



LINEE GUIDA PER LA SCUOLA



Supported by



Partners



genium



**UNIVERSITY OF
BIRMINGHAM**

This project has been funded with support from the European Commission. This document reflects the views only of the TAE project members, and the Commission cannot be held responsible for any use which may be made of the information contained therein.

INDICE

INTRODUZIONE: Il progetto europeo “Transform Autism Education	1
1. CONOSCERE L’AUTISMO	9
1.1. Le dimensioni peculiari dell’autismo	9
1.2. La costruzione della “carta di identità” dell’alunno	10
1.3. La tutela del benessere a scuola	13
1.4. La formazione in servizio	14
1.5. La condivisione delle competenze.....	16
2. COSTRUIRE LE RELAZIONI	19
2.1. Il team docente	19
2.2. Il personale scolastico	22
2.3. I compagni	24
2.4. La famiglia	26
2.5. Gli specialisti.....	27
2.6. Il supporto territoriale.....	28
3. AMBIENTE COME FACILITATORE	31
3.1. La comunicazione aumentativa	31
3.2. Lo spazio	36
3.3. Il tempo	39
3.4. La sensibilità sensoriale	41
3.5. La definizione delle regole	43
3.6. L’espressione e l’autoregolazione emotiva	45
4. DIDATTICA INCLUSIVA	49
4.1. Approcci all’apprendimento	51
4.2. La strutturazione e l’organizzazione del compito	55
4.3. L’autonomia a scuola	58
4.4. L’uso dei motivatori e dei rinforzi	59
4.5. La sperimentazione di imprevisti	62
BIBLIOGRAFIA CONSIGLIATA	65

1. INTRODUZIONE

Il progetto europeo “Transform Autism Education”

L'autismo si manifesta come una **condizione complessa ed eterogenea** che limita il funzionamento della persona in modo trasversale in ogni età ed ambito di vita, comportando un **deficit delle abilità comunicative, sociali, comportamentali e sensoriali**.

Nella scuola italiana il numero di allievi diagnosticati con un disturbo dello spettro autistico sta crescendo sempre più¹ e le peculiarità che contraddistinguono questa condizione possono influire sulla corretta gestione del gruppo classe e ostacolare un percorso inclusivo efficace. Con l'aumentare dei casi presenti nelle nostre classi emerge la necessità da parte del corpo docente di **acquisire una competenza specifica** per saper accogliere ed educare questi studenti rispettando le specificità che caratterizzano il funzionamento autistico.

La tipicità del disturbo, in correlazione con l'eterogeneità e la variabilità temporale e contestuale della sua manifestazione, può generare profonde problematiche all'interno del team: per questa ragione **il presente documento desidera offrire ai docenti, agli educatori, ai dirigenti e a tutto il personale della scuola primaria una bussola per riuscire ad orientarsi nell'accoglienza, nell'inclusione e nella progettazione didattica per gli alunni con autismo**.

Il progetto europeo Erasmus Plus “**Transform Autism Education**” ha avuto come **obiettivo principale** la *realizzazione di percorsi formativi e di linee guida per le scuole che possano permettere il miglioramento dell'inclusione scolastica di alunni con autismo all'interno delle scuole primarie*. Il progetto ha durata triennale, da agosto 2014 a settembre 2017.

La partnership è stata composta da 6 enti di tre Paesi europei (UK, Italia e Grecia), tra cui l'Università Cattolica del Sacro Cuore di Milano e l'Ufficio Scolastico Provinciale di Monza e Brianza.

¹ AA.VV., *Report: L'integrazione degli alunni con disabilità nelle scuole primarie e secondarie di primo grado statali e non statali*, ISTAT, Roma, 2013, p. 2.

Nel **primo anno** di lavoro il team italiano ha realizzato una **ricerca** sul territorio di Monza e Brianza per indagare lo stato dell'arte sul tema dell'inclusione di alunni con autismo nelle scuole primarie, con particolare attenzione alle proposte formative già sperimentate e ai bisogni degli insegnanti.

A tale indagine, realizzata attraverso questionari, *focus groups* e interviste, hanno partecipato **206 professionisti scolastici** e gli esiti hanno mostrato che:

- la *formazione* è l'aspetto fondante di un positivo percorso inclusivo dell'alunno con autismo all'interno della scuola e deve essere promossa e costruita per rispondere al bisogno reale dei docenti e della rete di appartenenza;
- gli esiti hanno mostrato che il bisogno attuale degli insegnanti è di partecipare ad un impianto formativo modulato sugli interessi e sui livelli di conoscenza dei partecipanti, basato sul principio del *learning by doing*, flessibile nelle strategie e, soprattutto, ecologicamente rilevante, in grado cioè di fornire indicazioni di metodo pedagogicamente sostenibili e realisticamente trasferibili nelle singole realtà scolastiche;
- l'esigenza, espressa dai partecipanti, di *monitorare l'impatto e la ricaduta della formazione* sui processi di inclusione dell'alunno con autismo, così come essi hanno effettivamente luogo nella prassi didattica quotidiana, appare un passaggio, ora più che mai, insostituibile: tra aula formativa e aula scolastica dovrebbe stabilirsi un filo rosso unificante, finalizzato a produrre un reciproco arricchimento tra teoria e prassi, tra ricerca e intervento sul campo.

Alla luce di queste considerazioni e partendo dall'esperienza formativa proposta in questi ultimi anni su scala nazionale inglese da *Autism Education Trust*, partner di progetto, nel **secondo anno** di lavoro il team italiano ha strutturato un **percorso formativo sperimentale** suddiviso in tre livelli proporre ai docenti del territorio di Monza e Brianza.

a) Primo livello formativo

Scopo: offrire una migliore comprensione e consapevolezza di cosa sia l'autismo e di come può influire sulla vita scolastica dell'alunno.

Obiettivi specifici: identificare le quattro aree di diversità che devono essere prese in considerazione quando si accoglie a scuola un alunno con autismo; conoscere l'importanza di comprendere le caratteristiche di ciascun alunno e i suoi punti di forza e di debolezza; individuare gli aspetti fondamentali che aiutano gli alunni con autismo a costruire delle relazioni positive con il personale della scuola e i compagni; essere consapevoli che la maggior parte

degli alunni con autismo può essere particolarmente sensibile ai più comuni stimoli uditivi, visivi, tattili, gustativi e olfattivi e che ciò influenza il loro stato emotivo e la loro capacità di apprendere.

Metodologia: formazione per le scuole secondo un modello integrato e non secondo approcci specialistici; contestualizzazione dei contenuti alla realtà scolastica italiana; coinvolgimento attivo di tutti i partecipanti; dialogo partecipato e lezione diretta.

Destinatari: tutti i professionisti scolastici ad ogni livello di specializzazione (dirigente, funzione strumentale, docenti curricolari e di sostegno, educatori, assistenti alla comunicazione personale ausiliario, personale del servizio trasporto e servizio mensa), per un totale di circa *120 persone*.

Tempi: 3 ore totali; possibilità di realizzare l'incontro dopo l'ora di servizio oppure un sabato mattina. I tempi sono stati determinati a seguito dell'indagine sullo stato dell'arte, indagando che la maggior parte delle proposte formative si sono articolate su sessioni di 3 ore ciascuna.

Strutturazione dell'aula: grande aula in grado di contenere tutti i partecipanti, possibilmente con sedie mobili in modo da poter utilizzare lo stesso luogo durante l'intero percorso formativo.

Aspetti di novità del percorso formativo – Livello 1

- i contenuti di ciascun livello sono organizzati in quattro tematiche-chiave: a) Conoscere l'Autismo, b) Costruire le relazioni, c) Ambiente come facilitatore e d) Didattica ed apprendimento. Ciascuna tematica viene affrontata con modalità sempre più dettagliata e trasversale durante i moduli proposti per favorire la coerenza contenutistica del corso.
- il livello 1 si svolge con modalità tradizionali, ovvero un formatore principale presenta slide e contenuti direttamente alla platea di partecipanti favorendo attenzione e condivisione.
- i contenuti delle slide sono arricchiti e rinforzati attraverso l'uso di video di testimonianza e di messa nei panni, giochi di simulazione strutturati per un gruppo numeroso, lettura e riflessione sulle parole di persone con autismo, genitori e professionisti.

b) Secondo livello formativo

Scopo: supportare gli insegnanti e tutto lo staff scolastico nella costruzione di percorsi inclusivi per gli alunni con autismo.

Obiettivi specifici: permettere agli insegnanti di accrescere la propria conoscenza e comprensione dell'autismo; offrire linee-guida e attività pratiche per permettere agli insegnanti di migliorare la propria capacità di lavorare in team per includere gli alunni con autismo; approfondire le buone prassi operative per costruire percorsi efficaci di inclusione in classe degli alunni con autismo.

Metodologia: dialogo partecipato e mediazione dei contenuti da parte del formatore, suddivisione in isole di lavoro, consegna di cartellette con materiali e fogli operativi.

Destinatari: insegnanti curricolari, insegnanti di sostegno ed educatori scolastici che accolgono in classe un alunno con autismo nell'anno scolastico di riferimento. *E' fondamentale che partecipino almeno 3 persone afferenti allo stesso team di classe* e che il team coinvolto lavori nell'anno in corso con un alunno con autismo per poter svolgere le esercitazioni e le attività partendo dalla loro esperienza diretta e condivisa, costruendo insieme un kit di risorse attraverso le tematiche e i confronti propositi.

Tempi: 12 ore totali suddivise in quattro moduli da 3 ore ciascuno; possibilità di realizzare i moduli in due giornate formative intensive oppure in quattro giornate differenti, di breve distanza tra loro (massimo una settimana).

Strutturazione dell'aula: grande aula in grado di contenere tutti i partecipanti suddivisi ad isole di lavoro a seconda del team di appartenenza, con sedie mobili ed un tavolo per ciascun team. Ciascun partecipante deve essere in grado di visionare le slide proiettate dal formatore. Tale strutturazione deve essere mantenuta durante tutto il livello 2.

Aspetti di novità del percorso formativo – Livello 2

- i contenuti dell'intero livello sono stati suddivisi in quattro moduli rispettando la strutturazione nelle tematiche-chiave
- tutto il percorso formativo del livello 2 è realizzato mantenendo sempre la strutturazione ad isole di lavoro per facilitare il confronto attivo tra colleghi e lo sviluppo di strumenti utili per l'alunno che accolgono in classe
- sono state create delle slide specifiche in ogni modulo per poter affrontare i contenuti proposti dal formatore in modo operativo, concreto e condiviso. Nello specifico sono state realizzate:
 - slide "*approfondimento*" – uno specifico argomento viene approfondito in modo dettagliato con un focus interattivo specifico (ad esempio: leggere la diagnosi funzionale).
 - slide "*confronto*" – dopo aver presentato un argomento di interesse il formatore propone alcune domande-guida all'intero gruppo per potersi confrontare prima con i colleghi del tavolo e poi con tutti gli altri (ad esempio: come l'ambiente può generare ansia e stress).



- slide “attività” – a seguito degli approfondimenti e confronti, ogni isola di lavoro si attiva per compilare, definire o riflettere uno strumento operativo proposto dal formatore e declinato sull’alunno specifico che il team accoglie in classe (ad esempio: costruisci il profilo comunicativo del tuo alunno)



c) Terzo livello formativo

Scopo: sostenere lo sviluppo di una comunità di pratiche (**community of practice**) per l’inclusione dell’alunno con autismo e di tutti gli alunni all’interno del sistema scolastico locale.

Obiettivi specifici: strutturare un luogo e uno spazio di dialogo e confronto tra attori dell’inclusione scolastica; definire i traguardi di competenze utili ai docenti per migliorare la propria preparazione; identificare gli indicatori di qualità per la buona scuola; selezionare alcuni obiettivi di miglioramento per il cambiamento.

Metodologia: Focus group e Circle time; coinvolgimento attivo di tutti i partecipanti; dialogo partecipato; utilizzo di lavagna a fogli mobili, slide e post-it.

Destinatari: i professionisti scolastici con un alto livello di responsabilità all’interno della scuola (dirigente, funzione strumentale, DSGA, specialista interno, coordinatore educatori,...), un docente rappresentante di ciascun team che ha partecipato alla formazione del livello 2 e se possibile un rappresentante dell’ufficio scolastico locale.

Tempi: 3 ore totali; possibilità di realizzare l’incontro dopo l’ora di servizio oppure un sabato mattina.

Strutturazione dell’aula: aula in grado di contenere tutti i partecipanti, con sedie mobili in modo da poter creare una tavola rotonda e di potersi confrontare con più facilità con la mediazione del formatore.

Aspetti di novità del percorso formativo – Livello 3

- i contenuti del livello 3 non sono costruiti a priori dal formatore ma sono co-costruiti durante la sessione da parte dei partecipanti attraverso slide-guida e domande-chiave
- costituzione di una tavola rotonda che coinvolge tutti i rappresentanti dell’istituto scolastico a ciascun livello di azione
- avvio di un gruppo di lavoro permanente sul tema dell’autismo e dell’inclusione scolastica all’interno della scuola con il compito di promuovere le buone prassi apprese e sviluppate durante il percorso formativo

Infine, durante il **terzo ed ultimo anno di lavoro**, il team italiano si è concentrato sullo sviluppo di **linee guida** ed **indicatori di qualità** per le scuole, in particolare primarie, al fine di sostenere lo sviluppo e la diffusione di buone prassi e di competenze a supporto di alunno con autismo. Il presente fascicolo racchiude i contenuti sviluppati in questi anni e si auspica di essere uno strumento utile per docenti e professionisti che si dedicano all'inclusione di alunni con autismo.

Le linee guida qui presentate sono organizzate in quattro aree peculiari per approcciarsi al tema dell'autismo, ovvero:

- **CONOSCERE L'AUTISMO**
- **COSTRUIRE LE RELAZIONI**
- **AMBIENTE COME FACILITATORE**
- **DIDATTICA INCLUSIVA**

In ciascuna area sarà possibile trovare una sintesi delle **buone prassi** consigliate, una lista di **indicazioni operative** identificate dall'icona qui accanto e alla fine di ciascun paragrafo è stato inserito un'area contenente gli **indicatori** di qualità inerenti e le possibili risorse disponibili online.



Infine, al termine del volume è stata inserita la **bibliografia** di riferimento e la sintesi di tutti gli indicatori consigliati.

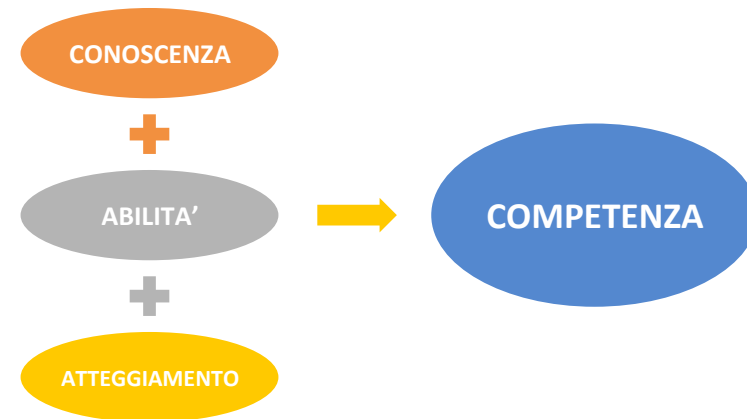
1. CONOSCERE L'AUTISMO

1.1 La formazione in servizio

Durante il proprio percorso scolastico ogni alunno con autismo necessita di incontrare insegnanti motivati a migliorare giorno per giorno la propria **competenza**, accrescendo la **conoscenza** della tematica, sostenendo la messa alla prova delle proprie **abilità** e soprattutto con un **atteggiamento** accogliente, rispettoso e in dialogo con gli altri. La competenza non può essere sviluppata esclusivamente con lo studio teorico o, al contrario, solo con il lavoro diretto, ma si alimenta tramite il connubio tra sapere, saper fare e saper essere.

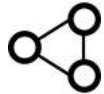
Sostenere lo sviluppo di competenze a scuola presuppone la possibilità di continuare a **formarsi in servizio** e di **partecipare ad occasioni di studio e approfondimento** non solo come singolo docente, ma **soprattutto come team di classe e d'istituto**.

La formazione in servizio dovrebbe coinvolgere tutto il personale scolastico e non solo i team docenti e in base alle disponibilità della scuola dovrebbe ripetersi periodicamente, in particolare se è presente un ampio turn-over del personale.



INDICAZIONI OPERATIVE

- Delineare un percorso formativo in servizio **permanente** sul tema dell'autismo e dell'inclusione scolastica al fine di permettere a tutto il personale docente e non docente di conoscere la tematica e di aggiornarsi adeguatamente negli anni
- Strutturare degli incontri periodici di autoformazione e di confronto tra docenti per mantenere attivo lo scambio e il confronto sull'autismo



INDICATORI:

- a.1.** Il vostro Istituto possiede le informazioni di base su cos'è l'autismo e su quali siano le sue molteplici modalità di manifestazione
- a.2.** Il vostro Istituto riconosce l'importanza di attuare percorsi di approfondimento e di riaggiornamento continuo delle conoscenze specifiche acquisite sull'autismo
- a.8.** Il vostro Istituto riconosce quanto le conoscenze sull'autismo siano fondamentali strumenti per meglio comprendere i comportamenti degli alunni



1.2 Le dimensioni peculiari dell'autismo

Ogni alunno con autismo è unico e la manifestazione di questa condizione può variare in modo significativo da persona a persona. È importante non sottovalutare le caratteristiche principali del disturbo e la loro specifica declinazione in ciascun alunno che presenti una diagnosi di autismo.



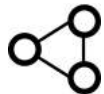
Tale attenzione è possibile con una **osservazione costante** delle abilità, delle potenzialità e delle difficoltà che sono manifestate quotidianamente in tutto il tempo scolastico.

E' di fondamentale importanza non sottovalutare soprattutto le **difficoltà comunicative**, presenti anche in alunni verbali ad alto funzionamento, la **sensibilità sensoriale** anche in canali e codici sensoriali come l'olfatto e il gusto, le diversità nelle **relazioni sociali** e nel vivere la propria **quotidianità**.



INDICAZIONI OPERATIVE

- **Approfondire il tema dell'autismo per conoscere le molteplici caratteristiche** soprattutto attraverso la lettura di testi specifici per la scuola e di volumi scritti in prima persona da soggetti con autismo
- **Riconoscere la diversità di manifestazione della condizione autistica**, individuando i tratti comuni della diagnosi ma rispettando il funzionamento unico di ciascun individuo
- **Mantenere una osservazione attiva e sistematica dell'alunno nel contesto scolastico**, senza sottovalutare gli aspetti quotidiani e più semplici della vita di classe



INDICATORI:

a.2. Il vostro Istituto riconosce l'importanza di attuare percorsi di approfondimento e di riaggiornamento continuo delle conoscenze specifiche acquisite sull'autismo



a.3. Il vostro Istituto ottiene informazioni direttamente dall'osservazione e dagli scambi comunicativi con l'alunno relativamente ai suoi punti di forza, interessi, bisogni e benessere emotivo



1.3 La costruzione della “carta di identità” dell’alunno

Partendo dalla diagnosi funzionale e dai documenti inerenti l’alunno con autismo, è necessario costruire una **carta d’identità** che possa permettere di riflettere e di condividere con tutti gli attori educativi i punti di forza e i bisogni del bambino. E’ fondamentale, soprattutto prima dell’inizio dell’anno scolastico, poter **condividere con la famiglia** gli strumenti e le azioni educative che possono essere utilizzati e messi in atto in classe con loro figlio: molto spesso le strategie individuate dai genitori sono utili anche a scuola.

Scuola: _____ Data: _____ Nome: _____ Et : _____

Comunicazione:			
Autonomie:	Foto:	Alimentazione:	
Gestione del comportamento:		Medicinali:	
Apprendimento:	Punti di forza:	Interessi speciali:	I miei amici sono:



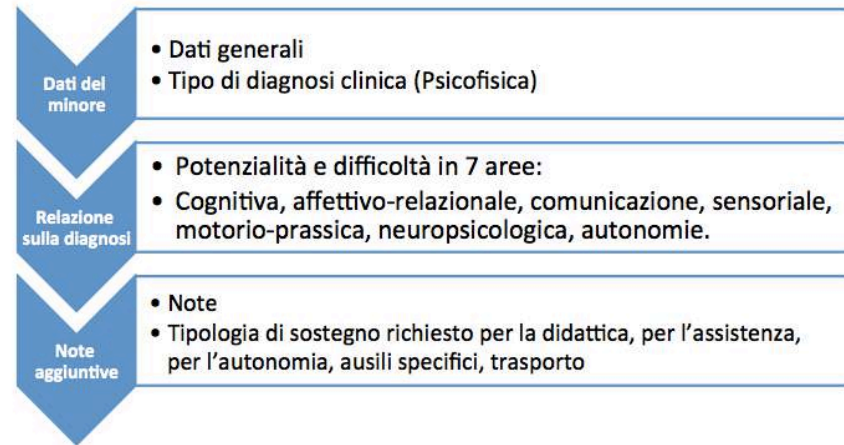
INDICAZIONI OPERATIVE

- **Visionare i documenti prodotti da specialisti ed insegnanti negli anni**

I documenti scritti prodotti dagli specialisti e dai docenti negli anni sono materiale estremamente importante per assicurare una migliore conoscenza dell’alunno e soprattutto una continuit  operativa.

- **Leggere con cura la diagnosi funzionale dell'alunno**

Tale documento può essere in molti casi la *base* per costruire il profilo dell'alunno e dei suoi bisogni ed abilità, al fine di definire il percorso educativo e didattico all'interno della scuola primaria. La diagnosi funzionale è solitamente strutturata nel seguente modo:



- **Raccogliere costantemente informazioni da genitori e specialisti**

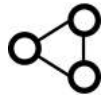
I *genitori* dell'alunno sono la fonte primaria di informazioni e strategie a cui i docenti devono rivolgersi quando accolgono in classe un bambino con autismo. Anche gli *specialisti* che hanno in carico lo studente al di fuori dell'ambito scolastico devono essere contattati per ampliare e perfezionare il quadro di conoscenza dell'alunno: essi infatti incontrano il bambino in un contesto differente dalla classe e le strategie individuate possono essere trasferite a scuola o rese complementari ad altre già in uso da parte dei docenti.

- **Contattare la scuola dell'infanzia che accoglie l'alunno l'anno precedente a quello dell'inserimento nella scuola primaria**

Ogni alunno ha una sua storia, soprattutto se ha frequentato o sta frequentando altri istituti scolastici prima di accedere alla vostra classe. Se l'alunno proviene da un istituto comprensivo differente dal vostro sarà necessario che i rispettivi dirigenti entrino in contatto per avviare una collaborazione efficace al passaggio di ciclo.

Nel caso in cui non sia possibile stabilire il team docente che accoglierà l'alunno si consiglia che sia il coordinatore della scuola primaria e/o il referente scolastico per gli alunni con disabilità ad occuparsi della raccolta di informazioni.

È possibile utilizzare una scheda per raccogliere le prime informazioni sull'alunno che si accoglierà in classe.



INDICATORI:

a.4. Il vostro Istituto riconosce come elemento fondamentale per la buona riuscita del percorso educativo la necessità di integrare i dati osservativi con le informazioni ottenute dai genitori, dalle figure tutor e dagli operatori socio-sanitari e riabilitativi



a.10. Il vostro Istituto coniuga il PEI con il Progetto di Vita dell'alunno con autismo, assumendo in tal modo una prospettiva a lungo termine, orientata a promuoverne il benessere futuro



1.4 La tutela del benessere dell'alunno a scuola

Il benessere a scuola **deve essere tutelato e perseguito da tutti e da ciascuno**, mettendo al primo posto l'alunno e i suoi compagni di classe.



INDICAZIONI OPERATIVE

- **Prevedere occasioni di raccolta del feedback dell'alunno e della sua classe rispetto al grado percepito di benessere a scuola**

Ogni alunno ha necessità di sentirsi parte di un gruppo ma soprattutto di percepire positivamente l'esperienza vissuta e condivisa con gli altri a scuola.



1



2



3



4



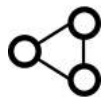
5



6

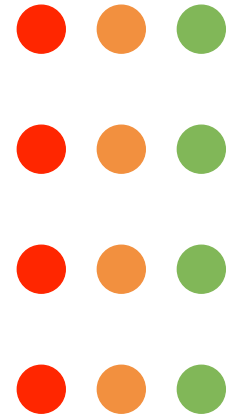
Si ritiene fondamentale strutturare dei momenti informali in cui poter cogliere con maggiore precisione il grado di soddisfazione e di benessere degli alunni, in particolare se con autismo. Ad esempio, è possibile porre alcune domande a loro comprensibili e chiedere di indicare l'emocon che maggiormente raffigura la propria risposta.

- Realizzare una “scatola dei ricordi” in cui l’alunno e i suoi compagni possano custodire delle testimonianze delle esperienze più significative condivise a scuola**
 Mantenere vivo il ricordo delle esperienze più belle, divertenti, emozionanti e significative che sono state condivise a scuola può aiutare l’alunno con autismo ad avere memoria di momenti speciali per lui e per la sua classe.
- Prevedere dei tempi e degli spazi di decompressione, riposo e recupero delle energie nel rispetto di tutti e di ciascuno**
 L’esperienza a scuola può essere, per molti alunni con autismo molto faticosa e difficile da affrontare. Per questa ragione è vivamente consigliato di definire dei tempi e degli spazi che possano facilitare il recupero di energie, il riposo e la diminuzione dello stress. Queste occasioni sono fondamentali per migliorare il benessere a scuola degli studenti e degli insegnanti.



INDICATORI:

- a.5.** Il vostro Istituto tutela il benessere degli alunni con autismo attuando interventi preventivi di riconoscimento dei loro bisogni, nella consapevolezza che situazioni ad elevato livello di stress, di ansia e di confusione sono frequenti e ricorrenti.
- a.6.** Il vostro Istituto riconosce possibili fattori di rischio sociale per gli alunni con autismo, come il bullismo, l'esclusione e la difficoltà sociocomunicativa e relazionale e attua strategie di protezione e tutela in relazione a presunti o reali episodi di bullismo o simili, incluso il cyberbullismo
- a.7.** Il vostro Istituto riconosce e valorizza l'unicità di ogni alunno con autismo come elemento basilare per la sua piena realizzazione e a tal fine attiva percorsi personalizzati
- a.9.** Il vostro Istituto assicura agli alunni con autismo il diritto di sviluppare un efficace sistema di comunicazione e li sostiene in questo percorso di apprendimento attraverso interventi mirati all'integrazione e alla valorizzazione di sé



1.5 La condivisione delle competenze

Alla luce delle riflessioni sull'importanza di sviluppare una comunità di pratiche, le competenze acquisite e sviluppate da ciascun docente devono essere condivise e messe al servizio dei colleghi.

Per migliorare la capacità della scuola ad accogliere alunni con autismo, è fondamentale che gli insegnanti trovino spazi e tempi per poter presentare e spiegare al team scolastico ciò che hanno progettato per la propria classe e ciò che hanno appreso in formazione.



INDICAZIONI OPERATIVE

- Designare un luogo della scuola dove poter archiviare e custodire i materiali ideati durante le formazioni in servizio e gli strumenti realizzati dai docenti al fine di creare una *"biblioteca di idee"*
- Programmare ad inizio anno dei momenti strutturati di condivisione di quanto ciascun collega ha appreso durante i percorsi formativi frequentati
- Costruire degli spazi virtuali utili per la condivisione e la revisione dei materiali e delle conoscenze apprese
- Istituire un gruppo di lavoro permanente ed interdisciplinare all'interno alla scuola con specifico compito di sviluppare, diffondere e sostenere le buone prassi per l'inclusione di alunni con autismo



INDICATORI:

a.2. Il vostro Istituto riconosce l'importanza di attuare percorsi di approfondimento e di riaggiornamento continuo delle conoscenze specifiche acquisite sull'autismo



Note

Note

2. COSTRUIRE LE RELAZIONI

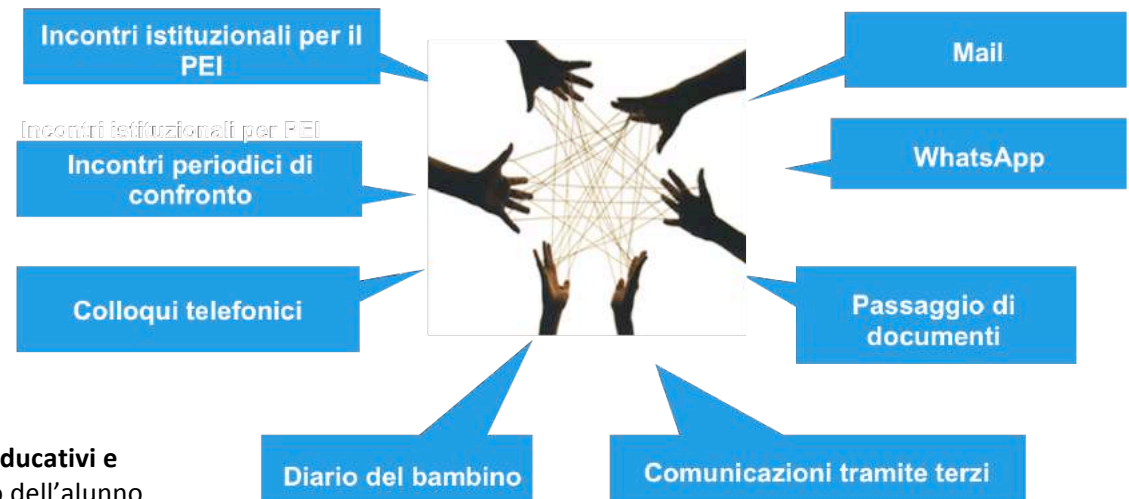
2.1 Il team docente

Di fronte alla complessità della gestione della classe in cui è presente un alunno autistico, l'**equipe educativa**, composta non solo dalle insegnanti curricolari e di sostegno ma anche dall'educatore, dal personale ausiliario, dai colleghi di altre classi e dal dirigente scolastico, ha un ruolo di centrale importanza. Il lavoro di equipe assume una funzione primaria soprattutto per riuscire far crescere la classe e dare continuità all'intervento educativo e didattico che supporti l'intero gruppo di studenti e, nello specifico, lo studente autistico. Essendo l'autismo una condizione molto complessa, nell'ambiente scolastico deve essere mantenuta una **coerenza operativa e organizzativa** che permetta all'allievo e alla classe di appartenenza di vivere positivamente l'esperienza inclusiva. Un corretto lavoro di team, realizzato attraverso la pianificazione didattica condivisa e ideata insieme e la comprensione dei bisogni e delle difficoltà, favorisce l'inclusione dell'alunno e supporta il suo percorso di apprendimento e di crescita trasversalmente durante il tempo trascorso a scuola.



INDICAZIONI OPERATIVE

- **Dedicare spazi di ascolto e condivisione delle buone prassi che sono promosse in classe da ciascun docente**
- **Favorire l'unitarietà di intenti attraverso la progettazione di strumenti utili per la documentazione delle azioni educative**
- **Condividere i tempi e gli strumenti che facilitano la comunicazione all'interno del corpo docente**
Abbiamo accanto un esempio di strumenti che possono essere utili per il team di classe:
- **Scrivere un "diario delle buone prassi" in cui annotare i successi educativi e didattici sperimentati in classe anche con il coinvolgimento diretto dell'alunno**



- **Sostenere l'alunno nelle occasioni sociali in cui potrebbe avere maggiori difficoltà**



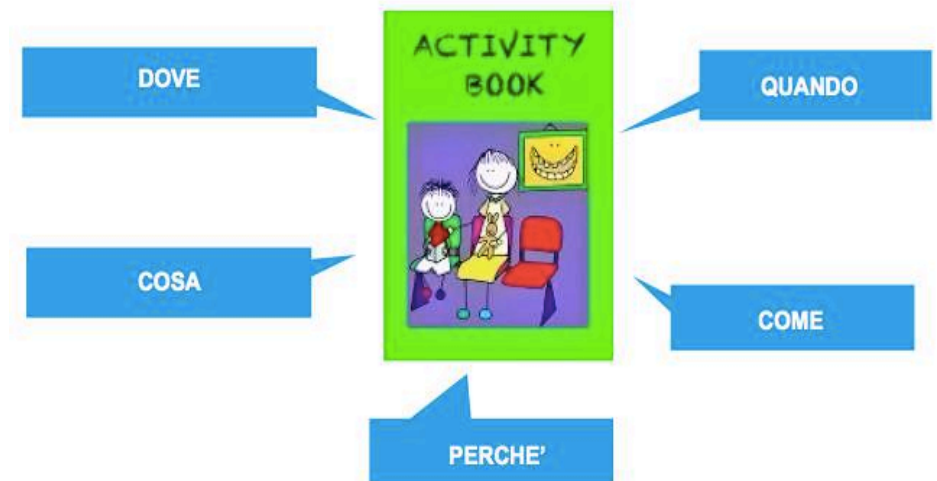
Alcune situazioni scolastiche possono essere più faticose di altre per l'alunno con autismo. E' fondamentale prevedere un supporto specifico per evitare che la richiesta sociale sia troppo elevata e inappropriata. Ecco qui accanto un esempio di alcune situazioni in cui l'alunno potrebbe avere bisogno.

- **Costruire insieme all'alunno Storie Sociali® che permettano di descrivere le situazioni più complesse e di spiegare il comportamento atteso**

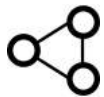
La storia sociale è un *breve racconto scritto* in un formato specifico per l'allievo che descrive una situazione sociale, una persona, un'abilità, un evento o un concetto esplicitando le risposte sociali adeguate. *Tale storia ha il fine di insegnare a gestire un dato comportamento durante una situazione interattiva, descrivendo il luogo in cui l'attività si svolgerà, quando e cosa accadrà, chi parteciperà e perché ci si dovrebbe agire in un determinato modo.*

Le storie sociali devono essere realizzate pensando al bambino a cui sono indirizzate, quindi *il contenuto e la forma devono essere adattati all'età e alle condizioni del singolo*, vanno scritte seguendo le esigenze specifiche di ogni alunno, in modo semplice, con informazioni chiare, essenziali e precise, ancorate all'immagine. Inoltre è importante che descrivano eventi e contesti in forma oggettiva, tralasciando i particolari irrilevanti.

La storia sociale ha il vantaggio di rispondere al bisogno di definire una routine e essa può servire per stabilire una consuetudine o una regola che potrà poi essere applicata ad una simile situazione di vita reale.



- **Sensibilizzare i colleghi che non lavorano direttamente con l'alunno con autismo** ad interessarsi a questa condizione perché a breve potrebbero accogliere anch'essi uno studente con queste caratteristiche.
- **Promuovere la Giornata Mondiale per la Consapevolezza sull'Autismo** indetta dall'ONU il 2 aprile di ogni anno. Questa giornata potrebbe essere un'occasione valida per realizzare delle attività di sensibilizzazione in tutta la scuola e nella comunità locale.
- **Saper chiedere aiuto ai colleghi e ad altre figure di supporto presenti all'interno della scuola** senza il timore di essere giudicati come non competenti o incapaci: la richiesta di aiuto è una importante dimostrazione di professionalità e competenza.



INDICATORI:

b.1. Il vostro Istituto promuove e verifica le relazioni efficaci tra i membri del team educativo e gli alunni con autismo, considerando tali relazioni come base imprescindibile per il benessere degli alunni stessi



b.2. Il vostro Istituto si è dotato di linee guida sugli atteggiamenti da promuovere nei docenti per un ascolto attivo dei bisogni delle famiglie di alunni con autismo



b.6. Il vostro Istituto dispone di un referente con esperienza e/o formazione specifica nel settore, che sia in possesso di informazioni riguardo i singoli studenti



b.7. Il vostro Istituto promuove la circolarità e la chiarezza delle informazioni tra i team educativi, nel rispetto della specificità dei ruoli e delle reciproche funzioni



2.2 Il personale scolastico

Il team scolastico non è esclusivamente composto dai docenti della classe ma sono numerose le figure educative e assistenziali che agiscono insieme per alimentare la comunità di pratiche a supporto dell'alunno con autismo e della sua classe.

In particolare, devono essere coinvolte con primaria importanza le seguenti persone:

- **dirigente scolastico**
- **assistente educativo**
- **coordinatore per i Bisogni Educativi Speciali**
- **personale ATA**



INDICAZIONI OPERATIVE

- **Pianificare occasioni di confronto con il dirigente scolastico**

Il dirigente scolastico è una figura centrale di tutta la scuola. Si consiglia di definire un *calendario annuale* con i docenti in cui prevedere dei momenti di confronto per mantenere attivo uno scambio di riflessioni ed di idee educative che possano risultare utili per tutta la scuola. Inoltre alcuni alunni con autismo sono in carico ai *servizi sociali comunali*: tale lavoro presuppone che il dirigente sia al corrente dell'andamento del percorso educativo e didattico dell'alunno in modo da trasmettere alla rete sociale le corrette informazioni.

- **Lavorare insieme all'educatore scolastico in un'ottica di unitarietà di intenti e co-costruire il percorso educativo e di apprendimento dell'alunno**

L'educatore scolastico è una risorsa fondamentale all'interno della scuola italiana: *la sua competenza educativa è infatti complementare alla competenza didattica dell'insegnanti di sostegno.*

La differente preparazione professionale deve essere un punto di forza che integra l'esperienza scolastica e non un ostacolo comunicativo ed operativo. Si consiglia di ipotizzare fin dall'inizio dell'anno dei tempi formali di raccordo con l'educatore e con la rete dei servizi sociali che governano il suo ruolo per migliorare la presa in carico dell'alunno e la risposta ai suoi bisogni.

- **Confrontarsi attivamente con il docente Coordinatore**

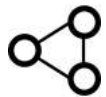
In ogni istituto scolastico è presente un docente con funzione di coordinamento per gli alunni con Bisogni Educativi Speciali. Questo collega ha un ruolo fondamentale per sostenere e implementare lo stile inclusivo della scuola e le buone prassi. Può essere utile *pianificare dei momenti collegiali* in cui il

coordinatore riunisce i rappresentanti delle classi che accolgono alunni con autismo e con altre difficoltà certificate al fine di una progettualità comune ed un migliore utilizzo di risorse e di spazi comuni.

- **Coinvolgere il personale ATA in occasioni educative per l'alunno con autismo e i suoi compagni**

Il personale ATA è considerato un pilastro portante delle risorse umane di una scuola: tale assunto presuppone che *anch'esso sia coinvolti attivamente nella gestione di tempi educativi rilevanti per lo sviluppo di una autonomia funzionale dell'alunno insieme ai suoi compagni.*

Ad esempio, il personale scolastico non docente è spesso coinvolto nel periodo della mensa, dell'intervallo, del trasporto pubblico, dell'igiene in bagno: per questa ragione è necessario far conoscere i punti di forza e i bisogni dell'alunno con autismo e soprattutto la progettualità ipotizzata per lui, al fine di amplificare in modo esponenziale il potere educativo dei momenti non didattici e ludici.



INDICATORI:

b.6. Il vostro Istituto dispone di un referente con esperienza e/o formazione specifica nel settore, che sia in possesso di informazioni riguardo i singoli studenti



b.7. Il vostro Istituto promuove la circolarità e la chiarezza delle informazioni tra i team educativi, nel rispetto della specificità dei ruoli e delle reciproche funzioni



2.3 I compagni

Una delle principali chiavi di successo del processo d'inclusione scolastica risiede nel sollecitare un atteggiamento di **rispetto** e **collaborazione** da parte dei compagni. I compagni di classe possono essere una presenza efficace e di supporto all'alunno con autismo e al team docente solo se adeguatamente sostenuti e accompagnati nel comprendere la natura della condizione autistica e le conseguenze che essa ha sullo studente in classe e nelle relazioni con gli altri.



INDICAZIONI OPERATIVE

- **Spiegare l'autismo ai compagni**

La comprensione delle abilità e delle difficoltà del compagno autistico da parte del gruppo classe è un elemento fondamentale per poter strutturare una relazione efficace e autentica durante il percorso scolastico di ciascun bambino.

È importante che i docenti *scelgano con cura le parole e le modalità con le quali affrontare una problematica ampia e complessa come l'autismo*. Molto spesso non è necessario nominare esplicitamente la diagnosi ma presentare alla classe le strategie che si intendono utilizzare a scuola per supportare l'apprendimento e il benessere del compagno con difficoltà. In questo modo la classe potrà imparare a relazionarsi e comunicare con il bambino con autismo accrescendo il proprio senso di responsabilità, il grado di amicizia, la vicinanza e la comprensione reciproca.



- **Realizzare attività educative e didattiche Peer-to-Peer**

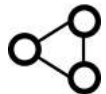
È fondamentale coinvolgere attivamente tutti gli alunni della classe: le attività di *peer education* sono certamente utili se il gruppo di docenti è preparato e programma dei momenti strutturati in cui le abilità dell'alunno autistico sono messe al servizio del gruppo e della classe nel rispetto dell'età e delle capacità di compagni.

- **Promuovere relazioni di tutoraggio strutturato**

Il compagno-tutor deve essere preparato ad accogliere lo studente ed affiancarlo nei compiti assegnati. Il criterio esclusivo per la scelta del tutor non deve essere la sua competenza didattica ma la *capacità di instaurare una relazione autentica e di comprendere le caratteristiche e i bisogni del compagno autistico*. Lo stesso alunno con autismo, soprattutto se presenta un funzionamento medio-alto, può essere a sua volta tutor di altri compagni.

- **Strutturare laboratori e club scolastici per valorizzare gli interessi dell'alunno con autismo**

Molto spesso gli interessi degli alunni con autismo, soprattutto se con un funzionamento medio-alto, possono essere condivisi anche da altri studenti. Si consiglia di realizzare delle occasioni ludiche e laboratoriali per mettere in relazioni i compagni che condividono simili interessi.



INDICATORI:

b.4. Il vostro Istituto promuove percorsi strutturati di Peer Education, Cooperative Learning e Tutoring, con il coinvolgimento attivo degli alunni con autismo in ottica inclusiva



b.5. Il vostro Istituto promuove la conoscenza dell'autismo con tutti gli alunni all'interno del gruppo-classe



2.4 La famiglia

Il **confronto scuola-famiglia** può offrire nuove chiavi di lettura ai docenti per comprendere l'alunno e i benefici di tale incontro sono stati percepiti da molti. In particolare ciò favorisce una reale condivisione di obiettivi a supporto di una *unitarietà di intenti*, ugualmente importante anche nel lavoro di rete; inoltre il confronto permette ai docenti di conoscere meglio lo studente e scambiare utili informazioni per avere una visione più completa delle sue capacità e difficoltà.

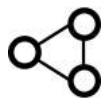
Il **dialogo attivo e costante** con i genitori permette una armonizzazione degli interventi scolastici e domestici in un'ottica di continuità e di coerenza educativa e metodologica, considerata molto importante quando si lavora con persone autistiche.

Infine solo attraverso il **confronto diretto** è possibile per l'insegnante instaurare un clima di fiducia reciproca con il genitore affinché il progetto educativo e scolastico si arricchisca di significato alla luce del progetto di vita del minore.



INDICAZIONI OPERATIVE

- Programmare ad inizio anno dei tempi stabiliti in cui confrontarsi periodicamente sull'andamento scolastico ed educativo del minore
- Definire le modalità comunicative per tenere vivo il dialogo positivo tra genitori ed insegnanti
- Condividere la prassi educativa scolastica e familiare attraverso video, fotografie e materiali concreti.
- Fornire ai genitori delle schede di osservazione per poter raccogliere importanti informazioni sulle funzionalità del bambino nei diversi contesti di vita



INDICATORI:

b.2. Il vostro Istituto si è dotato di linee guida sugli atteggiamenti da promuovere nei docenti per un ascolto attivo dei bisogni delle famiglie di alunni con autismo



b.3. Il vostro Istituto avvia e di sviluppa percorsi integrati con la famiglia, basati sullo scambio reciproco di informazioni e sulla condivisione di strategie educative



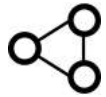
2.5 Gli specialisti

Un altro importante aspetto del lavoro di rete è quello che vede coinvolti gli enti socio-sanitari del territorio che si occupano della cura e dell'educazione extra-scolastica dell'alunno. La **comunicazione e il confronto** tra i docenti, gli educatori che operano a scuola e gli specialisti che hanno in carico il ragazzo in altri ambiti di vita è fondamentale per una effettiva unitarietà di intenti.



INDICAZIONI OPERATIVE

- **Programmare ad inizio anno dei tempi stabiliti in cui confrontarsi periodicamente sull'andamento scolastico ed educativo del minore**
- **Partecipare attivamente agli incontri concordati con gli specialisti, offrendo esempi concreti e tangibili che permettano la comprensione del molteplice lavoro strutturato in aula**
- **Se per questioni organizzative non è possibile uno scambio frequente e regolare, pianificare un incontro almeno una volta all'anno. Se non è possibile incontrarsi in presenza attivare dei confronti telefonici e/o via e-mail.**
- **Definire le modalità comunicative per tenere vivo il dialogo positivo tra specialisti ed insegnanti**
- **Condividere la prassi educativa scolastica con terapisti e specialisti attraverso video, fotografie e materiali concreti.**
- **Strutturare in modo congiunto delle schede di osservazione del minore per poter raccogliere importanti informazioni sulle funzionalità del bambino nei diversi contesti di vita**
- **Se possibile, programmare almeno un'osservazione all'anno delle sedute terapeutiche frequentate dall'alunno e invitare reciprocamente gli specialisti a condurre delle osservazioni dirette in classe**



INDICATORI:

b.8. Il vostro Istituto promuove e attua incontri di rete con i referenti delle varie realtà che operano a favore dell'alunno con autismo (NPI, figure riabilitative; operatori socio-educativi; equipe psicopedagogica; famiglia



2.6 Il supporto territoriale

Ogni scuola non è un'isola a sé ma dovrebbe far parte di una rete territoriale di istituti e usufruire del supporto disponibile tra essi.

L'**Ufficio Scolastico** di riferimento a livello provinciale e regionale offre spazi di supporto alle scuole per favorire l'inclusione degli alunni con autismo e disabilità.

In ogni provincia è attivo il **Centro Territoriale di Supporto (CTS)** e i **Centri Territoriali per l'Inclusione (CTI)** che periodicamente organizzano occasioni di formazione sulla tematica dell'autismo e dell'inclusione scolastica.

Da alcuni anni sono attivi presso alcuni CTS del territorio nazionale gli **Sportelli Provinciali Autismo** ai quali le scuole e gli insegnanti possono rivolgersi per ricevere supporto e indicazioni operative per accogliere alunni con autismo in classe.

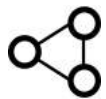
Infine, ciascun **ente locale** prevede un settore specifico di interesse riguardate la scuola e i bisogni degli alunni del proprio territorio. La relazione tra scuola e assistenza sociale è fondamentale per favorire un'adeguata presa in carico dell'alunno e della sua famiglia.



INDICAZIONI OPERATIVE

- **Conoscere i servizi e le iniziative offerti dai Centri Territoriali per l'Inclusione (CTI) e dal Centro Territoriale di Supporto (CTS), come ad esempio lo Sportello Provinciale Autismo**
- **Porsi in dialogo attivo e costante con i servizi sociali comunali, in particolare nel proprio istituto sono presenti alunni con autismo in situazione di disagio socio-economico**

- **Sviluppare progetti di inclusione con le associazioni famigliari e le cooperative sociali del territorio e che l'alunno frequenta**
- **Avere occasioni di dialogo con i referenti dei luoghi educativi informali (oratorio, sport, musica, teatro,...) frequentati dall'alunno al fine di migliorare l'unitarietà educativa**



INDICATORI:

b.9 Il vostro Istituto incoraggia e sviluppa contatti con altri istituti ed è attivo nel diffondere la propria esperienza nel campo dell'autismo ad altri soggetti interessati



b.10 Il vostro Istituto è informato circa l'esistenza di strutture specifiche nel proprio territorio, verso cui orientare le famiglie per una valutazione o una presa in carico



Note

3. AMBIENTE COME FACILITATORE

3.1 La comunicazione visiva

Le difficoltà rilevate nell'area della comunicazione sono una delle le caratteristiche principali del disturbo dello spettro autistico. In particolare, **il bambino con autismo può avere delle difficoltà nella comprensione verbale, nell'espressione linguistica, nel recupero delle parole e nella comunicazione interpersonale**, senza però poter compensare queste difficoltà con altre strategie e forme comunicative, come l'indicazione, l'espressione del viso o i gesti del corpo.

Una delle caratteristiche del disturbo può essere la difficoltà di comprendere la **comunicazione non verbale** e quindi, se l'insegnante adotta uno stile comunicativo troppo ricco di contenuti non verbali, il messaggio trasmesso può risultare di difficile comprensione e fonte di confusione.

Anche la **comunicazione verbale** può essere compromessa. Molti studenti con autismo possono presentare delle **difficoltà rilevanti nella pragmatica e nella comprensione del contesto del discorso**. Ciò significa che non tutti gli alunni autistici hanno difficoltà a pronunciare le parole o a esprimersi verbalmente, ma la loro capacità comunicativa esplicita può essere ugualmente deficitaria. Questi studenti possono aver sviluppato un'elevata espressività ed essere in grado di utilizzare un ampio vocabolario e un linguaggio appropriato alla loro età anagrafica, essendo competenti nell'uso del linguaggio, ma non sono in grado di utilizzare e/o decifrare gli elementi sociali di una conversazione .

Altri studenti con autismo, al contrario, possono avere un **deficit linguistico molto marcato**, fino alla totale assenza del linguaggio parlato, pur rimanendo comunicatori attivi, utilizzando forme alternative di linguaggio, attraverso l'uso di gesti, oggetti, foto, illustrazioni e parole scritte. In questo caso l'insegnante può favorire la conduzione della classe prediligendo metodologie differenti, accompagnando con ausili visivi ciò che sta dicendo verbalmente.

In sintesi, alcune delle **peculiarità comunicative** manifestate da alunni con autismo nel contesto scolastico possono essere le seguenti:

- *mancaza del concetto del significato*
- *focus eccessivo sui dettagli*
- *pensiero concreto*
- *distrattibilità*
- *difficoltà a combinare o a integrare idee*
- *difficoltà di organizzazione e di sequenza*
- *difficoltà di generalizzazione*
- *problemi nel distinguere ciò che è rilevante da ciò che non lo è*
- *difficoltà di imitazione*
- *abilità visive superiori a quelle verbali*
- *pattern di sviluppo disarmonici*

Alla luce di queste considerazioni, **l'utilizzo del canale verbale come unica modalità di comunicazione con l'alunno con autismo può risultare fallimentare e disorientare la comprensione corretta del messaggio che si vuole trasmettere, aumentando la comparsa di comportamenti problematici.**

Per questa ragione diviene fondamentale l'utilizzo della comunicazione visiva quando si lavora a scuola con alunni con autismo.

E' importante però chiarire che cosa si intende per **ausilio visivo**: è tutto ciò che si può vedere, ad esempio un oggetto, un gesto del corpo, un'immagine, un dispositivo, un simbolo, un parola scritta.

Gli ausili visivi possono essere catalogati secondo la seguente gerarchia:



L'utilizzo degli ausili visivi deve essere promosso in tutti i contesti di vita dell'alunno con autismo e la scuola rappresenta un contesto di primaria importanza per la crescita e lo sviluppo del bambino. Le strategie visive sono utilizzate in ciascun contesto sia in input (in entrata) che in output (in uscita).

Nel dettaglio, sono proposte in **INPUT** per:

1. Dare informazioni (strutturazione del tempo e dello spazio, informazione, sui cambiamenti)
2. Fare delle domande (scelta)
3. Insegnare e regolare comportamenti
4. Imparare nuove autonomie
5. Promuovere abilità sociali

Gli ausili visivi sono proposti in **OUTPUT** per:

1. Per esprimere bisogni;
2. Per esprimere stati d'animo e/o fisici;
3. Per esprimere emozioni



INDICAZIONI OPERATIVE

- **Strutturare l'ambiente, gli strumenti e i materiali didattici e ricreativi utilizzando tutti gli ausili visivi necessari e seguendo le indicazioni degli specialisti che si occupano dell'alunno.**
- **Prestare attenzione alle abilità comunicative dell'alunno con autismo, in particolare verificare la sua capacità di strutturare una comunicazione efficace secondo i parametri enunciati nel grafico qui sotto:**



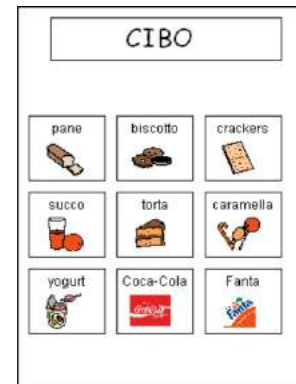
- **Offrire al bambino la possibilità di fare delle scelte**, costituendo un incentivo e permettendo di insegnare al soggetto come indicare e richiedere ciò che vuole

Una tabella visiva può essere utilizzata in diverse situazioni, così il bambino può scegliere, ad esempio:

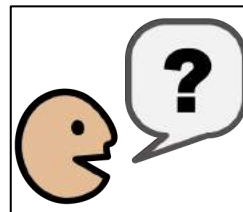
- *cibo gradito*
- *l'attività che vuole fare nel tempo libero*
- *con chi vuole giocare o lavorare*
- *la canzone che vuole ascoltare*
- *il gioco o l'attività da svolgere*

Inoltre costituisce una fonte informativa indicando le cose tra le quali si può scegliere o prima di decidere.

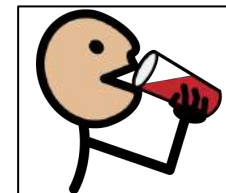
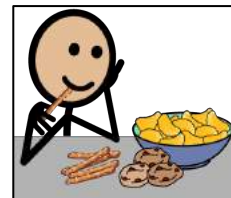
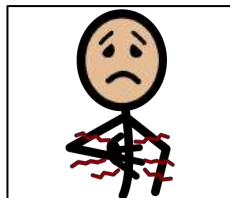
Come presentato nel seguente capitolo, le scelte del bambino possono essere utilizzate anche come rinforzo.




























- **Offrire degli strumenti visivi per poter chiedere “aiuto” e “ho bisogno di fare una pausa”**





















- **Offrire degli strumenti visivi per comunicare un disagio fisico (dolore, malattia,...) e i bisogni primari (fame, sete, bagno...)**



- **Predisporre un vocabolario adeguato attraverso delle tabelle visive per migliorare la comunicazione relativa alle attività svolte in ciascun ambiente scolastico**

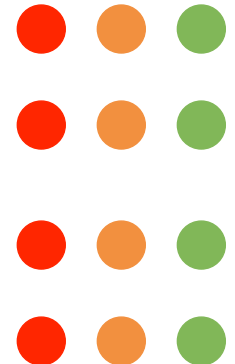
SEDEA 	TAVOLO 	PIATTO 	BICCHIERE 	BOTTIGLIA 
FORCHETTA 	COLTELLO 	CUCCHIAIO 	TOVAGLIETTA 	TOVAGLIOLO 
CARNE 	PESCE 	PROSCIUTTO 	PANE 	FORMAGGIO 
UOVO 	PURE' 	PASTA 	MINESTRA 	RISO 
FAGIOLINI 	PATATA 	ZUCCHINA 	POMODORO 	CAROTA 

LIBRO 	COMPUTER 	SCAFFALE 	STORYBOARD 	CUFFIE AUDIO 	AVERE SETE 
MOUSE 	TASTIERA 	FOGLIO 	MATITA 	PENNA 	BIBLIOTECA 
TEMPERINO 	GOMMA 	COLORARE 	CLASSE 	ANDARE IN BAGNO 	AUTO 



INDICATORI:

- c.4.** Il vostro Istituto prevede l'utilizzo di una varietà di dispositivi e strumenti (tattili, visivi, uditivi) per aiutare gli alunni con autismo a comprendere e a gestire le variazioni ambientali (es: agende, mappe ...)
- c.6.** Il vostro Istituto permette una chiara identificazione dei luoghi, delle attrezzature e degli arredi, favorendo la loro accessibilità diretta ed una loro autonoma fruizione
- c.9.** Il vostro Istituto promuove la consapevolezza negli alunni del loro ruolo di facilitatori e di mediatori per gli alunni con autismo, trasmettendo le necessarie conoscenze di base
- c.10.** Il vostro Istituto promuove nei collaboratori scolastici (personale ausiliario) la consapevolezza del loro ruolo di facilitatori e di mediatori per gli alunni con autismo, trasmettendo le necessarie conoscenze di base



3.2 La strutturazione dello spazio

Per realizzare una scuola inclusiva per alunni con autismo è necessario innanzitutto *definire e strutturare lo spazio in cui avvengono le attività didattiche e ricreative*. Le motivazioni alla base dell'organizzazione dello spazio scolastico sono molteplici, in particolare esse sono legate alla **necessità di diminuire lo stress e la confusione** e permettere all'alunno di **comprendere le attività da svolgere**, gli strumenti da utilizzare, le regole condivise e i luoghi della scuola, potenziandone l'autonomia, l'integrazione nel gruppo e le abilità didattiche; inoltre la strutturazione dello spazio permette di rispettare i bisogni dell'alunno e offrire ambienti personali e individualizzati.

Può essere utile definire un **angolo specifico** della classe per permettere il lavoro individuale o in piccolo gruppo con l'insegnante: per molti alunni svolgere delle attività strutturate in uno spazio in cui gli stimoli sensoriali sono ridotti, ad esempio contro un muro bianco, può abbassare il sovraccarico sensoriale e ridurre i comportamenti problematici.

È importante sottolineare che è fondamentale riconoscere i bisogni dello studente e prepararlo adeguatamente a migliorare le proprie competenze necessarie per condividere l'area della classe con i compagni.

La strutturazione dello spazio dell'alunno con autismo ha quindi il fine di:

- *Fornire al bambino le informazioni essenziali;*
- *Semplificare l'ambiente percettivo;*
- *Evitare le distrazioni;*
- *Aiutare ad autoregolarsi dando all'alunno indicazioni chiare.*



INDICAZIONI OPERATIVE

- **Ripensare l'ambiente della classe in funzione dei bisogni specifici dell'alunno con autismo, in particolare migliorando la sua comprensione degli spazi didattici e ricreativi, fornendo le seguenti informazioni:**
 - *Dove può appoggiare e disporre lo zaino e le sue cose.*
 - *Dove trova e dove deve riporre il materiale dopo averlo usato.*
 - *Qual è il suo banco e qual è il suo posto di lavoro.*
 - *Dove svolgerà le lezioni e le attività che si tengono in altri spazi.*
 - *Dove non può entrare.*
 - *Dove poter riposare/rilassarsi*
 - *Dove attendere*

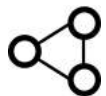
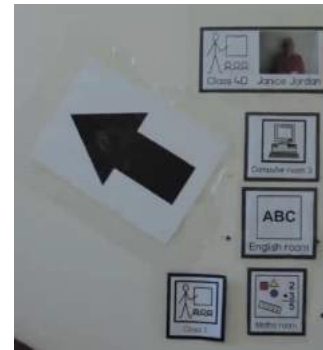
- **Strutturare un angolo in classe per il lavoro individuale ove ci sia una ridotta stimolazione sensoriale per migliorare la sua autonomia esecutiva**
- **Facilitare l'organizzazione dei materiali e del banco per potenziare la comprensione dell'ambiente a lui circostante.**
- **Prevedere l'utilizzo di contenitori, scatole e scaffali per migliorare l'organizzazione, l'accessibilità e la condivisione dei materiali didattici e ricreativi.**



- **Identificare ed etichettare gli oggetti principali e i luoghi della classe e della scuola attraverso strumenti visivi per potenziare le abilità dell'alunno nella padronanza dell'ambiente scolastico**

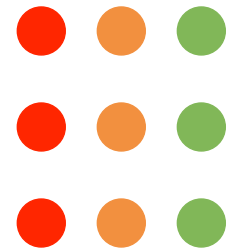


- Organizzare gli spazi della scuola più frequentati dall'alunno in modo coerente, funzionale e comprensibile, in particolare le aule didattiche e gli ambienti comuni (mensa, bagno...), specificando gli spazi non accessibili e quelli in cui è in atto un'attività.
- Favorire le transizioni da uno spazio ad un altro attraverso l'uso di indicatori visivi predisposti negli ambienti della scuola



INDICATORI:

- c.1.** Il vostro Istituto compie analisi sulle caratteristiche fisiche degli ambienti di vita degli alunni a scuola, allo scopo di prevenire difficoltà di tipo sensoriale nelle persone con autismo e per favorirne il loro benessere psico-fisico
- c.2.** Il vostro Istituto mette in atto opportune strategie di modificazione degli ambienti sulla base dei bisogni rilevati (es. scelta adeguata degli stimoli sulle pareti, variazione della luminosità dell'aula, diversa disposizione dei banchi...)
- c.6.** Il vostro Istituto permette una chiara identificazione dei luoghi, delle attrezzature e degli arredi, favorendo la loro accessibilità diretta ed una loro autonoma fruizione



3.3 L'esplicitazione del tempo

Per realizzare una scuola inclusiva per alunni con autismo è necessario *definire e strutturare il tempo durante il quale avvengono le attività didattiche e ricreative*. E' necessario che il concetto di tempo venga esplicitato nei seguenti aspetti:

1. **Il tempo come durata**: per rendere visibile lo scorrere del tempo è utile ricorrere a timer (purché il ticchettio non dia fastidio ai bambini), clessidre o ad orologi;
2. **Il tempo come successione** (esempio PRIMA / DOPO): le sequenze temporali possono essere difficili da comprendere per gli alunni con autismo. Si deve ricorrere quindi a schemi di organizzazione del tempo che rappresentino visivamente cosa accade prima e cosa accade dopo, che scandiscano così il corso della giornata in una serie di sequenze chiare e visibili.

Le motivazioni alla base dell'organizzazione del tempo scolastico sono molteplici, in particolare esse sono legate alla **necessità di diminuire lo stress e la confusione** e permettere all'alunno di **comprendere in quale momento devono essere svolte le attività proposte**, potenziandone l'autonomia, l'integrazione nel gruppo e le abilità didattiche; inoltre la strutturazione permette di rispettare i bisogni dell'alunno e offrire spazi personali e individualizzati.



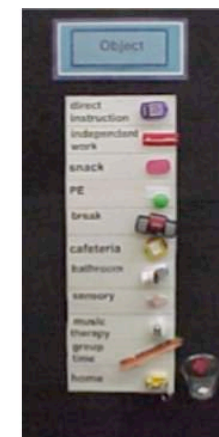
INDICAZIONI OPERATIVE

- **Realizzare un'agenda visiva della giornata grazie al quale l'alunno può conoscere ciò che succederà durante il tempo scolastico.**

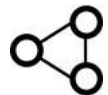
Gli strumenti più utilizzati per strutturare e declinare il tempo sono le **agende visive**, ovvero tabelle o cartelloni in cui viene esplicitato ciò che succederà durante la giornata scolastica. Come ognuno di noi utilizza un'agenda, anche questa tabella serve per accompagnare il bambino nell'organizzazione del tempo scolastico, conoscendo in anticipo ciò che succederà al termine di ogni lezione. Le agende visive, in base al livello di comprensione dell'alunno, possono essere composte da differenti ausili visivi come oggetti concreti, fotografie, immagini o parole.

Esse sono adeguate se rispondo ai seguenti criteri:

- *chiarezza*
- *specificità*
- *consistenza*



- Prevedere l'utilizzo di timer e clessidre per permettere all'alunno di comprendere il trascorre del tempo in unità più ridotte, in particolare se il bambino non è ancora in grado di leggere l'orologio.

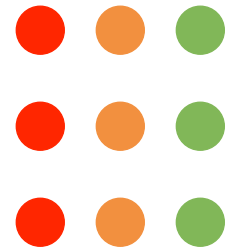


INDICATORI:

c.3. Il vostro Istituto, in caso di particolari bisogni e criticità, individua possibili strategie alternative di gestione dei momenti meno strutturati, riferite al singolo alunno o agli ambienti (es. uso di auricolari in mensa o cambiamento degli orari del pranzo)

c.5. Il vostro Istituto cura i momenti di transizione (passaggio da una situazione all'altra, cambio di docenti), anticipando all'alunno con autismo i vari passaggi e gli eventuali imprevisti

c.7. Il vostro Istituto garantisce regolarmente forme di sostegno e di assistenza efficaci docenti, pari, personale ausiliario) nei momenti ricreativi e nei momenti meno strutturati



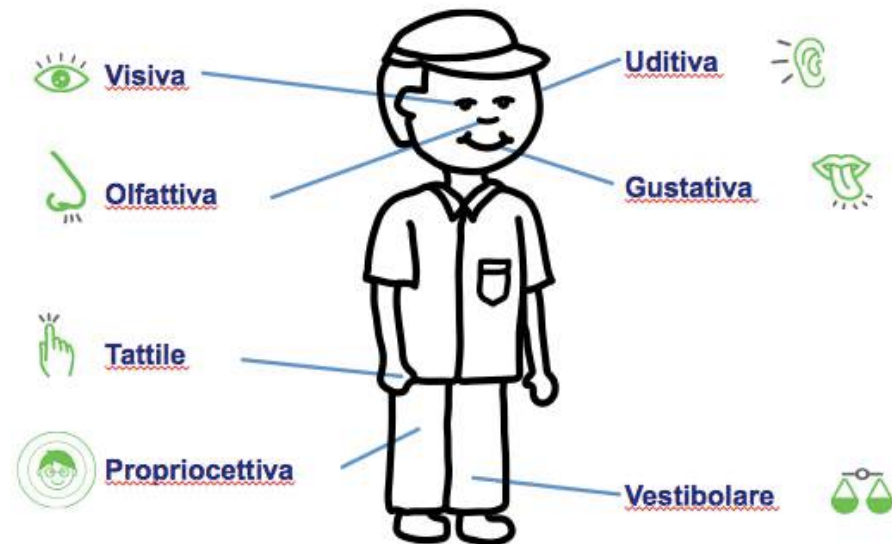
3.4 Le atipicità sensoriali

I problemi sensoriali rappresentano un altro fattore che caratterizza i Disturbi dello Spettro Autistico. La presenza di queste atipicità rappresenta attualmente un criterio necessario ai fini diagnostici (APA, DSM 5) e le difficoltà sensoriali rivestono un ruolo importante nella vita delle persone autistiche, accanto a quelle comunicative e sociali.

Si evince, soprattutto dai racconti delle persone con autismo, che il disturbo sensoriale implica tutti i cinque sensi (vista, udito, tatto, olfatto, gusto) ed anche i sensi considerati “interni” (vestibolarità e propriocezione).

Esistono delle differenze individuali nella gamma e nella severità di questi problemi, tuttavia le **principali atipicità sensoriali** possono essere sintetizzate nel seguente modo:

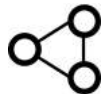
- ipo e/o ipersensibilità agli stimoli ambientali, con possibile fluttuazione tra i due poli
- ricerca di autostimolazione sensoriale specifica
- distorsioni percettive
- sovraccarico percettivo
- difficoltà nell'elaborare informazioni provenienti da più canali contemporaneamente (Gestalt)
- multi-percezione, ovvero la percezione di uno stimolo può attivarne un altro indirettamente
- iperselettività degli stimoli
- forte abilità discriminativa visuo-spaziale





INDICAZIONI OPERATIVE

- **Acquisire informazioni specifiche inerenti all'area sensoriali da parte dei genitori e degli specialisti che si occupano del bambino**
- **Avere una specifica cura ed attenzione a ciò che può causare un sovraccarico sensoriale nell'alunno con autismo**
- **Diminuire, nel limite delle possibilità, gli stimoli sensoriali non tollerati dall'alunno che possono provocare forte stress**
- **Limitare e regolare l'esposizione agli stimoli molto distraenti e ricercati dal bambino**
- **Abilitare gli spazi scolastici in funzione del profilo sensoriale dell'alunno, esplicitando i suoi bisogni al team scolastico allargato e a tutte le figure di supporto, in particolare durante i tempi non strutturati e ricreativi**



INDICATORI:

c.1. Il vostro Istituto compie analisi sulle caratteristiche fisiche degli ambienti di vita degli alunni a scuola, allo scopo di prevenire difficoltà di tipo sensoriale nelle persone con autismo e per favorirne il loro benessere psico-fisico



c.2. Il vostro Istituto mette in atto opportune strategie di modificazione degli ambienti sulla base dei bisogni rilevati (es. scelta adeguata degli stimoli sulle pareti, variazione della luminosità dell'aula, diversa disposizione dei banchi...)



3.5 La definizione delle regole

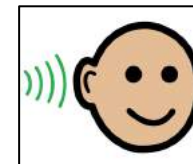
Per favorire il clima di classe, facilitare la relazione tra i compagni e permettere una corretta condivisione degli spazi e degli strumenti a scuola, è necessario che siano chiare le regole che gli alunni devono rispettare. In particolare tali norme devono essere chiarite ed esplicitate all'alunno con autismo.

I deficit caratteristici dell'autismo possono comportare una significativa rigidità nell'applicazione di una regola e per questa ragione è fondamentale che le norme della classe siano chiarite ed esplicitate mettendo in evidenza le reali variabili che possono influire il rispetto della regola e le eccezioni che ne annullano il valore.



INDICAZIONI OPERATIVE

- Definire ed esplicitare visivamente le regole fondamentali che devono essere rispettate da tutti



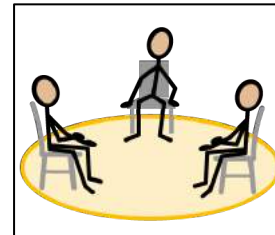
- Comunicare correttamente ciò che non è disponibile o che non può essere fatto



- Utilizzare degli strumenti graduati, come i semafori, per permettere di comprendere la variabilità dell'attuazione di una regola



- Esplicitare attraverso strumenti visivi quali sono le regole sociali previste in ogni specifico scolastico formale ed informale



3.6 L'espressione e l'autoregolazione emotiva

L'alunno con autismo, a differenza di quanto si è erroneamente creduto nel passato, non ha affatto difficoltà a provare emozioni. Molto spesso, però, può essere compromessa la sua capacità di espressione ed autoregolazione delle emozioni e ciò influisce sul comportamento e sulla possibilità di condividere adeguatamente le esperienze positive e negative con gli insegnanti e i compagni.

Alcune variabili che possono influenzare il comportamento e la capacità dell'alunno di autoregolarsi possono essere:

- **Variabili educative / didattiche:** compiti difficili, cambiamenti di routine, programmi imprevedibili, assenza di rinforzi, compiti con alti tassi di errore, lentezza delle istruzioni, l'alunno non ha possibilità di scelta o esegue compiti per lui non significativi.
- **Variabili ambientali:** ambiente rumoroso, ambiente nuovo o sconosciuto, numero di persone presenti, posti a sedere scomodi, temperatura / illuminazione inadeguate, spazio tra le persone inadeguato, presenza di stimoli sensoriali non piacevoli.
- **Variabili individuali:** fame / sete, dolore, malattia, allergia, tono dell'umore
- **Variabili sociali:** cambio di operatori, presenza e attenzione dei coetanei, vicinanza dei famigliari, persone sconosciute.

Per queste ragioni, è fondamentale che il personale scolastico promuova sempre il benessere dell'alunno con autismo rispondendo in modo adeguato ai suoi bisogni comunicativi, emotivi e sensoriali.





INDICAZIONI OPERATIVE

- **Favorire il benessere sensoriale, emotivo e comunicativo dell'alunno attraverso la strutturazione di un ambiente adeguato**
 1. Eliminare le barriere
 2. Proporre dei facilitatori
 3. Essere "architetti" della scuola e della classe
 4. Utilizzare supporti visivi
 5. Costruire ambienti sensoriali adeguati
 6. Diminuire lo stress, l'ansia e il disordine

- **Offrire degli strumenti comunicativi per poter esprimere liberamente i propri stati d'animo e le proprie emozioni**



INDICATORI:

c.8. Il vostro Istituto garantisce momenti formativi che promuovano negli insegnanti la capacità di assumere un approccio calmo ed empatico, rispettoso dei tempi personali di elaborazione e di risposta delle persone con autismo



c.9. Il vostro Istituto promuove la consapevolezza negli alunni del loro ruolo di facilitatori e di mediatori per gli alunni con autismo, trasmettendo le necessarie conoscenze di base



c.10. Il vostro Istituto promuove nei collaboratori scolastici (personale ausiliario) la consapevolezza del loro ruolo di facilitatori e di mediatori per gli alunni con autismo, trasmettendo le necessarie conoscenze di base



Note

4. DIDATTICA INCLUSIVA

Differenziare per includere

Da numerose ricerche scientifiche² si evince che gli insegnanti avvertono un'elevata complessità nelle classi odierne, caratterizzate da un continuo incremento del numero degli alunni con bisogni educativi speciali e di certificazioni (disabilità, DSA, stranieri con scarse competenze linguistiche, problematiche sociali e familiari), da una notevole variabilità di queste condizioni, dalla estrema facilità con la quale gli allievi si annoiano e dall'altrettanta fatica nell'apprendere.

Le maggiori difficoltà incontrate dai docenti riguardano sia la capacità di carpire l'attenzione della classe ad inizio attività, sia di mantenerla nel corso della stessa, sia di motivare all'apprendimento. Le dinamiche relazionali, inoltre, rappresentano un elemento molto problematico: il forte individualismo imperante tra gli studenti, le scarse capacità empatiche, nonché le difficili relazioni tra pari rendono particolarmente complessa la gestione del gruppo.

Le risposte a tali problematiche non sono semplici né univoche, ma devono orientarsi verso l'ideazione di una proposta didattica alettante, che sappia motivare anche gli alunni più reticenti e tenga in considerazione i differenti bisogni presenti in classe. Gli insegnanti, oggi, non possono più adottare una didattica basata solo su lezioni frontali e che abbia come finalità il raggiungimento di sterili obiettivi di conoscenza, completamente sconnessi con quanto accade nella vita reale. E', necessario, infatti, prospettare progetti formativi che sappiano guardare all'inclusione come ad uno sfondo integratore all'interno del quale tutti possano trovare spazi e tempi adeguati all'apprendimento, sentirsi unici e originali nel loro funzionamento e vivere l'esperienza scolastica come evento di benessere e di successo. La differenziazione didattica, quale "prospettiva metodologica di base capace di promuovere processi di apprendimento significativi per tutti gli allievi presenti in classe, [...] in un clima educativo in cui è consuetudine affrontare il lavoro didattico con modalità differenti³", può rappresentare una soluzione possibile per una serie di motivi che la discostano dalla didattica tradizionale. Tra le motivazioni è utile menzionare che:

- le differenze fra gli studenti non sono riconosciute solo quando sono problematiche e perciò hanno la necessità di accorgimenti didattici ed educativi specifici, ma rientrano nella quotidianità della classe;
- tali differenze non sono dovute solo ad una differenziazione nelle modalità di apprendimento, ma alla rilevazione oggettiva di diverse tipologie di intelligenza⁴;

² Si veda, a titolo esemplificativo, lo studio di Olson R.K., *Wounded by school: Recapturing the joy in learning and standing up to old school culture*, New York, Teacher College Press, 2009.

³ d'Alonzo L., *La differenziazione didattica per l'inclusione*, Erickson, Trento, 2016, p 47.

⁴ Gardner H., *Formae Mentis*,

- la classe non è un gruppo casuale, ma è una comunità di pratica, dove ognuno può e deve svolgere il proprio ruolo attivo per permettere la costruzione dell'apprendimento⁵;
- i tempi a disposizione per le fasi di assorbimento e di verifica dell'informazione da acquisire non sono uguali per tutti, ma calibrati sulle caratteristiche di apprendimento di ogni studente e non sono decisi a priori dal docente;
- la metacognizione, ossia la riflessione sulle proprie modalità di acquisizione dell'apprendimento, rappresenta la funzionalità principe per poter garantire il successo formativo;
- i libri di testo rappresentano solo un'indicazione di massima del programma, ma non il programma curriculare di insegnamento;
- la valutazione non si limita a rilevare conoscenze, ma permette di ponderare e verificare l'acquisizione di competenze utili alla vita⁶;
- l'eccellenza non viene riconosciuta come un traguardo stabile, ma come una mèta variabile per ogni studente⁷.

A fronte di una didattica di questo tipo, appare fondamentale che gli insegnanti (sia come singoli sia come membri di un team) acquisiscano competenze nel campo della progettazione di interventi formativi, tenendo in considerazione:

- l'organizzazione degli spazi;
- la pianificazione di più attività contemporaneamente, per fare in modo che tutti gli alunni siano coinvolti in percorsi formativi differenziati;
- la creazione di alternative progettuali, così da poter gestire in modo funzionale eventuali criticità e imprevisti che il lavoro didattico ed educativo comporta;
- la cura dell'emotività e delle emozioni in classe;
- l'attenzione alla creazione di un clima positivo e adeguato al lavoro cooperativo;
- il monitoraggio e la valutazione continui, per consentire agli alunni di rendersi conto della progressione dell'apprendimento e di mettere in campo eventuali correttivi per migliorare.

Attraverso il miglioramento di tali abilità, l'equipe didattica ed educativa può rispondere in modo efficiente alla complessità, andando ad individuare soluzioni che possano realmente soddisfare il diritto all'inclusione per tutti.

⁵ Hattie J., *Visible Learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating achievement*, New York, Routhledge, 2009.

⁶ Il Parlamento europeo e il Consiglio d'Europa nel 2006 hanno stilato 8 competenze chiave alle quali istruzione dovrebbe tendere (*comunicare nella madrelingua; comunicare nelle lingue straniere; competenza digitale; competenze sociali e civiche; imparare ad imparare; competenze matematica e competenze di base in scienza e tecnologia; spirito di iniziativa ed imprenditorialità; consapevolezza ed espressione culturale*); queste competenze sono state riprese e adattate alla scuola del primo ciclo nelle *Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo di istruzione* del 2012.

⁷ d'Alonzo L., *La differenziazione didattica ... Op. Cit.*, p. 81.

4.1 Approcci all'apprendimento

Nel supportare il bambino e l'adolescente con autismo nell'apprendimento, dobbiamo tenere presente due aspetti preliminari di fondamentale importanza:

1. Gli alunni con autismo spesso presentano una modalità di rappresentazione della realtà in termini **visivi**, manifestando particolari capacità di analisi visiva delle informazioni, la tendenza ad archiviare una mole impressionante di dati che conservano questo tipo di formato, la capacità di cogliere delle regolarità e delle ciclicità nelle configurazioni di stimoli che si presentano davanti ai loro occhi. Ad esempio, gli studenti con autismo sono in grado di rilevare dettagli anche minimi presenti in alcune immagini e sanno spesso analizzare con precisione ciò che accade nell'ambiente. Inoltre, molti di loro si avvicinano all'apprendimento con uno stile **sequenziale**, in quanto tendono ad elaborare le informazioni secondo una modalità *step by step*, affrontando un argomento o uno stimolo alla volta.
2. A fronte di queste abilità, negli alunni con autismo possono essere presenti alcune limitazioni che riguardano principalmente:
 - la capacità di **pianificazione**, con un'assenza di piani per alunni a basso funzionamento o piani troppo rigidi per alunni ad alto funzionamento
 - l'**attenzione** (attenzione poco persistente, iperselettività dell'attenzione, difficoltà a prestare attenzione a più stimoli contemporaneamente).
 - l'**inibizione delle risposte**, con una netta tendenza a reagire in modo impulsivo
 - la **Memoria a Breve Termine**
 - la **flessibilità cognitiva**

Sono aspetti, questi, sui quali occorre indirizzare costantemente la nostra attenzione, in quanto sono fondamentali ai fini dell'organizzazione efficace e mirata del materiale da apprendere.

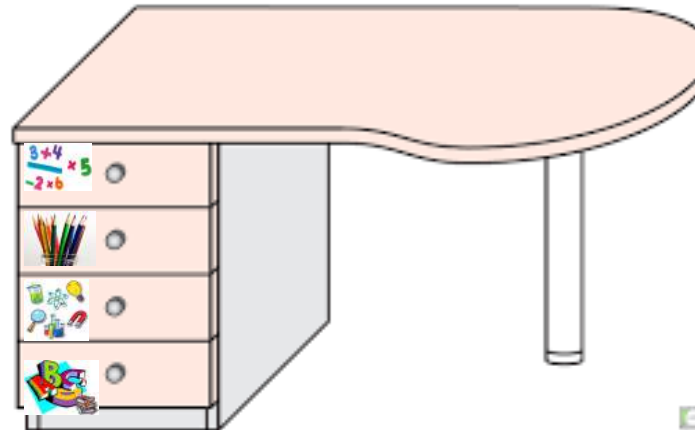
Un'operazione preliminare all'accostamento nei compiti consiste nella organizzazione del setting di lavoro, ossia delle coordinate spazio-temporali che aiutino ad identificare, in modo chiaro e inequivocabile, il tipo di attività che andrà a svolgere.



INDICAZIONI OPERATIVE

- **Organizzare un ambiente pulito e ordinato**
E' fondamentale strutturare un setting possibilmente privo di fonti di distrazione, funzionale allo scopo e facilmente decodificabile:

- organizzare il banco, eliminando tutto ciò che non serve
- strutturare un casellario o una cassetteria dove riporre il materiale e apporvi immagini che ne consentano un'identificazione chiara del posto in cui essi si trovano.



- **Introdurre in generale stimoli visivi**

Questo vale anche per alunni che hanno acquisito competenze di tipo verbale, in quanto in tal modo verrebbero facilitati nella comprensione delle consegne legate al compito, nel mantenimento dell'obiettivo di lavoro e nell'organizzazione sequenziale delle fasi operative. E' fondamentale selezionare con cura le immagini, onde evitare una saturazione eccessiva di stimoli che sortirebbe un effetto di interferenza, distraendo l'alunno e compromettendo l'efficacia dell'apprendimento

- **Privilegiare schemi e diagrammi visivi e sequenziali**

In linea di massima, occorrerebbe evitare il ricorso a mappe concettuali che, poichè richiedono un'elaborazione simultanea degli stimoli, genererebbero confusione e disorientamento

- **Privilegiare un approccio all'apprendimento che si fondi su routine concrete, ma anche sulla variabilità delle proposte**

Occorre quindi garantire una stabilità nelle proposte, evitando però di reiterare copioni fissi che possono inibire i processi di transfert e di generalizzazione. Ad esempio, nel calcolo dell'area si possono prevedere situazioni dove l'alunno sia coinvolto nel ricoprire i lati e la base di scatole di differenti dimensioni, con materiali vari e in contesti diversi

- **Schematizzare i contenuti da apprendere, favorendo processi categorizzazione.**

Ad esempio, per la comprensione del testo potrebbe essere usato uno schema simile a quello presentato qui sotto. Questo schema potrebbe assolvere la funzione di offrire un casellario, all'interno del quale collocare le varie informazioni

DOVE? 	<hr/> <hr/> <hr/> <hr/>
QUANDO? 	<hr/> <hr/> <hr/> <hr/>
CHI? 	<hr/> <hr/> <hr/> <hr/>
CHE COSA? 	<hr/> <hr/> <hr/> <hr/>
COSA PROVANO? 	<hr/> <hr/> <hr/> <hr/>

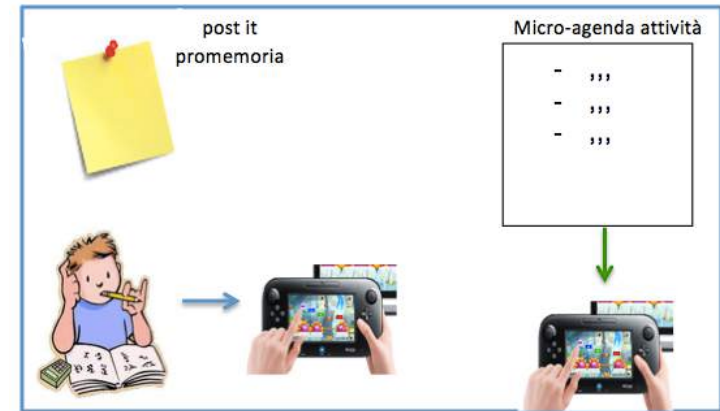
- **Evitare situazioni di sovraccarico cognitivo**

Proprio per le loro caratteristiche di rigidità di pensiero e di iperattenzione ai dettagli, gli alunni con autismo sono più soggetti di altri ad affaticamento. E' quindi opportuno segmentare le attività in modo tale che vi siano dei momenti di pausa e di sospensione dell'azione

- **Creare un pannello di lavoro (desktop di controllo)**

La funzione di questo pannello potrebbe essere quella di orientare l'alunno, sul piano strategico e metacognitivo, nell'esecuzione delle attività, supportando le funzioni esecutive coinvolte nell'apprendimento.

In questo pannello, che può essere posto di fronte all'alunno, si possano mettere in evidenza le azioni da compiere e le cose da ricordare (post-it, immagine con i motivatori / rinforzatori, micro-agenda dell'attività); oppure, può essere adottato un più comodo modello tascabile, all'interno del quale poter inserire parte degli elementi sopra citati



- **Strutturare semplici percorsi di didattica cooperativa (Tutoring e Cooperative Learning),** partendo dai punti di forza dell'alunno e dalle sue aree di interesse.

E' fondamentale tenere presente questi aspetti:

- garantire all'alunno con autismo situazioni strutturate in cui possa assumere lui stesso il ruolo di tutor, facendo leva sui suoi talenti e sugli interessi che ha avuto maggiormente modo di sviluppare
- prevedere percorsi lineari, dove sia messo ben in evidenza cosa ci si aspetta dal gruppo e dal singolo
- attribuire all'alunno con autismo ruoli e funzioni, avvalendosi di mediatori visivi come, ad esempio, la carta a T.

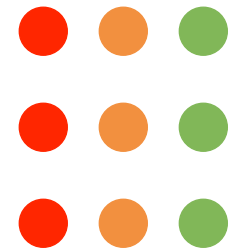


INDICATORI:

d.1. Il vostro Istituto promuove, attraverso la formazione, anche una conoscenza specifica su come gli alunni con autismo apprendono (pensiero visivo sequenziale, attenzione al dettaglio ...) e sugli strumenti osservativi per rilevare questo aspetto

d.2. Il vostro Istituto offre supporti visivi personalizzati e spendibili nella classe, per assicurare ad ogni alunno con autismo che la sequenza di attività della giornata sia comprensibile e prevedibile

d.9. Il vostro Istituto adotta approcci cooperativi all'apprendimento, all'interno dei quali l'alunno con autismo possa assumere ruoli e funzioni adatti al compito e alle proprie capacità



4.2 La strutturazione e l'organizzazione del compito

Lo stile di apprendimento di tipo sequenziale che caratterizza gli alunni con autismo ci suggerisce, come modalità di lavoro, quanto sia importante strutturare il compito in sotto fasi specifiche, che fungano da guida orientativa

A tal proposito, la **Task Analysis** ci viene in soccorso. Essa consiste nella descrizione dettagliata delle sequenze di azioni necessarie per il raggiungimento di un obiettivo comportamentale o l'esecuzione di un'azione. Un esempio classico di analisi del compito è quello che riguarda, nei programmi di autonomia all'uso dei servizi igienici, le azioni necessarie per lavarsi le mani (aprire il rubinetto - regolare l'acqua - prelavare le mani – insaponarle – fregarle – sciacquarle - chiudere il rubinetto - asciugare le mani).




Simile per molti aspetti all'agenda giornaliera per il comune formato visivo e sequenziale, la task analysis assolve alle seguenti funzioni:

- aiuta l'alunno a comprendere bene la consegna e cosa ci si aspetta con esattezza da lui
- aiuta l'alunno a non perdere di vista l'obiettivo, legato al cosa si sta facendo e perché lo si sta facendo
- aiuta l'alunno ad orientarsi nel tempo. Con questa tecnica è possibile segmentare il compito in ciò che succede prima, cosa sta succedendo e cosa succederà dopo, mettendo un segno di spunta nelle sotto-sequenze di azione già svolte.
- permette di prevedere e di posizionare aiuti o rinforzi specifici. Se sappiamo che un bambino manifesta un particolare tipo di difficoltà, perlopiù sul piano motivazionale, in un segmento del compito, possiamo rendere visibile ai suoi occhi il nostro aiuto o la possibilità di ottenere un premio ogniqualvolta riesca a portare a compimento l'azione.



INDICAZIONI OPERATIVE

- **Organizzare strisce di azioni in sequenza per rievocare le fasi di realizzazione di un compito o di una attività**
In caso di compiti routinari, come, ad esempio, quelli relativi all'autonomia (bagno, pranzo, entrata/uscita da scuola), le strisce possono essere posizionate nei luoghi fisici dove tali compiti si attuano (es, parete vicino al lavandino)
- **Strutturare il materiale e l'ambiente di lavoro in corrispondenza con le fasi della task analysis**
Con alunni che presentano un autismo a medio/basso

				
1. Disegna su un foglio un sole	2. Ritaglia il sole	3. Gira il sole sul lato non colorato	4. Distribuisci la colla	5. Inserisci il sole nella scheda

funzionamento, la task analysis si rivela particolarmente utile quando posizioniamo la striscia di azioni sulla parete davanti al tavolo di lavoro e facciamo sì che esse siano svolte in corrispondenza della sequenza di materiali disposti sul tavolo stesso. Se riprendiamo, in una forma esemplificata a quattro fasi, l'esempio di prima, si può prevedere un'organizzazione dell'area di lavoro simile a quella presentata in questa pagina. Si procede chiedendo all'alunno di osservare la prima immagine a parete, di recuperare il materiale nella bacinella corrispondente e di procedere secondo consegna. Una volta compiuta la prima fase, si ripone la prima bacinella e l'immagine corrispondente in un contenitore a parte (simile al contenitore dell'agenda) e si continua con le fasi successive, fino a completamento del compito.










- **Diminuire progressivamente gli aiuti**

Se il bambino ha già raggiunto un discreto livello di autonomia nell'esecuzione dei compiti, è opportuno eliminare gradualmente questa impostazione per consentirgli di svolgere le sue attività in un contesto meno rigido di quello fornito dalla task analysis e con una significativa riduzione degli aiuti. La task analysis potrebbe rivelarsi nuovamente efficace e funzionale qualora si dovessero introdurre compiti nuovi e con un maggiore livello di complessità.



INDICATORI:

- | | |
|---|---|
| <p>d.1. Il vostro Istituto promuove, attraverso la formazione, anche una conoscenza specifica su come gli alunni con autismo apprendono (pensiero visivo sequenziale, attenzione al dettaglio ...) e sugli strumenti osservativi per rilevare questo aspetto</p> |  |
| <p>d.2. Il vostro Istituto offre supporti visivi personalizzati e spendibili nella classe, per assicurare ad ogni alunno con autismo che la sequenza di attività della giornata sia comprensibile e prevedibile</p> |  |
| <p>d.3. Il vostro Istituto offre supporti visivi personalizzati e spendibili nella classe, per assicurare ad ogni alunno con autismo che la sequenza delle fasi del compito sia comprensibile e prevedibile</p> |  |
| <p>d.6. Il vostro Istituto prevede che le strategie contemplate nel PEI siano trasferite alla progettazione di classe e, quindi, a tutti gli alunni</p> |  |
| <p>d.7. Il vostro Istituto progetta le proprie scelte in modo da garantire agli alunni con autismo eguali possibilità di accesso alle attività curricolari, extracurricolari e agli esami</p> |  |
| <p>d.8. Il vostro Istituto forma i propri insegnanti affinché possano mettere in atto una serie di strategie di comunicazione, specifiche per gli alunni con autismo, per facilitare l'interazione didattica</p> |  |
| <p>d.9. Il vostro Istituto adotta approcci cooperativi all'apprendimento, all'interno dei quali l'alunno con autismo possa assumere ruoli e funzioni adatti al compito e alle proprie capacità</p> |  |

4.3 L'autonomia a scuola

I bambini con autismo necessitano spesso di un'assistenza e di un costante monitoraggio nelle semplici routine di vita quotidiana, come vestirsi, lavarsi, andare in bagno, mangiare. Oltre a ciò, possono manifestare evidenti criticità anche nella gestione dei loro effetti personali, con particolare riferimento al materiale scolastico. Anche l'autonomia nelle relazioni sociali è compromessa o deficitaria. Occorre quindi fornire a loro un costante supporto, variando il grado di presenza e di vicinanza dell'adulto di riferimento (insegnanti o educatori).



INDICAZIONI OPERATIVE

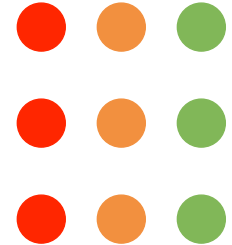
- **Strutturare Task Analysis specifiche per ogni compito, definendo con cura le fasi operative.**
Lo schema della Task Analysis deve essere posizionato in modo ben visibile e funzionale, all'interno degli spazi dove le azioni devono essere svolte.
- **Insegnare le abilità di autonomia passo dopo passo, frazionandole e partendo da quelle più semplici e prevedendo sistemi di rinforzo per quelle più complesse**
- **Prevedere aiuti fisici, che dovranno essere gradualmente ridotti ed eliminati**
- **Sfruttare le abilità visuo-spaziali frequenti nei bambini con autismo, posizionando alcune immagini in prossimità degli oggetti e degli strumenti da utilizzare**
- **Sfruttare la tendenza ad apprendere per imitazione dei bambini con autismo, creando dei video in cui possano vedere la sequenza di azioni messo in atto da un compagno (ad esempio, come ci si lava le mani o come si usano correttamente le posate)**
- **Chiedere il supporto dei compagni nell'esecuzione di alcuni semplici compiti di autonomia**





INDICATORI:

- d.2.** Il vostro Istituto offre supporti visivi personalizzati e spendibili nella classe, per assicurare ad ogni alunno con autismo che la sequenza di attività della giornata sia comprensibile e prevedibile
- d.3.** Il vostro Istituto offre supporti visivi personalizzati e spendibili nella classe, per assicurare ad ogni alunno con autismo che la sequenza delle fasi del compito sia comprensibile e prevedibile
- d.7.** Il vostro Istituto progetta le proprie scelte in modo da garantire agli alunni con autismo eguali possibilità di accesso alle attività curricolari, extracurricolari e agli esami



4.4 L'importanza della motivazione

La motivazione all'apprendimento rappresenta un punto nodale di estrema importanza. E' fondamentale sostenere lo sviluppo della **motivazione intrinseca** permettendo all'alunno di soddisfare il proprio bisogno di appartenenza, di relazione e di autodeterminazione attraverso specifiche attività didattiche ed educative positive e piacevoli.

Tuttavia, per le caratteristiche stesse del disturbo, può essere necessario avviare la promozione della motivazione attraverso rinforzi tangibili ed estrinseci. A questo proposito è consigliabile strutturare una successione lineare di eventi, chiara e ben definita, che metta in connessione il tipo di attività o di comportamento atteso e desiderato con il vantaggio conseguente che ne deriva (**rinforzo**). Se questa successione lineare viene rappresentata visivamente e presentata preventivamente all'alunno, il rinforzo diventa a sua volta lo stimolo che può favorire l'apprendimento (**motivatore**).



I motivatori possono essere costituiti da oggetti, oppure da attività che riguardano gli interessi degli alunni; possono essere inoltre di natura concreta o simbolica. Una modalità per dilazionare i tempi di rinforzo e mantenere la motivazione per tempi più lunghi è rappresentata dalla **Token Economy**, che consiste in un metodo di modificazione del comportamento in base al quale il bambino, a seguito di risposte adeguate, guadagna dei gettoni (i *tokens*) che potrà poi scambiare con altri motivatori a lui graditi.



INDICAZIONI OPERATIVE

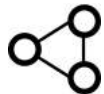
- **Esprimere, in modo chiaro ed esplicito, la catena temporale e causale**
All'alunno deve essere molto chiara ed immediata la relazione tra ciò che succede “prima” (l’azione che ci si aspetta che lui compia) e del “dopo” (il rinforzo).
- **Strutturare la Token Economy in modo preciso e puntuale**
La Token Economy prevede le seguenti fasi:
 1. Individuare i comportamenti desiderabili, ovvero le attività da premiare con i token attraverso una descrizione precisa e puntuale (ad esempio, il bambino guadagna un gettone tutte le volte che, prima di andare in bagno, dice “Posso andare in bagno?”)
 2. Stendere un elenco dei rinforzatori. Si tratta di stilare una graduatoria di oggetti e privilegi (es., il personaggio di Star Trek, oppure parlare per qualche minuto dell'argomento preferito) particolarmente graditi all'allievo, il quale, se li vuole ottenere, deve accumulare un certo numero di token;
 3. Scegliere il tipo di tokens (tipo di simboli) e, soprattutto, quanti token il soggetto riceverà in caso di risposte positive. Di norma, i comportamenti deboli (quelli che vengono emessi con bassa frequenza) vanno stimolati con l'elargizione di un maggior



numero di token (nel caso del nostro bambino, se per lui è particolarmente difficile comunicare che deve andare in bagno, occorre incentivare il comportamento nel momento in cui si manifesta, elargendo un buon numero di gettoni)

4. Elaborare il piano (quanti tokens, quando si accede al rinforzo ...). Inizialmente, gli scambi dovranno essere frequenti; in seguito, potranno anche essere dilazionati maggiormente nel tempo.

L'aver portato adeguatamente a termine le fasi della gestione del momento di entrata a scuola permette all'alunno di ottenere degli smiles da apporre negli spazi corrispondenti alle azioni, smiles che, una volta sommati, daranno diritto all'alunno di dedicarsi alla sua attività/gioco preferita, che nel suo caso consiste nel comporre il puzzle.



INDICATORI:

d.5. Il vostro Istituto valorizza gli interessi specifici e le risorse dell'alunno con autismo all'interno della progettazione di classe e alla gestione dei processi di apprendimento in aula



d.6. Il vostro Istituto prevede che le strategie contemplate nel PEI siano trasferite alla progettazione di classe e, quindi, a tutti gli alunni



d.8. Il vostro Istituto forma i propri insegnanti affinché possano mettere in atto una serie di strategie di comunicazione, specifiche per gli alunni con autismo, per facilitare l'interazione didattica



d.10. Il vostro Istituto, ove possibile, coinvolge gli alunni stessi nel formulare i propri obiettivi e le proprie ambizioni a lungo termine e li incoraggia nel raggiungerli



4.5 La sperimentazione di imprevisti

Come si è già più volte sottolineato, **le persone con autismo**, proprio per la loro particolare modalità di funzionamento rigida e poco incline alle variazioni, **non amano gli imprevisti e tutto ciò che può interrompere i loro piani o modificarli**.

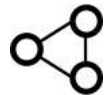
Un evento pianificato che non va in porto, un cambiamento nel loro abitudinario ambiente di vita o, più genericamente, normali imprevisti che possono aver luogo nella vita di tutti i giorni, possono diventare talvolta motivo di angoscia profonda e di rabbia intensa, che possono esprimersi attraverso i più frequenti comportamenti problema (pianti e urla, lancio di oggetti, autoaggressività, ritiro totale dalla relazione, aumento delle stereotipie motorie e verbali, ecc.) Pertanto, è di basilare importanza "prevedere gli imprevisti", ossia mettere a punto dei dispositivi che aiutino a prevenire o, laddove non sia possibile, a ridurre l'impatto che eventuali eventi insoliti possono esercitare sul sistema fragile del bambino con autismo.



INDICAZIONI OPERATIVE

- Anticipare verbalmente e con supporto visivo i possibili cambiamenti prevedibili**
 Occorre agire tempestivamente sui cambiamenti in parte prevedibili o, comunque, sugli imprevisti della giornata per i quali è possibile comunque esercitare un grado di controllo. Ad esempio, occorre preparare l'alunno al fatto che non ci sarà per quel giorno la sua insegnante e che al suo posto arriverà una supplente, magari inserendo nella sua agenda giornaliera l'immagine o il simbolo, precedentemente preparato, relativo a questo imprevisto. L'ideale sarebbe catalogare una serie di eventi più frequenti che possono succedere nell'arco dell'anno in una scuola e predisporre, per ognuno di essi, dei simboli corrispondenti da inserire, appunto, in agenda all'inizio della giornata, con la collaborazione dell'alunno stesso.
- Costruire insieme all'alunno delle Storie Sociali® aventi come tema il cambiamento e l'imprevisto**
 La *storia sociale*, come si è già detto precedentemente, è un *breve racconto scritto* in un formato specifico per l'allievo, che descrive una situazione sociale, una persona, un'abilità, un evento o un concetto in termini di guide rilevanti o di risposte sociali adeguate. Potrebbe essere utile ideare costruire, anche in forma illustrata, una storia che metta in evidenza come gli imprevisti possono spesso aver luogo in una giornata e come questo faccia parte della quotidianità, dando così all'alunno l'opportunità di "normalizzare" ciò che a lui sembra distante o anomalo. Le Storie Sociali dovrebbero concludersi con indicazioni di comportamento in positivo (cosa posso fare?) e di evitamento di problemi (non devo urlare o buttarmi in terra)
- In generale, occorre strutturare un contesto di relazioni e di apprendimento dove siano previste, all'interno di un format stabile e chiaro, delle possibili variazioni su tema**

Introdurre cambiamenti, varianti e transizioni gestibili potrebbe essere un *modus operandi* per aiutare l'alunno ad assimilare nella sua rete mentale il fatto che la realtà possa modificarsi e questo non necessariamente debba rappresentare un problema. A tal proposito, la simulazione di situazioni di ***problem solving*** e il ***role playing*** possono rappresentare validi strumenti di intervento.



INDICATORI:

d.2. Il vostro Istituto offre supporti visivi personalizzati e spendibili nella classe, per assicurare ad ogni alunno con autismo che la sequenza di attività della giornata sia comprensibile e prevedibile



d.3. Il vostro Istituto offre supporti visivi personalizzati e spendibili nella classe, per assicurare ad ogni alunno con autismo che la sequenza delle fasi del compito sia comprensibile e prevedibile



d.4. Il vostro Istituto si è dotato di un'organizzazione che assicura, ove possibile, il giusto preavviso, all'alunno e alla famiglia, in caso di cambiamenti della routine giornaliera



Note

BIBLIOGRAFIA

Questa bibliografia non vuole essere esaustiva, ma si propone come utile strumento per insegnanti genitori, educatori e personale scolastico.

Volumi di interesse generale

d'Alonzo L. (2012), *Come fare per gestire la classe nella pratica didattica*. Giunti Scuola: Brescia

d'Alonzo L. (2017), *La differenziazione didattica per l'inclusione*. Erickson: Trento

Doneddu G. & Fadda R. (2007) *I disturbi pervasivi dello sviluppo*. Armando: Roma

Feinstein A. (2014) *Storia dell'Autismo: conversazioni con i pionieri*. Uovonero: Crema

Gillberg C & Coleman M. (2003) *La biologia delle sindromi autistiche* 3° ed., Cuzzolin: Napoli

I.S.S. Istituto Superiore di Sanità (2011) *Il trattamento dei disturbi dello spettro autistico nei bambini e negli adolescenti*. Linea Guida 21 - Sistema Nazionale per le Linee Guida – Ministero della Salute

Molteni P. (2015), *Autismo a scuola. Dimensioni educative del lavoro di rete*. Pensa Multimedia: Lecce.

Schopler E. et al. (ed. it. a cura di C. Hanau) (1991) *Strategie educative nell'autismo*. Masson: Milano

Schopler E. et al. (ed. it. a cura di C. Hanau) (1995) *Attività didattiche per autistici*. Masson: Milano

Volkmar F.R. & Wiesner L.A. (2014) *L'autismo dalla prima infanzia all'età adulta: guida teorica e pratica per genitori, insegnanti, educatori*. Erickson: Trento

Comprendere l'autismo

Bogdashina O. (2003, it.2011) *Le percezioni sensoriali nell'autismo e nella sindrome di Asperger*. Uovonero: Crema.

De Clercq H. (2005, it.2011) *L'autismo da dentro: una guida pratica*. Erickson: Trento

Peeters T. & De Clercq H (2012) *Autismo: dalla conoscenza teorica alla pratica educativa*. Uovonero: Crema

Schopler E. & Mesibov G.B. (1998) **Apprendimento e cognizione nell'autismo**. McGraw Hill: Milano

Vivanti G. (2010) **La mente autistica: le risposte della ricerca scientifica al mistero dell'autismo**. Omega: Torino

Asilo nido e scuola dell'infanzia

Maurice C., Green G. & Luce S. C. (2005) **Intervento precoce per bambini con autismo: un manuale per genitori e specialisti**. Junior: Azzano S. Paolo (BG)

Rogers S., Dawson G. & Vismara L.A. (2012, it.2015) **Un intervento precoce per il tuo bambino con autismo: come utilizzare l'Early Start Denver Model in famiglia**. Hogrefe: Firenze

Xaiz C. & Micheli E. (2001) **Gioco e interazione sociale nell'autismo**. Erickson: Trento

Scuola dell'infanzia e scuola primaria

AAVV (2013) **Autismo a Scuola: strategie efficaci per gli insegnanti**. Erickson: Trento

Arpinati A.M., Mariani Cerati D, Clò E. & Tasso D. (2007) **Autismo**. ANGSA Emilia Romagna e Fondazione Augusta Pini

Arpinati A.M., Giovanardi P, Mariani Cerati D. (2009) **Tisca. Test di ingresso alla scuola per allievi con autismo**. Armando: Roma

Borellini F. & Gruppo Asperger Onlus (a cura di) (2003) **Una scuola su misura: bambini con Sindrome di Asperger nella scuola primaria**. Erickson: Trento.

Cottini L., Vivanti G., Bonci E., Centra R. (2013) **Autismo: come e cosa fare con bambini e ragazzi a scuola**. Giunti Scuola: Firenze

Cumine V., Leach J. & Stevenson G. (2005) **Bambini autistici a scuola: una guida operativa per educatrici di asili nido, di scuola dell'infanzia e dei primi anni della scuola primaria**. Junior: Azzano S. Paolo (BG)

Adolescenti e adulti

Monteverdi A. (a cura di) (2015) **Il Progetto dei 300 giorni. Autismo in adolescenza tra ricerca e sperimentazione**. Erickson: Trento

Morgan H. (2003) **Adulti con autismo: bisogni, interventi, servizi**. Erickson: Trento

Valtellina E. (a cura di) (2010) **Sindrome di Asperger, HFA e formazione superiore: esperienze e indicazioni per la scuola secondaria di secondo grado e l'Università**. Erickson: Trento

Autismo ad alto funzionamento

- Attwood T. (1998, it. 2006) *Guida alla Sindrome di Asperger: diagnosi e caratteristiche evolutive*. Erickson: Trento
- Attwood T. (2013) *Esplorare i sentimenti: terapia cognitivo comportamentale per gestire ansia e rabbia*. Armando: Roma
- Bugini F. & Gruppo Asperger Onlus (a cura di) (2008) *Uno di loro: Adolescenza e Sindrome di Asperger*. Erickson: Trento
- Cornaglia Ferraris P. (2002) *Dicono che sono Asperger*. Erickson: Trento
- Cornaglia Ferraris P. (2006) *Io sento diverso: cosa pensa un bambino di 10 anni con Sindrome di Asperger*. Erickson: Trento
- Klin A., Volkmar F.R. & Sparrow S.S. (2003) *La Sindrome di Asperger*. Fioriti: Roma
- Leventhal - Belfer L. (2012) *Perché devo farlo? Un libro per chi non digerisce le regole di tutti i giorni*. LEM: Milano
- Schopler E., Mesibov G. & Kunce L. (2001) *Sindrome di Asperger e Autismo High-functioning: diagnosi e interventi*. Erickson: Trento
- Sohn A. & Grayson C. (2012) *Un figlio con la Sindrome di Asperger: manuale per i genitori e gli educatori*. Lem: Milano
- Winter M. & Lawrence C. (2011) *Comprendere e aiutare l'alunno con Sindrome dei Asperger: quello che gli insegnanti devono sapere*. Lem: Milano

Specifiche metodiche di intervento

- Barbera, M. L. (2013) VBA: *Insegnare a bambini con autismo e disturbi correlati* Orma Editing
- Cova P, Gabrielli T, Gabrielli J. (2010) *Out aut*. Vannini: Bagnolo Mella (BS)
- Dyrbjerg P. & Vedel M. (2007, it. 2008) *L'apprendimento visivo nell'autismo: come utilizzare facilitazioni e aiuti tramite immagini*. Erickson: Trento
- Foxx (1986) *Tecniche base del metodo comportamentale*. ed. Erickson: Trento
- Gray C. (2004) *Il libro delle storie sociali: ad uso delle persone con disturbi autistici per apprendere le abilità sociali*. Vannini: Gussago
- Hodgdon L.A., (ed it a cura di Arduino M.G. & Kozarzewska Bigazzi A.) (1995, it. 2004) *Strategie visive per la comunicazione: guida pratica per l'intervento nell'autismo e nelle gravi disabilità dello sviluppo*. Vannini: Gussago
- Hodgdon L.A., (ed it a cura di Arduino M.G. & Kozarzewska Bigazzi A.) (1999, it. 2006) *Strategie visive e comportamenti problematici: gestire i problemi comportamentali nell'autismo attraverso la comunicazione*. Vannini: Gussago

Martin, G., e Pear, J. **Strategie e tecniche di intervento: la via comportamentale** Milano: Mcgraw-Hill Italia 2000.

Micheli E. & Zacchini M. (2001) **Verso l'autonomia**. Vannini: Gussago

Nisi e Ceccarani **Apprendimento ai primi passi** Lega del filo d'oro, Erickson: Trento

Ricci, C. et. al. (2014) **Il manuale ABA-VB Applied behavior analysis and Verbal Behavior: fondamenti, tecniche e programmi di intervento**. Erickson: Trento

Smith C. (2003, it 2006) **Storie sociali per l'autismo: sviluppare le competenze interpersonali e le abilità sociali**. Erickson: Trento

Sundberg, M. (2012) **VB-MAPP Assessment delle tappe evolutive fondamentali del comportamento verbale e programmazione degli interventi** Vannini: Gussago (BS)

Visconti P., Peroni M. & Ciceri F. (2007) **Immagini per parlare: percorsi di comunicazione aumentativa alternativa per persone con disturbi autistici**. Vannini: Gussago (BS)

Specifiche aree di intervento

Caretto F., Dibattista G., Scalese B. (2012) **Autismo e autonomie personali: guida per educatori, insegnanti e genitori**. Erickson - Trento.

Molteni S., Farina E. (2016), **Laboratori di creatività per l'autismo. Un percorso per promuovere le competenze socio-relazionali ed emotive dei bambini**. Erickson: Trento

Quill K.A. (1995, it 2007) **Comunicazione e reciprocità sociale nell'autismo: strategie educative per insegnanti e genitori**. Erickson - Trento.

Reynolds K.E. (2014) **Sessualità e autismo: Guida per genitori, caregiver e educatori**. Erickson - Trento

Vermeulen P. (2010, it. 2013) **Io sono speciale: attività psicoeducative per la conoscenza di sé e l'autismo**. Erickson - Trento

Watson L. R., Lord C., Schaffer B. & Schopler E. (1997) **La comunicazione spontanea nell'autismo** Erickson - Trento

Wehman P., Renzaglia A. & Bates P. (1984, it 1988) **Verso l'integrazione sociale: formazione alle abilità di vita**. Erickson - Trento

Wrobel M. (2003, it. 2013) **Laboratorio autonomia nell'autismo: igiene, salute, sessualità** Erickson - Trento

Comportamenti problematici

Carr E. G. et al. (1998) **Il problema di comportamento è un messaggio: interventi basati sulla comunicazione per l'handicap grave e l'autismo** Erickson - Trento

Demchak, Bossert. (2004) *L'assessment dei comportamenti problema* Vannini: Gussago (BS)

lanes D. & Cramerotti S. (2002) *Comportamenti problema e alleanze psicoeducative: strategie per la disabilità mentale e l'autismo*. Erickson: Trento

lanes D. (a cura di) (1992) *Autolesionismo, stereotipie, aggressività: intervento educativo nell'autismo e nel ritardo mentale grave*. Erickson: Trento

Kluth P. & Schwarz P. (2011) *Valorizzare gli interessi ristretti nei bambini con autismo: spunti e strategie per impostare la didattica e migliorare le relazioni sociali*. Erickson: Trento

Famiglie e lavoro di rete

Mazzone L. (2015) *Un autistico in famiglia. Le risposte ai problemi quotidiani dei genitori di ragazzi autistici*. Mondadori

Ozonoff S., Dawson G. & McPartland J. (2007) *Sindrome di Asperger e autismo: una guida per i genitori*. Armando: Roma

Schopler E. (1998) *Autismo in famiglia: manuale di sopravvivenza per genitori*. Erickson: Trento

Xaiz C. & Micheli E. (2011) *Lavorare con le famiglie dei bambini con autismo: guida per gli operatori*. Erickson: Trento

Romanzi, autobiografie e testimonianze

Arduino M. (2014) *Il bambino che parlava con la luce: quattro storie di autismo*. Einaudi: Torino

Claiborne Park C. (2001) *Via dal nirvana: vita con una figlia autistica*. Astrolabio: Roma

Di Biagio L. (2011) *Una vita da regina... dei cani: memorie e riflessioni di una persona Asperger*. Erickson: Trento

Grandin T. & Barron S. (2014) *Le regole non scritte delle relazioni sociali*. Uovonero: Crema

Grandin T. (2001) *Pensare in immagini e altre testimonianze della mia vita di autistica*. Erickson: Trento

Grandin T. (2014) *Visti da vicino: il mio pensiero su Autismo e Sindrome di Asperger*. Erickson: Trento

Haddon M. (2003) *Lo strano caso del cane ucciso a mezzanotte*. Einaudi: Torino

Hanau C. & Mariani Cerati D. (a cura di) (2003) *Il nostro autismo quotidiano: storie di genitori e figli*. Erickson: Trento

Nicoletti G. (2013) *Una notte ho sognato che parlavi*. Mondadori: Milano

Nicoletti G. (2014) *Alla fine qualcosa ci inventeremo*. Mondadori: Milano

Paissan M. (2008) *Il mondo di Sergio* - prefazione di Stefano Rodotà – Fazi: Roma

Robison J.E. (2007) *Guardami negli occhi: io e la sindrome di asperger*. Sperling & Kupfer

Visconti P. (2001) *Il mondo di Alessandro. Un percorso di autismo e di integrazione*. Il Minotauro: Roma

Vitale G. (2012) *Mio figlio è autistico*. Vannini: Bagnolo Mella (BS)

Riviste utili

Periodico “*Bollettino dell’ANGSA*” dell’Associazione Nazionale Genitori Soggetti Autistici – Onlus

Rivista quadrimestrale “*Autismo e disturbi dello sviluppo*” Erickson: Trento

Rivista semestrale “*Autismo Oggi*” ARES: Giubiasco CH

Note

Note
