

Fondazione Giovanni Agnelli

Rapporto di valutazione del Progetto **Superiamoci** (Seconda Edizione, Anno Scolastico 2015-16)



Introduzione

Superiamoci, in essenza, è un progetto di inserimento di adolescenti con autismo nelle scuole secondarie di II grado (SSSG), finalizzato a favorire il proseguimento e l'arricchimento del proprio percorso formativo nel secondo ciclo di istruzione.

Il Progetto si inserisce nel quadro normativo generale volto a garantire i diritti all'apprendimento e alla partecipazione sociale, riconosciuti e sanciti dalla *Convenzione delle Nazioni Unite sui Diritti delle Persone con Disabilità*, approvata nel 2006 (ONU 2006) e ratificata dal nostro Paese. Si tratta di precondizioni per godere di una piena cittadinanza che devono essere realizzate da un'efficace azione inclusiva svolta soprattutto, ma non solo, a livello scolastico e che trova un momento tipico nel critico passaggio tra il I e il II ciclo, specialmente per gli alunni autistici, a causa delle difficoltà intrinseche al trattamento e alla tipologia dei disturbi, estremamente variabili e numerosi, collegabili allo spettro autistico. Alcuni studi inoltre mostrano che l'inclusione scolastica di bambini e adolescenti con autismo è efficace nel produrre benefici di natura psico-sociale sia per i soggetti stessi sia per i loro compagni (Humphrey 2008; Ferraioli *et al.* 2011). Tuttavia, essa necessita di supporti mirati e specializzati, forniti da personale preparato, nonché della collaborazione tra insegnanti, genitori ed esperti. L'ottica di rete costituisce infatti un elemento fondamentale, riconosciuto dalla letteratura internazionale, per favorire l'inserimento scolastico e sociale dei soggetti con disabilità e autismo (Borgnolo 2009; Medeghini *et al.* 2013). La capacità di fornire un sostegno specifico e di creare una sinergia con genitori, operatori socio-sanitari, compagni e comunità scolastica diventa centrale nelle scuole secondarie di II grado, che rappresentano il contesto privilegiato di apprendimento di competenze spendibili in una futura attività lavorativa. Inoltre, il processo di acquisizione di abilità relazionali e sociali, indispensabili per diventare adulti integrati nel contesto sociale più ampio, prosegue e trova sovente compimento all'interno di questo ciclo di studi (Monteverdi 2015). L'adolescenza rappresenta il momento del ciclo di vita all'interno del quale verificare e rafforzare i risultati ottenuti nei percorsi scolastici precedenti, al fine di pianificare la transizione all'età adulta.

In un'ottica inclusiva, l'istituzione scolastica deve saper accogliere ogni forma di diversità, riformulando a tal fine le proprie scelte organizzative, progettuali, metodologiche, didattiche e logistiche (TreElle, Caritas e Fondazione Agnelli 2011). Tuttavia, gli istituti scolastici superiori non si mostrano sempre preparati a far fronte alle esigenze peculiari degli alunni con disabilità e in particolare di quelli con autismo, sia dal punto di vista delle metodologie didattiche utilizzate, sia dal punto di vista della preparazione del contesto che li accoglierà. L'associazione Angsa Piemonte-sezione di Torino, in quindici anni di attività, ha rilevato l'inizio di un nuovo ciclo scolastico come momento particolarmente critico per l'inserimento dei soggetti con autismo. L'utilizzo e l'implementazione di buone prassi, unito a una corretta informazione e formazione del contesto scolastico (docenti, compagni e genitori) sono considerati strumenti efficaci per affrontare e risolvere le criticità riscontrate.

Al fine di accompagnare il passaggio dalle scuole secondarie di I a quelle di II grado, l'Associazione Angsa, in collaborazione con l'Ufficio Scolastico Territoriale e la Città Metropolitana di Torino - Settore Integrazione, ha avviato per l'anno scolastico 2015/2016 il progetto sperimentale: *Superiamoci*, giunto alla seconda edizione. Avvalendosi della consulenza di esperti sull'autismo e di un'équipe multidisciplinare di operatori, messi a disposizione dall'Associazione di Idee, il progetto mira a fornire competenze specifiche agli insegnanti curricolari e di sostegno, a sensibilizzare il contesto della classe dove l'alunno è inserito, nonché ad affiancare un operatore specializzato all'adolescente con autismo.

1. Obiettivi, azioni e aspetti metodologici di *Superiamoci*

Le finalità generali che la sperimentazione si è proposta in questa seconda edizione erano duplici: da un lato valorizzare le capacità dell'allievo, attraverso l'uso di strategie didattico-educative adeguate, che possono essere fruibili anche dal resto della classe; dall'altro favorire il processo di inclusione sociale degli adolescenti con autismo, che si costruisce e si consolida a partire dall'esperienza scolastica. Nello specifico, il presente progetto era finalizzato a:

- consentire *l'acquisizione di competenze specifiche* sull'autismo *da parte dei docenti* curricolari e di sostegno, per quanto riguarda le caratteristiche del disturbo, le strategie di intervento educativo più adeguate, la pianificazione didattica e gli strumenti di verifica delle competenze acquisite;
- potenziare *il rapporto di collaborazione tra docenti curricolari e di sostegno, nonché tra il corpo docente e le famiglie;*
- facilitare *l'acquisizione di conoscenze e informazioni* circa l'autismo *da parte dei compagni* di classe;
- migliorare *il clima relazionale di classe*, intervenendo su eventuali problematiche comportamentali e individuando strategie relazionali adeguate;
- rafforzare *le relazioni tra i genitori dei ragazzi autistici e i genitori dei compagni;*
- identificare *un modello di intervento* che sia *efficace ed esportabile* in altre classi.

La sperimentazione prevedeva inoltre una serie di azioni integrate e coordinate al fine di promuovere l'inclusione dell'alunno con autismo all'interno della scuola secondaria di II grado¹. Queste azioni, che costituivano le diverse fasi di cui si è articolato il progetto, possono essere così riepilogate:

¹ Per una descrizione più dettagliata delle varie fasi e caratteristiche del Progetto si veda l'Appendice.

1. l'accompagnamento guidato, da parte dell'educatore di riferimento assegnato al ragazzo, dalla scuola secondaria di I grado alla scuola secondaria di II grado;
2. la formazione specifica degli insegnanti sull'autismo, per tutte le scuole della provincia di Torino;
3. la sensibilizzazione del "gruppo classe di compagni e genitori" che accoglieranno il ragazzo con autismo;
4. la realizzazione di interventi di assistenza specialistica ad hoc, efficaci ed efficienti, da parte di esperti in autismo (educatori professionali, psicologi, pedagogisti).

Il progetto si è rivolto a 7² adolescenti con disturbi dello spettro autistico (sei maschi e una femmina, provenienti dalla città metropolitana di Torino), selezionati secondo criteri basati sugli obiettivi della sperimentazione, che iniziavano la scuola secondaria di secondo grado durante l'anno scolastico 2015/2016. A questo gruppo di destinatari, che comprendeva anche le classi e i rispettivi insegnanti, è stato offerto l'insieme completo delle attività previste dalla sperimentazione: consulenza, supervisione e sensibilizzazione. Pertanto, i compagni di classe di tali alunni sono stati coinvolti in un progetto specifico di sensibilizzazione sulle caratteristiche dell'autismo e sulla costruzione di ponti relazionali efficaci.

Al Progetto ha coinvolto anche una ventina di insegnanti curricolari e di sostegno che hanno avuto modo di partecipare al corso di formazione previsto. L'invito è stato esteso a tutte le istituzioni scolastiche di Torino e provincia, ma si è deciso di dare la priorità alle scuole aderenti al Progetto *Superiamoci* e a quelle che inseriranno nelle loro classi alunni con diagnosi di autismo.

Il valore aggiunto assegnato a questo progetto, sin dalla sua progettazione, è consistito nello sforzo di costituire una rete sociale attorno all'adolescente autistico e alla sua famiglia, sostenendo anche i docenti scolastici in un percorso difficile che spesso genera senso di inadeguatezza e solitudine. Per questo motivo, *Superiamoci* è stato promosso e ha interessato attivamente numerosi attori, promotori e partner, ciascuno portatore, a vario titolo, di competenze e risorse specifiche, in grado di innescare sinergie positive attraverso una fattiva collaborazione:

² In realtà il Progetto si è rivolto a 8 alunni e altrettanti istituti scolastici ma solo 7 hanno svolto la sensibilizzazione. Infatti, la fase di sensibilizzazione non è stata effettuata presso il Liceo Marie Curie in quanto, in accordo con il Consiglio di classe, si è ritenuta non opportuna, dato che lo studente interessato non era al momento ancora consapevole della propria diagnosi e stava attraversando un momento critico di sviluppo. Ai fini della presente valutazione, reputando la fase di sensibilizzazione essenziale nella caratterizzazione di "Superiamoci" e per consentire un'analisi comparata tra soggetti "trattati" uniformemente, si è pertanto deciso di delimitare l'analisi nel presente rapporto ai 7 casi in cui le varie fasi previste dal Progetto sono state compiutamente somministrate.

- Angsa Piemonte, sezione di Torino: come capofila del progetto;
- Associazione di Idee: per la consulenza scientifica, progettazione ed esecuzione di percorsi individualizzati nelle scuole, formazione degli insegnanti e sensibilizzazione della classe, raccordo tra famiglia, rete e scuola;
- Cinemautismo (Marco Mastino): con riferimento alla sensibilizzazione;
- Città Metropolitana – sezione Istruzione: per l’attivazione dei progetti di assistenza specialistica;
- Ufficio Scolastico Territoriale: gestione dei rapporti con le scuole; realizzazione e diffusione degli eventi formativi per gli insegnanti;
- Neuropsichiatria territoriale di riferimento: per il coordinamento della rete operatori-insegnanti-famiglie;
- Fondazione Giovanni Agnelli: per la valutazione del progetto.

Con riferimento a quest’ultimo aspetto, alla Fondazione è stato richiesto di prendere in considerazione, ai fini di una valutazione complessiva della sperimentazione, una serie di risultati attesi riguardanti differenti aspetti relativi alle dimensioni della cultura dell’inclusione, al clima di classe, alle pratiche didattiche, alle relazioni tra insegnanti e tra scuola e famiglie, ecc.

Più in dettaglio, i risultati attesi del presente progetto sono riepilogati nei seguenti punti:

1. *la modifica delle credenze e delle aspettative* dei docenti circa l’inserimento scolastico degli alunni con autismo;
2. *il cambiamento dell’approccio didattico-metodologico* utilizzato dai docenti, accompagnato da un incremento della consapevolezza e dell’intenzionalità pedagogica;
3. *un maggiore utilizzo della pianificazione didattica* da parte del corpo insegnanti;
4. *lo sviluppo della fiducia reciproca* tra insegnanti e allievi;
5. *il rafforzamento della collaborazione* tra docenti curricolari e di sostegno e della capacità di lavorare in rete con operatori socio-sanitari e genitori;
6. *la disseminazione dell’esperienza* e delle informazioni sull’autismo nelle altre classi dell’istituto scolastico;
7. *la presenza, all’interno del progetto, di buone pratiche* esportabili in altri contesti;
8. *l’aumento del coinvolgimento della famiglia* nel percorso scolastico del figlio;
9. *il rafforzamento della fiducia dei genitori nei confronti dell’istituzione scolastica* e una maggiore disponibilità a collaborare con il personale docente;
10. *una maggiore capacità di comprensione delle esigenze della famiglia* da parte dei genitori dei compagni di classe;
11. *lo sviluppo della consapevolezza dei compagni* circa le caratteristiche peculiari e le problematiche presentate dall’alunno con autismo;
12. *l’intensificazione delle interazioni all’interno della classe*, grazie all’individuazione da parte dei compagni di strategie specifiche per relazionarsi con il ragazzo autistico.

Ognuno dei risultati attesi è stato valutato in base ai seguenti items:

1. l'aumento della fiducia dei docenti nei confronti dell'inclusione degli studenti autistici (*Docenti, Genitori*);
 - la consapevolezza che, con gli strumenti didattici adeguati, l'inclusione è realizzabile;
2. l'utilizzo di strategie di educazione strutturata da parte dei docenti (*Docenti, Genitori*);
 - la capacità di adattare il lavoro curricolare alle esigenze degli studenti;
 - la consapevolezza dell'importanza degli aspetti relazionali e della necessità di potenziare le abilità sociali;
 - la conoscenza e l'utilizzo di strumenti visivi e di supporto alla comunicazione;
 - la conoscenza degli strumenti di supporto alla gestione dei comportamenti problematici;
 - la consapevolezza dell'importanza di prevedere percorsi individualizzati e personalizzati;
 - esempi concreti di utilizzo di queste metodologie;
 - il riconoscimento dell'utilità degli strumenti anche per gli altri alunni;
3. la capacità di impostare e progettare il lavoro curricolare (*Docenti, Genitori*);
 - la capacità di rendere le attività didattiche prevedibili per gli studenti;
 - la consapevolezza dell'importanza della strutturazione degli ambienti e dei materiali di lavoro;
4. l'aumento della fiducia nelle capacità di riuscita degli allievi da parte dei docenti (*Docenti*);
 - l'aumento di consapevolezza delle potenzialità degli studenti con autismo;
 - l'aumento della fiducia nelle competenze educative degli insegnanti da parte degli allievi;
5. il rafforzamento della capacità di lavorare in team con gli altri insegnanti (*Docenti*);
 - il passaggio di informazioni e conoscenze tra corpo docente e personale socio-sanitario;
 - l'applicazione delle informazioni fornite dal personale socio-sanitario al lavoro didattico da parte degli insegnanti;
 - l'applicazione, da parte degli insegnanti, delle informazioni fornite dai genitori al lavoro didattico;
6. il livello di conoscenza della sperimentazione nell'istituto scolastico (*Docenti, Dirigenti scolastici*);
 - la presenza di iniziative formali per disseminare le conoscenze circa l'autismo anche in altre classi;
 - la diffusione e la condivisione informale delle competenze e conoscenze acquisite tra i docenti dell'istituto;

- 7 l'individuazione dei fattori chiave che hanno contribuito alla buona riuscita degli esiti (*Docenti; Dirigenti scolastici, Genitori*);
 - la possibilità di applicare le strategie educative e le modalità relazionali individuate anche in altri contesti;
- 8 l'aumento della percezione, da parte dei genitori, di essere coinvolti nel percorso scolastico dei figli (*Genitori*);
 - la percezione, da parte dei genitori, che le proprie conoscenze sui figli sono prese in considerazione dagli insegnanti;
- 9 il rafforzamento della fiducia nelle capacità didattico-educative degli insegnanti da parte dei genitori (*Genitori*);
 - il rafforzamento della fiducia nelle capacità integrative dell'istituzione scolastica da parte dei genitori;
 - l'espressione della disponibilità a collaborare con il corpo docente;
- 10 la percezione, da parte dei genitori, di una maggiore comprensione delle proprie esigenze e difficoltà da parte dei genitori dei compagni di classe (*Genitori*);
 - episodi concreti in cui i genitori dei compagni di classe sono venuti incontro alle esigenze dei genitori del ragazzo con autismo;
- 11 il rafforzamento della consapevolezza delle peculiarità del compagno (*Compagni*);
 - l'acquisizione di conoscenze specifiche sull'autismo;
- 12 la conoscenza di strategie relazionali per entrare in contatto con il compagno con autismo (*Compagni*);
 - la messa in pratica e il concreto utilizzo di tali strategie.

Il processo di valutazione si è quindi deciso di suddividerlo in due fasi distinte ma complementari; la prima volta a focalizzare il *monitoraggio delle attività* e la *valutazione di processo*, con particolare riferimento all'attività di sensibilizzazione e di informazione sui disturbi dello spettro autistico rivolta essenzialmente ai compagni di classe. Questa fase valutativa si è svolta mediante la somministrazione di un questionario agli alunni partecipanti, volto a monitorare i cambiamenti intervenuti in termini di informazioni, consapevolezza e strumenti utili a comprendere le caratteristiche di questa tipologia di disturbo e i comportamenti del compagno. Oltre a rilevare il progressivo aumento di consapevolezza e di conoscenze sull'autismo da parte dei compagni, lo strumento aveva l'obiettivo di valutare l'utilità delle attività proposte e come queste possano aver influito nella classe e nei compagni nel relazionarsi e nel comportamento verso il loro compagno "normalmente speciale". La somministrazione dei questionari (145 in totale) è avvenuta per tutte le sette classi coinvolte nel progetto, ovviamente dopo la fase di sensibilizzazione e formazione sull'autismo rivolta agli studenti nel corso dell'autunno del 2015. Gli esiti di questa indagine vengono esposti nel successivo paragrafo 2.

La seconda fase del processo di valutazione, la *valutazione di risultato*, è stata affrontata a fine progetto (aprile-maggio 2016), mediante **ventuno** interviste discorsive, così suddivise:

sette interviste ai/l genitori/e degli alunni partecipanti, **sette** interviste discorsive agli insegnanti³ dei destinatari del progetto (ovvero di chi ha usufruito di consulenza, supervisione e sensibilizzazione) e **sette** interviste discorsive ai dirigenti scolastici delle scuole che hanno aderito alla sperimentazione. Le interviste discorsive sono particolarmente adatte a rilevare opinioni e giudizi rispetto a un'esperienza specifica (Cardano 2011) e sono ampiamente utilizzate come strumenti valutativi (Patton 2015). Esse sono finalizzate a valutare il raggiungimento degli obiettivi prefissati, dal punto di vista dei diversi soggetti coinvolti nella sperimentazione, per quanto attiene la modifica dell'approccio didattico-educativo degli insegnanti, il rafforzamento della collaborazione tra docenti e genitori, il miglioramento del clima relazionale di classe. Le interviste si sono realizzate in prossimità della chiusura dell'anno scolastico 2015/16 e di *Superiamoci*⁴.

L'efficacia e la trasferibilità delle pratiche e del modello proposto sono state quindi valutate in base alla proporzione di risultati attesi conseguiti su quelli previsti in fase di progettazione. Le interviste, per le quali è stata redatta stesura di una traccia consultabile in Appendice, hanno consentito non solo di stabilire l'adeguatezza degli interventi proposti rispetto alle finalità del progetto, ma anche di cogliere il vissuto e le impressioni dei partecipanti, e più in generale di rilevare il giudizio relativo alla sperimentazione. Infatti, l'utilizzo di uno strumento capace di sollecitare l'atteggiamento critico dell'intervistato, e caratterizzato da una maggiore flessibilità rispetto al questionario, ha consentito la messa in evidenza dei punti di forza e gli ambiti di miglioramento della sperimentazione, nonché la realizzazione di risultati non attesi e previsti. Gli esiti di questa valutazione sono descritti nel seguente paragrafo 3.

2. I risultati tratti dai questionari di sensibilizzazione ai compagni di classe

Come anticipato nella parte introduttiva precedente, il progetto *Superiamoci* prevedeva la somministrazione di questionari di valutazione relativi ai cinque incontri di sensibilizzazione, a cura di Cinemautismo (Marco Mastino), dell'Associazione d'Idee e dell'Angsa, svolti in ognuna delle classi partecipanti alla sperimentazione. Nel complesso, il percorso di sensibilizzazione aveva l'obiettivo di fornire ai compagni di classe conoscenze generali

³ Le interviste agli insegnanti hanno coinvolto sia un insegnante su posto comune che uno o più insegnanti di sostegno dello studente con disturbi dello spettro autistico partecipante a *Superiamoci*.

⁴ Occorre rammentare che l'edizione 2015/16 di *Superiamoci* è la seconda, essendo il progetto partito lo scorso anno scolastico 2014/15, coinvolgendo 5 alunni con disturbi dello spettro autistico di altrettanti istituti SSSG della città metropolitana di Torino. Per una più accurata e definitiva valutazione del Progetto sarebbe interessante proseguire a seguirlo longitudinalmente, nel corso del tempo, e monitorare l'evolversi delle dinamiche didattiche, comportamentali e relazionali dei soggetti coinvolti nella sperimentazione: l'investimento nella formazione e nella sensibilizzazione in gran parte avvenuto nel primo anno del Progetto e nel primo anno delle scuole superiori, potrebbe infatti produrre ulteriori effetti anche nei successivi anni scolastici.

relative alle caratteristiche della patologia e quindi dotarli di strumenti per comprendere i comportamenti del ragazzo/a con autismo ed entrare in relazione con lui/lei. I diversi incontri, quindi, prevedevano un'iniziale raccolta di dati sul ragazzo e sul gruppo classe, la presentazione delle peculiarità della condizione autistica e la discussione in gruppo, la visione di un film e di un documentario, seguita da un dibattito collettivo, infine attività di *role play* e raccolta di idee da parte degli studenti.

Al fine di valutare l'efficacia e l'utilità delle attività di sensibilizzazione, è stato costruito un questionario volto a rilevare sia l'acquisizione di sensibilità e conoscenza relativa ai disturbi dello spettro autistico sia l'adozione di strategie di interazione e comunicazione con il compagno, suscitata dalla partecipazione agli incontri ideati da Marco Mastino. Il questionario, a causa dell'ampiezza e dell'indeterminatezza delle finalità prefissate, conteneva nove domande a risposta aperta, delle quali due prevedevano modalità di risposta dicotomiche. Gli intervistati pertanto avevano la possibilità di articolare la risposta autonomamente, utilizzando le proprie modalità espressive. Sebbene produca un'ampia eterogeneità delle risposte, legata a specifiche difficoltà di codifica e di analisi dei dati, la predisposizione di domande a risposta aperta crea un questionario più flessibile e quindi capace di raccogliere un maggior numero di dati, inclusi risultati non prefigurati dal ricercatore. Trattandosi della valutazione di un percorso, di per sé difficilmente standardizzabile e analizzabile a priori, si è optato per questa soluzione, ritenuta il migliore compromesso tra il bisogno di valutare il grado di realizzazione dei risultati attesi dalla sperimentazione e la necessità di considerare la natura qualitativa degli aspetti che s'intendeva rilevare.

I questionari sono stati distribuiti durante l'orario di lezione dalle educatrici afferenti al progetto e sono stati autocompilati in modo anonimo dagli studenti (era stato richiesto di apporre un simbolo identificativo di ogni partecipante). In totale sono stati raccolti 145 questionari, così suddivisi nelle classi prime delle sette scuole coinvolte:

- IPC Bosso Monti, Torino: 21;
- ITES Russell Moro, Torino: 22;
- IIS Norberto Bobbio, Carignano: 18;
- Liceo Classico Musicale Cavour, Torino: 27;
- IIS Paolo Boselli, Torino: 16;
- ISS Dalmasso, Pianezza: 19;
- Primo Liceo Artistico, Torino: 22.

Tutti i questionari risultano essere stati compilati dai rispondenti, anche solo in modo parziale. Da segnalare che il numero di risposte mancanti, sebbene concentrato su alcuni quesiti e particolarmente elevato in due classi, non è tale da compromettere l'estensione dei risultati a tutto il campione. In buona parte dei casi, inoltre, i rispondenti hanno dato

risposte complete e molto articolate, fornendo persino informazioni aggiuntive rispetto a quelle richieste. Si tratta spesso dell'esplicitazione di un punto di vista originale sull'esperienza da poco conclusa, che comprende l'espressione dei propri vissuti emotivi e un confronto tra le proprie convinzioni precedenti e quelle successive alla sperimentazione. Di seguito, due esempi di commenti estratti dai questionari:

“Prima non riuscivo a spiegarmi e a capire alcuni atteggiamenti di M., il mio compagno di classe, mentre invece dopo questi incontri riesco a capire di più il motivo di questi suoi comportamenti” (Primo Liceo Artistico, n. 133).

“Il fatto che non capiscono certi modi di dire, mi ha molto colpita. Il loro modo di pensare e di comportarsi, il fatto che si rifugino in un loro mondo, li rende unici e mi ha affascinato molto il loro mondo” (Primo Liceo Artistico, n. 145).

Un primo sguardo d'insieme ai risultati dell'analisi fornisce un *quadro sostanzialmente positivo della sensibilizzazione*, che è stata giudicata *utile e interessante dalla maggior parte dei rispondenti*, consentendo la decodifica delle peculiarità comportamentali e la comprensione del modo di pensare e di sentire del compagno, nonché l'ideazione di strumenti e tattiche per entrarvi in contatto. Si riscontra infatti sia una conoscenza generalizzata dei sintomi e dei comportamenti associati alla condizione, che è applicata agli atteggiamenti del compagno autistico e porta a una maggiore comprensione delle sue difficoltà, sia una propensione ad avvicinarsi a lui/lei, superando le resistenze e le barriere opposte all'interazione sociale.

Entrando nel merito dei singoli quesiti, la prima domanda introduttiva, con funzione di “rompighiaccio”, era volta a quantificare il numero di compagni considerati importanti dall'intervistato, mentre le altre domande erano più specifiche rispetto agli obiettivi della valutazione. Il secondo interrogativo era teso a rilevare il livello di conoscenze relative all'autismo nel periodo precedente alla sensibilizzazione. Come mostra la tabella sottostante (tab. 1) la maggioranza degli intervistati ha ammesso che sapeva poco (29%) o nulla (63%) della condizione prima di partecipare agli incontri previsti dalla sperimentazione. Decisamente minoritari i rispondenti che conoscevano la patologia prima dell'adesione al percorso di sensibilizzazione (circa il 5%, complessivo di chi la conosceva poco e abbastanza⁵).

⁵ Il numero di chi non risponde, come si evince dalla tabella, è piuttosto contenuto (si tratta di tre rispondenti, pari al 2%).

Tab. 1 - Cosa sapevi prima dei disturbi dello spettro autistico?

Domanda 2 - Cosa sapevi prima dell'autismo		
Niente	92	63%
Poco	42	29%
Abbastanza	2	1%
Molto	6	4%
Non risponde	3	2%
Totale	145	100%

Questo risultato, in linea con le aspettative dei promotori della sperimentazione, è ancora più significativo se confrontato con le risposte al terzo quesito (si veda tab. 2) relativo alla conoscenza di bambini/ragazzi autistici, al di là del compagno protagonista della sperimentazione. Sebbene i disturbi dello spettro autistico siano una realtà con cui molti adolescenti vengono in contatto (58% degli intervistati conosceva altri soggetti autistici), la conoscenza delle caratteristiche di questo disturbo è ancora poco nota (92% ne sapeva poco o niente). Si rivela pertanto utile informare e sensibilizzare i compagni al tema.

Tab. 2 - Conosci bambini e ragazzi con Disturbi dello Spettro Autistico?

Domanda 3 - Conosci bambini o ragazzi autistici		
Sì	84	58%
No	58	40%
Non lo so	3	2%
Totale	145	100%

È interessante notare come l'utilità del percorso formativo e di sensibilizzazione sia rivolto all'acquisizione di una conoscenza empatica dell'autismo e finalizzata a impadronirsi di modalità efficaci per relazionarsi correttamente con il compagno autistico o altri soggetti con disturbi simili. Non si tratta quindi di una conoscenza meramente teorica ma concreta e utilizzabile in contesti reali (si veda fig. 1). Conformemente a quanto appena detto, alla domanda sull'utilità degli incontri di sensibilizzazione, quasi il 60% degli intervistati ha risposto indicando l'acquisizione di conoscenza riguardo le caratteristiche e gli effetti dell'autismo. Nello specifico, i richiami più frequenti riguardano l'ipersensibilità sensoriale e le difficoltà a livello empatico e sociale; tale arricchimento di nozioni specifiche sulla condizione, inoltre, non è considerato fine a se stesso, ma è spesso associato alla possibilità di aiutare e sapere come comportarsi con persone autistiche in futuro. Ecco un commento di uno degli studenti:

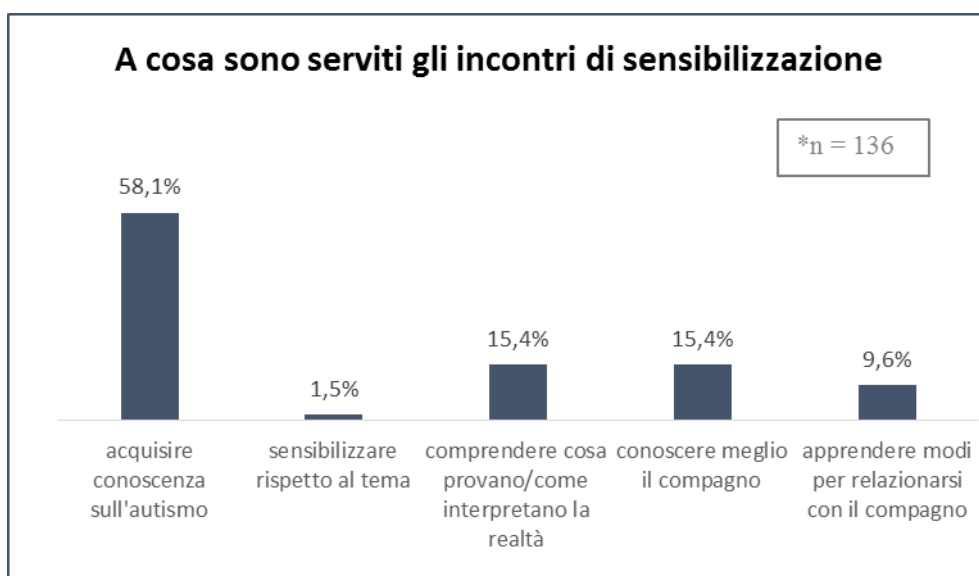
“[È servito a] farci capire meglio come sono questi ragazzi e come ci dobbiamo comportare con loro” (ITC Russell Moro, n. 31).

Talvolta tale comprensione sfocia in un'accezione della diversità caratterizzante la condizione umana, che condanna i tentativi di discriminazione e di svalutazione degli individui che si discostano dalla «norma»:

“È servito a farci capire che non siamo tutti uguali tra noi, e che non dobbiamo comportarci male e prendere in giro la gente che ha problemi, ma dobbiamo capirli e aiutarli” (ITC Russell Moro, n. 40).

In aggiunta, il 15,4% dei rispondenti ha individuato nella comprensione delle modalità di percezione e di ragionamento delle persone che rientrano nello spettro autistico l'elemento di maggiore utilità appreso nel corso della sensibilizzazione. In particolare, i rispondenti fanno riferimento alla sensazione di disagio provata a contatto con gli altri o in ambienti con stimoli sensoriali troppo accentuati e alla possibilità di vedere il mondo da una diversa prospettiva. Seguono il 25% dei partecipanti che illustrano gli effetti pratici più rilevanti degli incontri, relativi alla capacità di interpretare i comportamenti del compagno di classe e all'apprendimento di strategie per poter interagire in modo più efficace con lui/lei⁶. Infine, una percentuale marginale di intervistati (1,5%) cita la sensibilizzazione rispetto al tema come elemento centrale del percorso svolto dalla classe.

Fig. 1 - Secondo te, a cosa sono serviti gli incontri di sensibilizzazione?



In linea con quanto sopraesposto, alla domanda diretta circa l'utilità del percorso (tab. 3) nessun intervistato ha risposto in modo negativo, al contrario quasi il 70% dei rispondenti

⁶ È necessario rilevare che, in questo caso, il numero di risposte mancanti (non sa/non risponde) sale a 9, pari al 6% dei rispondenti.

ritiene gli incontri utili, a cui si aggiunge il 22,8% che fornisce un giudizio molto positivo e il 6,9% che esprime un parere abbastanza positivo.

Tab. 3 - *Credi che sia stato utile?*

Domanda 5a - Credi sia stato utile		
Molto	33	22,8%
Abbastanza	10	6,9%
Utile	99	68,3%
Non sa/non risponde	3	2,0%
Totale	145	100%

In modo parallelo ai risultati del quarto quesito, alla domanda relativa ai motivi dell'utilità del percorso di sensibilizzazione, gli studenti menzionano elementi già richiamati, quali apprendere strategie per relazionarsi con il compagno e, più in generale, con le persone con disturbi dello spettro autistico (32,8%), aiutare/comprendere il compagno (21,9%), acquisire conoscenza sull'autismo (21,1%), comprendere cosa pensano e provano le persone con autismo (15,6%) e un elemento nuovo, consistente nell'imparare cose nuove e interessanti (8,6%). È necessario precisare che in corrispondenza di questa domanda il numero di risposte mancanti è piuttosto elevato: 17, pari al 11,7% del campione, probabilmente perché richiede uno sforzo di riflessione in più rispetto ad altre ed è in parte sovrapponibile a quarto quesito. Pertanto, le percentuali sono calcolate sul numero di risposte effettive fornite, ovvero 128, al fine di suggerire il peso dei singoli aspetti rispetto al totale di quelli riportati (si veda fig. 2).

Fig. 2 - *Prova a spiegarci perché sono stati utili (gli incontri di sensibilizzazione)*



La sesta domanda, relativa all'informazione o all'aspetto che ha maggiormente impressionato i partecipanti agli incontri, presenta un elevato numero di categorie di risposte, concernenti per la maggior parte caratteri specifici della condizione autistica (fig. 3). Anche in questo caso, il numero di *missing values* è piuttosto elevato (21, pari al 14,5%), pertanto le percentuali sono state calcolate sul numero di risposte valide (124). Circa il 30% degli studenti è rimasto particolarmente colpito da un film specifico proiettato nel corso del terzo e quarto incontro, nello specifico la commedia svedese: "Simple Simon" e il film con protagonista un ragazzo Asperger: "Ben X". Per quanto riguarda i tratti specifici dell'autismo degni di nota, quasi un quarto dei rispondenti (23,5%) ha citato i problemi comportamentali, ovvero la difficoltà ad apprendere le regole sociali e a concentrarsi nel corso di una conversazione, e la capacità di affrontarli e superarli, riuscendo a integrarsi nel contesto sociale. Interessante, al proposito, il commento di un intervistato:

"[Mi ha colpito] il fatto che nonostante questi handicap, queste persone riescano a farsi una vita con degli obiettivi ben precisi che magari altre persone, senza questi handicap, non riescono a darsi" (Primo Liceo Artistico, n. 132).

Molto utili, inoltre, i *role play* che hanno consentito ai compagni di classe di sperimentare in prima persona le difficoltà del ragazzo autistico e quindi di immedesimarsi in lui/lei, come rileva questo studente:

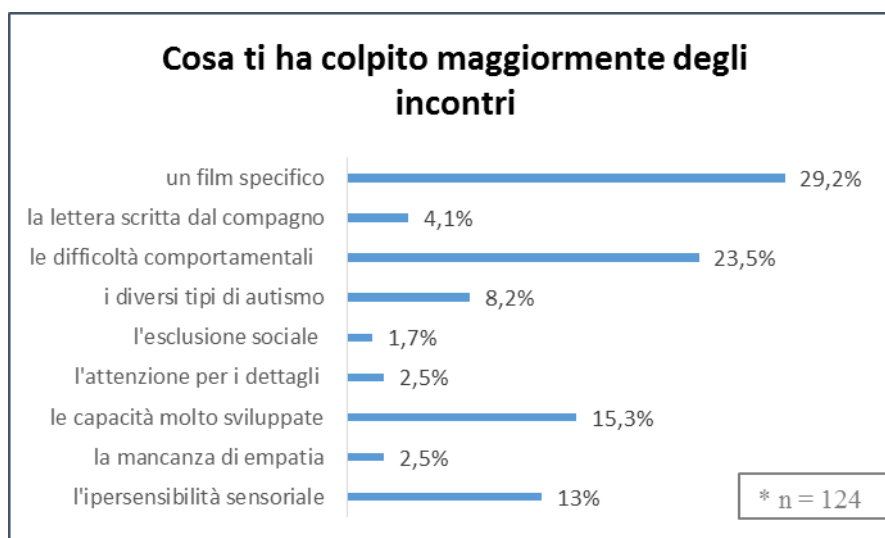
"[Mi ha colpito] in particolare quando mi hanno legato le mani e dovevo far capire ai miei compagni una frase; è stato difficilissimo perché senza gesticolare e parlare non riesci a far capire alla gente tante cose" (ITC Russell Moro, n. 40).

Altri aspetti richiamati sono le capacità molto sviluppate (15,3%) in particolare la memoria fotografica e le abilità in campo artistico, che talvolta sfociano in veri e propri talenti:

"[Mi ha colpito] quel ragazzo che ha disegnato Parigi guardandola una sola volta" (ISS Dalmasso, n. 125).

L'ipersensibilità sensoriale, intesa come eccessiva reattività a stimoli uditivi o visivi particolarmente forti, ha colpito l'attenzione del 13% dei rispondenti, seguita dai diversi tipi di autismo (8,2%) che si riferisce alla differenza tra basso e alto funzionamento. La mancanza di empatia e l'attenzione per i dettagli ottengono le medesime percentuali di risposte (2,5%); di poco inferiore è il valore riferito all'esclusione sociale (1,7%) che, come vedremo, è tutt'altro che poco presente nei commenti alle domande successive. Infine, alcuni studenti del Liceo Musicale Cavour indicano nella lettera di presentazione scritta dal compagno Asperger l'elemento più rilevante della sensibilizzazione.

Fig. 3 - Qual è la cosa che ti ha colpito maggiormente?



Dopo aver attestato l'aumento di sensibilità relativo alla condizione autistica e alle sue specificità, l'obiettivo era valutare se a questa accresciuta capacità di comprensione delle difficoltà del compagno corrispondesse anche una propensione a entrare in relazione con lui/lei. Pertanto, si è chiesto agli studenti se, in seguito alla partecipazione agli incontri di sensibilizzazione, fossero venute loro in mente idee innovative per "andare incontro" al compagno con disturbo dello spettro autistico. Come emerge dalla tabella n. 4, le risposte affermative (62,8%) superano nettamente quelle negative (20,7%) nonostante la presenza di una percentuale non irrisoria di intervistati che non si sono espressi in merito (16,5%).

Tab. 4 - Ti sono venute in mente idee nuove su come "andare incontro" al tuo compagno?

Domanda 7a- Nuove idee su come "andare incontro" al tuo compagno		
Si	91	62,8%
No	30	20,7%
Non sa/non risponde	24	16,5%
Totale	145	100,0%

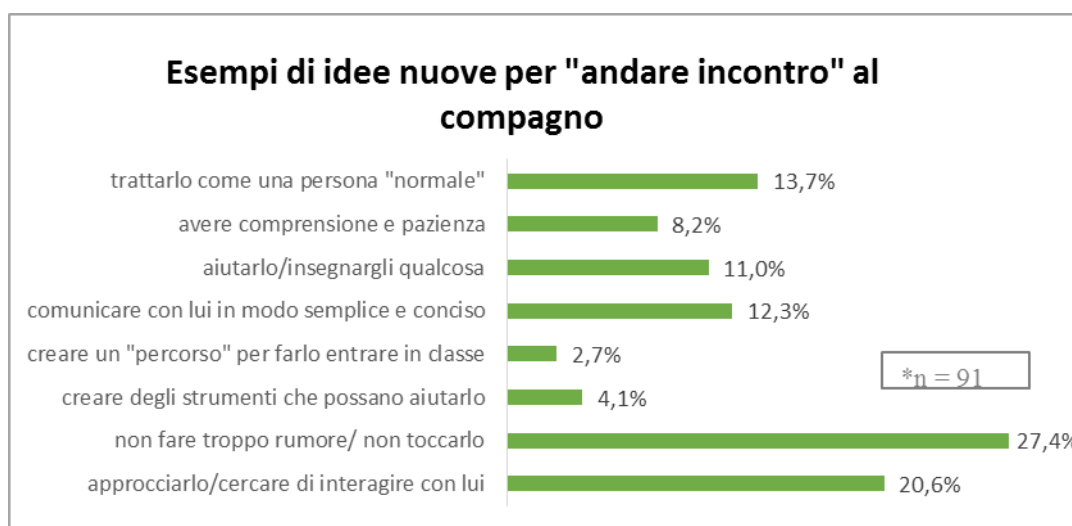
Le idee suscitate dalla partecipazione agli incontri di sensibilizzazione (fig. 4) consistono in accortezze legate all'ipersensibilità sensoriale del compagno, quali non fare troppo rumore o evitare di toccarlo (27,4%) o, più semplicemente, approcciarlo e cercare di interagire con lui (20,6%) sfruttando i suoi interessi specifici e rispettando le sue modalità di interazione, ad esempio comunicando in modo breve e conciso (12,3%). Spesso le risposte contengono riferimenti alle incomprensioni del passato e a come, invece, la partecipazione agli incontri abbia permesso ai rispondenti di interpretare le spigolosità e le stranezze del compagno

come tratti della sua condizione e non come indisponibilità alle relazioni sociali. Di seguito, un commento particolarmente esemplificativo:

“Prima, quando gli parlavo insieme, non mi rispondeva, ora invece capisco il motivo per cui fa così” (ITC Russell Moro, n. 31).

Risposte di tipo più assistenziale, invece, contengono riferimenti non troppo precisi alla possibilità di aiutarlo e di insegnargli qualcosa (11%) e alla necessità di avere comprensione e pazienza (8,2%). Particolarmente interessanti i proponimenti a trattarlo «come una persona normale» (13,7%) che si discostano dagli altri commenti perché rifiutano l'adozione di accorgimenti o tattiche di interazione, affermando invece la necessità di non discriminarlo rispetto agli altri compagni. Infine, un sottogruppo ristretto del campione risulta essere già passato all'azione e afferma infatti di aver ideato strumenti, quali tabelle e mappe (4,1%) e strategie concrete, quali la creazione di un “percorso” per farlo entrare in aula (2,7%) al fine di coinvolgere maggiormente il compagno con autismo all'interno della classe⁷.

Fig. 4 -Esempi di idee nuove per “andare incontro” al compagno



L'ottava domanda, in modo parallelo alla settima, si riferisce al rapporto con il compagno, interrogando gli studenti sulle caratteristiche del ragazzo con autismo scoperte grazie al percorso di sensibilizzazione. Come emerge dalla tabella 5, più del 60% dei rispondenti ha conosciuto aspetti ignoti del ragazzo, a fronte del 13,8% che dichiara di non averne individuati; tuttavia, il numero di risposte mancanti in corrispondenza a questa domanda è molto elevato: 32, pari al 22,1% del campione.

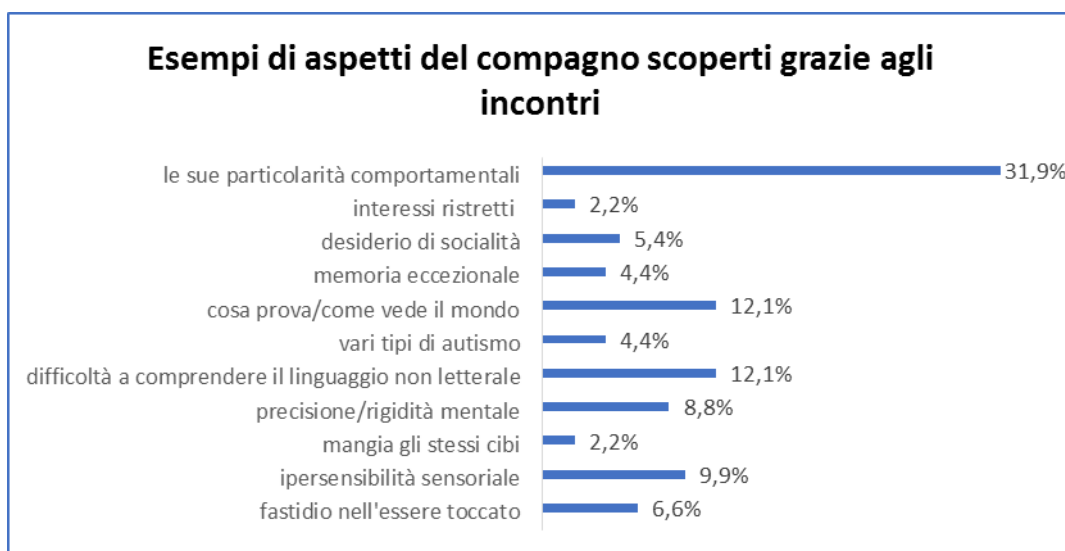
⁷ Le percentuali sono calcolate su un totale di 91 risposte, che corrispondono al numero di intervistati che aveva risposto affermativamente alla domanda precedente.

Tab. 5 Gli incontri ti hanno aiutato a scoprire cose nuove sul tuo compagno?

Domanda 8a - Gli incontri ti hanno aiutato a scoprire cose nuove sul tuo compagno?		
Sì	93	64,1%
No	20	13,8%
Non sa/non risponde	32	22,1%
Totale	145	100,0%

Le peculiarità del compagno svelate dagli incontri di sensibilizzazione sono numerose (fig. 5) e consistono principalmente nelle sue modalità comportamentali (31,9%) o cognitive ed emotive (12,1%), nelle difficoltà di comprensione del linguaggio (12,1%), nell'ipersensibilità sensoriale (9,9%) e nella rigidità mentale (8,8%). A queste caratteristiche si aggiungono il fastidio suscitato dal contatto con gli altri (6,6%), il desiderio di socialità, nonostante i problemi relazionali (5,4%), la memoria eccezionale, capace di rievocare particolari di episodi accaduti anni prima (4,4%), gli interessi particolari (2,2%) e la selettività alimentare (2,2%). Una percentuale ridotta di intervistati (4,4%) menziona nuovamente l'esistenza di diverse forme di autismo, intendendo basso, alto funzionamento e sindrome di Asperger, tra le informazioni più interessanti apprese durante la sperimentazione.

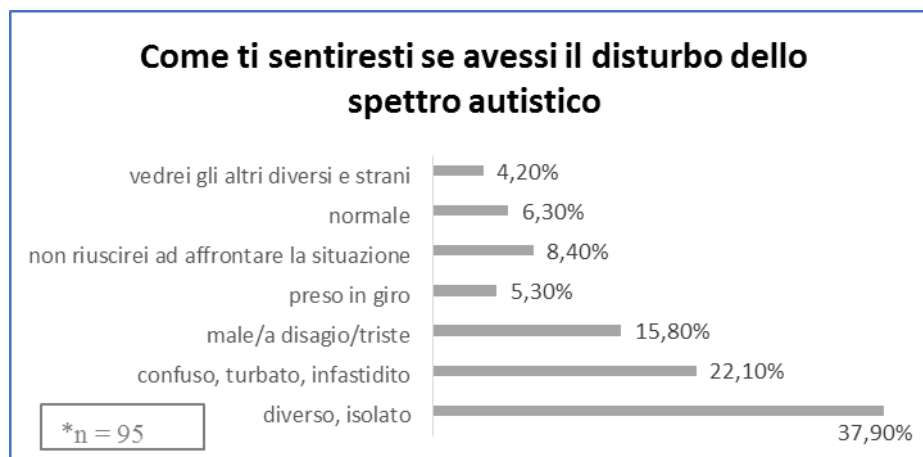
Fig. 5 - Fai qualche esempio di cose nuove scoperte sul conto del tuo compagno



In conclusione, l'ultima domanda del questionario era tesa a rilevare se, all'aumento di conoscenza e sensibilità sul tema dell'autismo, corrispondeva anche una capacità di immedesimazione nelle difficoltà vissute quotidianamente dal compagno (si veda fig. 6). La

domanda: “Prova a pensare come ti sentiresti se avessi il disturbo” ha probabilmente messo in difficoltà una parte dei rispondenti, che non hanno saputo figurarsi la situazione nel 34,5% dei casi (corrispondente a 50 risposte mancanti). Chi invece ha saputo immaginarsi nella condizione del compagno, ha messo in luce principalmente la sensazione di isolamento e di diversità rispetto agli altri (37,9%), la confusione, il fastidio e il turbamento provocati da un ambiente sociale di cui non si conoscono le regole e che presenta un eccesso di stimoli, difficilmente gestibili (22,1%) e ancora il senso di disagio e di malessere prodotti da un contesto non sempre accettante (15,8%). Inoltre, l’8,4% ha ammesso che non riuscirebbe ad affrontare la situazione, riconoscendo le difficoltà del compagno come un ostacolo all’interazione sociale e circa il 5% fa riferimento alle prese in giro da parte dei compagni, ribadendo il senso di disagio e di disorientamento già espresso dagli altri studenti. Le due risposte in controtendenza rispetto a quelle appena menzionate sono relative all’assunzione del punto di vista del ragazzo con autismo, che vede gli altri diversi e strani (4,2%) e all’affermazione che, pur avendo un disturbo dello spettro autistico, l’intervistato si sentirebbe “normale” (6,3%). Il rifiuto della patologizzazione della condizione autistica, quindi, è espresso nuovamente da una parte dei ragazzi che, pur riconoscendo le stranezze del compagno, non lo considerano un soggetto malato e lo trattano senza fare distinzioni rispetto al resto della classe.

Fig. 6 - Prova a pensare come ti sentiresti se avessi un disturbo dello spettro autistico



3. I risultati relativi alle interviste a genitori, insegnanti e presidi

La sperimentazione è stata sottoposta a una valutazione mista, di natura quantitativa (relativa ai risultati esposti nel par. 2) e qualitativa, riferita all'analisi dei dati tratti da ventuno interviste discorsive, rivolte ai genitori dei sette alunni partecipanti, agli insegnanti curricolari e di sostegno coinvolti e ai dirigenti scolastici degli istituti che hanno aderito al progetto. L'utilizzo di uno strumento qualitativo era finalizzato a valutare il raggiungimento degli obiettivi prefissati, dal punto di vista dei diversi soggetti coinvolti nella sperimentazione, per quanto attiene la modifica dell'approccio didattico-educativo degli insegnanti, il rafforzamento della collaborazione tra docenti e genitori, il miglioramento del clima relazionale di classe. A tal fine, sono state costruite tre tracce di intervista, ognuna specifica per il tipo di intervistato (una per i genitori, una per gli insegnanti e una per i dirigenti scolastici) poiché i temi da approfondire, sebbene in parte sovrapponibili, dovevano essere adattati al livello di informazioni e alla natura dell'esperienza rappresentati dai diversi interlocutori. Le tracce ai genitori, contenevano 15 domande, in modo parallelo a quelle degli insegnanti (14 quesiti) mentre le tracce delle interviste rivolte ai presidi erano più snelle e concise, concentrandosi su 10 interrogativi fondamentali.

Ogni colloquio era teso a rilevare l'efficacia delle diverse attività previste dal progetto (sensibilizzazione, formazione, supervisione, assistenza specialistica) dalla prospettiva dei rappresentanti del mondo scolastico e della famiglia, i due soggetti principali della sperimentazione. La messa in evidenza degli aspetti positivi e degli eventuali aspetti migliorabili dell'esperienza, consente di avere delle indicazioni precise anche per le edizioni future.

Nello specifico, l'obiettivo era stabilire se, dal punto di vista degli insegnanti, il progetto avesse prodotto un aumento di conoscenze specialistiche sull'autismo nonché di strategie di educazione strutturata e di pianificazione didattica. Inoltre, era rilevante determinare se la partecipazione al progetto avesse apportato cambiamenti significativi nella capacità di collaborazione tra insegnanti curricolari e di sostegno (di fondamentale importanza per la realizzazione dell'inclusione scolastica), tra insegnanti e alunni, tra insegnanti e genitori. L'intervista ai genitori era finalizzata a determinare il livello di coinvolgimento all'interno del percorso, gli effetti sul rapporto con gli insegnanti e il punto di vista complessivo sulla sperimentazione. Infine, il colloquio con i dirigenti scolastici mirava a ottenere informazioni circa gli aspetti organizzativi del progetto e la disseminazione di conoscenze sull'autismo all'interno dell'istituto. A tutti i soggetti intervistati era chiesto di indicare il livello di soddisfazione rispetto alle azioni previste dalla sperimentazione e i punti di forza e i punti di debolezza del progetto, nonché tre parole chiave che riassumessero l'esperienza complessiva.

I colloqui sono avvenuti tra aprile e maggio 2016, presso gli istituti scolastici coinvolti o l'abitazione delle famiglie, sono stati registrati e successivamente trascritti e analizzati, con l'ausilio del software di analisi dei dati "Atlas.ti". Si è provveduto infatti alla codifica dei

colloqui attraverso codici tratti dalle tracce delle interviste, poi modificati durante la lettura dei testi.

3.1 I risultati delle interviste ai genitori

I genitori degli alunni intervistati hanno espresso in generale un *buon livello di soddisfazione* nei confronti della sperimentazione, per quanto riguarda sia l'assistenza specialistica fornita in classe sia il percorso di sensibilizzazione offerto ai compagni che, come vedremo, è l'aspetto maggiormente apprezzato dalle famiglie.

Nella maggior parte dei casi i genitori sono venuti a conoscenza del progetto attraverso l'associazione Angsa o il presidio sanitario San Camillo, dove lavorano alcuni membri de l'Associazione di Idee. Hanno aderito all'iniziativa senza alcun indugio, sottolineando come il passaggio dalla scuola secondaria di primo grado a quella di secondo grado sia un momento estremamente delicato per il corso di vita familiare. I genitori erano infatti preoccupati per i cambiamenti prodotti nella routine quotidiana del figlio e per l'adattamento all'interno della classe, temendo isolamento e episodi di bullismo. Nondimeno, la presenza di una pluralità di insegnanti, raramente edotti sull'autismo e comprensivi nei confronti delle esigenze di un ragazzo con peculiarità comportamentali, era un elemento problematico per tutti gli intervistati. La sperimentazione ha avuto l'effetto di *rassicurare le famiglie*, creando un *raccordo tra l'esperienza scolastica precedente e quella successiva del ragazzo*, costituendosi come un ponte tra le figure che lo avevano seguito fino alla terza media e i professionisti che l'avrebbero preso in carico l'anno successivo. Inoltre, la partecipazione al progetto sperimentale, grazie alla programmazione di incontri periodici con gli operatori e le famiglie, ha contribuito alla *creazione di una sinergia e sintonia di intenti* tra i nodi che compongono la rete costruita intorno al ragazzo con autismo. La sensazione di lavorare in modo integrato per raggiungere gli stessi obiettivi è percepita dalla maggior parte degli intervistati, costituendo uno dei principali effetti diretti del progetto. Di seguito, il commento di una delle intervistate:

“Forse è la cosa più buona che ci è capitata in tutti gli anni scolastici di G., perché quest'anno con l'educatrice del progetto, gli insegnanti, l'educatrice dell'affido diurno, la neuropsichiatra stiamo facendo un bel gruppo di lavoro, stanno lavorando tutti insieme sulle stesse cose e sembra che stia funzionando molto bene. Ogni tanto con l'educatrice, l'insegnante e la psicologa che segue il progetto facciamo degli incontri dove ci scambiamo le idee, vediamo dove siamo arrivati, parliamo di cosa possiamo fare in futuro” (INT4, GEN, madre).

Inoltre, la programmazione degli incontri con l'educatrice, la psicologa coinvolte nella sperimentazione e con l'insegnante di sostegno, aggiuntivi rispetto agli appuntamenti

organizzati dall'ASL, *ha consentito ai genitori di essere maggiormente coinvolti nel percorso scolastico dei figli*. In alcuni casi, infatti, gli intervistati dichiarano di essere presi in considerazione come "esperti" dei bisogni e delle caratteristiche del figlio in modo più frequente rispetto al passato. Al proposito, la madre di uno dei ragazzi coinvolti descrive il primo incontro relativo al progetto, durante il quale i genitori sono stati invitati a prendere la parola per primi, al fine di fornire una descrizione dell'alunno:

"Ci hanno coinvolto già da subito nei consigli di classe, ma anche in una riunione iniziale, in cui hanno esordito tutti dicendo: 'Parlano i genitori'; la dottoressa Tiziana Mo e Rosa Colella hanno detto: 'Parlano per primi i genitori perché sono gli unici che sanno veramente com'è A.', quindi si è sempre preso in considerazione. La riunione preliminare è stata fatta con la preside, il professor P., noi due e le psicologhe e una coordinatrice, ed è stata lì che la prima volta che ci hanno chiesto di parlare di nostro figlio, e poi la seconda volta durante il Consiglio di classe, sempre con la stessa dinamica" (INT6, GEN, madre).

La presenza di professionisti con conoscenze specifiche sui disturbi dello spettro autistico, inoltre, ha due conseguenze positive per gli intervistati: da un lato ha consentito l'utilizzo di strumenti specifici quali le storie sociali, per lavorare non solo sugli apprendimenti a livello didattico, ma anche sul potenziamento delle autonomie quotidiane (ad esempio relative agli spostamenti all'interno dell'istituto), considerate fondamentali per un futuro inserimento lavorativo. L'affiancamento dell'educatore agli insegnanti di sostegno è spesso stato concepito sia come un aumento delle ore di assistenza scolastica assegnate al proprio figlio, sia come un supporto finalizzato all'inclusione all'interno della classe. Dall'altro lato, *il suggello degli esperti ha conferito maggiore autorevolezza alle affermazioni e alle richieste dei genitori, validate da un punto di vista esterno e competente, facilitando la comunicazione con gli insegnanti di sostegno e curricolari*. Si può sostenere, quindi, che *il progetto abbia favorito la collaborazione tra genitori e insegnanti, in particolare tra genitori e insegnanti di sostegno*, perché quelli curricolari, come vedremo, hanno ricoperto un ruolo più marginale nel percorso avviato. È nuovamente la madre di A. a spiegare questa conseguenza rilevante del coinvolgimento nel progetto:

"Il professore di sostegno ha lavorato così bene perché è stato coinvolto da persone competenti, cioè non eravamo solo noi genitori a dire al professore che nostro figlio aveva quel problema, erano delle persone esterne e più autorevoli, non è la mamma che vizia il figlio e ti dice di dire le cose in un certo modo se no lui si offende" (INT6, GEN, madre).

Da precisare che in alcuni casi *l'educatore ha ricoperto anche un ruolo di raccordo tra l'ambiente scolastico e i genitori*, rendendoli partecipi di ciò che avveniva in classe; si tratta di un supporto particolarmente rilevante per le famiglie con figli non verbali, che non

possono quindi contare sui resoconti del ragazzo. Una famiglia, inoltre, ha assunto privatamente l'educatrice afferente al progetto per svolgere attività di tutoraggio a casa, in modo da alleggerire il lavoro di assistenza ai compiti svolto dalla madre. La possibilità di utilizzare alcune delle ore di assistenza specialistica a casa, non contemplata all'interno della sperimentazione, è suggerita da buona parte dei genitori, congiuntamente a un aumento delle ore di educativa fornite dal professionista specializzato in autismo. D'altra parte, secondo alcuni intervistati la presenza di un esperto con una preparazione specifica sui disturbi dello spettro autistico consente di compensare le lacune che, talvolta gli insegnanti di sostegno e più spesso quelli curricolari, possono presentare. Inoltre, il turn over elevato delle figure di supporto agli alunni disabili, che non favorisce l'adattamento del ragazzo con autismo all'insegnante di riferimento, può essere bilanciato dalla continuità garantita da una figura stabile per tutto l'anno scolastico e per quelli successivi.

Ai docenti del progetto veniva consigliata la partecipazione al corso di formazione che il Comune di Torino organizza da anni in collaborazione con l'Angsa, al fine di dotarli di conoscenze e competenze specifiche sui disturbi dello spettro autistico; sebbene i genitori riportino un buon livello di partecipazione alle lezioni anche da parte dei docenti curricolari, questi ultimi sembrano aver messo in pratica le conoscenze acquisite in modo meno capillare dei colleghi di sostegno. Alcuni genitori rilevano difficoltà di comprensione delle peculiari modalità comunicative e relazionali del figlio da parte dei docenti non specialisti, che talvolta tendono a delegare la gestione dell'attività didattica e delle comunicazioni con i compagni dell'alunno con autismo all'insegnante di sostegno. Una delle intervistate spiega la situazione in modo efficace:

“Quando c'è bisogno [con gli insegnanti curricolari] ci sentiamo, mi sembrano tutti abbastanza disponibili; certo, è da tenere presente che io i contatti li ho più con gli insegnanti di sostegno, perché loro sono più presenti, ti aiutano un po' di più, è un contatto più assiduo verso mia figlia” (INT3, GEN, madre).

Lo scambio di battute seguente tra la madre di un alunno partecipante e l'intervistatrice è ancora più eloquente, evidenziando la partecipazione a margine dei docenti curricolari, che non hanno preso parte agli incontri congiunti con l'educatrice e la psicologa del progetto:

Madre: “devo dire la verità, io con gli insegnanti curricolari non ho avuto rapporti. Abbiamo fatto solo la prima riunione di conoscenza con l'insegnante responsabile, però non ho avuto rapporti. So che G. sta in classe e ha dei rapporti con gli insegnanti curricolari, però non so dire se loro hanno aderito al progetto oppure no”.

Intervistatore: “quindi non le ha mai visti negli incontri che fate?”

Madre: “gli insegnanti curricolari no” (INT4, GEN, madre).

Al di là del coinvolgimento degli insegnanti curricolari, tutti gli intervistati si dichiarano soddisfatti del lavoro svolto in classe dal proprio figlio, testimoniato dal piacere espresso dal ragazzo nel recarsi a scuola, che ha fugato i dubbi e i timori iniziali:

“Abbiamo già trovato dei miglioramenti, nel senso che eravamo molto preoccupati: il passaggio dalla media alle superiori, così come già prima alle elementari alla media, noi abbiamo visto che a lui piace tantissimo questa scuola, infatti gli ho detto: ‘L. ma sei contento o vorresti tornare alle medie?’ Lui dice che gli piace questa scuola, gli piacciono i professori, tutte le attività che fanno, lo coinvolgono molto, anche la classe, e quindi noi siamo molto contenti, ecco, la preoccupazione che avevamo all’inizio via via è stata diciamo.....siamo più tranquilli perché vediamo lui molto soddisfatto” (INT2, GEN, madre).

L’estratto sopraesposto riferisce sia la soddisfazione riportata dal figlio rispetto alle attività svolte sia i miglioramenti presentati dal ragazzo a livello comportamentale, segno che il dispiegamento di forze è stato proficuo. Il tipo di risposte espresse dal ragazzo è infatti per molti genitori un indicatore concreto dell’efficacia delle azioni messe in campo dall’educatore e dall’insegnante di sostegno, nonché dell’inclusione del figlio all’interno della classe. Quest’ultimo aspetto rappresenta la principale fonte di preoccupazione per i genitori, che hanno però potuto rasserenarsi grazie al buon esito del percorso di sensibilizzazione svolto con i compagni di classe. Gli incontri organizzati da Marco Mastino (CinemaAutismo), l’Associazione d’Idee e l’Angsa, sono indicati dalla totalità dei rispondenti come uno dei punti di forza del progetto, perché hanno consentito ai compagni di comprendere la natura delle difficoltà del figlio e di individuare metodi e strategie per includerlo all’interno del gruppo. In alcuni casi si riporta come un vero e proprio successo l’instaurazione di alcuni rapporti di amicizia con i compagni, a fronte di un isolamento pressoché totale vissuto nelle scuole secondarie di primo grado. In altri casi si mette in evidenza l’assenza di episodi di maltrattamento e incomprensione ai danni del ragazzo con disturbo dello spettro autistico, frutto della presa di consapevolezza dei compagni di classe. Si tratta da un lato della decodifica dei tratti tipici di ogni partecipante, ricondotti non più a stranezza o alla ostilità nei confronti degli altri, ma a una specifica condizione caratterizzante; dall’altro della maggiore tolleranza e accettazione di quegli stessi tratti, prima oggetto di rifiuto o derisione. I genitori di A., uno degli studenti protagonisti della sperimentazione, sostengono che senza gli aiuti previsti dal progetto il figlio non sarebbe stato accolto così favorevolmente dai compagni, che lo prendono in giro ma in modo bonario e non lo sottopongono a vessazioni anche cruente come durante il percorso scolastico precedente:

Padre: “grazie a questo lavoro fatto insieme alle professoresse e da A. stesso, si è presentato, ha scritto una lettera, lui non c’era quando l’hanno letta, però l’ha scritta lui e c’è stata un po’ di curiosità, ma anche di simpatia poi nei confronti di A. [...] se fanno l’uscita a mangiar fuori, che ne so...”

Madre: "l'hanno invitato"

Padre: "se hanno due ore e vanno a mangiare insieme, lui c'è. Ci sta che lo prendono in giro, perché lo prendono in giro [...] è una cosa bella, bellissima, mai successa [...] E quindi il progetto è stato fondamentale perché ho visto senza progetto i danni che si sono causati in classe, è stato picchiato, trattenuto [M: vabbè questo in prima media] trattenuto e picchiato da altri"

Gli stessi intervistati ammettono che il ritardo nell'avvio della sperimentazione, potenziale criticità del progetto, si è rivelato un vantaggio, perché ha consentito ai compagni di classe di conoscere il figlio e quindi osservarne le peculiarità comportamentali, che successivamente sono state spiegate nel corso degli incontri di sensibilizzazione. A detta dei genitori, gli incontri hanno consentito di sventare un tentativo di sopruso ad opera di un compagno che, in seguito alla lettura della lettera di presentazione di A., si è reso conto di aver commesso un errore e si è scusato con il ragazzo. Un'altra famiglia sottolinea come la mancanza di relazioni sociali significative costituisca la principale problematica presentata dai soggetti con disturbo dello spettro autistico, pertanto l'obiettivo più arduo da ottenere, per insegnanti, genitori e operatori, è appunto quello di creare una rete di rapporti tra pari intorno al soggetto. La partecipazione agli incontri consente di superare le barriere prodotte dall'ignoranza e dal conseguente timore dell'ignoto, creando un humus di sensibilità recettiva che circonda il ragazzo:

"Adesso è un momento molto importante, perché passiamo dall'età infantile all'età adulta e quindi avere questa rete ... e mi viene da dire che la sensibilizzazione è l'abbattimento dell'ignoranza, cioè quando uno ignora una cosa, la vede come ostile a se stessa, in realtà questi progetti servono e nel caso di nostro figlio aiutano una crescita psicologica e aiuta anche una crescita nostra, degli insegnanti di sostegno, cioè voglio dire crea un humus recettivo che permette di migliorare un insieme, direi non solo la scuola" (INT4, GEN, padre).

L'aumento di conoscenza e di sensibilità nei confronti della condizione autistica, condiviso da insegnanti e compagni di classe, non sembra però aver sempre contagiato i genitori dei compagni, che solo in due casi dimostrano di aver compreso le problematiche presentate dal ragazzo con disturbo dello spettro autistico. Pertanto, due coppie di genitori si soffermano su questo punto, affermando che la sensibilizzazione, seppure utile ed efficace, non dovrebbe fermarsi ai cancelli di ingresso della scuola, ma valicarne i confini e diffondersi anche all'esterno, ai fini della realizzazione di un'autentica inclusione sociale. Una maggiore inclusione anche delle famiglie dei compagni è auspicata da buona parte degli intervistati, che nei restanti tre casi non sono in grado di indicare se il processo di osmosi delle conoscenze sia avvenuto, non avendo mai avuto occasione di incontrare i genitori dei compagni di classe.

3.2 I risultati delle interviste agli insegnanti e ai dirigenti scolastici

Le interviste agli insegnanti che hanno partecipato alla sperimentazione confermano la valutazione positiva espressa dai genitori, pur differenziando il giudizio rispetto alle diverse azioni previste all'interno del progetto. La sensibilizzazione ai compagni di classe si conferma il punto di forza della sperimentazione, mentre il corso di formazione rivolto agli insegnanti risulta essere l'attività sulla quale si concentra la maggior parte dei rilievi critici dei docenti.

Nel complesso, la totalità dei rispondenti sottolinea il contributo positivo fornito dalla sperimentazione, che ha rappresentato un supporto per gli insegnanti di sostegno, ai quali è stata affiancata una figura aggiuntiva specializzata nell'autismo. Interessante il commento dell'insegnante di sostegno che definisce le tre ore dell'operatrice: "una manna" (IS PLA) intendendo l'aggiunta dell'orario di assistenza come un contributo rilevante all'integrazione nella classe dell'alunno con disturbo dello spettro autistico, che difficilmente poteva essere lasciato da solo.

Per i docenti di sostegno sprovvisti di conoscenze specifiche sui disturbi dello spettro autistico, *l'educatore previsto dal progetto ha costituito un punto di riferimento fondamentale nell'impostazione dell'attività didattica*. Si tratta di una presenza rassicurante per chi non ha mai affrontato le problematiche presentate dai soggetti autistici, che consente di: "intravedere dove puoi lavorare di più e in che modo per ottenere dei risultati" (IS RM). Per i docenti che, al contrario, avevano esperienze pregresse e quindi conoscenze specifiche sull'autismo, la presenza dell'educatore esperto ha consentito di avere un termine di confronto costante per la gestione delle problematiche didattiche e comportamentali, pur con una separazione spesso netta delle reciproche competenze. In quasi tutti i contesti considerati, i docenti hanno scelto di occuparsi della didattica, limitando il ruolo dell'educatore al supporto per l'inclusione del ragazzo all'interno della classe e all'acquisizione delle autonomie quotidiane. Due delle docenti intervistate, negli estratti seguenti, spiegano la suddivisione dei ruoli appena descritta:

"Ci sono queste ore di affiancamento dell'operatrice, per cui lei in effetti lavora con le storie sociali fa le cose che noi non facciamo, perché noi restiamo molto più riferite Lei (l'operatrice) fa un lavoro molto più sulla socializzazione, sulla relazione, d'altra parte quello è più il suo compito effettivamente mentre noi dobbiamo lavorare molto di più su quello che è l'aspetto didattico, meramente didattico, legato alla disciplina" (INT9, INS, IS).

Le faccio un esempio per cercare di spiegare qual è la situazione: allora, l'educatrice ha lavorato molto con G. sulla metodologia però al di fuori della disciplina, cioè lei sceglieva

magari delle storie, magari in Italiano utilizzava queste storie e quindi vedeva come fare a costruire in lui un percorso di lettura, comprensione, lettura delle domande e risposte. Però avulso dalle discipline. Io mi sono un po' intestardita anche a volte facendo delle cose che probabilmente sono state inutili tra virgolette, magari non gli è rimasto nulla, però di applicare questo tipo di percorso e approccio nelle materie (INT14, INS, IS).

Il confronto con gli educatori, a detta di alcuni intervistati, consente di adottare una maggiore flessibilità nell'impostazione della propria attività didattica, superando un approccio meramente nozionistico e integrando metodi e tecniche, soprattutto le storie sociali e in un caso la *task analysis*, utilizzate nei percorsi di tipo educativo:

“G. è molto pigro, infatti io nella nuova scheda che ho dovuto fare sulla palestra ho dovuto inserire dopo 4 giri di corsa, 5 minuti sul materassino. Ecco, però io non avrei mai avuto il coraggio di scrivere una cosa del genere, di pianificare una lezione di questo tipo, invece, proprio su suggerimento della dott.ssa Verrastro, no: proprio prendere quelli che sono i suoi desideri e le cose che a lui piacciono di più, inserirli nell'ambito del lavoro che deve svolgere e questo può essere per lui uno stimolo. E a volte per noi insegnanti, secondo me, è difficile allontanarci da quella che è la didattica, la disciplina, insomma...quindi abbiamo un punto di vista completamente diverso il confronto con loro, gli educatori” (INT14, INS, IS).

La presenza di operatori esperti del fenomeno ed esterni al contesto scolastico è stata valutata positivamente dagli insegnanti di sostegno interpellati, poiché ha conferito autorità alle loro richieste durante i consigli di classe e ha coinvolto maggiormente i docenti curricolari, sebbene con criticità, come vedremo. Di seguito, due commenti di un'insegnante di sostegno e di un'insegnante curricolare a confronto su questo tema:

“La vostra presenza (riferita al personale del Progetto) è come se avesse dato autorità e competenza a noi, sia per questo travaso, sia perché a volte noi, che siamo solo insegnanti, non sempre ci vengono delle riconosciute delle capacità, delle abilità, delle competenze; la vostra presenza è un po' come se avesse funzionato da travaso di attenzioni e di sensibilità di competenze per cui la famiglia è come se fosse un po' più rilassata e disponibile ecco, per esempio, a concedere al figlio di andare in gita e forse anche di limitare la sua presenza, come se non ci fosse bisogno” (INT10, INS, IS).

“È un'autorevolezza che è riconosciuta; la persona che viene si sa che è un esperto; se la persona è veramente esperta, credo che tutti noi insegnanti curricolari siamo anche in grado di capirlo anche solo da una riunione. Quindi è vero; non perché voi (insegnanti di

sostegno) non siate esperte... si supera l'abitudinarietà. Per cui si dà effettivamente ad altri un peso diverso" (IC Boselli)

In un caso, inoltre, il giudizio positivo sul lavoro svolto dalla figura educativa, che funziona come un raccordo tra scuola e famiglia, porta il docente di sostegno a proporre un'estensione dell'orario dell'educatore, comprendendo anche l'aiuto nei compiti svolti a casa. Come accennato, buona parte degli insegnanti specializzati intervistati auspica un maggiore coinvolgimento dei docenti curricolari, che non sempre hanno frequentato il corso di formazione e, anche se a conoscenza del progetto attivo sulla classe, non si sono mostrati particolarmente interessati ai suoi sviluppi. Inoltre, alcuni presidi intervistati propongono di rendere obbligatoria la partecipazione dei docenti curricolari al corso di formazione previsto dal progetto. L'adesione era infatti facoltativa e non ha riscontrato livelli di partecipazione elevati in tutti i contesti considerati. La collaborazione tra i due tipi di docenti può essere inficiata da chiusure e resistenze da entrambe le parti e più in generale da un atteggiamento di delega dei docenti curricolari nei confronti di quelli di sostegno, a cui è deputata la presa in carico dell'alunno con disabilità in modo pressoché esclusivo:

"Purtroppo ci sono colleghi, io non parlo di questa scuola, ma in generale, curricolari che tra virgolette snobbano il ruolo del sostegno e viceversa alcuni colleghi del sostegno che tra virgolette si chiudono nella loro nicchia e lasciano andare un po' la barca col timone al pilota principale e bon, diciamo così. Quindi questa è una cosa comunque che, inutile essere ipocriti, c'è e diffusa negli istituti ed è un muro da rompere" (INT 12, INS, IS).

La scarsa partecipazione dei docenti curricolari è uno dei motivi di resistenza nei confronti di un'ipotetica replicabilità dell'esperienza, che sebbene oggetto di un giudizio particolarmente favorevole da tutti gli intervistati, sembra essere poco condivisa all'interno dei consigli di classe e degli istituti partecipanti. La trasmissione di informazioni relative all'autismo è per di più informale, mancando iniziative strutturate all'interno delle quali diffondere le buone pratiche contenute nel progetto e il bagaglio di conoscenze e competenze maturate grazie all'esperienza. Inoltre, buona parte degli intervistati sostiene che gli strumenti adottati con i ragazzi autistici (ad esempio le immagini o le storie sociali) potrebbero essere efficacemente utilizzati anche con altri studenti, non necessariamente rientranti all'interno dello spettro. La *richiesta di un maggior coinvolgimento del Consiglio di classe e del collegio docenti*, che spesso ratificano semplicemente l'adesione al progetto, è espressa da buona parte dei rispondenti. Un suggerimento per coinvolgere maggiormente gli insegnanti curricolari arriva da alcune docenti di sostegno, che propongono lezioni di formazione associate agli incontri di sensibilizzazione, quindi da svolgere durante l'orario scolastico, in modo da unire insegnanti e compagni di classe in un progressivo percorso di consapevolezza.

La partecipazione alla sperimentazione e agli incontri periodici di monitoraggio della situazione, ha avuto un duplice effetto positivo per i docenti coinvolti: da un lato ha permesso di fermarsi a riflettere e valutare il percorso scolastico del ragazzo e le strategie didattiche messe in campo, dall'altro ha consentito di conoscere maggiormente i genitori e gli operatori sanitari – questi ultimi in modo minoritario - coinvolti nel progetto di vita del soggetto autistico. Ecco il commento di una delle docenti intervistate:

“Il progetto ha avuto un effetto sulla collaborazione tra docenti e famiglie e tutti i soggetti, direi: quindi, gli operatori, anche gli operatori che si occupano del ragazzo, assolutamente sì, più che altro quello; tutti i vari soggetti. Io ho trovato molto positivo quello. Perché ci siamo proprio...abbiamo avuto degli incontri nei quali abbiamo fatto ogni tanto il punto della situazione: cosa va, cosa non va; su che cosa lavoriamo, come procediamo, che son tutte cose che purtroppo siamo sempre di corsa, oberati da mille cose ma, fare il punto della situazione ogni tanto, in fondo, non fa male” (INT9, INS, IS1).

In buona parte dei casi la frequenza degli incontri, unita alla presenza di professionisti esperti sul tema, ha predisposto favorevolmente i genitori, i quali si sono dimostrati disponibili a collaborare con gli insegnanti nella costruzione del percorso formativo del figlio. Al di là di qualche resistenza iniziale, legata al ritardo nell'avvio della sperimentazione, che talvolta è iniziata dopo due mesi di scuola, tutte *le famiglie hanno mostrato entusiasmo e soddisfazione nel partecipare alle attività previste*. In alcuni casi, la presenza di un progetto strutturato ha accresciuto la fiducia dei genitori nelle capacità inclusive della scuola e nelle competenze formative dei docenti, permettendo loro di affidarsi e talvolta addirittura delegare completamente gli aspetti di carattere didattico ed educativo agli insegnanti.

Mentre la sperimentazione sembra aver avuto un effetto virtuoso sugli aspetti relazionali, risulta più cauto il giudizio sulla valenza formativa dell'esperienza, in relazione alla partecipazione al corso di formazione provinciale legato al progetto. Buona parte degli intervistati, pur riconoscendo l'interesse rivestito dagli argomenti trattati durante le lezioni e la competenza dei docenti, sottolinea l'eccessiva eterogeneità dei partecipanti, per quanto riguarda il grado della scuola di appartenenza, che avrebbe impedito di approfondire le problematiche più specifiche della scuola secondaria di secondo grado. Alcune lezioni, pertanto, sono state considerate come più adatte a docenti della primaria o della secondaria di primo grado, altre sono state ritenute di impronta troppo marcatamente educativa e fuori contesto (l'esempio che viene più spesso riportato è quello della contenzione, che non è legalmente consentita in ambiente scolastico):

“Se posso aggiungere qualcosa riguardo agli incontri, che sono stati fatti perché sono stata presente in tutti i cinque incontri; erano degli incontri in cui c'erano sia scuole elementari che medie che superiori, nell'insieme. E molti approcci, molte attività che venivano spiegate, anche i diversi cortometraggi, dove praticamente il bambino veniva preso, veniva inserito in un contesto adatto proprio per l'apprendimento diretto, cosa che qui a scuola, un po' per l'ambiente, un po' per tante cose non è possibile fare. Mi

ricordo che c'è stato un intervento da parte di un docente di una scuola superiore che ha detto: "Ma noi non possiamo toccare i ragazzini, perché se già li tocchiamo ci denunciano" perché in quel video si vedeva, tipo l'educatore o l'educatrice che prendeva il bambino di peso e quindi lo metteva sulla sedia o lo sistemava in quello spazio eccetera. Qui è un po' tutto diverso, quindi, dei metodi un po' diversi, l'ho trovato un po' superato" (INT8, INS, IS).

La richiesta da più parti converge verso una formazione meno generica e teorica e più di carattere laboratoriale, che proponga gruppi di lavoro e metta in pratica gli strumenti spesso solo presentati sommariamente, maggiormente tarata sui bisogni formativi degli insegnanti e sulle situazioni specifiche che si trovano ad affrontare. La proposta avanzata dagli intervistati è di fornire sintetiche informazioni teoriche sull'autismo, in buona parte già possedute o considerate ridondanti, per concentrarsi invece sulla risoluzione di problemi pratici e sull'utilizzo concreto delle metodologie proposte. Inoltre, alcuni insegnanti fanno notare l'eterogeneità delle situazioni afferenti all'etichetta "autismo" e la necessità quindi di prevedere incontri che contemplino la diversità delle problematiche e degli approcci necessari per affrontarle.

La sensibilizzazione condotta con i compagni di classe, al contrario, è unanimemente considerata la punta di diamante dell'esperienza vissuta, capace di dotare gli studenti di conoscenze sull'autismo fornite con modalità adeguate alle loro caratteristiche, in modo graduale, e di sensibilizzarli alle difficoltà del compagno. In molti casi è stata apprezzata la strutturazione dei diversi incontri e, più in generale, dell'intero percorso che, facendo uso di filmati, video e giochi di ruolo, ha consentito di veicolare informazioni rendendo gli studenti partecipi del processo di presa di consapevolezza. In tutte le interviste si riscontra un aumento di sensibilità e di interesse da parte dei compagni nei confronti del ragazzo con disturbo dello spettro autistico e si rilevano in più occasioni tentativi di relazionarsi e includerlo all'interno della classe. Lo spiegano un'insegnante curricolare e un'insegnante di sostegno:

"Secondo me già il fatto, la modalità per cui le attività sono state fatte in assenza di A., la discrezione che hanno dimostrato tutti, perché era molto facile lasciarsi sfuggire anche non volontariamente il fatto che si fosse fatto un incontro senza di lui in sua presenza; invece hanno dimostrato un autocontrollo in questo senso, una capacità di dire bugie buone notevole, direi, e quindi già quello diciamo che è stato un atteggiamento che hanno condiviso tutti e che riguardava tutti, in fin dei conti.

[...] Mi ricollego a queste domande che ogni tanto hanno fatto; curiosità nel sapere come rapportarsi che poi è una cosa che riguarda un po' tutti, sappiamo applicarle queste modalità, però bene o male è più difficile. Già porsi la domanda, delle domande, aiuta forse a sviluppare una sensibilità, e quindi anche degli strumenti che sennò se non

ci poniamo il problema non si creano neanche gli strumenti. Questo sicuramente vale per noi come per loro, come per chiunque. Voglio dire, se lo lasciassero lì, senza porsi il problema di interagire in qualche modo, di vedere, di sapere come interagire...” (INT9, INS, IC).

“Per quanto riguarda la classe ritengo che sia stato il punto migliore, il punto più alto la sensibilizzazione con i compagni, davvero questi incontri, la visione dei film, dei documentari hanno coinvolto molto i ragazzi, loro sono stati molto attenti, poi ci hanno fatto molte domande, quasi nessuno conosceva il mondo dell’autismo, hanno conosciuto le diverse sfaccettature, i diversi autismi ed è stato un bell’impatto successivamente. Già c’era stato, prima con M., ma successivamente ancora di più, perché dicevano i ragazzi, ci raccontavano dopo: ‘Adesso abbiamo capito cosa pensa M., come *funziona* M.’, però dall’altro punto di vista questa cosa sono cadute un po’ di gocce d’acqua ma probabilmente andava coltivata un po’ di più” (INT13, INS, IS).

Interessante il riferimento sopraesposto dell’insegnante di sostegno a un’eventuale implementazione del percorso di sensibilizzazione che, secondo la docente, potrebbe lasciare un tempo di sedimentazione e di elaborazione dei contenuti appresi durante la visione dei filmati, per poi discuterli nel corso di un secondo incontro. Il suggerimento proposto dall’intervistata consiste nell’aumento degli incontri destinati alla sensibilizzazione e a una maggiore distribuzione nel corso dell’anno scolastico, in modo da accompagnare anche la presa di consapevolezza degli studenti, in base alle problematiche che emergono progressivamente. *Il punto di forza del progetto, secondo gli intervistati, è rappresentato dal percorso di sensibilizzazione, unito alla disponibilità di figure professionali con preparazione specifica che lavorano in modo coordinato sulla stessa situazione.* La messa in gioco e lo scambio di competenze e di idee sono messi in evidenza da molti docenti che, viceversa, richiedono un aumento delle ore di assistenza specialistica e di supervisione messe a disposizione e la predisposizione di attività comuni per il ragazzo autistico e i compagni. In un caso un’intervistata suggerisce di rivolgere gli incontri di sensibilizzazione anche al Consiglio di classe, in modo da garantire la partecipazione anche degli insegnanti curricolari.

In linea con quanto esposto precedentemente, le parole chiave che riassumono l’esperienza da poco conclusa si concentrano da un lato sugli effetti legati all’aumento di conoscenza e consapevolezza, dall’altro sulle potenzialità inclusive e aggregative della sperimentazione.

La valutazione della sperimentazione formulata dai docenti è condivisa dai dirigenti scolastici, che nella maggior parte dei casi hanno avuto una funzione “politica e decisionale” all’interno del progetto, avendo ricoperto un ruolo di avvallo iniziale e di raccordo con gli enti coinvolti nella sperimentazione. Ciononostante, la maggior parte degli intervistati, escluso un caso isolato, non segnala intoppi o problemi di comunicazione relativi al disbrigo delle formalità burocratiche ed esprime soddisfazione rispetto agli effetti del progetto in

termini di sensibilizzazione dei compagni e acquisizione di competenze specifiche da parte dei docenti. L'intervistato particolarmente critico nei confronti della sperimentazione sottolinea la necessità di adattare gli interventi previsti al contesto nel quale si svolgeranno, prevedendo un coinvolgimento dell'istituto scolastico nella fase di progettazione. Inoltre, secondo il dirigente scolastico *la realizzazione del progetto dovrebbe essere accompagnata da una serie di incontri con i promotori della sperimentazione, in modo da guidare gli insegnanti lungo tutto il processo*. Al di là di questa valutazione a tratti fortemente polemica, il giudizio sulla sperimentazione è largamente positivo, al punto che buona parte dei dirigenti scolastici chiedono un aumento delle ore a disposizione di assistenza specialistica. I cambiamenti rilevati attengono all'atteggiamento dei compagni di classe, più sensibili e disponibili ad accogliere il ragazzo con autismo; del ragazzo stesso, spesso percepito più sereno e bendisposto nei confronti delle attività scolastiche, e infine dei professori, per quanto concerne le capacità di collaborazione con la famiglia e l'efficacia delle azioni volte all'inclusione del soggetto con disturbo dello spettro autistico.

Conclusioni

Il progetto *Superiamoci* ha realizzato gran parte degli obiettivi che si era prefissato: innanzitutto il potenziamento del rapporto di collaborazione tra insegnanti e famiglie e l'acquisizione di conoscenze specifiche sull'autismo da parte dei compagni dei partecipanti, con un effetto positivo sul clima relazionale della classe.

Genitori, insegnanti e dirigenti scolastici intervistati hanno sostanzialmente approvato l'iniziativa, sostenendone l'utilità e l'efficacia e chiedendone la continuazione negli anni scolastici successivi. Il modello di intervento è stato giudicato ben articolato e strutturato intorno ad alcune attività fondamentali per accompagnare il passaggio dalla scuola secondaria di primo grado a quella di secondo grado e favorire l'adattamento dell'alunno con disturbo dello spettro autistico nel nuovo contesto scolastico.

L'azione di sensibilizzazione nei confronti dei compagni ha favorito un atteggiamento di maggiore comprensione e tolleranza da parte di questi ultimi, che spesso hanno tratto spunto dagli incontri per ideare strategie di interazione con il ragazzo autistico. I principali timori dei genitori, relativi al possibile isolamento del figlio o all'essere vittima di episodi di bullismo, sono stati fugati dagli incontri svolti da Marco Mastino, che hanno avuto nella totalità dei casi un effetto positivo sull'inclusione dei partecipanti all'interno della classe. Molti insegnanti hanno inoltre ammesso che, sebbene proponessero già un'azione di sensibilizzazione alla classe, non avrebbero saputo strutturare un percorso così progressivo e adeguato come quello ideato dal presidente di Cinemautismo. Allo stesso tempo, la presenza di un operatore esterno al contesto scolastico sembra aver attirato l'attenzione degli studenti e conferito maggiore credibilità alle attività proposte.

In modo parallelo, la supervisione e l'assistenza specialistica hanno avuto l'effetto di fornire una rete di esperti, esterna all'ambiente scolastico, che si è posta come intermediazione tra la famiglia e la scuola, favorendo la comunicazione e la collaborazione tra insegnanti e genitori. In entrambi i casi, infatti, l'avallo di un professionista con conoscenze specifiche sull'autismo ha rassicurato e fornito maggiore autorevolezza alle richieste e agli interventi proposti. La predisposizione di incontri aggiuntivi legati al progetto ha poi consentito di approfondire la conoscenza tra la famiglia e gli operatori sanitari e scolastici, e di monitorare gli sviluppi e le eventuali criticità del percorso formativo del ragazzo. Da un lato, i docenti riportano la possibilità di riflettere sul proprio operato e dall'altro, la famiglia riconosce un maggiore coinvolgimento e presa in considerazione delle proprie idee e conoscenze nell'ambito della programmazione didattica del figlio.

La formazione ha in parte consentito di acquisire conoscenze specifiche sull'autismo da parte dei docenti, ma probabilmente andrebbe rivista alla luce delle osservazioni formulate dai partecipanti. Alcuni insegnanti di sostegno avevano già partecipato a corsi di formazione simili ed erano quindi in possesso di una conoscenza di base sull'autismo, pertanto richiedono di sfoltire la parte teorica e di implementare invece l'aspetto laboratoriale e di lavoro sui casi concreti. La richiesta collettiva concerne la messa a disposizione di indicazioni di natura operativa, di esempi di risoluzione di problematiche puntuali e legate al mondo scolastico, da poter poi applicare alle situazioni concrete. Inoltre, la scarsa partecipazione dei docenti curricolari alle attività formative porta alcuni intervistati a richiedere l'obbligatorietà della frequenza o a ripensare alle modalità di svolgimento degli incontri che, secondo alcuni, potrebbero essere organizzati durante l'orario scolastico presso gli istituti partecipanti, integrando sensibilizzazione e formazione.

La collaborazione tra insegnanti di sostegno e curricolari rappresenta un altro aspetto deficitario della sperimentazione, indubbiamente legato al diffuso atteggiamento di delega nei confronti del docente di sostegno per quanto riguarda l'inclusione degli alunni disabili nelle classi. La diffusione di conoscenze e informazioni sull'autismo avviene prevalentemente in via informale e il collegio docenti, al di là della ratificazione del progetto, è nella maggior parte dei casi poco coinvolto nella sperimentazione. Anche l'uso delle ore di assistenza specialistica, con una suddivisione netta dei compiti tra educatrice, più concentrata sugli aspetti relazionali e sulle autonomie del ragazzo, e insegnante di sostegno, dedicata agli aspetti di tipo didattico, riflette una concezione dell'inclusione dei ragazzi con disturbo dello spettro autistico e, più in generale, con disabilità, piuttosto riduttiva. Si ritiene infatti che insegnanti di sostegno e curricolari dovrebbero lavorare in modo sinergico per consentire l'integrazione del ragazzo disabile all'interno del gruppo classe e insegnanti di sostegno ed educatori dovrebbero collaborare al fine di favorire il potenziamento delle abilità del soggetto autistico. La doppia separazione di compiti e competenze appare una soluzione non ottimale in vista dell'adozione di un approccio di rete, che favorisca la costruzione e realizzazione di un progetto di vita finalizzato all'inclusione del ragazzo autistico all'interno della società, dopo la fine del percorso scolastico.

In prospettiva, si auspica un maggiore coinvolgimento del corpo docente, che spesso si trincerava dietro un atteggiamento difensivo e giustificatorio, adducendo motivazioni legate alla numerosità della classe, e un coordinamento del personale di sostegno ed educativo finalizzato al raggiungimento delle autonomie e all'individuazione delle abilità potenziali da sviluppare. Nelle future edizioni di *Superiamoci*, quindi, bisognerebbe individuare strategie concrete per coinvolgere il collegio docenti e il Consiglio di classe all'interno della sperimentazione ed evitare che si verifichi una suddivisione dei compiti tra insegnante di sostegno ed educatore. Andrebbe quindi promossa una collaborazione più permeabile tra le due figure educative, e maggiormente proiettata alla costruzione di un progetto di vita che fornisca allo studente con disturbi dello spettro autistico competenze utili e spendibili anche dopo la conclusione del suo percorso scolastico e in vista di un'inclusione sociale e lavorativa praticabile e sostenibile.

Indubbiamente la scuola ha bisogno di un intervento di soggetti esterni per poter realizzare la sfida dell'inclusione delle persone con disabilità, soprattutto perché, come afferma una delle intervistate: *“La nuova legge di riforma attribuisce una grande importanza alle attività di alternanza scuola-lavoro, noi non riusciamo a immaginare dei percorsi di alternanza scuola-lavoro efficaci anche nei confronti di questi ragazzi laddove non ci sia un serio, qualificato intervento di soggetti esterni e terzi rispetto alla scuola”* (INT16, DS, IS). Affinché la scuola secondaria di secondo grado si ponga come un ponte di concreta e reale transizione verso il mondo del lavoro e non un semplice parcheggio a tempo determinato, è necessario favorire la collaborazione di tutti i soggetti coinvolti nel progetto di vita del ragazzo con autismo.

APPENDICE

Il questionario ai compagni di classe.

Il tuo contributo è importante.

Compila con estrema attenzione questo questionario, ci aiuterai capire l'efficacia del nostro lavoro!

Per rispettare la tua privacy, ti chiediamo di inserire nell'apposita casella un simbolo che ti rappresenta o, se preferisci, le tue iniziali ... sarà il tuo segnale di riconoscimento!

1- Quanti sono i compagni di classe che consideri importanti in questo momento?

2- Cosa sapevi prima dei Disturbi dello Spettro Autistico?

3- Conosci bambini o ragazzi con Disturbi dello Spettro Autistico?

4- Secondo te, a cosa è servito il primo/secondo/terzo incontro sui Disturbi dello Spettro Autistico?

5- Credi che sia stato utile?

Prova a spiegarci perché?

6- Qual è la cosa che ti ha colpito maggiormente?

7- Dopo il primo/secondo/terzo incontro ti sono venute in mente nuove idee su come "andare incontro" al tuo compagno? Prova a fare qualche esempio

8- Il primo/secondo/terzo incontro ti ha aiutato a scoprire cose nuove sul conto del tuo compagno? Fai qualche esempio

9- Prova a pensare e a descrivere come ti sentiresti se avessi la Sindrome di Asperger

Grazie per il tuo prezioso aiuto.

Le tracce delle interviste a genitori, ai dirigenti scolastici e agli insegnanti.*L'intervista ai genitori.*

1. L'esperienza di *Superiamoci* ha modificato le vostre aspettative rispetto all'inclusione degli allievi con autismo? Se sì, in quale direzione e in che modo?
2. Quanto vi siete sentiti coinvolti all'interno della sperimentazione?
3. Vi siete sentiti coinvolti nel percorso scolastico di vostro figlio? Se sì, più che in passato?
4. Avete percepito che le vostre conoscenze su vostro figlio sono state prese maggiormente in considerazione, rispetto al passato? Se sì, secondo voi può essere un effetto della sperimentazione?
5. Dal vostro punto di vista, *Superiamoci* ha apportato dei cambiamenti nell'approccio didattico-metodologico degli insegnanti di sostegno? Se sì, mi vuole fare un esempio? E degli insegnanti curricolari? Mi vuole fare un esempio?
6. I docenti che hanno partecipato, hanno fatto un maggiore utilizzo della pianificazione didattica? Hanno fatto proprie e utilizzato le metodologie dell'educazione strutturata? Hanno fatto utilizzo di strumenti visivi e di supporto alla comunicazione? E di strumenti di valutazione personalizzati?
7. Qual è stato il grado di collaborazione tra voi genitori e gli insegnanti di sostegno? Tra voi e gli insegnanti curricolari? E tra insegnanti di sostegno e curricolari?
8. Ritenete che l'esperienza di *Superiamoci* abbia modificato il clima relazionale tra genitori e corpo insegnante? Se sì, in che direzione?
9. La sperimentazione ha avuto lo stesso effetto sul clima di classe, ovvero nel rapporto tra docenti e alunni? Se sì, in che direzione?
10. Ritenete che l'esperienza di *Superiamoci* abbia consentito di intervenire su problematiche comportamentali o di relazione all'interno della classe?
11. Avete riscontrato delle differenze nei rapporti con i genitori dei compagni di classe di vostro figlio? Se sì, in senso positivo (maggiore comprensione delle difficoltà, apertura e difficoltà) o negativo (ostilità, diffidenza, atteggiamenti rivendicativi).
12. Esprimate il vostro livello di soddisfazione nei confronti del lavoro svolto, in particolare rispetto all'educazione specialistica, alla sensibilizzazione e alla supervisione. Indicate, inoltre, il ruolo e l'importanza delle diverse attività all'interno del progetto.
13. Quali sono i punti di forza e di debolezza del progetto?
14. Avete riscontrato particolari ostacoli o difficoltà nella realizzazione della sperimentazione?
15. Indicate tre parole chiave che riassumano l'esperienza appena conclusa.

L'intervista ai docenti.

1. L'esperienza di *Superiamoci* ha modificato le sue credenze e aspettative circa l'inclusione scolastica degli allievi con autismo? Se sì, in quale direzione e in che modo?
2. La sperimentazione ha apportato dei cambiamenti al suo approccio didattico-metodologico? Se sì, vuole farmi qualche esempio concreto?
3. Ha acquisito conoscenze metodologiche e didattiche specifiche? Se sì, quali? Le ha utilizzate nel suo lavoro quotidiano?
4. Ha fatto uso di strategie di educazione strutturata? Di strumenti visivi e di supporto alla comunicazione? Di strategie di gestione di comportamenti problematici? Di strumenti valutativi individualizzati? Mi può fare qualche esempio concreto di utilizzo di queste metodologie?
5. Quanto è riuscito ad applicare la pianificazione didattica nella sua attività curriculare? Le chiedo di farmi un esempio tratto dalla sua esperienza. La ritiene utile?
6. Tra gli strumenti didattici adottati per gli allievi con autismo, ve ne sono alcuni che si sono dimostrati efficaci anche per il resto della classe? Se sì, quali?
7. Ritiene che il modello delineato dal progetto *Superiamoci* sia esportabile anche in altre classi? Del tutto o in parte? Quali fattori reputa essenziali a fini di una sua esportabilità?
8. Si sono attivati processi di disseminazione di informazioni sull'autismo tra i docenti? Se sì, di che tipo (formale, attraverso iniziative specifiche oppure informale)?
9. Secondo lei, la sperimentazione ha inciso sul suo livello di fiducia nelle capacità di riuscita degli allievi? E sulla fiducia degli allievi nelle sue competenze didattico-educative?
10. Ritiene che il progetto *Superiamoci* abbia modificato il grado di collaborazione tra docenti? E il clima relazionale tra i diversi docenti (curricolari e di sostegno)?
11. *Superiamoci* ha apportato dei cambiamenti nella capacità dei docenti di lavorare in rete con gli operatori socio-sanitari? Mi vuole spiegare perché?
12. La sperimentazione ha avuto degli effetti sulla collaborazione tra voi docenti e le famiglie? In quale direzione (un aumento della fiducia reciproca oppure un rafforzamento delle incomprensioni e della diffidenza reciproca)?
13. Quali sono i punti di forza e di debolezza del progetto?
14. Indicate tre parole chiave che riassumano l'esperienza appena conclusa.

L'intervista ai dirigenti scolastici.

1. Le chiedo di spiegarmi il suo coinvolgimento nel progetto *Superiamoci*, specificando il suo ruolo nella promozione dell'iniziativa all'interno dell'istituto e il tipo di *governance* adottata.
2. Dal suo punto di vista, l'esperienza di *Superiamoci* ha modificato le credenze e le aspettative degli insegnanti circa l'inclusione scolastica degli studenti con autismo? Se sì, in quale direzione e in che modo?
3. Ha modificato le sue credenze e aspettative rispetto all'inclusione degli studenti con autismo? Se sì, in quale direzione e in che modo?
4. La sperimentazione ha apportato dei cambiamenti nell'approccio didattico-metodologico degli insegnanti coinvolti?
5. Il progetto ha consentito l'acquisizione di conoscenze metodologiche e didattiche specifiche? Tali conoscenze sono state poi applicate nel lavoro quotidiano degli insegnanti?
6. Secondo lei, i docenti hanno acquisito competenze relative alla pianificazione didattica? Lo ritiene utile? Quanto sono riusciti a metterle in pratica nell'esperienza didattica concreta?
7. Il progetto contiene buone pratiche trasferibili all'interno dell'istituzione scolastica? Se sì, quali?
8. Si sono attivati processi di disseminazione di informazioni sull'autismo tra i docenti? Se sì, di che tipo (formale, attraverso iniziative specifiche oppure di natura informale)?
9. Il coinvolgimento delle famiglie, secondo lei, è stato un elemento di ostacolo oppure facilitante l'attivazione dei processi previsti dal progetto? Mi vuole fare un esempio concreto?
10. Le chiedo infine di indicare tre parole chiave che riassumano l'esperienza appena conclusa.

Superiamoci: principali caratteristiche e fasi del progetto (edizione A.S. 2015/16).

Il Progetto si è proposto di fornire attraverso un'attività di formazione e accompagnamento mirata un insieme di competenze e strumenti volti ad agevolare l'inclusione di alunni con disturbi dello spettro autistico al loro primo anni di SSSG rivolti agli ai compagni di classe e agli insegnanti coinvolti, favorendo un migliore di rapporto di collaborazione con le famiglie e gli altri soggetti partecipi nel favorire una migliore inclusione scolastica e sociale degli alunni con disturbi delle spettro autistico.

P.to 1 - Accompagnamento guidato, da parte dell'educatore e/o insegnante di riferimento del ragazzo, dalla scuola media alla superiore:

- Accompagnamento del ragazzo alla nuova scuola con partecipazione ad alcune ore scolastiche (almeno 2-3 visite).
- Una delle visite potrebbe anche prevedere la partecipazione dell'intera classe delle medie cui appartiene l'alunno o di un gruppo di essa. Il ragazzo viene accompagnato dall'insegnante di sostegno delle medie ed educatore di riferimento
- Esplorazione ambienti - raccolta materiale fotografico per la creazione di storie sociali, simulazione giornata tipo, etc.

P.to 2 - Una formazione specifica degli insegnanti sull'autismo, per tutte le scuole della Città Metropolitana di Torino:

- Definizione e classificazione delle sindromi autistiche - Docente: dott. Giovanni Geninatti Neni
- Strategie di intervento educativo ed educazione strutturata - Docente: dott. Maurizio Arduino
- Modalità di impostazione del lavoro curricolare e aspetti della relazione all'interno del contesto scuola - Docente: dott.ssa Erika Belcastro
- Caratteristiche e peculiarità della sindrome di Asperger. Strategie di intervento educativo per il potenziamento delle abilità sociali - Docente: dott.ssa Patrizia Gindri
- La progettazione di strumenti visivi a supporto della comunicazione e della gestione di comportamenti problematici - Docente: dott.sa Donatella Verrastro
- La progettazione di strumenti visivi a supporto della comunicazione e della gestione di comportamenti problematici - Docente: Valerio Trione
- Percorso individualizzati e personalizzati – Aspetti di valutazione - Docente : Luigi Favro

P.to 3 - La sensibilizzazione del "gruppo classe di compagni e genitori" che accoglieranno il ragazzo con autismo si prefigge di diffondere tra i compagni di classe la comprensione

delle caratteristiche fondamentali della patologia e fornire gli strumenti per capire il compagno autistico con l'obiettivo di creare ponti relazionali efficaci. Questa fase si è strutturata nei seguenti incontri:

1° incontro: colloquio con il team insegnanti e raccolta dati sul ragazzo e sul gruppo classe, scelta del film/documentario/cortometraggio. Distribuzione, ai docenti, delle cartelline con il materiale cartaceo e i questionari di verifica;

2° incontro: sensibilizzazione alla classe, presentazione della patologia con documento, discussione con il gruppo, raccolta idee dei compagni e attività di role-play;

3° incontro: visione film e breve dibattito;

4° incontro: visione documentario e/o cortometraggio e ampio dibattito finale;

5° incontro: attività di role-play, raccolta d'idee e conclusioni.

P.to 4 - La realizzazione di interventi di assistenza specialistica ad hoc da parte di esperti in autismo (team di educatori professionali + psicologi, pedagogisti.....)

Questa fase è stata curata da *L'Associazione d'idee* che si è avvalsa di un'équipe multidisciplinare, in grado di fornire personale specializzato in disturbi dello spettro autistico.

Il progetto ha previsto la figura di un operatore, per l'affiancamento del ragazzo e degli insegnanti durante una parte delle ore scolastiche, e di un referente, per il monitoraggio e il coordinamento dell'intervento congiunto tra docenti ed operatori.

L'organizzazione e le modalità di per un soggetto autistico ad alto o medio funzionamento contemplavano:

- 100 ore di lavoro diretto con lo studente e con gli insegnanti in orario scolastico,
- 10 ore di programmazione del lavoro e supervisione pratica sul caso, rivolta agli insegnanti di sostegno e curricolari.

Principali fasi di *Superiamoci* nell’A.S. 2015/16*Marzo/Maggio*

Iscrizioni, convocazione da parte dell’U.S.T. dei dirigenti (e referenti H) delle scuole scelte per primo approccio e presentazione progetto da parte del gruppo di lavoro – Invio modulo di adesione

Maggio/giugno

- Riunione di rete (NPI - famiglia – educatore – referente progetto - scuola media – scuola superiore)
- Passaggio (fase 1): scambio di informazioni, caratteristiche e prassi tra le due realtà scolastiche: dimissionaria e subentrante mediante le seguenti modalità:
 - 1- Accompagnamento del ragazzo alla nuova scuola con partecipazione ad alcune ore scolastiche (almeno 2-3 visite). Una delle visite può prevedere la partecipazione dell'intera classe delle medie cui appartiene l'alunno o di un gruppo di essa. Il ragazzo viene accompagnato dall'insegnante di sostegno delle medie ed educatore di riferimento (esplorazione ambienti - raccolta materiale fotografico per la creazione di storie sociali, simulazione giornata tipo, etc.).
 - 2- Dove possibile, partecipazione da parte del o degli insegnanti di sostegno subentranti ad alcune ore scolastiche dell'alunno nella scuola media, per poter visionare in maniera diretta il metodo di lavoro, le problematiche e le strategie adottate dai colleghi nella quotidianità scolastica.
- Progettazione e attivazione da parte della scuola dell’ “Assistenza specialistica” (progetto ed esecuzione: equipe di educatori dell’associazione d’idee, NPI e scuola).

Giugno-settembre

- Pianificazione mirata ed attenta scelta sia del corpo docenti che del gruppo classe coinvolti nel progetto, per ottimizzare il contesto di lavoro in cui attuare il progetto, ad esempio scegliendo insegnanti di ruolo almeno per le materie con più ore e, sulla base delle informazioni in possesso, i compagni/e più attenti/e e maggiormente predisposti/e all'inclusione scolastica di alunni/e con disabilità di tipo intellettivo relazionale.
- Passaggio (fase 2): creazione ausili (per primo periodo) per strutturazione attività scuola, st. sociale, materiali per attività didattica (educatore- insegnante medie se disponibile);
- Riunioni di rete (NPI - famiglia – educatore – referente progetto - scuola media – scuola sup.) per pianificazione ingresso (stesura bozza del PDF e PEI con obiettivi, metodologie e strategie)

- Individuazione da parte della scuola di altri allievi con Autismo, anche già inseriti e frequentanti classi superiori alla prima, che potrebbero necessitare di un intervento specifico simile.

Ottobre/dicembre

- Inserimento ragazzo secondo accordi con presenza a scuola dell'educatore di riferimento (all'interno del progetto di Assistenza specialistica)
- Formazione insegnanti (partecipazione al corso insegnanti, parte generale, organizzato per le scuole dell'obbligo) con 2 incontri specifici per la scuola superiore (Uff. Scolastico Territoriale – Associazione d'Idee).

Ipotesi di argomenti da trattare: comunicazione sociale/pragmatica; comprensione e gestione delle emozioni; regolazione del comportamento. Gli argomenti sono da concordare con il gruppo docenti, in base alle esigenze e caratteristiche degli studenti coinvolti nel progetto.

- Sensibilizzazione classe/scuola (alunni e genitori) (Progetto di sensibilizzazione)- almeno 4 incontri (con proiezione film, cortometraggi...etc.), più uno con i genitori del gruppo classe. (Volontari ANGSA – Associazione d'Idee – Marco Mastino).
- Primo step di verifica (rete).

Successivamente incontri di verifica (RETE) ogni 2-3 mesi o all'occorrenza.

Settembre/giugno

L'Associazione d'Idee, avvalendosi di un'equipe multidisciplinare, fornisce il personale specializzato in Disturbi dello Spettro Autistico.

E' prevista la figura di un operatore, per l'affiancamento del ragazzo durante una parte delle ore scolastiche, e di un referente, per il monitoraggio e coordinamento dell'intervento congiunto tra docenti ed operatori.

L'operatore specializzato svolge un ruolo di supporto al team docenti, per:

- favorire l'individualizzazione e applicazione di strategie educative specifiche adatte a ragazzi con disturbo dello spettro autistico;
- prevenire/gestire comportamenti problematici;
- migliorare la comprensione di situazioni sociali;
- migliorare la relazione con i compagni;
- favorire la condivisione di:

- strategie visive per la strutturazione di tempo e spazio a scuola;
- strategie visive per la strutturazione delle attività scolastiche;
- adattamento delle attività didattiche secondo il funzionamento del singolo studente;
- realizzazione di storie sociali.

In tale ambito vengono individuati gli obiettivi specifici e definite le attività del percorso individualizzato, con le seguenti finalità:

- Fornire ai docenti della scuola secondaria superiore di secondo grado:
 - o informazioni teorico-pratiche sulle principali problematiche legate all'autismo, con relativi aspetti clinici ed educativi;
 - o strategie pratiche per l'insegnamento di abilità funzionali oltre che cognitive, all'interno del contesto scuola.
- Coinvolgere gli insegnanti in un progetto di rete, per la creazione di un percorso didattico individualizzato adeguato alla necessità dello studente.

Bibliografia

Borgnolo 2009 (a cura di), *ICF e Convenzione ONU sui diritti delle persone con disabilità. Nuove prospettive per l'inclusione*, Trento, Erickson.

Cardano 2011, *La ricerca qualitativa*, Bologna, Il Mulino.

Ferraioli et al. 2011, "Effective educational inclusion of students on the autism spectrum", in: *Journal of Contemporary Psychotherapy*, 41: 19-28.

Humphrey 2008, "Including pupils with autism spectrum disorders in mainstream schools", in: *Support for Learning*, 23: 41-47.

Medeghini et al. 2013, *Disability Studies. Emancipazione, inclusione scolastica e sociale, cittadinanza*, Trento, Erickson.

Monteverdi 2015 (a cura di), *Il Progetto 300 giorni. Autismo in adolescenza tra ricerca e sperimentazione*, Trento, Erickson.

ONU 2006, *Convenzione delle Nazioni Unite sui Diritti delle Persone con Disabilità*, <http://www.governo.it/backoffice/allegati/42085-5202.pdf>.

Patton 2015, *Qualitative Research and Evaluation Methods. Integrating Theory and Practice*, Los Angeles, Sage.

TreElle, Caritas e Fondazione Agnelli 2011, *Gli alunni con disabilità nella scuola italiana: bilancio e proposte*, Trento, Erickson.