

# Autismo e integrazione scolastica: la situazione si complica quando sono presenti anche problemi comportamentali

Lucio Cottini (Università di Udine)

(In corso di stampa su: *American Journal on Mental Retardation* (Edizione italiana),  
numero monotematico sull'autismo, 2008)

I comportamenti problematici manifestati da alcuni allievi con disturbo autistico --- con particolare riferimento a quelli gravi come l'aggressività, la distruttività e l'autolesionismo --- rappresentano sicuramente la fonte di preoccupazione più grossa per gli insegnanti, per i genitori e per tutti coloro che si trovano ad interagire con essi. La presenza di tali problemi costituisce, infatti, una sfida portata alla struttura educativa e sociale, per affrontare la quale molto spesso non si dispone assolutamente di strumenti e procedure efficaci. L'approccio che viene adottato, spesso in maniera intuitiva, è quello orientato a eliminare o ridurre il comportamento, magari facendo riferimento a strategie avversive. Poca attenzione, invece, viene riservata al cercare di identificare le ragioni che lo mantengono attivo.

Da questo orientamento discende l'esigenza che l'intervento educativo nei confronti dei problemi comportamentali manifestati da allievi con autismo si sviluppi sulla base di un articolato sistema di valutazione, che cerchi di evidenziarne le motivazioni e le finalità e si indirizzi non solo al contenimento degli atti inadeguati, ma anche all'insegnamento di risposte significative. Agendo in questo modo è possibile insegnare all'allievo strade alternative per soddisfare le esigenze personali, attraverso azioni che non comportino rischi o danni per sé, per gli altri e per l'ambiente.

Di seguito sviluppo sinteticamente queste questioni, prima di passare alla descrizione dell'intervento specifico.

## 1. Valutare e cercare di comprendere

Come messo in evidenza, lo stesso comportamento inadeguato può avere motivazioni e scopi molto diversi. Questo è particolarmente vero per gli allievi con autismo, i quali presentano a volte atteggiamenti davvero poco comprensibili se li si affronta con una lente interpretativa che non tiene conto della loro particolare specificità. Vanno tenute in considerazione, infatti, alcune caratteristiche sovente associate alla sindrome, che risultano fondamentali per passare da una semplice rilevazione alla possibilità di andare al di sotto delle apparenze e cercare di comprendere le motivazioni alla base dei comportamenti.

- Vanno tenute in primaria considerazione le *difficoltà connesse alla sfera sociale*, che si caratterizzano per la carente possibilità di interpretare adeguatamente il comportamento altrui e prevedere le probabili azioni degli altri. Come conseguenza di questa condizione, vengono a mancare agli allievi con autismo le strategie per influenzare adeguatamente il comportamento degli altri individui del proprio ambiente e, di conseguenza, possono cercare di soddisfare le proprie necessità con modalità di "scontro frontale" (Cumine, Leach e Stevenson, 2000), dirigendosi verso l'ostacolo senza aggirarlo, "passandoci sopra", anche quando si tratta di altri bambini. Ad esempio, possono afferrare o portare via ciò che

desiderano e spesso possono esprimere tensione e atteggiamenti auto o etero-aggressivi se le loro esigenze non sono immediatamente soddisfatte. Tutto ciò non va semplicemente catalogato come indicatore di rabbia o di volontà di procurare danno agli altri, in quanto potrebbe essere determinato dall'incapacità di comprendere la natura dei rapporti sociali, anche di quelli più semplici. In questo ambito vanno comprese anche le pesanti carenze che i bambini con autismo manifestano nel gioco fin dalle sue prime forme.

Agli allievi con autismo, quindi, mancano i mezzi per essere socialmente autosufficienti, fin dalle prime manifestazioni rappresentate dall'attenzione condivisa, dall'intenzionalità comunicativa, dalla capacità imitativa e dal gioco simbolico. Tutto questo rende particolarmente complesso acquisire competenze per vivere adeguatamente nel contesto sociale, interessandosi alle persone, alle cose nuove, alle attività collettive. La riduzione degli interessi e dei contatti può determinare l'adozione di comportamenti problematici che non tengono in alcun conto le altre persone e la situazione contestuale.

- I *deficit nei processi comunicativi* o addirittura l'assenza della consapevolezza della possibilità di comunicare possono rappresentare la causa scatenante di molti comportamenti inadeguati di allievi con autismo. Infatti, come sostiene Carr (1994), il comportamento problematico funziona spesso come una forma primitiva di comunicazione per gli individui che non posseggono ancora, o che non usano, forme più sofisticate di comunicazione, tali da porli in grado di influenzare gli altri per ottenere una vasta gamma di effetti desiderabili o la riduzione di condizioni sgradite.

Due punti vanno messi in evidenza per comprendere appieno l'ipotesi comunicativa. In primo luogo tale ipotesi non afferma affatto che siano solamente le persone che non parlano a usare il comportamento per influenzare gli altri. In alcune occasioni, specie quando si interagisce con soggetti affetti da autismo, pur disponendo di competenze verbali, questi allievi possono fare ugualmente ricorso a comportamenti inadeguati per raggiungere scopi primari. Per qualche ragione non hanno imparato che possono usare per tali fini le loro competenze comunicative anziché aggressioni o autolesioni.

In secondo luogo, l'ipotesi comunicativa non afferma che gli individui usino sistematicamente e intenzionalmente i comportamenti problematici per influenzare gli altri. Questa consapevolezza può anche essere assente (o perlomeno in molte situazioni non esistono prove certe che ci sia), ma il comportamento funziona ugualmente come se fosse una forma di comunicazione.

- Le *difficoltà di natura sensoriale* possono essere sicuramente alla base di molti problemi comportamentali. Esiste un'abbondante letteratura su questo aspetto, arricchita anche da documentazioni fornite da persone autistiche ad alto livello di funzionalità e con sindrome di Asperger (Grandin, 1986; Williams, 1998; Gerland, 1999). Gunilla Gerland sottolinea nella sua autobiografia come, soprattutto da bambina, le sensazioni che provenivano dal suo corpo fossero del tutto particolari e difficilmente controllabili. Significativa, a questo proposito, la descrizione che ne dà.

“La superficie dei miei denti era incredibilmente sensibile e, se anche solo veniva sfiorata, potevo sentire come una scossa elettrica. Poteva diventare insopportabile e, a volte, mordere qualcosa mi aiutava. Mi era utile mordere qualcosa di non troppo duro, in modo che la pressione potesse contrastare il dolore. Trovavo che la carne delle persone fosse la cosa migliore da mordere. Volevo poter affondare i denti in qualcosa, anche in un braccio, senza sapere perché. Mi rendevo conto solo del fatto che dovevo farlo [...] Sembrava che io avessi più sensibilità nei denti che nel resto del corpo, dove avvertivo le sensazioni in modo più vago. Il mio cervello percepiva solo informazioni confuse dal resto del corpo e io dovevo utilizzare la vista per capire bene cosa stesse succedendo. Tanto più una parte del mio corpo era lontana dal cervello, tanto più le sensazioni erano indistinte; i piedi erano una macchia bianca sulla cartina del mio corpo. Non sopportavo di essere toccata, ma, al contrario di molte altre persone, non

soffrivo minimamente il solletico. Mi irritava essere toccata perché era come se tirassero una sorta di me che mi mandava su di giri e non lo sopportavo.

Tutto questo non succedeva quando mi sfioravano i piedi. La pianta del piede era l'unico punto dove io potessi tollerare un contatto, che poteva anche arrivare a farmi piacere, proprio per il fatto di essere tanto vago. L'unica piccola cosa che mi poteva dare piacere era il solletico fatto da un filo d'erba sotto il piede. L'unica piccola cosa che riuscivo a captare con i sensi che non mi dava sofferenza” (p. 36-38).

Temple Grandin evidenzia con grande efficacia i suoi problemi nella percezione tattile, mettendo in evidenza l'arbitrarietà di certe interpretazioni sull'evitamento come indicatore di rabbia o timore.

“Io indietreggiavo quando le persone cercavano di abbracciarmi, perché il contatto provocava l'irrompere penoso di un maremoto di stimolazioni attraverso il mio corpo. Avrei voluto vivere l'esperienza riconfortante dell'abbraccio, ma, appena qualcuno mi prendeva fra le braccia, l'effetto sul mio sistema nervoso era opprimente. Era una situazione paradossale di approccio/evitamento, ma a farmi evitare l'abbraccio era la sovrastimolazione sensoriale e non la collera o la paura.

Lievi pruriti o sfregamenti a cui la maggior parte della gente non fa alcun caso erano per me una tortura. Una gonna che mi grattasse la pelle mi sembrava carta vetrata che mi scorticava. Anche lavarmi i capelli era penoso. Quando mia madre mi strofinava i capelli, sentivo male al cuoio capelluto. Era un problema anche adattarmi agli abiti nuovi.

Preferivo portare i pantaloni lunghi perché non mi piaceva la percezione delle mie cosce che si toccavano” (p. 57).

Oltre a condizioni di iperfunzionalità sensoriale, ne esistono anche altre di tipo opposto, che si caratterizzano per una spiccata insensibilità al dolore. Alcuni genitori segnalano episodi incredibili, come quello di una mamma che ci ha riferito di essersi insospettita di un problema al braccio del figlio perché tendeva a non muoverlo da alcuni giorni. L'analisi radiologica evidenziò una frattura dell'ulna.

Va messo in evidenza, per concludere, che in alcune circostanze ai deficit segnalati si possono aggiungere difficoltà nell'integrazione delle diverse sensazioni. Donna Williams, a questo proposito, segnala un aspetto singolare.

“La maggior parte delle persone può elaborare informazioni in modo efficiente e continuativo attraverso più di un canale sensoriale contemporaneamente. Ciò significa che possono in genere far fronte in modo continuativo al significato e allo scopo di ciò che stanno sperimentando e a ciò che ne traggono e a che cosa ne pensano. La maggior parte delle persone può usare tutte le vie sensoriali in modo simultaneo. Quando si sintonizzano sul significato di ciò che stanno ascoltando, continuano a capire il significato di ciò che vedono e sentono emotivamente e fisicamente. La maggior parte della gente può fare tutte queste cose perché funziona su molti canali. Le persone autistiche possono invece funzionare in mono. Per queste persone l'elaborare ciò che stanno guardando mentre camminano può significare che il corpo sembra arrivare in certi posti come per magia. L'elaborare il senso di ciò che stanno ascoltando mentre qualcuno li tocca può significare non avere alcuna idea di dove siano toccati o di che cosa pensino o sentano in quel momento” (p.122).

Da queste condizioni legate alla funzionalità degli organi sensoriali possono sicuramente derivare molti comportamenti problematici, che vengono così a rappresentare delle reazioni a situazioni sociali apparentemente normali, ma che possono risultare difficilmente sopportabili da alcuni allievi con autismo.

- Anche la *rigidità e la ritualità* che caratterizza i bambini con autismo e che li porta a ricercare condizioni stabili, può essere un elemento importante nella determinazione di problemi comportamentali. Nella ripetitività delle situazioni, infatti, gli allievi con autismo trovano quelle condizioni prevedibili in grado di facilitare l'adattamento al contesto. Quando vengono modificate senza una adeguata preparazione le caratteristiche dell'ambiente, le

attività, le persone con cui entra in rapporto, possono verificarsi reazioni comportamentali anche gravi, che appaiono a prima vista ingiustificate, ma che in realtà testimoniano di uno stato di tensione conseguente a situazioni non previste o comunque prevedibili. Un bambino della scuola dell'infanzia seguito dal nostro gruppo cominciò a gridare e a colpirsi sul viso senza apparente motivo. Solo dopo un attento controllo, l'insegnante si rese conto che una delle macchinine che l'allievo amava collocare in un lunga fila non aveva più il volante di plastica.

Come accennato in precedenza, queste condizioni devono essere tenute in primaria considerazione per l'impostazione di un adeguato protocollo osservativo finalizzato a valutare le diverse manifestazioni comportamentali non solo dal punto di vista quantitativo, ma anche qualitativo, intendendo con ciò la formulazione di ipotesi circa le motivazioni che mantengono attivi i comportamenti problematici.

## **2. Impostare un intervento educativo “abilitante”**

Come è stato messo in evidenza a più riprese, ogni intervento educativo che voglia determinare modificazioni stabili nella condotta di allievi con autismo che presentano problemi comportamentali non può semplicemente fondarsi su metodologie di contenimento delle manifestazioni inadeguate, ma deve indirizzarsi anche a promuovere competenze, soprattutto di tipo comunicativo, che possano sostituire funzionalmente i comportamenti problema. Questi, infatti, hanno spesso uno scopo per l'individuo che li mette in atto, di cui lo stesso può non essere consapevole. Ne consegue, pertanto, che insegnare nuovi modi per influenzare le persone e ottenere quanto desiderato può risultare determinante per far sì che i comportamenti inadeguati si riducano, in quanto non più necessari.

Da tutto questo deriva che gli obiettivi da fissare non possono limitarsi alla riduzione o eliminazione dei comportamenti problematici, ma è necessario che prendano in considerazione anche lo sviluppo e l'utilizzo da parte dell'allievo di comportamenti e strategie adeguate, accettabili, che possano sostituire i comportamenti problema e possano consentire di comunicare esigenze e di agire ad un più alto livello di adattamento e competenza.

Qualche educatore con esperienza di lavoro con allievi gravemente compromessi nel loro comportamento potrebbe obiettare opportunamente che la prospettiva dell'insegnamento di abilità positive è sicuramente da perseguirsi, ma non deve far dimenticare le crisi che caratterizzano sovente gli allievi con autismo, le quali possono portare a episodi anche molto gravi di aggressività, autolesionismo e distruttività. Il piano di lavoro non può trascurare il tema della gestione delle crisi, che quando vengono affrontate senza un approccio condiviso e strategico da parte di tutti coloro che interagiscono con l'allievo, non solo non riescono ad essere contenute, ma portano ad un logoramento degli operatori estremamente elevato, soprattutto dal punto di vista emozionale. Pur non esistendo tecniche standardizzate in grado di risultare sempre valide (le tanto ricercate “ricette”), si può arrivare a delineare un approccio metodologico condiviso e flessibile. Carr elenca una serie di procedure “basate sostanzialmente sul buonsenso” (pp. 37-38), che possono essere utili nel momento in cui si presenta una crisi con comportamenti fortemente problematici:

- quando è possibile ignorare il comportamento problematico;
- proteggere l'allievo o gli altri presenti nell'ambiente dalle conseguenze fisiche del comportamento problematico;
- fermare (o bloccare) momentaneamente l'allievo durante gli episodi di comportamento problematico. Questa procedura può andare da un tentativo di interruzione del comportamento

sulla base di un energico richiamo verbale (del tipo: “No!”, “Stop!”, “Basta!”) a vere e proprie forme di blocco fisico;

- spostare dalle vicinanze del luogo nel quale si verificano le crisi chiunque sia in pericolo a causa del comportamento problematico;
- introdurre suggerimenti o stimoli per facilitare comportamenti non problematici.

Lo scopo delle procedure di gestione delle crisi è quello di cercare di interrompere o, perlomeno, di controllare situazioni che potrebbero avere un alto di livello di pericolosità per l’allievo o per gli altri (compagni, insegnanti, ecc.). In alcuni casi estremi di comportamento autolesionistico, queste forme di protezione possono anche prevedere supporti esterni, come ad esempio dei caschetti.

Carr (1994), in maniera molto eloquente, arriva a sostenere che queste procedure di fatto non rappresentano una forma di intervento educativo. Molti genitori, insegnanti o altri operatori le ritengono così utili e sono talmente confortati quando vedono cessare la crisi che si dimenticano di impostare reali interventi, i quali, per essere definiti tali, devono cercare di insegnare nuove competenze che possano portare l’allievo al soddisfacimento dei propri bisogni e rendere quindi superfluo il comportamento problematico. Al contrario, se ci si limita alla sola gestione degli episodi critici, i comportamenti problematici tendono solitamente a ripresentarsi in futuro, rendendo così necessarie ulteriori e spesso più costrittive azioni di contenimento.

Alla luce di ciò, il modello di lavoro che viene proposto, oltre che sulla gestione delle crisi, si articola su due ulteriori linee operative fra loro strettamente integrate: il contenimento dei problemi comportamentali e l’insegnamento di abilità positive (figura 1). Per approfondimenti sulle caratteristiche delle strategie di intervento rimando ai numerosi contributi specifici (Matson et al., 1996; Jensen et al., 2002; ... Cottini, 2002, in stampa).

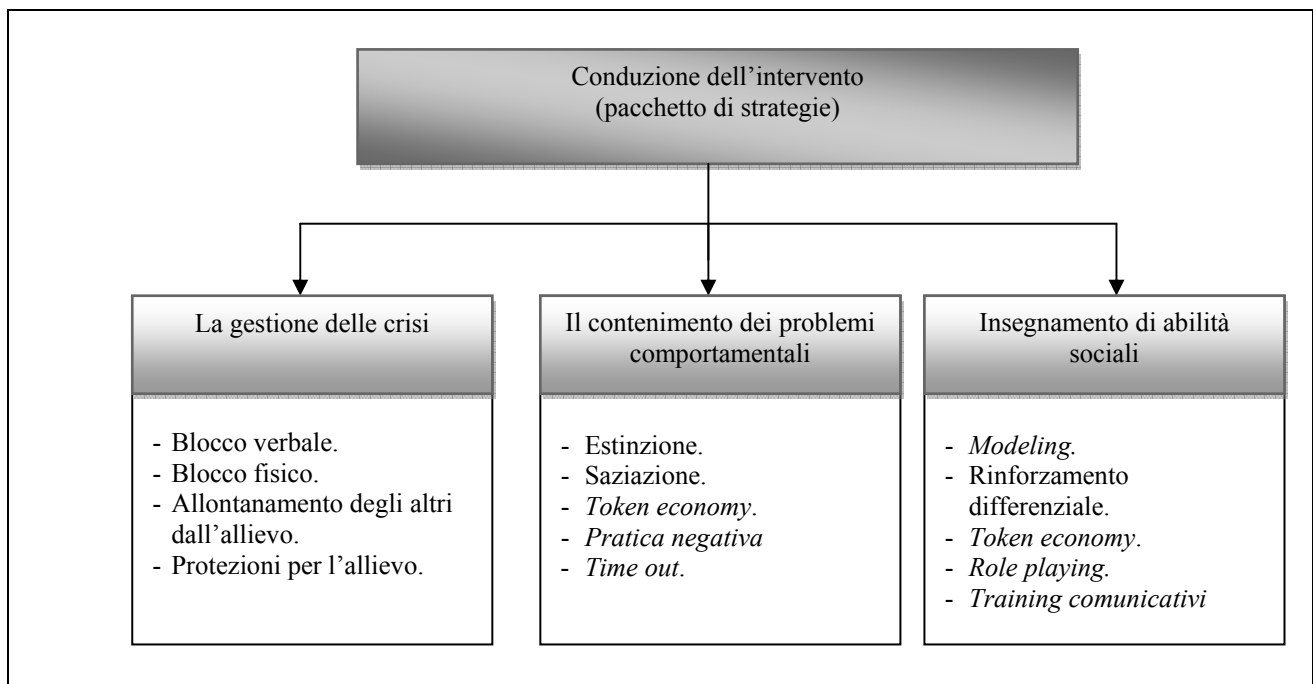


Fig. 1 – Pacchetto di strategie utilizzate per la conduzione di interventi educativi.

### 3. Descrizione dell’esperienza sperimentale

#### 3.1. Il soggetto

Luigi è un bambino con disturbo autistico di 8 anni inserito in una seconda classe della scuola primaria, che frequenta per la quasi totalità dei giorni. Luigi non possiede linguaggio verbale e presenta un ritardo mentale medio-grave.

La valutazione diagnostica effettuata attraverso la scala *CARS* (Schopler et al., 1988) ha evidenziato un punteggio globale di 43, indicante un livello di autismo grave. Il profilo funzionale derivante dalla somministrazione della *PEP-R* (Schopler et al., 1990) ha fatto risaltare un livello deficitario localizzato soprattutto sulle aree dell'imitazione, della percezione, delle abilità cognitive e di quelle verbali. Le prestazioni risultano più significative nelle attività fini-motorie, grosso motorie e di integrazione oculo-manuale. Alcune interessanti capacità emergenti sono comunque presenti nell'area dell'imitazione e delle capacità cognitive. Nella *scala di comportamento* numerosi item risultano gravemente deficitari in tutte quattro le aree (*relazioni ed affettività, gioco ed interesse nei confronti del materiale, modalità sensoriali, linguaggio*).

Il quadro di Luigi si presenta molto problematico, ma le sue insegnanti (2 curricolari, una di sostegno e una assistente educativa) sono molto preoccupate soprattutto del suo comportamento etero ed auto-aggressivo. Tale comportamento si caratterizza per graffi e schiaffi nei confronti dei compagni e delle insegnanti, sbattere contro le porte con calci e manate e buttare a terra gli oggetti. Luigi in alcune occasioni si morsica anche la mano sinistra, la quale si presenta con molte cicatrici e tumefazioni.

In accordo con loro abbiamo deciso, pertanto, di implementare un modello di valutazione preliminare in grado di andare oltre il semplice livello descrittivo, nel tentativo di comprendere le motivazioni e le finalità dei comportamenti problema.

### **3.2. *Il modello di valutazione preliminare***

Il primo momento è stato quello di identificare i comportamenti inadeguati dell'allievo e descriverli con un linguaggio che non dia adito a confusioni o fraintendimenti. La definizione operativa dei comportamenti di Luigi ha portato ad individuare le seguenti azioni ritenute maggiormente problematiche:

- a) *graffiare i compagni,*
- b) *colpire i compagni con schiaffi al volto,*
- c) *morsicarsi la mano,*
- d) *sbattere sulle porte con mani e piedi,*
- e) *buttare a terra gli oggetti.*

Quando, come nel nostro caso e come avviene molto di frequente, i problemi comportamentali manifestati dall'allievo sono più di uno, è utile e significativo attribuire un ordine di priorità agli stessi, in modo da orientare l'intervento educativo che non sempre può prendere in considerazione simultaneamente tutti i comportamenti. Nella tabella 1 sono riportati alcuni quesiti che è necessario porsi per decidere le priorità operative. Quando anche una sola risposta alle prime tre domande risulta positiva, per quei comportamenti è necessario prevedere un intervento immediato. Si tratta, infatti, di situazioni che possono provocare danni consistenti all'allievo e agli altri (Demchak e Bossert, 1996). Nel caso di Luigi i primi tre comportamenti rientrano in questa categoria.

1. Il comportamento è una minaccia per la vita dell'allievo?
2. Il comportamento è per l'incolumità fisica dell'allievo?
3. Il comportamento è una minaccia per l'incolumità fisica degli altri (compagni, insegnanti, ecc.)?
4. Il comportamento interferisce con il processo di apprendimento dell'allievo?
5. Il comportamento interferisce con il processo di apprendimento degli altri allievi?
6. Il comportamento distrugge o danneggia gli oggetti?
7. Se non si interviene, si ritiene che il comportamento tenderà a peggiorare?
8. Il comportamento interferisce con l'accettazione da parte dei coetanei a sviluppo tipico?

Tab. 1 – Domande da porsi per conferire un ordine di priorità ai comportamenti problema

Alla luce delle domande riportate in tabella 1, attraverso le quali è possibile attribuire una priorità ai comportamenti inadeguati degli allievi, è interessante interrogarsi sul ruolo che possono rivestire alcune stereotipie non autolesive nella progettazione dell'intervento (Luigi ne presentava alcune). In questo caso, quando di fatto i comportamenti stereotipati non interferiscono con il lavoro progettato in funzione dell'apprendimento dell'allievo, possono rappresentare un obiettivo marginale del programma educativo ed essere oggetto di attenzione solo indiretta (semplice verifica se si attenuano in presenza di un lavoro strutturato e significativo).

Una ulteriore operazione preliminare per inquadrare opportunamente la situazione è stata quella di invitare tutte le persone che interagivano con Luigi a rispondere alle domande contenute in una specifica *check list* (si veda tabella 2). E' molto importante che le risposte vengano fornite autonomamente senza consultazione fra le varie figure, in modo da ricavare un quadro più completo. Nel tabella 2 sono riportate le indicazioni fornite dall'insegnante di sostegno di Luigi, che si riferiscono chiaramente al contesto scolastico.

| <i>Dieci domande preliminari</i><br>(per le persone che vivono a contatto con l'allievo nei diversi ambienti)  |   |
|--|---|
| Risposte fornite da: ...A.M.....   | Ruolo: Insegnante di sostegno   |
| 1. Ci sono delle situazioni in cui il comportamento problematico si manifesta sempre o quasi?  | <input type="checkbox"/> SI <input checked="" type="checkbox"/> NO<br>Commento: Non mi sembra che ci siano contesti nei quali L. mette in atto sistematicamente i suoi comportamenti.                                   |
| 2. Ci sono delle situazioni in cui il comportamento problematico non si manifesta mai o quasi mai?   | <input checked="" type="checkbox"/> SI <input type="checkbox"/> NO<br>Commento: Quando L. è solo intento a fare le sue cose (soprattutto mettere in fila le sue tessere del domino) non ci sono comportamenti problema. |
| 3. Il comportamento problema si manifesta con frequenza, intensità o durata più elevata quando l'allievo è in compagnia di determinate persone (genitori, insegnanti, compagni, ecc.)? | <input type="checkbox"/> SI <input checked="" type="checkbox"/> NO<br>Commento: Non ci sono compagni o adulto che lo stimolano particolarmente a mettere in atto comportamenti scorretti.                               |
| 4. Il comportamento problema dell'allievo viene messo in atto quando gli viene chiesto di interrompere un'attività gradita o quando gli vengono tolti oggetti?                         | <input checked="" type="checkbox"/> SI <input type="checkbox"/> NO<br>Commento: Quando gli si chiede di smettere di fare le sue cose prova ad aggredire e se viene tenuto lontano con un braccio, si morsica la mano.   |
| 5. Il comportamento problema dell'allievo si manifesta   | <input checked="" type="checkbox"/> SI <input type="checkbox"/> NO<br>Commento: Quando ci sono situazioni nuove i suoi  |

|  |   |
|--|---|
| quando gli vengono proposti compiti nuovi o complessi, oppure quando ci sono modifiche nella routine quotidiana delle attività?  | problemi comportamentali aumentano.   |
| 6. Il comportamento problema dell'allievo si manifesta quando si trova da solo?  | <input type="checkbox"/> SI <input checked="" type="checkbox"/> NO<br>Commento: Non mi è mai capitato di vedere L. mettere in atto i suoi comportamenti inadeguati quando è solo o quando lavora con me nella sua aula di sostegno. |
| 7. Le sembra che l'allievo potrebbe voler segnalare, attraverso il comportamento problema, alcune problematiche di natura fisiologica (stati di malessere o di dolore, fame, sete, ecc.)?  | <input type="checkbox"/> SI <input checked="" type="checkbox"/> NO<br>Commento: Per quello che sono state le mie osservazioni non direi.  |
| 8. Le sembra che l'allievo potrebbe voler segnalare, attraverso il comportamento problema, il fastidio per una certa situazione o ambiente (ad esempio un eccesso di rumorosità, ecc.) o il rifiuto di una certa attività o di specifiche persone? | <input checked="" type="checkbox"/> SI <input type="checkbox"/> NO<br>Commento: Quando c'è molta confusione in aula o quando le cose si svolgono in maniera diversa dal solito i comportamenti aumentano.                           |
| 9. Le sembra che il comportamento problema messo in atto dall'allievo possa rappresentare una modalità per richiedere l'attenzione da qualche persona presente nell'ambiente?  | <input checked="" type="checkbox"/> SI <input type="checkbox"/> NO<br>Commento: In alcuni casi, quando non lo guardo o non sono vicino a lui ha reazioni inadeguate (soprattutto si morsica la mano e lancia gli oggetti)           |
| 10. Le sembra che il comportamento problema messo in atto dall'allievo possa essere una conseguenza di situazioni nuove o inaspettate?   | <input checked="" type="checkbox"/> SI <input type="checkbox"/> NO<br>Commento: Come ho detto prima, a me sembra di sì.   |

Tab. 2 – Check list di inquadramento preliminare dei comportamenti problema

Mettendo insieme le risposte fornite dall'insegnante di sostegno, con quelle delle altri insegnanti, della mamma, della logopedista dalla quale Luigi si recava due volte alla settimana e dell'assistente educativa che seguiva il bambino il pomeriggio sono scaturite alcune ipotesi preliminari che sono state poi verificate attraverso il protocollo di osservazione diretta. Queste ipotesi si riferiscono al fatto che Luigi mal sopportava ambienti rumorosi, situazioni non previste e l'interruzione di attività gradite. In questi contesti tendeva a cercare di aggredire gli altri e se non riusciva a farlo, ricorreva all'atteggiamento autolesivo (morsicarsi la mano). Il comportamento di gettare gli oggetti appariva quello più collegato alla richiesta di attenzione.

#### *La verifica delle connessioni temporali dei comportamenti problema*

Touchette, Mc Donald e Langer (1985) propongono un'elaborazione grafica in grado di far risaltare la frequenza di un comportamento nei diversi momenti della giornata, al fine di determinare in quali periodi il comportamento è più o meno presente. A tale rappresentazione gli autori hanno dato il nome di *scatterplot*.

L'applicazione di questa modalità di organizzazione delle diverse osservazioni al caso di Luigi ha dato luogo ai riscontri riportati nella figura 2. Come si può notare, dalla valutazione effettuata a scuola per una settimana, articolata in intervalli temporali di 30 minuti, i comportamenti problema (il grafico si limita a riportare solo quelli etero-aggessivi, indicati con le lettere (a) e (b)



nell'elenco) sono risultati nettamente più frequenti alla fine della mattina e nel pomeriggio. Questo rilevazione ha messo in evidenza una possibile connessione della frequenza di aggressioni con il livello di stanchezza dell'allievo.

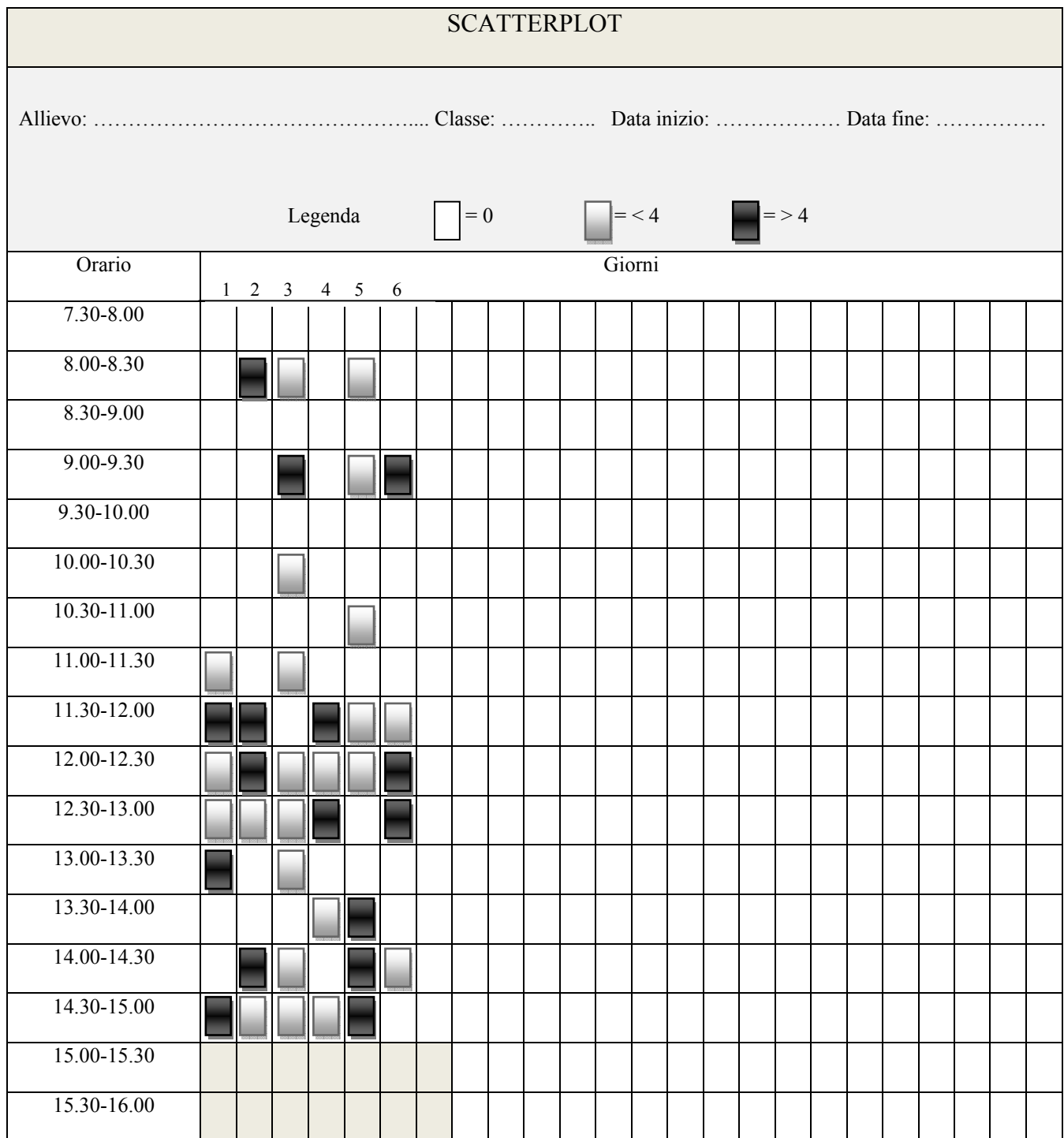


Fig. 2 – Lo Scatterplot di Luigi

*L'analisi funzionale del comportamento*

Come messo già in evidenza, il comportamento problema può assolvere a una specifica funzione comunicativa, fornendo indizi fondamentali su ciò che risulta di primaria importanza per l'allievo.

In concreto, anche se in maniera non consapevole, può comunicarci il desiderio di ricevere stimoli positivi, siano essi sociali o di altro tipo, o di evitare situazioni sgradite. Nel primo caso il comportamento viene messo in atto in conseguenza del fatto che porta solitamente ad ottenere attenzione in varie forme, contatto fisico, la possibilità di continuare una certa attività, ecc.. Nel secondo caso, invece, il comportamento comunica una situazione di disagio dalla quale l'allievo desidera essere allontanato, come un ambiente rumoroso, caotico, dei compiti complessi o comunque sgraditi, ecc.

Esiste in realtà una terza condizione che è quella che porta l'allievo ad emettere comportamenti problema come forma di autostimolazione senza una specifica funzione comunicativa collegata a particolari contesti ambientali o situazionali. In altre parole, può mettere in atto comportamenti che automaticamente gli producono sensazioni piacevoli, anche quando risultano molto gravi e pericolosi per l'incolumità fisica (ad esempio: sbattere la testa sul pavimento o colpirsi sul viso). E' probabile che siano attivati dalla ricerca di una forte stimolazione sensoriale, la quale non viene percepita come nocicettiva a causa della ridotta sensibilità al dolore. Ayres (1987), a questo proposito, mette in relazione una insufficiente modulazione di informazioni di origine tattile con i comportamenti autolesionistici, mentre altri autori (Barret, Feinstein e Hole, 1989; Sandman, Barron e Colman, 1990) arrivano a sostenere che il comportamento autolesionistico porti al rilascio nella circolazione del sangue di sostanze simili agli oppiacei, provocando di fatto una sorta di "sballo" naturale.

Una importante modalità per indagare e cercare di individuare le motivazioni che sostengono i comportamenti inadeguati è l'*analisi funzionale*. Si tratta di una procedura attraverso la quale si cerca di evidenziare i rapporti fra il comportamento oggetto di osservazione e l'ambiente. La teoria del condizionamento operante, infatti, mette in risalto come ogni nostra azione sia *funzione* della situazione precedente all'emissione (*situazione-stimolo*) e venga solitamente consolidata dalle *conseguenze* che produce. Se determinate risposte di un allievo, sono precedute costantemente dagli stessi antecedenti e/o seguite dagli stessi conseguenti, si può ipotizzare che in questi antecedenti e/o questi conseguenti siano da rintracciare i probabili fattori che mantengono operativi i comportamenti.

Con Luigi abbiamo condotto l'analisi funzionale in ambienti diversi, avvalendoci della collaborazione offerta da tutte le persone che interagivano con l'allievo (insegnanti, genitori, riabilitatori, ecc.). In questo modo è stato possibile ottenere un quadro più completo che ha facilitato la definizione di ipotesi. Di seguito riporto qualche episodio dell'analisi funzionale sui comportamenti inadeguati di Luigi effettuata dall'insegnante di sostegno nel contesto scolastico (tabella 3). La ricognizione si è protratta per tre settimane ed ha portato a stilare molti resoconti simili a quelli indicati nella tabella 3.

| Contesto e orario             | Situazione stimolo  | Comportamento   | Conseguenza  |
|-------------------------------|---|---|--|
| Ore 10.00<br>In classe        | La classe sta rispondendo ad alcune domande della supplente   | Luigi si alza, graffia un compagno, fa cadere le sue cose dal banco e poi corre alla porta colpendola con un forte calcio | L'insegnante di sostegno accompagna Luigi fuori dall'aula e cerca di calmarlo                            |
| Ore 11.40<br>In classe        | L'insegnante dice ai bambini di prepararsi per la lettura   | Luigi colpisce il compagno di banco e cerca di graffiarlo   | L'insegnante di sostegno si avvicina a Luigi e lo rimprovera tenendolo                                   |
| Ore 9.15<br>In corridoio      | Cammina con due compagni verso l'aula di sostegno   | Graffia un compagno, poi lo colpisce con uno schiaffo   | Il compagno si allontana da Luigi  |
| Ore 14.00<br>Aula di sostegno | Luigi sta facendo il puzzle nella sua aula dopo aver pranzato. L'insegnante lo invita a riporre il gioco per cominciare il lavoro | Luigi cerca di colpire l'insegnante che si ritrae. Comincia allora a morsicarsi la mano.                                  | L'insegnante dice a Luigi che può giocare ancora qualche minuto, ma che poi dovrà cominciare a lavorare. |

Tab. 3 – Alcuni riscontri dell'analisi funzionale dei comportamenti problema

L'interpretazione di tali dati osservativi può essere tentata collegando i comportamenti con le situazioni-stimolo e con le conseguenze. Se le osservazioni riescono a evidenziare un qualche tipo di regolarità, di schema tipico di interazione, si possono ipotizzare cause specifiche che sostengono il comportamento. In concreto, l'ipotesi del rinforzamento positivo, con particolare riferimento alla ricerca di attenzione, si connette con l'acquisizione di una qualche forma di controllo dell'ambiente da parte dell'allievo attraverso il suo comportamento inadeguato. Ad esempio: la conseguenza dei suoi comportamenti può essere quella che qualcuno accorre sempre per contenerli, mentre non si verificano se manca un adulto significativo (ad esempio mentre sta facendo alcune attività da solo nella sua camera o nell'aula di sostegno). Al contrario, l'ipotesi che a mantenere attivo il comportamento sia il tentativo di evitare situazioni avverse può essere formulata quando gli antecedenti si riferiscono a contesti molto carichi dal punto di vista sensoriale o a richieste pressanti riferite all'esecuzione di compiti e le conseguenze del comportamento sono l'allontanamento dalla situazione o la sospensione dell'attività.

L'ipotesi dell'autostimolazione, infine, viene messa in campo quando non trovano conferma le prime due. In concreto al soggetto sembra non interessare che l'adulto sia o meno presente e che abbia un determinato atteggiamento o uno differente. Allo stesso modo, i comportamenti sembrano presentarsi in contesti molto diversi fra loro, sia carichi di stimolazioni sensoriali, che isolati e tranquilli.

Nel caso di Luigi le condizioni evidenziate dall'analisi funzionale hanno portato a collegare i suoi comportamenti con le prime due funzioni comunicative: quella della richiesta di stimoli sociali positivi e quella di allontanamento da situazioni caotiche e rumorose o di reazione di fronte a variazioni non previste delle routine.

### *La formulazione delle ipotesi*

Le diverse procedure che abbiamo descritto hanno consentito di delineare una serie di ipotesi circa le motivazioni alla base dei comportamenti inadeguati di Luigi, dalle quali siamo partiti per impostare l'intervento educativo. Nel dettaglio si è arrivati a pensare che i comportamenti inadeguati, soprattutto quelli caratterizzati da aggressione rivolta verso gli altri e se stessi, tendano a comunicare:

- il disagio legato a situazioni di rumore o di confusione e a compiti non graditi (questa ipotesi si riferisce a tutti i comportamenti);
- il disagio conseguente a situazioni che escono dalla routine quotidiana e all'interruzione di attività gradite;
- il desiderio di non essere limitato nei movimenti dai compagni che lo controllano negli spostamenti;
- la volontà di attirare l'attenzione degli educatori.

Oltre ciò, come è stato messo in evidenza lo *scatterplot*, la frequenza di emissione dei comportamenti inadeguati tendeva a diventare particolarmente preoccupante in relazione alla stanchezza.

### 3.3. La conduzione dell'intervento sperimentale

Per la conduzione ed il monitoraggio dell'intervento è stato adottato un disegno sperimentale sul soggetto singolo del tipo A - B - A' (Cottini, 2002). Durante le fasi A e A' ci si è limitati a monitorare i comportamenti inadeguati dell'allievo, mentre nella fase B è stato introdotto l'intervento sperimentale.

#### Fasi A: osservazione sistematica

La valutazione della frequenza dei comportamenti problema di Luigi, che ha caratterizzato le fasi A e A', è stata effettuata mediante la scheda riportata in figura 3. Si è adottato un sistema di *codifica continua* da parte degli educatori, organizzata in intervalli temporali di 30 minuti. Gli educatori sviluppavano regolarmente la loro attività, sia che si trovassero in classe o in altro contesto, limitandosi a segnare nella scheda ogni episodio comportamentale di Luigi che rientrava fra quelli individuati come problematici. La semplicità della scheda, infatti, consentiva la realizzazione dell'osservazione senza interferire sui normali compiti didattici svolti dagli educatori, consentendo così di mantenere condizioni molto "ecologiche". L'esempio di scheda che segue (figura 3) riporta alcuni rilievi di una mattinata di lavoro.

| OSSERVAZIONE DEL COMPORTAMENTO AGGRESSIVO              |                          |  |                         |                                   |
|--|--------------------------|--|-------------------------|-----------------------------------|
| Allievo: ___L.M_____ Età: ___7 anni___ Classe: ___II^_ |                          |  |                         |                                   |
| Comportamenti Indicatori                               |                          | A) Graffia i compagni<br>B) Colpisce con schiaffi al volto i compagni<br>C) Si morsica la mano<br>D) Sbatte sulle porte con mani e piedi<br>E) Butta a terra gli oggetti |                         |                                   |
| Comportamenti indicatori                               | Attività svolta: Lettura | Attività svolta: Matematica  | Attività svolta: Pranzo | Attività svolta: Aula informatica |
| A  |                          |  |                         |                                   |
| B  |                          |  |                         |                                   |
| C  |                          |  |                         |                                   |
| D  |                          |  |                         |                                   |
| E  |                          |  |                         |                                   |
| Durata del compito                                     | Min. 30                  | Min. 30  | Min. 30                 | Min. 30                           |
| Data   | 01.02.2008               | 01.02.2008   | 01.02.2008              | 01.02.2008                        |

Fig. 3 – Esempio di scheda per l'osservazione sistematica

I risultati dell'osservazione sistematica di una sola giornata, chiaramente, non sono in grado di fornire una fotografia significativa della reale incidenza dei problemi comportamentali. Alcuni

elementi personali (ad esempio uno stato di malessere) o situazionali (ad esempio un cambio di orario) potrebbero incidere in maniera rilevante. In considerazione di ciò, al fine di poter definire una linea di base dei comportamenti problema, abbiamo prolungato l'osservazione per una settimana senza prevedere specifici interventi.

La lettura dei dati dell'osservazione sistematica in relazione alle diverse situazioni in cui l'allievo veniva coinvolto durante il suo tempo di permanenza a scuola ha fatto risaltare, inoltre, una frequenza di emissione dei comportamenti inadeguati maggiormente concentrata su alcune attività svolte in classe, con particolare riferimento all'attività di lettura dei compagni a cui lui assisteva e alla discussione in classe. Molto meno rilevanti sono risultati i comportamenti inadeguati durante le attività individualizzate, anche quando venivano svolte in classe, durante il lavoro al computer e nell'attività motoria effettuata in palestra.

### ***Fase B: l'intervento educativo***

L'intervento educativo concordato con tutti gli operatori scolastici e con la famiglia si è articolato su una serie di azioni che hanno investito sia il piano organizzativo, che quello più prettamente didattico. In concreto, facendo riferimento alle ipotesi formulate circa le motivazioni ritenute alla base dei comportamenti problema di Luigi, si è proceduto a:

- prevedere una forte strutturazione dell'ambiente e delle attività;
- collocare le attività gradite nei momenti finali della mattinata e del pomeriggio;
- adottare procedure per la gestione delle crisi e per il contenimento dei problemi comportamentali (strategie di estinzione e rinforzamento differenziale);
- organizzare uno specifico training comunicativo attraverso immagini;
- coinvolgere i compagni nella gestione della situazione.

Di seguito descrivo sinteticamente queste azioni.

#### *La strutturazione dell'ambiente e delle attività*

Come enfatizzato dal programma TEACCH, l'organizzazione adeguata dell'ambiente e delle attività consente di fornire all'allievo un quadro temporo-spaziale molto strutturato, nel quale i punti di riferimento siano visibili, concreti e prevedibili. Schopler e Mesibov (1995) sostengono, a questo proposito, che quando l'allievo comprende veramente cosa sta accadendo e cosa ci si aspetta da lui, l'apprendimento ne risulta favorito e i problemi di comportamento si attenuano. L'insegnamento ad allievi con autismo richiede, pertanto, un duplice intervento in cui, se da un lato il bambino viene aiutato a sviluppare abilità e competenze, dall'altro si riconosce la necessità di modificare alcuni aspetti dell'ambiente per aumentare al massimo i punti di forza e ridurre al minimo i deficit.

Con Luigi è stato inserito lo schema visivo della giornata, con foto che ritraevano il bambino impegnato nelle attività previste. Tale schema è stato appeso al muro vicino al suo banco, in maniera da essere sempre in vista. Sotto lo schema visivo è stato messo un "contenitore del finito", dove collocare le schede raffiguranti le varie attività una volta concluse.

E' stato ricavato, inoltre, uno spazio del tempo libero, con un banco sistemato in fondo alla classe, dove l'allievo poteva svolgere attività gradite (puzzle, gioco con le macchinine, ecc.) una volta completati le attività.

Per regolare la durata dei compiti si è fatto uso di una clessidra, che permetteva di prevedere intervalli di lavoro della durata di circa 20 minuti, tempo oltre il quale il bambino dimostrava di non riuscire a rimanere concentrato. Per le attività routinarie autogestite, invece, la clessidra serviva per

cercare di regolarne l'interruzione, in quanto l'allievo, come già sottolineato, manifestava forte l'intenzione di non sospenderle.

E' stato previsto un iniziale periodo di adattamento al nuovo sistema organizzativo, durante il quale gli educatori (soprattutto l'insegnante di sostegno e l'assistente educativa) hanno supportato Luigi con la loro vicinanza e con il loro insegnamento diretto. Anche i compagni, informati delle finalità che si intendevano perseguire, hanno aiutato Luigi, accompagnandolo spesso a prendere le tessere delle attività da svolgere e a riporle nell'apposito contenitore una volta completate. Dopo due settimane l'allievo ha dimostrato di sapersi muovere con buona padronanza nella nuova organizzazione, richiedendo soltanto semplici indicazioni verbali e gestuali da parte degli educatori quando non faceva riferimento allo schema visivo o interrompeva prima del tempo previsto.

### *L'organizzazione temporale delle attività*

Come messo in risalto, dalla valutazione è emerso che Luigi manifestava comportamenti più frequenti durante alcune attività didattiche piuttosto che altre e che la stanchezza rappresentava un parametro significativo per l'emissione di comportamenti problema. Per tale motivo si è deciso di modificare l'organizzazione scolastica, prevedendo attività autonoma al banco nella prima mattinata e le attività più gradite in seguito (attività individualizzate svolte in classe e fuori, attività ludiche nello spazio del tempo libero e attività in palestra). Si è deciso di prevedere l'uscita dalla classe di Luigi quando erano previste le discussioni in classe e la lettura dei compagni, in quanto il rumore e la confusione potevano determinare un sovraccarico sensoriale.

### *Strategie specifiche di intervento*

E' stata concordata una specifica modalità per la gestione delle situazioni di crisi. Quando Luigi manifestava i comportamenti problema, i compagni prossimi a lui si allontanavano e l'insegnante più vicino prendeva le mani dell'allievo e lo bloccava fisicamente dicendo semplicemente con voce decisa: "No!". L'insegnante ripeteva più volte la parola senza particolare emotività e continuava a tenere Luigi dicendogli: "Ti sei calmato?". La classe riprendeva la propria attività normalmente, avendo solo cura di evitare di eccedere come rumore e confusione. Il bambino non veniva portato fuori dal contesto integrato per questo. Quando ritornava ad uno stato di tranquillità gli veniva mostrata l'immagine che lo invitava a non mettere in atto quei comportamenti (ad esempio: "Non devi morsiarti"). Le immagini sono state realizzate facendo riferimento al lavoro della Hobson (1999). Va messo in risalto che la stessa modalità di gestione degli episodi di crisi è stata adottata a casa dai genitori, i quali sono stati opportunamente informati ed istruiti.

Questa procedura, oltre a rappresentare una modalità per contenere l'allievo durante le crisi comportamentali, rappresentava di fatto un'applicazione della strategia di estinzione. Luigi, infatti, non veniva rinforzato attraverso l'attenzione e non otteneva di uscire dalla classe. E' stato prevista anche l'adozione della tecnica del *rinforzamento differenziale di comportamenti incompatibili* (*differential reinforcement of incompatible behavior "DRI"*). Quando Luigi effettuava attività come il disegnare, fare puzzle, manipolare plastilina, ecc. (tutte azioni incompatibili con i comportamenti problema) veniva rinforzato dagli educatori che gli andavano vicino e lo stringevano in maniera decisa dicendogli "Bravo!".

### *Il training comunicativo*

Gli interventi descritti sono stati integrati da uno specifico training comunicativo, realizzato attraverso immagini. L'allievo era già coinvolto in un programma di insegnamento dell'utilizzo delle PECS (*Picture Exchange Communication System*) ed era già in grado di scambiare immagini per fare semplici scelte. Si è deciso di aggiungere il simbolo "Stop", per aiutarlo a manifestare in maniera adeguata l'esigenza di interrompere i compiti. L'insegnante quando Luigi cominciava a manifestare segni di nervosismo, che potevano essere legati alla stanchezza determinata da un'attività, cercava di prevenire reazioni comportamentali inadeguate, avvicinandosi e aiutandolo con *prompt* fisico a prendere la carta dal suo quaderno e a consegnarla. Ne seguiva una immediata interruzione del compito con uscita dalla classe o inizio di attività nell'area del tempo libero. Questo training comunicativo è ancora in atto con un processo di attenuazione dell'aiuto (*fading*) e andrà attentamente monitorato e corretto nel caso in cui l'allievo dimostrasse di voler sistematicamente interrompere i compiti previsti per passare alle attività gradite.

#### *Attivazione della risorsa compagni*

Ultimo tassello metodologico messo in atto ha visto come protagonisti i compagni di classe di Luigi. Questi sono stati coinvolti nella speranza di poter ottenere un aiuto qualitativo in grado di generalizzarsi anche all'eterno della classe. In concreto, le azioni messe in atto a questo proposito dagli insegnanti sono state le seguenti:

- è stato promosso uno studio del deficit in classe, con l'obiettivo di attivare comportamenti prosociali a seguito delle azioni, anche inadeguate del compagno. Nel momento in cui è apparso chiaro che "Luigi non è un bambino cattivo, ma si comporta così a causa dell'autismo e non per farci arrabbiare", la disponibilità all'aiuto è subito aumentata. La metodologia di lavoro ha fatto riferimento soprattutto all'utilizzo di forme semplificate di *problem solving interpersonale* (Cottini, 2002c);
- sono stati distribuiti ai bambini dei quadernetti sulla comunicazione attraverso le PECS, in modo che anche loro fossero a conoscenza dello strumento e lo utilizzassero per comunicare con Luigi. Il quadernetto è stato realizzato traducendo e adattando quello proposto dalla Barrette (2005);
- sono stati affidati specifici compiti di aiuto durante le attività di gruppo e i momenti collettivi (ricreazione, mensa, ecc.), avendo cura di richiedere una vicinanza a Luigi che non fosse troppo stretta e tale da impedirne la libertà di movimento. Questa situazione, infatti, tendeva a scatenare reazioni comportamentali molto problematiche.

I compagni, inoltre, sono stati educati ad assumere gli atteggiamenti di allontanamento durante le crisi comportamentali e a non prestare particolare attenzione al compagno durante le stesse. La risposta è stata veramente caratterizzata da disponibilità, che per alcuni è andata anche oltre la scuola, ampliandosi ad alcune attività organizzate dalla parrocchia. Gli insegnanti stanno ora pensando di festeggiare alcuni compleanni a scuola, in modo da abituare Luigi a queste situazioni e prepararlo a rispondere agli inviti che i compagni vorrebbero fargli.

### **3.4. Risultati e commento**

I risultati dell'intervento educativo, protrattosi in maniera controllata per oltre tre mesi, sono stati assai positivi. La tabella e la figura 4 riportano l'evoluzione dei comportamenti inadeguati, che sono stati monitorati per tutto il percorso attraverso la scheda di osservazione sistematica. In riferimento alla fase B nel grafico sono riportati i valori medi di una settimana. Il trend riferito ai

comportamenti di aggressione verso gli altri (comportamenti *A* e *B* della scheda), autolesionistici (comportamento *C*) e distruttivi nei confronti degli arredi e degli oggetti (comportamenti *D* ed *E*) mostra un andamento non costante, ma comunque caratterizzato da un abbassamento della frequenza di emissione. Tali contenimento si è mantenuto anche al follow up effettuato con tre valutazioni a due mesi di distanza.

| FASE | NUMERO DI COMPORTAMENTI INADEGUATI                   |   |  |
|------|--|---|--|
|      | Aggressioni (Comp. A e B)                            | Autolesionismo (Comp. C)                          | Distruttività (Comp. D e E)                        |
| A    | 22 - 17 - 20 - 23 - 20 - 20                          | 16 - 14 - 17 - 20 - 15 - 16                       | 12 - 14 - 15 - 17 - 14 - 13                        |
| B    | 24 - 22 - 12 - 13 - 12 - 10 - 8 - 10 - 7 - 7 - 5 - 3 | 14 - 18 - 10 - 10 - 4 - 5 - 5 - 3 - 2 - 2 - 1 - 2 | 10 - 12 - 10 - 3 - 5 - 2 - 2 - 6 - 6 - 5 - 4 - 5 - |
| A'   | 3 - 5 - 2 - 2 - 4 - 4                                | 4 - 1 - 1 - 3 - 3 - 1                             | 9 - 8 - 8 - 9 - 6 - 7                              |

Tab. 4 - Numero di comportamenti inadeguati manifestati dall'allievo nelle fasi A, B e A'.

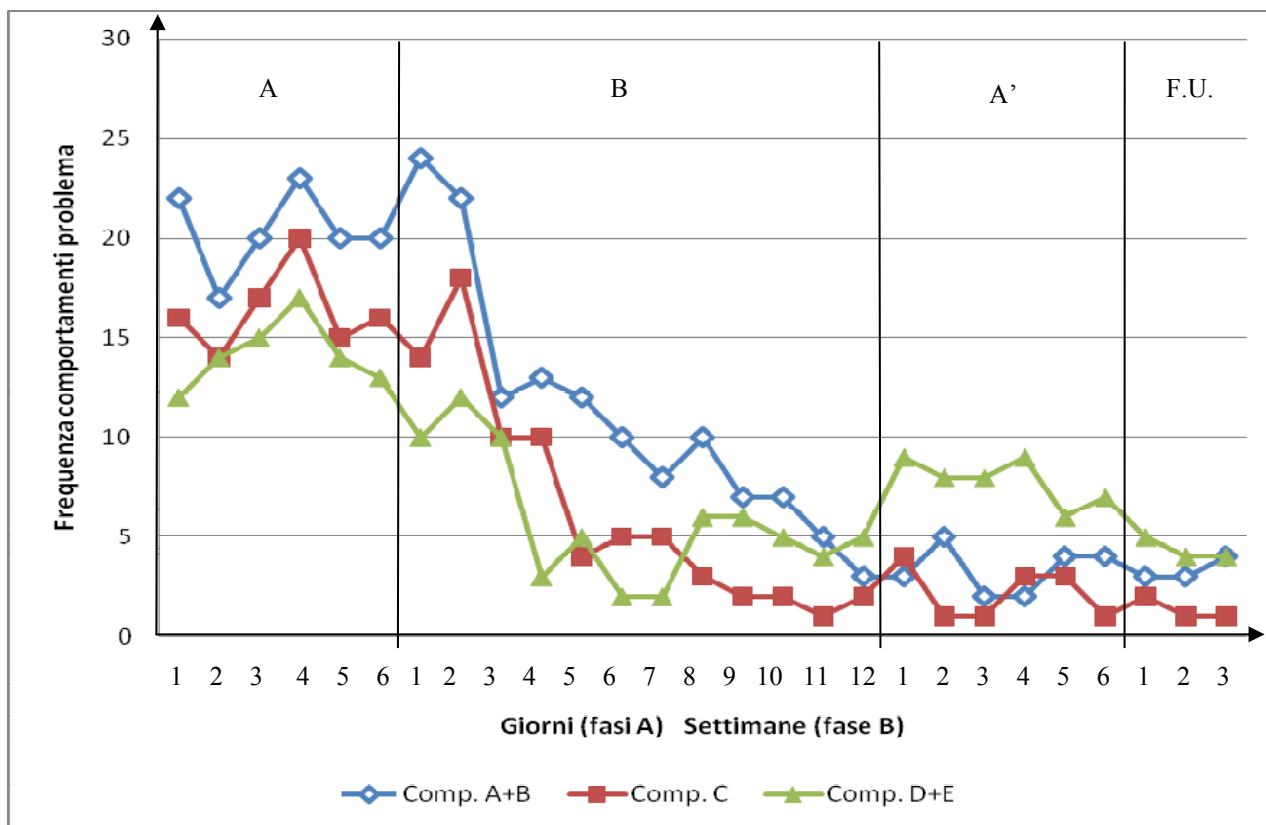


Fig. 4 - Grafico relativo all'evoluzione dell'intervento educativo

La particolare organizzazione del disegno sperimentale non ha consentito di individuare quale fra le diverse azioni messe in atto sia risultata maggiormente significativa in confronto alle altre. L'implementazione di un progetto complessivo, infatti, non ha reso possibile analizzarle separatamente. L'esigenza di portare un aiuto in una situazione complessa ci ha fatto desistere dall'iniziale piano sperimentale che prevedeva l'inserimento successivo delle variabili (le strategie



previste nella fase B). Nella ricerca applicata i bisogni educativi non possono essere sacrificati per rispettare le procedure decise nel piano di lavoro originale.

Nella situazione che si è venuta a determinare risulta anche difficile appurare quanto del buon esito dell'intervento sia da attribuire alle metodologie utilizzate e quanto invece ad una modifica di atteggiamento degli insegnanti, che sono passati da un approccio improvvisato e caratterizzato da forte emotività, ad uno progettato, sostenuto e gestito in équipe.

Questi limiti legati al piano sperimentale, comunque, non inficiano il risultato prettamente educativo, che testimonia la possibilità di gestire progetti di integrazione scolastica anche per allievi con autismo che presentano bassi livelli di funzionalità e problemi comportamentali. Ci sembra che esca fortemente rafforzata l'esigenza di un approccio metodologico condiviso fra le varie figure che interagiscono con l'allievo, orientato su quelle che abbiamo indicato come le quattro linee di lavoro chiave per l'integrazione (Cottini, 2005, in stampa):

- la *programmazione* congiunta (fra insegnanti curricolari, di sostegno e le altre figure di supporto) delle attività didattiche;
- l'*organizzare* adeguata dei tempi, degli ambienti di lavoro, dei materiali e, soprattutto, del personale educativo, per rispondere ai bisogni molto speciali degli allievi con disturbo autistico;
- il riferimento ad una *didattica speciale* di qualità, che si fondi sulle ampie conoscenze disponibili e sugli strumenti metodologici, ormai ampiamente sperimentati, per la valutazione e per l'intervento educativo;
- il coinvolgimento attivo dei compagni nella gestione dell'integrazione scolastica dell'allievo con autismo.