

# La storia di Marco. L'intervento educativo-didattico per un bambino con autismo

## A teaching intervention of a child affected by autism

**Stefano Zucca**

Università degli Studi Roma Tre, stefano.zucca@uniroma3.it

During our discussion, we will deal with the specific details, the behavioral difficulties and the impairments of the Autism Spectrum Disorder. We will do this through a case study regarding the story of a child, a son and a student that we will decide to call Marco. This means that the cognitive investigation will focus on an ideal situation typical of something much bigger than the world of childhood autism. Under this label, in fact, there are personal conditions that, although they have some common elements among them, they are totally autonomous, difficult to access and, with no doubt, cannot be narrowed down to a single descriptive model. In light of this, by way of example, we intend here to examine the main behavioral characteristics of a subject with a neurodevelopmental disorder, his strengths and elements of weaknesses, focusing on special pedagogy methodologies required to carry out a preliminary analysis of the situation and to set the necessary educational-training interventions.

We will try to go in depth, "touching" the experience of Marco's family closely, the stories with doctors and his main family figures and we will try to get close to the practice of an educational-didactic intervention at school. At this point, we will also present some aspects and strategies of inclusive teaching which will be presented such as observation and evaluation as well as the functional analysis of behavior.

Whereas the analysis of Autism Spectrum Disorder usually focuses on a review of the impairments at the neuropsychological level and explanatory theories, the aim of this study is, on the opposite, to bring a real story, an experience that can provide, although not solutions, but at least some practical tips and ideas.

**Key-words:** Autism Spectrum Disorder, children's education knowledge, ideas for an intervention in the school, school inclusion.

abstract

**Esiti di ricerca e riflessione sulle pratiche**

(A. ricerca qualitativa e quantitativa; B. progetti e buone pratiche; C. strumenti e metodologie)



## Premessa

Marco ha 8 anni e frequenta la classe prima della scuola primaria. Più grande dei compagni, è stato trattenuto due anni in più nella scuola dell'infanzia.

A 2 anni e mezzo, a seguito del riconoscimento di una forma di atipicità nello sviluppo del bambino da parte del pediatra, i genitori di Marco hanno intrapreso un percorso di consulenza neuropsichiatrica.

Prima dell'ingresso nella scuola dell'infanzia, a Marco è stato diagnosticato un disturbo del neurosviluppo e, durante il primo anno di scuola, è stato accertato un *Disturbo dello Spettro Autistico*.

## 1. Il Disturbo dello Spettro Autistico

Con *Disturbo dello Spettro Autistico* ci si riferisce ad un insieme relativamente eterogeneo di disturbi dell'età evolutiva dall'eziologia ancora sconosciuta; si esprime in un disordine dello sviluppo legato a processi biologicamente e geneticamente determinati. È un disturbo che si manifesta primariamente con deficit dell'interazione sociale, della comunicazione e della comprensione di una realtà differente da quella oggettiva (SINPIA, 2017). Oltre a queste caratteristiche nucleari, possono essere presenti altri comportamenti problematici, come ansia, depressione, difficoltà di attenzione, disturbi del sonno e dell'alimentazione, crisi di collera e comportamenti di aggressione o di autolesionismo (ICD-10, 2016).

Avere un Disturbo dello Spettro Autistico vuol dire, essenzialmente, essere stati diagnosticati per un'anomalia nella crescita del sistema comunicativo, sia verbale sia non verbale, e per i meccanismi che coinvolgono l'interazione sociale; possono essere riscontrate, inoltre, delle limitazioni degli interessi, attività ripetitive e stereotipie.

L'esordio avviene fin dall'infanzia, prima del terzo anno di vita.

Tali alterazioni si configurano come permanenti in quanto accompagnano la persona coinvolta nel suo ciclo vitale, anche se le caratteristiche del deficit possono assumere un'espressione mutevole nel tempo.

I Disturbi dello Spettro Autistico fanno parte di una categoria di disabilità neuroevolutiva complessa che ha visto, nel corso degli anni, molte ridefinizioni all'interno dei principali repertori diagnostici a disposizione, primo fra tutti il Manuale Diagnostico e Statistico dei Disturbi Mentali (DSM), redatto dall'*American Psychiatric Association* (APA, 2014). È in quest'ultimo che il termine "spettro" è stato adottato insieme alla diade sintomatologica che vede, nel deficit nell'area della comunicazione sociale e nel deficit di immaginazione, i due fattori principali per i quali possa essere definito un soggetto con Disturbo dello Spettro Autistico.

Il sistema di classificazione dell'OMS (ICD 10) utilizza, invece, la voce "Autismo Infantile", riferendosi alla stessa condizione.

Dagli ultimi inquadramenti, alle prime definizioni della sindrome, molto è cambiato. Nel 1911, Bleuler utilizzò il termine "autismo" per descrivere atteggiamenti problematici di origine psicosociale, contraddistinti da una mancanza di accostamento alla vita reale e da un restringimento delle relazioni. Nel 1943, Kanner descrisse la sindrome autistica come una patologia neurologica, connotata da distacco da ogni rapporto interpersonale e dall'ossessione a mantenere invariato



l'ambiente di vita. Asperger, nel 1944, indicò nei bambini autistici una discrepanza tra la quasi normalità cognitiva alle situazioni più compromesse, con annessi importanti danni biologici.

Come indicato, il concetto di autismo si è sviluppato con il progredire delle conoscenze scientifiche, passando dalle iniziali descrizioni di Kanner e Asperger, ad uno spettro di disturbi indicante manifestazioni di sintomi molto diversi.

## 2. Il colloquio con i genitori da parte degli specialisti

### 2.1 La “conoscenza” reciproca

I colloqui con i genitori rappresentano un momento cruciale sia del processo diagnostico sia per la strutturazione di un intervento educativo mirato e realmente centrato sulla persona. Tali colloqui forniscono, infatti, informazioni utili alla conoscenza del soggetto e della famiglia di cui è parte integrante in un'ottica sistemica.

Dal colloquio anamnestico sono emerse informazioni in merito al vissuto di un nucleo in rapporto alle peculiarità di un figlio/fratello/nipote, alla conoscenza del disturbo, all'organizzazione dei ritmi familiari, alle strategie che si mettono in atto e alla disponibilità dei servizi presenti sul territorio.

L'ascolto, durante gli incontri tra famiglia e specialisti, non è solo proteso alla raccolta anamnestica finalizzata alla definizione dei sintomi, ma riguarda anche il coinvolgimento attivo di chi a tutti gli effetti è il vero protagonista. Il colloquio fa emergere un forte desiderio delle persone, che vivono la disabilità o che convivono con essa, primi tra tutti i genitori, di raccontare e raccontarsi. Pertanto è importante porsi in atteggiamento aperto e accogliente per mettere al centro la persona e la sua unicità, evitando così che resti sempre la “stessa cosa”: l'oggetto malato, la malattia, che conduce alla categorizzazione, alla classificazione, alla spersonalizzazione della vita (Bocci, 2008a).

Per ricostruire il quadro comportamentale del soggetto è necessario integrare le notizie che i genitori forniscono in modo spontaneo e che generalmente riguardano il livello adattivo, descrivibile attraverso le autonomie, le modalità di comunicare i suoi bisogni, la quotidianità, il rapporto con i membri della famiglia e con gli altri soggetti per lui significativi.

### 2.2 La raccolta delle informazioni

I genitori riferiscono che Marco è nato dopo una gravidanza tranquilla e regolare. Fino ai sei-sette mesi lo sviluppo è apparso conforme e in linea con l'età: il passaggio ai cibi solidi è stato graduale ma costante, come anche la deambulazione e i primi passi sono avvenuti al sedicesimo mese. Il sonno è sempre stato caratterizzato da frequenti risvegli. Un primo fattore preoccupante è stato il linguaggio, assente fino al primo anno e mezzo di età.

Marco ha frequentato l'asilo nido. Le educatrici riportavano uno scarso livello di interazione con i pari e una quasi assente reattività ad alcuni stimoli, ad esempio, non si voltava se chiamato per nome e non manteneva il contatto oculare quando le educatrici gli si rivolgevano verbalmente e in modo diretto.

Dopo aver consultato il pediatra, ed essersi accertati dell'adeguato funzionamento dell'apparato uditivo del bambino, i genitori di Marco si sono rivolti ad una



struttura specializzata per l'età evolutiva per effettuare un approfondimento diagnostico.

Dopo qualche settimana, a tre anni e mezzo circa di età, a Marco venne diagnosticato un Disturbo dello Spettro Autistico. A scuola venne affiancato da un insegnante di sostegno e da un Operatore Educativo per l'Autonomia (OEPA), in quanto necessitava di assistenza dal punto di vista delle autonomie personali (lavarsi autonomamente e utilizzare i servizi igienici).

I genitori ricordano quel periodo temporale con grande difficoltà e apprensione; dallo spaesamento iniziale al prodigarsi, al fine di garantire al bambino un tempestivo percorso riabilitativo. La diagnosi ha richiesto una riorganizzazione più o meno radicale dello stile di vita familiare e il dover gradualmente fare i conti con l'insorgenza e l'acuirsi di alcuni aspetti critici (Favorini, 2008). La mancanza di interazione da parte di Marco ed episodi di auto o di etero aggressività, in particolare, hanno lasciato spesso i genitori in una condizione di frustrazione e d'impotenza.

Nel processo di sviluppo della persona con autismo, la famiglia rappresenta un ruolo centrale, ma è importante «creare le condizioni favorevoli affinché le famiglie siano davvero capaci di mettere a frutto la loro competenza esperta» (Favorini, 2008, p. 44). A tal proposito, il tema della formazione delle famiglie assume un notevole rilievo e deve protendere all'acquisizione di conoscenze e di capacità tecniche, nonché alla consapevolezza della risorsa che rappresentano. Proprio dalla sinergia tra team di esperti e membri della famiglia può nascere un lavoro accurato e realmente centrato sulla persona.

### 2.3 Il profilo di Marco ad otto anni

Marco è un bambino sereno e molto attivo. Si diverte quando il fratello Simone lo insegue per fargli il solletico e quando tira in aria il pallone. Ma non sorride a Simone e neppure cerca il contatto oculare con lui o con i genitori per condividere il suo divertimento. Se vuole prendere un oggetto sulla mensola più alta, lui non domanda a qualcuno di aiutarlo, ma prova a raggiungere ciò che desidera, arrampicandosi su sedie e altri mobili, inducendo i genitori a intervenire preoccupati per la sua incolumità. Quando non riesce nel suo intento, batte forte le mani o colpisce qualsiasi superficie e, a volte, urla in modo immotivato. La sua frustrazione non è facile da calmare con attività stimolanti; occorrono numerosi tentativi di distrazione che ormai i genitori e il fratello hanno strategicamente appreso a utilizzare. Può capitare anche che il pensiero non si distolga e che Marco possa continuare per diverso tempo a battere le mani, e a percuotere lo spazio a lui circostante o a emettere grida.

I genitori riferiscono che la difficoltà più grande per Marco è quella di riuscire a farsi capire, non tanto con i membri della famiglia che hanno ormai imparato a leggere e decodificare i suoi atteggiamenti, ma specialmente con le altre persone che spesso stanno con lui (baby-sitter, insegnanti, parenti, amici).

Marco parla poco e, quando lo fa, le sue frasi sono idiosincratiche; spesso ripete molte volte le battute dei suoi cartoni animati preferiti. Conosce diversi vocaboli ma l'uso che ne fa non è veicolato allo scambio comunicativo.

Compie, durante a giornata, alcuni comportamenti ripetitivi. A Marco piacciono molto i libri ma li utilizza in modo "tutto suo": li prende, li guarda, li gira e rigira, poi li sfoglia velocemente e a volte li lancia in aria; spesso prende il libro e lo getta a terra e questo lo fa in modo ripetitivo, provocando forte rumore.



Se Simone o un altro membro della famiglia provano a leggergli un libro, Marco rimane seduto, dondola con il busto in avanti e in dietro e, anche se non osserva chi legge, sembra essere interessato, sembra che ascolti. Tuttavia, alle domande inerenti al brano ascoltato, Marco non risponde o si limita a ripetere sottovoce la frase della domanda.

Il bambino prova curiosità verso alcune particolari superfici, verso alcuni suoni e oggetti o meglio, verso alcune parti di questi. Predilige il gioco con le macchinine, che muove avanti e indietro, gli piace anche disegnarle. Il suo cartone preferito è “Cars” che, a detta dei genitori, guarda continuamente. Non ama gli spazi grandi e gli ambienti caotici, dopo un po’ di tempo di permanenza, infatti, inizia a manifestare agitazione e a compiere movimenti concentrici accompagnati da una agitazione delle mani.

Da un anno circa, frequenta un circolo sportivo di nuoto. Il giorno in cui deve andare in piscina manifesta un’eccitazione comportamentale che lo accompagna fino a quando non vede la mamma prendere la borsa con l’occorrenza. Ripete spesso la frase “andate in piscina” quasi come lo chiedesse a qualcun altro, ma solo perché quando si rivolge ad altre persone lo fa invertendo i pronomi. Anche il tono della voce adottato da Marco non aiuta gli interlocutori a comprendere i messaggi pronunciati.

## 2.4 La diade Marco-Simone

Simone ha due anni in più di Marco e frequentano la stessa scuola. Condividono la cameretta, ma con spazi ben organizzati. Marco, infatti, ha la sua scrivania, i suoi contenitori dei giochi, il suo scaffale dei Dvd, i suoi cassette nell’armadio e così anche Simone.

La notte, per tranquillizzare Marco, i due fratelli dormono con la porta aperta e con una piccola lampadina accesa, che attenua il buio della notte. Qualche volta Marco si agita nel sonno, ma ormai è da tempo che non si sveglia la notte. Simone è molto protettivo nei confronti di Marco, cerca spesso il contatto fisico con il fratello e di entrare in relazione con lui.

Simone non ha mai invitato un compagno di scuola a casa, nonostante i genitori lo sollecitano a farlo. Quando escono tutti insieme e Marco inizia ad agitarsi, lui cerca di tranquillizzarlo ma, una volta a casa, pone domande ai genitori sul comportamento del fratello, altre volte adotta atteggiamenti oppositivi o di chiusura nei confronti dei genitori.

Spesso Simone chiude la porta della camera per stare un po’ da solo, per fare i compiti o giocare. Marco quando vede la porta chiusa corre a riaprirla diversamente, quando non riesce, inizia ad urlare e a sbattere a terra gli oggetti che trova. Simone non desidera andare in piscina, dice di preferire il calcio al nuoto; a scuola parla poco del fratello e quando lo incontra nei corridoi, gli va incontro e lo abbraccia forte, solleticandogli la pancia per farlo ridere.

## 2.5 La gestione dei compiti a casa

Marco frequenta una classe a tempo pieno, due giorni a settimana esce prima per andare in piscina. Ogni venerdì le insegnanti assegnano agli alunni i compiti per casa e così anche a Marco.

I genitori raccontano che il bambino non fa opposizione alla loro richiesta di



sedersi per iniziare a svolgerli, ma non appena la mamma apre lo zaino lui si precipita a capovolverlo e a tirare fuori tutto il contenuto. Poi inizia a prendere i quaderni, agitandoli come fossero bandiere, tocca frequentemente la copertina ruvida del quaderno di italiano, avvicinando l'orecchio per percepirne il rumore, per poi passare con rapidità da un oggetto all'altro senza prestare attenzione alle figure presenti. Marco non ignora intenzionalmente i richiami dei genitori; per la sua peculiarità, l'attività che svolge occupa tutto il suo interesse e la voce dell'altro *non* rappresenta quindi una priorità. Dopo un po' di tempo Marco sembra essere più disponibile a collaborare ed esegue le attività in modo rapido e corretto. Se il genitore lo corregge cancellando quello che ha scritto, il bambino dice con tono squillante "no! no! no!", per poi riprendere il lavoro.

## 2.6 Il quadro complesso delle autonomie

Marco, nonostante abbia acquisito numerose competenze, necessita ancora di essere supportato e assistito nelle semplici routine della vita quotidiana soprattutto nel vestirsi e nella cura della propria igiene (lavarsi i denti, la faccia e pettinarsi). Sa usare i servizi igienici. Riesce a gestire in maniera autonoma il proprio spazio, è in grado di indicare dove sono i suoi giochi, li prende in modo autonomo e, quasi sempre, li riordina nel giusto posto. È in grado di mangiare da solo.

## 2.7 Le insegnanti della scuola primaria riferiscono che...

Marco entra in classe e saluta pronunciando la parola "buongiorno" con voce squillante e si dirige quasi tutte le mattine allo scaffale dei libri, accompagnando ogni passo ad una melodia intellegibile, che pronuncia ripetutamente. Dopo aver preso quasi sempre lo stesso libro, torna a sedersi e inizia a guardarlo e a ripetere frasi che non riguardano il contenuto del libro. Ad oggi, le insegnanti riferiscono che è positivamente integrato nel gruppo classe; ha un rapporto "sereno" con i compagni e con le docenti; raramente partecipa ai giochi degli altri bambini, ma ne accetta la vicinanza e semplici scambi interattivi (dare la mano al compagno durante l'uscita da scuola, fare merenda in piccolo gruppo, colorare con un compagno lo stesso disegno).

I primi giorni di scuola, le insegnanti ricordano che aveva molte difficoltà a rimanere seduto al suo posto; presentava il rifiuto del contatto fisico ed evidenti stereotipie comportamentali (come agitare le mani, dondolare sulla sedia, dimenare in aria oggetti).

A distanza di qualche mese, l'alunno sembra accettare con maggior serenità il nuovo ambiente scolastico, riesce a stare seduto e a portare a termine le attività assegnate. A volte adotta atteggiamenti oppositivi e, se non assecondato nelle sue richieste, tende ad alzarsi e a girare per la classe, in modo afinalistico, urlando.

Non mostra comportamenti aggressivi nei confronti dei compagni, è accaduto però che Marco abbia spintonato o colpito con le mani alcuni alunni. Ogni volta che in classe c'è confusione, lui mette in atto una serie di comportamenti problematici, alcuni rivolti ai compagni, come tirare i capelli, o differentemente rivolti a se stesso, come percuotere la faccia con le mani.

Il linguaggio è povero e non sempre comprensibile. Adotta la seconda o terza persona pronominale al posto della prima. La sua comunicazione non accompagnata dalla mimica, né da gesti o dallo sguardo, risulta idiosincratca e pertanto, non



accessibile a tutti. L'alunno esprime i propri bisogni avvalendosi di parole singole o brevi frasi; queste non sono sempre fluide e comprensibili: l'ordine delle parole è spesso alterato; gli articoli, le preposizioni e gli ausiliari sono assenti o usati in modo improprio.

Manifesta un linguaggio ecoico e, soprattutto nelle situazioni che generano ansia, ripetitivo, utilizzando le esortazioni fatte nel passato dall'insegnante o ascoltate in altri contesti.

L'alunno comprende comandi semplici riferiti ad esperienze concrete e a lui familiari.

Marco a scuola è comunque in grado di comunicare un proprio bisogno, sta imparando le lettere dell'alfabeto e nomina diverse figure.

L'alunno ha difficoltà nell'accettare le regole di classe, come l'orario della merenda. Se le insegnanti si oppongono ai suoi comportamenti, Marco si agita molto.

I suoi compiti risultano ordinati sotto il profilo dell'organizzazione e della pulizia del foglio. Rappresenta immagini dettagliate, coerenti nelle proporzioni, nel colore e nella successione di piani. Tende, tuttavia, a focalizzare il proprio interesse grafico su alcune figure ricorrenti (macchine e barche).

È facilmente distraibile ed in particolare quando effettua compiti semplici e di breve durata.

L'alunno è in grado di compiere autonomamente azioni di pulizia connesse all'uso dei servizi igienici ma, normalmente, necessita di ripetute sollecitazioni o feedback. Attualmente ha bisogno di assistenza nella gestione del proprio materiale didattico (libri, quaderni, astuccio).

A mensa mostra una completa autonomia nel mangiare.

È buona prassi non delegare il compito di attuare un intervento educativo-didattico esclusivamente all'insegnante specializzato, in quanto è auspicabile che i docenti operino all'interno di una rete di ruoli con una funzione paritetica, contribuendo alla comprensione dei bisogni speciali dell'allievo. Questa rappresenta una condizione minima ed essenziale per la realizzazione dell'inclusione del soggetto in difficoltà (Bocci, 2008b). Segue un programma terapeutico personalizzato.

### 3. Alcune proposte per un intervento educativo-didattico a scuola

#### 3.1 Acquisire elementi di riflessione attraverso l'osservazione del comportamento: alcune premesse

Valutare le abilità e le difficoltà di un alunno a scuola richiede schemi interpretativi in base alle modalità con cui sono utilizzati sistemi percettivi, motori, mnestici, intellettivi, comunicativi, affettivo-emozionali e relazionali. Dalla rilevazione di informazioni significative sarà possibile programmare un piano educativo e didattico focalizzato sulla persona, attento, quindi, alle reali esigenze dell'alunno e rivolto alla sua piena inclusione. Infatti, nonostante esistano vari programmi d'intervento specifici per l'autismo, è indubbia l'esigenza di adattare qualsiasi percorso al soggetto interessato, anche in considerazione della variabilità delle situazioni che sono incluse in tale etichetta diagnostica.

La didattica «non offre in alcun caso soluzioni pre-ordinate, ma piuttosto orienta



verso soluzioni operative diversificate e flessibili a seconda delle caratteristiche e dei bisogni degli allievi, del contesto e delle risorse umane e dei materiali a disposizione, facendo emergere in questo modo le capacità progettuali e decisionali degli insegnanti, sintesi per eccellenza della loro professionalità. Sono capacità che permettono di compiere scelte operative aperte, creative, non stereotipate e ripetitive e che risulteranno tanto più efficaci quanto più saranno fondate sui dati e sulle informazioni relative al singolo allievo, da incrementare progressivamente e sistematicamente, ma che si tradurranno poi in modalità animative in grado di promuovere occasioni di sviluppo, rispondendo alle innumerevoli diversità e incoraggiando le occasioni per poter lavorare insieme» (Chiappetta Cajola, 2013, p. 178).

Tra gli strumenti maggiormente in uso per la rilevazione, funzionale alla progettazione di un intervento educativo, assume particolare importanza l'osservazione dei comportamenti.

Il monitoraggio è una pratica che accompagna tutto il percorso formativo nella scuola e deve essere rivolto all'individuazione e alla comprensione di molteplici aspetti. Osservare non vuol dire semplicemente guardare un determinato fenomeno o un comportamento, ma vuol dire essere in grado di saperli rilevare, descrivere ed analizzare, interpretandoli in un dato contesto (Chiappetta Cajola, 2013).

Mediante tale processo si ricavano informazioni su determinati oggetti di interesse atti alla delineazione di un quadro descrittivo il più possibile oggettivo e condivisibile. L'operazione cognitiva fondamentale che si mette in atto è la distinzione, cioè la capacità di specificare un'unità come entità distinta dallo sfondo ed uno sfondo come il dominio nel quale l'entità si differenzia (Chiappetta Cajola, 2013).

L'osservazione diretta e sistematica del comportamento è uno strumento elettivo che «esclude ogni forma d'inferenza o per lo meno ci tenta, puntando al massimo dell'oggettività umanamente raggiungibile. Il suo scopo fondamentale è quello di mettere l'osservatore a contatto diretto degli eventi che lo interessano» (Meazzini, 1997, p. 66).

Gli elementi virtuali e ad alto tasso d'inferenza non rientrano in questa procedura poiché risultano difficilmente traducibili in un linguaggio chiaro e scevro da ambiguità.

A scuola l'attività di analisi può essere caratterizzata da diversi livelli di strutturazione.

L'*osservazione descrittiva*, o narrativa, consiste nell'appuntare liberamente ciò che si ha di fronte, senza far riferimento a specifici strumenti di codifica. Si ricava, così, un resoconto attento all'aspetto ecologico e contestuale, che però pone qualche criticità in termini di generalizzabilità e significatività delle rilevazioni effettuate. Le tecniche di tipo descrittivo comprendono strumenti di registrazione quali i diari, il metodo degli episodi critici e il diario di bordo.

Il *diario*, in particolare, è uno strumento particolarmente indicato quando si «desidera conoscere un "mondo" nuovo o poco familiare e si augura di raccogliere un materiale ricco, utilizzabile anche in seguito, più affidabile della memoria a medio o a lungo termine» (Postic & De Ketele, 1993, p. 34).

La *tecnica degli episodi critici* consiste, invece, nell'appuntare la descrizione di una situazione problematica subito dopo essere stata osservata. L'attenzione non è rivolta unicamente al soggetto, ma anche sull'ambiente e sulle relative risposte alla situazione problematica.

Nel *diario di bordo* la narrazione fa riferimento ad una determinata sequenza temporale, con la descrizione di ciò che avviene e di altre informazioni ritenute utili,



e coincide con il periodo di osservazione.

L'osservazione descrittiva rappresenta una metodologia prioritaria quando il processo valutativo si rivolge alle competenze, che si caratterizzano come strategie contestualizzate, ossia come ciò che un individuo *sa* e *sa fare* di fronte a situazioni e a problemi. Risulta difficile, allora, stabilire confronti con i risultati manifesti e quelli previsti e non si dispongono di modelli standardizzati di riferimento, dato che non esiste un unico possibile esito.

Per Marco, ad esempio, occorre chiedersi non soltanto quali sono le abilità che possiede, ma anche quello che con queste riesce a fare.

Durante una lezione di italiano, l'insegnante ha diviso gli alunni in cinque gruppi, ognuno doveva colorare una vocale e disegnare oggetti o animali che iniziavano con il suono assegnato. Marco era nel gruppo della "A". Sollecitato a prestare attenzione agli altri compagni che a turno proponevano una parola che iniziasse con il suono assegnato, Marco ha detto "automobile" e subito dopo "aereo". Ha poi disegnato con attenzione le sue figure e le ha incollate seguendo le indicazioni portando a termine il compito con il suo gruppo il lavoro.

In questo caso, Marco è stato in grado di generalizzare gli apprendimenti in un incarico nuovo, partecipando ad un'attività di gruppo in modo attivo.

L'osservazione descrittiva è in grado di conferire al processo valutativo una prospettiva ecologica ed orientativa; tuttavia, è esposta ad alcuni rischi, connessi proprio alla sua "lettura" e, pertanto, non bisogna tralasciare l'impostazione metodologica con la quale si effettua.

In un protocollo osservativo, ad esempio, dovrebbero essere indicati i seguenti elementi:

- chi osserva;
- *chi* si sta osservando;
- *dove* si realizza l'osservazione;
- *quando* si osserva;
- *cosa* si sta facendo mentre si osserva;
- *quanto* dura l'osservazione;
- *cosa realmente si osserva*, cioè quali comportamenti mette in atto l'alunno.

L'*osservazione sistematica*, o strutturata, si avvale di schede di rilevazione in cui sono preselezionati gli indicatori, oggetto d'interesse. Si configura, pertanto, come una ricognizione in condizioni controllate, con lo scopo di pervenire a dati e a risultati interscambiabili tra più osservatori.

Gli strumenti, che possono essere impiegati, devono rispondere al *criterio di validità*, cioè: permettere di ricavare le informazioni che ci si propone di misurare; essere *affidabili*, offrire gli stessi risultati, anche quando posti da persone diverse e in situazioni diverse (Lucisano & Salerno, 2002, p. 51).

In una prima fase si pone attenzione all'oggetto indagato, cioè a tutti gli aspetti rilevanti e agli obiettivi che si intende perseguire con l'osservazione.

Occorre dedicare attenzione alla "definizione" di ogni comportamento e, quindi, alla sua scomposizione in proprietà riferite ad indicatori concreti. Tale prassi prende il nome di *operativizzazione*. Asserire che Marco *si distrae facilmente* può non dare sufficienti informazioni in quanto l'atto descritto è troppo generico. Per una corretta operativizzazione bisognerebbe riformulare l'indicatore in modo più funzionale (ad esempio: l'alunno si alza dal banco; interrompe l'attività; si dedica ad attività diverse



da quelle indicate, orienta l'attenzione verso situazione stimolo distraenti di tipo esterno).

La fase successiva, quella della raccolta dei dati, è più accurata e oggettiva rispetto all'osservazione descrittiva, anche se più circoscritta; l'indagine si focalizza, infatti, su un ristretto numero prefissato di comportamenti, i quali sono registrati secondo i seguenti parametri quantitativi (Cottini & Vivanti, 2013, p. 66):

- la *frequenza* con cui un comportamento si manifesta;
- la *latenza*, che descrive l'intervallo di tempo che intercorre tra la presentazione di uno stimolo e il verificarsi della risposta emessa dall'allievo;
- la *durata*, quantità di tempo in cui un singolo comportamento viene mantenuto;
- l'*intensità*, la "portata" del fenomeno osservato.

Gli strumenti dell'osservazione sistematica si possono classificare in:

- sistemi di categorie;
- sistemi di segni;
- scale di valutazione.

I *sistemi di categorie* riguardano un insieme finito di categorie autoescludenti più o meno ampie.

Gli inventari o *sistemi di segni* sono liste di azioni o di avvenimenti specifici che possono essere emessi o non nel periodo di osservazione; le *check list* sono sistemi di segni o schede di osservazione in cui sono riportati elenchi di abilità e di specifici comportamenti, secondo un ordine adeguato e un determinato criterio scelto per la rilevazione. Le *check list* permettono di sistematizzare l'osservazione e di constatare la presenza o l'assenza di un aspetto specifico.

Le *scale di valutazione* sono un sistema di categorie in cui è riportata una valutazione riguardante l'intensità e la frequenza del fenomeno osservato, mediante l'impiego di scale graduate.

Gli insegnanti di Marco sono ricorsi all'utilizzo di osservazioni sistematiche soprattutto quando, di fronte all'emissione di comportamenti problematici, si è voluto monitorare nel tempo la loro evoluzione. Come vedremo successivamente, in questo caso, è possibile effettuare una vera e propria "lettura" del comportamento attraverso l'analisi funzionale dello stesso.

### 3.2 La valutazione in un'ottica inclusiva

La valutazione rappresenta una risorsa strategica imprescindibile per il processo di inclusione degli alunni con particolari bisogni speciali e, insieme, un elemento significativo della qualità del sistema di istruzione nel suo complesso. In un'ottica inclusiva, il processo valutativo è, quindi, un importante indicatore dell'attenzione che la scuola ha e fa per la promozione del pieno sviluppo di ciascuno alunno.

La valutazione «è interrelata (rimanda e comporta allo stesso tempo) ai concetti di equità, cultura e competenza per l'esercizio di una cittadinanza attiva, ed è questa la giusta dimensione cui fare riferimento agli allievi disabili che alla scuola e alla società chiedono sostanzialmente equità, cultura e competenze per combattere i rischi presenti e futuri di emarginazione, di esclusione e di negazione della loro piena realizzazione.

Ciò significa che essi hanno il diritto ad una educazione e una formazione di



qualità in una comunità che offra loro possibilità reali di partecipazione e di uguaglianza e in cui tutta la pratica educativa sia indirizzata ai bisogni specifici. In questa prospettiva, la valutazione è orientata in modo da rendere conto dei progressi di ciascuno ed è centrata sugli sviluppi positivi» (Chiappetta Cajola, 2009, pp. 263-264).

La valutazione per i soggetti che presentano particolari bisogni speciali, come nel caso di Marco, può essere ostacolata da convinzioni circa la difficoltà nella rilevazione degli esiti e degli apprendimenti conseguiti. Come abbiamo visto in precedenza, le osservazioni descrittive e strutturate rappresentano metodologie su cui è possibile basare la valutazione. Quando si è intenti nel processo valutativo occorre, prima di tutto, descrivere il piano dei comportamenti, cioè quali azioni l'alunno mette realmente in atto durante la situazione considerata. Le valutazioni possono essere oggetto di riflessione tra colleghi o altre persone dell'équipe e sono indispensabili nell'elaborazione e nell'eventuale revisione del PEI (Piano Educativo Individualizzato). Un PEI realmente affidabile ed adeguato, in cui l'itinerario e gli obiettivi siano davvero a "misura" del discente, non può prescindere dall'impiegare la valutazione nelle sue diverse funzioni formative, da quella diagnostico-iniziale a quella in itinere-procedurale, che consente di regolare l'azione didattica mediante feedback tempestivi e sistematici sui processi in atto (Chiappetta Cajola, 2009).

Un PEI poco rispondente all'allievo, stilato in modo approssimativo, rende la valutazione del percorso intrapreso difficile, se non impossibile, da impiegare adeguatamente.

### 3.3 L'analisi funzionale del comportamento

Spesso gli insegnanti, operatori e genitori devono far fronte a comportamenti problema di difficile gestione. L'attenzione alla molteplicità di fattori, che ruotano intorno ad una determinata condotta inadeguata, rappresenta la chiave per la realizzazione di interventi efficaci. È importante considerare che nascosto dietro ad un gesto, si cela spesso l'espressione di un disagio.

La valutazione funzionale gioca un ruolo fondamentale in quanto aiuta nella comprensione dei processi causali, sottesi all'apprendimento e al mantenimento di un comportamento problema. Soffermarsi sul "perché" vuol dire dare centralità alla funzione che un atto riveste per l'individuo che lo emette, al ruolo dell'ambiente e alla possibilità di assumere un atteggiamento attivo nella sua gestione.

Di fronte a problemi comportamentali di varia natura (aggressività, autolesionismo, distruttività) è importante, quindi, che insegnanti e genitori collaborino in un processo osservativo, atto alla formulazione di ipotesi interpretative circa le motivazioni scatenanti la condotta degli allievi con autismo. In concreto, il comportamento viene posto all'interno di una sequenza di antecedenti-conseguenti per individuare gli elementi che possono stimolarlo o mantenerlo attivo.

Si delinea, così, l'ABC di ogni comportamento, ovvero *A-Antecedent*/antecedenti, *B-Behavior*/comportamento, *C-Consequent*/conseguenza (Meazzini, 1997, p. 74).

L'analisi funzionale permette di osservare le situazioni che possono incoraggiare nell'individuo i comportamenti problema:

1. Il desiderio di ottenere oggetti o attività gradite (rinforzo positivo);
2. Il tentativo di fuga diretta (rinforzo negativo) per interrompere un'attività spiacevole o sgradita;



3. Lo scopo di ottenere attenzione o vicinanza fisica;
4. Il richiamo all'attenzione sociale di diverse figure (insegnanti, alunni, operatori) e, contemporaneamente, l'interruzione o l'evitamento di un'attività;
5. Il piacere derivato dall'autostimolazione sensoriale.

Marco, ad esempio, ha imparato che se urla o sbatte le mani contro le superfici ottiene spesso quanto desidera. Quando in classe c'è confusione o gli viene proposta una nuova attività, lui si agita e mette in atto una serie di comportamenti problematici, così da riuscire a spostare, l'attenzione dell'insegnante, su di lui. A volte, non riuscendo a calmare l'alunno in classe, l'insegnante ha bisogno di portarlo fuori dall'aula per interrompere la catena degli eventi ambientali che lo stimolano. Le funzioni del comportamento emesso da Marco sono essenzialmente legate ad una forma di richiesta e/o di comunicazione.

Osservando che i comportamenti di Marco sono sempre o molto spesso preceduti dai medesimi antecedenti e/o seguiti dagli stessi conseguenti, è possibile supporre che in questi si trovino i fattori che li mantengono. L'analisi delle osservazioni fa ipotizzare due principali condizioni-stimolo del comportamento problematico: la prima riguarda la mancanza di prevedibilità delle diverse situazioni, mentre la seconda è presumibilmente legata alla ricerca da parte dell'alunno del rinforzo positivo e, nello specifico, alla ricerca di attenzioni. Come abbiamo visto, in presenza di una situazione di disagio (l'aula troppo caotica o rumorosa, un'attività sgradita, compiti complessi) dalla quale l'alunno mostra la volontà di essere allontanato, anche attraverso una forma comunicativa inconsapevole quale quella della propria condotta, le risposte ottenute possono concorrere a stimolare o a mantenere il comportamento problematico. Infatti, le azioni di Marco, hanno quasi sempre lo stesso epilogo: qualcuno che interviene per contenerlo o per allontanarlo dalla circostanza a lui sgradita.

Il compiere atti da cui ricavare piacere è, invece, un fattore appreso connesso alla sfera personale e può riguardare anche moti pericolosi per la propria incolumità (nel caso di Marco, quando sbatte il libro sulla fronte). Si tratta di una forma di comportamento autorinforzante, in cui il piacere rappresenta il rinforzo positivo per l'emissione dello stesso.

Saper "leggere" il motivo sotteso all'emissione di condotte inadeguate è un presupposto imprescindibile per poterle prevenire e gestire.

Dalle ipotesi emerse dall'analisi funzionale di alcuni comportamenti problematici riscontrati in Marco, si è deciso di strutturare il contesto in cui svolge le attività a scuola, fornendo indicazioni visive sia sulla routine, sia per quanto riguarda i compiti da svolgere e la loro durata. La famiglia, in collaborazione con il centro presso il quale Marco è seguito a livello specialistico, ha attivato anche un programma per incrementare le possibilità comunicative del bambino, non solo verbali ma soprattutto gestuali e con l'ausilio di specifiche immagini.

### 3.4 Il controllo degli antecedenti

Lavorare attraverso l'analisi funzionale del comportamento presuppone saper riconoscere e, quindi, imparare a controllare gli *antecedenti* (cosa succede prima del comportamento). Si tratta di capire come gestire lo stimolo attraverso l'organizzazione dell'ambiente fisico e relazionale in funzione delle capacità, propensioni ed esigenze dell'individuo.



Meazzini, nel 1997, individuava alcuni esempi di antecedenti, tra cui le seguenti variabili:

- Variabili interpersonali collegate all'insegnante e/o all'operatore: numero, vicinanza, tipo d'istruzioni, rinforzi utilizzati, interventi negativi, ecc.;
- Variabili interpersonali riguardanti i compagni: numero, vicinanza, livello di gravità, età, modellamento, istruzioni, rinforzi utilizzati, interventi negativi, ecc.;
- Variabili connesse all'organizzazione: classe integrata, centro diurno, centro residenziale, centro di formazione, casa famiglia, ecc.;
- Variabili connesse all'ambiente: tipo di oggetti presenti, tipo d'arredamento, intensità dei suoni, luminosità, temperatura, ecc.;
- Variabili professionali: temporalizzazione delle attività, tipo di curriculum, ecc.

Gli *eventi antecedenti* possono essere (Di Pietro, Bassi & Filoramo, 2001, p. 36):

- *Regole e aspettative*: dovrebbero essere chiare e sintetiche. Nel caso di Marco o di un alunno con DDAI e, in generale, per i soggetti che presentano difficoltà nell'apprendimento delle regole, può essere utile fornire istruzioni, usando modalità di presentazione visiva ed esterna, da esporre visibilmente in tutta la classe o nell'ambiente domestico. Nelle fasi di transizione fra un'attività e l'altra, è opportuno stimolare il soggetto a rievocare le regole di comportamento da rispettare nella situazione in cui sta per entrare. A seconda delle specifiche esigenze e, soprattutto dove è presente un deficit della comunicazione, può essere creato un supporto cartaceo o un raccogli-tore in cui inserire immagini (raffiguranti regole, ambienti, azioni, ecc.), così da facilitare la comprensione e preparare l'individuo all'evento.
- *Comunicazioni*: quando la comunicazione non è veicolata dall'uso delle parole o quando è presente una marcata disattenzione, il contatto oculare rappresenta un canale di scambio importante e, pertanto, occorre lavorare con il discente per stabilirlo e mantenerlo. Lo scambio comunicativo deve essere il più possibile chiaro e può avvenire anche con l'ausilio di immagini in caso di difficoltà linguistiche. Anche la comunicazione non verbale è un aspetto importante e, per favorirne la corretta gestione, ci si può avvalere della visione e lettura di fumetti.
- *Training su abilità sociali*: nei soggetti che presentano comportamenti problema spesso si riscontra un deficit delle abilità sociali, ovvero in specifiche condotte che si mettono in campo durante la relazione con gli altri e che consentono di essere efficaci nel perseguire i propri obiettivi. Per facilitare un corretto utilizzo delle abilità sociali possono essere presentati dei dialoghi scritti sotto forma di immagini o di simboli in cui si mostrano: abilità di comunicazione (salutare, ascoltare gli altri, avviare e mantenere una conversazione attraverso delle domande, esprimere il proprio punto di vista rispettando quello altrui), abilità nella gestione dei conflitti (compromesso e negoziazione, riferire oralmente il proprio disaccordo con le opinioni altrui, allontanarsi da situazioni stressanti), comportamenti assertivi (saper porgere e rifiutare richieste, saper esprimere il proprio stato interiore, riferire sensazioni piacevoli o spiacevoli, chiedere informazioni, saper chiedere scusa).

Per quanto riguarda alcune possibilità di lavoro sugli antecedenti del comportamento emessi da Marco sarà importante focalizzare l'attenzione sui fattori che



innescono lo stato emotivo ansioso nell'alunno. Occorrerà, ad esempio, cercare il più possibile di rispettare i suoi tempi ed evitare cambiamenti bruschi nella routine (in questo caso ci si può avvalere di schede con immagini raffiguranti la nuova situazione che dovrà affrontare in modo tale da prepararlo all'evento). Anche la giornata può essere strutturata in modo prevedibile, pianificando in anticipo le attività scolastiche e non da svolgere.

L'approccio al compito e alla lezione dovrebbe, poi, rientrare nella prassi della routine che abbiamo delineato. I compiti possono essere assegnati e monitorati in momenti specifici; le attività ripetute e supportate da apposite domande strutturate, al fine di diminuire la possibilità di errore.

Importanti accorgimenti «riguardano l'impiego di specifiche tecniche comportamentali quali, ad esempio, l'*apprendimento senza errori*. È possibile ideare attività specificamente strutturate per abbassare il tasso di probabilità di errore e, dunque, la frustrazione e la stanchezza dell'alunno. In questo caso, si utilizza uno stimolo con funzione di aiuto, detto anche *prompt*, che viene eliminato in modo graduale mediante metodi di dissolvenza o *fading*» (Favorini, 2014, p. 112).

Per facilitare l'emissione di una determinata risposta, gli insegnanti possono adottare stimoli aggiuntivi, i quali, per le loro caratteristiche, favoriscono il verificarsi della *performance* desiderata. La tecnica dell'aiuto consiste proprio nel fornire al soggetto in situazione di apprendimento uno o più stimoli discriminati, sotto forma di aiuti (*prompt*). I *prompt* sono sintetici, percettivamente evidenti e devono essere proposti nel momento in cui dovrebbe verificarsi la prestazione. Tra i *prompt* è possibile indicare i suggerimenti verbali, le indicazioni gestuali e la guida fisica.

I suggerimenti e le indicazioni verbali consistono in aiuti molto naturali emessi allo scopo di facilitare la comprensione del compito. Gli aiuti gestuali riguardano una serie di azioni utilizzabili per stimolare l'emissione di comportamenti ricercati o la riduzione di quelli inadeguati. Infine, l'aiuto fisico presuppone un contatto con il discente, in modo tale da essere guidato nell'effettuazione delle prestazioni programmate.

Durante la ricreazione Marco è inserito in un'attività di piccolo gruppo con i lego. Lui sa incastrarli e sa seguire un modello, tuttavia, dopo poco tempo, comincia a giocare con i pezzi senza incastrarli. Spesso interviene una compagna che lo aiuta a finire l'azione.

Il *fading* riguarda la graduale modifica dello stimolo che controlla una risposta e rientra nelle tecniche di apprendimento senza errori, poiché le probabilità di sbagliare sono ridotte notevolmente.

Le tecniche del *prompting* e *fading* si configurano come due momenti di una stessa metodologia e quindi andrebbero programmate ed adottate insieme. Il loro efficace utilizzo richiede di individuare con attenzione gli aiuti da elargire, comprendere quando un determinato *prompt* abbia esaurito la propria funzione, fissando il comportamento desiderato e quando occorre attenuare l'aiuto.

Un'altra procedura utilizzabile è lo *shaping* o "modellaggio" che implica l'apprendimento di un nuovo comportamento e di abilità che non sono controllate dalla suddivisione in piccoli obiettivi, ma che comportano una serie di approssimazioni successive fino al conseguimento del risultato previsto. In questo modo la persona sarà in grado di avvicinarsi alla meta senza incorrere in stati ansiogeni nei confronti del compito ed evitare di vivere sentimenti negativi, quali la frustrazione. Lo *shaping* permette di instaurare una spirale virtuosa di rinforzamenti reciproci: da un lato l'adulto sostiene positivamente il soggetto ogni qualvolta si ottengano anche piccoli miglioramenti e, dall'altro lato, i traguardi consolidano l'agire dell'adulto.



Quando Marco ha fatto il suo ingresso nella scuola Primaria non utilizzava la matita correttamente, esercitava una forte pressione sul foglio e finiva per tracciare diversi segni in modo caotico. Impiegando lo *shaping*, l'insegnante ha lavorato prima sull'impugnatura adeguata del mezzo grafico, rinforzando ogni qualvolta tale apprendimento veniva emesso, fino a quando non si è presentato ad alta frequenza. Successivamente, sono state rinforzate le altre approssimazioni successive al comportamento da raggiungere, fino al conseguimento dell'obiettivo iniziale. Ora Marco ha una prensione del messo grafico corretto.

Quando si intende insegnare abilità complesse come, ad esempio, quelle legate alle autonomie personali, spesso risulta opportuno suddividere il compito in piccoli *step* per facilitarne la corretta acquisizione. In questi casi possono essere impiegate le tecniche di "concatenamento" o *chaining*, volte proprio all'insegnamento di comportamenti complessi grazie all'apprendimento di catene comportamentali. Quest'ultime si concretizzano come sequenze di azioni semplici che, una volta collegate insieme, danno forma ad un comportamento complesso.

Il primo passaggio del concatenamento è quella di effettuare l'analisi del compito, la cosiddetta *task analysis*, che permette di identificare tutte le unità insegnabili in modo tale da costituire una catena comportamentale.

Una volta elaborata la *task analysis*, occorre valutare quali passaggi della catena il soggetto sa già svolgere in autonomia.

Per Marco potrebbe essere efficace realizzare una *task* supportata con simboli o immagini.

Il nuovo comportamento può essere oltretutto insegnato nel suo ordine naturale, rinforzando la sequenza completata correttamente. In questo caso parliamo di *concatenamento anterogrado*, in avanti.

Nel *concatenamento retrogrado* (all'indietro), invece, i comportamenti identificati nella *task analysis* sono compiuti dall'adulto, tranne quello finale della catena. Quando il soggetto svolge l'ultimo passaggio della sequenza viene rinforzato. In seguito, il rinforzo viene elargito a compimento dell'ultimo e penultimo atto della catena, e così via fino al primo. Nel concatenamento retrogrado, i gesti sono introdotti in ordine inverso e il soggetto in apprendimento è motivato dalla sensazione stessa di aver completato il compito, anche se ancora non ne padroneggia la procedura.

Alcune tecniche d'intervento per la gestione di condotte problematiche riguardano poi operazioni di *controllo dello stimolo*, come i processi di discriminazione e generalizzazione. La *discriminazione* «è la capacità di dare risposte diverse a stimoli diversi, riconoscendo gli attributi che li differenziano anche di poco» (Di Rollo, 2005, p. 38). La generalizzazione, invece, è il processo complementare a quello di discriminazione; può riguardare sia gli stimoli sia le risposte. Nel primo caso «l'individuo che ha appreso a dare una specifica risposta a un determinato stimolo, la emette anche di fronte a stimoli oggettivamente simili, ma accomunati da una qualche caratteristica. [...] Nel secondo caso, lo stesso stimolo, che è associato a una determinata risposta, riesce a provocarne altre, oggettivamente simili» (Di Rollo, 2005, p. 52).

Nel caso di Marco, è importante organizzare lo spazio circostante. Uno spazio troppo caotico e non disposto adeguatamente può far emergere comportamenti problematici, pertanto è doveroso strutturare lo spazio per renderlo chiaro e prevedibile con la predisposizione di zone stabili di attività riconoscibili dall'alunno. Con un soggetto a basso funzionamento possono essere predisposte aree per il gioco di



finzione, per l'elaborazione percettivo-sensoriale e per la coordinazione grosso-motoria e fino-motoria.

È importante chiarire come la qualità di vita di una persona con autismo e le progettualità pianificate e attuate, variano qualora la sua forma è associata ad un deficit intellettivo – in questo caso si parla di *autismo a basso funzionamento* – oppure ad un livello cognitivo nella norma – ossia di *autismo ad alto funzionamento* (Mazzone, 2015).

### 3.5 Il comportamento e le sue conseguenze

Dallo stimolo all'analisi di quello che il bambino fa, il comportamento del discente può essere osservato in termini di frequenza, durata e intensità.

Come rileva Favorini (2014), l'azione sui comportamenti problema e sulla loro sostituzione con comportamenti adattivi è reso possibile dall'utilizzo di specifiche tecniche, quali "il rinforzo (che ha la funzione di incrementare i comportamenti funzionali già presenti nella persona), il rinforzo differenziale, la sanzione, la pratica negativa, l'estinzione, il time-out, la costrizione fisica, l'ipercorrezione, la token-economy, l'autoistruzione, il tutoring e la generalizzazione (finalizzati a ridurre la frequenza delle modalità comportamentali che possono interferire negativamente con i processi di apprendimento e di socializzazione)" (Favorini, 2014).

Il *rinforzo* indica qualsiasi evento che si presenti subito dopo un comportamento e che produca un aumento (di frequenza, intensità, quantità) del comportamento stesso, appropriato o inappropriato. Utilizzando consapevolmente strategie di rinforzo, invece, intendiamo accrescere la probabilità che il comportamento si manifesti in certe circostanze.

La scelta dei rinforzi deve essere personalizzata al soggetto che li riceve. Essi possono essere primari o acquisiti. Tra i rinforzi primari rientrano, ad esempio, il ricevere cibo, acqua, etc.

I rinforzi acquisiti possono essere classificati in: tangibili, sociali (contatto fisico, affetto, vicinanza, elogi), dinamici (la possibilità di svolgere attività piacevoli o godere di privilegi prestabiliti) e simbolici (*token*).

Con Marco l'insegnante usa soprattutto rinforzi tangibili, come figurine di animali, un disegno di macchinine, molti elogi e anche la possibilità di svolgere un'attività al computer che lui apprezza molto. La scelta di quali rinforzi adottare scaturisce soprattutto dalla conoscenza dell'alunno e dall'osservazione dei suoi interessi. Un oggetto, ad esempio, può risultare significativo per Marco, e quindi rappresentare un utile rinforzo, mentre può non scaturire lo stesso effetto con altri bambini.

Le procedure di gestione dei comportamenti problematici possono essere classificate in tre livelli a seconda della loro avversità, intrusività e severità. In base a tali parametri, al terzo livello, rientra la *pratica negativa*, ovvero si spinge il soggetto a riproporre il suo comportamento inadeguato per un periodo di tempo definito. Tale tecnica non viene utilizzata nel caso di Marco; la pratica negativa è, infatti, sconsigliata per alunni con autismo in quanto il ripetere un comportamento può accrescere uno stato ansiogeno legato all'incapacità di comprendere il comando e provocare crisi.

Il *blocco fisico*, cioè intervenire per arrestare l'azione del discente impedendone la manifestazione del comportamento inadeguato, non è una prassi molto impiegata a scuola con Marco poiché le sue funzionalità non lo richiedono. Tuttavia, quando attua comportamenti autolesionistici o forme di aggressività eterodiretta,



l'insegnante interviene in una forma di blocco detta *contingente*, cioè la pratica viene attuata solo dopo che il comportamento è stato o sta per essere emesso (bloccare la mano che il bambino sta portando alla bocca per morderla o la sta per sbattere sul banco).

Marco a scuola, un giorno, dopo la ricreazione, ha incominciato a manifestare segni di stanchezza, alzandosi spesso dal banco, interrompendo la spiegazione dell'insegnante pronunciando ad alta voce parole e suoni e rivolgendo con insistenza la propria attenzione all'astuccio della compagna di banco. Dopo un po' Marco ha assunto atteggiamenti violenti verso i compagni di classe. In questo caso l'insegnante è intervenuto bloccando fisicamente il bambino, trattenendolo al proprio posto senza rivolgergli la parola, fino a quando non si è calmato.

Il *costo della risposta* e l'*estinzione* sono procedure che rientrano nel secondo livello di avversità. La prima riguarda la sottrazione dei rinforzatori in concomitanza con l'emissione di comportamenti problema. L'*estinzione* è una pratica che consiste nel voler eliminare l'emissione di un determinato comportamento, attraverso la sottrazione di rinforzatori (come l'attenzione). Entrambe queste procedure non sono utilizzate con Marco poiché potrebbero produrre uno stato di frustrazione.

Al primo livello delle pratiche, volte alla modifica del comportamento inadeguato in termini di intrusività e severità, rientrano il rinforzo differenziale, i contratti educativi e la token economy.

Con Marco le insegnanti hanno deciso, in accordo con i terapeuti che lo seguono, di adottare il *rinforzo differenziale*. Si tratta di una procedura mediante la quale viene aumentata la probabilità che tra due comportamenti tra loro incompatibili ne venga prodotto uno soltanto. Il rinforzo differenziale si articola in tre metodi.

Il primo è il DRO (Differential Reinforcement of Other behavior), il *rinforzamento differenziale di comportamenti alternativi*. In questo caso vengono supportati tutti gli atti tranne quello inadeguato. Marco ha difficoltà a rimanere seduto al proprio posto. Spesso si alza e fa qualche giro tra i tavoli, va alla libreria di classe o al bagno senza chiedere il permesso. Le insegnanti hanno gratificato l'alunno ogni qual volta è rimasto seduto al proprio banco senza alzarsi in continuazione e quando ha interagito con gli altri (anche attraverso forme di comunicazione alternative) per chiedere loro un aiuto, esprimere un bisogno o fare delle richieste.

Il DRO presenta alcuni inconvenienti: rinforzando ad esempio tutti i comportamenti estranei a quello inadeguato, si incorre nella possibilità di aumentare la frequenza di risposte diverse da quelle problema, ma ugualmente inadatte.

Il secondo metodo è il DRA (Differential Reinforcement of Appropriate behavior), il *rinforzamento differenziale di comportamenti adeguati*. Tale pratica consiste nello scegliere un comportamento adeguato ed incrementarlo mediante rinforzamento. Un alunno con disturbo autistico e atteggiamenti autolesionistici può essere rinforzato quando, ad esempio, compie dei lavori manuali o realizza un disegno. Attraverso il DRA si eliminano, in parte, gli inconvenienti del DRO, in quanto, non si rinforzano tutti i comportamenti, ma soltanto quelli positivi. La prestazione stimolata dovrebbe avere precisi rapporti con quella da diminuire, in modo tale da favorirne la scelta. Un alunno con condotte aggressive per il quale è stato strutturato un programma per stimolare la sua attenzione, probabilmente non ridurrà la frequenza delle interazioni inadeguate in quanto il comportamento aggressivo non è immediatamente correlabile al comportamento attentivo; l'incremento del contatto visivo è sicuramente un importante traguardo ma ciò non implica necessariamente la diminuzione della frequenza del comportamento aggressivo.



Infine, il DRI (Differential Reinforcement of Incompatible behavior), il *rinforzo differenziale di comportamenti incompatibili*, consiste nell'incrementare un comportamento adeguato incompatibile con quello inadeguato. È opportuno insegnare a Marco a non emettere gesti autolesionistici come il percuotere con le mani superfici. In questo caso sarà rinforzato quando, invece di sbattere le mani, le porterà nelle tasche, rendendo quindi impossibile l'azione autolesionistica. In questo modo l'alunno tenderà, gradualmente, a ridurre il comportamento problema.

Comportamenti incompatibili risultano, ad esempio: lo stare in piedi/stare seduto al posto; gridare/parlare a voce bassa; correre/camminare; dormire/fare un disegno.

## 4. Riflessioni conclusive

La difficoltà di lavorare in situazioni in cui siano presenti comportamenti problema e che ogni volta assumono diverse connotazioni: non esistono tecniche o prassi definibili "corrette" e da adottare senza aver effettuato opportune osservazioni e valutazioni; spesso il problema non è sempre risolvibile, talvolta è necessario fare un passo indietro, chiedere aiuto ed evitare un atteggiamento volto a generare una persistenza educativa, dettato spesso dalla paura di non *riuscire ad ottenere risultati o di essere percepiti come non all'altezza*.

Il comportamento problematico va interpretato sempre alla luce di un'attenta ricognizione che non si esaurisce al singolo, ma che riguarda il gruppo allargato; i bisogni del soggetto vanno compresi, condivisi e inglobati all'interno del suo mondo e delle sue specifiche caratteristiche.

L'efficacia di un intervento educativo-didattico non risiede nella possibilità di importare un metodo consolidato, ma nella flessibilità della proposta. Adattarsi alle necessità emergenti, per mezzo della scelta delle soluzioni più adeguate (ritenute tali in base ad osservazioni e valutazioni preventive), è il presupposto per fare dell'insegnamento una reale opportunità di crescita. Ciò non vuol dire che ogni decisione sarà la più corretta in assoluto, ma dovrà essere sicuramente priva di improvvisazione, avvalorata sul piano scientifico ed inserita in un quadro rigorosamente organizzato e regolato dai principi della professionalità e dell'istruzione.

Riassumendo, tenendo a mente quanto affermano Lucia Chiappetta Cajola e Gaetano Domenici, occorre «tenere conto sia dei prerequisiti cognitivi, socio-affettivi e relazionali, delle abilità e degli interessi degli allievi, cioè di ciascuna diversità di stile e di ritmo di apprendimento, di esperienze pregresse e di motivazioni personali; sia dei principi fondamentali di insegnamento-apprendimento, quali la stimolazione, l'incoraggiamento, il recupero, il feedback, ed anche di quelli più propriamente tecnologici, quali la definizione operativa degli obiettivi dell'insegnamento, l'organizzazione dei contenuti dell'istruzione in unità, la verifica e la valutazione formativa e continua dei risultati, la rilevante attenzione attribuita alla variabile tempo rispetto all'esecuzione del compito» (Chiappetta Cajola & Domenici, 2006, pp. 82-83).

Emerge chiaramente quanto le procedure di adattamento non possano essere stabilite a priori e essere applicabili sempre e dovunque, ma si desumono dalla situazione concreta mediante forme di osservazione più o meno strutturata.

Il traguardo del successo formativo spetta ad ogni alunno e le differenze indivi-



duali non possono rappresentarne un ostacolo. L'insegnamento non si propone di annullare le diversità, anzi, lo scopo è quello di valorizzarle e far sì che eterogenee situazioni iniziali, non determinino differenti punti di arrivo.

## Riferimenti bibliografici

- American Psychiatric Association (2014). *DSM-5 Manuale diagnostico e statistico dei disturbi mentali*. Milano: Raffaello Cortina.
- Bocci, F. (2008a). Sguardi narrativi sull'autismo. In A.M. Favorini & F. Bocci, *Autismo, scuola e famiglia. Narrazioni riflessioni e interventi educativo-speciali*. Milano: FrancoAngeli.
- Bocci, F. (2008b). La sindrome di Asperger. Una lettura pedagogico-speciale. In A.M. Favorini & F. Bocci, *Autismo, scuola e famiglia. Narrazioni, riflessioni e interventi educativo-speciali*. Milano: FrancoAngeli.
- Chiappetta Cajola, L. (2009). *Didattica per l'integrazione. Processi regolativi per l'innalzamento della qualità degli apprendimenti*. Roma: Anicia.
- Chiappetta Cajola, L. (2013). *Didattica del gioco e integrazione. Progettare con l'ICF*. Roma: Carocci.
- Chiappetta Cajola, L. & Domenici, G. (2006). *Organizzazione didattica e valutazione*. Roma: Monolite.
- Cottini, L. & Vivanti, G. (2001). *Autismo come e cosa fare con bambini e ragazzi a scuola*. Firenze: Giunti.
- Di Pietro, M., Bassi, E., & Filoramo, G. (2001). *L'alunno iperattivo in classe. Problemi di comportamento e strategie educative*. Trento: Erickson.
- Favorini, A.M. (2008). La famiglia di fronte all'autismo. In A.M. Favorini & F. Bocci, *Autismo, scuola e famiglia. Narrazioni, riflessioni e interventi educativo-speciali*. Milano: FrancoAngeli.
- Favorini, A.M. (2014). *I problemi di comportamento a scuola, Interventi pedagogici e inclusione*. Roma: Carocci.
- Lucisano, P. & Salerni, A. (2002). *Metodologia della ricerca in educazione e formazione*. Roma: Carocci.
- Mazzone, L. (2015) *Un autistico in famiglia. Le risposte ai problemi quotidiani dei genitori di ragazzi autistici*. Milano: Mondadori.
- Meazzini, P. (1997). *Handicap. Passi verso l'autonomia. Presupposti teorici e tecniche di intervento*. Firenze: Giunti.
- Postic, M. & De Ketele, J.M. (1993). *Osservare le situazioni educative*. Torino: SEI.
- Rollo, D. (2005). *Breve dizionario di psicologia dello sviluppo e dell'educazione*. Roma: Carocci.
- SINPIA. Società Italiana di Neuropsichiatria dell'Infanzia e dell'Adolescenza (2017). *Linee guida per l'autismo: raccomandazioni tecniche-operative per i servizi di neuropsichiatria dell'età evolutiva*.
- W.H.O. (World Health Organization) (1993). *The ICD-10 Classification of mental and behavioural disorders: diagnostic criteria for research*, Ginevra (trad. it. a cura di Kemali D., Maj M., Catapano F., Giordano G., Saccà C., *Classificazione delle sindromi e dei disturbi psichici e comportamentali, Descrizioni cliniche e direttive diagnostiche*, Masson, Milano, 1996).