

SUPSI

Disturbo dello spettro dell'autismo e intervento precoce

Uno sguardo verso la generalizzazione degli apprendimenti

Studente

Alessandro Corti

Corso di laurea

Lavoro sociale

Opzione

Educatore

Tesi di Bachelor

ABSTRACT

Disturbo dello spettro dell'autismo e intervento precoce

Uno sguardo verso la generalizzazione degli apprendimenti

Il presente lavoro di tesi nasce da un'esperienza di pratica professionale svolta nel Gruppo Arcobaleno, progetto gestito dalla Fondazione Opera Ticinese di Assistenza alla Fanciullezza (OTAF). Questo progetto ha quale mandato la presa a carico di bambini con Disturbo dello spettro dell'autismo di età comprese tra i tre ed i sei anni. La tipologia di intervento precoce messa in atto si rifà ai principi dell'approccio comportamentale e implica la capacità di scomporre le situazioni osservate e di leggerle in maniera oggettiva. Il fatto di partecipare a questa esperienza con il ruolo di operatore all'interno dell'équipe mi ha permesso di poter osservare più contesti di vita di due bambini presenti nel gruppo: educatore di riferimento per il Gruppo Arcobaleno del primo bambino e rispettivamente accompagnatore per la scuola dell'infanzia del secondo. L'esperienza fatta durante questo interessante percorso mi ha permesso di meglio comprendere quanto sia difficile per un bambino con autismo riuscire a generalizzare e trasferire le competenze acquisite in un determinato contesto ad un altro: quanto appreso nel Gruppo Arcobaleno non necessariamente veniva infatti trasposto a casa o a scuola, e viceversa.

La domanda che da origine alla tesi è dunque la seguente: "Quali sono quindi gli strumenti e le strategie trasferibili dal Gruppo Arcobaleno che possono rivelarsi essere di supporto al percorso di generalizzazione, in tutti i contesti di vita, del bambino con autismo?"

Nello scritto viene ripercorso un intervento educativo comune ai due bambini attuato durante l'ultimo anno scolastico nel periodo che va da aprile a giugno 2016. L'obiettivo è quello di rendere più chiaro il motivo per cui si è scelto di impiegare un peculiare supporto ambientale accompagnato da una determinata strategia di intervento, dando anche delle linee guida a chi intendesse utilizzare un supporto di questo tipo a sostegno di un intervento educativo.

Dopo una prima parte di contestualizzazione e di presentazione della tematica, nella dissertazione vengono ripresi e rielaborati i dati raccolti tramite griglie di osservazione, riportati su grafici, per analizzare l'evoluzione dei due bambini. Per ogni bambino viene riassunto il percorso individuale, partendo da quanto svolto nel gruppo Arcobaleno e passando per gli altri contesti di vita. Le nozioni teoriche sono alternate alle soluzioni pratiche adottate, mettendo in risalto gli aspetti più funzionali e rendendo attento il lettore su cosa in futuro potrebbe essere strutturato meglio in modo da contenere il dispendio di energie o indirizzarlo meglio. Nella parte conclusiva sono contenute delle riflessioni di carattere personale sulla figura dell'educatore come persona e come professionista.

Indice

1. Introduzione	pag. 3
2. Gruppo Arcobaleno - L'unità di intervento per il depistaggio e la cura precoce dei disturbi dello spettro autistico	pag. 5
3. Presentazione della tematica affrontata	pag. 7
4. Dissertazione	pag. 10
4.1 Presentazione di due bambini del Gruppo Arcobaleno	pag. 10
4.2 Supporti ambientali e strategie adottate comuni ai due bambini	pag. 12
4.3 Declinazione dei supporti ambientali e delle strategie nei due casi specifici: dalla teoria all'impiego pratico	pag. 13
4.4 Trasferibilità ai diversi contesti di vita del singolo bambino	pag. 17
4.5 Riflessione sull'esperienza inerente il progetto pedagogico	pag. 23
5. Conclusioni	pag. 27
6. Bibliografia	pag. 32
7. Allegati	pag. 33

1. Introduzione

Dopo una decina di anni di esperienza lavorativa svolta con persone adulte in situazione di handicap, con la prima infanzia in alcuni asili nido e come educatore di strada con adolescenti, nel 2013 ho intrapreso un percorso professionale per me del tutto nuovo.

Ho infatti avuto la possibilità di far parte di un progetto pilota gestito dalla Fondazione Opera Ticinese per l'Assistenza alla Fanciullezza (OTAF) di Sorengo, chiamato Gruppo Arcobaleno, che ha come mandato la presa a carico di bambini di età comprese tra i tre ed i sei anni con Disturbo dello spettro dell'autismo. La tipologia di intervento precoce messa in atto nel progetto si rifà ai principi dell'approccio comportamentale e implica la capacità dell'educatore di scomporre le situazioni e di osservarle in maniera oggettiva. Per poter leggere le situazioni più complesse è necessario munirsi di strumenti di osservazione validi, articolati, ma al tempo stesso semplici ed intuitivi. Trattandosi di un progetto pilota, una novità sul suolo ticinese, l'équipe dell'istituto ha dovuto in alcuni casi dapprima sperimentare la funzionalità di determinati interventi educativi e l'impiego pratico di determinati strumenti, prima di poterli adottare come prassi comune.

In qualità di professionista mi sono trovato più volte ad attuare degli interventi educativi assai complessi, solitamente pensati ed impostati sulle esigenze di un singolo utente. Nell'ultimo anno lavorativo mi sono invece confrontato con una situazione molto particolare, che per certi versi definirei privilegiata. Il mio ruolo all'interno dell'équipe mi ha permesso di poter osservare due bambini in più contesti di vita, infatti ero educatore di riferimento per il primo bambino appartenente al Gruppo Arcobaleno dell'istituto OTAF e accompagnatore per la Scuola dell'Infanzia (SI) del secondo bambino. Ho quindi avuto la possibilità di seguire da vicino l'evoluzione di questi due bambini sia nel gruppo di stimolazione precoce che in SI e di mettere a confronto quanto svolto, tenendo in considerazione sia le peculiarità del singolo bambino che quella dei diversi contesti. Grazie a questa particolare situazione mi sono sentito particolarmente motivato nel focalizzare la tematica da trattare per questo Lavoro di Tesi.

La scelta del tema affrontato in questo lavoro di tesi deriva quindi direttamente dalla mia pratica quotidiana. Questa esperienza mi ha infatti permesso di meglio comprendere quanto sia difficile per un bambino con autismo generalizzare le competenze acquisite in un determinato contesto: quanto appreso nel Gruppo Arcobaleno non veniva necessariamente trasferito a casa o a scuola, e viceversa. Generalizzare significa saper impiegare le abilità acquisite in tutti i contesti, "[...] è un processo fondamentale che rende funzionale l'acquisizione ma, come già detto, non è automatico: l'esecuzione di un comportamento è spesso legata a specifici stimoli discriminativi, in assenza dei quali il comportamento non viene eseguito." (Ricci, Romeo, Bellifemine, Carradori, & Magaudda, 2014, p. 134) La domanda dalla quale sono partito per affrontare la mia ricerca è la seguente:

Quali strategie utilizzare per far sì che gli apprendimenti dei bambini con Disturbo dello spettro dell'autismo siano generalizzati indipendentemente dal contesto?

In questi anni di pratica nel Gruppo Arcobaleno più volte mi è capitato di impiegare una strategia o un supporto ambientale consigliatomi dalla coordinatrice, ma senza comprenderne il senso e, purtroppo, senza avere il tempo di dedicarmi ad un vero approfondimento teorico. Redigere il Lavoro di Tesi è stata per me l'occasione per andare oltre e prendermi uno spazio personale per riflettere, approfondire quegli aspetti teorici che da troppo tempo rincorrevo, con lo scopo di fare un punto, un bilancio della situazione sul percorso fatto fin qui che potesse essere maggiormente argomentabile grazie ai riferimenti teorici-concettuali.

Nello scritto viene presentato un intervento educativo comune riferito a due bambini e attuato durante l'ultimo anno scolastico nel periodo che corre tra il mese di aprile fino a giugno 2016. L'obiettivo è quello di fare ordine e rendere più chiaro il motivo per cui si è scelto di impiegare un determinato supporto ambientale accompagnandolo con una determinata strategia di intervento, dando delle linee guida a chi vuole utilizzare un supporto ambientale a sostegno di un intervento educativo.

Il Lavoro di Tesi si articola nel seguente modo: dopo una prima parte di contestualizzazione e di presentazione della tematica, nella dissertazione vengono inseriti e evidenziati i dati raccolti per analizzare il percorso dei due bambini. Per ogni bambino viene riassunto l'intervento fatto, partendo dal Gruppo Arcobaleno e passando per gli altri contesti di vita. Le nozioni teoriche sono alternate alle soluzioni pratiche adottate, mettendo in risalto gli aspetti più funzionali e rendendo attento il lettore su cosa in futuro potrebbe essere strutturato meglio in modo da contenere il dispendio di energie o indirizzarlo meglio. L'ultima parte della dissertazione è dedicata ad alcune riflessioni inerenti il progetto pedagogico presentato. Nelle conclusioni sono contenute delle riflessioni di carattere personale sulla figura dell'educatore come persona e come professionista.

2. Gruppo Arcobaleno – L'unità di intervento per il depistaggio e la cura precoce dei disturbi dello spettro autistico.

La Fondazione Opera Ticinese per l'Assistenza alla Fanciullezza (OTAF) promuove, realizza e gestisce strutture destinate all'assistenza, all'abitazione, all'occupazione e all'integrazione sociale e professionale delle persone in situazione di handicap di ogni età. Nel 2011 è stata creata un'unità di intervento per il depistaggio e la cura precoce dei disturbi dello spettro autistico (DSA). "Questo progetto, inizialmente finanziato con fondi propri e per una piccola parte con sovvenzioni cantonali, è stato in seguito riconosciuto dall'Ufficio Federale delle Assicurazioni Sociali (UFAS) come uno dei 5 progetti pilota a livello svizzero, ed unico nella Svizzera italiana, per un intervento di terapia intensiva con bambini affetti da DSA in età prescolare. [...] Dal 1. gennaio 2014 e fino alla fine del 2018, l'OTAF ha sottoscritto una convenzione con l'UFAS, che verserà un contributo per ogni bambino che frequenterà l'unità di intervento precoce, denominata "Gruppo Arcobaleno".¹ Il gruppo, subordinato al settore minorenni dell'OTAF, occupa da luglio 2015 nuovi spazi arredati appositamente; i due locali sono situati nello stabile che ospita le terapie riabilitative. Attualmente è composto da sette bambini di età compresa tra tre e sei anni con diagnosi di DSA, i quali frequentano in maniera alternata, con un minimo di tre giornate a settimana. Di questi, quattro sono integrati a tempo parziale presso la Scuola dell'Infanzia (SI) del comune di domicilio accompagnati da un operatore OTAF, in accordo con l'Ufficio della Pedagogia Speciale (UPS).

L'équipe educativa dell'unità di intervento precoce è composta da cinque educatori a tempo parziale e una stagiaire. Due educatrici lavorano solo nel Gruppo Arcobaleno, altre due solo nella SI, mentre io ho la possibilità di lavorare in tutti e due i contesti.

Un'assistente analista del comportamento (Board Certified assistant Behavior Analyst)² coordina il lavoro educativo e garantisce pertinenza col progetto, applicando interventi che sono coerenti con i principi dell'analisi comportamentale applicata ABA. La coordinatrice è a sua volta supervisionata da un'analista del comportamento certificata (Board Certified Behavior Analyst - Doctor)².

La presa a carico contempla inoltre terapie specifiche che vengono svolte all'interno dell'OTAF quali ergoterapia, logopedia e low vision; le diverse figure professionali che se ne occupano operano in stretta collaborazione con l'équipe educativa.

A completamento della rete di professionisti che ruotano attorno al Gruppo Arcobaleno è doveroso menzionare il dottor Gian Paolo Ramelli, pediatra e specialista in neuropediatria, che si occupa prevalentemente dell'aspetto diagnostico. Consulente OTAF è invece il dottor Carlo Bernasconi, pediatra con specializzazione in pediatria dello sviluppo. Nel

¹ Fondazione OTAF (n. d.), Flyer di presentazione Gruppo Arcobaleno. Disponibile da <http://www.otaf.ch/index.php/settore-minorenni/gruppo-arcobaleno>

² BCaBA e BCBA-D: i tratta di certificazioni rilasciate dal BACB, Behavior Analyst Certification Board, un ente internazionale che ha l'obiettivo di certificare e attestare la preparazione di chi opera come analista del comportamento.

momento in cui si valuta un inserimento in SI interlocutore diventa pure Massimo Scarpa, in rappresentanza dell'UPS.

L'organizzazione giornaliera del gruppo segue una linea comune per tutti i bambini presenti, che viene però adattata a seconda dei bisogni specifici. La giornata tipo può essere riassunta come segue:

08.30-09.00	Accoglienza
09.00-09.30	Gioco libero
09.30-09.45	Saluto/Circle Time
09.45-10.00	Merenda
10.00-11.00	Attività cognitive/Attività manuali/Stimolazione sensoriale
11.00-12.00	Attività motorie (parco giochi/passeggiata/ginnastica/...)
12.00-13.00	Pranzo
13.00-13.30	Igiene personale (denti/WC)
13.30-14.00	Gioco libero/Gioco simbolico
14.00-15.15	Attività cognitive/Attività manuali/Stimolazione sensoriale
15.15-15.30	Merenda
15.30-16.00	Congedo

In questa traccia oraria non figurano le terapie che i bambini svolgono seguendo una griglia settimanale fissa; in questi momenti abbandonano gli spazi del gruppo e si recano nei locali appositi. Le attività svolte dai singoli bambini, strutturate utilizzando strategie della metodologia ABA, sono decise in base agli obiettivi perseguiti; questi vengono redatti dall'educatore/trice di riferimento e sono contenuti nel Progetto Individualizzato (PI). Questo progetto viene discusso con i genitori e da loro sottoscritto. Allo stesso modo i terapeuti si occupano di redigere i loro obiettivi specifici e fornirli alla rete. L'approccio basato sull'intervento ABA prevede inoltre dei momenti a tavolino dove il bambino viene stimolato tramite esercitazioni che tengono conto delle tappe evolutive dello sviluppo. Strumento principe per l'elaborazione e l'attuazione di tali esercitazioni è il protocollo VB-MAPP.

I bambini inseriti in contesto SI hanno ulteriori obiettivi, questi sono contenuti nel Progetto Pedagogico, generalmente redatto dagli Operatori di Sostegno Specializzato (OSS).

3. Presentazione della problematica affrontata.

In accordo con l'UFAS, per poter essere accolti nel Gruppo Arcobaleno i bambini devono avere una diagnosi di Disturbo Autistico³, Disturbo pervasivo dello sviluppo non altrimenti specificato⁴ o Disturbo dello spettro dell'autismo secondo i manuali diagnostici dei disturbi mentali DSM-IV o DSM-5. Per un approfondimento circa i criteri diagnostici del Disturbo dello spettro dell'autismo (DSA) si rimanda al DSM-5⁵, pubblicato dall'American Psychiatric Association nel 2013, nel quale vengono trattate prevalentemente due grandi aree di compromissione:

- A. Deficit persistenti nella comunicazione sociale e nell'interazione sociale in molteplici contesti;
- B. Pattern di comportamento, interessi o attività ristretti e ripetitivi.

La diagnosi colpisce prevalentemente soggetti di sesso maschile. La dottoressa Paola Visconti, neuropsichiatra infantile, avvalendosi dei dati dell'Istituto Superiore di Sanità (ISS-Italia, 2011), parla di un'incidenza di 2-6 bambini su 1000. (Bernasconi, Lombardoni e Rudelli 2016, p. 25).

La presa a carico educativa dell'équipe del Gruppo Arcobaleno si basa sui fondamenti dell'approccio comportamentale. Tale approccio contempla l'osservazione di tre elementi che vanno a definire un dato comportamento, seguendo una sequenza A-B-C all'apparenza molto semplice. Il primo elemento è "Antecedent", stimolo antecedente o segnale. Il secondo elemento preso in considerazione è "Behavior", comportamento o risposta; mentre il terzo elemento è "Consequences", stimolo conseguente o evento conseguente e contingente alla risposta. Questi tre elementi, interconnessi fra loro, vanno a creare quello che viene definito ciclo istruzionale. "Il rapporto fra questi elementi è chiaro: non può esistere una risposta senza segnale né un comportamento che non provochi alcuna conseguenza. Ogni segnale può però provocare diversi tipi di risposta, così come i comportamenti possono essere seguiti da diverse conseguenze. Avendo ben in chiaro il ciclo istruzionale e lo stretto rapporto tra i suoi elementi, sarà possibile utilizzarlo all'interno del processo di insegnamento-apprendimento. Tenere sotto controllo e manipolare lo stimolo e la conseguenza permette, infatti, di creare occasioni di apprendimento, far sì che questo sia il più possibile senza errori e rinforzare i comportamenti che vogliamo si ripetano." (Ricci, et al., 2014, p 63)

³ · ² Diagnosi effettuate prima della pubblicazione del DSM-5 (2013).

⁵ American Psychiatric Association, Ed. it. Massimo Biondi (a cura di), DSM-5. Manuale diagnostico e statistico dei disturbi mentali, Milano, Raffaello Cortina Editore, 2014.

L'Applied Behavior Analysis (ABA) o, in italiano, Analisi del Comportamento Applicata è un approccio che studia il comportamento umano e la relazione che c'è tra esso e l'ambiente circostante; la sua attenzione è quindi rivolta ai comportamenti socialmente significativi. "Non abbiamo bisogno di chiedere al bambino di comportarsi diversamente né di cambiare quelle che sono le sue caratteristiche naturali, ma possiamo modificare le condizioni ambientali affinché lui possa ottenere le migliori opportunità di apprendimento, quindi di sviluppo, altrimenti a lui negate. Cambiando i contesti, «protesizzando» gli ambienti, costruendo sistemi sociali inclusivi, otteniamo cambiamenti significativi e duraturi nel repertorio comportamentale e cognitivo della persona a prescindere dalle sue condizioni di salute. Questo è un notevole punto di forza dell'ABA: chiedere agli altri, le persone significative che sono in relazione con il bambino, di modificare i propri comportamenti per produrre dei segnali ed erogare delle conseguenze che hanno un effetto significativo nella vita della persona con disabilità." (Ricci et al., 2014, p.19) L'approccio ABA considera tre setting di apprendimento. Il primo è il Discrete Trial Teaching (DTT), setting strutturato tipico degli apprendimenti formali, dove solitamente il rapporto tra educatore e bambino è di 1:1. Il Gruppo Arcobaleno dispone di un locale appositamente arredato (mobili bianchi, assenza di stimoli visivi o auditivi) dove vengono svolti i momenti in DTT. Con Natural Environment Training (NET) si intende invece l'ambiente fisico naturale all'interno del quale si agisce. Questo viene però debitamente adattato e arricchito di materiali dall'educatore in modo da far emergere una motivazione altrimenti assente e permettere quindi al bambino di perseguire un obiettivo di apprendimento precedentemente definito. Per il Gruppo Arcobaleno questo tipo di setting è rappresentato dall'aula principale, come pure da tutti gli altri luoghi dove si svolgono le attività di vita quotidiana. Il terzo setting considerato è l'Incidental Training (IT), che corrisponde al medesimo ambiente fisico naturale proprio del NET, ma in questo caso l'educatore segue e sostiene l'iniziativa spontanea presa dal bambino, senza che questa sia stata in alcun modo "indirizzata": ecco che un'attività facente parte della routine quotidiana, verso la quale il bambino dimostra interesse, diventa un'occasione di insegnamento.

Per l'insegnamento delle competenze di base prima ed in seguito per quelle più complesse, viene spesso privilegiato un setting DTT. Come spiega bene Denise Smith (2003), i bambini con autismo apprendono poco in maniera spontanea nell'ambiente naturale, principalmente per tre motivi. In primo luogo non osservano bene le persone che li circondano (non sappiamo se per inabilità innata, per disinteresse o per altro) e quindi non imitano. In secondo luogo non sono intrinsecamente gratificati a compiere molte azioni, quindi il processo di apprendimento non è spontaneo come invece accade nei bambini neurotipici. Infine l'ambiente naturale non fornisce una quantità sufficiente di occasioni di apprendimento. L'insegnamento DTT è quindi adatto perché permette ai bambini con autismo di superare molti impedimenti all'apprendimento.

Questo però comporta delle grosse difficoltà nel momento in cui si chiede al bambino di essere in grado di generalizzare le competenze, proprio perché sono state apprese

all'interno di un setting con stimoli selezionati durante situazioni di vita artefatte. Anche se l'apprendere in contesto NET facilita senza dubbio il bambino nell'arduo compito di generalizzazione delle competenze, il rischio che un "vero" contesto naturale sia più ostile è verosimile. Bisogna considerare che i bambini che frequentano il Gruppo Arcobaleno sono confrontati con almeno due contesti di vita: casa e Gruppo Arcobaleno. Attualmente in quattro casi su sette si deve aggiungere un terzo contesto, rappresentato dalla SI che frequentano alcuni giorni a settimana. È quindi necessario pensare di attuare delle strategie e/o utilizzare degli strumenti che possano essere riproposti in tutti e tre i contesti di vita del bambino. Xaiz e Micheli (2011, p. 11) riflettono sul ruolo del professionista che deve evolvere "da portatore di sapere clinico-diagnostico-abilitativo a quello di consulente della famiglia e dell'ambiente sociale del bambino affetto da autismo, capace quindi di trasmettere competenze utili alla famiglia (e all'ambiente scolastico) oltre che di fare il proprio lavoro specifico: dunque, al professionista viene richiesto anche di saper «insegnare» in modo chiaro, comprensibile e adeguato al contesto, le conoscenze utili a far crescere quel bambino nella sua famiglia e nel suo ambiente sociale."

Da questi spunti riflessivi nasce la mia domanda:

Quali strategie utilizzare per far sì che gli apprendimenti dei bambini con Disturbo dello spettro dell'autismo siano generalizzati indipendentemente dal contesto?

Partendo da una puntuale presa dati effettuata tramite griglie di osservazione, cercherò di analizzare la funzionalità degli interventi educativi messi in atto, con l'intento di cogliere gli aspetti che hanno favorito il raggiungimento degli obiettivi, senza tralasciare però quelli da migliorare. Mi concentrerò su uno specifico strumento comune ai due bambini, che è stato però adattato in base alle esigenze del singolo bambino e del contesto in cui è stato impiegato.

4. Dissertazione

4.1 Presentazione di due bambini del Gruppo Arcobaleno

Elio e Aldo sono due bambini di quattro anni, con diagnosi di Disturbo dello spettro dell'autismo (Dr. Ramelli 2014). Vivono con la propria famiglia e sono figli unici.

Da settembre 2014 frequentano con regolarità il Gruppo Arcobaleno, attualmente tre giorni interi a settimana. Durante la presenza in OTAF, seguono inoltre un'ora di logopedia e una di ergoterapia a testa. Da settembre 2015 frequentano la SI del comune di residenza due mattine (9.00-11.30) con accompagnamento. Il resto della settimana dell'accudimento si occupano i genitori. Durante l'anno scolastico 2016/'17 continueranno, per il terzo anno, a frequentare il Gruppo Arcobaleno ma si è già concordato con la rete di aumentare la frequenza in SI di una mattina a settimana, in questo caso senza accompagnamento. Si prospetta inoltre un graduale aumento della frequenza in SI nel corso dell'anno.

Elio è un bambino pacato, per certi aspetti timido e remissivo. Pur avendo un vocabolario molto ricco, non sempre la sua comunicazione è funzionale. Verbalizza sporadicamente una richiesta: spesso è dipendente dall'aiuto che riceve dall'adulto, quando interpellato effettua però scelte coerenti coi suoi gusti. Il suo comportamento verbale è migliorato molto negli ultimi mesi, risponde a semplici consegne (ad esempio: prendi la colla) e sempre più spesso prende lui l'iniziativa comunicativa. Le sue abilità di imitazione ed ecoiche, gli permettono di memorizzare e riprodurre molte canzoni accompagnate da gesti. A livello di motricità grossolana ha fatto enormi progressi, rispetto ad un anno fa ora è capace di arrampicarsi sulle spalliere o camminare in equilibrio sopra una panchina. Per ciò che concerne la motricità fine c'è ancora molto da lavorare, per esempio nella manipolazione di oggetti quali pennarelli e pennelli. È attratto dai propri compagni e riconosce il ruolo di tutte le figure adulte; conosce inoltre tutti i nomi. È in grado di mettere e togliere da solo scarpe e giacca, necessita però di aiuto per chiudere cerniere e aprire e chiudere bottoni. Di giorno è senza pannolino dall'estate 2015, ma non ancora del tutto autonomo. Anche nel gioco non ha ancora raggiunto un livello di autonomia adeguato all'età cronologica e frequentemente non attua un gioco funzionale: ad esempio gioca col garage ma senza le macchinine, divertendosi a picchiettarlo con le dita. A causa degli interessi ristretti, spesso smette di giocare dopo pochi minuti e comincia ad autostimolarsi visivamente passando il proprio braccio davanti al volto. I suoi interessi alimentari sono limitati, è molto selettivo, e questo fa sì che spesso rifiuti il pasto, anche se composto da un numero esiguo di bocconi e accostato ad un grande rinforzo. I suoi gusti vanno a periodi, attualmente accetta di buon grado ricottine alla frutta e fette biscottate, accompagnate da acqua. Nell'ultimo anno ha avuto un'evoluzione molto importante, ciò nonostante il suo rendimento è molto scostante a causa della salute cagionevole: non è

raro che abbia raffreddore, tosse o febbre; con cadenza pressoché mensile. In questi momenti accusa difficoltà enormi, non riuscendo a mantenere la concentrazione su un compito dato, neanche per tempi inferiori al minuto.

Aldo è un bambino sfrontato, dinamico e vigoroso. Non ha ancora sviluppato il linguaggio verbale e per questo motivo utilizza il sistema di comunicazione per scambio di immagini PECS⁶. Utilizzando questo sistema è in grado di effettuare delle richieste abbastanza precise; quando ciò che vuole non figura fra le immagini del suo classatore indica o prende per mano l'adulto. Il suo comportamento verbale dipende dall'attenzione che si ottiene quando gli si parla: prima di fare una richiesta o impartirgli un ordine bisogna sempre assicurarsi che il bambino presti attenzione all'interlocutore, altrimenti la sua risposta sarà nulla. Il suo livello di imitazione è basso, riesce ad imitare azioni motorie solo in setting strutturato (DTT) e con oggetti. L'imitazione di semplici gesti come alzare un braccio o battere le mani è assente. Invece la sua motricità grossolana è di buon livello, per esempio è in grado di andare in bicicletta da solo (con le rotelle). Nella motricità fine sta migliorando: per esempio da aprile si sta avvicinando all'utilizzo delle forbici con buoni risultati. In tutti i contesti di vita è molto attratto dai bambini, ma nell'approcciarsi con loro sovente usa maniere poco adeguate e fastidiose, battendo ripetutamente con la mano sulla loro testa o sulla schiena. Se la stessa cosa viene fatta a lui non gradisce affatto e si arrabbia. È indipendente nel vestirsi e svestirsi completamente, ma necessita tutt'ora di aiuto per allacciare cerniere e bottoni. Dall'autunno scorso di giorno è senza pannolino; attualmente si gestisce bene ed è praticamente autonomo sia nella richiesta che nella sequenza da seguire in bagno. Per quanto riguarda il gioco ha degli interessi stereotipati: per esempio guardare girare la rotella di un passeggino invece di spingerlo o annusare le bambole. È molto abile però nei giochi ad incastro, come per esempio i puzzle, che affronta a tavolino in completa autonomia. Se lasciato a giocare da solo, in breve tempo si annoia ed esprime il suo dissenso battendo le mani sul tavolo, urlando o lanciando per terra i pezzi dei giochi. Sul piano dell'alimentazione non ci sono particolari problemi, mangia una vasta gamma di alimenti e assaggia anche ciò che non conosce o che non gli fa voglia. In tempi più recenti ha cominciato ad accettare anche la frutta, ma la sua passione sono i budini al cioccolato ed i cioccolatini. In generale il suo stato di salute è molto buono ed è raro che si ammali; in questi casi vive però delle situazioni di frustrazione istantanea con delle crisi di pianto molto forti, per esempio nel momento dell'attesa, anche se questa è ridotta a qualche decina di secondi.

I bambini sono nati lo stesso giorno, hanno quindi la medesima età cronologica: per questo motivo spesso in équipe li confrontiamo fra loro rendendoci conto di quanto può essere disarmonico lo sviluppo di un bambino con autismo. Quello che da uno viene

⁶ Picture Exchange Communication System

affrontato con apparente semplicità, per l'altro può rappresentare un ostacolo enorme. Infatti Evelyne Thommen (Bernasconi, Lombardoni e Rudelli 2016), in riferimento al termine "Spettro", sottolinea che "malgrado i soggetti colpiti da DSA abbiano in comune disturbi dello sviluppo sociale, si osserva tra di loro una notevolissima variabilità dei sintomi."

Ho scelto di concentrarmi su questi due bambini perché, pur essendo molto diversi fra loro ed avendo anche un livello cognitivo differente, stanno seguendo un percorso formativo molto simile. In entrambi i casi ci siamo trovati a dover decidere quali strumenti utilizzare per accompagnarli nel far fronte alle difficoltà quotidiane. Queste ultime sono per lo più comuni ai due bambini, quindi ci siamo trovati ad attuare strategie simili ed impiegare i medesimi strumenti anche se adattati alle esigenze puntuali.

4.2 Supporti ambientali e strategie adottate comuni ai due bambini

Con l'inizio della frequenza dei due bambini nelle rispettive sezioni di SI, sono emerse alcune importanti esigenze educative, che hanno portato l'équipe educativa ad interrogarsi su quali interventi fossero più idonei. Tra le varie esigenze figurava in entrambi i casi l'incapacità del bambino di gestire in autonomia il momento del gioco libero: quel momento della durata di poco superiore alla mezz'ora che va dall'arrivo in sezione al primo momento comune, solitamente chiamato "buongiorno".

Nel caso di Aldo il problema maggiore rilevato in questo lasso di tempo erano gli interessi molto ristretti verso il materiale e i giochi presenti e l'utilizzo non funzionale di questi ultimi (per esempio mettere sottosopra un passettino e osservare le rotelle girare per diversi minuti consecutivi, oppure annusare i diversi materiali con insistenza). Anche per quanto riguarda Elio si è registrata un'assenza totale di gioco: se lasciato fare dall'adulto, il tempo veniva trascorso a picchiettare con le dita i cubetti Lego o altri giochi, oppure autostimolandosi visivamente passando il braccio davanti al proprio volto in continuazione. I due operatori di sostegno (nel caso di Elio ero io), in collaborazione con le docenti, hanno tentato di coinvolgere maggiormente i bambini proponendo loro dei giochi da affrontare insieme, riscuotendo un discreto successo, ma decretando una completa dipendenza dall'adulto. I bambini erano infatti più partecipi e maggiormente coinvolti nei giochi, ma solo in presenza della figura di riferimento. Nel momento in cui veniva a mancare l'aiuto dell'adulto, il gioco si interrompeva dopo pochi istanti ed il bambino, in entrambi i casi, tornava a dedicarsi a quanto illustrato in precedenza.

Al fine di perseguire una maggior indipendenza dei bambini e aiutarli nell'organizzazione autonoma del tempo libero, si è quindi valutato di adottare dei supporti ambientali che potessero in qualche modo sostituire l'aiuto dell'adulto. Nancy J. Dalrymple, rifacendosi al pensiero di Dunlap e Robbins sottolinea che: "I bambini con autismo devono spesso dipendere dall'aiuto degli altri per dare un senso al proprio mondo. [...] Quando parliamo

di «supporti nell'ambiente» o «supporti ambientali» ci riferiamo a materiali in grado di aiutare i bambini con autismo, tenendo conto delle loro modalità di percezione sensoriale, della loro comprensione del passare del tempo, del loro stile di apprendimento, dei loro punti di forza e della loro esigenza di avere informazioni precise ed affidabili.” (citato in Quill, 2011, pag. 312)

In accordo con l'équipe del Gruppo Arcobaleno si è deciso di utilizzare delle schede visive (in inglese “Visual Schedule”) per scandire la successione di attività da affrontare nel momento del gioco libero in modo indipendente. Come ben spiegato dalla signora Denise Smith nell'ambito del corso “Autismo e metodi ABA”, il programma visivo fornisce le informazioni in forma logica, strutturata e sequenziale. Aumentando la prevedibilità e il controllo della situazione, aiuta il bambino ad affrontare meglio quegli eventi della giornata che possono essere causa di confusione, incertezza e ansia. Esso ha la funzione di dare informazioni sulla successione degli eventi e sul momento in cui un'attività termina e la successiva inizia. Strutturare significa organizzare in modo preciso e dettagliato le attività e i materiali, gli spazi di lavoro, i tempi di esecuzione e di riposo, così da rendere chiaro ed evidente, e dunque comprensibile, ciò che si richiede al bambino. L'obiettivo è quindi quello di incrementare l'indipendenza dei bambini che le utilizzano.

Questa strategia di lavoro può limitare i comportamenti problematici, spesso originati dall'ansia di non sapere cosa fare, come e quando farlo; permette di superare le limitazioni comunicative e più in generale sensoriali. Studi fatti sostengono che “le reazioni dei bambini con autismo a cambiamenti imprevisti nella stimolazione uditiva sono significativamente diverse da quelle dei coetanei con sviluppo nella norma, mentre non si osservano differenze tra i due gruppi quando i cambiamenti imprevisti interessano la stimolazione visiva. I supporti concreti dati in forma visiva possono aiutare i bambini con autismo a prevedere gli eventi e a migliorare memoria e attenzione.” (Quill, 2011, pag. 313)

Nella nostra pratica la scelta di privilegiare un supporto visivo all'istruzione verbale è stata dettata da due fattori principali. Il primo è che l'istruzione verbale presuppone la presenza costante dell'adulto, e quindi non si pone in un'ottica di indipendenza. Il secondo fattore è che in entrambi i casi c'era una difficoltà proprio a livello di comprensione del verbale come anche nel verbalizzare un'eventuale richiesta di aiuto.

4.3 Declinazione dei supporti ambientali e delle strategie nei due casi specifici: dalla teoria all'impiego pratico.

Come primo passo ci si è interrogati su come dovesse essere lo strumento, da un punto di vista molto pratico: che dimensione dovesse avere e quale forma. L'équipe era concorde nel dire che lo strumento dovesse essere maneggiabile con facilità dal bambino, quindi qualcosa di piccolo, e che dovesse richiamare in qualche modo altri strumenti già

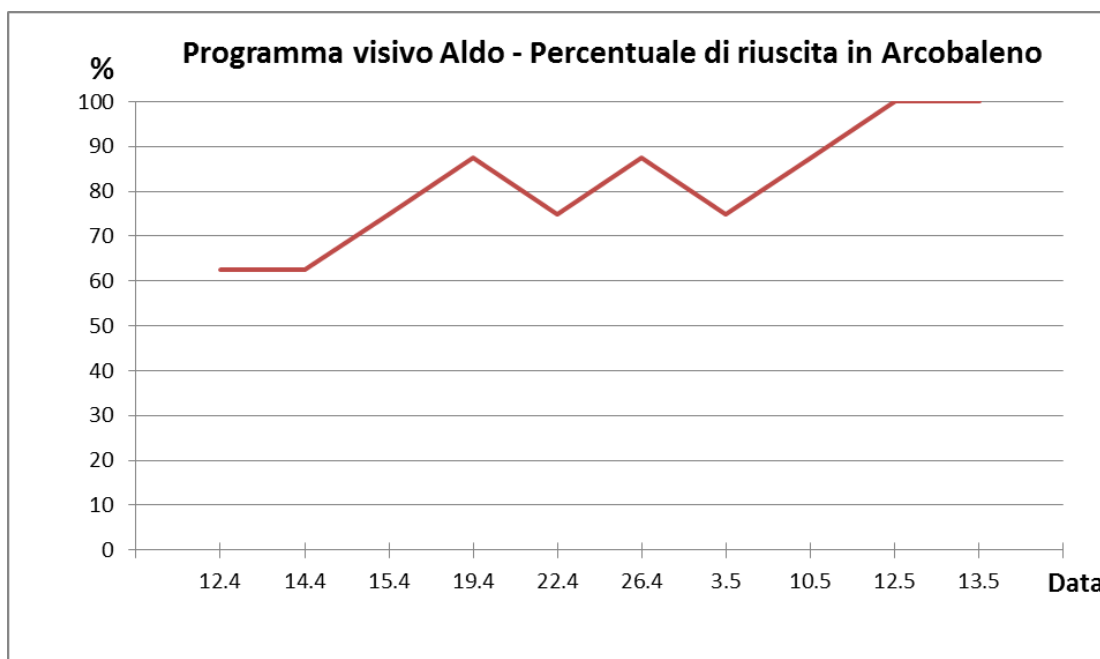
impiegati in classe. Dopo aver realizzato concretamente alcune proposte si è giunti ad una versione dello strumento che sembrava potesse andare incontro alle esigenze del bambino: si trattava di un taccuino con una base che gli permettesse di stare in piedi da solo. Questo taccuino era composto da cinque pagine plastificate e dotate di velcro rilegate con una spirale all'estremità superiore; la dimensione delle pagine poteva facilmente contenere i pittogrammi di dimensione 7x7 cm utilizzati. Il numero di pagine è stato pensato per avere la possibilità di apporre un pittogramma iniziale che desse l'informazione di ciò che si andava ad affrontare, tre pagine sulle quali apporre le foto delle distinte attività e un'ultima pagina sulla quale apporre il rinforzo scelto dal bambino. Il velcro viene utilizzato per fare in modo di poter variare la sequenza dei giochi di volta in volta, in modo che il bambino sia costretto a consultare il taccuino e affidarsi alle informazioni in esso contenute. (Allegato 1 – Taccuino) “Nel programma di intervento, ogni volta che il bambino acquisisce un'abilità con il tecnico all'interno del setting di apprendimento, con un materiale prototipico e con un'istruzione predeterminata, sarà fondamentale rendere funzionale quell'apprendimento variando le condizioni in cui si è verificato.” (Ricci et al., 2014, p. 134)

Una volta definito e costruito il taccuino si è trattato di definire le attività che i due bambini erano già in grado di portare a termine da soli, in modo da poterle mettere in sequenza preoccupandosi di fornire aiuto esclusivamente nell'affrontare la catena e non nel compimento delle singole attività. Si è optato per dei giochi da tavolo che avessero un inizio e una fine precisi e che presentassero un numero di pezzi ben definito, come per esempio i puzzle ad incastro o i chiodini di plastica. Come infatti consiglia Kathleen Ann Quill (2011, p. 320) “può essere utile servirsi di supporti ambientali per far capire in modo preciso e comprensibile quando un'attività è finita, tenendo sempre in considerazione il modo in cui il bambino percepisce la situazione. [...] Definire specifiche «unità di lavoro» da fare anziché un periodo di tempo: ad esempio associare il numero di attività fatte ad uno schema in cui sarà illustrato cosa si deve fare; oppure, considerare l'attività conclusa quando tutti i materiali dell'attività sono passati da un contenitore all'altro, [...] oppure svolgere un'attività che si conclude quando sono stati utilizzati tutti i materiali presentati.” Nell'affrontare il programma visivo ogni attività deve essere infatti portata a termine prima di poter iniziare quella successiva.

Per ciò che concerne lo spazio di esecuzione, il Gruppo Arcobaleno dispone di un locale pensato specificatamente per affrontare l'acquisizione di nuove abilità senza eccessivi stimoli esterni che possano compromettere l'attenzione del bambino. Foxx (2014, p.41) suggerisce le condizioni ottimali affinché un ambiente di apprendimento sia fertile, questo dovrà essere strutturato “in modo tale che lo studente, l'insegnante e i materiali didattici costituiscano i soli stimoli presenti nell'area. Si dovrà eliminare qualsiasi elemento che possa fornire distrazione. [...] Fra i distrattori comuni possiamo citare rumori estranei, colori vivaci, giocattoli o attrezzature diverse da quelle a cui lo studente è abituato, la presenza di altri studenti o educatori e, soprattutto, di adulti non conosciuti. [...] Al fine di

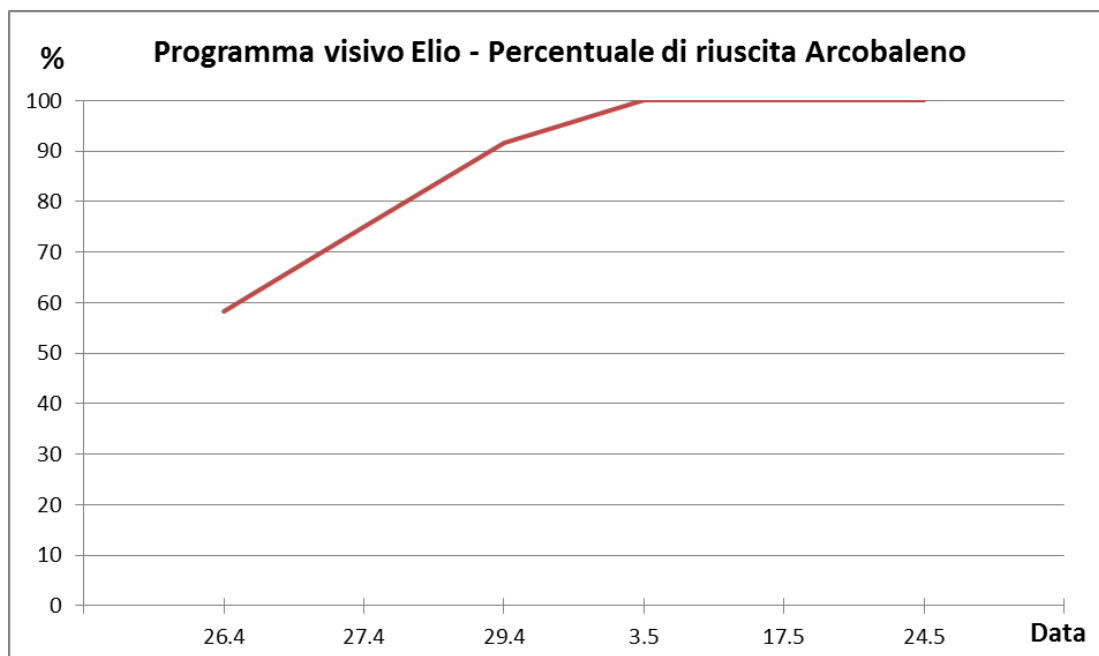
ridurre al minimo o eliminare del tutto i vari distrattori presenti in classe, sarà necessario ricorrere ad una stanza pressoché vuota, o creare una zona nella classe stessa o nell'area didattica che abbia il minor numero possibile di distrattori." Questo locale, usato da un bambino alla volta, presenta degli armadi chiusi che fungono inoltre da divisori, tavolini e sedie bianchi disposti in piccole postazioni di lavoro; il tutto pensato per favorire la concentrazione sul compito. Per allenare l'utilizzo del programma visivo è stata creata una postazione apposita fronte muro. La postazione comportava un tavolo al centro ai cui lati erano posti due carrellini con tre mensole ciascuno, uno sulla sinistra e uno sulla destra. Sul tavolino veniva posto fisicamente il programma che il bambino doveva seguire ed il bambino veniva fatto sedere rivolto verso il muro, in modo che il suo sguardo non incrociasse quello dell'adulto, ma vedesse solamente il materiale a sua disposizione. Sul carrellino di sinistra erano posti i giochi da svolgere, mentre su quello di destra andavano riposti i giochi appena eseguiti. Prima di iniziare il programma il bambino aveva la possibilità di scegliere quale premio (rinforzo) ricevere al termine del lavoro; l'immagine del rinforzo scelto veniva posta sull'ultima pagina del taccuino.

Per quanto riguarda Aldo abbiamo iniziato il programma proponendogli una selezione di quattro giochi, tutti puzzle ad incastro tra gli otto e i dieci pezzi, che lui conosceva già molto bene e che era in grado di condurre in maniera indipendente. Di questa selezione venivano inseriti nel programma solo due attività per volta. Attenendosi a quanto deciso in équipe il bambino ha ricevuto un aiuto completo nel seguire il programma tre volte consecutive, in questa fase non è stata effettuata una presa dati. Per le volte successive esiste invece una presa dati puntuale che contempla gli otto passaggi che vanno a comporre il programma. (Allegato 2 – Analisi del compito Aldo, Arcobaleno) Nella presa dati figura quando il bambino è indipendente nello svolgere un passaggio e quando invece va aiutato. Riportando graficamente i dati raccolti e ponendoli su una scala dove il 100% rappresenta gli otto passaggi affrontati individualmente, si ottiene quanto segue:



Aldo ha acquisito il programma in dieci esercitazioni, sull'arco di un mese, partendo da una percentuale di riuscita già piuttosto alta (62,5%) e raggiungendo in breve tempo ottimi risultati. Gli aiuti più frequenti sono stati elargiti affinché apprendesse a girare la pagina del taccuino da solo alla fine di ogni attività. Guardando il trend del grafico si notano due depressioni, in data 22.4 e 3.5: in realtà questi due cali dipendono esclusivamente da uno degli otto passaggi. Rispetto alla data precedente, il 22.4 Aldo ha necessitato di un aiuto in più, che consisteva nel voltare la pagina del taccuino dopo aver terminato il gioco. Il 3.5 l'aiuto è stato invece dato per completare il primo gioco, unico caso dell'intera presa dati, determinato probabilmente dal fatto che il bambino stava poco bene (molto raffreddato e affaticato dopo una notte insonne). Con la supervisione di Denise Smith, consulente ABA esterna all'OTAF, si è deciso che per poter ritenere acquisito il programma il bambino deve portare a termine tre esercitazioni consecutive con una riuscita minima dell'80%. Questo per essere sicuri che gli aspetti procedurali siano acquisiti.

Elio invece ha fatto un percorso differente: si è pensato di iniziare ad utilizzare il programma visivo solo alla SI, credendo che avesse le potenzialità per affrontarlo. In seguito a tre sessioni individuali con risultati molto scarsi precedute da tre sessioni dove il bambino ha ricevuto un aiuto completo nell'eseguire il compito, si è deciso di introdurre l'utilizzo del supporto anche nel Gruppo Arcobaleno. Sono stati quindi scelti sei giochi a lui conosciuti, che presentassero le medesime caratteristiche riportate in precedenza. Di questi sei giochi nel programma visivo ne venivano proposti tre, perché la capacità di concentrazione di Elio era superiore rispetto a quella di Aldo. Di volta in volta l'ordine di esecuzione veniva variato. Anche in questo caso per quanto riguarda le tre sessioni con aiuto completo non è stata effettuata una presa dati. Esiste invece una puntuale presa dati circa le successive esercitazioni, sulla medesima linea di Aldo, ma prendendo in considerazione i dodici passaggi necessari ad affrontare le tre attività. (Allegato 3 – Analisi del compito Elio, Arcobaleno) Rappresentando graficamente i dati raccolti si ottiene quanto segue:



Elio ha acquisito il programma in sole cinque esercitazioni, la sesta prova è stata comunque registrata, ma il programma era da ritenersi acquisito già in data 17.5. La prima esercitazione, di qualche punto inferiore al 60%, ha richiesto cinque interventi da parte dell'adulto, ma di questi ben tre erano finalizzati ad aiutare il bambino nel girare la pagina del taccuino. Oltre questi tre, un primo aiuto è stato dato all'inizio della procedura perché il bambino mostrava di non capire cosa dovesse fare. Un ulteriore aiuto è stato dispensato per terminare la terza attività: probabilmente la motivazione non era più così alta, poiché è stato sufficiente indicare il rinforzo ed Elio ha terminato velocemente. Nella seconda esercitazione gli unici tre aiuti elargiti sono stati per voltare la pagina del taccuino. La terza esercitazione, avvenuta in data 29.4, il bambino non ha più necessitato di aiuti per girare la pagina, ma solo per riporre la prima attività una volta terminata: l'impressione è che non volesse riporla perché avrebbe voluto affrontarla una seconda volta. Nelle successive esercitazioni non ci sono più stati errori. Da notare che le prime quattro prove sono avvenute a breve distanza l'una dall'altra e che in concomitanza il programma visivo veniva lavorato anche in SI. Tra il 3 ed il 17.5 Elio è stato assente per malattia, ma è interessante sottolineare che al suo rientro la percentuale di riuscita è rimasta al 100%.

4.4 Trasferibilità ai diversi contesti di vita del singolo bambino

“Nello sviluppo tipico la generalizzazione delle abilità acquisite in una determinata situazione in contesti anche diversi è insita nel processo di apprendimento: ad esempio, un bambino che impara a giocare a calcio in un campetto sarà in grado di farlo anche nella piazza del suo paese, saprà rispettare le regole che ha imparato e le riconoscerà guardando una partita in televisione; nel caso dei nostri bambini, i nuovi comportamenti sono spesso utilizzati unicamente nelle stesse condizioni in cui sono stati appresi.” (Ricci et al., 2014, p. 133)

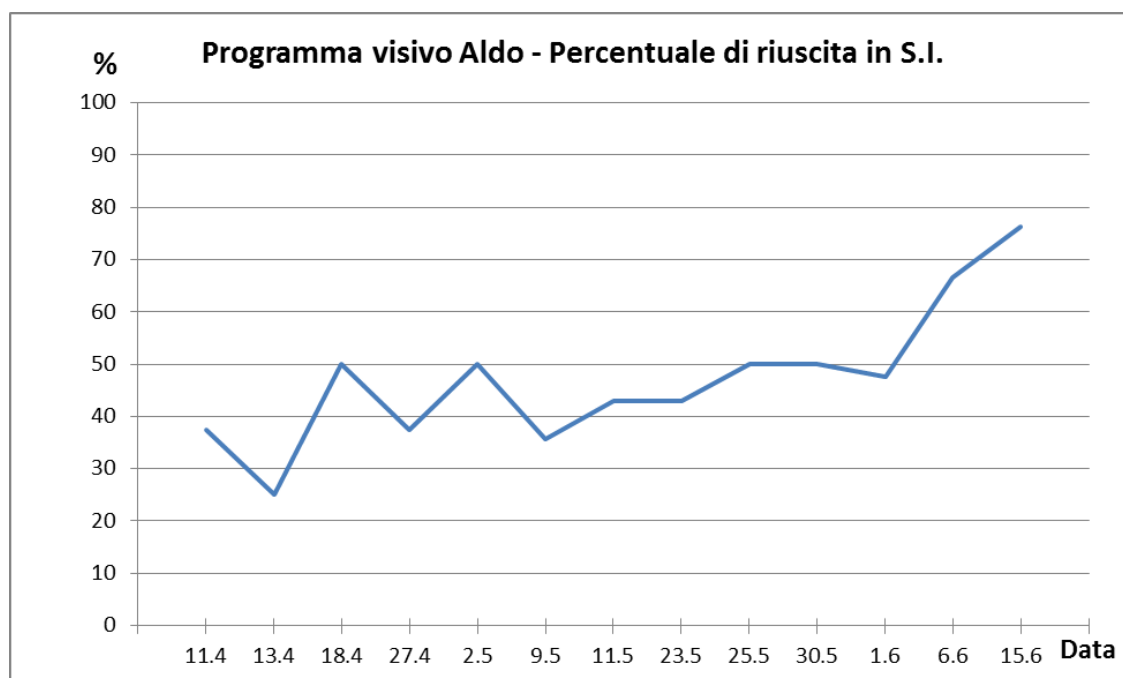
Nel caso di Aldo si è portato in SI il medesimo taccuino utilizzato nel Gruppo Arcobaleno, iniziando le esercitazioni in concomitanza con quelle svolte nel setting strutturato degli spazi OTAF.

È stata quindi fatta una selezione di sei giochi ad incastro presenti in sezione che Aldo fosse in grado di portare a termine da solo; di questi ne venivano proposti due per volta, variando sempre l'ordine di esecuzione.

In relazione al nuovo contesto si è subito presentato il problema di come strutturare lo spazio al fine di agevolare l'esecuzione del programma visivo. La scelta è ricaduta sull'aula di attività manuale perché questa era sempre poco sfruttata dai compagni nel momento del gioco libero, in quanto i giochi più interessanti si trovavano al piano inferiore dello stabile. Questo però non vuol dire che il bambino fosse da solo nell'aula: il medesimo spazio era sfruttato da chi voleva, per esempio, eseguire un disegno o attività manuali al

tavolo. Come postazione di lavoro è stato deciso di utilizzare il suo banco, posto a lui familiare nel quale si sedeva molto volentieri. Il banco, solitamente sfruttato per le attività manuali, era rivolto verso il centro del locale ad una distanza di circa due metri da una serie di basse scansie sulle quali il bambino poteva trovare i giochi contenuti nel programma.

Dopo una serie di tre esercitazioni avvenute con aiuto completo dell'adulto, è iniziata la presa dati tramite la medesima analisi del compito, otto passaggi, impiegata nel Gruppo Arcobaleno. (Allegato 4 – Analisi del compito Aldo, Scuola infanzia) Le prime cinque prove hanno permesso di evidenziare una grande difficoltà del bambino ad utilizzare il taccuino, nello specifico di voltare la pagina. Per questo motivo è stato sostituito il supporto ambientale con una striscia visiva orizzontale, con un funzionamento basato sulla sequenza analogo al taccuino. (Allegato 5 – Striscia) La modifica dello strumento utilizzato ha implicato pure di modificare la griglia contenente l'analisi del compito sfruttata per raccogliere i dati. I singoli passaggi sono stati rivisti una prima volta, sostituendo il voltare la pagina col prendere dalla striscia la foto corrispondente all'attività. Si è deciso quindi di far portare fisicamente la foto fino alla mensola sulla quale era appoggiato il gioco, in modo che il bambino potesse durante tutto il tragitto controllare tra le sue mani quale attività dovesse affrontare. Una volta giunto in prossimità dell'attività da prendere il bambino scambiava la fotografia con quest'ultima. In questa seconda versione la presa dati si articolava quindi su quattordici passaggi. (Allegato 6 – Analisi del compito Aldo, Scuola infanzia, Seconda versione). Dopo ulteriori cinque prove si è deciso di aumentare la sequenza di un'attività, portandola da due a tre. Questo è stato pensato in modo da esporre il bambino a maggior ripetizioni di uno stesso passaggio all'interno della singola esercitazione, ripetendo così più volte la procedura in breve tempo. È stato quindi necessario modificare nuovamente la griglia della presa dati, aggiungendo i passaggi necessari a svolgere la terza attività, arrivando così a ventuno. (Allegato 7 – Analisi del compito Aldo, Scuola infanzia, Terza versione) La messa in comune dei dati raccolti ha permesso di avere il grafico qui di seguito:



Aldo ha iniziato ad utilizzare il programma visivo alla SI l'11.4 e, come anticipato, dopo cinque volte si è reso necessario un assestamento. I problemi ricorrenti in queste sessioni erano il voltare la pagina ed il riporre l'attività una volta terminata, queste due azioni rappresentavano ben il 50% dell'intero programma. In questo lasso di tempo Aldo ha avuto due performance più basse rispetto alla media, ma non bisogna lasciarsi imbrogliare dal grafico: quelle che sembrano grandi fluttuazioni di rendimento dipendono dal non superamento di un passaggio sugli otto osservati. Da considerare inoltre che il bambino non ha avuto la possibilità di esercitare la sequenza per più di una settimana (18-27.4) a causa dell'assenza per malattia dell'accompagnatrice. Una percentuale di riuscita più bassa in data 27.4 potrebbe quindi anche dipendere dai troppi giorni trascorsi senza esercitarsi sul compito. Riferendosi al grafico inerente le esercitazioni nel gruppo Arcobaleno è interessante vedere come la percentuale di riuscita fosse invece prossima all'80% (si veda il grafico a pagina 15).

Dal 9.5 si è passati all'utilizzo della striscia orizzontale e, pur cambiando diversi passaggi nella sequenza, la percentuale di riuscita è rimasta pressoché invariata. Anche con questa seconda variante del supporto visivo gli errori più persistenti riguardavano più che altro l'utilizzo dello strumento stesso che non l'affrontare le singole attività. Da notare che tra l'11.5 ed il 23.5 il bambino non ha esercitato l'utilizzo dello strumento a causa di un giorno festivo e di una passeggiata scolastica, ma che dopo praticamente due settimane la sua performance è rimasta invariata. Osservando con attenzione la presa dati si può notare che anche gli spostamenti che il bambino deve affrontare per prendere e riporre le singole attività potrebbero comportare una distrazione. In tutte le prove osservate il bambino non tornava al tavolino dopo aver riposto l'attività terminata e questo potrebbe segnare l'inizio

di un momento di confusione tale da metterlo in difficoltà anche nei due passaggi successivi, ossia staccare la fotografia dalla striscia visiva e recarsi nuovamente alla mensola per prendere l'attività successiva. Una cosa che non è stata presa in considerazione nel proseguimento delle esercitazioni è proprio il ridurre lo spazio di manovra del bambino, per esempio avvicinando alla postazione di lavoro le attività da eseguire.

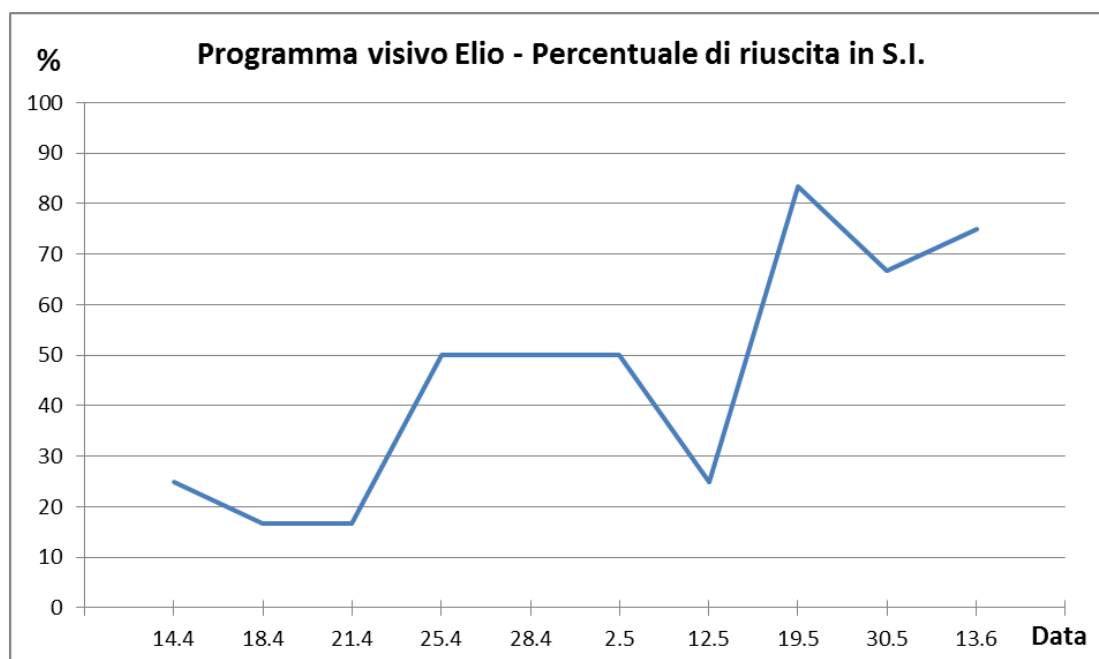
Nelle ultime tre sessioni prese in considerazione, dal 1.6, la sequenza è stata portata a tre attività. Questo per verificare se la ripetitività in breve tempo delle singole azioni potesse aiutare il bambino ad interiorizzare con più facilità la sequenza corretta, quindi a riproporla in maniera indipendente. In effetti probabilmente l'attività in più ha aiutato, poiché il bambino ha risposto rapidamente con ottimi risultati portando la percentuale di riuscita del programma visuale prossima all'80%. Dai dati raccolti sembrerebbe che Aldo sia riuscito a gestire meglio anche gli spostamenti. Da sottolineare che grandi miglioramenti si sono registrati anche il 15.6, nonostante Aldo non avesse esercitato la sequenza nei nove giorni precedenti. Probabilmente portando a tre attività il programma visivo Aldo ha avuto la possibilità di beneficiare di maggior continuità, cosa che l'ha aiutato a memorizzare con più facilità l'intera sequenza. Purtroppo l'anno scolastico è terminato prima che l'utilizzo del programma visivo potesse essere ritenuto acquisito: mancano le tre prove cruciali, ma i notevoli progressi registrati lasciano ben sperare.

Con Elio si è proceduto in maniera diversa rispetto ad Aldo: come detto nel capitolo precedente il programma visivo è stato dapprima introdotto solo nel contesto SI, credendo che il bambino avesse le risorse necessarie ad affrontarlo.

Le tre attività che venivano proposte a rotazione nel programma visivo sono state scelte da una selezione di sei.

Anche in questo caso è stata fatta una riflessione su dove il bambino dovesse svolgere il compito. La scelta non è stata semplice poiché gli spazi a disposizione erano poco strutturati: trattandosi di un open space, non esistevano in sezione dei locali separati sfruttabili. Si è deciso quindi di utilizzare come postazione di lavoro il suo banco, a circa tre metri dalle scansie sulle quali il bambino poteva trovare le attività contenute nel programma. Questo posto era già sfruttato da Elio nelle attività manuali e per affrontare giochi al tavolo, quindi lo si è considerato come familiare. Gli permetteva inoltre di avere visuale sulle scansie e quindi si è valutato che potesse essere funzionale. La zona della sezione allestita con i banchi era senza dubbio la meno affollata, ma la sua vicinanza con le scansie dei giochi ed il salone garantiva la presenza costante di una buona parte di compagni.

Dopo tre esercitazioni complete condotte dall'adulto è iniziata la presa dati, articolata sui 12 passaggi necessari ad affrontare le tre attività in sequenza (Allegato 8 – Analisi del compito Elio, Scuola infanzia), che ha permesso di creare il seguente grafico:



Elio ha iniziato ad esercitarsi col programma visivo in data 14.4, svolgendo dieci sessioni sull'arco di due mesi. Dopo le prime tre sessioni ci si è resi conto che qualcosa non funzionava nel verso giusto: la gran parte dei passaggi della procedura venivano affrontati con l'aiuto dell'adulto, la percentuale di riuscita era infatti al di sotto del 20%. È stato quindi deciso di apportare alcune modifiche: in primo luogo il banco è stato avvicinato di circa un metro alle scansie, in modo da ridurre gli spostamenti che in alcuni momenti, con la presenza di più compagni, diventavano molto confusionari. In secondo luogo è stato introdotto l'utilizzo del programma visivo anche nel Gruppo Arcobaleno, per rinforzare gli aspetti procedurali.

Nella quarta, quinta e sesta esercitazione si vede un buon miglioramento, la percentuale di riuscita si assesta al 50%. Incrociando i dati raccolti tra Gruppo Arcobaleno e SI si può notare che il bambino ha affrontato il programma visivo tutti i giorni tranne il fine settimana tra il 25.4 ed il 3.5, data in cui ha eseguito la sequenza senza alcun errore per la prima volta nel setting strutturato dell'OTAF (si veda il grafico a pagina 16). Probabilmente la buona continuità mantenuta nell'esercitare la sequenza ha aiutato il bambino ad interiorizzare una parte dei passaggi.

Il 5.5 era festivo, mentre il 9.5 il bambino era assente per malattia, quindi in entrambe le occasioni non ha affrontato il programma visivo. Tenendo in considerazione che l'assenza è stata registrata anche nel Gruppo Arcobaleno e che quindi Elio non ha avuto la possibilità di esercitare il programma visivo per diversi giorni, questa potrebbe essere la causa per cui in data 12.5 la sua percentuale di riuscita ha accusato un considerevole ribasso: 25%. Bisogna inoltre considerare che il bambino rientrava da una malattia e non si era ancora rimesso completamente, tanto che alcuni giorni più tardi ha dovuto fare i

conti con una ricaduta. La sua condizione fisica potrebbe quindi aver condizionato la buona riuscita dell'esercizio.

Quanto appena considerato potrebbe trovare fondamento nel fatto che nella prova successiva, avvenuta il 19.5 dopo un'ulteriore battuta di arresto causata dal festivo 16.5, Elio ha ottenuto un ottimo risultato, andando a superare l'80% di riuscita. In questa occasione il suo stato di salute era ottimo.

Purtroppo una serie di eventi ha fatto in modo che Elio impiegasse di nuovo dieci giorni prima di poter esercitare il suo programma visivo, in quanto il 23.5 non ha potuto beneficiare dell'accompagnamento, mentre il 26.5 era nuovamente un festivo. Il 30.5 ha però potuto affrontare la sessione, raggiungendo un buon risultato. Guardando la presa dati si può osservare come Elio abbia affrontato tutti i primi otto passaggi in maniera indipendente e corretta. Il problema si è posto nel momento in cui ha dovuto prendere la terza attività presente nel programma visuale: per una svista del sottoscritto la scatola contenente il gioco non era presente sulle mensole. Questo errore da parte mia ha probabilmente mandato in confusione il bambino che, nonostante i successivi aiuti ricevuti, non è più stato in grado di portare a termine individualmente gli ultimi quattro passaggi della sequenza.

L'ultima sessione, avvenuta in data 13.6 dopo due assenze consecutive per malattia di Elio (2 e 6.6) e la passeggiata di fine anno, da buoni risultati (75%); da sottolineare che il bambino ha trascorso nuovamente due settimane senza esercitare la sequenza.

Nella presa dati emerge inoltre che nel 75% dei casi Elio non ha girato autonomamente la pagina dello strumento una volta completata l'attività, in modo da vedere quale fosse quella successiva. Probabilmente si sarebbe potuto valutare l'impiego di un supporto ambientale differente, come per esempio la striscia orizzontale impiegata con Aldo, che non comportasse il dover voltare pagina. Inoltre nello 0% dei casi il bambino ha portato a termine autonomamente il terzo gioco, cosa che invece nel gruppo Arcobaleno aveva raggiunto con successo. È lecito pensare che un'eccessiva mole di stimoli esterni abbia richiesto maggior concentrazione ad Elio per affrontare le prime due attività e che arrivasse molto provato al momento di affrontare la terza. Si sarebbe potuto ridurre il programma visivo a solo due attività fino all'acquisizione, per poi tornare a tre attività. Questo per far sì che il bambino venisse gratificato ricevendo il rinforzo scelto prima che la sua motivazione o le sue energie si esaurissero.

Come nel caso di Aldo, anche per Elio l'anno scolastico è terminato prima che l'utilizzo del programma visivo potesse essere considerato acquisito, ma i dati raccolti sono comunque positivi.

4.5 Riflessione sull'esperienza inerente il progetto pedagogico

Si può capire che in entrambi i percorsi è stato fatto un grande sforzo al fine di rendere gli spazi idonei e, nel limite del possibile, il meno disturbanti possibile per i due bambini. Meno attenzione è stata data però agli aspetti comuni da ritrovare nei differenti contesti. Per sostenere la generalizzazione sarebbe bene modificare “[...] un aspetto per volta lasciando che la situazione iniziale e quella nuova abbiano in comune alcune componenti. Inoltre, sarà opportuno mantenere inizialmente gli stessi prompt e lo stesso rinforzatore. In altre parole verranno evidenziati gli elementi comuni in situazioni differenti.” (Ricci et al., 2014, p. 135). Nei due casi specifici, per ciò che concerne il livello e la quantità di aiuti elargiti è stato fatto il possibile: anche se il contesto della scuola infanzia ha richiesto senza dubbio maggiore presenza da parte dell'adulto, la modalità di aiutare è stata coerente nei differenti contesti. Gli oggetti rinforzatori impiegati erano invece propri dei singoli contesti ma probabilmente non hanno influenzato l'esito dell'utilizzo del supporto ambientale; essendo scelti con attenzione e già sfruttati precedentemente credo abbiano svolto la loro funzione. Una prima critica che posso muovere sul mio operato è che si sarebbe potuto iniziare a proporre i programmi visivi con i medesimi giochi sia nel Gruppo Arcobaleno che alla SI, in modo da facilitare l'esecuzione almeno nelle prime battute.

Avendo avuto la possibilità di lavorare direttamente in due contesti differenti ho avuto modo di toccare con mano quanto un buon lavoro di rete sia fondamentale. Considerando per esempio la continuità dell'intervento, questa sarebbe stata garantita, o quanto meno sostenuta, se tutti gli attori coinvolti fossero stati in grado di proporre ai bambini l'utilizzo corretto del programma visivo. Nella presa dati si nota invece come l'utilizzo dello strumento sia stato proposto costantemente solo nel Gruppo Arcobaleno, questo grazie al fatto che gli educatori presenti erano tutti in grado di utilizzarlo correttamente. Invece alla SI l'utilizzo era subordinato alla presenza dell'operatore di sostegno: in assenza di quest'ultimo entrambe le docenti non l'hanno utilizzato.

Guardando quanto fatto quest'anno, a livello di SI le docenti hanno seguito regolarmente il programma definito. Laddove i bambini in questione necessitavano di una presa a carico più strutturata rispetto a tale programma, magari con obiettivi diversificati, intervenivano gli operatori di sostegno occupandosi del bambino e sgravando la docente. In questi momenti ho vissuto una situazione di complementarità: gli attori coinvolti hanno messo in gioco ognuno le proprie competenze senza però renderle accessibili all'altro. L'ottica in cui devo pormi è invece quella di condivisione: trasmettere alle docenti delle competenze specifiche e degli strumenti funzionali che facilitino la presa a carico particolare degli alunni in situazione di difficoltà, anche in mia assenza. Inoltre, in questo modo il bambino non sarà legato ad una sola figura, ma imparerà ad attuare determinati comportamenti in maniera indipendente con più persone e, infine, con tutti. Ci sono state comunque delle mattinate durante le quali le docenti hanno accolto i bambini da sole. Questo perché hanno avuto la

possibilità durante l'anno scolastico di conoscerli e di maturare, forse anche grazie al supporto delle figure di sostegno, strategie funzionali che anno permesso a loro e al bambino di vivere in maniera proficua la quotidianità della classe.

Alla luce di questa breve riflessione cosa si potrebbe fare per facilitare le docenti? Quali modifiche si potrebbero apportare all'attuale presa a carico? Avendo già impiegato il supporto ambientale nelle due sezioni, il passo verso un maggior coinvolgimento delle docenti è molto breve in quanto basterebbero pochi accorgimenti. Per esempio si potrebbe pensare di proporre l'esecuzione della sequenza ad un gruppo di compagni, in modo che la docente possa avere il tempo di dedicarsi anche al resto della sezione, oppure adottare l'utilizzo del programma visivo per tutti i bambini in momenti specifici della giornata.

Come probabilmente si è già intuito, questa tipologia di supporto ambientale non è stata impiegata a domicilio in nessuno dei due casi presentati. I problemi nella gestione del tempo libero si sono presentati anche a casa, come riportato più volte dai genitori stessi, ma essi non hanno dato seguito al nostro suggerimento di adottare l'utilizzo del programma visivo anche a domicilio.

La famiglia di Aldo in un primo tempo ha dimostrato interesse verso la procedura ed ha provato ad impiegare lo strumento. Dopo aver ricevuto tutte le informazioni a riguardo, la madre ha proposto il programma visivo, ma si è scoraggiata dopo un paio di tentativi poco performanti. Il feedback ricevuto è stato che l'utilizzo di tale supporto richiedeva troppo tempo e che veniva richiesto troppo al genitore, rimarcando che loro non sono professionisti. In effetti l'impiego corretto del programma visivo ha richiesto anche a noi professionisti un certo impegno, ma lo sforzo che un genitore deve e dovrà impiegare per accudire un figlio che non matura indipendenza è presumibilmente maggiore. Mary Lych Barbera (2013, p. 201) ci ricorda però che tutti i genitori insegnano ai propri figli. "Un genitore è il primo ed il miglior insegnante di un bambino a sviluppo tipico e questo è ancora più vero per i genitori di bambini autistici o con altre disabilità. Questi bambini semplicemente non imparano bene senza insegnamenti espliciti [...]" La famiglia di Elio ha invece rifiutato il suggerimento fin dall'inizio per motivi di organizzazione dei turni lavorativi dei due genitori.

Come suggerisce Sally Rogers nella prefazione "Non ci saranno mai servizi esterni alla famiglia sufficienti per soddisfare tutte le esigenze di un bambino con autismo; perciò, aiutando i genitori a imparare modi efficaci per educare il figlio con autismo e per farlo crescere, si fornisce un supplemento all'istruzione scolastica. Questo è anche un modo per garantire che il bambino viva in un ambiente quotidiano che favorisce l'apprendimento tramite routine e scambi familiari tipici, che gli esperti di età evolutiva sanno essere l'ambiente di apprendimento più efficace possibile." (Xaiz & Micheli, 2011, p.14) Consapevole che la collaborazione fra tutti gli attori della rete che si occupa del bambino è un requisito indispensabile del processo educativo che porti alla generalizzazione, l'équipe avrebbe forse dovuto supportare maggiormente le famiglie: incentivando l'utilizzo e

spiegando meglio l'obiettivo finale dell'impiego del programma visivo, ossia l'indipendenza. In prima persona ho proposto alla famiglia di Aldo l'utilizzo del programma visivo anche a casa, limitandomi però a presentare quanto deciso e creato dall'équipe senza un coinvolgimento diretto della famiglia. Ho accettato inoltre la loro rinuncia all'utilizzo senza interrogarmi più di tanto su cosa non abbia funzionato, ecco quindi che posso muovere una seconda critica al mio lavoro: il mancato coinvolgimento di tutte le figure educative.

Sono convinto che sarebbe più stimolante per le famiglie coinvolgerle anche in fase di progettazione dell'intervento, piuttosto che proporre loro, o addirittura imporre, quanto deciso dall'équipe. "Se vogliamo aiutare i genitori, noi operatori dobbiamo avere ben in chiaro - a livello sia teorico sia personale - l'esperienza devastante che essi provano arrivando da noi dopo una serie di tentativi falliti per entrare in relazione con il loro bambino; magari hanno tentato di «super-stimolarlo» senza ottenere le risposte attese giungendo talvolta persino a rinunciarvi del tutto. Da qui deriva la necessità di sostenere, aiutare e insegnare a questi genitori modalità differenti per educare, giocare ed entrare in relazione con il figlio. L'insegnamento deve essere adattato ai bisogni del bambino e della famiglia." (Xaiz & Micheli, 2011, p. 63)

Guardando al futuro sorgono quindi degli interrogativi su come poter coinvolgere maggiormente la famiglia in un percorso tanto delicato. Sarebbe sostenibile stendere un progetto che abbia il domicilio come punto di partenza? Aiuterebbe far in modo che la famiglia sia consigliata nel selezionare le attività da proporre in sequenza al bambino? Sarebbe fattibile per gli educatori del Gruppo Arcobaleno andare fisicamente a domicilio per poter dare una consulenza anche sul setting? Proporre degli incontri puntuali con i genitori per fare un bilancio dell'andamento del progetto li farebbe sentire più sicuri? Questi sono interrogativi sui quali ci si dovrà chinare in un futuro prossimo al fine di migliorare in nostro servizio.

L'obiettivo prefissato dell'utilizzo indipendente del programma visuale è stato raggiunto in breve tempo in setting strutturato, mentre ha richiesto maggior accortezza nel momento in cui è stato trasferito nel contesto di SI, costringendomi a riflettere su quali modifiche apportare per poter facilitare l'esecuzione. Anche se l'obiettivo prefissato in questo secondo contesto non è stato raggiunto, credo che si possa guardare con soddisfazione a quanto fatto. La difficoltà nella generalizzazione delle competenze acquisite nel Gruppo Arcobaleno si è fatta sentire, i due bambini non hanno infatti raggiunto un livello di indipendenza sufficiente nell'affrontare il programma visivo. Ma entrambi i bambini hanno giovato della presenza del supporto nella misura in cui si è riuscito ad incanalare le loro energie in un processo costruttivo. Sentendosi coinvolti e protagonisti, anche se a volte aiutati, i due bambini hanno dimostrato maggior interesse e quindi anche maggior concentrazione nei momenti successivi.

Kathleen Ann Quill (2011, p. 316) sottolinea che sovente i bambini con DSA ricevono informazioni troppo poco chiare dagli stimoli ambientali. "I problemi di iperselettività e di

generalizzazione possono portare a interpretazioni scorrette delle informazioni, e le difficoltà nello spostamento dell'attenzione possono creare condizioni di apprendimento confuse. In assenza di strategie educative ben pianificate i bambini con autismo imparano associazioni scorrette, rischiando di diventare ansiosi e incapaci di mettere in atto il comportamento corretto o manifestando un comportamento inappropriato per poi dover «disimparare» le associazioni sbagliate.” Un'ulteriore critica costruttiva che posso muovere al mio operato è che avrei potuto adottare il supporto ambientale prima che si manifestasse l'esigenza, prevenendo così l'insorgere di un comportamento problema.

Lavorando con bambini con DSA il programma visivo può essere introdotto da subito, eliminandolo in un secondo tempo se dovesse risultare superfluo o, meglio ancora, articolandolo maggiormente in modo da poter diventare un vero e proprio promemoria nelle sequenze più complesse: un prezioso aiuto in continua evoluzione di forma e di contenuti col passare del tempo.

Affrontando un discorso più vasto, l'utilizzo indipendente del supporto nei vari contesti di vita è solo l'inizio del percorso di generalizzazione, non il punto di arrivo. Il supporto ambientale, una volta acquisito nell'utilizzo pratico, potrà essere maggiormente sfruttato. Non solo per il momento del gioco libero, ma potrà diventare un supporto procedurale per affrontare delle operazioni più complesse. Come per esempio affrontare un lavoretto manuale o apparecchiare la tavola per pranzo. Sostenendo a tutto tondo il percorso di autonomia del bambino.

5. Conclusioni

Nel corso dell'ultimo anno scolastico mi sono più volte interrogato rispetto al mio agire professionale, molte questioni, a volte dei dubbi, in alcuni momenti dubbi importanti.

Il mancato raggiungimento di alcuni obiettivi nella pratica e il sentimento di incompletezza di conoscenze teoriche mi hanno fatto riflettere su cosa avrei potuto fare per migliorare la mia condizione di professionista. Mi sono reso conto di quanto fosse importante, per riuscire a gestire bene un intervento come quello descritto nel presente lavoro, essere consapevoli in tutti i momenti del proprio agire, conoscere il motivo delle scelte che stanno alla base di ogni intervento. La foga di raggiungere gli obiettivi prefissati può portare a volte proprio a rischiare di perdere di vista il senso di un intero intervento. Credo pertanto che per l'operatore sociale sia necessario ogni tanto fermarsi per "riprender fiato" e analizzare la situazione. Pause di riflessione, di bilancio indispensabili, fondamentali per essere maggiormente consapevoli sulle situazioni. Quindi, la voglia di approfondire il percorso svolto e di capirne appieno il senso è stata il motore che mi ha permesso di redigere la Tesi.

L'esperienza pratica su cui ho potuto riflettere mi ha portato a capire che essere un operatore competente non significa sapere, conoscere tutto, ma vuol dire anche avere la capacità, la voglia e la curiosità di andare a ricercare tutte quelle informazioni che mancano a completare la propria visione nell'ottica di un agire maggiormente consapevole e perciò maggiormente convinto.

Nella ricerca teorica è necessario affidarsi a chi è già passato per le medesime vie, ma la messa in pratica di nozioni prettamente teoriche, senza avere un'esperienza diretta, concreta sul campo, spesso mette a dura prova l'operato di un educatore. Nel mio caso, per esempio, il fatto di possedere delle competenze generali sull'autismo ma un'esperienza diretta con bambini con DSA limitata, ha fatto sì che durante la pratica professionale siano emersi dei quesiti. Quindi appassionandomi ai temi dell'autismo, dell'intervento precoce e dell'approccio comportamentale ho iniziato a leggere sul tema, a frequentare con interesse conferenze specifiche organizzate da Ares e seguire alcuni corsi di formazione sul metodo comportamentale.

Pur avendo la possibilità di reperire tutte le informazioni teoriche necessarie a mettere in atto degli interventi, la pratica ha comunque evidenziato degli aspetti che non avevo considerato: mi sono trovato a fare i conti con molte variabili che in un primo tempo avevo trascurato. Credevo, per esempio, di avere molto tempo a disposizione per poter affrontare il progetto alla SI ma, nel caso di Elio, la frequenza limitata a due giorni, diversi festivi, malattia e altri avvenimenti sono stati degli imprevisti che hanno comportato delle conseguenze sulla riuscita del progetto. In fase di progettazione di un intervento qualsiasi anche la tempistica è un aspetto rilevante, quindi non bisogna sottovalutarla.

Nel progettare un intervento bisogna considerare anche i singoli contesti nei quali si opera. Ho riscontrato infatti alcune difficoltà nel mantenere una coerenza nel mio agire a

dipendenza di dove mi trovassi. In contesti parecchio differenti come il Gruppo Arcobaleno e la SI, l'intervento educativo andava costantemente riadattato alle esigenze del caso. Affinché la mia presenza fosse veramente un sostegno, ho dovuto maturare un'attitudine più "universale", un modo di porsi nei confronti del bambino che fosse utilizzabile e funzionale in tutti i contesti, per esempio facendo uso di supporti visivi (foto, pittogrammi, programmi visivi,...) e riducendo le istruzioni verbali a poche essenziali parole. Quindi affrontando questo percorso ho dovuto cambiare radicalmente il mio approccio che era basato prevalentemente su istruzioni verbali. Nel presente sto già facendo tesoro di questi preziosi accorgimenti ed in futuro dovrò continuare a migliorarmi.

Se saper reperire una buona bibliografia è il primo passo, individuare una persona-risorsa è un passaggio altrettanto importante. Per quanto mi riguarda, oltre al costante confronto con l'équipe, ho potuto sfruttare la presenza all'OTAF di Denise Smith, che ha tenuto un corso di formazione sull'autismo e che, a più riprese, ha supervisionato il lavoro dell'équipe del Gruppo Arcobaleno. Nel confronto diretto con la signora Smith mi sono reso conto dell'importanza del concetto di non lasciare niente al caso.

Nel momento che si ha l'impressione di non comprendere la situazione, o di non sapere quali soluzioni adottare, bisogna reagire immediatamente e cercare le risposte privilegiando osservazione e riflessione. Monitorare gli sviluppi e riadattare ogni intervento alla situazione che muta nel tempo, senza mai dimenticare che l'agire educativo deve per forza di cose essere adattato alle circostanze, come un abito cucito su misura che rispetti la singolarità del bambino e le sfaccettature dell'ambiente individuale.

Pensando ai due bambini che ho voluto considerare in questo lavoro, così simili e allo stesso tempo così diversi tra loro, più volte ho dovuto fare uno sforzo per non omologare i miei interventi. Il fatto che avessero la medesima età cronologica e che stessero affrontando un percorso molto simile mi ha portato in svariate occasioni ad un passo dal considerarli uguali. È in quel momento allora che mi sono fermato per osservare meglio la situazione e riflettere sul mio operato. Questo non vuol dire che un medesimo approccio non possa funzionare in relazioni educative differenti, anzi, ma bisogna esserne coscienti e quindi porsi con cognizione di causa.

Nel processo di focalizzazione della tematica da affrontare nel Lavoro di Tesi ho faticato a decidere quale intervento educativo approfondire. Questo perché gli interrogativi più generali sorti durante la redazione del presente scritto si presentano a più riprese, toccando quindi gran parte del mio operato e non solo l'utilizzo del supporto visivo preso in considerazione.

Quando si lavora con bambini gli obiettivi di sviluppo sono moltissimi, bisogna avere la capacità di valutare quali passi fare prima e quali in seguito. Per esempio, se un bambino non ha competenze di imitazione motoria, sarà molto difficile insegnargli la lingua dei segni, molto meglio allora allenare prima le competenze di imitazione. Quindi una prima

sfida è quella di porsi obiettivi realistici e misurabili ed essere consapevoli che probabilmente le strategie per raggiungerli andranno riviste e riadattate con flessibilità lungo il cammino. Non bisogna scoraggiarsi se gli obiettivi non vengono raggiunti: se questi sono stati pensati con coerenza probabilmente occorrerà solo rivedere parte dell'intervento educativo per capire cosa non ha funzionato, per poi ripartire con nuova energia. L'importante è essere attento e vigile, utilizzare coscientemente lo strumento dell'osservazione, se necessario dotandosi di strumenti pratici e funzionali che aiutino a registrare i dati in maniera quanto più oggettiva, ma che allo stesso tempo ci aiutino a leggere anche la situazione globale.

Nel cammino verso l'autonomia ad esempio bisogna articolare i singoli interventi educativi, in modo che si complementino l'uno con l'altro. L'introduzione ad esempio del programma visivo si inserisce quindi in una visione di intervento educativo molto più vasta: fa parte di un percorso mirato all'indipendenza del bambino; il riuscire a gestire un breve lasso di tempo libero è solo una piccola goccia nel mare delle competenze che si auspica il bambino acquisirà.

Per quanto mi riguarda ho fatto mie delle strategie concrete e facilmente trasferibili in più contesti, che potrò in futuro utilizzare per affrontare innumerevoli progetti pedagogici. In termini di apprendimento un obiettivo può essere perseguito con svariate modalità, alcune più funzionali di altre. Per esempio, ci sono molti modi per affrontare un disegno con le tempere: il più classico, e forse noioso, è quello di utilizzare un pennello. Invece un modo più coinvolgente può essere quello di utilizzare delle macchinine, degli animaletti di gomma o degli stampini, utilizzando il pennello in un secondo tempo. È più facile riuscire a coinvolgere un bambino in un'attività se questa viene presentata sotto forma di gioco, se suscita curiosità o se è divertente, piuttosto che presentandola come imposta. Per il bambino gli apprendimenti saranno allora più naturali, anche se questi avvengono in un setting studiato.

Con l'esperienza fatta e grazie anche alla redazione della Tesi, ho appreso che il modo di porsi verso una situazione data può determinarne l'esito. Ho imparato a controllare la parte antecedente: la richiesta nei confronti del bambino deve essere formulata in modo quanto più chiaro e accessibile possibile, ponendo particolare attenzione alla forma visiva. Ho imparato anche a osservare in maniera corretta e oggettiva un comportamento tramite specifiche griglie e a controllare la conseguenza, ossia la risposta che il bambino ottiene in seguito ad un comportamento. Questa risposta condiziona i comportamenti futuri del bambino, ha quindi un ruolo cruciale.

Nell'attuare un approccio comportamentale, è imperativo dare medesime risposte ad un determinato comportamento, indipendentemente dagli attori coinvolti. Quindi è importante sottolineare che la buona riuscita di un progetto è ancora più condizionata dal coinvolgimento e dalla coerenza di tutte le figure educative che ruotano intorno al bambino. Un intervento precoce è di difficile attuazione se considerato a prescindere dai

contesti di vita del bambino, infatti quest'ultimo deve ancora maturare esperienza e le occasioni di apprendimento spontaneo sono poche o infruttuose. Pensare di lavorare come se si fosse in delle "camere a tenuta stagna", dove ogni contesto è diviso dagli altri da barriere impermeabili, non aiuterà il bambino nel percorso di generalizzazione. Per aiutarlo ad acquisire delle competenze bisognerà esporlo ripetutamente ad una medesima esperienza e, affinché possa mettere a frutto i suoi sforzi e generalizzare le competenze acquisite, il bambino necessiterà di avere la possibilità di esercitare queste competenze in tutti gli ambiti.

Inoltre le difficoltà che derivano dall'iperselezione dello stimolo, ci devono far riflettere su quali elementi privilegiare per facilitare il bambino nel compito di generalizzazione. Partendo dal presupposto che una medesima situazione di per sé non è sufficiente ad aiutare il bambino a far tesoro degli apprendimenti avvenuti in un contesto differente, bisognerà aiutarlo fornendogli quanti più elementi in comune possibile con le esperienze precedenti. L'ambiente dove avviene un'esperienza, essendo potenzialmente disturbante, dovrà essere arricchito di tutti quegli elementi che possono essere trasferiti da un contesto all'altro in modo che questi siano comuni, dando la possibilità al bambino di avere dei punti di riferimento. In questo caso si può parlare di materiali, giochi, supporti ambientali o strategie, ma l'importante è che vengano scelti con cura e sfruttati. Ed è compito dell'educatore raccogliere quegli elementi che potranno diventare comuni, osservandoli in prima persona o domandando agli altri attori; per esempio interrogando i familiari o dando loro suggerimenti o veri e propri strumenti di osservazioni che permettano di individuarli.

In tutto questo il ruolo dell'educatore è di considerare la globalità degli interventi, tentando di attenuarne la complessità e dando un ruolo ad ogni attore che ne fa parte. Devo essere in chiaro che il mio ruolo è sia quello di attore principale che di coordinatore dell'intervento, indipendentemente quale esso sia. In questo anno ho preso coscienza dell'importanza di coinvolgere tutta la rete nell'intervento educativo, in futuro dovrò curare maggiormente questo aspetto definendo insieme ai singoli attori quale ruolo debbano avere, coinvolgendoli già in fase di progettazione.

Congedandomi vorrei lasciare una considerazione personale per chi, come me, vuole dedicarsi con passione alla propria professione in ambito sociale. L'attitudine di chi si pone in maniera costruttiva e propositiva è di flessibilità e accoglienza, non di giudizio.

È importante cercare di leggere sempre chi sta di fronte come una risorsa piuttosto che un problema. E se le impressioni negative dovessero prevalere su quelle positive, occorre cercarne i motivi.

Lasciare e lasciarsi il tempo affinché un intervento possa realmente tramutarsi in risultati, non avere fretta di dire che un obiettivo è raggiunto, meglio prendersi qualche attimo in più ma esserne certi.

Non arrendersi mai, ma soprattutto non sentirsi mai arrivati, c'è sempre qualcosa da imparare. Mai sentirsi sazi di nuove conoscenze, la professionalità passa anche dal costante aggiornamento delle competenze e dalla riflessione sul proprio operato.

6. Bibliografia

American Psychiatric Association, (2013), *DSM-5. Manuale diagnostico e statistico dei disturbi mentali* (M. Biondi, trad.) Milano: Raffaello Cortina Editore

Bernasconi, G., Lombardoni, C., Rudelli, N., (2016), *Campanelli verdi e rossi. Screening precoce nei disturbi dello spettro autistico per bambini da 0 a 3 anni*, Bellinzona: Giampiero Casagrande editore

Foxx, R., M., (2014), *Tecniche base del metodo comportamentale. Per l'handicap grave e l'autismo* (M. Rucci, C. Villaresi, trad.) (3. ed.), Trento: Erickson (Originariamente pubblicato nel 1982)

Lynch Barbera, M., (2013), *Verbal Behavior Approach. Insegnare a bambini con autismo e disturbi correlati* (R. Torsiello, trad.), Brescia: Orma Editing (Originariamente pubblicato nel 2007)

Quill, K., A. (cur.), (2011), *Comunicazione e reciprocità sociale nell'autismo. Strategie educative per insegnanti e genitori* (G. Vivanti, S. Congiu, trad.), Trento: Erickson (Originariamente pubblicato nel 1995)

Ricci, C., Romeo, A., Bellifemine, D., Carradori, G., & Magaudda, C., (2014), *Il manuale ABA-VB. Fondamenti, tecniche e programmi d'intervento*, Trento: Erickson

Smith Brunetti, D. (2003), *L'intervento intensivo e precoce ABA nei disturbi autistici*
Disponibile da <http://www.genitoricontraautismo.com>, data di accesso al sito 06.09.2016

Xaiz, C. & Micheli, E., (2013), *Lavorare con le famiglie dei bambini con autismo. Guida per gli operatori*. Trento: Erickson (Originariamente pubblicato nel 2011)

Fondazione OTAF (n. d.), *Flyer di presentazione Gruppo Arcobaleno*
Disponibile da <http://www.otaf.ch/index.php/settore-minorenni/gruppo-arcobaleno>

7. Allegati

Allegato 1 – Taccuino

Allegato 2 – Analisi del compito Aldo, Arcobaleno

Allegato 3 – Analisi del compito Elio, Arcobaleno

Allegato 4 – Analisi del compito Aldo, Scuola infanzia, prima versione

Allegato 5 – Striscia

Allegato 6 – Analisi del compito Aldo, Scuola infanzia, seconda versione

Allegato 7 – Analisi del compito Aldo, Scuola infanzia, terza versione

Allegato 8 – Analisi del compito Elio, Scuola infanzia

Allegato 1 – Taccuino



Allegato 2 – Analisi del compito Aldo, Arcobaleno

Nome del bambino: Aldo

Area: Gioco libero

Analisi del compito – Programma visivo

Passaggi:	12.4	14.4	15.4	19.4	22.4	26.4	3.5	10.5	12.5	13.5
1. Prende la prima attività corrispondente alla prima foto del programma visivo	SÌ	SÌ	SÌ	SÌ	SÌ	SÌ	SÌ	SÌ	SÌ	SÌ
2. Completa la prima attività	SÌ	SÌ	SÌ	SÌ	SÌ	SÌ	NO	SÌ	SÌ	SÌ
3. Dopo aver completato la prima attività volta pagina	NO	NO	NO	NO	NO	NO	NO	NO	SÌ	SÌ
4. Mette via la prima attività	NO	NO	SÌ	SÌ	SÌ	SÌ	SÌ	SÌ	SÌ	SÌ
5. Prende la seconda attività corrispondente alla seconda foto del programma visivo	SÌ	SÌ	SÌ	SÌ	SÌ	SÌ	SÌ	SÌ	SÌ	SÌ
6. Completa la seconda attività	SÌ	SÌ	SÌ	SÌ	SÌ	SÌ	SÌ	SÌ	SÌ	SÌ
7. Dopo aver completato la seconda attività volta pagina	NO	NO	NO	SÌ	NO	SÌ	SÌ	SÌ	SÌ	SÌ
8. Mette via la seconda attività e riceve il rinforzo	SÌ	SÌ	SÌ	SÌ	SÌ	SÌ	SÌ	SÌ	SÌ	SÌ
Passaggi corretti:	5/8	5/8	6/8	7/8	6/8	7/8	6/8	7/8	8/8	8/8
Percentuale di riuscita:	62,5	62,5	75	87,5	75	87,5	75	87,5	100	100

Allegato 3 – Analisi del compito Elio, Arcobaleno

Nome del bambino: Elio

Area: Gioco libero

Analisi del compito – Programma visivo

Passaggi:	26.4	27.4	29.4	3.5	17.5	24.5
1. Prende la prima attività corrispondente alla prima foto del programma visivo	NO	SÌ	SÌ	SÌ	SÌ	SÌ
2. Completa la prima attività	SÌ	SÌ	SÌ	SÌ	SÌ	SÌ
3. Dopo aver completato la prima attività volta pagina	NO	NO	SÌ	SÌ	SÌ	SÌ
4. Mette via la prima attività	SÌ	SÌ	NO	SÌ	SÌ	SÌ
5. Prende la seconda attività corrispondente alla seconda foto del programma visivo	SÌ	SÌ	SÌ	SÌ	SÌ	SÌ
6. Completa la seconda attività	SÌ	SÌ	SÌ	SÌ	SÌ	SÌ
7. Dopo aver completato la seconda attività volta pagina	NO	NO	SÌ	SÌ	SÌ	SÌ
8. Mette via la seconda attività	SÌ	SÌ	SÌ	SÌ	SÌ	SÌ
9. Prende la terza attività corrispondente alla terza foto del programma visivo	SÌ	SÌ	SÌ	SÌ	SÌ	SÌ
10. Completa la terza attività	NO	SÌ	SÌ	SÌ	SÌ	SÌ
11. Dopo aver completato la terza attività volta pagina	NO	NO	SÌ	SÌ	SÌ	SÌ
12. Mette via la terza attività e riceve il rinforzo	SÌ	SÌ	SÌ	SÌ	SÌ	SÌ
Passaggi corretti:	7/12	9/12	11/12	12/12	12/12	12/12
Percentuale di riuscita:	58,33	75	91,66	100	100	100

Allegato 4 – Analisi del compito Aldo, Scuola infanzia, prima versione

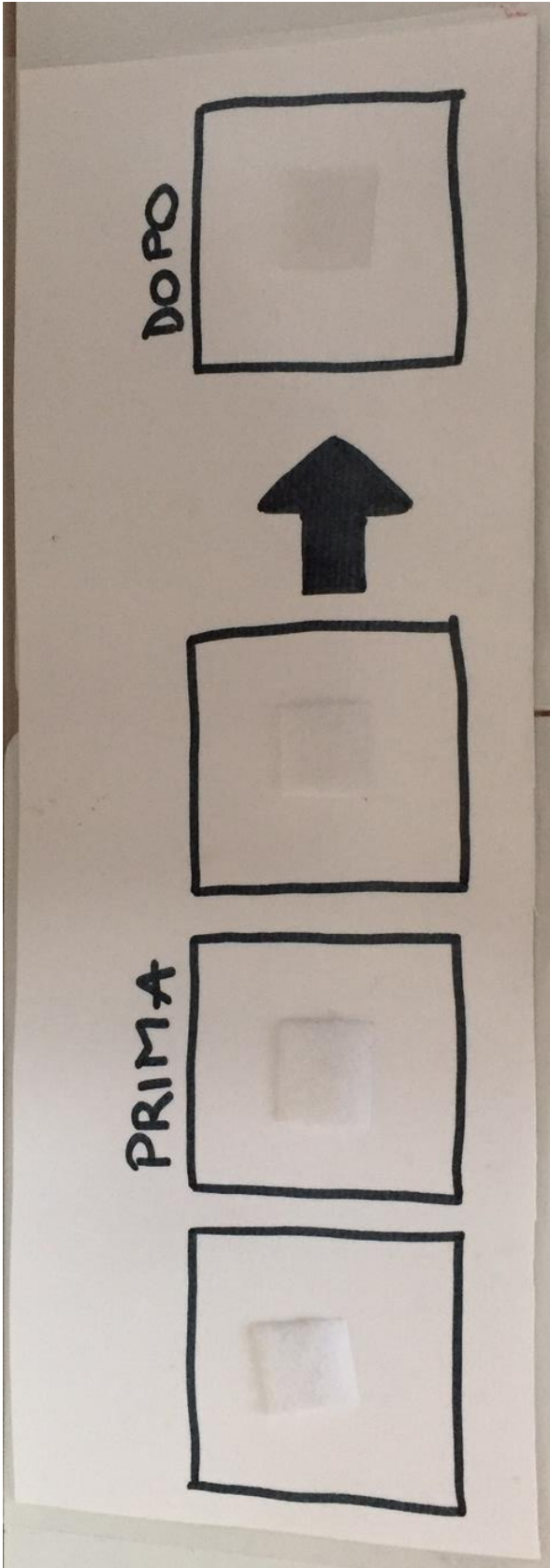
Nome del bambino: Aldo

Area: Gioco libero

Analisi del compito – Programma visivo

Passaggi:	11.4	13.4	18.4	27.4	2.5
1. Prende la prima attività corrispondente alla prima foto del programma visivo	SÌ	NO	SÌ	NO	SÌ
2. Completa la prima attività	SÌ	SÌ	SÌ	SÌ	SÌ
3. Dopo aver completato la prima attività volta pagina	NO	NO	NO	NO	NO
4. Mette via la prima attività	NO	NO	NO	NO	NO
5. Prende la seconda attività corrispondente alla seconda foto del programma visivo	SÌ	SÌ	SÌ	SÌ	SÌ
6. Completa la seconda attività	NO	NO	SÌ	SÌ	SÌ
7. Dopo aver completato la seconda attività volta pagina	NO	NO	NO	NO	NO
8. Mette via la seconda attività e riceve il rinforzo	NO	NO	NO	NO	NO
Passaggi corretti:	3/8	2/8	4/8	3/8	4/8
Percentuale di riuscita:	37,5	25	50	37,5	50

Allegato 5 – Striscia



Allegato 6 – Analisi del compito Aldo, Scuola infanzia, seconda versione

Nome del bambino: Aldo

Area: Gioco libero

Analisi del compito – Programma visivo

Passaggi:	9.5	11.5	23.5	25.5	30.5
1. Prende la prima foto corrispondente alla prima attività del programma visivo	NO	NO	NO	NO	NO
2. Si dirige verso lo scaffale e attacca la foto accanto alla copia corrispondente al gioco	NO	NO	NO	NO	NO
3. Prende l'attività corrispondente	SÌ	SÌ	SÌ	SÌ	SÌ
4. Completa l'attività	SÌ	SÌ	NO	SÌ	SÌ
5. Dopo aver completato l'attività si alza	NO	NO	NO	SÌ	SÌ
6. Riordina la prima attività	NO	NO	SÌ	SÌ	NO
7. Torna alla postazione di lavoro	NO	NO	NO	NO	NO
8. Prende la seconda foto corrispondente alla seconda attività del programma visivo	NO	NO	NO	NO	NO
9. Si dirige verso lo scaffale e attacca la foto accanto alla copia corrispondente al gioco	NO	NO	NO	NO	NO
10. Prende l'attività corrispondente	SÌ	SÌ	SÌ	SÌ	SÌ
11. Completa l'attività	SÌ	SÌ	SÌ	SÌ	SÌ
12. Dopo aver completato l'attività si alza	SÌ	SÌ	SÌ	SÌ	SÌ
13. Riordina la seconda attività	NO	SÌ	SÌ	NO	SÌ
14. Torna alla postazione di lavoro e riceve il rinforzo	NO	NO	NO	NO	NO
Passaggi corretti:	5/14	6/14	6/14	7/14	7/14
Percentuale di riuscita:	35,71	42,86	42,86	50	50

Allegato 7 – Analisi del compito Aldo, Scuola infanzia, terza versione

Nome del bambino: Aldo

Area: Gioco libero

Analisi del compito – Programma visivo

Passaggi:	1.6	6.6	15.6
1. Prende la prima foto corrispondente alla prima attività del programma visivo	NO	NO	NO
2. Si dirige verso lo scaffale e attacca la foto accanto alla copia corrispondente al gioco	NO	NO	NO
3. Prende l'attività corrispondente	NO	SÌ	SÌ
4. Completa l'attività	SÌ	SÌ	SÌ
5. Dopo aver completato l'attività si alza	SÌ	SÌ	SÌ
6. Riordina la prima attività	SÌ	SÌ	SÌ
7. Torna alla postazione di lavoro	NO	NO	SÌ
8. Prende la seconda foto corrispondente alla seconda attività del programma visivo	NO	NO	NO
9. Si dirige verso lo scaffale e attacca la foto accanto alla copia corrispondente al gioco	NO	NO	NO
10. Prende l'attività corrispondente	SÌ	SÌ	SÌ
11. Completa l'attività	SÌ	SÌ	SÌ
12. Dopo aver completato l'attività si alza	SÌ	SÌ	SÌ
13. Riordina la seconda attività	SÌ	SÌ	SÌ
14. Torna alla postazione di lavoro	NO	SÌ	SÌ
15. Prende la terza foto corrispondente alla terza attività del programma visivo	NO	SÌ	SÌ
16. Si dirige verso lo scaffale e attacca la foto accanto alla copia corrispondente al gioco	NO	NO	NO
17. Prende l'attività corrispondente	SÌ	SÌ	SÌ
18. Completa l'attività	SÌ	SÌ	SÌ
19. Dopo aver completato l'attività si alza	SÌ	SÌ	SÌ
20. Riordina la terza attività	NO	SÌ	SÌ
21. Torna alla postazione di lavoro e riceve il rinforzo	NO	NO	SÌ
Passaggi corretti:	10/21	14/21	16/21
Percentuale di riuscita:	47,61	66,66	76,19

Allegato 8 – Analisi del compito Elio, Scuola infanzia

Nome del bambino: Elio

Area: Gioco libero

Analisi del compito – Programma visivo

Passaggi:	14.4	18.4	21.4	25.4	28.4	2.5	12.5	19.5	30.5	13.6
1. Prende la prima attività corrispondente alla prima foto del programma visivo	NO	SÌ	NO	SÌ	SÌ	SÌ	SÌ	SÌ	SÌ	SÌ
2. Completa la prima attività	SÌ	SÌ	SÌ	SÌ	NO	NO	SÌ	SÌ	SÌ	SÌ
3. Dopo aver completato la prima attività volta pagina	NO	NO	NO	SÌ	NO	NO	NO	SÌ	SÌ	SÌ
4. Mette via la prima attività	SÌ	NO	SÌ	SÌ	SÌ	SÌ	NO	SÌ	SÌ	SÌ
5. Prende la seconda attività corrispondente alla seconda foto del programma visivo	NO	NO	NO	NO	SÌ	SÌ	NO	SÌ	SÌ	SÌ
6. Completa la seconda attività	NO	NO	NO	SÌ	NO	SÌ	SÌ	SÌ	SÌ	SÌ
7. Dopo aver completato la seconda attività volta pagina	NO	NO	NO	NO	NO	NO	NO	SÌ	SÌ	SÌ
8. Mette via la seconda attività	SÌ	NO	NO	NO	SÌ	SÌ	NO	SÌ	SÌ	SÌ
9. Prende la terza attività corrispondente alla terza foto del programma visivo	NO	NO	NO	SÌ	SÌ	SÌ	NO	SÌ	NO	SÌ
10. Completa la terza attività	NO	NO	NO	NO	NO	NO	NO	NO	NO	NO
11. Dopo aver completato la terza attività volta pagina	NO	NO	NO	NO	SÌ	NO	NO	NO	NO	NO
12. Mette via la terza attività e riceve il rinforzo	NO	NO	NO	NO	NO	NO	NO	SÌ	NO	SÌ
Passaggi corretti:	3/12	2/12	2/12	6/12	6/12	6/12	3/12	10/12	8/12	9/12
Percentuale di riuscita:	25	16,66	16,66	50	50	50	25	83,33	66,66	75