

Studi e Documenti - Rivista on line dell'Ufficio Scolastico Regionale per l'Emilia-Romagna

Comitato Tecnico Scientifico:

Stefano Versari - Direttore Generale Ufficio Scolastico Regionale Emilia-Romagna

Bruno Di Palma - Dirigente Ufficio I - Ufficio Scolastico Regionale Emilia-Romagna

Francesco Orlando - Dirigente Ufficio II - Ufficio Scolastico Regionale Emilia-Romagna

Giovanni Desco - Dirigente Ufficio IV - Ufficio Scolastico Regionale Emilia-Romagna

Comitato di redazione:

Chiara Brescianini - Direttore di redazione - Ufficio III - USR-ER

Sergio Silvestrini - Direttore responsabile

Roberta Musolesi - Segreteria di redazione - Ufficio III - USR-ER

Giuliana Zanarini - Editing - Ufficio III - USR-ER

Francesco Valentini - Webmaster - CTS Bologna

Franco Frolloni - Webmaster - USR-ER

Immagine di copertina realizzata da Leonardo Ottoni.

Periodico iscritto presso il registro del Tribunale di Bologna N° 7500/27 gennaio 2005

ISSN 2282-2151

Indice

I "Quaderni Autismo" <i>Stefano Versari</i>	4
Abstract	13
Introduzione	15
<i>Fact Sheet</i> n. 1 "Skill" e "Performance"	19
<i>Fact Sheet</i> n. 2 Indicazioni per definizione degli obiettivi operativi	20
<i>Fact Sheet</i> n. 3 Esempi di passaggio dagli obiettivi a lungo termine agli obiettivi operativi	23
<i>Fact Sheet</i> n. 4 Repertori di obiettivi operativi	25
<i>Fact Sheet</i> n. 5 Come comprendere se un obiettivo operativo è correttamente definito?	26
<i>Fact Sheet</i> n. 6 Definire obiettivi per l'apprendimento Esempio: attenzione congiunta	28

I "Quaderni Autismo"

di

Stefano Versari

Direttore Generale - Ufficio Scolastico
Regionale per l'Emilia-Romagna
versari@istruzioneer.gov.it

Parole chiave:

Autismo, integrazione, inclusione,
metodologie, formazione, insegnanti di
sostegno, disturbo dello spettro autistico,
funzionamento cognitivo, comunicazione

Keywords:

Autism, integration, inclusion,
methodologies, training, support teachers,
autism spectrum disorder, cognitive
functioning, communication

Ho accolto positivamente la proposta di realizzare una serie di "Quaderni Autismo", nella rivista *on line* "Studi e Documenti", per dare visibilità e valorizzare l'intenso lavoro di formazione che l'Ufficio Scolastico Regionale per l'Emilia-Romagna ha realizzato su questo tema nel corso degli anni e per organizzare in modo strutturato materiali di lavoro utili per i docenti.

Per introdurre questa raccolta di materiali didattici, intendo riprendere alcuni documenti, sicuramente lontani nel tempo, per individuarvi le origini di temi tuttora di grandissima attualità.

Conservare la memoria di un percorso, difficile, lungo, ricco di scoperte, ma anche di arretramenti e di errori, come è stato quello degli alunni con disabilità nelle scuole comuni, serve a illuminare il presente con una luce che crea "prospettiva" e profondità.

Cosa significa perdere la propria memoria storica? Quali conseguenze derivano dal non sapere chi si è stati, cosa si è rappresentato, come siamo arrivati dove siamo ora? Significa non sapere chi si è oggi e soprattutto comporta la scomparsa dell'orizzonte temporale¹: noi possiamo proiettarci verso il futuro tanto quanto

riusciamo a sentire come *nostro* il nostro passato. Ciò vale tanto per i singoli quanto per i popoli e per ogni produzione culturale.

Perdere la propria memoria storica, parte fondante della propria identità come persone e come gruppi umani, significa essere più facilmente manipolabili, più fragili e soli, più influenzabili da mode e da *battage* pubblicitari, nonché da un mercato sempre più aggressivo e con pochi scrupoli etici.

La vicenda della "scommessa" culturale sull'educabilità dei bambini disabili si fa risalire, nella storia della pedagogia, al "Ragazzo Selvaggio" e agli sforzi di Itard² agli inizi dell'Ottocento; viene poi sviluppata nel corso di quel secolo, per sfociare,

¹ https://www.academia.edu/5352749/Il_problema_e_la_misura_del_tempo_in_psicologia._Studium._2004_4_729-761.

² Jean Itard, *Il ragazzo selvaggio*, Feltrinelli.

in Italia, nel 1900 all'apertura della prima scuola magistrale ortofrenica, grazie a Giuseppe Montesano.

Alla scuola per formare gli insegnanti seguì, nel 1909, l'apertura della prima classe differenziale italiana. Un grande passo fu così compiuto: i bambini "diversi" potevano andare a scuola. Non con gli altri, ma a scuola. E dovevano avere degli insegnanti specificamente formati per loro. Vale ricordare, per inciso, che Montesano fu anche un grande riferimento per Maria Montessori.

Ma il testo cui voglio riferirmi appartiene all'alfiere della sfida sull'educabilità dei bambini disabili in Italia: Sante De Sanctis, che nel 1915, introducendo il proprio volume *"L'educazione dei deficienti"*, scrisse: *"Il libro è dedicato alle persone che amano la scienza anche quando essa reclami umili mansioni; a quelle che sentono la simpatia anche pei fanciulli brutti, molesti, viziosi, ottusi e inconsapevoli del bene che ricevono. È dedicato a tutti coloro cui sembra missione utile ed estetica quella di frugare nelle anime anormali per rintracciarvi la corda capace di risonanza e l'attitudine nascosta: di eccitare le intelligenze intorpidite e le volontà sonnecchianti o disperse; di ridurre al silenzio gli istinti prepotenti e formare una condotta; di utilizzare con ogni sforzo un materiale greggio, scarso o avariato per costruire l'umile edificio dell'adattamento sociale"*³.

Certamente, in questo testo compaiono termini obsoleti, che oggi stridono alla lettura, ma desidero sottolineare alcuni concetti che emergono con grande forza anticipatoria.

Innanzitutto si parla di *scienza*: l'insegnamento agli alunni che oggi definiamo "con disabilità" è visto, ai primi del Novecento, come una questione scientifica, di ricerca, di osservazione, di raccolta e di valutazione di dati. Non romantiche o trastulli di anime nobili e certamente non improvvisazione o pressapochismo. E neppure di stili alla *"basta volergli bene"*.

Si parla piuttosto di *"rianimare"* sia la capacità dell'alunno di *risuonare* con la proposta dell'educatore (quindi di recuperare capacità e potenzialità in termini di relazioni umane) sia l'"*attitudine nascosta*", che significa individuare il potenziale latente e inespresso, dando per scontato che esso vi sia e che sia la scienza dell'educatore che deve individuarlo e svilupparlo. Dice che si possono educare sia l'intelligenza sia la volontà, quindi non si parla di *"ammaestramento"* o di pura *"riduzione disciplinare all'obbedienza"*, come si pensava nei secoli precedenti, ma di una vera e propria seconda nascita della persona umana. E si ribadisce che lo scopo è quello dell'adattamento sociale, che allora come oggi significa essere capaci di vivere nel mondo di tutti.

C'è un ulteriore passaggio che interessa, e desidero riportarlo per intero. Nel capitolo dedicato a diverse tipologie di "scuole" esaminate in Europa e in Italia, là ove si tratta del cosiddetto *"Asilo-scuola"*, l'Autore riporta le seguenti

³ <https://web.uniroma1.it/archivistoriapsicologia/sites/default/files/download/De%20Sanctis%2C%20S.%20%281915%29.%20Educazione%20dei%20deficienti.%20Milano%2C%20Vallardi.-1-130.pdf>

caratteristiche: "1° l'orario prolungato e il calendario pieno. Nell'Asilo-scuola non ci sono ferie estivo-autunnali, né vacanza del giovedì. Esso resta aperto dalle 8 del mattino fino al tramonto del sole; 2° l'assistenza medica e igienica continua; 3° la collaborazione di un medico-specialista (medico pedagogo) con il direttore e gli insegnanti, allo scopo di rendere il più possibile individuale l'istruzione degli alunni e razionale la loro educazione; 4° l'istruzione individuale o a piccoli gruppi col sistema detto della rotazione scolastica; 5° la precedenza data all'assistenza educativa, propriamente detta, sulla istruzione; e l'avviamento degli alunni al lavoro professionale, inteso come preparazione alla vita; 6° la concentrazione nell'Asilo-Scuola del materiale indispensabile per l'esame medico-psicologico, allo scopo di facilitare all'insegnante la conoscenza delle capacità fisiche e mentali di ciascun alunno e l'applicazione individuale delle diverse risorse che ha il cosiddetto insegnamento speciale"⁴.

Ecco comparire concetti che impiegheranno diversi anni per diffondersi, e in parte non sono ancora giunti ad un pieno e concreto sviluppo. Qui si va ben oltre il tempo pieno degli anni Sessanta: pare piuttosto richiamarsi la descrizione della scuola di Barbiana fatta dagli alunni di Don Lorenzo Milani: "L'orario è dalle otto di mattina alle sette e mezzo di sera (...). I giorni di scuola sono 365 l'anno. 366 negli anni bisestili"⁵.

Un ulteriore principio è la collaborazione costante tra educatori e figure mediche, fino a profilare un tipo di medico che poi non si è visto, ma che ci piacerebbe sicuramente incontrare: il "medico pedagogo". In ogni caso, lo scopo di tale stretta collaborazione tra clinico e pedagogico è quello di individualizzare l'intervento educativo e di renderlo più razionale (quindi più scientifico). Si accenna anche al lavoro di piccolo gruppo, anche se sempre tra disabili (siamo in fondo a oltre un secolo fa). Quindi non si tratta più di "chi è in grado di seguire il programma" e chi non lo è ma di insegnare a ciascuno come ciascuno può apprendere. In questo testo, tale principio avanzatissimo è riservato al ragionamento sull'insegnamento ai ragazzi con disabilità. Ci vorranno molti anni ancora prima che una legge avanzi il principio della personalizzazione (pur senza dettagliarne il significato): parlo della Legge 28 marzo 2003 n.53, la cosiddetta Riforma Moratti.

Nell'antico testo di De Sanctis, un altro cenno interessante è quello agli "strumenti", cioè al materiale strutturato per l'osservazione, la valutazione e l'insegnamento individualizzato. Ancora una volta il passato si dimostra non soltanto anticipatore ma anche molto ottimista. Ancora oggi ben poche scuole possono dirsi adeguatamente e compiutamente attrezzate per le necessità di apprendimento individuali degli alunni con disabilità (e degli altri).

⁴ Sante De Sanctis, *L'educazione dei deficienti*, Vallardi editore, 1915, pp. 210-211.

⁵ <https://www.donlorenzomilani.it/la-scuola-di-barbiana/>.

Prima di passare ad un altro testo, vorrei citare una *curiosità* che forse anche pochi bolognesi conoscono: nel 1899 si costituì a Bologna l'“Associazione emiliana per la protezione dei fanciulli deficienti”⁶ (termine che allora era non un insulto ma una definizione clinica), propugnata tra gli altri dai direttori di diversi manicomi (in cui erano allora rinchiusi anche i bambini con disabilità di varia natura). Nella presentazione dell'Associazione stava scritto “*si comprende (...) quanto sia umano il tentativo di togliere ai fanciulli deficienti (...) quelle imperfezioni che non emendate divengono gravi difetti, di utilizzare quanto di personalità psichica è in loro rimasto, di render meno triste il loro avvenire*”. Anche in questo caso, lo stile espressivo oggi risulta stridente; ma, con i suoi limiti, il testo va oltre il pietismo, sostiene l'educabilità e afferma che essa è possibile facendo leva sulle capacità residue, che non sono affermazioni di poco conto.

Come si vede, nella “scommessa” dell'educabilità dei bambini con disabilità, se anche non siamo forse stati i primi, abbiamo comunque avuto grandi e appassionati maestri.

Il passaggio successivo, quello dell'educabilità dei bambini con disabilità nelle classi comuni, nelle scuole di tutti, richiese un tempo di elaborazione piuttosto lungo, e in questo certamente il nostro Paese ha rappresentato un fronte molto avanzato.

Nell'ormai lontano 1974, il Ministero della Pubblica Istruzione incaricò la senatrice Franca Falcucci di presiedere una Commissione avente il compito di svolgere una indagine nazionale sui “problemi degli alunni handicappati” (ricordiamo che in quegli anni vi fu un vero e proprio movimento culturale, professionale e politico che richiamò l'attenzione sulle condizioni delle persone più fragili, basti ricordare la cosiddetta Legge Basaglia, cioè la Legge n.180, pubblicata il 13 maggio 1978).

Nel 1975 fu pubblicata la relazione finale dei lavori di tale Commissione, relazione che costituì la base propulsiva di tutta la successiva legislazione in materia, a partire dalla Legge 4 agosto 1977 n. 517.

Nel testo, comunemente indicato come “Relazione Falcucci”⁷, si possono trovare affermazioni di grande rilevanza e ancora importanti oggi, nonostante il tempo trascorso e le tante esperienze realizzate.

A partire dall'apertura del documento stesso, in cui si scrive: “*affrontare il problema dei ragazzi handicappati presuppone il convincimento che anche i soggetti con difficoltà di sviluppo, di apprendimento e di adattamento devono essere considerati protagonisti della propria crescita. In essi infatti esistono*

⁶ www.cittametropolitana.bo.it/archivistorico/percorsi_di_ricerca_1/assistenza_sociale_e_sanitaria/istruzione_dei_bambini_deficienti.

⁷ <https://www.edscuola.it/archivio/didattica/falcucci.html>.

potenzialità conoscitive, operative e relazionali spesso bloccate degli schemi e dalle richieste della cultura corrente e del costruire sociale. Favorire lo sviluppo di queste potenzialità è un impegno peculiare della scuola, considerando che la funzione di questa è appunto quella di portare a maturazione, sotto il profilo culturale, sociale, civile, le possibilità di sviluppo di ogni bambino e di ogni giovane”.

Viene quindi ripreso il tema dell'educabilità totale dell'essere umano, del suo diritto a veder riconosciuto e sviluppato ogni potenziale residuo, assunto che era già consolidato in letteratura all'inizio del secolo, come ho brevemente ricordato in precedenza.

Il valore innovativo e attuale della Relazione Falcucci consiste nel fatto che essa inquadra lo sviluppo dei bambini e dei ragazzi con disabilità nel quadro più generale di un cambiamento nei paradigmi dell'insegnamento, per renderlo adatto ad ogni alunno, ciascuno con le proprie caratteristiche e peculiarità. Quindi non più una scuola a due velocità, una per i "normali" e un'altra per i disabili, ma una scuola in cui siano riconosciute e rispettate tutte le modalità di apprendimento. L'insegnamento individualizzato, o come si direbbe oggi, *personalizzato* passa da caratteristica necessaria per poter aiutare i bambini disabili, a risorsa per migliorare l'apprendimento di tutti i ragazzi, ciascuno con le proprie complessità.

Inoltre vi si afferma che questo cambio di paradigma può avvenire soltanto nel quadro di un profondo mutamento della scuola, che deve essere capace di cambiare le proprie modalità organizzative, aprirsi a diversi linguaggi e modalità espressive e comunicative, e a nuovi strumenti⁸:

“Il superamento di qualsiasi forma di emarginazione degli handicappati passa attraverso un nuovo modo di concepire e di attuare la scuola, così da poter veramente accogliere ogni bambino ed ogni adolescente per favorirne lo sviluppo personale (...). Fondamentale è l'affermazione di un più articolato concetto di apprendimento, che valorizzi tutte le forme espressive attraverso le quali l'alunno realizza e sviluppa le proprie potenzialità e che sino ad ora sono stati lasciate prevalentemente in ombra. L'ingresso di nuovi linguaggi nella scuola, se costituisce infatti un arricchimento per tutti, risulta essenziale per gli alunni che non rispondono alle richieste di un lavoro formale, in quanto offre loro reali possibilità di azione e di affermazione”.

Perché dunque richiamare questi principi in introduzione ad una raccolta di materiali didattici per gli alunni con autismo?

⁸ Non dimentichiamo che fu proprio Franca Falcucci, in quel momento Ministro della Pubblica Istruzione, ad avviare, nel 1985, il Piano Nazionale Informatica.

Le ragioni sono diverse; la prima di esse può essere spiegata con un aneddoto, raccontato più volte dai genitori di ANGSA⁹ nel corso dei convegni dedicati all'autismo.

Diversi anni fa, venuto in Italia per presentare il Programma TEACCH¹⁰ della Carolina del Nord, Erich Shopler si meravigliò dell'accoglienza incuriosita e stupita riservata alle sue proposte educative per le persone autistiche. Disse che lui non aveva fatto altro che rielaborare per l'autismo il metodo di Maria Montessori. Cosa di cui in Italia nessuno si era reso conto.

Ritengo necessario ricordare agli insegnanti che ci sono strumenti e metodologie che si evolvono, e che necessariamente si contaminano l'una con l'altra, che la pedagogia e la didattica sono in evoluzione continua. In alcuni momenti storici e culturali si sono registrati picchi innovativi di grande rilievo, in altri meno, ma tutto sempre si ricollega a percorsi e a ricerche precedenti. Come, e più di ogni altra disciplina umana, la pedagogia e la didattica devono credere in se stessa, in quello che è stato costruito negli anni, alle innumerevoli esperienze positive che sono state realizzate; soltanto così potranno cominciare a cercare e ad ammettere gli errori, le sviste, le omissioni, i fraintendimenti che ovviamente ci sono stati e ci sono, e cominciare a correggerli. Soltanto sentendosi forte nelle proprie radici, la scuola potrà apprendere metodi innovativi, confrontandosi anche con storie e vicende diverse dalla propria. Non si può insegnare se non si apprende. La scuola non può mai smettere di imparare se vuole restare capace di insegnare ad alunni con caratteristiche e problemi sempre diversi.

Ciò vale anche per l'autismo. Che già è un campo che da un lato presenta la difficoltà forte di essere uno "spettro di disturbi" difficilmente inquadrabili, e dall'altro non ha ancora una causa individuata, un qualche tipo di *marker* certo. Inoltre come diagnosi è recente nella scuola. Fino due decenni fa le diagnosi scolastiche che riportavano la dizione "autismo" erano veramente poche, tant'è che esso veniva ritenuto praticamente un fenomeno raro. Quando il mio Ufficio cominciò ad occuparsene, da più parti ci dissero che "gli autistici sono pochi, perché non vi occupate invece di ...".

L'impennata delle diagnosi di autismo è estremamente rapida e non completamente spiegata in termini clinici. Secondo i dati della Sanità della Regione Emilia-Romagna, nel 2018 i minori di anni 18 con diagnosi di autismo erano 3.769. Nel 2004 erano 1.042, come indicato nel primo Piano Regionale Autismo (PRIA). Un aumento del 72% in 14 anni.

Questa crescita impetuosa delle diagnosi di autismo ha trovato in effetti impreparato un gran numero di docenti (ma anche tanti clinici).

⁹ ANGSA Associazione Nazionale Genitori Soggetti Autistici.

¹⁰ <https://teacch.com/>.

Inoltre il campo dell'abilitazione delle persone con autismo è stato percorso, ed in parte lo è ancora, da gravi conflittualità e da pressioni molto forti.

Questa situazione ha generato in taluni insegnanti un senso di impotenza, incapacità, rassegnazione o ricerca di soluzioni pre-confezionate, o ancora la richiesta che siano altre professionalità a intervenire.

Anche le conseguenze dall'abbandono della dimensione scientifica dei metodi di insegnamento e della valutazione dei relativi risultati, dopo cento anni, si fanno sentire pesantemente.

Per fronteggiare in modo adeguato le mille sfide che l'inclusione di un bambino/ragazzo con autismo pone a scuola, gli insegnanti hanno bisogno di essere formati, aiutati, sostenuti.

Ecco il motivo per cui ho accolto con favore la proposta di pubblicare *on line* questi materiali, che vengono dalla scuola e alla scuola chiedono di essere restituiti per essere rigenerati, modificati, trasformati, e "resi adatti alle capacità di ciascuno", come disse un secolo fa Maria Montessori.

Gli insegnanti hanno bisogno di essere supportati per poter individuare ogni competenza presente nei ragazzi con autismo. Quindi nel trovare il modo, adatto a ciascuno di loro, per sviluppare tali competenze, ampliandole al massimo possibile, e utilizzando a tal fine strumenti e occasioni didattiche che possono essere condivisi anche con altri alunni, disabili e no.

L'Ufficio Scolastico Regionale per l'Emilia-Romagna è stato l'unico, finora, a formare in ogni provincia insegnanti in grado di utilizzare due fondamentali strumenti di *assessment*, internazionalmente validati. Parlo del TTAP (TEACC *Transition Assessment Profile*) per gli adolescenti in transizione verso il post-scuola e il PEP3 (Profilo Psico Educativo) per i bambini.

Questi docenti fanno riferimento ai CTS e, attraverso richieste di consulenza, le scuole possono ottenere sia la somministrazione di questi test, sia aiuto per leggerne i risultati e trasferirli nei PEI, nonché a valutare gli esiti dell'intervento.

Ma questa formazione da sola non basta e non può essere generalizzata a tutti gli insegnanti di sostegno. Occorrono strumenti più semplici, gratuiti, che possano ogni giorno fornire sia occasioni di osservazione sia proposte didattiche operative. Ecco l'origine della presente collana di Quaderni.

È chiaro che la numerosità di alunni con diagnosi nello spettro autistico pone problemi rilevanti alle scuole, stante la peculiarità e la vastità delle condizioni che possono presentarsi; questa estrema varietà di situazioni possibili costituisce una ulteriore ragione che ha indotto questo Ufficio ad approfondire il tema e a raccogliere indicazioni didattiche potenzialmente utili.

Nello spettro autistico si presenta con frequenza anche la disabilità intellettiva, più o meno marcata; al contempo, possiamo trovare bambini e ragazzi con livelli intellettivi nella norma, anzi, a volte anche superiori alla norma. Ragazzi con peculiari difficoltà e con capacità altrettanto peculiari. Poco o per nulla parlanti, ma

a volte logorroici, e in possesso di linguaggi tecnici anche altamente specialistici. Il tratto comune è comunque quello della complessità delle relazioni umane, della comunicazione, dell'acquisizione delle infinite regole sociali, spesso inesprese, che conformano la nostra vita, di cui noi stessi siamo consapevoli soltanto in parte.

Quindi invitare insegnanti ed alunni ad approfondire la conoscenza dei bambini e dei ragazzi con autismo comporta in realtà un grande lavoro di presa di coscienza di noi stessi, del "mondo che formiamo stando insieme", per dirla con Calvino.

Insegnando ai ragazzi con autismo si diventa insegnanti più competenti e agguerriti, e quanto si apprende con loro e per loro può servire ad aiutare tanti altri ragazzi.

In chiusura di questa breve premessa, desidero ribadire che il materiale raccolto nei "Quaderni" ha natura esclusivamente didattica e viene proposto per supportare gli insegnanti ad affinare il lavoro di osservazione degli alunni con autismo, per individuare la zona di sviluppo prossimale su cui innestare l'intervento educativo e quindi per definire gli obiettivi operativi del Piano Educativo Individualizzato.

In questi materiali vengono proposti percorsi didattici che possono essere utili per insegnare agli alunni nel modo più efficace.

I "Quaderni", oltre che per un uso approfondito da parte delle scuole sedi dei Centri Territoriali di Supporto e degli Sportelli Autismo¹¹, costituiscono un materiale utile per ciascun docente che liberamente potrà prendere spunto e adattare i materiali disponibili al contesto di lavoro e alle specificità del gruppo classe e dello studente con autismo.

Il piano editoriale dei "Quaderni Autismo" prevede la pubblicazione, tra dicembre 2019 e marzo 2020 dei seguenti numeri:

1. Suggerimenti didattici per l'osservazione delle modalità percettive in un alunno con autismo;
2. Osservazione di un alunno con autismo e definizione della *baseline*;
3. Piano Educativo Individualizzato per un alunno con autismo: definizione degli obiettivi operativi;

¹¹ Le attività e i progetti degli Sportelli Autismo attivi in Emilia-Romagna, nonché le indicazioni per accedere ai servizi di consulenza, sono disponibili sui siti dei Centri Territoriali di Supporto, di seguito riportati:

- CTS Bologna: <http://bo.cts.istruzione.it/>
- CTS Ferrara: <http://fe.cts.istruzione.it/>
- CTS Forlì-Cesena: <http://fc.cts.istruzione.it/>
- CTS Modena: <http://mo.cts.istruzione.it/>
- CTS Parma: <http://pr.cts.istruzione.it/>
- CTS Piacenza: <http://pc.cts.istruzione.it/>
- CTS Ravenna: <http://ra.cts.istruzione.it/>
- CTS Reggio Emilia: <http://re.cts.istruzione.it/>
- CTS Rimini: <http://rn.cts.istruzione.it/>

4. Sviluppo delle funzioni esecutive e di controllo in allievi con disturbi dello spettro autistico;
5. Programmare la transizione alla vita adulta per un adolescente con autismo;
6. Aspetti della comunicazione e del linguaggio negli allievi con autismo.

Ogni quaderno affronta un aspetto specifico e presenta il materiale sotto forma di brevi schede, denominate *Fact Sheet* che, secondo il modello anglosassone, condensano informazioni concrete, per evitare astrazioni e teorizzazioni lontane dal "fare scuola".

Il materiale didattico presentato nei "Quaderni" degli Sportelli autismo è stato elaborato da docenti¹² ed è rivolto a insegnanti, studenti e genitori. Si tratta di contributi frutto di esperienza professionale, in quanto tali certamente perfettibili e meritevoli di ulteriori approfondimenti.

Vengono offerti principalmente quali contributi alle attività professionali del docente sempre in divenire. Non costituiscono, dunque, proposte definite e concluse ma offrono piuttosto spunti di approfondimento e di rielaborazione all'insostituibile lavoro di personalizzazione della didattica che soltanto i docenti dei singoli allievi possono realizzare.

¹² Hanno collaborato fra gli altri i docenti dei CTS dell'Emilia-Romagna. Il mio ringraziamento particolare va all'insegnante Graziella Roda, per il determinante contributo.

Quaderni autismo n. 3

Piano Educativo Individualizzato per un alunno con autismo: definizione degli obiettivi operativi

Abstract

Il presente numero di "Studi e Documenti" rappresenta il terzo contributo della collana "Quaderni Autismo", una serie di monografiche che si propongono di organizzare e documentare il lavoro di formazione che l'Ufficio Scolastico Regionale per l'Emilia-Romagna ha realizzato in tema di autismo.

Parole chiave

Autismo, integrazione, inclusione, metodologie, formazione, insegnanti di sostegno, disturbo dello spettro autistico, funzionamento cognitivo, comunicazione

Dopo aver fornito alcuni esempi di come si possa esaminare in modo strutturato la situazione attuale dell'alunno in modo da individuarne l'area di sviluppo prossimale (ciò che l'alunno può fare con aiuto, con che tipo e che intensità di aiuto), occorre effettuare il passaggio successivo, cioè riflettere sulla corretta definizione degli obiettivi operativi

(cosa ci proponiamo di insegnare all'alunno adesso).

Questo terzo Quaderno offre alcuni esempi che confidiamo possano supportare gli insegnanti in questa delicata fase della programmazione.

Abstract

English Version

"Quaderni autismo n. 3"

"Piano Educativo Individualizzato" for students with autism: definition of operational objectives

Keywords

Autism, integration, inclusion, methodologies, training, support teachers, autism spectrum disorder, cognitive functioning, communication

This issue of "Studi e Documenti" represents the third contribution of the "Quaderni Autismo" series, a series of monographs which aim to organize and document the training work that the Ufficio Scolastico Regionale per l'Emilia-Romagna has carried out in autism theme.

After providing some examples of how the current situation of the pupil can be examined in a structured way in order to identify its area of proximal development (what the pupil can do with help, with what type and what intensity of help), it is necessary to carry out the next step, that is to reflect on the correct definition of the operational objectives (what we intend to teach the student now).

This third "Quaderno Autismo" offers some examples that we hope will support teachers in this delicate programming phase.

Introduzione

In qualsiasi tipo di programmazione (non soltanto scolastica), gli obiettivi operativi costituiscono lo snodo critico in cui viene indicato cosa esattamente deve accadere, cosa si deve riscontrare al termine di un periodo di attività.

Quindi un **obiettivo operativo indica un risultato atteso che, ad un certo punto, si deve vedere, riscontrare nei fatti.**

Se parliamo di un Piano Educativo Individualizzato (PEI) di un alunno certificato, gli obiettivi operativi indicano cosa si pensa di insegnare all'alunno partendo dalla sua situazione attuale, come indicato ed esemplificato nel Quaderno n. 2, dedicato all'osservazione e alla definizione della *baseline*.

Non paia assurdo ricordare che ogni obiettivo di apprendimento che viene fissato per un alunno, costituisce anche un obiettivo di insegnamento per il gruppo docente, che quindi deve essere sicuro di poter insegnare ciò che l'alunno deve imparare, nel modo giusto affinché lui lo impari (personalizzazione = insegnare come ciascuno apprende).

Se l'alunno con disabilità non apprende, non è l'alunno che *non funziona*, è l'insegnamento che non si è adattato alle modalità e possibilità di apprendimento di quell'alunno.

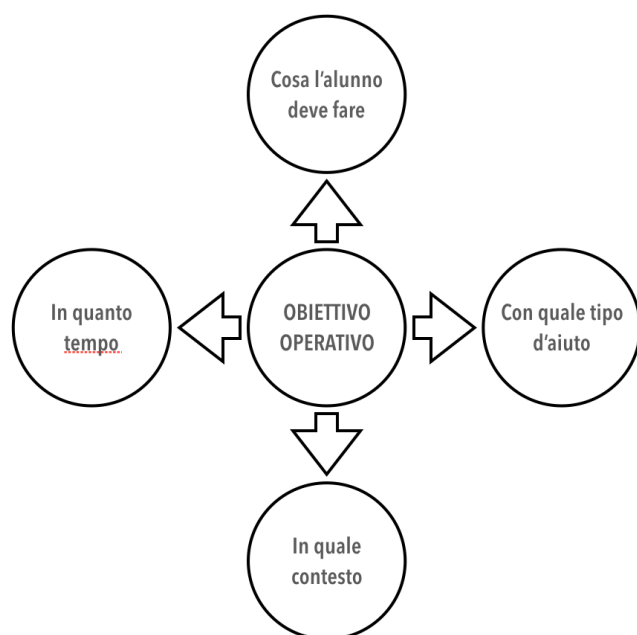
Più complessa e difficile è la situazione dell'alunno cui si insegna, più precisa deve essere l'osservazione e più puntuali gli obiettivi operativi; chiaramente un alunno con disabilità intellettiva importante, associata all'autismo, pone problemi rilevanti, per cui la programmazione deve essere essenziale, specifica e rigorosa e partendo, probabilmente, da livelli di competenze assai bassi, in tutte le aree principali (pur potendovi essere in taluni casi isolate aree di maggiore capacità).

Gli alunni con autismo e con un buon funzionamento intellettivo probabilmente potranno seguire la programmazione della classe nella maggior parte delle aree disciplinari, ma sicuramente avranno bisogno di programmazione specifica per le competenze sociali, per la comunicazione, per affrontare gli imprevisti e i cambiamenti non programmati, per le abilità connesse al lavoro (rispetto degli orari, adeguatezza del comportamento e del linguaggio, rapporti con i colleghi, ecc.), igiene personale, tenuta delle proprie cose, gestione dei comportamenti interferenti, ecc.

Occorre fare attenzione a definire un numero **ragionevole** di obiettivi operativi, scandendo l'anno scolastico in sotto-sezioni tanto più brevi quanto più complessa è la situazione dell'allievo; per alunni con gravi difficoltà, una programmazione di obiettivi operativi che vada oltre i 15 giorni è già difficile.

Ciò in quanto l'apprendimento deve essere attentamente monitorato nei suoi progressi. Se non ci sono progressi, occorre cambiare strategia e forse anche obiettivi. Non si permane su un obiettivo operativo se nell'arco di due settimane al massimo non si registra alcun progresso.

Quindi non occorrono pagine e pagine di PEI per programmare l'attività di un alunno con autismo. Possono bastare anche due pagine per definire, ad esempio, l'attività di un mese. Poi si prosegue e si stila il PEI per il mese successivo, e così via.



Tra tutti gli obiettivi operativi che si individuano come possibili durante la fase che nel Quaderno n. 2 abbiamo definito come "individuazione dell'area di sviluppo prossimale", occorre scegliere i più rilevanti per redigere il PEI.

Cosa significa **obiettivi rilevanti**?

OBIETTIVO RILEVANTE		
Per i successivi apprendimenti	Per la vita dell'allievo	Per consentire i rapporti sociali e la vita scolastica

Rilevanza di un obiettivo rispetto ai successivi sviluppi dell'apprendimento

Ci sono degli apprendimenti che costituiscono la base di tanti altri apprendimenti e che quindi vanno appresi per primi.

La comunicazione e il linguaggio (anche con l'aiuto della Comunicazione Aumentativa e Alternativa) sono le capacità che stanno alla base di tutto lo sviluppo cognitivo, quindi devono avere sempre il primo posto nel PEI di un alunno con autismo (ovviamente in relazione alla sua presente capacità e alla sua età).

Non si può avviare un lavoro di aritmetica se non l'allievo, ad esempio, non ha la **conservazione della quantità**, non sa valutare la **numerosità** (tanti, pochi, nessuno), non sa effettuare una **corrispondenza uno a uno** (un fiore per ogni farfalla, un gatto per ogni ciotola, ecc.).

Rilevanza di un obiettivo per la vita dell'allievo

Chiaramente gli obiettivi che sono connessi alla qualità della vita sono fondamentali: ad esempio l'igiene personale, la cura di sé, la capacità di chiedere aiuto, di attendere quando e per quanto necessario, di riconoscere il pericolo, di orientamento e di *wayfinding*, di prendere un mezzo pubblico, di ordinare una pizza, di usare un bagno pubblico, ecc.

La rilevanza degli obiettivi per la vita dell'allievo muta ovviamente con l'età. Qualsiasi sia la condizione intellettuale di un allievo, la capacità di aver cura di sé, l'igiene personale, la decorosità e la pulizia degli abiti, ad esempio, acquisiscono sempre maggiore rilevanza man mano cresce l'età, fino a diventare prioritari in adolescenza.

Rilevanza di un obiettivo per consentire i rapporti sociali e la vita scolastica

Un elemento sempre da considerare prioritario, nel caso degli alunni con autismo, è l'eventuale presenza di comportamenti problema e di crisi comportamentali¹³.

Per consentire la piena realizzazione del percorso scolastico sono importanti le capacità di seguire le indicazioni dell'insegnante, di stare seduto il tempo necessario allo svolgimento di un compito, di chiedere assistenza, di chiedere una pausa, di accettare le regole, ecc.

¹³ Si veda la nota dell'Ufficio Scolastico Regionale per l'Emilia-Romagna prot.12563 del 5 luglio 2017 "Prevenzione e gestione delle crisi comportamentali a scuola" scaricabile al link:

<http://archivi.istruzioneer.it/emr/istruzioneer.it/2017/07/14/prevenzione-e-gestione-delle-crisi-comportamentali-a-scuola/index.html>.

Queste stesse capacità, in relazione all'età, diventano fondamentali, ad esempio, per poter avere un lavoro, anche assistito.

Anche la gestione dei comportamenti interferenti (tic, manie, ritualità) è importante nella prospettiva dello svolgimento di un compito e della partecipazione alla vita sociale.

In questo quaderno cercheremo di dare indicazioni e suggerimenti per la corretta definizione degli obiettivi operativi nei PEI degli alunni con autismo; va da sé che tali suggerimenti possono essere utili in tutti i casi in cui sia necessaria una personalizzazione del processo di insegnamento/apprendimento.

Obiettivo espresso in termini positivi (dire quello che vogliamo e non quello che non vogliamo)

Gli obiettivi, espressi in termini di comportamento osservabile, devono quindi descrivere ciò che vogliamo che accada non quello che non deve accadere o che non vogliamo.

Quindi un obiettivo del tipo "Sergio non deve mordere i compagni" è sbagliato perché non individua le ragioni per cui Sergio morde i compagni e non dice cosa dobbiamo insegnare a Sergio affinché non abbia più bisogno di mordere.

Fact Sheet n. 1 **"Skill" e "Performance"**

È bene partire da una riflessione su due termini inglesi che possono aiutare a comprendere come programmare per un alunno con disabilità, esaminando le varie abilità che compongono un compito che si intende insegnare.

SKILLS		
Mettere il dentifricio sullo spazzolino	Aprire/chiudere il tubo del dentifricio	Insaponarsi le mani

PERFORMANCE	
Lavarsi i denti	Lavarsi le mani

È quindi chiaro che il termine **performance** indica una prestazione formata da una catena di **skills**, cioè di capacità più elementari, che poste nella corretta sequenza, consentono di eseguire il compito richiesto o di ottenere il risultato voluto.

I problemi connessi con le funzioni esecutive e di controllo *non* riguardano l'acquisizione delle singole **skills** ma dalla loro messa in sequenza corretta, nel controllo dei tempi di esecuzione, nell'iniziare in modo autonomo e nel completare il compito senza interrompersi o dimenticarsi o passare ad altro, nell'eseguire il compito nel momento giusto della giornata e non a caso (lavarsi le mani quando sono sporche o prima di toccare del cibo, ad esempio).

Quindi quando si esegue una "analisi del compito" per insegnare ad un ragazzo con autismo ad eseguire una determinata **performance**, non basta insegnargli le singole azioni che compongono quel compito, ma occorre anche sviluppare le funzioni esecutive e di controllo che ne consentono l'effettiva realizzazione (vedi Quaderno n. 4). Per questo si parla di insegnamento strutturato e di tecnologie assistive (a bassa o ad alta tecnologia) che supportano le funzioni carenti.

Fact Sheet n. 2

Indicazioni per la corretta definizione degli obiettivi operativi

1) Correttezza linguistica nella definizione dell'obiettivo operativo

Un obiettivo operativo definisce cosa l'alunno deve saper fare come esito dell'insegnamento che gli propone, come deve farlo ed eventualmente con quale tipo e livello di aiuto o di supporto.

Il linguaggio da usare nella definizione di un obiettivo operativo è di tipo concreto e deve riferirsi ad azioni visibili.

Non sono obiettivi operativi:

- Apprezzare la musica;
- Migliorare il comportamento;
- Mostrare rispetto per le autorità;
- Comprendere il senso di una frase.

Non sono obiettivi operativi correttamente definiti perché non specificano cosa l'alunno deve fare per dimostrare di averli raggiunti.

Sono obiettivi operativi:

- Scrivere il proprio nome e cognome in stampato maiuscolo;
- Pronunciare il proprio nome in risposta alla domanda: "Come ti chiami?";
- Salutare un adulto dicendo "Buongiorno";
- Riordinare la sequenza dei numeri da 1 a 5;
- Indicare l'immagine che rappresenta la parola pronunciata dall'adulto.

Sono esempi di obiettivi operativi correttamente definiti perché consentono di comprendere cosa l'alunno deve fare per dimostrare di averli raggiunti.

2) Praticabilità dell'obiettivo rispetto alla *baseline*: obiettivi realistici

Oltre che correttamente definito dal punto di vista linguistico, un obiettivo operativo deve essere **possibile** rispetto all'attuale condizione dell'alunno stesso, come individuata nella *baseline* e nell'area di sviluppo prossimale.

Per un alunno che riesce ad associare il numero alla quantità fino al 3, non si può fissare un obiettivo che riguardi le operazioni aritmetiche.

Per un alunno che associa fonema a grafema soltanto per le vocali e per 2 consonanti, non si può fissare l'obiettivo di scrivere una frase di senso compiuto.

3) Significatività dell'obiettivo rispetto alla vita dell'alunno e alla sua situazione

Per un alunno disabile apprendere è molto difficile ed è difficile per gli insegnanti condurlo ad apprendere. Quindi nella stesura degli obiettivi del PEI occorre, nel campo del possibile, individuare cosa è prioritario che l'alunno apprenda rispetto al suo attuale presente, in vista del prossimo futuro.

"Colorare una forma rispettando i margini" è un obiettivo chiaro ma ciò non significa che sia rilevante per un giovane di 17 anni come potrebbe esserlo per un bambino di 3. È molto probabile che il giovane di 17 anni abbia maggior bisogno di conoscere le regole sociali, di essere autonomo negli spostamenti, di avere una sufficiente comunicazione funzionale per assicurare almeno i bisogni essenziali, e così via.

4) Priorità agli obiettivi che sono fondamentali per ulteriori apprendimenti

Ci sono capacità di base che sono fondamentali per consentire tutti gli ulteriori apprendimenti; è ovvio che questi obiettivi devono avere la precedenza rispetto a quelli che ne derivano.

Ad esempio: se un alunno non fa alcuna attenzione all'adulto è ovvio che non sarà possibile insegnargli nulla. È quindi necessario lavorare prima sulla costruzione del rapporto di scambio tra l'adulto e l'allievo con autismo prima di poter procedere a fissare qualsiasi altro obiettivo.

Allo stesso modo, il tempo di attenzione, la possibilità di esprimersi, la focalizzazione sensoriale, sono fondamentali per ogni apprendimento.

5) Condivisione degli obiettivi operativi nel team docente e con la famiglia

L'insegnamento ad un alunno con autismo richiede la massima coerenza tra tutte le figure che ruotano attorno all'alunno, per cui è fondamentale che scuola e famiglia condividano le scelte da compiere e le modalità attraverso le quali si pensa di portare l'alunno a raggiungerli.

Ad esempio: se si fissa l'obiettivo che l'alunno accetti un no come risposta, ciò comporterà un tempo (che potrebbe essere anche abbastanza lungo) nel quale l'alunno si opporrà con tutte le sue forze per avere comunque quello che vuole o per fare come vuole. L'unica speranza di accorciare i tempi e di raggiungere l'obiettivo con il minor dispendio di energie possibile, e minor sofferenza, è quello che tutti gli adulti, senza eccezione alcuna, condividano questa scelta e la mantengano ferma, costi quel che costi.

Basta che un adulto ceda o lasci perdere, e tutto il lavoro sarà perduto.

Occorre inoltre comprendere quali cose siano prioritarie per la famiglia, cercando per quanto possibile e corretto, di sostenerne gli sforzi; richiedere ad una famiglia già molto provata delle forme di intervento o di supporto impossibili al momento, significa aggravare una situazione.

6) Indicazione dei modi e dei contesti in cui l'obiettivo verrà presentato e prevederne la generalizzazione

Insegnare una cosa in un modo significa aprire una strada. Per rendere la strada sicura e permanente occorre che la stessa abilità sia insegnata con modalità diverse e in contesti diversi, perché gli alunni con autismo sono "letterali" nell'apprendimento e hanno grandi difficoltà nella generalizzazione (se hanno imparato ad attraversare la strada a quell'incrocio con quel semaforo non significa che siano in grado di farlo ad altri incroci e neppure che sappiano cosa fare se il semaforo non funziona).

7) Valore sociale degli obiettivi appresi (al massimo livello possibile)

Il grandissimo problema delle persone con autismo è quello della socialità. È pertanto indispensabile individuare sempre un uso sociale o socializzante delle singole abilità apprese, privilegiando il gioco per le età più basse e trovando, per gli adolescenti, forme di "impiego sociale" delle abilità.

Se insegniamo a riconoscere il danaro, per un adolescente facciamo in modo di insegnargli anche a prendere una merenda o una bevanda dalla macchinetta della scuola, o a ordinare al bar quello che desidera.

Se insegniamo ad un bambino a stare a tavola, applichiamo subito questa capacità per farlo sedere a tavola con qualche compagno nell'ora della mensa (facendo attenzione ai livelli di confusione e di rumorosità che potrebbero essere ostativi).

8) Coinvolgere i compagni di classe nell'insegnamento degli obiettivi

Proprio il fatto che la socialità costituisce l'elemento centrale delle difficoltà legate all'autismo, anche per le persone ad alto funzionamento intellettuale, la presenza dei compagni come "tutor", come palestra di apprendimento sociale, come supporto e aiuto, è fondamentale e va attentamente inserita in ogni fase della progettazione didattica. In questo, la creatività e l'inventività degli insegnanti devono esplicarsi alla loro massima potenza.

Fact Sheet n. 3**Esempi di passaggio dagli obiettivi a lungo termine agli obiettivi operativi¹⁴**

Possiamo usare, per la definizione generica, il termine "obiettivi a lungo termine" (*goals* in inglese) e il termine "obiettivi operativi" (*objectives* in inglese) per indicare quelli accuratamente definiti in termini di comportamento osservabile. Comunque ciascuna scuola potrà usare le definizioni che ritiene migliori. Quello che conta è che non vi siano confusioni tra i livelli.

Negli obiettivi a lungo termine si possono utilizzare espressioni "generiche" come *potenziare, accrescere, diminuire, ampliare*, ecc. perché tali obiettivi indicano la direzione lungo la quale si è scelto di operare nel PEI. Saranno poi gli obiettivi operativi a scandire la concretezza e la visibilità di ciascun piccolo passo, lungo quella direzione.

OBIETTIVI PER L'ALUNNO

Obiettivi a lungo termine	Obiettivi operativi Periodo
Incrementare gli scambi comunicativi intenzionali	Salutare l'insegnante entrando in classe la mattina, dicendo "Buongiorno prof" oppure scambiando una carta del buongiorno o usando un comunicatore (a seconda della condizione dell'alunno).
	Salutare i compagni collettivamente la mattina entrando in classe, dicendo "Ciao a tutti" (oppure usando la carta del Ciao o un comunicatore).
Comunicare intenzionalmente usando parole, gesti, sguardi, espressioni facciali e contatto fisico (scegliere cosa è specifico per l'allievo)	Dare la mano quando gli viene presentata una persona sconosciuta, dicendo "Piacere" (oppure usando una carta di saluto o un comunicatore).
	Imparare a stringere la mano né troppo forte né troppo piano, né troppo a lungo.

¹⁴ "Autism Games" <https://sites.google.com/site/autismgames/home>, sito di cui si consiglia la consultazione in quanto ricco di suggerimenti didattici attraverso il gioco.

Giocare e interagire con gli altri per un tempo più lungo	<p>Fare a turno al lancio delle freccette con due compagni (quattro freccette per ciascuno) fino a completare almeno una partita.</p> <p>Far parte di una gara a staffetta su un percorso, con due compagni in squadra e due squadre in campo.</p>
Guardare quello che fanno le altre persone e imitare le loro azioni, parole, comportamenti	<p>Imitare il gesto dell'insegnante di educazione fisica che palleggia e poi tira a canestro.</p> <p>Imitare i gesti necessari per piegare un tovagliolo.</p>
Spostare rapidamente l'attenzione tra persone, attività e giochi (o oggetti o materiali in uso)	Riprendere il lavoro che stava svolgendo dopo una interruzione di 3 secondi.
Comprendere ed usare un numero crescente di parole e di frasi (scegliere cosa è specifico per l'allievo)	<p>Imparare a riconoscere e a nominare: galli e galline, conigli, oche e anatre.</p> <p>Imparare i nomi di alcuni strumenti da disegno: compasso, riga e squadra.</p>
...	...

Fact Sheet n. 4

Repertori di obiettivi operativi

Per comprendere il non facile lavoro di esatta definizione degli obiettivi operativi per gli alunni con disabilità, diversi Paesi e organizzazioni hanno redatto e pubblicato "repertori" a disposizione degli insegnanti che redigono i Piani Educativi Individualizzati.

La più completa banca dati reperibile su *Internet* (in inglese, ma facilmente comprensibile) è quella elaborata dall'Università di Redmond, Oregon (USA)¹⁵.

Gli obiettivi operativi, in questa banca dati, sono organizzati in diverse aree tematiche, che, in alcuni casi, sono diverse rispetto alle nostre, per differente tradizione didattica.

Consigliamo due volumi, molto utili anche nella pratica quotidiana:

- Sally Rogers, Gerardine Dawson, *Early Start Denver Model. Intervento Precoce per l'autismo*, Torino, Omega Edizioni, 2010, cui si accompagna una *Checklis* acquistabile separatamente e che costituisce un utilissimo materiale per l'osservazione e la programmazione degli interventi. Il percorso è tarato su bambini piccoli, fino a 3-4 anni di età. Ovviamente si tratta di un modello di intervento abilitativo strutturato in contesti sociali molto diversi da quelli italiani, ma comunque molto utile.
- Lucio Modenato, *Il modello Superability*, Brescia, Vannini Editrice, 2009, presenta una parte di analisi e programmazione molto dettagliata e può essere ben utilizzata anche per adulti con ritardo mentale importante.

Sempre in lingua inglese si possono trovare *on line* molte risorse dedicate agli obiettivi per bambini e ragazzi con autismo, in genere suddivisi per macro-categorie.

Si tratta di esempi che possono essere utili agli insegnanti per definire correttamente gli obiettivi nel PEI del proprio alunno (non di repertori da trasferire):

- <https://sites.google.com/a/medford.k12.wi.us/specialed/home/iep-goals-and-objectives>
- https://www.cesa7.org/sped/autism/05/g_o.htm
- <http://sww.esc3.net/site/Default.aspx?PageID=200>
- www.naset.org/fileadmin/user_upload/Autism_Series/Examples_IEP_Goals_Objectives_for_ASD.pdf
- <http://fcsn.org/rtsc/wp-content/uploads/sites/2/2013/11/Writing-Transition-Goals-and-Objectives.pdf>
- <http://thegoalbank.com/>

¹⁵ La banca dati è reperibile al link: <http://www.bridges4kids.org/IEP/iep.goal.bank.pdf>.

Fact Sheet n. 5

Come comprendere se un obiettivo operativo è ben definito?

Abbiamo detto che un obiettivo operativo deve essere definito in termini di comportamento osservabile e deve essere espresso in modo positivo e non in negativo (cosa vogliamo e non cosa non vogliamo; cosa l'alunno deve fare non cosa non deve fare).

Ci sono anche altri elementi da prendere in considerazione. Un obiettivo operativo che usi termini come "diminuire", "aumentare", "potenziare", ecc. non sono ben definiti, in quanto non indicano l'esatto livello cui l'alunno è ora e qual è il passo immediatamente successivo cui vogliamo portarlo. Ciò non significa che questi termini non siano da utilizzare in toto: sono adatti per definire un obiettivo a lungo termine, una direzione lungo la quale ci stiamo muovendo.

Sr Mary Karen Oudeans e Lynn Boreson nell'articolo, *"Doing it right: IEP goals and objectives to address behavior"*¹⁶ suggeriscono alcuni test cui sottoporre il testo dell'obiettivo per comprendere se è formulato bene oppure no.

Crediamo possano essere utili, oltre che "sdrammatizzanti" per cui li riportiamo in sintesi.

1) L'accoppiamento positivo

Domanda: ho accoppiato in positivo o in negativo?

Osservazione: "Marco ha l'abitudine di prendere le cose degli altri senza chiedere".

Obiettivo sbagliato: "Marco non deve prendere le cose degli altri senza chiederle".

Obiettivo corretto: "Marco chiede agli altri il permesso di prendere le loro cose".

2) Il test dell'uomo morto

Domanda: un morto potrebbe farlo?

Osservazione: "Marco morde spesso i compagni".

Obiettivo: "Marco non deve mordere i compagni".

Domanda: "Posso chiedere ad un uomo morto di non mordere?". Effettivamente sì, un uomo morto non morde. Quindi l'obiettivo è espresso male.

¹⁶ <https://dpi.wi.gov/sites/default/files/imce/sped/doc/iepbbehavior.doc>.

Obiettivo corretto: "Marco impara a dire basta quando è stanco" (dal momento che mordeva quando era stanco).

Osservazione: "Luigi dice bugie".

Obiettivo: "Luigi non deve dire bugie"; un morto potrebbe farlo? Sì, un morto non dice bugie. Quindi obiettivo espresso male.

Obiettivo: "Luigi impara a dire la verità" (senza timore di punizioni e anzi ricevendo premi).

3) Il test di quello che passa per la strada

Domanda 1: il tizio che passa per la strada potrebbe capire cosa significa questo obiettivo?

Domanda 2: il tizio che passa per la strada potrebbe riconoscere questo comportamento se il bambino/ragazzo lo mostrasse davanti a lui?

Il "tizio che passa per la strada" è un estraneo, che non conosce il ragazzo né i suoi insegnanti e quindi non può conoscere né la situazione attuale dell'alunno né il pensiero dei docenti.

Quindi:

"Marco deve aumentare le interazioni con i compagni" non è espresso bene perché la persona che passa per la strada e non conosce Marco non sa quanto lui interagisca con i compagni ora e quindi non può sapere cosa significhi "aumentare" in questo contesto.

Inoltre la persona che passa per la strada non sa cosa significa in questo contesto "interagire": Marco parla o non parla? Rivolge o no la parola ai compagni? Ascolta quando gli si parla? Accetta le regole? Gioca con gli altri?

Ecco quindi che l'obiettivo deve essere espresso in modo da essere comprensibili e riconoscibile in ogni caso.

"Marco fa a turno con un compagno lanciando la palla a canestro un tiro ciascuno".

Questo è un obiettivo che "l'uomo che passa per la strada" può comprendere senza bisogno di ulteriori spiegazioni.

Fact Sheet n. 6¹⁷**Definire obiettivi per l'apprendimento****Esempio: attenzione congiunta**

Ottenuta una *baseline* dall'osservazione come indicato nel Quaderno n. 2, occorre passare a individuare cosa può essere insegnato, nell'attuale condizione dell'alunno (area di sviluppo prossimale) definendo correttamente gli obiettivi operativi che si intende perseguire (PEI).

Gli interventi devono essere effettuati quanto più possibile in contesto naturale, cioè intervenendo in ciò che il bambino fa, affiancandolo e poi inserendosi nelle sue attività; gli interventi predisposti "a tavolino" vanno limitati il più possibile in quanto non naturali, difficili da generalizzare ad altri contesti. Nei bambini piccoli, poi, potrebbero essere controproducenti e dannosi.

Usare oggetti che attirano l'attenzione: si sa che i bambini con autismo sono attratti dalle cose luminose e che si muovono, quindi usare giocattoli con luci e movimenti. Controllare comunque che siano interessanti per il bambino, altrimenti provare con altri tipi di oggetti.

Se si è di fronte ad un bambino goloso, usare il cibo come ricompensa soltanto in caso non vi siano alternative e sempre con grandi limitazioni (frammenti piccoli di biscotto, mai un biscotto intero; un pezzetto di *pop corn* e non una manciata, ecc.).

Appena possibile è bene usare dei compagni come *partner* di scambio per il gioco o per attirare l'interesse del bambino. Il nostro obiettivo è sviluppare le sue competenze sociali e di gioco.

Ricordiamo che la base di partenza consiste nello scambio comunicativo con un'altra persona per fini "utilitaristici", cioè per avere qualcosa che si desidera (o in cambio di qualcosa che piace). Da questa base si sviluppa il percorso che cerca di insegnare all'alunno lo scambio comunicativo con le altre persone condividendo segni di interesse (gesti, sguardi, comportamenti, suoni, ecc.) senza fini utilitaristici.

Mettersi sempre in una posizione nella quale si possa intercettare lo sguardo dell'allievo; porsi al suo livello, se necessario sdraiati sul pavimento.

Ricordate che le persone con autismo in molti casi non riescono a processare simultaneamente informazioni multisensoriali. Quindi se ascoltano non guardano

¹⁷ Il presente *Fact Sheet* si collega al *Fact Sheet* n. 8 del Quaderno Autismo n. 2.

e non vanno toccati; se vengono toccati, non pretendere che ascoltino o guardino, ecc.). Fornire uno stimolo sensoriale alla volta.

Saper aspettare le risposte è la principale regola che il partner comunicativo di una persona con autismo deve rispettare.

Di seguito forniamo, a puro titolo esemplificativo, una serie di obiettivi che potrebbero essere utili per questa programmazione. Ovviamente si tratta di riferimenti ai quali attingere e da cui trarre ispirazione per arrivare alla corretta definizione degli obiettivi giusti per ciascun singolo alunno.

OBIETTIVO	CONTESTO
Guarda un oggetto che l'adulto gli mette in mano	Premiare sempre il comportamento desiderato appena viene minimamente accennato. Programmare accuratamente i premi: le motivazioni intrinseche sono le migliori, ma non è detto che si presentino spontaneamente nell'autismo.
Guarda un oggetto che l'adulto ha in mano	Scegliere un oggetto che suoni o si illumini premendo un bottone. Mentre il bambino gioca con qualcosa, mettergli in mano il nuovo oggetto. Appena il bambino lo guarda, attivare il suono o le luci. Se non lo guarda, attivare il suono o le luci per attirare la sua attenzione. Lasciargli l'oggetto per qualche secondo.
Segue con lo sguardo un oggetto che l'adulto ha in mano	Scegliere un oggetto tra quelli che attirano in genere la sua attenzione. Parlo davanti al suo campo visivo e controllare la messa a fuoco degli occhi. Ricompensare dando l'oggetto avviando un gioco interessante con l'oggetto.
Segue con lo sguardo un oggetto che l'adulto ha in mano	Dopo l'esercizio precedente, spostare lentamente l'oggetto. Premiare come sopra.
Guarda negli occhi l'adulto che ha vicino agli occhi l'oggetto che lo interessa	Portare l'oggetto in prossimità dei propri occhi e intercettare lo sguardo del bambino Premiare come sopra.

Allunga la mano per prendere un oggetto che l'adulto ha posto davanti a lui

Porre davanti al bambino un oggetto (meglio se gli interessa, ma farlo comunque); se allunga la mano spontaneamente per prenderlo, bene; altrimenti prendere la sua mano, metterla sull'oggetto, e lasciarla per qualche secondo. Se il bambino inizia a giocare seguire il suo gioco. Altrimenti sollecitarlo a giocare.

Indica l'oggetto (per farselo dare dall'adulto)

Procedere come sopra. Quando il bambino allunga la mano per prendere il giocattolo, allontanare il giocattolo, prendere la mano del bambino e puntarla verso il giocattolo. A questo punto dargli il giocattolo oppure premiarlo. Effettuare la procedura con premio anche se l'oggetto non gli interessa. Ma deve imparare a interagire e a capire che interagire comporta delle cose buone (l'oggetto che vuole oppure un premio che gli interessa).

Cerca di riprendersi un oggetto che l'adulto gli ha tolto

Inserirsi nel gioco solitario del bambino prendendo l'oggetto con cui sta giocando e allontanandolo di poco; avvicinare l'oggetto al viso dell'adulto in modo che il bambino lo guardi. Allo scambio di sguardi, restituire il giocattolo.

Guarda verso l'oggetto che l'adulto tocca (e, come secondo *step*, gli indica)

Porre un oggetto interessante un po' distante dal bambino. Chiamarlo per nome e dire "Luca, guarda!". Toccare l'oggetto (indicare l'oggetto). Quando il bambino guarda, dargli l'oggetto per giocare. Se il bambino non guarda, avvicinare l'oggetto in modo da catturare il suo sguardo, quindi allontanarlo e riprendere l'esercizio. Se necessario, "voltare" gentilmente la testa del bambino in modo che guardi verso l'oggetto che l'adulto tocca o indica.

Tende la mano verso l'adulto per avere l'oggetto che desidera

Mettere davanti agli occhi del bambino un oggetto per lui interessante. Quando lo guarda, allontanarlo. Prendere la mano del bambino e stenderla in avanti. Mettere l'oggetto nella sua mano e stringere la mano intorno all'oggetto. Lasciarlo giocare un po' e poi ripetere con un altro oggetto.

Accompagnare con un linguaggio essenziale "Vuoi il ...?".

Accentuare le espressioni della voce e la gestualità: siate teatrali.

Indica qualcosa per attirare l'interesse dell'adulto

Mettere in vista un oggetto interessante, modellare la mano del bambino con il dito indice proteso, volgerla verso l'oggetto, mettersi nella traiettoria dello sguardo del bambino, esclamare "che bello il trenino!" e coinvolgere il bambino in un gioco con l'oggetto.

Guarda verso l'adulto e indica o allunga la mano verso un oggetto che desidera

Mettere due giocattoli interessanti in modo che il bambino li veda ma non li possa prendere. Chiedere "Quale vuoi?", modellare il gesto del bambino in modo da indicare uno dei due oggetti. Mettersi con il volto all'altezza del gioco in modo che vi sia scambio di sguardi e poi dare l'oggetto al bambino dicendo "bravo!".

Come detto nella parte introduttiva, è molto importante usare i compagni per avviare scambi comunicativi rispetto alle richieste e ai giochi.

Gli insegnanti si costruiranno un proprio repertorio di attività di vario tipo, simili a quelle sopra descritte, in modo da variare le situazioni nelle quali coinvolgere i bambini.