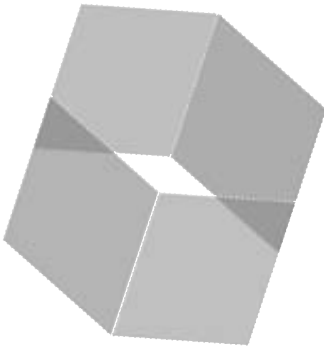


L'intervento educativo all'interno dell'équipe sanitaria

Dalla valutazione funzionale al progetto individualizzato



Clea Terzuolo

Educatrice pedagogica, Centro Autismo e Sindrome di Asperger ASL CN1 Mondovì (CN)

Sommario

Cos'è un'area funzionale? Cosa devo osservare in quell'ambito? Come posso indagare le abilità del bambino con il materiale disponibile in aula o a casa? Quali attenzioni devo avere per programmare un intervento condiviso con la scuola e basato su priorità condivise dalla famiglia? Quale ruolo può avere l'educatore all'interno di un'équipe sanitaria multidisciplinare? L'articolo cerca di rispondere a questa e altre domande, offrendo al lettore uno strumento di valutazione informale, agile e sintetico, complementare ad altri strumenti standardizzati, per valutare e monitorare l'intervento educativo. In particolare, viene presentato il Protocollo di Valutazione per la Progettazione Educativa/VPE e vengono indicate alcune linee operative per la messa a punto condivisa di un intervento educativo individualizzato.

Il VPE: un protocollo di valutazione per insegnanti, genitori e operatori

Il protocollo *Valutazione per la Progettazione Educativa/VPE* è uno strumento di facile impiego, utile non solo agli operatori ma anche agli insegnanti e ai genitori per condividere le linee guida dei percorsi per la progettazione dell'intervento educativo e facilitare il lavoro di rete attraverso la discussione e il confronto dell'osservazione delle aree funzionali effettuata in ambulatorio.

Per chi non si occupa quotidianamente di valutazione (insegnanti e genitori), l'utilizzo della griglia per l'osservazione mirata permette di acquisire una maggiore consapevolezza sull'orientamento delle scelte educative, sulla priorità dei percorsi terapeutici riabilitativi e sul metodo di lavoro.

Il protocollo di osservazione delle aree funzionali offre all'educatore occasioni di condivisione dei programmi con insegnanti e genitori e l'osservazione dei livelli di generalizzazione degli apprendimenti del bambino nei diversi contesti di vita.

La valutazione funzionale analizza le potenzialità del bambino nelle seguenti sei aree:

- reciprocità sociale;
- autonomia;
- cognitiva;
- motoria;
- comunicazione;
- espressiva-emozionale.

Lo strumento di valutazione informale (riportato nell'allegato 1) nasce dall'analisi di alcuni strumenti standardizzati usati per effettuare la valutazione del bambino con autismo: il *Pep-R*, il *Pep3*, il *Portage* e altri strumenti utili per l'esame delle aree funzionali. In seguito, sono stati selezionati 18 item per ogni area funzionale e individuate le relative attività realizzabili con materiale di facile recupero a casa e a scuola: tappi di sughero, bottoni, velcro, cartoncino, ecc.

Infine è stata aggiunta la finestra del punteggio a colore, «il colpo d'occhio» per individuare l'area prioritaria da sviluppare.

La costruzione del protocollo

Dopo aver individuato le aree funzionali si è proceduto trasformando gli item in «prove» proponibili con materiale di facile reperibilità.

Nella figura 1 si osserva la prova di associazione di colori prevista nel *Pep-R* (cerchi in legno associabili ai cubetti dello stesso colore). Nella figura 2 si nota la somministrazione dello stesso item trasformato in un'attività eseguibile con tessere di cartoncino.

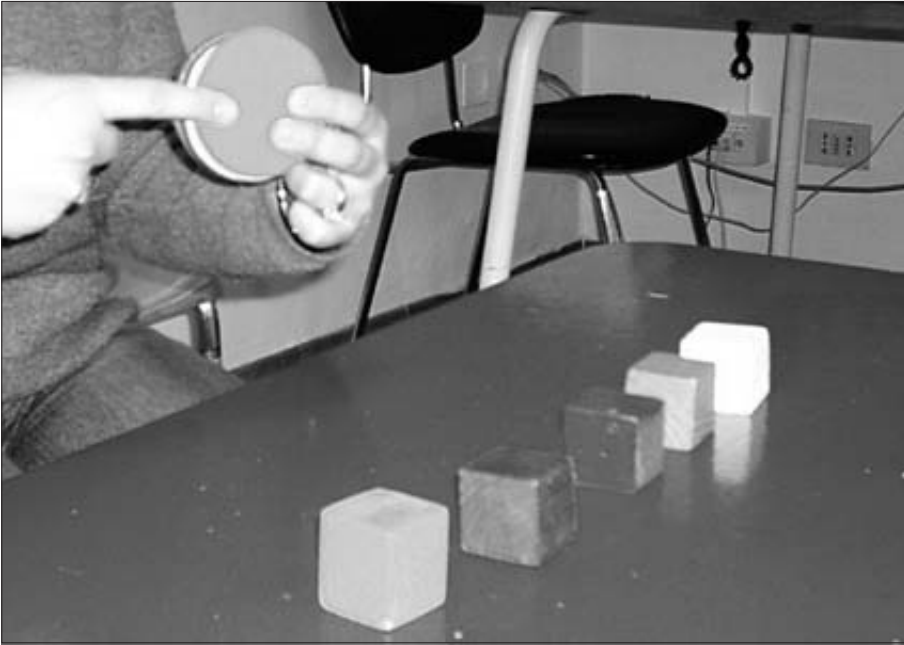


Fig. 1 Item del *Pep-R*, Associazione dei colori (prova con cerchi in legno associabili ai cubetti dello stesso colore).



Fig. 2 Item del *VPE*, Riconoscimento dei colori (prova con tessere di cartoncino).

Finalità del protocollo

Il protocollo VPE persegue i seguenti obiettivi:

- iniziare il progetto terapeutico riabilitativo stabilendo una direzione appropriata;
- velocizzare i tempi dell'osservazione e delle restituzioni ai genitori e agli insegnanti;
- utilizzare, nella proposta degli item, materiale di facile reperibilità, al fine di non disturbare il setting della valutazione periodica standardizzata del Pep3;
- coinvolgere i genitori e gli insegnanti nel processo della valutazione (l'osservazione può essere effettuata utilizzando materiale facilmente reperibile a scuola e a casa);
- condividere in équipe, in famiglia e a scuola il percorso terapeutico, le metodologie dell'intervento, gli obiettivi e le priorità, utilizzando un protocollo di guida;
- indagare sulle abilità di generalizzazione del bambino nei tre contesti: casa, scuola, NPI;
- unificare il percorso di lavoro con periodici momenti di verifica e di discussione.

Materiale del kit

La composizione del kit del test comprende la griglia per le annotazioni, le schede, i giochi di classificazione, puzzle, pupazzi, materiale didattico e oggetti finalizzati all'osservazione di specifiche prove: ad esempio, la bottiglia con acqua colorata per l'inseguimento dello sguardo, il bastone della pioggia utilizzato per l'osservazione dell'uso di entrambe le mani, i cartoncini colorati per realizzare la classificazione colori-forme, i bottoni da inserire in una scatola di latta con un tappo munito di fessura per l'area della motricità fine.

Chi somministra contemporaneamente osserva, valuta e registra le reazioni del bambino.

Utilizzo del protocollo

L'esaminatore utilizza la scheda, tre pennarelli (rosso, verde e nero), il kit con il materiale necessario per effettuare l'osservazione.

Proposto uno specifico item, segnerà con il pennarello verde l'abilità *emergente*, quella che non è riuscita completamente, ma che il bambino *fa avvalendosi di aiuto* e con il pennarello rosso l'*abilità riuscita*, quella che il bambino è riuscito a compiere senza difficoltà o esitazione. Il nero viene usato per gli item *non riusciti*.

La scheda presenta una griglia finale (vedi figura 3) composta da 18 quadratini corrispondenti ai 18 item relativi a ogni area, utile per il «colpo d'occhio» sui colori dell'area interessata (rosso: «riusciti», nero: «falliti», verde: «emergenti»). Per ogni area si avrà una sintesi visiva cromatica come quella rappresentata nella figura 4.

Dall'osservazione della griglia dello schema finale (vedi figure 3 e 4) si evince che il bambino è debole nell'area funzionale relativa alla *Reciprocità sociale*, in quanto sono evidenti molti item *non riusciti* (i tasselli di colore nero) e si evidenziano pochi *riusciti* (i tasselli di colore rosso), ma possiede molte abilità *emergenti* (i tasselli di colore verde) relative alle attività che il bambino è riuscito a completare avvalendosi di un aiuto.

L'area della Reciprocità sociale possiede forze potenziali, è un'area da sviluppare.

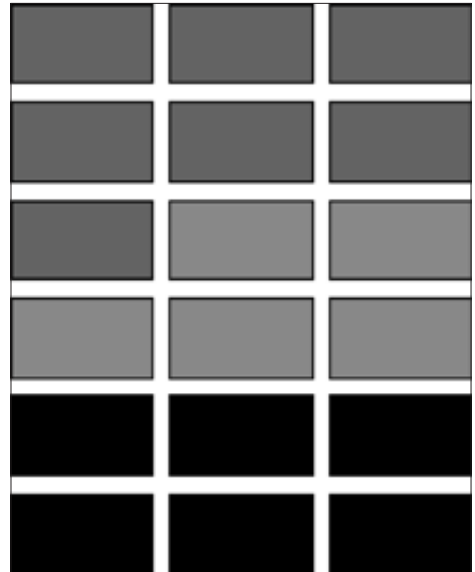


Fig. 3 Particolare della griglia di rilevazione dei punteggi.

	RECIPROCIÀ SOCIALE	R	NR	E	AUTONOMIA	R	NR	E	COGNITIVA	R	NR	E
3	INTERSOGGETTIVITÀ 13. Segue lo spostamento di una bottiglia con acqua colorata, segue le bolle di sapone con lo sguardo. 14. Traccia su imitazione segni, cerchi, stradine sulla schiuma da barba. 15. Guarda nel buco di un tubo di cartoncino con fondo colorato. 16. Guarda un gioco «animato» da luci e suoni con l'esaminatore.	X		X	LAVORO 15. Porta a termine un lavoro al tavolo. 16. Svolge un compito in sequenza: ad esempio prende una busta, vi inserisce un foglio e la mette in una scatola.				CLASSIFICAZIONE/ABBINAMENTO 9. Classifica 10 carte per forma/colore. 10. Riconosce i colori («Dammi...») 11. Divide palline dai cubetti collocandoli in due contenitori. 12. Classifica per categorie (cose che servono in cucina, bagno, scuola). 13. Abbina 5 oggetti alla relativa foto.			
4	ALTERNANZA DI TURNI 17. Fa a turno a mettere i bottoni in un contenitore di latta o i gettoni del gioco Forza 4.			X	17. Prepara il tavolo se gli si porge un oggetto per volta. 18. Usa il martello per piantare i chiodi.				DIDATTICA 14. Abbina 8 lettere/8 numeri, ripete i numeri e le lettere. 15. Copia segni grafici (-IOX/\..), scrive il suo nome. 16. Abbina figure a parole.			
5	RICHIESTA DI AIUTO 18. Scatola che non si apre/puzzle con pezzi sbagliati.		X						17. Scrive, legge. 18. Manifesta interesse per il libro illustrato.			
	 R:				 R:				 R:			

Fig. 4 Una parte del protocollo con la griglia finale.

Gli ambiti di competenza dell'educatore pedagogico nell'équipe sanitaria

Sulla base delle osservazioni effettuate nell'ambito delle valutazioni delle aree funzionali si prosegue con la pianificazione del programma individualizzato, che pone le basi nel lavoro di rete attraverso la condivisione dei programmi, degli obiettivi, delle attività con la famiglia, la scuola e l'équipe multidisciplinare.

Come previsto dal programma *TEACCH* (Schopler, 1991), l'intervento prevede il rinforzo delle abilità potenziali e l'attuazione del piano di lavoro nel passaggio dalla valutazione individualizzata al progetto educativo «tagliato su misura». Gli interventi interessano terapie integrate e programmate per il singolo bambino effettuate all'interno di diverse aree:

- *Prerequisiti per l'apprendimento:*
 - orientamento dell'attenzione;
 - aumento dei tempi di applicazione;
 - collaborazione.
- *Abilità cognitive e didattiche:*
 - comprensione;
 - memoria e attenzione;
 - risoluzione dei problemi;
 - generalizzazione (sviluppo di abilità di generalizzazione nei tre contesti di vita).
- *Abilità sociali e relazionali:*
 - intersoggettività;
 - attenzione congiunta;
 - reciprocità;
 - gioco indipendente e gioco sociale.
- *Abilità di autonomia:*
 - sviluppo delle autonomie a casa, a scuola e nei contesti sociali (al supermercato, in pizzeria, dal dentista; gestione del tempo libero a casa, ecc.);
 - facilitazione degli apprendimenti in ambito didattico e scolastico: aumento dei tempi di attenzione, adattamento delle attività, uso di facilitatori visivi, organizzazione del tempo e dello spazio;
 - gestione di situazioni problematiche e di specifici comportamenti problema, sviluppo del comportamento adattivo;
 - preparazione dei passaggi scolastici in accordo con i dirigenti e il personale scolastico.

La metodologia di intervento sulle *competenze* si avvale delle tecniche di imitazione e di sostegno, della guida fisica e verbale, e della successiva riduzione dell'aiuto. Un'ulteriore tappa della sperimentazione in ambulatorio è la generalizzazione delle abilità a casa e a scuola attraverso l'osservazione dell'ambiente scolastico e familiare e i programmi condivisi con i genitori e gli insegnanti.

L'inizio dell'intervento psicoeducativo: creare alleanze e utilizzare una comunicazione efficace

Partire dal bambino, dal suo modo naturale di esprimersi e dai suoi interessi, per quanto bizzarri, è una strategia operativa importante per rendere attraente il lavoro, proficua la collaborazione, rilassante la gestione di una situazione scolastica che generalmente è fonte di stress. Occorre una buona osservazione per creare un ambiente empatico con il bambino e un gioco che lo coinvolga e lo motivi a cercare i nostri occhi come, ad esempio, le bolle di sapone, il polistirolo sbriciolato che scende in una bottiglia trasparente, un cannocchiale di carta stagnola, un barattolo di latta che suona, un oggetto dalla forma o dal suono interessante.

Il programma di lavoro condiviso deve essere chiaro. La successione di foto in un'agenda di carta o di stoffa con le tasche (vedi figura 5) può rendere maggiormente chiare le proposte. L'attesa di un gioco interessante, inserito in fondo al programma (vedi figura 6), favorisce l'aumento dei tempi di



Fig. 5 Il programma del tempo realizzato con una sequenza di tasche.



Fig. 6 Il gioco atteso è visibile nel programma.

attenzione e predisporre alla collaborazione nello svolgimento delle altre attività che la precedono.

Il tempo è uno strumento fondamentale: è importante concederlo e saperlo organizzare trasformandolo in un segnale di lettura immediata. Alcuni bambini con autismo affrontano con fatica l'abbandono di un'attività o l'inizio di un nuovo compito e la collaborazione che possono offrire nei confronti di una consegna scolastica è maggiore se risultano comprensibili il tempo di impiego e ciò che segue.

L'ordine di esecuzione delle attività deve essere adattato alle prestazioni individuali, iniziando dalle richieste più semplici e proseguendo con le più complesse, che richiedono maggior concentrazione e impegno.

L'utilizzo delle immagini per effettuare scelte consapevoli

La partecipazione del bambino alla costruzione di un piano di lavoro ha lo scopo di favorire la prevedibilità di tempi e azioni. L'attesa di un'attività scelta aumenta il livello di motivazione e la collaborazione.

Le indicazioni offerte possono essere oggetti, figure o scritte che il bambino è in grado di interpretare (vedi figura 7). Il sistema «immagine-parola» costituisce un vocabolario stabile. L'essenziale è comprendere, capirsi.



Fig. 7 L'indicazione di un disegno per effettuare una scelta.

I mediatori visivi nell'ambito dell'intervento psicoeducativo

L'attività più adatta è quella che si comprende, che implica un buon livello di gratificazione in relazione all'esecuzione del compito, che risponde ai requisiti di un progetto individualizzato. La finalità è ottenere qualcosa di utile per la vita e il benessere del bambino. La linea delle abilità emergenti (ciò che il bambino sa fare con aiuto) aiuta l'educatore a orientare la scelta delle attività da proporre in relazione al progetto riabilitativo.

L'utilizzo di contenitori a scomparti può agevolare l'esecuzione indipendente e favorire la comprensione del concetto di «insieme», di «classe», di «maggiore e minore». Il bambino con autismo può possedere una risorsa che in alcuni casi costituisce un limite: è iperrealistico, attento al dettaglio, poco incline ad allusioni, sorprese e metafore di tipo convenzionale spesso contenute nelle indicazioni delle schede operative scolastiche (unire con una freccia o un simbolo il sole al mare, la neve al cappello, ecc.).

Occorre quindi modificare l'espressione del compito («metti in un cerchio o in una scatola gli indumenti che si usano al mare e nell'altra gli abiti che si indossano quando fa freddo»), adattando senza allontanarsi dalla finalità dell'azione didattica. Proponendo strumenti di lavoro visibili ed esplorabili attraverso il tatto è possibile constatare che il bambino è in grado di eseguire il compito e che la difficoltà risiede nella forma della presentazione e nella difficile comprensione di essa.

Risulta utile l'uso della CAA, di parole scritte e di immagini, di indicazioni gestuali o sonore, di tutto ciò che consente di trasformare indicazioni astratte in comunicazione concreta, semplificando la comprensione della richiesta, agendo sullo spazio fisico e sulla sequenza delle azioni necessarie per lo svolgimento del compito.

I mediatori visivi si prestano, inoltre, ad attività di gioco per rinforzare i processi di mentalizzazione, per migliorare le abilità sociali e l'attenzione congiunta (vedi figura 8) e per favorire l'esecuzione di compiti complessi, come la classificazione di concetti astratti (vedi figure 9 e 10).



Fig. 8 Un gioco sul contatto oculare: spostare il cubo mentre esso viene guardato dall'altro soggetto.



Fig. 9 Un'attività di classificazione delle emozioni realizzata con le foto.



Fig. 10 Un gioco di classificazione di categorie e significati con immagini e simboli.

La risorsa rappresentata dai compagni

I deficit di comunicazione e di comprensione sociale sono alla base della maggior parte dei problemi di comportamento presenti nell'autismo, che talvolta ostacolano non solo l'apprendimento, ma anche la presenza in classe o addirittura nella scuola del bambino autistico (Frith, 1996).

I compagni rappresentano una risorsa importante, una condizione essenziale per l'integrazione sociale nel gruppo classe, per lo svolgimento di attività ludiche, didattiche e *vis-à-vis*. La principale finalità del lavoro in piccolo gruppo consiste nel facilitare le relazioni sociali favorendo la condivisione di esperienze, la reciprocità sociale e la comprensione di regole di comunicazione verbale e non verbale attraverso giochi di scambio e di attenzione congiunta, racconto spontaneo con mediazioni oggettuali, indicazioni cartacee stabili ed elaborazione di testi.

La preparazione del lavoro in gruppo può avvenire seguendo tappe gradualità: dalla sperimentazione del gioco solitario in un ambiente affollato, alla sola condivisione del materiale di gioco, dal gioco *vis-à-vis* (vedi figura 11) al lavoro in piccoli gruppi che favorisce il rispetto dell'attesa, l'attenzione congiunta e la condivisione delle regole del gioco.

L'analisi del compito con rinforzo visivo potenzia abilità di svolgimento di azioni in sequenza che possono essere proposte all'interno di interventi di gruppo come, ad esempio, fare la spesa, cucinare un dolce, raccontare una fiaba a scuola (vedi figura 12).

La rete dei servizi

L'esperienza di apprendimento deve essere sperimentata simultaneamente in tutti i contesti di vita del bambino per consentire la condivisione e



Fig. 11 La condivisione del materiale in un'attività *vis-à-vis*.



Fig. 12 Lettura e racconto di una favola con «frasi a immagini».

l'utilizzo delle metodologie educative specifiche nella struttura riabilitativa, nella scuola e in famiglia.

Le strategie di lavoro specifiche, finalizzate ad attività di autonomia personale e scolastica (ad esempio, prepararsi la cartella, apparecchiare la tavola, organizzare il proprio tempo libero a casa, condividere il materiale di gioco con un coetaneo, comprendere le consegne scolastiche in classe, eseguire i compiti, ecc.), organizzate e predisposte per rispondere ai bisogni che derivano dai deficit di attenzione e di percezione, possono essere trasportate nella scuola, a casa e nelle attività di tempo libero.

Ogni ausilio specifico diverrà, in seguito ai progressi personali del bambino, sempre meno strutturato e indispensabile, lasciando spazio all'innovazione e all'adattamento a situazioni quotidiane, alla cooperazione in piccolo gruppo.

L'ambulatorio offre spazi accoglienti e definiti e propone una strutturazione che agevola la comprensione del mondo e delle sue regole, che facilita l'apprendimento in ambito scolastico e lavorativo e fornisce strumenti per la gestione dell'autonomia e del tempo libero, ma l'obiettivo bersaglio della terapia è trasportare tecniche e strumenti, abilità e progressi fuori dalle mura della struttura riabilitativa.

Il setting terapeutico è quindi una palestra dove è possibile allenarsi a sostenere lo sforzo della comprensione delle consegne, gestire i problemi di comportamento, imparare tecniche di comunicazione e di relazione e

sperimentarle nella vita: a casa, nel gioco, a scuola, in piscina, al campo sportivo, nel cortile di casa con i coetanei.

Interventi educativi in famiglia

Il principio alla base dell'approccio TEACCH è la collaborazione tra i genitori e gli operatori. I genitori forniscono soluzioni e suggerimenti che offrono ai professionisti indicazioni importanti per un lavoro di cooperazione.

In famiglia si evidenziano le priorità educative: autonomia personale (uso del bagno e igiene, indipendenza nelle attività quotidiane), gestione delle relazioni in famiglia, contenimento dell'aggressività in relazione a eventi destabilizzanti (cambiamenti di routine, del tempo e dell'ora legale, alterazione dei ritmi sonno e veglia), particolarità dell'alimentazione ed eccessiva selezione dei cibi, comportamenti problematici (introdurre o eliminare un cibo dall'alimentazione del bambino, insegnare ad attendere il proprio turno per cambiare il canale TV), abilità sociali e relazionali (accettare l'invito di conoscenti, uscire fuori a cena, invitare i compagni per la festa di compleanno dei fratelli), gestione del tempo libero (individuare attività di svago, giochi sociali e momenti di privacy per i fratelli).

In quest'ottica le azioni di cooperazione educativa prevedono:

- L'intervento educativo in famiglia (se richiesto) finalizzato a:
 - sviluppare specifiche abilità in relazione alle priorità segnalate dai genitori;
 - promuovere azioni di autonomia: preparare la cartella, organizzare il proprio tempo libero, apparecchiare la tavola con l'ausilio di immagini (vedi figura 13);
 - organizzare spazi di lavoro al tavolo (attività scolastiche: comprensione e organizzazione delle proposte).
- La gestione di specifici problemi di comportamento (ad esempio stabilire la condotta da tenere al supermercato, preparare il bambino alla visita dal dentista, ecc.).
- Il *parent training* e i gruppi di discussione per i familiari.
- La realizzazione di corsi di formazione e di laboratori per i genitori e i volontari a sostegno della famiglia.

La condivisione delle difficoltà con la famiglia, la conoscenza delle predisposizioni



Fig. 13 Sequenza visiva del compito «apparecchiare la tavola».

naturali dei bambini tramite le informazioni fornite dai genitori agevolano l'educatore nell'individuazione di strategie adeguate per affrontare i comportamenti problematici. Le storie sociali e l'utilizzo della CAA sono preziosi strumenti per organizzare una comunicazione efficace.

Compiti con step procedurali in sequenza, come ad esempio apparecchiare la tavola, possono essere scomposti in indicazioni visive (vedi figura 13).

L'impiego di tabelle e simboli di comunicazione orienta il bambino alla comprensione di messaggi verbali difficilmente comprensibili solo verbalmente. Nella figura 14 è raffigurata la tabella della scelta dei cibi che, utilizzando il simbolo della crocetta rossa, crea un codice condiviso: «Oggi non c'è il latte»/«oggi non ci sono i biscotti» e offre l'opportunità di scegliere altri cibi prendendo o indicando le figure nella tasca sottostante.

Anche l'organizzazione del tempo libero può essere svolta in autonomia con l'utilizzo di un programma cartaceo che il bambino compila inserendo le immagini dei giochi.

La risposta alla domanda «cosa faccio oggi?» è facilitata dalla visione delle foto delle attività di svago che possono essere osservate, indicate o rimosse da un quadretto di cartoncino affisso alla parete della sua stanza che può essere periodicamente aggiornato (vedi figura 15a).

Con il programma è possibile organizzare l'ordine delle attività, memorizzare la sequenza ed essere indipendenti nella gestione del passaggio da un'attività all'altra: «prima eseguo il puzzle, poi gioco con i birilli, poi con le bolle, infine faccio i compiti» (vedi figura 15b).



Fig. 14 La tabella della merenda.



Fig. 15a Tabella delle attività del tempo libero.



Fig. 15b Il bambino ha organizzato il suo tempo libero.

Interventi educativi a scuola

Nel servizio scolastico, collocato in un sistema integrato con i servizi territoriali e il contesto familiare, l'organizzazione dei tempi e degli spazi diventa realtà applicativa e l'insegnante competente mette a disposizione del bambino autistico stili di conduzione e programmi altamente individualizzati, flessibili, creativi e modificabili.

Le competenze acquisite con l'ausilio di un sistema di lavoro organizzato al tavolo, la comprensione del tempo in riferimento al «prima» e al «dopo», al «dove» e «per quanto tempo lavoro», le competenze cognitive e l'apprendimento di abilità didattiche e relazionali, che si sperimentano nel setting ambulatoriale all'interno di uno spazio privo di distrazioni e strutturato, trovano all'interno della scuola il loro effettivo completamento (vedi figura 16).

Si tratta di progettare una scuola ospitale che favorisca il benessere del bambino, l'integrazione scolastica e faciliti l'apprendimento attraverso alcune linee progettuali:

- interventi educativi in classe da parte dell'educatore pedagogico: trasporto di tecniche e metodologie sperimentate con il bambino in ambulatorio dentro l'aula;
- organizzazione delle proposte partendo dalle forme di comunicazione privilegiata proposta dai bambini;
- intervento sulle competenze eseguito inizialmente, se necessario, nell'aula vuota e, in un secondo tempo, nel gruppo classe;
- consulenza alle insegnanti sull'adattamento delle proposte didattiche;
- lavori in piccolo gruppo;

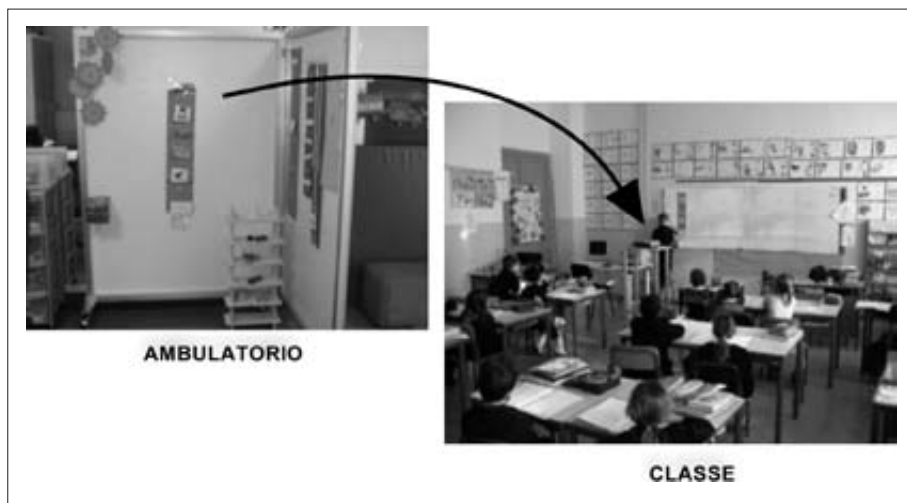


Fig. 16 L'agenda utilizzata in ambulatorio può essere usata anche in classe.

- preparazione del passaggio di livello scolastico da effettuarsi prima dell'inizio dell'anno scolastico (maggio): incontri con i dirigenti scolastici, i genitori e le future insegnanti, sperimentazione del percorso casa-scuola, lavoro all'interno della nuova scuola, strutturazione in aula (se utile) e conoscenza degli ambienti.

Nell'aula ricca di stimoli (disegni, poster, giochi, banchi, libri, lavagne, rumori, finestre, spazi, luci, ecc.) sarà più facile applicarsi se le abilità richieste sono già state sperimentate in un contesto di lavoro privilegiato; è nella scuola che lo sforzo personale del bambino e la tensione progettuale rivelano la loro efficacia.

Lo scopo del training ambulatoriale è quindi quello di trasportare le acquisizioni nell'aula, vicino ai coetanei, sul banco scolastico, durante l'intervallo, nelle gite e in tutte le esperienze ludiche individuali e di gruppo che il sistema scolastico propone.

L'efficacia degli aiuti visivi ha sede nell'evoluzione verso la leggerezza della struttura. La maggiore flessibilità è un obiettivo che si raggiunge utilizzando tali tecniche attraverso l'importante consapevolezza di agire per facilitare.

Conclusioni

La valutazione delle performance nei compiti cognitivi, dei livelli di autonomia, delle abilità sociali e comunicative è fondamentale per elaborare un progetto educativo individualizzato. Esse permettono un aggiustamento costante e forniscono una giustificazione oggettiva e osservabile dell'intervento.

Le linee di intervento e le strategie metodologiche per lo sviluppo delle abilità nelle diverse aree funzionali, attuate dall'educatore pedagogico in ambulatorio, a casa e a scuola partono da un'adeguata valutazione e perseguono una metodologia efficace: individuare le potenzialità, promuovere, fornire aiuto con la facilitazione, rinforzare, allontanarsi.

Valutare le abilità e le difficoltà di un bambino con autismo, al fine di elaborare un piano di lavoro tagliato su misura per lui, richiede la conoscenza dei suoi *punti di forza e di debolezza*. Dopo questa indagine si possono programmare gli interventi. Sul piano educativo le abilità deboli ma esistenti a livello potenziale ci consentono di puntare sull'obiettivo «possibile», «raggiungibile» e, all'interno di un approccio multidisciplinare, di programmare attuando dei piani di intervento personalizzati e integrati.

La valutazione delle aree funzionali è una tappa fondamentale per la pianificazione di programmi educativi speciali individualizzati, che deve coinvolgere professionisti, famiglie e operatori scolastici ed essere realizzata con la comune convinzione che le «abilità assenti», le competenze mancanti, possono essere inizialmente trascurate a favore di un intervento educativo orientato a rinforzare il potenziale emergente e i talenti presenti.

Summary

What is a functional area? What must I observe in that context? How can I investigate the child's skills with the material available in the classroom or at home? What attention do I need to pay to plan an approach shared with the school and based on priorities shared by the family? What role can the educator have within a multidisciplinary healthcare team? The article tries to answer this and other questions.

In the author's experience it was found useful to fine tune an informal, quick and concise assessment tool, complementary to other standardised tools in order to assess and monitor the educational approach. Specifically, the Assessment Protocol for Educational Planning (Protocollo di Valutazione per la Progettazione Educativa/VPE) is presented and some working practices are indicated for the shared fine tuning of a personalised educational approach.

Bibliografia

- Arduino G., Danna E., Destefanis L. e Terzuolo C. (2000), *Interventi con il bambino che non parla*. In M. Zappella e G. De Luca (a cura di), *Dossier: L'autismo oggi*, «Percorsi di Integrazione», n. 3, pp. 38-43.
- Arpinati A.M., Mariani Cerati D., Clò E. e Tasso D. (2007), *Autismo*, ANGSA Emilia Romagna e Fondazione Augusta Pini.
- Avagnina N., Arduino G., Terzuolo C., Gonella E., Peirone S., Danna E. e Destefanis L. (2002), *L'approccio TEACCH: esperienze ambulatoriali, domiciliari e scolastiche con un gruppo di bambini autistici*, «Difficoltà di apprendimento», vol. 8, n. 1.
- Beyer J. e Gammeltoft L. (2000), *Autismo e gioco*, Roma, Phoenix.
- Canevaro A. e Ianes D. (a cura di) (2001), *Buone prassi di Integrazione scolastica*, Trento, Erickson.
- Cavagnola P., Moderato P. e Leoni M. (a cura di) (2005), *Autismo che fare? Orientarsi tra le teorie e gli interventi*, Gussago (BS), Vannini.
- Cottini L. (2002), *L'integrazione scolastica del bambino autistico*, Roma, Carocci.
- Dyrbjerg P. e Vedel M. (2007), *L'apprendimento visivo nell'autismo*, Trento, Erickson.
- Frith U. (1996), *Autismo. Spiegazione di un enigma*, Roma-Bari, Laterza.
- Grandin T. (2001), *Pensare in immagini e altre testimonianze della mia vita di autistica*, Trento, Erickson.
- Gray C. (2004), *Il libro delle storie sociali. A uso delle persone con disturbi autistici per apprendere le abilità sociali*, Brescia, Vannini.
- Hodgdon L.A. (2006), *Strategie visive e comportamenti problematici: gestire i problemi comportamentali nell'autismo attraverso la comunicazione*, Gussago (BS), Vannini.
- Ianes D. e Cramerotti S. (2002), *Comportamenti problema e alleanze psicoeducative: strategie per la disabilità mentale e l'autismo*, Trento, Erickson.
- Ianes D. e Zappella M. (2009), *L'autismo. Aspetti clinici e interventi psicoeducativi*, Trento, Erickson.

- Jordan R. e Powell S. (1997), *Autismo e intervento educativo*, Trento, Erickson.
- Micheli E. e Zacchini M. (2001), *Verso l'autonomia*, Gussago, Vannini.
- Peeters T. (1998), *Autismo infantile: orientamenti teorici e pratica educativa*, Roma, Phoenix.
- Peeters T. e Gillberg C. (2006), *Autismo: aspetti medici e pratica educativa*, Roma, Minotauro.
- Schopler E. e Mesibov G.B. (1998), *Apprendimento e cognizione nell'autismo*, Milano, McGraw Hill.
- Schopler E., Reichler R.J. e Lansing M. (1991), *Strategie educative nell'autismo*, Milano, Masson.
- Xaiz C. e Micheli E. (2001), *Gioco e interazione sociale nell'autismo*, Trento, Erickson.

ALLEGATO 1
VPE/VALUTAZIONE PER LA PROGETTAZIONE EDUCATIVA
Ambulatorio per l'Autismo Mondovì, Centro Autismo e Sindrome di Asperger ASL CN1 Mondovì (CN)

Nome: _____ Luogo e data di nascita: _____

Data valutazione: _____ Esaminatore: _____

	R	NR	E	AUTONOMIA	R	NR	E	COGNITIVA	R	NR	E	
1	RECIPROCIÀ SOCIALE			DI BASE			VERBALE/PREVERBALE					
	IMITAZIONE VISUO-MOTORIA 1. Imita azioni con/senza oggetti: bere, battere le mani. 2. Dimostra di saper utilizzare in modo appropriato 3 oggetti: spazzolino, cucchiaino, pettine. 3. Imita azioni quotidiane con le marionette. 4. Riproduce la sequenza di suoni prodotti con maracas e tamburo. 5. Imita 3 movimenti grosso-motori/3 animali. 6. Fa un salamino, una pallina di pongo, fa l'impronta. 7. Riproduce con il Lego una successione di colori. 8. Imita le posture osservando una foto.			1. Si toglie giacca e scarpe. 2. Indossa indumenti. 3. Si lava le mani. 4. Si asciuga le mani. 5. Va in bagno autonomamente. 6. Pinza e taglia il pongo. 7. Beve correttamente un bicchiere d'acqua. 8. Classifica oggetti: palline, tappi, posate, ecc.			1. Trova 3 oggetti nascosti in un sacchetto dopo aver visto una foto. 2. Si gira al suono del campanello. 3. Imita l'utilizzo di 3 oggetti. 4. Inserisce 4 pezzi nella tavola-incastro. GIOCO SIMBOLICO 5. Fa finta di telefonare o bere con e senza oggetti. 6. Gioca con bambole, pupazzi o treno (storia).					
2	ATTENZIONE CONGIUNTA			SOCIALE			SCHEMA CORPOREO					
	9. Al tavolo: scambia la pallina, la rilancia. 10. Giochi motori: solletico, rincorrersi, palloncino, nascondino. 11. Guarda direttamente in viso chi gli parla. 12. Mostra iniziativa nell'interazione sociale con l'esaminatore.			9. Saluta/risponde al saluto. 10. Dice il suo nome, dice: «Grazie». 11. Sa fare sì/no con la testa. 12. Indica un oggetto con il dito. 13. Richiede un oggetto. 14. Prende la sedia e si arrampica per raggiungere un oggetto.			7. Ricostruisce un puzzle di 6 pezzi raffigurante un omino. 8. Indica le parti del corpo sull'omino e poi su di sé.					

(continua)

	RECIPROCIITÀ SOCIALE	R NR E	AUTONOMIA	R NR E	COGNITIVA	R NR E
<i>(continua)</i>	<p>3 INTERSOGGETTIVITÀ</p> <p>13. Segue lo spostamento di una bottiglia con acqua colorata, segue le bolle di sapone con lo sguardo.</p> <p>14. Traccia su imitazione segni, cerchi, stradine sulla schiuma da barba.</p> <p>15. Guarda nel buco di un tubo di cartoncino con fondo colorato.</p> <p>16. Guarda un gioco «animato» da luci e suoni con l'esaminatore.</p>		<p>LAVORO</p> <p>15. Porta a termine un lavoro al tavolo.</p> <p>16. Svolge un compito in sequenza: ad esempio prende una busta, vi inserisce un foglio e la mette in una scatola.</p>		<p>CLASSIFICAZIONE/ABBINAMENTO</p> <p>9. Classifica 10 carte per forma/colore.</p> <p>10. Riconosce i colori («Dammi...»).</p> <p>11. Divide palline dai cubetti collocandoli in due contenitori.</p> <p>12. Classifica per categorie (cose che servono in cucina, bagno, scuola).</p> <p>13. Abbina 5 oggetti alla relativa foto.</p>	
	<p>4 ALTERNANZA DI TURNI</p> <p>17. Fa a turno a mettere i bottoni in un contenitore di latta o i gettoni del gioco Forza 4.</p>		<p>17. Prepara il tavolo se gli si porge un oggetto per volta.</p> <p>18. Usa il martello per piantare i chiodi.</p>		<p>DIDATTICA</p> <p>14. Abbina 8 lettere/8 numeri, ripete i numeri e le lettere.</p> <p>15. Copia segni grafici (-IOX/\.), scrive il suo nome.</p> <p>16. Abbina figure a parole.</p>	
	<p>5 RICHIESTA DI AIUTO</p> <p>18. Scatola che non si apre/puzzle con pezzi sbagliati.</p>				<p>17. Scrive, legge.</p> <p>18. Manifesta interesse per il libro illustrato.</p>	

(continua)

(continua)

	MOTORIA	R NR E	COMUNICAZIONE	R NR E	ESPRESSIVA-EMOTIVA	R NR E
1	<p>GROSSO-MOTORIA</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Cammina avanti e indietro. 2. Corre-salta nel cerchio-salta gli ostacoli. 3. Sale/scende le scale alternando i piedi. 5. Lancia e afferra la palla. 6. Calcia la palla. 7. Trasferisce gli oggetti da una mano (prende un cubetto, lo passa nell'altra mano e lo inserisce nella scatola). Usa entrambe le mani: bastone della pioggia. 		<p>NON VERBALE</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Comprende i gesti e li usa: dammi/prendi. 2. Guarda negli occhi. 3. Indica le bolle di sapone. 4. Indica le foto, richiede un oggetto indicandolo con il dito. 		<ol style="list-style-type: none"> 1. Si correggendo un procedimento per prove ed errori. 2. Si applica con continuità a compiti adeguati al suo livello di sviluppo. 3. Mantiene il contatto oculare durante la seduta. 4. Esprime i sentimenti con le espressioni del viso. 5. Esprime emozioni appropriate durante la seduta. 	
2	<p>FINO-MOTORIA</p> <ol style="list-style-type: none"> 8. Mette i tappi di sughero nei fori. 9. Infila i chiodini. 10. Taglia con le forbici. 11. Fa le bolle. 12. Svitola il coperchio delle bolle di sapone. 13. Arrotola una striscia di velcro appoggiando il dito sul rocchetto attaccato al velcro. 		<p>VERBALE</p> <ol style="list-style-type: none"> 5. Dice: «Grazie, prego, sì, no». 6. Risponde a domande su di sé. 7. Risponde a: chi/cosa/dove/quando. 8. Osserva figure di animali e situazioni e verbalizza. 9. Racconta un'esperienza personale. 10. Ascolta una storia e la ripete. 11. Denomina: cerchio, quadrato, triangolo. 		<ol style="list-style-type: none"> 6. Mostra piacere al contatto fisico con l'adulto. 7. Manifesta un livello di attenzione adeguato all'età. 8. Guarda direttamente in viso chi gli parla. 9. Manifesta abilità particolari. 10. Dimostra di sentire la voce dell'adulto quando parla. 	
3	<ol style="list-style-type: none"> 14. Infila gli anelli nei bulloni, oppure infila e sfilta (pasta e filo). 15. Infila le perle nel filo di lana, ecc. 16. Mette la pasta nel sacchetto con il cucchiaino. 17. Scarabocchia spontaneamente/prende un pennarello e disegna alcuni tratti. 		<p>COMPrensione</p> <ol style="list-style-type: none"> 12. Comprende alcune consegne verbali: «Aspetta», «Chiudi», «Metti nella scatola», «Prendi la palla». 13. Comprende con supporti visivi. 14. Indica le parti del corpo sulla marionetta. 		<ol style="list-style-type: none"> 11. Cerca di collaborare con l'esaminatore. 12. Mostra iniziativa nell'interazione sociale con l'esaminatore. 13. Si diverte con il gioco del solletico. 14. Manifesta piacere al contatto fisico. 15. Esibisce manifestazioni emotive appropriate. 	
4	<ol style="list-style-type: none"> 18. Colora dentro i contorni. <p>Esegue movimenti semplici: alza un braccio/fa l'aereo, salta come la rana, ecc.</p>		<p>ESPRESSIONE</p> <ol style="list-style-type: none"> 15. Nomina 5 figure di oggetti. 16. Richiede cibi e bevande. 17. Usa parole o gesti per chiedere aiuto. 18. Rappresenta una storia (pupazzi). 		<ol style="list-style-type: none"> 16. Esprime sentimenti con le posture del corpo. 17. Mostra movimenti e manierismi adeguati all'età. 18. La prestazione è influenzata da ricompense sociali. 	

(continua)

(continua)

	MOTORIA	R	NR	E	COMUNICAZIONE	R	NR	E	ESPRESSIVA-EMOTIVA	R	NR	E																																																						
5					OSSERVARE Esterna gli stati d'animo.																																																													
	<table border="1"> <tr><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td></tr> <tr><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td></tr> <tr><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td></tr> </table> R:																						<table border="1"> <tr><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td></tr> <tr><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td></tr> <tr><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td></tr> </table> R:																						<table border="1"> <tr><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td></tr> <tr><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td></tr> <tr><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td></tr> </table> R:																					

Firma _____

Legenda: R = item riuscito (rosso); NR = item non riuscito (nero); E = abilità emergente (verde).