



Ministero dell'Istruzione
Ufficio Scolastico Regionale per l'Emilia-Romagna

STUDI E DOCUMENTI

Rivista on line

Quaderni Autismo n. 2

Osservazione di un alunno con autismo e definizione della baseline
(situazione di partenza)

Giugno 2019

n.25



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 Aree in cui le persone con autismo possono presentare maggiori difficoltà	17
<i>Fact Sheet</i> n. 2 Osservazione dell'alunno e definizione della <i>baseline</i>	20
<i>Fact Sheet</i> n. 3 Elementi da osservare e descrivere - 1	23
<i>Fact Sheet</i> n. 4 Elementi da osservare e descrivere - 2	30
<i>Fact Sheet</i> n. 5 Individuazione delle abilità sociali presenti	34
<i>Fact Sheet</i> n. 6 Rilevazione delle modalità di comunicazione	38
<i>Fact Sheet</i> n. 7 Dall'osservazione alla predisposizione della <i>baseline</i> Esempi di capacità proto-sociali e comunicative	40
<i>Fact Sheet</i> n. 8 Esempio di individuazione di una <i>baseline</i> sull'attenzione congiunta	44
<i>Fact Sheet</i> n. 9 Cenni sulle competenze sociali nelle persone con autismo	48
<i>Fact Sheet</i> n. 10 Osservazione delle abilità sociali - 1	50
<i>Fact Sheet</i> n. 11 Osservazione delle abilità sociali - 2	52
<i>Fact Sheet</i> n. 12 Osservazione delle abilità sociali. Individuazione della <i>baseline</i> e definizione degli obiettivi operativi	54
<i>Fact Sheet</i> n. 13 Insegnare capacità sociali ad alunni con autismo L'importanza della motivazione personale	57

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_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 preparato 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.istruzioneer.it/>
- CTS Ferrara: <http://fe.cts.istruzioneer.it/>
- CTS Forlì-Cesena: <http://fc.cts.istruzioneer.it/>
- CTS Modena: <http://mo.cts.istruzioneer.it/>
- CTS Parma: <http://pr.cts.istruzioneer.it/>
- CTS Piacenza: <http://pc.cts.istruzioneer.it/>
- CTS Ravenna: <http://ra.cts.istruzioneer.it/>
- CTS Reggio Emilia: <http://re.cts.istruzioneer.it/>
- CTS Rimini: <http://rn.cts.istruzioneer.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. 2

Osservazione di un alunno con autismo e definizione della baseline (situazione di partenza)

Abstract

Il presente numero di "Studi e Documenti" rappresenta il secondo contributo della collana "Quaderni Autismo", una serie di elaborati 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

L'argomento di questo secondo Quaderno è centrale per impostare correttamente un Piano Educativo Individualizzato: la conoscenza della situazione di partenza dell'allievo. Per sapere quale strada intraprendere, è fondamentale innanzitutto sapere dove si è, ed in quali condizioni, di quali risorse si dispone, e quali sono i problemi che è più urgente affrontare.

Con una serie di schede di osservazione si spera di fornire esempi cui gli insegnanti possano attingere per elaborare i propri strumenti di analisi della situazione di partenza degli alunni affidati alle loro cure, e da qui proseguire con una buona ed efficace definizione degli obiettivi educativi e dei metodi più adeguati per aiutare i loro alunni.

Abstract

English Version

"Quaderni autismo n. 2"

Observation of a student with autism and definition of the baseline

Keywords

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

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

The subject of this second "Quaderni Autismo" is central to correctly setting up an Individualized Educational Plan: knowledge of the student's starting situation. To know which path to take, it is first of all essential to know where you are, and under what conditions, what resources you have, and what are the most

urgent problems to face.

With a series of observation cards, it is hoped to provide examples that teachers can draw on to develop their own tools for analyzing the starting situation of the pupils entrusted to their care, and from here continue with a good and effective definition of the educational objectives and more appropriate methods to help their pupils.

Introduzione

In questo Quaderno presentiamo diversi materiali che possono essere utili alle scuole per predisporre i propri strumenti di osservazione per gli studenti con autismo.

Precisiamo che quando parliamo di *osservazione* intendiamo non un periodo in cui l'insegnante "guarda" l'alunno in modo indifferenziato all'inizio della scuola, ma un lavoro continuo che individua e registra regolarmente le capacità presenti nell'alunno nei vari campi di attività.



Nelle pagine seguenti offriremo diversi percorsi di osservazione, rispondenti a differenti modalità di organizzazione del lavoro.

Il materiale viene offerto così differenziato, proprio perché gli insegnanti comprendano che, didatticamente parlando, non esiste un modello unico, codificato, valido per tutti, in tutte le condizioni.

Ciascun *team* docente è chiamato a realizzare i propri strumenti di osservazione (si spera anche con l'aiuto di questi Quaderni) affinché essi si attaglino esattamente alla situazione presente di ciascun alunno e ciascuna classe.

Partiamo ricordando preliminarmente che vi sono grosso modo tre tipi di *osservazione*.

L'**osservazione iniziale** è quella che serve a comprendere qual è la situazione attuale del bambino o del ragazzo all'arrivo a scuola (ad ogni inizio di anno e soprattutto quando l'allievo non è conosciuto dai docenti).

In questo tipo di osservazione si possono registrare anche aspetti espressi in negativo (capacità non presente) e questo perché occorre dettagliare il quadro generale di una situazione non conosciuta. Sapere cosa l'alunno non sa o non può fare o cosa lo ostacola, lo rende nervoso, lo spaventa, ecc. è fondamentale per impostare correttamente l'ambiente di apprendimento, stabilire le modalità comunicative più efficaci, sapere cosa evitare, e così via.

Dopo questa fase preliminare si passa all'**osservazione per l'individuazione dell'area di sviluppo prossimale** (secondo la definizione di Vygotskij), con cui si vanno a definire i punti essenziali della **baseline**, cioè la "linea" attuale di cose che l'alunno può fare (e con che tipo di aiuto). Per far ciò si usano strumenti di osservazione che approfondiscono le capacità o le possibilità rilevate, sia pure *in nuce*, dalla prima osservazione. Sarà questo secondo e più specifico percorso di osservazione che consentirà la definizione degli obiettivi operativi da inserire nel PEI. In questa fase del lavoro, i "non sa fare o non può fare" non compariranno più, perché non si produce un PEI in negativo.

Nei PEI compare un elenco, anche breve o brevissimo, di capacità che l'alunno può migliorare o perfezionare (con aiuto) o di cui può essere avviato l'insegnamento, in quanto i relativi pre-requisiti sono stati raggiunti nella fase precedente.

Esiste poi un terzo momento, quello della **osservazione valutativa**. Essa serve a valutare periodicamente, per ogni obiettivo operativo fissato nel PEI, e su cui si è lavorato, se vi sono stati miglioramenti nella *performance* dell'alunno oppure no.



Il materiale proposto non ha alcuna pretesa di esaustività, perché sono infiniti gli aspetti potenzialmente da valutare. Si è scelto di approfondire le aree che più spesso creano difficoltà negli alunni con autismo, quindi quelle su cui è più importante intervenire in modo specifico, efficace e competente.

Fact Sheet n. 1

Aree in cui le persone con autismo possono presentare maggiori difficoltà

Per orientare la prima fase di osservazione (quella che abbiamo definito **osservazione iniziale**), è bene che gli insegnanti abbiano presenti le aree in cui le persone con autismo hanno più spesso difficoltà. Questo non significa che tutte le persone con autismo abbiano difficoltà in tutte queste aree, significa che c'è un alto livello di probabilità che una persona con autismo presenti difficoltà di diverso livello in alcune (poche/molte) aree indicate.

Il lavoro di osservazione iniziale serve appunto a comprendere il profilo individuale specifico di ciascun alunno con autismo, per evitare errori potenzialmente gravi.

Ad esempio: è vero che molte persone con autismo hanno problemi con le sequenze delle azioni complesse; per apprendere queste sequenze, i bambini possono essere supportati dalle famose strisce con immagini, appese in bagno o dove necessario.

È però vero che questa difficoltà non è di tutti, non a tutte le età. Se l'alunno sa perfettamente lavarsi i denti da solo, diventa umiliante che si trovi il bagno arredato di strisce che gli ricordano cosa deve fare.

Lo stesso dicasi per la soluzione proposta dalla *Division TEACCH* relativa al posizionare la postazione di lavoro per un allievo con autismo faccia al muro e separata da barriere.

Questa soluzione è sicuramente di aiuto per quegli allievi che hanno labilità attentiva, ipersensibilità ai suoni e ai movimenti, e non riescono a pensare se sono disturbati da movimenti o suoni o parole. Ma ciò non accade per tutto il tempo, né per tutti gli alunni, né in ogni contesto. Nella dispensa e nel materiale sull'insegnamento strutturato che questo Ufficio ha prodotto e pubblicato, è possibile trovare molte soluzioni sia per postazioni di lavoro estremamente appartate sia per postazioni più simili a quelle comuni agli altri allievi. Per diversi alunni con autismo, l'essere a priori posizionati faccia al muro e isolati, non è un aiuto ma un ostacolo e una umiliazione.

Ecco perché occorre una accurata analisi della situazione (nonché un buon passaggio di informazioni tra ordini di scuola diversi, insegnanti diversi, e con le famiglie).

Le informazioni servono per comprendere come strutturare correttamente l'insegnamento, quali sono i principali supporti che è necessario attivare, e quali sono i punti più fragili, da potenziare immediatamente.

Difficoltà nell'interazione sociale	Difficoltà nell'area della comunicazione	Comportamenti ripetitivi, repertori ristretti di interessi e stereotipie	Altre caratteristiche che spesso si riscontrano
ALCUNI ESEMPI DI COMPORTAMENTI COMUNI NEI BAMBINI/RAGAZZI CON AUTISMO			
Non dà avvio a interazioni sociali o lo fa soltanto in determinate occasioni	Assenza o carenza di linguaggio, uso della parola-frase	Tiene gli oggetti in mano e li muove ma non gioca	Può avere difficoltà di attenzione, che non significa soltanto avere scarsa attenzione ma anche fare attenzione a particolari non importanti
Risponde raramente alle interazioni sociali degli altri; non si volta verso chi gli parla al punto da sembrare sordo	Linguaggio stereotipato	Vuole che le cose avvengano sempre con lo stesso ordine	
Difficoltà nel rispetto dei turni (di gioco, di parola, ecc.)	Linguaggio evoluto ma soltanto in determinati settori di interesse	Si occupa soltanto di alcuni temi, sui quali sa tutto	Potrebbe giovare di strategie visive per la comunicazione, la memorizzazione, le regole, l'apprendimento in genere
Problemi con le regole sociali (potrebbe non comprenderle così come pretenderne un rispetto assoluto e intransigente)	Carenza di reciprocità comunicativa (parla ma non capisce se gli altri ascoltano)	Accetta soltanto certi colori, sia per l'abbigliamento, il cibo, le auto, ecc.	Ha difficoltà nell'organizzazione del tempo e nella scansione delle attività (problemi con le funzioni esecutive e di controllo)
Difficoltà ad attendere (in fila ad esempio per uscire da scuola, per la mensa, per il gelato, ecc.)	Anche il linguaggio del corpo è stereotipato e rigido; scarsa mimica facciale; espressioni non coerenti con la situazione	Non accetta cibi o bevande non conosciuti; pretende sempre gli stessi cibi presentati allo stesso modo	Ha sempre alti livelli di stress, si spaventa facilmente e si arrabbia quando gli altri non capiscono o non ottiene quello che vuole
Difficoltà a comprendere il punto di vista degli altri	Usa un tono di voce monocorde	Ha rituali che deve rispettare (non calpestare le righe della pavimentazione stradale, ad esempio)	Presenta facilmente crisi comportamentali anche molto forti e pericolose
Difficoltà a comprendere le emozioni o i sentimenti degli altri	Gli sfuggono grida inarticolate, soprattutto quando è teso o spaventato	Se impara a fare una cosa in un modo (e lo fa bene) non è capace di adattarsi a cambiamenti (rigidità)	Scappa dalle situazioni che gli generano tensione e si perde
Scarso interesse per gli interessi degli altri	Non comprende le espressioni facciali, la mimica e i tratti supersegmentali del discorso	Non riesce a fantasticare, a immaginare, a fare "come se"	Non capisce il pericolo

Trova divertenti cose che divertono soltanto lui	Risponde non a tono rispetto alle domande	Ha tic o comportamenti motori che si accentuano nei momenti di tensione (dondolamenti, sfarfallio con le mani, oscillazioni del busto, emette rumori o grida, ecc.)	Problemi con la coordinazione grosso e fino motoria
Non condivide volentieri le proprie cose	Ha ecolalie (ripete quello che l'altro ha detto o i jingle della pubblicità)	Beve sempre dalla stessa tazza, dorme con lo stesso pigiama per anni, guarda sempre gli stessi cartoni, fa sempre le stesse attività (se gli piacciono i puzzle, soltanto puzzle)	Quando è teso o ha paura o è sotto pressione si ferisce, morde, urla, picchia la testa nel muro o sul pavimento, ecc.
Ha difficoltà con gli ambienti affollati, rumorosi, "disordinati"	Può ripetere interi brani sentiti al telegiornale o spot pubblicitari	Ha interessi non adeguati alla sua età	Non sopporta di essere interrotto mentre fa le cose e se interrotto non riesce a riprendere dal punto in cui era
Usa spesso lo sguardo periferico o laterale; a volte guarda usando un oggetto mediatore, come la telecamera di un cellulare	Ha una comprensione molto letterale del linguaggio altrui ed è molto letterale in come si esprime; non capisce i giochi di parole, le similitudini, le allusioni, i sottintesi, ecc.	Tutte le cose devono stare sempre allo stesso posto	Non riesce a trovare soluzioni alternative in caso di difficoltà
Può giocare in parallelo con un altro bambino ma non interagisce con lui (o con l'adulto); è l'altro che deve iniziare l'interazione (nei modi accettabili per l'alunno con autismo)	Parlotta spesso tra sé e sé o parla da solo, muovendo le mani o scuotendo le spalle	Ha un concetto molto personale di ordine (ad es. raggruppa le sedie per colore in una sala)	Fa fatica a chiedere aiuto quando è in difficoltà
Lavora meglio da solo	Non chiede le cose che vuole ma prende la mano dell'adulto come una protesi		Fatica a generalizzare
Non mostra oggetti o giocattoli agli altri per condividere l'interesse	Ha problemi con l'uso dei pronomi personali		Si fa manipolare dalle persone perché non diffida e non riesce a comprendere che mentano o lo possano ingannare

Fact Sheet n. 2

Osservazione dell'alunno e definizione della *baseline*

Per impostare correttamente una programmazione didattica, occorre una accurata individuazione di comportamenti/capacità/abilità/interessi/motivazioni presenti negli alunni. Questa individuazione puntuale dell'esistente dovrebbe essere supportata da strumenti organizzati di osservazione e di registrazione, sulla base dei cui esiti viene poi definita la *baseline*, cioè la "linea di partenza".

Immagine tratta da: <https://pixabay.com/it/photos/partenza-arrivo-lane-arrivo-linea-2405991/>.



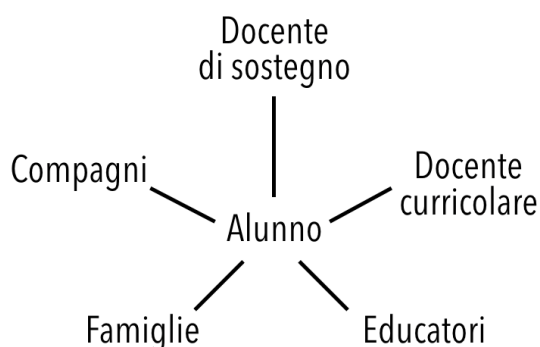
Nel caso di alunni con disabilità, la definizione della *baseline* è ancora più minuziosa di quanto non sia per gli alunni comuni. L'osservazione deve essere puntuale e riguardare i vari aspetti coinvolti nell'apprendimento.

Inoltre non può essere effettuata da un solo docente ma va condivisa tra tutti i docenti, gli educatori e le famiglie, perché i ragazzi disabili mostrano *performance* e comportamenti diversi da contesto a contesto.

È preziosa la collaborazione dei compagni di classe, perché è fondamentale che loro stessi imparino a sentirsi coinvolti nel processo di apprendimento dell'alunno con disabilità e che vi partecipino attivamente.

Ove e per quanto possibile, l'alunno con disabilità va coinvolto nel processo di descrizione di se stesso, ad esempio informando su cosa lo infastidisce, o lo disturba, su cosa vorrebbe, sui propri interessi, ecc.

Attori dell'osservazione dell'alunno con disabilità



Le informazioni raccolte nella *baseline* costituiscono il punto di partenza per:

1. individuare i possibili sviluppi
2. definire gli obiettivi a medio e breve termine
3. definire le modalità di insegnamento
4. predisporre i materiali necessari
5. valutare l'apprendimento dell'allievo
6. riprogrammare gli ulteriori interventi

Nel caso di un alunno con autismo, di qualsiasi età e livello intellettivo, sappiamo che vi sono delle aree critiche, sulle quali sarà sicuramente necessario lavorare in modo intensivo.

Nello schema seguente riassumiamo le aree potenzialmente più problematiche.

COMUNICAZIONE
LINGUAGGIO ORALE
IMITAZIONE
RISPETTO DELLE REGOLE
COMPrensione SOCIALE, RECIPROCIÀ SOCIALE
RAPPORTO CON L'ADULTO
INTERAZIONE CON I PARI D'ETÀ
GIOCO E ATTIVITÀ RICREATIVE
COMPORtAMENTI INTERFERENTI (stereotipie, comportamenti problema, ossessioni, ritualità, ecc.)
AUTONOMIE PERSONALI (igiene, pulizia, abbigliamento, ecc.)

PREREQUISITI PER L'APPRENDIMENTO (attenzione, persistenza nel compito, attenzione condivisa, avvio spontaneo dell'azione, curiosità, selezione dello stimolo, trasferimento di competenze da un campo ad un altro affine, generalizzazione, ecc.)

Saranno quindi queste le aree sulle quali prioritariamente si andrà ad indagare per individuare i livelli di partenza dell'allievo con autismo, avendo come base sia quanto descritto o riportato dai docenti precedenti sia dai curanti negli incontri del Gruppo Operativo sia dalle famiglie.

Fact Sheet n. 3

Elementi da osservare e descrivere - 1

Effettuare una esaustiva osservazione dell'alunno con autismo è un processo complesso che richiede una attenta pianificazione; cercheremo quindi di approfondire il percorso attraverso una serie di *Fact Sheet* che affronteranno il tema da diversi punti di vista.

Questo *Fact Sheet* fornisce una struttura generale che potrà essere utilizzata come quadro organizzatore del lavoro e per suggerire agli insegnanti "schede" specifiche per singoli alunni, aggiuntive rispetto a quanto offerto nel presente lavoro.

Questo schema è liberamente ispirato al **Comprehensive Autism Assessment Planning Tool elaborato dal Pennsylvania Department Of Human Service**¹³ scaricabile in forma originale.

¹³ <https://www.dhs.pa.gov/Pages/default.aspx>.

ALUNNO:	CLASSE:	A.S.	
Esempi			
Analisi dei bisogni e delle priorità della famiglia	La famiglia è stata incontrata nelle date ... ed ha espresso le seguenti priorità e necessità (per l'alunno)		
	Diminuzione dei comportamenti problema	Capacità di muoversi senza scappare dall'adulto	Diminuzione della rigidità delle routine
	Essere informati ogni giorno dell'andamento scolastico
Questioni mediche, condizioni cliniche, medicinali	Dalla famiglia e dalla ASL si apprende che:		
	L'alunno assume farmaci antiepilettici	Che possono essere osservati i seguenti effetti collaterali	Che rispetto agli effetti collaterali ... occorre avvisare la famiglia
	L'alunno potrebbe presentare problemi nelle seguenti aree:	In caso si presentino le seguenti condizioni occorre chiamare il 118	...
Area percettiva (vedere le schede pubblicate nel Quaderno n.1)	Dalla famiglia, dalla ASL e dall'osservazione dei docenti emerge che:		
	Rispetto alle funzioni uditive: eventuale ipersensibilità ai suoni e comportamenti target che fungono da segnale di superamento della soglia	Rispetto alle funzioni visive: eventuali problemi con le luci pulsanti, con luci troppo forti o luci fredde, intolleranza verso colori o forme, ecc. e comportamenti target che fungono da segnale di superamento della soglia	Rispetto al tatto superficiale: eventuali ipersensibilità cutanee a determinate superfici (oggetti duri, morbidi, vellutati, ruvidi, ecc.) Ipersensibilità a piccole pressioni o graffi Intolleranza agli abiti
	Rispetto al tatto profondo: problemi con la percezione del dolore profondo e viscerale. Elementi di attenzione perché l'alunno potrebbe non segnalare problemi di salute gravi. Necessità di abbigliamento o oggetti "appesantiti" per contenimento, ecc.	Ipersensibilità al freddo/caldo, ecc.	Rispetto al gusto: problemi con determinati sapori, cibi, consistenze, colori, ecc.
Abilità grosso-motorie	Dalla famiglia, dalla ASL e dall'osservazione della scuola si evince:		

Postura, equilibrio statico e dinamico: ...	Consapevolezza della propria posizione nello spazio da fermi e in movimento (perde l'equilibrio se sta fermo in piedi? Quando si muove sbatte negli spigoli? ecc.)	Indicazione (a voce, con segni o simboli o immagini) della posizione di oggetti rispetto a se stesso: ...	
Postura da seduti sulla sedia al banco			
Forza dei muscoli e regolazione della stessa in relazione alla finalità dell'azione (troppa forza? Poca forza? Forza errata rispetto allo scopo?)	Tensione muscolare e rigidità tonica Capacità di resistere allo sforzo (ad esempio salta a piedi pari ma soltanto tre volte e poi si stanca)	Pianificazione del movimento rispetto allo scopo (ad esempio riesce ad afferrare una palla al volo o non ci riesce)	
Imitazione di un movimento semplice Imitazione di sequenze di movimenti	Coordinazione dei movimenti in vari contesti: camminando, correndo, saltando, lanciando una palla, ...	Movimenti che "attraversano" l'immaginaria linea mediana verticale/orizzontale del corpo ...	
...	
<ul style="list-style-type: none"> • https://sigridloos.wordpress.com/2012/12/02/giochi-cooperativi-e-movimenti-di-brain-gym-per-riequilibrare-lenergia-in-un-gruppo/. • http://sfp.unical.it/modulistica/Lateralizzazione,%20dominanza%20e%20schemi%20motori.pdf. • https://www.regione.fvg.it/rafv/export/sites/default/RAFGV/cultura-sport/sport/allegati/Libro_SCHEMI_MOTORI_DI_BASE_2006.pdf. 			
Abilità fino-motorie e di coordinamento occhio-mano	Dalla famiglia, dalla ASL e dall'osservazione della scuola si evince:		
	Lateralizzazione	Tipo di presa di matite, penne, pennelli, ...	Uso delle forbici
	Uso di forchetta/cucchiaio	Uso del coltello	Uso coordinato di entrambe le mani
	Uso delle singole dita	Capacità di campire una superficie restando nei margini	Capacità di ricalcare una linea dritta, curva, a zig zag, ..
	Capacità di stendere la colla in modo uniforme	Capacità di strizzare un tubetto facendo fuoriuscire la quantità giusta di materiale	Capacità di aprire/chiedere un rubinetto (di che tipo?)
	Capacità di spalmare burro e marmellata su una fetta di pane

Comunicazione e linguaggio: livello 1	Dalla famiglia, dalla ASL e dall'osservazione della scuola si evince:		
	Comprende parole? Quali?	Comprende simboli? Quali?	Comprende segni (formalizzati tipo lingua dei segni o informali)? Quali?
	Usa parole? Quali?	Usa simboli? Quali?	Usa segni? Quali?
	Chiede (in qualsiasi modo) quello che vuole?	Imita suoni o parole (anche se non ne comprende ancora il significato?) Quali?	Risponde (in qualsiasi modo) a semplici richieste? Quali e in che modo?
	Associa parola o immagine o disegno o simbolo o foto ad un oggetto, su richiesta?	Indica con il dito un oggetto nell'ambiente su richiesta? (indica la sedia)	Risponde (in qualsiasi modo) se chiamato per nome? sempre? In quali occasioni?

Comunicazione e linguaggio: livello 2	Usa parole-frase?	Usa le carte PECS?	Usa un comunicatore?
	Usa un sistema simbolico di comunicazione in sostituzione o in appoggio al linguaggio verbale?	Riesce a comporre verbalmente o con simboli, una frase nucleare (soggetto, predicato, complemento)	Comprende semplici comandi o richieste (solo verbali, verbali con simboli, ...)?
	Conosce/riconosce il nome degli oggetti di uso comune (parola, simbolo, entrambi)	Conosce/riconosce i principali verbi di azione (parola, simbolo, entrambi)	Esprime (parole, gesti, simboli, ...) i propri bisogni essenziali
	Usa un tono di voce adeguato
Comunicazione e linguaggio: livello 3	Comunica verbalmente in modo adeguato alla sua età/inferiore alla sua età/superiore alla sua età	Esprime i propri stati d'animo	Usa la corretta intonazione
	Ha la giusta prosodia	Inizia una conversazione	Rispetta la conversazione (i tempi, l'alternarsi dei partecipanti, l'argomento, non interrompe) ...
	Risponde adeguatamente alle domande	Chiede spiegazioni se non ha capito	Comprende le espressioni del viso altrui
	Accompagna il linguaggio con le corrispondenti espressioni facciali	Guarda negli occhi	Chiede aiuto se ne ha bisogno (solo a persone conosciute anche a persone sconosciute)

Regolazione emozionale	Dalla famiglia, dalla ASL e dall'osservazione della scuola si evince:		
	Ha reazioni ansiose in quali circostanze?	Cosa lo spaventa?	Cosa lo rende allegro o gli piace fare?
	Cosa lo rilassa?	Cosa determina reazioni di rabbia?	Cosa lo fa ridere?
	Conosce e pratica percorsi per abbassare il livello di stress?	Comunica i suoi sentimenti (attraverso parole, segni, immagini, tabelloni predisposti)	Usa strumenti tipo "il termometro della rabbia"?

Comportamenti interferenti e comportamenti problema	Dalla famiglia, dalla ASL e dall'osservazione della scuola si evince:		
	Stereotipie, ritualità, ossessioni: presenti sì/no se sì dire come si manifestano	Comportamenti problema: presenti sì/no se sì dire come si manifestano e formulare ipotesi sulle possibili funzioni o cause	...
Competenze sociali	Dalla famiglia, dalla ASL e dall'osservazione della scuola si evince:		
	Generalmente isolato	Gradisce il piccolo gruppo ben conosciuto	Conosce le principali regole sociali, in relazione alla sua età Dire quali e come formalizzate (saluta entrando e dice "ciao") ...
	Rispetta il turno	Sa aspettare	Sta in fila
	ringrazia	Rispetta le regole (dire quali)	Rispetta lo spazio privato delle altre persone
	Chiede agli altri di rispettare il suo spazio	Distingue tra le cose sue e quelle degli altri	Rispetta le cose degli altri
	Sa stare a tavola in contesto protetto	Sa stare a tavola in mensa	Usa correttamente le posate
	Usa correttamente i servizi igienici
	Autonomie personali	Dalla famiglia, dalla ASL e dall'osservazione della scuola si evince:	
Si veste da solo		Si infila le scarpe e le allaccia da solo (velcro, lacci)	Infila i guanti
Va in bagno da solo		Si lava le mani da solo	Si infila i calzini
Infila il berretto		Segnala quando deve andare in bagno	Si soffia correttamente il naso

	Mangia da solo	Beve dal bicchiere	Si pettina da solo
	Si muove da solo dentro la scuola	Usa il pullmino scolastico	...
Funzionamento cognitivo	Dalla famiglia, dalla ASL e dall'osservazione della scuola si evince:		
	Memoria di lavoro	Memoria a lungo termine	Memoria autobiografica
	Memoria procedurale	Attenzione al compito: focalizzazione e durata	Attenzione in contesti ludici: focalizzazione e durata
	Attenzione congiunta	Selezione dello stimolo	Permanenza dell'oggetto
	Soglia sensoriale	Costanza della forma	Costanza della dimensione
	Trasferimento di competenze da un campo ad uno affine	Rapporti topologici	Comprensione del rapporto di causa/effetto
	Sequenze temporali (prima/dopo)
Interessi, motivazioni e talenti	Dalla famiglia, dalla ASL e dall'osservazione della scuola si evince:		
	Cosa attrae la sua attenzione	Cosa potrebbe funzionare come motivatore o come premio?	Cosa gli piace fare?
	Cosa riesce a rilassarlo e a calmarlo?	Ha interessi verso oggetti, argomenti, film, cartoni animati, ecc.	Ha talento per (numeri, musica, disegno, ecc.)
Apprendimenti scolastici: 1 <u>aritmetica</u>	Dalla famiglia, dalla ASL e dall'osservazione della scuola si evince:		
	Sa fare una corrispondenza 1/1 con oggetti e riconoscere dove ce ne sono di più, di meno o tanti quanti	Conosce la sequenza dei numeri fino al numero ...	Conosce la scrittura dei numeri fino a ...
	Associa numero e quantità fino a	Esegue operativamente l'addizione (unisce quantità e conta i risultato finale)	Esegue operativamente una sottrazione (data una quantità, toglie la quantità di oggetti indicata e conta il risultato)
	Conosce i segni operatori "+" e "-"	Conosce il segno operatore "="	È in grado di eseguire una addizione sia operativamente sia con i numeri entro il

	È in grado di eseguire una sottrazione sia operativamente sia con i numeri entro il ...	Esegue raggruppamenti e cambi in base dieci con il materiale strutturato	Conosce il valore posizione delle cifre, entro ... la decina? Il centinaio?
	Esegue "tappeti" con i Regoli Cuisenaire (numeri in colore)	Trascrive in forma di addizione quanto eseguito con i Regoli Cuisenaire	...
Apprendimenti scolastici 2: pre-scrittura <u>il gesto grafico</u>	Dalla famiglia, dalla ASL e dall'osservazione della scuola si evince:		
	Impugna correttamente una matita	Ha la corretta postura a tavolino	Ricalca il tracciato di una riga diritta, a zigzag, curva, lacci, ecc.
	Riesce da unire i puntini per ricostruire una immagine	Ricalca il tracciato delle lettere (stampato maiuscolo, minuscolo, corsivo)	Traccia autonomamente le lettere (dire quali) in stampato maiuscolo, minuscolo, corsivo
	Rispetta i margini del foglio	Mantiene la riga scrivendo usando rigature particolarmente evidenti ...	
Apprendimenti scolastici 3: <u>analisi e sintesi fonologica</u>	Riconosce il fonema iniziale in una parola di 3-4 fonemi	Separa il continuum di una parola bisillaba piana nelle sillabe che la compongono	Separa il continuum di una parola di 3-4 fonemi (bisillabe piane) nei fonemi che la compongono
	Riconosce il fonema finale di una parola con 3-4 fonemi	Dati due fonemi ripete la sillaba che essi formano (dire quali)	Ascoltate due sillabe, pronuncia la parola che esse formano
Apprendimenti scolastici 4: <u>associazione fonema/ grafema</u>	Scriva un grafema sotto dettatura (dire quali)	Legge le lettere associando il fonema corrispondente (dire quali)	Associa sillabe pronunciate e sillabe scritte sia in produzione sia in fruizione (dire quali)
Apprendimenti scolastici 5: <u>scrittura/ lettura</u>	Legge/scrive parole bisillabe piane dire quali	associa parole lette ad immagini che le rappresentano (nomi di cosa)	Associa verbi letti ad azioni corrispondenti (esegue le azioni)
	Data l'immagine di un oggetto/colore/ecc., ne scrive il nome	Vista una azione, scrive il verbo corrispondente	Scriva/legge frasi nucleari (soggetto, predicato, un complemento) e ne comprende il significato

Fact Sheet n. 4

Elementi da osservare e descrivere - 2

Come ricordato in premessa, si possono organizzare strumenti di osservazione di tipo diverso, in modo da poter adattare lo strumento alla situazione dell'alunno e della scuola.

Di seguito si presenta una struttura diversa rispetto a quella del Fact Sheet precedente, liberamente tratta dallo strumento ATEC (Autism Treatment Evaluation Checklist di Bernard Rimland e Stephen Edelson, Autism Research Institute)¹⁴.

Si ricorda che, anche nella versione originale non si tratta di uno strumento clinico ma di una valutazione educativa.

Si ribadisce che le voci sotto indicate vogliono fornire esempi di come possa essere correttamente stilata una "griglia" di osservazione, e non uno strumento da usare come tale.

Osservazione dell'alunno ...	Effettuata da ...
	Periodo di osservazione ...

1. LINGUAGGIO E COMUNICAZIONE			
Comportamento	sempre	talvolta	mai
Reagisce sentendo il proprio nome			
Obbedisce al comando NO			
Obbedisce al comando FERMATI (o equivalente in uso)			
Esegue un comando semplice (del tipo "prendi la palla")			
Usa parole-frase (del tipo NO, acqua, gelato)			
Comportamento	sempre	talvolta	mai
Può usare due parole collegate (voglio gelato)			
Può usare tre parole collegate			

¹⁴ https://www.autism.com/ind_atec. A questo link: <http://www.surveygizmo.com/s3/1329619/Autism-Treatment-Evaluation-Checklist-revised>, il profilo ATEC originale può essere compilato on line in italiano.

Conosce e usa fino a 10 parole che usa come parole-frase			
Conosce da 10 a 20 parole che usa come parole-frase			
Usa frasi formate da almeno 4 parole (specificare se usa o no articoli, congiunzioni, etc.)			
Usa frasi formate da più di 4 parole (specificare come sopra)			
Esprime in modo comprensibile quello che vuole			
Pone domande dotate di senso			
Usa un linguaggio ricco e articolato			
...			

2. RAPPORTI SOCIALI

Comportamento	sempre	talvolta	mai
Mostra di percepire quando qualcuno si avvicina a lui o gli si rivolge			
Reagisce in modo sociale quando qualcuno gli si avvicina			
È cooperativo rispetto alle richieste e/o agli stimoli sociali			
Preferisce essere lasciato solo			
Imita gesti o comportamenti di altri			
Mostra affettuosità verso i genitori quando lo vengono a prendere da scuola			
Mostra affetto verso gli insegnanti e/o i compagni entrando o uscendo da scuola			
Sorride ad altre persone			
Accetta che un compagno gli si affianchi nelle attività			
...			

3. CONSAPEVOLEZZA SENSORIALE E COGNITIVA

Comportamento	sempre	talvolta	mai
----------------------	---------------	-----------------	------------

È attratto da programmi TV o film			
Scarabocchia, colora, disegna spontaneamente			
È attratto da qualche animale in particolare (cani, gatti, criceti, ecc.)			
È consapevole dei pericoli			
Ha paura di cose/oggetti o animali che non sono pericolosi			
Usa giocattoli per attività spontanee			
È attratto da oggetti particolari o da luminosità o da suoni particolari			
Dimostra particolari sensibilità tattili, rifiutando il contatto con determinati materiali			
Dimostra curiosità verso qualcosa			
Esplora lo spazio che non conosce			
Reagisce al dolore in modo evidente			
Reagisce in modo eccessivo al tocco o ad altre sensazioni che non provocano dolore in altre persone			

4. COMPORTAMENTO ADATTIVO

Comportamento	sempre	talvolta	mai
Si veste e si sveste da solo			
Indossa da solo le scarpe			
Allaccia le scarpe da solo (con il velcro o con le stringhe)			
Infila i guanti quando è freddo			
Si lava i denti da solo			
Si lava le mani da solo			
Si pettina da solo			
Prepara da solo il proprio corredo scolastico			
Usa correttamente il bagno			

Dorme regolarmente			
Mangia i cibi normalmente serviti a casa e a scuola			
Mangia usando le posate			
Mangia seduto a tavola			
Si orienta nello spazio della scuola			
È in grado di spostarsi da solo nella scuola			
È in grado di chiedere aiuto se ha bisogno			
Sa usare il cellulare			
...			

5. COMPORTEMENTO GENERALE

Comportamento	sempre	talvolta	mai
È iperattivo			
È pigro			
Può reagire mordendosi o mordendo altri			
Ha comportamenti interferenti (vocalizzi, dondolio, saltelli, sfarfallamenti con le mani, ecc.)			
Può reagire con violenza sulle cose e sulle persone (compreso se stesso)			
Può reagire urlando			
Scappa da casa e/o da scuola			
Si stanca facilmente			
...			

Fact Sheet n. 5

Individuazione delle abilità sociali presenti

Le abilità sociali nelle persone con autismo sono generalmente compromesse da tre livelli di difficoltà:

- **Difficoltà nell'interazione sociale** (al punto da apparire indifferenti alle altre persone);
- **Difficoltà nella comunicazione sociale** (al punto da non comprendere tutti i livelli istintivi per noi della comunicazione non verbale, della prossemica, del tono di voce e dei tratti supersegmentali del discorso, ecc.) anche nelle persone che parlano bene (infatti il problema prima di essere linguistico è comunicativo);
- **Difficoltà nella "immaginazione" sociale** (difficoltà nel gioco simbolico, nei giochi di ruolo, nella fantasia e nell'immaginazione, soprattutto in riferimento ad altre persone, compromettendo, ad esempio le capacità empatiche, la possibilità di immaginare le ragioni di un comportamento altrui, ecc. *"È come se tutti stessero giocando un complicatissimo gioco di cui io solo non conosco le regole"* Clare Sainsbury).

Per rendere più precisa l'osservazione dei docenti si consiglia di focalizzarla su alcuni aspetti particolarmente significativi (aspetti *target*), ad esempio:

1. Livello dell'interazione con gli altri (adulti e compagni); reciprocità sociale: iniziare relazioni sociali, accettare l'approccio di altri per avviare una relazione sociale;
2. Consapevolezza di sé (intesa come quella sensazione che tutti proviamo di essere noi stessi attraverso il tempo, gli accadimenti, che siamo noi a generare le nostre azioni e che siamo distinti dall'ambiente circostante e dalle altre persone)¹⁵;
3. Capacità verbali e non verbali di comunicazione;
4. Comprensione delle emozioni in se stessi e negli altri;
5. Comprensione delle regole e dei comportamenti sociali;
6. Amicizia e gioco.

Oltre ai problemi determinati dall'autismo a livello di sviluppo delle abilità sociali in se stesse, vanno considerati nel quadro anche i vari comportamenti che

¹⁵ <http://cdn.intechopen.com/pdfs-wm/41296.pdf>.

incidono (anche fortemente) sulle relazioni sociali, in quanto allontanano gli altri e li rendono poco disposti all'interazione.

Questi comportamenti in genere derivano da ulteriori conseguenze dell'autismo, quali reazioni a problemi sensoriali (soprattutto ipersensibilità) e difficoltà comunicative. Ma possono anche essere potenziati da interventi educativi carenti o imprecisi o non coerenti.

Anche su questi aspetti occorre puntualizzare l'attenzione, proprio per comprendere a vasto raggio la condizione dell'alunno con autismo che abbiamo davanti.

Esempio di osservazione (ovviamente da adattare all'età e alle condizioni)

Osservazione di comportamenti che interferiscono negativamente con lo sviluppo di relazioni sociali:

Livelli di aiuto (se congruente con il comportamento osservato)	Con molto aiuto	Con poco aiuto	Senza aiuto	
	A	B	C	
Frequenza del comportamento	Mai	Raramente	Spesso	Sempre
	1	2	3	4
Modalità di registrazione	Esempio: rilevazione di un comportamento che si rileva raramente senza aiuto può anche presentarsi spesso con poco aiuto: 2B + 3C			

La valutazione del livello della complessità del comportamento, a giudizio degli insegnanti, va da 1 (poco frequente) a 4 (assai frequente), ma possono essere individuati altri livelli di gradazione. Dalla scheda di osservazione vanno tolti tutti quei comportamenti che l'alunno non presenta.

COMPORAMENTO	REGISTRAZIONE			
Calcio, urla, morde, ecc.				
Prende le cose che vuole anche se sono di altri				
Prende di mano ad altri bambini/ragazzi le cose con cui stanno giocando o che stanno usando				
Ha repentini cambiamenti di umore				
Tocca gli altri in modo inappropriato				

Non accetta di farsi toccare				
Non rispetta le consegne, anche se alla sua portata				
Distrugge le cose proprie e altrui				
...				

Osservazione dei comportamenti sociali o protosociali

COMPORAMENTO	REGISTRAZIONE			
Si avvicina spontaneamente ad un altro alunno che sta facendo una cosa che attira il suo interesse				
Si avvicina a piccoli gruppi di compagni che stanno facendo cose che attirano il suo interesse				
Cerca di inserirsi nelle attività della sezione o della classe o del gruppo				
Tocca qualcuno per attirare la sua attenzione				
Quando un altro lo tocca si gira e gli presta attenzione (anche se per poco)				
Affianca il suo gioco a quello di altri (gioco parallelo) ma non interagisce				
Indica quello che vuole per ottenerlo				
Interrompe bruscamente il gioco che sta facendo e se ne va anche se stava interagendo con qualcuno				
Comprende le principali espressioni facciali (dire quali e valutarle una a una)				
Comprende alcuni gesti comunicativi di uso comune (dire quali: segno OK, battere le mani, battere il 5, indicare per segnare una direzione, scuotere la testa in verticale per dire sì e in orizzontale per dire no, ecc.)				
Saluta quando entro in classe				
Si riconosce allo specchio				
Riconosce gli altri allo specchio				
Riconosce i compagni in classe				
Riconosce i compagni se li incontra per strada				

Conosce i nomi dei docenti e degli educatori				
Conosce il nome dei bidelli				
Offre qualcosa a qualcuno?				
Chiede aiuto quando ne ha bisogno?				
È gentile con i compagni?				
Sorride quando incontra qualcuno che conosce?				
Come si comporta quando qualcuno piange?				
Come si comporta quando qualcuno ride?				
Quando viene elogiato o complimentato, dimostra di gradire?				
Rispetta i turni di gioco?				
Rispetta la fila?				
Rispetta lo spazio personale degli altri?				
...				
In caso di alunni verbali, valutare le abilità di conversazione				
Rispetta l'argomento di conversazione comune?				
Risponde a tono alle domande (al suo livello di comprensione)				
Fa domande coerenti con l'argomento di cui si parla?				
Accetta di parlare di argomenti che non ha proposto lui?				
Usa un tono di voce appropriato?				
Usa le inflessioni durante l'eloquio (tono interrogativo, pause, corretta respirazione, ecc.)				
Rispetta i tempi di conversazione				
Reagisce male se qualcuno non lo ascolta?				
Ascolta fiabe, storie, letture fatte in classe?				
...				

Fact Sheet n. 6

Rilevazione delle modalità di comunicazione

Nel caso dell'autismo le capacità di comunicazione vanno nettamente distinte da quelle linguistiche.

Iniziamo fornendo un **esempio** di osservazione strutturata: **primo livello**

Alunno ...	Effettuata da ...
Osservazione effettuata: <input type="checkbox"/> in ambito scolastico <input type="checkbox"/> in ambito familiare	Data...

1. LINGUAGGIO E COMUNICAZIONE			
Comportamento	sempre	talvolta	mai
Se viene chiamato per nome, guarda verso l'interlocutore?			
Il comportamento varia a seconda di chi lo sta chiamando?			
Il comportamento cambia se chi lo chiama gli offre qualcosa di suo interesse?			
Se gli si porge qualcosa di suo interesse, allunga la mano per prenderlo?			
Se vuole qualcosa fuori dalla sua portata, come si comporta?			
Se qualcuno si pone nel suo campo visivo, gli rivolge lo sguardo?			
Accetta la prossimità fisica da parte dei propri familiari?			
Accetta la prossimità fisica di altre persone?			
Si copre le orecchie in caso di suoni forti?			
Si copre gli occhi in caso di luci forti o intermittenti?			
Grida per esprimere disappunto?			

Se l'adulto gli offre qualcosa di suo interesse e poi lo ritrae, l'alunno guarda verso l'adulto?			
Se l'adulto gli offre qualcosa di suo interesse e poi lo ritrae, l'alunno allunga la mano per prenderselo?			
Se l'adulto gli offre qualcosa di suo interesse e poi lo ritrae, l'alunno si mette a urlare o simili?			
Si ferma se sente il NO dell'adulto?			
Accetta un NO come risposta?			
Se l'adulto gli offre qualcosa che non gli interessa, lo ignora?			
Se l'adulto gli offre qualcosa che non lo interessa, lo allontana?			
Se l'adulto gli offre qualcosa, guarda l'adulto?			
Usa spontaneamente dei gesti con intenti comunicativi?			
Quando l'adulto gli offre qualcosa che gli piace, sorride?			
Se l'adulto gli offre un oggetto, allunga la mano per prenderlo?			
Allunga oggetti all'adulto?			
Emette vocalizzi (di qualsiasi tipo)?			
Emette dei suoni che possano essere associati ad un significato ricorrente?			
Se sì, quali?			
Accetta che l'adulto si inserisca nel suo gioco solitario			
...			

Fact Sheet n. 7

Dall'osservazione alla predisposizione della *baseline* Esempi di capacità proto-sociali e comunicative

Con la scheda precedente abbiamo fornito un esempio di strumento di osservazione dedicato agli aspetti comunicativi di un alunno con autismo, presupponendo o un alunno piuttosto piccolo o una situazione decisamente grave (primo livello).

Presumiamo che l'osservazione sia stata condotta e che sia la famiglia sia i docenti abbiamo redatto le proprie versioni della rilevazione e che poi si siano incontrate per condividere quanto osservato e giungere ad avere chiara la situazione dell'alunno nei diversi contesti e con le diverse persone.

Esempio 1

Diciamo che, ad esempio, abbiamo questa situazione:

Comportamento	sempre	talvolta	mai
Se qualcuno si pone sul suo campo visivo, gli rivolge lo sguardo?		x	

Da questa prima fase di osservazione discende la necessità di comprendere se vi è o meno una regolarità nel comportamento dell'alunno, cioè se vi sia qualcosa che riesce a richiamare la sua attenzione, anche soltanto per qualche momento.

In quali situazioni l'alunno rivolge lo sguardo verso qualcuno che entra nel suo campo visivo?	
Si tratta sempre di una persona specifica?	Ad esempio guarda il fratello ma non il padre, guarda l'educatore ma non tutti gli altri
La persona in quel momento emette dei segnali visivi o sonori?	Se sì, descrivere
La persona ha in mano delle cose che possono richiamare l'attenzione?	Se sì descrivere quali cose
La persona si muove velocemente, lentamente, si agita, ecc.	
...	

Se si rilevasse, ad esempio, che l'alunno volge lo sguardo verso una persona che entra nel suo campo visivo se questa persona ha in mano un oggetto brillante, si potrebbe utilizzare questo sistema per attirare l'attenzione dell'alunno verso il lavoro da fare, utilizzando come stimolo qualcosa di brillante. Se non c'è altra strada anche una eventuale stereotipia od ossessione può essere utilizzata come "porta" per accedere all'attenzione dell'alunno, sia pure in modo e per un tempo limitati all'essenziale.

Da questo quadro, quindi, emerge una *baseline* come la seguente:

Volgere lo sguardo verso persone che entrano nel suo campo visivo	
Volge lo sguardo verso persone che entrano nel suo campo visivo se accompagnate da uno stimolo luminoso	Lo sguardo dura 1 secondo e poi l'alunno ritorna a fare quello che faceva prima

È evidente che, per insegnare poi all'alunno a fare attenzione alle persone nel suo ambiente, occorre partire da questo punto, che è l'attuale presente, e poi scoprire come potenziare il tempo di attenzione all'altro (passando da 1 secondo a 2 e poi a 3), come fare attenzione ad altri stimoli oltre a quello luminoso, e così via.

Quello che è certo e che non possono essere definiti nel PEI degli obiettivi che richiedano un tipo di attenzione agli altri che l'alunno al momento non possiede.

Esempio 2

Comportamento	sempre	talvolta	mai
Usa spontaneamente dei gesti con intenti comunicativi?		x	

Anche in questo caso occorre approfondire l'analisi.

L'alunno usa gesti con intenti comunicativi	
Quali gesti?	Descriverli
Con quali persone?	Tutte? Con qualcuno in particolare? Se con qualcuno, si può ipotizzare una ragione per questo?
In quali situazioni?	Vi sono delle situazioni costanti (ad esempio quando vuole bere, o quando vuole un gioco fuori dalla sua portata)? Se si descriverle

Immaginiamo di avere un risultato come il seguente:

L'alunno usa talvolta gesti con intenti comunicativi	
Quali gesti?	Prende la mano della persona vicina e la guida verso una cosa che vuole e che è in vista. Quando ha sete porta la persona vicina verso il rubinetto.
Con quali persone?	Lo fa con chiunque sia nei paraggi
In quali situazioni?	Lo fa sempre nel caso della cosa che vuole. Nel secondo caso lo fa soltanto a casa sua, dove sa dove è il rubinetto.

In questo caso noi abbiamo un alunno che ha una forma embrionale di consapevolezza che c'è un modo per ottenere quello che vuole, ma questa consapevolezza è limitata dal fatto che le cose che vuole siano in vista e, nel caso della sete, funziona soltanto se l'alunno sa dove è il rubinetto da cui si attinge l'acqua.

Ecco quindi la nostra *baseline*:

Usare gesti con funzioni comunicative	
Prende la mano della persona vicina e la porta verso quello che desidera	Per avere un oggetto che vuole e che non è alla sua portata
	Per avere da bere se sa dove è il rubinetto

Anche in questo caso la successiva programmazione dovrà partire dall'esistente per ampliarlo e generalizzarlo (insegnargli a chiedere quello che vuole usando una carta PECS o simili).

Esempio 3

L'alunno usa gesti con intenti comunicativi	
Quali gesti?	Indica con il dito quello che vuole e che non riesce a prendere da solo

In questo caso, gli obiettivi che verranno fissati nel PEI partiranno da questa competenza per generalizzarla, insegnando all'alunno a indicare non soltanto gli oggetti che vuole ma anche le foto che li rappresentano, per passare poi ad una tavola di comunicazione, aggiungendo le parole (se possibile) e/o il linguaggio dei gesti e/o un comunicatore.

Come detto, in nessun caso si potranno definire nel PEI degli obiettivi che non siano strettamente correlati a quanto emerso nella *baseline*, evitando il fallimento che deriverebbe dal richiedere l'uso di competenze attualmente non possibili per l'alunno.

Fact Sheet n. 8

Esempio di individuazione di una *baseline* sull'attenzione congiunta

Uno dei problemi che comunemente si riscontrano nei bambini con autismo è connesso al mancato o carente sviluppo dell'attenzione congiunta.

L'espressione "attenzione congiunta", intesa in senso stretto, sta ad indicare il fatto di "*guardare qualcosa che qualcun altro sta guardando*". È esperienza per noi comune il fatto che, quando una persona guarda fissamente un qualsiasi oggetto o punto nel campo visivo, le altre persone presenti tendono automaticamente a guardare nello stesso punto.

In senso più lato, l'espressione "attenzione congiunta" indica quella serie di comportamenti, presenti fin dalla primissima infanzia, tramite i quali il bambino guarda prima verso l'adulto, poi verso l'oggetto su cui vuole richiamare l'attenzione, magari indicando con il dito ed emettendo vocalizzi, per poi guardare nuovamente l'adulto. L'adulto, in risposta al comportamento del bambino, guarda il bambino, poi l'oggetto di attenzione, poi di nuovo il bambino, condividendo espressioni, parole, oppure dando al bambino l'oggetto desiderato.

Questo comportamento è sì legato alle capacità di attenzione, ma ha una connotazione potentemente sociale, è un comportamento sociale; come tutti i comportamenti legati alla socialità, esso è assente - o fortemente carente - nei bambini con autismo e crea grande ansia negli adulti, che non vedono attivarsi quello scambio comunicativo istintivo e potente per loro così naturale.

Quando parliamo di attenzione congiunta, consideriamo due aspetti, il primo più semplice da apprendere rispetto al secondo:

1. Il bambino risponde allo stimolo di un'altra persona per condividere interesse verso qualcosa;
2. Il bambino si rivolge ad un'altra persona per avviare uno scambio comunicativo di interesse verso qualcosa.

Quindi occorre fare attenzione alla differenza tra:

- Guardare o indicare qualcosa a qualcun altro per avere qualcosa;
- Guardare o indicare qualcosa per attirare l'attenzione di un'altra persona su quella cosa, con intento sociale.

Nei bambini con autismo spesso è assente anche il primo aspetto, spesso fanno delle scenate spaventose per avere qualcosa ma senza mettere in atto comportamenti di richiesta adeguati.

Se il primo aspetto è spesso assente, il secondo lo è quasi sicuramente, in quanto la mancanza di interesse per gli scambi sociali è proprio uno dei problemi centrali dell'autismo.

L'attenzione congiunta è fortemente collegata all'intenzionalità comunicativa ed al linguaggio. Pertanto il suo mancato sviluppo contribuisce in modo rilevante alle difficoltà che i bambini con autismo hanno, in quanto rende difficili tutti i successivi sviluppi che dipendono dall'uso di questa "abilità" (o "funzione" o "comportamento" che dir si voglia).

Dal momento che l'attenzione condivisa è considerata un elemento fondamentale per lo sviluppo, è importante comprendere se essa è presente o no nell'alunno che abbiamo a scuola. In caso non sia compiutamente presente, è necessario rilevare se siano o no presenti alcuni dei comportamenti che "compongono" questa abilità, per poter poi programmarne lo sviluppo.

Se si tratta di un alunno piccolo, è probabile che l'attenzione congiunta non sia compiutamente presente. Se si tratta di un alunno più grande, è possibile che essa sia già stata oggetto di specifici percorsi abilitativi, e quindi sia presente. È però anche possibile che non sia così.

Per individuare se l'alunno presenti attenzione congiunta, oppure no, innanzitutto occorre leggere con attenzione il Profilo Funzionale allegato alla diagnosi di autismo. In questo profilo dovrebbero essere tratteggiate tutte le competenze presenti nell'alunno. Sappiamo tuttavia che i Profili Funzionali non sempre sono dettagliatamente compilati, e quindi è possibile che l'informazione non sia presente.

È inoltre anche possibile che il Profilo Funzionale non sia aggiornato (di norma viene rivisto al passaggio di ogni ordine di scuola, quindi un alunno di classe quinta della scuola primaria, ad esempio, ha probabilmente un Profilo Funzionale redatto al passaggio tra la scuola dell'infanzia e la prima elementare, diversi anni prima).

Quindi riteniamo utile suggerire un semplice percorso di osservazione che ci consenta di verificare, anche senza l'uso di test, se l'attenzione congiunta è presente o no nel nostro allievo.

È bene ricordare che "guardare negli occhi" è di per sé un comportamento difficile per le persone con autismo, per cui è bene fare attenzione a tutti gli altri comportamenti (ad esempio i gesti o i movimenti del corpo o i vocalizzi) per rilevare l'attenzione congiunta, che nelle persone con autismo potrebbe essere presente ma diversamente caratterizzata rispetto allo sviluppo comune, cioè senza la prevalenza assoluta dello scambio di sguardi. In questo senso potrebbe risultare molto utile quanto detto per le persone non vedenti (che ovviamente non possono basarsi sulla reciprocità di sguardi): *"Parallelamente l'attenzione condivisa, nel soggetto non vedente, è spesso ostacolata dalla diversità, dal gap*

che esiste tra vedente e non vedente, che si rifanno a strategie diverse di utilizzare i processi cognitivi. Il vedente è abituato, e strutturato, per impostare uno scambio di informazioni (ovvero un processo in cui un mittente invia uno stimolo a un ricevente che a sua volta interagisce con l'altro individuo) per mezzo del contatto visivo e dell'imitazione (spesso i bambini apprendono per imitazione). L'apprendente non vedente utilizzerà vie diverse, non necessariamente meno efficaci, per stabilire un contatto sociale, ma se l'interlocutore non è conscio della differenza, e soprattutto, non è abituato a sfruttare percorsi alternativi rispetto allo scambio visivo di informazioni, l'incomprensione e il ritardo nell'apprendimento saranno inevitabili" (Enrico Rialti, Difficoltà e modalità di apprendimento nel soggetto non vedente")¹⁶.

Occorre impegnarsi a sviluppare entrambi questi aspetti, sia quello di semplice richiesta di qualcosa che si vuole o di imparare a guardare verso qualcosa che altri indicano, sia quello di scambiare comunicazione con altre persone (ad esempio condividere lo stupore per una cosa nuova).

Per arrivare al secondo aspetto, tuttavia, occorre costruire il primo, e già questo si rivela un compito spesso arduo, dal quale tuttavia non bisogna desistere.

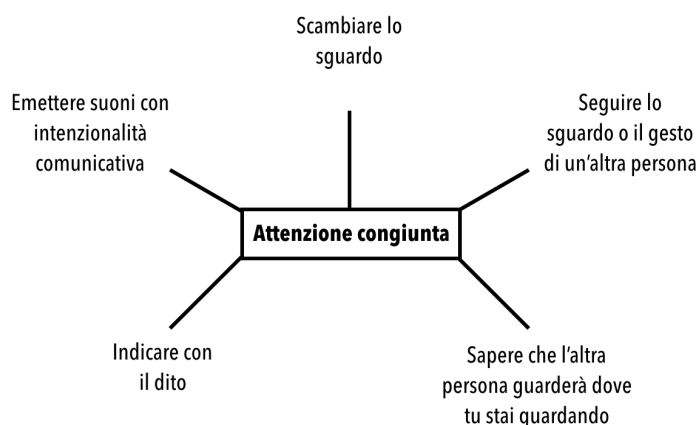
Pertanto esamineremo diverse abilità legate al primo aspetto, considerandole sia rilevanti in se stesse, sia introduttive a successivi sviluppi rispetto all'intenzionalità e all'interesse nella comunicazione.

Alunno ...	Effettuata da ...		
Osservazione effettuata: <input type="checkbox"/> in ambito scolastico <input type="checkbox"/> in ambito familiare	Data...		
AZIONE CONGIUNTA			
Comportamenti	sempre	talvolta	mai
Se l'adulto gli mette in mano un oggetto diverso da quello con cui sta giocando, lo prende e lo guarda			
Guarda verso un oggetto che vuole			
Porge all'adulto un oggetto per essere aiutato (ad esempio ad aprire una scatola)			
Guarda l'adulto (ad esempio se ha in mano un oggetto che lui vuole o che ha attirato la sua attenzione)			

¹⁶ www.bibciechi.it/publicazioni/tifflologia/200901/Rialti.rtf

Porge un oggetto ad un'altra persona ma senza guardarla			
Segue il gesto indicativo di un'altra persona fino all'oggetto indicato			
Segue lo sguardo di un'altra persona fino all'oggetto indicato se è vicino a lui			
Segue lo sguardo di un'altra persona fino all'oggetto indicato anche se è lontano da lui			
Indica l'oggetto per condividere l'interesse per quell'oggetto (gesto protodichiarativo)			
Indica l'oggetto che vuole, (gesto protoimperativo)			
Guarda l'oggetto che vuole, guarda l'adulto e poi guarda di nuovo l'oggetto			
Accompagna con vocalizzi il precedente comportamento			
Si volta verso qualcuno che sta parlando direttamente a lui e vicino a lui			
Guarda verso l'adulto prima di prendere un giocattolo			

Dalla scheda di osservazione sopra indicata emergono i principali aspetti che "compongono" l'attenzione congiunta e che possiamo succintamente riassumere nello schema seguente.



Fact Sheet n. 9

Cenni sulle competenze sociali nelle persone con autismo

Come ormai ampiamente risaputo, le persone con autismo hanno grandi problemi nell'acquisire le competenze sociali, che le persone normotipiche sviluppano in modo istintivo nell'interazione con gli altri.

In modo particolare le persone con autismo hanno problemi:

- nella reciprocità sociale ed emozionale;
- nella comunicazione non verbale usata nelle interazioni sociali (non comprendono i segnali);
- a sviluppare e mantenere relazioni sociali appropriate all'età.

Inoltre presentano:

- interessi ristretti e ripetitivi, che a volte non mutano con l'età;
- non amano i cambiamenti e hanno difficoltà ad adattarsi;
- hanno fobie o manie anche molto forti.

È necessario quindi insegnare ai bambini, e poi agli adolescenti, con autismo i vari aspetti delle competenze sociali richieste per poter condurre una vita ragionevole insieme agli altri. Questo non significa forzare le persone con autismo ad essere "sociali-per-forza". Significa insegnare in modo razionale e consapevole le modalità fondamentali del vivere sociale, lasciando poi a ciascuno il diritto di partecipare ad eventi sociali oppure no e di come eventualmente farlo. Dobbiamo assicurare, per quanto possibile, la possibilità di scegliere.

In breve sintesi, le principali competenze sociali da insegnare, ovviamente in relazione all'età, sono le seguenti.

Rispettare il turno
Negoziare
Invitare qualcuno a fare qualcosa
Ringraziare
Unirsi agli altri e inserirsi nel gruppo
Seguire le idee di un altro
Complimentarsi con qualcuno, in situazione appropriata
Rispondere a tono alle domande

Saper attendere
Accettare le risposte che gli altri danno
Accettare un NO come risposta
Saper rispondere NO se opportuno
Capire di chi ci si può fidare
Capire di essere in difficoltà e saper chiedere aiuto
Salutare in modo appropriato
Non imporre agli altri i propri argomenti di conversazione preferiti
Capire i propri stati d'animo e avere strategie per calmarsi ove occorra in modo da evitare comportamenti problematici
Imparare a rivolgersi verso la persona con cui si sta parlando (anche se non si riesce a guardarla negli occhi)
Imparare le principali espressioni che caratterizzano le emozioni delle persone
Imparare a rispettare le regole
Imparare a condividere le proprie cose
Accettare che altri occupino il "proprio" posto
Imparare a gestire le distanze sociali secondo le regole del gruppo culturale di appartenenza
Imparare come ed in quali occasioni ci si può permettere di toccare un'altra persona
Imparare ad accettare un dono, ringraziando, anche se non piace o se non lo si desiderava
Imparare a distinguere tra "menzogne" e "convenienze sociali"
Imparare a gestire il tono della voce

Fact Sheet n. 10

Osservazione delle abilità sociali - 1

Al seguente link: <http://www.specialeautismo.it/servizi/menu/dinamica.aspx?idArea=17006&idCat=17012&ID=17706> è pubblicato un elenco di comportamenti osservabili, utili a definire il livello di abilità sociali presente in un bambino con autismo. L'elenco fa riferimento ad uno strumento di osservazione proposto da Jannik Beyer - Lone Gammeltoft, *Autismo e gioco*, ed. Il Minotauro 2001.

1. GIOCO LIBERO		
Scelta materiali:	Descrizione	Indicazioni aggiuntive
1. Il bambino sceglie un giocattolo particolare?		
2. Il bambino sceglie una particolare tipologia di giocattoli?		
3. Non compie nessuna scelta		
Altro:		
Comportamento sociale durante il gioco libero:		
1. Il bambino rimane lontano dall'adulto?		
2. Il bambino coinvolge l'adulto?		
Se sì:		
In che modo il bambino dà o mostra il giocattolo all'adulto?		
In che modo il bambino chiede aiuto?		
Il bambino si serve strumentalmente dell'adulto?		
Altro (dire cosa)		
Modalità dell'attività del gioco libero:	Descrizione	Indicazioni aggiuntive
1. Il gioco è orientato a livello sensomotorio e manipolativo (es. masticare, succhiare, gettare)?		
2. Il gioco si svolge secondo una modalità organizzante (mettere dei mattoncini uno sull'altro, oggetti in una scatola)?		

3. Il gioco si svolge mediante un uso funzionale del giocattolo (es. guidare una macchina, bere dal bicchiere della bambola?)		
4. Il gioco si svolge secondo il "far finta" (es. il mattoncino diventa una macchina?)		
2. INIZIATIVA SOCIALE DELL'ADULTO:		
1. Il bambino segue lo sguardo dell'adulto verso un oggetto che è fuori vista?		
2. Il bambino chiede di ripetere un'attività divertente?		
3. IMITAZIONE		
1. Se il bambino viene imitato, capisce e vuole continuare?		
2. Il bambino tenta di imitare l'adulto?		
4. SEQUENZE SOCIALI ATTESE		
Il bambino capisce le sequenze di gioco e si aspetta che l'adulto continui (es. fare il solletico, cucù, ecc.)?		
5. GIOCO ALTERNATO		
1. Il bambino è in grado di far andare avanti e indietro un oggetto (es. scambi con la palla)?		
2. È in grado di fare un gioco con alternanza dei turni (es. suonare a turno un tamburo)		

Fact Sheet n. 11

Osservazione delle abilità sociali - 2¹⁷

Alunno:	Periodo di osservazione:
Osservatore/osservatori:	
Comportamento	Registrazione
Accetta la vicinanza dei compagni entro il limite di: (mezzo metro, 30 cm, ...); se la vicinanza diminuisce l'alunno si allontana	
Si avvicina ai compagni che giocano	
Gioca in parallelo accanto ad un compagno	
Gioco in parallelo accanto ad un adulto	
Accetta che l'adulto si inserisca nel suo gioco fornendogli nuovi giocattoli o oggetti	
Accetta che un compagno si inserisca nel suo gioco fornendogli nuovi giocattoli o oggetti	
Imita un adulto o un compagno che gioca accanto a lui	
Accetta il turno con 1 compagno per max minuti ...	
Accetta il turno con 2 compagni per max minuti ...	
Accetta il turno con 3 o più compagni per max minuti ...	
Accetta che un compagno tocchi i suoi giochi o le sue cose	
Prende le cose degli altri o i giochi con cui stanno giocando	
Saluta (dire come: verbalmente, con un gesto della mano, ...) quando entra o esce da scuola	
Chiama i compagni per nome (tutti, qualcuno?)	
Accetta di stare in un piccolo gruppo per un gioco comune (ad esempio girotondo) Se sì per max minuti ...	
Rispetta semplici regole in un gioco	

¹⁷ Le osservazioni che seguono sono liberamente ispirate alla scheda elaborata da Scott Bellini "Autism Social Skills Profile" scaricabile al link: http://www.ocali.org/up_doc/Autism_Social_Skills_Profile.pdf, e dalle Social Skills Checklist compilate dal Distretto Scolastico della Contea di Escambia (Florida): <https://ecsd-fl.schoolloop.com/>. Al link sotto riportato il livello elementare: <http://ecsd-fl.schoolloop.com/file/1451351551221/1444719927147/3523951584612187684.pdf>, al link sotto riportato il livello superiore <http://ecsd-fl.schoolloop.com/file/1451351551221/1444719927147/2655398763271898707.pdf>.

Suggerisce/propone giochi agli altri	
Accetta un rifiuto dai compagni?	
Accetta un rifiuto dall'adulto?	
Si rapporta con i compagni in situazioni non strutturate?	
Condivide con altri la sua merenda?	
Accetta di condividere la merenda degli altri?	
Come si comporta quando un compagno si fa male o piange?	
Quando lui si fa male, cerca il conforto degli adulti o dei compagni?	
Si interessa gli interessi degli altri?	
Quando non c'è scuola, esprime la mancanza dei compagni?	
Se un compagno lo saluta, risponde al saluto in modo consono?	
Se un adulto che conosce lo saluta, risponde al saluto in modo consono?	
Collega il pianto di un compagno al dispiacere o al dolore?	

Fact Sheet n. 12

Osservazione delle abilità sociali

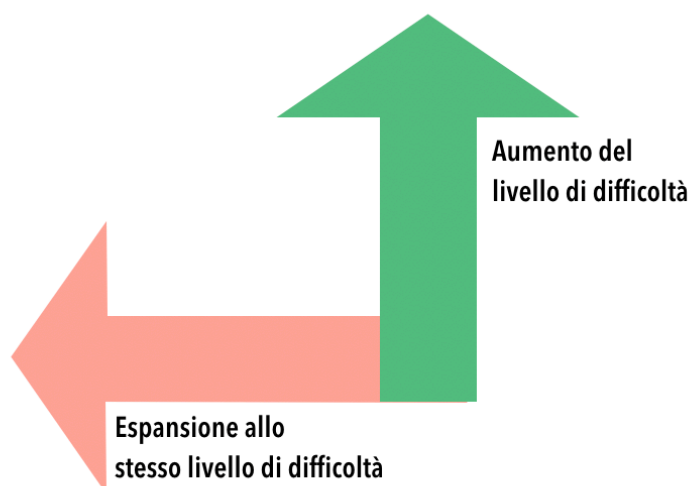
Individuazione della *baseline* e definizione degli obiettivi operativi

Per comprendere come potrebbe svilupparsi il lavoro di programmazione didattica, partendo dall'osservazione iniziale, passando per la definizione della *baseline* fino alla individuazione degli obiettivi operativi, proponiamo qualche esempio derivandolo dalla scheda di osservazione del *Fact Sheet* precedente.

BASELINE		
Comportamento	Registrazione	
Accetta il turno con un compagno per almeno 2 minuti	Sì, ma soltanto nei seguenti giochi: <ul style="list-style-type: none"> • prendere e rilanciare una palla con le mani • tirare la palla contro dei birilli 	Con l'aiuto di un adulto che gli fornisce indicazioni vocali. Non ha bisogno di supporto al movimento (iniziare il gesto o modellarlo)

Questa registrazione fornisce un punto della *baseline* dell'alunno (capacità presenti), e consente di individuare l'area prossimale di sviluppo, cioè in quali direzioni si può agire per incrementare questa competenza.

Una competenza si accresce in due direzioni: espandendosi in orizzontale (restando allo stesso livello di difficoltà cognitiva o esecutiva) e salendo in verticale (passando al livello di capacità cognitiva o esecutiva immediatamente superiore).



*Sviluppo prossimale***1. Come si può espandere la competenza sopra individuata, agendo allo stesso livello di difficoltà?**

Ad esempio, aumentando la durata del gioco (quindi passando da 2 a 3 minuti) e diminuendo il tipo di aiuto, sostituendo la voce dell'insegnante che guida l'azione con l'eguale *input* dato dal compagno di gioco.

2. Come si può ampliare questo livello salendo di complessità?

Ad esempio, aumentando il numero dei giocatori da 2 a 3.

Ovviamente salendo di complessità, occorrerà riportare tutti i supporti al livello massimo. Quindi poco tempo di durata del gioco, adulto alle spalle del bambino che lo aiuta ad attendere, modellamento del gesto o *start* verbale se necessario.

Con ciò, abbiamo individuato gli obiettivi operativi da inserire nel PEI.

P.E.I.	AREA: ABILITÀ SOCIALI	FARE A TURNO
Obiettivi operativi	Durata	Supporti o aiuti
Giocare con un compagno tirandosi la palla con le mani	Per almeno 3 minuti	Seguendo l'indicazione vocale del compagno di gioco (prendi la palla, tirami la palla)
Giocare con due compagni tirandosi la palla con le mani	Per almeno 1 minuto	Con l'aiuto dell'insegnante che gli sta alle spalle e gli modella il gesto di prendere la palla al momento giusto; e poi gli dice di rilanciare la palla al compagno che segue

Se le condizioni lo consentono, si può provare ad inserire un nuovo gioco, sempre nel campo del fare a turno.

P.E.I.	AREA: ABILITA' SOCIALI	FARE A TURNO
Obiettivi operativi	Durata	Supporti o aiuti
Giocare con altri 3 compagni passandosi un pallone con le mani senza lanciarlo	3 minuti	Con l'aiuto dell'insegnante che gli sta alle spalle e gli modella il gesto di prendere la palla al momento giusto; e poi gli dice di passare la palla al compagno che segue

Esempi di giochi relativi al fare a turno

<https://www.youtube.com/watch?v=OmSBwpCDcwU>



Esempi di giochi da tavolo con cui si impara a fare a turno:

<https://www.youtube.com/watch?v=hjzB3iAg9Eo>
<https://www.youtube.com/watch?v=GdAtw8Uabto>

Canzoncine in inglese sull'importanza del fare a turno:

<https://www.youtube.com/watch?v=cQ8Mlikc-SU>
<https://www.youtube.com/watch?v=NwchTts5U-4>

Rita Centra, *Autismo e gestione della classe: metodologia didattica e sviluppo delle abilità sociali.*

Fact Sheet n. 13

Insegnare capacità sociali ad alunni con autismo. L'importanza della motivazione personale.

Le riflessioni seguenti sono tratte dalle slide del dott. Wesley H. Dotsdon (Burkhart Center for Autism Education and Research Texas Tech University), *Developing Meaningful Relationships among Adolescents and Young Adults with ASD and their Peers*.

Nelle *slide* sopra citate, il dott. Dotsdon presenta due situazioni simili: due ragazzi con autismo di 15 anni che hanno partecipato, in orario post-scolastico, a gruppi per lo sviluppo delle capacità sociali, insieme a compagni a sviluppo tipico.

Kenny ha appreso e generalizzato le abilità per interagire con i compagni nei gruppi sociali, ha aggiunto tutti i partecipanti al proprio gruppo *Facebook*, li chiama con regolarità, li invita fuori per occasioni sociali (andare al cinema, al bowling, ecc).

Zane ha raramente generalizzato le capacità di interazione insegnate nel gruppo, non ha avuto interazioni con i compagni per alcun evento ed ha abbandonato ogni rapporto con il gruppo dopo la fine del programma.

Perché?

Kenny dice che gli sono piaciute le persone del gruppo e che ha condiviso molti interessi con loro; ama i giochi sociali e lo sport.

Zane ha detto che non condivide interessi con i coetanei, che secondo lui non sono "cool" e non gli piacciono ("*I don't even like these people anyway*"); non ama i giochi sociali scelti nel gruppo e non gli piace lo sport.

Quindi?

Quindi i programmi standardizzati di insegnamento delle abilità sociali ai ragazzi con autismo non possono funzionare. Tali programmi devono essere predisposti ed attuati seguendo le caratteristiche di ciascun ragazzo, le sue preferenze e quello che non gli piace, rispettando i suoi ritmi e le sue possibilità. Ciò non significa che non si possano introdurre nuove esperienze, ma esse devono sempre rientrare nel campo delle possibilità di ciascuna persona.

I comportamenti sociali da insegnare, soprattutto in adolescenza, devono essere condivisi dal ragazzo con autismo, che li deve avvertire come rilevanti per lui, come mezzi per raggiungere scopi che lo riguardano. Non importa che l'adulto ritenga più importanti certi aspetti rispetto ad altri: se il ragazzo non è interessato o pronto, questi insegnamenti cadranno nel vuoto e serviranno soltanto a peggiorare la situazione

Quindi l'insegnamento delle abilità sociali ad un ragazzo con autismo NON può avere l'obiettivo di "normalizzarlo" rispetto al funzionamento delle persone a sviluppo tipico.

Per definire un programma di insegnamento di abilità sociali, bisogna ascoltare le persone cui lo si rivolge, capendo anche che ogni persona con autismo è diversa dalle altre e non può essere "ingabbiata" in schemi preordinati.

I compagni scelti come *partner* di apprendimento/insegnamento di abilità sociali per un ragazzo con autismo, devono riuscirci simpatici e occorre che condivida interessi con loro (e viceversa), almeno all'inizio.

Alcuni link utili:

<https://studylibit.com/doc/830415/il-gioco-e-la-promozione-delle-abilita--sociali>
Centro Autismo di Rimini, *Il gioco e la promozione delle abilità sociali*, Corso Base, slide.

<https://www.slideshare.net/comunicareperlautismo/scheda-osservativa-per-la-valutazione-delle-funzioni-di-base-di-soggetti-autistici>

Stefano Cainelli - Paola Venuti, *Scheda osservativa per la valutazione delle funzioni di base di soggetti autistici*, slide.