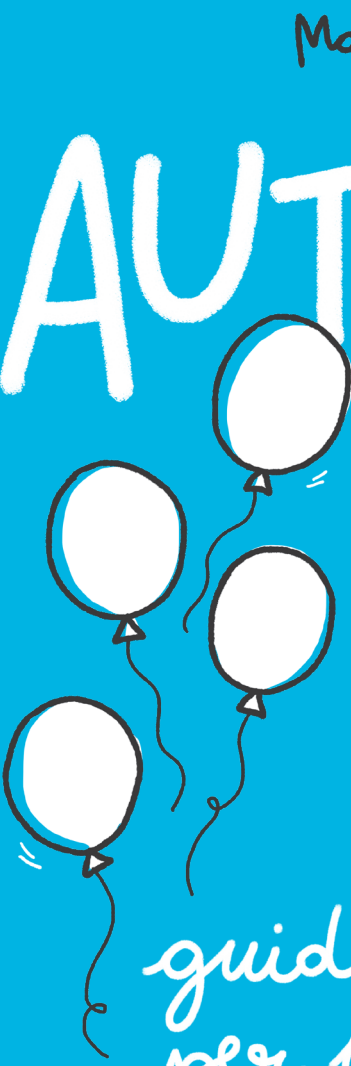


Marco Pontis

AUTISMO



illustrazioni
CARCIOFO
CONTENTO

guida RAPIDA
per insegnanti

• SCUOLA PRIMARIA •



Erickson

✓ DATE SPIEGAZIONI **CHIARE**



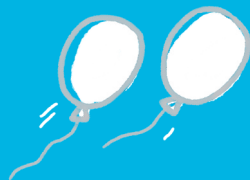
✓ FATE GIOCO DI SQUADRA

✗ **NON FORZATELO**

A avete mai pensato alle strategie più efficaci per gestire un bambino con AUTISMO a scuola? Questo libro, nello stile di un quaderno di Teacher Training, presenta suggerimenti e indicazioni per affrontare con successo 15 situazioni problematiche e comportamenti tipici del Disturbo dello Spettro dell'Autismo.



*Perché il bambino con autismo
ha comportamenti problematici,
ma NON è un bambino problematico.*



€ 16,50

ISBN 978-88-590-2418-7



9 788859 024187

www.erickson.it

INDICE

PRESENTAZIONE	5
INTRODUZIONE	7

Interazione sociale

1 EVITA <i>il contatto visivo</i>	26
2 E' STRANO <i>nelle relazioni</i>	34
3 NON CONDIVIDE <i>attività e interessi</i>	42
4 PREFERISCE <i>stare da solo</i>	48
5 FA FATICA <i>a mettersi nei "panni degli altri"</i>	56

Comunicazione

6 HA DIFFICOLTÀ <i>di comunicazione</i>	68
7 INFRANGE LE REGOLE <i>della conversazione</i>	78

8 **NON COMPRENDE**
l'umorismo e l'ironia 86

9 **RIPETE**
parole e frasi 92

Comportamenti, interessi, attività

10 **NON GIOCA**
a "far finta" 104

11 **HA INTERESSI**
*particolari, ristretti
o assorbenti* 112

12 **SEGUE RITUALI**
ripetitivi e rigidi 118

13 **FA FATICA**
*ad affrontare
i cambiamenti* 124

14 **COMPIE MOVIMENTI**
stereotipati 130

15 **NON SI SEPARA**
da alcuni oggetti 138

BIBLIOGRAFIA 147

INTRODUZIONE

Il disturbo dello spettro dell'autismo

La scoperta dell'autismo è relativamente recente. Negli anni Quaranta del secolo scorso Leo Kanner e Hans Asperger descrivono per la prima volta questo disturbo, fino a quel momento confuso con altre malattie mentali, come la schizofrenia.

Da allora sono stati compiuti enormi passi in avanti riguardo sia all'inquadramento diagnostico, sia allo sviluppo di modelli di intervento educativo-didattico, riabilitativo e clinico, sia alle strategie, ai materiali e agli strumenti specifici.

Oggi sappiamo riconoscere l'autismo, abbiamo strumenti validi per la diagnosi precoce, ma la ricerca non è affatto terminata: conosciamo poco le cause, non sappiamo ancora se sia possibile prevenirlo e non abbiamo una terapia risolutiva.

La parola «autismo» deriva dal greco *autós* («se stesso») e si riferisce a un insieme di alterazioni dello sviluppo cerebrale, che comportano una compromissione delle abilità sociali, comunicative e comportamentali. I disturbi dello spettro dell'autismo sono considerati un insieme (spettro), poiché le manifestazioni variano ampiamente in termini di tipologia e gravità.¹

Cause

A tutt'oggi non sappiamo cosa esattamente conduca all'autismo, anche se la ricerca ha compiuto progressi molto significativi.

¹ Nel corso del testo, per agevolare la lettura, parleremo spesso di «autismo» e non di «disturbi dello spettro dell'autismo», così come decliniamo le osservazioni al maschile, parlando di «bambino».

Si pensa che all'origine di questi disturbi ci siano anomalie dei neuroni e delle connessioni fra di essi.

Oggi è ampiamente dimostrato che le cause dei disturbi dello spettro autistico non sono da attribuire né a errori educativi né a conflitti familiari. Non ci sono prove dell'influenza di fattori esterni intervenuti dopo la nascita: vaccinazioni, alimentazione, assunzione di sostanze tossiche, interazione con i genitori.

I bambini autistici nascono con questo disturbo e i genitori non ne hanno alcuna responsabilità.

Caratteristiche e sintomi dei disturbi dello spettro autistico

Il più accreditato manuale diagnostico (*DSM-5 Manuale diagnostico e statistico dei disturbi mentali* dell'American Psychiatric Association), nella sua ultima revisione,² descrive i disturbi dello spettro dell'autismo come caratterizzati da una compromissione grave e generalizzata in 2 aree dello sviluppo: quella delle capacità di comunicazione e interazione sociale e quella degli interessi e delle attività.

Riguardo ai deficit nella comunicazione sociale e nell'interazione sociale, si nota che le persone con autismo generalmente preferiscono stare da sole. Quando interagiscono con gli altri, spesso evitano il contatto visivo e non utilizzano le espressioni facciali per stabilire legami. Hanno difficoltà a interpretare le espressioni e i pensieri degli altri e a entrare in sintonia con loro. Possono avere difficoltà a capire come e quando intervenire in una conversazione e a riconoscere parole inappropriate o sgarbate. Tutti questi fattori fanno sì che spesso gli altri le considerino strane o eccentriche, con il rischio che vengano isolate.

² APA (2013), *DSM-5 Diagnostic and statistical manual of mental disorders*, Fifth Edition, American Psychiatric Publishing, Washington, DC. Trad. it., *DSM-5: Manuale diagnostico e statistico dei disturbi mentali*, Milano, Raffaello Cortina Editore. Traduzione italiana della Quinta edizione di Francesco Saverio Bersani, Ester di Giacomo, Chiarina Maria Inganni, Nidia Morra, Massimo Simone, Martina Valentini.

Per quanto riguarda la **comunicazione verbale e non verbale**, nei casi più gravi le persone non imparano mai a parlare. Alcune invece, al contrario, sviluppano un linguaggio fluente ma con un ritmo e un tono talvolta insoliti, o utilizzano le parole in modo anomalo. Spesso ripetono parole pronunciate da altri (ecolalia), utilizzano discorsi stereotipati memorizzati al posto di un linguaggio più spontaneo o invertono i pronomi, in particolare usando *tu* o *te* al posto di *io* o *me* per riferirsi a se stessi.

Rispetto all'area degli **interessi e delle attività**, alcune persone con disturbi dello spettro autistico sono molto restie ai cambiamenti, ad esempio nuovi cibi o vestiti, una diversa disposizione dei mobili, un imprevisto nella quotidianità. Spesso eseguono movimenti ripetitivi, come dondolare, battere le mani, fare ruotare gli oggetti (stereotipie motorie). Nelle forme meno gravi, possono guardare lo stesso video più volte o insistere a mangiare lo stesso cibo a ogni pasto. Generalmente, hanno interessi ristretti, «intensi» e spesso insoliti. Ad esempio, un bambino può mostrare enorme interesse verso gli aspirapolvere.

Le persone con un disturbo dello spettro autistico possono manifestare preferenze alimentari limitate e un'**ipersensibilità o iposensibilità** in uno dei cinque sensi (ad esempio, indifferenza al dolore o alla temperatura, reazioni di panico in presenza di rumori comuni, insistenza inusuale nell'odorare o toccare un particolare oggetto, ecc.). Possono ricercare continuamente una specifica stimolazione sensoriale: visiva (come guardare i riflessi degli oggetti), uditiva (battere gli oggetti su una superficie), tattile (passare la mano su superfici ruvide), gustativa (leccare e mettere in bocca oggetti o parti di essi), olfattiva (annusare oggetti, tessuti, cibi), propriocettiva (fermarsi in posture bizzarre), vestibolare (girare su se stessi, dondolarsi, ecc.).

Livelli di gravità del disturbo dello spettro dell'autismo

Nel DSM-5 vengono individuati diversi livelli di gravità del disturbo, che definiscono il grado di supporto necessario alla persona:

- 🕒 Livello 1: è necessario un supporto lieve
- 🕒 Livello 2: è necessario un supporto significativo
- 🕒 Livello 3: è necessario un supporto molto significativo.

Ci sono persone con potenziale cognitivo, memoria, capacità di calcolo, abilità musicali e matematiche sopra la media, ma allo stesso tempo le ricerche evidenziano che circa il 30% dei soggetti autistici ha una disabilità intellettiva. Alcuni sviluppano un linguaggio fluente e forbito, altri comunicano attraverso poche parole-frasi, vocalizzi o forme di Comunicazione Aumentativa e Alternativa. Anche in persone con altissimi livelli intellettivi, la compromissione della reciprocità sociale è spesso la difficoltà più significativa. Infatti, nella vita quotidiana siamo costantemente immersi in situazioni sociali e dobbiamo essere in grado di capire gli altri e di rispondere in maniera appropriata.

La struttura del libro

Il libro è strutturato in 15 capitoli suddivisi in tre macro-aree: *Interazione sociale*, *Comunicazione* e *Comportamenti, interessi, attività*.

In questi capitoli vengono analizzate le caratteristiche e i comportamenti che si riscontrano con più frequenza in queste macro-aree nei bambini con disturbo dello spettro autistico in età scolare 6-11 anni.

🕒 INTERAZIONE SOCIALE

1. Evita il contatto visivo
2. È strano nelle relazioni
3. Non condivide attività e interessi
4. Preferisce stare da solo
5. Fa fatica a mettersi nei panni degli altri

🕒 COMUNICAZIONE

6. Ha difficoltà di comunicazione
7. Infrange le regole della conversazione

8. Non comprende l'umorismo e l'ironia
 9. Ripete parole e frasi
- ❶ COMPORTAMENTI, INTERESSI, ATTIVITÀ
10. Non gioca a «far finta»
 11. Ha interessi particolari, ristretti o assorbenti
 12. Segue rituali ripetitivi e rigidi
 13. Fa fatica ad affrontare i cambiamenti
 14. Compie movimenti stereotipati
 15. Non si separa da alcuni oggetti

Il motivo di ogni comportamento viene all'inizio spiegato in poche sintetiche frasi (*Perché fa così?*), a cui seguono indicazioni semplici e chiare per l'insegnante sugli atteggiamenti da adottare e da evitare (*Cosa fare, Cosa NON fare*).

Segue un approfondimento sul tema (*Cosa tenere a mente*) e vengono forniti strumenti e strategie su *Come intervenire* per quanto riguarda alcuni aspetti educativi e didattici cruciali. Questo aspetto viene ulteriormente approfondito nei paragrafi dedicati alla *Strutturazione* e vengono tracciate delle linee di collaborazione con i genitori e gli altri operatori dell'extra-scuola (*Il patto educativo*).

A conclusione di ogni capitolo ci sono *I consigli dell'esperto*, con suggerimenti pratici e puntualizzazioni.

Al termine di ogni macro-area sono presenti delle Check-list per l'osservazione, utili per conoscere e comprendere meglio il funzionamento globale del bambino, i punti di forza e le potenzialità emergenti e per strutturare gli obiettivi del Piano Educativo Individualizzato. Le check-list presentano una serie di aspetti riguardo ai quali è utile raccogliere più informazioni possibili, sia direttamente tramite l'osservazione, sia indirettamente tramite colloqui con familiari e operatori. Danno delle piste e precisano anche dei termini tecnici importanti da ricordare.³

³ Le *Check-list per l'osservazione* vengono proposte anche in formato A4 nelle Risorse online collegate, con lo spazio per inserire annotazioni.

I suggerimenti che troverete nel testo potranno fornirvi degli spunti validi, basati sulle evidenze scientifiche e sulle più attuali conoscenze psicopedagogiche in ambito di disturbi dello spettro autistico, ma andranno sempre personalizzati sulla base delle specifiche caratteristiche del bambino con autismo di cui ci prendiamo cura e dei suoi compagni di classe.

Cosa tenere a mente

Il profilo cognitivo delle persone con disturbo dello spettro autistico è spesso disomogeneo e caratterizzato da competenze meno sviluppate in alcune aree e competenze più sviluppate — o addirittura, in alcuni casi, eccezionali — in altre aree («isole di abilità»).

Le persone con autismo raccolgono, elaborano e rispondono alle informazioni che arrivano dal mondo esterno in modo molto diverso da quello a cui siamo abituati.

Le abilità visive. Già dagli anni Novanta, molte ricerche hanno evidenziato che le persone autistiche elaborano più facilmente le informazioni visive. Questa peculiarità, che viene spesso definita «pensiero visivo», si contrappone al pensiero verbale, che utilizza prevalentemente le parole. A tal proposito Temple Grandin sostiene che «uno dei più grandi misteri dell'autismo è la straordinaria capacità della maggior parte delle persone autistiche di eccellere nelle abilità visuo-spaziali, fornendo invece prestazioni estremamente scadenti nelle abilità verbali». ⁴

Il deficit nelle funzioni esecutive. Recentemente è stato suggerito che l'autismo sia caratterizzato da una più generale difficoltà nei sistemi responsabili del controllo e della pianificazione del comportamento, ipotizzando un deficit delle cosiddette «funzioni esecutive». A questo si collegano le difficoltà a spostare l'attenzio-

⁴ Grandin T. (2006), *Pensare in immagini e altre testimonianze della mia vita di autistica*, Trento, Erickson, p. 23.

ne in modo flessibile, a bilanciare le priorità, a risolvere problemi in modo pianificato e strategico considerando le possibili alternative e le risorse disponibili, monitorando il risultato ed eventualmente rivedendo il piano.

→ **Il deficit di coerenza centrale.** A questo va aggiunto che le persone con autismo spesso non traggono vantaggio, a differenza della maggior parte delle persone neurotipiche, dalla possibilità di organizzare in categorie gli elementi da ricordare. Questa caratteristica può essere spiegata dal «deficit di coerenza centrale» presente nell'autismo, cioè una ridotta capacità di riunire insieme varie informazioni per costruire un significato globale, una visione di insieme. Ciò è dovuto probabilmente all'eccessiva concentrazione e focalizzazione sul dettaglio che non consente di cogliere l'«intero».

La teoria del deficit di coerenza centrale sembra spiegare i comportamenti ripetitivi, le «isole di abilità» e gli interessi particolari che spesso i soggetti autistici presentano. I comportamenti ripetitivi infatti potrebbero essere interpretati come «frammenti» di azioni più complesse, che vengono decontestualizzate e ripetute senza che ci sia un sistema in grado di inibirle adeguatamente.

→ **La teoria della mente.** Molte delle difficoltà specifiche di tipo comunicativo e sociale, infine, sembrano essere collegabili al deficit di «teoria della mente», cioè una ridotta capacità di comprendere gli stati mentali degli altri (i loro pensieri, opinioni e intenzioni) e di utilizzarli per dare significato al loro comportamento e prevedere cosa faranno di seguito e cosa si aspettano. La persona con autismo spesso non riconosce gli stati mentali propri e altrui e non riesce a capacitarsi di ciò che accade attorno a lei. Il deficit di teoria della mente si manifesta nell'assenza di attenzione condivisa, di comunicazione intenzionale e di capacità di imitare.

Come intervenire

Tutto quello che abbiamo detto finora ci offre alcune piste di riflessione su come l'insegnante di classe possa pensare e organiz-

zare l'insegnamento e la didattica con e per gli alunni con disturbi dello spettro autistico, a beneficio di tutta la classe.

Educare alla conoscenza, al rispetto e alla valorizzazione di tutte le possibili differenze

L'insegnante di classe può contribuire enormemente a creare un clima collaborativo di conoscenza, rispetto e valorizzazione di tutte le diversità individuali attraverso attività mirate, come un laboratorio artistico, la lettura, la creazione di storie o la visione di video, film, cortometraggi dedicati alle diverse modalità di apprendimento, ai bisogni educativi speciali e all'inclusione. Dobbiamo essere concreti: senza percorsi specifici è molto difficile riuscire a ottenere dei risultati significativi in questo senso.

Partire dai punti di forza e non dalle difficoltà

Ogni bambino ha i suoi punti di forza: non esistono bambini che ne siano privi. Sta a noi scoprirli, apprezzarli, stimolarli e sfruttarli in modo efficace! Alcuni alunni possono acquisire abilità e competenze strabilianti su alcuni argomenti/ambiti che li interessano particolarmente (ad esempio, disegno, dinosauri, sistema solare, orari e percorsi dei treni, musica, calcolo) che possono essere utilizzati per avvicinarli ad altri argomenti per loro meno interessanti, o valorizzati in lavori di gruppo.

Oltre ad essere «forte» in un argomento (o in un'attività) particolare, lo stile con cui il bambino si avvicina alla realtà può diventare una marcia in più. Ad esempio, può manifestare buone competenze di:

- abilità visuo-spaziali (attenzione a dettagli e ad aspetti che sfuggono alla maggior parte delle persone);
- memoria (visuo-spaziale, episodica, ecc.);
- rispetto delle regole e delle procedure;
- applicazione (motivazione e costanza);
- focalizzazione (eccezionali capacità di approfondimento degli argomenti motivanti, ecc.);

CAPITOLO.
5

FA FATICA

*a mettersi nei
"panni degli altri"*



PERCHÉ FA COSÌ?

Perché gli stati mentali altrui sono «invisibili» e possono soltanto essere dedotti.

Perché fa fatica a comprendere che le altre persone hanno pensieri o provano sentimenti diversi dai propri.

Perché ha difficoltà di immaginazione.

Perché non sa «utilizzare» il non verbale come indizio per capire cosa pensano e provano gli altri.

COSA FARE

- ✓ Fornite al bambino delle spiegazioni sull'«invisibile» che sta dietro ai comportamenti
- ✓ Incoraggiate i compagni di classe a spiegare al bambino quali emozioni provano in determinate situazioni o perché hanno compiuto determinate azioni
- ✓ Favorite il gioco simbolico in piccoli gruppi per sviluppare le abilità di immaginazione

COSA NON FARE

- ✗ NON arrabbiatevi se ride di fronte a un docente o compagno che piange o che sta male. Non è cattiveria!
- ✗ NON date mai per scontata la comprensione dei pensieri e delle emozioni altrui

Cosa tenere a mente

Accanto alla classica accezione di intelligenza, come insegnanti possiamo favorire lo sviluppo anche dell'intelligenza intrapersonale (capacità di conoscere se stessi, i propri sentimenti o le motivazioni che condizionano il proprio comportamento), dell'intelligenza interpersonale e dell'empatia (capacità di comprendere le emozioni, gli stati d'animo e i sentimenti degli altri per interagire con loro collaborativamente).

Attualmente sappiamo che i neuroni specchio, insieme ad altre strutture neurofisiologiche del cervello, costituiscono probabilmente la base biologica dell'empatia e possono essere «allenati» già dalla primissima infanzia. Allo stesso modo, la teoria della mente, che permette un'istintiva comprensione degli stati mentali altrui, nei bambini a sviluppo tipico è generalmente presente già dal primo anno di vita.

La capacità di relazionarsi con l'altro presuppone una molteplicità di abilità come, ad esempio, l'orientamento, l'attivazione, la capacità di alternarsi nei turni, l'imitazione, l'attenzione, l'emozione e l'intenzione congiunta:* una serie di ostacoli non da poco, per un bambino con autismo.

Molti alunni con disturbi dello spettro autistico possono presentare delle marcate difficoltà nel «mettersi nei panni dell'altro», perché lo sviluppo della teoria della mente è ostacolato a livello neurobiologico.

Inoltre, si tratta di comprendere e rispondere a messaggi complessi e questi bambini presentano un deficit di coerenza centrale,

* Per una sintetica definizione di questi aspetti, si veda la *Check-list per l'osservazione - Interazione sociale*, a pag. 64.

ovvero una difficoltà a integrare informazioni a diversi livelli. Si concentrano maggiormente sui dettagli e non sul significato globale.

Per questi motivi, per sviluppare e potenziare queste abilità si dovrà lavorare su:

- ❶ riconoscimento delle proprie emozioni e di quelle delle altre persone (riconoscimento delle espressioni del viso in fotografie e in disegni schematici, identificazione delle emozioni causate da situazioni, desideri e opinioni);
- ❷ discriminazione delle false credenze e comprensione di come e cosa le altre persone possono percepire, conoscere e credere (comprendere e immaginare cosa vedono le altre persone dalla loro prospettiva, cioè come la realtà percepita appare alle altre persone, prevedere azioni sulla base di ciò che una persona sa, comprendere che le persone possono avere delle false credenze, ovvero delle idee che non corrispondono alla realtà osservabile sulla base di esperienze o conoscenze pregresse);
- ❸ gioco simbolico utilizzando, ad esempio, degli oggetti con una funzione differente da quella usuale (cuscini come fossero automobili), che assumono dei ruoli (l'orsetto è il papà e la gattina la figlia), che diventano «altro» (la torta di plastilina diventa per finta una torta da far assaggiare alla mamma), o ai quali vengono attribuiti pensieri ed emozioni (adesso l'orsetto ha fame e vuole mangiare, oppure il coniglio è arrabbiato perché la tartaruga gli ha rubato la carota).

Come intervenire

- ❶ Aiutate il gruppo classe a comprendere i motivi per cui il compagno non riesce a mettersi nei panni dell'altro, a comprendere

le motivazioni, i desideri o le emozioni che stanno dietro ai comportamenti.

- ❶ Individuate i compagni con cui il bambino interagisce con maggiore facilità e chiedete loro, a turno, di assumere il ruolo di tutor per spiegare al bambino gli aspetti «nascosti» dei comportamenti degli altri.
- ❷ Cogliete tutte le possibili occasioni che si presentano in classe per stimolare il bambino a riconoscere i propri stati emotivi e quelli che possono essere dedotti dal viso dei compagni o dalle loro reazioni.
- ❸ Utilizzate i supporti visivi più adatti al singolo bambino per rendere più chiari gli aspetti legati al pensiero delle altre persone.
- ❹ Utilizzate le storie sociali per spiegare al bambino che tutti hanno emozioni, desideri e pensieri, e che possono differire dai propri.
- ❺ Fornite dei modelli di comportamento (consolare la compagna che piange, chiederle come possiamo aiutarla, ecc.) che possano essere generalizzati nei diversi contesti di vita.

Patto educativo

Genitori e educatori, se coinvolti attivamente in un lavoro condiviso e congiunto, possono contribuire notevolmente ad ampliare le abilità di lettura della mente. Potrebbe essere predisposto un quaderno di storie sociali per aiutare il bambino a comprendere le principali regole sociali e i comportamenti più adeguati da mettere in atto (chiedere e fornire aiuto a un familiare per lo svolgimento di piccoli compiti, esprimere sostegno e vicinanza alla sorella quando è triste, ecc.).

I familiari possono cogliere tutte le occasioni che si presentano nella vita quotidiana per incrementare l'abilità di lettura della mente degli altri, spiegando al bambino ad esempio perché la mamma è triste, perché il fratellino si è offeso, perché la nonna si aspettava che le facesse gli auguri di compleanno o perché il bambino al parco si è arrabbiato.

Strutturazione

- ❶ Predisponete attività programmate per l'allenamento delle abilità di lettura della mente. Potrebbe risultare molto utile dedicare un momento settimanale con tutto il gruppo classe (ad esempio: «Proviamo a immaginare cosa prova la bambina rappresentata in questa immagine»).
- ❷ Realizzate dei supporti visivi e/o delle storie sociali per rendere chiari e comprensibili alcuni comportamenti prosociali da mettere in atto in classe (ad esempio, consolare o aiutare un compagno in difficoltà, prestare il proprio materiale di lavoro quando qualche compagno ne ha bisogno, ecc.).
- ❸ Utilizzate, il più possibile, immagini, video o altri supporti visivi nella didattica per tutti, soprattutto quando cercate di lavorare sugli aspetti «non visibili» dei comportamenti umani.
- ❹ Se avete la possibilità, realizzate attività di laboratorio specifiche (percorso di educazione affettiva, laboratoriale teatrale). Anticipate tali momenti rendendoli prevedibili anche attraverso un'immagine che verrà inserita nel calendario giornaliero e/o settimanale delle attività.
- ❺ Esplicitate in modo grafico i pensieri dei personaggi di una storia (ad esempio: «Proviamo a immaginare cosa pensano e provano i personaggi e scriviamolo nelle nuvolette/nei fumetti»).

I consigli dell'esperto

Spesso i compagni di classe conoscono meglio di molti educatori e docenti, che si avvicinano lungo i percorsi formativi, i bisogni speciali del proprio compagno con disturbo dello spettro autistico. Se ascoltati, coinvolti e guidati adeguatamente dai docenti, possono contribuire attivamente a insegnare al compagno (e possono apprendere insieme a lui) nuove e diverse modalità di comunicazione e di relazione tra pari, conoscere meglio le proprie caratteristiche, emozioni, punti di forza e limiti. Questo significa compiere tutti insieme, come gruppo classe, un percorso di crescita personale e sociale di inestimabile valore.

Quindi, cercate di rendere interessante e divertente per tutti l'attività di allenamento sulla lettura della mente: in questo modo anche gli altri alunni saranno maggiormente disposti ad aiutare il proprio compagno a cogliere gli aspetti più «sottili» dei comportamenti quotidiani.

Stimolate i bambini a diventare dei piccoli «detective» dei comportamenti: spesso i compagni di classe del bambino con autismo si sentono molto utili e gratificati nel fargli da tutor e fornire assistenza.

- Quando lavorate sulle abilità di lettura della mente, assicuratevi che il livello di attenzione del bambino sia sufficiente per dedicarsi a un'attività così complessa, creando le condizioni opportune (eliminare distrazioni, stimoli che possono disturbare, ecc.).
- **Gratificate** sempre il bambino quando prova a «capire» il comportamento degli altri sulla base di credenze, desideri e intenzioni diverse dalle proprie.



APPROFONDIMENTO:

La risorsa compagni

In che modo gli altri alunni della classe possono aiutare il compagno con autismo? In tanti modi diversi, quante sono le infinite sfumature dei disturbi dello spettro autistico! Questo significa, per prima cosa, essere curiosi e pazienti, imparando a conoscere e a rispettare le caratteristiche peculiari del proprio compagno in quanto persona, interagendo e comunicando con lui quotidianamente.

In particolare, gli insegnanti e gli alunni possono creare un'alleanza per aiutare il bambino a migliorare la comunicazione ricettiva ed espressiva e l'interazione sociale nel gruppo classe con alcuni accorgimenti, ad esempio:

- conoscere e utilizzare in prima persona i supporti visivi che utilizza (agenda visiva, immagini, Comunicazione Aumentativa e Alternativa, ecc.);
- spiegare sempre il significato delle espressioni non letterali utilizzate;
- ignorare eventuali comportamenti problematici che hanno la funzione di richiamare la loro attenzione;
- fornirgli opportunità diverse e quotidiane di rivolgersi a un compagno per uno scopo preciso (un'attività da fare insieme) anche attraverso attività di tutoring, cooperative learning e lavoro in piccolo gruppo;
- spiegare perché si sono comportati in una certa maniera o quali sentimenti hanno provato in una data situazione.

CHECK-LIST PER L'OSSERVAZIONE

Interazione sociale

- Orientamento.** Reagire agli stimoli e distinguere ciò che è nuovo e rilevante da ciò che non lo è.
- Attivazione.** Attivarsi emotivamente e fisicamente di fronte a uno stimolo rilevante.
- Attenzione**

→ **Attenzione visiva e uditiva.** Fissare spontaneamente gli oggetti, guardare un oggetto su indicazione gestuale o verbale, oppure seguire con lo sguardo oggetti che si muovono.



→ **Attenzione sostenuta.** Mantenere, per un tempo sufficiente, l'attenzione verso un determinato stimolo.

→ **Attenzione congiunta.** Alternare lo sguardo tra ciò che si sta osservando e il viso dell'interlocutore, seguire con lo sguardo le indicazioni altrui, verificare dove l'altro dirige il suo sguardo e guardare nella stessa direzione, portare qualcosa all'altra persona per mostrargliela.

- Imitazione.** Imitare gesti, posture, movimenti, espressioni del viso, azioni complesse.



- Condivisione e alternanza**

→ **Emozione congiunta.** Ridere o sorridere insieme nella medesima situazione,

manifestare emozioni in risposta al comportamento dell'altro, adattare le proprie emozioni in base a quelle manifestate dall'altro.

→ **Intenzione congiunta.** Riconoscere se i propri scopi e desideri sono condivisi dagli altri o sono diversi.



→ **Alternanza.** Scambiare sguardi, sorrisi, suoni; avvicinarsi nell'uso di oggetti, nello svolgimento di azioni o rispettare i turni nella conversazione.

Emozioni



→ **Comprensione dei propri stati emotivi.** Avere autoconsapevolezza e riconoscere le proprie emozioni e sentimenti.

→ **Comprensione degli stati emotivi dell'altro.** Ascoltare e avere empatia, interesse e comprensione delle esigenze, dei sentimenti e delle prospettive altrui.



→ **Controllo e gestione dei propri stati emotivi.** Riconoscere, controllare e dominare le proprie emozioni così da esprimerle in modo costruttivo e renderle funzionali e appropriate alla specifica situazione.

Gestione delle interazioni e delle relazioni.

Attivare e mantenere positivamente le relazioni; indurre risposte desiderabili nelle altre persone (compagni, adulti e altre figure di riferimento).

Problem solving relazionale. Riconoscere, affrontare e risolvere i problemi che

si presentano nelle relazioni in modo costruttivo e collaborativo.

✓ **Gestione dello stress.** Conoscere, riconoscere e controllare le fonti di maggior tensione emotiva, le situazioni o le richieste percepite come eccessive/difficoltose.



✓ **Valutare gli effetti**

→ **Valutare le conseguenze delle proprie azioni.** Comprendere il nesso causale tra azioni compiute ed effetti sull'ambiente fisico e relazionale.

→ **Valutare gli effetti della propria comunicazione (verbale e non verbale) nell'interazione.** Riconoscere punti di forza e limiti delle proprie abilità comunicative anche non verbali, gli effetti che la comunicazione ha su di sé e sugli altri, le eventuali forme alternative che possono essere utilizzate.

✓ **Aspetti problematici**

→ **Comportamenti problema.** Comportamenti che possono creare un danno, un ostacolo o uno stigma sociale alla persona che li mette in atto e/o alla relazione con il suo ambiente.

→ **Bullismo e cyberbullismo.** Rischio di divenire vittima e/o protagonista di episodi di bullismo, cyberbullismo, discriminazione, violenza. Eventuali segnali di disagio e malessere.



CAPITOLO
13

FA FATICA

*ad affrontare
i cambiamenti*



PERCHÉ FA COSÌ?

Perché è particolarmente abile nel cogliere anche minime variazioni del contesto o dell'ambiente.

Perché ha difficoltà nell'organizzare e pianificare il proprio comportamento.

Perché la gestione dell'imprevisto richiede un pizzico di fantasia e immaginazione.

Perché la ripetizione e la routine sono rassicuranti e piacevoli.

COSA FARE

- ✓ Insegnate il significato di «imprevisto»
- ✓ Anticipate i contrattempi possibili e prevedete con lui cosa si può fare in alternativa quando si verificano
- ✓ Premiate o lodate il bambino ogni volta che riesce a tollerare anche un piccolo cambiamento improvviso

COSA NON FARE

- ✗ **NON** modificate improvvisamente le routine per verificare se il bambino può sopportare i cambiamenti
- ✗ **NON** sottovalutate lo stress che gli imprevisti possono provocare al bambino: non si tratta di un capriccio!
- ✗ **NON** punite il bambino se reagisce con crisi comportamentali

Cosa tenere a mente

Alcuni bambini possono arrabbiarsi o avere addirittura delle crisi comportamentali intense se in classe si verifica un cambiamento inaspettato delle routine o si verifica anche una semplice novità rispetto alla quotidianità.

Abbiamo già parlato della debolezza nella coerenza centrale: il bambino si concentra in maniera esasperata su frammenti dell'esperienza. Manca la prospettiva «dall'alto» che fa percepire come, anche con una piccola deviazione, si possa arrivare alla stessa meta. A questo si aggiungono la mancanza di fantasia, importante nel problem solving, e la fatica nell'inibire la «perseverazione», dunque a spostare flessibilmente l'attenzione da uno stimolo a un altro. Quando il «programma» è avviato, per lui è complicato fare retromarcia o cambiare traiettoria.

Alcuni bambini strutturano delle abitudini rigide e immutabili nelle diverse attività quotidiane, come il mangiare (mangiare sempre gli stessi cibi, nella stessa stanza o nello stesso posto del tavolo), il vestirsi (potrebbero voler indossare sempre gli stessi abiti per andare a scuola o avere grosse difficoltà a cambiare modello di scarpe), il camminare per strada (seguendo sempre lo stesso percorso per raggiungere un determinato luogo), ecc.

Il risultato è che possono mostrare resistenza o malessere per variazioni anche banali, manifestando, ad esempio, una reazione eccessiva per un piccolo cambiamento nell'ambiente (uno spostamento dei mobili o l'uso di un nuovo set di posate).

In questi casi può verificarsi:

- un meltdown, ovvero una risposta fisiologica che determina delle crisi comportamentali di tipo cognitivo-emotivo-sensoria-

le caratterizzate da urla, pianto e movimenti non sempre completamente volontari;

- uno **shutdown**, ovvero una risposta fisica al sovraccarico che comporta una sorta di «spegnimento» del cervello (*freezing*): la persona si blocca, in un isolamento estremo dal contesto, e questo permette al sistema nervoso di «svuotarsi», di elaborare il sovraccarico e di riprendersi.

È importante sottolineare che queste crisi vanno comprese (per individuarne le cause e prevenirle in futuro) e **non** punite!

Come intervenire

- Aiutate il bambino a comunicare i suoi stati emotivi quando si verifica un imprevisto.
- Dosate opportunamente piccole novità in modo tale che non risultino troppo disorientanti; introducete dei piccoli cambiamenti in modo graduale.
- ! • Rinforzate il bambino ogni volta che riesce ad affrontare un cambiamento o un evento improvviso.
- Aiutate i compagni a comprendere che gli eventuali cambiamenti possono provocargli reale disagio e malessere: non sono capricci di un bambino viziato! Accompagnateli a comprendere che è possibile aiutarlo ad affrontare i contrattempi e le novità.
- Cercate di proporre dei giochi che possano prevedere dei piccoli cambiamenti di programma, offrendo delle alternative possibili preventivamente anticipate e «allenate». Un esempio: dopo aver formato dei piccoli gruppi di lavoro (2-3 bambini) che giocano insieme con diversi materiali (gioco dell'oca, carte, costruzioni) e aver spiegato al bambino con autismo la proce-

dura, al suono del timer prevedete uno scambio di alunni all'interno dei gruppi. Oppure: in palestra, durante l'attività motoria, modificate il percorso che viene svolto solitamente aggiungendo dei nuovi passaggi, dei birilli o degli altri oggetti/materiali mai utilizzati prima.

Patto educativo

Probabilmente ancor più che a scuola, gli imprevisti a casa sono inevitabili e fanno parte della quotidianità di ciascuno.

Come vengono gestiti «sorprese» e contrattempi a casa? È possibile trovare strategie comuni per favorire l'aumento delle abilità di adattamento e flessibilità?

Strutturazione

- ❶ Utilizzate supporti visivi per spiegare il concetto di imprevisto: il linguaggio verbale potrebbe risultare complesso in momenti che provocano un elevato grado di stress.
- ❷ All'interno dell'agenda visiva giornaliera e/o settimanale inserite un'immagine che rappresenti il cambio di programma (un simbolo con un punto interrogativo, ad esempio) e le attività sostitutive che è possibile svolgere. Si possono preparare tessere che raffigurano situazioni come l'impossibilità di uscire in giardino a causa della pioggia, l'assenza di un docente malato, ecc., i programmi alternativi (come giocare a carte in classe, colorare, andare in sala computer, ecc.) o delle carte sorpresa con proposta di attività inaspettate.
- ❸ Può risultare molto utile realizzare un «cestino» dei possibili imprevisti quotidiani per giocare con un compagno a trovare soluzioni alternative, allenando il problem solving e l'anticipazione.

- Un'altra idea può essere quella di realizzare un quaderno di storie sociali sugli imprevisti (o sulle situazioni che tendono a provocare ansia o stress), in cui indicare chiaramente i comportamenti da tenere e cosa si può fare.

I consigli dell'esperto

In alcuni casi i cambiamenti improvvisi o inaspettati potrebbero addirittura provocare delle vere e proprie crisi comportamentali, che possono manifestarsi in modi differenti da bambino a bambino (pianto, urla, distruzione di oggetti, risate fuori contesto). L'incertezza sul «cosa posso fare» quando si verifica un imprevisto, unita alla difficoltà di organizzare velocemente un piano alternativo per affrontare i cambiamenti, può rendere molto difficili e talvolta rischiose anche alcune attività di vita quotidiana che, in genere, si svolgono senza intoppi (entrare a scuola, fare merenda, fare i compiti, prendere un autobus).

Sarà importante cercare di lavorare quotidianamente sugli imprevisti, giorno dopo giorno, cercando di cogliere qualsiasi occasione opportuna per insegnare delle strategie personalizzate per farvi fronte. Partite dai piccoli imprevisti quotidiani (non poter usare la stampante perché è finito il toner, oppure l'aver dimenticato il quaderno a casa), anche attraverso video o storie sociali.

Ad alcuni bambini è possibile insegnare strategie metacognitive per migliorare la pianificazione, l'organizzazione e il problem solving come la procedura chiamata **CSPC**, nella quale C corrisponde a «Cosa devo fare?», S corrisponde a «Scelgo una strategia», P corrisponde a «Provo una strategia» e C corrisponde a «Controllo la strategia».