

Programmi *evidence-based* per promuovere le competenze di studenti con disturbo dello spettro autistico

di Fiorenzo Laghi*

Il *Collaborative Model for Promoting Competence and Success for Student with ASD* (COMPASS), dei colleghi Lisa Ruble, Nancy Dalrymple e John McGrew (2012), di cui a breve sarà pubblicata la traduzione e la validazione italiana (Laghi, Baiocco, Pecci, 2015), è un modello di consulenza basato sull'evidenza scientifica finalizzato alla promozione delle competenze di studenti con Disturbi dello spettro autistico (ASD). Tale disturbo, come riportato nella nuova edizione del *Manuale diagnostico e statistico dei disturbi mentali* (DSM-5), rientra nei disturbi del Neurosviluppo ed è caratterizzato da «deficit persistenti nella comunicazione sociale e dell'interazione sociale in molteplici contesti, compresi deficit della reciprocità sociale, della comunicazione non verbale utilizzata per le interazioni sociali e delle abilità di sviluppare, mantenere e comprendere le relazioni interpersonali. In aggiunta ai deficit della comunicazione sociale, la diagnosi di disturbi dello spettro dell'autismo richiede la presenza di un repertorio di comportamenti, interessi, o attività limitato e ripetitivo» (DSM-5, p. 36). Nel DSM-5, inoltre, sono riportati gli specificatori di gravità che descrivono la sintomatologia attuale e il livello di supporto richiesto sia rispetto all'area della comunicazione sociale sia rispetto l'area dei comportamenti ristretti e ripetitivi (dal livello 1 "È necessario un supporto" al Livello 3 "È necessario un supporto molto significativo") e nella procedura di registrazione è importante indicare la presenza di possibile compromissione intellettiva e di linguaggio associate, oltre alla presenza di possibile condizioni mediche e/o genetiche note o catatonie.

L'analisi degli indicatori clinici appena descritti induce a riflessioni importanti su come l'impostazione di un programma di intervento per ragazzi con ASD finalizzato alla promozione delle competenze in ambito scolastico e all'acquisizione di abilità debba obbligatoriamente considerare tali aspetti tenendo conto di una progettualità mirata, individuale e attenta ai bisogni del singolo (Laghi *et al.*, 2014, 2015a, 2015b).

Ci sono due fasi iniziali del Piano d'azione della consulenza COMPASS: la prima finalizzata alla raccolta delle informazioni attuali sullo studente che vede coinvolti gli insegnanti di sostegno e i genitori; la seconda, che prevede che le informazioni

* Sapienza Università di Roma.

raccolte siano condivise fornendo a tutti i partecipanti una comprensione comune delle sfide personali e ambientali dello studente e i supporti personali e ambientali in relazione agli obiettivi di insegnamento. Nella prima fase di valutazione, il modello prevede l'utilizzo di schede che possono essere compilate da insegnanti e genitori per analizzare le capacità di adattamento, i comportamenti problematici, le abilità sociali e ludiche, le abilità comunicative, le sfide e i supporti sensoriali, le abilità d'apprendimento, sfide e supporti ambientali e per elencare le preoccupazioni che interferiscono con il successo dello studente. I moduli compilati dalle singole figure consentono di ottenere un successivo profilo di sintesi al fine di poter declinare, in una successiva fase, gli obiettivi di insegnamento che sono ritenuti prioritari sia dagli insegnanti che dai genitori. Nella sperimentazione condotta nel contesto italiano, che ha visto coinvolte diverse scuole secondarie di II grado, le informazioni raccolte con gli strumenti del modello di consulenza COMPASS sono state integrate con quelle ottenute con gli strumenti standardizzati: la WISC-IV o Leiter-R per la valutazione del funzionamento cognitivo; la *Social Responsiveness Scale* per la valutazione della responsività sociale; la *Vineland Adaptive Behaviour Scale* (VABS; Sparrow *et al.*, 1984) per la valutazione del funzionamento adattivo e il *Teacch Transition Assessment Profile* (TTAP; Faggioli *et al.*, 2010) per la valutazione delle abilità. Nella fase iniziale di valutazione sono state osservate anche le interazioni sociali degli studenti con ASD durante le attività ricreative con l'utilizzo della *Behavior Coding Scheme for Children with ASD* (adattamento italiano di Laghi *et al.*, 2014). Sebbene questa fase di valutazione con strumenti standardizzati non sia prevista nel modello (anche se consigliata), è stata molto utile perché ha consentito al gruppo di lavoro di avere una conoscenza approfondita dei punti di forza e di criticità dello studente nelle diverse aree prima della definizione degli obiettivi di insegnamento relativi alle abilità socio-comunicative, sociali e di apprendimento. Dopo aver discusso la relazione tra ogni obiettivo e le sfide personali i supporti che ostacoleranno o faciliteranno l'apprendimento, la fase successiva è dedicata alle tecniche che possono essere utilizzate per l'insegnamento, quali materiali sarà necessario usare o creare, chi, dove e quando sarà fornita l'istruzione, e come saranno raccolti i dati.

Il modello prevede una fase di preparazione e di verifica delle competenze prima di procedere con la fase di consulenza iniziale e quattro sessioni di *coaching*. Nonostante nel modello COMPASS sia prevista una fase di valutazione delle proprie conoscenze sui contenuti della disabilità in generale e sull'autismo in particolare, riteniamo che sia importante una formazione specifica conseguita con corsi di perfezionamento e Master sui disturbi dello spettro autistico. Si tratta di avere delle conoscenze e di trasferire le abilità ad insegnanti e operatori che seguiranno il programma di insegnamento di ogni singolo ragazzo. Molte tecniche basate sull'evidenza scientifica richiedono una preparazione certificata. In altre parole, non si può improvvisare e le conoscenze dei disturbi dello spettro e della disabilità devono essere apprese e certificate.

Il modello COMPASS può essere di aiuto proprio perché cerca di offrire spunti di riflessione e di guida per poter redigere Programmi educativi individualizzati efficaci enfatizzando le potenzialità della videoregistrazione come strumento che permette anche al consulente di verificare l'andamento del processo formativo e di utilizzare il video-feedback come prezioso strumento di lavoro. Su questo aspetto l'esperienza condotta nel contesto italiano ha mostrato come l'utilizzo del video-feedback sia stato apprezzato sia da genitori che da insegnanti: la possibilità di discutere e concordare tre obiettivi ritenuti prioritari, la possibilità di individuare le opportunità e i rischi legati ad ogni obiettivo concordato, ha reso genitori e insegnanti protagonisti attivi durante il percorso e ha facilitato la costruzione di un rapporto collaborativo e di fiducia, non sempre facile da costruire in un ambiente scolastico. Protagonisti attivi sono stati anche i compagni di classe, grazie all'utilizzo del *Peer Mediated Instruction and Intervention* (PMI), ossia una metodologia *evidence-based* in cui i peer (i compagni di classe) vengono formati per ricoprire il ruolo di agenti dell'intervento, facilitando le interazioni sociali e aiutando i ragazzi con ASD ad acquisire nuove abilità finalizzate al futuro inserimento lavorativo. Tale intervento costituisce un modello formativo basato sugli stessi principi dell'apprendimento collaborativo: un modello di integrazione attiva nelle moderne concezioni di *welfare* che promuove, accanto alla crescita della solidarietà nei confronti di persone con disagio, lo sviluppo di nuove professionalità, determinate dalla fusione di competenze sul piano istituzionale e sociale.

La scelta di tale metodologia ha portato benefici sia ai ragazzi peer che ai ragazzi target (ragazzi con ASD), nonché all'intero ambiente sociale in cui entrambi i gruppi sono inseriti grazie ad un processo a cascata che ha permesso una rapida espansione di una mentalità più accogliente che ha visto lo studente con ASD come una risorsa e non come un vincolo, permettendone quindi l'integrazione e la prima possibilità di poter intravedere abilità che possano essere spendibili per l'inserimento professionale.

Allo scopo di indagare l'utilità degli interventi *peer-mediated* sull'acquisizione di abilità e competenze necessarie all'avviamento professionale dei ragazzi con autismo, sono state indagate le relazioni fra lo sviluppo di tali capacità nei ragazzi con ASD e l'utilizzo, da parte di questi ultimi, della figura del peer integrata con quella dell'assistente specialistico per l'apprendimento di tali requisiti.

Sono stati punti di forza la strutturazione puntuale delle attività, il coinvolgimento attivo delle famiglie e degli assistenti specialistici; la condivisione delle attività con i peer, che ha garantito integrazione e accettazione della diversità; il monitoraggio costante; le tecniche di intervento utilizzate, fortemente suggerite dalla SINPIA e dall'Istituto superiore di sanità.

Per valutare i programmi di intervento *evidence-based*, numerose sono le caratteristiche da analizzare, che inevitabilmente chiamano in causa la dimensione temporale: la capacità di replicabilità del programma; il costo-efficacia del

programma (I benefici del programma giustificano l'investimento di risorse?); la rilevanza del programma per la popolazione target; la probabilità che i benefici del programma siano sostenibili nel tempo.

In tempi di riduzione dei bilanci e crescenti deficit locali e statali, è auspicabile sostenere sperimentazioni che abbiano la maggiore probabilità di produrre effetti positivi. Dato che i programmi *evidence-based* devono assolutamente essere sottoposti a valutazioni rigorose, possiamo essere sicuri che se attuati con fedeltà e monitorati nel tempo avranno elevate possibilità di ridurre out come negativi.

Ed è questo quello che ci proponiamo di raggiungere, anche grazie alla formazione di operatori competenti che abbiano la possibilità di acquisire strumenti e competenze da utilizzare nei programmi di intervento con adolescenti con disturbo dello spettro autistico.

Può risultare una sfida, ma con l'impegno di tutti e creando sinergia tra le diverse istituzioni siamo certi di creare le basi per poter offrire anche a ragazzi con disturbo dello spettro autistico quanto affermato nell'articolo 4 della nostra Costituzione: «La Repubblica riconosce a tutti i cittadini il diritto al lavoro e promuove le condizioni che rendano effettivo questo diritto. Ogni cittadino ha il dovere di svolgere, secondo le proprie possibilità e la propria scelta, un'attività o una funzione che concorra al progresso materiale o ideale della società».

Riferimenti bibliografici

- Laghi F., Baiocco R., Federico F., Lonigro A., Baumgartner E., Levanto S., Ferraro M. (2015b), Peer and Teacher-Selected Peer Buddies for Adolescents with Autism Spectrum Disorders: The Role of Social, Emotional and Mentalizing Abilities. *Journal of Psychology*, DOI: 10.1080/00223980.2015.1087375.
- Laghi F., Costigliola F., Levanto S., Russo O. G., Ferraro M., Michienzi M. (2014), *A Peer-mediated Intervention to Develop Social and Work Abilities for Adolescents with ASD: Pilot Study*. *Rivista di Psicologia Clinica*, 2, pp. 131-46, DOI: 10.14645/RPC.2014.2.486.
- Laghi F., Lonigro A., Levanto S., Ferraro M., Baumgartner E., Baiocco R. (2015a), Nice and Nasty ToM Teacher-selected Peer models for Adolescents with Autism. *Measurement and Evaluation in Counseling and Development*, DOI: 10.1177/0748175615596784.
- Mesibov G., Thomas J. B., Chapman S. M., Schopler E. (2010), *TTAP-TEACCH Transition Assessment Profile*, II ed., Manuale; ed. it. a cura di R. Faggioli, T. Sordi, M. Zacchini. Giunti OS Organizzazioni Speciali, Firenze.
- Ruble L. A., Dalrymple N. J., McGrew J. H. (2012), Collaborative Model for Promoting Competence and Success for Students with ASD. Springer; ed. it. a cura di F. Laghi, R. Baiocco, B. Pecci, *COMPASS. Un modello collaborativo per promuovere la competenza e il successo di studenti con Disturbi dello spettro autistico*. Hogrefe Editore, Firenze 2015.
- Sparrow S. S., Balla D. A., Cichetti D. V. (1984), *Vineland Adaptive Behavior Scales*. American Guidance Service, Circle Pines (MN).