

# **Progetto autismo: tre anni di esperienze nelle scuole trentine**

---

a cura di

**Paola Venuti, Stefano Cainelli,  
Carolina Coco, Chiara Cainelli,  
Ulisse Paolini**

© Editore Provincia autonoma di Trento - IPRASE  
Tutti i diritti riservati

Prima pubblicazione agosto 2013

Stampa: Centro duplicazioni della Provincia autonoma di Trento

Progetto autismo: tre anni di esperienze nelle scuole trentine

a cura di Paola Venuti, Stefano Cainelli, Carolina Coco, Chiara Cainelli, Ulisse Paolini

p. 172; cm 24  
ISBN 978-88-7702-355-1

Progetto FSE, 2007/2008 - Asse IV, ob. spec. H  
"Attivazione di un sistema organico e strutturato di azioni destinate  
alla formazione permanente dei formatori"  
(Cod. IPRASE AA.32/2011 CUP C63H08000040001)  
Attività previste nell'azione 2.2:  
Modellizzazione ed organizzazione di materiali di laboratori didattici  
nell'ambito dei bisogni educativi speciali

L'operazione riceve un sostegno finanziario da parte del Fondo Sociale Europeo, dallo Stato Italiano e dalla Provincia autonoma di Trento in quanto inserita nel quadro del Programma Operativo Fondo sociale europeo 2007-2013 della Provincia autonoma di Trento

Il volume è disponibile all'indirizzo web [www.iprase.tn.it](http://www.iprase.tn.it)  
alla voce *documentazione - catalogo e pubblicazioni*

<b>Introduzione</b>	P. Venuti	5
<b>1. Cosa sono i Disturbi dello Spettro Autistico?</b>		7
1.1. Le cause dei disturbi dello spettro autistico		7
1.2. il cervello di un soggetto con ASD		10
1.3. Si può guarire dai disturbi dello spettro autistico?		18
<b>2. Presentazione del Progetto Autismo</b>		23
2.1. L'inclusione in classe, quando e perché		23
2.2. La formazione degli insegnanti		23
2.3. Premessa: la genesi del progetto autismo 2009-2010		24
2.4. Progetto autismo 2010		26
2.5. Attuazione del progetto edizione 2010-2011		30
2.6. Progetto autismo 2011-2012		31
2.7. Nuova edizione del progetto autismo 2012-2013		33
<b>3. Metodologie e strategie di inclusione scolastica</b>		37
3.1. Principi di base dell'intervento educativo		39
3.2. Metodologia - modelli teorici sottostanti		50
3.3. Ruoli e compiti di insegnanti ed educatori		53
<b>4. Progetto autismo: storia di tre anni di esperienze</b>		55
4.1. Spettro autistico e sviluppo tipico: cosa c'è di diverso?		55
4.2. A scuola: come fare?		55
4.3. Le esperienze		56
4.4. Comunicazione e linguaggio		59
4.5. Abilità sociali		78
4.6. Didattica		119
<b>5. La valutazione del progetto</b>		139
5.1. Gli strumenti per la valutazione		139
5.2. Risultati della valutazione		143

<b>Ringraziamenti</b>	151
<b>Bibliografia ragionata</b>	153
<b>Bibliografia</b>	155

#### **APPENDICE**

<b>Area comune progetto autismo: piattaforma online</b>	163
<b>Scheda osservativa per la valutazione delle funzioni di base di soggetti autistici</b>	164

## Introduzione

Questo libro raccoglie e documenta i tre anni del Progetto “Inclusione soggetti con Disturbo dello Spettro Autistico” e rappresenta la prima e, forse attualmente ancora unica, esperienza italiana di lavoro mirato per l’inclusione scolastica dei bambini e adolescenti affetti da Disturbo dello Spettro Autistico (ASD ossia acronimo della definizione inglese Autism Spectrum Disorders).

Dall’esperienza maturata in questi ultimi anni si è concretizzato il pensiero che i ragazzi con ASD potevano essere agevolati notevolmente da una seria e mirata partecipazione alle varie attività della scuola e di tutti gli ambienti educativi; era altrettanto evidente la necessità di poter disporre di un personale formato e profondamente a conoscenza delle particolarità e tipicità del funzionamento mentale di questi soggetti che sono caratterizzati da una neuro-diversità. L’approccio più ricorrente all’autismo consisteva nel considerare gli alunni con ASD simili a soggetti affetti da altre patologie quali il ritardo mentale, la psicosi, il disagio emotivo. Si utilizzavano pertanto sistemi educativi di semplificazione, di riduzione e esonero delle attività comuni e non erano compresi alcuni nodi problematici che rendevano difficile, se non addirittura inutile, la permanenza a scuola.

Questo progetto è nato proprio per evidenziare e gestire l’inserimento scolastico di soggetti che hanno molte potenzialità per imparare e stare con gli altri ma che hanno un funzionamento mentale diverso per quanto riguarda le aree della percezione, dell’associazione e della connessione, oltre ad avere delle diversità nella elaborazione di informazioni e di stati emotivi. Il progetto, richiesto dal Servizio Istruzione della Provincia Autonoma di Trento, è stato finanziato e sostenuto dall’allora Centro per la Formazione Insegnanti e gestito dal laboratorio di Osservazione, Diagnosi e Formazione (ODFLab) del Dipartimento di Psicologia e Scienze Cognitive dell’Università di Trento, centro nazionale per la ricerca, diagnosi e trattamento dei Disturbi dello Spettro Autistico.

Il progetto è diventato subito una realtà e si è immediatamente creata una interessante comunità di insegnanti, educatori ed esperti che stanno lavorando insieme da tre anni, scambiandosi materiali, esperienze, successi e delusioni, progredendo nella costruzione di quanto necessario e indispensabile per realizzare l’inclusione scolastica dei soggetti con ASD. Proprio per questo abbiamo voluto che prendesse vita questo volume e che fosse allo stesso tempo una documentazione per “fare la storia” di una importante esperienza scolastica e un “punto di riferimento” per chi si accosta

per la prima volta al lavoro con un bambino con un Disturbo dello Spettro Autistico. Questo libro vuole quindi dimostrare che è possibile realizzare delle attività molto belle e creative, rendere felici dei bambini con ASD e farli sentire veramente parte di un gruppo. Vuole altresì dimostrare che la didattica e la struttura di una classe può essere molto più ricca ed attiva con la collaborazione di tutti nel superare difficoltà e barriere spesso emerse nei vari contesti. Questo libro vuole dimostrare con forza che l'inclusione è possibile e necessaria ma il senso di includere è *fare insieme, costruire insieme* e non essere in classe seduto ad un banco e fare cose diverse.

Questo libro vuole essere un modo per evidenziare che la scuola può essere un grande supporto alla “terapia” dei bambini con ASD, ma che è necessario formare in maniera attiva e costruttiva il personale che ci lavora. Diventa quindi la dimostrazione che la vera esperienza educativa per questi bambini, si realizza quando si costruisce una rete di azione e di intervento, bambino, famiglia, scuola, insegnanti, educatori, dirigenza scolastica, personale sanitario e personale esperto nella formazione, e altro.

Mi sento di ringraziare molte persone che hanno contribuito a questo progetto: in primo luogo insegnanti, dirigenti, educatori che hanno lavorato con noi in questi tre anni, le famiglie dei bambini con ASD che hanno accettato e sostenuto questo lavoro. Grazie anche all'assessore Marta Dalmaso, che ci ha sempre creduto, a Luciano Covi che lo ha sempre sostenuto e a Maria Martinelli che ha lavorato con entusiasmo e passione con noi in questi anni rendendo possibile l'estensione del progetto di anno in anno. Grazie ai miei collaboratori e allo staff dell'ODFLab, che con un lavoro continuo spesso silente e poco visibile ha reso possibile non solo la realizzazione del progetto ma anche la valutazione della sua efficacia. Grazie, infine a Ulisse e Chiara che hanno accettato e vinto la sfida di far uscire il libro in venti giorni.

Paola Venuti

## 1. Cosa sono i Disturbi dello Spettro Autistico?

I disturbi dello spettro autistico (da ora in poi sintetizzati con la sigla ASD dalla definizione inglese di Autism Spectrum Disorder) raccolgono un insieme di quadri patologici caratterizzati da una generale difficoltà nello stabilire relazioni intersoggettive, causata da problemi di neurosviluppo che, alterando nei primi anni di vita la capacità di mettersi in relazione con gli altri, provocano differenti effetti cognitivi, affettivi e comportamentali (Greenspan, Trevarthen, 1998; Venuti, 2003, 2011).

Le caratteristiche fondamentali della patologia, ossia le difficoltà nella costruzione della reciprocità sociale, possono essere presenti anche in individui di intelligenza normale (Rutter, 2005) ed è per questo che si parla di un ampio spettro di disordini che sono simili per qualità ma mitigati in vari aspetti e presenti anche in persone con uno sviluppo intellettivo nella norma. Attualmente quindi, non si parla più di autismo ma di *disturbi dello spettro autistico* o di *autismi*, ossia di patologie con caratteri simili ma differenti dal punto di vista dell'etiologia, delle aree cerebrali compromesse e delle manifestazioni comportamentali, simili nel loro aspetto strutturale ma diverse per intensità, qualità e quantità.

Le cause di questi disturbi sono multiple e vi è una grande varietà nella severità dei sintomi. 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 anche essa associata con i disordini dello spettro, così come i disturbi d'ansia e dell'umore (Amaral et al 2008).

I disturbi dello spettro autistico sono riconosciuti come uno dei più diffusi disordini dello sviluppo, con una incidenza stimata, di 1 ogni 110 bambini (Fombonne, 2009; Lord & Bishop, 2010), anche se in un recente numero della rivista Nature si parla di 1 bambino ogni 88 (Hughes, 2012).

### 1.1. LE CAUSE DEI DISTURBI DELLO SPETTRO AUTISTICO

L'etiologia dei disturbi dello spettro autistico è molto eterogenea ed incerta. Infatti a tutt'oggi, ancora non ci sono evidenze chiare e definite che conducono all'individuazione dei fattori causali. 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 RM (Risonanza Magnetica); attualmente, sempre più frequenti sono gli studi di neuroimaging tramite SPECT (Tomografia Computerizzata a Emissione di Fotoni Singoli), la PET (Tomografia a Emissione di Positroni) e 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 mantiene 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 è 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 e Levitt, 2007).

### 1.1.1. Il ruolo della genetica

Uno dei pochi punti certi nell'etiologia dell'autismo è la responsabilità genetica (Rutter, 2005). 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, Le Couteur, 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 anche 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”<sup>1</sup> (Dawson, Webb et al 2002). Piven (2001) rife-

---

<sup>1</sup> 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.

risce 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, in particolare nelle funzioni esecutive. Questi dati sono confermati da studi sulle famiglie in cui per i fratelli di bambini con ASD il rischio di essere autistici è circa del 6%, dato rilevante se si considera il rischio dello 0,5% che si ha nella popolazione generale.

Inizialmente gli studi condotti avevano lo scopo di identificare alcuni geni predisposti all'attivazione dell'autismo. Al momento attuale ci sono circa 25 differenti loci (posizioni di un gene) che possono essere considerati geni candidati alla predisposizione all'autismo e molti altri loci possibili sono in fase di studio (Bill e 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. D'altronde la stessa classificazione categoriale del DSM IV con i sottotipi inclusi conduce ad una variabilità anche fenotipica estrema e sicuramente solo riducendo queste due fonti di complessità si potrà giungere alla individuazione di qualche gene predisposto per l'autismo.

### 1.1.2. Influenze prenatali e post natali

Anche se la maggior parte delle ricerche si sono concentrate sulle analisi genetiche è evidente che i disturbi dello spettro autistico sono dei disordini multifattoriali, ciò significa che alcune cause non genetiche possono avere un ruolo nell'etiologia della patologia. A livello prenatale sembrerebbe che possibili infezioni e tossine intrauterine possano 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. Nessun di questi fattori è però risultato preminente negli studi epidemiologici per cui risulta improbabile che siano un fattore comune di rischio di ASD.

In questi anni si sono diffuse tra i genitori e attraverso siti internet molte false credenze sulle cause dell'autismo. È importante evidenziarle e citare i lavori scientifici che hanno screditato queste divulgazioni.

In primo luogo negli ultimi decenni è stata divulgata l'idea che i vaccini potessero essere causa di autismo; inizialmente si è parlato del vaccino measles-mumps-rubella (MMR) ossia il vaccino trivalente per morbillo, parotite e rosolia, come responsabile del recente incremento dell'autismo. Si è discusso sul fatto che il vaccino possa causare disordini intestinali e che provochi una perdita di proteine prodotte nel sangue

e che ciò potesse causare una forma speciale regressiva di autismo, in cui ci sia una perdita di abilità sociali e comunicative precedentemente acquisite. Un vasto numero di studi sono stati intrapresi per verificare se l'uso del vaccino trivalente potesse essere responsabile per alcune forme di autismo, ma le evidenze sono tutte risultate contrarie a questa ipotesi. Ci si sarebbe dovuto aspettare infatti un incremento di tasso 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)

Una seconda ipotesi si è divulgata 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).

## 1.2. IL CERVELLO DI UN SOGGETTO CON ASD

Le alterazioni cerebrali che caratterizzano un soggetto con ASD hanno conseguenze importanti sul piano dei suoi comportamenti, sia perché l'alterazione ha dirette conseguenze sul funzionamento di alcune aree cognitive e sulle capacità di apprendere e di agire, sia perché alterando il modo di entrare in relazione con gli altri compromette lo sviluppo comunicativo e sociale. Negli ultimi anni sono stati numerosissimi gli studi attivati per indagare i processi cognitivi e le modalità di funzionamento cerebrale dei soggetti con ASD. Molte zone risultano compromesse, in particolare il cervelletto (attenzione e comportamento motorio), il sistema limbico e l'amigdala (processamento emotivo) parti del lobo temporale (responsabili del linguaggio e della percezione sociale) e la corteccia frontale e prefrontale (comportamento sociale, pianificazione, attenzione, astrazione).

Analizzeremo ora alcune alterazioni del cervello di un soggetto con ASD partendo dalle conseguenze che esse hanno nella determinazione dei comportamenti e nella costruzione di relazioni sociali e cercando di confrontarle con lo sviluppo di un bambino che non presenta alterazioni.

I principali effetti si hanno sulle:

- a. alterazioni dell'intersoggettività, ossia quel il processo di condivisione dell'attività mentale tra soggetti che avviene durante un qualsiasi atto comunicativo, ne derivano alterazioni della capacità di stabilire relazioni con gli altri;
- b. alterazioni del comportamento sociale;
- c. alterazioni del funzionamento cognitivo, della percezione e del ragionamento.

#### a) Alterazioni dell'intersoggettività

Il processo di scambio intersoggettivo è nel bambino immediato e 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).

Si attiva molto precocemente tra madre e bambino, sostenuto e regolato proprio dalla espressività emotiva, con la funzione di costruire e mantenere il legame tra i due. Lo scambio intersoggettivo, molto semplice iniziale, 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 e recenti ricerche evidenzerebbero l'alterazione di tutto il sistema dei neuroni a specchio.

*Lo sguardo e l'interazione basata sullo sguardo:* la tendenza innata a guardare negli occhi 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. Guardare negli occhi e fissare lo sguardo permette anche 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 e Meltzoff, 2002). La riduzione o la mancanza di contatto oculare è uno dei deficit più comuni dei disturbi dello spettro autistico (Senju e Johnson, 2009). Studi sistematici condotti con la metodologia dell'eye tracking, ossia 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 è decisamente inferiore rispetto alle persone con sviluppo tipico (Klin et al. 2002; Vivanti et al, 2008).

*Il sistema dei neuroni a specchio:* i "neuroni a specchio" sono una classe specifica di neuroni che si attivano sia nell'esecuzione che nella visione di alcune sequenze comportamentali. Collocati nell'area della corteccia motoria e pre-motoria sono ri-

tenuti responsabili di molti processi di apprendimento per imitazione e chiaramente risulterebbero molto attivi anche negli scambi intersoggettivi (Iacoboni, 2008). 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; nello stesso tempo anche la comprensione degli stati emotivi dell'altro e quindi alcune forme di empatia o di teoria della mente implicherebbero il funzionamento dei neuroni a specchio. Il funzionamento di questa area è pertanto fondamentale per lo sviluppo sociale. Numerose ricerche hanno evidenziato che il sistema dei neuroni a specchio nei soggetti con ASD non funziona adeguatamente e poiché essi sono connessi con molte aree del cervello, si ipotizza (Iacoboni e Mazziotta, 2007) che esso rifletta problemi nella connettività generale del cervello.

*Attenzione Condivisa:* le difficoltà nello sguardo e nel mantenere il contatto visivo sono alla base della difficoltà di un bambino autistico di triangolare l'attenzione dal volto di un adulto all'oggetto, o nel caso di un soggetto con ASD sarebbe più opportuno dire dall'oggetto al volto di un adulto. Mancando questa capacità, manca tutta la capacità di regolare a distanza le azioni di un bambino con ASD e manca il supporto emotivo che lo sguardo della madre o di un adulto significativo possono dare nelle fasi di esplorazione e conoscenza del mondo. L'importanza dell'attenzione condivisa per lo sviluppo psichico dell'individuo, soprattutto a livello linguistico, è stata ampiamente dimostrata, così come è stato tracciato nei dettagli il percorso evolutivo di quest'abilità (Tomasello, 1998; Morales et al., 2005). Un bambino impara che la mela si chiama mela e la banana si chiama banana attraverso tutta una serie di condivisioni con l'adulto in cui nel momento in cui entrambi hanno lo sguardo sulla mela, l'adulto pronuncia il nome mela. In questa attività referenziale, il bambino prima di usare la parola impara ad usare i gesti ed in particolare l'indicazione come una modalità per richiedere qualcosa di specifico.

*Gestualità:* il deficit nell'uso spontaneo dei gesti significativi è evidente nei bambini con ASD e, al contrario dei bambini con disabilità intellettiva, essi non possono compensare con i gesti le carenze linguistiche (Wetherby & Prutting, 1984). Oltre ad usare meno gesti è stata recentemente evidenziata una difficoltà nella sincronia gesto-linguaggio (de Marchena & Eigsti, 2010). Sono compromessi sia i gesti richiestivi quali l'indicare, il mostrare che gesti dichiarativi e enfatici; anche l'imitazione dei gesti è più difficile rispetto all'imitazione di azioni (Rogers et al., 1996). L'assenza dei gesti è considerato uno degli indicatori più attendibili per la diagnosi di autismo e le difficoltà di comunicazione non verbale e verbale sono altamente correlati (Camaioni et al. 2003; Iverson & Thelen 1999; Capirci et al., 1996).

*Condivisione emotiva:* abbiamo già accennato che per le difficoltà nel mantenere e sostenere lo sguardo e nell'attenzione condivisa ad un bambino con ASD manca anche la capacità di guardare il volto di un adulto per decodificarne lo stato emotivo e quindi regolare sulla base di ciò i propri comportamenti. Gli organi predisposti a questo tipo di comportamento nel cervello sono situati nella zona del tronco encefalo e in particolare nel sistema limbico. Quelle che appaiono maggiormente alterate nel cervello di un bambino con ASD sono l'amigdala e l'ippocampo. Tali strutture modulano la funzione mnemonica, quella sociale e quella affettiva. Nei soggetti con disturbo ASD sono state identificate alterazioni sia dell'area dell'ippocampo che dell'area dell'amigdala (Bauman e Kemper, 1985; 1988; Raymond, Barman e Kemper, 1996; Adolphs, Sears e Piven, 2001). L'amigdala, che deve il suo nome alla forma "a mandorla", struttura del sistema limbico nella zona tronco encefalica del cervello, è la zona del cervello adibita alla gestione delle emozioni ed in particolar modo di quelle di tipo positivo, ad esempio le ricompense e gratificazioni, o quelle di tipo negativo ad esempio la paura. Sono stati recentemente ritrovati sviluppi anomali dell'amigdala nei cervelli di soggetti con ASD, che sembra avere 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 e Amaral 2006). Si è ipotizzato che la mancanza di funzionamento dell'amigdala responsabile della mancanza di valenza positiva agli stimoli sociali, quali voci, volti, movimenti biologici, siano uno dei deficit principali dell'autismo che conducono poi come conseguenza molti altri deficit (Dawson, Webb e McPartland, 2005). 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.

#### **b) Alterazioni del comportamento sociale**

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

*La reciprocità sociale:* Per reciprocità si intende il ruolo che il bambino acquisisce in una sequenza interattiva. Nello scambio reciproco tra madre e bambino si attivano stati emotivi di piacere, sorpresa, dispiacere; si attiva l'arousal emotivo, l'attesa, la delusione e una vasta gamma di esperienze emotive, intense e rapide che il bambino impara a conoscere, aspettarsi, gestire e regolare perché avvengono in un contesto di forte supporto emotivo, offerto dall'adulto che cogliendo lo stato emotivo sul volto del bambino regola il suo comportamento e rende lo scambio sostenibile e piacevole.

I bambini con ASD, hanno profonde difficoltà in queste attività reciproche, spesso appaiono indifferenti a quello che avviene intorno a loro, sono privi di iniziativa sociale oppure sono iperattivi, in una continua ricerca di agire e di fare e di coinvolgere gli altri ma generalmente senza successo. Ovviamente queste differenze dipendono da difficoltà diverse a livello cerebrale.

*Il cervello sociale:* lo sviluppo del comportamento sociale e comunicativo necessita della coordinazione di varie regioni cerebrali (Dawson, 2008). Il “cervello sociale” così come vengono definite le aree cerebrali che sono coinvolte negli scambi sociali, coinvolge differenti strutture attive nella elaborazione delle informazioni di natura sociale, nella elaborazione delle emozioni e del comportamento sociale. L’attivazione di queste aree avviene in risposta a stimoli sociali e danni in queste aree spiegano le varie anomalie sociali dei soggetti con ASD. Tutte queste aree risultano variamente compromesse nei soggetti con ASD e ci spiegano le loro difficoltà a mantenere lo sguardo, a rivolgersi verso le persone che si muovono, a cogliere le espressioni dei volti, a prestare attenzione ad aspetti cruciali dell’ambiente sociale e ad attribuire un senso di pericolo a determinate situazioni, alla ripetizione di azioni, al non adattamento del proprio comportamento all’ambiente sociale in cui si è inclusi. Le regioni cerebrali del “cervello sociale” che rispondono agli stimoli sociali sono già attive dalla nascita del bambino, in particolare quelle evolutivamente più antiche che trovano nella zona sottocorticale del cervello. Dopo pochi mesi dalla nascita i bambini rispondono agli stimoli sociali utilizzando anche le zone di corteccia cerebrale e quindi in maniera “appresa” e non solo istintiva. Il cervello sociale, che sembra essere più attivo nei bambini che nell’adulto, è lo strumento per iniziare i processi di apprendimento, di immagazzinamento delle informazioni, di concettualizzazione e di comunicazione; percorsi che sono alterati nei bambini con ASD. Alcuni studi che analizzano il funzionamento del cervello sociale hanno evidenziato che bambini con ASD in età pre-scolare non mostravano il tipico livello di attivazione cerebrale in risposta a stimoli facciali ed emotivi, mentre questa attivazione nei bambini con sviluppo tipico è già presente a 6-7 mesi. (Dawson et al 2002).

### **c) Alterazione del funzionamento cognitivo, della percezione e del ragionamento**

Oltre al non funzionamento di molte aree cerebrali di quello che è stato definito “cervello sociale”, 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 determinerà effetti su come lavorano le principali funzioni cognitive, sulla percezione e sui processi di pensiero e ragionamento.

*Anomalie nello sviluppo delle connessioni cerebrali:* il compito principale nei primi anni di vita del cervello del bambino è quello di sviluppare le connessioni cerebrali e di attivare il funzionamento di tutte le aree del cervello. Inizialmente nel cervello del neonato i circuiti neuronali non sono connessi e man mano che il bambino fa esperienze che coinvolgono inizialmente tutti i suoi organi di senso (vista, voce, contatto, olfatto) vengono attivate connessioni tra i neuroni coinvolti a livello periferico e le aree della corteccia che servono alla decodifica di questi stimoli sensoriali. 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. Sono infatti le prime esperienze sociali che attivano le connessioni cerebrali e sono proprio queste connessioni che non funzionano nei bambini con autismo, che si ritrovano a sviluppare molte connessioni cerebrali tra aree tra di loro vicine ed invece non sviluppare adeguate connessioni tra aree distanti. Questo percorso atipico potrebbe dipendere dallo sviluppo anomalo dei processi di apoptosi (morte cellulare programmata) e di pruning (eliminazioni di sinapsi non utilizzate).

*Anomalie nella connessione tra aree diverse del cervello:* i comportamenti umani sono generalmente comportamenti complessi che implicano il funzionamento in rete delle diverse strutture cerebrali, e recentemente proprio a livello di queste connessioni tra aree cerebrali si stanno individuando anomalie nei soggetti autistici. 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. Recentemente, vasto interesse sta riscuotendo l'ipotesi di Buxhoeveden e Casanova (2006), che hanno individuato anomalie nella numerosità e nell'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 autismo 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. Le connessioni tra aree diverse sono attivate anche dall'esperienza che i soggetti fanno, ossia più azioni vengono fatte, più le connessioni vengono usate, maggiormente esse si rinforzano, sono responsive e sono attive; meno vengono utilizzate meno si sviluppano. Nello sviluppo di un bambino con ASD, al di là delle difficoltà nello stabilire connessioni, vi è anche una

fase di non esercizio, non attività, una mancanza 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.

*Sensorialità e Percezione:* queste due funzioni, connesse tra di loro, sembrano essere altamente compromesse nei soggetti con autismo. 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 (Temple Grandin 1996, Williams, 1996). 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 sia la presenza di ipersensibilità, che di iposensibilità, che entrambe, così come in una ricerca di Vivanti, D'Ambrogio e Zappella (2007) si evidenzia 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). 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, es. 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 una azione piuttosto che dalla sua complessità. Ad esempio ricordano le singole parole che compongono un capitolo ma non la trama del volume. Questo modo di percepire definito “debole coerenza mentale” 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 ricostruzioni 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 dei soggetti con ASD più basato sui dettagli che sull'insieme. Un recente studio di White, O'Really e Frith (2009) evidenzia che i soggetti con autismo e macroencefalia hanno una maggiore tendenza alla elaborazione percettiva legata al particolare, evidenziando ancora una volta come la carenza di connettività possa essere una causa di molti dei disturbi dell'autismo.

*Pensiero e funzioni esecutive:* la capacità di pensare di una persona è basata sulla sua capacità di formarsi dei concetti e categorie mentali da connettere poi insieme. Farsi delle categorie mentali permette di raggruppare gli stimoli e quindi di non sovraffollare di stimolazioni il cervello. Il processo per cui mela, pera e banana sono concettua-

lizzate nella categoria “Frutta” e poi la frutta è concettualizzata nella categoria “Cibi” permette di conservare molte informazioni in maniera meno dispendiosa per le attività cerebrali. Anche questa abilità è difficile nei soggetti con ASD, che fanno più fatica a categorizzare gli oggetti rispetto alla loro funzione (frutta, carne, pesce sono CIBI perché si mangiano) mentre gli riesce più facile categorizzare rispetto alle abilità visive e percettive dell’oggetto (mela, arancia, palla sono tondi e rotolano), ossia categorizzano in base a dati visibili e non in base a proprietà astratte (Tager-Flusberg, 1985; Gastgeb, Rump, Best, Minshew e Stauss, 2009). Questa difficoltà all’astrazione dalle proprietà dell’oggetto sarebbe simile a quella che rende difficile il gioco simbolico, o le metafore (Charman e Stone, 2006). Sembrerebbe quindi che la difficoltà non sia nella categorizzazione ma nell’usare proprietà non visibili come base per la categorizzazione. La capacità di astrazione, ossia di allontanarsi dal dato visibile, sembra in parte alterata nei bambini con ASD, ma la ricerca ha evidenziato che funzionano in modo differente anche quelle che sono chiamate le funzioni esecutive, ossia l’insieme delle abilità che permettono ad una persona di agire in maniera organizzata e flessibile. Queste abilità sono molto complesse e vanno dalla capacità di autoregolare il comportamento, alla conoscenza delle proprie abilità, alla flessibilità, all’organizzazione temporale delle azioni, alla programmazione e pianificazione delle azioni, all’attenzione e alla memoria di lavoro, oltre al controllo delle interferenze e alla inclusione tra attività percettive, cognitive ed emotive (Lambiasi, 2004). Tuttavia numerose evidenze hanno mostrato come alcuni sintomi clinici di tali soggetti, quali ad esempio i problemi alle funzioni esecutive, possano essere dovuti a un danno cerebellare (Courchesne et al., 1994; Bauman e Kemper, 1995; Schmahmann e Sherman, 1998). Sono state trovate alterazioni nella larghezza del cervelletto (Minshew et al, 2005) ed in particolare nella dimensione dei vermi, che sembra essere più piccola in alcuni soggetti con ASD; successivi studi hanno evidenziato che gli stessi vermi possono essere anche di dimensioni maggiori rispetto ai controlli indicando, da una parte, che la stessa area può avere alterazioni diverse e confermando, dall’altra, anche la presenza di fenotipi differenti nell’autismo.

*Comunicazione e Linguaggio:* uno dei problemi principali dell’autismo è legato alla comunicazione e al linguaggio, abbiamo già parlato delle difficoltà di tipo gestuale e abbiamo già sottolineato come la comunicazione ed il linguaggio non siano un aspetto esclusivamente cognitivo ma siano strettamente legati alla reciprocità sociale e agli scambi intersoggettivi tra madre e bambino. Sembrerebbe pertanto che una carenza nella condivisione di attenzione, attività ed emozioni sarebbe responsabile anche dei deficit linguistici dei bambini con ASD; in ogni caso esistono alcune caratteristiche del linguaggio che vanno sottolineate. In primo luogo è da notare il ritardo nella acquisizione del linguaggio e l’enorme variabilità che esiste tra un soggetto ed un altro (Charman et al. 2006), inoltre si è osservato che alcuni bambini possono sviluppare

il linguaggio anche dopo i 6 anni (Volkmar, 1998). Quando il linguaggio è presente è possibile osservare delle compromissioni a livello pragmatico, ossia alla capacità di utilizzare ed interpretare il linguaggio appropriatamente rispetto al contesto, mentre minori sono i deficit a livello formale e a livello fonologico. 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. In ogni caso attualmente la ricerca (National Research Council, 2001) mette in evidenza che nella ripetizione ecolalica comunque c'è un intento comunicativo. In altri casi l'ecolalia può essere interpretata come uno strumento di auto-regolazione emotiva.

### 1.3. SI PUÒ GUARIRE DAI DISTURBI DELLO SPETTRO AUTISTICO?

È questa la domanda che un clinico si sente rivolgere ogni volta che vede genitori di bambini con disturbi dello spettro autistico, ed è questa la risposta più difficile da dare.

In ogni caso è importante specificare che è definitivamente da escludere il negativismo esistente fino al decennio scorso, per cui l'autismo era una condanna definitiva ad una vita isolata, in un mondo tutto proprio, senza la possibilità di parlare, comunicare e farsi capire.

Attualmente si è decisi e convinti che con trattamenti adeguati e precoci è possibile modificare molte caratteristiche dell'autismo e acquisire molteplici competenze nell'ambito della comunicazione, della competenza sociale e della capacità di adattarsi al mondo circostante.

Considerando che il disturbo dello spettro autistico ha una base neurologica, di aree cerebrali compromesse o alterate, è evidente che non è possibile guarire da ciò, ma gli interventi hanno la funzione di arginare questi mal funzionamenti, basandosi sulla plasticità neuronale e giungendo ad acquisizioni e allo sviluppo di competenze ottenibili per vie diverse da quelle compromesse. Si tratta di un processo che può portare a ridurre le manifestazioni comportamentali della patologia, anche se non potrà intaccare o modificare la base neuronale alterata.

Alcune indicazioni sono particolarmente importanti per ottenere effetti nel trattamento dei disturbi dello spettro autistico.

#### 1.3.1. Diagnosi precoce

Una serie di evidenze hanno messo in luce l'importanza di una diagnosi precoce per mettere a punto il trattamento più efficace ed arginare i deficit sia relazionali che cognitivi.

In primo luogo identificare i segni precoci di disturbo dello spettro autistico nasce dall'esigenza di sviluppare e verificare interventi precoci che possano prevenire l'instaurarsi di disturbi secondari dello sviluppo (Dawson, 2008; Mundy, Sullivan, & Mastergeorge, 2009). È stato infatti sottolineato come interventi intensivi precoci in setting educativi ottimali producono risposte migliori in bambini diagnosticati entro il secondo anno di età. I miglioramenti riguardano sia il livello di funzionamento globale, sia le performance intellettuali (Rogers, 2009).

Attualmente una accurata diagnosi di autismo, seguendo i criteri diagnostici appare realizzabile non prima dei 3-4 anni di età. Una diagnosi precoce appare difficile sia perché si hanno poche conoscenze dello sviluppo precoce dei bambini che paleseranno poi la sintomatologia autistica sia perché per fare una diagnosi ci si riferisce a sistemi di classificazione basati (es. DSM-IV TR, 2000, ICD 10, 1992) sui deficit della "triade comportamentale" (cioè socialità, linguaggio e comportamenti stereotipati). Pertanto, una diagnosi che fa riferimento alla "triade comportamentale" non si farà finché il bambino non avrà l'età in cui tipicamente dovrebbero essersi sviluppate capacità linguistiche e sociali (ad esempio: l'iniziativa sociale, l'offrire conforto, l'attenzione condivisa).

Molti clinici, proprio per questo motivo anche di fronte a dei segni chiari di difficoltà nell'interazione non fanno la diagnosi, o fanno diagnosi fuorvianti, dimenticando che in questi casi si potrebbe usare la diagnosi di Disturbo Multisistemico (dal manuale diagnostico Zero-to-three) e che comunque bisognerebbe allertare i genitori indicando la presenza di indicatori che potrebbero essere segnali precoci della patologia oppure che potrebbero essere problemi dello sviluppo nel tempo risolvibili.

I genitori sono molto attenti ai segnali di difficoltà dei propri figli, sanno accorgersi di qualcosa di diverso o di risposte che i loro bambini non danno e generalmente si rivolgono molto presto a pediatri ed esperti, che spesso li liquidano con risposte generiche del tipo: "poi passerà". In tal modo si fa un grave danno perché si ritarda di molto il processo di inizio del trattamento.

### 1.3.2. Trattamento in rete

La ricerca, in particolare condotta negli ambienti statunitensi, parla di buoni risultati se gli interventi, di tipo psicoeducativo, iniziano precocemente e sono condotti in maniera intensiva. Questo è stato verificato da varie ricerche che misurano l'efficacia dei trattamenti (Vismara, Rogers 2010). Occorre però specificare che il sistema sanitario dei paesi anglosassoni, così come il sistema di istruzione, sono profondamente diversi da quello Italiano e che rivolgendosi al nostro sistema non è possibile pensare interventi psicoeducativi intensi di circa 40 ore settimanali, sia perché il nostro siste-

ma sanitario fornisce prestazioni riabilitative sia perché l'aspetto educativo è gestito dall'istruzione. È fondamentale quindi adattare questa prescrizione al nostro paese e prevedere che le riabilitazioni sanitarie facciano da supporto all'intervento educativo che deve essere attivato, da personale specializzato, nell'ambito del sistema scolastico educativo (dall'asilo nido alla scuola secondaria superiore) dove il bambino prima e il ragazzo poi dovrà passare un consistente numero di ore. L'intervento educativo in ambito familiare potrà essere condotto da personale gestito dalle aziende sanitarie o dai centri di trattamenti (presenti su buona parte del territorio italiano) per attivare percorsi anche con la famiglia o per facilitare acquisizioni del bambino da condurre in ambito domestico.

Sembra quindi necessario iniziare gli interventi precocemente e prevedere che l'intervento avvenga in almeno tre contesti: quello sanitario riabilitativo, quello educativo scolastico e quello familiare.

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 verifica e supporto alle educatrici e insegnanti per realizzarlo, che si sappia come comportarsi in ambito familiare e che ci si senta seguiti e supportati dai sanitari di riferimento.

### 1.3.3. Pluralità di interventi

Abbiamo aperto questo capitolo sottolineando la diversità delle caratteristiche individuali dei soggetti con disturbo dello spettro autistico, abbiamo sottolineato le difficoltà diverse sia a livello cognitivo che comportamentale dei diversi soggetti affetti dalla patologia e come logica conseguenza ne deriva che non può esistere un unico trattamento che va bene a qualunque bambino affetto da ASD. L'intervento e il metodo di intervento così come le strategie educative dovranno essere molteplici e dovranno essere adattate al singolo bambino, alla sua età e alle sue difficoltà in quel momento. Ogni intervento deve prevedere delle verifiche semestrali e un riadattamento degli obiettivi e l'utilizzo eventuale anche di diversi metodi di trattamento.

Esistono un numero svariato di modelli di trattamento, molti verificati sperimentalmente, molti invece senza verifica o con verifiche approssimative, ma sicuramente ognuno di questi modelli si è dimostrato adatto e funzionante con alcuni bambini e non avrà funzionato con altri in base sia alle caratteristiche e gravità dei diversi bambini sia in base alle competenze di chi lo applica e alla sintonia che si stabilisce tra chi lo applica, il soggetto e la famiglia. La relazione, difficile per un soggetto con ASD, è comunque un elemento imprescindibile per un buon successo terapeutico.

Ci sembra importante sottolineare che non esiste un unico metodo, che in assoluto è il migliore, bensì esistono alcuni metodi che hanno valore e solidità che devono essere adattati ai differenti bambini e che a seconda delle fasi di sviluppo risultano più o meno idonei.



## 2. Presentazione del Progetto Autismo

### 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 un incontro e confronto quotidiano con i coetanei, il programma individuale del bambino con Disturbo dello Spettro Autistico dovrà essere adattato ai suoi bisogni a seconda dell'età. In particolare, dovrà essere centrato, 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 dell'alunno con autismo va 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 soggetto con Disturbo dello Spettro Autistico 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 con questi disturbi 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.

### 2.2. LA FORMAZIONE DEGLI INSEGNANTI

Il disturbo dello spettro autistico è stato, e ancora viene considerato, al pari di ogni altro livello di disabilità e non si prevede una preparazione specifica e aggiornata per chi ci lavora. Di conseguenza, nella scuola attuale, in genere non c'è particolare atten-

zione alla qualificazione del personale relativamente a questa patologia. L'autismo è un disturbo che richiede un intervento massiccio per far sì che gli obiettivi educativi, comuni a tutti gli alunni, perseguiti nell'ambito della scuola primaria e secondaria, vengano realizzati. Generalmente gli obiettivi prefissati dalla scuola sono di due tipi: obiettivi sociali, condivisi da tutta la società che spingono verso l'adattamento sociale e verso la produttività; 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 sui Disturbi dello Spettro Autistico nasce dalla consapevolezza che l'autismo, non è paragonabile ad altre disabilità o malattie psichiche, e che il personale responsabile dell'educazione di bambini con questa patologia necessita di una formazione approfondita sulle caratteristiche presentate da questi soggetti a livello emozionale, relazionale e cognitivo.

Considerando che il bambino con Disturbo dello Spettro Autistico trascorre la maggior parte della sua giornata nell'ambiente scolastico è proprio questo ambito che ha la responsabilità di facilitare lo sviluppo cognitivo ed emotivo.

La scuola quindi, deve comprendere l'importanza di garantire il supporto di questi soggetti con personale preparato e aggiornato su questi disturbi, che ne favoriscano interamente l'adattamento, il benessere e l'inclusione reale.

Riteniamo di poter presentare in questa sede un progetto che in Provincia di Trento è attivo dal 2010 che ha come proprio fondante obiettivo quello di garantire una formazione professionale ad insegnanti di classe, di sostegno e assistenti educatori che lavorano con bambini e ragazzi con disturbo dello spettro autistico.

### 2.3. PREMESSA: LA GENESI DEL PROGETTO AUTISMO 2009-2010<sup>1</sup>

*(da: Proposta per un Progetto provinciale per gestire i percorsi didattici educativi per ragazzi affetti da disturbo dello spettro autistico)*

L'attuale progetto provinciale per la gestione di percorsi didattici educativi rivolti a ragazzi affetti da disturbo dello spettro autistico nacque nel 2009 quando l'Università degli Studi di Trento (in particolare il Laboratorio di Osservazione e Diagnosi Formazione del Dipartimento di Psicologia e Scienze Cognitive) e l'Istituto Pavaniano Artigianelli di Trento, dopo cinque anni intensi di collaborazione reciproca, di confronto e di sperimentazione messe in campo per rispondere ad *un'emergenza*

<sup>1</sup> Dalla tesi di Master di Primo Livello "La formazione per lo sviluppo dei docenti. Il Progetto Autismo nelle sue diverse edizioni." Centro Formazione Insegnanti di Rovereto Università degli Studi di Verona a.a. 2011/2012, della dott.ssa Maria Martinelli.

*evidenziata nell'Istituto*, entrambi finalmente convinti e certi delle strategie didattiche e inclusive attivate nel percorso, formalizzarono, su esplicita richiesta dell'assessore all'Istruzione Marta Dalmaso, un progetto che si proponeva di:

- strutturare un *intervento provinciale* a supporto delle scuole primarie e secondarie che lavoravano con ragazzi affetti da disturbo dello spettro autistico;
- costruire una *rete istituzionale stabile* che potesse garantire il supporto, la formazione le risorse umane necessarie per creare percorsi didattici ed educativi proficui per i ragazzi inseriti nelle scuole;
- promuovere un *programma di ricerca psico-pedagogica* nella scuola su questo particolare tema per diffondere le buone pratiche e le conoscenze acquisite in tutto il sistema scolastico;
- *strutturare un modello provinciale* di intervento che, *unico in Italia*, permettesse al Trentino di porsi come riferimento nazionale e internazionale su questa particolare patologia molto diffusa e studiata.

Il progetto coinvolgeva nel 2009, cinque ragazzi con basso funzionamento e quattro ragazzi con sindrome di Asperger ad alto funzionamento.

Il *modello integrato tra istituzioni* così pensato, aveva compiti precisi, doveva cioè:

- supportare le scuole che si trovassero ad affrontare percorsi per ragazzi autistici favorendo l'immediata messa in atto di interventi proficui per il ragazzo;
- favorire la crescita dei docenti e l'acquisizione di competenze specialistiche (evitando la delega del problema all'insegnante di sostegno e favorendo viceversa la crescita del corpo docente).

Il mese di maggio 2010 vide la conclusione di questa prima fase fondamentale del Percorso Autismo e la conseguente apertura di un nuovo capitolo sempre più orientato alla realizzazione di un modello di accompagnamento, di preparazione e formazione dei docenti, esportabile a più scuole che, un domani, ne avrebbero potuto fare richiesta. Un percorso sempre monitorato e supervisionato dal Laboratorio di Osservazione e Diagnosi Formazione del Dipartimento di Psicologia e Scienze Cognitive di Rovereto, che vedesse affinate e ottimizzate le pratiche fino ad allora proposte e che, nel frattempo, avevano determinato notevoli miglioramenti nelle competenze relazionali e sociali dei ragazzi coinvolti. I risultati conseguiti a scuola consentirono inoltre, di riscontrare la crescita cognitiva di molti di loro: un aspetto importante che permise di potenziare lo sviluppo di competenze specialistiche negli studenti poi spese con un successivo inserimento nel mondo del lavoro e l'individuazione di competenze specifiche metodologiche da indicare e far conseguire ai docenti per consentire loro di lavorare in modo efficace con ragazzi con disturbi relazionali.

La chiusura dell'anno scolastico 2009-2010, vide così il concretizzarsi di questo progetto con l'approdo dello stesso al Centro Formazione Insegnanti ora IPRASE che iniziò la prima edizione istituzionale e aperta alle scuole interessate in data 30 e 31 agosto 2010.

## 2.4. PROGETTO AUTISMO 2010

Il Progetto Autismo 2010 prevedeva le seguenti fasi:

**1. Individuazione di una rete istituzionale stabile** la cui efficacia doveva essere garantita da un *gruppo operativo di lavoro*, creato per l'occasione, che coordinasse l'intervento.

I soggetti coinvolti erano:

- *La Provincia Autonoma di Trento*: in particolare il dipartimento che si occupava di BES con il compito di garantire il coordinamento dell'intervento, il supporto operativo alle scuole sulle procedure da adottare in occasione dell'iscrizione di un ragazzo con queste particolari problematiche e l'assegnazione delle risorse.
- *L'Università di Trento*, nello specifico il *Laboratorio di Osservazione Diagnosi Formazione ODFLab*, con i compiti di occuparsi della supervisione scientifica del progetto, di garantire la messa a disposizione degli esperti esterni da affiancare ai docenti della scuola, di strutturare gli interventi di monitoraggio dei ragazzi e di fornire le risorse umane per la formazione dei docenti.
- *Il Centro di Rovereto per la formazione degli insegnanti*, ora IPRASE, con il compito di coordinare gli interventi di formazione in accordo con l'Università per i docenti delle scuole coinvolte e di garantire assieme all'Università il coordinamento pedagogico dell'intervento.
- *La cooperativa sociale "Il ponte"*, che garantiva la messa a disposizione degli educatori specializzati a supporto dell'istituzione scolastica.

**2. Individuazione di un protocollo di intervento per la scuola che accoglie un ragazzo con disturbi dello spettro autistico.**

Il protocollo di intervento prevedeva i seguenti punti citati:

- a. La scuola che riceveva l'iscrizione di un ragazzo autistico doveva mettersi in contatto subito con il referente in Provincia che l'avrebbe guidata sui passi da seguire, mettendola in contatto con il gruppo di coordinamento che avrebbe poi seguito la scuola. In particolare, veniva evidenziata l'importanza della presenza nella scuola stessa di una persona del gruppo di coordinamento che l'avrebbe seguita nella strutturazione dell'intervento.

- b. Il Dirigente doveva prevedere l'esternalizzazione di un monte ore congruo di docenza (deciso a seconda della gravità del ragazzo assieme al gruppo di coordinamento) che non sarebbe stato assegnato a insegnanti di cattedra ma a docenti preparati che l'università avrebbe messo a disposizione.
- c. Il Dirigente doveva prevedere l'assegnazione degli educatori (a supporto di questi ragazzi) alla cooperativa che avrebbe garantito personale specializzato.
- d. Successivamente sarebbe stata strutturata la formazione degli insegnanti garantita dal Centro di Formazione di Rovereto e dall'Università, ODFLab.

### 3. Strutturazione di un programma di ricerca pedagogica didattica

Per garantire la riflessione pedagogica sugli interventi, la capitalizzazione dei miglioramenti, il monitoraggio delle attività, l'elaborazione di programmi sempre più adeguati di intervento era considerata indispensabile la strutturazione di uno specifico programma di ricerca. L'Università si rendeva disponibile a coprire questa esigenza per garantire la messa a sistema e la modellizzazione di interventi sempre più adeguati di intervento.

#### 2.4.1. Organizzazione del progetto

Il progetto, nato come sperimentale nell'anno scolastico 2010-2011 si consolidò nelle edizioni successive, strutturandosi sul territorio: fu rivolto a Dirigenti scolastici, a tutto il corpo docente e agli assistenti educatori coinvolti nel percorso dei bambini iscritti in scuole diverse sia per ordine che grado della Provincia di Trento. Nelle edizioni successive, la formazione si rivolse all'intero consiglio di classe dove era inserito il soggetto con ASD, chiedendone l'adesione formale per favorire così, la condivisione delle informazioni e della progettualità al fine di garantire un *reale processo di inclusione*.

#### 2.4.2. Attività di formazione

Nell'ambito del Progetto Autismo, gli esperti coinvolti nella formazione agli insegnanti hanno preparazione e specializzazione diversa (psicologo-psicoterapeuta, neuropsichiatra, musicoterapeuta). La varietà delle competenze professionali, ma al tempo stesso, l'ampia conoscenza ed esperienza sia nel campo dei Disturbi dello Spettro Autistico che dell'ambiente scolastico, cercano di garantire una risposta adeguata alle molteplici esigenze degli insegnanti e dei bambini inseriti nel progetto.

Il progetto è attualmente strutturato con una importante attività di formazione iniziale che riguarda, in generale, l'approfondimento dei Disturbi dello Spettro Autistico, quindi le sue principali caratteristiche e le problematiche che da esso possano derivare.

Nelle ore previste nei momenti formativi successivi a questo, sono strutturati incontri diversi, anche di accompagnamento in aula dei docenti, sulle varie metodologie e strategie inclusive.

In generale, le attività principali di formazione proposte sono le seguenti:

- chiarificazione delle caratteristiche e del funzionamento del soggetto in carico al consiglio di classe;
- supporto agli insegnanti nella costruzione del Piano Educativo Individualizzato (PEI);
- formazione nella gestione del rapporto con la famiglia e comunicazione del PEI secondo modalità specifiche e professionali;
- consulenza sul singolo caso (quindi viene dato l'aiuto agli insegnanti ad osservare ed attribuire significato ai comportamenti problema del bambino, a strutturare l'ambiente e le attività, a trovare delle strategie per diminuire l'ansia e difese, a favorire la reciprocità ecc.);
- interventi per facilitare l'inclusione sociale, che oltre che essere rivolti agli insegnanti, vengono anche effettuati direttamente con il gruppo classe mediante attività ludiche cooperative e attività che utilizzano l'elemento sonoro-musicale in piccolo gruppo;
- formazione sulla Comunicazione Aumentativa Alternativa (CAA) nei casi in cui le capacità verbali siano particolarmente compromesse.

### 2.4.3. Incontri per la costruzione del PEI

La formazione effettuata dagli esperti riguardo alle modalità di costruzione del PEI, è fondamentale in quanto i Disturbi dello Spettro Autistico hanno, come è stato molte volte sottolineato, caratteristiche molto diverse rispetto alle altre patologie. Per poter garantire l'adeguata stesura del PEI, la sua applicabilità e il raggiungimento degli obiettivi prefissati, è necessario avere una preparazione specifica ed approfondita, sia sulle modalità di osservazione iniziale sia sugli aspetti sintomatologici che definiscono la sindrome, in particolare l'alterazione qualitativa della relazione e della comunicazione, e le peculiari modalità di funzionamento cognitivo e neuropsicologico riscontrabili nella maggior parte dei soggetti con questi disturbi. È importante sottolineare inoltre, che nello stabilire nel PEI gli obiettivi da perseguire, essi, oltre che essere definiti in modo generale, devono essere portati avanti suddividendoli in fasi e obiettivi più piccoli, concreti e facilmente verificabili. Gli obiettivi dovranno essere perseguiti attraverso specifiche strategie relazionali e attività in cui il soggetto sia competente e abbia maggiore probabilità di successo.

#### 2.4.4. Incontri sull'inclusione

Il progetto prevede degli incontri di formazione per facilitare l'inclusione sociale sia a livello teorico con tutti gli insegnanti che partecipano al corso sia, se la singola situazione lo richiede, direttamente con l'intero gruppo classe o con gruppi ristretti. In generale ai docenti e assistenti educatori partecipanti viene sottolineata l'importanza di trovare un giusto equilibrio tra il lavoro individuale con lo studente, i lavori in piccoli gruppi e il lavoro in classe. L'esperienza acquisita in questi anni, ha dimostrato che non è necessario che il bambino rimanga sempre in aula con i suoi compagni, ma piuttosto che svolga con loro delle attività durante le quali il suo livello d'ansia non sia elevato, che provi il piacere nello stare con gli altri e si senta competente e valorizzato. Gli insegnanti sono sensibilizzati nell'osservare i livelli di stanchezza dell'alunno e considerare la quantità di energie che questi soggetti spendono nelle interazioni sociali. Solo così possono aumentare le abilità sociali, l'autostima e i sistemi di adattamento.

All'insegnante vengono date inoltre, delle indicazioni sul tipo di attività da svolgere con tutti i bambini per facilitare lo sviluppo delle interazioni sociali e sull'importanza di spiegare al gruppo classe la motivazione dei comportamenti che può mettere in atto il bambino con Disturbo dello Spettro Autistico ed esplicitare i suoi particolari bisogni. Tra le attività presentate in classe, sono state realizzate ad esempio, sempre alla presenza dell'insegnante, per invitarlo poi a riproporle in autonomia, attività ludiche cooperative e attività che utilizzano l'elemento sonoro-musicale, attività di CAA con un piccolo gruppo di compagni, per far imparare ai compagni a comunicare con il bambino con ASD, attività generali con tutta la classe per spiegare in maniera chiara ed accessibile a tutti la patologia del compagno e le sue caratteristiche.

#### 2.4.5. Strumenti di valutazione

Nell'ambito del Progetto Autismo, il Laboratorio di Osservazione Diagnosi e Formazione del Dipartimento di Psicologia e Scienze Cognitive dell'Università di Trento si occupa anche della strutturazione di uno specifico programma di ricerca per garantire la riflessione psico-pedagogica, per monitorare le attività ed elaborare interventi sempre più adeguati.

Vengono utilizzati due strumenti di valutazione per ogni singolo partecipante:

- un'intervista che indaga il comportamento adattivo dell'individuo (Vineland Adaptive Behavior Scales II);
- una scheda osservativa per analizzare le abilità di base possedute dal soggetto (Scheda osservativa per la valutazione di base dei soggetti con Disturbi dello Spettro Autistico (Venuti, 2003).

Le Scale Vineland Adaptive Behavior Scales II e la Scheda osservativa vengono somministrate o all'assistente educatore o all'insegnante di sostegno di riferimento del soggetto, all'inizio dell'anno scolastico e alla fine dell'anno. Tali strumenti vengono usati sia come modalità di base da cui partire nel lavoro di progettazione del Piano Educativo Individualizzato sia come strumenti per compiere una vera e propria verifica dell'andamento del progetto stesso.

## 2.5. ATTUAZIONE DEL PROGETTO EDIZIONE 2010-2011

Durante un primo percorso di formazione, realizzato in sedici ore iniziali, sono state trattate le caratteristiche generali dei Disturbi dello Spettro Autistico e le esigenze a livello sia educativo che didattico che possono derivare da tale patologia. In seguito a questa attività iniziale sono state programmate altre ventiquattro ore circa di formazione per ogni singolo soggetto effettuate da personale esperto del Laboratorio di Osservazione Diagnosi Formazione del Dipartimento di Psicologia e Scienze Cognitive dell'Università di Trento da settembre 2010 a maggio 2011. Essendo il progetto sperimentale, è stata prevista una durata complessiva di due anni scolastici consecutivi.

Inizio Edizione 2010-2011	30 - 31 agosto 2010	Seminario informativo
	settembre 2010 maggio 2011	Attività di accompagnamento in classe. <i>Il percorso prosegue con attività di accompagnamento nelle singole classi con i docenti curricolari, gli insegnanti di sostegno e gli assistenti educatori, nelle scuole che ne avessero fatto richiesta al Centro di Formazione Insegnanti.</i>
Fine Edizione 2010-2011	15 maggio 2011	Seminario restituivo

In occasione del seminario conclusivo del 15 maggio 2011 fu presentato al pubblico l'esito del questionario di monitoraggio sottoposto ai colleghi partecipanti al percorso quasi in chiusura di anno scolastico.

Dal questionario, composto da 50 domande, emersero alcuni dati interessanti. In particolare, risultava che quasi l'80 per cento dei colleghi aveva partecipato agli incontri organizzati a scuola e più del 50 per cento riteneva che gli incontri previsti dal progetto non appesantissero il normale lavoro a scuola, facilitando la programmazione didattica. Più o meno la stessa percentuale riteneva che gli incontri aiutassero

a gestire i momenti critici dell'alunno aiutando ad affrontare la situazione nella sua quotidianità. Una percentuale dell'81 per cento dichiarava che il lavoro degli esperti avesse aiutato il consiglio di classe ad aumentare le competenze per lavorare con lo studente operando per l'inclusione dello studente.

A chiusura di questa edizione del Progetto Autismo, era chiaro che le attività di informazione introduttiva generale, accompagnamento in classe, seminario restitutivo di confronto e di condivisione portavano a conseguire risultati efficaci in termini di:

- rispetto agli studenti: inclusione, riduzione dei problemi sociali e comportamentale;
- rispetto ai docenti: un senso di empowerment (efficacia e padronanza) e di partecipazione contro senso di solitudine e delega.

Venne effettuata ai partecipanti un'ulteriore somministrazione e raccolta dei questionari di valutazione proposti dal Centro di Formazione Insegnanti di Rovereto, i cui esiti non differirono dai precedenti.

Nel seminario conclusivo di maggio 2011, i Dirigenti e le scuole coinvolti nelle attività di questo Progetto chiesero di poter continuare ad avvalersi delle azioni del Laboratorio di Osservazione Diagnosi Formazione del Dipartimento di Psicologia e Scienze Cognitive dell'Università di Trento.

Contemporaneamente, a fronte del successo di questa prima edizione, venne richiesto l'inserimento nel Progetto di altri diciotto nuovi casi.

## **2.6. PROGETTO AUTISMO 2011-2012**

### **2.6.1. Premesse**

Dagli esiti e dai successi sia formativi che professionali dell'edizione del Progetto Autismo 2010/2011, si propose, per l'anno scolastico 2011/2012 di strutturare maggiormente le attività in essere, anche per far fronte all'aumento notevole del numero di partecipanti. Si decise così di costituire un tavolo di lavoro composto da:

- istituzione Universitaria (Laboratorio di Osservazione e Diagnosi Formazione del Dipartimento di Psicologia e Scienze Cognitive dell'Università di Trento);
- istituzione scolastica: 20 dirigenti scolastici nelle cui realtà scolastiche sono presenti casi di alunni con spettro autistico (gli istituti coinvolti nella prima edizione del progetto erano 10 di cui 15 classi di scuola primaria, due di secondaria di 1° grado e 3 classi di CFP per un totale di 102 operatori coinvolti);
- istituzione provinciale con delega al Centro Formazione Insegnanti ora IPRASE;

- dipartimento Provincia di Trento la responsabile del Dipartimento Istruzione.

### 2.6.2. Attività di formazione settembre 2011 - maggio 2012

Elementi caratterizzanti il progetto 2011-2012	Elementi caratterizzanti il progetto 2010-2011
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Seminario introduttivo e informativo 5 settembre 2011 - 6 e 7 settembre 2011 LABORATORI</li> <li>• In itinere attività di accompagnamento in aula e con i docenti di riferimento:               <ul style="list-style-type: none"> <li>- incontri frequenti di monitoraggio dei processi e degli esiti riflessione nel Consiglio di Classe (ambito inclusivo);</li> <li>- due incontri trasversali all'anno sui quattro temi dell'autismo trattati in tutte le realtà scolastiche coinvolte.</li> </ul> </li> <li>• Realizzazione di una piattaforma condivisa tra i colleghi delle diverse realtà scolastiche del Trentino.</li> <li>• Raccolta materiale ai fini di procedere ad una documentazione e condivisione di buone prassi.</li> <li>• Sostegno tecnico (nodi burocratici e amministrativi) da parte del Centro (liberatorie nei consigli, ecc.).</li> <li>• 25 maggio 2012 seminario conclusivo di restituzione.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Informazione introduttiva.</li> <li>• Accompagnamento in classe.</li> <li>• Riflessione nel Consiglio di Classe (ambito inclusivo).</li> <li>• Seminario restitutivo/conclusivo.</li> </ul>

A conclusione del percorso, in occasione del Seminario del 25 maggio 2012 riservato ai partecipanti al progetto a cui parteciparono circa 98 docenti, fu somministrato un questionario di valutazione delle attività proposte. Dall'analisi dei dati si evidenziava che rispetto all'edizione precedente, i partecipanti al percorso erano insegnanti equamente distribuiti tra i diversi ordini scolastici, e non prevalentemente della scuola primaria, che dichiaravano per lo più un discreto livello di preparazione iniziale alla tematica. Inoltre, emerse che la quasi maggioranza dei partecipanti dichiarava di aver incrementato la propria formazione e i propri saperi trovando utili gli argomenti trattati a vantaggio della propria esperienza personale in situazione, che aveva consentito di ampliare così, le proprie competenze.

Infine, I giudizi espressi a proposito di materiali didattici, assistenza logistica e organizzativa risultavano positivi.

Nello stesso contesto, le istituzioni coinvolte e presenti al Seminario, chiesero a gran voce la continuità del percorso autismo. Al Centro Formazione Insegnanti arrivò così la richiesta di iscrizione di 20 nuovi consigli di classe e l'invito a mantenere l'attività di formazione e accompagnamento sugli altri 40 alunni dell'anno precedente.

Il progetto autismo si è quindi accreditato come una realtà efficace nella scuola trentina e ancora una volta, è possibile riassumere sinteticamente che l'attività di:

- informazione introduttiva;
- accompagnamento in classe;
- formazione e condivisione in gruppi medi composti da docenti non solo dello stesso consiglio di classe che condividono la stessa modalità (CAA, training abilità sociali);
- riflessione nel Consiglio di Classe (ambito inclusivo).

porta a conseguire risultati efficaci in termini di:

- miglioramenti nelle competenze relazionali e sociali dei ragazzi coinvolti;
- partecipazione al lavoro in aula, crescita cognitiva dei ragazzi;
- competenze specifiche metodologiche nei docenti per lavorare con ragazzi con disturbi relazionali.

## **2.7. NUOVA EDIZIONE DEL PROGETTO AUTISMO 2012-2013**

### **2.7.1. Da progetto a modello**

Come descritto nel paragrafo precedente, ad inizio anno scolastico 2012/2013, si iscrissero alla nuova edizione del Progetto Autismo un elevato numero di partecipanti oramai "storici" e un altrettanto consistente numero di nuovi aderenti, appartenenti a Consigli di Classe che chiedevano di inserirsi nella formazione per la prima volta. Si rese così necessario aumentare e diversificare le offerte di formazione, mantenendo l'attenzione sull'impianto originale informativo e successivamente di accompagnamento per i nuovi ingressi, e garantendo quanto già acquisito negli anni precedenti ai partecipanti già al secondo o addirittura terzo anno di percorso, consolidando e implementando le buone prassi conosciute e condivise.

Entrambi i percorsi, confluirono infine il 31 maggio 2013 in un unico Seminario conclusivo, di restituzione di quanto avvenuto nell'anno in corso, che ha visto la partecipazione di più di un centinaio di persone.

Quanto detto, può essere così schematicamente sintetizzato:

Percorso A	Percorso B
<p>L'edizione 2012-2013 del progetto autismo si propone per la parte dei nuovi iscritti, in continuità con la precedente, sostenuta da un coordinamento sinergico tra il Centro Formazione Insegnanti e Laboratorio ODFLab. In particolare:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Coinvolgimento dell'intero consiglio di classe, informazione introduttiva.</li> <li>• Attività di accompagnamento in aula e con i docenti di riferimento.</li> <li>• Incontri frequenti di monitoraggio dei processi e valutazione intermedia e finale degli esiti.</li> <li>• Potenziamento Piattaforma. Formazione di personale dello staff del Laboratorio in collaborazione con il Centro per la pubblicazione e gestione della piattaforma on line.</li> <li>• Potenziamento della Documentazione: Raccolta materiale ai fini di procedere ad una documentazione e condivisione di buone prassi.</li> <li>• Seminario conclusivo di restituzione Rovereto, 31 maggio 2013.</li> </ul>	<p>La formazione implementa competenze del personale che ha già seguito i percorsi Autismo degli scorsi due anni, sostenuta da un coordinamento sinergico tra il Centro Formazione Insegnanti e Laboratorio ODFLab. Da cui:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Individuazione di tre gruppi di docenti sul territorio in tre sedi.</li> <li>• Incontri mensili COLLETTIVI di monitoraggio dei processi e degli esiti.</li> <li>• Potenziamento Piattaforma. Formazione di personale dello staff del Laboratorio in collaborazione con il Centro per la pubblicazione e gestione della piattaforma on line.</li> <li>• Potenziamento della Documentazione: raccolta materiale ai fini di procedere ad una documentazione e condivisione di buone prassi.</li> <li>• Seminario conclusivo di restituzione Rovereto, 31 maggio 2013.</li> </ul>

L'edizione del Progetto Autismo 2012-2013 quindi, vede il passaggio da una *condizione sperimentale* esclusiva sull'accompagnamento ad una *più formativa di responsabilizzazione delle scuole* attraverso il supporto formativo a singoli docenti storici, organizzati in tre gruppi sul territorio.

L'idea di articolare il progetto in due parti, comunque in continuità con gli anni precedenti, riesce a proporre un nuovo ambito di formazione più approfondita e mirata su docenti già formati, in modo che possano costituire potenziali sentinelle utili al contesto scolastico. È oggi possibile sostenere che si sia attuata una progressione di livello informativo/formativo implementando la padronanza del sapere nei partecipanti abituali.

### Quadro sintetico dei soggetti con ASD

anno scolastico	2008-2009	2009-2010	2010-2011	2011-2012	2012-2013
	2	9	20	38	20 nuovi casi 38 vecchi casi

### Docenti coinvolti

anno scolastico	2008-2009	2009-2010	2010-2011	2011-2012	2012-2013
		non pervenuto	50	100-120	70 + 130

Secondo i dati in possesso del Laboratorio di Osservazione Diagnosi Formazione, attualmente il progetto di formazione copre l'85 per cento dei casi di alunni autistici riconosciuti in Trentino e frequentanti la scuola.

### Il percorso dei tre anni in cifre

Anno scolastico	2010-2011	2011-2012	2012-2013
Soggetti	20	18	19
Scuola Primaria	14	11	16
Scuola Secondario I grado	2	4	3
Scuola Secondaria II grado	4	3	-

## 2.7.2. Questionari valutativi finali

Al termine di questo anno scolastico è stato proposto agli insegnanti del Percorso B un questionario valutativo sul percorso formativo sperimentato.

Le risposte hanno permesso di individuare, i punti di forza del lavoro in gruppo degli insegnanti, gli aspetti critici dell'esperienza formativa e i suggerimenti per l'edizione futura del Progetto, e si sono rivelate molto importanti e utili per la valutazione degli aspetti positivi e negativi del percorso formativo proposto.

In questa sede vale la pena di sottolineare un particolare aspetto che è emerso a proposito del lavoro di gruppo proposto durante gli incontri mensili: su sollecitazione posta da una domanda specifica, la maggior parte degli insegnanti ha dichiarato infatti che il confronto e la condivisione si sono rivelati gli aspetti più importanti della formazione. Risulta quindi che questa modalità di interazione reciproca, ha permesso loro di sentirsi rassicurati e compresi, di allenarsi a nuovi punti di vista e di sviluppare nuove consapevolezze, e di sentirsi quindi arricchiti sia dal punto di vista personale che professionale, sottolineando il valore assegnato al ruolo e alla presenza degli esperti.

Tuttavia, l'esperienza formativa ha presentato anche degli aspetti critici, come la focalizzazione dei partecipanti soprattutto sul proprio alunno, o la trattazione di argomenti troppo specifici, alle volte enfatizzati da gruppi numerosi e disomogenei rispetto al tipo di esperienze scolastiche.

Non sono mancate alcune critiche e osservazioni alla mancata attenzione di alcuni Dirigenti o più in generale alle Istituzioni scolastiche, non sempre disponibili a riconoscere il consistente impegno formativo ai colleghi.

Il programma formativo del Progetto Autismo del prossimo anno scolastico è stato preparato considerando anche le critiche e i suggerimenti degli insegnanti, mantenendo comunque l'impianto collaudato nell'anno scolastico 2012/2013. Il percorso prevederà quindi, per gli insegnanti del Percorso A, incontri di formazione iniziale e circa quindici ore di accompagnamento per ogni singolo consiglio di classe, durante tutto l'anno.

Per gli insegnanti del Percorso B, invece, il Progetto Autismo prevede alcune ore di confronto in piccolo gruppo e alcune ore di percorsi laboratoriali a scelta tra quattro che saranno attivati nell'ambito dell'espressione musicale, dell'attività motoria, della costruzione di un libro in CAA e racconto di fiabe e delle attività artistico-espressive.

Alla fine dell'anno scolastico tutti i Consigli di Classe (Percorso A e Percorso B) parteciperanno all'incontro conclusivo, in cui si farà il punto della situazione e si condideranno le esperienze svolte nel corso dell'anno.

### 3. Metodologie e strategie di inclusione scolastica

Nel momento in cui un bambino con un Disturbo dello Spettro Autistico (ASD) entra a scuola, diventa di fondamentale importanza creare un contesto accogliente e di supporto che sappia valorizzare e attivare le capacità presenti e permetta al bambino di sviluppare abilità e strategie di socializzazione e di apprendimento adatte alle situazioni di vita.

Il sistema scolastico ora più che mai si trova a dover affrontare nuove sfide adattive, che deve necessariamente vincere se vuole continuare a svolgere il suo importante lavoro.

Siamo ora lontani da una scuola che cerca di uniformare e unificare pensieri e metodi di apprendimento. 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 sa che, in tutte le classi, le modalità di apprendimento sono varie quanto sono i bambini e che non tutti apprendono allo stesso modo e gli stessi contenuti in una classica lezione frontale. La presenza di un bambino con un Disturbo dello Spettro Autistico (ASD), diventa un'occasione per gli insegnanti per i compagni di svestire i soliti schemi e format di insegnamento per indossare nuovi modelli di creatività educativa.

Per questo, l'insegnante di sostegno e l'educatore in una classe possono diventare risorse vitali e lavorare con un gruppo docente flessibile che sa condividere obiettivi, contenuti e metodologie. Quanto più i bambini imparano in modo differente, quanto più gli insegnanti sono chiamati ad individuare modalità diverse di insegnamento per far apprendere lo stesso concetto in modi differenti (anche con diversi materiali e in diverse situazioni).

Ogni bambino con ASD è differente dagli altri bambini che presentano lo stesso disturbo, anche se alcune caratteristiche sono in comune. Per questo non esiste un approccio unitario ed esaustivo per questi bambini: 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 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.

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

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

#### **Quali sono le difficoltà che i bambini con ASD nel vivere il contesto scolastico**

- Difficoltà di interpretare i gesti e i segnali sociali emessi dai compagni e dagli insegnanti (espressioni del viso, gesti, tono della voce).
- Difficoltà a comprendere le intenzioni degli altri (espresse e modulate dal parlato, dai gesti, dalle espressioni facciali).
- Difficoltà di comprendere e interpretare il linguaggio parlato. Per i bambini con livello intellettivo medio o alto, con capacità linguistiche adeguate all'età cronologica, difficoltà di comprendere i modi di dire, le espressioni figurate, i proverbi.
- Nei bambini con livello intellettivo medio o alto, con capacità linguistiche adeguate all'età cronologica, difficoltà a comprendere scambi comunicativi più complessi, quali gli scherzi, le battute, le barzellette, l'ironia, il sarcasmo (proprio per la difficoltà nell'interpretare i segnali sociali e ciò che avviene nelle interazioni sociali).
- Difficoltà nelle funzioni esecutive: difficoltà ad iniziare un'azione, a pianificare la sua realizzazione e a portarla a termine. In svariati casi, anche se hanno l'intenzionalità di fare un'azione non riescono a portarla a termine.
- Capacità sensoriali alterate: possibilità di percepire alcuni stimoli in maniera particolare e di reagire di conseguenza, in maniera spesso non adeguata alla situazione (ad es.: urla a causa del fastidio per il rumore delle chiacchiere di compagni).
- Difficoltà ad anticipare e prevedere gli eventi, sulla base di indizi sociali e non.
- Confusione nella sequenzialità degli eventi e nell'associazione di eventi (guardare e ascoltare chi parla,... ecc.).

E, di conseguenza:

#### **Caratteristiche del contesto scolastico che rendono difficile ai bambini con ASD l'esperienza scolastica**

- Presenza di molti bambini, lavoro prevalentemente in classe (20-25 compagni).
- Attività e compiti cognitivi proposti a ritmi serrati.
- Modalità comunicativa di tipo prevalentemente verbale.
- Richiesta di capacità di ascolto, di osservazione, di risposta verbale, molto spesso in modo alternato.
- Molte informazioni sono date per scontato e non sono spiegate.
- Presenza di molte interazioni tra pari (anche in contemporanea).

- Molti comportamenti hanno 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 (es.: bambino vs adulto) che richiedono determinati comportamenti.
- Molti momenti e situazioni caotici (es.: le pause): in questi momenti i bambini con sviluppo tipico giocano e scherzano (anche con movimenti e spostamenti imprevedibili e urla). Questo può avvenire anche durante il cambio dell'ora (e di insegnanti), e durante le pause.

### 3.1. PRINCIPI DI BASE DELL'INTERVENTO EDUCATIVO

#### a. Sviluppare una relazione di fiducia con il bambino

Il primo periodo di scuola di un bambino 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 e, a sua volta, mettersi in gioco per farsi scoprire e far capire al bambino che la propria presenza non è una minaccia per lui.

Il primo passo da compiere all'arrivo in una classe di un bambino con ASD è quello di compiere un'attenta e sistematica osservazione del bambino stesso. Questa osservazione è fondamentale per individuare le caratteristiche del bambino, 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 si trova a suo agio, ciò che ama fare (dove e in quali momenti), e che cosa lo infastidisce. L'adulto individuerà i punti di forza e di debolezza del bambino, in quali attività riesce e in quali no, se ci sono aree dello sviluppo carenti 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 (Programma Educativo Individualizzato). Contemporaneamente, l'adulto di riferimento, potrà instaurare con il bambino una relazione di fiducia. Avviare questo tipo di relazione permette al bambino 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 tra il bambino con ASD e i coetanei, fornendo strategie adeguate alla situazione.

Come può riuscire l'adulto a sviluppare una relazione di fiducia con un bambino che non conosce e che presenta le caratteristiche dello Spettro Autistico?

Per entrare in interazione con il bambino e sviluppare una relazione occorre:

- partire sempre dagli interessi e dalle capacità del bambino, cercando di dividerli inserendosi gradualmente;

- creare sempre situazioni piacevoli di interazione e di scambio;
- considerare le routine quotidiane come occasioni per cercare di condividere con il bambino interessi e azioni;
- supportare l'intenzionalità, ascoltando le richieste del bambino: all'inizio le richieste del bambino avranno l'obiettivo di allontanare il fare e l'interazione, l'adulto deve rispettare queste richieste facendo capire al bambino che lo si sta ascoltando e si rispetta i suoi bisogni e le sue scelte.

	<b>L'adulto</b>	<b>Il bambino</b>
All'inizio...	<ul style="list-style-type: none"> <li>• sospende le azioni e le richieste</li> <li>• sta insieme, conosce e si fa conoscere, senza fretta, crea una situazione calma</li> <li>• osserva con attenzione stereotipie e comportamenti di disagio, verbalizzando e dando significato ai comportamenti e allo stato emotivo del bambino</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• non si sente minacciato, riduce le modalità difensive</li> <li>• raggiunge uno stato di attenzione calma</li> <li>• l'apparato percettivo sensoriale è meno teso e risponde meglio agli stimoli</li> <li>• ulteriore diminuzione dell'ansia e delle difese</li> <li>• percezione di essere compreso dall'altro</li> </ul>
in seguito...	<ul style="list-style-type: none"> <li>• parte sempre dagli interessi, dalle proposte e capacità del bambino</li> <li>• non pone richieste ma si impegna nelle condivisioni</li> <li>• dà significato all'intenzionalità del bambino</li> <li>• rispetta i segnali che arrivano dal bambino</li> <li>• favorisce nel bambino un progressivo riconoscimento di se stesso e delle esperienze e permette un buon adattamento alla situazione</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• si sente sempre più compreso si fida dell'altro e sa che può ricevere aiuto</li> <li>• scopre il piacere di condividere stati emotivi o situazioni</li> <li>• raggiunge un riconoscimento di ciò che lo fa stare bene e che, al contrario, lo infastidisce e lo fa stare male</li> <li>• riconosce le risposte dell'altro al suo comportamento e ai suoi pensieri e desideri</li> <li>• si sente maggiormente intenzionale</li> <li>• si percepisce come soggetto attivo nella realtà in cui vive</li> <li>• comincia a trovare strategie per regolare i propri comportamenti</li> </ul>
Infine	<ul style="list-style-type: none"> <li>• propone nuove esperienze e modi differenti di stare insieme</li> <li>• supporta lo sviluppo di nuove capacità</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• accetta di provare nuove attività nel movimento, nell'imitazione, nel gioco, che stimolano i canali preposti all'interazione</li> </ul>

### **b. Osservazione sistematica del bambino: quali aree osservare?**

È indispensabile condurre un'attenta osservazione del bambino servendosi anche di schede osservative che guidano 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, 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, 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, inizialmente, libera da pre-giudizi è lo strumento indispensabile da imparare ad utilizzare nella pratica quotidiana con i bambini con ASD. All'inizio, però si inizierà osservando il bambino nella sua interezza, allenando lo sguardo sulle funzioni di base, sulle difese e le strategie adattive, per arrivare ad individuare le aree armoniche e quelle disarmoniche.

### **b1. 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 indagare alcune funzioni nel dettaglio. Occorre infatti comprendere come si sono sviluppate e organizzate le capacità che risultano maggiormente compromesse nei Disturbi dello Spettro Autistico, la comunicazione e le abilità sociali. Solamente dopo aver compreso il livello di capacità del bambino è possibile strutturare tutte le attività, didattiche e ludiche.

Area del funzionamento cerebrale	Sensorialità Percezione Tono Motricità
Area della relazione	Contatto Interazione Comunicazione e linguaggio
Area della cognizione	Associazione Intenzione Imitazione Attenzione
Area della regolazione	Emozione Istinto Regolazione Autonomia

### **b2. Osservare le capacità e le modalità comunicative**

Osservare come il bambino 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 importante considerare che non sempre il bambino con ASD può essere intenzionale nella comunicazione a causa di una difficoltà nelle funzioni esecutive (iniziare, pianificare e realizzare un'azione).

### **b3. Valutare le abilità sociali del bambino**

Osservare le abilità sociali del bambino e individuare gli obiettivi educativi in quell'area. Verificare quali attività è in grado di fare (e in quale si sente sicuro) e con quanti bambini è in grado di lavorare e giocare. 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.

### **b4. Osservare l'eventuale presenza di comportamenti problema**

L'adulto potrà osservare i comportamenti del bambino 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 per il bambino. 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 può rispondere in modo contro intuitivo 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 la reazione di allontanamento da parte del compagno. Indirettamente 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.

### **c. Individuare i punti di forza e di debolezza del bambino**

I punti di forza sono costituiti dalle capacità che il bambino 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 bambino di sentirsi competente in un ambito. Partire da ciò che il bambino 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.

#### **d. Individuare gli obiettivi ed elaborare il PEI** (Progetto Educativo Individualizzato)

L'adulto ha l'importante compito di individuare gli obiettivi a lungo termine per elaborare il PEI, sulla base delle difficoltà generali di adattamento al contesto scolastico, e gli obiettivi a breve termine, da raggiungere in modo graduale e seguendo i tempi del bambino per realizzare, lungo l'anno scolastico, gli obiettivi a lungo termine.

**d1. Individuare le metodologie più utili** da utilizzare con il singolo bambino, 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 e eventuali misure compensative e dispensative, ecc...

**d2. 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 a suddividere il lavoro a scuola, permettendo alcune pause durante il lavoro, in cui può riposare e recuperare la regolazione).

**d3. Programmare attentamente le attività** (sia didattiche sia ludiche) sulla base delle capacità attuali del bambino, mantenere un monitoraggio costante sullo stato emotivo del bambino e sui cambiamenti evolutivi che attraversa nel corso del tempo (e che possono influenzare gli apprendimenti e le capacità acquisite).

**d4. Individuare situazioni o compiti con cui valutare** il raggiungimento degli obiettivi.

#### **e. Strutturare l'ambiente**

I bambini con ASD hanno difficoltà a gestire l'ambiente esterno e lo percepiscono spesso caotico e imprevedibile. Queste caratteristiche ambientali ostacolano la sua 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. Il primo passo consiste nel diminuire la confusione ambientale e favorire la conoscenza del contesto, anche utilizzando indizi visivi, a portata del bambino (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 con ASD per comprendere e accomodare gli stimoli: il caos interno del bambino, 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.

### **e1. Structurare lo spazio**

Nella scuola elementare, soprattutto inizialmente è necessario strutturare lo spazio per renderlo chiaro e prevedibile; significa individuare e suddividere zone stabili di attività riconoscibili dal bambino, grazie ad immagini o 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 suddivisa 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 o 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 da calma e sicurezza). L'organizzazione delle lezioni e delle differenti attività devono essere a loro volta chiare e comprensibili, in modo che il bambino o il ragazzo siano capaci di anticipare i vari compiti e di prevedere quali persone incontreranno in ogni contesto di apprendimento. Un altro accorgimento importante per la tranquillità del bambino con ASD consiste nella riduzione (il più possibile) degli imprevisti e, se accadono, occorre fornire un'esauriente spiegazione. La persona 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 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 anche se l'ambiente esterno è un po' differente da come l'ha conosciuto.

## **e2. 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; ad esempio le tabelle delle attività, che suddividono le attività 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 individui 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 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 con ASD, che servono come momenti di pausa e riposo dall'attività cognitiva vera e propria e dalle situazioni interattivo-relazionali che richiedono comunque uno sforzo e dispendio di energie.

Qualsiasi attività, di tipo cognitivo, individuale e di piccolo gruppo non può comunque durare più di 20-30 minuti, l'intervallo di tempo in cui il bambino impiega la sua concentrazione focalizzandosi su un compito. Se il compito viene proposto nel grande gruppo classe, è possibile che il bambino termini le sue energie prima dei 20 minuti, occorre quindi ridurre il tempo. In particolare, il bambino con ASD ha bisogno di molte 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 in cui il bambino si sente parte attiva e funzionante. L'adulto deve far capire al bambino che può riprovare queste attività quando ha bisogno di alleviare momenti di sovraccarico e deve insegnargli che può comunicare di essere stanco. La possibilità di sperimentare queste attività regolarmente fornisce la continuità esperienziale utile al bambino per sentirsi sicuro e crea apprendimento per la regolazione e la comunicazione degli stati interni.

## **e3. Presentazione degli stimoli**

In generale, in ogni fascia di età, occorre fare molta attenzione alla presentazione degli stimoli proprio perché gli individui con ASD spesso presentano canali sensoriali compromessi e modalità atipiche nella capacità associativa delle azioni (es.: difficoltà a guardare chi parla e comprendere il messaggio, difficoltà a ascoltare e fare, ecc.). Per permettere apprendimenti adeguati e stabili nel tempo, è necessario fornire stimolazioni sfruttando tutti i canali sensoriali, per essere certi di raggiungere la comprensione del

bambino. Inoltre, è utile ripetere queste stimolazioni, più e più volte, affinché la loro acquisizione non sia consolidata. In genere, il canale sensoriale più deficitario è quello acustico e quindi occorre favorire il canale visivo utilizzando immagini, foto, video, schemi con disegni e colori differenti, mappe concettuali, schemi strutturati, ecc.

## **f. Definire i contenuti da insegnare**

Riferirsi ai contenuti non significa entrare nello specifico delle materie disciplinari ma portare la riflessione su alcuni contenuti specifici che vanno insegnati per aiutare i soggetti con ASD a ridurre le loro difficoltà, lavoro particolarmente importante nella fase della scuola primaria. Durante il periodo scolastico è necessario attivare una vera programmazione educativa che, tra i suoi contenuti, preveda azioni che riducano alcuni deficit o abilitino alcune competenze e capacità spesso inadeguate nei bambini con ASD. Poche volte nella scuola italiana ci si è posti con questo atteggiamento verso l'autismo: 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. In molti casi non è questa la principale difficoltà di un soggetto con disturbo dello spettro autistico; 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. Ci sembra quindi che nella programmazione delle attività dei soggetti con ASD vadano inserite anche attività specifiche che si occupino di:

### **f1. Sviluppare le competenze comunicative e linguistiche**

Per incrementare questo tipo di competenze si devono identificare gli obiettivi principali nell'area della comunicazione e su di essi applicare attività e strategie. Per stimolare e migliorare l'abilità di comunicare in individui che non utilizzano il linguaggio parlato è importante utilizzare tecniche di comunicazione aumentativa alternativa per soggetti non parlanti (CAA) che prevedono l'uso di immagini, simboli, tabelle di simboli, computer, gesti. Per gli individui parlanti, invece, è indispensabile organizzare attività di gioco e espressive con le quali si migliora la strutturazione e la connotazione emotiva del linguaggio. A questo scopo si possono organizzare giochi linguistici per lo sviluppo del vocabolario, attivare gruppi di conversazione su temi di interesse e combinare più attività espressive insieme (musica, immagini e parole).

### **f2. Sviluppare le abilità sociali**

Le abilità in questa area aumentano solo se il bambino sperimenta situazioni sociali in cui si sente tranquillo e soprattutto, se riesce a provare piacere e ad essere motivato

alle relazioni sociali. Le difficoltà nelle interazioni sociali sono un problema reale per i bambini 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 gruppetto che interagisce con il bambino 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 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 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 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.

### **f3. Sviluppare la comprensione e l'espressione degli stati emotivi**

Nel lavoro sulle abilità sociali occorre ricordare che i bambini con ASD partono svantaggiati rispetto ai compagni perché manifestano le emozioni in modo diverso e, soprattutto, fanno fatica a riconoscere le emozioni e le intenzioni altrui trasmesse con le espressioni del viso, la postura e la posizione del corpo e la voce (tono e modulazione). Non bisogna però dimenticare che i bambini 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 il bambino, di adattamento e di comprensione del contesto interattivo, sia con i compagni, di adattamento e di comprensione alle modalità differenti di espressione. Prima di fornire indicazioni sul mondo sociale esterno, occorre guidare la conoscenza del proprio mondo interno, di ciò che emoziona il bambino, 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 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 al bambino di vivere in modo più tranquillo, sentirsi meno minacciato e di potersi impegnare nelle relazioni sociali provando il piacere di stare e di fare con gli altri.

#### **f4. Sviluppare le autonomie di base e complesse**

Una delle aree molto importanti su cui lavorare è quella dell'autonomia, per permettere a tutti gli individui con ASD di raggiungere un livello sufficiente di indipendenza in vista del futuro e per ottenere il miglior adattamento possibile al proprio contesto sociale di vita. Per sviluppare le autonomie occorre organizzare dei veri e propri training, cioè una formazione che prevede per ogni obiettivo attività che devono essere preparate prima in teoria e poi ripetute più volte nella pratica quotidiana. Alcuni tra gli obiettivi di autonomia prevedono: di essere autonomi negli spostamenti (prendere l'autobus e muoversi nella città), di saper utilizzare il denaro, di 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 altre 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...).

#### **f5. Didattica**

Il primo passo da compiere per scegliere i contenuti didattici è quello di individualizzare il programma e gli obiettivi. Ogni bambino con ASD è diverso dagli altri e, come tale, possiede capacità di tipo e di livello diverso. Alcuni bambini 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 occorre programmare le attività e individuare contenuti didattici adeguati. Nel caso di bambini ad alto funzionamento intellettivo, 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 bambini con basso funzionamento intellettivo, 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 con ASD, si consiglia l'utilizzo di metodologie e accorgimenti particolari. Spesso sono state le caratteristiche idiosincratiche del bambino 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.

#### **g. Organizzazione flessibile dei momenti scolastici: individuale, a coppie, in piccolo gruppo, in grande gruppo**

Nelle classi dei bambini con un Disturbo dello Spettro Autistico la metodologia di lavoro in piccolo gruppo dovrebbe caratterizzare quotidianamente le lezioni, sia all'interno della classe sia in uno spazio fuori dal grande gruppo di compagni. Il lavoro in classe, infatti, per questi bambini diventa molto stancante: impegnarsi nello stesso tempo e, in maniera spesso alternata, sia nell'area cognitiva che in quella interattiva-sociale richiede molte energie e molte abilità. Per questo, per permettere di relazionarsi e di apprendere al meglio delle loro capacità, è necessario strutturare la lezione e ancor più l'intera giornata in momenti di lavoro in classe e fuori dalla classe, in uno spazio dedicato. Le varie attività si possono poi svolgere in maniera individuale (con insegnante e/o educatore), a coppie e in piccolo gruppo. Le attività in classe con il grande gruppo vanno sempre strutturate e preparate.

Mentre considera le abilità interattive del bambino, l'educatore deve valutare anche come posizionare se stesso e i compagni. In particolare all'inizio è possibile che il bambino non sappia gestire un compito cognitivo e anche l'interazione (soprattutto se questi due compiti si alternano) e quindi l'adulto si può posizionare di fianco al bambino: in questo modo il bambino non deve concentrarsi anche sulla gestione dello sguardo ma solo sul compito. Nell'interazione a due con i compagni, il compagno con cui interagisce si può mettere di fianco e l'educatore può valutare di stare all'altro fianco o di fronte per mediare l'interazione. Quando il bambino è più abile, l'adulto può valutare se costituire un cerchio, inserendo anche se stesso nel cerchio e aiutando poi il bambino ad interagire con i compagni uno alla volta, rispettando i turni.

#### **h. I compagni di classe**

Come accennato, 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 bambino con ASD. I compagni hanno il diritto di sapere cosa fare, come interpretare i comportamenti del compagno, come rispondere alle sue provocazioni, come avvicinarsi. In questo modo si rassicura la classe e nello stesso tempo si rende più facile il lavoro sulla socializzazione perché i bambini 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 superiore. Non è mai facile sapere come comportarsi con un soggetto con ASD e quindi una spiegazione è fondamentale. In alcuni casi, si può ricorrere anche ad un esperto che segue il progetto terapeutico per uno o più interventi in classe.

### 3.2. METODOLOGIA - MODELLI TEORICI SOTTOSTANTI

L'ambiente scolastico per i bambini con ASD è sempre complesso, caratterizzato da molte variabili e continui cambiamenti. Per questo, per questi bambini è difficile trovare degli elementi costanti che diano loro rassicurazione. Anche se le insegnanti sono sempre le stesse (nella migliore delle ipotesi), i continui passaggi da un'insegnante all'altra e il continuo alternarsi di richieste cognitive e attentive rende il contesto caotico poco chiaro e frammentario. In questo modo non riescono a individuare degli elementi ripetitivi e delle routine e non riescono a generalizzare comportamenti e risposte.

Un programma educativo per questi bambini deve prima di tutto tenere a mente queste loro difficoltà e cercare di rendere l'ambiente accogliente e prevedibile e rendere chiare e inequivocabili le richieste sociali e didattiche.

I vari modelli di intervento per i bambini con ASD si differenziano in modelli comportamentali e modelli evolutivi. Questi differenti modelli si focalizzano su abilità e caratteristiche differenti e lavorano a loro volta con metodi e strategie differenti. Uno dei modelli che può risultare utile applicare nel contesto scolastico è certamente il TEACCH (*Treatment and Education of Autistic and Related Communication Handicapped Children*). Questo modello identifica un vero e proprio programma integrato per la presa in carico dei bambini con Disturbi dello Spettro Autistico. I principi che lo guidano danno indicazioni precise su come costituire l'intervento educativo. Molto spesso, nell'intervento a scuola, si seguono le indicazioni di questo programma proprio perché è conosciuto e da indicazioni su come organizzare l'ambiente scolastico e come gestire gli apprendimenti. Gli spunti che si possono ottenere da questo

programma sono importanti perché permettono di considerare e di adattare tutto il contesto scolastico e di classe.

Eric Shopler e il suo gruppo di lavoro che hanno creato questo programma, hanno considerato i disturbi dello Spettro Autistico come una disabilità di tipo cronica e, per questo hanno capito che era necessario sviluppare un iter educativo strutturato, che potesse essere seguito da tutti coloro che si prendono cura degli individui con ASD. Per questo il programma è davvero completo: esso prevede la presa in carico globale (dalla diagnosi all'eventuale inserimento lavorativo) e il coinvolgimento della famiglia. Il TEACCH si basa su tre principi fondamentali: *l'individualizzazione delle strategie, la strutturazione delle situazioni di apprendimento, e l'adattamento dell'ambiente alle esigenze della persona.*

Su questi principi si sviluppano 7 concetti generali (Venuti, 2012):

1. per insegnare nuove abilità bisogna adeguare l'ambiente alle difficoltà dell'individuo;
2. la collaborazione tra genitori e professionisti è condizione indispensabile per il trattamento a tutte le età;
3. per rendere efficace l'intervento è necessario porre grande enfasi sui punti di forza del bambino e iniziare da questi per porsi obiettivi raggiungibili. I punti di debolezza vanno riconosciuti e accettati;
4. la cornice teorica del TEACCH è di tipo cognitivo-comportamentale;
5. è indispensabile una diagnosi funzionale e la valutazione delle singole aree dello sviluppo (tramite scale specifiche);
6. l'insegnamento dev'essere strutturato in modi differenti, soprattutto con supporti visivi;
7. la formazione di chi si occupa del bambino dev'essere multidisciplinare.

Questo programma suggerisce, quindi, varie indicazioni importanti per il contesto scolastico. In primo luogo, suggerisce di porre particolare attenzione al contesto scolastico e alle "minacce" che il bambino può percepire. A questo scopo è fondamentale condurre un'attenta e mirata strutturazione dell'ambiente, cioè degli spazi (fuori e dentro la classe) che il bambino utilizza, per dare sicurezza e prevedibilità. Oltre allo spazio è necessario strutturare il tempo: la giornata scolastica e i singoli momenti e le attività. Strutturare il tempo significa fornire anche delle sequenze, cioè permettere al bambino di individuare e quantificare l'attività prevista, fornendo indizi visivi e/o scritti.

Anche i modelli evolutivi trasmettono importanti principi per il lavoro a scuola: questi modelli, infatti, pongono molta attenzione al percorso di sviluppo tipico, se-

guendo con attenzione le tappe evolutive e studiando le deviazioni di questi percorsi. Molta attenzione è posta anche sulle differenze individuali e alla loro ricchezza e unicità. Queste premesse permettono di capire che l'obiettivo di questi modelli non è quello di pensare ad un unico percorso di crescita per tutti i bambini e la necessità di costringere tutti i bambini verso quest'unico modello. L'obiettivo è invece quello di supportare l'individuo affinché trovi il modo di sviluppare tutte le sue competenze e di realizzarsi, seguendo un percorso individualizzato, regolato proprio su se stesso. Questi modelli, inoltre, enfatizzano l'importanza di garantire prima di tutto un contesto affettivo accogliente e supportivo, che sia in grado di rassicurare il bambino e gli permetta di essere guidato dalla motivazione sociale: in questo modo le interazioni adulto-bambino stimolano e sollecitano l'espressione di competenze e comportamenti adeguati.

In questo contesto concettuale, viene data molta importanza data ad un precoce sviluppo dell'intersoggettività (importante nel contesto scolastico) e alle abilità sociali, che sono in grado di facilitare e motivare lo sviluppo di capacità cognitive. I nuovi studi internazionali puntano l'attenzione proprio sull'importanza del "cervello sociale" degli individui, un insieme articolato di strutture deputate alla comprensione e produzione di segnali sociali (Nelson et al., 2005; Frith, 2010, Venuti, 2012) che permette all'individuo di organizzarsi una struttura mentale integra e matura, partendo dalle percezioni di sé, dell'altro e dell'altro con sé e arrivando ad organizzarle in maniera autonoma e automatica. Nel caso del bambino con ASD, i percorsi che provocano l'autorganizzazione della mente sono meno funzionali rispetto a quelli guidati e creati dalle interazioni con gli altri, per questo motivo devono essere supportati dall'esterno e, in particolare, con un intervento educativo e un lavoro abilitativo o riabilitativo di tipo terapeutico (Venuti, 2012). L'intervento educativo, però, rimane fondamentale: nel contesto scolastico il bambino con ASD può sperimentare con il supporto dell'adulto tutte quelle funzioni che la terapia ha aiutato ad abilitare e lo può fare proprio insieme ai pari. Dopo un buon percorso terapeutico e con un intervento educativo in corso che supporta quotidianamente le interazioni con i pari, la maggior parte dei bambini con ASD sviluppano una forte motivazione sociale che li stimola a stare con gli altri e li attiva anche negli apprendimenti. Qualsiasi bambino, parlando di sviluppo tipico, che sta bene a scuola con i suoi compagni, dimostrerà maggiori capacità cognitive e maggiori apprendimenti. A maggior ragione, un bambino con ASD che apprende e comprende modalità interattive prima sconosciute o minacciose e riesce ad esprimere i propri bisogni, le proprie capacità e a condividerli con i suoi pari, apparirà molto gratificato da ciò che ha appreso e sarà motivato a fare e condividere anche attività cognitive.

### 3.3. RUOLI E COMPITI DI INSEGNANTI ED EDUCATORI

Gli insegnanti e gli educatori hanno ruoli e compiti differenti: mentre l'insegnante è focalizzata sulla didattica, sullo sviluppo di competenze cognitive, di apprendimento e di ragionamento, e sui comportamenti adeguati in classe, l'educatore ha un ruolo importante nella strutturazione dell'ambiente e dei compiti (spazio, tempo e stimoli), nella mediazione con i compagni e nel far acquisire abilità sociali adeguate per raggiungere uno stato tranquillo, che permette di impegnarsi nelle relazioni. Entrambi però non devono dimenticare alcuni principi comuni nel lavoro con individui con ASD:

- avere il bambino con ASD nella mente (di tutti gli adulti);
- avere sempre pazienza;
- ricordare che gli apprendimenti e i cambiamenti possono avvenire lentamente e “in sordina”;
- condividere obiettivi didattici e relazionali ma anche preoccupazioni e difficoltà: è molto importante avere il supporto del proprio gruppo classe e condividere gli obiettivi e i progetti;
- avere momenti di condivisione (tra colleghi) e di supervisione (con un esperto esterno): il lavoro talvolta può essere impegnativo e può scoraggiare gli insegnanti: se essi dialogano parlando delle difficoltà e dei successi e hanno uno spazio esterno in cui parlare di ciò che accade a scuola, riescono meglio a gestire la situazione di classe;
- l'educatore deve mediare il rapporto con i compagni e trasmettere loro competenze per interagire con il bambino con ASD, rendendoli esperti ma non sovraccaricandoli di responsabilità: i compagni devono sempre percepire piacere nello stare con il bambino con ASD e trovare stimoli nuovi nell'interazione e nell'azione con lui.

A dimostrazione del fatto che emozione e cognizione sono aree che devono funzionare in maniera integrata e non scindibili, i percorsi di formazione e accompagnamento degli insegnanti di questi tre anni, hanno evidenziato che il lavoro condiviso dal team di insegnanti - educatori e congiunto sugli apprendimenti delle abilità sociali e sulle competenze scolastiche, hanno permesso a questi bambini/ragazzi di migliorare in entrambe le aree, in particolare modo sugli apprendimenti di tipo cognitivo e di osservare un crescente livello di benessere e piacere nell'ambito scolastico.



## 4. Progetto autismo: storia di tre anni di esperienze

### 4.1. SPETTRO AUTISTICO E SVILUPPO TIPICO: COSA C'È DI DIVERSO?

Tutti gli insegnanti che hanno lavorato con un bambino con ASD si saranno ben presto resi conto che non ci sono solo comportamenti stereotipati, difficoltà di comunicazione e di socializzazione a ostacolare il suo benessere e il suo apprendimento a scuola. Alla base delle differenze comunicative e nelle abilità sociali e delle difficoltà di comprendere e gestire un ambiente complesso, c'è un cervello che funziona e codifica le informazioni in modo diverso. Comprendere il modo di funzionare di questo cervello è molto impegnativo e richiede di dare molta attenzione a tutte le variabili interne (area della sensorialità alterata) ed esterne (ambiente sociale circostante). La comprensione del suo funzionamento, quindi, è tutt'altro che semplice ma, alla fine, è l'unico modo per lavorare con questi bambini in modo efficace. Comprendere il modo di funzionare e di codificare le informazioni del contesto significa mettersi nei panni del bambino, utilizzare un modo di analizzare ciò che arriva ai nostri sensi totalmente diverso dal nostro e assegnare a queste informazioni significati particolari, legati alle caratteristiche e alla storia del bambino. Ad esempio, un bambino può sembrare sordo tanto non sembra toccato dai rumori, anche forti, esterni; ma può attivarsi al rumore di una carta di caramella. Al tempo stesso, un bambino che non sia disturbato dal chiasso formato dai compagni di classe, può andare in ansia per un rumore apparentemente innocuo (perché disturba il suo apparato uditivo e non sa gestire questo fastidio, non sa farlo cessare, o perché il rumore è stato collegato ad un'esperienza non gradevole o, addirittura, paurosa).

### 4.2. A SCUOLA: COME FARE?

Anticipato tutto questo, appare evidente come sia necessario mettere in atto strategie e metodi che siano in sintonia con un cervello che funziona in modo differente. Altrettanto evidente e ovvio appare il fallimento di modalità educative tipiche (rispetto all'esempio di prima, spiegare da dove proviene il rumore e che non è pericoloso), che hanno invece successo con i soggetti con sviluppo tipico. I metodi che sono efficaci con i bambini con ASD si fondano su un'attenta osservazione del bambino e del contesto scolastico, in particolare la classe e i bambini che la compongono e prevedono di agire sull'ambiente di vita per adeguarlo ai bisogni e alle capacità del bam-

bino stesso. In un ambiente così attento e preparato, il bambino può mettere in gioco le sue capacità e trovare modalità funzionanti di comunicazione e di socializzazione.

La scuola può cogliere questa opportunità educativa, anche se è impegnativa e richiede tempo ed energia da parte di tutti coloro che sono coinvolti, primo tra tutti il bambino.

La scuola può e deve assumersi questa responsabilità, soprattutto perché può fornire al bambino un intervento educativo completo ed efficace, coinvolgendo anche insegnanti di sostegno ed educatori (per 30-40 ore settimanali): nella letteratura internazionale un intervento di questa durata e di questo livello di coinvolgimento è considerato efficace, in grado di fornire al bambino strumenti adeguati per il suo sviluppo.

L'intervento educativo a scuola non fornisce solo metodologie per l'apprendimento di autonomie e di competenze di letto-scrittura ma permette soprattutto di stimolare e coinvolgere il bambino in relazioni sociali mediate con i pari, indicando modalità adeguate di comunicazione e di interazione.

L'inclusione con i pari a scuola, quindi, passa attraverso vari tipi di attività e di metodologie, utilizzate in più aree di sviluppo e in particolare, nelle aree maggiormente compromesse nei disturbi dello Spettro Autistico:

1. area dell'interazione sociale;
2. area della comunicazione;
3. area dei comportamenti ripetitivi e interessi ristretti.

### 4.3. LE ESPERIENZE

Nel corso dei tre anni in cui si è sviluppato il Progetto Autismo tutti i partecipanti hanno progettato diverse esperienze educative. I consigli di classe, costituiti da insegnanti di classe, di sostegno e assistenti educatori, hanno saputo tradurre nel concreto e nel quotidiano le indicazioni teoriche e le spiegazioni delle caratteristiche dei Disturbi dello Spettro Autistico. Le esperienze sono diverse tra loro ma hanno tutte origine da un nucleo teorico saldo e ormai condiviso. Gli insegnanti hanno spesso saputo aggirare le svariate difficoltà e, partendo dai punti di forza dei loro bambini e ragazzi, hanno organizzato attività di vario genere per aiutare lo sviluppo delle aree maggiormente compromesse.

L'incontro finale al termine di ogni anno scolastico è diventato ogni volta un'occasione importante per raccogliere le numerose esperienze condotte e per condividerle con tutti i partecipanti. A causa del tempo limitato, le esperienze sono state sempre sintetizzate, per dare possibilità a molti di presentare la propria attività. Il lavoro di

ognuno durante l'anno è stato sicuramente lungo e ben strutturato, in grado di considerare ogni variabile e di favorire l'esperienza progettata.

Le esperienze raccolte in questi anni sono molte e coinvolgono ogni ambito del lavoro scolastico con bambini con ASD. Ogni gruppo classe ha creato e realizzato interventi educativi e progetti rilevanti per lo sviluppo delle capacità dei bambini. Per realizzare questo volume sono state scelte alcune esperienze, le più significative, per documentare anche per gli insegnanti del futuro il lavoro, spesso pionieristico, svolto a scuola. Non è stato possibile, purtroppo, riportare tutte le esperienze svolte durante questi tre anni: per questo sono state scelte quelle più rappresentative, per raccontare in maniera precisa l'utilizzo e l'applicazione di metodologie e strategie adeguate al lavoro in ambiente scolastico con bambini che presentano caratteristiche e difficoltà dei Disturbi dello Spettro Autistico.

Le esperienze sono state raccolte e raggruppate in tre aree a seconda del contributo più significativo che hanno portato, e che per comodità sono state contrassegnate con un simbolo PCS, in questo modo:



A.  
Comunicazione  
e linguaggio



B.  
Abilità sociali



C.  
Didattica

Ogni area a sua volta prevede delle suddivisioni, per permettere una presentazione chiara e completa di ogni esperienza. Le attività, però, non hanno fatto uso solamente di una strategia o di un'unica metodologia. Spesso infatti lo stesso gruppo classe ha organizzato un'esperienza che ha lavorato su varie capacità, utilizzando metodologie proprie di un'altra area (per esempio, le storie sociali hanno previsto l'utilizzo anche di immagini e, in alcuni casi, sono state costruite proprio con i simboli PCS). Quindi alcune delle esperienze descritte di seguito dovrebbero essere inserite in più capitoli. Per non affaticare la lettura e creare inutili ripetizioni, abbiamo preferito riportare le singole esperienze in uno solo dei capitoli, assegnandole a seconda degli obiettivi generali che le hanno guidate. Se in un intervento per lo sviluppo delle abilità sociali, si sono utilizzati strumenti tipici del settore della comunicazione (simboli e immagini), è stata nostra premura segnalarlo affiancando il simbolo PCS corrispondente.

Area	Sotto area	Livello scolastico	Titolo dell'esperienza	a.s.	Aree coinvolte
 <b>Comunicazione e linguaggio</b>	Regolazione	1°, Primaria	Fotografie per dare ordine alle giornate agli spazi ed ai ricordi	2012/13	
		1°-3°, Primaria	Orologio, calendario: supporti visivi per scandire il tempo	2011-13	
	Sviluppo Intenzionalità	1°, Primaria	Capacità di scegliere	2011/12	
	Ampliamento vocabolario	1°, Primaria	Immagini per imparare	2011/12	
	Integrazione mediante supporto visivo	1°, Primaria	Il libretto per la gita scolastica	2012/13	
2°, Primaria		Una descrizione da parte dei compagni	2011/12		
 <b>Abilità sociali</b>	La regolazione: sviluppare i precursori dell'interazione sociale	3°, Primaria	Modulazione del comportamento: schemi di azione visivi	2012/13	
		4°, Primaria	Uno zaino speciale: organizzare spazi ed attività	2011/12	
		2°, Secondaria Primo grado	Risoluzione di comportamenti problema e ripresa dell'inclusione	2012/13	
	Comprensione ed espressione di emozioni e stati d'animo	2°, Primaria	Comprendere le emozioni: storie e fotografie	2011/12	
		2°, Primaria	Comprendere le emozioni: disegni e fotografie	2011/12	
		4°, Primaria	Drammatizzare le emozioni	2012/13	
		1°, Secondaria Primo grado	Emozioni: conoscenza di sé e degli altri	2012/13	
	Integrazione: training di abilità sociali	2°, Primaria	Accoglienza di un bambino speciale	2010/11	
		3° Primaria	Libro delle forme speciali: presentazione alla classe	2011/12	
		3° Primaria	Strategie interattive ed integrazione in classe	2011/12	
		5°, Primaria	Organizzazione delle attività per l'inclusione	2012/13	
		5°, Primaria	Organizzare la gita di classe: azioni per l'integrazione	2011-13	
		1°, Secondaria Primo grado	Adattamento per l'inclusione: pianificazione, piccolo gruppo e classi aperte	2012/13	
2°, Secondaria Primo grado		Presentazione dei compagni con power point: personaggi, animali e frutti	2011/12		
2°, Secondaria Primo grado	CAA: linguaggio comune e strumento di integrazione	2011/12			
 <b>Didattica</b>	Nelle scuole primarie	1°-3°, Primaria	Costruire una favola	2011- 2013	
		1°, Primaria	Apprendimento della letto-scrittura: metodo globale con immagini	2012/13	
		1°, Primaria	Ampliamento della comunicazione	2012/13	
		4° Primaria	Inclusione attraverso il "fare" assieme: i biscotti di S. Valentino	2012/13	
	Nelle scuole secondarie di primo e secondo grado	3°, Secondaria Primo grado	Progetto Ponte verso le scuole superiori	2011/12	
		Istituto Superiore	Percorso scolastico per obiettivi minimi	2012/13	
		Istituto Superiore	Didattica e stage alle scuole superiori	2011/12	
Istituto Superiore		Laboratorio cooperativo per il doppiaggio de "Il conte Dracula"	2012/13		

Tutte le esperienze, oltre a dimostrare l'attenzione riservata a questi bambini e a evidenziare la passione degli insegnanti per il loro lavoro, hanno mostrato l'originale creatività di ogni gruppo classe. La capacità di ideare delle attività originali adattando anche i suggerimenti e/o le buone prassi alle caratteristiche del bambino e del proprio contesto di classe, manifesta una spinta creatrice forte e soprattutto la capacità di non dare mai nulla per scontato.

Prima di iniziare il racconto e la descrizione di queste esperienze, vogliamo ringraziare tutti gli insegnanti di classe, gli insegnanti di sostegno e gli assistenti educatori che hanno lavorato all'interno del Progetto Autismo in questi anni: un grazie importante per la fiducia accordata agli esperti formatori, per l'impegno e la passione quotidiani nel lavoro a scuola e per l'affetto che hanno dimostrato ai bambini e ai ragazzi con ASD. Un ringraziamento speciale va proprio a questi bambini e a questi ragazzi, che con impegno infinito si mettono in gioco e seguono i loro insegnanti, cercando sempre di trovare un posto tra i loro compagni.



#### 4.4. COMUNICAZIONE E LINGUAGGIO

##### 4.4.1. La comunicazione nell'autismo

Nei disturbi dello spettro autistico è presente una compromissione della comunicazione che si manifesta con assenza o ritardo del linguaggio, con un linguaggio ripetitivo e stereotipato, oppure con difficoltà ad iniziare e mantenere una conversazione.

Gli aspetti del linguaggio che in genere rimangono carenti sono la pragmatica della comunicazione e l'uso funzionale del linguaggio. La pragmatica della comunicazione riguarda l'uso comunicativo e sociale del linguaggio e il modo in cui vengono elaborate le informazioni provenienti dal mondo sociale e dalle persone. Per i soggetti ASD non è chiaro il fine della comunicazione e l'intenzionalità sottostante ad un atto comunicativo.

Tali difficoltà sono correlate in maniera reciproca a difficoltà nel contatto oculare, mancanza di risposta all'interazione, mancanza o carenza nell'attenzione congiunta, mancanza o carenza di gesti comunicativi.

Tra le caratteristiche del linguaggio del soggetto con ASD si possono rintracciare:

- deficit nell'espressione:
  1. linguaggio ecolalico, ovvero un linguaggio basato su ripetizione di parole o frasi senza un vera analisi metalinguistica (*"..sono dei tentativi per so-*

*pravvivere in un mondo difficile: si utilizza il linguaggio che si capisce al posto di quello che gli altri vogliono sia usato ...prevale un dettaglio perché chi parla non ha compreso il significato generale.” H. De Clercq, Il labirinto dei dettagli, 2012);*

2. linguaggio idiosincratico, costituito da termini peculiari di significato molto personale;
3. inversione del pronome, ovvero la tendenza a riferirsi a sé stessi con Tu, oppure con il proprio nome.
- deficit di comprensione:
  1. difficoltà a riconoscere le parole differenziandole dagli altri suoni;
  2. difficoltà a stabilire un legame tra significato e significante;
  3. difficoltà a processare gli input lessicali e morfosintattici;
  4. difficoltà a riconoscere i nessi tra le parti del discorso e il significato comunicativo delle diverse parti del discorso.

#### **4.4.2. Metodi e supporti alternativi: la CAA**

In questo capitolo vedremo attraverso alcune esperienze scolastiche come l'utilizzo della comunicazione aumentativa alternativa (che sintetizzeremo con la sigla CAA) sia un valido supporto alla comunicazione in situazioni di disturbo dello spettro autistico.

La comunicazione interpersonale è un sistema multimodale che si muove attraverso più canali: il linguaggio verbale, il tono della voce, la mimica, la gestualità, lo sguardo ed anche attraverso componenti speciali come quelli usati dalla CAA.

La CAA comprende tutte le strategie messe in atto per facilitare la possibilità di partecipazione, interazione, scambio in contesti di vita quotidiana delle persone che non parlano o hanno difficoltà comunicative, incrementando le loro possibilità sia di espressione che di comprensione.

Considerando la predisposizione nell'autismo verso le abilità visuo-spaziali, legate al dato percettivo (pensare per immagini), piuttosto che le abilità verbali e di astrazione, risulta necessario che i messaggi siano il più possibile concreti, visibili e permanenti.

Le informazioni verbali supportate dall'utilizzo del canale visivo aumentano la possibilità di comprensione. In questo modo diventa possibile anticipare ambienti, situazioni, o cambiamenti, strutturare gli ambienti facendo vivere al soggetto autistico una situazione per lui maggiormente comunicativa, e quindi prevedibile e rassicurante. I principali impieghi di questo senso sono:

- etichettatura dell'ambiente, e stabilire dei luoghi per determinate attività;
- organizzare e rendere prevedibili routine giornaliere e/o settimanali (striscia di routine giornaliera, calendario settimanale...);
- scandire la sequenza che costituisce un'attività.

D'altro canto per lui il supporto visivo sarà un canale espressivo, che gli permetterà di comunicare i propri bisogni, strutturare il proprio pensiero e favorire l'intenzionalità. Attraverso questo canale comunicativo il soggetto potrà:

- aumentare la partecipazione e modulare un'interazione o un'attività (pausa, basta e ancora);
- fare richieste, compiendo scelte gradualmente sempre più spontanee ed accurate;
- costruire, condividere e aggiornare un vocabolario di immagini;
- conversare ed interagire con gli altri, costruendo frasi, facendo commenti, componendo un diario giornaliero o delle storie figurate.

Risulta che, quanto più è precoce l'intervento CAA, tanto più sarà efficace.

Numerosi studi dimostrano come l'impiego della CAA supporta e accelera lo sviluppo linguistico, dell'espressione e comprensione, e sostiene lo sviluppo cognitivo in genere; questi elementi portano anche al degradare di problemi di comportamento.

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 autistico.

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.

Per sostenere la crescita in questo percorso è necessario creare più opportunità possibili per comunicare, dando un oggetto di cui parlare, delle esperienze piacevoli da condividere. Queste saranno il motore delle interazioni.

Le componenti speciali della CAA si basano su sistemi di simboli che possono essere costituiti da oggetti tangibili, identici o simili all'oggetto reale, a simboli grafici via via sempre più stilizzati e codificati che permettono di rappresentare significati complessi e astratti. Si passa quindi da componenti maggiormente realistici, come le fotografie, a sistemi di simboli che comportano maggiori capacità di astrazione (come il PCS, blissymbol, Core picture vocabulary), fino ad arrivare alle parole singole e le frasi riconosciute attraverso una lettura globale.

Gli ausili possono essere:

- a bassa tecnologia, utilizzando supporti come tessere o tabelle cartacee o Etran;
- a media tecnologia, come i Voca, ovvero registratori attraverso i quali è possibile impostare uno o più uscite vocali corrispondenti a determinati simboli/bottoni;
- ad alta tecnologia, ovvero programmi informatici che permettono di creare nuove tabelle di simboli, o utilizzare i supporti informatici stessi come supporto dei sistemi di simboli.

Questi sistemi di simboli possono essere fruiti attraverso tecniche di trasmissione che si basano su:

- l'indicazione del dito o della mano;
- lo sguardo e la sua direzione;
- la scansione dello sguardo.

La scelta del sistema di simboli adeguato deriva dalla combinazione di sistemi grafici che in questo momento 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.

#### **4.4.3. Esperienze: le abilità su cui intervenire**

L'uso delle strategie visive ha permesso di favorire le tappe essenziali del processo comunicativo:

- la regolazione;
- lo sviluppo dell'intenzionalità;
- ampliamento del vocabolario;
- l'inclusione.

Attraverso le esperienze più significative vediamo come i differenti usi dei supporti visivi hanno giovato a queste abilità.

## • LA REGOLAZIONE

Per favorire una miglior regolazione del comportamento dell'alunno con ASD è necessario partire da una serie di azioni che supportano la comprensione del contesto e la previsione degli eventi, in maniera che l'alunno si senta rassicurato da una situazione a lui familiare.

Tra questi azioni è prioritario:

- individuare le attività funzionali necessarie a potenziare lo sviluppo del bambino;
- organizzare le attività in routine stabili che diano ritmo alla giornata;
- utilizzare un'agenda giornaliera o un pannello che permetta di scandire attraverso delle foto-simbolo i tempi e le attività della giornata e l'alternarsi delle figure di riferimento. Il bambino è partecipe nella preparazione di questa agenda;
- strutturare una singola attività in sequenze fotografate che permettano al bambino di aver chiaro che cosa fare prima e cosa fare dopo, contribuendo alle sue funzioni esecutive.

### FOTOGRAFIE PER DARE ORDINE AGLI SPAZI, ALLE GIORNATE ED AI RICORDI



Classe 1°, scuola primaria

#### Situazione di partenza

In una classe in particolare, è stato accolto un alunno che manifestava ad inizio anno una forte tendenza all'isolamento, comportamenti stereotipati e manifestazioni aggressive, che impedivano contatti con la classe e flessibilità nei confronti degli insegnanti.

#### Difficoltà e punti di forza

L'alunno mostrava:

- profonde difficoltà di regolazione del comportamento;
- difficoltà a comprendere ed accettare le proposte fatte dalle insegnanti;
- difficoltà nelle relazioni con i compagni;
- basso funzionamento cognitivo.

Si riconoscono in lui:

- piacere nel venire a scuola;
- esecuzione di consegne quotidiane ed abitudinarie;
- interesse a stimoli visivi presentati al computer;
- uso di parole spontanee e frasi minime legate a bisogni primari.

### Intervento

I supporti visivi sono stati utilizzati per strutturare gli spazi e le attività durante la giornata e per comporre un diario fotografico delle esperienze condivise con i compagni.

### Tipo di attività

È stato importante l'utilizzo delle immagini, adottando la metodologia della CAA per:

Cosa	Come
Strutturare gli spazi	Dopo un'attenta osservazione iniziale, è stato di grande aiuto suddividere l'auletta del bambino in spazi diversi ma ben precisi: <ul style="list-style-type: none"> <li>• area cognitiva</li> <li>• area motoria</li> <li>• area relax</li> </ul>
Strutturare la giornata	Installando un pannello della settimana dove venivano riportate le fotografie delle attività da svolgere, giorno per giorno.
Comprensione dei propri stati emotivi	Utilizzando una tabella con la grande scritta "Come mi sento?" e una scelta tra i simboli di quattro emozioni.
Reciprocità e intenzionalità comunicativa	Per esempio applicando alle porte le fotografie dei luoghi dove poter andare, con la grande domanda "Dove voglio andare?".
Per lavorare sulle relazioni	Fissando attraverso un diario fotografico i momenti relazionali importanti.

### Con i compagni

Le attività laboratoriali e le uscite che il bambino ha condiviso con la classe sono state documentate con numerose foto.

Le immagini sono state poi stampate, suddivise in sequenze in modo che l'alunno riuscisse a verbalizzare a posteriori l'attività svolta.

Infine sono state raccolte in un diario che attraverso immagini e didascalie essenziali ha fissato le esperienze vissute, potendo rivedere e ricordare...

- la mia insegnante quando ha portato a scuola il suo cane;
- i giochi al parco con i miei compagni;
- l'orto preparato con i miei compagni;
- In sella ad una moto da cross!

### Risultati

La strutturazione degli ambienti e delle attività giornaliere, hanno creato un ambiente accogliente e prevedibile che ha permesso all'alunno di regolare il proprio

comportamento in maniera significativa, aprendo un canale comunicativo mediato dai supporti visivi, ed avvicinarsi con motivazione ed interesse alle attività della classe, vivendo momenti relazionali importanti.

## OROLOGIO, CALENDARIO ED ALTRI SUPPORTI VISIVI PER SCANDIRE IL TEMPO



Classe 1°- 3°, scuola primaria

### Situazione di partenza

In una classe in particolare, è stata accolta da tre anni una bambina con ridotte capacità motorie e non verbale.

La continuità delle insegnanti e dell'assistente educatore hanno permesso l'avvio e la prosecuzione di un ricco percorso di inclusione nella classe e di adattamento degli obiettivi didattici, grazie alla mediazione di supporti visivi comunicativi.

Nel capitolo Didattica verrà descritto un'attività proposta in questo contesto (*Costruire una favola*), che ha saputo adattare gli obiettivi del programma di italiano (e non solo) in modo da coinvolgere e rendere partecipe l'alunna.

### Difficoltà e punti di forza

L'alunna manifesta:

- una limitata capacità di attenzione verso i contenuti verbali;
- tendenza verso la chiusura e la passività;
- motricità ridotta (atassia e aprassia);
- bisogno di stimoli che appagano la sua curiosità ed interesse, preferendo il canale;
- visivo stimolato da immagini e filmati;
- negli anni si è allenata la funzione comunicativa della direzione dello sguardo diventando il principale canale espressivo dell'alunna, attuando scelte tra gli stimoli visivi proposti;
- nonostante le difficoltà motorie della bambina l'espressione emotiva risulta chiara attraverso l'uso intenzionale di gorgheggi, movimenti corporei e mimica.

### Intervento

Fin dalla prima elementare tutto il contesto scolastico è stato arricchito di foto e simboli per rendere maggiormente comprensibile la strutturazione degli spazi e l'alternarsi delle attività.

Il supporto visivo è stato utilizzato allo scopo di:

- appagare la curiosità e gli interessi dell'alunna;
- offrire possibilità di stimolare l'intenzionalità e la scelta spontanea;
- dare prevedibilità agli eventi della giornata sia a scuola che fuori;
- rendere concrete le esperienze fatte, vissute e scelte come le più belle da ricordare;
- contestualizzare gli eventi nel tempo e nello spazi;
- ampliare e rinforzare la sequenzialità di un prima - ora - dopo, ieri - oggi - domani.

Gli strumenti e le proposte sono sempre state operate:

1. utilizzando il supporto visivo di immagini e fotografie;
2. attraverso la direzione dello sguardo l'alunna esprimere la scelta tra più possibilità.

#### Tipo di attività

I principali supporti visivi che sono stati introdotti gradualmente per supportare una maggior comprensione del tempo e della successione delle attività sono stati i seguenti (vedi pagina successiva).

#### Risultati

Questi supporti visivi hanno permesso alla bambina di comprendere meglio il contesto in cui vive, dando maggiori possibilità di attivarsi nel contesto e prenderne parte, e permettendo anche di dare concretezza e significato ai propri vissuti.

Cosa	Come
 <p>Orologio</p>	<p>L'orologio è costruito in modo che ad ogni ora della giornata corrisponda il simbolo delle attività principali, permettendo di controllare autonomamente il passare del tempo, seguendo la lancetta rossa.</p>
 <p>Striscia della giornata</p>	<p>La striscia della giornata permette all'alunna di comprendere la successione più dettagliata delle attività della giornata, delle persone che incontrerà, e della sequenza prima-dopo.</p>

 <p>Stagioni</p>	<p>Introduzione di una sequenza temporale più grande: le stagioni che costituiscono l'anno, in maniera ciclica. L'alunna ha scelto i colori delle stagioni:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. verde la primavera, come l'erba;</li> <li>2. gialla l'estate, come il sole;</li> <li>3. arancio l'autunno, come le foglie;</li> <li>4. azzurro l'inverno, come la neve.</li> </ol>
 <p>Pannello della settimana</p>	<p>Ogni mattina ci si prepara per un giorno nuovo! L'alunna con l'aiuto di un compagno assiste e partecipa alla costruzione del programma giornaliero:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• si sposta il cursore a lato;</li> <li>• si mette il simbolo "Oggi" e spostando il simbolo "domani" e "ieri" di conseguenza;</li> <li>• si dispongono le attività programmate del giorno;</li> <li>• e l'alunna sceglie le altre attività da fare con lo sguardo tra 3 possibilità;</li> <li>• si lasciano i simboli dei giorni scorsi per fare memoria di quello che si è fatto.</li> </ul> <p>In questo modo si attiva la sequenzialità temporale dei giorni.</p>
 <p>Calendario</p>	<p>Il calendario utilizza gli stessi colori delle stagioni per suddividere i mesi dell'anno. Questo pannello serve dare un supporto concreto alla memoria degli eventi da ricordare. Alla fine di ogni mese l'alunna infatti sceglie le foto dei principali eventi del mese.</p>
 <p>Calendario dei compagni</p>	<p>Allo stesso modo il calendario dei compagni di classe permette di fissare nella memoria dell'alunna gli eventi riguardanti i compagni.</p>

## • LO SVILUPPO DELL'INTENZIONALITÀ

Per favorire lo sviluppo dell'intenzionalità è necessario offrire occasioni che stimolino l'abilità di scelta nel bambino, seguendo questo percorso:

- inizialmente individuare cibo, attività, gioco, luogo preferito dal bambino;
- 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".

### CAPACITÀ DI SCEGLIERE



Classe 1°, scuola primaria

#### Situazione di partenza

In una classe in particolare, è stato accolto un bambino non verbale, con interessi molto ristretti, tendenzialmente passivo, che ad inizio anno trascorreva il tempo a girovagare senza meta.

Inizialmente sembrava impossibile trovare delle attività adatte, funzionali, volte a potenziare il suo sviluppo e che lo attraessero almeno in minima parte.

#### Difficoltà e punti di forza

- Le principali difficoltà che l'alunno mostrava riguardavano quindi soprattutto il piano dell'espressione comunicativa (non verbale, passivo e bassa intenzionalità) e degli interessi poco flessibili alla situazione.
- Fin dai primi giorni ha mostrato una buona accettazione di qualsiasi persona, anche nuova, talvolta la ricerca del contatto fisico, e capacità di un buon contatto visivo e sorriso; inoltre capace di indicare alzando il braccio o il dito indice, produzione di vocalizzi, forte attrazione nei confronti della musica e capacità di seguire un ritmo, capacità di spostarsi nei vari ambienti nonostante un certo impaccio motorio.

#### Intervento

Gli obiettivi del progetto educativo individualizzato hanno previsto:

- Adattamento all'ambiente
- Relazione con gli adulti di riferimento
- Sviluppo dell'intenzionalità

- Sviluppo della reciprocità
- Sviluppo dell'attenzione condivisa
- Sviluppo della comunicazione attraverso la C.A.A.
- Sviluppo dell'autonomia
- Sviluppo delle azioni motorie di base

### Tipo di attività

I supporti visivi hanno favorito l'intenzionalità attraverso queste azioni:

Cosa	Come
La striscia della giornata	La scansione dell'organizzazione della giornata è stata fin da subito resa visivamente su di un pannello orizzontale che specificava quali insegnanti avrebbe incontrato nelle diverse fasi della giornata, e quali attività avrebbe potuto scegliere, da fare con loro.
Il quaderno delle foto-simbolo	La capacità di scelta è stata stimolata attraverso le pagine del quaderno delle foto- simbolo. Il quaderno ha le sezioni dedicate alle persone (Con chi?), ai simboli CAA (Basta e Ancora), alle attività (in rosso), ai momenti di pausa (in verde), al pranzo (in giallo), al bagno (in blu). I colori delle sezioni sono gli stessi che identificano le fasi della giornata sul pannello.
Attività ed occasioni di espressione dell'intenzionalità	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Utilizzare il dito in modo funzionale in seguito alla richiesta verbale dell'adulto.</li> <li>• Operare una scelta tra due foto nella scelta della merenda o di un gioco.</li> <li>• Richiedere di continuare un gioco offrendo la fotografia o rispondendo con un "Agogò" alla domanda "Ancora?" o toccando il simbolo.</li> <li>• Riconsegnare l'animale di gomma richiesto tra quattro scelte.</li> <li>• Comunicare di avere sete portando la fotografia o dirigendosi verso il lavandino indicando il bicchiere.</li> </ul>

### Con i compagni e a casa

Una volta aperti i primi canali comunicativi attraverso le foto-simbolo ogni occasione è stata buona per coinvolgere i compagni e far sperimentare loro questa nuova modalità di comunicare.

Nell'ultima fase dell'anno scolastico si è avviato l'uso della CAA anche a casa, con cinque foto di luoghi appese vicino alla porta, e una prima fase di etichettatura nei vari ambienti con le foto degli interessi più forti del bambino.

## Risultati

A fine anno lo sguardo e il contatto visivo sono buoni e prolungati, e supportano l'intenzionalità comunicativa. L'attenzione condivisa nei confronti di un terzo e verso un oggetto si è estesa fino a qualche minuto permettendo di avviare attività relazionalmente significative e favorire le acquisizioni cognitive. I manierismi motori sono diminuiti sensibilmente, manifestando un benessere generale.

## • AMPLIAMENTO DEL VOCABOLARIO

L'utilizzo dei supporti visivi per ampliare il vocabolario di concetti e parole spesso tocca aspetti didattici del progetto educativo individualizzato. Qui tratteremo alcune esperienze mantenendo l'attenzione più sugli aspetti legati ai supporti alla comunicazione. Rimandiamo al capitolo dedicato alla Didattica (capitolo 4, paragrafo 4.3) per gli aspetti degli obiettivi didattici individualizzati.

Esistono molti canali esperienziali che favoriscono un arricchimento del vocabolario sia visivo che verbale:

- Le azioni e i laboratori: a seguito di un'esperienza nuova significativa, favorire il riconoscimento delle azioni coinvolte prima con l'uso di una foto, poi associando gradualmente un simbolo corrispondente.
- Costruzione di storie. Un esempio può essere questo dove viene utilizzata la capacità di scelta del bambino come motore creativo della storia:
  1. disegno di vari luoghi (bosco, montagna) per familiarizzare con le loro caratteristiche;
  2. scelta dei luoghi dove ambientare le storie;
  3. si preparano le sagome dei personaggi e si scelgono i protagonisti delle storie;
  4. allo stesso modo si scelgono anche gli oggetti che i personaggi utilizzano e le azioni che compiono.
- Ascolto di storie: il bambino 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 può favorire l'emergenza di un linguaggio, verbale o mediato da simboli, più complesso e articolato.
- Giochi di associazione: durante il racconto di una storia viene chiesto al bambino di attaccare i suoi simboli sui simboli stampati; giochi con principi simili possono essere la "tombola degli animali", "strega comanda colore".

- **Categorizzazione:** creazione di categorie utilizzando prima degli oggetti, poi foto e infine immagini sempre più astratte.
- **Lettura globale:** per esempio nel programma della giornata associando le parole alle immagini già conosciute si facilita il riconoscimento globale della parola.

## IMMAGINI PER IMPARARE



Classe 1°, scuola primaria

### Situazione di partenza

In una classe in particolare, sono stati accolti due alunni con difficoltà relazionali e comunicative, con i quali si sono potuti affrontare alcuni obiettivi di apprendimento della letto-scrittura, attraverso il supporto delle immagini.

### Difficoltà e punti di forza

Si sono rilevate difficoltà nella comprensione e nell'espressione verbale; difficoltà nella comprensione di sequenze temporali.

Gli alunni utilizzano parole spontanee e frasi minime, in maniera poco intenzionale.

Sono buoni il riconoscimento e la comprensione di contenuti supportati visivamente.

### Intervento

Attraverso un supporto visivo costruito ad hoc si è posto l'obiettivo di favorire l'intenzionalità comunicativa e di arricchire il vocabolario verbale attraverso esercizi di riconoscimento e di utilizzo delle prime abilità di lettura, analisi della frase minima, e di sequenza temporale.

### Tipo di attività

Obiettivo	Come
Nominare	Per introdurre inizialmente nuovi vocaboli, sono state utilizzate semplici "carte da gioco" con immagini di animali, oggetti, persone, ecc. Prima era l'insegnante/educatrice a nominare ed indicare, successivamente è stato richiesto all'alunno di nominare quanto vedeva, in modo sempre più rapido.
Lettura	Vengono proposte delle carte che riportano immagine e parola, in modo che si fissino nella mente in modo simultaneo. L'immagine poi sparisce lentamente, lasciando il posto soltanto alla parola. In questo modo è possibile anche comprendere se sia più adatto il metodo globale o quello fonologico.

La frase: il soggetto	Sempre attraverso il procedimento dell'ins./educ. che nomina e indica mentre l'alunno ascolta all'inizio e poi è lui a dover nominare ed indicare, si procede ad identificare il soggetto attraverso la domanda: "Chi è?" (es. la mucca, la signora, il neonato).
La frase: l'azione	Si prosegue sempre nello stesso modo, introducendo la domanda: "Che cosa fa?" (es. il cane dorme, la bambina mangia).
La frase: il complemento oggetto	Viene introdotta la domanda: "Che cosa?", arrivando così a formare una frase completa (es. il bambino apre la porta, il gatto morde la ciabatta).
La sequenza temporale 1	Il bambino viene fotografato durante un'azione quotidiana che ben conosce. Nel commentare le fotografie viene richiesta la frase completa dell'avverbio iniziale (es. Prima ho aperto l'armadio, poi ho aperto il quaderno, dopo ho preso la penna, infine ho scritto una parola). In questo modo l'attenzione viene concentrata sia sulla cronologia delle azioni, sia sulla correttezza della frase che della pronuncia delle singole parole.
La sequenza temporale 2	È il bambino stesso a fotografare l'ins. mentre svolge le azioni conosciute. Quindi può prendere possesso delle informazioni in modo più approfondito: fa le foto, le guarda nello schermo della macchina fotografica, poi in quello del computer e infine le stampa. Ora può rispondere a nuove domande: "Chi ha fatto la fotografia? Dove l'hai stampata?"

Per le varie attività durante l'anno sono stati utilizzati: cartelloni colorati, libri illustrati, carte "da gioco", schede confezionate e/o create insieme all'alunno, fotografie di attività svolte a casa o a scuola, lavagna interattiva.

### Risultati

L'ampliamento del vocabolario grazie a queste attività ha portato su un piano degli apprendimenti ad affrontare la comprensione di frasi e brevi brani, mentre sul piano relazionale ha permesso ai bambini di relazionarsi con i compagni in maniera più adeguata.

## • L'INCLUSIONE

I supporti visivi permettono di aprire canali comunicativi significativi, che sostengono processi di inclusione con i compagni.

È importante quindi:

- progettare attività condivise in piccolo gruppo o con l'intera classe in maniera prevedibile e regolare, nelle quali attivare la comunicazione con la creazione di tabelle a tema;
- progettare laboratori didattici sulla base delle abilità del bambino e del programma della classe per favorire l'avvicinarsi degli obiettivi didattici e gli obiettivi inclusivi. A seguito delle esperienze utilizzare i supporti visivi (ad es. con delle slide) per documentare il laboratorio in modo da fissare sia gli apprendimenti che il vissuto di condivisione;
- valutare l'inclusione dal punto di vista dei compagni di classe. Ad esempio si può chiedere ai bambini all'inizio dell'anno scolastico e alla fine di fare un disegno del compagno di classe con ASD oppure scrivere un pensiero. In questo modo si può valutare la rappresentazione che essi hanno del compagno e del suo modo di comunicare.

### IL LIBRETTO DELLA GITA SCOLASTICA



Classe 1°, scuola primaria

#### Situazione di partenza

In una classe in particolare, nella prima parte dell'anno, le insegnanti hanno avuto esperienza di segni di disagio mostrati da un alunno con ASD in alcune uscite o attività diverse dalla normale routine scolastica.

#### Difficoltà e punti di forza

Il bambino dimostra di avere difficoltà di previsione e comprensione di fronte agli eventi che si scostano dalle routine giornaliere.

Risulta per lui più funzionale il canale visivo per comprendere una sequenza di informazioni complessa.

Il canale verbale è buono anche se necessita di essere supportato da stimoli visivi.

#### Intervento

Si è deciso di preparare bene la gita scolastica che prevedeva un giorno alla fattoria.

Si è costruito un libro con immagini e brevi didascalie con l'obiettivo di aiutare a prevedere in che cosa consisteva la gita, in termini di luoghi, attività e aspetti emotivi.

#### Tipo di attività

Si è preparata l'attività partendo dalla raccolta di informazioni sulla strutturazione della giornata e di fotografie, contattando la fattoria e visitando il sito internet di questa.

Tutte le immagini raccolte sono state osservate con attenzione con il bambino, per scegliere quelle più comunicative per lui.

Il libretto è stato costruito assieme all'insegnante, nell'arco di una settimana.

Pagine del libretto	Come
Quando	È stato utilizzato lo schema della settimana familiare all'alunno. Nella settimana della gita, alla fine di ogni giornata, si colorava il giorno trascorso, in modo da rendere visivamente chiaro l'avvicinarsi del giorno della gita.
Con chi	Foto dei compagni e delle maestre che avrebbero accompagnato in gita la classe.
In viaggio	L'alunno ha scelto i compagni da avere vicino durante il viaggio
Le regole del pullman	Insieme ad alcuni compagni si sono fatte le foto di scenette per spiegare le regole da rispettare sul pullman. Anche lui ha partecipato... e si è divertito molto. Poi in maniera individuale l'alunno ha osservato le foto, ripetuto le regole e affiancato alle foto alcuni simboli.
Dove andremo	Foto degli ambienti della fattoria e degli animali che piacciono tanto al bambino.
Cosa faremo	È stato ripreso lo schema della giornata per aiutare a capire come sarebbe stata strutturata la giornata, colorando i momenti della giornata corrispondenti a determinate attività.
Le emozioni	Era importante far capire che se si fosse trovato a disagio o fosse stato stanco poteva, come a scuola, in ogni momento chiedere un momento tranquillo.
Il ritorno a casa	Per far capire che la conclusione della gita è stabilita e prevede il rientro a casa.

#### Con i compagni e a casa

La condivisione del libretto è stato un momento interattivo importante: è stato utilizzato in classe per presentare la gita ai compagni.

L'alunno è stato partecipe, avvicinandosi e spiegando cosa rappresentavano le immagini.

Inoltre a casa lo ha sfogliato assieme ai genitori la sera prima della gita e la sera dopo.

### Risultati

Il giorno della gita: il libretto ad essere un supporto alla preparazione di un evento nuovo, è stato una guida anche durante la gita stessa. È stato utilizzato per capire quale momento della giornata stavano vivendo, per capire la sequenza delle attività già fatte e quelle che ancora ci sarebbero state e, prima della partenza, per ricordare che si tornava a casa.

Questo tipo di preparazione ha permesso all'alunno di vivere con maggior tranquillità l'esperienza nuova, potendo partecipare a momenti relazionali e di condivisione con i compagni di classe.



### UNA DESCRIZIONE DA PARTE DEI COMPAGNI



Classe 1° - 3°, scuola primaria

### Situazione di partenza

In una classe in particolare, è stata accolta da tre anni un'alunna con ridotte capacità comunicative. La tendenza alla passività, l'assenza di linguaggio e i deboli segnali comunicativi, poco convenzionali, hanno reso difficile ai compagni di instaurare una relazione con lei e capire i suoi bisogni e desideri.

Già dal primo anno sono stati attivati regolari attività di piccolo gruppo centrate sulla comprensione di modi diversi di comunicare e sull'apertura di un canale condiviso di interazione basato sulle prime foto-simbolo CAA che l'alunna ha saputo

usare in maniera intenzionale. Queste attività inizialmente guidate e dirette dall'insegnante, hanno preso via via autonomia, autogestite e alimentate dalla creatività dei compagni.

### Difficoltà e punti di forza

L'intenzione e le capacità comunicative dell'alunna sono ridotte. Questo rende difficile l'avvio di relazioni spontanee e contatti significativi con o i pari.

L'alunna sa trovare riferimento in una figura adulta.

La musica e il ritmo sono per lei il canale preferenziale per attivarsi in un gioco e in timide iniziative. Nella situazione di piccolo gruppo per lei è possibile esprimere le proprie scelte e vivere momenti relazionali e di riconoscimento.

### Intervento

Si è valutata l'inclusione con la classe partendo proprio dal punto di vista dei compagni.

Si è chiesto loro di fare una breve descrizione della compagna, con parole o con immagini. In questo modo è stato possibile valutare la rappresentazione che essi hanno della compagna e del suo modo di comunicare.

### Tipo di attività

Alla fine della classe 1° è stata proposta ai bambini della classe una descrizione della propria compagna. "Io con... faccio/dico..."

La consegna era volutamente aperta, lasciando libertà sia di contenuti che di espressione, potendo usare parole o disegni.

Alla fine della classe 2° la descrizione richiesta ai compagni era guidata da tre domande che indirizzavano ma non troppo, permettendo di indagare tre aree importanti che caratterizzano una relazione: il contatto, la comunicazione e le difficoltà.

Riportiamo qui le risposte più significative:

Domande guida	Risposte
Cosa faccio assieme a lei?	Canto gioco ballo disegno e mi diverto, e facciamo tante cose belle. Suono musica. Suoniamo con gli strumenti. Gli faccio un po' di compagnia quando è ricreazione, una volta sono andata in aula computer e perfino in palestra ci ho un po' giocato. Faccio il girotondo. È bello fare i girotondi pazzi e normali. Ci divertiamo a nascondere il gallo. Le giravo le pagine del libretto; le tenevo la mano.

<p>Come ci capiamo io e lei</p>	<p>Ci capiamo con i gesti o i segni e certe volte parlo. Con le fotografie/figure e qualche parolina. Ci capiamo perché mi indica le cose e se una cosa le piace tanto mi sorride. Quando mi dà la mano che vuol dire di seguirla. Ci capiamo: io con le parole, lei con i versi. Non ho un modo per capirmi, ma chiedo aiuto ai maestri.</p>
<p>Con lei è un po' difficile se...</p>	<p>Capirsi, parlarsi e ascoltarsi. Farmi capire. Se non riesco a capirla. Capirsi qualche volta e spiegarsi un po', poi non c'è nient'altro. Quando giochiamo insieme se viene qualcun altro, è difficile che giochi. Capire cosa vuole dire lei. Se parla così. Capire cosa vuole dire AAAAAA! Un paio di compagni non esprimono alcuna difficoltà.</p>

## Risultati

Attraverso questa breve valutazione è stato possibile fotografare la rappresentazione che i compagni hanno della compagna con ASD, potendo cogliere il grado di relazione che con lei stringono. I compagni sono ricchi di molte idee e riconoscono diversi momenti della giornata come occasione di contatto con la compagna. Dimostrano di conoscere i canali principali per comunicare con lei e il valore comunicativo di gesti, indicazioni e fotografie.

Viene espressa una buona consapevolezza delle difficoltà di comprensione che caratterizzano il contatto con la compagna: spesso è espressa la difficoltà reciproca, altre volte è riconosciuta una difficoltà propria della compagna.

Un tipo di lavoro come questo offre l'occasione per tutti i bambini di porre attenzione alla sfera delle emozioni e delle relazioni, facendolo diventare un argomento rilevante nel contesto della scuola, al pari dei contenuti didattici.



Disegno realizzato da una compagna di classe della bambina con ASD



## 4.5. ABILITÀ SOCIALI

L'obiettivo primario di ogni intervento con i bambini con ASD a scuola è quello di lavorare sulle relazioni. Per far questo è necessario programmare esperienze e attività in maniera mirata sulle capacità comunicative e sociali. Lavorare sulle abilità sociali significa prima di tutto guidare il bambino nel dare significato alle espressioni degli altri e riuscire a cogliere nel modo corretto le loro intenzioni. Sviluppare queste competenze permette gradualmente al bambino di comprendere e poi acquisire le regole sociali che regolano i comportamenti e le interazioni. I contesti abituali di gioco e di apprendimento dei bambini appaiono molto complessi agli individui con ASD, proprio perché non possiedono in maniera innata le capacità di elaborare e significare i segnali sociali provenienti dai pari. Le loro difficoltà nella comunicazione verbale (produzione e comprensione), inoltre rendono ancora più difficile la gestione delle interazioni all'interno del contesto scolastico. Per questo spesso le situazioni sociali determinano nel bambino ansia e paura, due stati che si manifestano nella continua agitazione motoria e che lo portano a mettere in atto comportamenti anomali.

### 4.5.1. Passo dopo passo...

Il progetto educativo rivolto al bambino con ASD dev'essere sempre adattato ai suoi bisogni e alle sue capacità a seconda dell'età: in età precoce dovrà prevedere attività per lo sviluppo di capacità di attenzione, di comunicazione, l'utilizzo di simboli e di modulazione degli stati emotivi. In età successive dovrà invece puntare al miglioramento dell'interazione sociale, all'arricchimento della comunicazione funzionale e alla diversificazione di interessi e attività (SINPIA, 2005). In questo modo si avrà la certezza di aver dato modo e tempo al bambino di sviluppare capacità comunicative e sociali adeguate prima di proporre interazioni complesse con più persone alla volta e/o interazioni all'interno di attività cognitive.

### 4.5.2. Dall'interazione con l'insegnante al piccolo gruppo di compagni

Partendo da una relazione di fiducia con il bambino/ragazzo, l'adulto supporta, da sicurezza e media lo sviluppo delle relazioni con i pari. Prima si cercherà di favorire la conoscenza di alcuni compagni che il bambino mostra (o dice) di preferire. È importante proporre interazioni diadiche, con un compagno alla volta, per dare il tempo al bambino con ASD di abituarti all'altro e apprendere, osservando, analizzando e ricordando, il modo di reagire e di comportarsi dell'altro. È fondamentale però scegliere alcuni compagni prefe-

riti, che possono fare a turno nell'attività e nel gioco con il bambino, per non affaticare uno solo di loro durante il primo periodo di conoscenza. Gradualmente, i compagni possono diventare degli amici e delle guide nei compiti e nelle situazioni meno prevedibili.

Dalla situazione con un compagno si può gradualmente passare alla relazione con più compagni, 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 sarà sempre di conoscenza e sarà mediata dall'adulto. Nel piccolo gruppo si possono organizzare differenti attività, anche didattiche, ma per sviluppare le abilità sociali sono da preferire i momenti di gioco, attività espressive e di conversazione, in cui il bambino può sperimentare più di un'interazione alla volta, osservare i compagni nei loro scambi, imparare le regole delle relazioni sociali e comprendere l'influenza delle emozioni sui pensieri propri e altrui nel rapporto con i coetanei. Nell'esperienza di gruppo non può mai mancare la condivisione del piacere, che costituisce il motore, l'energia che motiva tutti, non solo il bambino con ASD, ad entrare in contatto con gli altri e a vivere insieme emozioni ed attività.

Una volta che il bambino 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 diversi alunni e potranno scegliere con maggiore sicurezza i diversi compagni a seconda dell'attività da proporre (alcuni ragazzi 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 l'alunno con ASD). Indipendentemente dal tipo di esperienza proposta, sarà necessario programmare e strutturare in maniera precisa le attività (tempi, spazi, sequenza dei compiti), anticipandole al bambino e fornendo anche le strategie per poterle affrontare serenamente.

L'inclusione in classe di un bambino con ASD non può mai essere lasciata al caso: i compagni della classe vanno sempre supportati e preparati. A loro vanno spiegate con chiarezza le capacità e le difficoltà del compagno con ASD e soprattutto vanno spiegati i modi adeguati di comunicare e interagire con lui. I compagni, rassicurati dalle informazioni dell'adulto e supportati nelle interazioni potranno trovare il modo a loro più consono di comunicare e di stare 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 abitudinarie.

#### **4.5.3. Metodi e strategie**

Nel lavoro con individui con ASD è molto importante far sperimentare in prima persona le situazioni comunicative e sociali: queste esperienze, però, possono essere

molto frustranti se sono fallimentari e se nessuno interviene per rompere il circolo vizioso causato dalle difficoltà dei bambini con ASD. Questo “circolo” si determina in presenza di situazioni sociali che il bambino non comprende e che determinano ansia e paura: il bambino reagisce mettendo in atto comportamenti di isolamento o, al contrario di disturbo (alle volte anche aggressivi nei confronti dei compagni). Per aiutare i bambini 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 (in cui può esserci anche il bambino 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 ai bambini 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.

I bambini e i ragazzi 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 o create dall’adulto e dal ragazzo in vista delle diverse esperienze. Grazie a libretti, album di foto, video, canzoni e altri ausili i bambini e ragazzi con ASD possono riflettere sulle situazioni sociali vissute e prepararsi a nuove interazioni. Per i bambini e i ragazzi con buone capacità cognitive sono utili anche degli strumenti scritti, che possono rielaborare da soli o in coppia e che permettono un’ulteriore riflessione sugli elementi del contesto e sulle capacità necessarie alle interazioni. A questo scopo è possibile elaborare insieme agli individui 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.

Le attività proposte nei tre anni di esperienze sono state:

- *Espressivo-musicali*: partendo dalle capacità presenti sia nel bambino con ASD che nei pari si strutturano ritmi coordinati sia a due che in piccolo gruppo. Le attività hanno la funzione di migliorare le capacità imitative e di sintonizzazione con l’altro, l’attenzione congiunta nelle azioni, il turno nello scambio,

la ritmicità coordinata, l'espressione e la regolazione emotiva. Queste attività possono essere proposte anche a bambini a basso funzionamento perché utilizzano e strutturano le abilità alla base della comunicazione sociale. Negli adolescenti e nell'alto funzionamento si sono proposte attività musicali maggiormente strutturate fino a giungere alla costituzione di vere e proprie band all'interno della scuola. Queste attività, pur utilizzando le capacità dei ragazzi, necessitano (se non presenti) di un implemento delle competenze musicali e organizzazione dell'insieme.

- *Gioco di movimento*: partendo dalla capacità del bambino/ragazzo, l'adulto struttura giochi con la palla, prendi e scappa, 1-2-3 stella, percorsi e attività congiunte. Quando il bambino con ASD ha conquistato o è consapevole delle proprie capacità si introduce un compagno e successivamente un piccolo gruppo che va adeguato alle competenze iniziali del compagno con ASD. Si parte da semplici scambi di palla a giochi di regole semplificati (palla prigioniera) fino a situazioni sportive (pallavolo, basket, calcetto). Queste attività, sperimentate in aula, poi in palestra, possono essere generalizzate nei momenti di ricreazione con lo stesso gruppo di pari.
- *Giochi di ruolo*: partendo dall'osservazione degli interessi dei bambini si strutturano attività attraverso l'utilizzo di personaggi o carte da gioco. Dal collezionismo allo scambio di carte e oggetti, fino a organizzare partite e piccoli tornei con carte gioco.

Questo capitolo raccoglie le esperienze svolte da diversi gruppi classe di scuole di ogni ordine e grado, per sviluppare le abilità sociali, da quelle di base a quelle più complesse. Le esperienze sono state inserite in uno dei tre capitoli, a seconda del loro obiettivo e delle loro metodologie:

- la regolazione: sviluppare i precursori dell'interazione sociale;
- comprensione ed espressione di emozioni e stati d'animo;
- inclusione: training di abilità sociali.

#### • LA REGOLAZIONE: SVILUPPARE I PRECURSORI DELL'INTERAZIONE SOCIALE

Nell'inclusione e integrazione del bambino con ASD nella classe, l'acquisizione delle abilità sociali non è che il passaggio conclusivo di un percorso vasto e in parte complesso. Prima di insegnare schemi di azione condivisi e strategie comportamentali è necessario aiutare lo sviluppo e il consolidamento dei precursori dell'interazione sociale. Il contatto, la reciprocità, l'intenzionalità, il piacere e le motivazione sociale

sono tutti elementi indispensabili al bambino per entrare con sicurezza nel mondo dei pari e riuscire a comprendere la complessità delle relazioni. Acquisire queste competenze sociali permette al bambino di riuscire prima di tutto a regolare le sue emozioni e i suoi comportamenti, in relazione ad un contesto che lo supporta e fornisce dei modelli adattivi.

Nella diade (bambino-adulto prima e poi bambino-compagno) e nel piccolo gruppo 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. 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, per evitare che l'ansia della situazione nuova non comprometta il lavoro sociale). Mentre si aiuta il bambino a sviluppare le abilità di base, si lavora anche 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.

Nelle esperienze descritte in seguito, si riportano nel concreto i passaggi necessari alla creazione di un contesto scolastico supportivo e prevedibile. Il contesto scolastico è costituito dalle persone (insegnanti, educatori e compagni) e da situazioni di interazione e apprendimento (formati da spazi, tempi e attività). Per permettere al bambino di conoscere ciò che lo circonda e comprendere routine e novità, gli insegnanti hanno utilizzato diversi metodi e molteplici strategie. Tutti però hanno previsto la strutturazione dell'ambiente, l'organizzazione delle attività e la realizzazione di un prodotto concreto (calendari, testi, foto o video), da poter rivedere e riutilizzare anche per aiutare il ricordo del bambino e dei compagni.

Allo stesso tempo tutti hanno previsto la partecipazione dei compagni (o l'hanno considerata obiettivo finale del percorso) e hanno quindi pensato a diverse modalità per prepararli e coinvolgerli.

Di seguito potrete trovare queste esperienze:

- modulazione del comportamento: schemi di azione visivi;
- strutturare spazi, organizzare attività e insegnare schemi di azione;
- risoluzione di comportamenti problema e ripresa dell'inclusione.

## MODULAZIONE DEL COMPORTAMENTO: SCHEMI DI AZIONE VISIVI



Classe 3°, scuola primaria

### Spiegazione

In una classe in particolare, il bambino con ASD metteva in atto comportamenti problematici durante i momenti di gruppo non strutturati (mensa, ricreazione). Le parole offensive che rivolgeva ai compagni, anche dopo l'intervento dell'insegnante, creavano tensione e a malintesi che sfociavano in reazioni di pianto e disperazione del bambino e il suo allontanamento e isolamento da parte dei compagni.

### Difficoltà e punti di forza

- Difficoltà grave nella comprensione delle emozioni proprie ed altrui, a partire dagli stati emotivi (espressioni del volto, ecc.).
- Difficoltà nella comprensione orale e scritta nel collegare parola e significato e, quindi, nel strutturare pensiero e imparare procedure comportamentali.
- Preferenza e utilizzo del canale visivo.
- Grande desiderio di stare con i compagni.

### Intervento

- Con i compagni: riflessione sulle difficoltà del bambino (che determinano i comportamenti problematici).
- Con il bambino e i compagni: creazione del supporto visivo che ricorda al bambino quali comportamenti dei compagni può sperimentare in mensa.

### Tipo di attività

- Riflessione con la classe sulle difficoltà del compagno.
- Progettazione e creazione insieme alla classe di un libretto costituito da foto e fumetti che spiega i possibili comportamenti dei compagni e la sequenza comportamentale adeguata alla situazione "mensa".

### Con i compagni

- Riflessione con tutti i compagni sulle offese che il compagno rivolgeva a loro in mensa: nella situazione di gruppo si sono realmente accorti della sua difficoltà nel comprendere le emozioni.
- I compagni: dall'ostilità → al desiderio di aiuto e supporto.

**Attività**

<b>Protagonisti e dove</b>	<b>Cosa</b>	<b>Come</b>	<b>I particolari</b>
Bambino, compagni e insegnanti in classe	Riflessione sulla situazione in mensa	Gli insegnanti guidano la riflessione chiedendo ai compagni che cosa pensano della situazione in mensa	Gli insegnanti devono mediare il confronto, ponendo domande mirate, affinché il bambino non si senta a disagio e l'unico colpevole
Bambino, compagni e insegnante in classe	Progettazione del libretto che fornisce indicazioni comportamentali adeguate	Prima si riflette insieme ai compagni sulla sequenza comportamentale adeguata alla situazione della mensa (si riordina, ci si lava le mani, ecc.) e si individuano i diversi comportamenti e le diverse conversazioni che i bambini possono avere tra loro in mensa	Occorre pensare agli scambi conversazionali che avvengono normalmente in mensa e individuare i segnali sociali utili a comprendere lo stato emotivo altrui (mimica del viso, posizione e postura del corpo, tono di voce, frasi). Accanto a questo occorre fornire al bambino spiegazioni e indicazioni comportamentali utili
Bambino, alcuni compagni (a turno) e insegnante in mensa e nel percorso per andare in mensa	Realizzazione del libretto che fornisce indicazioni comportamentali adeguate	Gli insegnanti hanno simulato un momento di mensa con i bambini, fotografando tutte le sequenze di azioni previste dalla situazione (dal lavarsi le mani al momento a tavola). Hanno fatto simulare ai bambini le interazioni tipiche che avvengono in mensa (passare l'acqua al compagno) e, soprattutto, hanno fatto simulare stati emotivi particolari, sia legati alla situazione (fastidio per il rumore) sia indipendenti dal contesto (rabbia) e hanno così indicato al bambino le alternative comportamentali adeguate (non disturbo il compagno arrabbiato)	Nel libretto le spiegazioni e indicazioni sul comportamento adeguato sono suggerite dai "fumetti-pensieri", a forma di nuvoletta: questo formato indica al bambino che questi indicazioni possono essere pensate e quindi, ricordate nel tempo

**Primi risultati e lavoro successivo**

- Il bambino porta con sé spontaneamente tutti i giorni il suo libretto e lo consulta durante il pasto: è più sereno e a suo agio e gli episodi problematici sono scomparsi (anche i compagni sono più sereni).
- Progettazione e realizzazione di un "libretto della ricreazione", che il bambino utilizza per gestire le interazioni e i giochi durante la ricreazione: sono stati utilizzati i fumetti e gli "smile", realizzati ad informatica.

### Risultati finali

- Scomparsa di episodi problematici in mensa.
- Scomparsa di episodi problematici a ricreazione: l'utilizzo del libretto ha semplificato i rapporti di gioco e la gestione del no dei compagni integrando il bambino nei giochi spontanei.

Nel “libretto della mensa” sono previsti:



Sequenze di azioni



Scambi conversazionali propri della situazione



Indicazioni sul comportamento adeguato rispetto allo stato emotivo dell'altro

## UNO ZAINO SPECIALE: ORGANIZZARE SPAZI E ATTIVITÀ



Classe 4°, scuola primaria

### Situazione di partenza

In una classe in particolare, Il bambino con ASD appare in ansia in situazione di grande gruppo e mette in atto comportamenti stereotipati, soprattutto in situazioni di gruppo non strutturate.

### Difficoltà e punti di forza

- Difficoltà nel comprendere l'organizzazione spaziale, temporale e delle attività: ambiente appare caotico e determina ansia e comportamenti stereotipati e ossessivi.
- Difficoltà nel comprendere i segnali sociali e le situazioni sociali tra pari.
- Difficoltà nel comprendere le emozioni proprie e altrui, comprendere le intenzioni degli altri.
- Preferenza e utilizzo del canale visivo.
- Desiderio di stare con gli altri (incapacità di comunicare questo desiderio).

### Intervento

- Strutturare spazi (aula, mensa, cortile).
- Organizzare attività (lavoro individuale, in coppia, con il piccolo gruppo, con la classe supportato dall'insegnante).
- Fornire schemi di azione (anche con supporti visivi).

### Tipo di attività

- Ogni spazio è stato strutturato per permettere di anticipare le situazioni e le attività e hanno permesso al bambino di trovare il proprio posto tra i compagni.
- Sono state organizzate attività di routine in cui il bambino è il protagonista che permettono di rendere prevedibile la sequenza della giornata. I diversi incarichi, utili anche ai compagni, sono segnalati all'interno di un calendario.
- Sono stati forniti schemi di azione adeguati per ogni spazio e ogni situazione sociale.

### Con i compagni

- Individuano strategie di aiuto che diventano parte importante degli schemi di azione.
- Forniscono modelli di comportamento e favoriscono il piacere e il benessere.

## Attività

Protagonisti e dove	Cosa	Come	I particolari
Bambino, compagni e insegnanti e educatore nella scuola	Strutturare l'ambiente	Ogni spazio del contesto scolastico del bambino è stato strutturato, a seconda dell'attività svolta. In ogni spazio è stato individuato il posto del bambino, segnalando anche con oggetti o immagini utili	In mensa: il bambino ha un posto fisso, lontano dai rumori, con un compagno preferito. Il bambino stesso può scegliere i compagni, che non possono essere più di due
Bambino, compagni (a turno e/o in gruppo), insegnante e educatore in classe, nell'aula del bambino e a scuola	Organizzare le attività	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Attività di routine, svolte dal bambino e utili per la classe (es. raccogliere i buoni, distribuire i quaderni, ecc...)</li> <li>• Utilizzo di calendari per indicare le varie attività, con frasi, immagini e foto (delle insegnanti e dei compagni)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• In coppia (lavoro parallelo) condividere solo lo spazio</li> <li>• In coppia, con interazione</li> <li>• In piccolo gruppo, suddivisione del compito, sfruttando le abilità di ciascuno</li> <li>• Con la classe, supportato dall'ins. di sostegno, di classe o da un compagno e in autonomia</li> <li>• Individualizzate, all'interno o all'esterno dell'aula</li> </ul>
Bambino, alcuni compagni (a turno) e insegnante in classe, nell'aula del bambino e a scuola	Fornire schemi di azione	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Simulare la situazione sociale insieme all'insegnante e al/i compagno/i</li> <li>• Costruire lo schema con foto e didascalie</li> <li>• Dare indicazioni per generalizzare la competenza acquisita in famiglia o altre situazioni</li> <li>• I compagni aiutano a trovare strategie di aiuto per comportamenti adeguati</li> </ul>	Per i momenti di gioco libero: in classe si organizzano simulazioni in cui si semplifica il gioco e si individuano schemi di azione adeguati poi, nei momenti di gioco libero, l'adulto media le interazioni e i giochi

## Risultati finali

- Aumentano, nelle relazioni con adulti e pari, gli scambi intenzionali.
- Miglioramento nella comunicazione dei propri stati d'animo (sono felice, sono stufo), dei propri desideri (voglio stare in classe, non voglio lavorare... mi piace... giochiamo a palla).
- Riesce a richiedere aiuto (non so dire... mi aiuti...).
- Utilizza linguaggio più strutturato.
- Sensibile diminuzione delle stereotipie.
- Reazione adeguata nelle situazioni che lo disturbano.
- Prova piacere con gli altri (sviluppo motivazione sociale).

## RISOLUZIONE DI COMPORTAMENTI PROBLEMA E RIPRESA DELL'INCLUSIONE



Classe 2°, scuola secondaria, primo grado

### Situazione di partenza

In una classe prima in particolare, il ragazzo con ASD arriva in una scuola che non conosce, dove trova insegnanti e compagni con cui non ha mai interagito. Il ragazzo ha evidenziato isolamento e assenza di relazione e ha messo in atto diversi comportamenti problematici: danneggiamento di oggetti, fuga all'esterno dell'edificio scolastico, atteggiamenti aggressivi e incontrollabili generati da paura e ansia, interessi ossessivi e stereotipi. Dal secondo anno il consiglio di classe entra nel progetto di formazione, si iniziano ad analizzare i segnali di disagio e le situazioni e a trovare strategie operative per modificare la situazione.

### Difficoltà e punti di forza

- Difficoltà nel cogliere e interpretare i segnali sociali (mimica, espressioni del viso, tono della voce).
- Difficoltà di regolazione emotiva e scarsa intenzionalità comunicativa.
- Difficoltà nella previsione degli eventi che generano paura e forte ansia.
- Sessualità emergente in adolescenza.
- Grande interesse per la pubblicità, per le musiche e i ritmi.
- Resenza di capacità cognitive e contenuti appresi.

### Intervento

- Con il contesto: strutturare l'ambiente e dare prevedibilità nelle attività.
- Con il ragazzo: rilevare punti di forza e interessi e individuare strategie per ridurre ansia e paura.
- Anticipare le situazioni, evitare contatto fisico e preferire figure maschili di riferimento.

### Tipo di attività

- Per preparare un ambiente accogliente e prevedibile, in cui il ragazzo si possa trovare a suo agio e non sia spaventato, è stata condotta un'attenta strutturazione del contesto, sia a livello di spazio e tempo, sia a livello di attività.
- Per instaurare la relazione è stata progettata un'attività originale, creata appositamente per lavorare sugli interessi e sulle capacità del ragazzo, sulla base dell'osservazione di ciò che proponeva, soprattutto nei suoi comportamenti stereotipati (interesse e ripetizione delle frasi e dei motivetti della pubblicità).

- Per aiutare a modulare i comportamenti aggressivi e far acquisire degli schemi di comportamento adeguati l'insegnante e l'educatore hanno drammatizzato un comportamento inadeguato chiedendo al ragazzo di intervenire suggerendo l'alternativa corretta.

### Con i compagni

- Dopo aver strutturato l'ambiente, ripristinata una situazione di calma e l'acquisizione di un comportamento più regolato è stato possibile proporre al ragazzo gite ed esperienze di classe: in questo modo si è gradualmente riavvicinato ai compagni (anche durante le attività didattiche).

### Attività

Protagonisti e dove	Cosa	Come	I particolari
Ragazzo ed educatore/ insegnante in aula sostegno	Strutturazione dell'ambiente	Strutturare la stanza in cui il ragazzo trascorre la maggior parte del tempo: • organizzando lo spazio a seconda dell'attività proposta (zona lavoro con il banco e zona lavoro con il computer, zona riposo) e togliendo tutti gli stimoli che non servono e che possono mettere confusione; • organizzando il tempo con un calendario di attività preciso (anche con foto o disegni)	La stanza deve essere accogliente ma senza stimoli interferenti. Per la zona di lavoro è utile usare un tavolo appoggiato al muro, in cui il ragazzo e l'adulto di riferimento si siedono vicini e lavorano fianco a fianco: in questo modo il ragazzo si impegna solo sulla parte cognitiva e non deve gestire la parte sociale (gestire lo sguardo e comprendere la mimica) I calendari di attività vanno organizzati inserendo delle immagini e delle foto, così sono più immediati e comprensibili
Ragazzo e insegnante in aula sostegno	Costruzione della relazione seguendo i suoi interessi e le sue capacità: la pubblicità	L'insegnante propone al ragazzo di realizzare dei video pubblicizzando degli oggetti e cantando canzoni rap (suonando e cantando) utilizzando così le sue capacità musicali	I testi della pubblicità e le canzoni sono state pensate e realizzate insieme al ragazzo
Ragazzo, insegnante e educatore in aula sostegno	Guidare l'acquisizione di schemi di comportamento adeguati	L'insegnante e l'educatore drammatizzano un'interazione sociale che riproduce un comportamento inadeguato davanti al ragazzo al quale viene chiesto se il comportamento è corretto e qual è l'alternativa adeguata	La drammatizzazione viene preparata prima: si lavora con il ragazzo sul comportamento problematico e si cerca di individuare insieme il comportamento corretto. È possibile lavorare su più schemi di comportamento, che poi vengono documentati con cartelloni (frasi, immagini e foto) e con video

### Risultati finali

- La relazione con l'adulto di riferimento, l'ambiente strutturato e prevedibile, calmano l'ansia e regolano il comportamento, permettendo uscite didattiche e gite che creano le basi per nuovi processi di inclusione.
- Graduale riavvicinamento alla classe (il ragazzo entra in classe e sta da una parte ad osservare, senza dover fare le attività dei compagni).
- Ripresa graduale delle attività didattiche: il ragazzo riprende l'attività scolastica e non si sente più quello che provoca danni (si evidenziano capacità e competenze per l'apprendimento che non erano più visibili da tempo).

### • COMPrensione ED ESPRESSIONE DI EMOZIONI E STATI D'ANIMO

Uno degli obiettivi educativi più importanti è quello di aiutare i soggetti nella comprensione e nella espressione degli stati emotivi. Anche in questo caso il lavoro da svolgere deve essere suddiviso in passaggi e interventi successivi.

- Partendo dalla consapevolezza che i soggetti con ASD provano emozioni ma fanno fatica ad esprimerle e a riconoscerle sul volto o nei movimenti degli altri, il primo punto delle attività sarà quello di dare un nome adeguato e condiviso allo stato emotivo che prova il soggetto. Aiutarlo quindi a riconoscere che quando va in giro e non si riesce a fermare è perché ha paura, oppure che quando ride senza motivo ride perché è imbarazzato o perché prova vergogna. Nominare le emozioni nel momento in cui si manifestano, lo aiuta ad assegnare un nome e un significato unitario ad un certo stato fisico e psicologico. In questo modo, inoltre, si trasmette l'idea che tutti provano le emozioni, che stati emotivi simili sono nominati nello stesso modo da diverse persone e sono condivisibili.
- Successivamente, il lavoro dovrà concentrarsi sul riconoscere le emozioni negli altri e quindi si potrà partire dall'enfatizzare le espressioni emotive sulla faccia e poi successivamente fargliele riconoscere su foto o su rappresentazioni schematizzate. Per facilitare il riconoscimento delle emozioni partendo proprio dai segnali emotivi espressi dal viso e dal corpo e dalla voce della persona, si possono utilizzare molteplici materiali. Foto, video, giochi al computer (software dedicati al lavoro sulle emozioni) scrittura, numeri sono tutti elementi utili perché, oltre a permettere al bambino di avvicinarsi al mondo emotivo dell'altro senza sentirsi confuso o minacciato, permettono di avere una traccia visiva di ciò che si è visto e sentito. Il bambino con ASD, infatti, percepisce molto bene i cambiamenti emotivi dell'altro (adulto e bambino) ma spesso non sa dare un nome a questi nuovi stati (e non capisce nemmeno

le conseguenze comportamentali): gli indizi visivi chiari, che mostrano anche una sequenzialità negli eventi (se succede questo allora io mi sento...) aiutano il bambino a comprendere la situazione e gradualmente aiutano il ricordo e a trovare elementi in comune tra gli stati emotivi propri e degli altri compagni, individuando un minimo comune multiplo all'interno degli eventi sociali. È importante rappresentare le emozioni visivamente, secondo le modalità che utilizza il bambino e prendendo situazioni da lui vissute concretamente, così da preparare un promemoria e un ricordo visivo che il bambino può utilizzare anche in un altro momento.

- L'attività seguente sarà quella di mettere insieme l'emozione con il contesto in cui si prova e aiutare quindi il soggetto a capire quali emozioni provano le persone in determinati contesti.

Questo lavoro sulle emozioni è guidato in buona parte dalla cognizione. È importante che il soggetto impari a riconoscere e a capire quale emozione gli altri provano e come la esprimono; si tratta infatti di sostituire un meccanismo regolatorio e automatico, deficitario nei soggetti con ASD, con un ragionamento mentale che li conduca comunque a saper gestire le situazioni emotive.

Di seguito potrete trovare queste esperienze:

- comprendere le emozioni: storie e fotografie;
- comprendere le emozioni: immagini e fotografie;
- drammatizzare le emozioni;
- emozioni: conoscenza di sé e degli altri.

## COMPNDERE LE EMOZIONI: STORIE E FOTOGRAFIE



Classe 2°, scuola primaria

### Situazione di partenza

Durante il gioco e le altre attività non strutturate, i due bambini con ASD presenti in una classe, mettevano in atto comportamenti problematici, che coinvolgevano anche i compagni generando diversi equivoci.

### Difficoltà e punti di forza

- Entrambi i bambini mostrano difficoltà nell'espressione e nella comprensione delle emozioni, a partire dai segnali emotivi quali l'espressione del volto, la postura del corpo, il tono di voce.

- Uno dei due bambini ha particolari difficoltà nella comunicazione, mentre l'altro utilizza già i simboli PCS: entrambi hanno bisogno di sviluppare l'utilizzo della CAA.
- Preferenza e utilizzo del canale visivo.
- Utilizzo della CAA e, in genere, delle immagini.

### Intervento

Con tutta la classe, suddivisa in gruppi:

- costruzione di fiabe con la CAA e con vari materiali, focalizzando l'attenzione sulle emozioni dei protagonisti e la sequenza della storia;
- fotografie dei bambini mentre esprimono diverse emozioni.

### Tipo di attività

- Espressione delle emozioni di base: le foto di alcuni bambini per ogni emozione sono state affiancate al simbolo PCS e al disegno del protagonista della storia, che esprime le stesse emozioni.
- Collegata al programma della classe, laboratorio "A spasso nelle fiabe": racconto di due fiabe "I tre porcellini" e "Hansel e Gretel" e costruzione di due libretti utilizzando i simboli PCS, i disegni e affiancando con le foto dei bambini mentre esprimono le emozioni.

### Con i compagni

- Tutti i compagni sono stati coinvolti, suddivisi in piccoli gruppi: tutti erano entusiasti dell'attività e ognuno ha contribuito lavorando alla costruzione dei libretti, esprimendo le emozioni e costruendo giochi legati alle storie raccontate.
- Sono stati così sensibilizzati all'utilizzo di varie forme di comunicazione.

### Attività

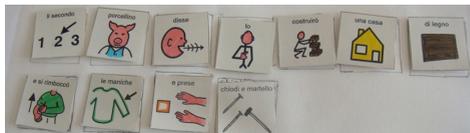
Protagonisti e dove	Cosa	Come	I particolari
Bambino, i compagni suddivisi in piccoli gruppi insegnante in aula sostegno	Racconto e drammatizzazione della fiaba "i tre porcellini"	La fiaba è stata drammatizzata esagerando le caratteristiche dei personaggi e le loro azioni, svolgendo esperienze teatrali e giochi di ruolo.	Gli obiettivi generali, legati al programma della classe, erano di natura linguistica e artistica: ascolto e comprensione del testo, individuazione e riordino delle sequenze, individuazione dei personaggi e dei luoghi, l'ordine cronologico dei fatti, lo sviluppo delle abilità grafiche e pittoriche nella realizzazione delle immagini.

			Tutti questi obiettivi sono stati coniugati con l'esperienza di drammatizzazione e le tecniche della CAA
Bambino, i compagni suddivisi in piccoli gruppi insegnante in aula sostegno	Fotografie delle espressioni di varie emozioni di base: allegria, felicità, stanchezza, dolore, paura, rabbia	I bambini, suddivisi in piccolo gruppo, hanno espresso una determinata emozione, con il viso e il corpo: le insegnanti hanno fotografato ogni bambino per conservare l'immagine di ogni espressione così da facilitare il riconoscimento della stessa anche in altre situazioni	Le insegnanti fanno attenzione che i bambini esprimano in modo chiaro le emozioni, anche esagerando la loro espressione con tutti gli elementi del viso e del corpo (occhi, sopracciglia, fronte, bocca, spalle, mani)
Bambino, i compagni suddivisi in piccoli gruppi insegnante in aula sostegno	Costruzione del libretto utilizzando materiali sensoriali e parti mobili	Dopo aver letto la fiaba, i bambini suddivisi in piccoli gruppi hanno costruito un libretto, inserendo su una facciata l'ambientazione (le cassette di diversi materiali) o una delle scene (lupo nel pentolone) e, sull'altra facciata, hanno inserito i simboli PCS (staccabili), raccontando con essi le diverse sequenze della fiaba Alcune pagine erano dedicate alle emozioni: per ogni emozione sono state inserite le foto dei bambini, il disegno in grande di uno dei tre porcellini o del lupo e il simbolo PCS corrispondente. Il disegno del porcellino è stato fatto grande, per poter individuare facilmente gli elementi del viso che esprimono le emozioni	I materiali prodotti hanno permesso di: <ul style="list-style-type: none"> <li>• collegare nomi di emozioni a una foto/espressione</li> <li>• collegare foto di emozioni uguali</li> <li>• collegare foto a simbolo PCS</li> <li>• riconoscere sul viso dei compagni l'emozione espressa</li> <li>• riconoscere l'emozione di personaggi di fiabe</li> <li>• riconoscere le proprie emozioni</li> </ul> <p>Inoltre, i simboli PCS staccabili: hanno permesso in un caso l'abbinamento immagine con parola ad immagine con parola, in un altro l'abbinamento (o il riordino) di simbolo PCS a parola.</p>

### Risultati finali

- Riconoscimento da parte dei compagni delle difficoltà dei bambini con ASD.
- Condivisione con i compagni di modalità comunicative con immagini.
- Miglioramento nella comprensione delle emozioni.
- Aumento del lessico (soprattutto di uno dei due bambini).
- Entusiasmo dei compagni di classe per le attività e capacità di comunicare anche con le immagini.

Nel libretto de “I tre porcellini”:



E nel libretto “Hansel e Gretel”:



COMPNDERE LE EMOZIONI: DISEGNI E FOTOGRAFIE



Classe 2°, scuola primaria

Situazione di partenza

Durante il gioco, le attività non strutturate e in altri momenti di gruppo, un bambino con ASD era in ansia e metteva in atto comportamenti problematici.

### Difficoltà e punti di forza

- Manifesta difficoltà nella comprensione ed espressione delle emozioni e nella comprensione delle intenzioni altrui.
- Utilizza il linguaggio verbale e interagisce con i compagni.
- Desidera stare con i compagni.

### Intervento

Con il bambino e tutti i compagni, a turno, suddivisi in piccolo gruppo.

### Tipo di attività

- Lettura di una fiaba e costruzione di un libretto con i disegni.
- partire dalle emozioni dei protagonisti e lavorare sull'espressione delle emozioni dei bambini.

### Con i compagni

- Tutti i compagni partecipano con entusiasmo, disegnando la storia e esprimendo le emozioni su cui si è parlato e lavorato.

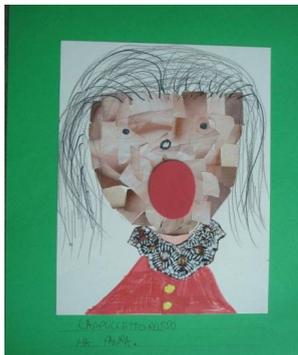
### Attività

Protagonisti e dove	Cosa	Come	I particolari
Bambino, compagni in piccolo gruppo educatore in aula sostegno	Creazione di un libretto sulla base della storia di Cappuccetto Rosso	I bambini riscrivono la storia utilizzando i disegni. Ogni scena viene disegnata e, per completare il disegno, si utilizzano vari materiali. Sotto il disegno viene descritta a parole la scena	Alcuni disegni riproducono solamente il viso dei protagonisti, focalizzando l'attenzione sull'emozione provata ed esagerando graficamente (anche con diversi materiali) gli elementi del viso che fanno comprendere l'emozione
Bambino, compagni in piccolo gruppo e educatore in aula sostegno	Riflessione e condivisione di ciò che provoca le emozioni e/o dei momenti in cui si provano	Partendo dalle emozioni dei protagonisti della storia, i bambini individuano che cosa provoca in loro le emozioni (cause o momenti particolari) e riflettono insieme sulle somiglianze e sulle differenze	L'educatore fotografa il gruppo di bambini mentre simula l'emozione: sotto la foto si scrive che cosa provoca l'emozione (sono allegro quando ...mi offrono un gelato, mi fanno le coccole)

### Risultati finali

- Miglioramento nella comprensione delle emozioni.
- Migliora la motivazione sociale e la tranquillità nelle interazioni con i pari.

Nel libretto di “Cappuccetto Rosso” e nell’album di foto delle emozioni:



## DRAMMATIZZARE LE EMOZIONI



Classe 4°, scuola primaria

### Situazione di partenza

In una classe in particolare, sono presenti due bambini con ASD, un maschio e una femmina, con competenze cognitive differenti ma con difficoltà simili nell’interazione e relazione sociale: gli insegnanti capiscono che bisogna lavorare prima di tutto sulla capacità di comprendere le emozioni, proprie e altrui.

### Difficoltà e punti di forza

- Il bambino ha difficoltà a gestire le sue emozioni e ha difficoltà nel comprendere le emozioni e le intenzioni degli altri (scatti di rabbia e reazioni emotive forti ai contrasti con i pari).
- La bambina ha difficoltà a comprendere le situazioni sociali e, prima di tutto, le emozioni espresse dagli altri (interagisce anche con gli estranei, pone domande fuori contesto).
- Entrambi utilizzano il linguaggio verbale per comunicare (il maschio meglio della femmina).
- Manifestano una buona motivazione sociale e piacere nello stare con gli altri.

### Intervento

In due parti, una più “teorica” e una più “pratica”:

- parte teorica: riflessione sulle emozioni evidenziate in una situazione sociale di interazione tra pari;
- parte pratica: individuazione di un colore (condiviso) che evidenzi il proprio stato d'animo.

#### Tipo di attività

1. Parte teorica: drammatizzazione di una situazione sociale realmente accadute in classe.
2. Parte pratica: i bambini dovevano scegliere tra vari colori quelli che rappresentavano meglio alcune emozioni e, per un periodo, dovevano scegliere i colori corrispondenti al proprio stato d'animo del momento.

#### Con i compagni

Tutti i compagni, oltre ai due bambini, hanno partecipato ed erano entusiasti dell'attività; anche i compagni più timidi volevano mostrare agli altri il colore del loro stato d'animo.

#### Attività

Protagonisti e dove	Cosa e quando	Come	I particolari
Bambini, compagni, insegnante e educatore in classe	L'insegnante e l'educatore drammatizzano una situazione sociale durante le attività opzionali pomeridiane	Primi due incontri: osservazione e dibattito su una drammatizzazione che riproduceva un'interazione tra pari; poi i bambini dovevano rappresentare ciò che avevano osservato con disegni e fumetti terzo incontro: giochi sulla conoscenza reciproca tra compagni quarto incontro: lettura di una fiaba in cui un bambino non riusciva ad esprimere le emozioni	<ul style="list-style-type: none"> <li>• L'insegnante e l'educatore hanno mediato il dibattito sulla drammatizzazione, facilitando la partecipazione di tutti</li> <li>• Per favorire la riflessione personale e il ricordo dell'esperienza è stato chiesto ai bambini di rappresentare ciò che hanno osservato</li> <li>• Il terzo incontro è servito per stimolare la conoscenza reciproca e accorgersi delle somiglianze e differenze</li> <li>• Nel quarto incontro i bambini dovevano individuare le emozioni del protagonista della storia</li> </ul> <p style="text-align: right;"><i>segue</i></p>

Bambini, compagni, insegnante e educatore in classe	L'insegnante e l'educatore aiutano a capire quando si prova una determinata emozione; i bambini drammatizzano alcune situazioni	L'insegnante e l'educatrice hanno aiutato i bambini a capire in quali momenti della loro vita essi possono provare una determinata emozione. I bambini suddivisi in due gruppi hanno creato ognuno due drammatizzazioni: in esse erano rappresentati due stati d'animo tra loro contrapposti ("Umiliazione/orgoglio", "noia/divertimento")	I bambini sono stati guidati in questo lavoro di ricordo e riflessione sulla comprensione di determinate emozioni, sulla loro origine e sulla loro espressione Lavorare in classe sugli stati d'animo permette ai bambini di comprendere somiglianze e differenze tra i compagni, nell'origine e nell'espressione delle stesse emozioni
Bambini, compagni, insegnante e educatore in classe	Scelta condivisa di un colore adatto ad ogni stato d'animo di cui si è parlato; individuare il colore corrispondente al proprio stato d'animo durante la prima ora della mattina, per sette giorni	L'insegnante e l'assistente educatrice hanno aiutato i bambini a scegliere sette emozioni: felicità, tristezza, rabbia, orgoglio, odio, amore e noia I bambini, insieme, hanno scelto un colore per ogni emozione individuata Durante la prima ora ogni bambino doveva riempire tre bicchieri con i colori corrispondenti ai propri stati d'animo del momento. Un bicchiere era sempre dedicato alla felicità	<ul style="list-style-type: none"> <li>• La quantità di liquido colorato versato dava l'idea di quanto il bambino provasse l'emozione scelta</li> <li>• I bambini hanno compilato un istogramma, segnando i colori più segnalati in ogni giorno (tre colonne che rappresentavano i tre bicchieri a disposizione)</li> </ul>

### Risultati finali

- Tutti i bambini hanno partecipato entusiasti a tutte le attività proposte: si sentivano ascoltati e potevano spiegare perché stavano provando quella determinata emozione.
- I bambini hanno chiesto di poter continuare ad esprimere i loro stati d'animo con questa modalità perché questa attività pratica permetteva un risultato immediato e tangibile, che tutti i compagni potevano osservare.
- I grafici compilati durante questa attività sono stati utilizzati per lavorare in matematica sulle variabili e sugli andamenti.

## EMOZIONI: CONOSCENZA DI SÉ E DEGLI ALTRI



Classe 1°, scuola secondaria di primo grado

### Situazione di partenza

Un ragazzo con ASD frequenta la prima media e il passaggio da una scuola all'altra non è facile: ci sono insegnanti e compagni nuovi con cui non ha mai interagito e che il ragazzo deve conoscere. Inoltre, in questa età cominciano a verificarsi diversi cambiamenti fisici e psicologici, legati alla preadolescenza.

### Difficoltà e punti di forza

- Difficoltà nell'inclusione con i compagni.
- Difficoltà nel comprendere i comportamenti che aiutano o ostacolano l'inclusione.
- Difficoltà a comprendere le emozioni proprie e degli altri e il proprio ruolo nel gruppo.
- Desiderio di interagire con i compagni.
- Buone capacità cognitive.

### Intervento

Con i compagni di classe, in piccoli gruppi, per prendere coscienza della propria unicità e per facilitare l'inclusione.

### Tipo di attività

- Lettura di una storia che parla dell'unicità di ciascuno e dell'importanza di stare insieme.
- Identificazione delle proprie qualità, sia in modo individuale sia aiutato dai commenti degli altri.
- Lavoro sulla comprensione di alcune situazioni sociali.
- Comprensione sulle proprie emozioni (quando e perché si provano).

### Con i compagni

- Tutti i compagni sono coinvolti nel lavoro: identificano le proprie qualità e anche quelle che riconoscono negli altri e individuano le origini delle proprie emozioni.

**Attività**

<b>Protagonisti e dove</b>	<b>Cosa</b>	<b>Come</b>	<b>I particolari</b>
Ragazzo, compagni e insegnante in classe	Lettura de “la storia di un pezzettino di puzzle”	In classe viene letta questa storia che parla di un pezzettino di puzzle disperso, che è alla ricerca della sua identità. Alla fine trova la sua identità quando si riunisce con gli altri pezzettini e, insieme, formano il puzzle	Dopo la lettura, l’insegnante guida e media la riflessione in classe
Ragazzo, compagni e insegnante in classe	Lavoro sull’identificazione e sulla presa di coscienza delle proprie qualità	Ogni ragazzo compila una “carta di identità che chiede di descrivere il proprio aspetto fisico (in generale); ogni ragazzo individua in una lista di qualità quelle che gli appartengono	Il lavoro proposto è individuale, ma viene fatto comunque all’interno del gruppo classe
Ragazzo, compagni e insegnante in classe	Descrizione delle qualità dei compagni	Ogni ragazzo è chiamato a scrivere che cosa gli piace del compagno e che cosa fanno insieme. Ogni ragazzo compila poi un foglio in cui si descrive e indica i suoi interessi e le sue qualità ed anche le qualità che apprezza negli altri	Ogni ragazzo scrive, in un biglietto, che cosa gli piace del compagno e che cosa fanno insieme. I bigliettini vengono messi tutti su un cartellone unico (un cartellone per ragazzo)
Ragazzo, insegnante in aula sostegno	Analisi di situazioni sociali reali	Si propone la descrizione di alcune situazioni sociali reali e si guida il ragazzo nella loro comprensione. Le situazioni prevedono la presenza di alcuni ragazzi (i protagonisti) e del gruppo	Per aiutare la comprensione si fanno delle domande sui vari elementi che compongono le situazioni: sui comportamenti, sulle emozioni (del singolo e del gruppo), sulle alternative possibili al comportamento del singolo e del gruppo
Ragazzo, compagni insegnante in classe	Attività di gioco e riflessione sulle emozioni (tristezza, felicità, stanchezza, rabbia, paura, disgusto)	Ogni ragazzo pensa quando e perché prova una determinata emozione e lo scrive sul foglietto dedicato ad essa	Ogni ragazzo svolge la riflessione in maniera individuale e poi si confronta con il gruppo

**Risultati finali**

- Migliore conoscenza di sé e dei compagni.
- Maggior desiderio di conoscere l’altro e minor paura di stare con gli altri.
- Maggiore inclusione con il gruppo dei compagni.

## • INCLUSIONE: TRAINING DI ABILITÀ SOCIALI

Il problema dell'interazione con gli altri è veramente centrale nell'autismo e ha relazione con le difficoltà comunicative e la ristrettezza di interessi (Cohen e Volkmar, 1997). Per superare le difficoltà nell'ambito delle interazioni è necessario proporre dei training di abilità sociali, dei percorsi di apprendimento nell'ambito delle esperienze di socializzazione finalizzati alla reale inclusione tra i pari. L'inclusione si realizza guidando il bambino nello sviluppo di queste abilità ed egli dimostra di sapersi destreggiare nelle interazioni e con i compagni, manifestando piacere nelle relazioni e una vera motivazione sociale. Il tempo trascorso in classe, però, non indica di per sé la realizzazione dell'inclusione. Infatti, un bambino può trascorrere molto tempo in classe ma non essere in grado di interagire con i compagni e provare disagio e ansia nella situazione di classe, perché non ha sviluppato adeguate abilità. Le abilità sociali si sviluppano più facilmente in un contesto di coppia e di piccolo gruppo, all'interno di attività strutturate perché il bambino può dedicarsi alle interazioni senza esserne spaventato e senza dover sotto controllo l'intera situazione sociale di classe.

Primo passo per favorire le interazioni sociali è quello di creare un gruppo piccolo di 2-3 persone con cui iniziare una interazione sistematica, stabile ma anche di breve durata, almeno inizialmente. L'obiettivo è quello di far conoscere gli altri, esplicitando quello che viene fatto e strutturando molto bene l'attività. Il tempo insieme deve essere strutturato con delle attività precise da svolgere. Il lavoro sulle abilità sociali deve basarsi assolutamente sul gioco e deve vedere un progressivo incremento delle tipologie di gioco da fare in gruppo, così come del numero di persone con cui svolgerle. Si parte da un iniziale gruppo di soggetti, che poi si può cambiare in modo da allargare il numero di bambini, variando i contesti in cui ci si trova. Inizialmente si userà l'aula più strutturata in cui il bambino passa la maggior parte del suo tempo, poi si può passare in palestra, infine si può giungere al cortile e anche all'aula scolastica. Gli obiettivi iniziali che ci si deve porre in queste attività sono di arrivare alla capacità di rispettare il turno e alla reciprocità, ossia a condividere il piacere e il gioco con un altro.

Nei soggetti più grandi (a livello di scuola superiore e già adolescenti) il lavoro sulle abilità sociali deve prevedere anche tutta una serie di attività nei luoghi esterni ai contesti educativi per poter aiutare il ragazzo a sapere come ci si comporta e cosa deve aspettarsi nei luoghi pubblici. Partendo dai suoi desideri e dalle sue motivazioni si devono prevedere una serie di attività di accompagnamento al cinema, al teatro, ai musei, ai bar, in pizzeria, nella sala dei videogiochi per aiutarlo a stare e sviluppare familiarità con luoghi che potrà frequentare e che potranno essere (specie per i soggetti ad alto funzionamento e con disturbo di Asperger) un modo per impegnare la giornata e soddisfare degli interessi personali.

Di seguito potrete trovare queste esperienze:

- Accoglienza di un amico speciale
- Libro dalle forme speciali: presentazione alla classe
- Strategie interattive e inclusione in classe
- Organizzazione delle attività per l'inclusione
- Organizzazione della gita di classe: azioni per l'inclusione
- Adattamento per l'inclusione: pianificazione, relazioni positive, piccolo gruppo, classi aperte
- Presentazione dei compagni con power point: personaggi, animali e frutti
- CAA: linguaggio comune e strumento di inclusione

## ACCOGLIENZA DI UN AMICO SPECIALE



Classe 2°, scuola primaria

### Situazione di partenza

All'inizio dell'anno scolastico il bambino con ASD arriva in una nuova classe e non conosce nessuno; dovrà prendere il pulmino per arrivare a scuola ed anche questa è una nuova esperienza.

### Difficoltà e punti di forza

- Difficoltà nell'interazione con i pari.
- Difficoltà nella gestione delle situazioni di gruppo non strutturate.
- Fastidio e difficoltà di gestione dei rumori forti.
- Modalità comunicativa non verbale.
- Utilizzo e preferenza per il canale visivo.

### Intervento

- Con la classe: organizzazione e preparazione della festa di accoglienza, per il nuovo compagno e per le classi prime.
- Con il bambino: preparazione della festa, coinvolgendolo nelle attività più pratiche e rendendolo protagonista di questa festa.

### Tipo di attività

- Preparazione di mongolfiere di carta da donare ai nuovi bambini e apprendimento di una canzone da cantare alla festa.

- Spiegazione delle modalità comunicative del nuovo compagno, per rendere esperti i compagni.
- Festa dell'accoglienza.
- Resoconto dell'esperienza ai genitori dei bambini e documentazione dell'esperienza.

### Con i compagni

- I compagni di classe vengono coinvolti e attivati nella preparazione della festa.
- Ai compagni viene spiegato come comunica il compagno e le sue difficoltà: viene loro chiesto di supportare il compagno (anche sul pulmino) e di guidare gli altri bambini nell'interazione con lui.

### Attività

Protagonisti e dove	Cosa e quando	Come	I particolari
Bambini, insegnanti in classe	Preparazione della festa dell'accoglienza le prime due settimane di scuola durante le ore opzionali e le ore di arte e musica	Gli insegnanti guidano i bambini nella preparazione delle mongolfiere di carta da donare ai compagni di prima. Gli insegnanti fanno imparare la "canzone dell'accoglienza", che viene cantata durante la festa.	La "canzone dell'accoglienza" indica i modi di relazionarsi con il nuovo compagno.
Bambini, insegnanti in classe e alla festa	Spiegazione delle modalità comunicative e delle difficoltà del compagno durante le prime due settimane di scuola.	Gli insegnanti sensibilizzano i compagni all'importanza dell'accoglienza e, a questo scopo, spiegano le modalità comunicative del compagno e alcune sue difficoltà (rumori forti).	Durante la festa un bambino della classe spiega ai nuovi arrivati l'importanza di sentirsi accolti e parla di un bambino a cui piace stare con i compagni ma che ha bisogno di luoghi tranquilli e che comunica in modi diversi dal linguaggio verbale. Con l'aiuto di un altro compagno mima le modalità corrette per comunicare con il nuovo bambino e dice che anche lui prenderà il pulmino.
Bambino, insegnante ed educatore in aula sostegno	Preparazione delle mongolfiere e delle decorazioni per la festa durante le attività opzionali e nelle ore di musica e arte e durante le ricreazioni.	Gli insegnanti propongono al bambino l'attività di costruzione delle mongolfiere, in un'aula tranquilla con la compagnia di uno o due compagni al massimo. Durante le ricreazioni lunghe (dopo il pranzo), il bambino ha realizzato altre decorazioni per la festa insieme ad un compagno.	Prima della festa, il bambino ha aiutato a mettere le caramelle nelle mongolfiere, a sistemare il prato per la festa e a distribuire le mongolfiere ai compagni.

### Primi risultati e lavoro successivo

Per portare avanti la collaborazione tra il bambino e i compagni, gli insegnanti hanno aiutato il bambino a raccogliere la documentazione grafica della festa e hanno insegnato a costruire dei fiori di carta per abbellire il tutto. A sua volta, il bambino ha spiegato ai compagni (a turno, uno alla volta) a costruire questi fiori di carta.

### Risultati finali

- Il compito di insegnare a costruire i fiori ai compagni, ha aumentato l'autostima e il senso di responsabilità del bambino e ha sensibilizzato ulteriormente i compagni.
- L'esperienza della festa è stata riportata tramite il racconto e le foto ai genitori dei bambini: in questo modo si è cercato di sensibilizzare anche il contesto di vita familiare dei bambini, per favorire una migliore inclusione.

## LIBRO DALLE FORME SPECIALI: PRESENTAZIONE ALLA CLASSE



Classe 3°, scuola primaria

### Situazione di partenza

In una classe in particolare, gli insegnanti rilevano una situazione di scarsa inclusione con i compagni, per il bambino con ASD presente.

### Difficoltà e punti di forza

- Difficoltà nell'anticipare gli eventi e comprendere la sequenzialità degli stessi;
- Difficoltà a gestire situazioni di gruppo.
- Difficoltà a comprendere ed esprimere le emozioni, proprie e altrui.
- Comunica verbalmente ma predilige il canale visivo per la comprensione.

### Intervento

- Realizzazione di un libro che prende la forma dell'animale protagonista, utilizzando materiali diversi.

### Tipo di attività

- Lettura e comprensione della storia, scelta delle immagini da colorare, composizione del libro.
- Esposizione e narrazione del libro creato alla classe e all'insegnante.

### Con i compagni

- I compagni diventano gli spettatori del suo lavoro: in questo modo il bambino può rimanere in una posizione di competenza rispetto a loro e sentirsi più sicuro di sé.

### Attività

Protagonisti dove	Cosa e quando	Come	I particolari
Bambino, insegnante di sostegno ed educatore in biblioteca e in aula sostegno	Creazione di un libro "dalle forme speciali" da mostrare e narrare alla classe, da dicembre a marzo, tutti i martedì pomeriggio un'ora	Il bambino in biblioteca con l'insegnante di sostegno, legge e comprende (anche tramite le immagini) la storia scelta. Individua le immagini da stampare su internet, le riordina, prepara poi le pagine e la copertina del libro, incolla le immagini sulle pagine e scrive brevi didascalie. Infine, plastifica ogni pagina, ricomponde l'ordine del libro e poi lo rilega.	Tutti questi passaggi hanno permesso al bambino di sperimentare diverse competenze, dalla manualità fine alla capacità di utilizzare il computer per cercare le immagini e stamparle. Tutto il lavoro ha permesso anche di individuare una sequenzialità nelle attività svolte
Bambino, compagni insegnanti in classe	Esposizione e narrazione del libro realizzato all'insegnante e ai compagni, marzo	Il bambino mostra il libro alla classe e all'insegnante e poi racconta con parole sua la storia raccontata	

### Risultati finali

- Miglioramento nel selezionare le informazioni e padroneggiare concetti temporali.
- Miglioramento nelle capacità di attenzione e concentrazione e nell'organizzazione del suo lavoro.
- Miglioramento nell'uso della manualità fine e nell'utilizzo del computer e internet.
- Miglioramento nella comunicazione del proprio pensiero e del proprio lavoro.

**STRATEGIE INTERATTIVE E INCLUSIONE IN CLASSE**

Classe 3°, scuola primaria

**Spiegazione**

In una classe in particolare, il bambino interagisce con il gruppo di compagni in modo poco flessibile: si avvicina ai compagni e vuole entrare in contatto con loro ma: tende ad imitare l'azione dei compagni (in modo ecolalico, se l'altro ride anche lui ride), non pone richieste agli altri (gli altri lo includono nel gioco in maniera automatica) e tende ad abbracciare i compagni (approccio percepito come invadente).

**Difficoltà e punti di forza**

- Il bambino utilizza modalità inadeguate di interazione con il gruppo di compagni.
- I bambini non si accorgono che la struttura del gruppo spesso non aiuta l'ingresso di altri compagni.

**Intervento**

Intervento in due parti:

- con il bambino, per far acquisire corrette modalità per entrare in relazione;
- con il gruppo di pari: in piccolo gruppo, riflessione sull'inclusione e sull'esclusione, per agire sulle sue modalità di azione.

**Tipo di attività**

- Attività originale, creata appositamente per lavorare sulle capacità del bambino, sulla base dell'osservazione del bambino e della classe.
- Attività strutturata su due fronti: sul bambino, per aiutarlo ad acquisire adeguate capacità di interazione, sugli altri compagni, per rendere "l'ambiente umano" accogliente e supportante.

**Con i compagni**

- Drammatizzazione della situazione sociale ed esperienza di essere esclusi dal gruppo (simile alla realtà).
- Riflessione sui comportamenti e le emozioni provati durante le situazioni di inclusione e l'esclusione.

### Attività con il bambino

Protagonisti e dove	Cosa e quando	Come	I particolari
Bambino ed educatrice in aula sostegno	a. racconto di una storia b. costruzione di un libretto  Prima fase	a. l'educatrice propone una storia al bambino, che ripropone una situazione reale e serve per spiegare le modalità per entrare in relazione (storia semplice e reale) b. con il bambino si prepara il libretto: in ogni pagina, disegno e frase esplicativa della storia	b. LINGUAGGIO: semplice; frasi composte da soggetto, verbo, complemento; no pronomi e subordinate. IMMAGINI: essenziali per la comprensione; attenzione data alla rappresentazione dei particolari utili all'interazione (vicinanza al gruppo e posizione del bambino, orientamento del viso) e alla comprensione dell'inclusione (i bambini si guardano) e esclusione (un bambino resta fuori)
Bambino ed educatrice in aula sostegno	Drammatizzazione della storia  Seconda fase	b. lettura della storia a due voci; drammatizzazione con le marionette; drammatizzazione con l'educatore	

### Attività con il piccolo gruppo

Protagonisti e dove	Cosa e quando	Come	I particolari
Bambino, educatrice e 4 compagni In aula sostegno	Introduzione alle drammatizzazioni/ gioco e riflessioni: quando ci si sente soli si cercano nuovi compagni. a. drammatizzazione e riflessione sull'inclusione  Prima fase	a. INCLUSIONE: provare a inserirsi in un gruppo che sta già giocando, il bambino viene accolto: comportamento di chi accoglie e stato d'animo di chi viene accolto.	Oltre alle drammatizzazioni e alle riflessioni, si fanno delle rappresentazioni schematiche del gruppo (con dei cerchi di uno stesso colore, posizionati in cerchio) e del bambino incluso/escluso (con un differente colore, inserito o al di fuori dal cerchio)
Bambino, educatrice e 4 compagni In aula sostegno	Introduzione alle drammatizzazioni/ gioco e riflessioni: b. drammatizzazione e riflessione sull'esclusione quando ci si sente soli si cercano nuovi compagni.  Seconda fase	b. ESCLUSIONE: provare a inserirsi in un gruppo, il bambino viene respinto (i compagni provano a turno ad essere respinti): comportamento di chi esclude e stato d'animo di chi viene escluso. Quali strategie si possono usare per inserirsi ed essere accolti?	

### Primi risultati e lavoro successivo

L'alunno ha acquisito delle modalità di interazione adeguate ma mostrava difficoltà nel gestire in autonomia la relazione che era riuscito ad instaurare: non rispettava il turno e non sapeva gestire il no dei compagni. Per aiutare il bambino a gestire queste altre due situazioni sociali, l'educatrice ha proposto altri due percorsi dello stesso tipo di quello riportato qui sopra, fornendo strategie reali per risolvere la situazione (situazione in cui i bambini fanno la conta e situazione in cui un compagno si rifiuta di giocare con il bambino). La storia da cui partire con l'attività è stata presa da una situazione reale (per quanto riguarda la gestione del no).

### Risultati finali

Il bambino ha utilizzato spontaneamente in alcune situazioni le frasi imparate durante la drammatizzazione, accetta di scegliere a turno con i compagni la scelta dei giochi, sperimenta nuovi giochi, gioca con tutti i compagni e dimostra meno rigidità nella scelta del gruppo e ha acquisito alcune strategie per raggiungere un obiettivo.

Utilizza il linguaggio per raccontare esperienze, per esprimere preferenze e per interagire con i compagni (non più solo per richiedere). Il linguaggio ora è più ricco ed adeguato al contesto.

Utilizza spontaneamente la vignetta (vista nei libretti) per rappresentare graficamente un evento, superando la difficoltà nell'uso di pronomi.

## ORGANIZZAZIONE DELLE ATTIVITÀ PER L'INCLUSIONE



Classe 5°, scuola primaria

### Situazione di partenza

In una classe in particolare, gli insegnanti rilevano inizialmente delle difficoltà di gestione del comportamento in aula con la tendenza a controllare l'ambiente e a monopolizzare l'attenzione dell'insegnante da parte del bambino con ASD. Il bambino presenta comportamenti problema ogni volta che varia l'attività o si propongono attività con tutta la classe.

### Difficoltà e punti di forza

- Difficoltà nella comprensione e nell'espressione delle emozioni, proprie e altrui.
- Difficoltà nella gestione di interazioni sociali complesse.
- Difficoltà nell'anticipare gli eventi e gestire gli imprevisti.
- Forte rigidità e difficoltà ad affrontare le novità.

- Motivazione al contatto sociale.
- Buona motivazione nel gioco di movimento.
- Interesse a riuscire nelle attività didattiche.

#### Intervento

- Strutturazione dell'ambiente scolastico, organizzazione e anticipazione delle attività.
- Valorizzare le capacità del bambino e permettergli di diventare protagonista di varie attività.
- Strutturazione di sequenze all'interno di una singola attività e attribuzione di un ruolo.

#### Tipo di attività

- Attività didattiche con i compagni in piccolo gruppo.
- Attività in palestra con la classe.
- Attività individuali piacevoli, che valorizzano i suoi interessi e le sue capacità.

#### Con i compagni

- I compagni lavorano con lui in piccolo gruppo e nel gruppo classe, conoscono.
- le sue difficoltà e accettano le sue attività individuali, accogliendo il racconto delle sue esperienze e dei suoi interessi.

#### Attività

Protagonisti e dove	Cosa	Come	I particolari
Bambino, alcuni compagni insegnante o educatore in aula sostegno	Il bambino e il piccolo gruppo di compagni svolgono insieme le attività didattiche	L'insegnante di sostegno o l'educatore propongono al bambino e al piccolo gruppo di compagni le attività didattiche svolte dalla classe: il bambino gestisce meglio il carico di lavoro cognitivo se si trova con pochi compagni e deve gestire meno interazioni sociali	Dopo aver formato il piccolo gruppo è importante far lavorare i bambini in un luogo tranquillo e conosciuto, senza troppi stimoli. Altrettanto importante è aiutare i bambini a seguire una sequenza di lavoro e inserire delle pause all'interno delle attività
Bambini, compagni insegnante ed educatore in palestra	Il bambino svolge le attività di educazione motoria insieme ai compagni: anticipazione e strutturazione	Il bambino partecipa all'ora di educazione motoria insieme alla classe: oltre a strutturare e anticipare tutte le attività e organizzare esercizi e giochi in coppia o a gruppetti, l'insegnante può dare dei compiti particolari al bambino e concedergli sempre di svolgere gli esercizi per primo	Spesso i bambini con ASD hanno difficoltà anche nella coordinazione grosso motoria e fino motoria e si possono sentire a disagio nell'attività fisica. L'insegnante può permettere al bambino di controllare la situazione anticipando e spiegando le attività

*segue*

			e proponendo esercizi di coppia o di gruppo: in questo modo il bambino si tranquillizza e può seguire ciò che fanno i compagni
Bambino, educatore a scuola	Attività piacevoli extra-didattiche, a livello individuale	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Il bambino viene coinvolto da un'altra classe nell'attività con gli animali portati a scuola: il bambino, molto interessato, supera la sua paura e trascorre in quella classe tutto il pomeriggio</li> <li>• Il bambino partecipa al laboratorio creativo organizzato dalle scuole medie per far conoscere la scuola agli alunni delle elementari: partecipa con i compagni ed è contento dell'attività e del risultato</li> </ul>	Il bambino ha bisogno di essere coinvolto in attività piacevoli extra-didattiche che lo facciano sentire competente e lo motivino a stare con gli altri, senza essere concentrato e preoccupato del "fare didattico", cioè della prestazione In questo modo il bambino si sente libero di poter provare le varie esperienze insieme agli altri

### Risultati finali

- Maggior sicurezza nelle esperienze di classe con i compagni.
- Maggior motivazione e piacere sociale.
- Maggior impegno nelle attività didattiche nel piccolo gruppo di compagni.

## ORGANIZZARE LA GITA DI CLASSE: AZIONI PER L'INCLUSIONE



Classe 5°, scuola primaria

### Situazione di partenza

Una classe in particolare è coinvolta in un progetto di gemellaggio con una cittadina tedesca: ogni anno i bambini delle quinte si recano in Germania e i bambini tedeschi ricambiano poi la visita. In Germania, per quattro giorni, i bambini dormono in un ostello, svolgono attività creative a scuola, visitano alcuni musei e il centro di Monaco e per due sere mangiano (in coppia) nelle famiglie dei bambini tedeschi. Quando i bambini tedeschi vengono in Trentino, insieme ai bambini italiani svolgono alcune attività creative a scuola, visitano il centro di Trento e vanno in gita in montagna.

### **Difficoltà e punti di forza**

- Difficoltà nella regolazione emotiva e a gestire interazioni e attività troppo prolungate.
- Possibili episodi di enuresi notturna.
- Consapevolezza delle sue difficoltà e delle differenze con i compagni (che creano ostilità verso l'adulto e, alcune volte verso i compagni).
- Difficoltà ad anticipare e a gestire gli eventi.
- Forte motivazione sociale.
- Utilizzo parziale di strategie per riposarsi e chiedere cambio di attività (su indicazione dell'adulto).
- Grande desiderio di partecipare alla gita e di dimostrare di essere capace come gli altri.

### **Intervento**

- Con il bambino: anticipazione di tutti i momenti organizzati nella gita e supporto nell'uso di strategie adeguate alla situazione sociale (già sperimentata a scuola e anche nuova).
- Con il bambino e la classe: lettura di lettere di presentazione provenienti dai bambini tedeschi, anticipazione di tutto il programma anche attraverso uno schema scritto.

### **Tipo di attività**

- Supporto con indicazioni su strategie utili alla gestione del tempo e della stanchezza, durante tutto l'anno scolastico.
- Confronto con i bambini che hanno già partecipato alla gita (l'anno precedente).
- Lettura delle lettere di presentazione dei bambini tedeschi (e scrittura di lettere di presentazione) e visione del video in cui si presentano ai compagni italiani.
- Preparazione del piccolo dizionario.
- Visione di un video realizzato due anni prima in gita da un insegnante.
- Supporto nella scelta di strategie comportamentali in caso di enuresi.

### **Con i compagni**

- Fin dall'inizio dell'anno i compagni sono entusiasti di partire per la gita: nel periodo prima condividono aspettative, desideri ed anche timori su ciò che incontreranno.
- Il programma cartaceo preparato e il vocabolarietto sono stati apprezzati da tutti.

**Attività**

<b>Protagonisti e dove</b>	<b>Cosa e quando</b>	<b>Come</b>	<b>I particolari</b>
Bambino, compagno educatore in aula gruppi	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Confronto con dei compagni più grandi che hanno già partecipato alla gita</li> <li>• la fine dell'anno scolastico precedente a quello della gita</li> </ul>	L'educatore organizza un incontro tra il bambino, un compagno e alcuni bambini più grandi che hanno partecipato alla gita: i bambini si confrontano chiedendo informazioni di tutti i tipi (dall'ostello, al cibo ai bambini tedeschi) sulla gita	Il bambino e il compagno ripetono alla classe quello che hanno capito del racconto dei compagni (ancora durante l'anno precedente) All'inizio del nuovo anno scolastico, l'educatore aiuta di nuovo il bambino e il compagno a raccontare ciò che si ricordano delle informazioni sulla gita
Bambino, compagni e insegnante di tedesco e educatore in classe	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Lettura delle lettere di presentazione di bambini tedeschi e visione del filmato di presentazione</li> <li>• a gennaio</li> </ul>	L'insegnante di tedesco guida la lettura delle lettere inviate dai bambini tedeschi in cui si presentano (foto comprese) e mostra il filmato in cui i bambini si presentano "dal vivo"	I bambini italiani sono stati i primi a scrivere le lettere di presentazione: in classe si è lavorato sulle informazioni necessarie a descriversi (aspetto fisico generale, interessi e attività, famiglia)
Bambino, compagni suddivisi in gruppo insegnante ed educatore in classe	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Riflessione sulle frasi utili per comunicare con i bambini tedeschi</li> <li>• a due mesi dalla gita</li> </ul>	Ad ogni gruppetto di bambini era assegnata un luogo o una situazione in cui si poteva interagire con i bambini tedeschi durante la gita: ogni gruppetto doveva pensare alle frasi che sarebbero state utili in quel determinato contesto	Ogni gruppetto doveva pensare a tutte le possibilità comunicative e interattive stimolate dalla situazione (in famiglia, frasi sulla cena o sul gioco). L'educatore ha poi tradotto in tedesco le frasi e ha preparato il piccolo dizionario
Bambino, un compagno educatore in aula informatica	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Visione di un video girato in gita nella cittadina tedesca due anni prima</li> <li>• una settimana prima di partire per la gita</li> </ul>	L'educatore ha mostrato al bambino e al suo compagno preferito questo filmato che ritraeva i compagni dei due anni precedenti in gita nella stessa cittadina tedesca	I bambini hanno avuto la possibilità di vedere in anteprima l'ostello, la scuola, le attività svolte, la gita a Monaco e di sentire le opinioni e le emozioni dei loro compagni più grandi rispetto alle esperienze vissute
Bambino, educatore e insegnanti a scuola	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Supporto continuo nell'utilizzo di strategie adeguate alla regolazione</li> <li>• durante tutto l'anno scolastico</li> </ul>	Gli insegnanti e l'educatore hanno supportato sempre il bambino nella scelte e nell'utilizzo delle strategie adeguate per la regolazione emotiva e per la strutturazione del tempo e delle attività	Oltre a fornire strategie utili, gli insegnanti e l'educatore hanno anche fornito alternative alle attività, permettendo al bambino di sentirsi funzionante e capace e garantendo momenti di pausa
Bambino insegnante di riferimento (genitore) a scuola	Creazione delle premesse per permettere al bambino di fidarsi con la maestra	Il bambino aveva timore di andare a dormire in camera con i compagni perché manifesta enuresi notturna. Il bambino si è affidato con l'insegnante su questa preoccupazione	La disponibilità del bambino a fidarsi ha permesso di pensare e preparare strategie comportamentali utili in caso di enuresi notturna (in modo da gestire la situazione)

### Primi risultati e lavoro successivo

In gita il bambino ha dimostrato:

- utilizzo di strategie e alternative (anche spontaneamente);
- buon equilibrio tra attività e momenti di pausa;
- interazioni e giochi con i bambini tedeschi: era molto ricercato da loro perché giocava e scherzava;
- interazioni e comportamenti adeguati con la famiglia tedesca;
- nessun episodio di enuresi notturna.

Gli insegnanti e l'educatore hanno anticipato e preparato ogni momento dell'arrivo dei compagni tedeschi, fornendo anche in questo caso strategie e alternative piacevoli all'attività della classe (anche per quanto riguarda la gita al museo, i momenti di attesa, ecc.)

### Risultati finali

In presenza dei bambini tedeschi in Trentino il bambino:

- era molto motivato ad interagire e a giocare con i compagni tedeschi;
- dimostra un buon equilibrio tra attività, giochi e momenti di pausa;
- utilizzo di strategie e alternative (anche spontaneamente);
- maggiore regolazione emotiva e controllo del comportamento.

## ADATTAMENTO PER L'INCLUSIONE: PIANIFICAZIONE, PICCOLO GRUPPO E CLASSI APERTE



Classe 1°, scuola secondaria di primo grado

### Situazione di partenza

Il ragazzo con ASD frequenta la prima media, quindi in un luogo nuovo, con compagni non conosciuti: il ragazzo ripete in modo continuo concetti e interessi che, a lungo andare, ostacolano l'interazione con i pari.

### Difficoltà e punti di forza

- Difficoltà di regolazione emotiva e nei comportamenti.
- Tendenza a ripetere in modo continuo concetti e interessi.
- Grande motivazione sociale.
- Desiderio di mostrare agli altri le proprie capacità.
- Presenze di competenze musicali.

### Intervento

- Strutturazione del contesto scolastico e organizzazione delle attività.
- Coinvolgimento del bambino in diverse attività individuali e di gruppo (anche extra-didattiche), seguendo sempre i suoi interessi.

### Tipo di attività

- Strutturazione del contesto, tempi e spazi e attività organizzati secondo i bisogni del bambino.
- Costituzione di una associazione cooperativa scolastica nella classe.
- Inclusione nel gruppo dei pari (tramite il lavoro individuale, in piccolo gruppo e in piccolo gruppo con le classi aperte).
- Partecipazione ad attività di classe aperta, sempre nel gruppo dei pari (sbandieratori, gruppi musicali e orchestra della scuola).

### Con i compagni

I compagni partecipano ai piccoli gruppi durante le attività scolastiche e partecipano anche alle attività extra-didattiche organizzate dalla scuola. Inoltre, la classe intera si è costituita Associazione Cooperativa Scolastica con l'intento di lavorare insieme, svolgendo attività di vario tipo.

### Attività

Protagonisti e dove	Cosa e quando	Come	I particolari
Bambino, educatore in classe e in aula sostegno	Organizzazione temporale e spaziale delle attività, alternanza tra attività di gruppo e individuale	Gli insegnanti e l'educatore hanno organizzato in modo chiaro l'orario, individuando anche momenti di lavoro in piccolo gruppo e momenti di lavoro individuale in aula di sostegno per preparare delle presentazioni power point utili all'apprendimento di tutta la classe	L'aula di sostegno diventa lo spazio dove poter rielaborare i vissuti sperimentati con i compagni e i concetti affrontati in classe. Inoltre è uno spazio dove il bambino può parlare, riposare e scaricare le proprie tensioni. Appare molto importante anche la relazione con l'educatore che ha permesso di affrontare molte esperienze con il supporto di un adulto
Bambino, compagni insegnanti ed educatore in classe	Costituzione di una Associazione Cooperativa Scolastica	La classe si è costituita in un'Associazione Cooperativa Scolastica, in cui gli alunni hanno sperimentato l'attribuzione e il rispetto dei ruoli, la condivisione di obiettivi e l'impegno,	Insieme alla classe, il bambino ha potuto sperimentare la vendita di panini durante la ricreazione e, quindi, un'attività che richiede di sapersi interfacciare con gli insegnanti e gli alunni della scuola

		l'organizzazione della realtà e la possibilità di affrontare e risolvere problemi. Inoltre i bambini hanno imparato a raccontare in modo preciso le loro attività	
Bambino, compagni insegnanti a scuola e fuori dalla scuola	Partecipazione ad attività varie nei momenti di classi aperte e nelle attività extra-scolastiche (sempre seguendo i suoi interessi e alle sue inclinazioni)	<p>Il lavoro in gruppo a classi aperte ha permesso la partecipazione:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• alla festa conclusiva dell'Associazione Cooperativa Scolastica;</li> <li>• all'organizzazione e allo svolgimento della mostra della scuola;</li> <li>• all'orchestra della scuola e ai gruppi musicali, in vari concerti</li> </ul> <p>Inoltre le attività extra-scolastiche hanno previsto la partecipazione del bambino a diversi gruppi:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• giornalino scolastico (come redattore)</li> <li>• mountain bike</li> <li>• sbandieratori</li> </ul>	<p>Queste attività hanno permesso un miglioramento dell'inclusione in classe e a scuola e un miglioramento nella sua autostima, permettendo di affrontare nuove sfide scolastiche e di sviluppare motivazione sociale</p> <p>È stato fondamentale aver ascoltato e capito i suoi momenti di stanchezza adeguando le richieste, sia in classe e in aula di sostegno sia al di fuori della classe, nelle attività con i compagni</p>

### Risultati finali

- Miglioramento nell'autostima.
- Miglioramento nelle interazioni sociali con i compagni.
- Riduzione della ripetitività nei concetti e negli interessi.
- Durante la presentazione degli argomenti studiati individualmente ai compagni riesce a gestire l'ansia.

## PRESENTAZIONE DEI COMPAGNI CON POWER POINT: PERSONAGGI, ANIMALI E FRUTTA



Classe 2°, scuola secondaria di primo grado

### Situazione di partenza

Il ragazzo con ASD presentava il piacere di stare in classe e la volontà di fare con i compagni ma allo stesso tempo, anche la tendenza a isolarsi al di fuori di attività non strutturate. Sono stati rilevati l'interesse e le competenze nel gestire il programma al computer e la necessità di conoscere e comunicare con i compagni.

### Difficoltà e punti di forza

- Difficoltà a interagire autonomamente con i pari.
- Tendenza ad isolarsi.
- Sa utilizzare il computer.
- Interesse per l'inglese.

### Intervento

Inclusione con la classe attraverso le nuove tecnologie.

### Tipo di attività

- Individuare personaggi, animali e frutta che rappresentino i compagni.
- Presentazione power point della descrizione dei compagni.

### Con i compagni

Partecipa in classe, nelle ore di italiano e scienze alla costruzione di progetti attraverso power point dove il ragazzo gestisce la ricerca delle immagini e la formattazione del materiale. I compagni sono identificati per caratteristiche e similitudini.

### Attività

Protagonisti e dove	Cosa	Come	I particolari
Ragazzo, insegnante o educatore in aula sostegno	Riflessione sulle caratteristiche dei compagni e individuare personaggi, animali e frutta che li rappresentino	Il ragazzo pensa ai propri compagni di classe e alle loro caratteristiche e individua personaggi, animali e frutta che li rappresentino (un elemento per ogni compagno)	Il ragazzo pensa anche alla ragione di ogni scelta e cerca di verbalizzarla e di scriverla

Ragazzo, insegnante o educatore in aula sostegno e poi in classe	Preparazione di una presentazione power point per descrivere i diversi elementi scelti per ogni compagno	Il ragazzo cerca su internet le varie immagini scelte (foto, immagini) e costruisce una presentazione power point per tipo (personaggi di film, animali, frutta). Poi mostra la presentazione alla classe	Il ragazzo inserisce delle didascalie spiegando le ragioni delle scelte
--	--	---	---

### Risultati finali

- Attenzione maggiore ai compagni e alle loro caratteristiche (aumento motivazione sociale).
- Miglioramento dell'uso del computer e internet.

## CAA: LINGUAGGIO COMUNE E STRUMENTO DI INCLUSIONE



Classe 1°, scuola secondaria di primo grado

### Situazione di partenza

L'alunno è arrivato in prima media e il gruppo classe rileva il bisogno di sensibilizzare i compagni alla modalità comunicativa del compagno con ASD.

### Difficoltà e punti di forza

- Assenza di linguaggio verbale.
- Difficoltà di coordinazione motoria.
- Buon utilizzo della CAA.
- Grande desiderio di stare con i pari.

### Intervento

- Con il ragazzo: ampliamento del vocabolario per immagini in vista del lavoro con la classe.
- Con il ragazzo e la classe: montaggio di un video con un messaggio educativo (pubblicità-progresso) per partecipare ad un concorso.

### Tipo di attività

Preparazione e anticipazione dell'attività, scelta dei simboli adatti al messaggio del video e coinvolgimento del ragazzo con ASD come protagonista del video.

### Con i compagni

- Tutti i compagni sono coinvolti nel lavoro: il progetto è condiviso con la classe.
- Ogni compagno ha un proprio ruolo all'interno del progetto.

### Attività

Protagonisti e dove	Cosa	Come	I particolari
Ragazzo, educatore in aula sostegno	Spiegazione del progetto al ragazzo e preparazione dei simboli adeguati per il messaggio del video	L'educatore spiega al ragazzo il progetto e cerca insieme a lui le immagini da poter utilizzare, tra quelle che già il ragazzo padroneggia	
	Progettazione del lavoro, suddivisione della classe in gruppi di lavoro	In classe con i ragazzi si progetta il lavoro, creando dei gruppi di lavoro: ogni ragazzo si dedica ad una parte di lavoro, chi disegna la story board e le singole scene, chi recita. Ogni ragazzo partecipa proponendo la sua idea	I ragazzi conoscono la modalità di comunicazione del compagno e, in questo modo, devono considerare questa modalità comunicativa per realizzare il progetto del video
Ragazzo, insegnanti e educatore in aula e in aula sostegno	Produzione del video, i ragazzi recitano	I ragazzi e il compagno con ASD recitano le varie scene e l'educatore riprende: la storia racconta di un nuovo arrivato a scuola che non sa parlare l'italiano: la paura dei compagni e la difficoltà di comprendere ciò che egli dice generano isolamento. Ad un certo punto arriva il ragazzo con ASD portando il suo libretto con i simboli PCS per comunicare e lo presta al compagno che riesce a spiegare le sue intenzioni	Il video si iscrive all'interno di un progetto più ampio di inclusione della diversità: partendo dal linguaggio diverso i ragazzi parlano delle differenze tra le persone e parlano degli effetti dell'esclusione e dell'inclusione, partendo proprio dallo sforzo di uno dei ragazzi di aiutare l'altro. L'aiuto può arrivare da chi si mette a disposizione dell'altro e prova a superare le diffidenze, adattando il proprio modo di comunicare

### Risultati finali

- Maggiore conoscenza e sensibilità dei compagni alle modalità comunicative del ragazzo con ASD.
- Comprensione che da nuove e diverse modalità comunicative si può imparare qualcosa di nuovo, sviluppando nuovi progetti e attività.
- Maggiore sicurezza del ragazzo con ASD.
- Incremento nella sua motivazione sociale.



## 4.6. DIDATTICA

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

Certamente avviare percorsi di concentrazione ed attenzione su obiettivi didattici individualizzati è importante, ma questo non deve compromettere acquisizioni magari meno evidenti ma comunque importanti per la vita e l'autonomia, come il gioco o l'interagire con i compagni. La didattica con l'autismo non ha come obiettivo l'imparare la storia o la geografia, ma come utilizzare i contenuti didattici per trovare un canale adeguato per comunicare o per ridurre i comportamenti anomali o ancora per sviluppare delle competenze sociali più adeguate.

Specie con bambini a *basso funzionamento intellettivo*, gli interventi sulla didattica hanno l'obiettivo di realizzare l'inclusione e l'inclusione con i pari: per implementare le capacità comunicative lavorando in un piccolo gruppo, vengono sfruttati proprio i contenuti didattici che i compagni imparano.

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 intellettivo 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 anche 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 pongono dei problemi maggiori, infatti è ancora difficile la loro diagnosi e molti comportamenti di difficoltà sociale sono scambiati per cattiva educazione, per 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 con 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 difficoltà 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 sanno rapportare e non riescono a farsi capire e a capire gli stati d'animo e le intenzioni degli altri. I soggetti con 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 ed 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 consono 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.

#### 4.6.1. Nelle scuole primarie

##### COSTRUIRE UNA FAVOLA



Classe 1°- 3°, scuola primaria

##### Situazione di partenza

Questa classe accoglie da tre anni una bambina con ridotte capacità motorie e non verbale.

Qui si riprende una situazione già descritta nel capitolo *Comunicazione e linguaggio (Orologio, calendario: supporti visivi per scandire il tempo)*, per approfondire le attività che hanno permesso un ricco percorso di inclusione nella classe e di adattamento degli obiettivi didattici, grazie alla mediazione di supporti visivi comunicativi.

##### Difficoltà e punti di forza

L'alunna manifesta:

- Una limitata capacità di attenzione verso i contenuti verbali.
- Difficoltà a comprendere testi complessi.
- Motricità ridotta (atassia e aprassia)
- Bisogno di stimoli che appagano la sua curiosità ed interesse. Preferisce il canale visivo immagini e filmati.
- Nonostante le difficoltà motorie della bambina l'espressione emotiva risulta chiara attraverso l'uso intenzionale di gorgheggi, movimenti corporei e mimica.

Negli anni si è lavorato sulla direzione dello sguardo affinché l'alunna potesse utilizzarlo per attuare scelte tra gli stimoli proposti e potesse utilizzarlo in modo comunicativo.

##### Intervento

Analizzando gli obiettivi della materia Lingua italiana, previsti nel piano di studi provinciale della classe 3°, è stato possibile porsi obiettivi didattici comuni alla classe.

Per esempio quest'anno riguardo alle competenze di lettura, analisi e comprensione dei testi, si è proposta un'attività di costruzione di un libro illustrato, che rappresentasse la favola de "La cicala e la formica".

In questo percorso comune alla classe gli obiettivi per l'alunna sono stati:

- accrescere e consolidare tempi di attenzione selettiva e attenzione condivisa;
- ampliare e rinforzare il concetto di tempo, come sequenza di eventi e causalità;
- ampliare il vocabolario di simboli attraverso le esperienze nuove e significative condivise con la classe, con valore relazionale;

- apprendimenti attraverso il fare.

Gli strumenti e le proposte sono sempre state operate:

- utilizzando il supporto visivo di immagini e fotografie;
- coinvolgendo l'alunna nell'esprimere la scelta tra più possibilità attraverso la direzione dello sguardo;
- documentazione attraverso fotografie delle esperienze fatte.

### Tipo di attività

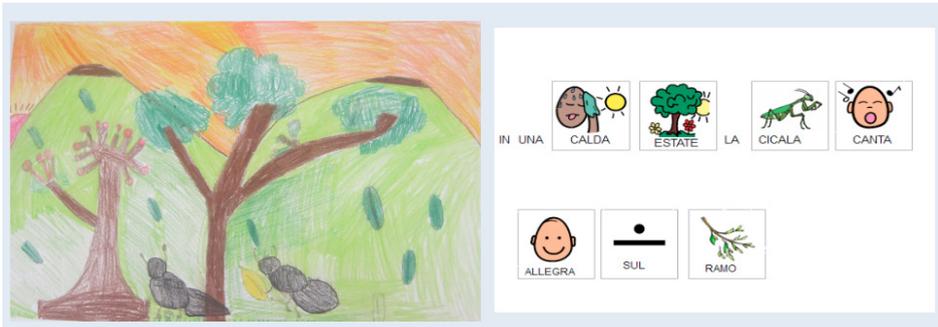
L'attività consisteva nella lettura di una favola, illustrazione e traduzione in CAA. Il tempo dedicato è stato di un'ora alla settimana. Il prodotto finale è stato un libro per tutti con immagini, didascalie e CAA.

Protagonisti	Attività	Come
Nel gruppo classe	Lettura e comprensione di una favola attraverso un'esperienza comune alla classe	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Lettura silenziosa</li> <li>• Lettura espressiva a voce alta</li> <li>• Drammatizzazione</li> <li>• Visione animata (LIM)</li> </ul>
In piccolo gruppo con 4 compagni, lavoro al computer	Divisione del testo in sequenze individuando: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Inizio</li> <li>• Svolgimento</li> <li>• Conclusione</li> <li>• Rielaborazione</li> </ul>	<p>Ad ogni fase un compagno facilita l'alunna ponendo queste domande e una scelta tra 3 simboli come risposta:</p> <p>Chi?: per scegliere i protagonisti            Che cosa fa?: le azioni            Come?: le qualità            Dove?: il luogo            Quando?: il tempo</p> <p>I compagni scrivono il testo al computer in base alle scelte fatte dall'alunna.</p>
	Creazione del libro illustrato	<p>Le sequenze del testo sono state:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• prima illustrate dai compagni</li> <li>• poi si sono create le didascalie alle immagini</li> <li>• ed infine le didascalie sono state tradotte in CAA</li> </ul>

### Con i compagni

I compagni in questa attività hanno motivato e supportato l'alunna a sviluppare la propria iniziativa e ampliare l'uso di simboli. Per i compagni stessi questa attività e l'utilizzo della CAA è stata occasione di acquisizione di competenze linguistiche, come nel riconoscere e denominare le parti principali del discorso e le sequenze che costituiscono una favola. Questo modo operativo applicato anche ad altre materie è stato utile a tutti per allenare le proprie abilità di sintesi, e per riconoscere i contenuti essenziali di un testo.

## Risultati



Questa attività ha portato risultati positivi all'alunna sia su un piano cognitivo (apprendimenti, ampliamento dei simboli utilizzati, tempi di attenzione, comprensione di sequenza di azioni ed eventi), che su un piano relazionale-emotivo, portando l'alunna ad essere protagonista di un percorso didattico significativo, permettendole di riconoscersi in una competenza ed in un prodotto realizzato. Seguendo questa modalità operativa è stato possibile affrontare assieme alla classe gli obiettivi didattici di Storia, Scienze, Geografia. I prodotti hanno favorito lo studio anche di altri compagni.

### L'APPRENDIMENTO DELLA LETTO-SCRITTURA: METODO GLOBALE CON IMMAGINI



Classe 1°, scuola primaria

#### Situazione di partenza

Il bambino presenta interesse per le attività scolastiche e per i compagni ma ha difficoltà a generalizzare gli apprendimenti e a gestire le relazioni con i compagni.

#### Difficoltà e punti di forza

- Rigidità e interessi ristretti nel gioco spontaneo.
- Difficoltà a costruire le parole nella lettura e a memorizzare il significato.
- Difficoltà nella simbolizzazione e astrazione.
- Buone capacità motorie.
- Sguardo presente e motivazione al contatto sociale.

### Metodologia di intervento

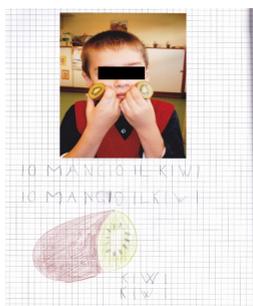
I metodi analitici o globali muovono dal presupposto che la lettura sia un atto globale e ideo-visuale e che dunque il riconoscimento globale della parola precede la fase analitica della stessa.

Nel metodo globale l'aspetto visivo assume un compito fondamentale. Altrettanto essenziale per il bambino è la conoscenza dell'argomento, in quanto questo gli consente di farsi un'idea a priori del contenuto del messaggio scritto. Tanto più gli apprendimenti sono vicini e legati ad esperienze concrete della vita del bambino tanto più facile e rapida è l'attività di decifrazione.

### Tipo di attività

In questo percorso si è proposto al bambino il metodo globale di apprendimento alla letto-scrittura adattandolo alle sue specifiche necessità.

- *Strutturando l'ambiente di apprendimento:* creando uno spazio personalizzato in cui il bambino possa sentirsi sicuro, libero di muoversi in modo autonomo ma sostenuto.
- *Lavorando in piccoli gruppi di apprendimento:* al fine di evitare l'isolamento del bambino e permettergli di costruire tecniche di interazione sociale con i compagni.
- *Dando priorità al canale visivo:* per potenziare il canale visivo e facilitare l'apprendimento della letto-scrittura, si è deciso di adottare un metodo globale nel quale ad ogni parola veniva affiancata un'immagine.
- *La motivazione* è stata stimolata attraverso un lavoro che partiva dalla quotidianità, dagli interessi e da esperienze concrete del bambino.



In un primo momento abbiamo lavorato su singole immagini legate alla relativa parola.



Successivamente abbiamo iniziato a lavorare sulla scrittura e lettura di piccole frasi.



Questa modalità di lavoro ha permesso al bambino di acquisire sicurezza anche all'interno del gruppo classe.



Era in grado di riconoscerle parole e frasi imparate e riscriverle anche all'interno di ambiti diversi.

### Risultati

Migliora l'interazione con i compagni sia nelle attività didattiche che nelle attività ludiche.

Apprende scrittura e la lettura di parole e di frasi.

Può generalizzare gli apprendimenti e utilizzare le parole in situazioni diverse.

## AMPLIAMENTO DELLA COMUNICAZIONE



Classe 1°, scuola primaria

### Situazione di partenza

Il percorso educativo che si è individuato per questa bambina, non verbale, riguardava la capacità di relazionarsi con i bambini e con gli adulti; nel contempo aumentare i tempi di attenzione nell'attività individuale e di gruppo e permetterle di acquisire progressivamente abilità e conoscenze nelle strumentalità di base (leggere, scrivere, calcolare). Solitamente la bambina rispetta l'andamento delle attività della classe ma in alcuni momenti ha bisogno di ritrovare la concentrazione al di fuori dell'aula.

### Difficoltà e punti di forza

La bambina all'inizio non riusciva a tenere lo sguardo sull'oggetto e sull'adulto. Presentava numerose stereotipie: far roteare oggetti e portarli alla bocca, battere le mani sui libri, sfogliare le pagine. Le stereotipie erano un 'interferenza con ciò che avrebbe dovuto fare in classe.

Tuttavia accettava di lasciare gli oggetti per fare un'attività riuscendo a coinvolgerla; era in grado di rispondere a richieste singole. Non riusciva a impugnare la penna

per scrivere, però riusciva a indicare la risposta giusta se le venivano presentate delle risposte multiple.

La bambina era in grado di ascoltare, non appariva disorientata. Diceva alcune parole, si sforzava di comunicare e se le si ricorda di guardare riusciva ad avere uno sguardo diretto. Presentava inoltre un linguaggio mimico, gestuale non verbale ricco, e conosceva e denominava molti oggetti.

### Metodologia di intervento

#### Obiettivi:

- potenziamento dell'iniziativa comunicativa;
- consolidamento delle parole già note;
- introduzione alla struttura della frase minima;
- allenamento alla scrittura.

### Tipo di attività

Attività	Descrizione	Esempio
Abbina la frase al disegno	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Si mostra l'immagine alla bambina.</li> <li>• Si presentano tre frasi diverse e si leggono insieme.</li> <li>• La bambina sceglie, attraverso l'indicazione in autonomia, la frase giusta.</li> <li>• Lavoro sulla manualità fine: la bambina mette la colla e poi incolla l'immagine con la didascalia corrispondente sul quaderno.</li> </ul>	
Descrizione di immagini	<p>Questo lavoro è svolto in forma orale:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• viene mostrata alla bambina un'immagine ed, attraverso precise e mirate domande, viene messa in grado di rispondere descrivendo quanto illustrato;</li> <li>• solo in un secondo momento l'insegnante documenta l'attività sul quaderno.</li> </ul>	

### Con i compagni

Si è lavorato con i compagni in attività di giochi da tavolo come memory, domino, puzze in modo da aiutarla a rispettare i turni e a relazionarsi con loro con atteggiamenti adeguati. I bambini grazie ad un attento lavoro di sensibilizzazione cercano un approccio con la bambina, la coccolano e la guidano nelle varie situazioni con molto piacere.

### Risultati

La bambina alla fine dell'anno scolastico appare più tranquilla e meno rumorosa in classe. Cerca di comunicare e farsi capire ma a volte non è capita e diventa nervosa. Nel lavoro in piccolo gruppo migliora nella relazione, aspetta il turno e ascolta i compagni. Riesce anche ad arrabbiarsi. In palestra riesce a tollerare i rumori; gioca, anche se per tempi brevi a palla con i compagni, fa i percorsi proposti come strisciare e gattonare.

La bambina dimostra di possedere una buona comprensione; comprende testi semplici ed è in grado di rispondere a domande a risposta multipla. Sta imparando ad organizzare il proprio materiale scolastico.

## INCLUSIONE ATTRAVERSO IL "FARE" ASSIEME: I BISCOTTI DI S. VALENTINO



Classe 4°, scuola primaria

### Situazione di partenza

Questo progetto nasce dalla volontà di coniugare i bisogni di un alunno con difficoltà relazionali ad un'esperienza di gruppo capace di creare condivisione, inclusione, un agire comune funzionale ad un obiettivo e l'acquisizione di alcuni contenuti.

A tale scopo, si è pensato di organizzare un'attività didattica a carattere laboratoriale con protagonisti l'alunno con disturbo dello spettro autistico e la sua classe.

### Difficoltà e punti di forza

Attraverso il progetto si è lavorato sulle difficoltà dell'alunno:

- favorire l'inclusione del bambino all'interno della classe e nel piccolo gruppo;
- promuovere la relazione interpersonale;
- migliorare la comunicazione con i pari e gli adulti;
- sviluppare la competenza linguistico - comunicativa a partire dal vissuto;
- accrescere le abilità sociali e l'autonomia personale;
- incrementare le competenze cognitive derivate dall'esperienza.

### **Intervento**

L'idea è nata dall'interesse del bambino verso il cibo e dalla ricorrenza di San Valentino. Da ciò è scaturita la proposta didattico - educativa di seguito descritta.

### **Tipo di attività**

Il team docenti ha cercato una ricetta idonea, verificato il procedimento per fare i biscotti, fatto la lista della spesa, predisposto i gruppi di lavoro nella classe e le fasi di svolgimento, accordandosi sui compiti e sui ruoli da assegnare ad adulti e bambini coinvolti.

L'insegnante e l'assistente educatore si sono recati con l'alunno e quattro compagni al supermercato per fare la spesa necessaria. Durante il tragitto tra la scuola e il supermercato hanno prestato particolare attenzione ai servizi presenti sul territorio.

Al supermercato hanno preso spunto da alcune difficoltà reali degli alunni per stimolare negli stessi delle soluzioni immediate ai problemi sopraggiunti (ripresi poi in classe).

Il giorno dopo hanno preparato i biscotti con gli ingredienti acquistati e gli strumenti indispensabili (bilancia, ciotola, mattarello, carta forno).

Il giorno seguente, il bambino con ASD, con alcuni compagni, ha raccolto i biscotti in piccoli sacchetti aggiungendo una dedica, scritta su un cartoncino a forma di cuore e li ha distribuiti alla classe.

Attorno a quest'esperienza sono state poi programmate le attività sotto elencate, realizzate nella classe, in piccolo gruppo e condivise da tutti i docenti coinvolti.

### **Risultati**

Questa esperienza ha permesso di lavorare con l'alunno con ASD, il gruppo classe e il piccolo gruppo. Tutti i docenti hanno collaborato e condiviso il progetto, che partendo da un semplice laboratorio di cucina ha favorito l'inclusione anche di altri alunni con bisogni educativi speciali e l'acquisizione di alcune competenze cognitive. In quest'esperienza ogni alunno ha sperimentato il fare, il costruire, il comunicare insieme, infatti si sono raggiunti risultati nella relazione, nell'aspetto linguistico, nell'autonomia sociale davvero con tutta la classe.

Discipline	Attività nella classe	Attività in piccolo gruppo	Attività individuali
ITALIANO testo	Testo regolativo, partendo dall'esperienza fatta	Individuazione delle fasi di lavoro e riordino in sequenza di foto con relative frasi	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Individuazione delle fasi di lavoro, trascrizione delle stesse e riordino in sequenza con il supporto di foto e materiale elaborato</li> <li>• Costruzione di un quaderno con foto delle fasi di lavoro e frasi annesse</li> <li>• Scrittura del testo composto dal gruppo, con impiego del computer e della lavagna interattiva</li> </ul>
ITALIANO lessico e sintassi		<ul style="list-style-type: none"> <li>• Uso di foto degli ingredienti e degli strumenti impiegati, per arricchire il lessico</li> <li>• Osservazione e descrizione di un biscotto, tramite i cinque sensi e il supporto di uno schema guida</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Realizzazione dei cartellini, contenenti immagini e parole, di ingredienti e strumenti utilizzati</li> <li>• Approfondimento dell'uso di articolo e nome, sul piano grammaticale, eseguito per mezzo di una scheda guidata</li> <li>• Riflessione e scoperta di frasi da utilizzare per fare delle richieste, costruzione di un quaderno con la rappresentazione di situazioni vissute in prima persona</li> </ul>
MATEMATICA	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Costruzione di un testo di un problema con l'utilizzo dello scontrino della spesa</li> <li>• Lavoro sull'euro</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Testo semplificato di un problema</li> <li>• Lavoro con le principali banconote e monete</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Costruzione del testo di un problema con l'utilizzo di una sola operazione: addizione</li> <li>Presentazione della tabellina del cinque (misura del tempo di cottura)</li> <li>• Presentazione dell'euro: monete e banconote</li> </ul>
INGLESE	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Scrittura dei vocaboli degli ingredienti</li> <li>• Scrittura dei verbi relativi al procedimento</li> </ul>		
STORIA	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Discussione intorno alle fasi per cucinare i biscotti</li> </ul>		<ul style="list-style-type: none"> <li>• Costruzione di carte inerenti alle fasi di lavorazione dei biscotti</li> <li>• Sequenze del procedimento</li> </ul>
GEOGRAFIA		<ul style="list-style-type: none"> <li>• Costruzione del percorso scuola-supermercato su un cartellone, dipinto con i colori a tempera</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Riflessione, con l'utilizzo di foto, sul percorso scuola-supermercato con l'attenzione ai servizi, luoghi incontrati e relativi simboli</li> <li>• Costruzione del percorso con l'inserimento dei servizi e luoghi incontrati (foto)</li> </ul>

#### 4.6.2. NELLE SCUOLE SECONDARIE DI PRIMO E SECONDO GRADO

A questo livello scolastico la valutazione deve porsi obiettivi didattici e professionali:

- costruire “profili minimi” per le qualifiche, individuando le discipline “fondanti” e i contenuti minimi indispensabili per acquisire la qualifica o il diploma;
- quando non è possibile raggiungere le competenze del “profilo minimo” l’alternativa è “l’attestato di competenze”;
- “PEP minimo” in cui vengono specificati i contenuti minimi per ogni singola disciplina ed i livelli di competenza raggiungibili in base alle caratteristiche ed alle potenzialità individuali (su cui basare la valutazione);
- costruzione di una “mappa” delle discipline compatibili con il profilo professionale, le caratteristiche dell’alunno ed il suo “progetto di vita”;
- offrire opportunità di una azione di orientamento mirato con le famiglie, al fine di poter individuare la scuola che meglio si adatti alle caratteristiche dell’alunno, alle sue potenzialità, ai suoi interessi ed al conseguente “progetto di vita”.

#### PROGETTO PONTE VERSO LE SCUOLE SUPERIORI



Classe 3°, scuola secondaria primo grado

#### Situazione di partenza

Il progetto ponte è stato appositamente preparato per permettere al ragazzo un contatto graduale con il nuovo ambiente e con le persone di riferimento. L’esperienza di laboratorio e nelle due materie curriculari, sono state pensate affinché le capacità del ragazzo con ASD potessero essere espresse nel nuovo ambiente e che questi si presentasse agli insegnanti come efficace e capace.

#### Difficoltà e punti di forza

- Difficoltà nel comprendere le emozioni proprie e altrui.
- Difficoltà a mantenere la comunicazione e l’interazione con i pari.
- Difficoltà a prevedere ambienti nuovi e cambiamenti.
- Necessità di tempi lunghi per instaurare relazioni.
- Buona propensione al lavoro pratico.
- Buona motivazione al contatto sociale.
- Necessità di sentirsi efficace nelle attività.

## Intervento

Il Progetto Ponte con uno degli Istituti Superiori trentini ha avuto l'obiettivo di rendere prevedibile e familiare il contesto che accoglierà l'alunno l'anno prossimo, dando la possibilità di sperimentare una panoramica delle attività che costituiscono il percorso di studi e di professione.

## Tipo di attività

Il Progetto Ponte si è svolto nell'arco di sette incontri nei mesi di novembre e marzo. Durante l'orario del progetto, l'alunno è stato affiancato ad un piccolo gruppo di lavoro e, guidato dall'insegnante, ha avuto modo di conoscere la nuova scuola, le aule, i laboratori, la mensa e gli spazi ricreativi.

Le diverse fasi di lavoro:

- stesura del progetto;
- realizzazione pratica a mano o con l'ausilio delle macchine, nel rispetto delle norme di sicurezza;
- lavoro individualizzato per il potenziamento dell'italiano e della matematica;
- condivisione del pasto nella mensa della scuola con tutti i ragazzi;
- momenti di svago per condividere passioni e giochi (biliardino, calcio, ecc.) e stringere nuove amicizie.

Nei mesi successivi, l'alunno ha rielaborato le esperienze ed i concetti appresi durante il progetto, raccogliendole, sotto la supervisione di un'insegnante, in un fascicolo che presenterà all'esame di licenza media. All'interno vi sono foto, descrizioni delle macchine utilizzate per il lavoro, impressioni nei confronti della nuova struttura scolastica, esperienza del viaggio e cronologia delle singole giornate.

## Con i compagni

Il Progetto Ponte ha curato la presentazione anche degli aspetti relazionali che costituiscono il contesto scolastico, favorendo i momenti di contatto e scambio con gli studenti dell'istituto.

## Risultati

Le impressioni riportate dall'alunno nel suo quaderno esprimono la ricchezza e l'entusiasmo che questa esperienza ha trasmesso. Ecco alcune attività svolte descritte dal ragazzo:

- |                     |   |
|---------------------|---|
| Lunedì, 7 novembre  | ...Ho progettato e poi realizzato il mio <i>documento d'identità</i> con la foto, il marchio della scuola e i dati personali.   |
| Lunedì, 14 novembre | ...Ho visto piegare i fogli, unire le pagine per formare il libro. Abbiamo fatto il progetto per realizzare un <i>quaderno a quadretti</i> con copertina, frontespizio e fogli. Alcune macchine per la realizzazione del quaderno: la macchina per la stampa, la taglierina gigante per il cartoncino della copertina, la cordonatrice per la piega e la punzonatrice per la cucitura delle pagine. |

Lunedì, 12 dicembre	Con la tagliatrice ho tagliato i bordi del quaderno: testa, controdorso e piede. Con un'altra ho arrotondato gli angoli. Alla fine ho attaccato l'etichetta per scrivere il nome.
Lunedì, 9 gennaio 2012	Oggi ho ricevuto la comunicazione che l'Istituto d'Istruzione Superiore ha accettato la mia iscrizione. <i>Sono molto contento!!</i>
Giovedì, 1 marzo	Con Word ho copiato un testo. Dovrò inserire una foto e il logo della scuola. Nel pomeriggio ho progettato una cartelletta di cartoncino, ho fatto il disegno di tutte le parti e ho messo le misure. Poi sono riuscito a realizzarla.
Giovedì, 8 marzo	Ho lavorato all'impaginazione del testo. Poi ho fatto <i>italiano</i> e <i>matematica</i> con l'insegnante.
Ultimo giorno	Ho salutato ragazzi e insegnanti con un... arriverci a settembre!

## PERCORSO SCOLASTICO PER OBIETTIVI MINIMI



Classe 4°, scuola secondaria secondo grado

### Situazione di partenza

Lo studente con ASD frequenta da tre anni un Istituto d'Istruzione Superiore, con la modalità dell'inserimento in classe con lo scopo di conseguire la qualifica professionale.

Lo studente ha seguito un programma sviluppato per il raggiungimento di competenze minime. Ha beneficiato del supporto in diverse materie a fronte di certificazione (legge 104/92). A fine anno sosterrà l'esame finale per obiettivi minimi.

### Difficoltà e punti di forza

Difficoltà specifiche di:

- generalizzazione di informazioni e concetti teorici;
- previsione degli eventi;
- interazioni e relazione con i pari;
- gestione dell'ansia;
- esprime intenzionalità e manifesta motivazione all'apprendimento;
- buone capacità con computer e tecnologia;
- buone capacità di apprendimento su attività concrete;
- ottime capacità musicali.

### Intervento

La programmazione didattica è strutturata per competenze sia per la parte culturale che per quella tecnico-professionale.

Ogni competenza è costituita da abilità e conoscenze che vengono elencate nella programmazione.

Considerando il rapporto tra “abilità e contenuti” il programma viene semplificato e alleggerito dai docenti a seconda della situazione del singolo studente, prevedendo oltretutto misure di compensazione o di dispensa.

### Tipo di attività

Difficoltà	Strategie di supporto
Generalizzazione di informazioni e concetti teorici	Si sono forniti schemi riassuntivi per punti chiave e materiale iconografico.
Previsione degli eventi	Spiegazione anticipata degli eventi nella quotidianità (orario scolastico e sue variazioni, cambi di aula o laboratorio, attività extra proposte dalla scuola).
Interazioni	Attività strutturate quando possibile in piccolo gruppo. Assegnazione del posto in classe e nei laboratori, favorendo la vicinanza ai compagni preferiti (o che si dimostrano più sensibili/attenti).
Gestione dell'ansia	Programmazione delle interrogazioni da svolgere separatamente dalla classe. Dispensa dalla lettura ad alta voce.
Esprimere intenzionalità e motivazione	Favorire, quando possibile, la scelta di attività preferite dal soggetto in cui capacità/conoscenze/interessi particolari possano essere di stimolo.

### Con i compagni e risultati di inclusione

Negli anni scorsi ha suonato in due band della scuola (batteria e tastiere) con ottime prestazioni. Questa attività ha permesso di consolidare alcune sicurezze e avvicinarsi ad alcuni compagni, che sono tuttora suoi amici. Anche quest'anno lo studente ha partecipato ad un viaggio di istruzione interclasse definito “di inclusione” accompagnato da alcuni suoi compagni. Meta di questa gita le Marche e l'Abruzzo.

Ha poi partecipato nel corso dell'anno al “Progetto montagna” strutturato in diverse esperienze outdoor (arrampicata, giornata sulla neve, escursione di due giorni con pernottamento in rifugio).

Ha svolto inoltre uno stage in azienda di tre settimane presso un Centro stampa del territorio con buoni risultati.

Le strategie a supporto della didattica hanno permesso all'allievo di esprimere al meglio le proprie risorse cognitive, e di favorire momenti relazionali importanti basati sulla cooperazione e la condivisione di esperienze.

## DIDATTICA E STAGE ALLE SCUOLE SUPERIORI



Classe 4°, scuola secondaria secondo grado

### Situazione di partenza

Lo studente con ASD frequenta un Istituto d'Istruzione Superiore trentino da quattro anni. Dopo aver conseguito alla fine del terzo anno la qualifica di Operatore Grafico, nel 2012 ha conseguito il diploma professionale quadriennale di Tecnico Grafico e passerà al quinto anno.

### Difficoltà e punti di forza

- Difficoltà su un piano della comunicazione e nelle relazioni.
- Tendenza all'isolamento.
- Difficoltà nella generalizzazione delle informazioni e dei concetti teorici.
- Alto funzionamento cognitivo, buon rendimento e autonomia nello studio.

### Intervento

Il quarto anno è contraddistinto per l'alternanza scuola-azienda; una parte delle lezioni si tengono a scuola mentre per due giorni alla settimana gli studenti svolgono uno stage presso aziende di settore o attività di simulimpresa.

Per quanto riguarda la didattica gli insegnanti coinvolti si sono impegnati ad adottare strategie semplici ma molto importanti per aiutare il ragazzo con ASD nelle attività scolastiche e permettergli di ottimizzare le buone capacità cognitive di cui è dotato e al contempo supportare le difficoltà invece dal punto di vista emotivo/relazionale.

### Tipo di attività

Attività	Strategie di supporto
Stage in azienda	Gli operatori dell'azienda che lo ha ospitato sono stati preventivamente informati dagli insegnanti sulla situazione generale dello studente e si sono dimostrati accoglienti e sensibili alle caratteristiche dello studente.
Didattica	Si sono forniti schemi riassuntivi per punti chiave e materiale iconografico. Spiegazione anticipata degli eventi nella quotidianità (orario scolastico e sue variazioni, cambi di aula o laboratorio, attività extra proposte dalla scuola). Attività strutturate quando possibile in piccolo gruppo. Programmazione delle interrogazioni da svolgere separatamente dalla classe. Dispensa dalla lettura ad alta voce. Favorire, quando possibile, la scelta di attività preferite dal soggetto in cui capacità/conoscenze/interessi particolari possano essere di stimolo. Assegnazione del posto in classe e nei laboratori, favorendo la vicinanza ai compagni preferiti (o che si dimostrano più sensibili/attenti).

### Con i compagni

L'allievo ha concluso l'anno formativo con attività in simulimpresa presso l'Istituto con un gruppo di compagni.

Ha partecipato ad un viaggio di istruzione a Parigi con la classe e ad un'esperienza formativa presso aziende serigrafiche del Friuli Venezia Giulia. L'intera classe ha partecipato inoltre con impegno ed entusiasmo alla realizzazione di una campagna di sensibilizzazione sui comportamenti incivili in collaborazione con il Comune di Trento, realizzando diversi manifesti che sono stati distribuiti in città.

### Risultati

L'esperienza dello stage si è svolta con buoni risultati e tanta soddisfazione da parte di tutti (allievo, scuola, azienda).

Le strategie a supporto della didattica hanno permesso all'allievo di esprimere al meglio le proprie risorse cognitive, e di favorire momenti relazionali importanti basati sulla cooperazione e la condivisione di esperienze.

## LABORATORIO COOPERATIVO PER IL DOPPIAGGIO DE "IL CONTE DRACULA"



Classe 4°, scuola secondaria secondo grado

### Situazione di partenza

Lo studente con ASD frequenta un Istituto d'Istruzione Superiore trentino da tre anni, con la modalità del percorso individualizzato in piccolo gruppo.

Ha beneficiato del supporto in piccolo gruppo a fronte di certificazione (legge 104/92).

Il mese prossimo sosterrà l'esame finale per ottenere una certificazione di competenze.

### Difficoltà e punti di forza

Difficoltà:

- competitivo, con tendenza a primeggiare, difficoltà nel reggere il confronto con i pari;
- nel condividere spazi, oggetti, contenuti e insegnanti di riferimento;
- nel cogliere e comprendere le intenzioni e le emozioni negli altri;
- le difese relazionali lo portano all'accusa verbale generalizzata e al mettere in atto azioni di disturbo al fine di evitare i contatti relazionali.

**Punti di forza del ragazzo:**

- altamente preparato e competente sugli argomenti settoriali di proprio interesse;
- preciso e analitico nei contenuti di proprio interesse;
- in situazioni di benessere altruista e attento ai soggetti più deboli;
- in situazioni di benessere pronto alla battuta scherzosa finalizzata a creare spirito di gruppo;
- tendenza a isolarsi diventando ossessivo nelle richieste.

**Intervento**

A partite da un argomento di interesse del ragazzo si è proposta un'attività finalizzata ad ampliare le competenze tecnico-professionali, previste per il terzo anno dell'Istituto.

**Tipo di attività**

- Ha proposto il doppiaggio de “Il conte Dracula” di Aldo, Giovanni e Giacomo.
- Ha coordinato il Progetto:
  - realizzare il doppiaggio di uno spezzone del film “Il conte Dracula”;
  - realizzare il trailer;
  - presentare il lavoro a 20 studenti della scuola.

Il ragazzo, interagendo in un piccolo gruppo di 4 studenti supervisionato da un docente, ha:

<b>Attività</b>	<b>Compito svolto</b>
Doppiaggio dello spezzone “Il conte Dracula”	Scaricato il video da YouTube. Ricercato i testi e assegnato un ruolo ad ogni doppiatore. Modificato il file audio e registrato le voci dei doppiatori. Esportato il file per internet e computer.
Trailer	Strutturato e creato il testo per la rappresentazione del trailer. Suddiviso i ruoli. Interpretato la propria parte. Realizzato il trailer utilizzando una telecamera e il programma iMovie.
Presentazione	Convocato 20 studenti della scuola spiegando il lavoro svolto. Proiettato il video del trailer e del film doppiato.

**Risultati**

Competenze su cui si è lavorato in maniera positiva:

- utilizzare i programmi per la rielaborazione di video e file audio;
- gestire la propria individualità a servizio del gruppo;
- ascoltare gli altri accettandoli e comprendendoli;

- esprimersi, sia verbalmente che non verbalmente, in modo efficace e congruo;
- prendere decisioni in modo costruttivo;
- essere creativi valutando le alternative possibili e le conseguenze;
- interagire e relazionarsi con gli altri in modo positivo;
- gestire le emozioni in situazioni critiche;
- gestire lo stress.



## 5. La valutazione del progetto<sup>1</sup>

Un aspetto fondamentale è stato quello di valutare anno per anno con osservatori esterni l'efficacia di questo progetto, cercando di verificare i cambiamenti avvenuti nei singoli soggetti. Alcuni osservatori esterni, con esperienza nell'ambito dell'osservazione, si sono recati ad inizio anno nelle diverse scuole ed hanno osservato i bambini 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 di bambini con ASD, di seguito spiegata. Sempre ad inizio anno con gli insegnanti e/o con i genitori hanno compilato due prove standardizzate le Vineland Adaptive Behavior Scales II e le Social Responsiveness Scales (che però sono state introdotte dal secondo anno del progetto, ossia dal momento in cui sono stati disponibili i dati italiani di confronto delle scale). I risultati ottenuti dai bambini alle prove sono stati poi utilizzati anche come base da cui partire nel lavoro di progettazione del Piano Educativo Individualizzato. A fine anno gli stessi osservatori, nel mese di maggio si sono recati a scuola e hanno ripetuto osservazione e somministrazione. Gli alunni i cui consigli di classe hanno partecipato al progetto per più anni hanno poi ricevuto la stessa valutazione alla fine di ogni anno scolastico.

### 5.1. GLI STRUMENTI PER LA VALUTAZIONE

#### 5.1.1. Scheda osservativa

Conoscere le attività di base dell'organismo del soggetto mediante una scheda osservativa è importante per poter capire quale settore è funzionante o meno e solo così sarà possibile programmare un buon piano sia didattico che educativo. Il punto di partenza sarà quindi quello di 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 di base dei soggetti con Disturbi dello Spettro Autistico (Venuti e Cainelli, 2003) è stata costruita proprio con l'obiettivo di analizzare il livello di sviluppo delle

<sup>1</sup> Per il presente capitolo hanno collaborato la dott.ssa Michela Zaninelli, la dott.ssa Arianna Bentenuto e il dott. Alessandro Carolli, collaboratori del Laboratorio di Osservazione Diagnosi e Formazione di Rovereto.

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 concettualmente sono state 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) ed infine, funzioni relazionali (contatto, interazione, comunicazione e linguaggio). L'utilizzo di tale scheda richiede una buona conoscenza del soggetto, infatti non è una osservazione descrittiva, ma è 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 per 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 questo progetto la Scala osservativa è stata compilata da un esperto insieme all'assistente educatore o all'insegnante di sostegno. In appendice del volume riportiamo la scheda che è stata utilizzata.

### 5.1.2. Vineland Adaptive Behavior Scales II

Le Vineland (Sparrow, Balla, Cicchetti, 1984) sono scale standardizzate, utili 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 e 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 abilità comprendono delle sub-scale 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 sotto-scale permette di misurare se tali limitazioni riguardano una singola area delle abilità oppure coinvolgere tutti i vari elementi in modo generalizzato. Per ogni sotto-scala 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 sottoposte a soggetti normali, ma anche a soggetti con disabilità cognitiva con età compresa tra la nascita ed i 18 anni e 11 mesi.

In questo progetto sono state somministrate da un esperto le Scale Vineland II (2005) e tale intervista è stata effettuata all'insegnante di sostegno o all'assistente educatore. Nella tabella sottostante sono presenti i valori da considerare per determinare il livello adattivo.

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

### 5.1.3. Social Responsiveness Scales

La Social Responsiveness Scale 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 (comportamenti autistici), 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 scale sono:

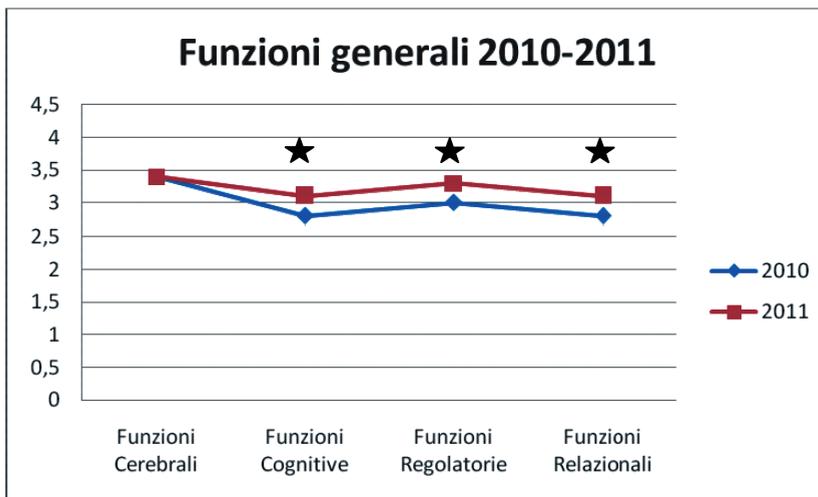
1. la sottoscala della *Consapevolezza Sociale* misura, attraverso una serie di item, l'abilità dei soggetti nel cogliere i segnali sociali (ad esempio: “Si rende conto di ciò che gli altri pensano o sentono”);
2. altre domande compongono la scala della *Cognizione Sociale*, preposta a valutare l'abilità 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. gli item della sottoscala della *Comunicazione Sociale* di dedicano a verificare il grado di comunicazione sociale “motoria”/espressiva (ad esempio: “è capace di comunicare i suoi sentimenti agli altri”);
4. gli item della scala della *Motivazione sociale* indagano 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/a di se quando interagisce con gli altri”, “Sembra più irrequieto/a in situazioni sociali rispetto a quando è solo/a”);
5. infine, le domande della sottoscala sui *Manierismi autistici* verificano i comportamenti stereotipati o gli interessi ristretti (ad esempio: “Non è ben coordinato nell'attività fisica”, “Mostra interessi sensoriali insoliti”). Nella tabella sottostante 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

## 5.2. RISULTATI DELLA VALUTAZIONE

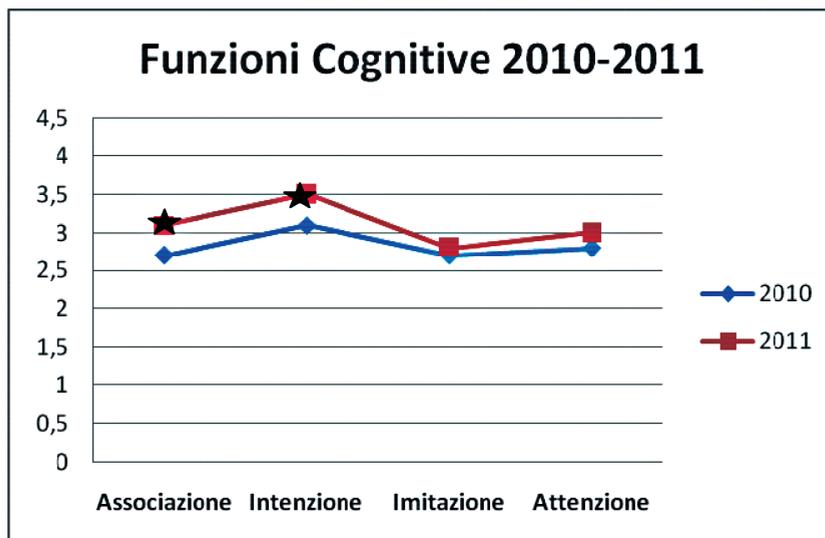
### 5.2.1. Risultati alla Scheda di osservazione delle funzioni di base

Per quanto riguarda la scheda osservativa, di seguito presenteremo i risultati mettendo a confronto i dati ricavati all'inizio e alla fine dell'anno nei tre anni scolastici considerati (2010-2011; 2011-2012 e 2012-2013). Mediante tale strumento sono stati valutati di anno in anno i nuovi soggetti inseriti nel percorso di formazione. Per poter verificare i cambiamenti abbiamo considerato il confronto medio avvenuto nelle 4 macro-categorie che compongono la scala (funzioni cerebrali, cognitive, adibite alla regolazione e relazionali).

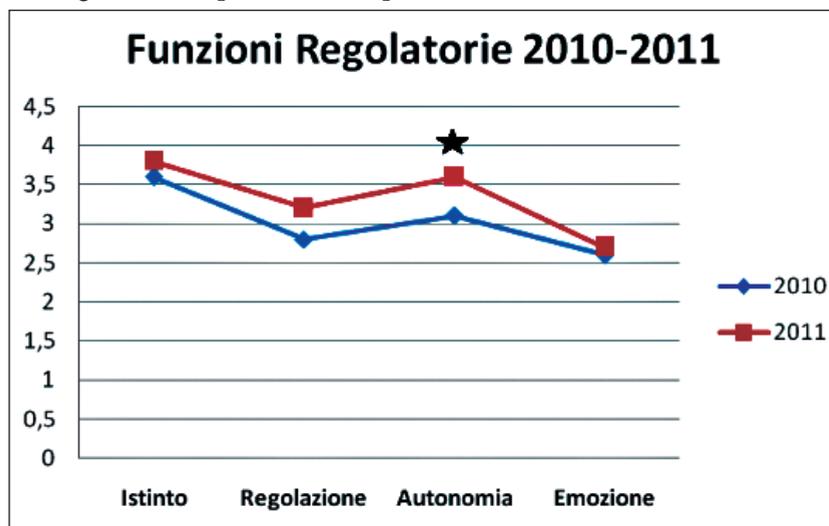


Complessivamente è possibile notare come si siano modificate tutte le aree, tranne, che le funzioni cerebrali in quanto sono difficilmente soggette a modifiche (funzioni strettamente connesse a deficit organici e meno legate ad aspetti psicologici).

Ora mostreremo, invece, i dati che riguardano le funzioni cognitive, quelle adibite alla regolazione e le funzioni relazionali.



Per quanto concerne le funzioni cognitive nell'anno scolastico 2010-2011 sono emerse differenze statisticamente significative nell'area della associazione (riuscire a fare due cose contemporaneamente, ad esempio guardare e fare) e in quella dell'intenzione. Ci sembra quindi di poter sostenere che i soggetti con ASD seguiti hanno acquisito migliore consapevolezza e capacità essere nelle situazioni.



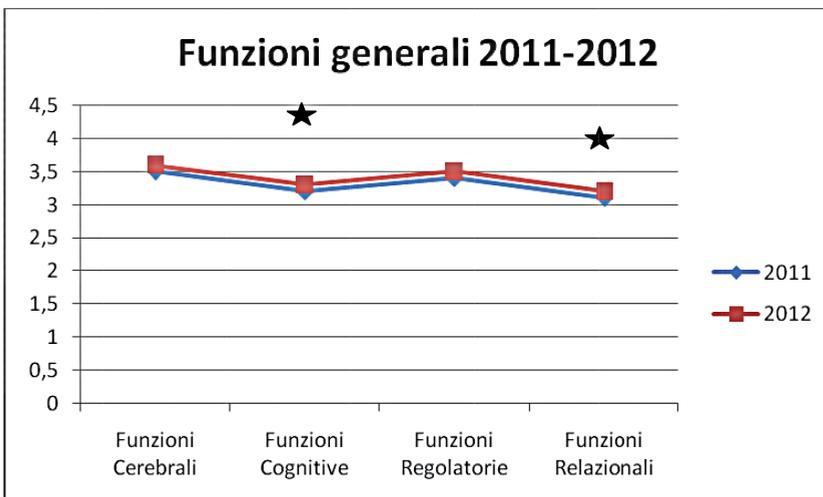
Considerando le funzione regolatorie, invece, è risultato significativo l'aumento nell'area dell'autonomia. Considerando quanto problematico sia per un bambino con

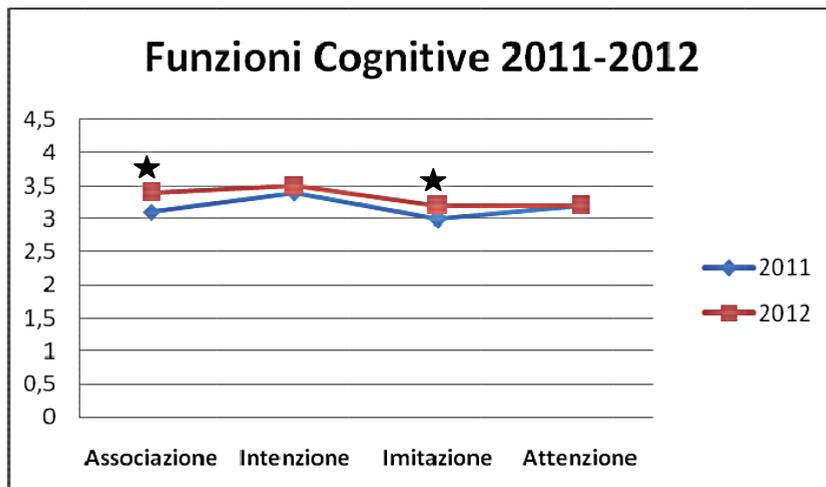
ASD regolare il proprio comportamento, riteniamo che l'incremento statisticamente significativo delle autonomie dei soggetti sia particolarmente importante.



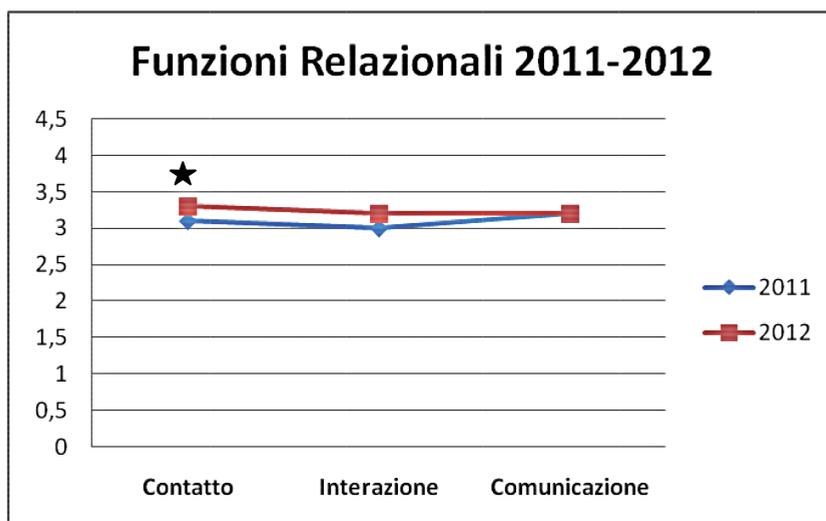
Anche per le competenze relazionali vediamo un buon miglioramento in particolare per le competenze interattive e per quelle comunicative. Possiamo sostenere che due nodi cruciali della patologia autistica, con un intervento scolastico mirato, pianificato e sostenuto producono effetti di miglioramento negli alunni che ne usufruiscono.

Passando ora ai dati del 2011-2012 è possibile osservare come siano incrementate sia le funzioni cognitive che relazionali.



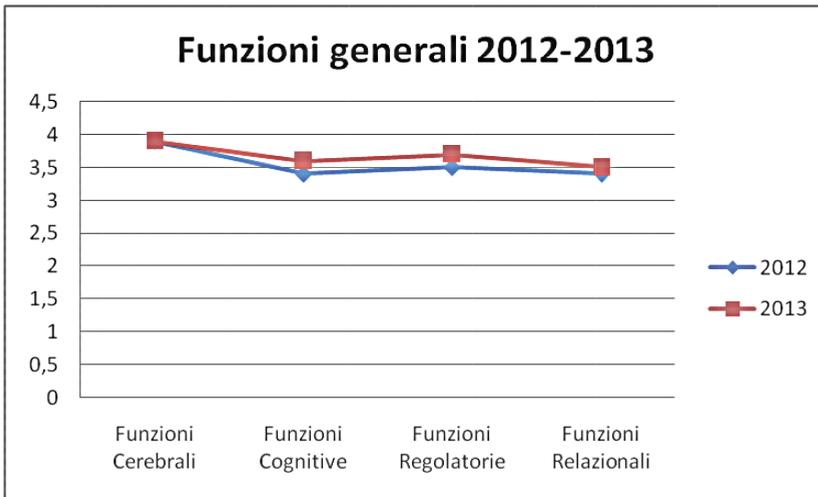


Per quanto concerne le funzioni cognitive nell'anno scolastico 2011-2012, e quindi compiendo le misurazioni nei nuovi partecipanti, sono emerse differenze statisticamente significative nell'area dell'associazione, come era già stato notato l'anno precedente, e in quella dell'imitazione.

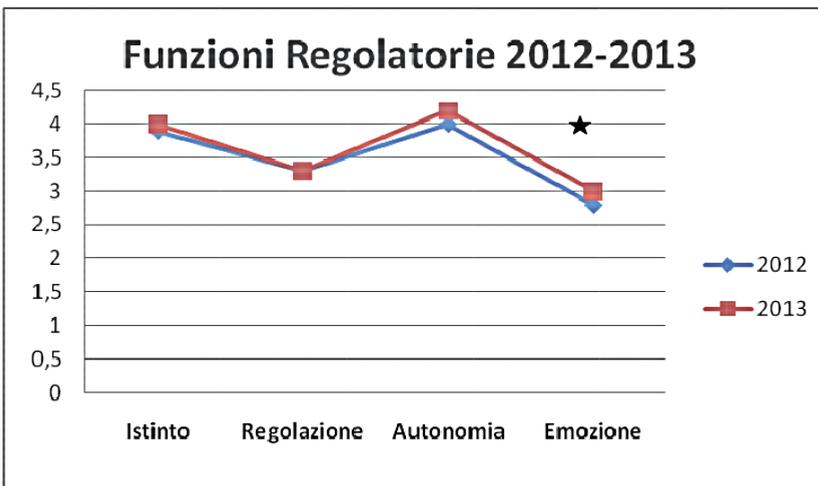


Per quanto riguarda la macrocategoria delle funzioni relazionali, è emerso un incremento statisticamente significativo nell'area del contatto.

Dai dati sulle funzioni generali 2012-2013 non sono emersi cambiamenti significativi.



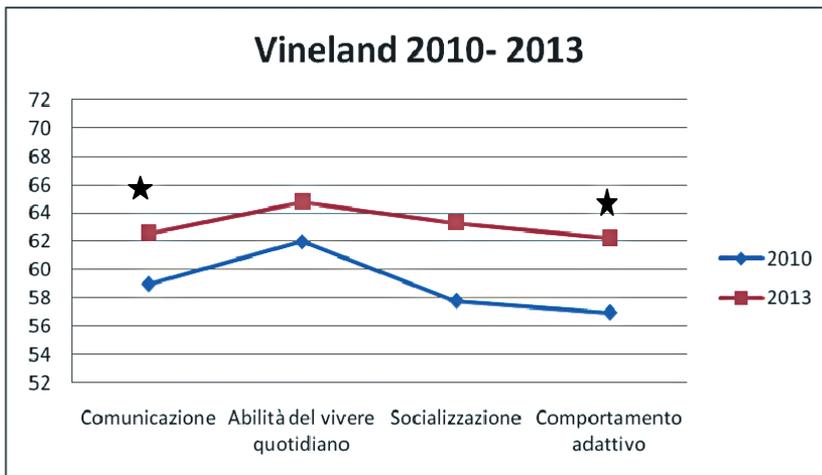
Di seguito i grafici che si riferiscono all'anno 2012-2013 che riguardano solo i nuovi soggetti inseriti nel progetto formativo.



Confrontando i dati rilevati all'inizio e alla fine (2012-2013) dell'anno nelle macroaree è stato riscontrato un incremento significativo nell'area dell'emozione.

#### 5.2.2. Risultati alle Vineland Adaptive Scales II

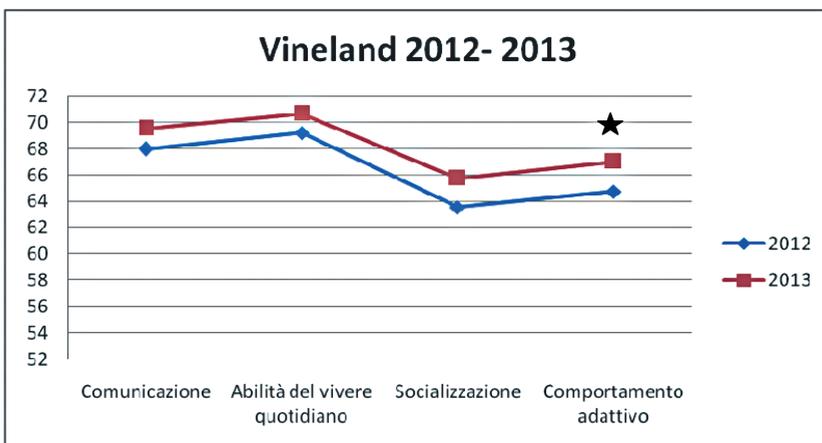
Per quanto riguarda i risultati delle scale Vineland di seguito vengono riportati i dati dei soggetti che hanno seguito il progetto per tre anni (dal 2010 al 2013).



Come si vede i miglioramenti sono nell'area della comunicazione e in quella del comportamento adattativo.

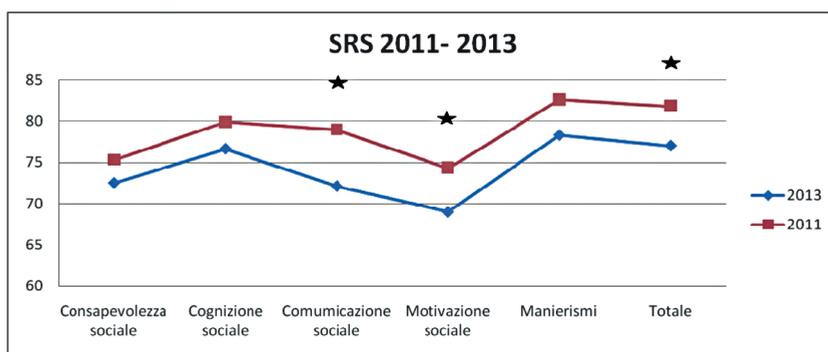
I soggetti che hanno seguito esclusivamente per un anno il progetto (2012-2013) hanno un cambiamento nell'area del comportamento adattativo, che è in realtà il punteggio che comprende tutte le altre sottocategorie. Questo incremento ci sembra quindi di notevole importanza.

Sono stati riscontrati dei miglioramenti nell'ambito del comportamento adattivo totale, che denotano un miglioramento generale dell'adattamento all'ambiente e ai contesti dei bambini ASD seguiti.

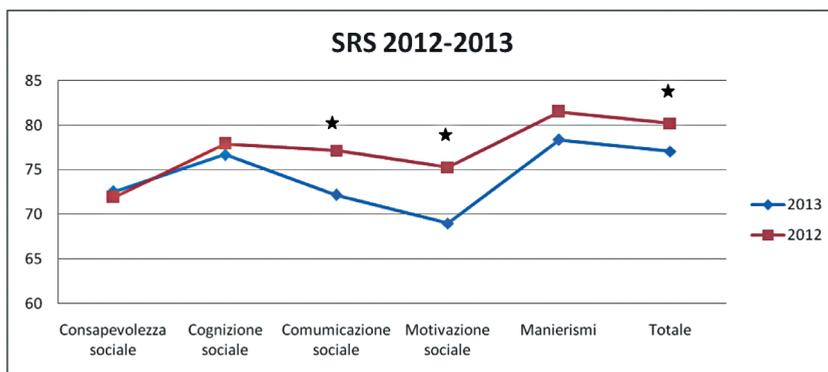


### 5.2.3. Risultati alle Social Responsiveness scales

Analizzando le SRS si può vedere come nei soggetti che sono stati seguiti dal 2011 abbiamo avuto un incremento significativo nelle aree della Comunicazione sociale, della Motivazione e nelle scale Totali.



Nei soggetti valutati nel 2012-2013 migliorano le stesse aree ritrovate nei soggetti seguiti per un anno. Questi dati ci sembrano particolarmente importanti perché denotano come lavorando sull'inclusione e la comunicazione queste competenze deficitarie tipiche nello spettro autistico possano migliorare.



In conclusione gli strumenti utilizzati per verificare l'efficacia degli interventi hanno evidenziato, seppur in maniera disomogenea, che il lavoro delle insegnanti e degli assistenti educatori ha prodotto un notevole incremento in molte aree problematiche dei disturbi dello spettro autistico. La disomogenità d'altronde è spiegabile per la grande differenza individuale dei soggetti con ASD.



## Ringraziamenti

Per terminare questo testo che racconta e documenta il lavoro di molti consigli di classe, si ringraziano gli insegnanti, gli assistenti educatori, i dirigenti e le segreterie che lavorano negli istituti che hanno aderito al Progetto Autismo da tre anni a questa parte. La loro disponibilità e la generosa collaborazione hanno consentito di rendere questa esperienza professionalmente valida ed umanamente ricca e straordinaria.



## Bibliografia ragionata

### 1) PUBBLICAZIONI SCIENTIFICHE SUI DISTURBI DELLO SPETTRO AUTISTICO

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

### 2) LIBRI OPERATIVI PER IL LAVORO CON BAMBINI E RAGAZZI CON DISTURBI DELLO SPETTRO AUTISTICO

- Gioco e interazione sociale nell'autismo*, Cesarina Xaiz, Enrico Micheli, 2002, Erikson
- Storie sociali per l'autismo*, Caroline Smith, 2006, Erikson
- Sviluppare le relazioni nei disturbi autistici*, vol. 1 e 2, Steven E. Gustein, Rachelle K. Sheely, 2005, Erikson
- Laboratorio teatro per bambini con disturbi dello spettro autistico*, Carmel Conn, 2010, Erikson
- Primi giochi per lo sviluppo sociale e le abilità motorie in bambini autistici e con disturbi sensoriali*, B. Sher, 2001, Armando Ed.

*L'amico speciale. Uno strumento per parlare di autismo con i bambini più piccoli*, opuscolo curato da Simona Lancioni, con la collaborazione di Piera Becherini e Marta Sousa 2006 Peccioli (PI), Informare un'H (Centro Gabriele Giuntinelli)  
*Comunicazione e reciprocità sociale nell'autismo, Strategie educative per insegnanti e genitori*, Kathleen Ann Quill (a cura di), 2007, Erikson

### 3) LIBRI OPERATIVI PER IL LAVORO CON BAMBINI E RAGAZZI CON DISTURBO DI ASPERGER

*Una scuola su misura: bambini con sindrome di asperger nella scuola primaria*, Franca Borellini e Gruppo Asperger Onlus (a cura di), 2008, Edizioni Erickson  
*Io sento diverso*, Paolo Cornaglia Ferraris, 2006, Edizioni Erickson  
*Il mistero della bottiglia blu*, Kathy Hoopmann, 2006, Edizioni Erickson  
*Uno di loro: adolescenti e sindrome di asperger*, Bugini Fabrizio, 2008, Edizioni Erickson

### 4) ESPERIENZE E NARRATIVA

*Pensare per immagini*, Temple Grandin, 2001, Erikson  
*Nessuno in nessun luogo. La straordinaria autobiografia di una ragazza autistica*, D. Williams, 2002 Armando Ed.  
*Nè giusto nè sbagliato*, Paul Collins, 2005, Adelphi  
*Lo strano caso del cane ucciso a mezzanotte*, M. Haddon, 2003, Einaudi  
*Pulce non c'è*, Rayneri Gaia, Einaudi, Torino, 2009

### 5) LIBRI PER BAMBINI RACCONTATI UTILIZZANDO I SIMBOLI PCS

*Cappuccetto rosso*, E. Crivelli, 2010, Ed. Uovonero  
*Giacomino e il fagiolo magico*, E. Crivelli, 2010, Ed. Uovonero  
*I tre porcellini*, E. Crivelli, 2011, Ed. Uovonero  
*Riccioli d'oro e i tre orsi*, E. Crivelli, 2011, Ed. Uovonero  
*Raperonzolo*, E. Crivelli, 2012, Ed. Uovonero  
*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

- 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
- Axia V. & S. Bonichini** (2007) *La valutazione del bambino. Manuale di metodi e strumenti*, Carocci, Roma
- Bailey A., Le Couteur A., Gottesman I., Bolton P., Simonoff E., Yuzda E. e Rutter M.** (1995), *Autism as a strongly genetic disorder: Evidence from a british twin study*, "Psychological Medicine", 25, 63-77
- Bauman M. L., Kemper T.** (1985), *Histoanatomic observations of the brain in early infantile autism*, "Neurology", 35, pp. 866-74
- Bauman M.L. e Kemper T.** (1988), *Limbic and cerebellar abnormalities: consistent findings in infantile autism*, "Journal of Neuropathology and Experimental Neurology", 47, 369.
- Bill B.R., Geschwind D.H.** (2009), *Genetic advances in autism: heterogeneity and convergence on shared pathways*, "Curr Opinion in Genetics and Development" 19: 1-8
- Bonichini G. & Axia V.** (2007), *L'assessment psicologico della prima infanzia*, Carocci Faber, Roma, pp. 367-395
- Brooks R., & Meltzoff A.N.** (2002), *The importance of eyes: How infants interpret adult looking-behavior*, "Developmental Psychology", 38, 958-966
- Buxhoeveden D.P., Casanova M.F.** (2002), *The minicolumn and evolution of the brain: a review*, "Brain, Behavior and Evolution", 60(3):125-151
- 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
- Charman T., W. & Stone W.** (2006), *Guilford Social & Communication Development in Autism Spectrum Disorders: Early Identification, Diagnosis, & Intervention*, Press: New York
- Charman T., Taylor E., Drew A., Cockerill H., Brown J. & Baird G.** (2005), *Outcome at 7 years of children diagnosed with autism at age 2: Predictive validity of assessments conducted at 2 and 3 years of age and pattern of symptom change over time*, "Journal of Child Psychology and Psychiatry", 46, 500-513

- Courchesne E., Saitoh O., Townsend J.P., Yeung-Courchesne R., Press G.A., Lincoln A.J., Haas R.H., Schreibman L. (1994). *Cerebellar hypoplasia and hyperplasia in infantile autism*, *Lancet* 343, 63-64
- 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
- Cohen D.J. e Volkmar F.R. (a cura di) (1997), *Autismo e disturbi generalizzati dello sviluppo*, vol. 2, Strategie e tecniche di intervento, Società editrice Vannini, Gussago, pp. 61-78
- 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., et al. (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.J. & McPartland J. (2005), *Understanding the nature of face processing impairment in autism: insights from behavioural and electrophysiological studies*, "Developmental Neuropsychology", 27(3), 403-424
- Dawson G., Carver L., Meltzoff A.N. Anagnostides H. e 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., 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
- De Clercq H. (2012), *Il labirinto dei dettagli*, Ed. Erickson
- 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
- 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
- Fombonne E. (2009), *Epidemiology of pervasive developmental disorders*, "Pediatric Research", 65(6), 591-598
- Frith U. & Frith U. (2010), *The social brain: allowing humans to boldly go where no other species has been*, *Phil. Trans. R. Soc. B* 2010, 365, 165-176
- 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

- Geschwind D.H. & Levitt P.** (2007), *Autism Spectrum disorders: developmental disconnection syndromes*, "Current Opinion in Neurobiology", 17: 103-11
- Grandin T.** (1996), *Thinking in pictures and other reports from my life with autism*, Vintage Books, New York
- Greenspan S.** (1997), *L'intelligenza del cuore*, Mondadori, Milano
- Greenspan S.I. & Wieder S.** (2007), *Trattare l'autismo*, Milano, Cortina
- Greenspan S.I. & Wieder S.** (1998), *The Child with Special Needs*, Perseus Pub, New York
- 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
- 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
- Lambiase M.** (2004), *Autismo e lobi frontali*, Vannini, Brescia
- Lavelli M.** (2007), *Intersoggettività, origine e i primi sviluppi*, Raffaello Cortina Editore, Roma
- 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*, "SRSD- Social Policy Report", vol. 24, n. 2
- Minshew N.J. et al.** (2005), *Neurologic aspects of autism*, in *Handbook of Autism and Pervasive Developmental Disorders*, Volkmar F.R. et al., vol. 1, 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
- Mundy P., Sullivan L., Mastergeorge A.M.** (2009), *A parallel and distributed processing model of joint attention, social-cognition and autism*, "Autism Research", 2(1), 2-21
- Muratori F.** (2009), *La diagnosi precoce di autismo. Una guida per i pediatri*, Regione Toscana
- Nelson C.A. & De Haan M.** (1996), *Neural correlates of infants' visual responsiveness to facial expressions of emotion*, "Developmental Psychobiology", 29, 577-595
- Piazza V.** (1999), *Riflessioni sulla complessità dell'integrazione*, in Ianes D. e Tortello M., *Handicap e risorse per l'integrazione*, Ed. Erickson

- Piven J.** (2001) *The broad autism phenotype: A complementary strategy for molecular genetic studies of autism*, "America Journal of Medical Genetics", 105, 34-35
- Raymond G.V., Bauman M.L., Kemper T.L.** (1996), *Hippocampus in autism: A Golgi analysis*, "Acta Neuropathologica", 91, 117-119
- 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
- Rutter M.** (2005), *Genetic influences and autism*, in Volkmar F. (eds.), "Handbook of Autism", 3rd edn. John Wiley, New York
- Schmahmann J.D., Sherman J.C.** (1998), *The cerebellar cognitive affective syndrome*, "Brain", 121, 561-579
- 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
- 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*, Basic Books, New York
- 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
- Tomasello M.** (1998), *Reference: Intending that others jointly attend*, "Pragmatics and Cognition", 6: 219-234
- Tomasello M., Call J. and Hare B.** (1998), *Five primate species follow the visual gaze of conspecifics*, "Animal Behaviour", 55:1063-1069

- Trevarthen C.** (1998), *Children with Autism: Diagnosis and Intervention to Meet their Needs*, Jessica Kingsley Publishers, London, Philadelphia
- Trevarthen C.** (1998), *The concept and foundations of infant intersubjectivity*, in Bråten S. (Ed.), *Intersubjective Communication and Emotion in Early Ontogeny*, Cambridge University Press, Cambridge, pp. 15- 46
- Venuti P.** (2012), *Intervento e riabilitazione nei disturbi dello spettro autistico*, Carocci, Roma
- Venuti P.** (2011), *I disturbi dello spettro autistico*, in *Lo sviluppo della psicopatologia*, Il Mulino, Bologna
- Venuti P.** (2003), *Disturbi ed alterazioni psichiche. Guida per operatori dei servizi sociali*, UNI Service, Trento
- Venuti P.** (2003), *L'autismo. Percorsi d'intervento*, Carocci, Roma
- Venuti P.** (2001), *Losservazione del comportamento. Ricerca psicologica e pratica clinica*, Carocci, Roma
- 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., 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., Klin A. & Pauls D.** (1998), *Nosological and genetic aspects of Asperger Syndrome*, "Journal of Autism and Developmental Disorders", 28, 457-463
- 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*, free association books, London



## Appendice



## Area comune progetto autismo: piattaforma online

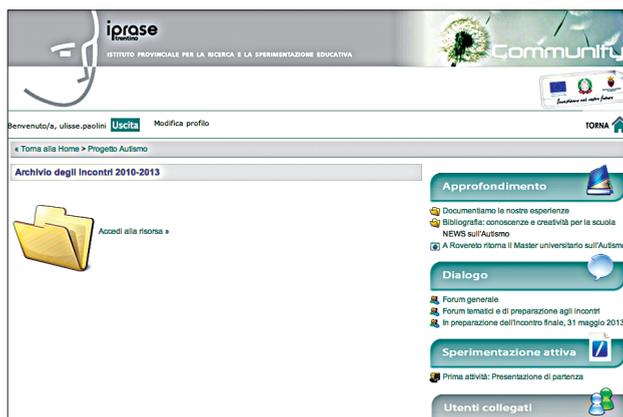
La piattaforma online è un contesto virtuale riservato a tutti gli insegnanti che partecipano al Progetto Autismo e si trova sul sito dell'IPRASE, nell'area della community. Questo spazio virtuale è stato attivato nel 2011 per affiancare gli insegnanti durante il loro lavoro con i bambini con ASD, permettendo un confronto a distanza con gli altri insegnanti e i formatori del Progetto Autismo. All'inizio dell'anno scolastico 2012-2013, durante l'incontro iniziale con gli insegnanti, è stato riproposto l'utilizzo di questo spazio e degli strumenti che lo compongono. In questo anno scolastico, due responsabili hanno gestito la piattaforma e tutti gli interventi che l'hanno arricchita.

Questo spazio virtuale favorisce la formazione e l'apprendimento in maniera collaborativa permettendo di:

- creare una rete di contatto e supporto a distanza;
- confrontarsi e chiedere consulenza su temi comuni;
- condividere e documentare;
- progetti, materiali ed esperienze.

La piattaforma è costituita da diverse aree, ognuna delle quali è dedicata a diverse funzioni:

- *Approfondimento*: raccolta di materiali, informazioni ed esperienze sia presentati nei seminari del progetto, che condivisi dai gruppi classe coinvolti.
- *Dialogo*: forum di discussione tra i partecipanti; tutti possono lanciare un nuovo argomento di discussione o aggiungere contributi ai dialoghi già avviati.
- *Utenti collegati*: spazio di conversazione privata con i partecipanti collegati
- *Partecipanti*: caratteristiche e interventi di tutti gli iscritti al Progetto Autismo; qui è possibile aggiornare il proprio profilo.
- *Messaggi*: spazio di conversazione privata con i partecipanti collegati.



## Scheda osservativa per la valutazione delle funzioni di base di soggetti autistici

Cognome e Nome:
Età:
Data somministrazione:
Note:

Sensorialità	A	B	C	D	E
1. Sensibilità al dolore	1	2	3	4	5
2. Sensibilità al caldo	1	2	3	4	5
3. Sensibilità al freddo	1	2	3	4	5
4. Manifesta reazioni al contatto tattile esercitato da un'altra persona su parti del proprio corpo	1	2	3	4	5
5. Iperattività ai suoni ed ai rumori	5	4	3	2	1
6. Indifferenza ai suoni ed ai rumori	5	4	3	2	1
7. Attrazione per luci forti e intermittenti	5	4	3	2	1
8. Evitamento di luci forti e intermittenti	5	4	3	2	1
9. Annusa gli oggetti	5	4	3	2	1
10. Assaggia gli oggetti	5	4	3	2	1
11. Autostimolazione sensoriali	5	4	3	2	1

Percezione	A	B	C	D	E
1. Individua le parti del corpo toccate da un'altra persona	1	2	3	4	5
2. Avere lo sguardo "perso nel vuoto"	5	4	3	2	1
3. Avere lo sguardo "furtivo" (guardare di sfuggita)	5	4	3	2	1
4. Attrazione visiva per trame, disegni e colori	5	4	3	2	1
5. Ricerca di fonti di riproduzione del suono	5	4	3	2	1
6. Attrazione per suoni particolari o per strutture ritmiche	5	4	3	2	1

<b>Attenzione</b>	<b>A</b>	<b>B</b>	<b>C</b>	<b>D</b>	<b>E</b>
1. Capacità ad orientare lo sguardo	1	2	3	4	5
2. Capacità a mantenere l'attenzione su un oggetto	1	2	3	4	5
3. Capacità a mantenere l'attenzione su una azione	1	2	3	4	5
4. Capacità di portare a termine ciò che comincia	1	2	3	4	5
5. Cambiamenti troppo rapidi da una attività all'altra	5	4	3	2	1
6. Eccessiva attenzione ai dettagli	5	4	3	2	1

<b>Emozione</b>	<b>A</b>	<b>B</b>	<b>C</b>	<b>D</b>	<b>E</b>
1. Mostrare le emozioni (gioia, tristezza, paura, rabbia) in modo adeguato	1	2	3	4	5
2. Mostrare le emozioni in maniera particolare	5	4	3	2	1
3. Espressività mimica del viso	1	2	3	4	5
4. Capacità mimica gestuale e corporea	1	2	3	4	5
5. Capacità a comprendere le emozioni	1	2	3	4	5
6. Reagire alle manifestazioni emotivo/affettive	1	2	3	4	5
7. Condivisione dell'emozione altrui	1	2	3	4	5
8. Reazioni irascibili e aggressive	5	4	3	2	1
9. Irrequietezza ai cambiamenti	5	4	3	2	1

<b>Schema 1 - Motricità generale</b>	<b>A</b>	<b>B</b>	<b>C</b>	<b>D</b>	<b>E</b>
1. Generale irrigidimento posturale	5	4	3	2	1
2. Capacità di tenere l'equilibrio	1	2	3	4	5
3. Camminare in maniera adeguata	1	2	3	4	5
4. È capace di correre	1	2	3	4	5
5. Agilità (saltare, arrampicarsi, scivolare)	1	2	3	4	5
6. Coordinazione grosso-motoria	1	2	3	4	5
7. Coordinazione fino-motoria	1	2	3	4	5
8. Capacità di afferrare al volo	1	2	3	4	5
9. Capacità di lanciare	1	2	3	4	5
10. Provare piacere nel dondolarsi o girare su se stessi	5	4	3	2	1
11. Eseguire abitualmente movimenti ripetitivi	5	4	3	2	1

<b>Schema 2 - Modo di camminare</b>	<b>A</b>	<b>B</b>	<b>C</b>	<b>D</b>	<b>E</b>
1. Il piede tocca il pavimento secondo la modalità punta-tacco	5	4	3	2	1
2. Piede e coscia sono trascinati passivamente	5	4	3	2	1
3. Il movimento è a scatti	5	4	3	2	1
4. Si muovono prima le gambe poi il bacino	5	4	3	2	1
5. Le braccia sono mantenute in maniera parallela al pavimento	5	4	3	2	1
6. Le braccia sono asimmetriche tra loro	5	4	3	2	1
7. Le braccia sono asimmetriche rispetto alle gambe	5	4	3	2	1

<b>Schema 3 - Tappe fondamentali dello sviluppo</b>	<b>A</b>	<b>B</b>	<b>C</b>	<b>D</b>	<b>E</b>
1. Simmetria mentre giace sullo stomaco e sulla schiena (prima dei 14 mesi)	1	2	3	4	5
2. Distribuzione uniforme del peso quando è seduto (da 3 a 24 mesi)	1	2	3	4	5
3. Coordinazione mentre esegue il movimento di raddrizzamento da prono a supino (da 3 a 18 mesi)	1	2	3	4	5
4. Simmetria nell'appoggiarsi mentre cammina carponi (da 6-7 a 15 mesi)	1	2	3	4	5
5. Resta immobile nel camminare carponi	5	4	3	2	1
6. Ricerca della posizione eretta	1	2	3	4	5

<b>Associazione</b>	<b>A</b>	<b>B</b>	<b>C</b>	<b>D</b>	<b>E</b>
1. Capacità di guardare e fare (sguardo su ciò che si fa)	1	2	3	4	5
2. Capacità di guardare e ascoltare (guardare chi parla)	1	2	3	4	5
3. Capacità di ascoltare e fare (eseguire istruzioni)	1	2	3	4	5
4. Capacità di parlare e fare (descrivere ciò che si fa)	1	2	3	4	5
5. Risposta motoria al suono, alla vista, alla voce	1	2	3	4	5
6. Risposte non linguistiche (es. sorriso, vocalizzo) al suono e alla vista	1	2	3	4	5
7. Risposta verbale al suono, alla vista, alla voce	1	2	3	4	5

<b>Intenzione</b>	<b>A</b>	<b>B</b>	<b>C</b>	<b>D</b>	<b>E</b>
1. Produzione spontanea di azioni conosciute	1	2	3	4	5
2. Iniziativa nel gioco	1	2	3	4	5
3. Iniziativa nell'espressione della volontà (voler uscire, vedere la Tv...)	1	2	3	4	5
4. Iniziativa nella comunicazione con la voce	1	2	3	4	5
5. Iniziativa nella comunicazione con i gesti	1	2	3	4	5
6. Iniziativa negli spostamenti	1	2	3	4	5
7. Iniziativa nell'alimentazione	1	2	3	4	5

8. Inattività prolungata	5	4	3	2	1
--------------------------	---	---	---	---	---

<b>Imitazione</b>	<b>A</b>	<b>B</b>	<b>C</b>	<b>D</b>	<b>E</b>
1. Imitazione di gesti	1	2	3	4	5
2. Imitazione di azioni semplici	1	2	3	4	5
3. Imitazione della mimica (sorrisi, smorfie...)	1	2	3	4	5
4. Imitazione di suoni	1	2	3	4	5
5. Imitazione di parole	1	2	3	4	5
6. Riproduzione di un tratto o di un disegno	1	2	3	4	5

<b>Contatto</b>	<b>A</b>	<b>B</b>	<b>C</b>	<b>D</b>	<b>E</b>
1. Reagire adeguatamente alla presenza degli altri	1	2	3	4	5
2. Reagire in modo non adeguato alla presenza degli altri	5	4	3	2	1
3. Tendenza all'esser solitario	5	4	3	2	1
4. Evitamento degli altri	5	4	3	2	1
5. Contatto visivo con le persone	1	2	3	4	5
6. Osservare ciò che fanno gli altri	1	2	3	4	5
7. Manifesta piacere al contatto fisico	1	2	3	4	5

<b>Interazione</b>	<b>A</b>	<b>B</b>	<b>C</b>	<b>D</b>	<b>E</b>
1. Capacità di condividere lo sguardo	1	2	3	4	5
2. Capacità di condividere l'attenzione	1	2	3	4	5
3. Capacità di condividere una azione (o gioco)	1	2	3	4	5
4. Ricerca la presenza di una persona in particolare	1	2	3	4	5
5. Ricerca la presenza degli altri	1	2	3	4	5
6. Capacità a rispettare l'alternanza di turno	1	2	3	4	5

<b>Comunicazione e linguaggio</b>	<b>A</b>	<b>B</b>	<b>C</b>	<b>D</b>	<b>E</b>
1. Capacità di usare i gesti convenzionali (sorriso, saluto)	1	2	3	4	5
2. Capacità di richiedere a gesti (indicare)	1	2	3	4	5
3. Capacità di richiedere verbalmente	1	2	3	4	5
4. Capacità di usare il linguaggio verbale	1	2	3	4	5
5. Capacità di comunicare verbalmente	1	2	3	4	5
6. Risposta motoria alle richieste	1	2	3	4	5
7. Risposta verbale alle richieste	1	2	3	4	5

<b>Istinto</b>	<b>A</b>	<b>B</b>	<b>C</b>	<b>D</b>	<b>E</b>
1. Iperattività	5	4	3	2	1
2. Ipoattività	5	4	3	2	1
3. Dormire male	5	4	3	2	1
4. Alimentazione "strana"	5	4	3	2	1
5. Portare oggetti non commestibili alla bocca	5	4	3	2	1
6. Masturbazione	5	4	3	2	1

<b>Regolazione</b>	<b>A</b>	<b>B</b>	<b>C</b>	<b>D</b>	<b>E</b>
1. Usare in maniera adeguata le proprie capacità	1	2	3	4	5
2. Variazione eccessiva dell'attenzione	5	4	3	2	1
3. Imprevedibilità nel comportamento	5	4	3	2	1
4. Rapidi sbalzi d'umore	5	4	3	2	1
5. Brusca interruzione dell'attività	5	4	3	2	1
6. Uso smodato di un oggetto	5	4	3	2	1
7. Ripetizione eccessiva della stessa azione	5	4	3	2	1
8. Ripetizione eccessiva della stessa frase	5	4	3	2	1

<b>Autonomia</b>	<b>A</b>	<b>B</b>	<b>C</b>	<b>D</b>	<b>E</b>
1. Capacità autonoma nell'alimentarsi	1	2	3	4	5
2. Acquisizione del controllo sfinterico	1	2	3	4	5
3. Capacità di svestirsi autonomamente	1	2	3	4	5
4. Capacità di vestirsi autonomamente	1	2	3	4	5
5. Capacità di lavarsi autonomamente	1	2	3	4	5
6. Capacità di uscire autonomamente	1	2	3	4	5

Libri pubblicati all'interno della collana *Studi e ricerche*.

Le pubblicazioni possono essere richieste accedendo al sito [www.iprase.tn.it](http://www.iprase.tn.it) alla voce *documentazione - catalogo e pubblicazioni*

- Pugliese S.** (2013), *L'istruzione tecnica e il mercato del lavoro in Trentino*, IPRASE, Provincia autonoma di Trento, Trento
- Cortese F.** (2012), *Il Dirigente scolastico nella scuola trentina. Tra essere e dover essere*, IPRASE, Provincia autonoma di Trento, Trento
- Dordit L.** (2012), *Accountability e processi di riforma dei sistemi educativi in area OCSE. Valutazione multidimensionale, finanziamento delle istituzioni scolastiche e reclutamento degli insegnanti. Con un saggio sui sistemi di valutazione delle competenze nella scuola italiana*, IPRASE, Provincia autonoma di Trento, Trento
- Gentile M., Pisanu F.** (a cura di) (2012), *Lavagne interattive multimediali, esperienza digitale percepita e conduzione della classe. Ambienti di apprendimento inclusivi e tecnologie digitali. Rapporto di ricerca del progetto RED 5*, IPRASE, Provincia autonoma di Trento, Trento
- Gentile M., Pisanu F., Tabarelli S.** (a cura di) (2012), *Personalizzare l'apprendimento nel contesto della classe. Rapporto di ricerca del progetto RED 10*, IPRASE, Provincia autonoma di Trento, Trento
- Tabarelli S. e Pisanu F.** (a cura di) (2012), *Promuovere il successo formativo. Esiti della ricerca nella scuola trentina sui fattori di rischio e di prevenzione dell'insuccesso scolastico*, IPRASE, Provincia autonoma di Trento, Trento
- Zuin E.** (a cura di) (2011), *Scritture di scuola. Lo scrivere come competenza appresa*, IPRASE, Provincia autonoma di Trento, Trento
- Martini A. e Rubino F.** (a cura di) (2011), *Il risultato degli studenti trentini in Lettura. Rapporto provinciale PISA 2009*, IPRASE, Provincia autonoma di Trento, Trento
- Minello R.** (2011), *Dirigere una scuola accogliente*, IPRASE, Provincia autonoma di Trento, Trento
- Dordit L.** (2011), *Modelli di reclutamento, formazione, sviluppo e valutazione degli insegnanti. Breve rassegna Internazionale*, IPRASE del Trentino, Provincia autonoma di Trento, Trento
- Calliari L., Calliari P., Lizzari R., Malfatti M., Quaggio G., Tabarelli S. e Tarter G.** (2010), *Indicazioni alle scuole per la rilevazione precoce e per l'intervento efficace nelle difficoltà di lettura e scrittura*, IPRASE del Trentino, Provincia autonoma di Trento, Trento
- Martini M. e Rubino F.** (a cura di) (2010), *I risultati degli studenti trentini in Matematica e Scienze nel 2008. Rapporto provinciale TIMSS*, IPRASE del Trentino, Provincia autonoma di Trento, Trento
- Gentile M.** (a cura di) (2009), *Rapporto provinciale PISA 2006. I dati OCSE-PISA 2006 per il Trentino*, IPRASE del Trentino, Provincia autonoma di Trento, Trento

- Lucietto S.** (a cura di) (2009), *Plurilinguismo e innovazione di sistema. Sfide e ricerche curriculari in ambito nazionale e internazionale*, IPRASE del Trentino, Provincia autonoma di Trento, Trento
- Bazzanella A. e Buzzi C.** (a cura di) (2009), *Insegnare in Trentino. Seconda indagine Istituto IARD e IPRASE sui docenti della scuola trentina*, IPRASE del Trentino, Provincia autonoma di Trento, Trento
- Filosi E., Predelli M. e Valentini B.** (a cura di) (2008), *Uno strumento per la rilevazione di competenze in una sperimentazione di uso veicolare di una seconda lingua*, IPRASE del Trentino, Provincia autonoma di Trento, Trento
- Gentile M.** (a cura di) (2008), *Rapporto preliminare. Il Trentino nell'indagine internazionale OCSE-PISA 2006*, IPRASE del Trentino, Provincia autonoma di Trento, Trento
- Buzzi C. e Dindelli M.** (2008), *Per un curriculum orientativo. Obiettivi e Indicatori*, IPRASE del Trentino, Provincia autonoma di Trento, Trento
- Tamanini C.** (2008), *Le abilità linguistiche e comunicative degli studenti in vista del passaggio all'Università. Gli esiti di una ricerca esplorativa*, IPRASE del Trentino, Provincia autonoma di Trento, Trento
- Campolongo F.** (2008), *La testa altrove. Indagine sul Disturbo da Deficit di Attenzione e Iperattività ADHD Attention Deficit and Hyperactivity Disorder*, IPRASE del Trentino, Provincia autonoma di Trento, Trento
- Lucietto S.** (a cura di) (2008), *... e allora... CLIL. L'apprendimento integrato delle lingue straniere nella scuola. Dieci anni di buone prassi in Trentino e in Europa*, IPRASE del Trentino, Provincia autonoma di Trento, Trento
- Tamanini C.** (a cura di) (2007), *Maschi e femmine a scuola: stili relazionali e di apprendimento. Una ricerca su genere e percorsi formativi*, IPRASE del Trentino, Provincia autonoma di Trento, Trento
- Nesler R.** (2007), *Imparo giocando: videogiochi e apprendimento. Rapporto di ricerca sul quadriennio di sperimentazione*, IPRASE del Trentino, Provincia autonoma di Trento, Trento
- Siniscalco M.T. e Zuccarelli D.** (a cura di) (2007), *Il livello di competenza dei quindicenni italiani in matematica, lettura, scienze e problem solving. Pisa 2003. Risultati del Trentino*, IPRASE del Trentino, Provincia autonoma di Trento, Trento
- Calliari P. e Degasperi M.** (a cura di) (2007), *I bambini pensano con le storie*, IPRASE del Trentino, Provincia autonoma di Trento, Trento
- Associazione "U. Girella", Istituto IARD, IPRASE del Trentino** (2007), *Adolescenti e pensiero costruttivo. L'esperienza dei Laboratori del Fare a Rovereto*, IPRASE del Trentino, Provincia autonoma di Trento, Trento
- Pollam M.L.** (a cura di) (2007), *"ad Agio". Una ricerca-azione per rispondere al disagio nella scuola dell'infanzia e nella scuola primaria*, IPRASE del Trentino, Provincia autonoma di Trento, Trento

- Brighenti E.** (a cura di) (2006), *Ricomincio da me. L'identità delle scuole di seconda occasione in Italia*, IPRASE del Trentino, Provincia autonoma di Trento, Trento
- Lucietto S.** (a cura di) (2006), *Qualità e cambiamento: l'apprendimento delle lingue straniere*, IPRASE del Trentino, Provincia autonoma di Trento, Trento
- Pavan De Gregorio G., Mezzaluna P., Zuccarelli D.** (2006), *La lettura nella scuola elementare. Indagine Internazionale IEA Pirls - ICONA 2001*, IPRASE del Trentino, Provincia autonoma di Trento, Trento
- Ziglio L.** (a cura di) (2006), *Immigrazione nella scuola trentina*, IPRASE del Trentino, Provincia autonoma di Trento, Trento
- Tarozzi M.** (a cura di) (2006), *Il senso dell'intercultura. Ricerca sulle pratiche di accoglienza, intercultura e integrazione in Trentino*, IPRASE del Trentino, Provincia autonoma di Trento, Trento
- Ricci Garotti F.** (2006), *Il futuro si chiama CLIL. Una ricerca interregionale sull'insegnamento veicolare*, IPRASE del Trentino, Provincia autonoma di Trento, Trento
- Azzali F. e de Gerloni B.** (2006), *I saperi e la persona. Indagine sui modelli di curricolo nelle scuole trentine*, IPRASE del Trentino, Provincia autonoma di Trento, Trento
- Farina M.** (2005), *Stefano Bellesini (1774-1840): maestro ed educatore dell'intelligenza e del cuore*, IPRASE del Trentino, Provincia autonoma di Trento, Trento
- Cretti G. e de Gerloni B.** (2005), *Insegnanti e formazione in servizio. Domanda e offerta formativa in Trentino*, IPRASE del Trentino, Provincia autonoma di Trento, Trento
- Morandi R.** (a cura di) (2005), *Al passo coi tempi. Esiti del rapporto di ricerca sull'insegnamento della religione cattolica nella scuola dell'autonomia in Trentino*, IPRASE del Trentino, Provincia autonoma di Trento, Trento
- Fortunato F.** (a cura di) (2005), *A lezione dal corpo. Per una didattica interculturale attraverso l'espressione corporea. Da un percorso di ricerca spunti di lavoro nella scuola media e superiore*, IPRASE del Trentino, Provincia autonoma di Trento, Trento
- Gruppo di ricerca "Curricoli per la musica"** (a cura di) (2004), *Musica nella scuola. Un percorso possibile dalla Scuola dell'infanzia alla Scuola secondaria di secondo grado*, IPRASE del Trentino, Provincia autonoma di Trento, Trento
- Miato L.** (2004), *Le buone pratiche inclusive della scuola elementare trentina*, IPRASE del Trentino, Provincia autonoma di Trento, Trento
- Ricci Garotti F.** (2004), *Insegnamento veicolare in provincia di Trento. Un modello possibile*, IPRASE del Trentino, Provincia autonoma di Trento, Trento
- Zuccarelli D.** (a cura di) (2004), *Indagine sugli apprendimenti della lingua tedesca e della lingua inglese. Classe quinta elementare*, IPRASE del Trentino, Provincia autonoma di Trento, Trento
- Zuccarelli D.** (a cura di) (2004), *Indagine sugli apprendimenti della lingua tedesca e della lingua inglese. Classe terza media*, IPRASE del Trentino, Provincia autonoma di Trento, Trento

- Calliari P. e Degasperi M.** (a cura di) (2004), *I bambini insegnano la grammatica*, IPRASE del Trentino, Provincia autonoma di Trento, Trento
- Dalvit P.** (2004), *Cittadini o stranieri? Ricerca sull'interculturalità in Trentino e Sudtirolo*, IPRASE del Trentino, Provincia autonoma di Trento, Trento
- Lucietto S.** (2004), *Certificazioni linguistiche in provincia di Trento*, IPRASE del Trentino, Provincia autonoma di Trento, Trento
- Lonardi N. e Jabbar A.** (a cura di) (2003), *Pluralismo delle fedi in una società in trasformazione. Religioni del mondo nel Trentino di oggi*, IPRASE del Trentino, Provincia autonoma di Trento, Trento
- Tamanini C.** (a cura di) (2003), *Costruire storia. Ricerca sui curricoli della scuola secondaria*, IPRASE del Trentino, Provincia autonoma di Trento, Trento
- Lucietto S.** (a cura di) (2003), *Children as Learning Citizens: A European project. A report on pedagogical good practice for learners' success at school*, IPRASE del Trentino, Provincia autonoma di Trento, Trento
- Cortese F.** (2012), *Il dirigente scolastico nella scuola trentina. Tra essere e dover essere*, IPRASE, Provincia autonoma di Trento, Trento



