

# Le abilità sociali in classe con un bambino con Sindrome di Asperger

Questo mese parliamo di...

## SINDROME DI ASPERGER

In queste pagine ragioniamo sulle caratteristiche dei bambini con diagnosi di Sindrome di Asperger e approfondiamo l'area dell'interazione e del comportamento sociale, progettando un intervento in classe a partire dalla presentazione di un caso specifico.

### PER SAPERNE DI PIÙ

- Baravelli, M., Peroni M., Ciceri, F. *Comportamenti problema: proposte per l'intervento* 1 in "La Vita Scolastica" n. 4, dicembre 2017. Firenze: Giunti Scuola.
- Cottini, L. (2013). *Che cos'è l'autismo infantile*. Roma: Carrocci Faber.
- American Psychiatric Association (2013). *DSM-5. Manuale diagnostico e statistico dei disturbi mentali*. Milano: Raffaello Cortina Editore.
- OMS. (2000). *ICD-10. Classificazione Statistica Internazionale delle Malattie e dei Problemi Sanitari Correlati*.
- Jackson, M. (2000). *Temple Grandin – Una donna straordinaria*. HBO Films, Ruby Films.

## ABILITÀ SOCIALI

### OBIETTIVI PER L'ALUNNO

- accrescere e sperimentare le proprie abilità sociali;
- comprendere le caratteristiche a livello sociale di ognuno.

### OBIETTIVI PER L'INSEGNANTE

- favorire la didattica inclusiva;
- incrementare le abilità sociali dei propri alunni.

\* Il percorso è stato attuato in una scuola primaria della provincia di Bologna attraverso il CDI (Centro di documentazione per l'Integrazione di Crespellano, Bologna).

"Mi chiamo Temple Grandin, non sono come le altre persone... La maggior parte dei bambini autistici sono molto sensibili ai suoni e ai colori, la iper-stimolazione fa male. Capite, le persone che parlano troppo velocemente, ecco, possono essere causa di panico per noi... Hanno lavorato tutti sodo per essere sicuri che io mi impegnassi; insomma, lo sapevano che ero diversa ma non inferiore. Sapete, ho avuto un dono, ho potuto vedere il mondo in un modo nuovo, ho potuto vedere dettagli a cui gli altri erano ciechi; mia madre mi ha spinto a diventare autosufficiente...

Sono stata al College e all'Università e quelle cose che in prima battuta mi mettevano a disagio, ma mi hanno aiutata ad aprire le porte di nuovi mondi..."

Con queste parole Temple Grandin, in un film autobiografico a lei dedicato, si descrive a una platea di persone. Temple Grandin è una professoressa associata della Colorado State University, alla quale da bambina fu diagnosticato un disturbo dello spettro autistico ad alta funzionalità, che nell'ICD-10 viene definito come Sindrome di Asperger.

Per descrivere gli aspetti caratteristici di tale Sindrome partiamo dalla definizione di autismo, o meglio di "autismi", poiché il termine "au-

tismo" andrebbe "proposto in relazione alla singola situazione o al plurale, essendoci modi diversi di vivere la condizione dell'autismo" (Cottini 2013).

### DEFINIZIONE DEL DISTURBO DELLO SPETTRO AUTISTICO

■ Secondo il DSM-5 (il Manuale diagnostico e statistico dei disturbi mentali): "Le caratteristiche del disturbo dello spettro dell'autismo sono la compromissione persistente della comunicazione sociale reciproca e dell'interazione sociale (Criterio A), e pattern di comportamento, interessi o attività ristretti, ripetitivi (Criterio B). Questi sintomi si manifestano nella prima infanzia e limitano o compromettono il funzionamento quotidiano (Criteri C e D)".

La categoria diagnostica "disturbo dello spettro autistico" comprende disturbi che precedentemente erano classificati come autismo infantile precoce, autismo infantile, autismo di Kanner, autismo ad alto funzionamento, autismo atipico, disturbo pervasivo dello sviluppo senza specificazione, disturbo disintegrativo dell'infanzia e disturbo di Asperger.

## SPECIFICITÀ DELLA SINDROME DI ASPERGER

■ Nei bambini con Sindrome di Asperger i comportamenti "autistici" (Cottini, 2013) possono essere rilevati intorno ai tre-quattro anni. Rispetto alla condizione di "spettro autistico", la capacità di relazione sociale e la varietà degli interessi sociali sono le caratteristiche che risultano essere più alterate. Ciò che contraddistingue questi bambini è che non vi è una compromissione dell'intelligenza.

■ Prendiamo in esame le seguenti aree di sviluppo:

**1. Percezione e attenzione:** i bambini con Sindrome di Asperger sono molto sensibili alle luci, colori e ai suoni.

**2. Linguaggio:** come abbiamo evidenziato nell'articolo *Comportamenti problema: proposte per l'intervento/1* "la compromissione qualitativa della comunicazione sociale rappresenta un sintomo peculiare nella diagnosi di autismo, per questo l'insegnamento dello scopo della comunicazione e delle modalità per trasformare un intento comunicativo in effettivo messaggio diventa uno degli obiettivi primari anche in previsione di una strutturazione e organizzazione scolastica" (Baravelli et al., 2017).

Questa compromissione si manifesta con la tendenza:

- ad attribuire un significato letterale alle parole utilizzate;
- ad associare ciò che viene detto a qualcosa di possibilmente osservabile, in quanto i bambini con Sindrome di Asperger hanno la necessità di attribuire a un'immagine le parole utilizzate. Da qui, l'importanza di non utilizzare con loro riferimenti astratti. A questi bambini servono chiarezza e definizione nell'utilizzo delle parole e dei significati.

**3. Interazioni e comportamenti sociali:** le problematiche riguardano la difficoltà nel comprendere le regole sociali, in quanto sono diverse in base alla situazione e al contesto in cui devono essere attuate; le persone con Sindrome di Asperger mostrano una certa difficoltà nel leggere e interpretare le emozioni e i sentimenti degli altri, a causa di una possibile mancanza di empatia.

**4. Pensiero:** possiamo evidenziare l'importanza per i bambini con Sindrome di Asperger dell'utilizzo del "pensiero visivo" come strumento di elaborazione delle informazioni.

## IL CASO DI G.

■ Presentiamo un caso specifico: G. ha nove anni e frequenta la quarta primaria. È un bambino intelligente, curioso, con alcuni interessi specifici (sa tutto di dinosauri, che sono la sua vera passione) e con un buon apprendimento e rendimento a scuola. Con i suoi compagni si trova bene. Gli insegnanti hanno lavorato tanto sulla creazione di un clima di classe accogliente e che sperimentasse le differenze come ricchezza. G. ha delle peculiarità a livello linguistico legate al fatto che non è in grado di comprendere l'ironia e spesso interpreta in modo letterale quanto gli viene detto. Un aspetto in cui G. mostra particolari difficoltà è la gestione dell'intervallo: momento poco strutturato in cui vengono lasciati liberi i bambini di giocare e di sperimentarsi con modalità di gioco che possono essere a coppie, a piccolo gruppo o a grande gruppo.

Durante la terza primaria, gli insegnanti avevano progettato e realizzato un lavoro con G. organizzando tre intervalli nell'arco della settimana, in cui il bambino potesse scegliere quali attività svolgere e a quali compagni chiedere di giocare con lui. Dalle osservazioni degli insegnanti però erano emersi alcuni aspetti problematici:

- G. sceglieva sempre lo stesso gioco (un gioco in scatola in lingua inglese) che faceva parte dei suoi interessi stereotipati;
- il bambino chiedeva di giocare sempre agli stessi compagni che però a volte proponevano di fare altro. G. non tollerava questo rifiuto arrabbiandosi molto con i compagni;
- se accadeva che non riuscisse a vincere il bambino abbandonava il gioco a metà.

Questi aspetti, seppur mediati dalle insegnanti, avevano fatto sì che le attività dell'intervallo tendessero a ripetere uno schema di interazione sempre uguale.

## UN INTERVENTO SULLE ABILITÀ SOCIALI IN CLASSE

■ Sulla base di queste osservazioni abbiamo deciso di proporre in classe quarta un laboratorio sulle emozioni e sulle abilità sociali per tutta la classe e di definire diversamente la tipologia di proposta per l'intervallo. Abbiamo strutturato un percorso di otto incontri da un'ora e trenta minuti ciascuno. I principali obiettivi erano la conoscenza da parte dei bambini:

- delle principali emozioni;
- degli effetti che le emozioni hanno sui comportamenti;
- di come imparando a conoscere le emozioni si possano attuare strategie diverse per risolvere e affrontare le situazioni.

■ Siamo partiti con un percorso di "alfabetizzazione emotiva" per conoscere le principali emozioni e come ognuno di noi le viva in maniera diversa (**scheda 1**). Poi abbiamo proposto attività in cui collegare le emozioni a particolari situazioni della vita quotidiana (pensando a momenti reali vissuti in classe) così che i bambini potessero immedesimarsi. Abbiamo utilizzato alcune immagini-stimolo su una particolare situazione sociale e una breve descrizione per chiedere ai bambini quali emozioni provasse il protagonista, quali pensieri e quali comportamenti avrebbe potuto mettere in atto. L'attività è stata svolta individualmente; immediatamente dopo abbiamo proposto un confronto in grande gruppo per le emozioni, i pensieri e i comportamenti che sono emersi (**scheda 2**).

Questo consente di mettere G. a contatto con il mondo emotivo e, tramite il confronto con gli altri, ampliare la gamma dei suoi comportamenti, "vedere" alternative a livello sociale.

■ Questa attività è stata arricchita anche da *role-playing* in cui far mettere in scena le situazioni e le diverse tipologie di risposte comportamentali.

Le regole per svolgere un *role-playing* che sia efficace possono essere riassunte in:

- dare ruoli precisi ai bambini rispetto ai personaggi della storia;
- fornire spunti su come devono mettere in scena a livello comportamentale quella situazione;
- non fermarsi a una sola rappresentazione della situazione, ma fornirne diverse, così da far emergere le differenze individuali e le relative sfumature comportamentali.

Il nostro ruolo è quello di un facilitatore che, in assenza di giudizio, guidi il *role-playing* e faccia riflettere gli alunni su quanto emerso.

La scelta del *role-playing* è stata necessaria e in un certo senso fondamentale: per G. è molto importante vedere come mettere in atto comportamenti e avere di conseguenza modelli da replicare.

■ Per introdurre le attività dell'intervallo abbiamo consegnato ai bambini una scheda (**scheda 3**) da svolgere individualmente, così che emergessero i punti di forza che ogni bambino riconosce a se stesso e quali attività predilige. Ecco alcune risposte:

- Sono bravo a organizzare i giochi;
- Sono bravo ad ascoltare quando ci sono idee diverse su quali giochi fare;
- Mi piace giocare con i giochi in scatola;
- Mi piace giocare a calcio.

Partendo dagli elementi raccolti nelle schede abbiamo suddiviso i bambini in coppie. A ogni coppia è stato affidato un gioco/una attività che si svolgono durante l'intervallo. Compito di ogni coppia era completare una scheda (vedi **scheda 4**) in cui venissero definite le regole base del gioco e anche i comportamenti da attuare a livello sociale.

Abbiamo discusso in classe su come per ogni gioco ci siano diversi comportamenti da attuare e su come vi siano anche dei comportamenti, che potremmo definire universali, che ben si adattano ai diversi giochi. Abbiamo ragionato su quali fossero i comportamenti universali per poter partecipare a qualunque gioco ed è emerso che:

1. è importante rispettare i turni del gioco e aspettare il proprio turno;
2. se qualcuno è in difficoltà non bisogna prenderlo in giro;
3. non ci si deve arrabbiare se non si vince.

■ Abbiamo cercato di definire più chiaramente questi comportamenti, chiedendo ai bambini di descrivere operativamente quello che succede. Per esempio, nel caso del comportamento 1: se siamo solo in due a giocare, il comportamento che devo tenere a mente è "ora tocca a lui, dopo toccherà a me"; se si è in più persone si può contare quante persone si hanno davanti prima del proprio turno.

■ In riferimento alla gestione dell'intervallo abbiamo organizzato attività con una proposta a coppie per tre giorni alla settimana e a grande gruppo nei restanti due. Abbiamo esplicitato ai bambini che anche durante l'intervallo si sarebbe continuato a sperimentare il lavoro proposto nel laboratorio settimanale. Abbiamo identificato delle possibili coppie prestando particolare attenzione a identificare per l'intervallo con G. quei compagni con buone abilità sociali. Le coppie rimanevano fisse per due settimane. Abbiamo così pianificato le diverse coppie e i giochi da fare durante l'intervallo. In riferimento a G. abbiamo stabilito che per due volte a settimana ci fossero dei giochi preferiti da G., mentre per una volta un gioco che piacesse al suo compagno.

Il passo successivo è quello di far scegliere ai bambini della coppia quali giochi fare. In questo caso, il nostro ruolo è di mediatore, guidando il comportamento di G., se necessario.

## RIFLESSIONI CONCLUSIVE

■ Questo percorso ha avuto buoni risultati sia per G. che per i suoi compagni. Il nostro auspicio è che si possano moltiplicare buone prassi di intervento sulle abilità sociali, così necessarie nella vita quotidiana.

**LA DIDATTICA  
CONTINUA SUL WEB**



[www.lavitascolastica.it](http://www.lavitascolastica.it) > Didattica

Cerca risorse



→ *Strumenti* > Scheda 2, Emozioni e comportamenti e pensieri?

→ *Strumenti* > Scheda 3, All'intervallo

**scarica le schede [www.lavitascolastica.it](http://www.lavitascolastica.it) > Didattica**



### Scheda 1

#### LE MASCHERE DELLE EMOZIONI

• Completa la tabella.

SITUAZIONE	COME TI SENTI? DISEGNA LA FACCIA CON L'EMOZIONE.
Un tuo amico o una tua amica ti ha fatto un regalo per il tuo compleanno.	
L'insegnante ti ha detto che non hai fatto bene un compito.	
Il tuo miglior amico o la tua migliore amica sta cambiando città e scuola.	
I tuoi compagni e le tue compagne ti hanno invitato a una festa.	

### Scheda 4

LE REGOLE DEL GIOCO!

