

LAVORO DI DIPLOMA DI

TARYN SCIARINI

BACHELOR OF ARTS IN PRIMARY EDUCATION

ANNO ACCADEMICO 2012/2013

**L'INTEGRAZIONE DI UN BAMBINO AUTISTICO
IN UNA CLASSE REGOLARE**

RELATORE

AURELIO CRIVELLI

A tutti quei bambini tanto speciali da non riuscire ancora a penetrare nel loro mondo.

Un grande ringraziamento va a Monica Della Casa, Monique della Santa, Eileen Milesi e ad Alberto Wohlgemuth per la loro disponibilità e gentilezza.

Un ringraziamento speciale va al mio professore Aurelio Crivelli, i cui consigli sono stati fondamentali. Lavorare con lui è stato un piacere.

Sommario

Introduzione.....	5
Motivazione personale.....	5
Come affrontare l'autismo a scuola: integrare un bambino autistico in una classe regolare.....	6
Prima parola chiave: progettazione.....	7
Stringere un'alleanza.....	7
Programmazione.....	7
Seconda parola chiave: organizzazione.....	8
Terza parola chiave: didattica speciale.....	8
Stimolare la comunicazione.....	8
Quarta parola chiave: compagni.....	9
Creare un clima inclusivo all'interno della classe.....	9
Creare un clima di aiuto e di collaborazione reciproca all'interno della classe.....	11
Sviluppare l'assertività e la prosocialità all'interno della classe	11
Avvicinare i compagni al deficit del compagno.....	12
Raccolta dati.....	14
Scopo della ricerca.....	14
Interrogativi di ricerca.....	14
Ipotesi di ricerca.....	14
Campione di riferimento.....	15
Approccio metodologico.....	15
Introduzione alla sociometria e al gruppo-classe.....	15
Il sociogramma (allegato 4, p. 50).....	16
Intervista semi-strutturata (allegato 5, p. 52).....	17
Risultati ottenuti	18
I risultati sociometrici	18
Premessa generale.....	19
Premessa all'analisi dei risultati.....	19
Prima classe (terza SE).....	20
Seconda classe (terza SE).....	21
Terza classe (seconda SE).....	22
Le tre classi a confronto.....	24
I risultati delle interviste semi-strutturate.....	26
Conclusioni.....	30

Limiti.....	32
Possibili sviluppi.....	32
Bibliografia.....	33
Allegato 1.....	34
Allegato 2.....	42
Allegato 3.....	46
Allegato 4.....	50
Allegato 5.....	52
Allegato 6.....	54

Introduzione

Motivazione personale

La motivazione nell'intraprendere questo tipo di progetto nasce nel corso del mio terzo anno di formazione, più precisamente durante il modulo "Bisogni educativi speciali" mediato dalla docente Chiara Balerna, la quale presenta situazioni particolari di bambini speciali nelle classi di scuola elementare, tra questi gli allievi autistici. Riflettendo su alcuni dei problemi relazionali dei bambini autistici, quali la mancata interazione sociale e i problemi comportamentali caratteristici di questo deficit, mi sono chiesta quali potessero essere i vantaggi o le conseguenze che l'integrazione di tale bambino in una classe ordinaria potesse avere sullo sviluppo delle proprie competenze sociali e in quale modo questo inserimento potesse influenzare il clima della classe.

Il docente, durante la sua carriera professionale, potrebbe trovarsi confrontato con l'integrazione di un bambino autistico nella propria classe, con la conseguente necessità di adottare strategie al fine di ottimizzare l'inserimento di tale allievo con le dinamiche e relazioni già esistenti nel gruppo classe. Ho scelto di trattare questo tema approfondendo le relazioni sociali, perché trovo sia un aspetto fondamentale nella vita di tutti. Tramite questo lavoro spero di aiutare me stessa e gli altri docenti ad affrontare nella maniera più proficua l'integrazione di un allievo autistico in una classe regolare, cercando di sviluppare al massimo le relazioni e le interazioni sociali che vengono a crearsi in tale situazione. Mi auguro un giorno di possedere le conoscenze e le capacità per aiutare questi bambini ad inserirsi al meglio nella società e nei piccoli gruppi che costituiscono la vita di tutti i giorni.

Per svolgere questa ricerca ho dovuto approfondire le definizioni di autismo e le varie caratteristiche di tale disturbo. Questa parte di approfondimento teorico sarà sviluppato nell'allegato 1 (p. 34).

Come affrontare l'autismo a scuola: integrare un bambino autistico in una classe regolare

Dalle mie letture è emerso il fatto che la progettazione, l'organizzazione, il clima di classe e la didattica speciale sono le quattro parole chiavi (riprese dal libro di Cottini, 2011) che portano verso il successo dell'integrazione di un bambino autistico in una classe regolare.

La progettazione, che consiste anche nella programmazione del percorso formativo dell'allievo autistico, è fondamentale, in quanto la collaborazione tra i maestri curricolari e gli insegnanti specializzati per il sostegno aumenta in modo esponenziale la riuscita dell'inserimento di tale allievo in un ambiente di vita quotidiana. Va sottolineato il fatto che il docente che accoglie questo tipo di alunno non può assumersi tutto il peso della gestione pedagogico-didattica specifica, ma deve essere sostenuto da un'ampia cerchia di persone specializzate, come i docenti di sostegno pedagogico, i servizi specialistici e gli enti locali, ognuno dei quali ha le proprie responsabilità e i propri obiettivi. L'obiettivo del maestro titolare è quello di promuovere delle buone condizioni di accoglienza e di integrazione, di facilitare le relazioni sociali con i compagni e di adottare strategie per rendere le discipline curricolari accessibili al bambino in questione. Tutto questo, con l'aiuto del sostegno pedagogico. Gli enti specialistici, che lavorano al di fuori della sede scolastica, si occupano invece dell'aspetto medico-terapeutico.

L'organizzazione, altra parola di rilevante importanza, consiste nella disposizione degli spazi secondo le esigenze dell'allievo con autismo e nella presentazioni di schemi visivi al fine di facilitargli le attività, i compiti e lo svolgimento della giornata.

La didattica speciale, terza parola chiave, prende in considerazione le strategie utilizzate per comunicare in modo efficace con l'allievo.

L'ultima parola chiave, i compagni, rappresenta un tassello di grande importanza per l'integrazione dell'allievo autistico nella classe, infatti un clima solidale e comprensivo permette al bambino di poter instaurare delle relazioni sociali con i coetanei.

Prima parola chiave: progettazione

Stringere un'alleanza

La progettazione rappresenta il motore centrale della scuola, un tassello fondamentale per il raggiungimento di uno degli obiettivi più importanti della scuola moderna: l'autonomia. Questa parola chiave è fondamentale per l'integrazione scolastica di un bambino con autismo, infatti, il successo dell'inserimento dipende fortemente dalla collaborazione che si instaura tra gli insegnanti specializzati per i sostegni e i colleghi curricolari, così come dalla cooperazione con i servizi specialistici e gli enti locali, dal coinvolgimento della famiglia del bambino autistico e dall'adesione di tutto il personale che lavora nell'istituto scolastico. Il successo di un'integrazione può realizzarsi partendo da buoni rapporti di alleanza e da precise assunzioni di responsabilità tra i collaboratori: vale a dire che ad occuparsi di questi particolari allievi non devono essere solo gli insegnanti di sostegno e gli assistenti educativi ma è necessario attivare delle proficue interazioni tra scuola, famiglia, servizi specialistici e enti pubblici, solo in questo modo le prospettive di successi formativi degli allievi integrati possono crescere.

Programmazione

L'integrazione scolastica di un soggetto autistico necessita di un percorso formativo progettato nel minimo dettaglio, niente deve essere lasciato al caso o abbandonato all'improvvisazione. Questi allievi devono essere accompagnati anche nei momenti più liberi, come per esempio la ricreazione. Infatti, ci si rende conto che, programmando in modo adeguato situazioni interattive, anche i bambini con autismo riescono ad appropriarsi di competenze che possono in seguito evolversi e generalizzarsi in vari ambiti, favorendo così un migliore adattamento al contesto vita. L'inserimento di un bambino autistico in una classe regolare necessita questa progettualità, che si traduce in una flessibilità organizzativa e didattica da parte dell'insegnante. Un insegnante che accoglie nella sua classe un allievo autistico non può immaginare di continuare a svolgere la sua professione come faceva prima del suo arrivo, infatti, dovrà sviluppare dei processi d'individualizzazione o personificazione (Cottini, 2011)¹ nella programmazione delle attività didattiche.

1 "L'individualizzazione si pone come insieme di strategie didattiche che intendono garantire a tutti gli allievi, tramite la diversificazione delle procedure curricolari, l'uguaglianza nel raggiungimento degli esiti formativi essenziali. In altre parole, si tratta dell'adattamento dei contenuti, dei ritmi e dei materiali di lavoro, delle strategie didattiche per consentire il raggiungimento di obiettivi ritenuti essenziali per lo sviluppo e l'adattamento al contesto di vita. Il

Seconda parola chiave: organizzazione

"La mente del bambino autistico è caotica e l'ambiente ordinato e strutturato deve aiutarlo a mettere ordine, così come una protesi aiuta a supplire alla mancanza di una struttura anatomica."

Shopler² (citato in Cottini, 2011, p. 131)

Da queste parole di Schopler capiamo come l'organizzazione dell'ambiente scolastico e della classe possa influenzare l'integrazione del bambino autistico. L'integrazione in una classe regolare di un soggetto autistico non può basarsi, a causa delle particolari caratteristiche di quest'ultimo, sul semplice adattamento dell'allievo al contesto, bensì deve essere l'organizzazione scolastica, con tutte le persone che la raffigurano, a doversi riorganizzare e modificare per poter far fronte all'esigenze del bambino. I bambini autistici, per le caratteristiche elencate nell'allegato 1 (p.34), si trovano a ricevere delle informazioni che non sono in grado di interpretare, si trovano così in uno stato d'incertezza che provoca loro ansia e paura. Sappiamo, infatti, come un soggetto autistico abbia bisogno di conoscere il mondo "a memoria" per sentirsi al sicuro, è in quest'ottica che dobbiamo da subito dividere l'ambiente in modo che il bambino conosca esattamente le nostre intenzioni, cosa ci aspettiamo da lui, quando, dove, con chi si relazionerà e che cosa succederà in seguito. Bisogna quindi creare un ordine "fisso" nella classe e nella scuola in modo da abbassare il livello d'ansia, d'incertezza e di paura nel bambino. L'aspetto organizzativo è approfondito nell'allegato 2 (p. 42).

Terza parola chiave: didattica speciale

Stimolare la comunicazione

Come già detto nei capitoli precedenti, uno dei deficit presenti nel bambino autistico è proprio costituito dall'incapacità di relazionarsi con altre persone. A questo proposito è di fondamentale importanza promuovere delle azioni educative precoci che permettano di stimolare nell'allievo

concetto di personalizzazione, invece, raccoglie quelle strategie che intendono promuovere lo sviluppo delle potenzialità elettive di ogni allievo e che perseguono, pertanto, forme di potenziamento di quelle che sono le abilità e motivazioni più affinate di ognuno." (p. 98)

2 Docente di Psichiatria e Psicologia presso il Dipartimento di Psichiatria dell'Università del North Carolina, per oltre 40 anni insieme a Robert Reichler, iniziò il suo lavoro di ricerca sui bambini autistici e i loro genitori.

autistico forme di comunicazione e relazioni verso i propri compagni. La compromissione qualitativa della comunicazione nel soggetto autistico inoltre, risulta un ostacolo all'apprendimento di abilità curricolari, deve quindi essere tenuta in considerazione dagli educatori al fine di sviluppare in modo corretto i progetti educativi. Questi aspetti saranno ulteriormente sviluppati nell'allegato 3 (p. 46).

Quarta parola chiave: compagni

È di rilevante importanza il ruolo che i compagni di classe rivestono nel successo dell'integrazione di un bambino autistico nella classe e nel contesto sociale. Le amicizie che nascono nell'ambito scolastico tendono, infatti, a generalizzarsi anche in attività al di fuori della scuola, facilitando così l'integrazione scolastica dei bambini. Nel caso dell'inserimento di un allievo autistico in un gruppo scolastico, per ottenere una vera inclusione, non è quindi sufficiente che l'allievo faccia parte della stessa classe dei suoi coetanei, diventando così un semplice compagno, bensì deve riuscire a promuovere degli atteggiamenti da amico, promuovendo iniziative relazionali. In quest'ottica l'insegnante deve proporre delle specifiche procedure didattiche che permettono di creare un ambiente inclusivo nella classe, dove gli allievi sono chiamati a mettere in gioco i valori essenziali dei rapporti relazionali come il rispetto, la considerazione positiva e l'aiuto reciproco. Questo processo d'inclusione non è solo benefico per il bambino autistico, ma anche per tutti i compagni di classe che lo accolgono. L'inclusione, infatti, permette loro di sviluppare l'accettazione della diversità come valore e scoprire il ruolo sociale che investono nella vita quotidiana.

Creare un clima inclusivo all'interno della classe

È fondamentale, al fine di integrare con successo un bambino autistico, stimolare dei rapporti di amicizia all'interno della classe, così come l'aiuto e la collaborazione da parte dei compagni. I rapporti di amicizia e di sostegno sono del tutto personali, si sa, infatti, che ogni soggetto sceglie le sue amicizie basandosi su delle preferenze e caratteristiche puramente personali. Questo però non significa che non esistano delle strategie che l'insegnante può mettere in atto al fine di promuovere un clima favorevole a stringere relazioni e stimolare la cooperazione. Nel libro di Cottini (2011) sono elencate quattro linee operative che permettono di creare un clima inclusivo e di facilitare l'attivazione della risorsa compagni:

- "abbassare il livello di competitività;

- stimolare il senso di appartenenza al gruppo;
- creare occasioni di vicinanza e di lavoro comune;
- lavorare direttamente sulle competenze pro sociali e sulla valorizzazione positiva degli altri." (p. 331)

Un altro metodo molto efficace per promuovere un clima d'inclusione è quello di festeggiare insieme alcune occasioni speciali, e non solo i compleanni come si ha l'abitudine di fare. Si può per esempio festeggiare un successo scolastico, sportivo o un'occasione che renda felice e soddisfatto un allievo. In questo modo si sviluppa in ogni allievo il senso di appartenenza al gruppo classe. Un ulteriore modo per facilitare la promozione di atteggiamenti prosociali, è l'intervento didattico proposto dal programma "alfabetizzazione emozionale", nel quale gli obiettivi sono rivolti alla valorizzazione degli aspetti positivi, allo sviluppo dell'empatia, al rafforzamento delle condotte di aiuto e al sostegno. Un esempio di attività a questo proposito, tratta dal libro di Lucio Cottini (2011), è riportata qui sotto:

"Gli allievi sono stati invitati a identificare le azioni che fanno stare male o sfociano in conflitti e a trovare comportamenti alternativi, pensando alla loro esperienza in classe o nei giochi, ognuno ha scritto su un foglio due o tre atteggiamenti che lo infastidiscono senza però indicare chi solitamente li compie: l'attenzione infatti doveva essere rivolta al comportamento, non all'autore. Le frasi sono state lette e si è discusso in aula su questi atteggiamenti e sulle reazioni che provocano, mettendosi anche nei panni di chi li subisce. Gli allievi hanno poi cercato i comportamenti alternativi da adottare per evitare conflitti e dispiaceri. Ecco alcuni esempi di quanto emerso. Comportamenti che fanno star male: prepotenza; non rispettare il materiale altrui; prendere in giro; non aiutare i compagni che hanno bisogno; allontanarsi da un compagno senza motivo; vantarsi di sapere sempre tutto; fare scherzi sciocchi; non restituire ciò che viene prestato; parlare male di qualcuno; fare boccacce; fare la spia; fare dispetti. Soluzioni: parlare per chiarire le cose; non reagire con violenza; chiedere scusa; trattenersi; aiutare quando si vede il bisogno e non solo quando lo chiede l'insegnante; dare buoni consigli; fare notare le cose senza offendere; prendersi le proprie responsabilità; avere il coraggio di dire "ho sbagliato"; rispettare le regole del gioco." (p. 333)

Creare un clima di aiuto e di collaborazione reciproca all'interno della classe

Esistono diversi metodi per promuovere l'aiuto e la collaborazione reciproca all'interno della classe. Uno di questi è il tutoring che consente, oltre al raggiungimento di obiettivi cognitivi, di arricchire la dimensione affettivo-emozionale presente nell'allievo autistico. Questo metodo consiste nel nominare alcuni allievi "tutor", i quali hanno il compito di favorire l'apprendimento dei loro compagni speciali, che quindi assumono il ruolo di "tutee". L'attività di tutoring permette al bambino autistico di sopportare meglio la presenza degli altri e favorire la creazione di rapporti sociali con i compagni.

Sviluppare l'assertività e la prosocialità all'interno della classe

Il comportamento sociale è il risultato di competenze assertive e prosociali. Assumere un comportamento assertivo significa cercare di raggiungere i propri obiettivi con modalità socialmente adeguate e che rispettano le altre persone. Avere un atteggiamento prosociale significa invece, cercare di promuovere il benessere degli altri. Educare a queste due competenze, e quindi sviluppare un comportamento sociale, non è solo positivo dal punto di vista dell'integrazione di un bambino autistico, ma anche per la convivenza civile nella classe e più in generale nella società. A questo riguardo esistono diverse opere didattiche che possono essere integrate nell'ambito scolastico. Una dei più interessanti per quanto riguarda l'assertività, è il programma incentrato sul *problem solving* interpersonale, proposto da Spivack e Shure (citati in Cottini, 2011). Questo programma prevede l'insegnamento di strategie di pensiero che permettono di scegliere una soluzione di *problem solving* interpersonale che si basa su delle valutazioni appropriate delle iniziative e intenzioni personali e di quelle degli altri. Non si cerca quindi di imporre agli allievi delle regole sociali ma di farli riflettere. Queste abilità sono promosse da tre azioni principali (Cottini, 2011):

- "generare il maggior numero di alternative per risolvere i problemi relazionali e, più in generale sociali di ogni giorno (pensiero divergente);
- anticipare ciò che potrebbe accadere come conseguenza delle alternative individuate (pensiero consequenziale);
- pianificare passo dopo passo i mezzi per raggiungere i propri scopi in ambito sociale (soluzione al problem solving, pensiero causale-comparativo)." (p. 343)

Per quanto concerne la prosocialità, un contributo importante è stato dato da Roche (citato in Cottini, 2011). La sua proposta consiste nella valutazione degli atteggiamenti prosociali e di una serie di esercizi che possono essere inseriti nei curricoli d'insegnamento nelle diverse discipline, al fine di sviluppare i seguenti fattori (Cottini, 2011):

- "la valutazione positiva dell'alunno;
- l'empatia;
- l'espressione dei propri sentimenti;
- la creatività;
- la relazione interpersonale;
- La non aggressività e non competitività;
- i modelli prosociali;
- la collaboratività;
- l'aiuto
- la condivisione." (p. 344)

Questo programma può essere adattato a tutti i livelli scolastici. Richiede inoltre un lavoro coordinato tra gli educatori nelle varie discipline scolastiche. Questo permette agli allievi di sensibilizzarsi all'aiuto reciproco e ad imparare a mettere in pratica le caratteristiche sopra elencate anche al di fuori del contesto scolastico.

Avvicinare i compagni al deficit del compagno

È fondamentale, al fine di promuovere un'educazione al rispetto e alla convivenza sociale, accorciare le distanze tra noi e la diversità. Essere a conoscenza delle difficoltà e dei deficit del bambino autistico, facendone quindi un oggetto di discussione e di studio, da una parte suscita la curiosità degli allievi a conoscere più da vicino questo loro compagno speciale, dall'altra riduce le insicurezze e le paure causate dalla diversità trasformandola in una condizione presente che non sminuisce l'originalità e la dignità del bambino. Nel libro di Cottini (2011) vengono elencati i diversi modi per integrare nel curriculum il tema della diversità:

- "invitando in classe studenti disabili più grandi, genitori di studenti disabili, medici, terapeuti, docenti;
- presentando e discutendo in classe filmati, programmi televisivi, libri riviste e articoli sulla disabilità;
- svolgendo ricerche su personaggi celebri con disabilità;
- informandosi sugli ausili e sulle tecnologie per la riduzione delle disabilità;
- proponendo attività che, attraverso la simulazione, permettano agli studenti di comprendere come ci si possa sentire ad avere un deficit fisico, sensoriale o cognitivo." (p. 335)

Qui sotto riporto un'attività tratta dall'opera di Cottini (2011) "Conosciamo Luca e i suoi bisogni", che ha come obiettivo quello di far conoscere ai compagni del bambino autistico i suoi deficit, e di far capire loro il suo particolare sistema di comunicazione.

"Gli insegnanti (curricolare e di sostegno) informano la classe della situazione di Luca e della necessità di trovare un modo per comunicare con lui. Sottolineando l'importanza per lui di capire il PECS (vedi p. 46). Invitano i bambini a immaginare di non saper parlare e non saper neanche fare gesti per comunicare. Si sviluppa così una discussione su questo.

Viene impostato il lavoro nel modo seguente:

1. ogni bambino crea un "Quaderno della comunicazione";
2. vengono fatte esercitazioni su tutte le fasi;
3. si realizza un cartellone da esporre in aula per avere sempre un riferimento.

A questo punto tutto è pronto per comunicare con Luca attraverso il PECS.

1. Vengono organizzate situazione di tutoring guidato, in cui i compagni comunicano con Luca assistiti dall'insegnante di sostegno. La consegna è: "Se non vi dà la carta, prendetelo per mano e aiutatelo a farlo prima di assecondare le sue richieste."
2. Si passa poi all'interazione libera, che permette anche di generalizzare le competenze di Luca ed evitare rigidità dato che ogni bambino utilizza il PECS in modo un po' diverso. La situazione viene monitorata dall'insegnante di sostegno e dall'assistente educativa, le quali tengono sempre informati i compagni su quale fase comunicativa Luca ha raggiunto nel lavoro specifico con loro." (p. 335)

Raccolta dati

Scopo della ricerca

L'obiettivo di questa ricerca è quello di avere una maggiore conoscenza delle conseguenze che l'integrazione di un bambino autistico in una classe regolare può avere sull'interazioni sociali di quest'ultimo e come il clima della classe implicata può essere influenzato da questo inserimento. Questa ricerca considera però solo i poli sociali e affettivi con il quale il bambino autistico è confrontato nell'ambito scolastico, ovvero i compagni di classe e il maestro.

Si tratta di un progetto di ricerca empirica, i cui risultati non possono essere generalizzabili ad altre situazioni, ma sono raccolti al fine di capire un determinato contesto scolastico (Coggi & Ricchiardi, 2008). I risultati potranno però fornire ai docenti dei suggerimenti utili concernenti l'integrazione di un bambino autistico nella propria classe, così come degli spunti di riflessioni riguardo questo tema.

Interrogativi di ricerca

- L'integrazione di un bambino autistico in una classe ordinaria può facilitare lo sviluppo delle sue competenze sociali?
- La presenza di un bambino autistico in una classe ordinaria può migliorare la solidarietà interna al gruppo classe (clima di classe) ?

Ipotesi di ricerca

1. L'integrazione dell'allievo autistico in una classe ordinaria facilita l'interazione sociale di quest'ultimo con i compagni di classe.
2. La presenza di un allievo autistico in una classe ordinaria migliora la solidarietà interna al gruppo classe (clima di classe).

Campione di riferimento

Per quanto concerne la raccolta dei dati tramite sociogramma, ho preso come campione tre classi di scuola elementare, una seconda e due terze del bellinzonese. Per quanto riguarda le interviste semi-strutturate, ho incontrato le maestre titolari e le docenti di sostegno delle stesse classi sopracitate con l'aggiunta di una prima elementare del mendrisiotto, nella quale la docente titolare con tutte le figure di sostegno che seguono il bambino autistico sono impegnati in un progetto in corso e mi hanno invitata a non svolgere il sociogramma.

Approccio metodologico

Al fine di conoscere l'evoluzione o la regressione dell'integrazione di un bambino autistico ho deciso di suddividere la raccolta dei dati in due periodi diversi: nel primo e nel secondo semestre. Ho adottato questa scelta poiché il tempo può rappresentare un fattore di cambiamento, positivo o negativo, nella costruzione di relazioni sociali all'interno di un gruppo. La modalità di raccolta dati sarà la stessa nelle tre classi e nei due periodi, ovvero: nel primo semestre verrà proposto alle classi campioni un sociogramma dalla maestra titolare, nel secondo condurrò un'intervista semi-strutturata con le docenti titolari e quelle di sostegno. Questo mi permetterà di sapere se sono state messe in atto delle strategie all'interno della classe al fine di facilitare l'integrazione e l'interazione sociale del bambino autistico.

Introduzione alla sociometria e al gruppo-classe

Oggi giorno sappiamo che un clima affettivo e sociale in classe influenza in modo notevole il lavoro svolto dagli allievi e il rendimento che essi hanno a scuola. È quindi fondamentale conoscere le dinamiche sociali presenti nella classe al fine di ottenere un gruppo nel quale siano attive un massimo di relazioni positive, trasformando così la classe in un unico gruppo, dove tutti gli allievi provano un sentimento di appartenenza. Per l'insegnante è fondamentale, per un miglior clima di lavoro e di vita nella classe, sapere se tutti gli allievi sono inseriti positivamente. Infatti, quando un allievo si sente bene in classe apprende meglio, ha voglia di lavorare e di progredire, vivrà quindi la sua esperienza scolastica in modo positivo. L'insegnante, a questo proposito, deve sapere gestire e condurre il gruppo in modo proficuo, in quanto la sua maniera di guidare la classe influenzerà l'atmosfera e la produttività degli allievi. In quest'ambito ha dato un contributo fondamentale Jacob Levy Moreno (citato in Genovese, L., & Kanisza, S., 2002), il quale ha focalizzato i suoi studi sulle

dinamiche di gruppo, ovvero, come esso nasce, si evolve, si articola e si scompone, considerando inoltre ogni individuo della classe come atomo sociale, in quanto inserito nella rete relazionale del gruppo. La sociometria, che nasce da questi studi di Moreno, è uno strumento fondamentale per l'insegnante, poiché gli permette di conoscere tutte le interazioni sociali tra gli allievi e il ruolo che ognuno di loro ricopre nel gruppo. Questo strumento consente al docente di strutturare al meglio il suo gruppo, permettendogli, come già detto, di far nascere un massimo d'interazioni positive tra gli allievi, rendendo anche meno pesanti, nel caso si presentino, situazioni di disagio sociale.

La classe, facente parte della struttura scolastica, costituisce un gruppo stabile, dove gli allievi sono obbligati a recarsi ed a convivere quotidianamente. Il gruppo è formato da alunni della stessa età che perseguono lo stesso obiettivo, ovvero il raggiungimento degli obiettivi istituzionali. Si stabiliscono quindi in ogni allievo, dei sentimenti di simpatia, antipatia, ostilità oppure indifferenza nei confronti dei compagni, costruendo così all'interno della classe una struttura sub-istituzionale che nasce in base a delle esigenze, non più istituzionali, ma piuttosto di tipo socio-emotivo. La classe è quindi una rete sociale dinamica e in continua evoluzione, dove ogni allievo ne rappresenta un atomo, e il quale deve affrontare quotidianamente dei problemi di accettazione o di rifiuto. Il gruppo scolastico non è un semplice raggruppamento d'individui, ma una realtà unitaria, nella quale ogni componente influenza gli altri e ne è influenzato a sua volta. Un clima sociale teso e negativo può disturbare l'apprendimento da parte degli allievi. Ecco perché una lettura attenta delle dinamiche sociali presenti nella classe può aiutare a rendere l'ambiente più disteso, e a favorire delle interazioni positive tra i pari e con il docente, promuovendo così non solo lo sviluppo socio-affettivo degli allievi ma anche la loro attività cognitiva (Genovese, L., & Kanisza, S., 2002).

Il sociogramma (allegato 4, p. 50)

La classe è una realtà sociale dinamica e in evoluzione, nella quale ogni allievo assume una posizione e un ruolo specifico al suo interno. Per entrare nelle dinamiche relazionali presenti nelle classi da me considerate, utilizzerò un sociogramma che mi permetterà, in termini molto generali, di quantificare le interazioni sociali dei bambini, ponendo l'accento sull'espressione di preferenze e rifiuti che essi esprimeranno in particolari esperienze didattiche e extrascolastiche. In altre parole chiederò a ogni allievo di indicare quali suoi compagni sceglierebbe o non sceglierebbe per svolgere una determinata attività, in modo da capire se il bambino autistico ha stretto delle amicizie all'interno della classe e se quest'ultime si sono sviluppate o sono regredite nel corso dell'anno accademico. Grazie a questa tecnica potrò ottenere due dati: il numero di volte che il bambino

autistico sarà scelto e il numero di volte che sarà rifiutato dai compagni. Grazie a questi due risultati potrò analizzare i dati attraverso due dimensioni: l'impatto sociale, che equivale alla somma delle nomine positive e negative, e la preferenza sociale, che equivale alla differenza delle due. Questo strumento di raccolta dati ha però alcuni limiti. Fornisce, infatti, una visione istantanea e sintetica delle dinamiche e relazioni sociali presenti nel contesto classe, soggetta quindi a diverse variabili, che possono essere situazioni contingenti a ciò che è successo in classe nel periodo in cui il sociogramma è stato proposto agli allievi. È per questo motivo che i dati raccolti dal sociogramma saranno confrontati ai vissuti e opinioni dei docenti, i quali potranno valutarne la validità.

Intervista semi-strutturata (allegato 5, p. 52)

Questo strumento di ricerca sarà costituito da domande aperte definite a priori. L'intervista mi permetterà di mettere in risalto le strategie personali che le docenti mettono in atto al fine di facilitare l'interazione sociale del bambino autistico con i suoi compagni, così come l'integrazione di quest'ultimo nella classe. L'intervista semi-strutturata potrà inoltre far emergere in che misura il docente crede in questa esperienza e si sente attore determinante per portarla a buon fine, o, nella situazione inversa, in che modo vive l'esperienza come una scelta imposta e poco valida.

Risultati ottenuti

"Ogni classe ha una sua fisionomia, un suo volto, una sua storia e crea al suo interno regole di comunicazione e di rapporto che si evolvono nel tempo in relazione alle vicende che interessano il gruppo, alle modalità dell'interazione con gli insegnanti, alle caratteristiche del contesto in cui la classe vive." (Genovese e Kanizsa, 2002, chap. 5)

Questa considerazione mi ha fatto capire che ogni classe con cui ho lavorato è unica e incomparabile, ed è stata tenuta presente nella lettura delle analisi, il cui intento è stato quello di mettere in relazione i dati raccolti nel contesto della ricerca, e non quello di generalizzare le osservazioni ad altri contesti o/e situazioni.

Nei successivi sottocapitoli, relativi alle diverse classi di scuola elementare prese in considerazione, saranno presentate delle tabelle che riassumono i dati da me raccolti: le Tabelle 1, 2 e 3 riepilogano i dati concernenti il sociogramma legato ad ogni classe campione, in cui figurano i risultati di ogni singolo allievo, in modo da avere un'analisi più ampia della situazione e del clima di classe nel quale il bambino autistico è stato inserito. Le Tabelle 4 e 5 mettono a confronto i tre allievi autistici in base ai risultati sociometrici da loro ottenuti all'interno del proprio contesto classe. La tabella 6 riepiloga i questionari proposti ai docenti.

I risultati sociometrici

Per costruire le Tabelle 1, 2 e 3 ho tenuto in considerazione gli indici di riferimento presentati da Anna Di Norcia (citata in Baumgartner & Bombi, 2005, chap 6), fondamentali per l'analisi dei dati sociometrici ottenuti. Nello specifico ho considerato: la preferenza sociale (vale a dire la differenza delle nomine positive e quelle negative), l'impatto sociale (ovvero la somma delle nomine positive e quelle negative) e la posizione occupata in classe rispetto alla preferenza e all'impatto sociale. Per ottenere la posizione occupata in classe dal bambino autistico rispetto alla preferenza sociale, ho classificato i risultati degli allievi in ordine crescente, in modo da assegnare al bambino con maggior preferenza sociale il primo posto e così via fino ad assegnare il posto più basso al bambino con preferenza sociale minore. Lo stesso procedimento è stato fatto per ottenere la posizione occupata in classe dall'allievo rispetto all'impatto sociale.

Anna Di Norcia (citata in Baumgarten & Bombi, 2005) associa inoltre i bambini, secondo i risultati da loro ottenuti, a cinque diversi profili, i quali permettono di capire in maniera più profonda le

diverse posizioni esistenti in un contesto classe e di capire in quali di esse ogni singolo allievo si identifica. Questi profili permettono anche di relazionare la preferenza sociale con l'impatto sociale, permettendo così di avere un'analisi più completa della posizione che i bambini rivestono in classe.

I profili sopraccitati corrispondono a:

- I. "i bambini *popolari* sono quelli che ricevono molte nomine positive e poche negative, e cioè hanno impatto e preferenza elevati;
- II. i *rifiutati* ricevono poche nomine positive e molte negative, hanno quindi impatto elevato, ma sono oggetto di bassa preferenza;
- III. i *trascurati* ricevono poche nomine sia positive che negative, hanno cioè un impatto sociale basso;
- IV. i *controversi* hanno impatto sociale elevato e molte nomine sia positive che negative;
- V. i *medi*, come il termine suggerisce, hanno preferenza e impatto sociale nella media." (Baumgarten & Bombi, 2005, p. 118)

Premessa generale

Dalle interviste fatte alle diversi docenti è emerso il fatto che nella nostra realtà (scuola del Canton Ticino) è possibile imbattersi in bambini con disturbi dello spettro autistico ma non necessariamente sia stata fatta una diagnosi. Soprattutto nella scuola elementare incontreremo bambini con disturbi dello spettro autistico ad alto funzionamento, mentre i casi a basso funzionamento vengono già inseriti nella scuola speciale. Alla scuola dell'infanzia potrebbe invece capitare di trovare un bambino in grande difficoltà, arrivato fin lì senza diagnosi. Una diagnosi precisa potrebbe aiutare tutti quelli che si occupano del bambino ma è piuttosto difficile da accettare per i genitori. Anche il percorso per una condivisione è abbastanza delicato e richiede i suoi tempi.

Premessa all'analisi dei risultati

Si sono osservati, secondo la docente di sostegno, durante gli anni di scolarizzazione dei due bambini presenti nella seconda e nella terza classe campione, degli aspetti che potrebbero riguardare lo spettro autistico. Ma per il momento nessuna diagnosi è stata fatta.

Per quanto riguarda il bambino della seconda classe campione, da poco si è potuto riflettere in tal senso con la famiglia, che oggi si sta attivando per comprendere meglio il problema. Per il bambino

della terza classe campione invece la famiglia non accetta di entrare in merito alla possibile diagnosi d'autismo.

L'inserimento di questi due bambini alla SE non prevedeva, a suo tempo, l'aspetto di disturbo dello spettro autistico, aspetto che si delinea nelle osservazioni fatte dalle docenti in collaborazione con la docente di sostegno, durante questi primi anni di scolarizzazione.

Prima classe (terza SE)

Qui sotto è riportata la tabella riassuntiva dei dati raccolti, nella quale sono stati inseriti dei colori in modo da facilitare la lettura dei dati importanti. In giallo ho messo in evidenza l'allievo autistico e le posizioni che egli riveste in classe rispetto alla preferenza sociale e all'impatto sociale, in celeste i bambini con un impatto sociale inferiore a dieci e in rosso sono riportati gli alunni che hanno ottenuto una preferenza sociale negativa.

Tabella 1

Nome	Nomine negative	Nomine positive	Preferenza sociale	Impatto sociale	Posizione in classe rispetto alla preferenza sociale	Posizione in classe rispetto all'impatto sociale
A.1	43	0	-43	43	15/15	1/11
A.2	11	15	4	26	7/15	3/11
A.3	10	10	0	20	10/15	6/11
A.4	24	9	-15	33	14/15	2/11
A.5	1	21	20	22	1/15	5/11
A.6	4	7	3	11	8/15	10/11
A.7	7	4	-3	11	11/15	10/11
A.8	3	9	6	12	5/15	9/11
A.9	5	10	5	15	6/15	7/11
A.10	1	14	13	15	2/15	7/11
A.11	16	9	-7	25	12/15	4/11
A.12	12	1	-11	13	13/15	8/11
A.13	1	2	1	3	9/15	11/11
A.14	2	13	11	15	3/15	7/11
A.15	1	11	10	12	4/15	9/11
A.16	3	9	6	12	5/15	9/11

Quello che emerge dalla tabella sopracitata è che l'allievo autistico ha un impatto sociale molto basso. Tale cifra lo cataloga, secondo i profili evidenziati da Anna di Norcia, come bambino

trascurato dai compagni. Questo significa che quando i compagni di classe devono fare una scelta, che sia essa positiva o negativa, non hanno davanti agli occhi il loro compagno. La conferma di quanto detto la possiamo vedere nella posizione che il bambino autistico riveste nella classifica della classe in base all'impatto sociale, che risulta appunto ultimo (undicesimo su undici). Nonostante l'impatto sociale inferiore a dieci, il bambino autistico non risulta però il più rifiutato della classe, infatti, osservando sempre la tabella qui sopra riportata, possiamo notare che ci sono allievi con preferenza sociale negativa (A.1, A.4 e A.12). A riprova di ciò il bambino autistico non risulta ultimo nella classifica della classe rispetto alla preferenza sociale ma nono su quindici, questo perché nonostante le poche nomine esse sono più positive che negative. Questo testimonia che nella classe il bambino autistico risulta poco integrato, anche perché è l'unico della classe con un impatto sociale così basso. Questa affermazione è sostenuta anche dalla docente titolare e dalla maestra di sostegno che confermano che il bambino autistico interagisce poco con i propri compagni di classe. Si potrebbe inoltre dire, rispetto alla situazione generale della classe, che i bambini con maggiore difficoltà sociali potrebbero essere A.1, A.4, A.12 in quanto sono massicciamente rifiutati dai compagni. Anche le due docenti confermano che A.1 ha difficoltà a relazionarsi in modo positivo con i compagni di classe, mentre per quanto riguarda A.4 smentiscono in parte l'affermazione che lo cataloga come poco sociale, descrivendolo come alunno accolto almeno da metà classe per giocare e stare insieme. Concernente A.12 le due maestre sono molto sorprese, ciò che è emerso dal sociogramma non rispecchia la situazione che hanno osservato in classe, infatti dicono che A.12 è ben inserito nel gruppo classe.

Seconda classe (terza SE)

Qui sotto è riportata la tabella riassuntiva dei dati raccolti, nella quale sono stati inseriti gli stessi colori della tabella precedente in modo da facilitare la lettura dei dati importanti.

Tabella 2

Nome	Nomine negative	Nomine positive	Preferenza sociale	Impatto sociale	Posizione in classe rispetto alla preferenza sociale	Posizione in classe rispetto all'impatto sociale
B.1	23	2	-21	25	16/17	3/14
B.2	0	17	17	17	1/17	7/14
B.3	1	15	14	16	2/17	8/14
B.4	0	13	13	13	3/17	11/14
B.5	10	8	-2	18	10/17	6/14
B.6	5	12	7	17	6/17	7/14
B.7	6	9	3	15	9/17	9/14

B.8	12	9	-3	21	11/17	4/14
B.9	1	6	5	7	7/17	14/14
B.10	1	12	11	13	4/17	11/14
B.11	4	7	3	11	9/17	13/14
B.12	5	9	4	14	8/17	10/14
B.13	3	8	5	11	7/17	13/14
B.14	23	6	-17	29	15/17	2/14
B.15	31	0	-31	31	17/17	1/14
B.16	9	6	-3	15	11/17	9/14
B.17	0	13	-13	13	14/17	11/14
B.18	12	2	-10	14	12/17	10/14
B.19	0	11	-11	11	13/17	13/14
B.20	11	9	-2	20	10/17	5/14
B.21	2	10	8	12	5/17	10/14

Dalla tabella sopracitata si può notare che il bambino autistico ha un impatto sociale elevato. Questo lo cataloga, secondo i profili visti nel capitolo precedente, come bambino medio, infatti egli si è situato quarto su quattordici nella classifica della classe rispetto all'impatto sociale. La preferenza sociale di questo bambino risulta leggermente negativa, questo significa che ha ottenuto più nomine negative che positive, e gli fa occupare l'undicesima posizione su diciassette nella classifica della classe in base alla preferenza sociale. L'allievo autistico non risulta però il più rifiutato della classe, ci sono infatti allievi con alta preferenza sociale negativa rispetto alla sua, come ne è il caso per B.1, B.14, B.15, i quali nella classifica della classe rispetto alla preferenza sociale risultano dietro l'allievo in questione. Questo significa che il bambino è presente nella classe, quindi è integrato e intrattiene relazioni sociali piuttosto buone. La docente titolare e la maestra di sostegno confermano questa affermazione. Si potrebbe inoltre dire, rispetto alla situazione generale della classe, che un bambino isolato potrebbe essere B.9 e quelli con maggiore difficoltà sociali B.1, B.14, B.15 in quanto sono massicciamente rifiutati dai compagni. La docente titolare afferma che B.9 è un allievo a cui piace stare da solo e che B.1, B.14 e B.15 sono piuttosto criticati dai propri compagni di classe.

Terza classe (seconda SE)

Qui sotto è riportata la tabella riassuntiva dei dati raccolti, nella quale sono stati inseriti gli stessi colori delle due tabelle precedenti in modo da facilitare la lettura dei dati importanti.

Tabella 3

Nome	Nomine negative	Nomine positive	Preferenza sociale	Impatto sociale	Posizione in classe rispetto alla preferenza sociale	Posizione in classe rispetto all'impatto sociale
C.1	4	10	6	14	5/13	9/16
C.2	7	13	6	20	5/13	4/16
C.3	12	3	-9	15	11/13	8/16
C.4	0	19	19	19	1/13	5/16
C.5	2	6	4	8	6/13	13/16
C.6	29	7	-22	36	12/13	1/16
C.7	2	5	3	7	7/13	14/16
C.8	2	4	2	6	8/13	15/16
C.9	2	8	6	10	5/13	11/16
C.10	0	9	9	9	4/13	12/16
C.11	1	17	16	18	2/13	6/16
C.12	1	20	19	21	1/13	3/16
C.13	28	1	-27	29	13/13	2/16
C.14	4	7	3	11	7/13	10/16
C.15	4	7	3	11	7/13	10/16
C.16	1	16	15	17	3/13	7/16
C.17	12	9	-3	21	10/13	3/16
C.18	3	2	-1	5	9/13	16/16
C.19	2	5	3	7	7/13	14/16

Dalla tabella qui sopra riportata si può notare che l'impatto sociale del bambino autistico è molto elevato, lo posiziona infatti al secondo posto su sedici nella classifica della classe rispetto l'impatto sociale. Il bambino, come si può osservare dai dati, è massicciamente rifiutato e a testimoniarlo v'è sia la preferenza sociale, nettamente negativa, che la posizione nella classifica della classe rispetto alla preferenza sociale, ossia tredicesimo su tredici. Questi dati lo catalogano, secondo i profili designati da Anna di Norcia, come bambino rifiutato. Questo significa che il bambino autistico è integrato nella classe ma con relazioni sociali negative. La docente titolare e la maestra di sostegno confermano quanto detto precedentemente, affermando che si tratta di un allievo con relazioni sociali difficili. Si potrebbe inoltre dire, rispetto alla situazione generale della classe, che l'allievo autistico non è il solo ad avere una preferenza sociale massicciamente negativa, è il caso infatti di C.6 anche lui con un impatto sociale molto forte, che lo posiziona primo nella classifica della classe in base all'impatto sociale. Ci sono molti alunni con un impatto sociale inferiore a dieci, come per esempio C.5, C.7, C.8, C.10, C.18 e C.19 questo significa che sono trascurati dai compagni. Secondo il punto di vista della maestra titolare C.5, C.7, C.8, C.10 e C.19 hanno gruppetti di due o tre amici, i quali non sono i leader, ecco perché l'impatto sociale resta piuttosto basso. Mentre per

quanto riguarda C.18 confermano che si tratta di un allievo piuttosto solitario, questo spiega il numero basso di nomine.

Le tre classi a confronto

Tabella 4

Nome	Nomine negative	Nomine positive	Preferenza sociale	Impatto sociale	Posizione in classe rispetto alla preferenza sociale	Posizione in classe rispetto all'impatto sociale
A.13	1	2	1	3	9/15	11/11
B.8	12	9	-3	21	11/17	4/14
C.13	28	1	-27	29	13/13	2/16

Da una prima osservazione dei dati contenuti nella tabella emerge il fatto che ci troviamo di fronte a tre situazioni molto diverse. Il primo allievo autistico, con preferenza sociale e impatto sociale molto basso, è considerato come un bambino trascurato; il secondo, con preferenza sociale leggermente negativa e impatto sociale elevato, è considerato un bambino medio; mentre il terzo alunno autistico, con preferenza sociale nettamente negativa e impatto sociale elevato, è considerato come bambino rifiutato. Tre casi di allievi autistici inseriti in una classe regolare, tre casi di interazione sociali diverse. Come detto nei capitoli precedenti i bambini autistici non risultano essere gli unici aventi problemi sociali nella classe, questo significa che un sentimento di disagio è comune anche ad altri compagni di scuola. Non possiamo quindi presupporre che queste situazioni siano esclusivamente legate alla personalità autistica del bambino.

Osservando la somma di tutte le nomine positive dei bambini autistici presi in considerazione, con un totale di 12 nomine, si può osservare come essa risulta tre volte e mezzo inferiore alla somma di tutte le nomine negative, che risulta avere un totale di ben 41 nomine. Questo significa che i compagni di classe prendono maggiormente in considerazione i bambini autistici quando si tratta di nominarli in modo negativo. Possiamo quindi presupporre che durante lo svolgimento del sociogramma, i compagni di classe degli allievi con autismo abbiano scelto questi ultimi in maggior misura per rifiutarli piuttosto che per sceglierli.

Il sociogramma resta però uno strumento che fornisce una visione istantanea e sintetica delle dinamiche e relazioni sociali presenti in una classe, non possiamo quindi generalizzare o esplicitare questi risultati. Per poter trarre delle conclusioni più precise riguardo all'integrazione sociale dei

bambini presi in considerazione, sarebbe necessario svolgere il sociogramma più volte nel corso dell'anno scolastico, in modo da avere una visione più generale della situazione sociale dell'allievo.

Quello che non si vede dalla tabella riassuntiva è il fatto che il sociogramma prevedeva due campi di indagine. Il primo campo trattava l'ambito extrascolastico e le domande erano le seguenti:

È il tuo compleanno: chi inviteresti / non inviteresti?

È ricreazione: con quali compagni la trascorreresti / non la trascorreresti?

Il secondo trattava l'ambito scolastico e le domande erano le seguenti:

A scuola devi fare un esercizio di matematica a piccoli gruppi: quali compagni vorresti / non vorresti nel tuo gruppo?

Nella seguente tabella riassuntiva possiamo osservare più precisamente in quali ambiti i tre bambini autistici sono stati rifiutati o scelti maggiormente dai propri compagni di classe.

Tabella 5

Nome	Ambito extrascolastico (il mio compleanno)		Ambito extrascolastico (la ricreazione)		Ambito scolastico	
	Positive	Negative	Positive	Negative	Positive	Negative
A.13	1	0	0	1	1	0
B.8	3	4	4	5	2	3
C.13	0	10	0	9	1	9
Totale	4	14	4	15	4	12

Per quanto riguarda le nomine negative, nella tabella qui sopra riportata, possiamo osservare che tutti e tre i bambini autistici sono stati maggiormente rifiutati che scelti nell'ambito extrascolastico della ricreazione. A.13 ha avuto soltanto un rifiuto, e questo ricade proprio nella domande riguardante la vita nel cortile della scuola. Per quanto riguarda B.8, sempre nell'ambito della ricreazione, ottiene cinque rifiuti su dodici nomine negative, che corrisponde a più di un terzo del totale. C.13, con nove rifiuti su ventotto, raggiunge un terzo delle nomine negative totali, che sono però ripartite in modo equo nelle tre domande di rifiuto. Per quanto riguarda l'ambito extrascolastico del compleanno due bambini autistici su tre, B.8 e C.13, sono stati maggiormente rifiutati che scelti. A.13 invece, è stata scelta una volta su un totale di due nomine positive, che corrisponde alla metà del totale. Nello specifico B.8 riceve quattro rifiuti su un totale di dodici nomine negative, il quale corrisponde a un terzo del totale. Mentre C.13 ottiene dieci rifiuti su un totale di ventotto nomine negative, che corrisponde a più di un terzo del totale. Nell'ambito scolastico l'analisi è la stessa, tranne A.13, gli altri due allievi autistici sono stati maggiormente

rifiutati che scelti. Più precisamente A.13 ha ricevuto una nomina positiva su un totale di due, mentre B.8 ottiene tre rifiuti che corrispondono a meno di un terzo del totale delle nomine negative. Mentre come già detto C.13 riceve, nell'ambito scolastico, un terzo dei rifiuti totali. Per quanto riguarda il confronto tra le nomine positive e negative possiamo vedere una netta differenza tra i tre allievi. Per A.13 l'analisi risulta difficile per lo scarso numero di nomine totali, possiamo comunque dire che esse sono ripartite in modo equo tra le domande dei due campi di analisi. Per B.8 e C.13, possiamo osservare che i due allievi si differenziano nettamente nel rapporto delle nomine positive e negative dei due ambiti considerati. Infatti, B.8 nell'ambito extrascolastico del compleanno ottiene quattro nomine negative e tre nomine positive, mentre C.13 riceve dieci nomine negative e zero positive. Nell'ambito extrascolastico della ricreazione, B.8 ottiene cinque rifiuti e quattro scelte, mentre C.13 riceve nove rifiuti e zero scelte. Nell'ambito scolastico, B.8 viene rifiutato tre volte e scelto due volte, C.13 invece viene rifiuto nove volte e scelto una. In generale si nota che non ci sono differenze significative tra ambito scolastico ed extrascolastico.

I risultati delle interviste semi-strutturate

Nella tabelle 6 saranno riepilogate le risposte alle interviste semi-strutturate (allegato 5, p. 52) avute con le docenti titolari e le maestre di sostegno delle classi di scuola elementari prese in considerazione.

Per meglio analizzare i risultati emersi dalle interviste semi-strutturate, ho riportato le risposte delle insegnanti nella tabella schematica qui sotto. Le risposte alle domande 11 e 12 saranno trattate in modo discorsivo nell'allegato 6 (p. 54). Per facilitare la lettura della tabella ho evidenziato in verde le risposte alle domande sulle quali tutti i maestri titolari sono d'accordo. In giallo ho evidenziato le risposte alle domande sulle quali i maestri si sono schierati equamente.

Tabella 6

Domanda		
1	A tempo pieno	2
	A tempo parziale	2
2	Ad agosto, quando mi è stata assegnata la classe, non si parlava ancora di un allievo autistico.	2
	Ci siamo informati sul problema dell'autismo e ci siamo preparati ad accogliere il bambino.	2
3	Adattare il lavoro e l'organizzazione dello spazio per facilitare la presenza del bambino autistico nella classe.	3
	Aiutare il bambino autistico ad integrarsi nella classe e a relazionarsi con i compagni	1
4	Solo dalla docente titolare .	0
	Dalla docente titolare e da altri docenti speciali.	4

5	È un aiuto (non necessariamente legato all'autismo). Qualche volta può creare confusione.	3 1
6	Sì, svolgo delle attività particolari per facilitare l'interazione sociale del bambino autistico con i compagni di classe.	4
	No, non svolgo alcun'attività per facilitare l'interazione sociale del bambino autistico con i compagni di classe.	0
7	Parlare con lui a quattro occhi, in modo diretto per poi verificare la comprensione. Stargli accanto.	3
	Utilizzo dei supporti visivi.	1
8	Dipende dal tipo di classe. Non basta il solo fatto di essere in un gruppo per instaurare una socializzazione.	2
	Sì, trovo che l'integrazione dell'allievo con autismo in una classe regolare possa aiutarlo a relazionarsi maggiormente con gli altri, ma il processo d'integrazione deve essere mediato anche dal docente.	2
9	Questo è un obiettivo che si cerca di portare avanti anche senza la presenza di un bambino autistico. Il gruppo classe è comunque tollerante alla situazione del bambino autistico.	3
	Il gruppo classe mostra una certa difficoltà nell'approccio verso l'allievo autistico.	1
10	Il bambino si relaziona maggiormente con i propri compagni di classe e con noi insegnanti ed è più autonomo.	3
	Difficile da dire.	1

Dall'osservazione della tabella possiamo notare che ci sono due domande che accomunano tutti i maestri: ognuno di loro, nell'accoglienza di un bambino autistico nella propria classe, è assecondato da altri docenti speciali e svolge delle attività particolari per facilitare l'interazione sociale del alunno con i compagni di classe.

Su alcune domande invece gli insegnanti divergono equamente nelle risposte, due di loro infatti accolgono il bambino con autismo a tempo parziale, mentre le altre due a tempo pieno. Ad agosto, quando si assegnano le classi ai rispettivi docenti, solo due di loro si sono informati sul problema dell'autismo per essere pronti ad accogliere l'allievo in classe, mentre gli altri due non hanno potuto prepararsi in quanto non si parlava ancora di allievi autistici presenti nel gruppo, tutt'ora infatti non c'è diagnosi definitiva. Due insegnanti su quattro pensano che l'integrazione dell'allievo con autismo in una classe regolare possa aiutarlo a relazionarsi maggiormente con gli altri, quindi facilitare lo sviluppo delle sue competenze sociali, nella misura in cui la classe sia tollerante e pronta ad accogliere ed accettare il bambino con i suoi deficit. Non basta il solo fatto di essere in un gruppo per instaurare una socializzazione. Gli altri due docenti pensano invece che l'inserimento possa aiutare l'allievo a instaurare delle relazioni con i propri compagni di classe, ma questo processo integrativo deve sempre essere mediato dall'insegnante.

A tre docenti su quattro è stato chiesto di adattare il lavoro e l'organizzazione dello spazio per facilitare la presenza del bambino autistico nella classe. All'altro docente invece è stato chiesto di

aiutare il bambino ad integrarsi maggiormente nella classe e a relazionarsi con i compagni. Tre di loro pensano che il fatto di avere altre persone che intervengono nella gestione dell'allievo sia un aiuto. Un intervistato testimonia che *"l'aiuto della docente di sostegno è fondamentale. È un vero e proprio supporto per il maestro titolare. Senza operatrice è impossibile gestire una classe di prima elementare, sapendo che gli allievi sono diciotto e non sono ancora autonomi. È quindi impossibile pensare di gestire una situazione del genere da soli. Nicole³ inoltre ha sempre bisogno di informazioni ulteriori, ogni consegna è appositamente riformulata e spiegata in modo diretto, a quattro occhi, dalla docente di sostegno"*. Un docente su quattro trova invece che qualche volta la collaborazione di altre persone possa creare troppa confusione, spiegando che *"cercare di limitare l'aiuto riduce la confusione nel bambino autistico. La confusione per tale soggetto è vissuta male. Infatti quando la docente di sostegno arriva in classe osserva Francesco da lontano, poiché se si sconvolge la sua routine va completamente in tilt."*

La maggioranza dei maestri afferma che *"l'allievo con autismo fa fatica a capire le consegne, per questo bisogna spiegargliele a quattro occhi solo per lui e in modo molto diretto"*. Solo una docente su quattro, oltre a questa modalità di comunicazione, utilizza dei supporti visivi, spiegando che *"Nicole ha bisogno di cartellini con i disegni che le ricordano le regole da rispettare. Non sempre le segue ma capisce cosa deve fare. Quello che noi diciamo non arriva al bambino autistico sempre con lo stesso significato. In questo caso non dobbiamo comunicare con un linguaggio diverso ma con altre strategie"*.

Tre docenti ritengono che la solidarietà del gruppo classe sia un obiettivo che bisogna portare a termine indipendentemente dalla presenza o meno di un allievo autistico nel gruppo. Nonostante questo, il gruppo si è mostrato tollerante alla presenza del bambino. Una frase, da me reputata significativa, di uno di questi insegnanti è stata *"per promuovere la solidarietà del gruppo classe bisogna comunque dare un input, sensibilizzarli al deficit del loro compagno, ma se ci credi tu ci credono anche loro"*. Un docente invece sostiene che la classe mostra una certa difficoltà nell'approccio verso il loro compagno autistico, spiegando che *"la classe è sempre stata tollerante, ma quest'anno si cominciano a vedere dei momenti critici, dove i bambini diventano cattivelli e brontoloni, forse è l'età, ma fanno diventare il loro compagno un capo espiatorio, facendogli dei dispetti o dei giochetti. In questo caso bisogna intervenire"*.

3 I nomi Nicole, Francesco e Luca presenti in questo capitolo sostituiscono i veri nomi degli allievi autistici, in quanto è stato chiesto di rispettare l'anonimato.

Inoltre tre insegnanti su quattro sostengono che c'è stata un'evoluzione dell'interazioni sociali del bambino autistico, infatti egli si relaziona maggiormente con i propri compagni di classe e con i docenti ed è più autonomo. Uno di loro spiega che *"alla SI Luca non parlava con nessuno, mentre ora si relaziona con gli altri. Sta inoltre imparando a condividere le sue cose con gli altri, capisce che non tutto è suo"*. Un maestro invece risponde che è difficile valutare se ci sia stata o meno un'evoluzione in questo ambito.

Conclusioni

Durante lo svolgimento di questo lavoro, e soprattutto durante l'analisi dei risultati, mi sono resa conto dell'unicità delle tre classi nelle quali è stato possibile effettuare il sociogramma. Nonostante il numero poco elevato di casi osservati, si sono presentate delle situazioni molto diverse tra loro. Questo mi fa capire che è impossibile trarre delle conclusioni generali da questa ricerca. Non è possibile, infatti, analizzare le singole componenti cercando di trarre delle conclusioni categoriche o regole che vanno bene per qualsiasi situazione, non si può dire per esempio che C.13 sarebbe altrettanto rifiutato se inserito in un'altra classe, così come non si può dire che il gruppo nel quale è inserito A.13 accoglierebbe nello stesso modo un altro allievo autistico, bisogna quindi analizzare considerando che ogni bambino autistico inserito nella classe è unico, con le sue particolarità e le sue capacità, e che ogni classe che lo accoglie ha una propria fisionomia e la sua propria rete sociale. Per questo nel testo che segue esprimerò delle considerazioni relative a quanto osservato, senza nessuna pretesa di voler generalizzare le conclusioni.

Considerando il mio primo interrogativo dal punto di vista delle testimonianze delle docenti titolari e di sostegno si potrebbe concludere che l'integrazione di un bambino autistico in una classe ordinaria può facilitare il suo sviluppo sociale se la classe che lo accoglie è predisposta, comprensiva e solidale con lui. Questo processo d'integrazione deve però essere mediato anche dal docente, il quale prevede dei momenti o delle attività per facilitare e promuovere le interazioni tra gli allievi. La maggior parte dei docenti trova che dall'inizio dell'anno scolastico il bambino si relazioni maggiormente con i propri compagni di classe, manifestando perciò un miglioramento delle relazioni sociali. Purtroppo non è possibile confermare scientificamente quest'impressione in quanto per farlo occorrerebbe paragonare i risultati sociometrici di due sociogrammi effettuati all'inizio e alla fine dell'anno scolastico. Dall'analisi dei dati sociometrici è difficile trarre una conclusione universale, poiché i risultati ottenuti dai tre bambini autistici sono molto diversi l'uno dall'altro. Posso considerare il fatto che, due allievi su tre, si trovano a metà classifica della classe rispetto alla preferenza sociale, mentre il terzo si trova all'ultimo posto. Il fatto di occupare metà classifica della preferenza sociale non significa necessariamente che gli alunni autistici siano denigrati od emarginati, al contrario, come dicono Genovese e Kanizsa (2002), la classe è un "gruppo coatto" dove gli allievi devono convivere per forza, non tutti i bambini però devono necessariamente essere amici del cuore, si creano anche delle amicizie "superficiali", e questo basta

per sentirsi bene in classe e vivere un clima positivo, anche se non si è l'alunno più amato dai compagni.

Al mio secondo interrogativo la maggior parte dei docenti titolari e di sostegno risponde che in una classe bisogna portare avanti l'obiettivo di un clima solidale e comprensivo indipendentemente dalla presenza di un bambino autistico, ma che il gruppo classe si presenta comunque molto tollerante alla situazione. Solo un docente risponde che la classe mostra una certa difficoltà nell'approccio verso l'allievo in considerazione. Ancora una volta dai dati sociometrici è difficile trarre una conclusione universale, ma posso soffermarmi sul fatto che, nella classifica riguardante l'impatto sociale degli allievi autistici nella classe, due si trovano tra i primi posti, mentre il terzo all'ultimo posto. Questi dati ci informano che alcuni bambini autistici possono essere molto presenti e influenti nel gruppo classe, sia esso in modo positivo o negativo, tanto da occupare il secondo e il quarto posto nella classifica generale.

Un clima di classe solidale, comprensivo e di aiuto, idoneo all'integrazione di un bambino autistico è sicuramente favorito dal docente, il quale attento e sensibile ai bisogni della classe e alle sue caratteristiche sa organizzare dei momenti particolari per favorire un clima positivo.

Questa ricerca mi dimostra quanto il ruolo del docente sia importante, e alle volte difficile, nell'accoglienza di un allievo con problemi e deficit. La presenza di una persona sulla quale l'insegnante può contare e si può appoggiare, come lo è la docente di sostegno, è fondamentale nell'integrazione di un bambino così speciale. A volte in questa esperienza il maestro deve convivere con sentimenti di frustrazioni, come mi racconta uno dei docenti: *"normalmente, nell'esperienza del mio lavoro, quando una competenza o una capacità è stata acquisita dagli allievi si passa ad insegnare la successiva, invece con la presenza di Nicole non è così. Quando penso che un comportamento è stato acquisito, magari lo è per qualche giorno, dopodiché scompare. Questo è una frustrazione. Il mio obiettivo diventa quindi quello di riportare Nicole ad avere questo comportamento. Ci vuole tanta pazienza per trovare la soddisfazione. Do tanto a Nicole, ma lei da tanto anche a me. Quei piccoli passi che compie mi riempiono di orgoglio e soddisfazione e l'affetto che mi dimostra mi riempie di gioia."*

Come dice Joseph Joubert in Pensieri (1838): *insegnare è imparare due volte.*

Limiti

Il principale limite è stato il periodo di tempo a disposizione e la difficoltà nel poter reperire i casi e le classi dove potevo essere autorizzata a svolgere la mia indagine. Questo ritardo ha impedito, di fatto, la possibilità di svolgere il previsto sociogramma a inizio anno. Sarebbe stato interessante vedere l'evoluzione delle competenze sociali dei bambini autistici attraverso i risultati di due rilevamenti; il primo proposto all'inizio dell'anno e il secondo alla fine, e non solo tramite le testimonianze delle docenti.

Possibili sviluppi

Sarebbe interessante approfondire ulteriormente la ricerca dando la parola anche ai bambini autistici e ai loro compagni, al fine di capire meglio come vivono il clima di classe e se hanno stabilito e in che misura delle relazioni sociali all'interno del gruppo.

Bibliografia

- Baumgartner, E., & Bombi, A. S. (2005). *Bambini insieme. Intrecci e nodi delle relazioni tra pari in età prescolare*. Bari: Laterza.
- Coggi, C., & Ricchiardi, P. (2008). *Progettare la ricerca empirica in educazione*. Roma: Carocci.
- Cottini, L. (2011). *L'autismo a scuola: quattro parole chiave per l'integrazione*. Roma: Carocci Faber.
- Genovese, L., & Kanisza, S. (2002). *Manuale della Gestione della classe nella scuola dell'obbligo*.
- Peeters, T. (2000). *Autismo infantile, orientamenti teorici e pratica educativa*. Roma: Phoenix.



Questa pubblicazione, *L'integrazione di un bambino autistico in una classe regolare*, scritta da Taryn Sciarini, è rilasciata sotto Creative Commons Attribuzione – Non commerciale 3.0 Unported License.

Allegato 1

Approfondimento sulle caratteristiche del disturbo autistico

Come avviene in ambito medicale, per definire un individuo "autistico" bisogna far riferimento a dei criteri molto precisi. I più usati sono quelli esposti dall'Organizzazione Mondiale della Sanità e sono codificati nell'ICD-10 (International Classification of Disease, X versione, WHO, 1987) e nel DSM-IV (Diagnostic and Statistical Manual, IV versione, sviluppato dalla American Psychiatric Association, APA, 1994). Un soggetto è ritenuto autistico, secondo il DSM-IV, quando presenta i sintomi descritti sotto per un totale di almeno sei voci dai gruppi 1,2 e 3, incluse come minimo due voci dal gruppo 1, una dal gruppo 2 e una dal gruppo 3.

1. "Menomazione qualitativa nelle interazioni sociali, che si presentano in almeno due dei seguenti punti:
 - a. marcate difficoltà nello svolgimento di molti comportamenti non-verbali, come lo sguardo, l'espressione, la postura e i gesti utilizzati per regolare l'interazione sociale;
 - b. incapacità di sviluppare relazioni adeguate al livello di sviluppo;
 - c. gravi difficoltà a provare piacere per la felicità altrui (mancanza di empatia);
 - d. mancanza di reciprocità socio-emotiva.
2. Menomazioni qualitative nella comunicazione, che si presentano in almeno uno dei seguenti punti:
 - a. ritardo o totale assenza di comunicazione verbale e mancato tentativo di compensare tale carenza con l'uso dei gesti o della mimica, quali modalità alternative di comunicazione;
 - b. marcata incapacità di iniziare un discorso o di sostenere una conversazione con gli altri, malgrado la presenza di adeguate competenze linguistiche;
 - c. uso stereotipato e ripetitivo del linguaggio o del linguaggio idiosincratico;
 - d. mancanza di gioco simbolico spontaneo e vario, oppure di gioco imitativo appropriato al livello di sviluppo.
3. Schemi comportamentali limitati, stereotipati e ripetitivi, che si manifestano in almeno uno dei seguenti punti:

- a. persistente e ossessivo affaccendamento su uno o più partner di interessi stereotipi e ristretti, anomalo sia per intensità che per tipologia;
- b. apparente adesione compulsiva a particolari rituali e routine non funzionali ad uno scopo;
- c. abitudini motorie stereotipate e ripetitive (per esempio: agitare o contorcere mani o dita, movimenti complessi dell'intero corpo);
- d. persistente preoccupazione legata a parti di oggetto".(Peeters, 2000, p. 19)

Sempre secondo il DSM-IV, il soggetto che presenta uno sviluppo anormale o menomato prima dei tre anni, manifestato attraverso ritardi o funzionamento anomalo in almeno una delle seguenti aree, è da considerare autistico:

1. "interazione sociale e linguaggio usato nello sviluppo sociale;
2. linguaggio usato nelle comunicazioni sociali;
3. gioco simbolico o immaginativo".(Peeters, 2000, p. 19)

I disturbi generalizzati dello sviluppo

Le persone con disturbi generalizzati dello sviluppo (Peeters, 2000) presentano delle difficoltà che coinvolgono tutti gli ambiti a questo inerenti. Questi disturbi sono caratterizzati da anomalie e compromissioni qualitative importanti e generalizzate nelle seguenti aree: nel relazionarsi con gli altri, nella modalità di comportamento e interessi, che sono in questo caso ristretti, ripetitivi e stereotipati, e nella comunicazione, che sia essa verbale o no. L'autismo fa parte dei disturbi generalizzati dello sviluppo, che si trova a metà tra il ritardo mentale, inteso come uno sviluppo più lento rispetto ai coetanei, dato che l'età mentale del soggetto resta inferiore a quella cronologica, e i disturbi specifici dello sviluppo o difficoltà dell'apprendimento, che, contrariamente ai disturbi generalizzati, sono caratterizzati da difficoltà o compromissioni in un solo ambito (come per esempio la dislessia).

Il disturbo autistico

I soggetti affetti da autismo presentano dei gravi deficit nello sviluppo dell'interazione sociale e della comunicazione e una marcata ristrettezza del repertorio di attività e d'interessi, una mancanza quindi d'immaginazione. Queste anomalie sono presenti nelle persone autistiche contemporaneamente e vengono definite come la triade del comportamento autistico (Peeters, 2000). Le persone con autismo hanno uno stile cognitivo diverso dalle persone normali, in altre

parole quando ascoltano, parlano o sentono, il loro cervello elabora le informazioni in maniera diversa dalla nostra, ecco perché si parla di menomazioni qualitative nella comunicazione e nell'interazione sociale.

Compromissione qualitativa dello sviluppo delle interazioni sociali

Le persone autistiche non sono in grado di interagire con altri individui in quanto presentano gravi difficoltà ad interpretare i gesti, le espressioni, le posture e le norme che regolano i rapporti umani. Ad aggravare la situazione è il fatto che gli autistici non mostrano interesse nel condividere gioie, passioni o obiettivi con gli altri essere umani. Ne deriva il fatto che essi appaiono incuranti degli altri, in quanto hanno delle difficoltà nel cogliere i bisogni e gli stati d'animo delle persone che li circondano, non riuscendo così a regolare il proprio comportamento in funzione di essi. Il comportamento sociale richiede un'elevata capacità di andare oltre il significato letterale delle cose e di dare un senso a quello che si sta vedendo, questo implica una certa elasticità e capacità di astrazione che lo stile cognitivo degli autistici non possiede. A questo proposito Uta Frith⁴(citata in Peeters, 2000, chap. 4) spiega le difficoltà relazionali delle persone con autismo nell'ipotesi della "teoria della mente". La "teoria della mente" permette agli esseri umani di cogliere le emozioni e le intenzioni che si celano dietro a ciò che vedono, di poter leggere il comportamento e le espressioni delle persone e formulare delle ipotesi su ciò che esse stanno pensando o pianificando. Uta spiega per l'appunto come i soggetti autistici non abbiano questa "teoria della mente", ma piuttosto una "mente cieca", per loro, infatti, un'azione corrisponde a un'azione e niente più, non riescono a cogliere il significato e il motivo di quest'ultima, ecco perché possono apparire non curanti degli altri.

Compromissione qualitativa dello sviluppo delle modalità di comunicazione

La compromissione qualitativa dello sviluppo delle modalità di comunicazione è importante nei soggetti autistici, al punto da ridurre le capacità verbali e non verbali. In alcuni casi lo sviluppo del linguaggio parlato può presentarsi tardivamente oppure mancare totalmente. I soggetti che riescono ad acquisire la parola non sono però sempre in grado di iniziare o sostenere un discorso con gli altri. A causa di questa compromissione della capacità di iniziare e sviluppare un discorso con gli altri il soggetto autistico presenta un linguaggio ripetitivo e stereotipato, spesso basato sull'ecolalia, che consiste nella ripetizione a eco di frasi o parole dette da altri, immediata e/o tardiva. L'individuo

⁴ Uta Frith è una psicologa inglese. Ha studiato presso l'Istituto di neuroscienze cognitive all'University College di Londra. Pioniera dello studio sull'autismo ha scritto il libro "Autismo: spiegazione di un enigma" che ha fornito un'introduzione alle neuroscienze cognitive riguardo questo problema.

autistico inoltre si ferma sulla comprensione letterale delle parole, non riesce a comprendere il linguaggio simbolico, ecco perché presentano difficoltà nel capire i significati impliciti, come l'ironia, oppure nel comprendere metafore o modi di dire. Gli autistici in grado di usare il linguaggio presentano spesso anomalie nell'intonazione, nella velocità e nel ritmo delle frasi espresse, per esempio possono utilizzare un tono di tipo interrogativo in frasi affermative.

L'ecolalia per soggetti autistici in grado di parlare

"Brian dice "chiudi la porta" quando vuole essere lasciato solo, perché sua madre lo porta in una stanza quando si trova in momenti difficile per farlo calmare, dicendogli sempre, prima di andarsene e lasciarlo solo: <<chiudo la porta>>"(Peeters, 2000, p. 76).

Fraasi come quelle pronunciate da Brian ci fanno capire che gli individui autistici permangono alla situazione iniziale di apprendimento, questo significa che la frase "chiudi la porta" espressa dal bambino ha un'origine molto concreta e continua a mantenere lo stesso significato durante la sua crescita. L'ecolalia, infatti, consiste nella ripetizione letterale di frasi o parole pronunciate da altre persone in un determinato contesto, che assumono, per il soggetto autistico, un significato specifico da utilizzare in circostanze simili, come nel caso di Brian. Brian, infatti, non riesce a capire il significato delle parole emesse dalla madre, ma quest'ultime vengono immagazzinate dal cervello in maniera superficiale e ripetute quando il bambino vuole restare solo. Studiando in modo più approfondito l'ecolalia prolungata si arriva a capire come questi soggetti cerchino di comunicare con noi, contraddicendo così il cliché secondo cui hanno la tendenza ad evitare i contatti. Tramite l'utilizzo dell'ecolalia essi, infatti, cercano di dialogare con noi. I bambini autistici che parlano, come Brian, trovano un grande aiuto nelle immagini per comunicare, infatti, nei soggetti con autismo la comunicazione orale resta problematica, così anche se capiscono le parole, le immagini parlano loro molto più chiaramente. Eccone un esempio.

"Più Brian cresce più preferenze sviluppa. Sa sempre più chiaramente quello che vuole e quello che non vuole. Sua madre gli ha insegnato a scegliere. Prima, gli avrebbe chiesto: <<vuoi andare a nuotare oppure a fare una passeggiata?>>. Brian avrebbe risposto: <<Andare a fare una passeggiata>>. Ma poi avrebbe avuto uno scatto d'ira poiché, in realtà, voleva andare a nuotare; ma inevitabilmente, quando qualcuno gli faceva una domanda lui rispondeva ripetendo le ultime parole udite. Ora, invece, sua madre gli mostra la foto di una piscina, e di un sentiero per indicare la passeggiata. Vuoi nuotare o andare a fare una passeggiata? Brian capisce molto meglio con le foto." (Peeters, 2000, p. 85).

Immagini e oggetti per soggetti autistici che non sono in grado di parlare

Per gli individui autistici che non sono in grado di parlare ma che hanno comunque un livello di sviluppo più o meno normale, si può immaginare un sistema di comunicazione basato su delle immagini o delle foto. L'utilizzo di questo sistema di comunicazione non favorisce solo la comprensione da parte del soggetto autistico, ma richiede anche meno sforzo cognitivo. Il problema più grande dei bambini autistici è di non capire l'utilità della comunicazione, non sono coscienti del fatto che una parola o/e un oggetto possano servire per influenzare l'ambiente. Ecco perché è fondamentale far capire loro che indicare un piatto quando si ha fame ha risultati migliori del lanciare un urlo (Peeters, 2000). Con gli individui autistici che presentano un livello di sviluppo molto basso, per i quali anche un'immagine ai loro occhi è troppo astratta, è bene comunicare attraverso gli oggetti reali.

Compromissione qualitativa del comportamento: mancanza d'immaginazione, modalità di comportamento, interessi e attività limitate, ripetitivi e stereotipati

I soggetti autistici presentano modalità di comportamento, interessi e attività limitate, ripetitivi e stereotipati. Queste persone possono dedicarsi a uno o più interessi in modo ossessionato. Possono seguire abitudini e routine in modo minuzioso e presentare manierismi motori stereotipati e ripetitivi, al punto da compromettere lo svolgimento delle attività normali (Peeters, 2000). Alcune persone con autismo possono inoltre presentare un eccessivo interesse per parti di oggetti. Possono mostrare resistenza o irritazione per cambiamenti banali nell'ambiente in cui vivono, come per esempio avere delle reazioni di pianto o urli per il semplice spostamento di un mobile nella loro camera o salotto.

Scarsa immaginazione

I soggetti con autismo cercano di creare ordine nel caos. Niente nell'ambiente che li circonda deve essere cambiato. Nel film Rain Man per il protagonista il lunedì era sempre il giorno degli spaghetti, il suo letto doveva essere sotto una finestra e le sue scarpe di fronte al letto (Peeters, 2000).

Entrando in queste routine e creando un loro ordine nell'ambiente, i soggetti autistici imparano il mondo a memoria, rendendolo così prevedibile e dando loro sicurezza. In questo modo cercano di dare un senso al mondo circostante e quando l'ordine che avevano stabilito viene scambussolato o quando le loro routine vengono interrotte, rispondono con reazioni di sconforto. Hanno, infatti, un'esagerata insistenza nel seguire le loro routine. Eccone un esempio tratto dal libro di Peeters (2000).

"C'erano alcune porte identiche nella stanza. Dovevo e volevo scoprire che cosa c'era dietro. C'era una via senza uscita, oppure si aprivano su uno spazio aperto? Mi sentivo meglio quando vedevo le porte. Prima di vederle mi sentivo a disagio, perché la routine era stata interrotta entrando in una stanza ma, non appena iniziavo ad aprirle e chiuderle, mi sentivo molto meglio. Naturalmente dovevo continuare a farlo anche quando sapevo che cosa c'era dietro ogni porta, non si può mai sapere se qualcosa è cambiato nel frattempo. Dovevo guardare dietro ogni porta; se non lo avessi fatto non mi sarei potuto sentire sicuro." (p. 166)

Comportamenti stereotipati

I soggetti autistici presentano comportamenti ripetitivi e stereotipati visti da noi come degli atti inspiegabili. Dietro questi atteggiamenti però vi è uno sforzo, un tentativo di comunicazione.

"Perché Steven ha così paura di sedersi "sull'erba verde?" Anche quando sua madre lo porta in braccio sul prato lancia un urlo. È un altro "capriccio" da autistico? Nel caso di Steven, sua madre sa che quando aveva tre anni si trovava sull'erba ed è stato punto da una vespa. Per chi osservi la cosa dal di fuori, non è così terribile. In quell'occasione Steven pianse e il veleno venne succhiato via, solo che il povero Steven non capì molto di ciò che era accaduto, sentì soltanto un orribile e intenso dolore senza comprenderne la ragione. Tutto quello che sapeva era che stava seduto sull'erba e quindi ha associato la puntura con un dettaglio percettivo, non essendo in grado di capire la vera ragione del dolore. Così nella sua memoria ha associato erba a pericolo e dolore. Adesso si preoccupa persino se sua madre lo veste con un golfino verde." (Peeters, 2000, p. 157).

Questo esempio ci aiuta a capire, in un determinato contesto, perché il bambino autistico si comporta in tal modo. Questi comportamenti stereotipati e ripetitivi hanno una certa somiglianza con l'ecolalia: in entrambi i casi, infatti, un dettaglio ha la precedenza sull'insieme e l'originaria situazione di apprendimento assume un carattere permanente.

Cerchia ristretta d'interessi e attrazione per i dettagli

Le persone con autismo hanno una cerchia ristretta ma ossessionata d'interessi. Sono spesso eccessivamente assorbiti da un singolo interesse, come per esempio le date di nascita, gli orari dei treni, i numeri di telefono, il numero dei bus che passano sotto casa ecc.

"Mi piace seguire le previsioni del tempo e andare in biblioteca a prendere informazioni sulle condizioni del tempo nel mondo. Collezione anche i relativi programmi televisivi di tutti gli

Stati americani per confrontare tra di loro i tempi di trasmissione". Gary Peterson (citato da Peeters, 2000, p. 168)

Le persone con autismo sono inoltre molto più interessate al dettaglio di un oggetto o di una persona, piuttosto che all'insieme. Questo perché a differenza di noi vengono meno attratti dal significato. Questi soggetti presentano inoltre movimenti corporei stereotipati che possono riguardare le mani (schioccare le dita, battere le mani) o l'intero corpo (dondolarsi, oscillare) e presentare anomalie della postura, come per esempio cammina sulla punta dei piedi (Peeters, 2000).

Il ritardo mentale nei soggetti autistici

Generalmente l'autismo è accompagnato da un ritardo mentale che può essere lieve o grave. Ci sono però anche persone autistiche di alto livello intellettuale come nel caso di Charles (citato da Peeters, 2000) riportato qui sotto.

"Charles è al primo anno di università e studia storia. Gli alberi genealogici sono sempre stati il suo hobby; conosce interi libri a memoria, forse a causa delle sue mancanze in altre aree, e la cosa impressiona i suoi compagni di studio che non sanno descriverlo. Charles è un ragazzo sorprendente, ma lo avete mai visto ordinare un sandwich? A lui non piace il burro, ma invece di ordinare un sandwich senza burro chiede la prima cosa che gli viene in mente. Se è un sandwich con burro, lo paga, esce e lo getta nel primo cestino che incontra. Non ha mai imparato a chiedere un panino senza burro." (p. 36)

Alcuni soggetti autistici possiedono delle spiccate abilità chiamate "isole d'intelligenza", come nel caso di Charles che conosce interi libri a memoria. Queste abilità però sono spesso compresente insieme a lacune in altre aree, nella fattispecie un deficit comunicativo.

Le emozioni nei soggetti autistici

Le persone autistiche hanno gravi difficoltà ad aggiungere significato alla pura e semplice percezione, ecco perché hanno particolari problemi a "leggere" i volti e le emozioni altrui. Non riescono a prendere in considerazione le emozioni perché non sono in grado di andare oltre la semplice informazione. Si pensi per esempio al film Rain Man e alla scena dell'ascensore, quando la ragazza del fratello di Raymond, la quale prova simpatia per quest'ultimo, gli chiede se sia mai stato baciato da una donna, se sa cosa si prova a essere baciati. Così, dopo averlo baciato, gli chiede teneramente cosa ha provato e Raymond giustamente risponde: "Umido". Analizzandolo dal punto di vista della percezione, un bacio è umido (Peeters, 2000).

"La difficoltà di quest'uomo autistico stava appunto nel comprendere l'emozione celata dietro la sensazione di umido, nell'aggiungere quindi significato alla percezione.". (p. 39).

Anche lo sviluppo dell'immaginazione (che aiuta ad aggiungere significato alla percezione) è molto problematico nei soggetti autistici. I bambini autistici, infatti, preferiscono i giochi basati sulla pura percezione, come per esempio ammassare gli oggetti e metterli in fila, piuttosto che giochi fondati sull'immaginazione, come quello del "far finta che..." (Peeters, 2000)

Allegato 2

Approfondimento sull'aspetto organizzativo dell'accoglienza di un allievo autistico

L'insegnamento strutturato

La strutturazione non deve essere simbolo di rigidità, ma al contrario deve essere flessibile, basarsi sulle necessità e le particolarità dell'allievo e sottomettersi a qualsiasi modifica in qualsiasi momento. A questo proposito un contributo fondamentale è stato suggerito da Schopler nel programma Treatment and Education of Autistic and related Communication handicapped Children (TEACC)⁵, con la proposta dell'insegnamento strutturato.

"Si tratta di un insieme di strategie che cercano di rendere evidenti le aspettative e le opportunità dell'ambiente, attraverso modalità visive che la persona con autismo può capire, imparare e trovare anche piacevoli, perché diventano per lui più comprensibili. (...) Si tratta, in altre parole, di fornire all'allievo un quadro temporo-spaziale molto strutturato, nel quale i punti di riferimento siano visibili, concreti e prevedibili." (Cottini, 2011, p. 133).

Organizzare adeguatamente gli spazi

Per diminuire l'ansia nel soggetto autistico e creare un buon clima di concentrazione sulle attività è di primordiale importanza creare un ambiente prevedibile per l'allievo. Una volta che il bambino impara la disposizione della scuola e delle classi visivamente a memoria, predisporrà di riferimenti che lo faranno sentire al sicuro, in un contesto conosciuto. La strutturazione deve prevedere tutte le aule e i luoghi, dove il bambino autistico si presenta, come la palestra, la mensa, i corridoi, l'aula di visiva ecc. A questo proposito, per quanto riguarda l'orientamento e il riconoscimento delle aule, sarebbe opportuno associare a ogni luogo un colore, un oggetto o un disegno. Per esempio si possono utilizzare delle frecce gialle poste nei corridoi per indicare la direzione della mensa, oppure delle frecce rosse per indicare la direzione della classe. Così come si possono appendere dei disegni o degli oggetti sulle porte delle aule, come per esempio un pennello sull'aula di visiva (Cottini, 2011). La classe dovrebbe idealmente essere organizzata in spazi rivolti allo svolgimento di attività, come l'angolo del disegno, l'angolo della lettura ecc, separandoli, se necessario, con un supporto visivo. In questo modo il bambino autistico, dopo un po' di tempo, sarà in grado di associare lo spazio all'attività da svolgere. L'integrazione richiede quindi una certa ampiezza dell'aula. Non si

⁵ Il TEACCH è un programma universitario sviluppato per persone con autismo nel 1970 in Carolina del Sud da Shopler e i suoi collaboratori.

facilita la vita del bambino autistico nella classe se gli spazi disponibili si limitano ai banchi degli allievi e alla cattedra del docente. Qui sotto viene illustrata un'immagine tratta dal libro di Cottini (2011), la quale rappresenta un buon esempio di strutturazione degli spazi, .

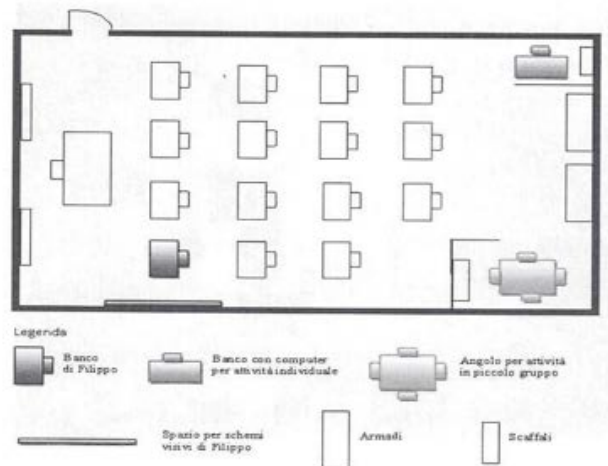


Immagine 1 – L'organizzazione della classe di Filippo. Come si può osservare, la disposizione dei banchi permette di creare dei contesti definiti per le diverse attività, che siano esse individuali oppure di gruppo. È fondamentale predisporre gli spazi secondo le esigenze dei bambini autistici poiché permettono di ridimensionare degli stimoli che possono distrarre l'allievo autistico dai propri compiti. "Per alcuni allievi il banco posto di fronte a un muro bianco elimina le distrazioni e aiuta a concentrare l'attenzione sugli aspetti rilevanti delle loro attività di apprendimento; per altri abbassare il sovraccarico sensoriale riduce i comportamenti problematici". (p. 136).

Utilizzare gli schemi visivi

È importante, oltre all'organizzazione dell'ambiente, dare ai bambini autistici degli schemi visivi, in modo da anticipare loro quali attività verranno svolte, in quale sequenza e quali compiti dovranno effettuare. L'utilizzo di questi schemi visivi è molto importante per facilitare la vita in classe dell'allievo autistico. Infatti, uno dei punti forti di questi soggetti, a scapito della scarsa capacità di memorizzare le informazioni verbali, è la buona memoria visiva. A questo proposito Schopler, Mesibov e Kuncz (in Cottini, 2011) elencano diversi tipi di aiuto che i programmi della giornata visivamente chiari offrono all'allievo autistico:

- "minimizzano i problemi legati ai disturbi della memoria dell'attenzione;
- riducono i problemi con il tempo e l'organizzazione;
- compensano i problemi del linguaggio ricettivo, che rappresentano un ostacolo anche alla capacità di seguire indicazioni verbali;

L'integrazione di un bambino autistico in una classe regolare

- favoriscono l'indipendenza degli allievi, specialmente dall'interazione negativa con l'insegnante dovuta al bisogno continuo di sapere che cosa succederà dopo;
- aumentano l'automotivazione, in quanto rendono prontamente disponibili promemoria visivi, i quali ricordano che "prima viene il lavoro e poi il gioco". (p. 139).

Qui sotto riporto due immagini tratte dal libro di Lucio Cottini (2011), le quali illustrano lo schema visivo della giornata di un bambino autistico.



Immagine 2 – Lo schema della giornata di Luca. "La giornata illustrata nello schema visivo prevede inizialmente l'attività didattica svolta nel proprio banco in classe, poi la ricreazione, di seguito l'attività motoria in palestra, quindi il pranzo e infine un'uscita didattica con il pulmino. I simboli utilizzati sono ben conosciuti da Luca e sono collocati anche negli ambienti dove si svolgono le attività. In classe lo schema visivo è appeso sul muro vicino al suo banco.

Anche in questo caso sotto lo schema è posta la scatola del finito, dove collocare i simboli una volta completata l'attività". (p. 140).



Immagine 3 – Lo schema della giornata di Roberta. "Roberta è in grado di decifrare alcune parole attraverso la lettura funzionale. Per tale motivo il suo schema visivo è composto da parole scritte attaccate al muro attraverso una striscia di velcro, che l'allieva riesce a riconoscere agevolmente e a collegare con l'attività da svolgere. In una fase iniziale, per facilitare il riconoscimento delle parole, sono state utilizzate delle immagini (foto a sinistra) associate alle parole, che poi sono state progressivamente eliminate". (p. 141).

Organizzare adeguatamente i compiti e le attività a scuola

L'organizzazione visivamente chiara dei compiti e dei materiali da utilizzare facilita la comprensione da parte dell'allievo autistico sul da farsi, favorendo così anche la sua indipendenza. È altrettanto importante illustrare ai soggetti autistici la durata delle attività, poiché la percezione che hanno del tempo è diversa dalla nostra, un momento per loro può sembrare un'eternità. Per fare questo possiamo rendere visibile al bambino il risultato atteso del compito, in modo che egli capisca, quando otterrà lo stesso risultato, che l'attività è finita. Un altro metodo può essere quello di utilizzare una clessidra, una campanella o un orologio adattato (Cottini, 2011). Per ultimo va indicata la soluzione prevista dal programma TEACCH, illustrata nell'immagine sottostante.



Immagine 4 – Postazione per il lavoro individualizzato di Marco. La proposta sviluppata dal TEACCH, "si riferisce alla predisposizione di scaffali di lato al banco dell'allievo. Nello scaffale di sinistra vengono collocati i materiali utili per lo svolgimento dei compiti, in quello di destra vengono appoggiati gli stessi materiali una volta completato il compito" (Cottini, 2011, p. 144). Il bambino capisce che quando non ci sono più materiali a sinistra, e che quindi sono stati spostati tutti a destra, l'attività è finita.

Allegato 3

Approfondimento sui metodi per sviluppare la comunicazione nei soggetti autistici

Stimolare la comunicazione

Koegel (citato in Cottini, 2011) ci fa partecipi del fatto che:

"l'85%-90% dei bambini con diagnosi di autismo è in grado di imparare a utilizzare la comunicazione verbale come principale modalità di comunicazione quando s'interviene precocemente attraverso training che sollecitino la motivazione del bambino a rispondere, forniscano frequenti opportunità per sperimentare il linguaggio espressivo nell'ambiente di vita e utilizzino rinforzatori diretti e naturali." (p. 232)

Il linguaggio rimane comunque vittima di alcuni problemi specifici presenti nei soggetti autistici, come per esempio l'ecolalia.

Goldstein (citato in Cottini, 2011) inoltre conferma che per stimolare la comunicazione nei bambini con autismo bisogna "promuovere un insegnamento che accompagni, almeno nei primi momenti, il training verbale con l'utilizzo di sistemi aumentativi (immagini e segni) rappresenta la condizione migliore per aumentare il vocabolario ricettivo ed espressivo anche dei bambini verbali." (p. 232)

Esistono varie tecniche per favorire la comunicazione, tramite anche applicazioni informatiche, come avviene in Ticino attraverso "il Trampolino" che prende a carico bambini autistici utilizzando ALECS⁶. Nei prossimi capitoli illustrerò quindi alcune strategie che permettono di sviluppare le competenze comunicative nei soggetti con autismo.

I sistemi di comunicazione aumentativa e alternativa per soggetti autistici non verbali

Per i soggetti non verbali sono state sviluppate alcune strategie di comunicazione che sfruttano modalità diverse dal linguaggio, come per esempio l'utilizzo d'immagine. Una forma di comunicazione aumentativa e alternativa è il Picture Exchange Communication System⁷(citato in

6 ALECS è un programma che nasce per aiutare le persone che presentano difficoltà nel linguaggio e nella comunicazione, come i soggetti autistici. Ha come obiettivo l'acquisizione e il miglioramento delle competenze di pragmatica e comprensione verbale.

7 Il PECS rappresenta un percorso di apprendimento all'utilizzo della comunicazione aumentativa e alternativa studiato specificatamente per soggetti con disturbo autistico e più in generale per persone con difficoltà nella comunicazione verbale.

Cottini, 2011). Questo programma consiste in primo luogo nell'insegnare all'allievo con autismo a rivolgersi al suo partner comunicativo passandogli un'immagine dell'oggetto che vuole ottenere. In secondo luogo questo esercizio viene sviluppato allo scopo di far assumere al bambino maggiori iniziative comunicative, che vengono poi ampliate nel contesto sociale. L'insegnamento specifico del PECS prevede sei tappe progressive che hanno l'obiettivo di "sviluppare la comunicazione funzionale e la comunicazione come scambio sociale nel soggetto autistico. Nel dettaglio le sei fasi prevedono:" (riprese dal libro di Cottini, 2011, pp. 244 - 250)

1. Lo scambio fisico assistito dell'immagine con l'oggetto: l'obiettivo di questa fase è che l'allievo autistico quando vede l'immagine di un oggetto che desidera la prenda, si allunghi verso il suo partner comunicativo e la rilasci nella mano di quest'ultimo. In quest'azione il bambino è aiutato fisicamente dal *promter fisico*, che resta dietro di lui e lo aiuta nei movimenti. In questa prima fase il bambino apprende la natura dell'atto comunicativo. Il compito del partner comunicativo è quello di rinforzare positivamente l'alunno attraverso la consegna dell'oggetto richiesto e lodandolo per l'azione compiuta;



Immagine 5 - "Momenti dell'insegnamento dell'abilità di scambio effettuato da Marco." (Cottini, 2011, p. 246).

2. Il progressivo aumento della spontaneità della comunicazione: l'obiettivo di questa fase è che l'allievo prenda l'immagine dell'oggetto desiderato e che insista nel farsi notare al fine di completare lo scambio. Questa fase prevede un allontanamento progressivo del partner comunicativo che pone minor attenzione alle richieste dell'alunno, spingendolo così a cercare l'interazione. Il *promter fisico* interviene solo quando il bambino dimostra di non essere in grado di compiere autonomamente l'azione. Nella seconda fase inoltre l'immagine dell'oggetto desiderato non è resa direttamente disponibile, in questo modo l'allievo è sollecitato a ricercarla. In quest'ottica è fondamentale avere il "quaderno della comunicazione" (vedi immagine 6). L'allievo deve quindi cercare il quaderno della comunicazione, collocato da qualche parte nell'aula, staccare l'immagine dell'oggetto

desiderato, cercare il partner comunicativo, farsi notare e porre l'immagine nella sua mano al fine di ottenere l'oggetto richiesto;

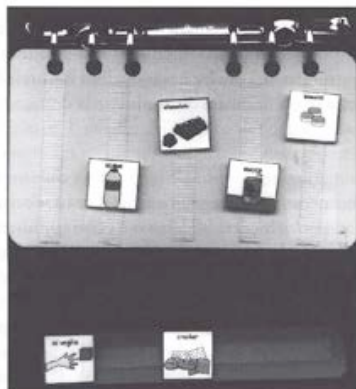


Immagine 6 - "Il quaderno della comunicazione di Luca." (Cottini, 2011, p. 249).

3. La discriminazione fra stimoli visivi per esprimere scelte: l'obiettivo di questa fase è che l'allievo scelga l'immagine dell'oggetto desiderato fra altre. Il percorso consiste nell'insegnare all'allievo la discriminazione di due immagini presenti sul quaderno della comunicazione. Progressivamente s'inseriscono più immagini;
4. La costruzione di una frase con i simboli: l'obiettivo di questa fase è che l'allievo riesca a costruire una frase con più parole facendo uso delle immagini presenti nel quaderno della comunicazione, al fine di ottenere l'oggetto desiderato. Più precisamente l'allievo è sollecitato a prendere dal quaderno della comunicazione l'immagine "io voglio" e attaccarla alla striscia per le frasi; scegliere l'immagine dell'oggetto desiderato e porla accanto all'immagine "io voglio" staccare la striscia dal libro e portarla al partner comunicativo allo scopo di ottenere l'oggetto richiesto. Per introdurre il simbolo "io voglio" all'allievo autistico il docente dovrà per primo svolgere la stessa procedura, ovvero: staccare l'immagine e collocarla sulla striscia e quando l'allievo gli darà l'immagine dell'oggetto gradito lo guiderà fisicamente ad attaccarla di fianco al simbolo "io voglio";
5. La risposta a domande del tipo "Cosa vuoi?": l'obiettivo di questa fase è che l'allievo riesca a rispondere alla domanda "Cosa vuoi?" costruendo una frase, come nella fase precedente, con il simbolo "io voglio" seguito dall'immagine dell'oggetto desiderato. Per facilitare l'apprendimento di questa fase l'insegnante pone la domanda indicando il simbolo "io voglio" sul quaderno del bambino. Se l'allievo compone la frase correttamente viene immediatamente rinforzato con l'oggetto richiesto. In caso contrario viene aiutato fisicamente dal *prompter* fisico;

6. La possibilità di fare dei commenti: l'obiettivo di questa fase è sollecitare l'allievo a rispondere ad altre domande, come per esempio: "Che cos'hai?", "Che cosa senti?", "Che cosa vedi?" e "Che cos'è?".

Allegato 4

Il sociogramma

Per ogni domanda puoi scegliere tre compagni. Scrivi per ciascuno il nome e il cognome.

1) È il tuo compleanno: chi inviteresti?

.....

.....

.....

2) È il tuo compleanno: chi non inviteresti?

.....

.....

.....

3) È ricreazione: con quali compagni la trascorreresti?

.....

.....

.....

4) È ricreazione: con quali compagni non la trascorreresti?

.....

.....

.....

5) A scuola devi fare un esercizio di matematica a piccoli gruppi: quali compagni vorresti nel tuo gruppo?

.....
.....
.....

6) A scuola devi fare un esercizio di matematica a piccoli gruppi: quali compagni vorresti nel tuo gruppo?

.....
.....
.....

Allegato 5

Questionario

1. L'allievo autistico è inserito a tempo pieno nella vostra classe? O a tempo parziale?
2. Come è stato preparato l'inserimento?
3. Cosa le è stato chiesto di fare?
4. L'allievo con autismo è seguito esclusivamente da lei? Oppure è seguito anche da docenti speciali (SSP, logopedista, ecc.)?
5. Il fatto di avere altre persone che intervengono è un aiuto o crea confusione?
6. Svolge delle attività particolari per facilitare l'interazione sociale dell'allievo autistico con i compagni?
7. Quali strategie utilizza per comunicare con questo allievo? E per aiutarlo a relazionarsi con gli altri?
8. Trova che l'integrazione dell'allievo con autismo in una classe regolare possa aiutarlo a relazionarsi maggiormente con gli altri? Può quindi facilitare lo sviluppo delle sue competenze sociali?

9. Trova che l'integrazione dell'allievo autistico in una classe regolare può migliorare la solidarietà interna al gruppo classe (clima di classe)?

10. Che evoluzione c'è stata dall'inizio?

11. Se avesse una bacchetta magica, cosa cambierebbe per migliorare la situazione?

12. Vissuti ed esperienze personali. Portare qualche esempio concreto (positivo o negativo) di interazioni con i compagni.

Allegato 6

E se avreste una bacchetta magica?

Qui riporterò in modo discorsivo le risposte delle quattro docenti aventi nella loro classe un bambino con autismo.

Docente 1: aiuterei la famiglia ad accettare il fatto che il loro bambino sia autistico, in modo che possano cooperare di più con noi docenti e quindi facilitare la situazione dell'allievo.

Docente 2: vorrei avere un gruppo classe più piccolo, in modo da favorire l'apprendimento del bambino autistico in quanto potrei seguirlo maggiormente, ma non solo: con un gruppo classe di pochi alunni i bambini socializzano di più tra di loro.

Docente 3: bella domanda... lascerei decidere alla bacchetta magica visto che fa parte delle fiabe e non della realtà...

Docente 4: qualche volta Nicole mette un muro; lì vorrei avere una bacchetta magica per trovare la soluzione per sbloccare questa situazione, chiederei di far comparire una porta su questo muro, in modo che possa accedere a lei. Cosa cambierei? Dovrei cambiare una parte di Nicole, la soluzione sarebbe trasformare i suoi rifiuti, eliminarli o renderli più moderati. Nicole è con noi a tempo parziale, chiederei alla bacchetta magica di cambiare gli orari in cui lei viene a scuola, in modo da fare anche attività speciali, inglobando così la sua vita con i compagni in un altro modo e non solo tra i banchi di scuola.

Esperienze personali o di interazione sociale con i compagni

Docente 1: C.13 gioca con un solo compagno e litiga con gli altri. Questi due bambini si cercano reciprocamente, con gli altri non sa relazionarsi. Quindi si trovano sempre e solo loro due da soli.

Docente 2: B.8 va sempre a cercare i soliti compagni. Ha una cerchia ristretta di amici. Ultimamente però ha cominciato ad invitare altri compagni a giocare con lui.

Docente 3: per l'aspetto positivo: A.13 ha vissuto i primi anni alla SE con un gruppo di compagni. Assieme hanno iniziato la loro esperienza scolastica. Nel gruppo è nata, spontaneamente, una discreta collaborazione. Al termine del secondo anno, in particolar modo con un bambino, c'era un legame che andava oltre all'aiuto scolastico: collaborazione e affettività sincera. L'allievo ricorda con piacere e affetto questo bambino. Quest'anno l'allievo ha cambiato i compagni di classe. In generale notiamo una certa difficoltà nell'approccio verso l'allievo da parte di questo gruppo classe.

Per l'aspetto negativo: l'allievo è molto trasparente, ingenuo e a volte manifesta i propri disagi con alcuni compagni con gesti, spostamenti in aula e parole dirette. I compagni non sanno bene come reagire a questi comportamenti. In questi momenti l'ambiente classe cambia e spesso faticiamo a far "rientrare la situazione".

Docente 4: L'allieva era uscita dall'aula perché aveva bisogno di ritagliarsi un momentino per lei. Stavo leggendo una storia e ho chiesto ad una compagna di andare a chiamare Nicole e di chiederle di venire ad ascoltare. La bambina risponde male alla compagna che ci rimane male. In seguito però l'abbraccia. Nicole ogni tanto risponde sgarbatamente ai propri compagni di classe, ma poi li abbraccia affettuosamente o gli fa delle carezze. Infatti quando non è presente in aula i bambini chiedono sempre di lei. Il punto di riferimento della bambina è piuttosto Monique la docente di sostegno. Quest'ultima si siede sempre accanto a lei quando bisogna svolgere dei compiti. Un giorno Monique era assente e mi sono seduta al suo posto per spiegare un esercizio a Nicole. La bambina ha cominciato a gridare e a urlare di andare via che non era il mio posto. Ha persino provato a mordermi. Poi però un altro giorno, durante la ricreazione, la bambina si è arrampicata su un albero e non riusciva più a scendere. Sono quindi andata ad aiutarla, offrendole di buttarsi nelle mie braccia. In un primo momento si rifiutava, dopodiché si è lasciata prendere. Quello che è frustrante è che un giorno ti accetta e il giorno dopo ti rifiuta.