



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

STUDI E DOCUMENTI

Rivista on line

Quaderni Autismo n. 5

Programmare la transizione alla vita adulta per un adolescente con autismo

Settembre 2020

n.30



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

Sabrina Diana - Dirigente Ufficio II - Ufficio Scolastico Regionale Emilia-Romagna

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

Francesco Orlando - Coordinatore funzioni tecnico-ispettive

Comitato di redazione:

Chiara Brescianini - Dirigente Tecnico - USR-ER

Sergio Silvestrini - Direttore responsabile

Giuliana Zanarini - Editing - Ufficio III - USR ER

Roberta Musolesi - Segreteria di redazione - 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 Pianificare la transizione: indicazioni generali	17
<i>Fact Sheet</i> n. 2 Come pianificare la transizione?	22
<i>Fact Sheet</i> n. 3 Come si imparano meglio le competenze di vita autonoma?	25
<i>Fact Sheet</i> n. 4 Come questo specifico allievo impara meglio?	27
<i>Fact Sheet</i> n. 5 Capacità di autodeterminazione	33
<i>Fact Sheet</i> n. 6 Scegliere e prendere decisioni	37
<i>Fact Sheet</i> n. 7 Pre-condizioni per l'orientamento al lavoro	47
<i>Fact Sheet</i> n. 8 Autonomie personali e gestione domestica	57
<i>Fact Sheet</i> n. 9 Il <i>portfolio</i> della transizione all'età adulta	67
<i>Fact Sheet</i> n. 10 Analisi, valutazione e gestione del rischio (potenzialità e pericoli)	69

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 pedagogista) 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 pedagogista". 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/lassistenza_sociale_sanitaria/listruzione_dei_bambini_deficienti.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

⁹ ANGSA Associazione Nazionale Genitori Soggetti Autistici.

¹⁰ <https://teacch.com/>.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

- CTS Bologna: <http://bo.cts.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. 5

Programmare la transizione alla vita adulta per un adolescente con autismo

Abstract

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

Parole chiave

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

Questo quinto Quaderno affronta un passaggio molto importante per tutti i ragazzi, per quelli con disabilità spesso l'uscita da scuola significa la perdita del contesto extrafamiliare più importante conosciuto fino a quel momento. Le *routine*, i compagni, gli insegnanti, tutto scompare e, purtroppo, raramente vi è qualcosa di equivalente con cui sostituirlo. Inoltre diventa

difficile capire cosa fare, come riempire il tempo, come dare senso ai giorni, trovare altre persone in contesti comuni.

Preparare bene ciò che verrà dopo la scuola è soltanto in parte compito della scuola: se non ci sono contesti adatti o possibili per l'alunno, non è la scuola che può crearli.

Tuttavia si può fare di più di quanto in genere non si faccia. Ecco il perché di questo Quaderno.

Abstract

English Version

"Quaderni autismo n. 5"

Planning the transition to adulthood for a teenager with autism

Keywords

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

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

This fifth "Quaderno" deals a very important passage for all children, for those with disabilities often leaving school means the loss of the most important extra-family context known up to that moment. Routines, classmates, teachers, everything disappears and, unfortunately, there is rarely anything equivalent to replace it. Furthermore, it becomes difficult to

understand what to do, how to fill time, how to make sense of days, find other people in common contexts.

Preparing well what will come after school is only partially the task of the school: if there are no suitable or possible contexts for the pupil, it is not the school that can create them.

However, more can be done than is usually done. Here is the reason for this "Quaderno".

Introduzione

La pianificazione della transizione alla vita adulta, per quanto possibile autonoma ed autosufficiente, costituisce una parte importante del PEI degli alunni con autismo nella scuola secondaria di II grado.

Tale ordine di scuola rappresenta l'ultimo tratto dell'esperienza scolastica e di conseguenza ha il ruolo delicatissimo di contribuire a preparare la lunga fase della vita che seguirà. Per la maggior parte dei ragazzi si tratta soprattutto di impostare le basi per la prosecuzione dello studio all'Università oppure per (tentare di) accedere al mondo del lavoro. Per i ragazzi certificati e, in modo particolare, per i ragazzi con autismo (soprattutto se accompagnato da disabilità intellettiva), il passaggio alla vita adulta è molto più complesso.

L'autismo causa spesso problemi rilevanti di comunicazione, di comportamento, di organizzazione, di autonomia, che rendono difficile tracciare un percorso che intersechi i luoghi di tutti e si connetta alle diverse occasioni sociali, di vita e di lavoro¹³.

Molte ricerche condotte sui giovani adulti con autismo hanno dimostrato che essi sono più a rischio, dopo la fine della scuola, rispetto ad altri ragazzi con disabilità¹⁴. Studi longitudinali compiuti dopo un lungo periodo dalla fine della scuola, hanno registrato una progressiva perdita nel tempo di livelli di indipendenza e di realizzazione di attività vocazionali¹⁵. La conclusione generale di queste ricerche è che si deve provare a migliorare i percorsi di transizione all'età adulta cercando di renderli più specifici per l'autismo e più incisivi nella costruzione delle capacità di vita autonoma.

Capita spesso che nell'imminenza della fine della scuola secondaria di II grado, i dirigenti scolastici e i docenti si sentano chiedere di trattenere gli alunni con disabilità, per *dare ancora tempo*, perché i ragazzi lì si trovano bene, soprattutto perché non si sa cosa faranno dopo. Ovviamente, mantenere ad oltranza i ragazzi con disabilità a scuola, non può essere la risposta né la soluzione.

L'inclusione è un compito sociale, in cui la scuola si inserisce per la parte di competenza.

"Once we started the transition process, I looked at Stacey's education with a different focus. Although academics are important, I needed to work

¹³ <http://drexel.edu/autisminstitute/research-projects/research/ResearchPrograminLifeCourseOutcomes/IndicatorsReport/#sthash.9DZpiV7C.dpbs>.

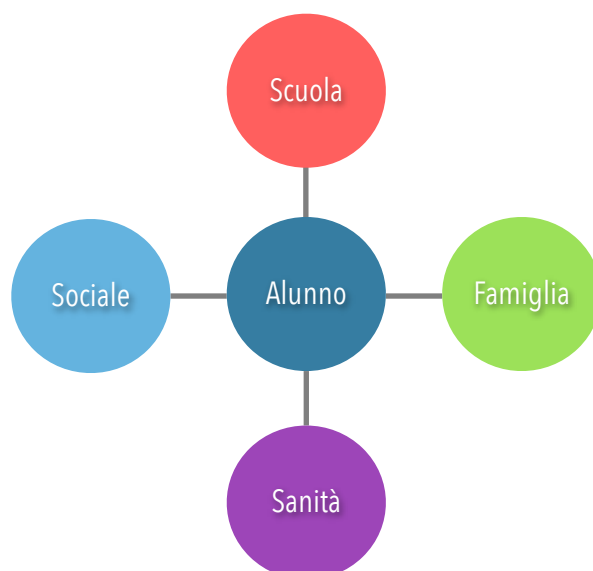
¹⁴ www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/22585766 e www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/23972695.

¹⁵ www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/?term=10.1037%2Fa0034297.

with her to make choices as to the best possible use of her high school time. Was it more important for her to identify the predicate of the sentence, or to respond when a peer spoke to her? My husband and I started to think about Stacey's education by asking the question is this a skill or information that she will use when she leaves school?"

Jeannette, Mom of Stacey, age 14¹⁶

L'Ufficio Scolastico Regionale per l'Emilia-Romagna ha dedicato una nota al tema della transizione alla vita adulta autonoma dei ragazzi con disabilità: Nota prot. 3863 del 28 marzo 2013. Pianificazione della transizione alla vita adulta autonoma degli alunni con disabilità¹⁷.



La pianificazione della transizione alla vita adulta è un compito collettivo e sociale.

La pianificazione della transizione è un processo centrato sulla persona, cioè sull'adolescente, sulle sue condizioni presenti, sui suoi possibili miglioramenti, su come ottenerli ma soprattutto su cosa gli piace, su cosa vorrebbe fare, sui suoi interessi, abilità, capacità, potenzialità.

¹⁶ Fonte: <https://www.autismspeaks.org/family-services/tool-kits/transition-tool-kit/why-transition-plan>.

¹⁷ <http://archivi.istruzioneer.it/emr/istruzioneer.it/2013/04/15/pianificazione-della-transizione-alla-vita-adulta-autonoma-degli-alunni-con-disabilita-dispense-a-s-2012-2013/index.html>

Fact Sheet n. 1

Pianificare la transizione: indicazioni generali

I percorsi di transizione dovrebbero:

1. individuare e sviluppare le competenze che consentono una vita autonoma e autosufficiente al massimo livello possibile;
2. preconstituire le condizioni per l'accesso ad una attività lavorativa, anche protetta;
3. sviluppare interessi e curiosità, *hobby*, attività di tempo libero e sport (o comunque esercizio fisico).

Pianificare la transizione è un impegno della scuola ma anche e soprattutto del contesto sociale, della famiglia e dell'adolescente stesso (per quanto possibile).



Fonte: www.flickr.com/photos/shankaronline/31598935886.

1) Individuare e potenziare i comportamenti positivi e focalizzarsi sull'eliminazione dei comportamenti potenzialmente pericolosi.

Ad esempio: insegnare ad attraversare la strada; ad allontanarsi da situazioni di pericolo; sapere come rivolgersi ad adulti sicuri in caso di richieste particolari da parte di altri; insegnare a nuotare; ecc.

2) Insegnare a prendersi cura del proprio corpo e dell'igiene personale.

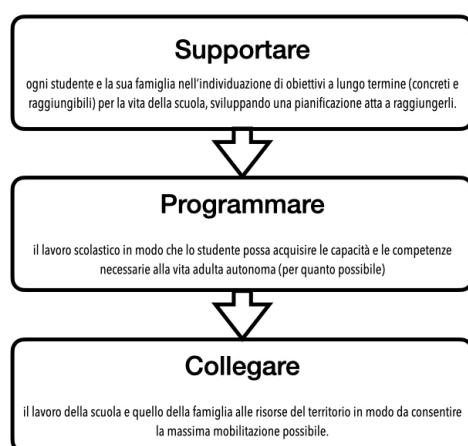
Insegnare anche le regole della riservatezza proprie e altrui; essere più indipendenti possibili nel bagno e nel vestirsi/ svestirsi.
Essere specifici nella definizione delle capacità da acquisire.

3) Insegnare le regole della vicinanza ad altre persone; come eventualmente toccare e farsi toccare in quali occasioni e con che tipo di tocco.	Ricordarsi di insegnare anche come allontanarsi da qualcuno che si avvicina troppo, come segnalare le attenzioni sgradite ma anche come non avvicinarsi troppo alle altre persone.
4) Insegnare il rispetto della proprietà propria ed altrui.	Come chiedere di poter usare qualcosa che non ci appartiene, come usarla e come restituirla, come consentire che altri usino le proprie cose (oppure come rifiutarlo garbatamente).
5) Sapere come reagire quando una persona risponde in modo contrario alle aspettative.	Come rispettare le risposte sgradite e come reagire correttamente tollerando la frustrazione.
6) Sapere come chiedere aiuto, a chi e quando.	È importante che i ragazzi sappiano riconoscere le figure sicure (polizia, vigili urbani, medici, infermieri, vigili del fuoco, paramedici, ecc.) cui rivolgersi in caso di bisogno di aiuto, che sappiano come farlo e in quali occasioni.
7) Sapere come segnalare agli altri che quello che stanno facendo/dicendo lo infastidisce.	Insegnare ad usare correttamente le espressioni: <ul style="list-style-type: none">• non voglio• non mi piace• mi dispiace che tu ...• penso che tu stia sbagliando• vorrei che tuecc.
8) Disporre e saper attuare un piano B nel caso non sia possibile procedere come stabilito o preventivato.	Questo obiettivo è difficilissimo da raggiungere anche per ragazzi ad alto funzionamento e va attuato con attenzione in ogni passaggio.

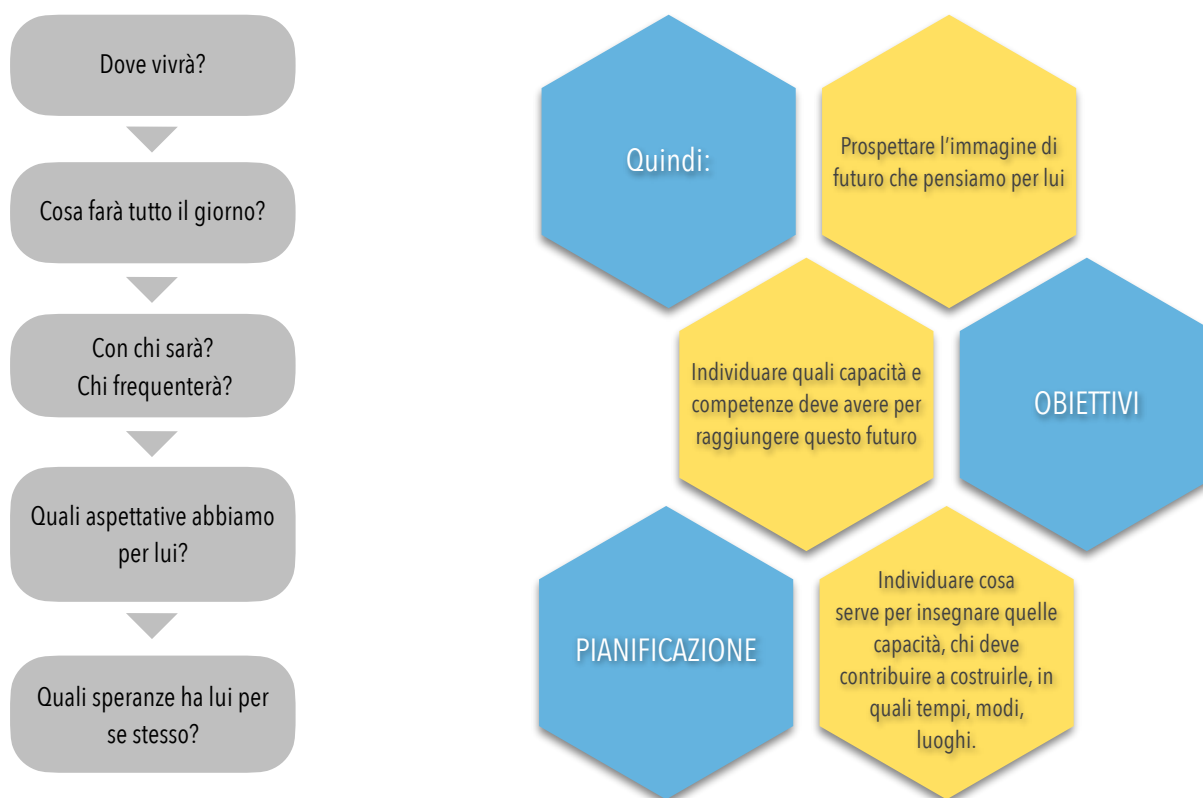
Libero adattamento da: [http://www.barbaradoyle.com/docs/](http://www.barbaradoyle.com/docs/Ten%20Essential%20Skills%20for%20a%20Safe%20and%20Independent%20Life%20Doyle%20and%20iland.pdf)

[Ten%20Essential%20Skills%20for%20a%20Safe%20and%20Independent%20Life%20Doyle%20and%20iland.pdf](http://www.barbaradoyle.com/docs/Ten%20Essential%20Skills%20for%20a%20Safe%20and%20Independent%20Life%20Doyle%20and%20iland.pdf)

I principali compiti della scuola



Le principali domande che guidano un processo di transizione sono apparentemente molto semplici ma in realtà sono foriere di grandi conseguenze.



Pianificare un processo di transizione comporta la valutazione della situazione dell'allievo in (almeno) i seguenti ambiti:

- Livello delle autonomie personali
- Livello delle capacità comunicative
- Livello delle capacità di scelta e decisione
- Livello delle capacità grosso e finomotorie e del movimento
- Livello delle capacità cognitive
- Livello degli apprendimenti di tipo scolastico
- Livello degli interessi e della vocazionalità
- Livello dell'autocontrollo, della gestione della paura, della rabbia, dei sentimenti negativi
 - Livello della comprensione del pericolo e di come comportarsi
 - Livello della comprensione delle regole sociali e dei rapporti interpersonali
 - Livello della consapevolezza e del controllo delle emozioni e dei sentimenti
 - Livello della vita sessuale e gestione delle pulsioni

La transizione per gli alunni con autismo

La particolare condizione delle persone con autismo, anche con un buon funzionamento intellettivo, rende particolarmente delicata la programmazione della transizione al post-scuola.

Infatti le persone con autismo hanno grossi problemi con i cambiamenti di contesto, di *routine*, di persone, di organizzazioni.

Faticano ad adattarsi e hanno bisogno di essere abituati poco alla volta al cambiamento. Occorre quindi che le decisioni sul loro futuro vengano prese presto, in modo da avere il tempo di abituare l'alunno a ciò che farà dopo, insegnargli la strada, conoscere il posto, le persone, le attività, in modo da attivare poco a poco le nuove routine, formare nuove abitudini.

La scelta del tipo di percorso parte dalle potenzialità della persona disabile e dall'analisi del contesto sociale e familiare, per arrivare a formulare un percorso personalizzato in funzione dei bisogni e del livello di sviluppo della persona con disabilità.

Uno strumento molto utilizzato a livello nazionale per valutare le competenze di un adolescente con autismo in vista della transizione all'età adulta è il *TEACCH Transition Assessment Profile* (TTAP) elaborato nell'ambito del programma TEACCH della Carolina del Nord.



TTAP

TEACCH Transition Assessment Profile

Gary Mesibov, John B. Thomas, S. Michael Chapman e Eric Schopler

Per valutare soggetti con disturbi dello spettro dell'autismo e predisporre il piano di transizione alla vita adulta

EDITORE GIUNTI O.S.

<http://www.giuntios.it/catalogo/test/ttap>.

L'utilità di questo strumento di valutazione nella scuola inclusiva italiana è stata oggetto di una sperimentazione condotta da questo Ufficio in collaborazione con la Fondazione Agnelli, gli esiti della sperimentazione sono stati pubblicati nel volume *"Il Progetto dei 300 giorni"* edito da Erickson.



Alessandro Monteverdi (a cura di)

Il Progetto dei 300 giorni

Per la diffusione di strumenti di valutazione e miglioramento dell'autonomia di studenti autistici delle scuole secondarie dell'Emilia Romagna

Edizioni Erickson, Trento.

<https://www.erickson.it/it>

Fact Sheet n. 2

Come pianificare la transizione?

Come abbiamo già detto, la transizione all'età adulta non inizia a 18 anni. E non riguarda la sola scuola. Nel caso dell'autismo, soprattutto se grave, la prospettiva della vita adulta deve essere presente fin dalla più tenera età, per comprendere cosa insegnare e come, avendo presente la prospettiva dell'adulto che questo bambino sarà domani.

In ogni caso, la vera e propria pianificazione della transizione alla vita adulta deve iniziare tra la fine della scuola secondaria di I grado e l'inizio della scuola secondaria di II grado (tra i 14 e i 16 anni, orientativamente).

La pianificazione della transizione è parte del Progetto di Vita dell'alunno e quindi anche del suo PEI, e riguarda un vasto numero di persone, istituzioni, enti, ecc.

1. Costituzione del *team* di pianificazione della transizione

Nell'ambito del Gruppo di Lavoro per l'Inclusione (GLI), di cui all'art.9 commi 8 e 9, del Decreto Legislativo 13 aprile 2017 n.66 - nelle scuole secondarie di II grado sarebbe bene costituire il "**Team per la transizione alla vita adulta**", con il compito di individuare e coordinare le risorse che il territorio ha a disposizione (o che può essere chiamato ad attivare) per programmare ed attuare i relativi piani individuali di ciascun allievo certificato.

Occorre infatti che il complesso lavoro di abilitazione degli allievi con disabilità alla vita adulta sia correttamente impostato e distribuito tra le diverse istituzioni, enti, associazioni, ciascuno per quanto di competenza.

Del *Team* dovrebbero far parte:

- il dirigente scolastico;
- il coordinatore del dipartimento dei docenti di sostegno;
- uno o più rappresentanti dei docenti curricolari;
- il rappresentante ASL - Neuropsichiatria infantile e - dal 17° anno - anche del responsabile del servizio adulti;
- il rappresentante del Comune (compresi i servizi sociali);
- rappresentanti delle famiglie degli alunni certificati;
- rappresentanti delle associazioni sul territorio, volontariato, terzo settore, comunità, mondo del lavoro, che possano organizzare e fornire servizi ed esperienze ai ragazzi in relazione alle caratteristiche personali.

Spetta al *Team* organizzare i collegamenti permanenti che consentono di realizzare i percorsi di preparazione alla transizione previsti per ciascun alunno, come negli esempi seguenti, riferiti al territorio ferrarese.

In provincia di Ferrara il frutto della collaborazione tra scuola, enti locali, cooperative, associazioni presenti sul territorio e servizi socio-sanitari, ha consentito l'attivazione di percorsi diversificati nei quali i ragazzi possono inserirsi in base alle diverse competenze e attitudini.

Ne sono un esempio il "Progetto Transizione" organizzato e gestito da "Città del ragazzo" e i percorsi attivati grazie al "Progetto PONTE" (che comprende due percorsi, socio-occupazionale e socio-riabilitativo) gestiti dal Consorzio Impronte Sociali per conto del Servizio comunale Integrazione di Ferrara.

I percorsi possono essere individuali, come nel caso del "Progetto Transizione", dunque pensato per i ragazzi con maggiori competenze, oppure possono prevedere la costruzione di gruppi di diversa numerosità e composizione. In quest'ultimo caso si possono organizzare attività con diverso livello di competenze.

La programmazione del percorso socio-occupazionale prevede la formazione di due gruppi di ragazzi, ognuno dei quali seguito costantemente da 2 educatori, che per una mattina e uno o due pomeriggi a settimana sono impegnati presso cooperative sociali del territorio in attività lavorative di diverso genere (agricole ed orto vivaistiche, di ristorazione e vendita di prodotti, di falegnameria e tipografiche). Una volta al mese è inoltre programmata un'uscita di gruppo a carattere ricreativo e per conoscere realtà produttive di altri territori.

Il percorso socio-riabilitativo è invece pensato per ragazzi con minori competenze e prevede anch'esso la formazione di due gruppi, composto ciascuno da 4-5 ragazzi, che per un'intera giornata ed una mattina a settimana sono impegnati presso associazioni/cooperative (ANFFAS e Frutti sull'albero) in grado di organizzare attività per ragazzi con disabilità di grado elevato, ed anche presso il Centro Socio Riabilitativo diurno San Martino.

Diversi alunni hanno necessità di imparare a muoversi da soli nel territorio tra scuola e casa. Prima che ciascuno di questi alunni venga effettivamente messo alla prova da solo, occorre trovare dei volontari disposti ad assumere il ruolo di figura-ombra cioè di adulto che il ragazzo non conosce che però lo segue, pronto ad intervenire in caso di bisogno. Per trovare i volontari si prendono accordi, ad esempio, con il centro anziani della zona, oppure con una associazione di volontariato.

1. Occorre preparare alcuni ragazzi a prendere l'autobus; è quindi necessario contattare l'azienda trasporti per segnalare la presenza di ragazzi con difficoltà (ed educatori o insegnanti o volontari) che stanno imparando ad

usare i mezzi pubblici, prevedere incontri con gli autisti e con gli addetti al controllo dei biglietti per spiegare loro come comportarsi con questi ragazzi (che ad esempio potrebbero avere bisogno di tempo per trovare il biglietto ed entrare in ansia se pressati o trattati bruscamente).

2. Se si ha a che fare con un alunno molto grave, non è possibile iniziare a chiedersi cosa fare di lui quando diventa chiaro a tutti che non può più stare a scuola, o può starvi soltanto per una parte ridotta del tempo. Occorre, ad esempio, che siano predisposti servizi integrativi rispetto alla scuola in cui possono andare ragazzi fisicamente grandi, anche se piccoli per età, che non possono essere tenuti per ore seduti ai banchi a svolgere compiti carta/matita; questi ragazzi devono poter svolgere attività idonee alle loro capacità e al bisogno di muoversi e di imparare compiti di autonomia personale che non sono possibili in ambito scolastico. Non è la scuola che deve insegnare ad un ragazzo a riordinare la propria stanza, ma la famiglia può non essere in grado di affrontare questo compito; quindi occorre un educatore che provveda a tale necessità.

Questi passaggi non vanno rincorsi al momento in cui se ne presenta la necessità, ma dovrebbero essere organizzati in modo strutturale perché tutti i ragazzi possano fare questa esperienza, da soli o accompagnati o seguiti da una figura-ombra, o altro che occorra.

Si ricordi che qualsiasi spesa possa essere assunta per rendere una persona autonoma sarà sempre inferiore a quella necessaria per assistere per tutta la vita una persona non autonoma.

Nel quadro della progettazione della transizione vanno collocate anche le esperienze di Alternanza Scuola/Lavoro (oggi Percorsi per le Competenze Trasversali e per l'Orientamento - PCTO), in cui si costruiscono e si mettono alla prova le competenze relative alla possibilità di un lavoro (anche assistito).

Potrebbe anche essere possibile che in futuro il *Team* per la transizione possa essere costituito non a scuola ma in Comune, dal momento che esso sarà chiamato a stendere il Progetto Individuale per ciascun alunno certificato di cui il PEI è parte integrante.

2. Pianificazione della transizione, programmazione annuale, semestrale e bimestrale

Come detto, occorre una pianificazione strutturale dei percorsi di transizione, che coordini il territorio intorno all'esigenza di prevedere e organizzare il futuro dei ragazzi certificati.

È poi necessario che, nei PEI, vengano trasposti i percorsi di transizione di competenza della scuola.

Fact Sheet n. 3

Come si imparano meglio le competenze di vita autonoma?

Traiamo alcuni punti fondamentali per la riflessione su come preparare un allievo con disabilità, in modo particolare con autismo, alla vita adulta e ai comportamenti quotidiani, dalla pubblicazione di William T. Allen, *It's my choice*, Minnesota Governor's Council on Developmental Disabilities¹⁸.

- Le persone imparano meglio nei posti in cui le cose accadono, come comprare al negozio o lavarsi nel bagno; viste le difficoltà di generalizzazione delle persone con autismo, i ragazzi vanno preparati per stare e agire nei posti in cui realmente saranno e non in forma teorica o a tavolino (anche per questo la scuola non basta a preparare alla transizione).
- Le persone imparano meglio quando si usano cose reali, ad esempio danaro vero (o riproduzioni adeguate), veri biglietti del bus, vere macchinette per il caffè, vere padelle, ecc.
- Le persone imparano meglio quando le cose vengono insegnate nel momento del giorno o nell'occasione in cui accadono nella realtà, ad esempio lavarsi i denti dopo i pasti e non in un momento astratto della giornata (in questo modo si sviluppano le routine efficaci); oblitterare un biglietto del bus sul bus (con le persone che salgono intorno e parlano e spingono) è completamente diverso dal simularlo in un altro luogo.
- Le persone imparano meglio se insegniamo loro cose utili effettivamente, come usare il telefono o prendere il bus o trovare una toilette: c'è un'età nella vita in cui è più importante sapere come gestire la propria igiene personale rispetto a saper colorare entro i bordi.
- È importante proiettare le cose che facciamo ora sullo sfondo di come vogliamo che le cose vadano in futuro: agire oggi per avere un domani migliore.
- Gli obiettivi della transizione dovrebbero essere meglio formulati se partissero da ciò che la persona vuole per sé (per quanto possibile) e da ciò di cui ha assolutamente bisogno in vista del futuro.

Lavorare per la transizione significa uscire dall'ottica scolastica dei contenuti e delle discipline ed entrare nella dimensione della costruzione delle competenze per il futuro, in stretta collaborazione con il territorio.

In questo senso, per la scuola, avere buoni rapporti con il macellaio di quartiere, per farsi aiutare a insegnare ad un ragazzo con autismo come si va al negozio,

¹⁸ In: http://mn.gov/mnddc/extra/publications/choice/Its_My_Choice.pdf.

quali sono i principali tipi di carne, valutare il costo, pagare e ricevere scontrino e resto, può essere una risorsa più importante di tante altre, anche se più formali e strutturate.

Occorre avere ben presente che una esperienza fatta ogni tanto è inutile per un ragazzo con autismo. Affinché un alunno con autismo possa masterizzare una competenza in situazione reale, occorrono molte esperienze, ripetute in modo regolare e continuativo, con tutte le piccole varianti che si presentano nella vita vera; esperienze condotte con persone diverse (andare al negozio con l'insegnante di sostegno non è la stessa cosa che andarci con la mamma o con il fratello) e poi da soli (in contesti conosciuti e preparati, con il supporto di una figura-ombra, ecc.).

Fact Sheet n. 4

Come questo specifico allievo impara meglio?

Il bisogno di apprendimento dura tutta la vita, per ciascuno di noi. Per le persone con disabilità l'apprendimento permanente è ancora più importante perché ogni cambiamento richiede che si rinnovi quanto già appreso. Questo è molto difficile per chi ha rigidità cognitiva e comportamentale, disabilità intellettive e per le persone con autismo, che faticano a modificare le proprie *routine*, il modo di fare le cose e che possono arrivare a rifiutare oggetti diversi e sconosciuti o pratiche con cui non hanno familiarità.

È pertanto fondamentale comprendere quali elementi possono facilitare l'apprendimento negli adolescenti con autismo, in modo da rendere chiaro a tutti coloro che si rapportano con loro come fornire le spiegazioni necessarie, come preparare i cambiamenti, come introdurre nuove routine, come supportare l'esecuzione dei compiti richiesti, e così via.

Infatti le persone con autismo hanno bisogno di molto aiuto e di un contesto competente per poter dare il meglio di sé; se poste nelle condizioni giuste, spesso arrivano anche a sorprenderci con *performance* insospettabili.

Quindi in primo luogo dobbiamo comprendere quali condizioni facilitano l'apprendimento, in particolare il tipo di stile di apprendimento ciascun allievo presenta.

Sappiamo che spesso le persone con autismo sono aiutate da supporti visivi, disegni, fotografie, schemi, diagrammi.

Ma sappiamo anche che molti bambini e ragazzi apprendono meglio determinate regole o sequenze di azioni se sono presentate in forma di filastrocca ritmata o cantata.

I problemi sensoriali, potenzialmente presenti in molti bambini e ragazzi con autismo, possono incidere in modo rilevante sulle modalità di apprendimento, determinando "impossibilità" od ostacoli che vanno oltre la nativa predisposizione ad apprendere con l'una o l'altra modalità.

Per una accurata valutazione di questo aspetto si rimanda al Quaderno n.1.

Luciano Mariani, *Gestire l'eterogeneità, le aree di differenze individuali come possibili criteri di differenziazione*¹⁹.

Gli stili di apprendimento sono caratteristici comportamenti cognitivi, affettivi e fisiologici che funzionano come indicatori relativamente stabili di come i

¹⁹ In: <http://digilander.libero.it/lendeuropa/mariani.htm>.

discenti percepiscono l'ambiente di apprendimento, interagiscono con esso e vi reagiscono.

Gli "stili" spaziano dalle preferenze ambientali (come i "luoghi" e i "tempi" dell'apprendimento, la luce, la temperatura, i suoni, i consumi alimentari...) alle modalità sensoriali (spesso sintetizzate in visiva, uditiva, cinestetica), agli stili cognitivi (come le opposizioni analitico/globale, sistematico/intuitivo, riflessivo/impulsivo) che sfumano nei tratti socio-affettivi (come l'introversione e l'estroversione).

Gli stili:

- sono descrittivi, non prescrittivi - limitati solo dalla loro compatibilità con la persona e con il compito;
- sono socialmente e "istituzionalmente" connotati;
- descrivono tendenze, non valori assoluti;
- sono una persona globale in evoluzione continua;
- non incasellano gli individui come "tipi" astratti ma ne descrivono la complessità e l'unicità;
- sono culturalmente connotati;
- sono dinamici e promuovono adattamento, flessibilità, negoziazione.

Quindi proviamo a rilevare le modalità migliori per presentare a questi ragazzi quello che devono apprendere, riportando le risposte in strutture schematiche che possano essere facilmente trasmesse ad altri e che possano essere facilmente comprese anche da non specialisti. Si può pensare a predisporre una specie di portfolio personale da poter utilizzare anche in futuro.

Rilevazione delle modalità di apprendimento					
Alunno:		Data:		Compilatori:	
		livello (1 minimo - 4 massimo): cancellare la voce in caso di livello non registrabile			
		1	2	3	4
1	Sa ripetere ad alta voce un breve comando				
2	Ripetere ad alta voce un breve comando prima di eseguirlo gli rende più facile l'esecuzione				
3	Per eseguire un comando o una azione è facilitato da schemi o diagrammi				

4	Questi schemi o diagrammi, gli sono più utili se illustrati con immagini				
5	È in grado di leggere e di comprendere una frase semplice (soggetto, predicato, un complemento)				
6	La lettura e la comprensione sono facilitate da immagini				
7	Usa il <i>computer</i>				
8	Usa la sintesi vocale				
9	Usa programmi di riconoscimento vocale				
10	Per svolgere il lavoro usa istruzioni pre-impostate da consultare in caso di bisogno:				
10.1	• Istruzioni scritte				
10.2	• Istruzioni orali registrate				
10.3	• Istruzioni con immagini e parole				
10.4	• Istruzioni multimediali				
11	Per eseguire un compito fatto di più passaggi, ha bisogno di ricevere comandi brevi con attesa di completamento prima di passare allo step seguente				
12	Le istruzioni orali devono essere brevi				
13	Le istruzioni orali vanno impartite con un tono di voce:				
13.1	• Basso				
13.2	• Alto				

14	Riesce a concentrarsi in ambienti rumorosi senza bisogno di supporti				
15	Per concentrarsi in ambienti rumorosi ha necessità di usare le cuffie				
16	Ha necessità di fare una cosa molte volte prima di impararla				
17	Se per un po' non esegue un determinato compito, lo dimentica				
18	Ha bisogno di avere a disposizione le spiegazioni sulle sequenze di azioni per svolgere i vari compiti in modo da consultarle quando gli occorre				
19	Apprende sequenze motorie (come lavare i piatti o tirare a canestro)				
20	Imita comportamenti motori semplici				
21	Si distrae				
22	Ha pensieri o comportamenti interferenti				
23	Ha bisogno di pause				
24	Ha bisogno di muoversi				
25	Ha bisogno di attività di rilassamento				
26	Si demotiva davanti ad un compito nuovo				
27	Si spaventa anche per pericoli immaginari e questo interferisce con quello che sta facendo				
28	Esprime le proprie necessità				
29	Si esprime con il linguaggio orale				

30	Si esprime con uso di Comunicazione Aumentativa e Alternativa				
31	Se usa CAA dire cosa esattamente				
32	Comprensibilità di immagini:				
32.1	• disegni in bianco e nero				
32.2	• disegni a colori				
32.3	• foto in bianco e nero				
32.4	• foto a colori				
32.5	• filmati				
33	• comprensibilità della scrittura				
33.1	• in caratteri grandi				
33.2	• in caratteri normali				
33.3	• in caratteri piccoli				
33.4	• in stampato maiuscolo				
33.5	• in stampato minuscolo				
33.6	• in corsivo				
34	Attenzione a comandi verbali				
35	Capacità di autogestirsi il lavoro:				
35.1	• senza supporti				
35.2	• con supporti visivi				
35.3	• con altri tipi di supporto (specificare quali)				
36	Capacità di seguire una conversazione tra altre due persone				
37	Capacità di seguire una conversazione tra più persone				

Fact Sheet n. 5

Capacità di autodeterminazione

Per pianificare la transizione alla vita adulta autonoma è importantissimo valutare e potenziare le capacità di autodeterminazione dell'allievo; ciò al fine di individuare NON ciò che manca (che sarà comunque tantissimo) ma le possibilità anche embrionali che possano essere sviluppate con un attento lavoro didattico.

Individuare ogni possibile spazio di sviluppo delle capacità di scelta e di autodeterminazione è essenziale nell'ottica della qualità della vita. È infatti impossibile affrontare la realtà senza essere capaci di prendere decisioni, individuare strategie alternative, possedere dei "piani B" per affrontare gli imprevisti; così come non si può essere adulti e non poter scegliere, neppure nelle cose basilari. Come fa un ragazzo disabile che ha voglia di un caffè ma non sa prepararlo, se nessuno lo prepara per lui? E come fa a desiderare un caffè se nessuno glielo ha mai fatto assaggiare?

Ma cosa si intende esattamente con l'espressione "capacità di autodeterminazione" e come queste capacità vanno considerate nel caso delle persone con disabilità e, nello specifico, con autismo?²⁰

Scegliere



²⁰ Consiglio di lettura: Deanna J. Sands - Beth Doll, *Pianificare obiettivi e prendere decisioni. Percorsi educativi per bambini con disabilità dello sviluppo*, Vannini editore, Gussago (BS), 2005.

Risolvere problemi



Prendere decisioni



L'autodeterminazione: scheda di presentazione

“Il concetto di **autodeterminazione** nell’ambito della disabilità, in particolar modo intellettiva, è stato scarsamente approfondito in Italia, mentre è stato oggetto di maggiori studi negli U.S.A. Particolarmente interessanti, a questo proposito, sono le ricerche e le teorizzazioni di Wehmeyer (1999), che ha sviluppato insieme ai colleghi metodologie di valutazione e di implementazione dell’autodeterminazione per individui con disabilità intellettiva.

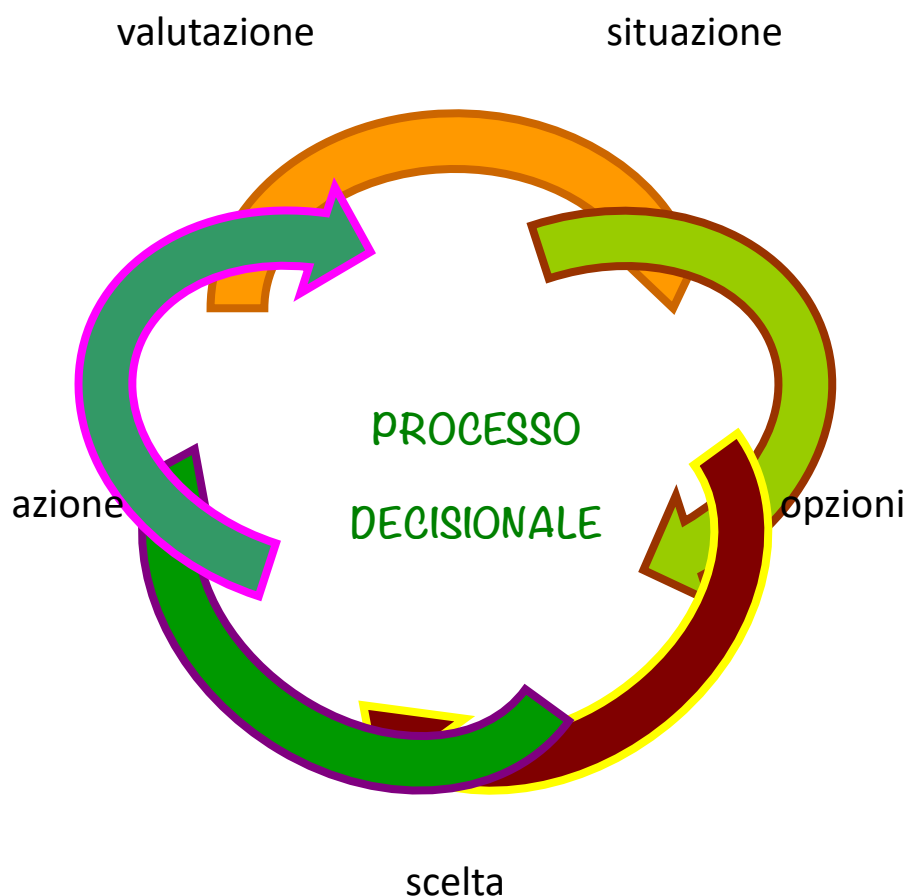
Wehmeyer definisce l’autodeterminazione come **“l’agire come agente causale primario nella propria vita e compiere delle scelte e prendere decisioni riguardanti la propria qualità di vita, libere da indebite influenze esterne o da interferenze”**. Egli definisce anche le quattro caratteristiche essenziali del comportamento autodeterminato: **l’autonomia comportamentale**, che riguarda l’individuazione, il prendersi cura di sé, l’agire in accordo con le proprie preferenze, con i propri interessi, con le proprie abilità, l’agire in maniera autonoma, liberi da indebite influenze nelle diverse attività che si effettuano e nei diversi contesti di vita (casa, tempo libero, lavoro, attività sociali); il **comportamento autoregolato**, che comprende l’uso di strategie di auto-gestione (auto-monitoraggio, auto-istruzioni, auto-valutazione e auto-rinforzo), la definizione di obiettivi da raggiungere, l’orientamento al risultato, la capacità di risoluzione di problemi, di compiere scelte e prendere decisioni, di apprendere attraverso l’osservazione; **l’empowerment psicologico**, ossia la percezione di controllo, che include aspetti quali la percezione di autoefficacia, il locus of control interno, (ossia l’attribuzione di ciò che accade alla propria responsabilità), il credere nelle proprie capacità di raggiungere i risultati che si vogliono ottenere, la motivazione, fattori che sembrano principalmente appresi (Zimmerman, 1990, introduce il concetto di **“learned hopefulness/speranza appresa”**); **l’autorealizzazione**, che presuppone che l’individuo conosca e sia consapevole dei suoi punti di forza e dei suoi punti di debolezza (è importante che il disabile acquisisca consapevolezza rispetto alla sua disabilità e ai suoi bisogni di supporto: Held, Thoma e Thomas, 2004), cosicché possa “capitalizzare”, far fruttare in modo positivo questa conoscenza (che si forma attraverso le esperienze e l’influenza del proprio ambiente di vita, a partire dai rinforzi e dalle attribuzioni rispetto ai propri comportamenti), mettendo in atto le sue potenzialità.

È stato rilevato che le persone adulte con disabilità intellettiva sono meno autodeterminate dei coetanei senza disabilità, soprattutto rispetto alla possibilità di compiere scelte e di prendere decisioni su aspetti di vita importanti (dove risiedere, con chi, occupazione...), e che l’autodeterminazione è correlata alle capacità individuali e al livello di deficit intellettivo; tuttavia è stato rilevato anche che l’autodeterminazione è favorita da un ambiente sociale che enfatizza la scelta e l’autonomia e che le capacità individuali sembrano predittive del contesto di vita e

lavorativo della persona, influenzando pertanto soprattutto indirettamente sull'autodeterminazione. È stato riscontrato che spesso le possibilità degli studenti con una maggiore disabilità intellettiva di apprendere abilità correlate all'autodeterminazione e di metterle in pratica, sono limitate dalle credenze degli insegnanti rispetto alle loro potenzialità al riguardo, per cui ottengono meno stimolazioni all'autodeterminazione rispetto ai coetanei con deficit intellettivo minore".

Fact Sheet n. 6

Scegliere e prendere decisioni



Nel processo di assunzione di una decisione ci sono cinque passaggi:

1. la definizione esatta del problema;
2. la valutazione delle varie opzioni e delle possibili conseguenze in termini di positività/negatività maggiore o minore per la persona che deve decidere;
3. la scelta, cioè l'individuazione dell'opzione;
4. l'attuazione della scelta, che comporta un'azione (o una serie di azioni);
5. la valutazione della scelta fatta alla luce delle conseguenze effettive e l'accettazione di tali conseguenze (ivi compresa l'eventuale necessità di rivedere le scelte fatte o di porre rimedio alle conseguenze di una decisione sbagliata).

Il problema è che ai ragazzi con autismo, soprattutto se accompagnati da disabilità intellettiva, si propongono sempre dei *range* di azione preimpostati dagli adulti, nei quali poco o nessuno spazio viene lasciato alla possibilità di effettuare

scelte effettive o di affrontare problemi venendo aiutati a trovare soluzioni, anziché avere sempre le strade già tracciate.

Questo pensiero non è ovviamente semplice, considerate le tante difficoltà che i ragazzi con autismo hanno, la rigidità comportamentale e cognitiva, i problemi comportamentali, ecc.

Tuttavia una riflessione in questo senso è necessaria perché non si può pensare ad una vita autonoma senza la capacità di effettuare scelte e prendere decisioni.

Nel caso dell'autismo, spesso si tende a fornire una preparazione rigida (fai così e poi così), ma man mano crescendo, non sempre questo tipo di insegnamento si rivela il più funzionale in vista della vita futura fuori dalla scuola.

È ovvio che più gravi sono le condizioni dell'alunno, più stretti saranno i margini di autodeterminazione e di scelta, ma occorre trovare egualmente il modo di creare condizioni in cui qualche spazio di scelta sia possibile.

Un'accurata analisi della situazione può fornire elementi di riflessione per migliorare l'insegnamento in questo campo, dentro la scuola, a casa e nei contesti sociali.

Valutare le opportunità, le possibilità, le condizioni di scelta e di decisione

Domande per guidare la riflessione dei docenti e delle famiglie

Risposte

Quali possibilità di scegliere e di decidere vengono normalmente fornite all'allievo a casa?

E a scuola?

Vengono sfruttate tutte le occasioni per offrirgli la possibilità di scegliere?

In che modo le diverse scelte vengono presentate all'allievo? (immagini su cartelloni, carte, immagini in computer, scelta tra oggetti reali, spiegazioni orali,)

In che modo l'allievo esprime le sue scelte? (con cartello si/no, indicando in una serie di disegni l'opzione scelta, con l'uso di un comunicatore, parlando, ecc.)

In che modo vengono spiegate all'allievo le conseguenze delle scelte che gli vengono presentate, in modo da essere sicuri che la scelta sia consapevole e non casuale?

L'allievo è in grado di comprendere un pensiero "Se... allora" (ad esempio se mangi il panino adesso, non potrai avere il gelato più tardi)

L'allievo ha preferenze sulle persone da frequentare?

Come esprime queste preferenze?

Come si può cercare di ampliare il suo giro di conoscenze affinché si rapporti con altre persone?

Quali attività di tempo libero conosce?

Di queste, quali preferisce?

Come esprime la sua preferenza

Quando può scegliere come passare il suo tempo?

Accetta di provare nuove esperienze?

Se vi sono difficoltà con le esperienze nuove, come si potrebbe facilitare questo approccio?

L'alunno opta sempre tra due scelte (questo o quello) o gli vengono offerte più possibilità?

Può "contrattare" su alcune questioni? Quali? E come?

Se sceglie per una opzione (ad esempio guardare un film in tv) poi completa quanto scelto oppure si disperde e passa ad altre attività oppure chiede altre opzioni?

Se prende una decisione è in grado di attuarla (ad esempio: decide di ordinare una pizza; sceglie la pizza; lui o qualcun altro telefona per la pizza; attende senza problemi che la pizza arrivi; quando arriva gli va bene quello che ha ordinato o si lamenta e vuole quella degli altri; ecc.)

È consapevole delle sue difficoltà?

Sa spiegare ad altri le proprie difficoltà?

Come?

Se assume farmaci, lo fa con consapevolezza e disciplinatamente?

È capace di chiedere aiuto?

Sa che non deve "accettare caramelle dagli sconosciuti"?

È consapevole del suo umore e sa spiegarlo?

Con quali modalità riesce a spiegare come si sente o qual è il suo umore?

Ha accessi di rabbia? Se sì in quali circostanze?

Sa controllarli?

Come riesce a controllarsi?

Conosce il valore del denaro? Entro quali cifre?

Sa gestire i soldi per le sue piccole spese personali?

Capisce se un oggetto comune è troppo costoso?

Sceglie quali vestiti indossare?

Se commette un errore o fa qualcosa di sbagliato, lo capisce?

Se lo comprende, è in grado di assumersene la responsabilità?

Accetta di essere rimproverato se ha fatto qualcosa di sbagliato?

È felice quando riesce a fare qualcosa che si era ripromesso di fare?

...

Per potenziare e rendere più specifico l'aiuto che gli insegnanti e le famiglie possono fornire ai ragazzi disabili a sviluppare capacità di scelta e di autodeterminazione, forniamo alcuni suggerimenti molto generali, dai quali si spera possano essere dedotti interventi specifici e adatti a ciascun alunno.

Sviluppare le capacità di scelta e di autodeterminazione

Ambito generale

Azioni specifiche

Lasciar scegliere l'abbigliamento con cui uscire di casa, pur seguendo regole generali (tempo atmosferico, adeguatezza alle occasioni)

Lasciargli margini di autogestione del tempo non scolastico (puoi fare i compiti dalle 2 alle 3 e poi uscire con il cane dalle 3 alle 4 oppure...)

Lasciargli scegliere le merende entro settori di scelta (per evitare che scelga sempre la stessa o che scelga sempre cibi *spazzatura*)

Fargli decidere quale colazione fare

Fargli decidere quando essere interrogato (nella pianificazione settimanale)

Fargli gestire i suoi cassetti mettendo in ordine la propria biancheria come crede

Fargli gestire in autonomia le fasi di preparazione in bagno al mattino (puoi fare prima la doccia e poi lavarti i denti oppure ...) suggerendogli se necessario diverse opzioni tra cui scegliere

Fargli scegliere strade alternative per andare in un posto in cui vuole andare

Fargli scegliere il mezzo di trasporto per andare a scuola (andiamo a piedi o in autobus?).

Incoraggiarlo a gestire le sue medicine attraverso forme di controllo remoto (ad esempio i genitori preparano il *dispenser* quotidiano con le varie medicine nelle varie ore e il ragazzo le prende da sé magari aiutato da un orologio con segnalatore acustico; guardando il *dispenser* la famiglia può controllare se le medicine sono state prese o no)

Fargli frequentare parchi diversi in modo che possa scegliere di volta in volta in quale recarsi. Se sceglie sempre lo stesso, articolare opzioni di scelta in modo da imparare a variare

Se ha un interesse ossessivo, limitare il tempo in cui gli è consentito occuparsene e fargli conoscere altre attività

Se ha un livello cognitivo sufficiente, fargli scegliere quali riviste acquistare all'edicola, fornendogli però un *budget* limitato (puoi comprare soltanto due cose per un massimo di 5 euro)

Fargli scegliere i gusti del gelato, entro un limite massimo di gusti e di tempo (hai 3 minuti per decidere quale gelato vuoi: puoi scegliere fino a 3 gusti, però puoi anche fermarti ad uno solo oppure a due)

Fargli scegliere le verdure (tra due scelte e dovendo comunque mangiarne un tipo)

Insegnargli a occuparsi delle proprie cose
(manutenzione della bicicletta, del pallone, ecc.)
facendogli scegliere almeno due volte la settimana
di cosa occuparsi (oggi pulisci i palloni oppure
controlli se le ruote della bici sono gonfie?)

Insegnargli semplici *routine* domestiche e fargli
scegliere ogni giorno quale eseguire (entro un
range predeterminato in modo che sia obbligato a
cambiare: lunedì apparecchi la tavola o carichi la
lavastoviglie? Martedì carichi la lavastoviglie o porti
fuori la spazzatura?...

A scuola insegnargli alcuni compiti generali e poi
fargli scegliere quali eseguire (lunedì distribuisce i
compiti in classe corretti oppure mette in ordine
uno scaffale della biblioteca?)

Fargli scegliere le attività di tempo libero, entro un
range predeterminato per evitare che scelga
sempre le stesse cose: domenica andiamo al
cinema o allo zoo?

Fargli scegliere quali quaderni usare, quali matite,
quali penne, quali colori portandolo in un grande
magazzino in cui le scelte siano tante e si possa
scegliere senza fretta (dargli comunque un *budget*
e dei limiti quantitativi)

Fare acquisti con lui e non per lui (vuoi i calzini
rossi, quelli blu a losanghe o quelli verdi?)
Scegliendo in un grande magazzino in modo da
non avere limiti di tempo (ma fissare il *budget* e la
quantità). Poi fissare anche un tempo (hai 20 euro,
hai bisogno di 4 paia di calzini e al massimo puoi
impiegare 15 minuti di tempo)

Chiamiamo per la pizza o per il cinese?

Facciamo le scale o prendiamo l'ascensore?

Vuoi la torta al cioccolato o la crostata?

Andiamo alla macchinetta delle bevande calde. Hai 50 centesimi e puoi comprare soltanto una cosa: guarda cosa offre la macchinetta e prendi quello che vuoi. Entro 3 minuti, altrimenti l'intervallo finisce.

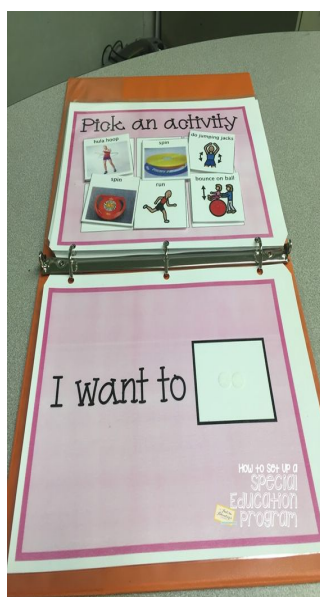
Idem per le bevande fredde e per le merende (adeguando il costo)

Chiedere sempre - ascoltando una canzone o guardando qualcosa - ti piace o non ti piace?

...

Come avviare e facilitare la comprensione delle scelte possibili?

Nel caso di allievi con autismo, soprattutto con difficoltà cognitive e comunicative, si inizia offrendo un numero molto limitato di scelte (tra due o tre opzioni) e rappresentando visivamente tali scelte attraverso disegni o immagini oppure tra le cose stesse o tra oggetti che possano rappresentare le scelte (ad esempio il pallone per intendere giocare in cortile con la palla; oppure il vasetto delle bolle di sapone per fare le bolle, ecc.).



Fonte:
<http://www.autismadventures.com/2016/07/daily-schedule-detailed-overview.html?m=1>



Fonte:<http://www.autismadventures.com/2016/07/daily-schedule-detailed-overview.html?m=1>



OGGI A COLAZIONE

SE SCEGLI

SE SCEGLI

UNA TAZZA DI CIOCCOLATA

UNA TAZZA DI TÈ



ALLORA PUOI AVERE

ALLORA PUOI AVERE

3 BISCOTTI

10 BISCOTTI



SE OGGI LAVI I PIATTI		
	ALLORA PUOI SCEGLIERE	
		
DI ANDARE A <i>BASKET</i>	DI DISEGNARE	DI USARE LO <i>SKETEBORD</i>
MA ALLORA	MA ALLORA	MA ALLORA
		
DEVI METTERE GLI ABITI SUDATI IN LAVATRICE	DEVI TAGLIARE L'ERBA	DEVI USARE IL CASCO

I cartelloni con le diverse opzioni possono anche servire a comprendere che le scelte possono essere vincolate da aspetti non eliminabili (la qual cosa fa parte delle condizioni in cui le scelte si operano e che non sempre possono essere modificate).

Fact Sheet n. 7**Pre-condizioni per l'orientamento al lavoro**

È molto importante comprendere quali condizioni siano presenti nell'alunno in relazione ad un possibile orientamento al lavoro, anche in condizioni protette.

Ogni tipo di lavoro presenta delle caratteristiche generali, i cui pre-requisiti possono essere valutati nell'alunno già al termine della scuola secondaria di I grado, in modo da poter poi utilizzare il tempo scolastico restante per approfondire le capacità presenti, verificare gli aspetti vocazionali, insegnare le competenze mancanti e predisporre percorsi di Alternanza Scuola-Lavoro (oggi Percorsi per le Competenze Trasversali e per l'Orientamento - PCTO) che possano mettere alla prova l'alunno nelle reali condizioni lavorative.

Trattandosi di pre-requisiti, consideriamo gli aspetti propedeutici a vere e proprie capacità lavorative, che dovranno essere insegnate in seguito.

Rilevazione delle pre-condizioni per un orientamento al lavoro

Alunno	Data	Compilatori			
A					
COMPETENZE GENERALI					
Livello (1 minimo - 4 massimo): cancellare la voce in caso di livello non registrabile					
n. progr.	1	2	3	4	
1	Si sveglia in orario al mattino				
2	Riesce a uscire di casa a tempo debito e adeguatamente preparato				
3	Sa obbedire ai comandi verbali				
4	Sa seguire una lista di istruzioni				
5	Sa chiedere di essere aiutato				
6	Sa attendere				
7	È rispettoso nel linguaggio e nei comportamenti				
8	Conosce le "distanze sociali" sui luoghi di lavoro e sa rispettarle				

9	Esegue volentieri lavori ripetitivi e sempre uguali				
10	È preciso e scrupoloso nell'esecuzione dei compiti dati				
11	Esegue il lavoro in tempi accettabili				
12	Sa seguire le istruzioni visive dei cartelli indicatori entro un luogo di lavoro				
13	Sa individuare i servizi igienici e sa usarli correttamente				
14	Sa stare seduto per almeno 20 minuti				
15	Sa usare una macchina fotografica digitale				
16	Sa usare una videocamera				
17	Sa scaricare foto e video sul <i>computer</i>				
18	È in grado di imparare a muoversi in un ambiente complesso				
19	È puntuale e rispetta gli appuntamenti				
20	usa una agenda (cartacea o elettronica)				
21	Lavora in spazi molto illuminati e rumorosi				
22	Saluta i colleghi e il personale in modo adeguato				
23	Usa l'ascensore anche da solo				
24	Usa un <i>badge</i> all'entra e all'uscita				
25	Risponde al telefono in modo consono				
26	Chiama al telefono numeri interni ed esterni				
27	Impara e segue le regole di sicurezza (in caso di incendio, terremoto, ecc.)				
28	È in grado di spiegare le condizioni dell'autismo in caso di bisogno (anche con mezzi di comunicazione aumentativa ed alternativa)				
29	È orientato nel tempo della giornata				
30	È orientato nel tempo della settimana				
31	È orientato nel mese e nell'anno				

7	Sa cucinare la pasta				
8	Sa preparare il caffè con la moka				
9	Sa usare una macchina per caffè				
10	Riconosce i principali cibi				
11	Sa scodellare i cibi nei piatti				
12	Non ha problemi a sporcarsi le mani				
	...				
E COMPETENZE PER LAVORI DI PULIZIA, LAVA/STIRO, GUARDAROBA					
		Livello (1 minimo - 4 massimo): cancellare la voce in caso di livello non registrabile			
		1	2	3	4
1	Riconosce la scopa, lo spazzolone, la paletta				
2	Sa spolverare				
3	Sa usare uno spray per la pulizia delle superfici				
4	Pulisce accuratamente le superfici piane (come i tavoli o le scrivanie)				
5	Usa aspirapolvere, battitappeto, pulitore a vapore, lucidatrice				
6	Sa lavare un pavimento con detersivo e acqua calda e un mocio				
7	Sa passare il battitappeto su una moquette				
8	Sa lucidare il legno con l'apposita cera				
9	Sa pulire i sanitari di un bagno				
10	Sa pulire i vetri				
11	Distingue lenzuola sopra, sotto con angoli, federe				
12	Distingue asciugamani da viso, teli da bagno,				
13	Riconosce la biancheria da sostituire				
14	Sa ordinare un armadio per biancheria				

15	Sa organizzare un carrello per biancheria				
16	Sa usare la lavatrice				
17	Sa usare l'asciugatrice				
18	Sa stendere e raccogliere il bucato all'esterno				
19	Sa stirare con la stiratrice biancheria piana (lenzuola, asciugamani)				
F COMPETENZE PER LAVORI AGRICOLI, DI GIARDINAGGIO O FORESTALI					
		Livello (1 minimo - 4 massimo): cancellare la voce in caso di livello non registrabile			
		1	2	3	4
1	È fisicamente robusto e può trasportare pesi o fare lavori faticosi				
2	Sa usare un rastrello				
3	Sa usare una vanga e una zappa				
4	Sa riempire un contenitore e trasportarlo				
5	Sa piantare una pianta				
6	Sa raccogliere un frutto				
7	Sa raccogliere le verdure dall'orto				
8	Ama gli animali				
9	Teme gli animali (in genere)				
10	Teme alcuni animali (dire quali)				
11	Sa usare un tosaerba				
12	Ama la vita all'aria aperta				
13	Non teme le intemperie				
14	Sa usare le forbici per potare				
15	Sa usare una sega a mano				
16	Sa usare una sega elettrica				
17	È attratto dai lavori che comportano esercizio fisico e sforzo				
18	Non ha problemi a sporcarsi le mani				

3.2	▪ Martello				
3.3	▪ Tenaglie				
3.4	▪ Pinze				
3.5	▪ Pialla per legno				
4	Smonta e rimonta semplici oggetti meccanici				
5	È attratto dai motori				
6	È capace di oliare un ingranaggio				
7	Non ha problemi a sporcarsi le mani				
8	È in grado di avvitare/svitare un bullone sia con le mani sia con uno svitabulloni				
9	Sa spianare una lamiera con il martello				
10	Sa piantare un chiodo nel muro o nel legno				
11	Sa smontare e rimontare un sifone				
12	Sa usare una pompa a mano o elettrica				
13	Sa smontare la ruota di una bicicletta				
14	Sa aggiustare il copertone di una ruota di bicicletta				
15	Sa smontare e rimontare una sella da bicicletta				
16	Sa smontare oliare e rimontare la catena di una bicicletta senza il cambio				
17	Sa smontare oliare e rimontare la catena di una bicicletta con il cambio				
18	Sa usare cambiare la ruota di un'auto				
19	È capace di lavare un'auto a mano				
20	È capace di seguire il percorso di un autolavaggio				
21	Sa gonfiare la ruota di un'auto				
22	Sa usare una pompa per benzina				
23	Distingue i vari tipi di carburanti per auto e le relative pompe				
24	...				

6	Sa registrare dei volumi usando un programma informatico			
7	Sa cercare libri in un archivio informatico e poi andare a prenderli nello scaffale giusto			
8	Sa usare un timbro per timbrare documenti o volumi			
9	Sa fare fotocopie con macchine diverse			
10	Sa scannerizzare documenti a pagine sciolte			
11	Sa scannerizzare fascicoli o libri			
12	Sa spolverare libri e scaffali a mano o con l'aspirapolvere			
13	Sa incollare etichette			
14	Sa incollare l'etichetta giusta al volume giusto			
15	Può maneggiare documenti fragili senza danneggiarli			
16	Rispetta un criterio dato di classificazione			

Fact Sheet n. 8

Autonomie personali e gestione domestica

Per una buona qualità della vita è essenziale poter raggiungere il massimo livello di autonomia personale possibile e anche essere capaci di svolgere compiti legati alla normale gestione domestica (sempre nei limiti imposti dalle condizioni di ciascuno).

È invece consuetudine diffusa quella di non richiedere ai ragazzi con autismo compiti di vita domestica e di autogestione. Al massimo si cerca di insegnare loro a gestire la propria igiene personale, ma non i propri abiti, riordinare la camera, apparecchiare o sparecchiare la tavola.

C'è un'età della vita in cui è più importante sapere in quale cassetto sono le proprie mutande piuttosto che sapere chi è stato Carlo Magno (anche ammesso che si sia in grado di capirlo veramente).

Va inoltre sottolineato che nel caso dell'autismo, il problema della cura di sé e della casa non è automaticamente correlato con il livello intellettuale: anche persone ad alto funzionamento possono avere rilevanti problemi in questi settori.

Nell'elenco che riportiamo sotto sono indicate una serie di voci che vanno dalla gestione dell'igiene personale allo svolgimento di semplici compiti domestici, si tratta di un elenco puramente indicativo, che vuole fornire suggestioni sia per le capacità da individuare sia per gli obiettivi eventualmente da fissare. In ciascuna situazione si provvederà a definire l'elenco delle capacità già presenti e di quelle che possono essere insegnate/apprese lavorandoci su, quindi obiettivi del Progetto di vita dell'alunno (di cui il PEI fa parte)²¹.



*"In my family's world, independent living is the Promised Land, the dividing line, the measure by which you assess your child's chances for a decent future"*²².

²¹ Consigli di lettura: Bruce L. Baker - Alan Brightman, *Passi per l'indipendenza. Strategie e tecniche ABA per un'educazione efficace nelle disabilità*, Gussago (BS), Vannini editore, 2009; Lucio Moderato, *Il modello Superability. Un approccio globale alle disabilità intellettive, ai disturbi pervasivi dello sviluppo e all'autismo*, Vannini editore, Gussago (BS), 2009.

²² Traduzione: Nel mondo della mia famiglia, la vita indipendente è la terra promessa, il confine, la misura del fatto che tu abbia dato a tuo figlio la possibilità di un futuro decente. Fonte: <http://susansenator.com/blog/author/susan-senator/page/78/>.

Può essere utile avere un quadro generale degli ambiti più importanti per l'autonomia personale, comprendendo anche che, come sopra ricordato, una parte del lavoro spetta alla scuola, ma molta altra parte spetta ad altri, come la famiglia, il territorio in senso lato (cioè tutte le risorse che possono essere messe in campo, dai servizi sociali al volontariato al terzo settore).

Principali ambiti in cui si articola la possibilità di una vita autonoma

	Ambito	A chi compete questo ambito?
A	Gestione del denaro e consapevolezza come consumatore	Scuola, Famiglia, Territorio
B	Gestione del cibo	Scuola, Famiglia
C	Cura della propria persona e igiene	Famiglia, Scuola
D	Salute	Famiglia
E	Lavori domestici	Famiglia
F	Abitare in una casa (che non sia quella dei genitori o dei fratelli)	Famiglia
G	Trasporti	Scuola, Famiglia, Territorio
H	Educazione e apprendimenti	Scuola, Famiglia, Territorio
I	Capacità di cercare un lavoro	Scuola, Famiglia, Territorio
L	Capacità di tenersi un lavoro	Scuola, Famiglia, Territorio
M	Gestione delle situazioni di emergenza e della sicurezza	Scuola, Famiglia, Territorio
N	Conoscenza delle risorse offerte dalla comunità	Famiglia, Territorio
O	Capacità di gestione dei rapporti interpersonali sociali e di comunicazione	Scuola, Famiglia, Territorio
P	Educazione sessuale, prevenzione delle gravidanze indesiderate	Famiglia, Territorio, Sanità

Ovviamente in questo ampio quadro generale, non tutto può essere affrontato allo stesso momento per tutti i ragazzi, sia per le diverse condizioni personali sia in considerazione del contesto in cui si trovano.

È quindi necessario effettuare una prima "scrematura" degli ambiti sui quali è possibile e prioritario lavorare al momento.

Alunno:		Data di compilazione:		
Chi ha individuato queste priorità?				
Nomi e ruoli:				
SELEZIONE DEGLI AMBITI DI LAVORO POSSIBILI O UTILI				
Ambiti di lavoro per l'autonomia	Sì	Non ora	Perché	
A Gestione del denaro e consapevolezza come consumatore				
B Gestione del cibo				
C Aspetto personale e igiene				
D Salute				
E Lavori domestici				
F Abitare in una casa (che non sia quella dei genitori o dei fratelli)				
G Trasporti				
H Educazione e apprendimenti				
I Capacità di cercare un lavoro				
L Capacità di tenersi un lavoro				
M Gestione delle situazioni di emergenza e della sicurezza				
N Conoscenza delle risorse offerte dalla comunità				
O Capacità di gestione dei rapporti interpersonali, sociali e di comunicazione				
P Educazione sessuale, prevenzione delle gravidanze indesiderate				

È quindi necessario individuare da un lato le competenze presenti e dall'altro gli obiettivi che possono essere insegnanti (quindi che sono presenti nell'area di sviluppo prossimale) e che sono prioritari.

Esempio:

Alunno:		Data di compilazione:	
OBIETTIVI DI MASSIMA PRIORITÀ			
C - ASPETTO PERSONALE ED IGIENE			
1	Fare la doccia ogni sera		
2	Lavarsi i denti dopo ogni pasto		
3	Imparare ad usare il rasoio elettrico e radersi ogni mattina e dopo ogni intensa attività fisica		
4	Pettinarsi ogni mattina prima di uscire di casa		
5	Cambiarsi la biancheria intima ogni mattina		
6	Vestirsi in modo adeguato sia al tempo atmosferico sia alle situazioni d'uso		
7	Lavarsi le mani prima di toccare il cibo		

Ricordiamo che gli obiettivi fissati non possono essere troppo numerosi, ma occorre limitarsi a quelli perseguibili in un tempo ragionevolmente prossimo. Una volta raggiunti questi, poi si fisseranno altri obiettivi.

A	IGIENE E CURA DELLA PERSONA				
		Livello (1 minimo - 4 massimo): cancellare la voce in caso di livello non registrabile			
		1	2	3	4
1	Si lava autonomamente senza bisogno di sollecitazioni o di aiuto				
2	Si lava i denti dopo i pasti				
3	Si lava le mani prima dei pasti o uscendo dal bagno				
4	Si lava i capelli regolarmente				
5	Va dal barbiere/parrucchiere regolarmente				

6	Si taglia regolarmente le unghie di mani e piedi				
7	Sa andare correttamente in bagno				
8	Si fa la barba (se del caso)				
B	ABBIGLIAMENTO				
		Livello (1 minimo - 4 massimo): cancellare la voce in caso di livello non registrabile			
		1	2	3	4
1	Si veste/sveste in modo autonomo				
2	Sceglie da sé abiti e biancheria				
3	Sceglie gli abiti in relazione alla temperatura esterna				
4	Sceglie gli abiti in relazione alla situazione sociale				
5	Si cambia regolarmente e indossa abiti e biancheria puliti (senza sollecitazione di altri)				
6	Si veste correttamente (prima i calzini e poi le scarpe, ...)				
7	Fa attenzione ai colori dell'abbigliamento				
C	CURA DELLA CASA				
		Livello (1 minimo - 4 massimo): cancellare la voce in caso di livello non registrabile			
		1	2	3	4
1	Fare il letto, cambiare regolarmente la biancheria del letto				
2	Cambiare una lampadina				
3	Raccogliere l'immondizia nel modo giusto				

4	Buttare l'immondizia regolarmente e nel bidone giusto				
5	Pulire il lavandino				
6	Pulire la vasca da bagno				
7	Pulire il secchiaio				
8	Lavare, sciacquare, asciugare e riporre le posate e le stoviglie				
9	Caricare la lavastoviglie				
10	Separare il bucato tra bianchi e colorati				
11	Caricare la lavatrice scegliendo il programma giusto per il tipo di cose da lavare				
12	Stendere i panni				
13	Usare un aspirapolvere				
14	Spazzare il pavimento				
15	Unire i calzini a coppie e riporli nel cassetto giusto				
16	Stirare biancheria piana (lenzuola asciugamani)				
17	Stirare camicie o abiti				
18	Pulire i vetri				
19	Spolverare				
20	Apparecchiare/sparecchiare la tavola				
21	Cambiare regolarmente la biancheria del bagno				
22	Pulire e disinfettare i sanitari del bagno				

23	Sa riconoscere i propri indumenti dopo il lavaggio				
24	Ripone gli indumenti puliti nei posti giusti				
25	...				
D	CUCINA E ALIMENTAZIONE				
		Livello (1 minimo - 4 massimo): cancellare la voce in caso di livello non registrabile			
		1	2	3	4
1	Mangia in modo equilibrato				
2	Sa cucinare la pasta				
3	Sa preparare un sugo semplice per la pasta				
4	Usa condimenti pronti acquistati				
5	Sa cuocere due uova un modi diversi				
6	Sa preparare un'insalata				
7	Sa cucinare la carne (dire cosa)				
8	Sa usare il forno				
9	Sa usare il microonde				
10	Sa ordinare la pizza da asporto				
11	Sa preparare caffè, tè, tisane, ecc.				
12	Sa fare un frullato				
13	Sa pulire la frutta e preparare una macedonia				
14	Sa fare la spesa al supermercato o in negozio acquistando quello che serve				
15	Sa fare un toast				
16	Sa farsi un panino imbottito				

17	Sa riporre i cibi nel frigorifero e nel congelatore dopo l'acquisto				
18	Sa scongelare correttamente un cibo				
19	...				
E	VITA SOCIALE				
		Livello (1 minimo - 4 massimo): cancellare la voce in caso di livello non registrabile			
		1	2	3	4
1	Va al cinema da solo				
2	Ha degli amici che invita per uscire				
3	Accetta di uscire se gli amici lo invitano				
4	Sa mangiare al ristorante o in pizzeria				
5	Sa aspettare il proprio turno in fila				
6	Sa acquistare un biglietto per entrare al cinema o al museo				
7	Frequenta gruppi di quartiere o di parrocchia o centri sociali				
8	Gioca a carte				
9	Gioca a bocce				
10	Canta in un coro				
11	Suona uno strumento in casa da solo o per pochi amici				
12	Suona in pubblico				
13	Aiuta in una mensa per i poveri				
14	Fa parte di gruppi <i>scout</i> o simili				
15	Cammina volentieri e fa escursioni				
16	Nuota in piscina e/o al mare				

17	Va in palestra				
18	Va in bicicletta da solo				
19	Fa escursioni in bici con amici o familiari				
20	Frequenta un gruppo cicloturistico				
21	Gioca <i>on line</i> da solo				
22	Gioca <i>on line</i> con altri da remoto				
23	Usa <i>Facebook, Twitter, ecc.</i>				
24	...				
F	CONDIZIONI DI SICUREZZA E TUTELA				
		livello (1 minimo – 4 massimo) cancellare la voce in caso di livello non registrabile			
		1	2	3	4
1	Sa riconoscere le situazioni di pericolo e sa chiedere aiuto				
2	Riconosce per strada le figure ed i luoghi istituzionali a cui chiedere aiuto (polizia, vigili, caserme dei carabinieri, farmacie, ecc.)				
3	Sa spiegare la propria condizione autistica a parole o con comunicatore o con messaggi preparati prima				
4	Sa usare i numeri di emergenza nel cellulare				
5	Sa usare un navigatore				
6	Porta sempre con sé un localizzatore satellitare				
7	Sa come comportarsi se in un posto chiuso scatta l'allarme antincendio				

8	Conosce le regole di sicurezza in caso di terremoto (dove rifugiarsi, cosa fare dopo le scosse, ecc.)				
9	Sa attraversare la strada in sicurezza				
10	Sa capire se si sente male e sa come fare a chiedere aiuto				
11	Assume autonomamente i farmaci prescritti				
12	Porta sempre con sé un elenco dei farmaci che assume				
13	Sa medicarsi una piccola ferita				
14	Sa di non dover seguire degli estranei anche se gli promettono qualcosa che gli piace				

Fact Sheet n. 9**Il portfolio della transizione all'età adulta**

Nei Paesi in cui è obbligatorio redigere uno specifico piano per la transizione all'età adulta, per raccogliere la documentazione specifica è spesso utilizzato lo strumento del *Portfolio*, in cui raccogliere le valutazioni delle capacità *assessment*, la programmazione e la valutazione degli obiettivi operativi, i contatti e i collegamenti con altre istituzioni ed agenzie, la documentazione di esperienze, ecc.

Una parte importante di questi *Portfolio* è costituita da un fascicolo che ciascun alunno è chiamato a redigere, per quanto possibile in relazione alle sue condizioni. È ovviamente previsto che questa parte del fascicolo possa essere ampiamente semplificata, se necessario, e che sia compilabile con strumenti di *Comunicazione Aumentativa ed Alternativa*, o che sia compilata da un adulto che trascrive le parole dell'alunno.

Lo stesso dicasi per la rilevazione delle aspettative e degli obiettivi delle famiglie. È molto importante che la scuola comprenda cosa la famiglia pensa, cosa desidera e cosa spera per il futuro del proprio figlio, cosa ritiene prioritario che gli sia insegnato in questa prospettiva, quanto realistica sia la prospettiva familiare (il mancato realismo non si riferisce soltanto ad aspettative troppo alte rispetto alle potenzialità presenti, ma anche, al contrario, ad una visione depressiva o iperprotettiva e vicariante, che non consente l'individuazione di tutte le potenzialità e l'individuazione di tutti gli spazi di autonomia possibili).

WHERE AM I GOING?**How will I get there?**

a GUIDE TO
CREATING YOUR FUTURE
through
transition planning

Distributed by
Statewide Independent Living Council of Hawai'i

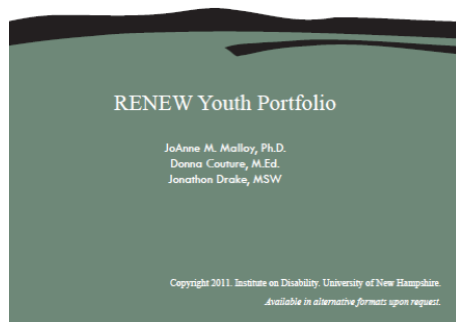
Made possible through a grant from
Po'ohala Family Support Council

A questo *link* è scaricabile un fascicolo intitolato "Where am I going? How will I Get where?" elaborato dallo *Statewide Independent Living Council of Hawaii*.

Il fascicolo è predisposto in prima persona (Io sono, io desidero), è parzialmente strutturato ed è molto dettagliato (70 pagine).

Molto utile in caso di alunni con un discreto livello intellettuale.

In: <http://lifeafterieps.com/wp-content/uploads/2012/03/Where-am-I-Going-How-Will-I-Get-There.pdf>.



A questo *link* è reperibile un *Portfolio* elaborato dall'*Institute on Disability dell'Università del New Hampshire*; più sintetico del precedente (24 pagine), fornisce comunque utili suggerimenti.

In: <http://lifeafterieps.com/wp-content/uploads/2012/03/RENEW.Portfolio.pdf>.



Listen to Me!

Un altro esempio di *Portfolio* dedicato ad approfondire la personale visione che del proprio futuro può avere un ragazzo con disabilità, in:

http://lifeafterieps.com/wp-content/uploads/2012/03/Listen.To._Me_.Person-Centered.PlanningTool.pdf.

This workbook belongs to:

© USARC/PACE, 1996
Revised 2000

Fact Sheet n. 10

Analisi, valutazione e gestione del rischio (potenzialità e pericoli)

“Rischio e pericolo non sono sinonimi. Il concetto di rischio ci rinvia a una qualche insicurezza riguardo ai risultati: ci si espone al rischio di catastrofe e di fallimento, ma anche alla possibilità di successo e di cambiamento positivo. Se considerassimo soltanto gli aspetti negativi, ovvero i pericoli, la logica soluzione consisterebbe nell’evitare ogni rischio, non affrontare i cambiamenti (neppure quelli positivi), non crescere”.

Carol Sellars²³

Nel momento in cui si pianifica la transizione alla vita adulta di un adolescente disabile - soprattutto quando sono compromesse le capacità cognitive - occorre essere molto attenti e realistici nella valutazione del rapporto tra autonomia, rischio e pericolo.

Si tratta infatti di pianificare percorsi in cui il rischio è una componente essenziale e che richiedono una puntigliosa attenzione per:

- prevenire i pericoli;
- fornire strategie per il superamento delle difficoltà;
- elaborazione di strategie alternative d’azione.

Tre sono i passaggi sostanziali:

1. Analisi del rischio (ciò che potrebbe ragionevolmente accadere);
2. Valutazione (che significato attribuiamo a ciò che potrebbe accadere: potenzialità positive e pericoli);
3. Gestione (cosa facciamo per incrementare le potenzialità e diminuire i pericoli).

Ad esempio, relativamente al punto 2) e al tipo di pericolo che potrebbe presentarsi, possiamo ipotizzare (rispetto a ciascun ragazzo e a ciascuna situazione) quanto probabile è che esso si manifesti e quale livello di gravità comporti.

²³ Carol Sellars, *Crescere nell’autonomia. Gestire i rischi e le potenzialità individuali in persone con disabilità intellettive*, Vannini editore, Gussago (BS), 2006.

Definire il pericolo	Possibilità che esso si presenti		
	ALTA	MEDIA	BASSA
Smarrire le chiavi		x	
Urlare e prendere a calci la porta	x		

Definire il pericolo	Gravità delle conseguenze:		
	LIEVE	MEDIA	GRAVE
Smarrire le chiavi		x	
Urlare e prendere a calci la porta		x	

Analizzare, valutare e gestire correttamente i rischi, consente di diminuire i pericoli, nella piena consapevolezza che la potenzialità del pericolo non può mai effettivamente essere eliminata del tutto.

I ragazzi più in pericolo non sono quelli che affrontano i rischi ma quelli che non sono consapevoli dei pericoli e non sono preparati ad affrontarli.

Nel caso di disabilità con forti difficoltà relazionali, sociali e comunicative come quelle comprese nello spettro autistico, qualsiasi situazione che il ragazzo non sia preparato ad affrontare può rappresentare un pericolo, anche se in se stessa potrebbe non essere affatto rischiosa.

Nel caso dei ragazzi con disturbi autistici, infatti, i potenziali pericoli, presenti in tutte le condizioni di difficoltà, sono amplificati da problemi nella comprensione delle regole sociali, degli stati d'animo e delle emozioni proprie ed altrui, dalla possibile insorgenza di comportamenti problematici, auto ed etero aggressivi, dalla difficoltà di trovare soluzioni alternative in caso di difficoltà, da problemi nell'orientamento nello spazio e nel tempo, e così via.

I ragazzi autistici, ad esempio, possono allontanarsi velocemente e repentinamente da qualunque contesto senza che gli altri abbiano il tempo di avvedersene; per di più, senza essere in grado di tornare indietro o di chiedere aiuto. Per cui l'analisi dei rischi deve prevedere anche modalità per rintracciare velocemente i ragazzi che si perdono, la predisposizione di mezzi per chiedere aiuto, nonché prevedere il fatto che i ragazzi siano abituati a portare con sé tali

mezzi o strumenti (molti ragazzi autistici tendono a spogliarsi o a non tollerare braccialetti o tesserini).

Le persone disabili, e in modo particolare le persone con autismo, hanno necessità di fare esperienze del mondo e delle cose assai più delle altre.

Sappiamo che le persone con disabilità *“vengono spesso iperprotette (...) e di conseguenza non hanno l'opportunità di sperimentare e di imparare. Il loro sviluppo tende ad essere diverso da quello degli altri, sia per motivi biologici che sociali, e questo può avere come conseguenza il fatto che, per buona parte della loro vita, vengono trattate come bambini cresciuti troppo in fretta e che siano date loro scarse opportunità di agire con indipendenza o di imparare dai loro stessi errori, anche da adulti”*²⁴ (Sellers, op. cit.).

Per quanto riguarda lo sviluppo dei bambini e dei ragazzi con autismo, il quadro si complica notevolmente.

*“La situazione di persone senza disabilità cognitive, ma con problemi fisici, è differente da quella di persone con problemi cognitivi o con autismo. Per alcune persone con problemi fisici ... l'indipendenza diventa una ragione di vita e fin da piccole lottano con tutte le loro forze per la conquista di una autonomia dopo l'altra. Anche un bambino con autismo può desiderare strenuamente di fare da solo, ma questo può succedere per il fastidio provato a causa dell'interferenza dell'interlocutore o per la difficoltà a comunicare la richiesta ... il tentativo di fare da solo e il rifiuto dell'aiuto possono sottendere problemi di comunicazione che non vanno confusi con l'autonomia. Il bambino può non comprendere che un interlocutore è in grado di mediare fra lui e l'oggetto e trovare più facile un accesso diretto agli oggetti piuttosto che un comportamento comunicativo”*²⁵.



Per quanto possa sembrare strano, il percorso dell'autonomia nelle persone con autismo trova uno dei suoi fuochi centrali nell'**imparare a chiedere aiuto alle altre persone**, a chi chiedere, come chiedere, cosa chiedere e quando.

Fonte: <http://khouricc.com/blog/bid/36710/How-Asking-for-Help-Makes-Effective-Technology-Leaders>

²⁴ Sellers, Op. Cit.

²⁵ F. Carretto, G. Dibattista, B. Scalese, *Autismo e autonomie personali. Guida per educatori, insegnanti e genitori*, Trento, Erickson, 2012.

ESEMPIO DI SCHEDA DI ANALISI, VALUTAZIONE E DI GESTIONE DEL RISCHIO

ALUNNO				
CLASSE				
REFERENTE				
PERIODO DI APPLICAZIONE	DAL	AL		
OBIETTIVO Uscire di casa ricordandosi di prendere le chiavi e chiudere a chiave la porta di casa				
ANALISI DEL COMPITO (Task analysis)			OSSSERVAZIONI E APPROFONDIMENTI	
1. Prendere le chiavi				
2. Aprire la porta esterna				
3. Richiudere la porta esterna				
4. Infilare le chiavi nella serratura				
5. Girare la chiave nella serratura				
6. Togliere la chiave dalla serratura				
7. Mettere in tasca le chiavi				
ANALISI E VALUTAZIONE DEL RISCHIO				
ANALISI DEI RISCHI	Livello di rischio*	Possibilità che esso si presenti*	Il rischio si è presentato nella realtà?	Quante volte su quante (cioè su X volte in cui l'esperienza è stata tentata, quante volte p.e. non ha trovato subito le chiavi)?
1 Non trovare la chiave prima di uscire				
2 Dimenticare le chiavi in casa e chiudersi fuori				
3 Non richiudere la porta dopo essere uscito				
4 Chiudere la porta ma non a chiave				
5 Perdere le chiavi				
6 Non riuscire a spiegare l'eventuale difficoltà incontrata				
* Legenda	A (Alto/a)	B (Basso/a)	C (Basso/a)	D (Nessuno)
Il livello di rischio e il livello di possibilità che esso si presenti, vanno valutati per ciascuna singola persona e per ciascun momento di realizzazione; nel corso dell'attività ciascun livello dovrebbe abbassarsi fino a scomparire; la corretta e costante compilazione della scheda serve quindi anche a monitorare l'andamento del processo				

GESTIONE DEL RISCHIO E SOLUZIONI		Se il rischio si è presentato, la soluzione ha funzionato?			
1	Tenere le chiavi appese alla porta ben visibili				
2	Utilizzare portachiavi che rispondono con luci e suoni se si battono le mani				
3	Tenere la porta di casa chiusa a chiave in modo che non sia possibile uscire senza le chiavi				
4	Attivare un sensore di allarme che suona se entro 5 secondi la porta non viene richiusa				
5	Tenere un QR code fuori dalla porta utilizzabile attraverso tablet o cellulare che ricordi di chiudere a chiave				
6	Attivare un programma sonoro di sequenze da tenere in un lettore MP3				
7	Tenere un mazzo di chiavi di riserva dal vicino di casa				
8	Spiegare al vicino la situazione chiedendogli di aprire la porta al ragazzo se si è chiuso fuori				
9	Insegnare al ragazzo a bussare alla porta del vicino se si è chiuso fuori o se ha perso le chiavi				
10	Predisposizione di un messaggio pre-registrato (o di un comunicatore o di una immagine con spiegazione) che spieghi: ho chiuso senza le chiavi mi aiuti per favore				
GESTIONE DEI POSSIBILI COMPORAMENTI PROBLEMA					
		LIVELLO DI RISCHIO DI COMPORAMENTI PROBLEMA			
Se le situazioni di rischio sopra indicate dovessero presentarsi, come potrebbe reagire il ragazzo e come insegnargli a gestire la situazione?		A	B	C	D
Tipologia di comportamenti problemi che potrebbero manifestarsi e indicazioni per il contenimento					
1. ENTRA IN ANSIA E PRENDE A CALCI LA PORTA		Insegnare strategie di soluzione del problema ad esempio: premi sul tablet l'icona della porta di casa e leggi le istruzioni			
		fornire un tablet con una icona che rappresenta la porta di casa. Premendo questo tasto Help ci sono le indicazioni su cosa fare			