

I trattamenti per l'Autismo

Katia Tonnini – pedagoga e educatrice

Alessandra Annibali – psicologa e educatrice

Centro Autismo – Ravenna

La letteratura scientifica internazionale e *le linee guida per l'Autismo redatte dalla SINPIA* (Società Italiana di Neuropsichiatria dell'Infanzia e dell'Adolescenza) affermano che l'ABA - Applied Behaviour Analysis è la terapia scelta per il trattamento di questa patologia.

L' **ABA** si basa sull'uso dei principi della scienza del comportamento per la modifica di comportamenti socialmente significativi. Viene applicata in moltissimi campi con grande successo, uno di questi è l'autismo.

Nel mondo anglosassone le tecniche e i principi comportamentali sono applicati a bambini con autismo da almeno trent'anni, in Italia si è iniziato circa un decennio fa. Un programma ABA consiste nell'applicazione intensiva dei principi comportamentali per l'insegnamento di abilità sociali (linguaggio, gioco, comunicazione, socializzazione, autonomia personale, ecc...) e la correzione di comportamenti problematici (autostimolazioni, aggressività, autolesionismo, ossessioni, ecc...).

L'analisi comportamentale lavora per cambiare i comportamenti ed è adattabile a tante situazioni. Non è necessario focalizzarsi sulla diagnosi, questa modalità operativa si può utilizzare con tutti.

L'ABA non è:

- una terapia specifica per individui con autismo
- una novità
- un curriculum
- far stare tutto il giorno il bambino al tavolo
- un modello di presa in carico.

TEACCH - Treatment and Education of Autistic and Communication Handicapped Children, tradotto: *Trattamento educativo per l'educazione di bambini con Autismo e deficitari nell'ambito della comunicazione.*

Teacch è un'organizzazione di servizi su base statale, creata nello Stato americano della Carolina del Nord, all'interno dell'Università, da Eric Schopler e dai suoi collaboratori circa 30 anni fa. Offre servizi alle persone con autismo e alle loro famiglie, formazione e consulenza nelle scuole. I servizi Teacch continuano poi anche per le età successive. Teacch non è un metodo, né un tipo di trattamento per bambini, ma un servizio integrato di interventi. I modi e gli strumenti metodologici si modificano in base alla esperienza e alle idee dei genitori e degli operatori. Un programma Teacch ben congegnato si svolgerà in tutti gli ambiti significativi di vita del bambino, casa, scuola, ambulatorio; sarà composto all'80 per cento di compiti valutati al test come "riusciti", cioè già presenti nel repertorio dei bambini, dei quali si promuove l'uso indipendente, al 20 per cento di insegnamento di nuove abilità che risultano "emergenti".

Compiti semplici, necessari, utili nelle aree fondamentali dell'autonomia, della comunicazione, del lavoro, del tempo libero. Lo spazio fisico deve essere progettato per aiutare il bambino a capire dove si svolgono determinate attività: uno schema della giornata va definito e comunicato adeguatamente al bambino con mezzi adatti alla sua comprensione.

Questi mezzi sono spesso visivi, come sequenze di fotografie o disegni, spesso visivo-tattili, come sequenze di oggetti, a volte parole scritte o agende. Questa metodologia permette di gestire i cosiddetti "comportamenti-problema", che disturbano e preoccupano le persone intorno a lui.

Buona parte di questi problemi nascono dalla confusione che l'ambiente presenta per il bambino autistico, ma sono ridotti quando il bambino incontra un ambiente organizzato secondo i principi dell'educazione strutturata.

Il **Denver model** è un modello di presa in carico per bambini piccoli con disturbi dello spettro autistico **in età prescolare**. E' stato promosso dagli inizi degli anni Ottanta da Sally Rogers e collaboratori all'interno dei programmi per le Disabilità dello sviluppo dell'Università del Colorado.

Alla base del Denver Model c'è il coinvolgimento diretto delle famiglie. Le famiglie devono essere a capo del trattamento dei loro figli. Dal momento che ogni bambino con autismo e la sua famiglia sono unici, gli obiettivi, gli interventi e gli approcci devono essere individualizzati.

Il modello prevede inoltre un intervento diretto, nonché una condivisione degli obiettivi di lavoro, in tutti gli ambienti di vita del bambino.

Il **Floor Time** è un trattamento basato sul **modello DIR** (Developmental Individual Difference) che implica un approccio evolutivo e interattivo di lavoro con il bambino. Sviluppato da Stanley Greenspan e Serena Wieder, considera l'autismo un disturbo determinato biologicamente nel quale le difficoltà di processazione sensoriale (come problemi di comprensione uditiva, di modulazione sensoriale e di pianificazione motoria) ostacolano il normale sviluppo delle competenze comunicative, sociali e cognitive.

E' un modello che prevede un buon funzionamento intellettuale e il linguaggio verbale.

MODELLO:



Autismo, le strategie comportamentali per orientarsi

Katia Tonnini – pedagoga e educatrice

Alessandra Annibali – psicologa e educatrice

Centro Autismo – Ravenna

Oggi approfondiamo nello specifico l'Analisi del comportamento applicata ABA (Applied Behaviour Analysis). Non è l'unico intervento possibile, ma uno dei più efficaci nel trattamento dei Disturbi dello Spettro Autistico.

ABA



**PRINCIPI PER ORIENTARSI
NELL'INTERVENTO CON
MINORI CON ASD**

n. 1

Secondo la prospettiva comportamentale, l'autismo è una sindrome caratterizzata da *carenze ed eccessi comportamentali* che hanno una base neurologica, ma che possono cambiare a seguito di specifiche interazioni programmate con l'ambiente.

n. 2

ECCESSI	CARENZE
- Autostimolazioni	• Comunicazione
- Comportamenti autoaggressivi	• Linguaggio
- Aggressività	• Abilità sociali
- Comportamenti ossessivi	• Abilità di gioco
	• Abilità accademiche
	• Abilità di autoaccudimento

n. 3

L'ambiente quotidiano, potrebbe non essere idoneo a un sistema nervoso come quello delle persone con DGS, e quindi non facilitare l'apprendimento.

n. 4

Un intervento individualizzato e intensivo può aiutare le persone con ritardo evolutivo, creando e costruendo un ambiente che favorisca l'apprendimento.

n. 6

Purtroppo, a volte, l'ambiente naturale non incide, lasciando i soggetti con DGS con poche opportunità di imparare,

e conseguentemente poche o nessuna opportunità di fare esperienze

n. 5

Si ritiene che esista sempre un substrato genetico, sul quale l'ambiente può influire in diversa misura.

Qualsiasi cosa un organismo faccia o sia, dipende sempre dalla interazione tra fattori genetici e ambientali

n. 7

Tutti gli individui imparano continuamente, per tutta la loro vita.

Anche persone con ritardo evolutivo devono essere esposte il più possibile a situazioni in cui possono apprendere, possibilmente per tutta la loro vita.

n. 8

L'obiettivo deve essere quello di **aiutare** individui con Disturbi dello Spettro Autistico **ad adattarsi in maniera funzionale all'ambiente.**

E alle persone nell'ambiente.

Progetto di intervento: cosa insegnare?

Comunicazione
gioco
Abilità sociali
autonomie
linguaggio
motricità
abilità accademiche
comprensione

n. 9

STRUTTURA DI UNA IPOTETICA SESSIONE DI INSEGNAMENTO



n. 10

ABA

Principi per orientarsi nell'intervento con minori con ASD

Inquadramento teorico

- J.B. Watson (1878-1958) > traghetta la psicologia dalla filosofia alla scienza
- Comportamentismo: studio del comportamento umano
- B.F. Skinner (1904-1990)
- **S. Bijou (1908-2009) > studi sul comportamento infantile normale, sviluppo di tecniche di educazione speciale per bambini con handicap**

n. 11

I principi del comportamento sono applicabili al comportamento umano
1968 Applied Behaviour Analysis:

applicazione di pratiche sviluppate dalle metodologie derivate dall'analisi sperimentale del comportamento

n. 12

Definizione di comportamento

Il comportamento umano è **tutto ciò che le persone fanno**, come si muovono, ciò che dicono, pensano, provano.

Il comportamento è un **evento globale** -> implica e coinvolge tutti gli aspetti della persona

È un **evento incarnato** -> si basa sulla parte somatica che lo sostiene

n. 13

Tutti i comportamenti si manifestano in un contesto ambientale.

L'ambiente ha un ruolo causale/funzionale sul comportamento. Ogni organismo che vive in un ambiente è sottoposto continuamente a stimoli che agiscono su di esso.

Uno stimolo è qualsiasi variazione percepibile dell'ambiente. È un evento fisico, organico o sociale che può essere studiato direttamente o tramite strumenti.

Funzione stimolo

È la descrizione della specifica azione da parte di una parte dell'ambiente su di un dato individuo.

Può dipendere sia dalle caratteristiche naturali dello stimolo, sia dalla storia di interazioni di ogni organismo -> lo stesso stimolo può svolgere funzioni differenti per differenti individui.

n. 14

Tipi di funzione stimolo

Elicitante: uno stimolo possiede funzione elicitante quando la sua presentazione produce una specifica reazione automatica e involontaria

Discriminativa: quando indica l'occasione naturalmente o socialmente opportuna per l'emissione di un comportamento.

Rinforzante: quando rende più frequente una risposta.

Penalizzante: quando rende meno frequente una risposta.

n. 15

Una particolare funzione stimolo elicitante è **l'appaiamento stimolo-stimolo** in cui uno stimolo neutro (una persona, luogo, attività, oggetto) diventa un **rinforzante** condizionale.

È fondamentale in terapia dove operatori, ambiente e materiali, diventano rinforzatori condizionali per il bambino.

“Risposta”

Indica un'azione che risponde a un evento precedente (lo stimolo).

Non esiste una risposta che si possa ripetere identica nel tempo, ma esistono *classi di risposte* -> forme diverse di comportamento che svolgono tutte la medesima funzione

n. 16

Risposte elicitate:

reazioni involontarie che seguono automaticamente alla presentazione di uno stimolo (salivazione, contrazione della pupilla ...)-> sono di tipo psicofisiologico e sono una reazione adattiva ai cambiamenti ambientali

Risposte emesse:

rappresentano il modo in cui l'organismo agisce su e modifica l'ambiente -> sono apprese e dipendono dalla storia di interazioni del soggetto con l'ambiente fisico e sociale.

n. 17

Non tutte le risposte interessano la psicologia, ma solo quelle che costituiscono l'interazione di una parte delle attività dell'individuo con una parte dell'attività dall'ambiente.

Ogni relazione stimolo-organismo ha luogo in un contesto -> l'insieme di eventi tipici di quella particolare situazione.

Il contesto influenza le interazioni che ivi hanno luogo, modificando, forza, valenza e caratteristiche dello stimolo e della risposta.

n. 18

Principio del rinforzo

Processo per il quale le conseguenze di un'azione hanno effetto sul comportamento.

Rinforzo:

Evento che incrementa la frequenza di un comportamento

Qualsiasi evento che segue un comportamento e che ha la proprietà di modificare la probabilità di comparsa di quel comportamento al verificarsi delle medesime condizioni ambientali

n. 19

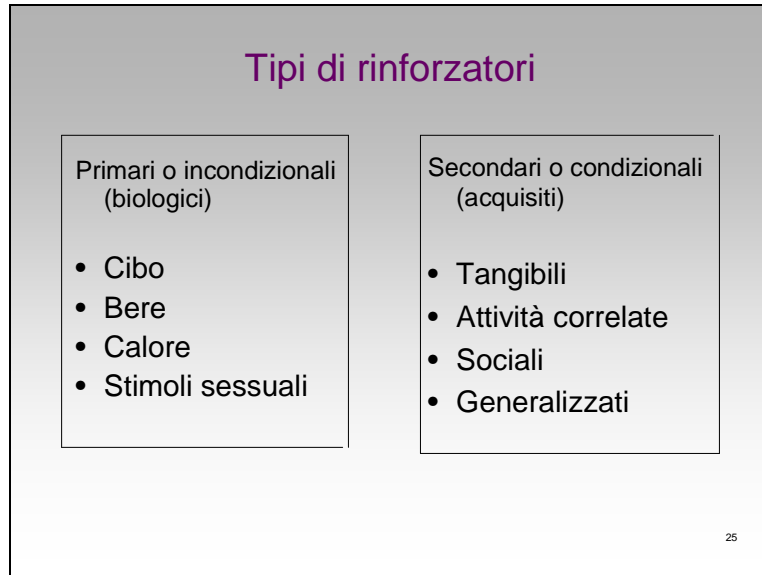
Rinforzo positivo:

quando un comportamento ottiene come conseguenza l'aggiunta di un evento-stimolo

Rinforzo negativo:

quando un comportamento produce come conseguenza la scomparsa o allontanamento dell'evento-stimolo

n. 20



n. 21

Elementi Predittori del successo dell'intervento:

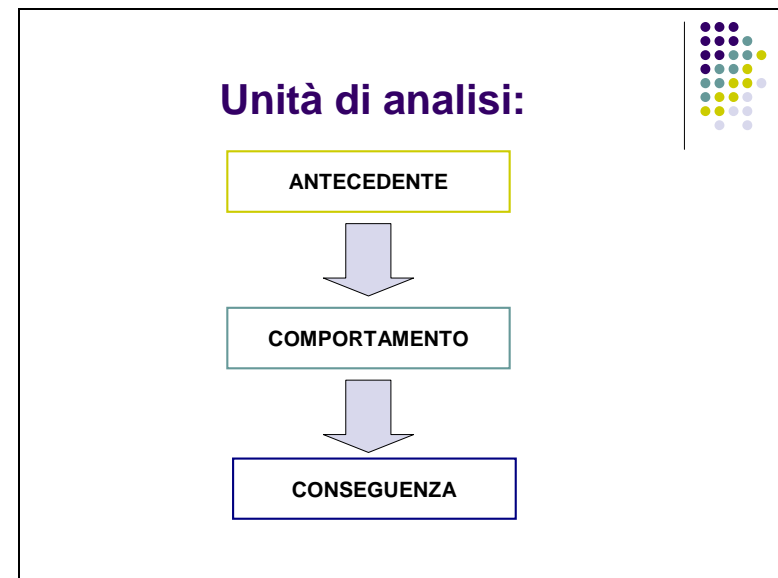
- Il coinvolgimento della famiglia attraverso informazioni, consulenze, training.
- Obiettivi chiari e condivisi tra gli operatori.
- Strategie di insegnamento coerenti.
- Sessioni d'insegnamento in rapporto 1:1 o in piccoli gruppi.
- Intensività: non meno di 18 ore/settimana. Dare alle esperienze quotidiane una valenza terapeutica.
- Appropriatezza degli obiettivi educativi al livello di sviluppo.
- Generalizzazione degli apprendimenti in una molteplicità di contesti educativi.
- Intervento focalizzato sullo sviluppo della comunicazione funzionale, di abilità sociali e cognitive, di capacità di gioco e al miglioramento del comportamento.

Definizione di comportamento:

Qualsiasi attività muscolare, ghiandolare o elettrica di un organismo. È osservabile e quantificabile.

Comportamento:

unità ABC (Antecedent-Behavior-Consequence = Antecedente-comportamento-conseguenza)



n. 22

B - comportamento



- Importanza di dare una definizione operativa
- Esempio:

NO: Stefano è autolesionista

SI': Stefano si morde il dorso della mano destra

NO: Pierino è simpatico

SI':

n. 23

C - conseguenza



- **Rinforzo:** conseguenza che aumenta la probabilità che un comportamento venga emesso, o la mantiene stabile
 - Positivo: qualcosa viene aggiunto
 - Negativo: qualcosa viene tolto
- **Punizione:** conseguenza che diminuisce la probabilità che un comportamento venga emesso
 - Positiva: qualcosa viene aggiunto
 - Negativa: qualcosa viene tolto

n. 25

B - comportamento



- **Topografia:** forma del comportamento

Bere acqua	Bere the
Spalmarsi crema	Insaponarsi
Ecolalia	Fare un commento

- **Funzione:** perché si emette il comportamento

Aprire la porta con la mano	Farlo col gomito
Tagliuzzare le verdure	Usare il mixer
Mordersi la mano	Chiamare una persona

n. 24

C - conseguenza



- Rende l'antecedente Stimolo Discriminativo (SD): l'SD "segnala" che è disponibile un rinforzatore o una punizione nel caso venga emessa la risposta.

n. 26

C - conseguenza



n. 27

Rinforzatori positivi:

- Consumabili (es. cose da mangiare o bere)
- Attività (es. guardare la TV, giocare al computer)
- Manipolativi (es. usare il giocattolo preferito)
- Di possesso (es. indossare la maglia preferita)
- Sociali (es. complimenti, abbracci, attenzione sociale)

Rinforzatori:

- Primari: di per sé rinforzanti, origini biologiche
- Secondari: diventano tali se associati ai primari o ad altri secondari già stabiliti

Caratteristiche del RINFORZO efficace:

- **Motivante** per il soggetto
- **Coerente**: essere d'accordo su cosa rinforzare
- **Contingente**: dato ogni volta che si verifica il comportamento desiderato
- **Immediato**: somministrato durante o immediatamente dopo il comportamento
- **Proporzionato alla qualità della risposta**: risposte qualitativamente migliori riceveranno rinforzi più potenti

In particolare nell'intervento:

- Quando possibile usare rinforzatori secondari
- Associare sempre stimoli al momento neutri (es. Bravo!) a rinforzatori primari (es. giocattolo preferito) per farlo diventare un rinforzatore secondario
- Individuare rinforzatori naturali che possano mantenere il comportamento alla fine dell'intervento (motivazione intrinseca/estrinseca)
- Sfruttare il più possibile la motivazione intrinseca

Schemi di rinforzo:

- **Schema di rinforzo continuo**: ogni volta che il comportamento viene emesso, l'individuo riceve il rinforzatore
- **Schema di rinforzo intermittente**: Il comportamento viene rinforzato ogni tanto

A - antecedente



- **Stimolo o evento:** Un cambiamento osservabile nell'ambiente che può influenzare il comportamento. Fa capire quello che si può fare. Privilegiare stimoli già presenti nell'ambiente.
- **Motivating operation:** condizioni che alterano il valore di una conseguenza in modo temporaneo: aumentano o diminuiscono la potenza di un rinforzo o una punizione

n. 28

AIUTI

Tipi di aiuto (prompt):

- ◆ **Comportamenti dell'insegnante**
 - Guida fisica (da privilegiare nelle autonomie)
 - Gesti
 - Di dimostrazione
 - Verbali
 - Testuali
 - Risposte precedenti
- ◆ **Ambientali**
 - Di posizione
 - Stimolo stesso

GENERALIZZAZIONE

Fattori che favoriscono la generalizzazione

(Stokes and Baer - 1977)

- Insegnamento nell'ambiente in cui l'abilità dovrà essere esibita.
- Variazione delle condizioni d'insegnamento, estendere l'intervento ad altre condizioni.
- Programmazione di stimoli comuni e rinforzi presenti nell'ambiente naturale.
- Insegnamento con un numero sufficiente di varianti dello stimolo.
- Insegnamento di numero sufficiente di varianti della risposta.
- Portare il comportamento sotto controllo delle contingenze naturali di rinforzo.
- Uso di un programma di rinforzo intermittente.

Per la **presentazione/supervisione del caso** viene organizzata una scaletta di punti di base su cui gli insegnanti/educatori possono focalizzare l'attenzione.

La descrizione deve comprendere:

- età del bambino
- Scuola frequentata (Nido o Materna)
- Sezione – contesto (brevi informazioni sul gruppo dei coetanei)
- Informazioni sulla diagnosi
- Descrizione del bambino
- Livello di comunicazione
- Il lavoro svolto, le strategie impostate
- Abilità e difficoltà
- Organizzazione attuale del lavoro
- Obiettivi di supervisione (dubbio sull'attività, un comportamento/problema ...)

Ravenna 6 dicembre 2011

Presentazione e supervisione casi

Katia Tonnini – pedagoga e educatrice

Alessandra Annibali – psicologa e educatrice

Centro Autismo – Ravenna

1° caso

T. ha 5 anni e mezzo e frequenta l'ultimo della scuola dell'Infanzia; nella sezione ci sono 19 bambini iscritti, ma considerando qualche assenza giornaliera, si lavora quasi sempre con 15/16 alunni.

La diagnosi di Autismo è stata fatta nel gennaio 2010 e da settembre dello stesso anno ha avuto l'educatrice per il sostegno scolastico (5 ore ogni mattina, 25 settimanali).

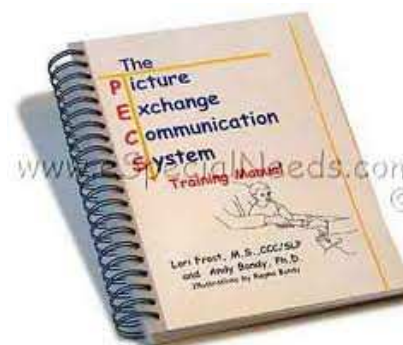
L'educatrice presenta il lavoro di circa un anno avvalendosi di documentazione video girata all'interno della scuola stessa.

T. inizialmente faticava ad accettare la vicinanza fisica, era silenzioso ed evitante e giocava costantemente con una macchinina e le intromissioni nel suo spazio erano vissute male: si nascondeva incastrandosi fra due mobiletti, piangeva.

Con l'educatrice del Programma Autismo si è impostato il lavoro sulla intersoggettività e i prerequisiti della comunicazione e, in seguito, sulla Comunicazione Aumentativa Alternativa. Un incontro formativo a scuola con tutte le figure che ruotavano intorno al bambino, ha rappresentato un primo vantaggio: erano presenti insegnanti di sezione, la coordinatrice, la cuoca, l'assistente. Il contesto scolastico è stato decisamente facilitante.

Per T. la comunicazione verbale viene supportata da strategie visive come l'**agenda visiva** (per la comprensione) e le immagini per la comunicazione espressiva (**metodo PECS**).

Il lavoro del primo anno è stato prevalentemente di tipo individuale nello spazio della cosiddetta "aulina" (una piccola stanza attrezzata per il lavoro con T.); aveva infatti problemi negli spostamenti e non accettava spazi diversi.



Un esempio di quaderno PECS – Picture Exchange Communication System (sistema di comunicazione per scambio di immagini). E' appunto uno strumento di comunicazione e apprendimento per immagini utilizzato con i bambini non verbali, cioè che non comunicano con la parola. Partendo da immagini, permette al bambino di esprimere bisogni e scelte. Il metodo PECS parte inizialmente con foto o immagini di oggetti desiderati, che il bambino conosce, (cibo, luoghi persone..) e nel tempo dall'immagine visiva si può arrivare a pronunciare la parola, poi la frase. Si possono utilizzare foto o disegni che è meglio plastificare per farli durare nel tempo

T. inizialmente era un bambino silenzioso, con l'avvio del lavoro della comunicazione aumentativa ha iniziato a esprimere suoni, poi parole, ora si lavora con le frasi.

Già nel video girato a maggio 2011 in aula T. con l'insegnante utilizza le carte PECS: sceglie il gioco, il puzzle a incastri e ogni volta che consegna la striscia-frase dice "voglio pezzo" e gli viene consegnato l'oggetto richiesto, accompagnato dalla frase "letta"

dall'educatrice. Lui apprezza molto questo genere di attività e incastra velocemente i pezzi e richiede il pezzo successivo fino al completamento del gioco stesso. Poi, una volta conclusa l'attività al tavolo, l'educatrice gli propone di andare all'agenda, di staccare l'immagine del lavoro svolto e di "guardare" l'immagine relativa all'attività successiva (il "salterello" cioè l'attività di saltare sul materassino elastico). In questa attività l'educatrice lavora sullo scambio dei turni: contano insieme fino a dieci, poi salta l'educatrice fino a dieci ... spesso viene gratificato con "bravo!" e il tono di voce accogliente. Proseguono con varie attività, utilizzando sempre l'agenda visiva come riferimento.

Come si diceva, il primo anno T. ha lavorato prevalentemente con l'educatrice in attività molto routinarie. Quest'anno, vista la buona evoluzione, gli obiettivi si sono rivolti maggiormente all'aspetto sociale.

Il processo di inclusione/integrazione per questi bambini è difficile e va costruito giorno per giorno, partendo da un lavoro individuale; con molta gradualità l'insegnante ha aperto il gioco ad un altro bambino, poi a due..

In un altro video si vede T. che gioca a tombola con gli altri (tombola della frutta). Inizialmente questo gioco per lui era quasi un "incubo", ora lo propone lui stesso e riesce a rispettare il suo turno.

A 5 anni il rispetto delle regole è difficile per tutti.

T. non mostra attualmente difficoltà sul piano cognitivo e questo ha aiutato molto. Un altro aspetto che ha aiutato è l'empatia che si coglie fra T. e l'educatrice. Il bambino va volentieri a scuola, per lui è una fonte di divertimento. Inoltre è segnalata come di fondamentale importanza la collaborazione scuola/famiglia.

I genitori pur con iniziale sofferenza, hanno accettato il lavoro sulla Comunicazione Aumentativa Alternativa e ora si nota la fiducia reciproca.

T. porta sempre con sé una borsa di stoffa a forma di cagnolino (che gli ha confezionato la mamma) con dentro le immagini che utilizza sia a scuola che a casa.

Il lavoro maggiormente strutturato si svolge di mattina con l'insegnante di sostegno, ma T. rimane a scuola anche il pomeriggio seguendo le attività del gruppo: porta la sua sacca a cagnolino e utilizza la carta PECS anche con i compagni. Quando un bambino può comunicare e quindi esprimere i propri bisogni, se viene accolto e ascoltato, i comportamenti/problema si riducono: il bambino quasi sempre diventa più sereno.



esempio di carte PECS
sul quaderno di comunicazione

2° caso

B. ha 5 anni e frequenta la scuola dell'Infanzia.

Ha la diagnosi di Autismo e una difficoltà importante sul piano dell'organizzazione della parola.

L'insegnante presenta la situazione attuale dalla quale emergono difficoltà di gestione a scuola e problematicità sul versante familiare. Viene espressa una non accettazione della diagnosi da parte della famiglia, di conseguenza la non-fiducia nei confronti del servizio sanitario curante e l'affidamento a altre figure professionali private con prescrizioni di diete particolari e trattamenti a cui il bambino viene sottoposto ("B. ha una malattia dalla quale deve guarire").

L'insegnante afferma che il metodo PECS non appassiona B. (la madre non ci crede e non l'ha mai utilizzato).

Con il bambino stanno costruendo un quaderno, lavorando sulle immagini e le sillabe, lui associa la sillaba all'immagine e la indica col dito pronunciando qualcosa. Questo tipo di attività è accettato dalla madre.

B. riesce bene negli esercizi di pre-scrittura, è motivato: nel video presentato si nota l'impegno a unire i puntini secondo una sequenza predefinita, il bambino lavora in un tavolo distaccato dagli altri ma nella stessa aula e i compagni si muovono intorno a lui. A 5 anni non tutti i bambini (a sviluppo tipico) riescono a fare questo esercizio.

L'insegnante afferma che B. sembra dimenticare, "perdere quello che ha appreso". Nell'autismo il profilo di sviluppo appare tipicamente disomogeneo nelle diverse aree e viene definito come non lineare ma che presenta "cadute" (prevalentemente nelle aree della comunicazione espressiva, recettiva, nell'interazione sociale, nell'imitazione) e "picchi" (generalmente nelle aree percettive e sensoriali, in alcune aree cognitive e frequentemente nell'area motoria). I comportamenti e le abilità presentate dal bambino, frequentemente quindi appaiono disomogenee rispetto alle attese per età cronologica e per funzionamento intellettivo.

Inoltre le persone con Disturbo dello Spettro Autistico (ASD) manifestano un deficit di generalizzazione, ovvero di trasferimento di una certa abilità appresa in tutti i contesti di vita: per esempio se imparano una cosa con una determinata persona, non è detto che riescano a mostrare la stessa abilità con un'altra.

Emerge, a fronte di tale presentazione, un dato importante: la collaborazione fra le diverse agenzie educative e di presa in carico (famiglia, scuola, servizi sanitario e sociale) funge da "rete" per la gestione di situazioni complesse. Laddove tale sostegno manchi, per impossibilità anche di uno solo degli attori coinvolti, emerge un "buco" che rischia di far crollare il lavoro.

Viene pertanto stabilito in quella sede che ci sarà un coinvolgimento dell'intera équipe del Programma Autismo per la discussione della situazione sopra esposta, al fine di trovare una soluzione utile a "ricucire" la collaborazione, in primo luogo con la famiglia poi immediatamente con la scuola.



Ravenna 10 gennaio 2012

"Costruiamo giochi" Lezione teorico/pratica

Katia Tonnini – pedagoga e educatrice

Alessandra Annibali – psicologa e educatrice

Centro Autismo – Ravenna



La richiesta di dedicare uno spazio a questo argomento, è partita a inizio anno dalle insegnanti stesse.

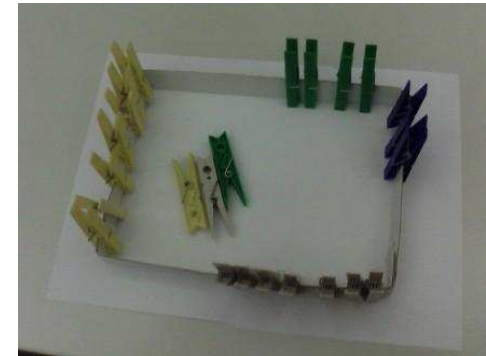
Il materiale povero fa parte da sempre dei materiali di gioco dell'infanzia, e il suo potenziale ludico è enorme; con l'aiuto di semplici attrezzi e con un po' di fantasia, facilmente si trasformeranno in giocattoli o altri oggetti didattici, divertenti e impensati, che possono servire da base per il nostro lavoro educativo.

Spesso i giochi che si trovano in commercio sono iperstimolanti, ricchi di colore e di suoni; non sono perciò utilizzabili in modo funzionale per bambini autistici che hanno problemi sensoriali.

È importante prima ragionare sugli obiettivi che mi pongo (obiettivi semplici), pensare cosa voglio insegnare al bambino e costruire ...

L'aula è stata in breve trasformata in un laboratorio. Cambiato l'assetto dell'ambiente, tavoli lungo le pareti con sopra tanti materiali: bottiglie, bicchieri, posate di plastica, contenitori delle uova, vasetti dello yogurt, scatole e scatolette, barattoli, bastoncini, matite, pennarelli, cartoncini e alcuni giochi come animaletti in plastica, palline di vario genere e dimensione.

Le docenti hanno mostrato alcuni esempi di supporti didattici/giochi costruiti da loro stesse al Centro con "materiali poveri" e della quotidianità (per esempio la scatola con le mollette da bucato colorate, e altri oggetti..)



Suddivisione in piccoli gruppi e consegna.

Considerare i seguenti obiettivi:

- Imitazione
- Autonomia
- Abilità fine-motoria
- Abilità cognitiva
- coordinazione occhio/mano
- Gioco

Ogni gruppetto doveva creare uno o più materiali/gioco relativi ad uno di questi obiettivi. Molte educatrici e insegnanti hanno lavorato pensando al bambino che seguono e ai suoi interessi.

IMITAZIONE

- 1) Con guanti di lana si sono costruite le facce di due burattini



e a parte è stato sistemato un piatto con chiodini gialli di plastica somiglianti a minestrina (che piace molto) e un cucchiaio.

Obiettivo: insegnare a imitare

Modalità di insegnamento: istruzione neutra "Fai come me"

Prompt (tipo di aiuto): col comportamento, guida fisica che col tempo posso sfumare.

Rinforzo: diciamo "bravo!" e gli diamo una cosa che gli piace.

- 2) su una base rettangolare di cartoncino è stata incollata una palma al centro e si sono poste due tigri di plastica. L'educatore tiene una tigre, dà al bambino l'altra e gli chiede di imitare i movimenti.

Obiettivo: insegnare a imitare

Modalità di insegnamento: istruzione neutra "Fai come me"

Prompt: guida fisica che cerco di sfumare.

Rinforzo: diciamo "bravo!" e gli diamo una cosa che gli piace. Può anche essere un'attività motivante, un gioco che gli piace, per cui il rinforzo è intrinseco.



- 3) due bicchieri di plastica con dentro acqua e sapone e due cannucce. L'educatore soffia con la cannuccia creando gorgoglio, schiuma e bolle. (questo gioco si può fare se il bambino è in grado di soffiare e non succhia il contenuto)

Obiettivo: insegnare a imitare

Modalità di insegnamento: istruzione neutra "Fai così"

Prompt: guida fisica.

Rinforzo: diciamo "bravo!" è un'attività auto gratificante, gli piace fare le bolle, l'effetto è immediato, la conseguenza è la bolla (verifica di acquisizione).

AUTONOMIA

- 1) Preparo una scatola con dentro tovaglietta, piatto, bicchiere, cucchiaio, forchetta (tutto in plastica o carta) e precedentemente ho preparato una sequenza di fogli che rappresentano:
 - tovaglietta
 - tovaglietta + piatto (disegnato)
 - tovaglietta, piatto + bicchiere

- tovaglietta, piatto, bicchiere + posate



Obiettivo: imparare ad apparecchiare

Modalità di insegnamento: mostro il modello dell'azione

Prompt: la sequenza disegnata bene, poi con segni sempre più leggeri.

Rinforzo: diciamo "bravo!" e lo gratifichiamo con qualcosa che gli piace.

Anziché disegnare su fogli si può utilizzare direttamente la tovaglia di plastica o di carta e segnare le sagome dei singoli oggetti. Prima ben chiari, poi sempre più sfumati fino a scomparire.

2) gioco delle cerniere fissate a un cartone rigido



Obiettivo: imparare l'azione del tirare su e giù la cerniera

Modalità di insegnamento: mostro il modello dell'azione

Prompt: guida fisica iniziale poi sfumata

Rinforzo: diciamo "bravo!" e lo gratifichiamo con qualcosa che gli piace.

Imparato il gioco, si passa alla situazione naturale: prima la cerniera del pantalone che è più semplice, poi del giubbotto, più complessa perché richiede l'incastro alla base.

ABILITA' FINE-MOTORIA

- 1) Costruisco una torre di quattro bicchieri di plastica (impilati due a due) dove è stato praticato un foro che permette a una pallina di passare.



Obiettivo: mettere la pallina nel buco

Modalità di insegnamento: mostro il modello dell'azione

conseguenza: la pallina esce, conseguenza intrinseca, è un'attività motivante (il bambino si diverte) e quindi il rinforzo è intrinseco.

ABILITA' COGNITIVA

- 1) Ritaglio una serie di immagini colorate (oggetti, animali ..), le rendo cartonate e su un foglio grande disegno il contorno colorando l'interno di nero.



Obiettivo: imparare a sovrapporre l'immagine giusta
Modalità di insegnamento: mostro il modello dell'azione
Rinforzo: diciamo "bravo!" e lo gratifichiamo con qualcosa che gli piace (o con l'oggetto stesso tridimensionale, se possibile).

Ci sono bambini per i quali si usano *rinforzatori* inesauribili (es. l'uso di uno strumento musicale, di una macchinina ...); sarebbe utile trovare rinforzatori *esauribili* (es. bolle di sapone, caramella ...) ma non sempre è possibile.
 Il nostro primo obiettivo è capire cosa piace molto al bambino, una volta scoperto, se si tratta di un oggetto inesauribile, occorre insegnargli a restituirlo:

deve imparare a riconsegnare il rinforzatore.
 Predisporre una situazione tranquilla, non disturbata da altri: l'educatore è di fronte al bambino (alla sua altezza) gli consegna l'oggetto e con la mano aperta gli chiede "dà!", può insistere e forzare un po', ma quando il bambino lo consegna risponde "bravo!!" e glielo rende subito, poi di nuovo: "dà!" il bambino lo riconsegna .. "bravo!" questo tipo di gioco continua per diverso tempo e si può riprendere i giorni seguenti fino a quando il piccolo non ha capito che a ri-consegnare, ri-ottiene.

COORDINAZIONE OCCHIO-MANO

1) Ho delle palline colorate di colori diversi e un contenitore (cartone delle uova) che sul fondo riprende gli stessi colori



Associazione di colori: mettere le palline nel contenitore dello stesso colore. Le attività sono due:
 - con gli occhi individuare i colori
 - con la mano inserire le palline nel posto giusto.
 Mentre si compie l'azione, nominare il colore.

2) Il gioco con i chiodini colorati. Si può utilizzare in vari modi, qui per dare confini precisi, si copre con nastro adesivo una parte della tavoletta. Gli obiettivi sono simili al gioco precedente.



3) Utilizzo un cartone un po' grande, lo foro ipotizzando un breve percorso e collego i fori con filo colorato creando una stradina. Con una macchinina in mano seguiamo il percorso.

Obiettivo: coordinazione occhio-mano

Modalità di insegnamento: "fai come me" mostro il modello dell'azione

Prompt: comportamento guidato che sfuma.

Rinforzo: diciamo "bravo!" ma il rinforzo è anche intrinseco se si tratta di un'attività che gli piace.

AREA DEL GIOCO

- 1) Creazione di una pista per le macchinine con fogli di carta uniti con nastro adesivo e sistemati in modo da poter disegnare sopra una bella strada con un percorso ovale. Si può arricchire con un ponte (due bicchieri di plastica e cartoncino) o con un dosso di cartoncino.



Obiettivo: creare un gioco autonomo, indipendente da usare con la macchinina

Modalità di insegnamento: mostro il modello dell'azione (presuppone capacità imitative)

Prompt: modello

Rinforzo: dovrebbe essere intrinseco se l'attività piace.

Si possono creare dei momenti per giocare e verificare se il bambino lo utilizza; se gli piace molto può diventare un rinforzatore.

- 2) Creazione di un gioco sonoro utilizzando due piatti di plastica che si fanno aderire sulla circonferenza più ampia, con dentro oggettini e chiuso bene con nastro adesivo.



BIBLIOGRAFIA

- "ANCH'IO GIOCO. Come costruire giochi interessanti per i bambini autistici" - E. Micheli e M. Zacchini. Vannini Editoria scientifica, 2006.
- "COSTRUIRE LIBRI E STORIE CON LA CAA. Gli IN-book per l'intervento precoce e l'inclusione" - M. Antonella Costantino. Erickson 2011.
- "VERSO L'AUTONOMIA. La metodologia TEACCH del lavoro indipendente al servizio degli operatori dell'handicap" - E. Micheli e M. Zacchini. Vannini Editoria scientifica, 2001.
- "110 GIOCHI PER RIDURRE L'HANDICAP. Attività di gruppo per l'integrazione" - José Jorge Chade e A. Temporini. Erickson, 2000.
- "STRATEGIE VISIVE PER LA COMUNICAZIONE. Guida pratica per l'intervento nell'autismo e nelle gravi disabilità dello sviluppo" - Linda Hodgson. Vannini editrice, 2004.
- "STRATEGIE VISIVE E COMPORTAMENTI PROBLEMATICI. Gestire i problemi comportamentali nell'autismo attraverso la comunicazione" - Linda Hodgson. Vannini editrice, 2006.

Presentazione e supervisione di un caso

Katia Tonnini – pedagoga e educatrice

Alessandra Annibali – psicologa e educatrice

Centro Autismo – Ravenna

Presentano il caso l'insegnante di sostegno e di sezione (con integrazioni di Katia Tonnini che ha il bambino in trattamento in quanto educatrice del Centro Autismo).

T. ha 4 anni, frequenta il secondo anno della Scuola dell'Infanzia, in una sezione mista (bambini di 3 e 4 anni).

Ha la diagnosi di "autismo". Viene definito "verbale" (in quanto possiede il linguaggio) e "ad alto funzionamento" (perché dal punto di vista intellettivo mostra, su alcune aree, picchi di abilità/autonomie con competenze speciali).

In termini prognostici il funzionamento intellettivo e il linguaggio sono caratteristiche che portano a situazioni di positività.

È iperattivo e ha un'iperproduzione di parole e di frasi riportate, ora in maniera abbastanza appropriata, inizialmente era "gergolico" (continuamente, tra sé, produceva suoni tipo parole).

La definizione della diagnosi e la partenza del lavoro al Centro Autismo sono avvenute dopo l'ultimo anno di frequenza al Nido (estate 2010); con il mese di settembre T. ha iniziato la scuola dell'Infanzia dove si trova tutt'ora.

Dall'anno scorso ha l'insegnante di sostegno per 5 ore giornaliere che corrispondono alla sua frequenza a scuola; al momento si ritiene che questo orario sia adeguato alla tenuta del bambino.

T. nel dopo-pranzo mostra stanchezza e chiede la mamma.. i pomeriggi inoltre sono i momenti meno strutturati e lui in queste situazioni (ricreazione e gioco libero) fatica maggiormente.

Il bambino all'inizio del primo anno alla scuola dell'Infanzia si presentava "ingovernabile", camminava *sulle punte*, era inesauribile (non si fermava mai), manifestava in alcuni momenti un pianto dirompente e un repertorio di comportamenti/problema difficilissimi da gestire ... e non solo a scuola.

La madre infatti esprimeva grande difficoltà, anche perché era spesso sola, in quanto il padre aveva e ha tutt'ora, un lavoro che lo porta a rimanere fuori casa per molto tempo.

Inizialmente l'educatrice del Centro Autismo ha lavorato col bambino recandosi a casa, poi a scuola con le insegnanti.

Il primo anno a scuola T. era quasi infastidito dalla presenza dei compagni, arrivava con il cellulare ed era difficilissimo che lo consegnasse. Anche ora porta da casa un oggetto, ma accetta di riporlo, anzi, è lui stesso che lo consegna e sa che a fine giornata gli viene reso. È sempre stato attratto da tutto ciò che è tecnologico, sviluppando precocemente l'interesse per i numeri (a 3 anni era in grado di scrivere e leggere numeri a tre cifre).

Il lavoro a scuola nel primo anno è partito dalla routine della giornata, spezzettandola e strutturando gli spazi. Si è svolto, in parte nella piccola aula allestita per lui, ma con l'obiettivo di integrarlo con i compagni selezionando con attenzione i momenti che era in grado di reggere: prima con uno, poi un gruppetto di pochi bambini, poi con un gruppo più ampio.

Inizialmente rimanere seduto era per lui impossibile e non riusciva ad aspettare, si è lavorato molto individualmente sull'attesa procedendo a piccoli passi, partendo da qualche secondo poi aumentando; è molto interessato agli oggetti "rinforzatori". Sono stati utilizzati spesso e con successo.

T. già a 3 anni sapeva *salutare, commentare* e quando ha capito l'*imitazione* è migliorato moltissimo in varie abilità. Ora è in grado di scegliere: per esempio, come è capitato qualche giorno fa, fra 30 maschere di animali ha verbalizzato quella che desiderava.

In bagno è indipendente.

Ci tiene a collaborare e a "fare come gli altri", vuole apparecchiare, portare i piatti ...

Considerando gli aspetti sociali, le insegnanti facevano notare che l'anno scorso per lui i compagni erano "trasparenti", non li vedeva, ora gioca con loro, apprezza le attività sul tappeto, fatica un po' a "stare alle regole" ma comprende il gioco, è attratto dai colori per dipingere e si unisce al gruppo per lavorare. Riconosce i nomi dei bambini e li chiama, (anche loro lo cercano). Fissa lo sguardo per chiedere, a volte chiedendo all'infinito ... in questi casi è importante dare la risposta una volta, "poi basta".

Il programma di quest'anno è lo stesso della sezione con qualche aspetto modellato su di lui.

Un comportamento sorto in questo periodo, che le insegnanti hanno evidenziato come **problematico** è che T. a tavola a volte lancia il cibo.

Avviene questo: il bambino mangia la sua porzione di pasta lasciandone qualche cucchiata, poi ne chiede ancora... gli viene risposto di finire quella che ha nel piatto; a quel punto lui la lancia tutto.

Rimando

Quando emerge un comportamento/problema occorre trattarlo. Se non viene trattato, rimane, e col passare del tempo diventa sempre più importante.

T. fatica a tollerare il rifiuto, è rigido, può aver deciso che mangia fino agli ultimi tre bocconi, si è data questa regola (?), potrebbe essere una sorta di rituale, ci possono essere aspetti di ossessività..

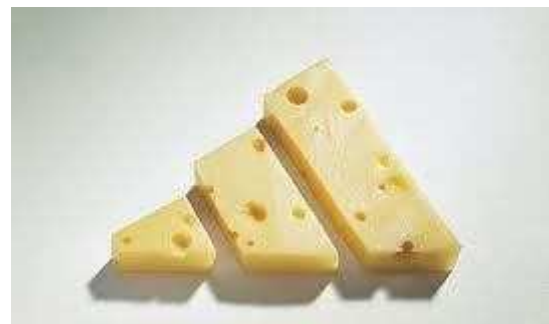
I bambini ad alto funzionamento sono rigidi e spesso la rigidità cognitiva diventa un tratto saliente della loro personalità. Conosciamo ragazzi con autismo che si creano delle loro regole e dei loro criteri. T. ha una storia di comportamenti/problema e questa anomalia va analizzata, poi impostiamo il trattamento.

Spesso un comportamento/problema ha più funzioni, occorre "vederle" e agire selezionandole una alla volta.

È fondamentale raccogliere i dati, osservando, poi scrivendo giornalmente le situazioni, le prove che si fanno. Si può utilizzare lo schema già visto altre volte: A – B – C - partendo dal B (comportamento /problema)

- A = antecedente (ciò che succede prima)
- B = descrizione del comportamento
- C = la conseguenza (ciò che avviene dopo)

Si decide che fra due settimane Katia Tonnini al momento del pranzo andrà a scuola, nel frattempo le insegnanti raccolgono i dati giornalieri, e nella verifica insieme studieranno il trattamento più adeguato con l'obiettivo di arrivare all'estinzione del comportamento problema.



Ravenna 21 febbraio 2012

Presentazione e supervisione casi

Katia Tonnini – pedagoga e educatrice

Alessandra Annibali – psicologa e educatrice

Centro Autismo – Ravenna

1° caso

S. ha 5 anni e mezzo e frequenta la Scuola dell'Infanzia.

Non è mai stato iscritto al Nido ed è stato diagnosticato a tre anni: autismo con grave ritardo cognitivo.

Il nucleo familiare è costituito dal padre proveniente da un Paese extracomunitario e dalla madre italiana con disabilità intellettiva (seguita dai Servizi). La famiglia non ha mai compreso la diagnosi e non rileva le difficoltà e i problemi del figlio, vivendo come un'intromissione qualunque consiglio o supporto proveniente dalla scuola o dai Servizi. La madre, in particolare, è ossessionata dalla paura che le possano togliere il bambino.

Durante il primo anno di frequenza, S. non aveva ore di insegnante di sostegno (la certificazione è arrivata in un secondo tempo) per cui è stato molto difficile gestirlo. Non si fermava un attimo, "era una trottola", non aveva contatti con gli altri bambini se non per graffiare o prendere i loro oggetti, non possedeva il linguaggio e il controllo sfinterico, non era in grado di masticare il cibo.

Aveva un ricco repertorio di comportamenti problema.

Il Programma Autismo, già un anno fa, aveva proposto l'avvio di un trattamento psico-educativo una volta la settimana, eventualmente prospettando anche l'opportunità di avere un educatore a domicilio. La famiglia tuttavia non ha accettato la proposta, valutandola come un'intromissione, ma dopo due mesi ha interrotto definitivamente il lavoro avviato al Servizio, perdendo il diritto al trattamento.

Ora alla Scuola dell'Infanzia, S. ha l'insegnante di sostegno per 5 ore al giorno (25 settimanali) e l'educatore 3 ore (15 settimanali).

Frequenta con orario pieno, anche se nei pomeriggi dimostra molta stanchezza e agitazione.

A piccoli passi si sono visti miglioramenti: S. ha raggiunto il controllo sfinterico, pronuncia qualche parola, imita l'adulto.

Si è lavorato sull'insegnamento di abilità di gioco, l'utilizzo corretto degli oggetti e dell'agenda visiva in sezione e nel suo spazio con l'educatrice.

S. mostra ancora difficoltà a lasciare l'oggetto che porta da casa la mattina, per cui si è lavorato molto anche sul "dare e ricevere".

Gradisce manipolare, strappare la carta, giocare con i fili ed essere trainato sul triciclo-tandem.

Ora S. usa pennelli e pennarelli (che inizialmente annusava solamente) e rimane al tavolo svolgendo le attività predisposte anche per un tempo di due ore.

Un successo notevole considerando l'iperattività iniziale.

Nei giochi di associazione di colori, riesce a collegare nel modo giusto, quattro elementi di colore diverso.

Anche l'interazione con i compagni è più positiva, sta lentamente migliorando, si avvicina per accarezzare... non più per mordere.

A tavola lanciava il piatto, ora sa attendere fra una portata e l'altra anche dieci minuti. (Oggi è rimasto a tavola un'ora). Non è ancora in grado di masticare, ma è attratto anche da altri cibi.

S. collabora con le insegnanti, sta cominciando ad adattarsi alle situazioni, comprende quello che gli si chiede e riesce a dare un rimando. Nelle attività è veloce.

E' il momento giusto per procedere con le richieste. Sta capendo l'attesa, occorre rinforzare questo comportamento dandogli quello che gli piace per gratificarlo.

Per noi alcuni comportamenti sono "normali" e ci dimentichiamo di valorizzarli. Sicuramente il lavoro a scuola sta dando buoni risultati.

2° caso

B. ha 5 anni e mezzo e frequenta da tre anni la Scuola dell'Infanzia. All'età di due anni circa ha avuto la diagnosi di Disturbo Autistico effettuata dal Programma Autismo. B. ha una famiglia estremamente attenta, che ha cercato nel tempo e con determinazione i servizi che potevano essere utili per la bambina, fra cui, oltre agli interventi logopedico e psico-educativo effettuati presso il servizio sanitario, vengono effettuati anche interventi di psicomotricità e con un'educatrice a domicilio.

Molto precocemente ha sviluppato un interesse per gli stimoli sensoriali, in particolare ama molto toccare gli oggetti col labbro superiore e ascoltare il suono/rumore dell'oggetto, battendolo con le dita. Le piace anche la musica, la ascolta stando vicina allo stereo per toccare e sentire le vibrazioni.

Presenta inoltre un disturbo della regolazione, un importante impaccio motorio e il linguaggio appare pressoché assente.

Nel tempo si è lavorato intensivamente sulle abilità dell'intersoggettività e dei prerequisiti della comunicazione: lo sguardo attualmente appare maggiormente presente e stabilizzato, sebbene non utilizzato con regolarità nelle situazioni sociali, il gesto dittico per richiedere oggetti a distanza permane e si sta procedendo con la sostituzione del segno "da" per la richiesta a distanza con un sistema di CAA (comunicazione aumentativa alternativa) per le richieste.

Quest'anno presenta una maggiore attenzione ai compagni della classe in cui è inserita, sebbene si lavori ancora molto nel rapporto individuale con l'insegnante.

Anche la comprensione appare evoluta: la piccola utilizza l'agenda visiva in tutte le routines della mattinata scolastica e anche a casa ed è in grado di rispondere a semplici istruzioni contestualizzate. Uno degli ambiti di maggiore difficoltà permane la capacità di

mantenere nel tempo le competenze acquisite, oltre che uno scarso livello di motivazione agli oggetti e alle cose e una difficoltà a interessarla a qualcosa.

Appare inoltre estremamente passiva e assorbita dai suoi interessi sensoriali, frequentemente non accorgendosi di ciò che la circonda e mostrando fastidio per le intromissioni da parte dell'adulto (ma che attualmente non sfocia più in comportamenti dirompenti).

La sua mattinata scolastica appare così strutturata:

- l'accoglienza, intorno alle ore 9/9.30
- in aula viene effettuata la programmazione dell'agenda visiva e alcune brevi routines con i compagni (canzucine mimate, bagno)
- dalle 10 alle 11 circa lavora con l'educatrice per un'oretta nella sua aula individuale
- alle 11.15 rientra per effettuare le routines di preparazione prima del pranzo (bagno, apparecchiare)
- Pranzo
- Attività coi compagni in classe fino all'uscita (ore 14)

Il pasto rappresenta per B. una fase difficile: non ha ancora appreso a masticare e pertanto si nutre di cibi frullati in modo omogeneo. Da circa un anno sono stati suddivisi il primo dal secondo, che in precedenza venivano proposti insieme.

La motivazione al cibo è molto scarsa e necessita della presenza di un giocattolo per lei molto motivante, che le viene consegnato, ogni volta che ha portato alla bocca un cucchiaino di cibo senza opporre la lingua.

Il momento del pasto rappresenta ancora una delle situazioni di maggiore complessità per le insegnanti e per la famiglia, e appare anche una delle aree maggiormente resistenti alle modifiche attuate attraverso l'intervento.

Presentazione e supervisione casi

Katia Tonnini – pedagoga e educatrice

Alessandra Annibali – psicologa e educatrice

Centro Autismo – Ravenna

1° caso

C. ha 4 anni e mezzo, frequenta la scuola dell'Infanzia con l'insegnante di sostegno. La famiglia è composta da madre italiana e padre proveniente da un Paese extracomunitario.

Il primo anno non aveva la certificazione.

La diagnosi: disturbo emotivo/evolutivo misto e ritardo mentale. Recentemente sono comparse crisi epilettiche e si stanno eseguendo gli accertamenti medici.

È una bambina che appare abbastanza tranquilla, non ha avuto difficoltà di inserimento, ma privilegia il rapporto con l'insegnante.

Nella fase iniziale, con i compagni era brusca, e un po' aggressiva, ora ascolta l'insegnante. Quando inizia a compiere il gesto di colpire un coetaneo, guarda l'insegnante, comprende che non deve farlo e si ferma. Ha imparato a rapportarsi con i compagni attraverso la mediazione dell'operatore.

È una bambina sensibile e molto espressiva soprattutto nel volto. Il suo viso infatti esprime molto bene ciò che prova: sentimenti di gioia, di curiosità, ma anche di paura.

Se entra una persona a lei sconosciuta, si avvicina, saluta, ma se la persona vuole interagire, lei si ritira subito; si comporta allo stesso modo anche con i coetanei. È curiosa, osservatrice, e ascolta, ma è molto timorosa: se viene chiamata scappa.

Infatti non sa rapportarsi con gli adulti, comprende un linguaggio verbale semplice e concreto, ma il suo è composto da circa dieci parole e utilizza appropriatamente il "sì". In qualche caso abbina due parole legate ad una sua richiesta.

Se coglie che un compagno è in difficoltà, chiama "dada!".

Si potrebbe lavorare sulla comunicazione aumentativa perché questo tipo di comunicazione aumenta le probabilità che emerga maggiormente il linguaggio verbale.

Per qualunque nuova attività, C. va preparata e tranquillizzata altrimenti la rifiuta allontanandosi, dimostrando sensazioni di panico e il viso spaventato. Ha molte difficoltà nell'imitazione, non segue e spesso non tollera la guida fisica.

Comprende le istruzioni contestualizzate e una alla volta.

Abilità manuali: infila palline colorate in asticelle, lavora con giochi a incastro e altri... Organizzando bene l'attività, resta seduta al tavolino anche 45 minuti, seppure con qualche breve pausa, (e questa è una grossa conquista!). Non imita su richiesta, per esempio col pennello: lo prende, prova un attimo poi lo getta.

Comincia ora ad abbinare colori e forme.

Le piace la musica, con la sezione ha assistito ad uno spettacolo teatrale: attratta dagli effetti particolari, osservava attenta rimanendo seduta.

Per quanto riguarda le autonomie, ha acquisito il controllo sfinterico, non si sveste da sola e va accompagnata in bagno una volta ogni ora; ha imparato recentemente ad aprire il rubinetto e tollera la guida fisica nel lavarsi le mani; va a prendere il suo giubbotto, ma occorre aiutarla per indossarlo.

Aspetti motori: cammina abbastanza normalmente, "ciondola" un po', non corre ma se lasciata sola, si muove continuamente come una farfallina. In giardino va sui giochi (altalena piccola, cavallino) ma prima deve vedere bene gli altri e controllare la situazione.

Usa il triciclo spingendosi con i piedi (non pedalando).

Attualmente la comparsa delle crisi epilettiche ha destabilizzato un po' il lavoro a scuola. Le crisi sono soprattutto notturne e quando sono diverse, (ne ha avuto fino a sei) la bambina ne risente anche il mattino seguente: è più stanca, ha meno equilibrio, è più confusa.

A scuola ha avuto due crisi di pochi secondi. Resta la preoccupazione che possa cadere, quindi il controllo deve essere molto serrato. Inoltre, se la crisi si protrae oltre un tempo ben preciso, l'insegnante deve intervenire con un farmaco.

C. è ancora in una fase di accertamenti sanitari, si spera che con una terapia adeguata l'epilessia possa rimanere sotto controllo.

2° caso

V. ha 4 anni e mezzo e frequenta la Scuola dell'Infanzia. La famiglia è composta dai genitori e un fratello un po' più grande. Figure significative sono anche i nonni, la famiglia ha una vita sociale intensa dove sono coinvolti anche i bambini.

Il primo anno a scuola V. (non aveva ancora la diagnosi) non interagiva con compagni e insegnanti, alternava iperattività con periodi di isolamento posizionato verso il muro a manovrare fili con le dita. Aveva scarsi interessi ed era quindi difficile motivarlo alle attività.

L'anno seguente con la certificazione, è stato preso in carico dal Centro Autismo e ha avuto, a scuola, l'insegnante di sostegno e ore di educatore.

Il lavoro con V. è partito da ciò che gli piaceva di più: giochi motori e sensoriali, "vola-vola", "cu-cu", le bolle di sapone, la musica. Dal vola-vola (che rimane il gioco preferito) si è passati a giochi di contatto corporeo, salti sul tappeto elastico...

Le abilità sociali sono aumentate: utilizza maggiormente lo sguardo, indica immagini che lo interessano, gioca con la palla a tre (insegnante e un compagno). Fatica ancora in varie situazioni a rispettare il suo turno.

L'imitazione era completamente assente, da poco imita semplici gesti come battere le mani, mani sulla testa, movimenti della bocca.

ORGANIZZAZIONE DELLA GIORNATA

- **Accoglienza Giochi in sezione con la musica** (vola- vola, bolle, trottole, ecc..)
- **Attività individuale** (alternata a rinforzi o a momenti di stimolazione orale)
- **Palestra: giochi motori**
- **bagno**
- **Cerchio del mattino** (momento di stimolazione orale)
- **Attività individuale nel tavolo in sezione**
- **Palestra o sezione**
- **Bagno**
- **Pranzo**
- **Momento libero**
- **Giochi motori o sensoriali**
- **Attività al tavolo**
- **merenda**

Ha alcune stereotipie: il filo che gira tra le dita, (adesso con palloncino legato), la manipolazione di minestrina, sabbia, farina. Inoltre lecca qualunque oggetto.

INTERESSI SENSORIALI E MOTORI

- Piacere nell'ascolto di musica
- Tattile : sensazioni diverse ai piedi, manipolazione di farina, minestrina, semi e didò, schiuma
- Visivo: trottole, bolle
- Gusto: piacere nel leccare oggetti di legno o gomma, tempera e colla ...
- Vola- vola, giochi di contatto corporeo, salti sul tappeto elastico

Per quanto riguarda l'alimentazione, si nutre di cibi semiliquidi. Morde alcuni cibi solidi (è curioso, sembra gli piacciono), inizia a masticarli poi li sputa. Predilige sapori non diversificati: minestrina di piccolo formato, yogurt, (a casa anche formaggio morbido, pesce frullato insieme a verdura).

Mangia ancora la minestrina portata da casa e viene imboccato. Rifiuta infatti cibi della mensa (dieta apposita con cibi semiliquidi). A scuola si stanno facendo tentativi per aumentare la varietà di cibi e favorire la masticazione; a pranzo: cibi uguali agli altri, ma tritati alternati a cibi solidi.

Inoltre gli vengono proposti alimenti (che gradisce) da masticare e leccare in altri momenti della giornata.

Pranzo a scuola

Obiettivi raggiunti:

-sedersi a tavola

-rimanere seduto più a lungo

Al momento rimane seduto per 20-30 minuti

Cosa abbiamo fatto

- Pranzo non più nella mensa ma tutti i giorni in sezione nello stesso posto contrassegnato
- alla fine della minestrina proponiamo: crackers, grissini, patatine che lui sminuzza, manipola e lecca

Comportamento problema : leccare

- Lecca al tavolo nel momento dell'attività, lecca oggetti e si lecca il palmo delle mani

Cosa abbiamo fatto

Utilizzo del rinforzo in caso non leccati (stickers, patatine)

Blocco delle mani e conto fino a 5 quando lecca

Momenti organizzati di stimolazione orale

Al tavolo dopo un primo momento in cui il comportamento è aumentato, si è poi estinto

- Sono aumentati i momenti in cui leccava al di fuori del tavolo
- Cosa abbiamo fatto :“non si lecca” con blocco fisico delle mani e aumento dei momenti organizzati di stimolazione orale
- al momento questo comportamento continua a presentarsi anche se meno di frequente

All'inizio faceva molta fatica a rimanere seduto: si utilizzavano rinforzi ma la sua disponibilità variava molto da un giorno all'altro. È stata fondamentale l'organizzazione di uno spazio raccolto e piccolo e insistere nel proporre attività ogni giorno per due o tre volte anche se V. si dimostrava poco disponibile.

Per allungare i tempi di attività al tavolo, abbiamo utilizzato rinforzi da proporre dopo una parte di attività; es. mette 3 incastrini e poi al termine gli si offre un'attività sensoriale a lui gradita (trottole con suoni e luci, manipolazione di semi o di minestrina, ecc...)
Al momento V. sta seduto anche per 20-40 minuti.

Lista di attività

- Incastrini di legno
- Puzzle di 2, 3, 4 pezzi
- Chiodini
- Infilare bottoni in una fessura
- Infilare perle in aste di legno e fili
- Completare un viso con le sue parti (velcro)
- Associazione oggetto-immagine
- Fare torri
- Smistare oggetti per colore e forma
- Ritagliare
- Associazioni di immagini uguali
- completare figure con pennarello

Tavolo di lavoro in sezione cominciato dopo vacanze di Natale

- All'inizio attività brevi e semplici più rinforzo con agenda foto
- Ora sta seduto anche 40 minuti alternando attività a rinforzi
- Obiettivo: togliere un passo alla volta la guida dell'insegnante



Per quanto riguarda la comunicazione, inizialmente non era verbale, comunicava con un gesto (prende e portava verso ..) o strappava dalle mani dell'altro ciò che voleva.

Lavoro svolto:

- Utilizzati i suoi interessi e bisogni (bolle, fili, acqua)
- Insegnato il gesto del "dà"
- Iniziato il percorso PECS (con una foto poi due, ecc..)
- Costruito quaderno della comunicazione
- Preparato una borsa con gli oggetti che lo interessano. Tale borsa lo segue nei vari ambienti.

Problemi

- Interessi variabili e ristretti (chiede sempre le stesse due o tre foto)
- Periodo (inizio anno scorso) in cui faticava a discriminare e consegnava foto a caso: abbiamo ricominciato con 2 foto nella prima pagina, adesso discrimina 7/8 foto
- Occorre che l'insegnante proponga il quaderno e mostri la mano aperta altrimenti cerca di prendere ciò che vuole

La foto del vola - vola è per lui molto motivante

- Va verso il quaderno da solo
- Prende la foto
- La porta all'insegnante anche se è distante e girata di spalle.

agenda della giornata

- All'inizio marsupio con foto dei momenti e degli ambienti che mostriamo al bambino.
- Create delle micro agende (tavolo- palestra)
- Da novembre agenda della giornata: V. viene accompagnato, gli si indica la foto e si fa l'attività, al termine stacca la foto e la ripone nel sacchetto (finito) su indicazione



Un altro comportamento problema sono le *crisi di pianto* violente e durature in cui si toglie le scarpe, inarca schiena, batte i talloni nel pavimento, si tira i capelli, lancia degli oggetti. Queste crisi erano molto pressanti l'anno scorso quando voleva andare continuamente all'aperto, in giardino. Un po' alla volta le insegnanti sono riuscite a ridurre ed estinguere il comportamento problema, anche utilizzando foto del giardino che gli piacevano molto e che lui otteneva alla fine dell'attività.

Gli ultimi 15 giorni

- Disponibile per attività al tavolo sia individualmente che in sezione
- Disponibile anche per attività con la tempera che rifiutava
- Diminuito interesse per manipolazione minestrina, tornato al filo (con appeso un palloncino)
- Interesse per gioco con la palla (gioco con uno o due compagni)
- Interesse per canzoncine mimate: sguardo e scambio di sorrisi
- Più movimento nella prima parte della mattina (cerca spesso filo)

In allegato:

I partecipanti, le valutazioni

Considerazioni conclusive
a cura di Marisa Anconelli – tutor CPP Ravenna