti di tematiche che, per la loro complessità, devono essere affrontate con modalità e strumenti adeguati. Le caratteristiche comportamentali e cognitive dei soggetti che presentano tale disturbo rendono complesso l'instaurarsi di rapporti interattivi significativi. È utile, quindi, individuare una serie di accorgimenti per facilitare forme di aiuto e sostegno da parte dei compagni.

3. In collaborazione con Maria Arici - IPRASE.

2.2 La formazione del personale scolastico

Nella scuola attuale, nonostante siano migliorate le attenzioni legate ai Disturbi dello Spettro dell'Autismo, non sempre è prevista una qualificazione del personale e una preparazione aggiornata per chi ci lavora. L'autismo è un disturbo che richiede un intervento specifico e intenso per far sì che gli obiettivi educativi, comuni a tutti gli studenti, perseguiti nell'ambito della scuola primaria e secondaria, vengano realizzati. In generale gli obiettivi prefissati dalla scuola si dividono in due macroaree: la prima fa riferimento agli aspetti sociali, che spingono verso l'adattamento sociale e verso la produttività; la seconda comprende gli obiettivi individuali, che conducono alla realizzazione della pulsione naturale in ogni persona ad apprendere norme e valori della cultura a cui appartiene (leggere, scrivere, contare, ecc.) (Venuti, 2003).

Il progetto di formazione degli insegnanti e assistenti educatori sui Disturbi dello Spettro dell'Autismo nasce dalla consapevolezza che l'autismo non è paragonabile ad altre disabilità o malattie psichiche, e che il personale responsabile dell'educazione di bambini/ragazzi con questa patologia necessita di una formazione approfondita sulle caratteristiche presentate da questi soggetti a livello emozionale, relazionale e cognitivo.

Poiché i bambini/ragazzi trascorrono la maggior parte della giornata nell'ambiente scolastico, è necessario che la scuola stessa abbia la responsabilità di facilitarne lo sviluppo cognitivo ed emotivo; di conseguenza diventa importante garantire il supporto dei bambini/ragazzi con ASD attraverso personale preparato e aggiornato su questi disturbi, per favorire pienamente l'adattamento, il benessere e l'inclusione reale.

Riteniamo importante condividere la nostra esperienza e l'attuazione del Progetto Autismo (attivo in Provincia di Trento dal 2010) nel periodo che va dal 2015 al 2021. Il Progetto ha come proprio obiettivo fondante il garantire un accompagnamento formativo esperto ai consigli di classe, formati da insegnanti curricolari, insegnanti di sostegno e assistenti educatori, che lavorano con bambini e ragazzi con Disturbo dello Spettro dell'Autismo.

2.3 Progetto Autismo: una nuova risorsa

Il progetto provinciale per la promozione di percorsi didattici ed educativi rivolti a bambini e ragazzi affetti da Disturbo dello Spettro dell'Autismo è nato nel 2009. L'Università degli Studi di Trento (in particolare il Laboratorio di Osservazione, Diagnosi e Formazione del

Dipartimento di Psicologia e Scienze Cognitive) e l'Istituto Pavoniano Artigianelli di Trento, dopo cinque anni intensi di collaborazione reciproca, di confronto e di sperimentazioni messe in campo per rispondere ad un'emergenza evidenziata nell'Istituto, convinti e certi delle strategie didattiche e inclusive attivate, hanno avviato, con il supporto dell'Assessorato all'Istruzione, la formalizzazione di un progetto che si proponeva di strutturare un intervento provinciale a supporto delle scuole primarie e secondarie che presentavano all'interno delle classi bambini o ragazzi con ASD. Tale progetto ha permesso di costruire una rete istituzionale stabile in grado di garantire l'accompagnamento formativo necessario per supportare i consigli di classe nel creare percorsi didattici ed educativi proficui e inclusivi.

Il progetto è stato rivolto ai dirigenti scolastici, a tutto il corpo docente e agli assistenti educatori coinvolti nel percorso scolastico degli studenti con ASD iscritti in scuole di ordine e grado differente nel territorio della Provincia di Trento. La formazione prevedeva l'adesione dell'intero consiglio di classe dove era inserito il soggetto con ASD, per favorire la condivisione delle informazioni e della progettualità al fine di garantire un reale processo di inclusione. L'iter utilizzato comprendeva: un momento iniziale di formazione teorica rivolta a tutti gli insegnanti ed educatori che desiderano parteciparvi, incontri in itinere rivolti ai singoli consigli di classe e, infine, un incontro finale in plenaria con tutti i consigli di classe che avevano aderito.

I dati raccolti attraverso strumenti osservativi e questionari di valutazione somministrati agli insegnanti hanno evidenziato l'efficacia di un modello di formazione e di un protocollo di intervento che formalizzava i punti necessari e imprescindibili nel lavoro con studenti con ASD, fra cui: collaborazione tra dirigenti scolastici, docenti di sostegno, docenti di classe ed educatori; formazione teorica, esperienze laboratoriali, attività di valutazione e ricerca pedagogica (Venuti *et al.*, 2013). Dal 2009 al 2013 il progetto ha visto un incremento di adesione da parte di un numero sempre maggiore di istituti scolastici.

2.4 Il Progetto Autismo dal 2015 al 2019: esperienza e attuazione

Nel novembre 2015, dopo due anni di interruzione, il Progetto Autismo è stato nuovamente avviato attraverso la realizzazione di due *incontri preliminari di sensibilizzazione sul tema dell'autismo*; essi sono stati una preziosa occasione sia per presentare le nuove linee di progetto in tema di autismo sia per sottolineare la fondamentale

sinergia tra IPRASE, Dipartimento della Conoscenza della PAT, Dipartimento di Psicologia e Scienze Cognitive dell'Università di Trento e Azienda Provinciale per i Servizi Sanitari. Gli incontri hanno visto la partecipazione complessiva di 197 persone tra docenti, assistenti educatori, dirigenti scolastici e rappresentanti degli enti accreditati per l'erogazione dei servizi a favore di studenti con BES.

Successivamente, nell'anno scolastico 2016-17, IPRASE ha realizzato il *Corso di perfezionamento di didattica inclusiva per i disturbi dello spettro autistico* (250 ore), grazie alla collaborazione con il Dipartimento di Psicologia e Scienze cognitive dell'Università degli studi di Trento e l'Azienda Provinciale per i Servizi Sanitari. Il corso di perfezionamento, indirizzato ad assistenti educatori e a docenti di ogni ordine e grado scolastico, ha avuto come obiettivi principali il miglioramento dei livelli e della qualità di inclusione degli studenti con disturbi dello spettro autistico e il coinvolgimento attivo dei partecipanti nell'attuazione di forme di didattica inclusiva efficaci e pervasive. Inoltre, rispetto ai precedenti anni, è stata prevista anche la partecipazione della scuola dell'infanzia. I partecipanti sono stati 48. Le 250 ore di corso sono state articolate come di seguito:

- 132 ore in presenza, suddivise fra teoriche (in plenaria, con la modalità della lezione frontale e in alcuni casi anche del seminario aperto a tutti i docenti e assistenti educatori del sistema scolastico trentino interessati) e laboratoriali;
- 88 ore di "attività in situazione", volte all'implementazione di modalità di osservazione di soggetti con ASD, alla progettazione e realizzazione di strategie didattiche inclusive e alla stesura di un elaborato finale;
- 30 ore di supervisione dell'attività in situazione, svolte in piccolo gruppo.

I *seminari aperti* sono stati sette e hanno visto un totale di 515 partecipanti.

Successivamente, negli anni scolastici 2017-18 e 2018-19, IPRASE ha realizzato, sempre in collaborazione con il Dipartimento di Psicologia e Scienze cognitive dell'Università di Trento, numerosi *Percorsi di accompagnamento per consigli di classe che lavorano con studenti con disturbi dello spettro autistico*, indirizzati alla scuola primaria e secondaria di primo e secondo grado. Tali percorsi di accompagnamento esperto hanno avuto la finalità di supportare, corresponsabilizzare e coinvolgere attivamente i consigli di classe nell'attuazione di una didattica inclusiva competente e condivisa, attraverso il miglioramento delle capacità osservative dei docenti e degli assistenti educatori, con conseguente progettazione e attuazione di interventi didattico-educativi mirati e correttamente impostati. I percorsi hanno previsto sia incontri territoriali di approfondimento, che raggruppavano più consigli di classe, sia incontri con i singoli consigli

di classe, sia laboratori specifici. Hanno partecipato 32 consigli di classe per un totale di 143 docenti e assistenti educatori coinvolti. Gli incontri territoriali di approfondimento si sono focalizzati sui seguenti temi: inquadramento scientifico sugli ASD, strategie di comunicazione, abilità sociali e alto funzionamento, passaggio al grado scolastico successivo. Parte integrante degli incontri di accompagnamento sono stati i *Laboratori per lavorare con l'autismo*, centrati sulla musica, sul bullismo e le dinamiche relazionali, sulle emozioni e sul costruire storie con la CAA (Comunicazione Aumentativa Alternativa).

2.5 Percorsi di accompagnamento formativo esperienziale dei consigli di classe 2019-20 e 2020-21, in presenza e a distanza

Considerate le molteplici richieste e i bisogni espressi dalle scuole, negli anni scolastici 2019-20 e 2020-21 sono stati realizzati, in collaborazione con il Centro Studi Erickson, che si è avvalso del supporto di esperti indicati dal Dipartimento di Psicologia e Scienze cognitive dell'Università di Trento, nuovi *Percorsi di accompagnamento formativo esperienziale per consigli di classe che lavorano con studenti con disturbi dello spettro autistico*. A tali nuovi percorsi hanno aderito 48 consigli di classe per un totale di 350 docenti e assistenti educatori coinvolti.

Nell'anno scolastico 2019-20 gli incontri personalizzati per ogni consiglio di classe coinvolto sono avvenuti in presenza sino ai primi giorni di marzo 2020. Successivamente, a seguito dell'insorgere dell'emergenza sanitaria causata dalla pandemia di COVID-19 e della conseguente chiusura delle scuole e attivazione della didattica a distanza, si è deciso di continuare con incontri online. Tale scelta si è resa necessaria sia al fine di poter dare continuità al lavoro già intrapreso nei mesi precedenti, sia per poter supportare i consigli di classe nella gestione degli studenti con ASD e delle loro famiglie in un periodo così critico e potenzialmente destabilizzante. Ciò ha permesso di trovare strategie per facilitare l'apprendimento online, altrimenti molto difficoltoso per i bambini/ragazzi con ASD, mantenere le relazioni all'interno del gruppo classe sia con i docenti e gli assistenti educatori che con i compagni, e diminuire le difficoltà che si sarebbero potute riscontrare una volta rientrati in presenza. Docenti e assistenti educatori sono stati accompagnati nella ricerca e nella sperimentazione di modalità alternative per mantenere la relazione a distanza con gli studenti e nella comprensione delle situazioni dei bambini/ragazzi in ambito domiciliare; allo stesso tempo è stato importante sostenere i consigli di classe nella gestione

delle richieste da parte dei genitori, ai quali è stato fornito materiale didattico mirato. Sono risultati inoltre essenziali sia la costruzione di storie al fine di aiutare i bambini/ragazzi a gestire le situazioni a casa, sia la strutturazione e organizzazione di momenti ludici, attraverso la narrazione o l'attuazione di giochi specifici. Infine, è stato necessario fornire supporto nella creazione di tabelle per la comunicazione e trovare soluzioni alternative di comunicazione con i pari. Viste le molteplici difficoltà emerse nel *lockdown* per gli studenti con ASD e le loro famiglie, vi è stata un'elevata richiesta da parte dei vari consigli di classe e gli incontri sono risultati in totale 255. Nel successivo anno scolastico si è evidenziato un incremento della richiesta da parte dei consigli di classe e si è giunti a realizzare 348 incontri online.

Agli incontri online si sono aggiunti, nei due anni scolastici, alcuni *incontri in presenza con la classe*, nati dalla necessità di docenti e assistenti educatori di condividere con i compagni dei bambini e ragazzi con ASD alcune corrette informazioni, per rispondere alle loro domande e perplessità e dare indicazioni operative adeguate al fine di aiutarli a rapportarsi con questi compagni speciali in modo sereno ed efficace.

Nell'anno scolastico 2019-20 sono stati inoltre realizzati, prima dell'emergenza pandemica, quattro *incontri aperti di informazione e sensibilizzazione* sui disturbi del neurosviluppo e sull'inclusione degli studenti con ASD, rivolti a docenti e assistenti educatori delle scuole di ogni ordine e grado del sistema provinciale. Tali incontri hanno visto in totale 379 partecipanti.

Nel mese di luglio 2020 è stata realizzata, con gli esperti che hanno seguito i consigli di classe durante il periodo del *lockdown*, una video-intervista dal titolo *L'accompagnamento esperto dei consigli di classe che lavorano con studenti con disturbo dello spettro autistico. Cosa abbiamo imparato nel corso dell'emergenza sanitaria e come farne tesoro per ripartire al meglio*. Scopo della video-intervista è stato raccontare e condividere l'esperienza di accompagnamento dei consigli di classe per fornire l'aiuto esperto necessario al fine di renderli maggiormente in grado di supportare gli studenti con ASD e le loro famiglie nel periodo dell'emergenza sanitaria. Si è trattato di una situazione inedita, da cui sono scaturite esperienze e riflessioni di cui far tesoro e che è sembrato molto importante e utile condividere.

Durante l'anno scolastico 2020-21 sono stati realizzati due *webinar di sensibilizzazione e formazione di base* riservati ai nuovi componenti dei consigli di classe e ai consigli aggiunti a quelli dell'anno precedente, che hanno visto in totale 230 partecipanti. Sono stati inoltre realizzati vari altri *webinar, aperti a tutti*, per sostenere le scuole nella ripartenza, focalizzati sulla comprensione e prevenzione dei comportamenti disadattivi, sul mantenimento del contatto e della collaborazione con le famiglie, sulla valorizzazione dei compagni

come risorsa, sulle indicazioni e i suggerimenti utili a cogliere il disagio per prevenire, intervenire e promuovere il benessere emotivo e relazionale. Tali webinar hanno visto in totale 989 partecipanti. Sono stati tutti registrati e rieditati al fine di metterli a disposizione della scuola trentina per lungo tempo, per una formazione a distanza fruibile in modalità asincrona.

Parte integrante anche di quest'ultimo biennio di Percorsi di accompagnamento formativo esperienziale sono stati gli *incontri laboratoriali territoriali*, riservati esclusivamente ai docenti e assistenti educatori dei consigli di classe aderenti. All'inizio di marzo 2020 si è svolto l'unico laboratorio in presenza, centrato sulla costruzione di storie con la CAA; poco dopo si è reso necessario annullare gli altri laboratori previsti poiché di natura prettamente pratica e quindi impossibili da realizzare online. Nel successivo anno scolastico i laboratori sono stati organizzati per essere fruibili anche in modalità online. A partire dagli specifici bisogni emersi nei consigli di classe accompagnati, sono stati realizzati laboratori sull'inclusione attraverso la narrazione, sull'arte e la creatività per l'inclusione, sulla gestione dell'ansia per favorire l'inclusione e sulla comunicazione verbale e non verbale a distanza.

2.6 Un convegno per riflettere sui dieci anni di accompagnamento esperto dei consigli di classe trentini

Il 22 e 23 ottobre 2021 IPRASE, in collaborazione con il Centro Studi Erickson e ODFLab - Laboratorio di Osservazione Diagnosi e Formazione del Dipartimento di Psicologia e Scienze Cognitive dell'Università di Trento, ha realizzato il convegno *Autismi e inclusione scolastica in presenza e a distanza: 10 anni di accompagnamento dei consigli di classe trentini. Strategie e nuove formule di intervento* con l'obiettivo di disseminare le buone pratiche attivate da insegnanti e assistenti educatori trentini nei dieci anni di lavoro caratterizzati da formazione teorica, attività laboratoriale e supporto in itinere per l'apprendimento di strategie inclusive e la ricerca di soluzioni, anche nelle situazioni nuove e inaspettate determinate dalla pandemia.

Al convegno hanno partecipato diversi esperti operanti in varie realtà italiane; ciò ha contribuito ad arricchire l'occasione di confronto sulle esperienze e sui processi di inclusione scolastica, anche alla luce delle riflessioni emerse dagli anni di accompagnamento esperto: i dati ricavati dalle analisi osservative delle ricadute sui processi di adattamento all'ambiente sociale, sugli apprendimenti e sulla qualità della vita degli studenti con disturbi dello spettro autistico hanno

infatti evidenziato l'efficacia di modalità di lavoro personalizzate sul singolo consiglio di classe ma, allo stesso tempo, generalizzabili per favorire un'inclusione scolastica reale, efficace e pervasiva.

Una parte molto significativa del convegno è stata la sessione *Esperienze e materiali delle scuole*: due sale interamente dedicate ai poster prodotti dai consigli di classe per illustrare le esperienze di inclusione scolastica e sociale generate dai percorsi di accompagnamento esperto: 35 lavori, molto significativi sia per i contenuti che per la realizzazione grafica. I partecipanti al convegno si sono distribuiti nelle sale dimostrando un interesse molto alto: hanno scattato diverse foto, confrontandosi tra loro e con i docenti referenti di ogni poster; hanno riflettuto ad alta voce sulle esperienze illustrate, richiamandosi tra colleghi, evidenziando la ricchezza degli stimoli in esse contenute e valorizzandole come buoni esempi di possibili percorsi da attuare, per tutti e per ciascuno, anche nelle loro realtà scolastiche. Oltre agli aspetti di contenuto è stata davvero apprezzata la realizzazione grafica dei poster, curata da IPRASE, che ha molto colpito anche gli stessi docenti e assistenti educatori dei consigli di classe che li avevano pensati e prodotti. I partecipanti al convegno a distanza hanno potuto virtualmente visitare gli stessi poster esposti, accedendo alla *galleria online* appositamente predisposta da IPRASE e tuttora liberamente accessibile, per chiunque sia interessato, al link <https://www.iprase.tn.it/autismi-e-inclusione-scolastica-in-presenza-e-a-distanza-galleria-online>.

Un altro momento pregnante del convegno è stato il *Tavolo di pratiche e idee*, una preziosa occasione di sintesi e focalizzazione su vari aspetti significativi originati dall'esperienza trentina, in cui è stata data voce ad alcuni docenti e assistenti educatori membri dei consigli di classe accompagnati, che hanno portato la loro testimonianza con autenticità e spontaneità. A ciò si è aggiunta la riflessione di una dirigente scolastica che ha sempre promosso e sostenuto la partecipazione dei suoi consigli di classe ai percorsi di accompagnamento esperto e che nella possibilità di condivisione offerta dal convegno ha trovato ulteriori spunti per nuove piste didattico-educative per tutti. Toccante è stata inoltre la testimonianza di un gruppo di studenti di una scuola secondaria di secondo grado, i quali, con la loro presenza, hanno reso evidente, autentico e tangibile il senso vero della parola "inclusione".

È stato possibile assistere al convegno sia in presenza sia online. I partecipanti sono stati circa 500.

3 | I Laboratori per lavorare con l'autismo

3.1 Laboratori in presenza

Nei percorsi di accompagnamento formativo rivolti ai consigli di classe che hanno in carico studenti con ASD i laboratori pratico/esperienziali hanno rappresentato una parte importante a integrazione delle informazioni teoriche ma soprattutto per apprendere nuove modalità di coinvolgimento e inclusione sociale dei differenti funzionamenti.

3.1.1 I laboratori di musica

La musica è un'attività umana fondamentale e un mezzo di comunicazione non verbale che ci permette di esprimere, recepire e accomodare le emozioni sia internamente che nelle interazioni sociali. Sono in costante crescita gli studi neuroscientifici che dimostrano quanto gli stimoli veicolati dalla musica coinvolgano in maniera armonica quasi tutto il nostro cervello, oltre a coinvolgere la produzione di ormoni specifici necessari alla socialità, come l'ossitocina. La musica è in grado di muovere i neurotrasmettitori che attivano il circuito della ricompensa, del piacere e della motivazione sociale. Studi recenti dimostrano quanto le attività musicali inneschino una veloce sincronia fra le menti dei partecipanti, sia nelle produzioni corali che strumentali che motorie (Sänger *et al.*, 2012; Sharda *et al.*, 2018).

Gli studenti con ASD dimostrano costantemente un particolare coinvolgimento sensoriale e attento verso gli stimoli sonori e hanno una forte propensione verso la musica. Nei percorsi di inclusione a scuola la musica è un'attività elettiva di regolazione dei comportamenti prosociali in gruppo e favorisce l'incremento della motivazione al contatto sociale (Cainelli, 2021). La musica è quindi un potente mediatore negli interventi clinici con soggetti con ASD e un mezzo che favorisce e attiva processi di inclusione scolastica e

sociale di bambini/ragazzi con disturbi del neurosviluppo.

I laboratori sono progettati per formare i docenti e gli assistenti educatori che hanno la necessità di attivare processi per rendere partecipi gli studenti con ASD nella vita del gruppo classe e coinvolgere i compagni.

Obiettivi

- Progettazione di attività sociali in piccolo gruppo attraverso la musica.
- Utilizzo di strategie per favorire l'adattamento all'ambiente gruppo.
- Acquisizione di competenze di conduzione dell'attività attraverso la musica.
- Acquisizione di competenze di mediazione in gruppo.
- Capacità di strutturare buone prassi nella conduzione del progetto educativo/didattico con i soggetti con ASD.

Metodologia

La conduzione delle attività esperienziali con strumenti musicali è strutturata per sperimentare la comunicazione attraverso modalità non verbali all'interno di un percorso che parte dalla sensorialità, attivata nel contatto con il suono, e che conduce all'emergere di emozioni che portano a loro volta al processo di interazione sociale in gruppo.

La metodologia attuata nel laboratorio prevede una prima attività di grande gruppo per sperimentare sentimenti di inclusione ed esclusione dal gruppo stesso; successivamente si affrontano, in maniera guidata, delle fasi di lavoro in coppia al fine di sperimentare dei processi di sintonizzazione. Nella fase successiva i partecipanti sono condotti alla generalizzazione delle modalità di comunicazione ed espressione ritmico/sonora in piccolo gruppo. L'ultima fase, infine, prevede la riunificazione di tutti per una produzione guidata che raccoglie e consolida le esperienze delle fasi precedenti e conclude il processo di costruzione delle interazioni in gruppo.

Nelle varie fasi descritte le coppie e i piccoli gruppi si alternano in sperimentazioni di modalità e capacità differenti di sentire e interagire con l'altro mentre gli altri partecipanti osservano le loro comunicazioni e interazioni. Ciò permette di elaborare quanto sperimentato attraverso differenti punti di vista, lavorando pertanto in un assetto metacognitivo finalizzato all'apprendimento dall'esperienza, come esemplificato nella Tab 1.

Difficoltà	Riflessioni	Strategie
A concentrarsi sul proprio strumento musicale quando altri suonano o parlano.	Le stesse difficoltà che provano i soggetti con ASD quando hanno troppi stimoli.	Allenare la concentrazione sui particolari sensoriali (sensibilità tattile, dettagli visivi e sonori).
Non essere sicuri di saper fare/ suonare /tenere un ritmo.	Importante considerare le competenze presenti e le sensibilità quando proponiamo un'attività. Necessità di sperimentare le capacità e le attività prima in coppia.	Abbandonare il controllo cognitivo e mettersi in ascolto del gruppo. Semplificare le produzioni.
Sentire solo confusione.	Importante sperimentare l'accumulo sensoriale e la sensazione di disagio per regolare gli ambienti.	Introdurre modalità di conduzione: leader, coppie di strumenti simili e stesso ritmo.
Ad ascoltare tutto il gruppo.	Le attività non devono essere sempre con la classe intera perché non favoriscono la regolazione nelle interazioni e la conoscenza reciproca.	Ridurre i partecipanti o iniziare da una coppia.
A sintonizzarsi con l'altro nelle interazioni in coppia.	Necessario staccarsi da sé e osservare/ascoltare l'altro per trovare un punto di contatto o aggancio. Apprendere dall'altro.	Imitare o emulare le modalità dell'altro. Sostenere con la pulsazione il ritmo. Introdurre pochi elementi per dare senso musicale alle produzioni.
Nel formare il piccolo gruppo.	Criteri per la scelta dei pari: interesse, disponibilità emotiva, capacità di leadership, tolleranza alla frustrazione, capacità di supporto.	Riportare nel piccolo gruppo le stesse attività e i passaggi sperimentati a due. Introdurre un elemento per volta.

Tab. 1 - *Elaborazione dell'esperienza laboratoriale.*

Contenuti sviluppati

- Le strategie per la comunicazione non verbale, le interazioni in gruppo: sintonizzazione e sincronia.
- Lo sviluppo delle abilità sociali: ruoli, obiettivi, condivisione.
- Le strategie per costruire e mantenere la relazione: dal sentire all'ascolto empatico.

Laboratori esperienziali fra insegnanti/educatori

Nei laboratori di gruppo attraverso la musica e il ritmo i partecipanti vengono facilitati a sperimentare in prima persona il potenziale del suono e del ritmo quale mezzo per creare connessioni all'interno del gruppo. Vengono condotti quindi ad un'esplorazione sensoriale per avvicinarsi alle esperienze percettive dei loro studenti con ASD. Sperimentano le difficoltà ad essere poco competenti o molto competenti nell'utilizzo di strumenti a percussione e il supporto fornito dal conduttore quale facilitatore delle interazioni sociali. In queste attività pratiche sperimentano inoltre il sentirsi realmente parte del gruppo. Tutte queste esperienze diventano necessarie per lavorare e sviluppare le attività con gli studenti con ASD e anche con i pari.

In sintesi, nei laboratori gli insegnanti/educatori possono:

- sperimentare le difficoltà di interazione con il gruppo;
- sperimentare la sensazione di inclusione in gruppo;
- costruire la relazione a due utilizzando le aree di forza e le competenze presenti;
- acquisire strategie di sintonizzazione e di supporto emotivo alla relazione;
- costruire strategie per includere in gruppo;
- acquisire strategie e tecniche di mediazione nel gruppo.

Laboratori musicali strutturati in piccolo gruppo in ambito scolastico

Dopo la prima fase di sperimentazione e pratica personale degli insegnanti/educatori, i laboratori sono strutturati all'interno delle classi in cui sono presenti gli studenti con ASD. Prima di avviare l'attività pratica i partecipanti presentano le singole situazioni scolastiche al fine di valutare il profilo di funzionamento, le capacità, i punti di forza e di fragilità dei loro studenti. Ciò permette, con la guida dall'esperto, di trovare le strategie per migliorare l'integrazione sensoriale, la regolazione emotiva, la comunicazione non verbale e far sperimentare momenti di interazione sociale al fine di creare processi di inclusione reale nella classe e dentro la scuola. Successivamente si passa all'attività pratica con il gruppo classe, in cui è lo stesso insegnante/educatore a gestire il gruppo mentre l'esperto supervisiona l'attività fornendo suggerimenti senza intervenire direttamente. Le attività sono strutturate in piccoli gruppi scelti dal compagno con ASD e/o su suggerimento dell'insegnante. L'esperto osserva l'attività e coglie eventuali segnali di difficoltà fornendo estemporaneamente indicazioni a chi conduce. Al termine dell'attività l'insegnante/educatore e l'esperto raccolgono le impressioni e le sensazioni dei partecipanti, il livello di soddisfazione ed eventuali proposte per ampliare il gioco e l'interazione.

Laboratori musicali per adolescenti

In ambito scolastico si propongono attività musicali a ragazzi omogenei per profili di funzionamento che possiedono o possono apprendere competenze musicali di base atte a suonare in un piccolo insieme. Le attività sono condotte da un insegnante e un esperto di inclusione sociale attraverso la musica. Dopo un periodo di attività in piccolo gruppo di ragazzi con ASD, sono inseriti gradualmente dei compagni di classe interessati e con competenze musicali.

I passi per la costruzione del gruppo musicale e la metodologia possono essere così sintetizzati:

- condivisione di generi musicali e brani in piccolo gruppo;
- scelta di brani da eseguire;
- formalizzazione delle modalità di conduzione;
- strategie per l'ascolto reciproco e per la sincronia.

Gli incontri avvengono due volte in settimana e al termine dell'anno scolastico il gruppo si esibisce per i compagni della scuola nelle manifestazioni collettive o assemblee studentesche, incrementando la possibilità di inclusione e modificando le rappresentazioni dei pari (Cainelli, 2021).

3.1.2 I laboratori sulle emozioni⁴

Questi laboratori rappresentano un momento formativo focalizzato sulle difficoltà nell'interazione e nella comunicazione sociale presenti nei soggetti con ASD e sulle risposte che queste difficoltà sollecitano negli educatori e nel gruppo dei pari.

Obiettivo principale dei laboratori è fornire una metodologia operativa che permetta di comprendere le specificità della comunicazione emotiva nei soggetti con ASD in considerazione delle caratteristiche del singolo soggetto (profilo funzionale). Metodologia che valorizza anche la consapevolezza delle proprie (in quanto operatori) reazioni emotive di fronte a quelle modalità comunicative, al fine di stimolare il più possibile processi di identificazione e di empatia che permettano di dare senso e significato a comportamenti spesso di difficile comprensione immediata. Sviluppare una attitudine all'ascolto delle proprie reazioni emotive nell'interazione con i soggetti con ASD rappresenta un prerequisito fondamentale per poter costruire interventi di inclusione con il coinvolgimento dei coetanei. Nel momento in cui l'insegnante/educatore riesce ad adattare la propria comunicazione emotiva a quella dello studente con ASD, è in

4. Questo intervento è stato scritto dal dott. Oliviero Facchinetti.

grado di guidare e coinvolgere anche il gruppo dei pari, in particolare quelli maggiormente predisposti per caratteristiche personali alla comunicazione emotiva ed a situazioni inclusive.

Metodologia

I laboratori si configurano pertanto come momento esemplificativo di un percorso di osservazione, comprensione e progettazione di intervento focalizzato sulle caratteristiche e le esigenze del singolo studente e del singolo contesto classe. La metodologia di lavoro assume una funzione di contenitore strutturato in cui al processo ed al percorso di organizzazione e gestione delle attività viene data importanza al pari delle specifiche attività proposte, con uno spostamento continuo del focus riflessivo dalla metodologia operativa ai contenuti.

I laboratori hanno previsto un primo spazio a valenza conoscitiva, dedicato alla illustrazione della specificità e complessità della comunicazione emotiva nei soggetti con ASD, all'importanza di considerare le caratteristiche/peculiarità del singolo soggetto in termini di ricettività ed espressività emotiva, età, abilità cognitive e sociali, ecc. La dimensione conoscitiva è stata supportata il più possibile da testimonianze dirette di soggetti con ASD (solitamente ad alto funzionamento), tramite spezzoni di video, ecc. Alla luce di tali specificità, sono state illustrate alcune tipologie di interventi, differenziate in base all'età, al tipo di contesto educativo e ovviamente alle caratteristiche del soggetto interessato. All'interno della cornice teorico-conoscitiva, il focus dei laboratori è stato rappresentato dai momenti a valenza maggiormente formativa. Tra le varie ipotesi di attività esperienziali proposte (comunicazione di emozioni in piccolo gruppo, discussione di caso, gioco di ruoli) i vari gruppi formativi hanno optato per la discussione di caso che, nello svolgimento dell'attività, ha spesso incluso anche brevi sequenze di gioco di ruoli. Il gioco di ruoli (o simulazione), grazie alla modalità comunicativa che include tutta la dimensione della comunicazione non-verbale (atteggiamenti, posture e gestualità, movimenti, dislocazione nello spazio, ecc.), permette di mettere meglio a fuoco i nodi comunicativi ed emotivi delle situazioni analizzate. Considerato che vi è una grande eterogeneità nel grado e nel tipo di difficoltà di elaborazione delle emozioni nei soggetti con ASD, a livello di percezione delle emozioni in sé stessi e negli altri, nel rispondere alle emozioni degli altri in modo empatico, nell'esprimere le emozioni a livello non verbale per regolare le relazioni sociali, la focalizzazione sulle singole situazioni portate dai partecipanti si è dimostrata essere la modalità formativa maggiormente efficace.

La difficoltà di un processo empatico spontaneo e di una

comunicazione verbale e non verbale connotata emotivamente in modo atipico è spesso fonte di disagio e malessere nell'educatore, che può sentirsi impotente, infastidito, incapace. Inoltre, la frustrazione soggettiva può interferire con la capacità di osservare e interagire mantenendo quel grado di "distanza" (che non significa distacco) che permette di differenziare le proprie emozioni da quelle dell'interlocutore, riconoscendo ciò che dell'altro ci sollecita determinate emozioni o sentimenti (ad esempio fastidio, impotenza, rabbia, senso di vuoto, desiderio di vicinanza, ecc.).

Tali reazioni, solitamente più forti e difficili con il crescere dell'età del soggetto, non vanno giudicate in quanto tali, ma vanno comprese nel loro significato nella relazione educativa ed utilizzate per comprendere ciò che sta accadendo sul piano della relazione, per comprendere il modo che il singolo soggetto ha di esprimere le emozioni e, in seconda istanza, per elaborare un progetto mirato.

Nella discussione di caso, focalizzando l'attenzione sulle difficoltà e sulle emozioni percepite come più difficili da comprendere o da gestire, con un contributo partecipato e attivo dei docenti, si è quasi sempre pervenuti a trovare un senso ai comportamenti ed alle dinamiche gruppalì, elaborando suggerimenti per strategie operative a breve e medio termine.

A livello teorico generale, la discussione di caso inizia solitamente con la presentazione delle caratteristiche principali del soggetto e del gruppo classe in cui è inserito. Ci si focalizza su alcune tematiche di difficile gestione o di difficoltà, spesso associate a "comportamenti problema" o a comportamenti ripetitivi. I partecipanti al percorso formativo non direttamente coinvolti nel caso contribuiscono alla discussione sia con domande di chiarimento, sia con riscontri di situazioni simili, sia con la condivisione dei sentimenti sollecitati dalla situazione e delle emozioni sperimentate. Qualora la narrazione verbale non risulti essere sufficientemente esaustiva per comprendere la difficoltà, viene integrata da momenti di simulazione (brevi giochi di ruolo) che permettono di integrare il racconto con la dimensione comunicativa non verbale.

Nei laboratori, per quanto non venga seguito uno schema rigidamente strutturato, a grandi linee la discussione sul caso prevede una prima fase di illustrazione del problema da parte degli insegnanti/educatori che si propongono volontariamente e che sono direttamente coinvolti, una seconda fase caratterizzata dalla partecipazione di tutto il gruppo, in cui si cerca di approfondire e mettere maggiormente a fuoco il problema, una terza fase in cui si condividono emozioni, sentimenti, vissuti sollecitati dalla situazione, una quarta fase in cui si tirano le somme e si delineano gli elementi salienti delle difficoltà comunicative analizzate e una quinta fase in cui si delineano strategie operative mirate.

Conclusione

Il gruppo formativo riveste un'importante funzione anche ai fini della gestione di caso, in quanto le diverse sensibilità e le conseguenti reazioni emotive che si esprimono nel gruppo dei partecipanti permettono di comprendere meglio il senso ed il significato di comportamenti non immediatamente decodificabili, rappresentando in ciò un esempio/modello utilizzabile anche nell'operatività istituzionale, ad esempio nella discussione a livello di singoli casi durante i consigli di classe.

Le diverse percezioni e sensibilità di fronte alla stessa situazione esperienziale e la loro gestione forniscono inoltre stimoli anche per la costruzione di interventi finalizzati al coinvolgimento dei coetanei.

3.1.3 I laboratori sul bullismo e le dinamiche relazionali⁵

I laboratori sul bullismo hanno lo scopo di fornire ai docenti elementi conoscitivi ed operativi inerenti alle varie forme di bullismo che spesso sperimentano i soggetti con ASD nel loro percorso di crescita, scolastico e sociale. Il bullismo è un fenomeno fortemente correlato con alcuni fattori che rappresentano difficoltà caratteristiche nell'autismo, quali ad esempio la socialità e la vita di gruppo, la quantità e qualità delle relazioni, la gestione dei conflitti e dei rapporti di forza, l'adeguamento alle regole e ai valori del gruppo.

Tra le caratteristiche personali dei soggetti con ASD che aumentano il rischio di subire bullismo ritroviamo le minori abilità sociali, la maggiore ansia, la rabbia da frustrazione e i problemi comportamentali (vulnerabilità sociale), l'incapacità di dare significato alle espressioni degli altri e di cogliere le loro intenzioni, in particolare quelle ostili (teoria della mente), l'ansia sociale, l'isolamento e in alcune situazioni i manierismi, che contribuiscono a determinare una percezione di "diversità" da parte dei coetanei (Ung *et al.*, 2016).

Per quanto in letteratura si riscontrino dati quantitativamente discordanti, dovuti anche alla diversità dei metodi e degli strumenti di ricerca, un dato trasversale che emerge riguarda il fatto che i soggetti con ASD subiscono bullismo in misura nettamente maggiore (dalle 3 alle 4 volte) rispetto ai soggetti neuro tipici (Sreckovic *et al.*, 2014). Il bullismo tende ad aumentare con l'età e risulta essere più frequente nei soggetti ad alto funzionamento poiché, minore è la visibilità del disturbo, maggiore è il rischio di bullismo (Kloosterman *et al.*, 2013; Ambler *et al.*, 2015).

Un altro elemento che emerge dalle ricerche è che nelle classi

5. Questo intervento è stato scritto dal dott. Oliviero Facchinetti.

inclusive si riscontra una minor diffusione del bullismo. Dalle indagini (Sreckovic *et al.*, 2014) e dall'esperienza diretta si deduce che i soggetti con ASD necessitano di maggiore attenzione anche in riferimento a questo fenomeno e necessitano di essere accompagnati, con le proprie classi di riferimento, in un percorso a medio e lungo termine che, negli anni, riduca le occasioni di bullismo implementando i processi inclusivi.

Pur considerando la grande variabilità individuale e quella dei gruppi classe di riferimento, è in ogni caso molto importante, anche in termini di qualità della vita, per tutti gli studenti, saper gestire le dinamiche relazionali (Farmer *et al.*, 2015) che contribuiscono al nascere e all'affermarsi del bullismo (Cappadocia *et al.*, 2012) al fine di poter fare prevenzione o realizzare interventi di riduzione laddove le prepotenze siano già presenti in forma strutturata.

Nelle sue varie manifestazioni (dirette, indirette, elettroniche), il bullismo può essere considerato una estremizzazione e radicalizzazione di dinamiche sociali (Zeedyk *et al.*, 2014), che sono parte integrante della costituzione e dell'andamento dei gruppi, con le varie forme di conflittualità sociale (Hochhauser *et al.*, 2015) e i meccanismi con cui si struttura il senso di appartenenza al gruppo. I processi comunicativi ed emotivi di gruppo necessitano dell'azione competente e mirata dell'adulto con ruoli educativi (Sofronoff *et al.*, 2011), affinché le dinamiche sociali del gruppo dei pari non assumano le caratteristiche di prevaricazione e i livelli di rigidità di schemi tipici del bullismo (Mason *et al.*, 2014).

In considerazione della quantità di materiali pubblicati in questi ultimi anni e della forte valenza emotiva del tema, si è ritenuto necessario dedicare un adeguato spazio all'approfondimento delle caratteristiche del bullismo in termini di dinamiche socio affettive e di processi comunicativi gruppal, alle specificità del bullismo quando coinvolge soggetti con ASD, all'efficacia delle diverse strategie operative in funzione degli obiettivi, della tipologia di bullismo, dell'età dei soggetti coinvolti e del contesto socio-relazionale.

Metodologia

Per quanto attiene alla parte più prettamente formativa ed operativa, si è optato per la discussione di caso (intendendo con "caso" la situazione del singolo soggetto e dell'intera classe) e l'elaborazione condivisa di strategie di intervento mirato, con l'esposizione da parte di docenti/educatori direttamente coinvolti nella gestione della situazione reale e con la partecipazione del gruppo del laboratorio.

L'analisi condivisa di situazioni concrete nel piccolo gruppo formativo permette di comprendere a fondo la complessità del fenome-

no del bullismo che, oltre ai comportamenti più evidenti e ad alcuni episodi eclatanti, coinvolge profondamente a livello emotivo, suscitando sentimenti contrastanti che rendono spesso difficile passare dalla dimensione del giudizio a quella della comprensione socio-affettiva delle dinamiche sociali. Per poter elaborare interventi efficaci, che incidano profondamente sui processi comunicativi sottostanti al bullismo, è necessario comprendere le dinamiche sociali attive, i diversi punti di vista dei soggetti coinvolti, i sentimenti e le emozioni che sottendono i comportamenti. Ciò è ancora più necessario quando sono coinvolti (solitamente come destinatari delle prepotenze) soggetti con ASD, per i quali c'è necessità di fornire ai compagni di classe chiavi di lettura per comprendere e decodificare il senso dei comportamenti dei soggetti autistici (quando questi non siano empaticamente riconoscibili) e, di conseguenza, fornire strategie e strumenti per gestire la comunicazione ed i momenti di difficoltà relazionale. In parallelo, è necessario supportare con forme "ausiliarie" la comprensione delle dinamiche sociali e delle comunicazioni emotive da parte dei soggetti con ASD.

Entrando nel vivo delle situazioni, nei laboratori formativi si è confermata l'importanza cruciale di lavorare con il gruppo classe e di considerare i coetanei una risorsa fondamentale, sviluppandone e valorizzandone le potenzialità inclusive. Nell'affrontare le situazioni concrete, dedicando attenzione alle diverse opinioni e sensibilità, gli insegnanti/educatori, sperimentano una metodologia che può essere in parte riproposta, con le dovute differenze e gli adattamenti necessari, nelle discussioni con la classe. Per comprendere i vari punti di vista dei diversi attori coinvolti nel bullismo (chi subisce, chi agisce, chi sostiene le prepotenze, chi sta a guardare senza intervenire, chi vorrebbe intervenire ma non se la sente, ecc.) è opportuno dare spazio ai sentimenti ed alle diverse opinioni che entrano in gioco, in particolare nella fase di analisi del problema e di comprensione dei conflitti.

Conclusioni

Ridurre le esperienze di bullismo significa costruire azioni a breve, medio e lungo termine, in una progettualità che non si limiti alla gestione dei singoli episodi di prevaricazione, di isolamento o di presa in giro. Per le caratteristiche dell'autismo, i soggetti coinvolti necessitano di un intervento di accompagnamento, una specie di tutoraggio, nel corso dell'intero percorso scolastico, in cui le attività inclusive sperimentate negli anni della scuola primaria costituiscono un fattore "protettivo" solamente se vengono proseguite anche nel passaggio tra i vari ordini di scuola. Laddove possibile, la costruzione di una rete amicale con i coetanei assume forte valenza protettiva per

gli anni dell'adolescenza, che per i soggetti con ASD rappresentano il periodo in cui con più probabilità subiscono bullismo.

La metodologia appresa nei laboratori, di analisi della situazione e di comprensione delle dinamiche, può allo stesso modo essere riproposta nelle discussioni collegiali.

Il confronto tra i partecipanti ai percorsi formativi ha permesso anche di raccogliere esperienze di "buone prassi" in cui spesso sono i compagni stessi che trovano modalità di comunicazione che migliorano la relazione con i soggetti con ASD.

3.1.4 I laboratori sulla costruzione di strumenti per comunicare

Un laboratorio pratico è fondamentale per guidare gli insegnanti nella scelta dello strumento da adattare al bisogno e alle necessità del bambino/ragazzo. Lo strumento serve per realizzare i vari aspetti del progetto educativo: dall'acquisizione di autonomie con le schede delle procedure, alla flessibilità attraverso la creazione di schede che anticipino le situazioni e facilitino le transizioni, all'adattamento al tempo scuola attraverso le agende visive, all'acquisizione lessicale attraverso il racconto di esperienze e alla costruzione di storie.

Tali strumenti risultano da un lato semplici e quasi banali nel loro funzionamento (ognuno di noi, quando si trova in un Paese straniero e non comprende la lingua, ricerca delle immagini chiarificatrici), dall'altro appaiono complessi, perché richiedono sia una conoscenza del bambino/ragazzo e del suo sistema di comunicazione, dei vocaboli che usa, della sua capacità di rappresentazione, sia la capacità di schematizzare, semplificare, chiarificare, concretizzare i termini e i concetti che si vogliono trasmettere e non banalizzare. Il processo non è immediato, così come non è facile recuperare simboli e immagini per soddisfare il bisogno di tradurre ciò che possiamo esprimere a parole quando e come vogliamo.

Nei laboratori in presenza vengono date ai partecipanti delle situazioni tratte dal contesto reale. Suddivisi in piccoli gruppi, grazie al materiale fornito costituito da simboli, tabelle, testi da semplificare, i partecipanti provano a creare loro stessi lo strumento, misurandosi con le difficoltà. Un importante aspetto del lavoro sono la discussione e il confronto che si attivano tra i partecipanti, una simulazione di ciò che dovrebbe avvenire nel team della classe per condividere strategie e strumenti necessari al benessere dello studente.

Nei laboratori di costruzione di strumenti per la comunicazione che sono stati svolti a distanza a causa della pandemia, la creazione degli strumenti è stata mostrata in video e non è stata realizzata concretamente.

Costruzione di storie

L'obiettivo dei laboratori di costruzione di storie con la CAA (Comunicazione Aumentativa Alternativa) è quello di accompagnare insegnanti ed assistenti educatori in un percorso di riflessione sugli studenti seguiti, al fine di costruire strumenti adattati ai bisogni di autonomia e alle competenze sociali, che si rivelano essere anche importanti strategie per l'inclusione.

Le storie, le favole, le fiabe accompagnano la crescita dei bambini sin dalla più tenera età. Leggere una storia ad un bambino significa entrare in un mondo condiviso e il "C'era una volta..." sancisce un patto che tutto ciò che avviene è accaduto. È un momento relazionale fatto di emozione, calore, sensazioni, cura e protezione che ha anche l'importantissima funzione di esporre il bambino alle parole, alle immagini che vengono viste, esplorate e descritte.

I genitori, gli insegnanti e gli educatori sanno bene quanto sia complesso e difficile leggere una favola, un libretto ad un bambino/ragazzo con ASD, ma, allo stesso tempo, siamo tutti a conoscenza di quanto i bambini/ragazzi con ASD imparino e comprendano attraverso i supporti visivi.

Come spesso accade per l'autismo, osservare un comportamento non ha lo stesso significato dell'azione che stiamo guardando: se il bambino/ragazzo si allontana mentre raccontiamo una favola, una storia, non significa che non sia interessato, dobbiamo solo trovare la storia giusta e la modalità giusta.

Perché costruire una storia

Le storie devono essere costruite e confezionate come un abito su misura (Costantini, 2011) sul bambino/ragazzo e per questo scrivere una storia significa fermarsi a riflettere sui bisogni di quel bambino/ragazzo specifico, sui suoi interessi, sugli elementi che agganciano di più la sua attenzione e che, pertanto, facilitano la comprensione. Le storie per questo possono parlare di situazioni sociali (permettono di evidenziare i comportamenti adeguati e che possono aiutare a gestire gli imprevisti), di emozioni e di relazioni al fine di facilitare il soggetto con ASD nella comprensione di alcune tematiche; inoltre è importante che preservino la sua autostima (Gray, 2016) pur sottolineando il comportamento sbagliato. Le storie devono essere piacevoli e divertenti ma allo stesso tempo educative, mostrando il giusto comportamento, il risultato di una specifica azione e l'effetto che suscita negli altri tale azione.

Il tipo di storia e la modalità in cui scriverla e raccontarla vengono scelti in base all'età del bambino/ragazzo, al suo funzionamento e ai supporti visivi utilizzati.

Per i bambini ed adolescenti ad alto funzionamento, la storia deve essere chiara, concreta, è necessario non utilizzare metafore e termini ambigui e deve esprimere esattamente ciò che vogliamo che la persona capisca, senza lasciare libera interpretazione. Per i soggetti a basso funzionamento, la creazione o la scelta di una storia già esistente deve prevedere la traduzione del testo in simboli della CAA.

Le storie devono aiutare anche il bambino/ragazzo a raccontare la sua esperienza o un evento inaspettato: in questo senso la finalità del racconto costruito insieme è di organizzare il pensiero del bambino/ragazzo, elaborare la sua esperienza per poter poi raccontare a sua volta.

Si possono utilizzare anche storie già scritte, come suggeriscono le numerose esperienze pubblicate in rete. Tuttavia è sempre importante personalizzare la storia sia per il tema e la situazione descritta che per i tipi di simboli utilizzati se si tratta di una storia in CAA.

Durante la pandemia molto materiale è stato recuperato on line; gli insegnanti si sono confrontati sulle opportunità e sui limiti di questo tipo di materiale costruito con la CAA in termini di modalità di selezione e di adattamento.

Tradurre le storie in CAA

La scelta del sistema di simboli da utilizzare dipende dal soggetto con ASD. In genere, sia per la costruzione di storie che per la traduzione e l'adattamento di storie già esistenti viene utilizzato il Widgeo Literacy Symbol (WLS) e il rispettivo software Symwriter che offre la possibilità di tradurre il testo mentre viene digitato sulla tastiera.

I bambini della scuola dell'infanzia e dei primi anni della scuola primaria e i soggetti a basso funzionamento potrebbero trovare difficoltà nella comprensione dei simboli WLS perché astratti. In tal caso vengono utilizzate le immagini del Boardmaker, software del Picture Communication Symbol (PCS) perché hanno un più elevato grado di iconicità e risultano essere più chiare e immediate.

Lo schema proposto da Costantini, relativo ai modelli di riferimento che si differenziano per numero di simboli utilizzati, complessità della frase, numero di pagine, risulta un valido aiuto per iniziare la traduzione. Ad esempio, per i bambini della scuola dell'infanzia si partirà da un modello molto semplice con 4-6 simboli per pagina fino ad arrivare ad un modello molto elaborato adatto ai bambini dai sei anni in su con più di 40 simboli per pagina (Costantini, 2011).

Nei laboratori i partecipanti, insegnanti ed educatori, si sono cimentati con la creazione di storie e con la traduzione delle stesse in simboli della CAA utilizzando il programma Boardmaker.

Dopo la breve presentazione teorica sono stati formati tre piccoli gruppi. Ogni gruppo ha individuato un bambino/ragazzo seguito a scuola e, successivamente, si è discusso sui suoi bisogni e sulla finalità della storia. Scelto l'argomento, i partecipanti si sono cimentati nella creazione della storia che è stata ridefinita fino a che è sembrata adeguata all'obiettivo che ci si era proposti. Infine, il gruppo ha provato a tradurre la storia in simboli.

Dal lavoro effettuato sono emersi: la tendenza a creare periodi lunghi e complessi e ad utilizzare termini temporali ed astratti, la difficoltà a non rendere la storia una sequenza meccanica di situazioni a discapito dell'aspetto emotivo e una problematica legata al tempo di creazione (alcuni simboli non sono sempre adeguati in quanto poco esaustivi). Tuttavia, nonostante le difficoltà, gli insegnanti/educatori hanno riconosciuto l'importanza delle storie, la necessità di non scoraggiarsi e la ricchezza del confronto con altri, perché per lavorare con la CAA serve creatività e possibilità di scambiarsi idee.

3.2 Laboratori a distanza

Nel periodo pandemico, a partire sin dal primo *lockdown*, sono state attivate modalità di accompagnamento a distanza dei consigli di classe che hanno permesso agli insegnanti e agli educatori di continuare a supportare i loro studenti. Coinvolgendo in alcuni casi anche i genitori in modalità streaming, il supporto degli esperti ha fornito strategie comunicative, risorse per agganciare gli studenti e differenti metodologie per favorire l'apprendimento.

Parallelamente sono stati attivati dei laboratori a distanza specificamente mirati sui bisogni formativi emersi nei consigli di classe in questo periodo particolarmente difficile per tutti.

3.2.1 Laboratori "Gestire l'ansia per favorire l'inclusione"⁶

L'ansia è l'anticipazione di una minaccia futura ed è spesso associata a tensione muscolare, atteggiamenti di vigilanza e comportamenti di evitamento. Si manifesta con caratteristiche simili alla paura, che rappresenta la risposta emotiva ad una minaccia imminente (DSM-5).

I laboratori *Gestire l'ansia per favorire l'inclusione* sono stati finalizzati ad approfondire il significato delle manifestazioni di ansia ed il ruolo che i comportamenti correlati all'ansia rivestono nei processi

6. Questo intervento è stato scritto dal dott. Oliviero Facchinetti.

di inclusione sociale degli studenti con disturbi dello spettro autistico.

Sono state proposte attività esperienziali atte a favorire una maggiore conoscenza dei correlati cognitivi, fisiologici ed emotivi dell'ansia. Sono state analizzate situazioni proposte dai partecipanti e fornite indicazioni specifiche in funzione delle fasce di età e del profilo degli studenti, finalizzate ad incrementare i processi di inclusione nel gruppo classe.

Una delle principali difficoltà nel costruire percorsi inclusivi con i soggetti con ASD è infatti rappresentata dalla gestione delle manifestazioni di ansia. Ansia che rappresenta una frequente fonte di disagio nei soggetti con ASD, al punto che alcune ricerche indicano una prevalenza di disturbi d'ansia in adolescenza e in soggetti ad alto funzionamento, con punte fino all'84%. L'ansia, in quanto anticipazione di una minaccia futura (DSM-5), può presentarsi con diverse manifestazioni a livello cognitivo e fisiologico, spesso non immediatamente percepibili da un osservatore esterno. La percezione interiore di senso del pericolo può infatti attivare una serie di misure difensive e comportamenti di evitamento che possono rendere poco percepibile l'ansia in chi interagisce con il soggetto. Da ciò consegue l'importanza di saper cogliere anche i minimi segnali di ansia, di comprenderne il significato in relazione agli eventi ed al contesto socio-relazionale e di usare modalità che ne permettano una soddisfacente gestione.

Metodologia

I laboratori sono stati svolti in modalità online e strutturati in una breve parte conoscitiva, in cui si sono analizzate le caratteristiche dell'ansia e la specificità delle manifestazioni ansiose nei soggetti con ASD, in una parte esperienziale e in una fase conclusiva di discussione in gruppo.

Il momento esperienziale è consistito in una attività di respirazione guidata con focalizzazione sulle sensazioni psico-fisiologiche, seguita da una fantasia guidata inerente situazioni di ansia, vissute o immaginate, integrata da suggestioni per amplificare il senso di pericolo ed il blocco emotivo, con successive visualizzazioni di strategie di gestione della situazione ansiogena. Il momento esperienziale si è chiuso con la trasposizione dell'esperienza soggettiva a situazioni legate alla prassi lavorativa, su cui si è concentrata la successiva discussione in gruppo.

In quanto laboratori formativi, l'esperienza soggettiva delle situazioni di ansia non costituisce oggetto diretto della condivisione e della discussione in gruppo, ma rappresenta un momento di concentrazione sulle proprie sensazioni finalizzato all'abbassamento delle soglie percettive in modo da cogliere sfumature psico-affettive

e fisiologiche delle manifestazioni di ansia che solitamente non vengono percepite o a cui non si dedica particolare attenzione.

Il confronto e la discussione di situazioni hanno riguardato esperienze di ansia sperimentate nella relazione con gli studenti con ASD e le modalità di gestione dell'ansia manifestata dagli stessi in varie situazioni.

Nella discussione si è potuto appurare che l'esperienza formativa ha sollecitato maggiori forme di comprensione empatica della condizione di ansia, spesso pervasiva, che i soggetti con ASD si trovano a vivere a seguito di una serie di fattori stressanti nella quotidianità, quali ad esempio la mancanza di ordine e di prevedibilità nel contesto scolastico, i frequenti cambiamenti o le interruzioni delle attività ristrette o delle ossessioni, la complessità dei ritmi e delle richieste curriculari, la pressione dell'adolescenza con le conseguenti richieste di flessibilità, la vulnerabilità al bullismo ed alla esclusione sociale.

La difficoltà nel gestire le manifestazioni soggettive di ansia si associa necessariamente alla difficoltà a sperimentare condizioni di calma, che permetterebbero di ridurre lo stress e l'ansia. Queste difficoltà possono essere ridotte e modulate da parte delle figure educative che, tramite la gestione degli stimoli, la precisione osservativa e la programmazione mirata, rispettando la paura, riducono gli stimoli ansiogeni, anche fornendo prevedibilità a ciò che accade.

Tra le riflessioni emerse nelle discussioni condivise, si è riscontrata una maggiore comprensione di alcuni comportamenti e atteggiamenti agiti dagli studenti con ASD che, osservati dalla prospettiva delle manifestazioni d'ansia, acquistano senso compiuto in risposta a specifici stimoli ambientali. Oltre alla focalizzazione sui vissuti degli studenti, in alcune situazioni il focus ha riguardato l'ansia o il senso di indecisione, a volte confusione, sperimentati dal docente o dall'assistente educatore e la possibilità di riconoscere e accettare tali sentimenti e stati d'animo, come condizione per poter gestire l'ansia, modificando una serie di atteggiamenti che spesso nascono come spontanea reazione alle modalità comunicative dei soggetti con ASD.

L'ansia esperita dagli studenti tende a sollecitare risposte di allarme negli interlocutori, quindi anche nel gruppo dei pari, di conseguenza assume importanza decisiva la capacità dell'adulto di gestire la propria ansia, di prendersi il tempo e lo spazio mentale per analizzare la situazione, individuare i possibili stimoli ansiogeni e agire indirettamente affinché si crei un contesto in cui prevale la calma, la stimolazione lenta, la possibilità di lasciar defluire le reazioni emotive senza allarmarsi.

Conclusioni

Uno degli elementi chiave nella gestione dell'ansia nei soggetti con ASD è il ridurre e contenere il più possibile gli stimoli che la scatenano, siano essi ambientali, sociali o propriocettivi. Si tratta in sostanza di attivare una serie di azioni che permettano di fronteggiare la reazione spontanea che andrebbe nella direzione di un aumento di attivazione, di allarme, ecc.

La proposta laboratoriale non è, se non in minima parte con preadolescenti o adolescenti, direttamente proponibile agli studenti nelle modalità sperimentate dagli insegnanti/educatori; non ha quindi la funzione di far acquisire tecniche da proporre tout court, ma ha la funzione di implementare la capacità di immedesimarsi nell'ansia dello studente al fine di meglio comprendere ciò che sta vivendo nella specifica situazione e, basandosi sulle similitudini e sulle differenze, elaborare strategie di intervento mirate.

3.2.2 Laboratorio "Essere connessi vuol dire comunicare?"

La pandemia ha costretto tutti a nuove forme di comunicazione a distanza e ognuno ha imparato a fare lezione, incontri, formazione attraverso le piattaforme digitali, scoprendone le potenzialità e i limiti.

L'emergenza sanitaria ha costretto tutti a misurarsi con le tecnologie e con le opportunità offerte di mantenere i contatti a distanza e di svolgere il proprio lavoro in modalità smart working. Lavorare a distanza non è semplicemente lavorare da casa perché implica una riorganizzazione del materiale, del lavoro e della dimensione relazionale.

Anche gli insegnanti e gli assistenti educatori hanno dovuto riorganizzare il loro materiale didattico e il modo di fare scuola, non senza difficoltà. Essi, inoltre, sono coinvolti quotidianamente nel loro lavoro in una rete di relazioni e di scambi comunicativi con gli studenti, le loro famiglie e con i colleghi. Di conseguenza, un aspetto importante nella formazione ha riguardato la problematica della comunicazione a distanza con bambini e ragazzi con ASD e con le loro famiglie.

Nell'ambito dei percorsi di accompagnamento esperto dei consigli di classe, da cui questo laboratorio ha preso spunto, sono state molte le riflessioni sulle strategie e le modalità più adeguate per agganciare i bambini/ragazzi, per supportare i genitori, per costruire insieme lo strumento e il setting più adeguato per evitare distrazioni e favorire l'attenzione e la concentrazione.

Grazie ai diversi accorgimenti, provati e confezionati su misura per

ogni situazione, gli insegnanti e gli assistenti educatori sono riusciti a tenere agganciati i loro studenti e, l'anno scolastico successivo, la scuola è ripresa con maggiore tranquillità, i bambini e i ragazzi sono apparsi più regolati grazie ad una relazione che è stata coltivata anche a distanza.

Il laboratorio online ha avuto l'obiettivo di stimolare negli insegnanti/educatori la riflessione sul proprio stile comunicativo nella relazione con l'altro ed evidenziare gli aspetti della comunicazione a distanza con studenti con ASD, intrecciata in modo forte con la relazione.

Sono stati proposti giochi in coppia nelle "stanze di zoom" per sperimentare la comunicazione verbale e non verbale in modalità online, seguiti dal confronto di gruppo nella stanza della plenaria, che ha permesso di comprendere se qualcosa cambia, e in che modo, nell'interagire e comunicare a distanza.

Prima attività: Comunicare senza parlare

È importante partire da questo gioco perché immerge subito i partecipanti nel tema caldo: come far capire all'altro e come comprendere il messaggio dell'altro in una condizione di difficoltà legata all'impossibilità di utilizzare il linguaggio verbale, lo strumento che utilizziamo nella vita personale e lavorativa che, nonostante la sua immediatezza, non sempre ci permette di avere relazioni libere da equivoci e fraintendimenti.

La comunicazione avviene tra due persone che sono in relazione ed è definita da questa. Ogni persona porta nello scambio comunicativo il proprio modo di essere, le sue idee, le sue competenze comunicative (legate alla capacità di trasmettere un messaggio e di ascoltare), le sue emozioni, le sue esperienze di relazione e comunicazione, che possono essere state sia positive (contribuendo ad una apertura e disponibilità) sia negative (determinando un atteggiamento di diffidenza ed ostacolando il processo comunicativo).

Questi aspetti emergono con molta forza nel momento in cui non è possibile utilizzare il linguaggio verbale; per questo, l'obiettivo del gioco è quello di focalizzare l'attenzione sulla comunicazione non verbale attraverso lo schermo e, contemporaneamente, comprendere l'interazione tra l'aspetto formale del messaggio e l'influenza delle caratteristiche più psicologiche della persona coinvolta nello scambio comunicativo.

Consegna

Ogni componente della coppia trasmette al proprio partner un messaggio senza utilizzare il linguaggio verbale, avendo a disposizione 10 minuti. Il partner che ha il ruolo di comprendere la

frase ha la possibilità di parlare. Alla fine del tempo i ruoli vengono invertiti.

Alla fine dei 20 minuti i partecipanti si confrontano sull'esperienza; segue poi la condivisione nel gruppo allargato.

Riflessioni emerse

Le riflessioni dei partecipanti hanno portato ad individuare gli ostacoli della comunicazione a distanza e alcune possibili facilitazioni, come esemplificato nella Tab. 2.

Ostacoli	Facilitazioni
Difficoltà a trasmettere un messaggio complesso.	Restare nel campo visivo dell'altro.
Mancanza di connettivi logici.	Aiutarsi con dei supporti (oggetti, indicando nel contesto).
Concetti astratti.	Far leva sulla conoscenza pregressa.
Imbarazzo per la non conoscenza dell'altro.	Puntare sul significato condiviso dei gesti utilizzati.
L'idea iniziale ostacola nella comprensione laddove non sia corretta.	Utilizzare una gradualità nella comunicazione: trovare un accordo su argomento.
Difficoltà a far capire l'emozione provata.	
Non poter vedere l'intero corpo.	

Tab. 2 - Riflessioni sull'esperienza laboratoriale: ostacoli e facilitazioni.

Un elemento di base emerso è il forte senso di frustrazione che si sperimenta quando non si riesce a farsi comprendere utilizzando solo il canale non verbale. Le persone possono reagire in modo diverso secondo il loro modo di essere: c'è chi non si lascia scoraggiare e con forza insiste per far passare il suo messaggio o, al contrario, c'è chi rinuncia a mettere in campo ogni azione per farsi capire.

Alla luce di questa esperienza, in cui tutti i partecipanti si sono messi in gioco con la motivazione di sperimentare e capire, che ha coinvolto ognuno in modo personale, è evidente che non si tratta solo di complessità della comunicazione a distanza ma anche di caratteristiche di personalità di chi affronta quel tipo di comunicazione e di cui l'insegnante/educatore deve tenere conto sia se si tratti dello studente che della sua famiglia.

Seconda attività: Comunicazione verbale e ascolto

La competenza comunicativa si basa sulla capacità di utilizzare il linguaggio per esprimersi in modo chiaro e articolato, sulla capacità di ascoltare l'altro e sulla capacità di osservare e comprendere cosa accade nel flusso comunicativo in modo da poter modificare il messaggio quando ci si rende conto che ci sono incomprensioni ed equivoci.

Il gioco proposto ha l'obiettivo di far cogliere ai partecipanti come ci si sente nella relazione con l'altro quando si racconta qualcosa, che tipo di argomento si sceglie (qualcosa di neutro o qualcosa di sé stessi) e perché, cosa significa ascoltare e come ci si sente nel ruolo di ascoltatore e, infine, quali sono gli aspetti del proprio modo di essere che interagiscono con entrambi i ruoli (essere una persona a cui piace parlare, essere timido, essere una persona a cui piace ascoltare, che tipo di ascolto, se focalizzato su se stesso per rispondere all'altro o sulla comprensione dell'altro) (Borgato, 2004).

Consegna

Si formano gruppi composti da tre partecipanti: A, B e C. A racconta qualcosa a sua scelta a B per 5 minuti, B ascolta il racconto di A senza mai interrompere, C osserva entrambi. Quando A finisce di parlare, C restituisce le proprie osservazioni ad A e B, i quali, anche qualora non fossero d'accordo, ringraziano e proseguono l'esperienza. Si invertono le parti in modo che ognuno sperimenti ogni ruolo.

Riflessioni emerse

Le riflessioni dei partecipanti hanno portato ad individuare alcune difficoltà e alcune possibili strategie, come esemplificato nella Tab. 3.

Alcune difficoltà	Alcune strategie
Può essere difficile parlare per 5 minuti con una persona che non conosci.	Le domande avrebbero facilitato il racconto.
Può essere difficile ascoltare senza intervenire.	Utilizzare la comunicazione non verbale nell'ascolto se non si può intervenire verbalmente.
Imbarazzo se non sai cosa dire, se non hai argomenti.	Ci si aggancia all'argomento proposto dal primo che ha iniziato per superare l'imbarazzo del non sapere cosa dire.
Difficoltà ad osservare sullo schermo perché si è distratti dal volto.	Può aiutare avere un argomento pronto da proporre.
Sentirsi bloccati dall'emozione del racconto dell'altro.	

Tab. 3 - Riflessioni sull'esperienza laboratoriale: difficoltà e strategie.

Conclusioni

Entrambe le situazioni di gioco hanno permesso ai partecipanti di: costruire un ponte tra le loro esperienze e il loro lavoro con studenti con ASD, sperimentare cosa significhi sentirsi bloccati per l'emozione di vedere una persona che non si conosce e non saper cosa dire, percepire la fatica nel seguire più volte sullo schermo, comprendere che avere un argomento pronto aiuta a stabilire la relazione con l'altro e che è necessario avere dei supporti dati dalla comunicazione non verbale o dalle immagini per comprendere meglio i messaggi.

Inoltre, provare e sperimentare praticamente aiuta a ricordare e a comprendere.

3.2.3 Laboratori "L'inclusione attraverso la narrazione"⁷

«Le storie mi dicono non soltanto chi sono io, ma anche chi siete voi, e che cosa siamo tutti insieme. In effetti, senza di voi e senza la vostra storia non posso conoscere me stesso e la mia storia. Da sola non esiste la storia di nessuno. Ogni storia è intrecciata a innumerevoli altre. Provate a tirare un filo della mia storia, e sentirete il fremito di mezzo mondo e di due millenni» (Daniel Taylor, 1999).

L'intreccio tra narrazione e inclusione

La narrazione orale, attraverso le immagini e la scrittura, nasce insieme all'essere umano e al suo naturale bisogno di trasmettere idee, sentimenti, conoscenze e valori sia alla comunità a lui contemporanea sia alle generazioni future. Il senso di appartenenza creato dalla condivisione delle storie è evidente nelle tradizioni che si tramandano all'interno di differenti gruppi sociali (famiglia, regione, nazione, comunità globale) e che possono travalicare secoli e millenni: i temi fondanti non si limitano tuttavia a rimanere gli stessi, ma tendono ad arricchirsi nel momento in cui entrano in contatto con altri individui i quali, con la loro cultura e la loro predisposizione aggiungono, modificano e reinterpretano significati alimentando il confronto e la dialettica all'interno della comunità umana.

Questa dialettica rende evidente il rapporto sussistente tra narrazione e inclusione in quanto il fecondo incontro di differenti immaginari dà vita ad una commistione di intrecci narrativi che contribuiscono, a loro volta, alla co-costruzione della conoscenza. L'esaltazione delle differenze si realizza, infatti, nel momento in cui le infinite direzioni del possibile, insite nell'arte della narrazione, offrono l'opportunità a persone con differente cultura, conformazione fisica

7. Questo intervento è stato scritto dal dott. Fabio Filosofi.

e funzionamento di incontrarsi nella dimensione narrativa in cui vi è un riconoscimento infinito dell'altro (Demetrio, 1996; 1999; 2012). La narrazione, infatti, non conosce i concetti di "giusto" e di "sbagliato" legati all'immaginazione e alla creazione di personaggi, ambienti, ed eventi e proprio per questo il suo utilizzo in ambito educativo-didattico possiede grandi potenzialità finalizzate a promuovere le abilità sociali, le competenze narrative e l'inclusione (Sasanelli, 2016; Dallari, 2012; Baldacci, 2008).

Le competenze narrative, all'interno delle quali sono coinvolte funzioni cognitive, sociali, espressive e linguistiche, iniziano a svilupparsi sin dalla prima infanzia e rappresentano sicuramente uno strumento fondamentale nell'ambito delle relazioni interpersonali. La narrazione rappresenta una modalità espressiva durante la comunicazione quotidiana (come quando si racconta un episodio ad un interlocutore) favorendo anche un confronto e una conoscenza relativa al modo in cui rappresentiamo il reale o il fantastico (influenzato dal nostro background familiare, sociale e culturale).

Finalità

I laboratori di narrazione per l'inclusione si sono poggiati su queste prospettive teoriche per strutturare attività dedicate agli insegnanti/educatori al fine di proporre un percorso all'interno del quale fossero presenti direzioni pedagogiche relative all'utilizzo della narrazione in differenti discipline e in differenti ordini e gradi di scuola.

La finalità è stata quella di promuovere l'inclusione (Pavone, 2010; Cottini, 2004), intesa come possibilità per gli insegnanti e gli assistenti educatori di utilizzare la narrazione in differenti discipline come strategia inclusiva e come un'occasione per ampliare l'immaginario rappresentativo dei tessuti narrativi. Attraverso la narrazione, ogni studente ha avuto la possibilità di esprimersi e di realizzare, allo stesso tempo, una storia insieme agli altri compagni.

Obiettivi

- Conoscere le potenzialità inclusive della narrazione.
- Acquisire competenze nella progettazione e nella conduzione di attività inclusive nelle attività di co-costruzione delle storie per la promozione delle abilità sociali e narrative.
- Riflettere sulle possibilità di rappresentazioni inclusive all'interno delle storie da inventare.
- Inventare e co-costruire storie con rappresentazioni e contenuti inclusivi.

Metodologia

È stata utilizzata una metodologia esperienziale attraverso la quale gli insegnanti hanno potuto sperimentare attività di narrazione in cui sono stati i protagonisti attivi. Fortemente orientati sulla metodologia del *learning by doing* e della didattica sensoriale, i laboratori hanno lo scopo di stimolare la riflessione sulle dinamiche all'interno del gruppo e tra i gruppi, sull'inclusione e sulle modalità di costruzione e di co-costruzione delle storie.

Contenuti

- Le storie e il vissuto personale: i differenti immaginari condivisi.
- Gli stimoli visivi per la co-costruzione di una storia orale.
- Gli stimoli visivi per la co-costruzione di una storia scritta.
- Dall'oggetto/accessorio alla storia.

Le storie e il vissuto personale. Co-costruzione di una storia orale

La prima attività ha riguardato il rapporto tra vissuto personale e storie inventate. Il conduttore del corso ha mostrato agli insegnanti/educatori tre stimoli composti da parole o numeri (una data, una città e un nome proprio) riferiti al suo vissuto personale, invitandoli a pensare alle associazioni tra gli stimoli proposti e ad inventare una storia, prima in piccolo gruppo e, successivamente, in coppia. I partecipanti potevano scegliere tra l'ideazione di una storia realistica oppure di una storia fantastica.

Lo scopo dell'attività è quello di riflettere sul potenziale del proprio vissuto come input per la creazione di storie e dell'incontro fecondo con l'immaginario dell'altro da sé. Le negoziazioni, gli adattamenti e le modifiche, che avvengono durante il confronto, rivelano il carattere fortemente inclusivo della condivisione di idee, immagini ed emozioni. Questa attività è funzionale anche per comprendere come il vissuto personale degli studenti possa costituire uno stimolo per introdurre un argomento di una disciplina, iniziando con una narrazione preliminare che li coinvolga e li motivi all'attenzione e all'apprendimento.

Successivamente i partecipanti sono stati invitati a pensare a tre parole riferite a momenti significativi della loro vita e, attraverso il lavoro in coppia, hanno inventato una breve storia partendo dagli stimoli proposti dall'altro componente della coppia e viceversa.

La successiva riflessione si è incentrata sulle infinite direzioni che possono prendere le parole riferite alla propria vita personale e come poi esse, insieme al contenuto emotivo che contengono, possano incontrare l'altro da sé ed essere arricchite, rimaneggiate e modificate.

Lo stimolo visivo. Co-costruzione di una storia orale partendo da immagini

Durante la seconda attività è stata proposta ai partecipanti un'immagine come stimolo per la creazione di una storia in piccolo gruppo. La consegna riguardava l'osservazione dell'immagine (una foto o un disegno), la discussione in piccolo gruppo e la successiva co-costruzione di una storia in forma orale. Il conduttore ha sottolineato l'importanza per ciascun gruppo (composto da 4 partecipanti) di individuare l'iniziatore della storia, i continuatori e l'ideatore della frase finale. L'iniziatore ha iniziato a narrare una storia utilizzando una frase e gli altri componenti hanno proseguito legandosi a quanto espresso dai componenti precedenti, fino ad arrivare all'ultima frase conclusiva (nel caso di gruppi composti da pochi partecipanti è possibile continuare più di una volta il giro della creazione della storia). Alla fine, ogni gruppo propone la storia co-costruita agli altri gruppi e si discute sulle diverse modalità di formulazione delle frasi e di presentazione della storia.

La riflessione finale riguarda il modo in cui differenti immaginari e differenti rappresentazioni si incontrano e vengono modificati e rimaneggiati durante il passaggio del testimone rappresentato dalla frase pronunciata dal collega precedente e, soprattutto, le direzioni inclusive relative ai contenuti che gradualmente vengono alla luce.

In classe l'attività può essere arricchita mediante il disegno creato da ogni studente dopo aver detto la frase relativa alla storia: in tal modo i disegni, messi in sequenza, con l'eventuale aggiunta della frase scritta, danno vita alla creazione di un piccolo libro rappresentante la storia co-costruita da tutti i facenti parte di un gruppo o di una classe.

Lo stimolo visivo. Co-costruzione di una storia scritta partendo da un video

Durante la terza attività è stato presentato un breve video di un cartone animato (un dinosauro che cammina): anche in questo caso il conduttore ha invitato i partecipanti ad osservare il personaggio proposto, dal punto di vista della sua conformazione fisica e del suo atteggiamento. Una volta divisi in piccoli gruppi, gli insegnanti/educatori si sono confrontati sulle caratteristiche del dinosauro e sulle loro impressioni relative al video presentato.

I differenti gruppi sono stati poi invitati a creare una storia, a partire dallo stimolo del video, questa volta in forma scritta: anche in questo caso ogni gruppo ha deciso l'ordine di scrittura e, a turno, il primo partecipante, senza confrontarsi con gli altri, ha scritto la frase iniziale della storia, ispirata dallo stimolo visivo, e gli altri membri del gruppo

hanno continuato, sempre senza parlare, aggiungendo una frase per continuare la storia fino all'ultimo partecipante che ha scritto la frase conclusiva. Ogni gruppo ha poi letto in maniera drammatizzata la storia (ognuno la propria frase), frutto della condivisione di immaginari e della varietà espressiva di ogni individualità.

La riflessione conclusiva si è focalizzata sull'importanza dell'interdipendenza positiva durante l'attività di co-costruzione della storia. Il contributo di ciascun partecipante, infatti, rappresenta un tassello fondamentale per la creazione finale della storia.

L'intreccio tra immaginari ed espressività differenti, inoltre, contiene in sé il concetto di inclusione in quanto armonizza le individualità amalgamandole in una costruzione comune in cui non c'è spazio per l'errore.

Co-costruzione a partire da un oggetto o da un accessorio. Narrare con la drammatizzazione e l'espressione corporea

La quarta attività ha permesso ai partecipanti di esprimersi con il corpo, con i gesti e con la mimica facciale all'interno di una dimensione narrativa. Gli insegnanti/educatori sono stati invitati ad indossare un accessorio (cappello, sciarpa, occhiali, fiocco, casco, ecc.) o a prendere un oggetto a loro caro (bracciale, lampada, pupazzo, libro, ecc.). A partire da questi stimoli concreti il conduttore ha scelto l'ordine in cui i partecipanti dovevano entrare nella scena della storia da narrare (l'attività è stata svolta con il macro-gruppo). La consegna è stata la seguente: riflettere sul tipo di accessorio o di oggetto che si è scelto per individuare un proprio personaggio, con la sua voce, il suo atteggiamento, il suo vissuto personale, la sua professione, ecc.). Ogni partecipante ha iniziato a narrare con una frase collegandosi con la battuta precedente, aggiungendo le parole del proprio personaggio e le sue azioni. Il risultato è stata la co-costruzione di una storia condivisa in cui l'incontro degli immaginari è passato attraverso l'immedesimazione in un personaggio stimolata dall'utilizzo di un accessorio o di un oggetto.

L'improvvisazione teatrale dà vita ad una storia che rappresenta un'ulteriore possibilità di co-costruzione delle storie che promuove le abilità sociali insieme a quelle narrative e ha il vantaggio di favorire l'impersonificazione legata all'empatia, ovvero entrare "nell'altro da sé" in cui poter sperimentare nuove modalità espressive.

La riflessione si è incentrata sulle potenzialità degli oggetti nella co-costruzione delle storie, oggetti che, partendo dalla sfera personale del proprietario, entrano realmente e simbolicamente a far parte di un immaginario comune e sociale nel senso etimologico del termine.

Conclusioni

Come si può evincere dalla descrizione delle attività proposte, la metodologia utilizzata è stata quella orientata verso “l’esperienza didattica”, ovvero l’immersione da parte degli insegnanti/educatori in una dimensione pratica che può essere successivamente riproposta, con la stessa struttura, agli studenti. Il valore aggiunto di questo metodo consiste nell’esperire le attività di narrazione, nel comprendere i vantaggi ma anche le difficoltà durante la co-costruzione delle storie, vivendole in prima persona. Questo approccio, inoltre, include anche la successiva riflessione su quanto svolto sia dal punto di vista del discente (in questo caso il partecipante al corso) che dal punto di vista del docente che conduce l’attività di narrazione in un contesto classe.

Per quanto riguarda la didattica inclusiva, le potenzialità delle attività di co-costruzione delle storie promuovono le abilità sociali in quanto inducono gli studenti ad entrare in contatto con l’altro da sé attraverso il contatto fisico e oculare e attraverso l’ascolto delle rappresentazioni e delle narrazioni dell’altro da sé. Tali attività, inoltre, possono essere svolte a prescindere dai differenti funzionamenti, proprio per il valore inclusivo della narrazione, grazie alla quale ogni gesto, ogni atto, intenzionale o non, può entrare all’interno di una storia. La promozione delle abilità narrative (ampliamento del lessico, utilizzo competente della morfosintassi e miglioramento dell’espressione scritta e orale), infine, rappresenta un ulteriore obiettivo educativo-didattico: l’espressione orale (e successivamente quella scritta e quella grafica) raggiungibile proprio grazie al sostrato inclusivo, collaborativo e co-costruttivo delle attività narrative proposte (Goodley *et al.*, 2018; Ligorio & Pontecorvo, 2010).

3.2.4 Laboratori “L’arte e la creatività per l’inclusione”⁸

L’arte simboleggia il modo in cui l’essere umano rappresenta e rielabora la realtà secondo il suo personale punto di vista e le sue personali modalità espressive. L’atto artistico è un atto di libertà e, come tale, racchiude in sé il concetto di inclusione dal momento che non può esistere un’espressione giusta o sbagliata, migliore o peggiore, ma solo infinite possibilità della creatività.

L’arte, inoltre, offre la possibilità di co-creare un’opera artistica (un disegno, un quadro, una scultura, una coreografia, un dialogo, un manufatto, un testo e molto altro) attraverso l’incontro di differenti e specifiche espressioni che entrano in contatto tra loro contribuendo al misterioso e inclusivo processo di creazione (Munari, 2017; Antonietti & Molteni, 2014).

8. Questo intervento è stato scritto dal dott. Fabio Filosofi.

Questa prospettiva riferita all’arte racchiude in sé il concetto di inclusione inteso come esaltazione delle differenze. L’arte, infatti, è ontologicamente protesa verso la decostruzione dello standard dal momento che ogni tipo di conformazione fisica e di funzionamento può esistere all’interno di una creazione artistica.

Il valore inclusivo dell’arte, quindi, può rappresentare un valido strumento all’interno della realtà scolastica, nella quale si dovrebbe sempre percorrere la libera espressione degli studenti e l’incontro tra atti espressivi differenti.

Sin dalla scuola dell’infanzia, infatti, l’atto creativo rappresenta per i bambini un modo per conoscere la realtà ma anche per re-interpretarla, ri-farla. L’incontro con l’atto creativo dell’altro da sé favorisce la consapevolezza dell’unicità di ogni gesto espressivo e, quindi, del suo diritto ad esistere (Nuti, 2015; Pinto & Vinella, 2012).

Conoscere gli immaginari e le espressioni artistiche, di tutti gli studenti, con le loro differenti conformazioni fisiche e i loro differenti funzionamenti cognitivi, contribuisce allo sviluppo di un pensiero inclusivo non solo in loro, ma anche negli insegnanti ed educatori; questi ultimi, infatti, possono comprendere come innestare attività creative e artistiche all’interno della programmazione disciplinare, promuovendo la motivazione e l’apprendimento significativo (Robinson, 2017).

Finalità

I laboratori hanno rappresentato un’occasione per i partecipanti di sperimentare la molteplicità delle espressioni artistiche con la possibilità di utilizzare gli infiniti mondi del possibile nell’arte, all’interno delle varie discipline e degli argomenti affrontati durante le attività educativo-didattiche. La prospettiva sottesa alle esperienze laboratoriali è stata l’inclusione intesa come libera espressione di ogni specifica individualità e come incontro tra differenti atti creativi che possono dar vita ad una co-costruzione di conoscenza e ad una co-creazione di opere artistiche.

Obiettivi

- Conoscere le potenzialità inclusive dell’arte.
- Acquisire competenze nella progettazione e nella conduzione di attività inclusive all’interno di attività di co-costruzione di opere artistiche.
- Riflettere sulle possibilità di collaborazione per la creazione di un’opera artistica.
- Progettare e condurre attività che prendano spunto da interessi e vissuti personali degli studenti.
- Creare e co-creare opere artistiche liberamente o a partire da

- specifici stimoli proposti.
- Promuovere la creatività linguistica.

Metodologia

È stata utilizzata una metodologia esperienziale attraverso la quale i partecipanti hanno potuto sperimentare attività di espressione artistica, in cui sono stati i protagonisti attivi. Fortemente orientati sulla metodologia del *learning by doing* e della didattica sensoriale, i laboratori hanno avuto lo scopo di stimolare la successiva riflessione sulle dinamiche all'interno del gruppo e tra i gruppi, sull'inclusione e sulle modalità di creazione e di co-creazione delle opere artistiche.

Contenuti

- Il disegno co-creato (libero e con la presenza di uno stimolo visivo).
- L'ambiente co-creato (dal vissuto alla condivisione di immaginari).
- Un esempio di video-arte (arte figurativa sulla lavagna interattiva).
- Le parole inventate (come promuovere la creatività giocando con la lingua).

Il disegno co-creato

La prima attività è stata caratterizzata dalla realizzazione di un disegno creato dai tratti espressivi di ogni partecipante. Il conduttore ha esortato i partecipanti a seguire il flusso della creazione libera: al primo è stato dato il ruolo di iniziatore dell'opera artistica attraverso una linea (dritta o curva) disegnata con la penna sulla Jamboard. Tutti gli altri partecipanti, uno dopo l'altro, secondo un ordine stabilito dal formatore, hanno continuato la creazione disegnando un tratto e legandosi sempre a quello proposto dal collega precedente, seguendo la propria espressione creativa e, allo stesso tempo, agganciandosi a quella antecedente. L'ultimo partecipante ha terminato il disegno con il tratto conclusivo. Dopo questa attività il gruppo ha riflettuto sul tipo di immagine che è stata creata (un'immagine realistica oppure un'immagine astratta passibile di differenti interpretazioni).

La seconda attività ha avuto le stesse caratteristiche con una importante variazione: la presenza di uno stimolo proposto dal formatore, ovvero di un tema specifico, realistico o astratto (come ad esempio "un gatto" oppure "la felicità"). Alla fine della creazione il gruppo ha di nuovo riflettuto sul processo creativo e sulle differenze tra la prima attività e la seconda, nonché sul valore inclusivo dell'esperienza.

La video-arte

Durante questa attività i partecipanti sono stati divisi in gruppi di 4. Ad ogni gruppo è stata condivisa una Jamboard con un'immagine al centro, scelta dal formatore. Tutti i membri del gruppo sono stati esortati a creare un'opera di espressione artistica (utilizzando parole, tratti, disegni, immagini, emoticon) riempiendo la restante parte della lavagna vuota e ispirandosi all'immagine presentata. Gli atti creativi sono avvenuti in maniera interattiva: tutti i partecipanti hanno potuto scrivere e disegnare contemporaneamente contribuendo alla creazione dell'opera di video-arte. Dopo l'attività ogni gruppo ha mostrato agli altri gruppi la creazione e tutti hanno potuto commentare e condividere idee e riflessioni sulla co-creazione dell'opera e sull'inclusione intesa come interdipendenza positiva.

L'ambiente co-costruito

Questa attività è iniziata prendendo in considerazione il vissuto personale dei partecipanti: il formatore ha chiesto di pensare ad un arredo (o ad un oggetto) all'interno della loro casa al quale sono particolarmente legati e di fotografarlo. I partecipanti sono stati poi divisi in gruppi di 3 e successivamente hanno caricato la loro fotografia sulla lavagna interattiva condivisa. A partire dagli stimoli rappresentati dalle loro foto, hanno iniziato a creare, attraverso il disegno, un ambiente. Alla fine dell'attività le creazioni di ambienti nuovi, stimolati da personali oggetti o arredi, sono state presentate dai vari gruppi. La riflessione successiva si è focalizzata sull'incontro di differenti espressioni artistiche e sull'importanza di promuovere attività educativo-didattiche che possano essere creative e, allo stesso tempo, catturare l'attenzione degli studenti mediante un'iniziale attenzione agli interessi e ai gusti personali.

Le parole inventate

L'ultima attività si è incentrata sulla creatività linguistica, ovvero sulla possibilità di creare nuove parole da condividere. Il formatore ha invitato i partecipanti a scrivere una frase che contenesse al suo interno una parola (o più parole) inventata (aggettivi, verbi, avverbi, ecc.). Gli altri hanno cercato di indovinare il significato partendo dal contesto della frase. Alla fine di questa attività tutti i partecipanti hanno riflettuto sull'importanza di giocare in maniera creativa con la lingua per condividere immaginari, idee e nuove realtà.

La seconda parte dell'attività è stata caratterizzata dalla co-costruzione di una storia in cui sono state utilizzate le parole inventate durante l'attività precedente: in questo caso l'obiettivo finale è stato quello di co-costruire una storia a partire dai significati condivisi dai

partecipanti.

La riflessione finale si è focalizzata sul valore della creatività linguistica al fine di promuovere l'inclusione di tutti.

Conclusioni

Durante i laboratori i partecipanti hanno potuto inizialmente liberare la loro espressività e comprendere gradualmente l'importanza che svolge la creatività e l'espressione artistica per la promozione della motivazione e dell'inclusione.

Il mondo dell'arte e della creazione, infatti, può costituire un sostrato inclusivo dal quale partire per programmare attività in cui ogni studente possa dare il proprio contributo incontrando altre modalità espressive. Ciò può favorire una visione inclusiva intesa come valore espressivo che aggiunge bellezza e significati alla realtà (Rodari, 2020; Rossi, 2009).

3.3 Incontri online di sensibilizzazione e supporto

Ad integrazione dei laboratori a distanza sono stati realizzati dei webinar, di seguito brevemente descritti, con lo scopo di sensibilizzare, informare e dare supporto a tutti gli insegnanti e assistenti educatori che proseguivano il loro lavoro scolastico durante le varie fasi della pandemia.

3.3.1 Ripartire con il piede giusto. Comprendere e prevenire i comportamenti disadattivi

Il lungo periodo di quarantena ha stravolto le abitudini di tutti gli studenti con ASD e la loro reazione è stata diversa per intensità e per periodo di manifestazione, in base al profilo di funzionamento e alla gravità del disturbo.

I mesi estivi, con la chiusura della scuola, sono da sempre critici perché sono un'importante modifica delle routine quotidiane. Anche la ripartenza dell'anno scolastico post *lockdown*, con le nuove regole da rispettare, è stato un momento molto delicato e degno di attenzione.

Il webinar ha offerto indicazioni teoriche e strategie pratiche per dedicare molta cura alla ripartenza degli studenti con ASD e individuare i nuovi bisogni e i segnali di disagio che sono alla base dei comportamenti disadattivi. Sono state trattate le metodologie per organizzare le attività scolastiche e riprendere la relazione e una comunicazione efficace con tali studenti.

3.3.2 Ripartire con le famiglie mantenendo il contatto e la collaborazione

Il webinar è stato realizzato pensando agli insegnanti curricolari e di sostegno e agli assistenti educatori che, nel periodo di chiusura della scuola a causa dell'emergenza sanitaria, hanno attivato incontri online con gli studenti con ASD e con i loro genitori.

L'attivazione della didattica a distanza ha dato la possibilità di osservare i genitori nella relazione con i figli e le loro modalità educative nel contesto quotidiano della vita familiare.

In queste situazioni l'insegnante, sulla base delle osservazioni e della conoscenza dell'alunno costruite a scuola, nella relazione in presenza, ha avuto la possibilità di aiutare il genitore a comprendere il significato e l'intenzionalità dei comportamenti del figlio e di creare una collaborazione efficace per la riuscita della didattica a distanza.

L'intento del webinar di sensibilizzazione e supporto è stato quello di fornire, a partire dalle esperienze riportate dai partecipanti, strumenti di riflessione e strategie per mantenere, anche alla ripartenza, la collaborazione e il contatto costruito attraverso i collegamenti online.

3.3.3 Ritrovarsi come? Strategie per l'inclusione sociale e l'apprendimento in piccolo gruppo

Partendo dalle difficoltà emergenti nei percorsi di accompagnamento esperto dei consigli di classe, sono state presentate le più efficaci strategie psico-educative e didattiche da applicare sia nella modalità a distanza sia nella modalità mista.

Lavorare in piccolo gruppo

Questa strategia psicoeducativa è stata presentata nella sua forma di metodologia pedagogica capace di affrontare gli apprendimenti in modalità partecipativa e cooperativa. Si sono presentate e discusse le modalità di progettazione di nuove forme di insegnamento atte a rimotivare tutti gli studenti ad apprendere in assetto di gruppo.

La metodologia del piccolo gruppo permette inoltre di motivare lo studente con ASD all'interazione con i pari e favorisce la regolazione dei suoi comportamenti attraverso le attività condivise con pochi compagni. Risultano quindi preziose le strategie che l'insegnante/educatore può utilizzare per costruire e condurre il piccolo gruppo in un nuovo ruolo di supporto emotivo e di mediatore nelle interazioni che lo studente con ASD ha con i pari, al fine di riprendere e proseguire il processo di inclusione scolastica.

Le strategie didattiche online e offline

Strategie come la classe rovesciata, Jigsaw, Web Quest, Circle Time e débat sono state declinate in relazione al grado di istruzione. Queste metodologie sono state corredate di esempi e di riflessioni sulle ricadute sui sistemi motivazionali e attentivi degli studenti. Le attività didattiche sono state declinate sia nella modalità in presenza sia nella modalità a distanza, con precise istruzioni per la programmazione, l'attuazione e la verifica del lavoro in piccolo gruppo. Le attività creative e gli spazi di condivisione sociale sono stati delineati come supportivi dei sistemi motivazionali e come momenti per l'elaborazione emotiva e l'espressione del bisogno di relazione da parte di tutti gli studenti.

3.3.4 Allarme disagio e stress. I rischi da cogliere per prevenire e intervenire

Sono stati affrontati gli effetti psicologici dello stress generato dai cambiamenti imposti dalla pandemia. Le restrizioni e le misure sanitarie hanno imposto un cambio di ritmi lavorativi per gli adulti e molti cambiamenti nella quotidianità dei bambini e dei ragazzi.

Ritornare a scuola

Si sono affrontati gli step necessari agli studenti per la ripresa dopo ogni chiusura determinata da restrizioni sanitarie o quarantene dei gruppi classe. Sono stati ripensati i sistemi di accoglienza:

- da un punto di vista formale, per garantire agli studenti più fragili un adeguato riadattamento agli ambienti, strutturati diversamente;
- da un punto di vista emotivo, per la conoscenza dei vissuti e l'espressione delle emozioni relative;
- da un punto di vista relazionale, per ristabilire l'alleanza educativa e garantire la regolazione emotiva in gruppo.

Sono state affrontate le possibili reazioni di tutti gli studenti e le conseguenze dei distacchi prolungati.

Stress e reazioni negli adulti

Partendo dalla fatica e dalle reazioni riportate dagli insegnanti e dagli assistenti educatori, si è affrontata una disamina degli effetti e delle conseguenze che lo stress prolungato ha determinato. Le difese messe in atto e il progressivo adattamento ad una nuova

situazione hanno permesso di evidenziare i concetti di resilienza e resistenza, necessari a sostenere il peso della situazione e a proseguire nell'attività di supporto educativo e didattico.

Stress e difficoltà nei bambini e negli adolescenti

L'attenzione è stata posta sui segnali di disagio e difficoltà emergenti nei bambini e negli adolescenti sul piano emotivo e sui nuovi comportamenti emergenti. A partire da questi, si sono rilevati i diversi bisogni e sono state esaminate le difficoltà sul piano delle relazioni e delle facoltà cognitive legate agli apprendimenti.

La fascia di età che ha manifestato maggiori difficoltà è stata sicuramente quella adolescenziale. Molta attenzione è stata dedicata alle manifestazioni comportamentali riportate dagli insegnanti/educatori e alla lettura di tipo psicologico relativa alle cause. La modificazione del cervello degli adolescenti ha supportato la comprensione dei bisogni principali in questa fascia di età. Da qui sono state approfondite le istanze emergenti e le possibili strategie di azione e intervento educativo-didattico.

Sono state infine proposte attività atte a controllare e a ridurre lo stress e le difficoltà emotive correlate, quali la narrazione nelle sue varie forme e modalità, la scrittura creativa e le attività creative che favoriscono il *mind wandering* e la partecipazione emotiva.

Gli insegnanti e gli assistenti educatori hanno partecipato attivamente, riportando situazioni problematiche e discutendo sulle possibili applicazioni dei suggerimenti forniti dagli esperti e sulle relative modalità di accomodamento al nuovo scenario di contesto.

4 | Inclusione scolastica

Il sistema scolastico in un momento storico caratterizzato dall'evoluzione tecnologica, che ha modificato i sistemi di comunicazione, di relazione, apprendimento e motivazione, ora più che mai si trova a dover affrontare nuove sfide adattive, che deve necessariamente vincere se vuole continuare a svolgere il suo importante compito.

La scuola di oggi si trova ad affrontare realtà complesse e ad avere a che fare con molte singole individualità, aventi capacità e bisogni notevolmente differenti. Ogni insegnante/educatore sa che, in tutte le classi di ogni ordine e grado, gli studenti apprendono con modalità diverse e che non tutti apprendono gli stessi contenuti in una classica lezione frontale.

La presenza di un bambino o ragazzo con un Disturbo dello Spettro Autistico diventa un'occasione per gli insegnanti/educatori, e per i compagni, di svestire i soliti schemi e format di insegnamento/apprendimento per indossare nuovi modelli di creatività didattica ed educativa. Inoltre, le numerose situazioni di fragilità e vulnerabilità presenti all'interno della scuola, emerse soprattutto a causa della pandemia di COVID-19, che ha catalizzato e reso evidenti molte difficoltà, hanno modificato i sistemi motivazionali, soprattutto negli adolescenti.

L'insegnante di sostegno e l'educatore in una classe possono diventare risorse vitali e fondamentali per attivare collaborazioni e sinergie all'interno di un gruppo docente flessibile che sa condividere obiettivi, contenuti e metodologie. Se ci sono studenti che imparano in modo differente, è necessario che ci siano insegnanti che, avendo nella mente lo studente con ASD, sappiano individuare modalità diverse di insegnamento per far apprendere lo stesso concetto in modi differenti (anche con diversi materiali e in diverse situazioni).

Ogni studente con ASD è differente da altri che presentano lo stesso disturbo, pur condividendo con essi alcune caratteristiche. Per questo non esiste un approccio unitario ed esaustivo: occorre, quindi, sviluppare ogni intervento educativo partendo dalle

caratteristiche, dalle capacità e dalle competenze di ogni singolo individuo, adattando ad esse le attività e il contesto. Non bisogna dimenticare che i bambini e i ragazzi crescono e cambiano nel tempo e con loro cambiano bisogni e capacità: è indispensabile monitorare il cambiamento ed essere pronti ad individuare i nuovi bisogni, soprattutto dopo un periodo di intervento.

In ogni fase evolutiva, dall'infanzia all'adolescenza, nel momento in cui uno studente con un Disturbo dello Spettro dell'Autismo entra a scuola, diventa di fondamentale importanza creare un contesto accogliente e di supporto che sappia valorizzare e attivare le capacità presenti e gli permetta di sviluppare abilità e strategie adattive di socializzazione e di apprendimento.

L'intervento educativo a scuola segue, quindi, differenti obiettivi:

- trovare varie strategie di insegnamento, diverse forme di comunicazione e di scambio relazionale;
- acquisire ed aumentare le competenze cognitive, strumentali e culturali a seconda del livello di sviluppo e delle abilità possedute dal soggetto;
- portare il soggetto a sentirsi comunque parte di un gruppo, di una classe, di una comunità.

4.1 Coinvolgere i compagni di classe

Una delle strategie migliori per favorire e accelerare il processo di adattamento al contesto e di inclusione consiste nel coinvolgimento attivo e guidato dei compagni di classe. Nei molti anni di percorsi di accompagnamento esperto dei consigli di classe è emersa la necessità e la volontà dei pari di essere informati e coinvolti nella relazione con il compagno con ASD. Riteniamo che ciò sia importante per un duplice motivo: è necessario garantire la consapevolezza di tutto il gruppo classe a supporto del processo inclusivo; i comportamenti degli studenti con ASD sono di difficile comprensione e gestione da parte dei pari quando non ne viene spiegato il significato.

4.2 Intervento mediato dai pari - Peer mediated intervention and instruction (PMII)

L'inclusione sociale va quindi pensata e programmata al fine di favorire l'adattamento al contesto scolastico del bambino/ragazzo con ASD, sia nel senso di supportare la motivazione all'apprendimento, sia nel senso di migliorare la regolazione emotiva nelle interazioni e

nelle relazioni per aumentare il senso di autoefficacia e autostima e far percepire un senso di appartenenza ad un gruppo. L'inclusione in classe di un bambino o adolescente con ASD non può mai essere lasciata al caso, va progettata attentamente e monitorata in itinere.

Per un buon lavoro sulla socializzazione e una buona inclusione, dobbiamo lavorare con i compagni di classe. A loro va spiegato con semplicità e chiarezza chi è il loro compagno, che difficoltà ha, come ci si deve rivolgere e intrattenere con lui. Non si può lasciare al caso o alla sensibilità del singolo la relazione con un pari con ASD. Come vedremo, va progettato un percorso educativo, sia informativo che formativo, rivolto all'inclusione. I compagni hanno il diritto di sapere come interpretare i comportamenti del pari, come rispondere alle sue provocazioni, come avvicinarsi e come comunicare. In questo modo si rassicura la classe e, nello stesso tempo, si rende più facile il lavoro sulla socializzazione perché i bambini/ragazzi saranno più motivati a partecipare e sapranno come comportarsi. La spiegazione alla classe va fatta sempre, ad ogni cambio di scuola, anche quando il soggetto è inserito in classi di scuola secondaria di I e II grado. Non è mai facile sapere come comportarsi con un soggetto con ASD e quindi la spiegazione del suo funzionamento diventa fondamentale. È necessario, come vedremo, ricorrere inizialmente all'esperto che accompagna il consiglio di classe per progettare e realizzare uno o più interventi con i compagni.

In questo senso l'Intervento Mediato dai Pari (PMII) implica una progettazione che prevede due processi: di informazione e di formazione dei compagni di classe. I compagni, rassicurati dalle informazioni dell'adulto e supportati nelle interazioni, potranno trovare il modo, a loro più consono, sia di stare che di comunicare con il compagno. Sensibilizzati e resi partecipi del percorso di inclusione in classe, sapranno imparare nuovi modi di interagire e riusciranno ad aiutare il compagno, guidandolo anche nelle esperienze meno abituarie. Gli interventi di informazione e formazione dei pari sui Disturbi dello Spettro dell'Autismo devono essere svolti da un esperto sia della condizione atipica che delle dinamiche dei gruppi a scuola. Le modalità di informazione e formazione variano a seconda dell'età e del livello di maturazione dei pari, ma è comunque importante che siano empatiche, leggere ed efficaci.

Insegnanti ed educatori possono osservare e monitorare i compagni di classe per cogliere quali stati affettivi si muovono all'interno del gruppo e dei singoli: è necessario riuscire a cogliere quali sono le rappresentazioni del compagno con ASD, chi potrebbe essere preoccupato di non riuscire a rapportarsi con lui e chi non è interessato a farlo.

4.2.1 Fase di informazione

Nella prima fase l'esperto raccoglie, in forma anonima, le informazioni secondo la tecnica del *fish bowl*⁹. Nell'esperienza pluriennale dei percorsi di accompagnamento esperto, tali incontri con la classe hanno permesso di raccogliere, all'interno del gruppo, i seguenti bisogni:

- sapere perché il compagno si comporta in modo molto diverso;
- capire il significato delle azioni imprevedibili e strane;
- sapere che cosa rende il compagno diverso dagli altri;
- sapere come fare e come comportarsi con il compagno;
- sentirsi capaci di stare con il compagno e di aiutarlo.

Alcune descrizioni dei pari risultano utili al fine di creare un'idea delle rappresentazioni del compagno e, allo stesso tempo, permettono di comprendere il bisogno di informazioni o supporto per poter interagire con lui.

Di seguito riportiamo alcune descrizioni fornite dai compagni di classe di D., un bambino di 8 anni che frequenta la 3^a classe della scuola primaria:

D. a volte tende ad isolarsi e io vorrei aiutarlo ad uscire da questa bolla che si crea...

A volte viene e mi parla dei videogiochi di dinosauri, parla veloce e non riesco mai a parlare io. Come posso fare? Devo interromperlo? E se si arrabbia?

Ha un udito molto sensibile, ma ora si è abituato ai rumori della classe e della scuola.

A volte si isola, come se fosse in un mondo parallelo, come quando prende in mano un oggetto e lo batte sul banco... chissà cosa gli prende?... Come devo fare quando fa così? Devo interromperlo?

Per ottenere effetti negli interventi mediati dai pari dobbiamo informarli sul perché il compagno si comporta in quel modo e quindi spiegare il significato e la natura dei suoi comportamenti, ossia quali sono le emozioni che prova e perché fatica a comunicarle agli altri.

Nel primo incontro di informazione l'esperto, quindi, insieme all'insegnante/educatore:

- raccoglie i bisogni e le necessità di chiarificazione;
- fornisce risposte limitate alle domande, che siano concrete e presentino esempi;
- chiarifica i comportamenti, le motivazioni e le cause alla base delle azioni del compagno;
- verifica la comprensione delle informazioni.

9. Forma di conversazione utilizzata all'interno di gruppi condotta con le sedie disposte in forma circolare.

4.2.2 Fase di formazione

Dopo la fase informativa gli interventi educativi mediati dai pari (PMII) proseguono attraverso un percorso formativo al fine di attivare intenzionalità e piacere nelle relazioni, sostenere e mantenere la motivazione sociale sia nel bambino/ragazzo con ASD che nei pari. La formazione deve essere attiva, è importante che sia effettuata dall'esperto con il supporto dell'insegnante e dell'educatore; infine, per una maggiore efficacia, è bene che la classe sia suddivisa in piccoli gruppi.

Formazione ai pari

In un primo incontro l'esperto si occupa di:

- insegnare strategie di interazione;
- fornire strategie per regolare la comunicazione;
- fornire strategie per gestire i comportamenti.

Dopo l'incontro formativo vengono proposte attività strutturate con l'insegnante e l'educatore in piccoli gruppi. Le attività inizialmente sono scelte fra quelle preferite dal bambino/ragazzo con ASD, quelle in cui si sente sicuro e competente. Possono essere ad esempio attività ludiche a tavolino, di movimento in palestra, progetti di grafica e/o musica, uscite strutturate e mirate, attività di cucina.

In un secondo incontro, di verifica, vengono raccolte le esperienze personali dei compagni di classe e dello studente con ASD e i loro vissuti. L'esperto valorizza le azioni intraprese, le idee e le proposte emergenti dai compagni. Inoltre, durante questo incontro, può sostenere situazioni in cui i compagni hanno sperimentato il fallimento nell'accompagnamento o nell'interazione.

La motivazione dei compagni

Per creare e mantenere la motivazione nei pari è necessario modificare la rappresentazione del compagno con ASD attraverso la sperimentazione guidata di esperienze in cui i pari percepiscono di non essere delegati alla funzione educativa ma liberi di vivere attività con il compagno con ASD.

Il processo informativo e formativo per l'intervento mediato dai pari e il supporto in itinere sul campo permettono ai compagni tutor di mantenere un senso di efficacia nelle interazioni con il pari con ASD e sostenere la qualità delle relazioni di entrambi, sentendosi sorretti da adulti che mediano l'interazione.

La motivazione degli studenti con ASD

Muovere la motivazione al contatto sociale nello studente con ASD significa, prima di tutto, ridurre l'ansia relativa alla difficoltà della gestione delle relazioni e, allo stesso tempo, costruire un senso di appartenenza a un gruppo, riducendo l'isolamento e creando opportunità di amicizie, ridando un senso alle giornate scolastiche. Lo studente che vive quotidianamente la sensazione di essere cercato e desiderato dai compagni sviluppa, gradualmente, una maggiore sicurezza in sé e fiducia nei compagni. Inoltre, si attiva quella motivazione intrinseca che è legata al piacere di vivere esperienze con gli altri. In tal senso le attività mediate dai pari migliorano la qualità della vita e favoriscono la ripresa di processi di sviluppo cognitivo e affettivo per la crescita. Il successo nell'interazione aiuta a formare e costruire l'autostima e la motivazione a stare con gli altri e il senso di amicalità e di appartenenza al gruppo.

Supervisione ai consigli di classe per il supporto ai compagni

L'esperto compie supervisioni periodiche in itinere, stabilite con insegnanti ed educatori, con la funzione di dare sostegno agli stessi per la strutturazione di attività e strategie di supporto al compagno con ASD da parte dei pari e per la mediazione all'interno del gruppo. Inoltre, vengono rilevate le osservazioni che permettono di definire le modalità di verifica della qualità del processo di inclusione.

Esiti della formazione dei pari

Le esperienze di informazione e formazione dei pari in affiancamento alla formazione degli insegnanti/educatori hanno portato in questi anni a migliorare le traiettorie di adattamento al contesto scolastico dei soggetti con ASD. Sia gli insegnanti che gli educatori hanno osservato, in conseguenza degli interventi, i seguenti indicatori:

- minore isolamento del soggetto con ASD e aumento della comunicazione;
- maggior numero di azioni volontarie sociali dei pari e coinvolgimento diretto in aumento;
- maggiore sicurezza nella gestione del compagno con ASD e aumento di autostima;
- minori comportamenti problema nel compagno con ASD;
- maggiore motivazione alle attività congiunte della classe.

I percorsi hanno, in ultima analisi, visto emergere il senso di gratificazione, autoefficacia e utilità da parte dei pari coinvolti e un senso di partecipazione e inclusione percepito da tutti. I percorsi di inclusione

hanno supportato la progettualità educativa rivolta agli studenti con ASD e, in particolare, gli interventi mediati dai pari si sono rivelati indispensabili alla progettazione educativa individualizzata dei soggetti con ASD.

5 | Conoscere ed osservare

Il primo periodo di scuola di un bambino/ragazzo con ASD è sicuramente un periodo di conoscenza reciproca e un momento in cui il fare (per imparare, a livello didattico) è momentaneamente sospeso. Le energie dell'adulto (insegnante e/o educatore) sono tutte spese ad incontrare e scoprire il bambino/ragazzo e, a sua volta, mettersi in gioco per farsi scoprire e fargli capire che la propria presenza non è una minaccia per lui.

Il primo passo da compiere all'arrivo in una classe di uno studente con ASD è quello di svolgere un'attenta e sistematica osservazione del bambino/ragazzo stesso. Tale osservazione diventa essenziale al fine di conoscerlo e, di conseguenza, per individuarne le caratteristiche, le modalità di comunicazione e di interazione (con adulti e compagni) e di reazione alle varie esperienze scolastiche. L'adulto potrà osservare in quali situazioni il bambino/ragazzo si trova a suo agio, ciò che ama fare (dove e in quali momenti), e che cosa lo infastidisce. È importante che l'adulto individui i suoi punti di forza e di debolezza, in quali attività riesce e in quali no, se ci sono aree dello sviluppo maggiormente deficitarie e se ci sono aree in cui è molto competente. In questo modo si possono individuare le capacità da cui partire per elaborare strategie efficaci di relazione e gli obiettivi da raggiungere, che verranno poi indicati nel PEI (Piano Educativo Individualizzato). Contemporaneamente l'adulto di riferimento potrà instaurare con il bambino/ragazzo una relazione di fiducia. Avviare questo tipo di relazione permette allo studente con ASD di trovare una figura di riferimento adulta, un supporto emotivo che lo può aiutare nelle situazioni di adattamento all'ambiente e nell'apprendimento e, parallelamente, un mediatore nel rapporto con i coetanei, attraverso strategie adeguate alla situazione.

Come può riuscire l'adulto a sviluppare una relazione di fiducia con un bambino/ragazzo che non conosce e che presenta le caratteristiche dello Spettro dell'Autismo? Per entrare in interazione e sviluppare una relazione occorre:

- partire sempre dagli interessi e dalle capacità del bambino/ragazzo, cercando di condividerli inserendosi gradualmente;
- creare sempre situazioni piacevoli di interazione e di scambio;

- considerare le routine quotidiane come occasioni per cercare di condividere interessi e azioni;
- supportare l'intenzionalità, ascoltando le richieste del bambino/ragazzo: all'inizio avranno l'obiettivo di allontanare il fare e l'interazione, l'adulto deve rispettare queste richieste facendogli capire che lo si sta ascoltando e si rispettano i suoi bisogni e le sue scelte.

Nella Tab. 4 sono esemplificati alcune fondamentali azioni dell'adulto e le conseguenti reazioni del bambino/ragazzo.

	L'ADULTO	IL BAMBINO/RAGAZZO
All'inizio...	Sospende le azioni e le richieste. Sta insieme, conosce e si fa conoscere, senza fretta, crea una situazione calma.	Non si sente minacciato, riduce le modalità difensive. Raggiunge uno stato di attenzione calma. L'apparato percettivo sensoriale è meno teso e risponde meglio agli stimoli.
	Osserva con attenzione stereotipie e comportamenti di disagio, verbalizzando e dando significato ai comportamenti e allo stato emotivo del bambino/ragazzo.	Manifesta un'ulteriore diminuzione dell'ansia e delle difese. Ha la percezione di essere compreso dall'altro.
In seguito...	Parte sempre dagli interessi, dalle proposte e capacità del bambino/ragazzo. Non pone richieste ma si impegna nelle condivisioni. Dà significato all'intenzionalità del bambino/ragazzo. Rispetta i segnali che arrivano dal bambino/ragazzo.	Si sente sempre più compreso, si fida dell'altro e sa che può ricevere aiuto. Scopre il piacere di condividere stati emotivi o situazioni. Raggiunge un riconoscimento di ciò che lo fa stare bene e che, al contrario, lo infastidisce e lo fa stare male.
	Favorisce nel bambino/ragazzo un progressivo riconoscimento di sé stesso e delle esperienze e permette un buon adattamento alla situazione.	Riconosce le risposte dell'altro al suo comportamento e ai suoi pensieri e desideri. Si sente maggiormente intenzionale. Si percepisce come soggetto attivo nella realtà in cui vive. Comincia a trovare strategie per regolare i propri comportamenti.
Infine...	Propone nuove esperienze e modi differenti di stare insieme. Supporta lo sviluppo di nuove capacità.	Accetta di provare nuove attività nel movimento, nell'imitazione, nel gioco, che stimolano i canali preposti all'interazione.

Tab. 4 – Costruzione della relazione di fiducia.

5.1 Osservazione sistematica: quali aree analizzare?

È indispensabile condurre un'attenta osservazione del bambino/ragazzo servendosi anche di schede osservative che guidino lo sguardo dell'adulto sulle caratteristiche e le capacità. Nella prima parte del periodo di conoscenza reciproca è possibile osservare in maniera approfondita e sistematica il bambino/ragazzo, ciò che ama fare (dove e in quali momenti) ciò che non sopporta, le sue reazioni a proposte o situazioni particolari.

L'attività osservativa dell'adulto diventerà una prassi di valutazione dello stato del bambino/ragazzo, dei suoi successi e insuccessi. Inoltre, occorre osservare come cambiano le sue reazioni e le sue interazioni e modulare su questi cambiamenti l'intervento educativo. L'osservazione attenta e libera da pregiudizi è lo strumento indispensabile da imparare ad utilizzare nella pratica quotidiana con i bambini/ragazzi con ASD. All'inizio è importante osservare il bambino/ragazzo nella sua interezza, allenando lo sguardo sulle funzioni di base, sulle difese e sulle strategie adattive, per arrivare ad individuare le aree armoniche e quelle disarmoniche.

L'osservazione sistematica si suddivide in:

- valutazione delle funzioni di base nelle diverse aree di sviluppo;
- osservazione delle capacità e delle modalità comunicative;
- valutazione delle abilità sociali;
- osservazione dell'eventuale presenza di comportamenti problema.

5.1.1 Valutare le funzioni di base nelle diverse aree dello sviluppo

Le funzioni da indagare sono quelle legate al funzionamento cerebrale, quelle che costituiscono i processi psicologici di base, quelle che indicano le capacità di essere con gli altri, quelle cognitive e quelle istintive ed emotive. In particolare, per organizzare il lavoro scolastico, è necessario, in un primo momento, effettuare un'attenta osservazione delle funzioni che sono alla base delle relazioni con gli altri, della comunicazione e degli apprendimenti. Lo strumento utilizzato nei percorsi di accompagnamento esperto è la scheda di osservazioni di base (Tab. 5) (Venuti, 2003; Venuti *et al.*, 2006). Occorre comprendere come si sono sviluppate e organizzate le capacità che risultano maggiormente compromesse nei Disturbi dello Spettro dell'Autismo, la comunicazione e le abilità sociali. Solamente dopo aver compreso il livello di capacità del bambino/

ragazzo è possibile formulare un profilo di funzionamento e individuare gli obiettivi del PEI per strutturare tutte le attività educativo-didattiche.

Area del funzionamento cerebrale	<ul style="list-style-type: none"> - Sensorialità - Percezione - Tono - Motricità
Area della relazione	<ul style="list-style-type: none"> - Contatto - Interazione - Comunicazione e linguaggio
Area della cognizione	<ul style="list-style-type: none"> - Associazione - Intenzione - Imitazione - Attenzione
Area della regolazione	<ul style="list-style-type: none"> - Emozione - Istinto - Regolazione - Autonomia

Tab. 5 - Aree indagate all'interno della scheda di osservazione di base.

Le funzioni descrivono e mostrano i meccanismi in cui operano i comportamenti che permettono o meno l'adattamento del soggetto al proprio ambiente attraverso le modalità sensoriali, percettive e cognitive e descrivono il livello di maturazione e sviluppo. L'osservazione di tali aree, a inizio trattamento, permette di stabilire come si sono strutturate le funzioni di base di un soggetto con ASD, in che modo vengono utilizzate e come sono integrate o meno fra di esse. La scheda della valutazione delle funzioni si compone di 15 aree suddivise in 4 categorie; ciascuna area comprende da 6 a 9 item (vedi Appendice 1) ed è relativa a una funzione fondamentale dello sviluppo.

Di seguito presentiamo le 4 categorie e le aree da esse composte.

1. Funzioni cerebrali: sensorialità, percezione, motricità, tono. Costituiscono le capacità di base per entrare in contatto con l'ambiente in modo coerente e unitario. La presenza di disarmonia in quest'area sono tipiche dei Disturbi del Neurosviluppo e alla base dello Spettro dell'Autismo.
2. Funzioni cognitive: capacità di associazione, intenzione,

imitazione, attenzione. Tale categoria si compone di processi psicologici cognitivi di base che risultano essenziali per strutturare funzioni cognitive superiori.

3. Funzioni relazionali: contatto, interazione, comunicazione e linguaggio. Queste aree sono alla base delle capacità relazionali come stare con gli altri e apprendere dall'ambiente. Nei soggetti con ASD queste funzioni sono presenti ma operano diversamente e, spesso, determinano comportamenti interattivi particolari.
4. Funzioni per la regolazione: emozione, istinto, regolazione, autonomia. Tali competenze permettono l'adattamento regolato all'ambiente. Tuttavia, se poco sviluppate o alterate, come nei Disturbi dello Spettro dell'Autismo, sono responsabili di comportamenti alterati o problematici (Venuti, 2003).

5.1.2 Osservare le capacità e le modalità comunicative

È importante osservare come il bambino/ragazzo esprime i suoi bisogni, le sue intenzioni e come entra in contatto con gli altri. L'adulto osserverà qual è il canale comunicativo preferenziale e se ci sono difficoltà fisiche che ostacolano l'utilizzo di gesti e della parola. Inoltre, è fondamentale considerare che non sempre il bambino/ragazzo con ASD può essere intenzionale nella comunicazione a causa di una difficoltà nelle funzioni esecutive (iniziare, pianificare e realizzare un'azione).

5.1.3 Valutare le abilità sociali

È altresì importante osservare le abilità sociali del bambino/ragazzo e individuare gli obiettivi educativi in quell'area. Verificare quali attività è in grado di fare (e in quali si sente sicuro) e con quanti compagni è in grado di lavorare e interagire. Osservare i comportamenti quando è da solo con l'adulto, quando sta con un compagno, sia in classe che nei momenti non strutturati (ricreazione, mensa, palestra). Come entra in relazione, se scappa, se si isola, se provoca o diventa passivo.

5.1.4 Osservare l'eventuale presenza di comportamenti problema

L'adulto potrà osservare i comportamenti del bambino/ragazzo

e farà attenzione a quelli che sono considerati problematici per l'adattamento al contesto. I comportamenti problema sono generalmente determinati dall'ansia e da situazioni stressanti. Attribuire un senso a questi comportamenti significa prima di tutto scoprire quando si attivano e perché si attivano. È possibile che un comportamento sia nato in risposta a un determinato fattore stressante e che si ripresenti ogni volta che viene associato a una situazione simile. Allo stesso tempo il bambino/ragazzo può rispondere in modo controintuitivo a situazioni molto eccitanti, con comportamenti che, invece di avvicinare, generano risposte di allontanamento. Per esempio, un bambino che non sa come comportarsi in certe situazioni con i compagni, tocca loro la bocca provocando reazioni di allontanamento. Indirettamente, quindi, fa fronte alla difficoltà di interazione allontanando il compagno. Con il tempo, se nessuno lo aiuta a gestire questo comportamento, può accadere che il bambino tocchi la bocca ai compagni anche in situazioni non stressanti, perché l'azione di toccare la bocca è stata acquisita e diventa difficile inibirla da solo.

5.2 Individuare i punti di forza e di debolezza

I punti di forza sono costituiti dalle capacità che il bambino/ragazzo ha ben acquisito (ad esempio, la capacità di indicare) e da quelle caratteristiche individuali che lo possono aiutare nell'adattamento al contesto (ad esempio, una buona capacità imitativa). Per lavorare sui punti di debolezza è necessario partire proprio da questi punti di forza e permettere al soggetto di sentirsi competente in un ambito. Partire da ciò che il bambino/ragazzo è in grado di fare e si sente capace di fare gli permette di impegnarsi senza ulteriori sforzi sia nella costruzione della relazione con l'adulto sia sulle abilità da potenziare, con una buona motivazione e autostima. I punti di debolezza devono essere individuati e accettati e costituiscono le abilità da sviluppare mediante il raggiungimento di obiettivi mirati e con strategie specifiche.

6 Individuare gli obiettivi ed elaborare il PEI

Gli insegnanti e gli educatori hanno l'importante compito di elaborare il PEI (Piano Educativo Individualizzato) individuando gli obiettivi sulla base dei punti di forza dello studente e delle sue difficoltà di adattamento alle richieste del contesto scolastico.

Dopo le osservazioni iniziali effettuate tramite la scheda delle funzioni, è bene procedere con la strutturazione del Profilo Osservativo (vedi Appendice 2), uno strumento utile per organizzare le informazioni sullo studente e per lavorare in maniera ottimale nel definire e raggiungere gli obiettivi del PEI. Il Profilo Osservativo consente infatti di:

1. *individuare le metodologie più utili* da utilizzare con il singolo bambino/ragazzo, sia per sviluppare le capacità comunicative-interattive e le abilità sociali sia per la didattica. In questo ambito si collocano il lavoro individuale e di piccolo gruppo, l'utilizzo di strategie visive (immagini o frasi scritte) per rendere chiaro il contesto, la strutturazione del tempo e delle attività, la modalità di presentazione degli stimoli, il modo di stare con i compagni e le attività comuni, i contenuti da insegnare ed eventuali misure compensative e dispensative, ecc.
2. *individuare le strategie da insegnare* per la regolazione emotiva, la gestione dei tempi di lavoro, la gestione di esperienze nuove e di imprevisti (per la regolazione emotiva, per esempio, si può aiutare il bambino/ragazzo a suddividere il lavoro a scuola, permettendo alcune pause durante il lavoro, in cui può riposare e recuperare la regolazione);
3. *programmare attentamente le attività* (sia didattiche sia ludiche) sulla base delle capacità attuali del bambino/ragazzo, mantenere un monitoraggio costante sul suo stato emotivo e sui cambiamenti evolutivi che attraversa nel corso del tempo (e che possono influenzare gli apprendimenti e le capacità acquisite);
4. *Individuare situazioni o compiti con cui valutare il raggiungimento degli obiettivi.*

ESEMPIO

Descrizione della situazione

A settembre 2019 F. inizia la prima classe della scuola primaria.

Il consiglio di classe ha aderito al percorso di accompagnamento esperto.

Il passaggio di scuola è stato preparato con un progetto ponte, il quale ha permesso a F. di conoscere, già alla fine dell'anno scolastico, il nuovo ambiente, accompagnato dalla sua insegnante di riferimento della scuola dell'infanzia. Tale passaggio ha previsto due visite nella scuola primaria: la prima a maggio e la seconda a settembre. In queste occasioni, al fine di facilitare la transizione, si è cercato di rendere più familiare la nuova struttura attraverso "oggetti ponte": cartelloni costruiti per accompagnare l'inserimento e CD contenenti canzoni da lui ascoltate.

Il passaggio alla primaria è una transizione molto delicata per le famiglie poiché si attivano ansie e paure per il nuovo contesto e la difficoltà ad "abbandonare" un contesto noto in cui è stata creata una situazione positiva, stabile e rassicurante, come è accaduto a F. Nei mesi iniziali la mamma di F. temeva che le nuove insegnanti non sapessero gestire i comportamenti di suo figlio e facessero fatica a instaurare una relazione con lui: inserito in un nuovo ambiente, F. ha presentato, in un primo periodo, una forte disregolazione che si è manifestata attraverso irrequietezza motoria (correre in giro, buttarsi per terra). Tali comportamenti erano legati al suo bisogno e alla sua difficoltà ad adattarsi alle nuove figure di riferimento e al nuovo ambiente fisico.

La scuola, seguendo le indicazioni date dagli esperti durante il percorso di accompagnamento, ha predisposto un'aula per il bambino, un contesto per svolgere le attività individuali e prepararsi all'ingresso in classe e in cui tornare a fare una pausa dopo attività di gruppo. La funzione dell'aula, il primo anno di scuola, è quella di accogliere gradualmente e in numero limitato i nuovi compagni per lavorare sulla conoscenza reciproca e sulla costruzione di un legame attraverso la condivisione di giochi. È uno spazio di grande importanza nel primo periodo e che, gradualmente, aumentando l'adattamento e il benessere necessari ad una reale inclusione, diventa marginale.

Questa decisione ha suscitato nella famiglia preoccupazioni e disaccordo perché temeva che F., a causa delle sue difficoltà relazionali e delle sue rigidità, avrebbe acquisito lo schema "stare in auletta e fare attività da solo" e le insegnanti e l'educatrice non sarebbero più riuscite a portarlo in aula.

La paura, condivisa da tutte le famiglie, che la scuola non favorisca l'inclusione, che i bambini vengano isolati e non usufruiscono delle opportunità di apprendimento e relazione, sono legittime, comprensibili e necessitano di attenzione da parte degli insegnanti/educatori.

Nella situazione di F. questi timori e perplessità hanno minato, nella fase iniziale, la costruzione dell'alleanza educativa con la famiglia. Gli incontri degli esperti con il consiglio di classe sono stati il luogo per capire insieme le dinamiche familiari e trovare le modalità di lavoro adeguate, che, pur poggiando su un assetto teorico generale, devono essere specifiche per ogni singola famiglia.

6.1 Osservazioni sistematiche e stesura del Profilo Osservativo all'ingresso della scuola primaria

Il Profilo Osservativo è uno strumento che permette, a seguito di un'attenta osservazione nel contesto scolastico e in varie attività e ambienti, di effettuare un'analisi delle competenze del bambino/ragazzo. Il Profilo Osservativo è suddiviso in aree descrittive e di competenza e permette di ricavare i punti di forza e di debolezza dello studente. La corretta compilazione del Profilo Osservativo facilita e rende maggiormente accurata la stesura del PEI.

Di seguito viene riportato il Profilo Osservativo costruito dall'educatrice che ha accolto F. in prima primaria e con cui è avvenuto il passaggio di affidamento dall'educatrice della scuola dell'infanzia.

ESEMPIO DI PROFILO OSSERVATIVO

Descrizione del soggetto

F. ricerca il contatto fisico principalmente con gli adulti, contrariamente accetta meno quello con i pari, nonostante si faccia prendere per mano per stare in fila. Il bambino fatica ad essere toccato quando non è chiara la finalità, contrariamente risponde a semplici gesti contestualizzati (es. battere il cinque). Il contatto oculare appare scarsamente modulato e sfuggente, tuttavia, se supportato dall'adulto, il bambino è in grado di guardare il target individuato.

Il linguaggio è composto principalmente da vocalizzi o da ripetizioni di alcune parole; F. comunica principalmente con strumenti aumentativi, quali immagini e foto. Inoltre, presenta gesti convenzionali. Rispetto alla comunicazione recettiva si evidenzia una discreta comprensione di frasi semplici, concrete e contestuali (es. metti le scarpe, metti la giacca, prendi lo zaino, sistema i colori); contrariamente, si evidenzia una maggiore difficoltà nel comprendere frasi e informazioni più articolate, complesse e decontestualizzate. In queste occasioni risulta necessario il supporto visivo (gesti o immagini). Si evidenzia una discreta intenzionalità comunicativa, attraverso gesti idiosincratici, al fine di esprimere i propri bisogni (es. bagno) che tuttavia non sempre risulta intelligibile al proprio interlocutore. In generale F. mostra una buona coordinazione grosso-motoria.

Contesto scolastico ed extrascolastico

F. è inserito in una classe di 18 bambini; frequenta tutte le ore scolastiche (40 ore) dal lunedì al venerdì. È seguito da due figure: un'educatrice che copre 30 ore settimanali e un insegnante di sostegno che copre le restanti 10 ore.

Il bambino ha a disposizione:

- l'aula di classe, in cui trascorre la maggior parte del tempo e in cui segue parte del programma proposto;
- una stanza personalizzata, utilizzata per favorire la conoscenza dei bambini e nei momenti di crisi. Si trova vicino alla classe ed è fornita

di due armadi all'interno dei quali c'è il suo materiale scolastico (libri e quaderni), un pouf su cui sdraiarsi e due banchi. Nella stanza sono esposte due storie in CAA, che F. ha letto e ha voluto colorare, e una striscia per strutturare le attività (scrivere, ritagliare, incollare e colorare).

Per favorire il suo adattamento è stato strutturato un programma di routine di inizio della giornata scolastica concordato tra le figure di riferimento.

Durante la settimana F. frequenta attività terapeutiche riabilitative e abilitative di logopedia, musicoterapia e attività psico-educativa. Inoltre fa un corso di nuoto e uno di judo.

Accertamento dello sviluppo

a. Regolazione degli istinti e delle funzioni corporee

Rispetto alle competenze motorie, F. riesce a stare in equilibrio e cammina in modo autonomo, tuttavia, quando particolarmente agitato, inizia a saltellare e camminare sulle punte. Buone le capacità fino-motorie: il bambino è in grado di adattare la presa alle dimensioni dell'oggetto (colori, posate, ecc.) e di aprire contenitori e scatole. Inoltre, risulta autonomo nell'uso di alcuni strumenti (colla, forbici e colori) all'interno di specifiche routine (risultato del lavoro sulle autonomie fatto nella scuola dell'infanzia, che permette al bambino di arrivare con risorse importanti per la scuola primaria).

Il bambino ha acquisito il controllo sfinterico all'età di 5 anni, attualmente riferisce di dover andare in bagno quando sollecitato dalla figura di riferimento. Al fine di favorire la routine del bagno, sono previsti intervalli stabili in cui poter andare. Inoltre il bambino è in grado di lavarsi le mani da solo, nonostante occasionalmente tenda a mangiare il sapone.

Rispetto alle autonomie del vestirsi-svestirsi, F. necessita di supporto verbale da parte della figura adulta ed è in grado di riporre gli indumenti al loro posto.

Per ciò che concerne le autonomie del pranzo, il bambino sta seduto sulla sedia per la durata del pasto e, alla fine, mette il piatto al centro con le posate, il tovagliolo e poi rimette la sedia al suo posto (lavoro sul benessere in mensa fatto alla scuola dell'infanzia). Mangia autonomamente, nonostante necessiti occasionalmente del supporto dell'adulto ed è in grado di rispondere a domande "sì/no" sulle sue preferenze relative al cibo o al desiderarne ancora.

b. Indicazioni di piacere e dispiacere

F. esprime la sua gioia sfarfallando; quando è arrabbiato, stanco o è sovrastimolato a livello sensoriale, tende ad alzarsi dal banco, a coprirsi le orecchie, buttarsi per terra, lanciare in aria oggetti e piange. Dopo una crisi non ricerca il conforto, anche se il contatto fisico riesce a calmarlo.

Riconosce, attraverso l'uso delle immagini della CAA, le principali emozioni quali felicità, tristezza, rabbia, stanchezza, paura.

Si evidenzia una bassa tolleranza alla frustrazione nelle situazioni impreviste.

c. Sviluppo delle relazioni

F. riesce ad instaurare relazioni con le figure adulte di riferimento ma non manifesta interesse nei confronti dei pari e dei giochi che attuano. Il bambino presenta gioco solitario. Se supportato è in grado di partecipare ad attività in piccolo gruppo (giochi in palestra) e routinarie (appello). F. ne-

cessita di aiuto e supporto per iniziare e mantenere gli scambi relazionali. È necessario dargli modo di conoscere l'ambiente e le persone secondo i suoi tempi perché si possa sentire a suo agio. Sono importanti le routine e la stabilità di tempi, spazi e persone perché possa adattarsi. Durante la ricreazione è necessario il supporto dell'adulto, è in grado di fare semplici giochi che prevedono l'alternanza di turno in coppia. Quando l'attività è strutturata, condivide il materiale e partecipa ai giochi di imitazione, in cui manifesta particolarmente piacere ma non risponde quando chiamato dai pari (fatica a comprendere le loro richieste).

La relazione va costruita rispettando i suoi tempi di apertura, mostrandosi accoglienti ed affettuosi; nei momenti di crisi o in presenza di comportamenti problema è necessario essere fermi e decisi, evitando incertezze ed espressioni ambigue e tentennanti.

d. Rispetto di sé e autostima

F. non mette in atto comportamenti pericolosi per sé stesso e per gli altri. Si lascia coinvolgere nel lavoro quando le proposte sono adeguate e rispetta il suo modo di apprendere. Il bambino manifesta stereotipie e isolamento quando è particolarmente stanco rispetto al compito o vi è un'eccessiva stimolazione sensoriale. Inoltre si evidenziano stereotipie motorie nel momento in cui F. desidera qualcosa che non riesce ad ottenere per divieto o per difficoltà nella comunicazione.

e. Aggressività

F. non presenta comportamenti auto o etero aggressivi. In situazioni di eccessiva stimolazione sensoriale, quando la richiesta non è chiara, quando non viene capita la sua intenzionalità, esprime la sua rabbia attraverso comportamenti oppositivi (si butta per terra, urla e lancia oggetti).

Sviluppo dell'lo

a. Capacità sensoriali, motorie e verbali

Area motoria. Il bambino presenta una buona coordinazione sia grossolana che fino-motoria.

Area sensoriale. Mostra ipersensibilità per alcuni suoni o rumori improvvisi: agita le braccia e si alza dalla sedia. Il contatto oculare spontaneo è scarsamente modulato, se sollecitato segue la direzione dello sguardo altrui per condividere l'attenzione. Accetta il contatto fisico da parte dell'adulto. È presente selettività alimentare: il bambino non mangia frutta, verdura e dolci, fatta eccezione per il cioccolato. È presente una tendenza all'impulsività e alla disregolazione emotiva e comportamentale; non è consapevole del pericolo.

Area verbale. F. utilizza la CAA per comunicare. Il linguaggio del bambino è composto principalmente da vocalizzi e gergolalie non sempre rivolti al suo interlocutore. Se motivato è in grado di rispondere a semplici domande "sì/no", "basta/ancora", inoltre, posto davanti ad una scelta fra due oggetti, è in grado di ripetere ciò che desidera. Ripete semplici frasi (es. "mi passi il rosso?") e usa frasi di cortesia ("sì, per favore"). Su sollecitazione dell'adulto, è occasionalmente in grado di coordinare sguardo, gesto e vocalizzo. La comprensione verbale è legata a frasi semplici e contestuali che fanno riferimento ad aspetti concreti. Necessita dell'uso delle immagini quando le richieste risultano maggiormente complesse ed astratte.

Area cognitiva. Dalla valutazione cognitiva non verbale effettuata a dicembre 2018, emerge un Quoziente Intellettivo non verbale ai limiti inferiori della norma. F. presenta tempi attentivi brevi a causa di un'eccessiva focalizzazione sui dettagli. Si evidenzia inoltre scarsa tolleranza alla frustrazione e irrequietezza motoria; è importante sottolineare che tali comportamenti si riducono in contesti noti e con persone a lui familiari. F. presenta buone competenze grafico-rappresentative e usa in modo pertinente il colore (aspetti su cui si è lavorato molto alla scuola dell'infanzia). F. è in grado di utilizzare oggetti in modo funzionale ma il loro uso tende ad essere ripetitivo e scarsamente condiviso.

b. Valutazione delle funzioni (competenze per l'apprendimento)

Stile cognitivo utilizzato. F. comprende e ricorda meglio le informazioni presentate con immagini. Ha uno stile visuale ed analitico: tende a prestare attenzione ai dettagli, aspetto evidente nelle produzioni grafiche. I tempi di risposta/reazione ad una richiesta sono ampi, segno di una lenta rielaborazione degli stimoli.

A seguito della stesura del Profilo Osservativo è importante ricavare i punti di forza e di fragilità del soggetto con ASD, come esemplificato nella Tab. 6.

Punti di forza	Punti di debolezza
Stabilisce relazioni con le figure adulte.	Tende ad isolarsi, è indifferente alle persone e ai pari se non è motivato e stimolato.
Abilità grosso motorie e fino motorie.	Tempi di attenzione brevi.
Capacità di imitazione grosso motoria.	Ipersensibilità sensoriale.
Abilità visive e memoria visiva.	Attenzione ai dettagli.
Capacità grafiche.	Schemi rigidi.
Buona comprensione di messaggi semplici.	Scarsa tolleranza alla frustrazione rispetto agli imprevisti.
Riesce a rispondere a domande dicotomiche "Sì/No".	Disregolazione emotiva e comportamentale.
Uso dei supporti visivi per la comprensione di messaggi complessi.	Difficoltà nella comprensione di messaggi e situazioni complesse.
Usa indicazione per richiedere.	Non riesce a far capire in modo chiaro le sue intenzioni.
Ha intenzionalità.	
Rispetta il turno.	

Tab. 6 - Sintesi del Profilo Osservativo.

Dall'analisi dei punti di forza e di debolezza è possibile strutturare il Piano Educativo (Tab. 7) che, tenendo conto degli aspetti emotivi, relazionali, comportamentali e cognitivi, consente a F. di usufruire delle occasioni di apprendimento e di socializzazione che la scuola offre.

Obiettivi generali	Obiettivi specifici	Attività	Strategie
<i>Regolazione stati emotivi e comportamento</i>	Rispettare le indicazioni di Basta/Ancora o Stop/Via all'interno di routine di gioco. Accettare la modifica di una routine quotidiana o di gioco.	Giochi di movimento in piccolo gruppo. Disegnare insieme.	Attività brevi di alternanza attività/pausa. omunicazione con immagini. Uso Basta/Ancora, Stop/Via. Striscia sequenza di azioni. Alternanza turno.
<i>Autonomia</i>	Gestire il materiale scolastico.	Prendere e riporre il materiale in base alle lezioni.	Striscia delle azioni. Timer per definire le attività.
<i>Relazione con i pari e comunicazione all'interno della relazione</i>	Acquisire consapevolezza degli altri. Ampliare il bagaglio lessicale.	Ricreazione/ gioco della parrucchiera. Disegnare insieme.	Ampliare il gioco dal semplice pettinare i compagni con altre azioni. Alternanza del turno. Sequenza di azioni. Iniziare con una compagna e poi ampliare.
<i>Cognizione</i>	Aumentare i tempi di attenzione.	Storia/sequenze temporali/ cronologia. Memory.	Libro in CAA. Immagini stampate da riordinare. Associazione parola-immagine.
	Imparare la letto-scrittura.	Lettura libri CAA. Trasformazione storie in CAA.	Dal globale all'analitico. Scrivere con il corpo, seguire il contorno della lettera e poi riprodurla.

Tab. 7 - Obiettivi, attività in cui elicitari e strategie da attuare per facilitare lo sviluppo delle competenze scelte.

7 | L'apprendimento nei soggetti con ASD

Il passaggio di informazioni dalla scuola dell'infanzia ha reso possibile attivare le strategie necessarie per favorire l'adattamento di F. al nuovo contesto scolastico, conoscere le maestre, l'educatrice e i compagni, comprendere le routine del tempo scuola ed abituarsi ad esso.

Lo stato di benessere predispone il bambino agli apprendimenti e gli insegnanti vanno guidati nell'adattare il loro modo di fare didattica alla complessità e al funzionamento della mente di un bambino con ASD.

Gradualmente le insegnanti hanno compreso la necessità di partire dai bisogni di F., motivarlo all'apprendimento partendo dai suoi interessi, dalle sue storie in CAA, utilizzare la sua passione per il disegno come rinforzo delle attività, sfruttare le sue abilità motorie per sperimentare la scrittura delle lettere con il corpo e poi trasferirla sul foglio e adottare il metodo globale per avvicinarlo alla letto-scrittura attraverso l'associazione di parola-immagine utilizzando, nella fase iniziale, le immagini del suo quaderno di comunicazione con la CAA.

La considerazione degli aspetti legati alla sensorialità e alla lenta elaborazione degli stimoli ha condotto le insegnanti a strutturare il tempo e le attività secondo una routine stabile, con una fase iniziale con attività legate al saluto e al riconoscimento dei compagni, attività già consolidate da svolgere in classe e attività nuove da svolgere in modo individuale nella sua aula.

Le insegnanti hanno compreso che per F. era necessario adottare il metodo globale per la lettura, e soprattutto che imparare a leggere e scrivere doveva essere un obiettivo a lungo termine, da realizzarsi secondo i ritmi di F. e non della classe.

Il percorso scolastico di F. è stato interrotto in marzo a causa del *lockdown* dovuto alla pandemia di COVID-19 ma, nonostante tutto, le insegnanti, in seguito alle indicazioni fornite dagli esperti negli incontri online col consiglio di classe, sono riuscite a mantenere la relazione con il bambino e a non perdere il lavoro svolto e le acquisizioni raggiunte nella prima parte dell'anno scolastico.

Per poter apprendere, un bambino o un ragazzo deve avere delle buone capacità di regolazione, prestare attenzione, restare seduto e avere intenzionalità comunicativa. Il soggetto con ASD ha difficoltà in queste competenze e prima di lavorare sui contenuti didattici è necessario lavorare su questi aspetti. Durante il periodo scolastico è necessario attivare una programmazione educativa e didattica che, tra i suoi contenuti, preveda azioni che riducano alcuni deficit o abilitino alcune competenze e capacità spesso inadeguate nei bambini/ragazzi con ASD. Poche volte nella scuola italiana ci si è posti con questo atteggiamento verso l'autismo; al contrario, negli ultimi anni, si è sottolineata l'importanza di una didattica nei soggetti con ASD. Attualmente la riflessione sui processi di apprendimento e insegnamento per studenti con ASD fa riferimento non solo al piano cognitivo, bensì anche al piano sociale, di regolazione e comunicativo. Una vecchia concezione delegava all'insegnante di sostegno il trovare strategie per condurre il soggetto verso forme facilitate di apprendimento e verso contenuti didattici comuni a tutta la classe, racchiudendo l'insegnamento unicamente sugli aspetti maggiormente cognitivi e tralasciando l'area socio-relazionale, che è il fulcro delle difficoltà dei soggetti con ASD. In molti casi non è l'area didattica dell'apprendimento delle materie la principale difficoltà di un soggetto con disturbo dello spettro dell'Autismo; il suo problema non è imparare la storia o la geografia ma trovare un canale adeguato per comunicare o per ridurre i comportamenti anomali o ancora per sviluppare delle competenze sociali più adeguate.

Per tale motivo l'apprendimento e l'insegnamento negli studenti con ASD deve tenere conto di tutti i seguenti fattori:

- regolazione emotiva;
- comunicazione e intenzionalità;
- abilità sociali e comprensione delle emozioni;
- contenuti didattici.

ESEMPIO: APPRENDIMENTO E INSEGNAMENTO

All'ingresso della scuola primaria le insegnanti vedono F. più responsivo rispetto alla fine della scuola dell'infanzia.

Si ripresentano tuttavia alcuni comportamenti problema nella fase iniziale: corsa tra i banchi al momento di andare a casa, estraneazione dal contesto. Tali comportamenti possono essere dovuti alla scarsa motivazione o poiché il bambino non ha chiaro cosa fare o, probabilmente, le richieste a lui poste risultano troppo complesse.

L'inizio di ogni anno è per insegnante e studente, un momento di riconoscimento reciproco ed adattamento: qualcosa cambia durante il lungo periodo di vacanza ed è necessario darsi il tempo per riprendere le relazioni e le routine.

Sintesi di elementi da riconsiderare nella relazione con F. per facilitare il suo adattamento: strutturazione chiara, calibrare le attività sui suoi interessi (quindi capire se sono cambiati), evitare di rinforzare i comportamenti provocatori ma, considerandone la finalità, sostituirli con quelli adeguati.

Le insegnanti si rendono conto sempre di più dell'importanza dell'uso della CAA per comunicare con F. come modalità per facilitare la comprensione delle situazioni e l'espressione. Inoltre, l'uso della CAA permette di evitare i comportamenti problema; è utile come supporto per strutturare attività in cui siano inseriti simboli che riguardano le azioni; consente di ampliare il vocabolario di F. attraverso i simboli dopo aver effettuato nuove esperienze motorie e compiuto specifiche azioni.

È importante non esagerare con le richieste e continuare ad alternare a momenti di attività alcuni momenti di pausa. Per F. il momento di pausa è legato all'attività del disegnare e colorare; la stessa attività viene utilizzata sia come rinforzo che come momento di scambio e interazione con i compagni. Nello specifico, le insegnanti sfruttano l'occasione per lavorare sulla comunicazione, facendo scegliere a F. cosa colorare, con quali colori e con quale compagno.

L'attività viene strutturata con la CAA, al fine di facilitare per F. la comprensione dell'inizio e della fine, evitando comportamenti problema, ripetitività e stereotipia.

Alla fine dell'anno scolastico F. ha imparato i nomi dei compagni, li cerca per interagire, collabora con il gruppo classe partecipando attivamente e non solo imitando i compagni; sono inoltre migliorate le autonomie, non ha bisogno dell'aiuto in bagno, toglie la giacca e la mette nel suo armadietto, non mangia più il sapone, sistema e riordina il materiale da solo. F. riesce a gestire meglio i cambiamenti e si separa con maggiore tranquillità dal suo "coniglietto": riesce a consegnarlo alla maestra per svolgere le attività e lo chiede quando ha finito. Si evidenzia, inoltre, un incremento della produzione verbale spontanea: il bambino inizia a fare semplici richieste, anche se a suo modo, chiedendo ad esempio ad un compagno "mi presti la cioccolata" perché vuole bere un po' della sua cioccolata. La motivazione a comunicare lo spinge dunque a utilizzare ciò che ha disposizione per raggiungere l'obiettivo e gli permette di sperimentare. In altre occasioni le frasi sono più chiare ("mi versi l'acqua per favore") e sono rivolte sia ad un compagno che all'educatrice.

8 | La regolazione emotiva: costruzione della relazione e strutturazione del contesto per l'adattamento all'ambiente

Sappiamo che le difficoltà degli studenti con ASD sono legate agli aspetti comunicativi e relazionali, alle difficoltà nel gestire gli stimoli sensoriali e alle funzioni esecutive. Queste alterazioni nel funzionamento rendono molto difficoltoso e particolarmente lungo il processo di adattamento agli ambienti sociali.

Emergono differenti caratteristiche del contesto scuola che rendono difficile l'esperienza scolastica e l'adattamento all'ambiente:

- presenza di molti studenti, lavoro prevalentemente in classe (20-25 compagni);
- attività e compiti cognitivi proposti a ritmi serrati;
- modalità di insegnamento di tipo prevalentemente verbale;
- richiesta di capacità di ascolto, di osservazione, di risposta verbale, molto spesso in modo alternato;
- molte informazioni date per scontate che non vengono spiegate;
- presenza di molte interazioni tra pari (anche in contemporanea);
- molti comportamenti alla base dei quali ci sono spiegazioni implicite e socialmente condivise (che i bambini con sviluppo tipico imparano già nei primi anni della scuola dell'infanzia);
- ruoli e regole di comportamento non intercambiabili (per esempio bambino vs. adulto);
- molti momenti e situazioni caotici non prevedibili (per esempio le pause): in questi momenti i bambini/ragazzi con sviluppo tipico giocano e scherzano (anche con movimenti e spostamenti imprevedibili e urla); questo può avvenire anche durante il cambio dell'ora (e dell'insegnante) e durante le pause.

I particolari profili di funzionamento di questi studenti e le relative difficoltà ad adattarsi agli ambienti determinano spesso molta insicurezza, paura ed elevati livelli di ansia, che possono sfociare in comportamenti disadattivi o di chiusura e isolamento.

La costruzione della relazione insegnante-studente è il primo obiettivo da porsi e, insieme alla regolazione sensoriale e alla strutturazione di spazi e tempi, è elemento indispensabile ed imprescindibile per far percepire sicurezza e motivazione negli apprendimenti di tipo culturale e nell'acquisizione di autonomie personali e sociali.

8.1 Costruire la relazione

Prima di insegnare schemi di azione condivisi e strategie comportamentali, è necessario aiutare lo sviluppo e il consolidamento dei precursori dell'interazione sociale all'interno di una relazione duale studente-insegnante / studente-educatore. Il contatto, la reciprocità, l'intenzionalità, il piacere e la motivazione sociale sono tutti elementi indispensabili al bambino/ragazzo per entrare con sicurezza nel mondo dei pari e riuscire a comprendere la complessità delle relazioni. Acquisire queste competenze sociali permette di riuscire, prima di tutto, a regolare le proprie emozioni e i propri comportamenti in relazione ad un contesto che supporta e fornisce dei modelli adattivi.

Il lavoro sull'acquisizione delle abilità sociali è un presupposto fondamentale per l'adattamento e l'inclusione scolastica dello studente con ASD ed è importante che lo accompagni per tutto il percorso scolastico.

Nella diade (bambino-adulto prima e bambino-compagno poi) si lavora, quindi, per incrementare i precursori delle competenze sociali più complesse. Si organizzano esperienze per sviluppare: la capacità di rispettare il turno (nella conversazione, nel gioco, con la musica), la reciprocità nelle attività, la condivisione di un gioco, il rispetto di regole sociali e l'acquisizione di routine sociali. Le abilità apprese in un contesto relazionale duale possono essere successivamente trasferite nel contesto del piccolo gruppo. L'adulto può organizzare differenti situazioni di apprendimento di abilità sociali, sfruttando svariati momenti tipici dell'orario scolastico: l'ingresso a scuola, la ricreazione, la mensa, le lezioni di educazione motoria e di musica, le uscite di istruzione ed anche le gite (queste ultime hanno bisogno di essere ben organizzate e anticipate in maniera precisa al bambino/ragazzo, per evitare che l'ansia della situazione nuova non comprometta il lavoro sociale). Mentre si aiuta il bambino/ragazzo a sviluppare le abilità di base, si lavora, allo stesso tempo, con il gruppo classe per aumentare e consolidare alcune competenze che possono facilitare l'inclusione del compagno con ASD. In questo contesto si organizzano attività e riflessioni per: conoscere le differenze, dare significato ad azioni e comportamenti "strani", condividere pensieri e azioni con una persona diversa, confrontarsi con la diversità e acquisire tolleranza.

8.2 Comprendere le difficoltà nel processamento degli stimoli sensoriali

Le difficoltà di adattamento all'ambiente causano molte problematiche negli studenti con ASD, i quali necessitano di ordine e prevedibilità nella struttura delle loro giornate e attività. Il disagio che accompagna la fatica ad adattarsi all'ambiente viene solitamente espresso con comportamenti non adattivi che possono in molti modi alterare l'andamento scolastico sul piano degli apprendimenti e delle relazioni interpersonali. Un aspetto importante, da non sottovalutare e a volte difficile da riconoscere, è legato alla difficoltà di integrazione degli stimoli uditivi, visivi, tattili, olfattivi, gustativi e vestibolari, che determina spesso un sovraccarico. La propensione al sovraccarico sensoriale deriva da iper o ipo connessioni cerebrali fra le varie aree e una difficoltà del sistema nervoso a regolare autonomamente la percezione. La strutturazione degli ambienti e la riduzione o selezione ordinata degli stimoli da parte degli adulti può modificare molto i comportamenti e la qualità di vita scolastica di questi studenti. Negli studenti con ASD troviamo inoltre, in misura differente, difficoltà di conoscenza immediata degli ambienti, difficoltà di previsione degli eventi e di pianificazione delle attività. Tali difficoltà, spesso attribuibili alle alterazioni delle funzioni esecutive, possono essere superate sfruttando il canale visivo e le buone capacità visuo-percettive di questi studenti. Soprattutto nei cambi di scuola o nel passaggio di classe questi studenti possono dimostrare difficoltà ad adattarsi ai cambiamenti.

8.3 Percepire e adattarsi all'ambiente

Il bisogno di ordinare gli stimoli provenienti dall'ambiente, il poter prevedere la successione degli eventi di una giornata scolastica e la conoscenza graduale dei pari e degli adulti sono delle necessità per vivere serenamente la scuola, le relazioni e gli apprendimenti. I comportamenti problema o disadattivi hanno un grosso impatto sia sul soggetto, sia sui pari che sull'intera comunità scolastica. Necessariamente dobbiamo vedere tali comportamenti come un problema di adattamento ambientale e di comunicazione dei bisogni. Per comprendere la natura e l'origine dei comportamenti disadattivi è necessario osservare gli studenti nelle varie attività e considerare sia gli antecedenti che le conseguenze delle azioni non regolate. Ad esempio, possiamo osservare che sono posti di fronte a compiti difficili o che richiedono tempi di attenzione troppo lunghi, così come la rumorosità degli ambienti può portare stanchezza e irritabilità che

non vengono percepite come tali e di fatto agite con comportamenti esplosivi o di fuga e ritiro. I problemi di comunicazione verbale e non verbale delle difficoltà incontrate portano questi studenti a vivere enormi frustrazioni, ansia persistente e paura. Gli studenti con ASD non riescono a integrarsi nell'ambiente in modo autonomo ma hanno bisogno di adulti formati che li aiutino a sentirsi sicuri negli ambienti e nelle relazioni.

8.4 Strutturare l'ambiente

I bambini e ragazzi con ASD hanno difficoltà a gestire l'ambiente esterno e lo percepiscono spesso caotico e imprevedibile. Queste caratteristiche ambientali ostacolano la loro tranquillità e determinano attivazione dell'ansia e risposte comportamentali non adeguate e problematiche. L'adulto nel contesto scolastico ha il compito di adattare l'ambiente alle necessità e alle caratteristiche del bambino/ragazzo. Il primo passo consiste nel diminuire la confusione ambientale e favorire la conoscenza del contesto, anche utilizzando indizi visivi, alla sua portata (per esempio un calendario delle attività). In questo modo si regola la sensorialità (spesso motivo primo di attivazione dell'ansia), si favorisce l'ordine nella percezione degli stimoli esterni e si facilita la modalità interattiva con l'altro. Lo spazio e il tempo vanno strutturati con attenzione e occorre trovare modalità comprensibili per il bambino/ragazzo con ASD per comprendere e accomodare gli stimoli: in tal modo il suo caos interno, a livello di sensazioni, percezioni e moti d'azione, gradualmente si sistema e trova una regolazione che gli permette anche di provare piacere nello stare con gli altri.

8.4.1 Strutturare lo spazio

A scuola, soprattutto inizialmente, è necessario strutturare lo spazio per renderlo chiaro e prevedibile; significa individuare e suddividere zone stabili di attività riconoscibili dal bambino/ragazzo grazie ad immagini oppure oggetti che sono presenti solo in quegli spazi. Per esempio, con un soggetto a basso funzionamento: le zone possono essere dedicate ai giochi di finzione, all'elaborazione percettivo-sensoriale, alla coordinazione grosso-motoria e fino-motoria. Al di là di una strutturazione frazionata per attività, occorre suddividere lo spazio anche per quanto riguarda la disposizione dei banchi della classe e dei laboratori, che deve rimanere stabile nel

tempo: le posizioni dei vari spazi in classe devono essere studiate in modo che non creino disagio nel bambino/ragazzo (spesso stare su un lato della classe in modo stabile permette di vedere tutto ciò che c'è e succede, permette quindi maggiore controllo degli stimoli e dà calma e sicurezza). Le lezioni e le differenti attività devono essere a loro volta organizzate in modo chiaro e comprensibili, per far sì che il bambino/ragazzo sia capace di anticipare i vari compiti e di prevedere quali persone incontrerà in ogni contesto di apprendimento. Un altro accorgimento importante per la tranquillità del bambino/ragazzo con ASD consiste nella riduzione (il più possibile) degli imprevisti e, se questi accadono, occorre fornire un'esauriente spiegazione. Il soggetto con ASD, in genere, ha bisogno di strutturazione, anticipazione e spiegazione di ciò che accade, soprattutto se l'ambiente di apprendimento o di lavoro è nuovo e poco conosciuto. Per quanto riguarda il contesto scolastico, quando la relazione con l'adulto di riferimento è stabile e affidabile, il bambino/ragazzo si sente più sicuro; la strutturazione può allora diventare meno rigida e precisa. Infatti, la buona relazione con l'adulto diventa un elemento regolativo interno che conforta e rassicura il bambino/ragazzo anche se l'ambiente esterno è un po' differente da come l'ha conosciuto.

8.4.2 Strutturare il tempo

Strutturare il tempo nel contesto scolastico significa dare alla giornata una routine molto stabile, fatta di attività e momenti ripetuti, sperimentati più e più volte sempre con le stesse persone. La strutturazione deve essere anche ben chiara e visibile, ottenuta attraverso vari strumenti e supporti, come le tabelle delle attività, che le suddividono a seconda dell'orario di realizzazione e mostrano in maniera evidente la loro successione temporale all'interno di un certo lasso di tempo (es., tabella delle attività della mattina a scuola). Molti soggetti con ASD presentano difficoltà nel gestire lo scorrere del tempo, nel riconoscere collegamenti tra eventi e nel conservare un ricordo integro e unitario di tutto ciò. Per facilitare la percezione del tempo che passa, si possono utilizzare svariati strumenti quali orologi, clessidre, sveglie, ecc.

Strutturare il tempo a scuola significa individuare momenti di lavoro in classe, momenti di lavoro in piccolo gruppo e momenti di lavoro individuale.

Questi momenti di studio e di lavoro individuale devono essere alternati anche da momenti di attività piacevoli e rilassanti per il bambino/ragazzo con ASD, che servono come tempi di pausa e riposo sia dall'attività cognitiva vera e propria che dalle situazioni

interattivo-relazionali che richiedono comunque uno sforzo e un dispendio di energie.

Qualsiasi attività, sia di tipo cognitivo che sociale, individuale o di piccolo gruppo, necessita di un tempo breve (non più lungo di 20-30 minuti). Se il compito viene proposto nel grande gruppo classe, è possibile che il bambino/ragazzo termini le sue energie prima dei 20 minuti, per tale motivo occorre quindi ridurre ulteriormente il tempo previsto. In particolare, il bambino/ragazzo con ASD ha bisogno di numerose pause (soprattutto all'inizio e alla fine della scuola) che vanno create e in parte strutturate. Le pause possono essere di puro recupero e riposo in solitudine o costituite da situazioni piacevoli con la figura di riferimento, con cui il bambino/ragazzo si sente parte attiva e funzionante. Il compito dell'adulto è quello di insegnargli a richiedere il momento di pausa, al fine di alleviare il sovraccarico e associare la sensazione di stanchezza al suo vissuto interno. La possibilità di sperimentare queste attività regolarmente fornisce la continuità esperienziale utile al bambino/ragazzo per sentirsi sicuro e crea apprendimento per la regolazione e la comunicazione degli stati interni.



Fig. 1 - Strutturazione dell'ambiente.

ESEMPIO - Classe prima, scuola primaria

Situazione di partenza

Il percorso parte con l'accoglienza e la reciproca conoscenza di un bambino con ASD nel primo biennio della scuola primaria.

Sin dal primo giorno del suo inserimento, a scuola nasce l'esigenza di trovare delle strategie per comunicare in modo efficace, per capirsi e creare una relazione significativa che permetta a studente ed insegnante di stare bene insieme.

Le insegnanti, sin da subito, hanno organizzato gli spazi e pianificato le varie attività all'interno di un contesto di inclusione adatto e significativo.

Obiettivi di lavoro

- Structurare gli spazi per favorire l'adattamento del bambino (Fig. 1)
- Favorire la conoscenza e la costruzione della relazione con le nuove insegnanti.
- Structurare la giornata per favorire la regolazione emotiva e motoria.
- Incrementare l'intenzionalità comunicativa attraverso l'uso della CAA.
- Alternare attività richieste e momenti di pausa, regolando l'uso dell'oggetto (corda) con cui si autostimola sensorialmente.

Modalità d'intervento e strumenti

- Anticipazione delle transizioni immediate tramite CAA (es.: prima bagno dopo palestra) (Fig. 2).
- Utilizzo dell'agenda visiva della mattina (maestra, merenda, bagno, aula, palestra, merenda, mamma). Tale strumento risulta essenziale per regolare la richiesta del bambino di voler vedere la mamma (Fig. 3).



Fig. 2 - Striscia "prima/dopo".

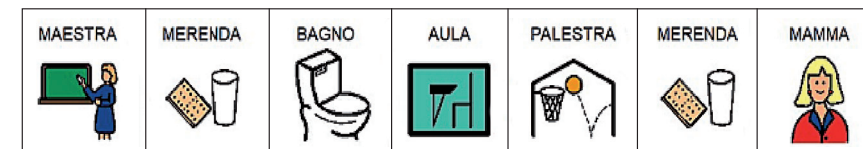


Fig. 3 - Agenda visiva.

9 | Sviluppare le competenze comunicative e linguistiche

Una delle principali aree di difficoltà nei soggetti con Disturbi dello Spettro dell'Autismo riguarda lo sviluppo della comunicazione e del linguaggio. Le difficoltà nell'autismo sono correlate in maniera reciproca a difficoltà nel contatto oculare, alla mancanza di risposta all'interazione, alla mancanza o carenza nell'attenzione congiunta e nei gesti comunicativi.

Alcuni studi hanno evidenziato che circa il 40% dei bambini autistici non sviluppa il linguaggio verbale e che il 25-30% inizia a pronunciare alcune parole verso i 12-18 mesi e poi perde questa abilità (Johnson, 2004; Schneider, 2004; Beukelman & Mirenda, 2014).

Laddove si sviluppa, il linguaggio presenta alcune peculiarità legate alla pragmatica della comunicazione e all'uso funzionale per scopi comunicativi e sociali: per i soggetti con ASD non è chiaro il fine della comunicazione, l'intenzionalità sottostante ad un atto comunicativo; non sono padroneggiate le regole della comunicazione che richiedono scambio, reciprocità, ascolto e invio di feedback, sulla cui base verificarne l'efficacia. Ci sono particolarità nella comunicazione espressiva, un'intonazione inadeguata e poco modulata non sostenuta dalla mimica facciale, un uso di termini particolari, forbiti, a volte senza la consapevolezza del loro significato, a volte con una conoscenza invece molto approfondita, ripetizioni di frasi e domande.

9.1 Deficit nell'espressione

L'espressione di un soggetto con ASD è in genere caratterizzata dai seguenti elementi:

- linguaggio ecolalico, ovvero un linguaggio basato su ripetizione di parole o frasi senza una vera analisi metalinguistica;
- uso di termini peculiari di significato molto personale per una diversa attribuzione di significato (per esempio il bambino

- che chiama il proprio maglione “pallino” perchè è “a pois”);
- inversione del pronome, ovvero la tendenza a riferirsi a sé stessi con “tu” o con il proprio nome;
- assenza di intenzionalità nell’atto comunicativo, assenza di capacità nel fare richieste anche se si possiede un vocabolario complesso;
- assenza di comunicazione spontanea (per esempio alzare la mano per chiedere di uscire, salutare, ecc.);
- tendenza a insistere sullo stesso argomento;
- domande, molte in alcuni casi, utilizzate per controllare la conversazione; risposte che l’interlocutore dà non considerate soddisfacenti per cui generatrici di nuove domande, a volte ripetitive.

9.2 Deficit di comprensione

Allo stesso modo ci sono particolarità nella comunicazione ricettiva che condizionano le relazioni nel contesto familiare e, successivamente, a scuola e nel mondo del lavoro:

- ancoraggio al significato letterale dei termini e difficoltà nel comprendere il linguaggio figurato, i modi di dire, i doppi sensi, le battute;
- difficoltà nel cogliere intuitivamente il significato di una frase in base al contesto;
- difficoltà nel cogliere gli aspetti impliciti di una conversazione;
- incapacità di decodificare le espressioni facciali, il tono della voce, il linguaggio corporeo e, in base a questi elementi, cogliere il senso del messaggio ricevuto;
- difficoltà nel riconoscere le parole differenziandole dagli altri suoni: *«La voce dell’insegnante mi arriva come sfondo di altri rumori nelle mie orecchie: fogli accartocciati, sedie che grattavano il pavimento, persone che tossiscono. Sentivo tutto. I suoni si sovrapponevano e si mischiavano tra loro»* (Gerland, 1997);
- elaborazione dell’informazione attraverso un solo canale sensoriale (monotropismo), a causa della difficoltà di integrazione tra i vari canali (ad esempio lo studente con ASD che in classe non riesce ad ascoltare l’insegnante e a prendere appunti o che, quando parla con qualcuno, poiché deve pensare a tante cose contemporaneamente - ciò che dice l’altro, ciò che fa, le sue espressioni - non riesce a tenere sotto controllo il comportamento e saltella per l’aula;

- uso di termini particolari e spesso non adeguati agli oggetti e alle situazioni a causa della difficoltà di stabilire un legame tra significato e significante poiché l’apprendimento di parole è avvenuto in modo non contingente per la mancanza di sincronia e attenzione condivisa nella relazione;
- difficoltà a processare gli input lessicali e morfosintattici, a causa di un funzionamento atipico che porta a vedere prima i dettagli slegati tra di loro, poi ad associare i dettagli, in seguito ad accedere alla parola e infine a individuare il significato della parola;
- difficoltà nella formazione dei concetti, nella categorizzazione e nella generalizzazione: gli oggetti vengono raggruppati sulla base di aspetti percettivi visivi e non concettuali e quindi per forma, colore, materiale e non funzione (ad esempio una spazzola può essere associata ad un cucchiaino di uguale colore e non ai capelli o a un pettine).

9.3 Il lavoro sulla comunicazione (metodi e supporti alternativi: la CAA)

Lavorare sulla comunicazione nei Disturbi dello Spettro dell’Autismo significa, a partire dall’infanzia, sostenere la comprensione del mondo e delle persone aiutando il bambino ad attribuire un significato a ciò che vede, percepisce e sperimenta negli scambi di gioco e sociali e sostenere la comunicazione espressiva “costruendo” le abilità per esprimere in modo funzionale i bisogni della vita quotidiana.

Per stimolare e migliorare l’abilità di comunicare in individui che non utilizzano il linguaggio parlato è importante utilizzare tecniche di CAA. Per gli individui parlanti, invece, è indispensabile organizzare, con il supporto visivo, attività di gioco ed espressive con le quali si migliora la strutturazione e la connotazione emotiva del linguaggio, favorendo la circolarità, e aiutare il soggetto a rendere il linguaggio maggiormente contestuale e reciproco.

La CAA è un insieme di conoscenze, strategie e tecnologie che facilitano ed aumentano le possibilità comunicative in persone che presentano complessi bisogni comunicativi, a causa di un linguaggio carente a livello espressivo e ricettivo, carenti capacità cognitive, disabilità motorie e visive, che possono riguardare condizioni congenite acquisite o temporanee (Rivarola, 2009). Inoltre, risulta essere un valido supporto alla comunicazione nei soggetti con Disturbo dello Spettro dell’Autismo (Baukelman & Mirenda, 2014) ed è una strategia di intervento riconosciuta dalle linee guida nazionali. È una forma di comunicazione “augmentativa”, poiché si basa sull’uso

di simboli, costituiti da oggetti, foto, immagini o quant'altro rimandi al significato del referente e utilizza dispositivi che possono essere:

- a bassa tecnologia: tessere, tabelle cartacee, pannelli trasparenti come ad esempio l'ETRAN;
- a media tecnologia: VOCAs (Vocal Output Communication Aids), ovvero registratori attraverso i quali è possibile impostare una o più uscite vocali corrispondenti a determinati simboli/bottoni;
- ad alta tecnologia: programmi informatici che permettono di creare nuove tabelle di simboli o supporti informatici per i sistemi di simboli.

La scelta del sistema di simboli adeguato deriva dalla combinazione di sistemi grafici che soddisfa nel miglior modo possibile i bisogni della persona, non ponendosi come fine un'esibizione di contenuti o di strumenti, ma focalizzandosi su una migliore espressione della volontà del soggetto.

La CAA deve essere usata da entrambi i partner dell'interazione: dalla persona che comunica verbalmente mentre indica il simbolo e dalla persona con linguaggio limitato o assente. In questo modo il partner "non parlante" riceve sia l'input visivo che verbale.

L'uso delle immagini per comunicare viene "insegnato" in un contesto interattivo naturale in cui vengono create le occasioni di scambio e comunicazione e in cui anche i bambini o i ragazzi non parlanti vengono esposti al linguaggio e imparano l'uso della comunicazione attraverso il modellamento.

Alcuni studi evidenziano che la CAA permette un miglioramento dell'alfabetizzazione, un aumento di nuovi termini appresi, un potenziamento delle abilità comunicative favorendo una maggiore e più efficace comprensione del linguaggio parlato; tutto questo contribuisce a migliorare le interazioni con gli altri permettendo al soggetto di partecipare in modo attivo (Nicoli *et al.*, 2016).

9.3.1 CAA e comunicazione espressiva

Attraverso i supporti visivi il soggetto autistico impara a partecipare, scegliere ed esprimere la propria intenzionalità al suo interlocutore: utilizzare l'immagine fa sperimentare la forza del processo comunicativo se il soggetto ottiene ciò che indica, vedere un'immagine facilita il recupero della parola che si vuole utilizzare, aiuta a mantenere l'informazione che spesso viene persa a causa delle difficoltà di attenzione. Attraverso le proposte di scelta di attività programmate o dei cibi preferiti, si permette di acquisire in modo graduale la capacità di fare richieste ed esprimere scelte.

I principali impieghi in questo senso sono:

- uso del "basta" e "ancora" per aumentare la partecipazione e modulare un'interazione o un'attività;
- lavoro sulla scelta e sulla richiesta, compiendo scelte gradualmente sempre più spontanee ed accurate;
- racconto di un'esperienza o partecipazione alle conversazioni costruendo frasi, facendo commenti, componendo un diario giornaliero o delle storie figurate;
- costruzione, condivisione e aggiornamento di un vocabolario di immagini.

La condivisione di esperienze, come un'uscita programmata ad un museo o la gita scolastica, e di laboratori in cui si costruiscono insieme oggetti e si strutturano pensieri, favorisce l'apprendimento di nuove parole e di conseguenza l'aggiornamento e l'espansione del vocabolario di immagini.

La finalità di un intervento sulla comunicazione con la CAA è portare il soggetto con ASD a conversare e interagire con gli altri e, per raggiungere questo obiettivo di comunicazione, è necessario avere qualcosa da comunicare, esperienze da raccontare, sentimenti da condividere e soprattutto avere qualcuno con cui parlare.

Il ruolo dell'insegnante o dell'educatore è fondamentale per creare tali esperienze e la possibilità che esse vengano narrate attraverso un racconto costruito insieme al soggetto con ASD e poi condiviso con i compagni di classe.

Numerosi studi dimostrano che l'applicazione precoce delle strategie della CAA supporta e accelera lo sviluppo linguistico (Millar *et al.*, 2006), sostiene la comprensione e lo sviluppo cognitivo in genere senza sostituirsi alla normale evoluzione neurocognitiva (Ronski, 2005). Sul piano delle funzioni esecutive, il mezzo comunicativo visivo favorisce e supporta le abilità di pianificazione, flessibilità cognitiva, memoria di lavoro, regolazione, generazione di nuove idee e monitoraggio dell'azione, che risultano spesso carenti nei Disturbi dello Spettro dell'Autismo.

In ogni fase evolutiva, dall'infanzia all'età adulta, la possibilità di comunicare i propri bisogni e di comprendere il contesto circostante favorisce la diminuzione dei problemi di comportamento e permette ai soggetti con ASD di sfruttare le opportunità di apprendimento e di socializzazione offerte dai contesti educativi o lavorativi.

Le strategie da adottare devono essere pensate su misura per ogni individuo ed essere inserite in un progetto globale, condiviso da tutte le persone che si occupano della persona non parlante.

9.3.2 CAA e comunicazione ricettiva

Le informazioni verbali supportate dall'utilizzo del canale visivo aumentano la possibilità di comprensione. Attraverso il supporto visivo diventa possibile costruire tabelle per anticipare ambienti, situazioni o cambiamenti, facendo vivere al soggetto con ASD delle situazioni prevedibili e rassicuranti, strutturare gli ambienti in modo da facilitare i comportamenti intenzionali e far vivere al soggetto con ASD una situazione per lui maggiormente comunicativa (Fig. 4).

I principali impieghi in questo senso sono:

- stabilire luoghi per determinate attività e identificarli con foto e immagini che verranno poi utilizzate nella comunicazione degli spostamenti;
- organizzare e rendere prevedibili routine giornaliere e/o settimanali (striscia di routine giornaliera, calendario settimanale con foto o immagini) in modo da anticipare che cosa si farà durante la giornata;
- scandire la sequenza che costituisce un'attività, per facilitare il ricordo delle varie fasi di lavoro e avere ben chiaro l'inizio e la fine di ogni compito; in questo modo il mezzo comunicativo agisce sul piano delle funzioni esecutive perché favorisce e supporta le abilità di pianificazione, flessibilità cognitiva, memoria di lavoro, regolazione, generazione di nuove idee e monitoraggio dell'azione, che risultano spesso carenti nei Disturbi dello spettro dell'Autismo.

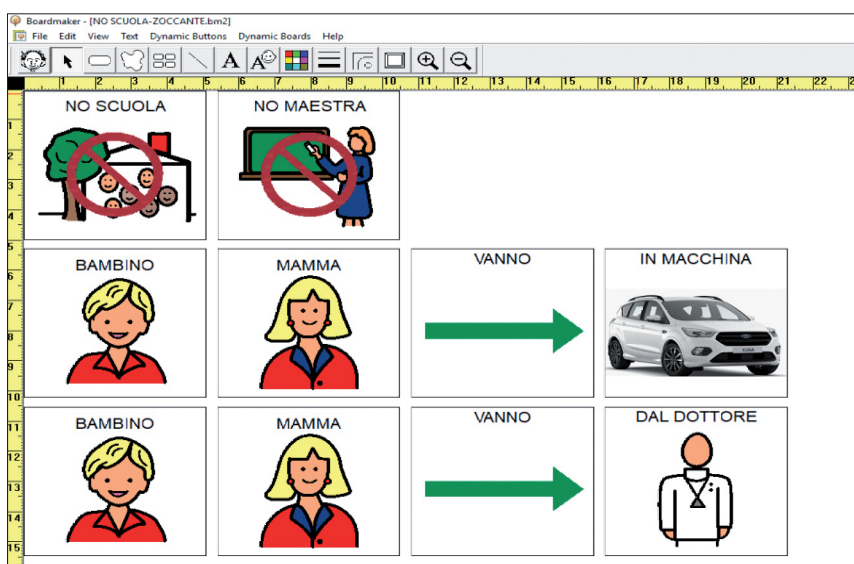


Fig. 4 - Esempio di un'anticipazione sulla comunicazione di un cambiamento della routine.

9.3.3 CAA, non solo comunicazione

L'uso delle immagini nel contesto di vita quotidiana per facilitare la comprensione fornisce al soggetto con ASD un modello per imparare ad utilizzare le strategie visive per esprimere le proprie richieste e i propri bisogni, facilita l'acquisizione, sia in età evolutiva che con soggetti a basso funzionamento, di aspetti importanti del processo comunicativo e interattivo come la regolazione, lo sviluppo dell'intenzionalità, l'alternanza del turno, l'apprendimento di nuovi termini.

9.4 Lo sviluppo dell'intenzionalità

Per intenzionalità comunicativa si intende la capacità di esprimere i propri bisogni ad un'altra persona, fare richieste, condividere interessi, ecc. Ciò può avvenire sia in maniera verbale che non. Nei soggetti con ASD emerge una forte difficoltà nel comunicare le proprie necessità, spesso tale capacità risulta assente o agita con modalità non chiare all'interlocutore (per esempio gesti idiosincratici, scarsa modulazione del contatto oculare, assenza di linguaggio verbale, mancanza di intenzionalità, ecc.). Per favorire lo sviluppo dell'intenzionalità è necessario offrire occasioni che stimolino l'abilità di scelta nel soggetto, seguendo questo percorso:

- inizialmente individuare cibo, attività, gioco, luogo da lui preferito;
- aiutarlo ad esprimere la richiesta utilizzando l'immagine corrispondente;
- proporre poi due opzioni fra le quali scegliere;
- lavorare sulla generalizzazione e sulla scelta tra più opzioni;
- introdurre l'uso di simboli che modulano le attività: "basta" e "ancora".




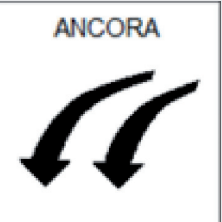
ESEMPIO DI LAVORO SULL'INTENZIONALITÀ

Classe seconda, scuola primaria

Situazione di partenza

L. ha un disturbo dello Spettro dell'Autismo di livello 3; non è in grado di stare da solo perché non riesce ad autoregolarsi e non è consapevole dei pericoli. Nella relazione con l'altro è interessato agli oggetti, manifestando forte interesse per parte di essi, inoltre, se qualcuno indossa occhiali o cappellino, li prende impulsivamente e li lancia. A scuola la maggior parte dei bambini e delle insegnanti ha paura di lui e di ciò che potrebbe fare se si avvicinasse. Non è in grado di progettare azioni, non gioca adeguatamente e non utilizza gli oggetti in modo funzionale. Presenta scarsa intenzionalità in quanto, se riscontra la minima difficoltà, si allontana dal suo obiettivo. È un bambino con una grande difficoltà nella regolazione, per cui afferra ogni oggetto, soprattutto in presenza del cibo. A livello grosso-motorio appare goffo e cammina sulle punte dei piedi, fatica a rimanere fermo e non riesce a stare seduto, inoltre corre lentamente ed è poco coordinato. Recentemente ha iniziato a fare piccoli salti sul posto. La coordinazione fino-motoria risulta particolarmente inficiata.

<p>Non presenta linguaggio verbale, si evidenzia uno scarso uso di gesti e non è in grado di indicare.</p> <p>A L. piacciono la musica, i suoni e i versi onomatopeici; inoltre è in grado di utilizzare l'iPad per fare giochi interattivi.</p>	
Difficoltà	Riflessioni
Sa chiedere con la mano il cibo.	Completa dipendenza dall'adulto.
Ama la musica e l'attività motoria ad essa associata.	Impulsività.
Guarda negli occhi anche se per brevi momenti.	Attenzione brevissima e scarsa concentrazione.
Lavora bene in attività strutturate.	Mancanza di indicazione.
Comprende semplici consegne contestualizzate.	Non ha un canale comunicativo efficace.
Gli piace giocare con la palla.	Comportamenti aggressivi.
Riconosce sè e gli oggetti nelle foto.	Stereotipie.
Accetta la vicinanza dei coetanei.	Non verbale.
Comprende il no.	Mancanza di intenzionalità.
Esplora l'ambiente.	
Sa categorizzare per colore e funzione gli oggetti.	
<p>Obiettivi generali e specifici</p> <ul style="list-style-type: none"> Regolazione e incremento dell'intenzionalità <ul style="list-style-type: none"> - Scelta - Uso del "basta" e "ancora" Comunicazione <ul style="list-style-type: none"> - Indicare ciò che desidera - Scegliere fra due oggetti Autonomia <ul style="list-style-type: none"> - Vestirsi e svestirsi - Utilizzare autonomamente le posate Capacità relazionali <ul style="list-style-type: none"> - Vestirsi e svestirsi 	
<p>Modalità d'intervento e strumenti</p> <p>Si riportano di seguito le attività e le strategie attuate per incrementare l'intenzionalità e le ricadute di questo lavoro sulle competenze dell'area della Comunicazione e dell'area delle Autonomie.</p>	

Cosa	Come
<p><i>Il lavoro sull'indicazione.</i></p>	<p>Al fine di sviluppare il gesto dell'indicare, è stato utilizzato l'ipad, poiché il bambino presenta forte interesse per i giochi interattivi. Inizialmente è stato necessario aiutare L. attraverso un prompt fisico (l'insegnante aiutava il bambino a compiere il gesto), successivamente ha imparato ad eseguirlo correttamente in modo autonomo. Tale attività ha inoltre permesso sia di ampliare i tempi attentivi che di sviluppare la capacità di rimanere seduto per circa 20 minuti. Successivamente si è provato a generalizzare tale competenza in ambito quotidiano. Sono state create le foto degli oggetti che il bambino era solito utilizzare (per esempio il suo succo preferito) e sistemate sopra uno scaffale. Anche in questo caso l'insegnante ha aiutato il bambino a richiedere in maniera funzionale attraverso il gesto dell'indicazione.</p>
	
<p><i>Il lavoro sulla scelta fra due oggetti.</i></p>	<p>Quando L. ha compreso come utilizzare le immagini e la loro associazione alla parola, gli è stato proposto di scegliere tra due immagini: l'acqua e il succo. Dopo aver sbagliato un paio di volte scegliendo l'acqua, che a lui non piace bere, ha imparato a scegliere l'immagine del succo e non ha più sbagliato. Ha imparato, inoltre, ad utilizzare i simboli "basta" e "ancora".</p>
	 

9.5 Ampliare il vocabolario

L'attenzione per gli aspetti comunicativi durante lo svolgimento delle attività e delle esperienze facilita l'acquisizione di nuovi termini e di conseguenza conduce ad un ampliamento del vocabolario. È evidente che questo è un obiettivo importante per la comunicazione e per la didattica. Fra le strategie attuabili vi sono: i laboratori (cucina, orto, uscite) che, a seguito di un'esperienza nuova significativa, favoriscono il riconoscimento delle azioni coinvolte (prima con l'uso di una foto, successivamente con il simbolo corrispondente); l'ascolto di storie, in cui il bambino/ragazzo con ASD viene facilitato nel seguire un racconto attraverso le immagini che rappresentano i personaggi; le azioni e i momenti salienti della storia; l'uso delle immagini con la descrizione di azioni che può favorire l'emergenza di un linguaggio verbale o mediato da simboli; giochi da tavolo, di associazione e categorizzazione.

ESEMPIO: AMPLIAMENTO DEL LINGUAGGIO ATTRAVERSO L'USO DI GIOCHI DA TAVOLO Classe prima, scuola primaria

Situazione di partenza

Dall'anno scolastico scorso, in accordo con la logopedista che segue F., si è iniziato a usare la CAA, prevalentemente con foto e qualche simbolo (ANCORA, BASTA, FARE LA PIPÌ, LAVARSI LE MANI, CASA, LAVORARE, GIOCARE, MANGIARE LA FRUTTA).

Per quanto riguarda il lessico, F. pronuncia alcune parole (bolle, soffia, ancora, basta, no grazie, ciao, sapone, mani, musica) in maniera generalmente comprensibile ma non ancora corretta, spesso troncando la parola a metà (es.: sapo = sapone). Ripete spesso frasi dei cartoni animati che con fatica si riescono a decodificare. La gestualità è limitata all'uso dell'indicazione.

Al fine di incrementare la comunicazione espressiva, si è deciso di utilizzare la CAA, che prima era usata principalmente in modalità ricettiva, all'interno di giochi da tavolo (tombola e memory).

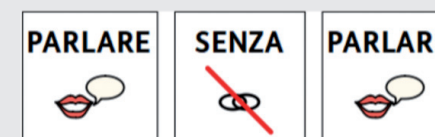
Tipo di attività

Obiettivi	Modalità
Formulare semplici frasi attraverso la denominazione di immagini.	Strutturare l'attività in modo che si verbalizzi, in ogni momento del gioco, il nome dell'oggetto e la persona a cui passare la tessera (per esempio, la bambina pesca una tessera, l'insegnante chiede "chi ha questa immagine?", dopo che il compagno ha alzato la mano, il compito della bambina è quello di dare la tessera al pari verbalizzando il suo nome e l'oggetto della tessera corrispondente: "S., prendi la mela").

	Attraverso frasi scritte con la CAA, insieme all'insegnante, verbalizzare quanto svolto durante la giornata.
Rendere il quaderno CAA più accessibile e stimolarne l'uso.	Invitare sempre F. a esprimere ciò che desidera fare, non prendendo autonomamente il gioco. Nello specifico viene chiesto alla bambina di indicare, sul suo quaderno CAA, e verbalizzare il gioco che desidera svolgere.

ESEMPIO: L'INCLUSIONE ATTRAVERSO LA COMUNICAZIONE Classe terza, scuola primaria

Parlare senza parlare: i diversi modi di comunicare



Situazione di partenza

L. ha difficoltà nelle relazioni e nel comunicare con il linguaggio verbale; partendo da un suo punto di forza, la passione per la musica e per l'ascolto di canzoni, è stato progettato e realizzato un percorso di avvicinamento ai diversi modi di comunicare.

Obiettivi

- Potenziare l'inclusione, la conoscenza e il rispetto della diversità come caratteristica di ognuno e valorizzare le qualità di ciascuno.
- Stare bene insieme.
- Incrementare le relazioni positive tra pari e il senso di appartenenza al gruppo classe.
- Accrescere l'attenzione all'altro: ogni persona è indispensabile, valorizzare la ricchezza delle emozioni vissute da ciascuno.
- Sviluppare la conoscenza e la consapevolezza dell'esistenza di diversi modi di comunicare.
- Incrementare l'intenzionalità comunicativa.
- Aumentare la capacità di confrontarsi e mediare le diverse proposte.

Intervento

Il progetto trasversale e inclusivo ha visto la partecipazione e il coinvolgimento dell'intera classe sul tema della diversità, intesa sia come caratteristica individuale che nel modo di comunicare. Nello specifico ai bambini è stata spiegata cosa fosse la LIS (Lingua Italiana dei Segni) e, successivamente, hanno imparato alcuni segni: ognuno di loro ha scelto un "segno-nome", in base ad una propria caratteristica, qualità o passione. È stata inoltre presentata la CAA come linguaggio alternativo di simboli per facilitare la comunicazione. Infine, i bambini hanno pensato, scritto e musicato una storia per esprimere i messaggi appresi.

10 | Sviluppare le abilità sociali

Tipo di attività

Gli studenti della classe hanno scritto una canzone, ideando il tema e pensando al messaggio da trasmettere. Ogni bambino ha contribuito alla stesura del testo, che poi è stato tradotto in simboli con l'ausilio di un software per la CAA. Il lavoro si è concluso con la realizzazione di un video dei disegni che rappresentano le varie scene della canzone.

Conclusioni

Il progetto ha visto un reciproco e progressivo coinvolgimento di tutta la classe e un'attenzione crescente per la relazione: i compagni hanno cercato un sempre maggiore contatto con L., trovando nuovi modi di comunicare, di giocare e di prendersene cura, scoprendo le sue qualità, capacità e potenzialità, oltre alle proprie. L. ha incrementato la sua intenzionalità comunicativa, iniziando a conoscere meglio i compagni, a chiamarli per nome e a cercare la relazione con loro, chiedendo di giocare insieme.



Le difficoltà nelle interazioni sociali sono un problema reale in studenti con ASD e, per questo, gli adulti devono aiutarli ad acquisire capacità e strategie per gestire e comunicare le proprie emozioni e intenzioni nel contesto dei pari. Per facilitare la conoscenza reciproca, ogni attività organizzata in coppia e in gruppo, che sia didattica o ludica, dovrà essere anticipata e ben strutturata. Anche il compagno o il piccolo gruppo che interagisce con il bambino/ragazzo con ASD all'inizio dovrà essere stabile, per permettere una prima conoscenza approfondita dei modi di comunicare e degli interessi dell'altro: in questo modo il bambino o il ragazzo ha tutto il tempo di comprendere come l'altro reagisce e quali interessi si possono condividere. Conoscere l'altro e pensare a come comportarsi di conseguenza è un lavoro cognitivo che richiede tempo e il bambino/ragazzo lo porta avanti superando l'incapacità di cogliere i segnali sociali in modo immediato e intuitivo. Sviluppare le abilità sociali significa anche fornire informazioni sul comportamento adeguato in diverse situazioni sociali. Significa, infatti, guidare il bambino/ragazzo nella comprensione e nell'acquisizione di ruoli e di schemi di azione condivisi che sono richiesti nei diversi contesti e accettati dagli altri. In questo modo il bambino e il ragazzo con ASD saprà che cosa aspettarsi dagli altri e che cosa gli altri si aspettano da lui, che cosa può proporre e rifiutare e capirà le ragioni dell'inclusione o dell'esclusione in una certa situazione, a seconda del comportamento proprio e altrui. Le abilità in questa area aumentano solo se lo studente sperimenta situazioni sociali mediate da adulti in cui si sente tranquillo e, soprattutto, se riesce a provare piacere e ad aumentare la motivazione alle relazioni.

L'obiettivo primario di ogni intervento con gli studenti con ASD, in ogni grado di istruzione scolastica, è quello di lavorare sulle abilità sociali necessarie a sviluppare e costruire relazioni nel contesto di vita. I contesti abituali di gioco e di apprendimento appaiono molto complessi agli individui con ASD, proprio perché questi non possiedono in maniera innata le strutture biologiche per sviluppare

le capacità intersoggettive, di reciprocità e di intenzionalità comunicativa con il *caregiver*, capacità che sono le basi per la costruzione delle competenze sociali ed emotive.

Le alterazioni biologiche e, di conseguenza, nella sfera dell'intersoggettività, non permettono la costruzione di competenze sociali quali:

- consapevolezza nel provare alcune emozioni;
- capacità di regolare le emozioni;
- conoscenza del lessico emotivo;
- capacità empatica e di comunicazione emotiva nella relazione;
- senso di autoefficacia nella relazione.

Sulla base di queste diminuite capacità, progressivamente, gli studenti con ASD non riescono a sviluppare naturalmente le competenze interattive alla base delle abilità sociali, quali:

- comprensione delle azioni e delle emozioni altrui a partire dai segnali non verbali di mimica facciale e gestualità corporea;
- riconoscimento e comprensione delle proprie emozioni;
- espressione regolata delle proprie emozioni in modo pertinente al contesto relazionale/sociale;
- capacità di comunicare efficacemente il proprio stato e bisogni;
- comprensione delle conseguenze sociali delle proprie azioni;
- capacità di utilizzare il giudizio morale per guidare il proprio comportamento (Vivanti, 2021).

Le loro difficoltà nella comunicazione non verbale e verbale rendono ancora più complessa la gestione delle interazioni all'interno del contesto scolastico e minano la motivazione a stare con gli altri. Oltre a questi aspetti, anche la difficoltà a comprendere quello che succederà nell'attività o nei vari passaggi successivi (difficoltà di pianificazione - Funzioni esecutive) e la predisposizione al sovraccarico sensoriale aumentano le difficoltà a concentrarsi e comprendere gli altri nella comunicazione e nell'interazione. Per tutti questi motivi spesso le situazioni sociali determinano nello studente confusione che si trasforma in ansia e paura, due stati che si manifestano frequentemente in continua agitazione motoria, necessità di controllare tutti attraverso i propri interessi e argomenti ristretti e/o che possono portare a mettere in atto comportamenti disadattivi (fuga, evitamento e aggressività oppure passività, isolamento e chiusura).

L'intervento psicoeducativo sulle abilità sociali è diverso in base al livello di gravità e al relativo bisogno di supporto di ogni studente (livello di gravità: 3,2,1; DSM-5) e va progettato dalla scuola dell'infanzia fino alle scuole superiori. Intervenire precocemente per fornire competenze interattive al soggetto con ASD significa permettere di favorire progressivamente l'adattamento ai vari contesti, sia scolasti-

ci che sociali, e ridurre le divergenze rispetto alla traiettoria di sviluppo tipica; ciò permette inoltre di migliorare la qualità di vita. Infatti, per lo studente con ASD saper entrare e rimanere in interazione significa provare meno ansia e paura, poter avere relazioni sociali con i propri compagni, che possono anche fungere da supporto e contenimento emotivo, e sentirsi accolto e parte del gruppo classe.

L'intervento sulle abilità sociali deve necessariamente essere costruito con gradualità e sviluppato per livelli di complessità crescente:

- interventi specifici individuali per le abilità sociali (Social Skills Training);
- interventi psicoeducativi in piccolo gruppo a scuola;
- interventi educativi mediati dai pari (Peer Mediated Instruction and Intervention PMII).

In questo senso si prefigura un intervento dimensionale e longitudinale che parte dall'osservazione per la costruzione di una relazione specifica con lo studente e, via via, vede il coinvolgimento dei pari in maniera sempre più specifica.

Sviluppare le competenze sociali attraverso un intervento di questo tipo permette gradualmente allo studente di acquisire schemi di interazione sociale che fungono da regole di comportamento per le interazioni nelle attività scolastiche. I passaggi necessari allo sviluppo delle competenze sociali e all'adattamento all'ambiente devono essere osservati e monitorati in itinere per poter registrare dati e informazioni relativi al percorso.

10.1 Dall'interazione con l'insegnante al piccolo gruppo di compagni

10.1.1 Iniziare a costruire la relazione adulto-studente partendo dalle attività e dagli interessi rilevati attraverso gli strumenti osservativi

Nella relazione con l'insegnante/educatore lo studente con ASD deve acquisire le capacità necessarie per interagire con l'ambiente in modo regolato, quindi sperimentare nelle varie attività individuali:

- reciprocità e contatto visivo nelle attività;
- capacità di stare a turno nell'interazione;
- condivisione di giochi e attività;
- regolazione emotiva negli scambi.

La relazione con l'adulto è di supporto emotivo e deve favorire lo sviluppo di sicurezza e autoefficacia nelle attività giornaliere per sostenere l'acquisizione di routine e schemi di interazione sociale all'interno del contesto scolastico.

Una strategia che favorisce l'apertura e la reciprocità negli studenti con ASD è quella di stabilire e mantenere le interazioni sugli interessi specifici (oggetti, giochi, attività o argomenti) in quanto rientrano nelle aree di competenza e forza del soggetto. In questi campi specifici (ricavabili attraverso l'osservazione sistematica) lo studente può aprirsi alla relazione con reciprocità e intenzionalità crescente. Dopo una fase di conoscenza, quindi, l'insegnante/educatore può, in base alle osservazioni nel contesto e alle barriere o ai facilitatori osservati, iniziare a lavorare sulle modalità interattive utilizzando schemi visivi, immagini, video e/o altri supporti al fine di comprendere quali siano i comportamenti più efficaci e quali, invece, quelli da evitare per favorire l'apertura alla relazione.

10.1.2 Insegnare abilità sociali

Lo studente va informato e guidato nel dare significato alle espressioni degli altri e nel riuscire a cogliere, in modo corretto, le loro intenzioni utilizzando tutte le strategie e i supporti facilitatori necessari. Vanno insegnate inoltre le modalità adattive per agganciare i pari (come fare/giocare, cosa dire/formule di aggancio, cosa condividere/argomenti) e scoraggiare quelle disadattive (cosa non fare, cosa non dire, i dispetti per ottenere l'attenzione, le parole ripetute, parlare sempre ininterrottamente dei propri interessi).

Sviluppare la comprensione e l'espressione degli stati emotivi

Nel lavoro sulle abilità sociali occorre ricordare che gli studenti con ASD manifestano le emozioni in modo diverso e, soprattutto, hanno difficoltà nel riconoscere le emozioni e le intenzioni veicolate dalle espressioni del viso, la postura, la posizione del corpo e la voce (tono e modulazione). Non bisogna però dimenticare che gli studenti con ASD provano tutte le emozioni che sperimentano anche gli altri compagni con sviluppo tipico. Le difficoltà nella comprensione e nell'espressione degli stati emotivi richiedono un lavoro preparatorio sia con lo studente (di adattamento e di comprensione del contesto interattivo) sia con i compagni (di adattamento e di comprensione delle modalità differenti di espressione). Prima di fornire indicazioni sul mondo sociale esterno, occorre guidare la conoscenza del proprio mondo interno, di ciò che emoziona lo studente, di come egli esprime emozioni e stati d'animo e come questa espressione si differenzia da quella degli altri. Nel lavoro sugli stati emotivi diventa molto utile ricordare che, nonostante le differenze espressive, tutti i bambini e i ragazzi provano le stesse emozioni e possono provare

piacere condividendole con gli amici. Aiutare la comprensione del mondo sociale esterno e trasmettere la possibilità di stare bene in questo contesto significa permettere di vivere in modo più tranquillo, sentirsi più sicuri e potersi impegnare nelle relazioni sociali provando il piacere di stare e di fare con gli altri.

Sviluppare le autonomie di base e complesse

Una delle aree su cui è molto importante lavorare è quella dell'autonomia, in quanto permette a tutti gli individui con ASD, in particolare in adolescenza, di raggiungere un livello sufficiente di indipendenza sia in vista del futuro che per ottenere il miglior adattamento possibile al proprio contesto sociale di vita. Per sviluppare le autonomie occorre progettare percorsi di apprendimento che prevedono, per ogni obiettivo, attività da sviluppare prima in aula, con immagini e supporti di video modeling, e successivamente ripetute, più volte, nella pratica quotidiana. Alcuni tra questi obiettivi prevedono: l'autonomia negli spostamenti (prendere l'autobus e muoversi nella città), saper utilizzare il denaro, andare in bicicletta, ecc.

Accanto ad un training che fornisce indicazioni concrete per come agire al di fuori del contesto familiare e scolastico, è indispensabile organizzare un training sulle abilità sociali per indicare come comportarsi con gli altri nei contesti esterni alla famiglia e alla scuola. Questa formazione deve prevedere esperienze piacevoli nei contesti di vita, insegnando strategie di comportamento e di interazione anche con gli sconosciuti. Tra le varie esperienze, l'adulto può organizzare un training che preveda uscite al bar con i compagni, andare al supermercato, giocare insieme agli altri in contesti pubblici (parco, ecc.).

10.1.3 Generalizzare le abilità sociali

È necessario progettare la generalizzazione delle abilità sociali acquisite in rapporto uno a uno (solo l'insegnante/educatore con lo studente) al piccolo gruppo. Le attività in piccolo gruppo non sono casuali ma sono progettate in base al numero e alla tipologia di compagni, alla durata e devono avere un fine tangibile per tutti.

Generalizzazione delle competenze interattive con i pari

In un secondo tempo dunque l'insegnante e l'educatore divengono mediatori nelle attività congiunte con i pari per lo sviluppo delle relazioni e della socialità; in questo secondo livello di complessità si

cercherà di favorire gradualmente la conoscenza di alcuni compagni; inizialmente sarà importante avviare la relazione con il pari per cui lo studente con ASD manifesta preferenza. È importante proporre interazioni diadiche, con un compagno alla volta, per dare il tempo allo studente con ASD di abituarsi all'altro e apprendere, osservando, analizzando e ricordando il modo di reagire e di comportarsi dell'altro. È fondamentale però scegliere alcuni compagni preferiti, che possano turnarsi nelle attività e nel gioco con il bambino/ragazzo, per non affaticare uno solo di loro durante il primo periodo di conoscenza. In queste interazioni vanno utilizzati gli schemi di azione e attività/interessi già sperimentati con l'insegnante/educatore e divenuti quindi schemi e competenze interattivo/sociali. L'adulto guiderà dunque i compagni nelle attività e nelle modalità note allo studente con ASD, attività che il soggetto conosce e di cui è competente, fornendo strategie operative e di interazione adeguate e comprensibili. In questa maniera lo studente con ASD potrà conoscere i pari attraverso i loro schemi di azione, comportamenti e caratteristiche fisiche, in modo ordinato e calmo.

Dalle attività in coppia al piccolo gruppo

Dalla situazione con un compagno si può gradualmente passare alla relazione con più compagni ormai conosciuti, mediata sempre dall'insegnante. Questo passaggio però va costruito attentamente, proponendo due-tre compagni alla volta e poi alternandoli. La prima fase di lavoro nel piccolo gruppo riprenderà le attività/gli interessi già utilizzati in altre interazioni a due e sarà mediata dall'adulto.

Il piccolo gruppo è quindi una metodologia pedagogica e una strategia psicoeducativa. Deve essere progettato stabilendo ruoli, spazi, tempo e obiettivi di lavoro. La situazione "piccolo gruppo" deve essere pianificata e anticipata nei dettagli e nei passaggi allo studente con ASD; deve essere creata una situazione di calma e regolazione sensoriale con una mediazione chiara che ordini le interazioni dei partecipanti.

Nel piccolo gruppo si possono organizzare differenti attività per sviluppare le abilità sociali e in questo senso sono da preferire i momenti di gioco, attività espressive e di conversazione, in cui lo studente può sperimentare più di un'interazione per volta, osservare i compagni nei loro scambi, imparare le regole delle relazioni sociali e comprendere, con il supporto dell'insegnante/educatore, l'influenza delle emozioni sui pensieri propri e altrui nel rapporto con i coetanei. Anche le attività didattiche possono divenire momenti cooperativi e di apprendimento in gruppo. Lo studente con ASD deve però poter partecipare con conoscenze già acquisite e preparate con l'insegnante/educatore perché in questo modo vedrà valorizzati i

propri punti di forza e potrà concentrarsi sulle interazioni sociali, che sono l'area di maggiore difficoltà. Nelle attività didattiche in piccolo gruppo devono essere definiti i ruoli e i compiti di ognuno, con una chiara progressione del lavoro e delle fasi per giungere al termine e raggiungere l'obiettivo di apprendimento.

In sintesi, la costruzione del piccolo gruppo per lo sviluppo delle competenze sociali e cooperative richiede di:

- progettare la fase di conoscenza dei compagni;
- strutturare i momenti di gioco e/o le attività didattiche;
- condividere gli interessi in piccoli gruppi;
- favorire la sperimentazione di momenti piacevoli.

10.1.4 Muovere la motivazione al contatto sociale

È necessario alternare le attività all'interno e fuori la classe. Le attività possono essere intese come laboratori di apprendimento in piccoli gruppi dove vanno definiti turni e ruoli nel gioco o nelle conversazioni, così come attività di stampo didattico in cui lo studente con ASD possa sentirsi competente e parte di un gruppo di lavoro.

Nell'esperienza di gruppo non può mai mancare la condivisione del piacere, che costituisce il motore e la motivazione intrinseca per lo studente con ASD, l'energia che lo muoverà ad accettare e ricercare nuovamente le situazioni sociali proposte, allo stesso tempo i compagni saranno disposti a rivivere le situazioni piacevoli sperimentate, sentendosi tranquilli e competenti nell'interazione.

Una volta che lo studente ha sperimentato il gioco e il lavoro didattico con più compagni diversi all'interno di quelli della classe, gli insegnanti e l'educatore avranno maggiori conoscenze sulle caratteristiche delle interazioni con i diversi studenti e potranno scegliere, con maggiore sicurezza, i diversi compagni a seconda dell'attività da proporre (alcuni pari saranno più indicati per le attività di gioco e musica, altri per le attività didattiche, a seconda delle loro caratteristiche individuali e del rapporto costruito con lo studente con ASD). Indipendentemente dal tipo di esperienza proposta, come precedentemente sottolineato, è necessario programmare e strutturare in maniera precisa le attività (tempi, spazi, sequenza dei compiti), anticipandole allo studente e fornendo anche le strategie per poterle affrontare serenamente. Il buon esito di frequenti interazioni con i pari rinforza la motivazione al contatto sociale.

Esempio di attività con il gruppo dei pari

Per aiutare gli studenti con ASD a comprendere e dare significato alle emozioni e intenzioni degli altri, a imparare come esprimere i

propri stati d'animo e come comportarsi in diverse situazioni, è possibile utilizzare il metodo della drammatizzazione (o *role playing*). Questo metodo, molto apprezzato anche dai compagni, prevede di far simulare (o meglio recitare) una situazione sociale ad un gruppo di bambini/ragazzi (in cui può esserci anche lo studente con ASD) e poi analizzare insieme ciò che si è osservato. Al termine della riflessione è utile produrre una sintesi di ciò che si è osservato e imparato (tramite video, foto, racconti). L'adulto potrà strutturare la recitazione a seconda della situazione sociale da analizzare, proponendo la drammatizzazione di vari momenti e comportamenti inadeguati o adeguati. La drammatizzazione permette agli studenti con ASD di essere coinvolti dalla situazione sociale ma di non essere travolti dalle emozioni che essa determina: la recitazione e il 'far finta di' (anche senza essere il protagonista) mette una distanza e fa diventare tutti osservatori, permettendo di analizzare la situazione anche da un punto di vista cognitivo. Gli studenti con ASD sono facilitati nell'apprendimento di modalità e strategie di comunicazione e sociali dalla presenza di indicazioni scritte e immagini (foto, simboli, video), preparate durante le attività. Tali strumenti facilitano la riflessione sulle situazioni sociali vissute e preparano a nuove interazioni, utilizzando forme di comunicazione più adeguate per esprimere bisogni e desideri. Per gli studenti con buone capacità cognitive possono essere utili anche dei copioni scritti o i dialoghi che troviamo sui testi per l'insegnamento delle lingue straniere, in quanto permettono di rielaborare la situazione in maniera autonoma o in coppia, favorendo un'ulteriore riflessione sugli elementi del contesto e sulle capacità necessarie alle interazioni. A questo scopo è possibile elaborare insieme agli studenti con ASD dei testi, chiamati anche "storie sociali". Questi testi sono formati da semplici frasi che danno indicazioni chiare sugli elementi della situazione e, altrettanto chiaramente, forniscono indicazioni sui comportamenti adeguati e quelli non adeguati spiegandone le ragioni.

In tal senso sia le storie sociali, raffigurate anche con foto e immagini o disegni, sia la tecnica del video modeling possono essere utilizzate successivamente per fornire una strategia di apprendimento indiretto allo studente con ASD; si possono utilizzare situazioni quotidiane (gioco libero, attività condivise, attività di autonomia a scuola e sul territorio, ecc.) che impersonate dai compagni, e dal soggetto stesso possono essere riviste e assimilate per imitazione, fornendo ulteriori schemi di comportamento sociale.

10.1.5 Affiancare l'intervento mediato dai pari

Nei percorsi di inclusione è necessario, parallelamente all'apprendimento di abilità sociali e di comunicazione, come presentato nel capitolo 4, intervenire sul gruppo classe con interventi di PMII che coinvolgono i compagni e alcuni insegnanti in attività di informazione e formazione con l'aiuto iniziale di un esperto di ASD che conosca sia il profilo di funzionamento dello studente che la sua storia.

Di seguito un esempio all'interno di un percorso della durata di due anni svolto con un consiglio di classe di scuola secondaria di secondo grado.

ESEMPIO: ATTIVITÀ MEDIATA DAI PARI - INTERVENTO E INFORMAZIONE

Situazione iniziale

M. è un ragazzo biondo, ha gli occhi azzurri e ha sempre un atteggiamento schivo; gli piacciono i treni e si interessa di geopolitica. Quando è arrivato in prima, durante la ricreazione presentava alcuni comportamenti strani: ogni tanto, mentre camminava, faceva un saltello e portava le mani davanti al viso, intrecciando le dita per pochi secondi, faceva qualche metro poi tornava a camminare serenamente, come se non fosse successo nulla. Le ragazze e i ragazzi lo guardavano come se fosse un "pazzo" e sogghignavano fra loro.

M. non ha avuto particolare bisogno di supporto negli apprendimenti perché è molto intelligente; le difficoltà sono più che altro a livello di organizzazione dei materiali e pianificazione dello studio. Le difficoltà importanti sono nelle competenze sociali e nella gestione dell'ansia. M., in terza, parla sempre più spesso dei suoi interessi di geopolitica, di cui legge e si informa molto. Non ascolta però gli altri e, a volte, sembra intervenire a sproposito: inizia a parlare di ciò che gli interessa.

Dice sempre più spesso quello che pensa, senza sapere che quello che dice può far stare male le ragazze. Commenta il loro modo di vestire e le loro forme in maniera diretta, così come lui le vede. Per fare un esempio, a G. ha detto che è ingrassata dall'anno scorso e i suoi capelli assomigliano nella consistenza al pelo del coniglio di sua nonna.

Indicazioni per l'inclusione

Negli incontri con gli insegnanti viene suggerito di programmare attività di piccolo gruppo nelle materie in cui M. è più competente (diritto, economia, ecc.). Lui legge molto i giornali e cerca in internet i conflitti fra Stati.

Gli eventi scatenanti

Primo evento

In un laboratorio di teatro, durante la prova per lo spettacolo, M. si è avvicinato a Ma., si è emozionato e l'ha stretta un po' troppo. Ma. si è indispettita e spaventata; ha raccontato a tutte le sue compagne ciò che è accaduto.

M. non ha saputo quello che le ragazze hanno condiviso fra loro e si è creato una distanza ancora più grande. Le stranezze dei suoi atteggiamenti non hanno migliorato la situazione; il desiderio naturale di conoscere e stare con le compagne di classe e gli atteggiamenti respingenti di queste ultime hanno fatto emergere comportamenti di provocazione da parte di M., il quale non comprendeva il motivo del loro rifiuto.

Secondo evento

L'insegnante di lettere porta in discussione un argomento di attualità: il femminicidio. M., che non solo è l'unico maschio in classe, ma è anche sprovvisto di filtri sociali, di capacità di immedesimarsi negli altri e comprenderne le preoccupazioni e le sofferenze in anticipo, scoppia a ridere quando l'insegnante riporta alcuni esempi di cronaca. Le ragazze sono indignate e qualcuna arriva pure a minacciarlo. L'insegnante congela la questione, M. non capisce, si chiude e non vuole tornare a scuola perché ha paura e non comprende cosa sia successo alla classe.

La richiesta di intervento

Dopo i due episodi gli insegnanti hanno chiesto un incontro all'esperto che accompagna il consiglio di classe. Insieme si è deciso di intervenire sulla classe per dirimere le problematiche e iniziare un percorso di informazione e consapevolezza. Per fare ciò, è stata comunicata alla famiglia di M. e al ragazzo stesso l'importanza di iniziare a parlare alla classe del suo funzionamento. In realtà, in prima, era stato svolto un primo intervento di informazione: gli insegnanti avevano parlato della Sindrome di Asperger, portando l'esempio di Greta Tunberg. Tuttavia, la giovane età delle compagne e la complessità del funzionamento ASD non avevano permesso alle ragazze di comprendere le motivazioni sottostanti i comportamenti di M. e associare il ragazzo con l'autismo.

L'obiettivo del nuovo incontro è stato quello di spiegare bene le reazioni di M. e garantire, inoltre, un supporto emotivo alle ragazze che, con giusta causa e per la loro età, avevano iniziato a fare gruppo e difendere la condizione femminile, isolando M.

1° incontro con la classe

Nel primo incontro dell'anno sono state affrontate le situazioni emergenti e i conflitti che si sono inaspriti in seguito agli episodi.

Presenti: esperto che segue il consiglio di classe e due insegnanti.

L'incontro in classe inizia nel mutismo generale e si avverte anche un certo rancore. Le ragazze riconoscono l'esperto, già incontrato, il quale chiede di esporre come sono andati gli avvenimenti fra loro. Ma. prende la parola e, molto seccata, inizia a raccontare l'episodio. Non parte però dalla lezione sul femminicidio, ma dal fatto che lei ha già avuto a che fare con M. quando facevano teatro e che, infatti, lui è ancora quello che non considera le donne e le tratta male come ha fatto con lei. Le compagne le chiedono cosa sia successo al gruppo di teatro. Ma. spiega quello che secondo lei è successo e le altre ragazze chiedono all'esperto perché M. si è comportato in quel modo. Viene spiegato loro che M., nella maggior parte delle interazioni sociali non sa come fare, si emoziona e agisce senza essere consapevole delle conseguenze delle proprie azioni. Molto probabilmente, nelle prove di teatro si è emozionato stando vicino a Ma. e gli è sfuggito un abbraccio un po' troppo forte. Si comprende però che Ma., non aspettandosi quella

reazione, si sia spaventata. Il clima in classe inizia a cambiare e A., una ragazza con i capelli corti, chiede come può succedere che M. non si sappia controllare. A questo punto, prima che l'esperto possa parlare, N. dice che è autistico, lo hanno detto l'anno scorso e alle scuole medie: M., infatti, aveva comportamenti molto ripetitivi e stava sempre da solo. A questo punto l'esperto inizia la fase informativa, viene spiegato al gruppo classe quali sono le cause delle difficoltà relazionali, come è strutturato il cervello dei soggetti con ASD e come questo causi, a cascata, delle difficoltà nel leggere le intenzioni degli altri e nel sapersi regolare nelle relazioni.

II° incontro con la classe

Dopo la prima fase informativa sui Disturbi dello Spettro dell'Autismo, il quadro inizia a essere più chiaro e si affronta il problema della discussione sul femminicidio avvenuta tempo prima. Viene spiegato che a volte i ragazzi come M. possono avere reazioni emotive che non corrispondono realmente al loro stato interno. In quell'occasione, ad esempio, M. sapeva che il femminicidio è una cosa terribile ma la tensione che aveva dentro, anche per il fatto di voler esprimere il suo pensiero sull'argomento, è uscita sotto forma di risata.

Si ritorna sulle difficoltà di regolare le emozioni nelle relazioni e si sottolinea che M. ha bisogno di istruzioni più chiare, da parte degli adulti, per potersi rapportare con le compagne. Questo sarà compito dell'insegnante che lo supporta, non si può pensare che tutto il lavoro e lo sforzo siano a carico di M. o delle sue compagne.

Viene evidenziato come questa sia la sua difficoltà e anche parte del suo modo di relazionarsi con il mondo. A., una ragazza sdraiata sulla sedia in fondo alla classe, apparentemente apatica e disattenta, esordisce dicendo: "forse lo dobbiamo accettare per come è" e, prosegue, "non possiamo lamentarci, noi che non vogliamo critiche dai genitori e dagli adulti, e pretendere che lui sia come fa comodo a noi. Se l'autismo è la sua condizione, lo dobbiamo accettare così".

Viene proposto a questo punto di capire però come è possibile incontrare M. su un piano differente, che sia a metà tra come è lui e come sono loro. L'esperto aggiunge che sia M. che loro devono sentirsi liberi di agire come desiderano e non per dovere. Viene sottolineata l'importanza dell'essere consapevoli. Inoltre, le ragazze vengono invitate a esprimere la loro opinione rispetto a come si possa fare ad aiutare M. a stare bene con loro e, viceversa, se sono disponibili a mettersi in gioco. G. e A. danno la loro disponibilità riferendo che sarebbe bello fare attività insieme. Gradualmente anche le altre compagne si espongono e propongono di ritornare a fare lavori di gruppo con la mediazione dell'insegnante. G. suggerisce di trovarsi a fare attività al di fuori del contesto scuola, di invitarlo nei gruppi in Meet e di riprendere il progetto di danza, interrotto a causa del lockdown. La maggior parte delle ragazze si trova d'accordo, sono volenterose e chiedono pertanto all'insegnante di riattivare il progetto.

Incontro con il consiglio di classe

Dopo l'incontro, l'insegnante dà conferma all'esperto e al consiglio di classe del reale coinvolgimento delle ragazze e del fatto che abbiano compreso molto bene la condizione di M.. Le compagne hanno di fatto progettato gli incontri pomeridiani. Il clima di classe è ora positivo e M. trascorre molto tempo con le compagne, anche nelle ricreazioni.

L'insegnante di sostegno, su suggerimento, ha spostato il suo supporto

nelle attività di piccolo gruppo e aiuta M. a sostenere le comunicazioni interpersonali. È stato suggerito di non chiedere a M. di mettersi nei panni degli altri ma di fornirgli istruzioni su come iniziare una conversazione e ascoltare sia l'altro che argomenti differenti dai suoi interessi. Infine, è stato suggerito di insegnare a M. come utilizzare la chat e la mail della classe per non incorrere in altri fraintendimenti.

Si riporta infine un esempio all'interno di un percorso rivolto ad un consiglio di classe prima della scuola primaria.

ESEMPIO: LAVORO DI INCLUSIONE DI UN BAMBINO CON ASD, DI LIVELLO 3, CON IL GRUPPO CLASSE COMPOSTO DA INSEGNANTI E COMPAGNI

Periodo di adattamento

Il primo periodo è stato dedicato alla conoscenza dei principali spazi scolastici (aula, bagno, palestra e giardino) e alla creazione di routine stabili durante la giornata scolastica al fine di facilitare il passaggio alla nuova scuola e sviluppare un senso di sicurezza. È importante sottolineare che, per facilitare questa transizione così delicata durante la prima fase dell'ingresso alla scuola primaria, sono state ridotte le richieste da parte dell'adulto nei confronti di P. e gli è stato permesso di esplorare il nuovo ambiente rispettando i suoi tempi.

Conoscenza degli insegnanti

A partire da novembre 2020 sono stati strutturati dei momenti per permettere al bambino di conoscere gradualmente (una per volta) le sue insegnanti di classe e non solo le figure di riferimento (insegnante di sostegno e assistente educatrice). Inizialmente ogni insegnante osservava il bambino in attività con l'educatrice; successivamente l'educatrice fungeva da mediatrice nell'interazione fra P. e una delle insegnanti; infine il bambino era in grado di interagire con tutte le insegnanti di classe. La scelta delle modalità e delle tempistiche di inserimento di ogni insegnante è stata basata su un'attenta osservazione delle aperture sociali mostrate di volta in volta dal bambino.

Conoscenza dei bambini

Parallelamente alla conoscenza delle insegnanti, con maggiore frequenza nella seconda parte dell'anno scolastico, sono stati presentati gradualmente anche i suoi compagni. In questa occasione si sono strutturati momenti di interazione durante l'attività di merenda. Ogni settimana, uno dei compagni di P. gli portava la merenda e, attraverso l'uso della CAA, gli chiedeva cosa preferisse mangiare, per poi consegnare quanto richiesto. Questo primo momento aveva lo scopo di far conoscere gradualmente i compagni e supportare la comunicazione fra loro. Successivamente si è passati alla condivisione del momento della merenda per incrementare la conoscenza reciproca, per arrivare alla condivisione di piccole attività di gioco proposte dal bambino (ad esempio pista delle palline, pesca magnetica). Tali momenti di scambio sono stati poi generalizzati in differenti ambienti della scuola (per esempio la palestra) e strutturati con attività differenti (per esempio lettura di

un libro, salti sul materasso, ecc.). Con il procedere dell'anno il bambino ha condiviso alcune attività con l'intero gruppo classe in palestra o in giardino, alternando momenti di interazione a momenti di pausa in cui si allontanava per poi tornare nel gruppo in autonomia.

Lavoro parallelo con la classe

Si è lavorato sulla responsabilizzazione dei compagni e sulla costruzione di un ambiente affettivamente positivo, proponendo diverse attività, come quella della posta (in cui il bambino e i compagni si scambiavano disegni o messaggi) o la realizzazione di lavoretti da regalare reciprocamente. Inoltre, fin dal primo giorno di scuola, nell'aula della classe, sul banco di P., era segnato il suo nome, così che i compagni sapessero di chi fosse. Queste attività hanno permesso di creare nei compagni un senso di attesa verso il bambino e una forte curiosità nella ricerca dei segnali di scambio, rendendolo a tutti gli effetti parte attiva del gruppo classe. Oltre a ciò sono state proposte delle attività per imparare a comunicare tramite i simboli CAA. Tutti gli studenti hanno dimostrato gradualmente di riconoscere le peculiarità del compagno e hanno messo in atto comportamenti adeguati al fine di creare un ambiente adatto a lui (abbassando per esempio la voce quando entrava in classe).

11 | Contenuti didattici

Abbiamo visto, nel capitolo 7, come riferirsi alla didattica non significhi entrare nello specifico dei programmi disciplinari, ma portare la riflessione su alcuni contenuti specifici che vanno insegnati per aiutare gli studenti con ASD a ridurre le loro difficoltà e ad abilitare alcune competenze, lavoro particolarmente importante nella scuola primaria.

Avviare percorsi di concentrazione ed attenzione su obiettivi didattici individualizzati è importante, ma non deve compromettere le acquisizioni, meno evidenti, importanti per la vita e l'autonomia, come il gioco o l'interazione con i compagni. Nel caso dell'autismo la didattica ha come obiettivo l'utilizzare i contenuti disciplinari come canali per sviluppare le relazioni, la comunicazione e ridurre i comportamenti atipici.

Gli interventi sulla didattica, specie con gli studenti *a basso funzionamento intellettuale*, hanno l'obiettivo di realizzare l'inclusione con i pari.

Nella programmazione, quindi, delle attività dei soggetti con ASD vanno inserite anche attività di gruppo specifiche che permettano lo sviluppo della comunicazione e del linguaggio. È necessario condurre il soggetto ad acquisire una comunicazione funzionale che possa essere utilizzata in una vasta gamma di setting e che conduca ad una esistenza, quanto più possibile, indipendente. In generale, apprendere i codici di una lingua significa appropriarsi anche della cultura del proprio ambiente e della possibilità di inserirsi comunicando. Per i soggetti con ASD significa lavorare sulla capacità di sostenere e rinforzare un processo simbolico e di astrazione che è di per sé fortemente compromesso. Alcuni individui con un basso livello intellettuale apprendono meccanicamente la scrittura di alcune parole, magari scrivendole di continuo su dei fogli, in maniera stereotipata e apparentemente senza nessuno scopo comunicativo. Puntando su queste abilità, l'educatore o l'insegnante potrebbe aiutare il soggetto ad ampliare il vocabolario tramite esercizi pensati appositamente, così come potrebbe introdurre qualche elemento in più da un punto

di vista sintattico, aiutando il soggetto a costruire delle piccole frasi, partendo magari dalle parole che utilizza spontaneamente.

Le indicazioni date finora possono valere anche per i soggetti con autismo *ad alto funzionamento*, soggetti cioè con capacità cognitive molto buone e che quindi devono assolutamente usufruire di apprendimenti didattici e della possibilità di giungere anche ai livelli più elevati dell'istruzione. In classe, alcune volte, essi pongono dei problemi maggiori; infatti, è ancora difficile la loro diagnosi e molti comportamenti di difficoltà sociale sono scambiati per cattiva educazione, impulsività, incapacità di gestire e controllare il proprio comportamento. Spesso si ricorre a metodi punitivi per placare questi comportamenti decisamente disturbanti, ottenendo solo reazioni più forti e spesso aggressive. I soggetti ad alto funzionamento cognitivo continuano ad avere grandi difficoltà nella sfera dell'empatia e della comprensione dei comportamenti sociali, ma non hanno, apparentemente, nessun problema nella sfera della comunicazione verbale. In classe, spesso, questi ragazzi provocano disordine e criticità anche con i loro compagni, proprio perché hanno una grossa difficoltà nella gestione della relazione e della comprensione degli stati emotivi dell'altro, per cui non si fanno rapporti e non riescono a farsi capire e a capire gli stati d'animo e le intenzioni degli altri. I soggetti ad alto funzionamento cognitivo hanno buone capacità, ma in genere il loro pensiero è rigido, concreto, privo di complessità e sfumature, spesso le loro reazioni emotive sono eccessive e tendono a un'errata percezione delle interazioni sociali complesse.

Le attività scolastiche con questi soggetti devono sempre oscillare tra l'utilizzo delle competenze generalmente buone dei soggetti (ad esempio la memoria) e la stimolazione verso un ragionamento astratto, che sappia procedere per deduzioni e induzioni. Il lavoro necessita comunque di un supporto, ossia di un adulto che, attraverso un lavoro lungo e paziente, costituisca una relazione di fiducia, che funga da mediatore e da modello nelle relazioni sociali e nei percorsi di acquisizione delle competenze sociali.

Il senso dell'intervento è quello di saper accompagnare il soggetto in situazioni sociali e lentamente fargli apprendere (attraverso la spiegazione, il modellamento, l'imitazione, la discussione) "modelli comportamentali" adeguati alla situazione, che permettano un comportamento più consona e più comprensibile. Tale apprendimento è graduale e spesso si passa attraverso delle fasi grottesche di apprendimento letterale, poco calibrato, poco modulato in cui si continua a non tenere in considerazione le sensazioni e le emozioni dell'altro. Il primo passo da compiere per scegliere i contenuti didattici è quello di individualizzare il programma e gli obiettivi. Ogni bambino/ragazzo con ASD è diverso dagli altri e, come tale, pos-

siede capacità di tipo e di livello diverso. Alcuni bambini e ragazzi presentano, inoltre, aree di competenza particolari in cui raggiungono livelli molto alti. Per armonizzare le aree cognitive e fornire adeguati livelli di competenza in altre aree, è possibile partire da queste eccellenze e lavorare per aumentare anche altre capacità. Dopo aver valutato il livello cognitivo del bambino/ragazzo occorre programmare le attività e individuare contenuti didattici adeguati. Nel caso di soggetti ad alto funzionamento intellettuale, dopo aver sviluppato o consolidato abilità didattiche di base, come leggere e far di conto, sarà compito degli insegnanti introdurre con molteplici materiali e metodologie il mondo dei contenuti didattici più complessi e della conoscenza. Per i soggetti a basso funzionamento intellettuale, invece, i contenuti didattici possono diventare validi argomenti da sfruttare per programmare attività che sviluppino la comunicazione e facilitino l'inclusione con i pari, in piccolo gruppo e in classe. Per le difficoltà in alcune aree che si riscontrano in molti bambini/ragazzi con ASD, si consiglia l'utilizzo di metodologie e accorgimenti particolari. Spesso sono state le caratteristiche idiosincratiche del bambino/ragazzo a stimolare la creatività di molti insegnanti, portandoli a trovare materiali e metodi nuovi per far apprendere il contenuto o l'abilità. In genere, si lavora sulle difficoltà prassiche, di coordinazione e di attenzione utilizzando lettere mobili e il computer, cambiando frequentemente le attività e suddividendo il lavoro in sequenze e in piccole parti. Per superare e risolvere la rigidità cognitiva determinata e alimentata da idee fisse e interessi ristretti, è consigliabile collegare gli insegnamenti stessi agli interessi e provare poi ad ampliare i contenuti e a proporre nuovi metodi. Per insegnare "alleandosi" con una struttura cognitiva caratterizzata da una certa ripetitività e rigidità, invece, è utile proporre attività che implicino costanza e routine e proporre apprendimenti per induzione, partendo da attività molto strutturate.

Di seguito vengono riportati alcuni esempi di interventi messi in atto dai consigli di classe durante gli anni di accompagnamento esperto 2019-2021.

ESEMPIO: IMMAGINI PER IMPARARE

Classe prima, scuola primaria

Situazione di partenza

Artù, di 7 anni, verbale, è caratterizzato da una difficoltà di autoregolazione verbale. Non ha mostrato difficoltà ad entrare in classe con i compagni e si è subito affidato agli adulti di riferimento, che hanno dedicato molto tempo all'osservazione, allo scopo di capire i punti di forza e di debolezza del bambino, integrando quanto segnalato nei verbali degli incontri effettuati dalla referente BES per il passaggio di informazioni.

Punti di forza e punti di fragilità

Il bambino cerca molto il contatto fisico con l'adulto di riferimento, è loquace e presenta forti tratti di chiusura. Si rifugia in un suo mondo fantastico fatto di maghi, principesse, eroi, castelli e prepotenti da sconfiggere.

Lavora serenamente ed è a suo agio nella quotidianità scolastica e nel rispetto delle regole che la caratterizzano, se ha ben chiara la situazione che dovrà affrontare, che gli deve essere sempre anticipata.

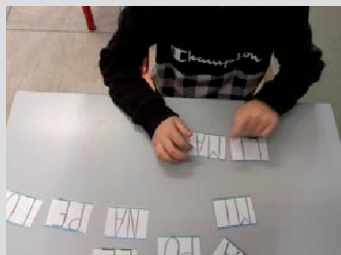
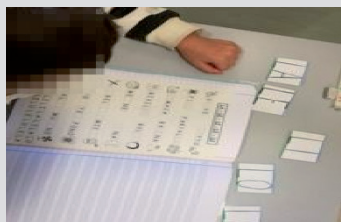

Ha un legame molto forte con la famiglia, che è presente e collaborativa. Dopo un primo momento di timore e diffidenza, dovuta ad esperienze scolastiche pregresse, si è costruito un rapporto di fiducia del quale il bambino ha beneficiato.

Intervento

Sono state create tessere per l'apprendimento sillabico:

- immagini per l'apprendimento della lingua straniera;
- immagini per incentivare la narrazione;
- immagini a supporto della lezione frontale;
- disegno personale per la rielaborazione dell'esperienza e per i momenti di pausa;
- bollino rosso e verde per permettere l'attività con il gruppo.

Tipo di attività

Cosa	Come
Le parole.	 <p>Giocando con le sillabe, nascono le parole.</p>
Lettura.	 <p>Supporto visivo per la lettura.</p>
Laboratorio di scrittura.	 <p>Faccio e imparo.</p>

La matematica in pratica.



Chi è assente?

La pratica della cannuccia (ogni cannuccia rappresentava un compagno) è stata utilizzata per l'appello. Questo ha consentito la conoscenza tra i compagni e ha favorito l'apprendimento del concetto di quantità.

Per imparare a contare: costruiamo insieme

Tutti i concetti matematici (maggiore/minore, aggiungere/togliere, precedente/successivo, forme) sono stati supportati da materiale visivo che Artù doveva preparare con l'aiuto dell'insegnante, per focalizzare la comprensione in maniera semplice e concreta su tali concetti.



Sequenza temporale.



Risultati

La più grande conquista per lo studente è stato il piacere di andare a scuola. Gli obiettivi didattici della classe prima sono stati ampiamente raggiunti in un percorso condiviso con la classe; si è lavorato sullo studente e sui compagni per creare delle situazioni di amicizia. Si è creata una buona sinergia tra scuola-famiglia-servizi, specialisti ed esperti del percorso di accompagnamento: gli adulti non hanno perso di vista Artù, mettendo a disposizione ognuno le proprie competenze.

ESEMPIO: LAVORO PER FAVORIRE L'AUTONOMIA NEI COMPITI DI UN RAGAZZO CON ASD DI 11 ANNI

Classe prima, scuola secondaria di primo grado

La mamma di G. ha chiesto alle insegnanti di strutturare la procedura per svolgere i compiti in maniera autonoma in casa, in quanto, durante tale momento, il ragazzo presentava atteggiamenti aggressivi (per esempio lanciare oggetti).

È stata strutturata una tabella visiva per favorire la sua autonomia (Fig. 5). A seguito dell'inserimento di tale strumento, il ragazzo si è sentito maggiormente indipendente rispetto alla figura genitoriale e ha sviluppato un senso di autoefficacia che ha contribuito a costruire un'immagine positiva di sé.



Fig. 5 - Tabella per l'autonomia dell'esecuzione dei compiti a casa.

ESEMPIO: ATTIVITÀ SCOLASTICA PER FAVORIRE L'INCLUSIONE

Classe prima, scuola secondaria di primo grado

Situazione di partenza

Lo studente ha compiuto 12 anni. Sa esprimersi con parole singole, brevi frasi o gestualità ricorrenti ed è in grado di comprendere richieste ed indicazioni verbali. Le sue grandi passioni sono i mezzi di trasporto, i numeri e il cibo. Lo rilassa l'ascolto di musiche e la visione di alcuni cartoni animati. Il gioco è sicuramente per lui un veicolo importante per l'apprendimento e l'approccio a nuove attività. È necessaria una buona regolarità del contesto per favorire la sua iniziativa, altrimenti si chiude in comportamenti oppositivi. È curioso verso gli altri, specie verso le figure adulte, ma il suo repertorio di comportamenti sociali è ancora povero. Se il contesto diventa troppo caotico o imprevedibile, vive momenti di grande stress, che manifesta con gesti di evitamento, a volte anche aggressivi. Lo studente ha una copertura totale del sostegno, e svolge principalmente le attività nell'"Aula Arcobaleno", un'aula riservata a lui. Quotidianamente sono previsti alcuni momenti di condivisione con la classe, e fin da subito ha mostrato ottime capacità di orientamento in tutti gli spazi scolastici.

Intervento

Per ampliare le opportunità di partecipazione del ragazzo alla vita scolastica della classe, l'intero team si è attivato nell'ideazione di alcuni cicli di attività in piccolo gruppo: il progetto *Piccolo gruppo di studio*. Questi incontri hanno avuto l'obiettivo di creare un contesto prevedibile e calmo, in modo da favorire l'interazione con i compagni e affrontare l'apprendimento di alcune semplici nozioni didattiche. L'attività ha coinvolto principalmente gli ambiti disciplinari di Scienze e Geografia.

Tipo di attività

Per ampliare le opportunità di lavoro sulle competenze sociali e favorire l'instaurarsi di nuove relazioni, a partire da dicembre sono stati ideati alcuni cicli di attività in piccolo gruppo, che avevano come tema alcuni ambiti disciplinari di Scienze e Geografia.

Cosa	Come
L'argomento di studio	<p>Gli insegnanti di classe hanno collaborato nell'individuare gli argomenti più adatti da trattare nel gruppo ed indicare una possibile scansione dei sotto-argomenti e delle parole chiave da apprendere. Gli argomenti scelti nei vari cicli di incontro sono stati:</p> <ul style="list-style-type: none"> - SCIENZE. <i>L'acqua, gli stati della materia, la temperatura, il meteo (i vestiti, le stagioni)</i> - dicembre 2020; - GEOGRAFIA. <i>La montagna (paesaggio e clima, fauna e flora, attività economiche)</i> - febbraio 2021;

	<ul style="list-style-type: none"> - GEOGRAFIA. <i>La pianura (paesaggio e clima, fauna e flora, attività economiche, prodotti tipici)</i> - aprile 2021.
<i>Il calendario degli incontri</i>	<p>Per ogni ciclo è stato pianificato un calendario che permettesse a tutti i compagni di partecipare all'attività:</p> <ul style="list-style-type: none"> - massimo 3 compagni per gruppo, composizione mista; - incontri ad ogni ciclo; - circa 2 incontri alla settimana in "Aula arcobaleno", con la mediazione di una figura di sostegno. <p>Durante i primi incontri è stato inserito un compagno già conosciuto dalla scuola primaria, in modo da mettere il ragazzo maggiormente a proprio agio.</p>
<i>Il clima di gruppo</i>	<p>Il contesto ristretto del piccolo gruppo, in un ambiente familiare, ha dato la possibilità allo studente di esprimersi con più calma e mostrare le sue abilità, offrendo così ai compagni l'opportunità di conoscerlo un po' di più. I protagonisti sono stati proprio loro, sperimentandosi in un'amicizia che non è immediata e mettendo in campo abilità emotive che i ragazzi scoprono di avere proprio confrontandosi con la diversità.</p>
Cosa	Come
<i>Primo ciclo: scienze</i>	<p>L'obiettivo è stato la <i>realizzazione di una presentazione al computer</i>. Ogni gruppo si è occupato di un sotto argomento. Con la mediazione dell'insegnante, i ragazzi avevano il compito di individuare le <i>parole-chiave</i> di più facile comprensione per lo studente con ASD e fare una <i>ricerca di immagini</i> tra le quali lui sceglieva quella che preferiva. I ragazzi avevano determinati ruoli e compiti nel gruppo: uno si occupava di scrivere alla tastiera, uno dell'utilizzo del mouse. Lo studente con ASD doveva scegliere l'immagine sullo schermo. I vari gruppi hanno così costruito una presentazione digitale basata su immagini e brevi didascalie che aiutavano il ragazzo a dire la parola-chiave.</p>
<i>Secondo e terzo ciclo: geografia</i>	<p>L'argomento è stato affrontato attraverso due canali di apprendimento paralleli, prevedendo una suddivisione dei lavori in:</p> <ul style="list-style-type: none"> - ATTIVITÀ DIDATTICO-CONCETTUALE: 4 gruppi affrontavano l'argomento seguendo la modalità già consolidata, realizzando una presentazione al computer. - ATTIVITÀ PRATICO-MANUALE: gli altri 4 gruppi in parallelo affrontavano gli stessi concetti-chiave <i>realizzando un plastico della montagna e uno della pianura</i>.

<i>Socializzazione</i>	Ad ogni incontro era previsto un quarto d'ora finale dedicato al gioco, occasione preziosa di conoscenza e di piacevole condivisione.
<i>Esposizione alla classe</i>	Alla fine di ogni ciclo il prodotto finito svolto da tutti i piccoli gruppi è stato presentato alla classe. Lo studente con ASD ha avuto un ruolo da protagonista e si è potuto mettere alla prova anche con <i>il grande gruppo</i> . Con un buon ripasso individuale delle parole-chiave da ricordare, la vicinanza della figura di sostegno e il supporto delle slide e del plastico, lo studente <i>ha saputo controllare l'emozione e dire gran parte delle parole davanti alla classe</i> . La presentazione ha coinvolto anche i compagni, nel raccontare la loro esperienza. Il plastico è poi rimasto in classe in bella mostra!
<i>Piccolo gruppo edizione online</i>	Durante le settimane di <i>lockdown</i> a marzo 2020 il gruppo non si è fermato! È stato organizzato un ciclo di incontri on-line: due compagni per volta si collegavano in Meet un quarto d'ora prima delle lezioni per uno scambio giocoso con il compagno. Lo studente ha partecipato alle lezioni on-line ed era molto contento di vedere i compagni nella schermata a "griglia".
	

ESEMPIO: UNA STORIA PER L'INCLUSIONE **Classe prima, scuola primaria**

Situazione di partenza

Fiore è stato inserito a scuola nell'anno scolastico 2019-2020. Fin da subito è risultato importante trovare un modo per coinvolgerlo nelle attività della classe insieme ai suoi compagni.

Punti di forza e punti di fragilità

Inizialmente Fiore lavorava individualmente in un'aula apposita; Fiore, infatti, non riusciva a stare in classe con i compagni e passava la maggior parte del tempo osservando l'ambiente e cercando di adattarsi ad esso.

Nei momenti individualizzati, Fiore cominciava a dimostrare interesse per le storie in CAA; nel frattempo, la classe stava lavorando parallelamente alla ricostruzione temporale di sequenze.

È nata quindi l'idea di presentare le fiabe tradizionali in comunicazione aumentativa, sia a Fiore che ai compagni, per trovare un punto in comune tra i due mondi.

Intervento

In occasione della "Giornata dell'inclusione", sono stati presentati in maniera dettagliata alcuni simboli della CAA che permettessero a Fiore e ai suoi compagni di comunicare, sia in classe che nei momenti liberi. Al termine della giornata i bambini hanno ricevuto una collana con due immagini simbolo della CAA ("bacio" e "abbraccio") e nella classe è stato creato un cestino con diverse immagini in CAA per facilitare la comunicazione.



Obiettivi

1. Dare gli strumenti a Fiore e ai suoi compagni per entrare in relazione.
2. Creare un collegamento tra l'attività della classe e gli interessi specifici di Fiore.
3. Permettere a Fiore di sbocciare nelle relazioni con i pari e con le figure di riferimento.

Tipo di attività: "Nel mondo delle fiabe"

NEL MONDO DELLE FIABE	Come
1° STEP	Presentazione a Fiore di una fiaba tradizionale in CAA da parte dell'adulto, in maniera individualizzata.
2° STEP	Lettura individuale di Fiore della stessa storia.
IN CLASSE	Lettura della storia alla classe da parte di Fiore.
	Tutti gli studenti della classe hanno colorato le immagini delle sequenze della storia.
SEQUENZA TEMPORALE	Riordino cronologico delle sequenze.

Conclusioni

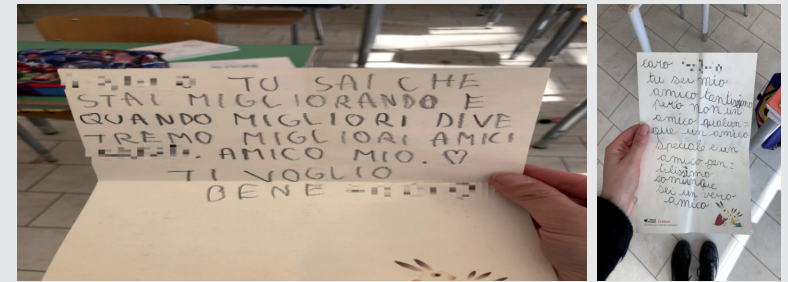
Le lezioni sono state interrotte a causa del lockdown.

Fiore stava iniziando a leggere, non solo le storie in CAA, ma anche a riconoscere le sillabe e a scrivere parole su dettatura, grazie al lavoro dell'intero team di sostegno.

Nel lavoro individuale, inoltre, Fiore aveva instaurato i primi rapporti con i suoi insegnanti.

Tra i momenti più belli

- **Ricevere:** Fiore ha ricevuto dei messaggi scritti dai compagni in completa libertà.



- **Donare:** Fiore ha disegnato in completa libertà i suoi compagni e insegnanti, scrivendo su ognuno il rispettivo nome.



12 | La valutazione degli Accompagnamenti esperti¹⁰

Un aspetto fondamentale è stato quello di valutare anno per anno con osservatori esterni l'efficacia degli accompagnamenti formativi esperienziali, cercando di verificare i cambiamenti avvenuti nei singoli soggetti. Alcuni osservatori esterni, con esperienza nell'ambito dell'osservazione, si sono recati a inizio d'anno scolastico nelle diverse scuole ed hanno osservato i bambini/ragazzi in diversi momenti delle loro attività (classe, ricreazione, mensa, momento di lavoro, momento di interazione, uscita da scuola), dopodiché hanno compilato una scheda osservativa (Venuti *et al.*, 2001) ormai da tempo utilizzata per monitorare gli interventi sui bambini e ragazzi con ASD, di seguito spiegata. Sempre a inizio d'anno scolastico, con gli insegnanti/educatori e/o con i genitori, gli osservatori hanno compilato due prove standardizzate: le Vineland Adaptive Behavior Scales II e le Social Responsiveness Scales (che sono state introdotte solo dal secondo anno di accompagnamento, ossia dal momento in cui sono stati disponibili i dati italiani di confronto delle scale). I risultati ottenuti dai bambini/ragazzi alle prove sono stati utilizzati anche come base da cui partire nel lavoro di progettazione del Piano Educativo Individualizzato. A fine anno scolastico gli stessi osservatori, nel mese di maggio, si sono recati a scuola e hanno ripetuto osservazione e somministrazione. Gli studenti i cui consigli di classe hanno partecipato ai percorsi di accompagnamento per più anni, hanno ricevuto la stessa valutazione alla fine di ogni anno scolastico.

12.1 Gli strumenti per la valutazione

12.1.1 Scheda osservativa

La Scheda osservativa delle funzioni di base permette di conoscere

¹⁰. Per la stesura del presente capitolo ha collaborato il dott. Giulio Bertamini, dottorando dell'Università di Trento e del Laboratorio di Osservazione Diagnosi e Formazione di Rovereto.

quali sono gli aspetti funzionanti e quelli deficitari del soggetto e di programmare un buon piano sia didattico che educativo. Il punto di partenza sarà osservare come operano e come si sono sviluppate le principali funzioni fisiologiche e psichiche (Venuti, 2003). La funzione è formata da un insieme di comportamenti che possono rivelare delle modalità sensoriali, percettive e cognitive diverse, la cui finalità è l'adattamento dell'individuo all'ambiente in cui vive. La Scheda osservativa per la valutazione delle funzioni di base dei soggetti con Disturbi dello Spettro Autistico (Venuti & Cainelli, 2003) è stata costruita proprio con l'obiettivo di analizzare il livello di sviluppo delle strutture fisiologiche e psicologiche del soggetto con ASD. Questo strumento di osservazione permette di valutare le seguenti funzioni di base: sensorialità, percezione, motricità, deambulazione, associazione, intenzione, imitazione, attenzione, emozione, istinto, regolazione, autonomia, contatto, interazione, comunicazione e linguaggio.

Queste 15 sottoscale sono state concettualmente raggruppate in 4 categorie: funzioni cerebrali (sensorialità, percezione, motricità e deambulazione), funzioni cognitive (associazione, intenzione, imitazione e attenzione), funzioni adibite alla regolazione (emozione, istinto, regolazione e autonomia) e, infine, funzioni relazionali (contatto, interazione, comunicazione e linguaggio). L'utilizzo di tale Scheda richiede una buona conoscenza del soggetto, infatti non si tratta di un'osservazione descrittiva, ma di una valutazione approfondita delle singole abilità, basata su una raccolta di dati osservativi. Chi compila la Scheda (psicologo, educatore o insegnante) necessita di molteplici incontri per poter completare in modo adeguato la griglia. Alcune delle situazioni descritte dalla Scheda possono essere osservabili senza alcun intervento, altre invece richiedono una "partecipazione" del compilatore per compiere una modificazione della situazione al fine di elicitarne determinati comportamenti. Il singolo comportamento dovrà essere valutato secondo una scala a 5 punti (A, B, C, D, E) e la siglatura dovrà rispettare sempre la seguente legenda:

- A. Assenza del comportamento.
- B. Il comportamento è presente ma raro e con scarsa intensità.
- C. Il comportamento è abbastanza frequente e abbastanza intenso.
- D. Il comportamento è frequente e intenso.
- E. Il comportamento è molto frequente, quasi costante e molto intenso.

Utilizzando l'apposita griglia della Scheda osservativa, che attribuisce un punteggio da 1 a 5 ad ogni item, sarà possibile avere dei punteggi complessivi relativi ad ogni singola funzione (facendo la media di tutti gli item che riguardano la funzione considerata),

tenendo presente che i punteggi più alti corrispondono alla normalità o assenza di patologia.

Nello specifico, nell'ambito di questi accompagnamenti formativi la Scheda osservativa è stata compilata da un esperto insieme all'assistente educatore o all'insegnante di sostegno. In appendice del volume si riporta la Scheda che è stata utilizzata.

12.1.2 Vineland Adaptive Behavior Scales II

Le scale Vineland (Sparrow *et al.*, 1984) sono uno strumento standardizzato, utile ad analizzare il comportamento adattativo di un soggetto; tale concetto è definito come quella «collezione di abilità concettuali, sociali e pratiche che sono state apprese dall'individuo per poter agire nella propria vita quotidiana» (Bonichini & Axia, 2007). Le scale Vineland possono essere utilizzate sia a scopo clinico, sia a fini educativi e riabilitativi. Tale strumento valuta il funzionamento nelle seguenti aree: Comunicazione, Abilità Quotidiane, Socializzazione e Abilità motorie. Ognuna di queste aree comprende delle sottoscale e nello specifico:

- Scala della Comunicazione: ricezione, espressione, scrittura.
- Scala delle Abilità quotidiane: personale, domestico e comunità.
- Scala della Socializzazione: relazioni interpersonali, gioco, tempo libero, regole sociali.
- Scala delle Abilità motorie: abilità grossolane e abilità fini.

Le Scale Vineland permettono di rilevare la presenza o meno di limitazioni del comportamento adattivo nel soggetto indagato; inoltre, la suddivisione in scale e sottoscale permette di misurare se tali limitazioni riguardano una singola area delle abilità oppure coinvolgono tutti i vari elementi in modo generalizzato. Per ogni sottoscala gli item sono ordinati secondo un criterio di difficoltà o livello di sviluppo. Questo strumento permette una valutazione indiretta, in quanto il soggetto non viene testato direttamente. La somministrazione delle Scale Vineland, infatti, avviene mediante intervista ad una persona di riferimento (ad esempio genitori, insegnanti, educatori) attraverso la quale si raccolgono informazioni riguardanti la vita quotidiana del soggetto. Le scale Vineland possono essere somministrate a soggetti tipici, ma anche a soggetti con disabilità cognitiva, con età cronologica compresa tra la nascita e i 18 anni e 11 mesi.

In questi percorsi di accompagnamento sono state somministrate da un esperto le Scale Vineland II (2005) e l'intervista è stata effettuata all'insegnante di sostegno o all'assistente educatore. Nella Tab. 8 sono presenti i valori da considerare per determinare il livello adattivo.

Livello adattivo	Punteggio Standard
Basso	20 - 70
Sotto la media	71 - 85
Nella media	86 - 114
Sopra la media	115 - 129
Alto	130 - 160

Tab. 8 - Valori livello adattivo Scale Vineland.

12.1.3 Social Responsiveness Scales

La Social Responsiveness Scale (SRS) è un questionario che indaga, attraverso 65 domande, diverse dimensioni sociali. Lo strumento permette di misurare i tre domini dei criteri diagnostici del DSM-IV ed altri sintomi frequentemente associati allo Spettro Autistico valutando, sulla base della percezione di persone adulte che osservano il soggetto in contesti “naturali”, il comportamento sociale reciproco, la comunicazione e la presenza di comportamenti ripetitivi e stereotipati, negli ultimi 6 mesi, in bambini/ragazzi da 4 a 18 anni.

I dati ottenuti dalla compilazione della SRS forniscono sia un punteggio globale, utilizzato per interpretare gli “esiti”, che esprime la somma delle risposte a tutte le 65 domande del questionario, sia punteggi per cinque sottoscale utili nel realizzare e valutare programmi di trattamento. Nel dettaglio, si possono identificare quattro gruppi di item: l’insieme più corposo (35 item) include tutte le “affermazioni/quesiti” che indagano puramente la compromissione sociale reciproca; la seconda classe di item (20 item) valuta la presenza di comportamenti stereotipati ed infine i gruppi più esigui (6 item e 4 item) sono caratterizzati, rispettivamente, dagli item che valutano il deficit del linguaggio e da quelli frequentemente associati allo spettro autistico ma osservati tipicamente anche in altri disturbi psicologici, psichiatrici e neurologici. Le cinque sottoscale sono:

1. la sottoscala della *Consapevolezza Sociale* che misura, attraverso una serie di item, l’abilità dei soggetti nel cogliere i segnali sociali (ad esempio: “Si rende conto di ciò che gli altri pensano o sentono”);
2. la sottoscala della *Cognizione Sociale*, preposta a valutare l’abilità nell’interpretare i segnali sociali (ad esempio: “è capace di capire gli stati d’animo delle altre persone dal tono di voce e dalle espressioni facciali”);

3. la sottoscala della *Comunicazione Sociale* volta a verificare il grado di comunicazione sociale “motoria”/espressiva (ad esempio: “è capace di comunicare i suoi sentimenti agli altri”);
4. la sottoscala della *Motivazione sociale* che indaga il grado di motivazione ad intraprendere comportamenti sociali-interpersonali e la presenza di fattori/stati personali che possono influire sul livello di motivazione sociale (ad esempio ansia sociale, inibizione, orientamento empatico, ...) (ad esempio: “Sembra sicuro di sé quando interagisce con gli altri”, “Sembra più irrequieto in situazioni sociali rispetto a quando è solo”);
5. la sottoscala sui *Manierismi autistici* che verifica i comportamenti stereotipati o gli interessi ristretti (ad esempio: “Non è ben coordinato nell’attività fisica”, “Mostra interessi sensoriali insoliti”).

Nella Tab. 9 sono presenti i valori da considerare per determinare il livello di gravità del disturbo.

Livello di gravità	Punteggio T
Grave	≥ 76
Da lieve a moderato	60 - 75
Normale	≤ 59

Tab. 9 - Valori per individuazione livello di gravità.

12.2 Obiettivi e Metodo

I dati aggregati sono stati organizzati in un dataframe ed analizzati utilizzando l’ambiente statistico R. Oltre all’estrazione delle statistiche descrittive di base (media e deviazione standard), sono state verificate la normalità dei dati (Shapiro-Wilk test), l’omogeneità delle varianze tra gruppi (Levene test), e sono state eseguite delle statistiche inferenziali appropriate attraverso test non parametrici (Wilcoxon-Mann-Whitney e Kruskal-Wallis) o parametrici (T-test e Anova) per campioni appaiati (a misure ripetute), al fine di verificare la presenza di differenze significative nei punteggi pre- e post-.

Come variabile di outcome è stato utilizzato il punteggio totale della scala SRS, capace di rappresentare in modo efficace il grado di compromissione osservato nell’ambito del Disturbo dello Spettro dell’Autismo. Come soglia, sono stati considerati stabili i profili che hanno mostrato una variazione compresa tra +5 e -5 punti. Al di

sotto e al di sopra di questo range, i profili sono stati classificati come migliorati e peggiorati, rispettivamente (il punteggio fornito dalla scala SRS indica il livello di compromissione, quindi una diminuzione del punteggio nel secondo monitoraggio indica un quadro sintomatologico in miglioramento). Questo tipo di analisi (in aggiunta ai modelli di regressione) aiuta ad individuare caratteristiche di base (o configurazioni di variabili baseline) che possono essere associate a particolari trend di risposta, permettendo una caratterizzazione più fine di eventuali cluster di risposta diversi tra loro. Le statistiche descrittive del campione, composto da N = 46 soggetti provenienti da 32 istituti differenti sono riportate in Tab. 10.

Attraverso modelli di regressione lineare si è inoltre cercato di individuare quali variabili *pre* potessero essere maggiormente associate ad outcome favorevoli *post*, e il loro potere predittivo rispetto alla variabile dipendente (cioè il punteggio SRS Totale). In particolare, sono state considerate come variabili indipendenti: le sottoscale delle Vineland, fattori demografici e relativi all'istituto scolastico di provenienza. I modelli sono stati valutati utilizzando il loro livello di significatività (F-test), quello dei predittori selezionati (T-test) e la capacità di spiegare la proporzione di varianza osservata nei dati (Adjusted R-squared).

Come step successivo, i soggetti sono stati raggruppati in tre macro-categorie in base al relativo outcome. Un primo gruppo è rappresentato da coloro che durante il periodo di tempo trascorso tra un monitoraggio e il successivo hanno mostrato un peggioramento (con un incremento pre-post maggiore di 5 punti T). Un secondo gruppo è costituito dai soggetti che si sono mostrati tendenzialmente stabili, e il terzo gruppo è rappresentato da coloro che hanno invece mostrato un miglioramento visibile in termini di outcome (con una diminuzione pre-post maggiore di 5 punti T). Sono state quindi esplorate eventuali discrepanze di base in grado di differenziare i tre gruppi, al fine di individuare le caratteristiche dei soggetti che hanno risposto diversamente al percorso.

variabile	media	sd	25mo percent	75mo percent	Min	max
Pre						
SRS Totale	86.35	12.04	78.25	93	63	110
Vineland Comunicazione	50.26	23.78	28.25	63.25	20	125
Vineland Abilità Quotidiano	58.96	20.98	41	74	20	101
Vineland Socializzazione	48.54	17.58	35.25	60.75	20	88
Vineland Comportamento Adattivo	43.3	18.27	26.5	54.5	20	88
SRS Consapevolezza	75.89	13.26	65.25	85.75	49	104
SRS Cognizione	82.04	11.38	76	89	61	103
SRS Comunicazione	81.43	12.85	73.25	87	60	110
SRS Motivazione	73.07	11.57	66	81	50	94
SRS Manierismi	93.76	18.99	81	104.5	60	147
Post						
SRS Totale	82.41	12.95	74	92	54	113
Vineland Comunicazione	49.33	21.61	28	65.5	20	89
Vineland Abilità Quotidiano	56.3	18.85	45	70	20	95
Vineland Socializzazione	49.59	16.07	38.25	62.75	20	79
Vineland comportamento Adattivo	44.91	18	26.5	54.75	20	77
SRS Consapevolezza	74.09	12.58	66	82.75	49	107
SRS Cognizione	80.85	12.99	73	91.25	54	113
SRS Comunicazione	78.37	13.03	68.25	87	45	110
SRS Motivazione	69.24	10.32	62	76	46	92
SRS Manierismi	89.07	19.02	73.25	102	54	132
Indicatori generali						
Età cronologica (mesi)	118.2	32.96	92	141.5	78	191
Delta (T1-T0)	3.93	11.61	-3.75	11.75	-24	28

Tab. 10 – Statistiche descrittive del campione.

A livello generale, le statistiche inferenziali hanno mostrato un miglioramento significativo nel punteggio SRS Totale (Fig. 6, $p=0.026$). L'analisi delle sottoscale ha permesso di individuare quali dimensioni sono associate al miglioramento. In particolare, è risultata significativa la diminuzione del quadro sintomatologico in termini di presenza di Manierismi (Fig. 7, $p=0.054$) e per quanto riguarda la Motivazione sociale (Fig. 8, $p=0.044$). Inoltre, anche la sottoscala SRS Comunicazione mostra un miglioramento che, tuttavia, si attesta al limite della significatività statistica (Fig. 9, $p=0.055$).

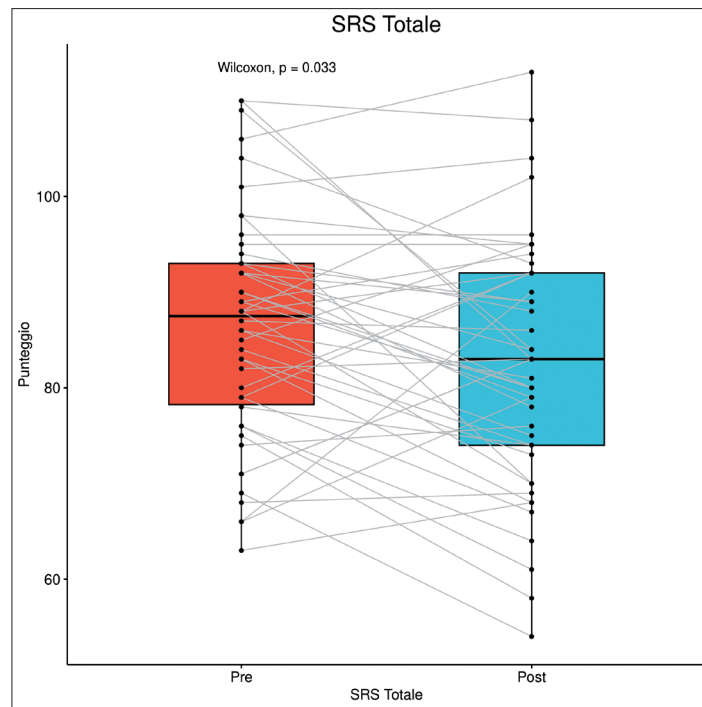


Fig. 6 – Confronto punteggio SRS totale.

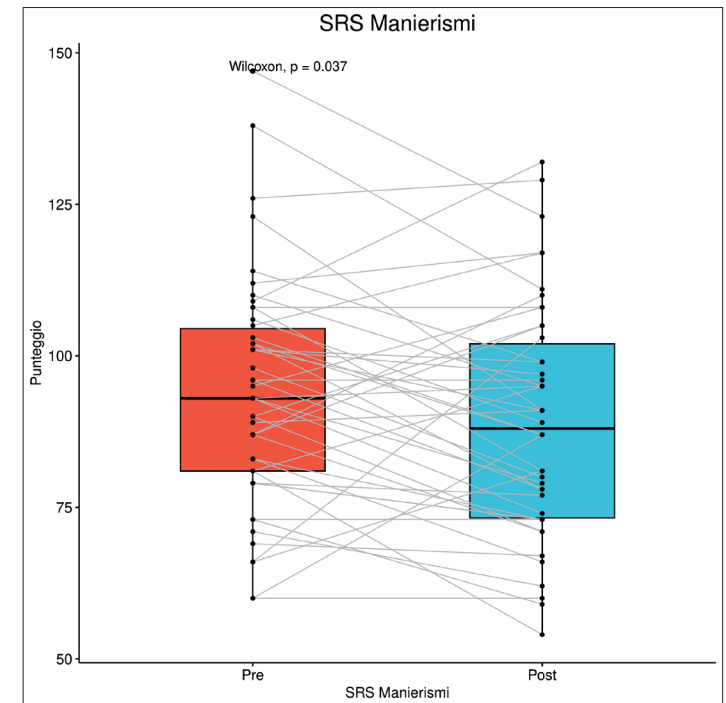


Fig. 7 – Confronto punteggio sottoscale Manierismi.

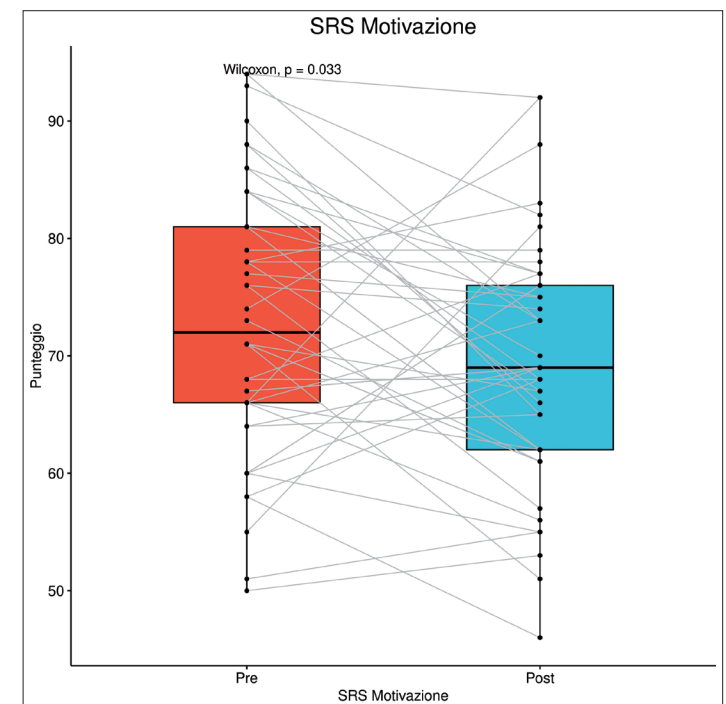


Fig. 8 – Confronto punteggio sottoscale Motivazione sociale.

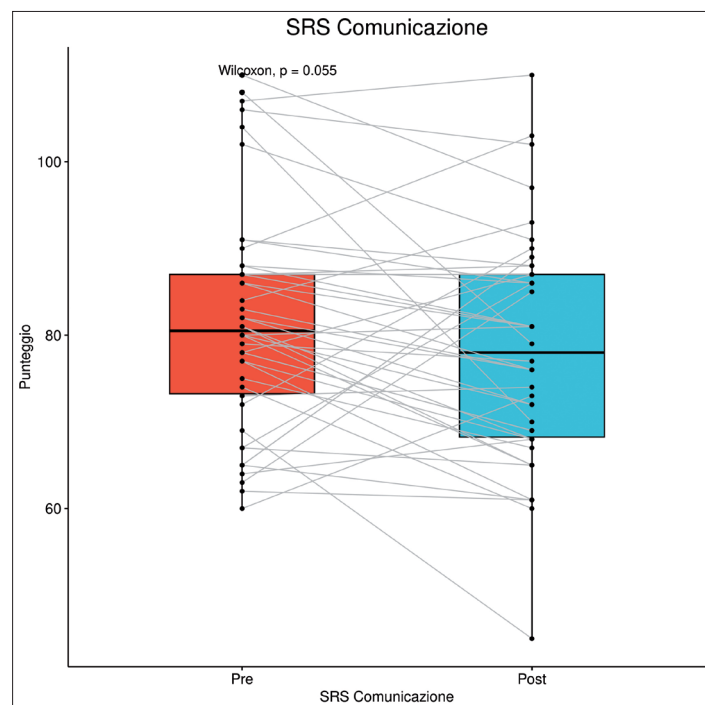


Fig. 9 – Confronto punteggio sottoscale Comunicazione.

Per quanto riguarda le altre sottoscale, così come i punteggi ottenuti dalle scale Vineland, questi mostrano una sostanziale stabilità.

Dall'analisi delle traiettorie di risposta che è possibile osservare nei grafici presentati, emerge con chiarezza l'esistenza di cluster e traiettorie differenti, che rendono necessario un ulteriore livello di analisi per individuare le caratteristiche dei diversi gruppi, che si distribuiscono come *stabili* ($n=16, 35\%$), *in peggioramento* ($n=9, 19\%$), e *in miglioramento* ($n=21, 46\%$).

L'analisi dei sottogruppi ha evidenziato come l'istituto scolastico di provenienza non fosse significativamente associato ad una differenza nel grado di risposta (Chi-squared test, $p=0.557$), così come la classe frequentata alla baseline ($p=0.168$) e l'età cronologica dei partecipanti ($p=0.658$). Anche il punteggio SRS Totale alla baseline non ha differenziato i tre gruppi ($p=0.127$). Utilizzando confronti pairwise, non sono emerse differenze statisticamente significative nemmeno tra i gruppi *in miglioramento* e *in peggioramento* ($p=0.074$). È stato necessario quindi approfondire il livello di analisi considerando le diverse sottodimensioni misurate dalla SRS. Per quanto riguarda invece le altre variabili considerate, non emergono differenze significative rispetto ai differenti cluster di risposta, confermando un quadro in cui lo strumento SRS è risultato quello maggiormente sensibile al cambiamento.

I modelli di regressione lineare hanno permesso di individuare un set di predittori associati alla variabile di outcome e di verificarne il valore esplicativo e predittivo rispetto ai dati osservati. Come variabile dipendente è stato utilizzato il *Delta SRS Totale(T1)-SRS Totale(T0)*, con l'obiettivo di predire la risposta basandosi unicamente su predittori misurati alla baseline. Il modello è descritto in Tab. 11.

Predictors	Differenza SRS Totale Pre - Post		
	Estimates	CI	p
(Intercept)	-0.01	-0.34 – 0.31	0.928
Vineland Comp. adattivo	0.47	0.13 – 0.81	0.007
SRS Motivazione Sociale	0.31	-0.00 – 0.62	0.050
SRS Comunicazione	0.47	0.08 – 0.86	0.019
Observations	46		
R ² / R ² adjusted	0.262/0.210		

Tab. 11 – Regressione lineare, evoluzione del profilo SRS, con predittori alla Baseline.

Il modello ottenuto risulta significativo ($p=0.005$), così come tutti i suoi predittori, e spiega circa il 21% della varianza osservata nei dati. Inoltre, attraverso una procedura di cross-validation, si è evidenziata una sostanziale stabilità dei risultati all'interno dei vari ricampionamenti.

In termini esplicativi, il modello evidenzia come le dimensioni maggiormente associate alla risposta siano quelle della Motivazione sociale e della Comunicazione, misurate attraverso lo strumento SRS. Inoltre, emerge in modo chiaro il valore predittivo della sottoscala Comportamento adattivo dello strumento Vineland. I coefficienti del modello risultano tutti positivi, questo indica associazioni positive tra le variabili indipendenti selezionate come predittori e l'outcome. Tuttavia, è importante sottolineare che i punteggi delle scale Vineland e della SRS sono interpretati in differenti direzioni. In termini di interpretazione del modello, questo significa che, per quanto riguarda la sottoscala Comportamento adattivo, punteggi migliori alla baseline (cioè più alti) sono associati a traiettorie di risposta più favorevoli e a diminuzioni maggiori della severità del quadro sintomatologico (SRS Totale). Al contrario, invece, le dimensioni della Motivazione sociale e della Comunicazione sociale dello strumento SRS esibiscono il pattern opposto. Infatti, il modello indica come, ad esibire incrementi

più significativi nel tempo, siano stati i soggetti che alla baseline presentavano punteggi più compromessi (cioè più alti) in queste sottoscale. Questo dato viene confermato anche dall'analisi dei sottogruppi. Infatti, la differenza tra il gruppo *in miglioramento* e quello *in peggioramento* per quanto riguarda la sottoscala Motivazione sociale è risultata essere altresì statisticamente significativa ($p=0.049$). È interessante osservare come queste sottoscale dello strumento SRS siano emerse anche tra le variabili che hanno esibito un cambiamento statisticamente significativo tra il monitoraggio pre e quello post, e potrebbero quindi avere un ruolo di mediazione all'interno del processo. Allo stesso modo, nonostante non mostri cambiamenti nel tempo, dall'analisi del modello lineare è emerso il ruolo dei Comportamenti adattivi misurati con lo strumento Vineland come possibile variabile in grado di discriminare, alla baseline, differenti traiettorie di risposta, con effetto di moderatore.

Inoltre, dall'analisi correlazionale sono emerse correlazioni statisticamente significative ($r=0.30$, $p=0.05$) tra queste dimensioni e la variabile indipendente (SRS Delta). Coerentemente con l'analisi dei sottogruppi, l'analisi della varianza risulta essere significativa al solo monitoraggio post, sia per gli aspetti di Motivazione sociale ($p=0.025$) che per quelli inerenti la Comunicazione sociale ($p<0.001$). Lo stesso pattern si è evidenziato per quanto riguarda la presenza di manierismi ($p=0.025$).

12.3 Conclusioni

In conclusione, dall'analisi sono emersi miglioramenti significativi del quadro sintomatologico in termini di presenza di manierismi e motivazione sociale durante i percorsi di accompagnamento esperto per la maggior parte dei partecipanti. Si è rilevata anche una tendenza al miglioramento rispetto alla comunicazione sociale. Andando oltre questi indicatori generali, l'analisi delle relazioni predittive e dei sottogruppi di risposta ha permesso di evidenziare la presenza di tre cluster caratterizzati da traiettorie diversificate. In termini predittivi, il funzionamento adattivo alla baseline è risultato essere un buon predittore di un esito favorevole al monitoraggio post. Per contro, i dati hanno evidenziato una tendenza al miglioramento del quadro sintomatologico più marcata per i soggetti che, alla baseline, presentavano un grado maggiore di compromissione in termini di motivazione e comunicazione sociale. Al contrario, il gruppo di soggetti con traiettorie in peggioramento ha risentito di un incremento del quadro sintomatologico nel tempo, a fronte di bassi punteggi di compromissione iniziale. Le differenti traiettorie emerse

dall'analisi sono coerenti con il modello di regressione lineare, in grado di spiegare solo una proporzione limitata della variabilità.

Questo risultato, all'apparenza controintuitivo, può essere interpretato dal punto di vista clinico e richiede ulteriori approfondimenti.

Dal punto di vista clinico, infatti, emerge l'importanza del funzionamento adattivo alla baseline come fattore prognostico positivo, in concomitanza con quadri sintomatologici anche maggiormente compromessi in termini di sintomatologia inerente gli aspetti più sociali della motivazione e della comunicazione. Al contrario, un profilo alla baseline caratterizzato da una scarsa compromissione in queste dimensioni e associato con uno scarso funzionamento adattivo sembra maggiormente a rischio di presentare traiettorie in peggioramento.

In termini di processo, questi risultati pongono l'accento sull'importanza di effettuare un'analisi approfondita dei singoli profili fin dalla partenza per due motivi: da un lato, per tenere in considerazione il funzionamento adattivo dei soggetti come variabile prognostica importante; d'altro lato, risulta importante non sottovalutare le situazioni che presentano una scarsa compromissione in termini di motivazione e comunicazione sociale. In questi casi, infatti, è ipotizzabile che sia presente un rischio maggiore di investire meno risorse su questi aspetti, in quanto meno compromessi, che tuttavia rischiano di presentare una traiettoria in netto peggioramento nonostante i livelli favorevoli esibiti alla baseline. È importante quindi investigare a fondo anche i quadri che presentano scarsi livelli di compromissione e prestarvi maggiore attenzione, visto il rischio concreto di andare incontro ad un peggioramento significativo nel tempo.

Inoltre, è importante sottolineare che gli strumenti utilizzati presentano comunque alcune limitazioni in termini di soggettività dovuti alla loro natura di scale osservative ripetute nel tempo. È possibile ipotizzare che alcune variabili di base dei soggetti in termini di funzionamento cognitivo (QI e funzioni esecutive), insieme ad aspetti specifici legati al livello sintomatologico, siano fattori importanti nella spiegazione del quadro riscontrato.

È altresì importante porre l'accento sugli aspetti di processo che non sono stati inseriti in questa analisi. È infatti ipotizzabile che almeno una parte della variabilità osservata nella risposta dipenda da variabili come la qualità (e la quantità) dell'adesione al percorso di accompagnamento esperto, il numero di ore di supporto ricevute, l'esperienza e il grado di formazione di operatrici ed operatori, la qualità del contesto socio-educativo, delle relazioni interpersonali all'interno del gruppo classe e la qualità dell'ambiente socio-economico, culturale ed affettivo-relazionale in cui i soggetti sono inseriti.

Raccogliere queste informazioni durante lo svolgimento del percorso può rappresentare un'importante occasione per comprendere meglio le traiettorie emerse in questa analisi e caratterizzare in termini predittivi i diversi profili, con l'obiettivo di sviluppare programmi di intervento e sostegno individualizzati e con efficacia massima, garantendo a tutti i partecipanti di ricevere il massimo possibile da questo tipo di accompagnamenti formativi esperienziali.

Suggerimenti bibliografici

Pubblicazioni scientifiche Sui Disturbi Dello Spettro Autistico

-  *Intervento e riabilitazione nei disturbi dello spettro autistico*, P. Venuti, 2012, Carocci Editore.
-  *L'intervento in rete per i Bisogni Educativi Speciali. Il raccordo tra lavoro clinico, scuola e famiglia*, P. Venuti, 2010, Edizioni Erickson.
-  *Percorsi terapeutici e lavoro di rete per i disturbi dello spettro autistico*, P. Venuti, G. Esposito (a cura di), 2009, Editrice Percorsi.
-  *L'autismo: percorsi di intervento*, P. Venuti, 2003, Carocci Editore.
-  *L'intelligenza del cuore. Le emozioni e lo sviluppo della mente*, S.I. Greenspan con B. L. Benderly, 2002, Psicologia Oscar Saggi Mondadori.
-  *Bambini con bisogni speciali*, vol.1 e vol. 2, S.I. Greenspan et al., 2005, Fioriti Editore.
-  *L'autismo: spiegazione di un enigma*, U. Frith, 2009, Laterza Editore.
-  *Il labirinto dei dettagli. Iperselettività cognitiva nell'autismo*, H. De Clercq, 2006, Edizioni Erickson.
-  *L'autismo da dentro. Una guida pratica*, H. De Clercq, 2011, Edizioni Erickson.
-  *Immagini per parlare: percorsi di CAA per persone con disturbi autistici*, P. Visconti, M. Peroni, F. Ciceri, 2007, Vannini Editore.
-  *Comunicazione aumentativa e alternativa*, J. M. Cafiero, 2009, Edizioni Erickson.
-  *Strategie visive per la comunicazione. Guida pratica per l'intervento nell'autismo e nelle gravi disabilità dello sviluppo*, L. A. Hodgdon, 2004, Vannini Editore.
-  *Strategie visive e comportamenti problematici. Gestire i problemi comportamentali nell'autismo attraverso la comunicazione*, L. A. Hodgdon, 2006, Vannini Editore.

Libri operativi per il lavoro con bambini e ragazzi con Disturbi Dello Spettro Autistico

- ✚ *Gioco e interazione sociale nell'autismo*, C. Xaiz, E. Micheli, 2002, Edizioni Erickson.
- ✚ *Storie sociali per l'autismo*, Caroline Smith, 2006, Edizioni Erickson.
- ✚ *Sviluppare le relazioni nei disturbi autistici*, vol.1 e vol. 2, S. E. Gustin, R. K. Sheely, 2005, Edizioni Erickson.
- ✚ *Laboratorio teatro per bambini con Disturbi dello Spettro Autistico*, C. Conn, 2010, Edizioni Erickson.
- ✚ *Primi giochi per lo sviluppo sociale e le abilità motorie in bambini autistici e con disturbi sensoriali*, B. Sher, 2001, Armando Editore.
- ✚ *L'amico speciale. Uno strumento per parlare di autismo con i bambini più piccoli*, S. Lancioni (a cura di), con la collaborazione di P. Becherini e M. Sousa, 2006, Peccioli (PI), Informare un'H [Centro Gabriele Giuntinelli].
- ✚ *Comunicazione e reciprocità sociale nell'autismo. Strategie educative per insegnanti e genitori*, K. A. Quill, G. Vivanti, S. Congiu (a cura di), 2007, Edizioni Erickson.

Libri operativi per il lavoro con bambini e ragazzi con Sindrome di Asperger

- ✚ *Una scuola su misura. Bambini con sindrome di Asperger nella scuola primaria*, F. Borellini e Gruppo Asperger Onlus (a cura di), 2008, Edizioni Erickson.
- ✚ *Io sento diverso. Cosa pensa un bambino di 10 anni con sindrome di Asperger*, P. Cornaglia Ferraris, 2006, Edizioni Erickson.
- ✚ *Il mistero della bottiglia blu. L'avventura di un bambino con sindrome di Asperger*, K. Hoopmann, 2006, Edizioni Erickson.
- ✚ *Uno di loro: adolescenti e sindrome di Asperger*, F. Bugini, 2008, Edizioni Erickson.

Esperienze e Narrativa

- ✚ *Pensare in immagini. E altre testimonianze della mia vita di autistica*, T. Grandin, 2001, Edizioni Erickson.
- ✚ *Nessuno in nessun luogo. La straordinaria autobiografia di una ragazza autistica*, D. Williams, 2002, Armando Editore.
- ✚ *Né giusto né sbagliato. Avventure nell'autismo*, P. Collins, 2005, Adelphi Edizioni.
- ✚ *Lo strano caso del cane ucciso a mezzanotte*, M. Haddon, 2003, Einaudi Editore.
- ✚ *Pulce non c'è*, G. Rayneri, 2009, Einaudi Editore.

Libri per bambini raccontati utilizzando i simboli PCS

- ✚ *Cappuccetto Rosso*, E. Crivelli, 2010, Uovonero Edizioni.
- ✚ *Giacomino e il fagiolo magico*, E. Crivelli, 2010, Uovonero Edizioni.
- ✚ *I tre porcellini*, E. Crivelli, 2011, Uovonero Edizioni.
- ✚ *Riccioli d'oro e i tre orsi*, E. Crivelli, 2011, Uovonero Edizioni.
- ✚ *Raperonzolo*, E. Crivelli, 2012, Uovonero Edizioni.
- ✚ *Nicola a modo suo*, G. Quarzo, 2004, Editori Riuniti.
- ✚ *Tre scalini per Serena*, G. Quarzo, 2003, Editori Riuniti.
- ✚ *Amici per la buccia*, A. Talisi, 2010, Fabella Edizioni.

Bibliografia

- Abrahams, B. S., & Geschwind, D.H. (2008). Advances in autism genetics: on the threshold of a new neurobiology. *Nature review a genetics*, Vol. 9, pp. 341-355.
- Adolphs, R., Sears, L. & Piven, J. (2001). Abnormal processing of social information from faces in autism, *Journal of Cognitive Neuroscience*, Vol. 1 (3), pp. 232-240.
- Amaral, D. G., Schumann, C. M., & Wu Nordahl, C. (2008). Neuroanatomy of autism. *Trends in Neurosciences*, Vol. 31 No.3, pp. 137-145.
- Ambler, P. G., Eidels, A., & Gregory, C. (2015). Anxiety and aggression in adolescents with autism spectrum disorders attending mainstream schools. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 18, 97-109.
- American Psychiatric Association (APA) (2000). *DSM IV-TR. Manuale diagnostico e statistico dei disturbi mentali*, tr. it. Masson, Milano, 2001.
- American Psychiatric Association (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (5th ed.). <https://doi.org/10.1176/appi.books.9780890425596>.
- Antonietti, A., Molteni, S. (a cura di) (2014). *Educare al pensiero creativo*. Trento: Edizioni Centro Studi Erickson.
- Ayres, J. (2012). *Il Bambino e L'integrazione Sensoriale. Le Sfide Nascoste della Sensorialità*. Roma: Giovanni Fioriti Editore.
- Bai, D., Yip, B. H. K., Windham, G. C., Sourander, A., Francis, R., Yoffe, R., Glasson, E., Mahjani, B., Suominen, A., Leonard, H., Gissler, M., Buxbaum, J. D., Wong, K., Schendel, D., Kodesh, A., Breshnahan, M., Levine, S. Z., Parner, E.T., Hansen, S.N., Hultman, C., Reichenberg, A., & Sandin, S., *Association of Genetic and Environmental Factors With Autism in a 5-Country Cohort*. *JAMA Psychiatry*. 2019 Oct 1;76(10):1035-1043. <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/31314057/>.
- Bailey, A., Le Couteur, A., Gottesman, I., Bolton, P., Simonoff, E., Yuzda, E. & Rutter, M. (1995). Autism as a strongly genetic disorder: Evidence from a british twin study. *Psychological Medicine*, 25, 63-77.
- Baldacci, M. (2008). *Una scuola a misura di alunno*. Milano: UTET.
- Banaji, M. R., & Gelman, S. A. (Eds.). (2013). *Navigating the social world: What infants, children, and other species can teach us*. Oxford University Press.
- Baranek, G. T., David, F. J., Poe, M. D., Stone, W. L., & Watson, L. R. (2006). Sensory Experiences Questionnaire: discriminating sensory features in young children with autism, developmental delays, and typical development. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 47(6), 591-601.

- Bauman, M. L., & Kemper, T. (1985). Histoanatomic observations of the brain in early infantile autism, *Neurology*, 35, pp. 866-74.
- Bauman, M. L. & Kemper, T. L. (1995). *Neuroanatomical observations of the brain in autism*. In: Advances in Biological Psychiatry, Volume 1. J. Panksepp (ed.), lpp. 1-26.
- Beukelman, D. R., & Mirenda, P. (2014). *Manuale di comunicazione aumentativa e alternativa: interventi per bambini e adulti con complessi bisogni comunicativi*. Trento: Edizioni Centro Studi Erickson.
- Bill, B.R., Geschwind, D.H. (2009). Genetic advances in autism: heterogeneity and convergence on shared pathways. *Curr Opin in Genetics and Development*. 19: 1-8.
- Bonichini, G. & Axia, V. (2007). *L'assessment psicologico della prima infanzia* (pp. 367-395). Roma: Carocci Faber.
- Borgato, R. (2004). *Un'arancia per due: giochi d'aula ed esercitazioni per formare alla negoziazione* (Vol. 584). FrancoAngeli.
- Brooks, R., & Meltzoff, A. N. (2002). The importance of eyes: How infants interpret adult looking-behavior. *Developmental Psychology*, 38,958-966.
- Bruner, J. S. (1995). *Il linguaggio del bambino. Come il bambino impara a usare il linguaggio* (Vol. 1). Armando Editore.
- Buxhoeveden, D.P., & Casanova, M. F. (2002), "The minicolumn and evolution of the brain: a review", *Brain, Behavior and Evolution*, 60(3):125-151.
- Cainelli, S. (2021), Musicoterapia nell'autismo. Un metodo di intervento con bambini e adolescenti per lo sviluppo delle abilità sociali. Trento: Edizioni Centro Studi Erickson.
- Camaioni, L., Perucchini, P., Muratori, F., Parrinini, B., & Cesari, A. (2003). The communicative use of pointing in autism: Developmental profile and factors related to change. *European Psychiatry*, 18, 6-12.
- Capirci, O., Iverson, J. M., Pizzuto, E. & Volterra, V. (1996). Gestures and words during the transition to two-word speech. *Journal of Child Language*, 23, 645- 673.
- Cappadocia, M. C., Weiss, J. A., & Pepler, D. (2012). Bullying experiences among children and youth with autism spectrum disorders. *Journal of autism and developmental disorders*, 42(2), 266-277.
- Charman, T., & Stone, W., (2006). *Guilford Social & Communication Development in Autism Spectrum Disorders: Early Identification,Diagnosis, & Intervention*. Press: New York.
- Cirelli, L. K., (2018). How interpersonal synchrony facilitates early prosocial behavior. *Curr Opin Psychol*. 20:35-39. doi:10.1016/j.copsyc.2017.08.009.
- Coco C., Venuti P., Baldo G., & Elardi E. (2019). Gli studenti universitari con Disturbi dello Spettro Autistico. Apprendimento, socializzazione, prospettive future, in *Autismi*. Trento: Edizioni Centro Studi Erickson.
- Colvert, E., Tick, B., McEwen, F., Stewart, C., Curran, S. R., Woodhouse, E., Gillan, N., Hallett, V., Lietz, S., Garnett, T., Ronald, A., Plomin, R., Rijdsdijk, F., Happé, F., & Bolton, P. (2015). Heritability of autism spectrum disorder in a UK population-based twin sample. *JAMA psychiatry*, 72(5), 415-423.
- Constantino, J. N., SRS-2 Social Responsiveness Scale - Second Edition. Edizione Italiana (2021) D'Ardua, C., Di Filippo, G., Donno, F., Keller, R., Petza, S., & Zuddas, A., Firenze: Hogrefe.
- Cornoldi, C., Giofrè, D., & Belacchi, C. (2016). *Leiter-3 Leiter International Scale-Third Edition* (di Roid, Miller, Pomplun, Koch). Adattamento italiano. Manuale.
- Costantino, M. A. (2011). *Costruire libri e storie con la CAA*, Trento: Edizioni Centro Studi Erickson.
- Cottini, L. (2004). *Didattica speciale e integrazione scolastica*. Roma: Carocci.
- Courchesne, E., Townsend, J., Akshoomoff, N., Saitoh, O., Yeung-Courchesne, R., Lincoln, A., James, H., Haas, R., Schreibman, L., & Lau, L. (1994), Impairment in shifting attention in autistic and cerebellar patients, *Behavioral Neuroscience*, vol. 108 (5), 848-865.
- Courchesne, E. (2004). Brain development in autism: early overgrowth followed by premature arrest of growth. *Mental retardation and developmental disabilities research reviews*, 10(2), 106-111.
- Dallari, M. (2012). *Testi in testa. Parole e immagini per educare conoscenze e competenze narrative*. Trento: Edizioni Centro Studi Erickson.
- Dawson, G., Carver, L., Meltzoff, A. N., Anagnostides, H., & McPartland J. (2002). Neural correlates of face recognition in young children with autism spectrum disorder developmental delay and typical development. *Child Development* (73) 700-717.
- Dawson, G. (2008). Early behavioral intervention, brain plasticity, and the prevention of autism spectrum disorder. *Development and Psychopathology*, 20(3), 775-803.
- Dawson, G., Rogers, S., Smith, M., Munson, J., Winter, J., Greenson, J., Donaldson, A., & Varley J. (2010). Randomized control trial of the Early Start Denver Model: a relationship-based developmental and behavioral intervention for toddlers with autism spectrum disorders: Effects on IQ, adaptive behavior and autism diagnosis. *Pediatrics* (125) 1-7.
- Dawson, G., Webb, S., Schellenberg, G.H., Dager, S., Friedman, S., Aylward, E., & Richards, T., (2002). Defining the broader phenotype of autism: genetic, brain and behavioral perspective. *Development and Psychopathology*, 14, 581-611.
- Delprato, D. J. (2001). Comparison of Discrete Trial and Normalized Behavioral Intervention for Young children with Autism, in *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 20, pp. 177-87.
- De Marchena, A., & Eigsti, I. M. (2010). Conversational gestures in autism spectrum disorders: asynchrony but not decreased frequency. *Autism research*:

- official journal of the International Society for Autism Research, 3(6), 311-22.
- Demetrio, D. (1996). *Raccontarsi. L'autobiografia come cura del sé*. Milano: Cortina.
- Demetrio, D. (1999). *L'educatore auto(bio)grafo. Il mondo delle storie di vita nelle relazioni di aiuto*. Milano: Unicopli.
- Demetrio, D. (2012). *Educare è narrare. Le teorie, le pratiche, la cura*. Milano: Mimesis.
- Dovigo, F. (2007). *Fare differenze. Indicatori per l'inclusione scolastica degli alunni con Bisogni Educativi Speciali*. Trento: Edizioni Centro Studi Erickson.
- Doja, A., & Roberts, W. (2006). Immunizations and autism: a review of the literature. *Can J Neurol Sci* 33 (4): 341-6. *Canadian Journal Of Neurological Sciences*, 33(4), 341-346.
- Dunn, W. (2020). *Sensory Profile 2*, adattamento italiano a cura di I. Basadonne, R. Atzei, R. Tancredi e P. Venuti, Firenze: Giunti Psychometrics.
- Ecker, C. Notice of Retraction and Replacement: Ecker et al. Association between the probability of autism spectrum disorder and normative sex-related phenotypic diversity in brain structure. *JAMA Psychiatry*. 2017;74(4):329-338. *JAMA Psychiatry*. 2019 May 1;76(5):549-550. <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/30916715/>.
- Farmer, C., Butter, E., Mazurek, M. O., Cowan, C., Lainhart, J., Cook, E. H., ... & Aman, M. (2015). Aggression in children with autism spectrum disorders and a clinic-referred comparison group. *Autism*, 19(3), 281-291.
- Fombonne, E. (2009). Epidemiology of pervasive developmental disorders. *Pediatric Research*, 65(6), 591-598.
- Garber, K. (2007). *Autism's cause may reside in abnormalities at the synapse*. *Science*, 317, 190-191.
- Gastgeb, H. Z., Rump, K. M., Best, C. A., Minshew, N. J., & Strauss, M. S. (2009). Prototype formation in autism: can individuals with autism abstract facial prototypes? *Autism Research*, 2(5), 279-284.
- Gerland, G. (1997). *A real person: life on the outside*. London: Souvenir.
- Geschwind, D.H. & Levitt, P. (2007). Autism Spectrum disorders: developmental disconnection syndromes. *Current Opinion in Neurobiology*, 17: 103-111.
- Goodley, D., Ferri, B. A., Monceri, F., Titchkosky, T., Vadalà, G., Valtellina, E., Migliarini, V., D'Alessio, S., Bocci, F., Marra, A., & Medeghini, R. (2018). *Disability Studies e inclusione*, Trento: Edizioni Centro Studi Erickson.
- Grandin, T. (1996). *Thinking in pictures and other reports from my life with autism*. New York. Vintage Books.
- Grandin, T. (2014). *Il cervello autistico* (Vol. 100). Adelphi Edizioni spa.
- Gray, C., (2016), *Il nuovo libro delle Storie Sociali*, Trento: Edizioni Centro Studi Erickson.
- Greenspan, S. I., & Wieder, S. (2006) *Engaging Autism*, Da Capo Press, Cambridge (trad. it. *Trattare l'autismo. Il metodo Floortime per aiutare il bambino a rompere l'isolamento e comunicare*, Raffaello Cortina, Milano, 2007).
- Greenspan, S. I., & Wieder, S. (1997). Developmental patterns and outcomes in infants and children with disorders in relating and communicating: A chart review of 200 cases of children with autistic spectrum diagnoses. *Journal of Developmental and Learning disorders*, 1, 87-142.
- Greenspan, S. I., Wieder, S., & Simons, R. (1998). *The child with special needs: Encouraging intellectual and emotional growth*. Addison-Wesley/Addison Wesley Longman.
- Hazlett, H. C., Poe, M., Gerig, G., Smith, R. G., Provenzale, J., Ross, A., Gilmore, J., & Piven, J. (2005). Magnetic resonance imaging and head circumference study of brain size in autism: birth through age 2 years. *Archives of General Psychiatry* 62, 1366-1376.
- Hazlett, H. C., Poe, M., Gerig, G., Styner, M., Chappell, C., Smith, R. G., Vachet, C., & Piven, J. (2011). Early brain overgrowth in autism associated with an increase in cortical surface area before age 2 years. *Archives of general psychiatry*, 68(5), 467-476.
- Hochhauser, M., Weiss, P. L., & Gal, E. (2015). Negotiation strategies of adolescents with high-functioning autism spectrum disorder during social conflicts. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 10, 7-14.
- Hughes, V. (2012), Complex disorder. Researchers are digging into the myriad causes of autism to refine its definition and find elusive biological signatures. *Autism outlook* supplemento di *Nature* vol. 491 S2-3.
- Iacoboni, M. (2008), *I neuroni a specchio. Come capiamo ciò che fanno gli altri*, Bollati Boringhieri.
- Iacoboni, M. & Mazziotta, J. C. (2007). Mirror Neuron System: Basic Findings and Clinical Applications. *Annals of Neurology*, 62, 213-218.
- Iverson, J. & Thelen, E. (1999). Hand, mouth and brain: the dynamic emergence of speech and gesture. *Journal of Consciousness Studies*, 6 19-40.
- Johnson, C.P. (2004). *Early clinical characteristics of children with autism*. In: Gupta VB, ed. *Autism Spectrum Disorders in Children*. New York, NY: Marcel Dekker; 85-123.
- Jones, W., & Klin, A. (2013). Attention to eyes is present but in decline in 2-6-month-old infants later diagnosed with autism. *Nature*, 504(7480), 427-431.
- Klin, A., Jones, W., Schultz, R., Volkmar, F., & Cohen, D. (2002). Visual fixation patterns during viewing of naturalistic social situation as predictors of social competence in individuals with autism. *Arch Gen Psychiatry*, 59(9), 809-816.
- Kloosterman, P. H., Kelley, E. A., Craig, W. M., Parker, J. D., & Javier, C. (2013). Types and experiences of bullying in adolescents with an autism spectrum disorder. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 7(7), 824-832.
- Laghi, F., Costigliola, F., Levanto, S., Russo, O. G., Michienzi, M., & Ferraro, M. (2015). A peer-mediated intervention to develop social and work abilities for adolescents with ASD: Pilot study. *Rivista di Psicologia Clinica*, (2), 131-146.

- Lambiase, M. (2004). *Autismo e lobi frontali*. Brescia: Vannini.
- Lanfranchi, S., Rea, M., Vianello, R., & Ferri, R. (2019). Griffiths Mental Development Scale - Third Edition (di Griffiths, R.). Adattamento italiano. Hogrefe.
- Lavelli, M. (2007). *Intersoggettività, origine e i primi sviluppi*. Roma: Raffaello Cortina Editore.
- Ligorio, M.B., & Pontecorvo, C. (2010). *La scuola come contesto. Prospettive psicologiche e culturali*. Roma: Carocci.
- Lopez, B., Leekam, S. R., & Arts G. R. J. (2008). How central is central coherence? Preliminary evidence on the link between conceptual and perceptual processing in children with autism. *Autism* vol. 12 no. 2 159-171.
- Lord, C., & Bishop, S.L., (2010). Autism Spectrum Disorders Diagnosis, Prevalence, and Services for Children and Families. *SRS-D- Social Policy Report* volume 24, number 2.
- Lord, C., Rutter, M., DiLavore, P.C., Risi, S., Gotham, K., Bishop, S. (2012). Autism Diagnostic Observation Schedule - Second Edition (ADOS-2); Western Psychological Services: Los Angeles, CA, USA.
- Loovas, O. (1987). Behavioral treatment and normal educational and intellectual functioning in young autistic children. *Journal of consulting and clinical psychology* (55) 3-9.
- Lumsden, J., Miles, L. K., & Macrae, C. N. (2014). Sync or sink? Interpersonal synchrony impacts self-esteem. *Frontiers in psychology*, 5, 1064. <https://www.frontiersin.org/articles/10.3389/fpsyg.2014.01064/full>.
- Mayer-Johnson, L. L. C. (1981-2011). *The Picture Communication Symbol*, Pittsburgh, Author.
- Mason, R., Kamps, D., Turcotte, A., Cox, S., Feldmiller, S., & Miller, T. (2014). Peer mediation to increase communication and interaction at recess for students with autism spectrum disorders. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 8(3), 334-344.
- Mastrogioseppe, M., Capirci, O., Cuva, S., & Venuti, P. (2015). Gestural communication in children with autism spectrum disorders during mother-child interaction. *Autism* 19, 469-481. [Google Scholar] [CrossRef].
- Mc Donnel, A., McCreddie, M., Mills, R., Deveau, R., Anker, R., & Hayden, J. (2014). *The role of physiological arousal in the management of challenging behaviours in individuals with autistic spectrum disorder*, "Research in Developmental Disabilities", vol. 36, pp. 311-322.
- Millar, D.C., Light, J.C., & Schlosser, R.W. (2006). The impact of augmentative and alternative communication intervention on the speech production of individuals with developmental disabilities: A research review. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 49, 248-264.
- Minshew, N. J., Sweeney, J. A., Bauman, M. L., & Webb S. J. (2005). *Neurologic aspects of autism*. In Handbook of Autism and Pervasive Developmental Disorders (Vol. 1) (Volkmar, F.R. et al., eds) . 473-514, John Wiley & Sons.
- Morales, M., Mundy, P., Crowson, M., Neal, R., & Delgado, C. (2005). Individual differences in infant attention skills, joint attention, and emotion regulation behavior. *International Journal of Behavioral Development*, 29, 259-263.
- Munari, B. (2017). *Da cosa nasce cosa*. Bari: LaTerza.
- Muratori, F. (2009). *La diagnosi precoce di autismo. Una guida per i pediatri*. Regione Toscana.
- Naoi, N. (2009). *Intervention and treatment methods for children with autism spectrum disorders*. In J. L. Matson (a cura di) Applied Behavioral analysis for children with autism spectrum disorders, Springer.
- Nicoli, G., Moyon, J. F., & Stevens, G. (2016). Diversity of burial rates in convergent settings decreased as Earth aged. *Scientific Reports*, 6(1), 1-10.
- Nuti, G. (2015). *Didattica del pensiero creativo*. Milano: Franco Angeli.
- Pavone, M. (2010). *Dall'esclusione all'inclusione. Lo sguardo della Pedagogia Speciale*. Milano: Mondadori.
- Piazza, V. (1999) *Riflessioni sulla complessità dell'integrazione*, in D. lanes e M. Tortello, Handicap e risorse per l'integrazione, Edizioni Centro Studi Erickson.
- Pierce, K., Marinero, S., Hazin, R., McKenna, B., Barnes, C. C., & Malige, A. (2016). Eye tracking reveals abnormal visual preference for geometric images as an early biomarker of an autism spectrum disorder subtype associated with increased symptom severity. *Biological psychiatry*, 79(8), 657-666.
- Pinto Minerva, F., Vinella, M. (2012). *Creatività a scuola*. Bari: LaTerza.
- Piven, J. (2001). The broad autism phenotype: A complementary strategy for molecular genetic studies of autism. *America Journal of Medical Genetics*. 105, 34-35.
- Rivarola, A. (2009). *Comunicazione Aumentativa Alternativa, Comunicazione interna*. Centro Benedetto d'Intino Onlus, Milano
- Rizzolatti, G., & Sinigaglia, C. (2008). *Mirrors in the brain: How our minds share actions and emotions*. Oxford University Press, USA.
- Robinson, K. (2017). *Fuori di testa. Perché la scuola uccide la creatività*. Trento: Edizioni Centro Studi Erickson.
- Robinson, K. (2017). *Scuola creativa*. Trento: Edizioni Centro Studi Erickson.
- Rodari, Scuola di fantasia (La nave di Teseo, 2020).
- Rodier, P., Hyman, S. (1998). Early environmental factors in autism. *Mental Retardation and Developmental Disabilities Research Reviews*, 4, 121-128
- Rogers, S.J. (2009). What are infant siblings teaching us about autism in infancy? *Enfance*, 61, 43-54.
- Rogers, S. (1996). Brief report: Early intervention in autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 26, 243-246.
- Roid, G. H., Miller, L. J., Pomplun, M., & Koch, C. (2013). *Leiter international performance scale-third edition*. Wood Dale, IL: Stoelting Company.
- Romski, M. A., Sevcik, R., (2005). *Augmentative Communication and early in*

- tervention. *Myths and realities*, "Infants and Young Children", vol. 18, pp. 174-185.
- Rossi, Educare alla creatività (LaTerza, 2009).
- Rutter, M. (2005). *Genetic influences and autism*. In Volkmar, F. (eds.), *Handbook of Autism*, 3rd edn. John Wiley, New York.
- Rutter, M., Le Couteur, A., & Lord, C. (2003). ADI-R. Autism Diagnostic Interview Revised. Manual. Los Angeles: Western Psychological Services.
- Sandin, S., Lichtenstein, P., Kuja-Halkola, R., Hultman, C., Larsson, H., & Reichenberg, A. (2017). The heritability of autism spectrum disorder. *Jama* 318, (12), 1182-1184.
- Sänger, J. Müller, V., & Lindenberger, U. (2012). Intra- and interbrain synchronization and network properties when playing guitar in duets. *Frontiers in Human Neuroscience*, 6 <https://www.frontiersin.org/articles/10.3389/fnhum.2012.00312/full>
- Sasanelli, L. D. (2016). *Didattica narrativa*. Macerata: Eum.
- Schmahmann, J.D., & Sherman J. C. (1998). The cerebellar cognitive affective syndrome. *Brain*, 121, 561-579.
- Schneider, E. D. (2004). *Communication disorders in children with autism. Characteristics, assessment, treatment*. In V. B. Gupta (a cura di), *Autistic spectrum disorders in children*, New York, Marcel Dekker, pp. 193-208
- Schopler, E., & Mesibov, G. (1995). *Structured Teaching in the TEACCH System*, in E. Shopler, G. B. Mesibov (eds), *Learning and Cognition in Autism*, Plenum Press, New York, pp. 243-268.
- Schumann, C. M., & Amaral D. G. (2006). Stereological analysis of amygdala neuron number in autism. *Journal of Neuroscience*. 26, 7674-7679.
- Schumann, C. M., Hamstra, J., Goodlin-Jones, B. L., Lotspeich, L. J., Kwon, H., Buonocore, M. H., Lammers, C. R., Reiss, A. L., & Amaral D. G. (2004). The amygdala is enlarged in children but not adolescents with autism; the hippocampus is enlarged at all ages. *Journal of Neuroscience*, 24, 6392-6401.
- Senju, A., & Johnson, M. H. (2009b). The eye contact effect: mechanisms and development. *Trends in Cognitive Sciences*, 13(3), 127-134.
- Sharda, M., Tuerk, C., Chowdhury, R., Jamey, K., Foster, N., Custo-Blanch, M., Tan, M., Nadig, A., & Hyde, K. (2018). Music improves social communication and auditory-motor connectivity in children with autism *Translational Psychiatry*. <https://www.nature.com/articles/s41398-018-0287-3>.
- Società Italiana di Neuro Psichiatria dell'Infanzia e dell'Adolescenza (SINPIA, 2005). *Linee guida per l'autismo*, *Giornale di Neuropsichiatria dell'Età Evolutiva*, 25, *supp.1*.
- Sparks, B. F., Friedman, S. D., Shaw, D. W., Aylward, E. H., Echelard, D., Artru, A. A., Maravilla, K. R., Giedd, J. N., Munson, J., Dawson, G., Dager, S. R. (2002). Brain structural abnormalities in young children with autism spectrum disorder. *Neurology* 59, 184-192.
- Sparrow, S. S., Balla, D. A., & Cicchetti, D. V. (1984). *Vineland Adaptive Behavior Scales: Interview Edition, Survey Form Manual*. Circle Pines, MN: American Guidance Service.
- Stern, D.N. (1985). *The Interpersonal World of the Infant*. New York: Basic Books.
- Sterponi, L., Fasulo, A. (2010). "How to Go On": Intersubjectivity and Progressivity in the Communication of a Child with Autism *March Ethos* 38(1):116-142.
- Szczurkowska, J., Pischedda, F., Pinto, B., Manago, F., Haas, C. A., Summa, M., Bertorelli, L., Papaleo, F., Schäfer, M. K., Piccoli, G., & Cancedda, L. (2018). NEGR1 and FGFR2 cooperatively regulate cortical development and core behaviours related to autism disorders in mice. *Brain*, 141(9), 2772-2794.
- Sofronoff, K., Dark, E., & Stone, V. (2011). Social vulnerability and bullying in children with Asperger syndrome. *Autism*, 15(3), 355-372.
- Sreckovic, M. A., Brunsting, N. C., & Able, H. (2014). Victimization of students with autism spectrum disorder: A review of prevalence and risk factors. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 8(9), 1155-1172.
- Tager-Flusberg, H. (1985). Basic level and superordinate level categorization by autistic mentally retarded, and normal children. *Journal of Experimental Child Psychology*, 40(3), 450-469.
- Taylor, D. (1999). *Le storie ci prendono per mano. L'arte della narrazione per curare la psiche*. Milano: Frassinelli.
- Tomasello, M. (1998) Reference: Intending that others jointly attend. *Pragmatics and Cognition* 6: 219-234.
- Tomasello, M., & Carpenter, M. (2007). Shared intentionality. *Developmental science*, 10(1), 121-125.
- Trevarthen C. (1998). *Children with Autism: Diagnosis and Intervention to Meet their Needs*, London, Philadelphia, Jessica Kingsley Publishers.
- Trevarthen, C. (1998). *The concept and foundations of infant intersubjectivity*. In S. Bråten (Ed.), *Intersubjective Communication and Emotion in Early Ontogeny* (pp. 15-46). Cambridge: Cambridge University Press.
- Trevarthen, C., & Aitken, K. J. (2001). Infant intersubjectivity: Research, theory, and clinical applications. *The Journal of Child Psychology and Psychiatry and Allied Disciplines*, 42(1), 3-48.
- Ung, D., McBride, N., Collier, A., Selles, R., Small, B., Phares, V., & Storch, E. (2016). The relationship between peer victimization and the psychological characteristics of youth with autism spectrum disorder. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 32, 70-79.
- Venuti, P. (2001). *L'osservazione del comportamento. Ricerca psicologica e pratica clinica*. Roma: Carocci.
- Venuti, P. (2003). *Disturbi ed alterazioni psichiche. Guida per operatori dei servizi sociali*. Trento: UNI Service.

- Venuti, P. (2003). *L'autismo: Percorsi d'intervento*. Roma: Carocci.
- Venuti, P. (2011). *I disturbi dello spettro autistico*. In A. Zennaro, Lo sviluppo della psicopatologia. Bologna: Il Mulino. pp. 201-222.
- Venuti, P. (2012). *Intervento e riabilitazione nei disturbi dello spettro autistico*. Roma: Carocci.
- Venuti, P., & Bentenuto, A. (2017). Studi di caso. Disturbi dello Spettro Autistico. Trento: Edizioni Centro Studi Erickson.
- Venuti, P., & Cainelli S. (2003). *Scheda osservativa per la valutazione delle funzioni di base di soggetti autistici*, in P. Venuti P, *L'autismo. Percorsi d'intervento*. Roma: Carocci.
- Venuti, P., Cainelli, S., Coco, C., Bentenuto, A., Rigo, P., & Arici M. (2018). *L'accompagnamento formativo dei consigli di classe per l'inclusione degli alunni con Disturbi dello Spettro Autistico*, RicercAzione vol. 10, n. 2, december 2018. Trento: IPRASE.
- Venuti, P., Cainelli, S., Coco, C., (2020). *L'accompagnamento esperto dei consigli di classe per l'inclusione degli studenti con disturbo dello spettro autistico. Esperienze e riflessioni maturate nella scuola trentina ai tempi del Covid 19*, RicercAzione vol. 12, n. 1, giugno 2020. Trento: IPRASE.
- Venuti, P., Cainelli, S., Coco, C., Cainelli, C., & Paolini, U. (2013). *Progetto autismo: tre anni di esperienze nelle scuole trentine*. Trento: IPRASE.
- Venuti, P., Cainelli, S., & Esposito, G. (2006). "Valutazione diagnostica e verifica degli esiti dell'intervento: Scheda di osservazione funzionale". In *Autismo*, vol. 4. Trento: Edizioni Centro Studi Erickson.
- Venuti, P. (2012). *Intervento e Riabilitazione Nei Disturbi Dello Spettro Autistico*. Roma: Carocci Editore.
- Vismara, L. A., & Rogers, S. J. (2010). Behavioral treatments in autism spectrum disorder: what do we know? *The Annual Review of Clinical Psychology*, 6. 447-68.
- Vivanti, G. (2021). *La mente autistica. Le risposte della ricerca scientifica all'enigma dell'autismo*. (2^a Edizione). Firenze: Ed. Hogrefe.
- Vivanti, G., Salomone E., (2016). *L'apprendimento nell'autismo. Dalle nuove conoscenze scientifiche alle strategie di intervento*. Trento: Edizioni Centro Studi Erickson.
- Vivanti, G. (2010). *La mente autistica*. Edizioni Omega.
- Vivanti, G., & Rogers, S. J. (2014). Autism and the mirror neuron system: insights from learning and teaching. *Philosophical Transactions of the Royal Society B: Biological Sciences*, 369(1644), 20130184.
- Vivanti, G., D'Ambrogio, T., & Zappella, M. (2007). Evidenze di un'alterata risposta al dolore nell'autismo. *Giornale Italiano di Neuropsichiatria dell'Età Evolutiva*; 26:181-189.
- Vivanti, G., Nadig, A., Ozonoff, S., & Rogers, S. J. (2008). What do children with autism attend to during imitation tasks? *Journal of Experimental Child Psychology*, 101(3), 186-205.
- Volkmar, F. R. (2020). *I disturbi dello Spettro Autistico (terza edizione)*. Milano: Edra.
- Volkmar, F.R., Klin, A., & Pauls, D. (1998). Nosological and genetic aspects of Asperger Syndrome. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 28, 457-463.
- Warren S., Mc Quarter R., & Rogers-Warren A. (1984). The effects of Mands and Model on the Speech of Unresponsive Language Delayed Preschool Children, in "Journal of Speech and Hearing Disorders", 49, pp. 43-52.
- Wechsler, D. (2003). WISC-IV. Wechsler Intelligence Scale for Children - Fourth UK Edition. Administration and Scoring Manual. Harcourt Assessment, London, UK. (tr. it.: WISC-IV. Wechsler Intelligence Scale for Children - Quarta Edizione. Manuale di somministrazione e scoring. Giunti O.S. Organizzazioni Speciali, Firenze, 2012).
- Wechsler, D., (1949). WPPSI-4 Wechsler preschool and primary scale of intelligence. Manuale di somministrazione e scoring, (2019) adattamento italiano di A. Saggino, C. Vio, G. Stella. Firenze: Giunti Psychometrics.
- Wetherby, A. & Prutting, C. (1984). Profiles of communicative and social-cognitive abilities in autistic children. *Journal of Speech and Hearing Research*, 27, 364-377.
- White, S., O'Reilly, H. & Frith, U. (2009). Big heads, small details and autism. *Neuropsychologia*, 47 (5): 1274-81.
- Williams, D. (1996). *Autism: an inside-Out approach*. London: free association books.
- Wood, C. L., Warnell, F., Johnson, M., Hames, A., Pearce, M. S., McConachie, H., & Parr, J. R. (2015). Evidence for ASD recurrence rates and reproductive stoppage from large UK ASD research family. *Autism Research*, 8 (1) 73-81.
- Zeedyk, S. M., Rodriguez, G., Tipton, L. A., Baker, B. L., & Blacher, J. (2014). Bullying of youth with autism spectrum disorder, intellectual disability, or typical development: Victim and parent perspectives. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 8(9), 1173-1183
- Zhan, Y., Paolicelli, R. C., Sforazzini, F., Weinhard, L., Bolasco, G., Pagani, F., Vyssotski, A. L., Bifone, A., Gozzi, A., Ragozzino, D., & Gross, C. T. (2014). Deficient neuron-microglia signaling results in impaired functional brain connectivity and social behavior. *Nature neuroscience*, 17(3), 400-406.

SCHEDA DELLE FUNZIONI¹¹

Cognome e Nome:
Età:
Data somministrazione:
Note:

Sensorialità	Assenza del comp.	Frequenza rara e scarsa	Alquanto frequente e intenso	Frequente e intenso	Molto frequente e intenso
1. Sensibilità al dolore					
2. Sensibilità al caldo					
3. Sensibilità al freddo					
4. Manifestare reazioni al contatto tattile esercitato da un'altra persona su parti del proprio corpo					
5. Iperattività ai suoni e/o ai rumori					
6. Indifferenza ai suoni e/o ai rumori					
7. Attrazione per luci forti e/o intermittenti					
8. Evitamento di luci forti e/o intermittenti					
9. Annusare gli oggetti					
10. Assaggiare gli oggetti					
11. Autostimolazione sensoriale					

11. Dal volume di P. Venuti "L'autismo, percorsi d'intervento", Carocci Editore, 2003.

Percezione	<i>Assenza del comp.</i>	<i>Frequenza rara e scarsa</i>	<i>Alquanto frequente e intenso</i>	<i>Frequente e intenso</i>	<i>Molto frequente e intenso</i>
1. Capacità di individuare le parti del corpo toccate da un'altra persona					
2. Avere lo sguardo "perso nel vuoto"					
3. Avere lo sguardo "furtivo" (guardare di sfuggita)					
4. Attrazione visiva per trame, disegni e colori					
5. Ricerca di fonti di riproduzione del suono					
6. Attrazione per suoni particolari					
7. Attrazione per strutture ritmiche particolari					

Attenzione	<i>Assenza del comp.</i>	<i>Frequenza rara e scarsa</i>	<i>Alquanto frequente e intenso</i>	<i>Frequente e intenso</i>	<i>Molto frequente e intenso</i>
1. Capacità di orientare lo sguardo					
2. Capacità di mantenere l'attenzione su un oggetto					
3. Capacità di mantenere l'attenzione su una azione					
4. Capacità di portare a termine ciò che comincia					
5. Cambiamenti troppo rapidi da una attività all'altra					
6. Eccessiva attenzione ai dettagli					

Emozione	<i>Assenza del comp.</i>	<i>Frequenza rara e scarsa</i>	<i>Alquanto frequente e intenso</i>	<i>Frequente e intenso</i>	<i>Molto frequente e intenso</i>
1. Mostrare le emozioni (gioia, tristezza, paura, rabbia) in modo adeguato					
2. Mostrare le emozioni in maniera particolare					
3. Capacità espressiva del volto					
4. Capacità mimica gestuale e corporea					
5. Capacità di comprendere le emozioni					
6. Reagire alle manifestazioni emotivo/affettive					
7. Condivisione dell'emozione altrui					
8. Reazioni irascibili e aggressive					
9. Irrequietezza ai cambiamenti					

Schema 1 - Motricità generale	<i>Assenza del comp.</i>	<i>Frequenza rara e scarsa</i>	<i>Alquanto frequente e intenso</i>	<i>Frequente e intenso</i>	<i>Molto frequente e intenso</i>
1. Generale irrigidimento posturale					
2. Capacità di tenere l'equilibrio					
3. Camminare in maniera adeguata					
4. Essere capaci di correre					
5. Agilità (saltare, arrampicarsi, scivolare)					
6. Coordinazione grosso-motoria					
7. Coordinazione fino-motoria					
8. Capacità di afferrare al volo					
9. Capacità di lanciare					
10. Provare piacere nel dondolarsi o girare su se stessi					
11. Eseguire abitualmente movimenti ripetitivi					

Schema 2 - Analisi della deambulazione	<i>Assenza del comp.</i>	<i>Frequenza rara e scarsa</i>	<i>Alquanto frequente e intenso</i>	<i>Frequente e intenso</i>	<i>Molto frequente e intenso</i>
1. Il piede tocca il pavimento non seguendo lo schema tacco-punta					
2. Il soggetto cammina sulle punte					
3. Almeno uno dei piedi nel movimento in avanti volge verso l'esterno					
4. Le braccia sono mantenute in maniera parallela al pavimento					
5. Le braccia sono asimmetriche tra loro (le braccia assumono posizioni diverse, es. un braccio resta penzoloni e l'altro ha il gomito piegato con angolature diverse)					
6. Almeno un gomito è tenuto alto					
7. Le braccia non scendono lungo il corpo e gli avambracci sono mantenuti rigidi					
8. Movimento di almeno un braccio ripetuto e stereotipato					
9. Il movimento è a scatti					
10. Le braccia sono asimmetriche rispetto alle gambe					
11. Movimento generale stereotipato					

Schema 3 - Tappe fondamentali dello sviluppo	<i>Assenza del comp.</i>	<i>Frequenza rara e scarsa</i>	<i>Alquanto frequente e intenso</i>	<i>Frequente e intenso</i>	<i>Molto frequente e intenso</i>
1. Restare disteso sullo stomaco o sulla schiena (prima dei 14 mesi)					
2. Distribuzione uniforme del peso quando è seduto (da 3 a 24 mesi)					
3. Coordinazione mentre esegue il movimento di raddrizzamento da prono a supino (da 3 a 18 mesi)					
4. Simmetria nell'appoggiarsi mentre cammina carponi (da 6-7 a 15 mesi)					
5. Restare immobile nella posizione carponi					
6. Ricerca della posizione eretta					

Associazione	<i>Assenza del comp.</i>	<i>Frequenza rara e scarsa</i>	<i>Alquanto frequente e intenso</i>	<i>Frequente e intenso</i>	<i>Molto frequente e intenso</i>
1. Capacità di guardare e fare (sguardo su ciò che si fa)					
2. Capacità di guardare e ascoltare (guardare chi parla)					
3. Capacità di ascoltare e fare (eseguire istruzioni)					
4. Capacità di parlare e fare (descrivere ciò che si fa)					
5. Risposta motoria al suono, alla vista, alla voce					
6. Risposte non linguistiche (es. sorriso, vocalizzo) al suono e alla vista					
7. Risposta verbale al suono, alla vista, alla voce					

Intenzione	<i>Assenza del comp.</i>	<i>Frequenza rara e scarsa</i>	<i>Alquanto frequente e intenso</i>	<i>Frequente e intenso</i>	<i>Molto frequente e intenso</i>
1. Produzione spontanea di azioni conosciute					
2. Iniziativa nel gioco					
3. Iniziativa nell'espressione della volontà (uscire, vedere la TV, ascoltare la radio)					
4. Iniziativa nella comunicazione con la voce					
5. Iniziativa nella comunicazione con i gesti					
6. Iniziativa negli spostamenti					
7. Iniziativa nell'alimentazione					
8. Inattività prolungata					

Imitazione	<i>Assenza del comp.</i>	<i>Frequenza rara e scarsa</i>	<i>Alquanto frequente e intenso</i>	<i>Frequente e intenso</i>	<i>Molto frequente e intenso</i>
1. Imitazione di gesti					
2. Imitazione di azioni semplici					
3. Imitazione della mimica (sorrisi, smorfie...)					
4. imitazione di suoni					
5. Imitazione di parole					
6. Riproduzione di un tratto o di un disegno					

Contatto	<i>Assenza del comp.</i>	<i>Frequenza rara e scarsa</i>	<i>Alquanto frequente e intenso</i>	<i>Frequente e intenso</i>	<i>Molto frequente e intenso</i>
1. Reagire adeguatamente alla presenza degli altri					
2. Reagire in modo non adeguato alla presenza degli altri					
3. Tendenza all'esser solitario					
4. Evitamento degli altri					
5. Contatto visivo con le persone					
6. Osservare ciò che fanno gli altri					
7. Manifestare piacere al contatto fisico					

Interazione	<i>Assenza del comp.</i>	<i>Frequenza rara e scarsa</i>	<i>Alquanto frequente e intenso</i>	<i>Frequente e intenso</i>	<i>Molto frequente e intenso</i>
1. Capacità di condividere lo sguardo					
2. Capacità di condividere l'attenzione					
3. Capacità di condividere un'azione (o gioco)					
4. Ricercare la presenza di una persona in particolare					
5. Ricercare la presenza degli altri					
6. Capacità di rispettare l'alternanza di turno					

Comunicazione e linguaggio	<i>Assenza del comp.</i>	<i>Frequenza rara e scarsa</i>	<i>Alquanto frequente e intenso</i>	<i>Frequente e intenso</i>	<i>Molto frequente e intenso</i>
1. Capacità di usare i gesti convenzionali (sorriso, saluto)					
2. Capacità di richiedere a gesti (indicare)					
3. Capacità di richiedere verbalmente					
4. Presenza di linguaggio ecolalico					
5. Capacità di comunicare verbalmente					
6. Risposta motoria alle richieste					
7. Risposta verbale alle richieste					

Istinto	<i>Assenza del comp.</i>	<i>Frequenza rara e scarsa</i>	<i>Alquanto frequente e intenso</i>	<i>Frequente e intenso</i>	<i>Molto frequente e intenso</i>
1. Iperattività					
2. Ipoattività					
3. Dormire male					
4. Alimentazione "strana"					
5. Portare oggetti non commestibili alla bocca					
6. Masturbazione					

Regolazione	<i>Assenza del comp.</i>	<i>Frequenza rara e scarsa</i>	<i>Alquanto frequente e intenso</i>	<i>Frequente e intenso</i>	<i>Molto frequente e intenso</i>
1. Usare in maniera adeguata le proprie capacità					
2. Variazione eccessiva dell'attenzione					
3. Imprevedibilità nel comportamento					
4. Rapidi sbalzi d'umore					
5. Brusca interruzione dell'attività					
6. Uso smodato di un oggetto					
7. Ripetizione eccessiva della stessa azione					
8. Ripetizione eccessiva della stessa frase					

Autonomia	<i>Assenza del comp.</i>	<i>Frequenza rara e scarsa</i>	<i>Alquanto frequente e intenso</i>	<i>Frequente e intenso</i>	<i>Molto frequente e intenso</i>
1. Capacità autonoma nell'alimentarsi					
2. Acquisizione del controllo sfinterico					
3. Capacità di svestirsi autonomamente					
4. Capacità di vestirsi autonomamente					
5. Capacità di lavarsi autonomamente					
6. Capacità di uscire autonomamente					

PROFILO OSSERVATIVO¹²

**[SCHEDA OSSERVATIVA PER LA RILEVAZIONE
DI COMPORTAMENTI E FUNZIONI DI SOGGETTI
NELL'AMBITO DELLA REALTÀ SCOLASTICA]**

PAOLA VENUTI - STEFANO CAINELLI

**LABORATORIO DI OSSERVAZIONE DIAGNOSI FORMAZIONE
DIPSCO - UNIVERSITÀ DI TRENTO**

12. Dal volume di P. Venuti "L'osservazione del comportamento: ricerca psicologica e pratica clinica". Carrocci Editore, 2001.

Descrizione della situazione problematica

Descrivere sinteticamente la situazione che ha portato la necessità di osservare il soggetto e i suoi comportamenti, per progettare un intervento mirato. Riportare eventuali valutazioni e segnalazioni di tipo medico-psicologico o BES.

1 - DESCRIZIONE DEL SOGGETTO

Si tratta di procedere ad una descrizione del soggetto, riuscendo a descrivere l'impressione immediata che comunica agli altri. Si tratta di delineare alcuni tratti dell'aspetto fisico, il modo di proporsi e presentarsi, la tonalità affettiva emergente.

- Atteggiamenti: con genitori, altri, da solo.
- Come si muove: postura, deambulazione.
- Cosa determina negli altri con la sua presenza (aspetto fisico) o comportamento (come si presenta).
- Progetta, è intenzionale.
- È una persona riflessiva o tende ad agire senza pensare?

2 - CIRCOSTANZE AMBIENTALI

Vanno indicati tutti quei fattori ambientali (familiari e scolastici) che possono avere avuto una qualche influenza sul comportamento e lo stato attuale del soggetto, lo stile educativo adottato nell'ambito familiare o in altri contesti educativi precedenti.

Vanno anche raccolte indicazioni sulla storia familiare e, se presente, sulla accettazione o meno della patologia del soggetto e su eventuali patologie in altri membri della famiglia.

Possono essere importanti anche alcune esperienze relazionali particolari con alcune persone della famiglia; in generale indagare le precedenti esperienze sociali vissute dal soggetto. A queste informazioni si risale attraverso colloqui strutturati con la famiglia e dalle anamnesi scolastiche, osservazioni cliniche, PDF, PEI.

a - Contesto familiare

- Presenza della famiglia nella vita scolastica.
- Tipo e livello di investimento sulla propria vita e su quella del figlio (es: assegnazione, eccessivo carico di interventi).
- Episodi particolari nella vita familiare e per il soggetto: ospedalizzazioni, eventi traumatici etc., relative reazioni.

b - Storia scolastica

- Eventuali difficoltà riguardo alle fasi di passaggio (es. scuola primaria - scuola secondaria di primo grado; scuola secondaria di primo grado - scuola superiore).
- Bocciature.
- Debiti: specificare in quali materie.
- Comportamenti problematici: note, sospensioni, richiami alla famiglia.
- Annotare anche in quali materie il soggetto riesce meglio e manifesta maggiori interessi.
- Annotare anche l'insegnante con cui sembra avere una relazione positiva.

c - Contesto scolastico

Descrizione della classe:

- numero studenti, bocciati, presenza di insegnanti di sostegno, studenti di origine straniera;
- docenti (di ruolo, supplenti, clima di gruppo, collaborazione, conflitti);
- caratteristiche del gruppo-classe (rendimento generale, collaborazione, unità, competizione, atteggiamento di espulsione o di inclusione del compagno svantaggiato).

3 - ACCERTAMENTO DELLO SVILUPPO (FISICO E PSICHICO)

Si intende nel modo più accurato possibile osservare lo sviluppo di alcune funzioni di base del soggetto e lo sviluppo di alcune capacità. Questa area è importante per poter determinare in quale stadio evolutivo dello sviluppo psico-fisico può essere collocato il soggetto al di là delle misure di intelligenza.

a - Indicazioni di piacere e dispiacere

Va osservato come si manifestano segni o comportamenti che ci forniscono indicazioni sul piacere o dispiacere vissuto dal soggetto. Si considerano, ad esempio, il sorriso, il riso, espressioni di tristezza del volto, il pianto, la rabbia, l'ansia, l'assunzione di movimenti stereotipati, il tono muscolare, ecc.

- come viene espresso (quali indicatori);
- in quali circostanze;
- indicare la capacità di condividere con l'altro (adulto e/o pari).

b - Sviluppo delle relazioni

Va osservato il tipo ed il livello di relazione affettiva con gli altri che il soggetto ha raggiunto. Si passa da un primo livello in cui la persona non è riconosciuta in sé ma per il tipo *di funzione* che svolge. Un secondo livello relazionale è quello definito “*di costanza oggettuale*” cioè il soggetto può avere una relazione intensa affettiva con una persona specifica ed è capace di rievocare la positività della relazione affettiva anche quando la persona è assente.

Se il soggetto è capace di avere con qualcuno una relazione di attaccamento è ovvio che tale persona funge da supporto positivo per tutte le sue attività, è fonte di sicurezza e di rifornimento affettivo.

- Riconoscimento dell’adulto.
- Ricerca della relazione con un adulto specifico.
- Capacità di estendere una relazione da un adulto all’altro.
- Livello di dipendenza dall’adulto.
- Difficoltà a separarsi dall’adulto.
- Autonomia e bisogno di supporto e/o mediazione nella relazione con i coetanei.
- Bisogno di emergere e affermarsi.

Relazioni sociali: rapporti con il mondo esterno, con gli adulti, con i coetanei, con le autorità e livello di autonomia nella gestione.

Competenza relazionale: atteggiamento nel gruppo, relazioni a due, rispetto delle regole del gruppo, capacità di confrontarsi e condividere con i pari.

c - Rispetto del sé e autostima

Per quanto riguarda la capacità di considerare sé stesso, si dovrà osservare come il soggetto si valorizza o si denigra, come investe le sue risorse e le sue acquisizioni:

- non mette in atto comportamenti pericolosi per se stesso;
- cura del sé corporeo (modo di vestire, attenzione ai particolari);
- si valorizza o si denigra;
- capacità di affrontare un compito;
- capacità di reggere il confronto con gli altri nelle attività.

d - Aggressività e comportamenti reattivi / difese

Indicare quali comportamenti sono presenti e/o prevalenti nel quadro dei comportamenti del soggetto, considerare se si manifestano in maniera eccessiva o difforme dalle modalità ordinarie. Valutare se

l’aggressività è pervasiva e indifferenziata (irrequietezza, lamentosità, agitazione motoria), o diretta verso il proprio corpo (autolesione o malattia psicosomatica) o diretta verso l’esterno (attacco motorio rabbioso). Individuare il canale e la situazione che maggiormente elicitano o inibiscono il comportamento aggressivo / disturbante o passivo:

- quale comportamento risulta aggressivo;
- ritualizzazioni - ossessività;
- comportamenti di disturbo;
- atteggiamenti di passività e isolamento/chiusura;
- evitamento, fuga, ritiro, protesta, stereotipia, aggressività, provocazione.
 - in quali situazioni si attivano;
 - con quali modalità;
 - quale situazione o intervento modifica lo stato alterato del comportamento.

4 - SVILUPPO DELL’IO

[nella compilazione di questa parte vanno integrate le informazioni mediche, psicologiche e neurologiche possedute]

a - Capacità sensorie, motorie, verbali

Le principali funzioni dell’io possono essere: memoria, esame di realtà, capacità di sintesi, controllo di motricità, linguaggio, regolazione delle proprie azioni a livello di un accettabile livello sociale oppure solo in base al soddisfacimento del proprio bisogno immediato. Di seguito sono riportate le aree ritenute più importanti in ambito scolastico.

Ad esempio, i livelli di memoria e di pensiero possono essere indagati o attraverso test specifici (ma ciò deve essere fatto dallo psicologo) oppure può essere utilizzata l’osservazione condotta sia nell’ambito della vita quotidiana sia in situazioni più strutturate in cui al soggetto si richiede il compimento di alcune azioni specifiche che, per essere affrontate, implicano la messa in atto di specifici processi mentali.

- Memoria (capacità di ricordo: quale forma di conservazione delle immagini mentali, pratica o per associazioni).
- Controllo di motricità:
 - generale;
 - specifico (in quali situazioni c’è alterazione).

- Percezione:
 - funzionamento sensoriale;
 - modalità di utilizzo dell'oggetto;
 - di sé e dell'altro;
 - rispetto a spazio e tempo.
- Regolazione delle azioni:
 - autonomia o bisogno di supporto (in quali situazioni);
 - livello di flessibilità (comprensione della realtà e del limite o rigidità).
- Intenzionalità:
 - rispetto al soddisfacimento di bisogni fondamentali;
 - rispetto ad azioni più complesse;
 - rispetto alle interazioni ed i contatti emotivi e relazionali.
- Linguaggio:
 - difficoltà di articolazione;
 - forma (parola, parola frase, infantilismi);
 - intensità di emissione;
 - forme di espressione sostitutive ai fini comunicativi;
 - ripetitività (situazioni scatenanti).
- Esame di realtà:
 - capacità di leggere e cogliere il significato nelle espressioni dell'altro;
 - livello di comprensione della causalità degli eventi;
 - quale tipo di supporto è necessario.

b - Capacità di autonomia

È estremamente importante valutare il livello di autonomia generale e specifica raggiunto dal soggetto.

Per autonomia generale si intende la capacità di portare a termine autonomamente alcuni compiti riferiti in particolare alla vita quotidiana.

Per autonomia specifica si intende il grado relativo raggiunto nel condurre a termine compiti nuovi o nella progressiva conquista di alcune abilità che non si possedevano.

Le capacità di autonomia vanno valutate in base alla ricostruzione storica e all'osservazione quotidiana del soggetto. Se ci sono progetti di lavoro sull'autonomia, è importante valutare se ci sono le reali possibilità (fisiche e ambientali) di raggiungerla, se i percorsi utilizzati sono adeguati e quali sono i progressi nel raggiungimento delle autonomie specifiche.

- Autonomia generale: iniziare e completare una sequenza di azioni nella quotidianità.
- Autonomia specifica: livello raggiunto nel portare a termine compiti nuovi o progressiva conquista di nuove abilità.
- In quali situazioni c'è motivazione e in quali diminuzione del livello di prestazione.

c - Valutazione di funzioni (competenze per l'apprendimento)

- Stile cognitivo utilizzato:
 - visuale-verbale: un soggetto ricorda meglio le informazioni presentate con immagini o con parole;
 - globale-analitico: tendenza a prestare attenzione ai dettagli o a ricercare una visione di insieme;
 - impulsivo-riflessivo: tendenza a rispondere con velocità ad un compito o ad avere tempi di reazione più lenti.
- Atteggiamento verso la scuola e il lavoro:
 - annotare se vi è una discrepanza tra le capacità del soggetto e le sue prestazioni;
 - annotare la capacità di organizzare il lavoro a scuola e a casa;
 - annotare i livelli di autonomia a scuola e a casa;
 - considerare se vi sono stati dei cambiamenti nell'atteggiamento e nella prestazione rispetto al passato.
- Atteggiamento verso i risultati: come valuta i propri risultati, sono conseguiti per ottenere l'approvazione esterna, per essere accettato nel gruppo?
- Capacità di auto-osservazione: il soggetto è in grado di osservare il suo comportamento, le sue difficoltà e l'impatto che ha sul mondo esterno?

