

Paola Venuti, Stefano Cainelli, Carolina Coco,
Arianna Bentenuto, Paola Rigo

[pp. 315-337]

ODFLab, Laboratorio di Osservazione Diagnosi e Formazione - Dipartimento di Psicologia e Scienze Cognitive - Università di Trento

Maria Arici

Istituto Provinciale per la Ricerca e la Sperimentazione Educativa (IPRASE)

L'accompagnamento formativo dei consigli di classe per l'inclusione degli alunni con disturbi dello spettro autistico

To obtain information or share views on this article, please contact the first author at the following address:
Dipartimento di Psicologia e Scienze Cognitive, Università di Trento. E-mail: paola.venuti@unitn.it

Estratto

La complessa condizione e i differenti profili di funzionamento degli alunni con disturbi dello spettro autistico hanno richiesto il supporto di formatori esperti che, direttamente in azione con gli insegnanti, hanno progettato un modello di formazione coniugando conoscenze teoriche e applicazioni didattiche pratiche. Il nuovo modello di supporto agli insegnanti è stato realizzato nella scuola trentina a partire dal 2010 congiuntamente da IPRASE e dall'ODFLab dell'Università di Trento. Questi percorsi di accompagnamento formativo, che hanno coinvolto più di 70 consigli di classe di scuole di ogni ordine e grado, sono stati monitorati nelle ricadute di apprendimento e sviluppo degli alunni, fungendo da modello per la comprensione del significato di didattica inclusiva e di modalità multiple di insegnamento.

Parole chiave: Disturbi dello spettro autistico, Inclusione scolastica, Formazione diretta degli insegnanti, Esperienze di lavoro, Disagio scolastico.

Abstract

The complex condition and the various functional profiles of students affected by autistic spectrum disorders have required the support of expert trainers who, acting directly with the teachers, have designed a training model by blending theoretical knowledge with practical teaching applications. The new support model for teachers was created in the schools of Trentino as from 2010 jointly by IPRASE and by the ODFLab of the University of Trento. These training apprenticeship courses, that involved over 70 teacher staff meetings at schools of all types and at all levels, were monitored by means of the results in terms of learning and development of the students, acting as model for the comprehension of the meaning of inclusive teaching and of multiple teaching methods.

Keywords: Autistic spectrum disorders, School inclusion, Direct training of teachers, Work experience, School disaffection.

1. Introduzione

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 di inclusione di ogni diversità, in un assetto sociale che cambia velocemente. 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 i bambini e i ragazzi che le compongono e che non tutti apprendono allo stesso modo gli stessi contenuti in una classica lezione frontale. La presenza di un alunno con un Disturbo dello Spettro Autistico (d'ora in poi ASD: Autism Spectrum Disorders), diventa un'occasione per gli insegnanti di allontanarsi dai soliti schemi e format di insegnamento per sperimentare nuovi modelli di creatività educativa e didattica. L'intervento educativo a scuola volto a migliorare le abilità relazionali e la regolazione dei comportamenti dei bambini e ragazzi con ASD, non può fornire solo metodologie per l'apprendimento di autonomie e di competenze scolastiche, ma dovrebbe anche stimolare e coinvolgere il soggetto con ASD in relazioni sociali mediate con i pari, fornendo modalità adeguate di comunicazione e di interazione.

Da molti anni si sta sottolineando l'importanza di realizzare una formazione accurata degli insegnanti che hanno in classe bambini e ragazzi con ASD, ma è importante soffermarsi anche a pensare al tipo di formazione che si vuole proporre (Cottini & Vivanti, 2017; Venuti 2010). Se la proposta di una formazione puramente teorica non permette agli insegnanti di apprendere modi e metodi per rapportarsi alle diversità dei singoli soggetti, allo stesso tempo una formazione esclusiva-

mente pratica, di tipo laboratoriale, risulterebbe certamente vantaggiosa ma avrebbe il limite della poca generalizzazione delle competenze acquisite sul caso specifico.

Nelle classi sono presenti livelli differenti di capacità e stili di apprendimento legati soggettivamente al temperamento, alle forme di intelligenza e alle neurodiversità. Quanto più i bambini e i ragazzi imparano in modo differente, tanto più gli insegnanti sono chiamati a individuare modalità multiple di insegnamento per far apprendere lo stesso concetto in modi differenti (anche con diversi materiali e in diverse situazioni). È quindi richiesta agli insegnanti una notevole capacità di padroneggiare metodi e tecniche, ma anche di compiere un'attenta lettura dei bisogni e delle caratteristiche dei propri alunni, valutando le attività che meglio si adattano ai diversi soggetti.

I bambini e ragazzi con ASD presentano fra loro sia caratteristiche comuni, che derivano dal tipo di disturbo, sia forti eterogeneità. Infatti le persone con ASD, pur condividendo le alterazioni implicate nei processi di neurosviluppo che influenzano sul piano intersoggettivo le capacità relazionali e sociali, presentano temperamenti e profili di funzionamento cognitivo diversi. Queste particolari condizioni non permettono di utilizzare un approccio unitario ed esaustivo per tutti questi soggetti. Occorre quindi sviluppare ogni intervento educativo partendo dalle caratteristiche, dalle capacità e dalle competenze di ogni singolo alunno, adattando ad esse le attività e il contesto.

Nasce da queste esigenze la progettazione di un modello di formazione che sappia coniugare conoscenze teoriche con applicazioni pratiche didattiche e che veda i formatori esperti direttamente in azione con gli insegnanti, in un processo di conoscenza attraverso la partecipazione congiunta a delle attività stabilite. Si tratta di una formazione che possa produrre un cambiamento (Matton, Perkins & Saegert, 2006), che si basa

sugli stessi principi della ricerca-azione, in cui si riflette sul proprio intervento avviando un percorso di cambiamento e di consapevolezza. Il modello di base dell'apprendimento attraverso la partecipazione e l'interazione è stato realizzato nei percorsi di formazione attuati in Trentino, a partire dal 2010, congiuntamente da IPRASE e dal Laboratorio di Osservazione Diagnosi e Formazione dell'Università di Trento. Già i primi anni sperimentali di tali percorsi hanno visto la partecipazione di più di 70 consigli di classe di scuole primarie, secondarie di primo e secondo grado e centri di formazione professionale, accomunati dalla metodologia partecipativa che ha funto da modello per la comprensione del significato di didattica inclusiva e di modalità multiple di insegnamento.

2. Spettro autistico e sviluppo tipico: cosa c'è di diverso?

Gli insegnanti che lavorano con alunni con ASD possono osservare che, al di là dei comportamenti stereotipati e delle difficoltà di comunicazione e di socializzazione, altri fattori inficiano il benessere e le modalità di apprendimento di questi alunni e studenti. Infatti, alla base delle differenze nelle modalità di comunicazione, della carenza di abilità sociali e delle difficoltà di comprendere e gestire un ambiente complesso, ci sono alterazioni del cervello, sia a livello strutturale che di connettività, che già nelle fasi di neurosviluppo attivano diversi processi di funzionamento e di codifica delle informazioni rispetto al neurosviluppo tipico. Comprendere il modo di funzionare del cervello di bambini e ragazzi con ASD è molto impegnativo e richiede di considerare con attenzione le alterazioni che le diverse modalità di connessione cerebrale producono (Grandin, 2013; Venuti, 2012; Vivanti, 2010). Le difficoltà di adattamento dei soggetti con ASD sono principalmente dovute a:

- Alterazioni nell'integrazione degli stimoli sensoriali e conseguente difficoltà a integrare stimolazioni visive, uditive, tattili e olfattive che, sovrapponendosi, generano ansia, stress e paura (Harrison & Hare, 2004; Rogers, Hepburn & Wehner, 2003). Le aree della sensorialità e della percezione sono gestite da specifiche reti neurali in continua connessione con le altre regioni del cervello. Sono le aree che nei primi anni di vita permettono ai bambini di integrare le sensazioni corporee con gli stimoli ambientali e costruire schemi comportamentali/percettivi e rappresentazioni del rapporto con gli altri e con il mondo via via più complessi. Ad esempio, un bambino con ASD può sembrare sordo, tanto che non sembra essere disturbato dai rumori, anche forti, esterni; ma può attivarsi al rumore di una carta di caramella.
- Diversa modalità di gestire ed elaborare le informazioni provenienti dall'ambiente, così come difficoltà nel programmare i comportamenti e anticipare gli eventi e i cambiamenti, che sono controllate dalle funzioni esecutive nei lobi frontali (Klin, Jones, Schulz & Volkmar, 2004). Le funzioni esecutive permettono la pianificazione di eventi e azioni dirette a uno scopo per adattarsi a nuove situazioni e poterle prevedere. Ad esempio: il cambiamento nella routine quotidiana scolastica può mettere ansia a un bambino, che per questo può iniziare a manifestare comportamenti stereotipati e movimenti non regolati.
- Difficoltà nella decodifica dei messaggi comunicativi di natura non verbale, che sono espressi dal volto, dalla prosodia vocale, dalle posture e dai movimenti biologici. Le forme di comunicazione non verbale servono a comprendere le intenzioni e le emozioni altrui. Nel primo anno di vita permettono lo sviluppo dell'intersoggettività, infrastruttura che permette l'acquisizione progressiva di abilità so-

ciali complesse, che sono governate da specifiche aree cerebrali definite “cervello sociale” (Dawson *et al.*, 2004; Schultz, 2005). Ad esempio, a ricreazione il bambino gira per il cortile da solo e parla tra sé e sé, apparentemente incurante degli altri, che corrono e giocano attorno a lui invitandolo a unirsi a loro agitando le braccia, sorridendogli e chiamandolo.

- Alterazioni nella gestione dell’attenzione congiunta e della flessibilità cognitiva per adattarsi alle conversazioni con gli altri (Bruinsma, Koegel & Koegel, 2004). Queste alterazioni sono gestite da specifiche aree cerebrali e permettono di avere interazioni sociali regolate da turno e condivisione di attenzione sulle azioni e sui contenuti verbali. Ad esempio, un ragazzo interviene durante la lezione perché interessato a un argomento che l’insegnante sta trattando ma, dopo aver preso la parola, continua per venti minuti la sua dissertazione incurante della scarsa attenzione e interesse da parte degli altri e degli interventi dell’insegnante finalizzati a modulare il dibattito con i compagni.
- Alterazioni nel controllo dell’attivazione emotiva, che permette la gestione dei comportamenti e la regolazione nelle interazioni con l’ambiente. Queste funzioni sono gestite da connessioni fra le aree di controllo motorio, lobi frontali e regioni che regolano le emozioni e le aree somatosensoriali (Venuti, 2012; Vivanti 2010). Ad esempio: un bambino in classe, dopo quaranta minuti di lezione, si alza e cammina freneticamente in fondo alla classe, saltellando sulle punte, ridendo e agitando le mani in aria.

Considerare queste alterazioni favorisce la conoscenza e la comprensione della natura dei comportamenti dei bambini e dei ragazzi. Significa non cadere in affrettate e superficiali interpretazioni relative agli atteggiamenti e alle risposte non adattive di questi alunni con ASD. Osservare i comportamen-

ti e conoscerne il significato alla luce delle alterazioni e delle difficoltà derivanti da problemi di neurosviluppo permette di delineare un profilo di funzionamento specifico, comprendere una mente che funziona diversamente. Ciò consente una programmazione educativa specifica per gli alunni con ASD e permette di intervenire in modo efficace con strategie mirate per garantire l’acquisizione di precise abilità, l’adattamento all’ambiente e l’apprendimento.

3. Il modello di formazione a scuola

Mettere in atto strategie e metodi che siano in sintonia con un cervello che “funziona in modo diverso” è necessario. La comprensione del funzionamento affettivo e cognitivo degli alunni con ASD parte da un’osservazione strutturata del soggetto ma anche del contesto scolastico, in particolare la classe e gli alunni che la compongono. Successivamente, durante l’osservazione strutturata, inizia un percorso di costruzione della relazione con l’alunno con ASD. Questo processo comporta un’azione sull’ambiente scolastico per adeguarlo ai bisogni e alle capacità dell’alunno e facilitarne l’adattamento. La conformazione dell’ambiente alle caratteristiche sensoriali e alle possibilità di elaborazione e pianificazione degli alunni con ASD è altamente specifica e dovrebbe aderire, per un primo periodo, al loro diverso funzionamento percettivo-cognitivo (Venuti, 2012; Cottini & Vivanti, 2017; AA.VV. Erickson, 2013). Un ambiente scolastico così attento e preparato permette ad alunni con ASD di sentirsi calmi e sicuri e di mettere in gioco le proprie capacità per sperimentare, con la mediazione e il supporto degli insegnanti, nuove modalità funzionanti di comunicazione e socializzazione. Tale modalità educativa è impegnativa e richiede tempo ed energia da parte di tutti coloro che ne sono coinvolti, primo fra tutti l’alunno con ASD. Nella lette-

ratura internazionale (Venuti, 2012; Venuti & Bentenuto, 2017) gli interventi psicoeducativi con durata di 30-40 ore settimanali e con specifico livello di strutturazione sono considerati efficaci e in grado di fornire ai bambini e ragazzi con ASD strumenti adeguati per il loro sviluppo. Considerata l'incidenza sempre più alta dell'autismo, è insensato pensare che sia possibile offrire ai bambini e ragazzi con ASD questo tipo di interventi fuori dai contesti educativi scolastici in cui sono quotidianamente inseriti. Da molti anni è evidente che gli alunni con ASD possono essere agevolati notevolmente da una seria e mirata frequenza della scuola e di tutti gli ambienti educativi, ma è anche evidente la necessità di un personale formato e profondamente a conoscenza delle particolarità e tipicità del funzionamento mentale di questi soggetti caratterizzati da una neuro-diversità. Per la scuola quindi, un accompagnamento formativo che fornisca specifici strumenti e tecniche educative per ASD si può presentare come un'opportunità per ampliare le proprie strategie di inclusione e per mettere in campo un approccio educativo differenziato, coinvolgendo gli insegnanti, gli assistenti educatori e i pari.

La complessità e l'eterogeneità dei disturbi dello spettro autistico ha posto necessariamente la condizione che la formazione dei docenti e degli assistenti educatori fosse condotta da esperti nel trattamento e nella promozione dell'inclusione scolastica e sociale dei soggetti con ASD. Tale formazione dev'essere veramente flessibile, legata ai problemi che portano gli insegnanti, alle loro competenze, alle caratteristiche specifiche dei singoli alunni con ASD e deve spaziare dagli approfondimenti teorici legati ai comportamenti adattivi, alle necessità che emergono quotidianamente e alla creazione di percorsi e attività didattiche inclusive. I formatori devono quindi avere approfondite conoscenze teoriche sul disturbo e competenze specifiche relative all'inter-

vento psicoeducativo e alla riabilitazione; devono possedere inoltre competenze di didattica e metodologia per poter declinare le conoscenze teoriche e le pratiche psicoeducative in percorsi didattici e progetti laboratoriali di inclusione. È bene che il gruppo dei formatori sia costituito da figure che hanno background formativo e competenze diverse, per poter fornire sinergicamente conoscenze e abilità pratiche afferenti alle diverse modalità di trattamento considerate più efficaci.

A partire dalla sperimentazione iniziata nel 2010, concordata con il Dipartimento della Conoscenza della Provincia autonoma di Trento e con IPRASE e condotta metodologicamente dallo staff di formatori ed esperti dell'ODFLab, Laboratorio di Osservazione Diagnosi e Formazione - Dipartimento di Psicologia e Scienze Cognitive - Università di Trento, la formazione degli insegnanti è costituita da tre fasi: A - teorica introduttiva; B - pratica, realizzata attraverso l'accompagnamento nelle situazioni di classe; C - finale conclusiva (Venuti *et. al.*, 2013). Si riporta di seguito una descrizione analitica delle tre fasi.

Fase A - teorica introduttiva, divisa in tre moduli:

Modulo 1 - L'eziologia dei disturbi dello spettro autistico:

- le cause e le basi neurobiologiche
- il funzionamento e le alterazioni del cervello
- le basi genetiche
- le scoperte scientifiche recenti e attuali
- gli indicatori precoci

Modulo 2 - I principali modelli psicoeducativi da applicare in ambito scolastico:

- modelli di regolazione del comportamento
- modelli di attivazione dell'intersoggettività
- modelli di ampliamento della comunicazione

Modulo 3 - Laboratori iniziali per l'inclusione:

- attività di comunicazione e di interazione sociale
- attività motoria e musicale
- attività di espressione grafica

Fase B - Formazione in itinere nella forma di supporto ai consigli di classe o con interventi diretti nei singoli consigli.

Gli interventi di accompagnamento sotto forma di formazione in situazione sono organizzati a scuola circa una volta al mese e hanno, almeno per la maggior parte del percorso, la presenza dell'intero consiglio di classe compreso l'insegnante di sostegno e/o l'assistente educatore. Gli interventi formativi prendono spunto dalle osservazioni dirette e indirette svolte a scuola da parte dello staff di esperti e formatori di ODFLab in collaborazione con il personale docente.

Per evitare di incorrere in interpretazioni errate, la comprensione di una mente che funziona in modo diverso richiede in modo specifico che durante gli incontri di accompagnamento formativo gli insegnanti vengano continuamente informati e sensibilizzati sul fatto che i soggetti con ASD presentano comportamenti non facilmente intelleggibili (espressività mimico-gestuale ridotta o assente), modalità particolari di comportamento e risposta agli stimoli (alterazioni e connessioni neurologiche diverse), alterazioni e differenze nella cognizione (alterato funzionamento del sistema senso-percettivo, dell'attenzione e della memoria, utilizzo prevalente del pensiero visivo e del canale sensoriale visivo per integrare le informazioni in ingresso), difficoltà a stabilire e mantenere contatto oculare e interazione con le persone (deficit nel sistema intersoggettivo e nel funzionamento del cervello sociale), difficoltà nella comunicazione dei bisogni e nel linguaggio. Viene quindi analizzato, assieme al consiglio di classe, l'intero sistema di funzionamento del soggetto e il suo livello di adattamento all'ambiente scolastico. In

particolare devono emergere chiaramente le abilità o possibilità residue di comunicazione e linguaggio, la presenza di difficoltà di integrazione degli stimoli sensoriali, i comportamenti stereotipati e/o gli interessi ristretti, le capacità e/o possibilità di interazione con adulti e pari, il livello cognitivo e le effettive abilità di performance raggiunte dall'alunno con ASD. Vengono poi stabiliti gli obiettivi didattico-educativi del PEI (Progetto Educativo Individualizzato); tutti gli insegnanti e gli assistenti educatori devono essere informati in particolare su quali strategie educative e didattiche possono essere utilizzate al fine di ottenere i risultati auspicati nel PEI. In tal senso diviene importante per gli insegnanti e gli assistenti educatori saper utilizzare strategie educative e didattiche specifiche che tengano conto di questo complesso funzionamento atipico. Le strategie sono spiegate intrecciando continuamente la teoria che spiega le caratteristiche universali dei soggetti con ASD già citate (Venuti, 2012; Vivanti, 2010) con gli aspetti originali e diversi di ogni soggetto con ASD e il relativo funzionamento emotivo e cognitivo.

Definito il PEI con obiettivi, attività e strategie, la formazione prosegue con il perfezionamento, l'adattamento delle strategie e con la verifica delle azioni andate a buon fine. Vengono valutate in itinere con gli insegnanti e gli assistenti educatori le strategie e le tecniche che sono apparse efficaci e hanno prodotto risultati, vengono analizzate quali sono state le azioni che hanno diminuito i comportamenti disadattivi e le stereotipie. Vengono anche analizzate le possibilità di strutturare attività individuali e di piccolo gruppo per far generalizzare al soggetto le abilità acquisite e per progettare inclusione reale. In tal senso è importante avere l'assenso e la disponibilità di tutti gli insegnanti per poter far partecipare altri alunni alle attività di tipo interattivo sociale o didattiche.

Il lavoro con il consiglio di classe crea la possibilità di confrontare le analisi svolte da-

gli insegnanti curricolari con le osservazioni e le valutazioni fatte dagli insegnanti di sostegno e dagli assistenti educatori e arricchisce la possibilità di comprensione dei casi complessi. In questo modo tutti gli insegnanti e gli operatori coinvolti condividono il progetto, le attività e le informazioni sul caso. La partecipazione al progetto rende più agevole lo svolgimento di attività effettivamente ed efficacemente inclusive e facilita la soluzione di aspetti organizzativi e logistici. Come illu-

strato nei riquadri sotto riportati, le azioni, la strutturazione degli ambienti, la modalità di presentazione degli stimoli, la strutturazione e prevedibilità delle attività, la preparazione dei setting interattivi e la mediazione nelle relazioni con i pari, diventano strategie cruciali per poter permettere ai soggetti con ASD di agire nell'ambiente senza dover affrontare tensioni e stress emotivo continuo; senza quindi dover esprimere il disagio attraverso comportamenti problematici da gestire.

Riquadro 1 - Strutturare l'ambiente e gli spazi

I soggetti con ASD hanno difficoltà a gestire gli ambienti e percepiscono spesso gli spazi strutturati per i compagni con sviluppo tipico come caotici e imprevedibili. Queste difficoltà ad adattarsi in modo fluido e automatico agli ambienti, come i compagni con neurosviluppo tipico fanno invece fare, determinano attivazione di ansia e paura, con risposte comportamentali non adeguate e problematiche. L'adulto nel contesto scolastico deve necessariamente adattare l'ambiente alle necessità e alle caratteristiche dell'alunno con ASD. Occorre diminuire la confusione ambientale e favorire la conoscenza del contesto utilizzando indizi visivi a portata del bambino/ragazzo (per esempio una mappa organizzata degli spazi, un calendario delle attività). Rendere prevedibili gli ambienti supporta l'integrazione degli stimoli sensoriali, favorendo l'ordine nella percezione degli stimoli esterni. Gli spazi strutturati e prevedibili permettono al soggetto con ASD di comprendere e accomodare gli stimoli: il caos interno, a livello di sensazioni, percezioni e moti d'azione, gradualmente si organizza e trova una regolazione che gli permette anche di provare piacere nello stare con gli altri. Strutturare lo spazio per renderlo chiaro e prevedibile significa individuare e suddividere zone stabili di attività riconoscibili dall'alunno, contrassegnate da immagini od oggetti che sono presenti solo in quegli spazi: ad esempio, con un soggetto con ASD con basso funzionamento (livello 3, DSM 5) le zone possono essere dedicate allo sviluppo delle abilità di gioco da esploratorio a simbolico per sviluppare le capacità di pensiero e azione, all'elaborazione percettivo-sensoriale per integrare sensazioni o alla coordinazione grosso e fino-motoria per sviluppare le autonomie (Venuti, 2012; Bornstein & Venuti, 2013). La strutturazione dello spazio sulla base delle attività deve essere accompagnata dalla suddivisione dello spazio anche per quanto riguarda la disposizione dei banchi della classe e dei laboratori, che deve rimanere stabile nel tempo per permettere all'alunno con ASD di affrontare le diverse attività scolastiche in un ambiente il più possibile prevedibile. Le posizioni del bambino/ragazzo in classe devono essere studiate e organizzate in modo che non creino disagio: ad esempio, stare su un lato della classe permette di vedere tutto ciò che c'è e succede, quindi un maggiore controllo degli stimoli che dà calma e sicurezza. L'organizzazione delle lezioni e delle differenti attività deve essere chiara e comprensibile in termini di disposizione dei banchi, presentazione dei materiali e adulti referenti, in modo che il bambino/ragazzo sia capace di anticipare i vari compiti e di prevedere quali persone incontrerà in ogni contesto di apprendimento. Gli alunni con ASD in genere hanno bisogno di strutturazione, anticipazione e spiegazione di ciò che accade, soprattutto se l'ambiente di apprendimento o di lavoro è nuovo e poco conosciuto. Occorre quindi ridurre gli imprevisti, che, se accadono, devono essere spiegati e motivati. Quando la relazione con l'adulto di riferimento nel contesto scolastico è stabile e affidabile, diventa un elemento regolativo interno che conforta e rassicura il bambino/ragazzo, di conseguenza la strutturazione può allora diventare meno rigida e precisa.

Riquadro 2 - Structurare il tempo

Strutturare il tempo a scuola significa dare alla giornata una routine molto stabile, fatta di attività e momenti che si ripetono uguali più e più volte, sempre con le stesse persone. La strutturazione del tempo delle attività deve essere ben chiara e visibile, attraverso vari strumenti e supporti, ad esempio le tabelle delle attività che le suddividono a seconda dell'orario di realizzazione e mostrano in maniera evidente la loro successione temporale all'interno della mattina e del pomeriggio. La gestione dello scorrere del tempo è difficile o incomprensibile per molti alunni con ASD, che non riconoscono i collegamenti tra eventi e non riescono a conservare un ricordo integro e unitario di ciò che avviene. Orologi, clessidre, sveglie possono facilitare la percezione del tempo che passa, così come mettere in successione attività note con l'anticipazione della successiva scandisce il tempo necessario per ognuna. Strutturare il tempo a scuola significa individuare momenti di lavoro in classe, momenti di lavoro in piccolo gruppo e momenti di apprendimento individuale. Lo studio e il lavoro individuale devono essere alternati anche da momenti di attività piacevoli e rilassanti per il bambino/ragazzo con ASD. Tali attività 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 o di piccolo gruppo dovrebbe durare circa 20-30 minuti, l'intervallo di tempo in cui il bambino/ragazzo impiega la sua concentrazione focalizzandosi su un compito; ad esempio, se i tempi di attenzione sostenuta sono minori, occorre interrompere l'attività prima che il soggetto si stanchi, alternare con una pausa e poi riprendere il compito con lo stesso ritmo di prima. L'alunno con ASD potrebbe avere 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 per riequilibrare l'ordine sensoriale o costituite da situazioni piacevoli con la figura di riferimento con cui l'alunno si sente parte attiva e funzionante. L'adulto deve far capire agli alunni con ASD che possono comunicare di essere stanchi o che hanno bisogno di stare da soli. La possibilità di sperimentare queste attività regolarmente fornisce agli stessi la continuità esperienziale utile per sentirsi sicuri e crea apprendimento di forme di comunicazione dei propri bisogni e stati interni che aiutano a regolare anche i comportamenti.

Riquadro 3 - Presentazione degli stimoli

Nella quotidianità con i bambini o ragazzi con ASD occorre fare molta attenzione alla presentazione degli stimoli, in virtù del fatto che essi manifestano difficoltà nell'integrazione degli stimoli sensoriali e modalità atipiche nella capacità associativa delle azioni (Venuti, 2012; Vivanti, 2010); ad esempio, difficoltà a guardare in viso chi parla e comprendere il contenuto del messaggio, oppure difficoltà ad ascoltare l'insegnante e fare contemporaneamente un esercizio. Gli stimoli, intesi come materiali, messaggi, gestualità, richiesta di sguardo diretto, vanno mostrati nei contesti già strutturati nell'ambiente e nei tempi, in modo da non richiedere al bambino/ragazzo di integrare e comprendere troppi stimoli e cambiamenti insieme. Per permettere apprendimenti di conoscenze e competenze adeguati e stabili nel tempo, è necessario fornire stimolazioni sfruttando tutti i canali sensoriali - ad esempio visivo e uditivo, visivo e olfattivo, propriocettivo - per essere certi di raggiungere la comprensione da parte del bambino/ragazzo. Gli accoppiamenti sensoriali possono essere rinforzati utilizzando immagini, foto, video, schemi con disegni e colori differenti, mappe concettuali, schemi strutturati, etc. Le stimolazioni devono essere proposte più e più volte, finché la loro acquisizione non sia consolidata in schemi percettivi stabili.

Nel percorso di ricerca-azione proposto da questo modello di formazione, gli esperti possono a questo punto affiancare direttamente gli insegnanti sul campo, organizzando sia attività individuali che attività con un piccolo gruppo di alunni, in modo da istruirli

direttamente sulle modalità da utilizzare per condurre e mediare l'attività. In generale gli insegnanti devono apprendere che, prima di proporre all'alunno con ASD attività all'interno del gruppo classe, sia le attività educative relative alla regolazione e gestione del compor-

tamento, sia quelle legate all'apprendimento di nuovi schemi e di contenuti didattici, devono essere impostate nella relazione individuale con il soggetto (insegnante-alunno). Nella formazione in situazione gli esperti affiancano l'insegnante, monitorano inizialmente le attività importanti per la costruzione della relazione e conducono le osservazioni che sono la base per impostare le successive attività.

Negli incontri con i consigli di classe, inoltre, i formatori esperti presentano a livello teorico le caratteristiche delle famiglie dei soggetti con ASD e le possibili modalità di supporto e collaborazione con i genitori. In particolare i formatori possono proporre agli insegnanti diverse modalità di comunicazione con la famiglia, con la finalità di contenere emotivamente i genitori, rassicurare circa il percorso del figlio e presentare gli obiettivi e le attività dell'alunno.

Parallelamente la formazione fornisce strumenti e informazioni circa la necessità di lavorare in rete con altri esperti esterni (riabilitatori, centri territoriali) al fine di interagire per acquisire informazioni sui percorsi extrascolastici, collaborare con le altre figure in rete per lo sviluppo dei soggetti con ASD e migliorare la loro qualità di vita.

Nello specifico, l'accompagnamento formativo dei consigli di classe è volto a fornire strumenti e tecniche specifiche di intervento a scuola con gli alunni con ASD per:

- a) sviluppare la comunicazione e il linguaggio;
- b) sviluppare le capacità intersoggettive e di interazione sociale;
- c) superare le difficoltà scolastiche e aumentare le competenze cognitive;
- d) diminuire i comportamenti disadattivi e apprendere schemi di comportamento efficaci;
- e) attivare e gestire i processi d'inclusione.

a) Sviluppare la comunicazione e il linguaggio

Lo sviluppo della comunicazione e del lin-

guaggio nell'autismo presenta aspetti complessi. Le difficoltà sono correlate al mantenimento del contatto oculare, alla mancanza di risposta all'interazione, alla mancanza o carenza nell'attenzione congiunta e nei gesti comunicativi. Alcuni studi hanno evidenziato che circa il 40% dei bambini autistici non sviluppa il linguaggio verbale e che il 25-30% inizia a pronunciare alcune parole verso i 2-18 mesi e poi perde questa abilità (Beukelman & Mirenda, 2014; Johnson, 2004). Laddove il linguaggio si sviluppa, presenta alcune atipicità legate alla pragmatica della comunicazione e all'uso funzionale del linguaggio: significato letterale dei termini, intonazione inadeguata, ripetitività, uso di frasi e parole con significati personali attribuiti in base al modo in cui vengono elaborate le informazioni provenienti dal mondo sociale e dalle persone. La pragmatica della comunicazione riguarda l'uso comunicativo e sociale del linguaggio e per i soggetti con ASD non è sempre chiaro il fine della comunicazione e l'intenzionalità sottostante a un atto comunicativo.

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

- deficit nell'espressione:
 - linguaggio ecolalico, ovvero un linguaggio basato su ripetizione di parole o frasi senza una vera analisi metalinguistica; a causa della difficoltà di capire un linguaggio complesso con riferimenti impliciti, vengono utilizzate le parole che si conoscono e si comprendono, invece delle parole che gli altri si aspettano che vengano usate. Nell'ambito di una frase complessa, ci si aggrappa al dettaglio, alla parola che si conosce (De Clercq, 2012);
 - linguaggio idiosincratico, costituito da termini peculiari di significato molto personale;
 - inversione del pronome, ovvero la tendenza a riferirsi a se stessi con "tu", oppure con il proprio nome;
 - mancanza di comunicazione spontanea

nea, non c'è la capacità di fare richieste anche se si possiede un vocabolario complesso (alzare la mano per chiedere di uscire);

- apparente capacità di esprimersi molto bene quando invece si tratta di insistenza sullo stesso argomento;
- tendenza a fare domande per controllare la conversazione e a dare risposte che non sono mai soddisfacenti;
- capacità di recitare che in realtà è ripetizione di uno schema;
- deficit di comprensione:
 - difficoltà a comprendere il linguaggio figurato, i doppi sensi e a cogliere intuitivamente il significato di una frase in base al contesto; incapacità a decodificare le espressioni facciali, il tono della voce, il linguaggio corporeo e in base a questi elementi cogliere il senso del messaggio che viene inviato;
 - difficoltà a riconoscere le parole differenziandole dagli altri suoni: «La voce dell'insegnante mi arrivava come sfondo di altri rumori nelle mie orecchie: fogli accartocciati, sedie che grattavano il pavimento, persone che tossivano. Sentivo tutto, i suoni di sovrapponevano e si mischiavano tra loro [...]» (Gerland, 1997, p. 103);
 - monotropismo, cioè elaborazione dell'informazione attraverso un solo canale sensoriale, a causa della difficoltà di integrazione: ad esempio il bambino con ASD che in classe non riesce ad ascoltare l'insegnante e nello stesso momento prendere appunti; che quando parla con qualcuno, poiché deve pensare a tante cose contemporaneamente (ciò che dice l'altro, ciò che fa, le sue espressioni), dimentica di tenere sotto controllo il viso e assume un'espressione indecifrabile;
 - difficoltà a stabilire un legame tra significato e significante perché a causa della difficoltà di sincronia e attenzione

condivisa nella relazione l'apprendimento delle parole è avvenuto in modo non contingente;

- difficoltà a processare gli input lessicali e morfosintattici a causa di un funzionamento atipico che porta a vedere prima i dettagli slegati tra di loro, poi ad associare i dettagli, in seguito ad accedere alla parola e infine a individuare il significato della parola; tale difficoltà è legata anche alla comprensione, nella comunicazione sociale, di termini che hanno significati diversi in base al contesto (es. stuzzicare), e alla comprensione di consegne che vengono date in modo troppo vago; ad esempio le espressioni “lavora bene” o “devi essere educato” sono poco definite, non hanno parametri certi per comprenderne effettivamente il significato e sono lasciate all'interpretazione personale, cosa difficilissima per una persona autistica;
- difficoltà nella formazione dei concetti, nella categorizzazione e nella generalizzazione, perché gli oggetti vengono raggruppati sulla base di aspetti percettivi visivi e non concettuali: ad esempio per forma, colore, materiale e non funzione (una spazzola può essere associata a un cucchiaino di uguale colore e non ai capelli o a un pettine). Temple Grandin infatti, descrive in modo efficace il funzionamento del suo cervello che è costretto a passare in rassegna tutti i tipi di gatto e tutti i tipi di scarpe registrati nella sua memoria, quando qualcuno fa riferimento a un gatto o a un paio di scarpe specifico (Grandin, 1996).

Considerando questi deficit e le relative alterazioni, è necessario impostare un progetto specifico per lavorare sulla comunicazione con un alunno con ASD. Ciò significa dare la possibilità al bambino/ragazzo di affrontare i bisogni comunicativi della vita

quotidiana attraverso l'abilità di comunicare in modo funzionale, utilizzando il linguaggio nelle diverse situazioni e in modo appropriato; significa inoltre offrire delle modalità alternative per comunicare potenziando e aumentando i canali comunicativi sia in comprensione che in espressione, utilizzando le immagini come parole. Le persone con ASD hanno infatti prevalentemente un pensiero visivo, tendono a utilizzare la vista e le abilità visuo-spaziali, legate al dato percettivo, piuttosto che le abilità verbali e di astrazione. Le informazioni supportate da strategie di aiuto visive aumentano quindi la possibilità di comprensione, rendono prevedibili gli ambienti e le situazioni e rendono i messaggi verbali concreti, visibili e permanenti.

L'utilizzo della Comunicazione Aumentativa Alternativa (d'ora in poi CAA) risulta essere un valido supporto alla comunicazione nei soggetti con disturbo dello spettro autistico (Baukelman & Miranda, 2014). La comunicazione aumentativa alternativa comprende tutte le strategie messe in atto per incrementare la modalità di comprensione ed espressione delle persone che non utilizzano il linguaggio verbale, per facilitare la loro partecipazione agli scambi interattivi nei contesti di vita quotidiana ed essere partecipi alle scelte che riguardano il loro tempo, le loro attività, i loro progetti. L'uso delle strategie e dei supporti visivi forniti dalla CAA sono un valido aiuto per i soggetti con ASD per aumentare l'espressione, strutturare il pensiero e favorire l'intenzionalità. Essi inoltre facilitano l'acquisizione delle tappe essenziali del processo comunicativo:

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

L'uso dei simboli per richiedere una pausa, per dire "basta" o richiedere "ancora" rispetto a un'attività o un gioco piacevole aumenta la partecipazione, aiuta a modulare l'interazione e favorisce la regolazione.

Il bambino/ragazzo sperimenta che ha un ruolo all'interno dello scambio interattivo e che la sua azione dell'indicare un'immagine produce un effetto sull'interlocutore e ottiene una risposta da esso.

Da questo primo livello, attraverso le proposte di scelta di attività programmate o dei cibi preferiti, si permette di acquisire in modo graduale la capacità di fare richieste, compiendo scelte gradualmente sempre più spontanee e accurate. Successivamente la condivisione di esperienze, di laboratori in cui si costruiscono insieme oggetti e si strutturano pensieri, favorisce l'apprendimento di nuove parole e di conseguenza l'aggiornamento e l'espansione del vocabolario di immagini. Infine la finalità di un intervento sulla comunicazione con la CAA è portare il soggetto con ASD a conversare e interagire con gli altri facendo commenti, componendo un diario giornaliero o delle storie figurate. Per raggiungere questo obiettivo di comunicazione e interazione con gli altri è necessario però avere qualcosa da comunicare, esperienze da raccontare, sentimenti da condividere e soprattutto avere qualcuno con cui parlare. Il ruolo dell'insegnante o dell'educatore è creare tali esperienze e la possibilità che vengano narrate attraverso un racconto costruito insieme al soggetto con ASD e poi condiviso con i compagni di classe. Numerosi studi dimostrano come l'impiego della CAA sia un intervento adeguato per chiunque abbia bisogni comunicativi, che un intervento precoce supporta e accelera lo sviluppo linguistico (Millar, Light & Schlosser, 2006; 2009), sostiene la comprensione e lo sviluppo cognitivo in genere; questi elementi portano anche al degradare di problemi di comportamento (Beukelman & Miranda, 2014; Venuti *et al.*, 2013).

b) Aumentare le capacità intersoggettive e di interazione sociale

I contesti abituali di apprendimento appaiono molto complessi agli individui con

ASD che, proprio per le alterazioni causate da problemi di neurosviluppo, non possiedono le capacità di elaborare e interpretare automaticamente i segnali di comunicazione sociale provenienti dai pari. Le loro difficoltà nella comunicazione non verbale e talvolta verbale (produzione e comprensione), inoltre, rendono più difficile la gestione delle interazioni all'interno del contesto scolastico. L'intervento psicoeducativo sulle abilità sociali va progettato in base al livello di gravità e al relativo bisogno di supporto di ogni alunno, come definito nel manuale diagnostico DSM 5, ma dovrebbe essere attuato dalla scuola dell'infanzia alle scuole superiori. Intervenire precocemente per fornire competenze interattive al bambino significa permettere un migliore adattamento progressivo al contesto scolastico e sociale, per riprendere traiettorie di sviluppo e migliorare la qualità della vita dei bambini e ragazzi con ASD. Infatti, per l'alunno con ASD, saper entrare e stare in interazione nel contesto sociale significa provare meno ansia e paura, poter utilizzare i compagni come supporto e contenimento emotivo, poter vivere le relazioni con piacere sentendosi accolto dai compagni e parte di un gruppo (Venuti, 2012).

Le attività psicoeducative e didattiche sulle abilità sociali devono essere costruite con gradualità e per livelli di complessità crescente:

- attività individuali per lo sviluppo delle abilità sociali (*Social Skills Training*) che possono essere condotte dall'insegnante di sostegno e/o dall'assistente educatore in momenti individuali;
- attività in piccolo gruppo a scuola: obiettivo immediato, appena il bambino/ragazzo ha una buona relazione con gli adulti, è farlo iniziare a lavorare in piccolo gruppo;
- interventi educativi mediati dai pari (*Peer Mediated Instruction and Intervention PMII*): obiettivo finale è quello di giungere a un supporto naturalmente e spontaneamente fornito dai compagni di classe.

Secondo questo modello di formazione che considera le forti difficoltà sociali e le difficoltà di adattamento all'ambiente degli alunni con ASD, questi interventi richiedono una fase di informazione e una di formazione rivolta ai compagni di classe/scuola, svolta da un esperto esterno che, in sinergia con gli insegnanti, rilevi le loro rappresentazioni, li informi sulle caratteristiche del compagno con ASD e sul significato dei suoi comportamenti. Dopo questa fase informativa i pari vanno formati su strategie adeguate ed efficaci per comunicare con il compagno al fine di condividere attività, interessi e gioco (Di Cesare & Giammetta, 2011). Gli insegnanti, anch'essi formati in itinere, monitorano i processi di interazione e relazione, mediano le relazioni e le attività garantendo un supporto continuo agli alunni. L'esperto ritorna in classe periodicamente per rilevare eventuali problemi di comportamento e difficoltà relazionali, supervisionando i processi di inclusione. Questi tre tipi di attività implicano un lavoro graduale e costante per:

- costruire la relazione: è necessario iniziare a costruire la relazione adulto-bambino/ragazzo partendo dalle attività e interessi propri rilevati attraverso gli strumenti osservativi;
- insegnare abilità sociali: il bambino/ragazzo va informato e guidato nel dare significato alle espressioni degli altri e riuscire a cogliere nel modo corretto le loro intenzioni. Si può creare un percorso di riconoscimento delle emozioni attraverso foto e video dei compagni, costruire storie sociali e successivamente rappresentare gli schemi di interazione in simulazioni di gruppo o in brevi rappresentazioni teatrali;
- muovere la motivazione al contatto sociale: va progettata la generalizzazione delle abilità sociali acquisite con l'insegnante/educatore in piccolo gruppo. Le attività in piccolo gruppo devono essere quotidiana-

ne e frequenti; non sono casuali ma sono progettate nel numero e nella tipologia di compagni, in merito alla durata, al tipo di attività e devono avere un fine tangibile e un ritorno di autoefficacia e piacere per tutti;

- generalizzare le abilità sociali: vanno alternate le attività dentro e fuori la classe, intese come laboratori di apprendimento, possono essere piccoli gruppi per definire turni e ruoli nelle conversazioni o nel gioco, così come attività di stampo cognitivo-didattico in cui l'alunno con ASD possa sentirsi competente e parte di un gruppo di lavoro;
- affiancare l'intervento mediato dai pari: le attività sopra descritte possono essere condivise e supportate da una guida leggera dei pari.

Sviluppare le competenze sociali in interazioni reali con i compagni permette gradualmente al bambino/ragazzo di acquisire schemi di interazione che fungono da regole di comportamento nelle attività scolastiche (Reichow, Steiner & Volkmar, 2013). L'acquisizione di abilità interattive nel contesto scolastico migliora la motivazione sociale, attiva circoli virtuosi di inclusione e favorisce una soddisfacente qualità di vita del bambino/ragazzo e della sua famiglia, dei compagni e degli insegnanti.

c) Superare le difficoltà scolastiche e aumentare le competenze cognitive

Fare riferimento 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 a partire dalla scuola dell'infanzia e dalla scuola primaria. Certamente avviare percorsi di concentrazione e 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 per i disturbi dello spettro autistico non ha come solo obiettivo l'apprendimento della storia o della geografia, piuttosto diviene importante progettare in modo integrato l'utilizzo dei 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 e ragazzi a basso funzionamento intellettivo, gli interventi sulla didattica hanno l'obiettivo di realizzare il contatto sociale e l'inclusione con i pari per attivare preliminarmente la motivazione a stare e fare con gli altri. Sfruttando i contenuti didattici che i compagni imparano e lavorando in un piccolo gruppo, vengono implementate le capacità comunicative, relazionali e cognitive.

Nella programmazione delle attività degli alunni con ASD vanno quindi 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 un'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 rafforzare un processo simbolico e di astrazione che in molti casi è di per sé assente o alterato. 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'assistente educatore o l'insegnante potrebbe aiutare il soggetto ad ampliare il vocabolario tramite esercizi anche pensati appositamente, così come potrebbe intro-

durre 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 ASD ad alto funzionamento, soggetti cioè con capacità cognitive molto buone e che quindi devono assolutamente essere messi in condizione di poter usufruire di apprendimenti didattici e di giungere anche ai livelli più elevati dell'istruzione. In classe, alcune volte, gli alunni con ASD senza compromissione intellettiva pongono dei problemi maggiori perché molti comportamenti non adeguati che, come detto, sono la manifestazione di una più profonda difficoltà a livello di gestione degli scambi intersoggettivi e di comprensione delle regole sociali, sono scambiati per cattiva educazione, impulsività, incapacità di gestire e controllare il proprio comportamento. Frequentemente si ricorre a metodi punitivi per placare questi comportamenti decisamente disturbanti, ottenendo solo reazioni più forti e spesso aggressive. Gli alunni con ASD ad alto funzionamento cognitivo continuano ad avere grandi difficoltà nella sfera dell'empatia e della comprensione dei comportamenti sociali, ma non hanno, apparentemente, nessun problema nella sfera della comunicazione verbale (Grandin, 2013; Vivanti, 2010). In classe spesso questi bambini/ragazzi provocano disordine e problematilità anche con i loro compagni, proprio perché hanno una grossa difficoltà nel prendere consapevolezza degli stati emotivi propri e nella comprensione di quelli dell'altro, per cui non si sanno rapportare e non riescono a farsi capire e a capire le intenzioni degli altri (Cottini & Vivanti 2017; Venuti *et al.*, 2013). Gli alunni con ASD ad alto funzionamento cognitivo hanno buone capacità ma in genere il loro pensiero è rigido, concreto, privo di complessità e sfumature, spesso le loro reazioni emotive sono eccessive e tendono a un'errata percezione delle interazioni sociali

complesse. Le attività scolastiche con questi soggetti devono sempre oscillare tra l'utilizzo delle loro competenze generalmente buone (ad esempio la memoria) e la stimolazione verso un ragionamento astratto, che sappia procedere per deduzioni e induzioni. Questo impegno da parte degli alunni con ASD necessita comunque di un supporto, ossia di un adulto che, attraverso un lavoro lungo e paziente, costruisca 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.

Fase C - Formazione finale che restituisca agli insegnanti il senso del cammino svolto durante l'anno e che permetta loro di confrontarsi.

Nell'incontro finale gli insegnanti presentano, in sessione plenaria, all'intero gruppo dei colleghi delle scuole che hanno partecipato ai percorsi di accompagnamento formativo, le singole esperienze e le prassi sperimentate che hanno prodotto risultati per l'apprendimento, la comunicazione e l'adattamento all'ambiente sociale. In questo incontro conclusivo gli esperti specificano i percorsi svolti dai consigli di classe, identificando il contesto in cui si inseriscono le singole esperienze e incrementando la funzione di scambio formativo in un processo di consolidamento delle buone prassi.

Questo modello di formazione e supporto

agli insegnanti prevede che siano misurati gli andamenti e l'efficacia degli interventi psico-educativi e didattici specifici attraverso strumenti di osservazione delle funzioni di base e valutazione delle competenze e autonomie dell'alunno con ASD: le schede osservative delle funzioni di base (Venuti, 2001; 2003), somministrate dal personale esperto di ODFLab; un questionario che misura i comportamenti sociali quali le Social Responsiveness Scale (Costantino & Gruber, 2005); le scale Vineland (Sparrow, Balla & Cicchetti, 2005) per la valutazione dei livelli di sviluppo e autonomie; questi ultimi due strumenti richiedono la partecipazione degli insegnanti per la loro compilazione.

I dati raccolti nella prima fase di rilevazione a inizio anno scolastico, attraverso gli strumenti osservativi citati, permettono di fare chiarezza sul funzionamento mentale (sensoriale, emotivo, cognitivo) dei soggetti con ASD e rimandano agli insegnanti impegnati sul campo ulteriori informazioni relative alle aree e funzioni su cui è necessario investire e alle modalità di lavoro più efficaci per permettere il miglioramento anche in altre aree. Il confronto con i dati rilevati nella fase finale permette agli insegnanti di prendere consapevolezza dei cambiamenti strutturali prodotti dal loro lavoro negli alunni con ASD. I risultati raccolti attraverso le osservazioni strutturate e questi appositi strumenti, applicati nel contesto scolastico, rilevano il livello di adattamento del soggetto al contesto, le acquisizioni cognitive, il livello di inclusione con i pari e la diminuzione dei comportamenti problema. La presentazione dei dati rilevati all'inizio e alla fine dell'anno scolastico, svolta dallo staff e dagli esperti di ODFLab e che verrà di seguito illustrata, fornisce agli insegnanti un importante feedback riguardo all'efficacia degli accompagnamenti formativi e alla ricaduta del loro lavoro sullo sviluppo del soggetto con ASD.

4. La formazione continua negli anni successivi

La formazione su un tema importante e pervasivo come i disturbi dello spettro autistico non può esaurirsi in un solo anno. Per progettare un percorso di formazione e supporto adeguato all'intervento educativo, didattico e inclusivo di alunni con ASD, i referenti di IPRASE e di ODFLab hanno studiato alcune modalità di lavoro che permettesse di continuare a seguire gli insegnanti e gli assistenti educatori, ma nello stesso tempo riducessero tempi e costi. Si è così deciso di offrire incontri di supervisione di gruppo ai consigli di classe già seguiti nell'anno precedente e approfondimenti laboratoriali per lavorare su temi che facilitano l'inclusione e le strategie psico-educative per soggetti con ASD.

4.1. Formazione di gruppo

I consigli di classe che hanno ultimato il primo anno di accompagnamento formativo proseguono e usufruiscono di incontri di gruppo che vengono attivati circa ogni 45-60 giorni. Si tratta di incontri di supervisione formativa sui singoli soggetti seguiti da ogni consiglio di classe nell'ambito del progetto. Ogni consiglio porta l'evoluzione della situazione del soggetto in carico e la discute con gli altri insegnanti sotto la conduzione e formazione continua dell'esperto. Viene analizzata la situazione, vengono valutate le capacità acquisite dagli insegnanti e sono fornite ulteriori informazioni per risolvere situazioni problematiche o per attivare modalità di osservazione specifica per comprendere la natura di eventuali *impasse*. In questo percorso gli insegnanti hanno già acquisito informazioni e stabilito buone prassi, ma l'evoluzione del soggetto o i cambiamenti dell'assetto scolastico o del personale possono portare ulteriori necessità di ampliamento formativo

per affrontare e gestire le situazioni. Negli incontri gli insegnanti possono confrontare le proprie capacità di risoluzione delle situazioni e apportare contributi importanti all'intero gruppo, stabilizzando le acquisizioni teoriche e le prassi con i soggetti con ASD e divenendo gradualmente essi stessi esperti.

4.2. *Approfondimenti laboratoriali*

Vengono realizzati dei laboratori strutturati su quattro temi che coinvolgono aree di interesse e di necessario intervento (Venuti, 2013; AAVV Erickson, 2014) per l'apprendimento e lo sviluppo di abilità.

1. Musica: risulta essere solitamente un elemento e interesse ricercato e investito da bambini/ragazzi con ASD e può essere utilizzata come mezzo di comunicazione non verbale per lo sviluppo delle abilità di scambio interattivo e sociale.
2. Arte e immagine: sono aree che coinvolgono le sensazioni visive e il canale visuo-percettivo e sono stimoli che catturano e interessano bambini e ragazzi con ASD creando opportunità di apprendimento in piccolo gruppo in classe.
3. Comunicazione e narrazione: aree di necessario investimento per quanto precedentemente descritto, perché si possono usare simboli e immagini della CAA per costruire storie sociali per l'apprendimento di abilità e di schemi di comunicazione e interazione sociale.
4. Espressione motoria: area che attraverso il gioco e il movimento può essere utilizzata per integrare il sistema vestibolare con gli altri analizzatori sensoriali, migliorare la coordinazione motoria e la propriocezione anche in situazioni di piccolo gruppo.

I laboratori sono condotti da formatori esperti nel campo dei disturbi dello spettro autistico e delle quattro specifiche aree a livello riabilitativo e psico-educativo scolastico. Nei contesti laboratoriali gli insegnanti

apprendono e sperimentano in gruppo precise tecniche per condurre le attività specifiche sopra descritte, in modo da poterle utilizzare sul campo e attuare interventi di supporto all'adattamento, di attivazione delle abilità e di inclusione sociale. Negli incontri laboratoriali gli insegnanti portano la documentazione delle esperienze svolte a scuola in modo da verificare e affinare le capacità gestionali e di trattamento psicoeducativo con i soggetti con ASD e i loro compagni.

5. I risultati della ricerca

Il progetto di accompagnamento formativo delle scuole trentine per l'inclusione degli alunni con disturbi dello spettro autistico che qui abbiamo presentato, definito "Progetto autismo", è stato monitorato e misurato per tutta la sua durata sperimentale (Venuti *et al.*, 2013). La misurazione ha riguardato sia il livello di soddisfazione e gradimento degli insegnanti (valutazione fatta il primo anno), sia le modifiche e l'acquisizione di competenze da parte dei soggetti con ASD che vi hanno partecipato (valutazione iniziata il secondo anno). I soggetti che sono stati seguiti nel progetto sperimentale sono stati complessivamente 78 (57 di scuola primaria, 13 di scuola secondaria di primo grado, 8 di scuola secondaria di secondo grado e della formazione professionale); si è quindi lavorato con altrettanti consigli di classe, coinvolgendo circa 200 insegnanti.

5.1. *Il questionario insegnanti*

Il questionario era composto da 50 domande, da cui sono emersi in sintesi i seguenti risultati:

- quasi l'80 per cento degli insegnanti e assistenti educatori ha partecipato agli incontri organizzati a scuola;
- più del 50 per cento ha ritenuto che gli

incontri previsti dal progetto non abbiano appesantito il normale lavoro a scuola, facilitando la programmazione didattica;

- il 50 per cento circa ha ritenuto che gli incontri abbiano aiutato a gestire i momenti critici dell'alunno e ad affrontare la situazione nella sua quotidianità;
- l'81 per cento ha dichiarato che il lavoro degli esperti abbia aiutato il consiglio di classe ad aumentare le competenze per lavorare con l'alunno, operando per la sua inclusione.

5.2. Strumenti di valutazione degli alunni

Per ogni soggetto con ASD che ha partecipato sono state fatte delle osservazioni e applicati strumenti di misurazione a inizio e fine anno. Alcuni alunni hanno avuto anche più misurazioni perché hanno partecipato al progetto per più anni, e queste sono servite per definire la stabilità del cambiamento.

Gli strumenti applicati sono stati:

- la Scheda osservativa delle funzioni di base dei soggetti con ASD (Venuti *et al.*, 2001; 2003), per analizzare le abilità di base possedute dal soggetto;
- le Vineland Adaptive Behavior Scales II (Sparrow, Balla & Cicchetti, 2005), un'intervista che indaga il comportamento adattivo dell'individuo;
- le Social Responsiveness Scale (Co-

stantino & Gruber, 2005), un questionario che viene somministrato agli insegnanti e che rileva i comportamenti e le abilità sociali degli alunni.

La Scheda osservativa è stata somministrata dal personale specializzato di ODFLab. I questionari e le interviste sono stati sottoposti all'insegnante di sostegno e all'assistente educatore di riferimento del soggetto, all'inizio e alla fine di ogni anno scolastico del progetto. Gli strumenti descritti, come detto, 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. I risultati di seguito descritti, presentati di anno in anno negli incontri finali, hanno dimostrato agli insegnanti e assistenti educatori coinvolti, oltre che agli esperti, la ricaduta del percorso di accompagnamento formativo. I risultati relativi al migliore adattamento al contesto scolastico degli alunni con ASD sono da riferirsi all'attivazione, da parte dei consigli di classe, delle strategie educative e didattiche utili a promuovere progressivamente processi di inclusione scolastica e il miglioramento della qualità della vita degli stessi alunni.

Nella Tab. 1 sono riportati, anno per anno, i dati raccolti attraverso la somministrazione degli strumenti utilizzati per valutare gli effetti degli interventi educativi realizzati nella scuola sulla crescita dei soggetti con ASD.

	1° anno 2010/2011	2° anno 2011/2012	3° anno 2012/2013
Social Responsiveness Scale (SRS)		36	36+21
Scheda Osservativa (SO)	13	13+23	13+23+21
Vineland	13	13+23	13+23+21

Tab. 1 - Strumenti utilizzati per la valutazione.

Riportiamo di seguito le analisi dei dati delle diverse rilevazioni e ci riferiamo al campione di soggetti di cui abbiamo le misure per tre anni consecutivi (dalla scuola primaria alla secondaria di secondo grado) e che quindi ci aiutano a capire meglio gli andamenti e gli obiettivi raggiunti, nonché quelli su cui lavorare ancora.

5.3. Analisi dei dati

Come già precedentemente detto, le Social Responsiveness Scales misurano le competenze sociali e quindi offrono un quadro molto strutturato delle difficoltà dei soggetti con ASD nell'interazione e la gestione dei rapporti sociali.

Come si può evincere dalla Fig. 1, i miglioramenti nel bambino/ragazzo si evidenziano alla fine del secondo anno di partecipazione al progetto di accompagnamento formativo. Aumenta la motivazione sociale (più basso

è il punteggio, maggiore è la motivazione) e diminuiscono i comportamenti stereotipati.

In generale il punteggio totale della scala evidenzia un netto miglioramento. Questo dato, che emerge nella nostra ricerca all'interno del contesto scolastico, è in linea con la letteratura internazionale che promuove interventi intensivi e precoci fin dall'infanzia (Venuti & Bentenuto, 2017) e offre uno spunto di riflessione molto importante: per toccare e gestire il nucleo strutturale del disturbo è necessario lavorare continuativamente per un periodo di tempo lungo. È solo dopo due anni di lavoro, basato anche su tecniche di educazione speciale, che il bambino/ragazzo con ASD migliora nella sua spinta verso gli altri ed è capace di ridurre i suoi manierismi autistici. Quindi il lavoro continuo, la stabilità delle figure di riferimento, la stabilità nel seguire e supportare i consigli di classe, dopo un tempo relativamente lungo permettono di migliorare e trattare il nucleo più profondo del disturbo.

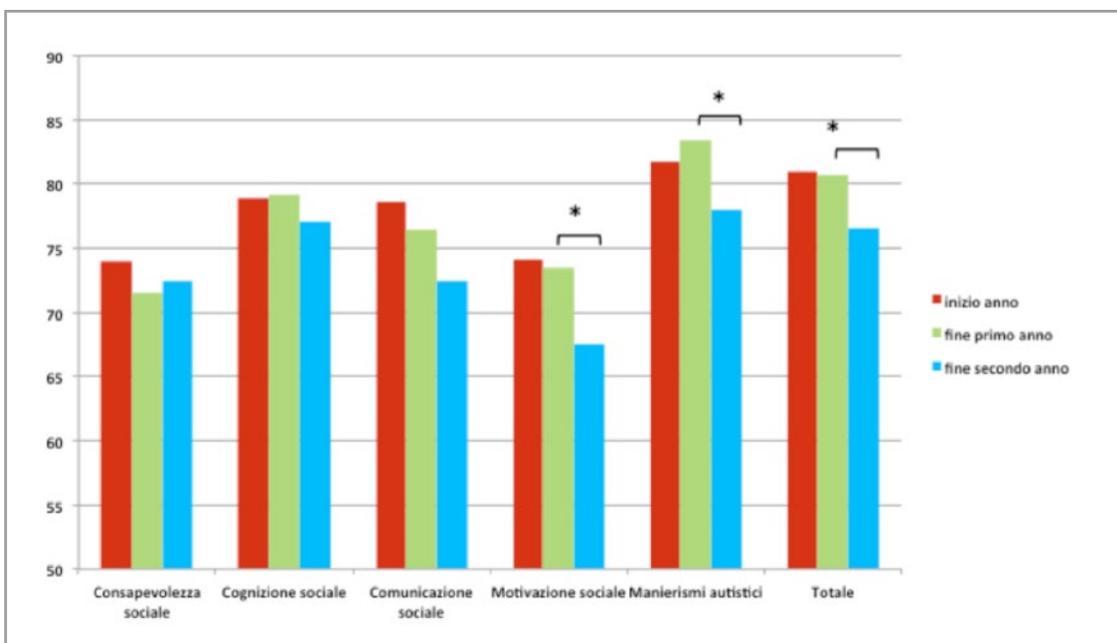


Fig. 1 - Dati ottenuti dalle SRS.

Al contrario delle Social Responsivness Scale, i risultati delle Scale Vineland sono evidenti maggiormente dopo il primo anno di lavoro e negli anni successivi i risultati ottenuti si mantengono stabili, ossia l'incremento ottenuto al primo anno procede stabilmente nel corso degli anni (Fig. 2). La struttura stessa di queste scale ci può far capire questo risultato. Le Vineland, infatti, sono scale composte di differenti item che fanno riferimento a competenze specifiche e all'età cronologica in cui un soggetto con sviluppo tipico dovrebbe poterle aver acquisite. Il punteggio che si ottiene alla fine è calcolato in rapporto al punteggio ottenuto

nei vari item (punteggio maggiore 2 quando l'abilità è acquisita, 1 quando è acquisita ma non ancora padroneggiata, 0 quando non è acquisita) in rapporto alla sua età cronologica. In questo modo nel primo anno i soggetti hanno fatto un balzo in avanti nelle acquisizioni, proprio perché si è lavorato in maniera strutturata e definita con il singolo soggetto. Se le abilità vengono mantenute negli anni successivi, significa che si sono avute sempre nuove acquisizioni che, messe in rapporto all'età cronologica, che aumenta di anno in anno, permettono di mantenere una stabilità nel punteggio ottenuto.

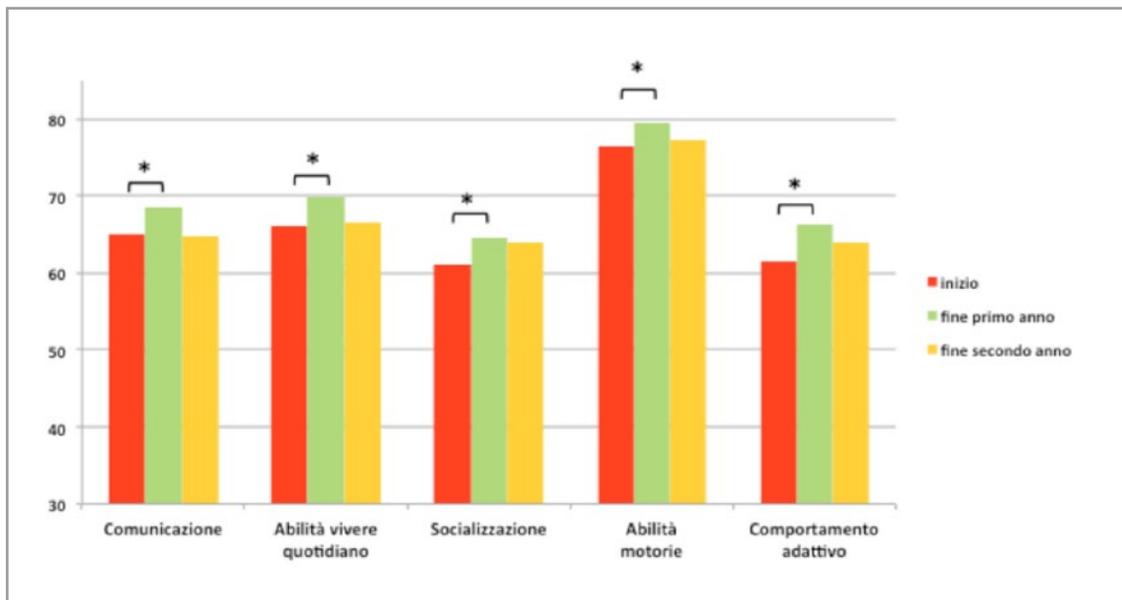


Fig. 2 - Dati ottenuti dalle Scale Vineland.

Come si può vedere nella Fig. 3, i dati ricavati dalla Scheda osservativa evidenziano miglioramenti (alla fine del primo anno di partecipazione al progetto) in:

- attenzione;

- funzioni regolatorie (emozione, istinto, regolazione, autonomia);
- funzioni relazionali (contatto, interazione, comunicazione).

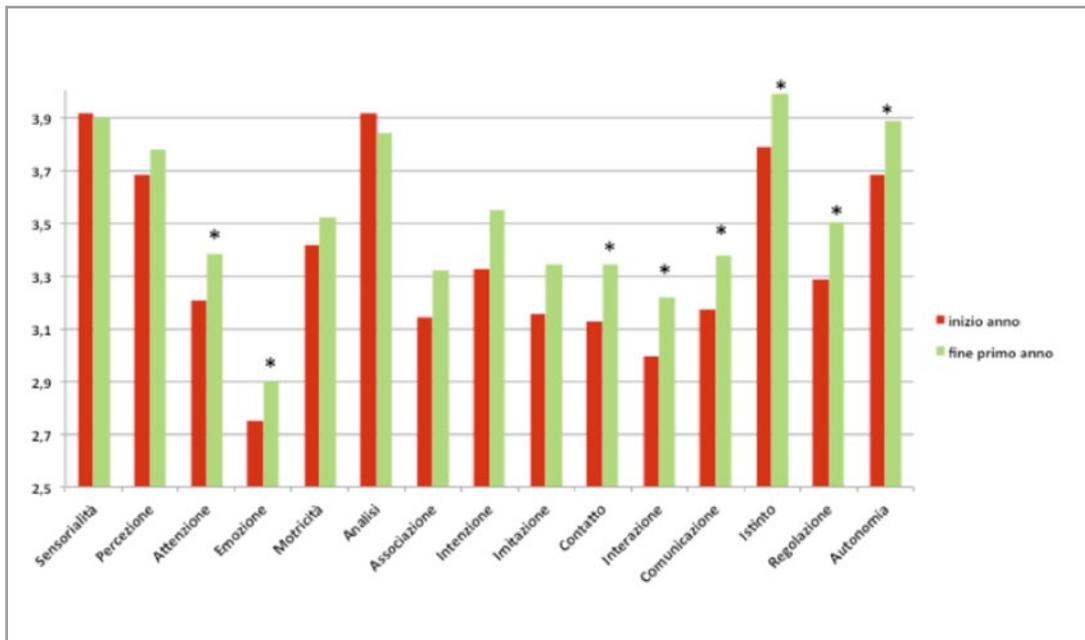


Fig. 3 - Dati ottenuti dalla Scheda osservativa.

Tutte le funzioni indagate nella misurazione sono fondamentali e basilari per iniziare un processo di lavoro e apprendimento scolastico. Possiamo definire che nel primo anno di intervento di supporto ai consigli di classe i soggetti con ASD hanno generalmente dimostrato un incremento delle capacità di attenzione, di stare in contatto e relazione con gli altri e di regolazione dei propri comportamenti. In questo modo essi hanno cominciato a essere più aperti e disponibili ad apprendere e sviluppare sia nuovi comportamenti e modi di comunicare sia abilità e autonomie specifiche (come evidenziato dalle Vineland); successivamente gli alunni con ASD sono riusciti, procedendo nei loro apprendimenti, anche a modificare la motivazione e le competenze sociali (come evidenziato dalle Social Responsiveness Scale).

6. Conclusioni

Il “Progetto autismo” implementato nelle scuole trentine ha messo in campo una nuo-

va modalità di supporto ai consigli di classe attraverso una formazione e un accompagnamento articolati e differenziati in una ricerca-azione. La sua originalità parte necessariamente dalla complessità di questo disturbo del neurosviluppo e dall'eterogeneità dei bambini/ragazzi che ne sono affetti. Il modello coinvolge figure di esperti di ODFLab sia a livello della formazione degli adulti che a vario titolo si occupano di bambini/ragazzi con ASD, sia della presa in carico riabilitativa e psicoeducativa scolastica, sia infine della pianificazione educativa e del progetto di vita di bambini e ragazzi con ASD e delle loro famiglie.

L'alta specificità della formazione e dei percorsi di accompagnamento ha richiesto la presenza degli interi consigli di classe e non solo degli insegnanti di sostegno e assistenti educatori delegati. Il coinvolgimento di tutti gli insegnanti della classe ha permesso di trasferire e condividere le specifiche informazioni riguardanti le modalità di funzionamento eterogenee e complesse degli alunni con ASD e la costruzione dei profili di funzionamento co-

gnitivo e affettivo-relazionale. A questo livello gli insegnanti hanno portato informazioni importanti che, insieme alle osservazioni, hanno permesso di conoscere il funzionamento degli alunni nella complessa realtà sociale scolastica. Questa impostazione ha posto le basi per il coinvolgimento di più insegnanti, sia per la progettazione di strategie didattiche differenziate, sia per la pianificazione delle attività di piccolo gruppo con finalità inclusiva. Il coinvolgimento di tutti gli insegnanti è stato un punto di forza in quanto ha permesso a ogni insegnante di avere “nella mente” l’alunno con ASD inserito nella propria classe. In questo senso sono stati possibili nuovi percorsi per l’ampliamento della comunicazione e delle relazioni interpersonali che hanno coinvolto i pari. Allo stesso tempo questo coinvolgimento degli insegnanti ha creato

sinergia nella programmazione delle attività didattico-educative con l’insegnante di sostegno e l’assistente educatore, anche nella risoluzione delle problematiche.

Le valutazioni del funzionamento degli alunni con ASD hanno il significato di monitorare i livelli di adattamento di ogni soggetto nel contesto scolastico e il relativo processo di inclusione reale. Allo stesso tempo i dati emersi dalle valutazioni dimostrano l’efficacia e la ricaduta di questo particolare tipo di accompagnamento formativo, basato sul supporto in itinere a tutti i componenti dei consigli di classe. In questo modo la scuola può assumere completamente il proprio ruolo di fruitore di supporto e formazione per la formulazione e la proposta di interventi educativi specifici e specializzati per gestire i soggetti con ASD.

Bibliografia

- Autori vari (2013). *Autismo a scuola. Strategie efficaci per gli insegnanti*. Le guide Erickson. Trento: Edizioni Erickson.
- Anfossi, M., & Greggio, G. (2007). La ricerca azione – *ACP Rivista di Studi Rogersiani*, pp. 1-23.
- Beukelman, D.R., & Mirenda, P. (2014). *Manuale di comunicazione aumentativa e alternativa: interventi per bambini e adulti con complessi bisogni comunicativi*. Trento: Edizioni Erickson.
- Bornstein, M.H., & Venuti, P. (2013). *Genitorialità*. Bologna: Il Mulino.
- Bruinsma, Y., Koegel, R. L., & Koegel, L. K. (2004). Joint attention and children with autism: A review of the literature. *Mental Retardation and Developmental Disabilities Research Reviews*, 10(3): 169–175.
- Cottini L., & Vivanti, G. (2017). *Autismo come e cosa fare con bambini e ragazzi a scuola*. Firenze: Giunti Editore.
- Costantino, J.N., & Gruber, C.P. (2005). *Social Responsiveness Scale (SRS)*. Los Angeles, Ca: Western Psychological Services.
- Dawson, G., Toth, K., Abbott, R., Osterling, J., Munson, J., Estes, A., & Liaw, J. (2004). Early social attention impairments in autism: social orienting, joint attention, and attention to distress. *Developmental Psychology*, 40:271–283.
- De Clercq, H. (2006). *Il labirinto dei dettagli. Iperselettività cognitiva nell'autismo*. Trento: Edizioni Erickson.
- De Clercq, H. (2011). *L'autismo da dentro. Una guida pratica*. Trento: Edizioni Erickson.
- Di Cesare, G., & Giammetta, R., (2011). *L'adolescenza come risorsa. Una guida operativa alla peer education*. Roma: Carocci Editore.
- Gerland, G. (1997). *A real person: life on the outside*. London: Souvenir.
- Grandin, T. (1996). *Thinking in pictures and other reports from my life with autism*. New York. Vintage Books.
- Grandin, T. (2013). *Il cervello autistico*. Milano: Adelphi Edizioni.
- Harrison, J., & Hare, D.J. (2004). Brief Report: assessment of sensory abnormalities in people with autistic spectrum disorder. *Journal of autism and developmental disorders*. 34 (6), 727-730.
- Johnson, C.P. (2004). Early clinical characteristics of children with autism. In: *Gupta VB, ed. Autism Spectrum Disorders in Children*. New York, NY: Marcell Decker; 85–123.
- Klin, A., Jones, W., Schulz, R., & Volkmar, F. (2004). La mente enattiva o dalle azioni alla cognizione: lezioni sull'autismo. *Autismo e Disturbi dello Sviluppo*, 2, 1, 7-44.
- Maton, K.L., Perkins, D.D., & Saegert, S. (2006). *Community Psychology at the crossroad. Prospect for Interdisciplinary Research – American Journal of Community*.
- Millar, D.C., Light, J.C., & Schlosser, R.W. (2006). The impact of augmentative and alternative communication intervention on the speech production of individuals with developmental disabilities: A research review. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 49, 248-264.
- Reichow, B., Steiner, A.M., & Volkmar, F. (2013). Social skills groups for people aged 6 to 21 with autism spectrum disorders (ASD). *The Cochrane Collaboration. Published by John Wiley & Sons, Ltd*.
- Rogers, S.J., Hepburn, S., & Wehner, E. (2003). Parent reports of sensory symptoms in toddler with autism and those with other developmental disorders. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 33, 631-642.
- Schultz, R. (2005). Developmental deficits in social perception in autism: the role of the amygdala and fusiform face area. *International journal of developmental neuroscience: The official journal of the International Society for Developmental Neuroscience*; 23(2–3):125-41.

- Sparrow, S.S, Cicchetti, D., & Balla, D.A. (2005). *Vineland Adaptive Behavior Scale- 2nd edition manual*. Minneapolis, MN:NCS Pearson, Inc.
- Venuti, P. (2003). *L'autismo. Percorsi di intervento*. Roma: Carocci Editore.
- Venuti, P. (2001). *L'osservazione del comportamento. Ricerca psicologica e pratica clinica*. Roma: Carocci Editore.
- Venuti, P. (2010). *L'intervento in rete per i Bisogni Educativi Speciali. Il raccordo tra lavoro clinico, scuola e famiglia*. Trento: Edizioni Erickson.
- Venuti, P. (2012). *Intervento e riabilitazione nei disturbi dello spettro autistico*. Roma: Carocci Editore.
- Venuti, P., Cainelli, S., Coco, C., Cainelli, C., & Paolini, U. (2013). *Progetto autismo: tre anni di esperienze nelle scuole trentine*. Trento: IPRASE.
- Venuti, P. & Benteuto, A. (2017). *Disturbi dello spettro autistico: dal nido d'infanzia alla scuola primaria*. Trento: Edizioni Erickson.
- Vivanti, G. (2010). *La mente autistica*. Torino: Omega Edizioni.