

# **“ Verso l'integrazione. Le abilità sociali a scuola: il lavoro individuale e di gruppo”**

**Dott.ssa Ljanka Dal Col e  
Cesarina Xaiz**

“Intersoggettività, comunicazione, abilità sociali nei soggetti autistici dall'infanzia all'età  
adulta” Autismi e disturbi dello sviluppo Erickson Vol 2 n.1 gennaio anno 2004

ary sugges-  
77-502.  
ization in  
is for the  
ain (Ed).  
niversity  
x. *Brain*,  
ocortical  
3 autisti-  
8.  
l clinical  
20-222.  
neurons  
cortex.)

o during  
i. (Eds.  
nbridge  
in EEG  
elective  
mporal  
evoked  
orks of  
ystems.  
activa-  
tency;  
fficacy  
pelle-  
Child  
sciou-

# Intersoggettività, comunicazione, abilità sociali nei soggetti autistici dall'infanzia all'età adulta



Cesarina Xalz  
Psicomaniacista, terapeuta della famiglia,  
Laboratorio psicoeducativo La Valle Agordina (BL)

## Sommario

*Questo lavoro è una riflessione sugli interventi utili a migliorare il percorso di crescita, del bambino all'adulto con disturbi dello sviluppo di tipo autistico, nel campo comunicativo e sociale. Una breve descrizione delle tre aree di lavoro coinvolte, l'interazione sociale reciproca, la comunicazione, le abilità sociali, introduce le indicazioni di trattamento. L'analisi delle componenti dell'intervento in tre diverse fasi del ciclo di vita mette in evidenza che nell'approccio psicoeducativo l'efficacia dell'intervento non deriva tanto dalla fedeltà a metodi precostituiti quanto dall'intreccio di tre fattori: la conoscenza dello sviluppo normale, la conoscenza delle caratteristiche dell'autismo, la conoscenza delle abilità possedute o emergenti della persona.*

## Introduzione

Molti bimbi con cui ho lavorato quando erano piccoli ora sono diventati adolescenti o adulti. Il mio lavoro nasce da questa esperienza e dal desiderio e dalla necessità di offrire un intervento valido per ogni fascia di età. Questo lavoro cerca di delineare la strategia dell'intervento mettendo in evidenza come l'intersoggettività, la comunicazione e le abilità sociali sono al centro dell'azione educativa e come durante la crescita quello che cambia è l'enfasi data a una area piuttosto che a un'altra.

La caratteristica della menomazione sociale dei bambini con Autismo o con altri Disturbi Pervasivi dello Sviluppo è la non comparsa, o la comparsa ritardata e disarmonica, dei correlati comportamentali dell'intersoggettività: attenzione congiunta, emozione congiunta, scambio di turni, imitazione.

Tutte queste componenti sono già presenti nel bambino a un anno e mezzo di età e ciò spiega la completa capacità di relazione interpersonale reciproca già nei bambini molto piccoli. Questa capacità è anticipatrice delle abilità di comunicazione e delle successive abilità sociali.

Sappiamo che questi nostri bambini hanno serie difficoltà in tutte queste aree e che i migliori risultati si ottengono con un *intervento psicoeducativo precoce e intensivo*. Per intensivo si intende un intervento che dovrà svolgersi a casa, a scuola e in ambulatorio. La relazione sociale è il cuore dell'intervento e porta a un miglioramento generale in tutte le aree dello sviluppo, dati gli effetti sistemici, circolari, dell'apprendimento. Io ho lavorato tantissimo con bambini piccoli e credo che si possa davvero insegnare a questi ultimi a guardare insieme una cosa, per esempio a guardare insieme una biglia che rotola, a condividere un'emozione, a scambiare sguardi e sorrisi, a imitare le azioni degli altri e anche a reagire all'imitazione delle proprie azioni. Per insegnare queste abilità occorre prestare attenzione ad alcuni aspetti tecnici:

- Fondamentale è saper valutare l'abilità di interscambio sociale del bambino, conoscerne e seguirne gli interessi; in base alla valutazione, quindi, occorre scegliere cosa insegnare e per insegnare è necessario partire dagli interessi del bambino.
- Un'altra cosa importante è ricercare la prossimità sociale che è accettata da quel singolo bambino. Sappiamo che ci sono bambini coi quali lavoriamo in modo molto ravvicinato, a continuo contatto fisico; e al contrario bambini con i quali dobbiamo lavorare a distanza perché non accettano che le persone gli stiano vicine.
- Modellare la postura fino a renderla confortevole e appropriata all'attività: abbiamo presenti bambini con un tono molto rigido, oppure bambini ipotonici e un'instabilità motoria che impedisce loro di stare seduti bene. Modellando la loro postura, potremo aiutarli a provare maggior benessere e a prestare più attenzione, sia seduti che in piedi.
- Fare richieste precise: non chiedere cose in modo confuso, bisogna essere molto precisi in quello che andiamo a chiedere ai nostri bambini, aiutandoli a capire quello che chiediamo con parole chiare, rivolte diretta-

mente  
una co  
- È imp  
- Avere r  
diatam  
re, risp  
- Avere l  
per il b  
che pr  
si, non  
- Sapere  
sincro  
riva l'i  
fatto u  
lato av  
una ve  
Con gl  
lavorare all  
li, 2001). I  
col bambin  
gianti; i ba  
abilità di ir  
e anche ne  
piamo che  
bino a ban  
e dell'inizi  
l'area della  
damentali:  
- È imj  
biento  
- Bisog  
preve  
degli  
- Occo  
ne co  
- Un'al  
razio  
cesso  
vato :  
- Occo  
in co  
sario  
comu  
morr  
del c

mente a loro, con l'aiuto di gesti e, quando può essere utile, anche con una comunicazione concreta fatta di oggetti o immagini.

- È importante anche insegnare ai bambini a chiedere.
- Avere molta costanza: i nostri sono bambini che non rispondono immediatamente alle nostre richieste, bisogna essere costanti, bisogna aspettare, rispettare i loro tempi senza passare immediatamente ad altro.
- Avere la capacità di creare opportunità di gioco, con materiali interessanti per il bambino. Cercare oggetti, giocattoli, materiali che interessino loro, che producano effetti e spettacoli interessanti. Creare interscambi giocosi, non soltanto con i giocattoli, ma anche con il corpo, la voce e i gesti.
- Sapere attendere l'iniziativa del bambino; le sue iniziative spesso non sono sincronizzate né sintonizzate con le nostre proposte: spesso, quando arriva l'iniziativa del bambino noi stiamo già facendo altro, abbiamo già fatto un'altra richiesta, siamo già da un'altra parte. Bisogna invece da un lato avere la pazienza di attendere l'iniziativa del bambino e, dall'altro, una volta comparsa una qualche iniziativa, rispondere con tempismo.

Con gli accorgimenti tecnici qui elencati sommariamente, possiamo lavorare allo scopo di «mettere il bambino nel mondo sociale» (Xatz e Micheli, 2001). Tutto ciò è necessario, ma non sufficiente. È vero che, se si lavora col bambino piccolo sull'intersoggettività, si ottengono risultati incoraggianti; i bambini in questo modo possono fare davvero tanti progressi nelle abilità di interazione sociale reciproca, nei prerequisiti della comunicazione e anche nelle iniziali capacità di avere contatti con altri bambini. Però sappiamo che i problemi permangono, con livelli di gravità differenti da bambino a bambino, nelle abilità più avanzate nel campo della comunicazione e dell'iniziativa sociale. Bisognerà quindi continuare l'insegnamento nell'area della comunicazione, nella quale sono ravvisabili alcuni principi fondamentali:

- È importante insegnare abilità comunicative che siano utili nell'ambiente, che ottengano un successo comunicativo.
- Bisogna fare in modo che il bambino impari le abilità di comunicazione preverbali nello sviluppo del linguaggio parlato: gesti, movimenti, uso degli oggetti per esprimersi.
- Occorre decidere cosa e come insegnare in base a un'accurata valutazione cognitiva, socioaffettiva e linguistica.
- Un'altra cosa fondamentale è insegnare in modo tale da ottenere interazioni di successo; dobbiamo fare in modo che il bambino abbia successo nei suoi tentativi di comunicazione affinché possa essere incentivato a ripeterli.
- Occorre facilitare la comparsa di interazioni comunicative di successo in contesti naturali. Questa considerazione è alla base del lavoro necessario per individuare le mete e progettare l'intervento nell'ambito della comunicazione. Molti degli aspetti della vita quotidiana, ad esempio il momento della merenda o del gioco, se ben pensati possono fare parte del curriculum, se vengono incontro agli interessi del bambino sicu-

ramente ne facilitano l'attenzione e ne rinforzano l'attivazione. Per esempio, è possibile usare il momento della merenda per insegnare, mostrando due diversi cibi al bambino in modo che lui, indicandone uno, possa con successo farmi capire cosa vuole; questo è un messaggio che nella stessa merenda può essere ripetuto molte volte, offrendo quindi al bambino la possibilità di apprendere che un suo messaggio viene colto da chi gli sta di fronte.

- Bisognerà creare opportunità affinché la comunicazione possa avvenire, bisognerà attendere l'iniziativa del bambino, leggere i tentativi come comunicazione, cioè accontentarsi di un gesto comunicativo del bambino, anche se imperfetto; non dovrò dire: «Dimmelo meglio», ma accetterò il suo tentativo. E risponderò immediatamente, in modo da sostenere questo tentativo di comunicazione, in modo che possa ripetersi.
- È necessario definire delle mete precise e raggiungibili; non posso pensare che sto insegnando a questo bambino a comunicare, ma devo pensare che cosa comunico, qual è la meta precisa ben definita e raggiungibile che mi pongo. E poi dedicare tempo per insegnare, perché la cosa non deve avvenire in modo estemporaneo.
- Bisogna poi sapere inserire l'insegnamento negli interessi del bambino; cioè quando mi metto a insegnare dovrò insegnare su cose che al bambino interessano molto: cibi, giochi ripetuti, acqua, movimenti, luci, colori, ecc. È inutile cercare di comunicare su cose che non interessano.
- Un ambiente chiaro e prevedibile funziona da facilitazione. La comprensione del compito è facilitata dalle cose concrete, dalle sequenze ripetute. Quindi rendere molto chiaro cosa comunichiamo, rassicurare il bambino, renderlo tranquillo, metterlo a suo agio, e quindi favorire l'attenzione. Ci sono oggetti e immagini che offrono forme adatte alla fase preverbale; l'adulto deve essere un facilitatore discreto, cioè non deve essere intrusivo ma deve essere una persona che facilita, che aiuta il bambino a comunicare.
- Altri fattori importanti sono la velocità e la quantità: le occasioni di comunicazione offerte al bambino devono essere estremamente numerose durante la giornata, in tantissimi modi devo mettere il bambino in condizione di comunicare, e bisogna essere molto veloci nel rispondere; *quando il bambino ha un'iniziativa comunicativa, e abbiamo bene in mente che stiamo lavorando su quella abilità comunicativa, non possiamo dirgli: «Aspetta».*

Non possiamo addossare ai bambini il peso di non saper comunicare, bisognerà aiutarli a comunicare. Aiutarli a comunicare è una nostra responsabilità e molte esperienze positive ci dicono che è possibile trovare modi per imparare a comunicare (Watson et al., 1997; Wetherby, Schuler e Prizant, 1997).

Sappiamo che anche i problemi di comportamento nascono dalle difficoltà di comunicazione. Nascono non solo da messaggi che i ragazzi inviano e che noi non siamo in grado di raccogliere, ma anche dalla mancata compren-

sio  
esp  
poi  
me  
tin  
cor  
ticc  
mu  
ter:  
bisi  
nel  
azi  
cor  
a ci  
ade  
vid  
seq  
gio  
voli  
soc  
cur  
ban  
nor  
inti  
l  
e a i  
sing  
esp  
org  
zior  
esp  
a M  
e m  
in u  
si ar  
fatu  
esse  
te, e  
per  
trau  
eser  
cors  
fisc  
gazi

sione dei nostri messaggi, che non possono essere raccolti perché a volte espressi con troppa confusione e in mezzo al rumore di mille stimoli contemporanei (Carr, 1998). Occorrerà quindi insegnare comportamenti socialmente adeguati, insegnare le abilità sociali: c'è una continuità tra abilità di relazione sociale, interoggettività e comunicazione preverbale e verbale. Quindi va data particolare enfasi all'insegnamento delle abilità sociali e comunicative, collegandole al lavoro precedente sull'interoggettività. Anche nella scuola elementare e media bisognerà insegnare a rispettare un turno nelle azioni, nel gioco, nella conversazione; insegnerò a valutare le azioni degli altri ragazzi, a guardare insieme una cosa, a commentarla, a condividere un'azione, o un'emozione, a condividere uno spazio con un'altra persona, con una prossimità sociale adeguata. Insegnerò a questi ragazzi giochi e comportamenti a livello individuale; prima di chiedergli di dividerli con i compagni, insegnerò le sequenze del gioco e solo dopo inserirò la difficoltà della condivisione del gioco con altri. I nostri ragazzi fanno fatica ad affrontare due difficoltà alla volta e, quindi, imparare le regole del gioco e condividere una relazione sociale può risultare problematico per loro. Pertanto è necessario porre molta cura nell'insegnare una cosa alla volta. Ricordiamo che è necessario che i bambini e i ragazzi imparino abilità positive che noi vogliamo insegnare loro, non comportamenti problema che imparano comunque da noi anche se non intendiamo affatto insegnarglieli.

L'insegnamento delle abilità sociali è un'area che ha portato a molti studi e a molte esperienze (Schopler e Mesibov, 1986). Oltre all'insegnamento di singole abilità utili a singoli bambini in situazioni naturali, esistono anche esperienze di training di gruppo. Mesibov (1986) nel North Carolina ha organizzato e conduce da anni un training di gruppo che ha, oltre alla funzione di insegnare abilità sociali ai ragazzi, anche quella di fornire controllate esperienze sociali reali da cui i ragazzi possano imparare. Noi abbiamo svolto a Milano un'esperienza analoga, anche se più breve, con 12 incontri di 2 ore e mezza ciascuno con 6 ragazzi tra i 16 e i 20 anni. Nel corso si insegnava, in una situazione naturale, tutta una serie di abilità sociali; naturale perché si andava al parco, si andava in giardino, si andava a una festa, al bar, e si sono fatte delle lezioni, dei giochi e delle simulazioni di gruppo.

Sappiamo che, anche se le abilità sociali sono complesse, esse possono essere individuate e valutate. Le abilità non verbali possono essere insegnate, e poi si può andare avanti, fino a insegnare l'abilità di trovare soluzioni per problemi interpersonali. Come ho detto può essere organizzato un training per insegnare le abilità emergenti, e poi, cosa importantissima, esercitare quelle possedute, creando uno spazio nuovo *ad hoc*. Questo corso si è ispirato a quello del North Carolina, dove c'è anche un gruppo fisso che fa questo tipo di formazione, e funziona anche da punto di aggregazione per il tempo libero e le attività ludiche di questi ragazzi. Abbiamo

L'importanza  
dell'insegnamento  
delle abilità sociali e  
comunicative

La rilevanza  
del training di gruppo  
nell'apprendimento  
delle abilità sociali

sperimentato che il training di gruppo è una palestra per l'apprendimento delle abilità sociali in un contesto naturale. Per le persone autistiche occorre studiare un setting che sia adattato alle loro difficoltà e alle loro caratteristiche. Alla fine del corso, con l'organizzazione di una festa, la soddisfazione nostra è stata soprattutto quella di vedere i ragazzi contenti.

*Interazione sociale reciproca, comunicazione, abilità sociali più evolute:* ecco tre parti fondamentali del curriculum. L'enfasi dell'intervento sarà maggiore su un'area o su un'altra a seconda della valutazione delle priorità per i singoli individui, e a seconda del livello di sviluppo raggiunto. È importante ricordare che un'area non viene mai abbandonata per dedicarsi alle altre, ma che essa viene rideclinata per adattarsi alla nuova fase; mentre insegno, per esempio, a chiedere aiuto (abilità sociale), posso riprendere l'abilità di guardare in faccia (intersoggettività) e esercitare la funzione «richiesta» (comunicazione).

Presento ora tre casi che mi permettono di sintetizzare le strategie diverse con le diverse enfasi sulle tre aree proposte. In *primis* ritengo opportuno ricordare due fattori che sono la premessa indispensabile per lo svolgimento di qualsiasi intervento terapeutico con bambini, ragazzi o adulti autistici: l'adattamento dell'ambiente e il lavoro per ottenere la consapevolezza e la collaborazione dei familiari.

L'intervento per adattare l'ambiente alle caratteristiche peculiari di funzionamento di questi soggetti, prima bambini e poi ragazzi, è un altro *leit motiv* che accompagna tutto l'intervento, e che cambia con il passare del tempo e in funzione dei bisogni delle persone senza mai essere del tutto abbandonato. È per questo che il lavoro trentennale dei colleghi della Divisione TEACCH, centrato molto su questo aspetto, non è un metodo terapeutico ma una *condizione* che gli operatori esperti sanno creare per intervenire sulle abilità da insegnare ritenute prioritarie per la persona.

Adattare l'ambiente alle speciali necessità di questi bambini che sono diverse da quelle degli altri. Mi riferisco all'ambiente fisico dove essi vivono — la casa, la scuola, la palestra, la piscina —, che deve rispondere alle caratteristiche del disturbo autistico e predisporre elementi che rendano chiaro al ragazzo cosa si fa in un dato luogo, come si fa e per quanto tempo; dove ci siede ad aspettare, dove si prende il materiale, dove lo si ripone. Ciò che bisogna fare viene comunicato in modo chiaro e comprensibile per i bambini, con sequenze *ripetute, con indizi visivi, con materiali che parlano da soli*.

Per ambiente si intendono anche le persone che per mestiere sono preposte a interagire con questi ragazzini, per insegnare e educare. Esse, per poter aiutare al meglio questi soggetti, dovranno conoscere bene le loro caratteristiche di funzionamento, i *quanti di quanto, in quali circostanze, modi, con quali* di comunicazione.

Ormai si sa come e cosa fare per insegnare alle persone autistiche ciò di cui hanno bisogno per vivere bene al loro livello di competenza. Una scuola,

un a  
rend  
luog  
gio  
P  
inco  
tism  
distu  
no. F  
simu  
bami  
se in  
tivo,  
esser  
capit  
molto  
dolor  
zioni  
noi al  
mento  
e alle  
nizzar  
del fig  
tarli a  
aiuto :  
o senz

Un i

Il r  
svilup  
po all'  
Miche  
misura  
interag  
riusciti  
come il  
luppan  
remo i  
un diva  
pretari  
filastro  
durata t  
bio. Ce

alestra  
conten-  
diare  
i e alle  
rganiz-  
è stata  
-  
abilità  
si del-  
azio-  
iluppo  
donata  
nuova  
posso  
tare la

liverse  
rtuno  
mento  
tistici:  
ta e la

à fun-  
ro leir  
re del  
tutto  
Divi-  
pecu-  
venire

diver-  
— la  
stiche  
o cosa  
stare,  
viene  
uenze

repo-  
poter  
tteri-  
eti di

ciò di  
uola.

un ambulatorio possono attrezzarsi, usando le conoscenze rivelatesi utili, per rendere positiva per questi bambini qualsiasi esperienza si svolga in quel luogo, sia essa un insegnamento, un test, una valutazione delle abilità, un gioco, uno sport.

Per ottenere un'efficace collaborazione dei genitori, occorre, fin dal primo incontro a fini diagnostici, spiegare, al di là dell'etichetta, il significato dell'Autismo, chiarendo che cosa comporta, quali sono le caratteristiche di questo disturbo, quale può essere l'evoluzione prevedibile per quel singolo bambino. Fare questo dopo aver osservato il bambino insieme ai genitori in varie situazioni, arrivando a condividere con loro quali sono i punti di forza del bambino e quali le debolezze. Bisogna saper infondere speranza e ottimismo; se inizieremo a fare le cose giuste, il bambino potrà evolversi in modo positivo, a volte al di là delle nostre aspettative. Nello stesso tempo dobbiamo essere chiari, ricercare i modi giusti per comunicare quello che abbiamo capito del bambino e assicurarci che venga compreso. Questo è un momento molto duro per i genitori, e dobbiamo essere in grado di sostenere il loro dolore e di dividerlo. È importante utilizzare tutte le preziose informazioni che i genitori ci danno sul loro bambino, insieme alle conoscenze che noi abbiamo, derivate dalla letteratura e dall'esperienza. Questo atteggiamento sarà utile per il nostro lavoro di trattamento, e servirà a creare fiducia e alleanza con i genitori. I genitori vanno aiutati in modo concreto a organizzarsi una vita di qualità, nonostante le difficoltà reali derivate dal disturbo del figlio. Saranno utili ai genitori training individuali e di gruppo per aiutarli a sviluppare le abilità necessarie per educare il bambino, per chiedere aiuto ai familiari e all'ambiente allargato, per organizzare uscite e vacanze con o senza il bambino, per organizzare una vita quotidiana di qualità.

### Un intervento con enfasi sull'intersoggettività

Il trattamento per un bambino piccolo sarà fortemente centrato sullo sviluppo delle capacità di intersoggettività. Quindi dedicheremo molto tempo all'insegnamento in quest'area, dopo un'accurata valutazione (Xaiz e Micheli, 2000). Coinvolgeremo i genitori nel trattamento del bambino, in misura proporzionata alle loro possibilità: insegneremo loro come fare a interagire con il bambino. Con le loro doti naturali di genitori non ci sono riusciti: con questo bambino occorre qualcosa di speciale. Faremo vedere come insegnare al bambino quegli elementi dell'intersoggettività che si sviluppano naturalmente negli altri bambini fin dai primi mesi di vita: aiuteremo i genitori a trovare uno spazio della casa nel quale giocare, un tappeto, un divano, un tavolino, uno spazio studiato per permettere al bambino di prestare un po' di attenzione alla mamma che gli canta una canzoncina o una filastrocca, gli tocca il pancino, gli mostra una trottola. Stabiliremo una durata temporale adatta a quel bambino per svolgere dei giochi di interscambio. Cercheremo insieme ai genitori situazioni, giochi, oggetti che interessi-

no il bambino, non ci stancheremo di ripetere le stesse cose per tanto tempo se si divertono e sono interessati al suono, al movimento, al colore, alla consistenza degli oggetti. Insegneremo a fare molti giochi di imitazione con oggetti, gesti, voce, sia in situazione spontanea che in sedute strutturate. L'obiettivo è quello di far arrivare il bambino a stare fermo e attento per qualche minuto, ad avere scambi di oggetti, giochi di contatto, interscambi giocosi con la mamma, utilizzando anche sguardi e sorrisi. Fare questo non è facile; lavoriamo nell'area più difficoltosa per questi bambini. Il nostro compito è quello di trovare, anche con l'aiuto dei genitori, gli oggetti e i giochi che interessano e i modi di fare che funzionano con il singolo bambino. Portare avanti il lavoro con costanza anche quando sembra dare risultati scarsi, inferiori alle aspettative. Si tratta di un lavoro lungo e faticoso. Occorre sostenere i genitori nel portare avanti il lavoro con consigli pratici su cose che sappiamo funzionare con quel singolo bambino, dicendo ad esempio: «Provi a farlo sedere appoggiato al muro con le gambine aperte»; «Gli tocchi leggermente la spalla se tende ad alzarsi»; «Mostri il gioco mettendolo davanti al suo viso, così comincerà a guardarLa in faccia». Anche nella scuola materna ci dovranno essere uno spazio adatto e delle attività strutturate in base al suo livello e ai suoi bisogni e, cosa fondamentale, un insegnante che sappia cosa fare con lui. Qui il nostro compito è aiutare l'insegnante a lavorare in modo efficace. In questo modo arriveremo a costruire l'intervento intensivo utilizzando la casa, l'ambulatorio, la scuola. In questa fase ci preoccuperemo nella misura adatta all'età di insegnare anche abilità di autonomia e abilità di base per lo sviluppo: attenzione, motricità, abilità cognitive; ma il trattamento che occuperà la maggior parte del tempo si manifesterà nel campo dell'intersoggettività. Da qui getteremo un ponte per l'insegnamento della comunicazione che ha come base la consapevolezza che un messaggio può essere inviato a una persona che risponde a questo messaggio e può inviarne un altro.

### Un intervento con enfasi sulla comunicazione

Con un bambino più grande metteremo maggiore enfasi su un insegnamento sistematico delle abilità di comunicazione, pur continuando il lavoro sull'intersoggettività. Utilizzeremo tutti gli strumenti a disposizione per fare una valutazione e per impostare un trattamento adatto. È molto utile a questo scopo il manuale *La comunicazione spontanea nell'autismo* (Watson et al., 1997). Un colloquio semistrutturato con genitori e insegnanti per conoscere le modalità di comunicazione del bambino in famiglia e a scuola; a casa a scuola, in ambulatorio osserveremo direttamente il bambino per completare un *Campione di comunicazione*; dedicheremo del tempo strutturato per insegnare abilità di comunicazione al livello adatto allo sviluppo di quel bambino; insegneremo al bambino a emettere atti comunicativi nelle forme (motoria, gestuale, vocale, figurale, verbale) emergenti nel repertorio del

bambini di sette forme di movimento può ricominciare potrebbe messaggi app Per mento è necessario tavolieri perché più fre Ad colloquio subito poco, i alto un me lo modo interazione spondono e

### Un in

Per dedica Come si va in o su un'infante cos quenze alle pe i amici nuovi, ti. È un esercita portan di guid abilità.

o tempo  
ore, alla  
ione con  
tturare.  
nto per  
scambi  
sto non  
l nostro  
getti e i  
lo bam-  
re risul-  
faticoso.  
li pratici  
endo ad  
aperte»;  
sco met-  
c. Anche  
: attività  
itale, un  
: aiutare  
no a co-  
nuola. In  
re anche  
otricità,  
il tempo  
in ponte  
evolezza  
a questo

B

insegna-  
il lavoro  
: per fare  
o utile a  
atson et  
er cono-  
la; a casa  
comple-  
trato per  
di quel  
le forme  
torio del

bambino, e a comunicare per raggiungere diversi scopi (funzioni). L'esercizio di sempre più frequenti atti comunicativi espressi con le funzioni e nelle forme che il bambino padroneggia porterà all'emergere di nuove funzioni e di modalità più evolute. L'attenzione alle diverse forme della comunicazione può risultare utile anche per aiutare un bambino che comunica poco a comunicare di più, anche se paradossalmente questo bambino parla. Infatti potrebbe parlare a scopi non comunicativi, mentre il suo modo di inviare un messaggio potrebbe essere in forma diversa dal linguaggio verbale, o potrebbe apprendere meglio l'uso di un gesto o di una figura a scopo comunicativo.

Per quanto riguarda le funzioni del comunicare (richiesta, rifiuto, commento, dare informazioni, chiedere informazioni, esprimere sentimenti, ecc.), è necessario studiare modi strutturati per insegnare abilità comunicative a tavolino e soprattutto creare tante e tante occasioni nella vita di tutti i giorni perché il bambino possa comunicare, lo trovi piacevole, e lo faccia sempre più frequentemente.

Ad esempio, per la funzione «richiesta», se al bambino piace il miele, collocherò il vasetto in un posto non raggiungibile dal bambino e risponderò subito alla sua richiesta del miele, espressa in qualsiasi forma, dandogliene poco, in modo che possa chiedermelo più volte. Collocherò sulla mensola in alto un gioco amato e accontenterò subito il bambino dandoglielo appena me lo chiede. Lo farò scegliere tra due cibi, rispondendo alla sua richiesta in modo veloce. Farò in modo che in una giornata il bambino possa avere molte interazioni di successo attraverso la comunicazione da lui emessa a cui rispondo subito. Posso fare questo incentivando tutte le forme usate dal bambino e per tutte le funzioni emergenti del suo repertorio.

### Un intervento con enfasi sulle abilità sociali

Per l'insegnamento delle abilità sociali in ragazzi più grandi bisognerà dedicare molto tempo a insegnare singole abilità in situazioni naturali. Come ci si comporta quando si incontra una persona conosciuta, quando si va in casa di amici, quando si entra in un bar, quando si viaggia in treno o su un autobus, quando si entra in un negozio, quando si deve chiedere un'informazione, quando si gioca in una squadra. Occorre insegnare queste cose facendole con loro, dopo aver dato indicazioni concrete, con sequenze semplici, chiare e ripetute. Inizialmente potremo dare istruzioni alle persone con le quali andremo a interagire: il barista, il negoziante, l'amico, ecc. Gradualmente potremo provare a farli esercitare in luoghi nuovi, avendo cura di non esporli a situazioni troppo complesse e frustranti. È importante che le abilità sociali che via via acquisiscono possano essere esercitate con successo in contesti sempre più allargati. Per insegnare comportamenti utili in quest'area possiamo costruire delle storie, con funzione di guida, con scritte, fumetti, fotografie (Gray, 2001). Occorre insegnare abilità sociali con veri e propri training di gruppo in cui il gruppo funzioni

come palestra artificiale dove divenga possibile praticare immediatamente le abilità insegnate all'interno delle sedute del gruppo stesso. A differenza di training di abilità sociali praticati con gruppi di pazienti con disturbi diversi, molta cura va messa nella facilitazione dei comportamenti socialmente validi da ottenere con l'uso concreto di strategie di organizzazione degli spazi, dei tempi e con l'uso di attività sociali motivanti per le persone autistiche, come la merenda e la possibilità di parlare dell'argomento oggetto di interesse intenso e stereotipato. In questo modo, ogni seduta permette di introdurre piccole lezioni su abilità sociali, piccole simulazioni e giochi, che possono aumentare la competenza sociale dei partecipanti.

Formare dei gruppi fissi che funzionino da punto di aggregazione per vacanze e tempo libero, serate o fine settimana dove, oltre a imparare abilità sociali in modo strutturato, questi ragazzi possano anche esercitarsi e divertirsi con le modalità concesse dalla loro disabilità che, nel tempo, facendo queste cose, può diventare meno grave.

In conclusione, questi «schizzi» di intervento mettono in evidenza il fatto che nell'approccio psicoeducativo quello che è importante è il percorso, che non deriva da metodi precostituiti ma dall'intreccio di tre fattori: la conoscenza dello sviluppo normale, la conoscenza delle caratteristiche dell'autismo, la conoscenza delle abilità possedute o emergenti della persona. L'operatore e il genitore possono attingere a un vastissimo arco di strategie, tecniche, strumenti che è in continuo arricchimento e modificazione, che però non valgono se non dentro una modalità «generalista» di presa in carico del problema.

## Bibliografia

- Carr, E. et al. (1998). *Il problema di comportamento è un messaggio*. Trento: Erickson.
- Gray, C. A. (2001). L'uso delle «storie sociali» e delle «conversazioni con fumetti» con gli allievi affetti da sindrome di Asperger o da autismo high-functioning. In E. Schopler, G. B. Mesibov & L. J. Kuncie (a cura di), *Sindrome di Asperger e autismo high-functioning*. Trento: Erickson.
- Mesibov, G. B. (1986). A cognitive program for teaching social behavior to verbal autistic adolescents and adults. In E. Schopler & G. B. Mesibov (a cura di), *Social Behavior in Autism*. New York: Plenum.
- Schopler, E. & Mesibov, G. B. (a cura di) (1986). *Social Behavior in Autism*. New York: Plenum.
- Watson, L. R., Lord, C., Schaffer, B. & Schopler, E. (1997). *La comunicazione spontanea nell'autismo*. Trento: Erickson.
- Wetherby, A., Schuler, A. L. & Prizant, B. M. (1997). Enhancing language and communication development: Theoretical foundations. In D. J. Cohen and F. Volkmar (a cura di), *Handbook of Autism and Pervasive Developmental Disorders*. New York: Wiley.
- Xaiz, C. & Micheli, E. (2001). *Gioco e interazione sociale nell'autismo*. Trento: Erickson.