



UNIVERSITÀ CA' FOSCARI DI VENEZIA
FACOLTÀ DI LINGUE E LETTERATURE STRANIERE
CORSO DI LAUREA IN LINGUE E SCIENZE DEL LINGUAGGIO

PROVA FINALE DI LAUREA

Children with Asperger's Syndrome
in primary school: difficulties with
foreign language learning

Relatore: Carmel Mary Coonan

Correlatore: Matteo Signorini

Laureanda: Fabrizia Baso

Matricola: 808233

ANNO ACCADEMICO 2007 – 2008

Indice

Acknowledgements

Introduction

PARTE PRIMA

1 *Capitolo 1*

Asperger's Syndrome

- 2 1.1 What is Asperger's Syndrome?
- 2 1.1.1 *A general description*
- 5 1.1.2 *Diagnostic Criteria*
- 7 1.1.3 *Diagnosis*
- 7 1.1.4 *The difference between Asperger's Syndrome and Autism*
- 9 1.2 Giving evidence to Asperger's Syndrome
- 9 1.2.1 *Their impairment in social interaction*
- 10 1.2.2 *Their impairment in social imagination*
- 11 1.2.3 *Their love of routines*
- 12 1.2.4 *Their special interests and obsessions*
- 12 1.2.5 *Their sensory difficulties*
- 13 1.3 What is wrong with the Asperger language?
- 15 1.3.1 *Their impairment in social communication*
- 16 1.3.2 *Conversation*
- 17 1.3.3 *Speech, Prosody and Voice*
- 17 1.3.4 *Comprehension of Instructions*
- 18 1.3.5 *The parrot – like echoing of speech*

18		<i>1.3.6 The metaphorical language</i>
19		<i>1.3.7 The literal language</i>
20		<i>1.3.8 Difficulties with pronouns</i>
21		<i>1.3.9 Difficulties with tenses and relative terms for time and place</i>
21	1.4	History of Autism and Asperger's Syndrome
22	1.5	What causes Asperger's Syndrome?
23		<i>1.5.1 Mirror Neurons and autism</i>
24	1.6	Is there a cure for Asperger's Syndrome?

27 *Capitolo 2*

Il diritto all' educazione del bambino affetto dalla Sindrome di Asperger

29	2.1	Il percorso dell' integrazione scolastica in Italia
29		<i>2.1.1 La legge n. 118 del 1971</i>
30		<i>2.1.2 Il Documento Falcucci del 1975</i>
31		<i>2.1.3 La circolare ministeriale n. 216 del 1977</i>
31		<i>2.1.4 La legge n. 517 del 1977</i>
32		<i>2.1.5 La legge-quadro n. 104 del 1992</i>
33	2.2	La realizzazione dell' integrazione
35		<i>2.2.1 Garantire una tipologia specifica di sostegno</i>
36		<i>2.2.2 L'insegnante specializzato</i>
38		<i>2.2.3 Il PEI e il PDF</i>
39	2.3	Considerazioni

41 *Capitolo 3*

Suggerimenti educativi e didattici per gli insegnanti

42	3.1	La Sindrome di Asperger condiziona la riuscita scolastica
42		<i>3.1.1 Tipologie di bambini Asperger</i>
43		<i>3.1.2 La collaborazione fra insegnanti e genitori</i>
44		<i>3.1.3 Il bambino Asperger non è pigro</i>

45	3.2	Le abilità sociali
47		3.2.1 <i>L'intervallo</i>
48		3.2.2 <i>Le attività di gruppo</i>
49	3.3	Le abilità cognitive
49		3.3.1 <i>La motivazione</i>
50		3.3.2 <i>La memoria</i>
50		3.3.3. <i>La generalizzazione</i>
51		3.3.4 <i>La comprensione</i>
52	3.4	L' esecuzione
53		3.4.1 <i>La produzione di un testo</i>
54		3.4.2 <i>La matematica</i>
55		3.4.3 <i>Le verifiche</i>
56	3.5	Le abilità organizzative
56		3.5.1 <i>L'organizzazione del materiale scolastico</i>
56		3.5.2 <i>L' orario delle lezioni</i>
57	3.6	Le abilità motorie
59	3.7	I problemi sensoriali
60		3.7.1 <i>L' ingresso a scuola</i>
61		3.7.2 <i>L' aula</i>
62	3.8	I problemi di concentrazione
62	3.9	Serie ristretta di interessi
64	3.10	Integrazione e non solo inserimento

PARTE SECONDA

67 *Capitolo 4*

The importance of teaching a foreign language to children suffering from Asperger's Syndrome

68	4.1	La lingua inglese nella riforma scolastica italiana
70		4.1.2 <i>Quadro Comune Europeo di Riferimento</i>
70	4.2	Il progetto di integrazione scolastica L2 – Ed. Motoria
72		4.2.1 <i>Il metodo glottodidattico Total Physical Response</i>
74	4.3	Children with AS need to learn a foreign language

76	4.4	What teachers should know
78	4.5	Strategies that would help teachers in accommodating learners with AS in their foreign language lessons
78		<i>4.5.1 Strategies for social interaction</i>
80		<i>4.5.2 Strategies for social communication</i>
83		<i>4.5.3 Strategies for managing the lack of flexibility</i>
83		4.5.3.1 The negative aspects of the impairment
85		4.5.3.2 The positive aspects of the impairment
86	4.6	Tell me, I forget, show me, I remember, involve me, I understand
86		<i>4.6.1 Their special interest</i>
87		<i>4.6.2 Travelling</i>
88		<i>4.6.3 The use of a computer</i>
90	4.7	My experience in the classroom
90		<i>4.7.1 La ricerca del bambino affetto dalla Sindrome di Asperger</i>
91		<i>4.7.2 In classe</i>
92		<i>4.7.3 Il metodo di insegnamento</i>
93		<i>4.7.4 La verifica di inglese</i>
94	4.8	Considerations
95		Considerazioni finali

Appendici

Bibliografia

Sitografia

Acknowledgements

I thank all who assisted in the preparation of this dissertation.

In particular, I extend my gratitude to the Gripentroggs, the American family who welcomed me in their special everyday life. I appreciate them a lot for allowing me to make public a little of their story. Without their support my dissertation would not have been possible.

Many thanks also go to my supervisors professor Carmel Mary Coonan and professor Matteo Signorini for their advice, guidance, wisdom, patience, and ongoing encouragement during the course of my research. Above all I thank them because they complied with my wishes giving me the possibility to realize this dissertation that deals with a delicate issue.

Thanks are also extended to teacher Hilary McColl who has been always so kind and available towards me. Moreover her web site has been really useful as well as her advice.

Special thanks also to specialists Vivienne Wire and Christine Besnard who allowed me to consult their unique papers that were decisive for the writing of the fourth chapter of my dissertation.

I acknowledge with appreciation the assistance provided by teacher Caso and teacher Martin who gave me the opportunity to attend their lessons as well as I am thankful to professor Clama and professor Guazzieri who are respectively the headmasters of Scuola Primaria San Francesco D' Assisi, in Casier and Scuola Primaria A. Gramsci, in Campalto.

I gratefully acknowledge teacher Cherubini Simona and teacher Mastrella Carol who advised me a lot of necessary bibliography and clarified my several doubts.

Many thanks to Beatrice Buisseret from Asperger Foundation London as well as to consultant Anna Tullemans who placed me on her email newsletter list so I can receive the latest ideas to help children suffering from AS.

Many thanks to teacher Angus Hall who supported me from Japan, to Alain Bevilacqua from Autismosvizzera as well as to Gruppo Asperger Onlus and to the psychologist Raffaella Faggioli from Ok La salute prima di tutto magazine.

Many thanks to teachers, friends, children and their families which were keen to help me and welcomed me into their homes and classrooms. I gratefully acknowledge their interest and support.

Last, but by no means least, I thank my family and my fiancé for their ongoing support, interest, and patience during the last six months.

FB

Introduction

The idea to write a dissertation about Asperger's Syndrome originates from my own experience. My interest in the above-named autistic syndrome began two years ago when I went to Ireland as an Au-pair girl. There I had the opportunity to live for three months with a family where there were two children, two brothers, who suffer from Asperger's Syndrome.

For me, living with that family was a sensational experience because I had the chance to discover a new way of being, a new world. Of course I suffered defeats but also I had a lot of gratification. Very soon I was in need of information about Asperger's Syndrome, not just for my own benefit, but so that I could contribute to awareness of the syndrome amongst people who are part of an autistic child's life.

I would like this dissertation to be not just simply a goal to be reached after three years at university, but a starting point for my vocational education, that has the aim to offer me years of experiences in the learning and teaching of foreign languages to regular and special needs students.

This paper arises firstly from a personal need for knowledge, secondly from a need to set down thoughts engendered by this long - running project, and lastly from the wish that it may be of use to others.

In particular, this dissertation looks at the difficulties with foreign language learning likely to be experienced by a child with Asperger's

Syndrome in primary school. I start with a broad view, narrowing the focus a step at a time.

In the first chapter, I provide a broad description of Asperger's Syndrome that allows the reader to enter the autistic child's way of being and to understand the complexity of this lifelong disorder. I have taken into account: the similarities and differences between Asperger's Syndrome and autism, the language abilities of autistic children, the history as well as the causes and the cures for Asperger's Syndrome.

The second chapter examines the legislation that has led to children with disabilities being taught in mainstream schools and to the consequent employment in mainstream of special needs educational assistants.

In the third chapter, I consider the classroom environment in general, and the need for teachers to adopt strategies and teaching approaches, in order to further the educational and scholastic achievement of children with Asperger's Syndrome. This chapter considers an overview of the most common behavioural and learning problems observed in autistic children, and provides some useful suggestions that teachers may follow during their lessons.

In the fourth chapter, at least, I turn to the main subject of the dissertation, that is to say the importance of teaching a foreign language to children with Asperger's Syndrome, in primary school. This chapter deals with the difficulties, the strengths and the limitations of children with Asperger's Syndrome. It also suggests some strategies which may be helpful both to foreign language teachers and to their learners whose difficulties fall within the Autistic Spectrum.

This dissertation includes a number of testimonies from parents. These are drawn, in the main, from emails written by the parents of the two brothers I looked after, during my stay in Ireland.

It also includes teachers' comments and some items of legislation, as an aid to better understanding the discomfort and the perseverance of the people who live with a child suffering from Asperger's Syndrome.

Moreover the suggested educational and didactic tips result from the interviews I had with helpful teachers as well as from work based on email correspondence with Asperger's Syndrome specialists, kind people who believe in the possibility of scholastic success for these special children.

The final part of this dissertation is devoted to my conclusions and critical comments that I have elaborated on, after having taken part, for a few hours, in some English lessons.

FB

PARTE PRIMA

Capitolo 1 Asperger's Syndrome

We have 3 kids.... Grant (11), Taylor (7) and Blake (2). They are great kids. You should know that Grant has Asperger's Syndrome, which is a form of Autism¹ (Gripentrog, 2007).

As I previously mentioned, I first became interested in Asperger's Syndrome (AS) in summer 2007 while I was working as an Au-pair girl for an American family and met Grant and Blake, two young children suffering from AS. While Grant has a precise diagnosis, his brother Blake has some autistic tendencies but hasn't been diagnosed yet.

I found their unusual behaviour quite bewildering and became determined to deepen this area in order to better understand and help them.

¹ Fonte citata previo consenso dell' autore.
Nota valida anche per le successive citazioni dallo stesso.

The first time I read about AS was in Tony Attwood's book *The complete guide to Asperger's Syndrome* that I found in a bookcase of the family, while I was dusting. Whenever I could, I read a few pages of Attwood's book and after about three months living with Grant and Blake, I made my decision: Asperger's Syndrome had to become part of my vocational training.

1 What is Asperger's Syndrome?

What follows is a description of AS that I elaborated taking into account both my experience and the scientific literature. In particular, I wrote the following paragraphs with reference to the fourth edition of the Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders (DSM IV) as well as to the Italian translation of Attwood's book *Guida alla Sindrome di Asperger. Diagnosi e caratteristiche evolutive* and to the book *Pensare in immagini* written by Temple Grandin, an autistic woman. Anyhow the opinions of Asperger's Syndrome specialists, with whom I had an email correspondence, have contributed to enrich the content as well.

Moreover, I collected useful information about AS from several web sites² concerning this pervasive developmental disorder.

1.1.1 A general description

Professor Tony Attwood describes AS as a lifelong developmental disorder that falls within the autistic spectrum.

This lifelong developmental disorder, Attwood explains, is named for the Viennese physician, Hans Asperger, who described a pattern of behaviours in several children who had normal intelligence and language development, but who exhibited some bizarre behaviours as well as marked deficiencies in social and communication skills (Attwood, 2007).

² L'elenco dei siti web consultati è riportato dopo la bibliografia, alla fine della tesi.

Asperger's Syndrome is mostly a 'hidden disability'. This means that you can't tell that someone suffers from it from their outward appearance.

Dr. Temple Grandin sets straight that while there are some similarities with autism, children suffering from AS have fewer problems with speaking and are often of average, or above average, intelligence. Indeed, these children do not usually have the accompanying learning disabilities associated with autism, but find the same things difficult as children with autism (Grandin, 2006). Attwood looks on AS as a different way of approaching life, one that is dominated by the pursuit of truth and knowledge (Attwood, 2007).

The following quotations have the purpose to help the reader better understand professor Attwood's remarks.

In classe l'insegnante si era momentaneamente distratto e un bambino si stava comportando deliberatamente male, facendo ridere tutti gli altri. L'insegnante si accorse che qualcuno aveva fatto qualcosa e chiese: "Chi è stato?". Ci fu un lungo silenzio, rotto soltanto dal bambino con Sindrome di Asperger che venne in aiuto dicendo chi si era comportato male, senza accorgersi delle occhiate di disapprovazione degli altri bambini per avere rotto il codice del silenzio³

(Gonella, 2008).

Moreover professor Attwood prefers to think of Asperger's Syndrome in a positive light, reminding us the four positive features he has noticed in children with this disorder, that is: honesty, reliability, dedication and determination (Attwood, 2007).

Io non racconto mai bugie. Mia madre diceva sempre che dipendeva dal fatto che sono una brava persona. Invece non dipende dal fatto che sono una brava persona. E' perché non sono capace di raccontare bugie. (...) Ed ecco un altro motivo per cui non mi piacciono i romanzi, perché raccontano bugie su cose mai avvenute e mi fanno venire le vertigini e mi spaventano (Haddon, 2003, p.27).

³ La citazione è tratta dalla presentazione PowerPoint di Elisabetta Gonella, proposta in occasione del 1° Convegno Internazionale sull' autismo organizzato da Edizioni Erickson. <http://www.erickson.it/erickson/repository/attach/WS4ElisabettaGonella.pdf>

Children suffering from Asperger's Syndrome can exhibit a variety of characteristics and the disorder can range from mild to severe (Grandin, 2006).

Specialist Vivienne Wire writes about AS explaining that as all disorders on the autistic spectrum, AS has three particular areas of difficulty that she groups together under the expression *the triad of impairments*.

The triad of impairments involves: an impairment in social interaction, in social communication and in imaginative and flexible thinking (Wire, 2005).

Indeed, Attwood explains, children suffering from AS often have obsessive routines and are preoccupied with a particular subject of interest (Attwood, 2007). They have a great deal of difficulty reading nonverbal cues (body language) as well as they lack a theory of mind (Frith, 1989).

Professor Uta Frith of University College, London (UCL) argues that children suffering from autism do not have the mind's ability to think about itself and to think about the minds of other people. She explains that this ability enables us to predict other people's behaviour. Thinking what others think is essential for engaging in complex social activity because it supports our ability to co-operate and to learn from each other. Uta Frith's research has shown that the *theory of mind* may be either absent or severely delayed in autistic children and that this may explain their difficulties in social communication (Frith, 1989).

Moreover children suffering from AS have often difficulty determining proper body space as well as are often overly sensitive to tastes, smells, and sights and may prefer soft clothing, certain foods, and be bothered by sounds or lights no one else seems to hear or see (Attwood, 2007).

Living with Grant and Blake for three months I have realized that in fact, children with AS perceive the world very differently. Therefore, many of their behaviours that seem odd or unusual are not the result of intentional rudeness, and most certainly are not the result of improper parenting (Attwood, 2007).

A 12 anni Guido non era in grado di instaurare rapporti con nessuno e non sapeva interpretare le emozioni degli altri. Però aveva un livello di conoscenza sull' antico Egitto degno di un docente universitario. (...)

*Parlava in modo forbito e fluente, anche se con un tono di voce alquanto monotono*⁴ (Castelli, 2008, p. 89).

Asperger's Syndrome specialists have recognised that Asperger children may exhibit exceptional skills or talents in a specific area, even if they are often viewed as eccentric or odd and can easily become victims of teasing and bullying.

The disorder may also include motor clumsiness and problems with handwriting as well as there can be problems with organisational and time management skills (Attwood, 2007).

Asperger children come from all nationalities, cultures, social backgrounds and religions. However, the condition appears to be more common in males than females;⁵ the reason for this is unknown (Frith, 1989).

1.1.2 Diagnostic Criteria

In order to standardize the description and interpretation of Asperger's Syndrome as well as of autism and of other mental disorders, diagnosis and classification systems have been set up.

At present there are two established classification systems for mental disorders: *The International Classification of Diseases*, in its tenth revision (ICD-10), published by the World Health Organization (WHO) and the classification system of the American Psychiatric Association (APA), *The Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders*, in its fourth edition (DSM-IV), that is the most common classification system used in Italy. Both criteria however, are remarkably similar (Attwood, 2007).

In the appendix, I have included the description of Asperger's Syndrome as well as of autism given by the DSM – IV.

⁴ Fonte tratta dall' articolo *Il bambino affetto dalla Sindrome di Asperger salvato da Tutankamon*, redatto dalla rivista *OK_ La salute prima di tutto*, n° 10 di ottobre 2008, il testo è di P. Rossi Castelli.

⁵ Il tasso del disturbo, come riporta il DSM IV, è da 4 a 5 volte maggiore nei maschi che nelle femmine.

Dr. Grandin explains that diagnosis are made when a specified number of the characteristics listed in the fourth edition of the Diagnostic and Statistical Manual of the American Psychiatric Association (DSM IV) are present, in ranges inappropriate for the child's age. However a diagnosis of Asperger's Syndrome may be made when a child exhibits mild symptoms than in autism, although those symptoms may be exactly the same as a child with an autism diagnosis. Therefore, there is no standard "type" or "typical" person with autism as well as with AS (Grandin, 2006).

Asperger's Syndrome is one of five types of autism spectrum disorder, grouped under the broad heading *Pervasive Developmental Disorder* (PDD) in the fourth edition of the Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders (DSM IV).

The following list is from the DSM IV, that includes the descriptions of all currently recognized mental health disorders. Number 299.00 refers to autism while number 299.80 refers to Asperger's Syndrome.

The five types of autism spectrum disorder described by DSM IV are:

- 299.00 *Autistic Disorder*;
- 299.10 *Childhood Disintegrative Disorder*;
- 299.80 *Rett's Disorder*;
- 299.80 *Asperger's Disorder*;
- 299.80 *Pervasive developmental disorder, NOS*.

These diagnoses are normally diagnosed in early childhood, but are not only disorders of childhood, they are instead disorders of development and their symptoms will look very different at different ages. Certain features will not become apparent until later; others may disappear with time. The pervasive developmental disorders cannot be seen just as snapshots (Frith, 1989).

Professor Uta Frith explains that the symptoms and characteristics can present themselves in a wide variety of combinations, from mild to severe.

Although they are defined by a certain set of behaviours and children can exhibit any combination of the behaviours in any degree of severity (Frith, 1989).

1.1.3 Diagnosis

Asperger's Syndrome shares many of the characteristics of other disorders on the autistic spectrum and because it was unknown until a few years ago, many individuals either may still receive an incorrect diagnosis or remain undiagnosed (Grandin, 2006). For instance, Grant initially received different diagnosis, and lastly was re-diagnosed with Asperger's Syndrome.

From the age of two until about ten we took Grant to all kind of specialists. Each one gave him a different diagnosis: ADHD (Attention Deficit Hyperactivity Disorder), OCD (Obsessive Compulsive Disorder), ODD (Obsessive Defiant Disorder) and Bipolar NOS (Not otherwise specified.) It wasn't until we came to Ireland that we diagnosed him at Autistic/PDD (Persuasive Development Disorder). Grant exhibited behaviour in all of these areas. It wasn't easy to "label" him, and became easier as he got older to fit him into the Asperger's Syndrome category (Gripentrog, 2008).

1.1.4 The difference between Asperger's Syndrome and Autism

Asperger's Syndrome and autism are subgroups of a larger diagnostic category called Autistic Spectrum Disorders (ASD). Anyhow Asperger's Syndrome is a mild form of autism. The difference is clear if we compare the description of autism with the one of Asperger's Syndrome, given by the fourth edition of the Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders (See Appendix).

Therefore, what follows has been worked out comparing the descriptions of the disorders given by the DSM IV.

While children suffering from AS do not manifest a clinically significant general delay in language, children suffering from autism instead may demonstrate qualitative impairments in communication, thus a delay in, or total lack of, the development of spoken language.

Moreover children suffering from autism who have an adequate speech may manifest a marked impairment in the ability to initiate or sustain a conversation. Unlike children suffering from AS, children with autism may

also use the language in a stereotyped as well as repetitive or idiosyncratic way. As it is described at point four of the DSM's description concerning autism, autistic children may not be able to play in a varied as well as spontaneous or social imitative way.

Asperger children may or may not seek out social interaction, but always have difficulty in interpreting the skills of social and emotional interaction with others, leading to significant impairment in relationships and peer interaction (DSM IV, 2001). Although parents often notice problems at an early age, a diagnosis of AS is usually only made during primary school or later while a diagnosis of autism is usually made in the first three years of the child's life (Attwood, 2007).

Children with AS function relatively well in terms of intelligence and they often manage to go to school, graduate from colleges and live independently (Grandin, 2006). It's said that geniuses and people with AS share same characteristics, because they both have narrow interests and are more focused and persistent on what they are doing than normal people (Grandin, 2006).

What follows is an exhaustive list of the main characteristics of Asperger's Syndrome, that I have elaborated taking into account both Wire's description concerning the *Triad of impairments* and the wide description given by the National Autistic Society website⁶.

Anyhow other authors' points of view support as well as fatten the following paragraph and once more Gripenstrog's short authentic stories give evidence of the scientific literature.

⁶ www.nas.org.uk è il sito web della National Autistic Society.

1.2 Giving evidence to Asperger's Syndrome

The National Autistic Society (NAS) of London divides the characteristics observed in children with Asperger's Syndrome into six main groups.

This paragraph includes the characteristics of only five groups, because later on an entire paragraph has been dedicated to the Asperger language. However, it is important to realize that variations occur from child to child and it is rare to find, in any one case, all the peculiarities listed below. This paragraph's title predicts the work I have done connecting the scientific literature with parts of the email I have received from the mother of the two brothers suffering from AS I lived with, during summer 2007.

1.2.1 Their impairment in social interaction

The NAS explains that many children suffering from Asperger's syndrome have difficulty with initiating and sustaining social relationships, which can make them very anxious and consequently cause other impairments.

Some Asperger children may not understand anything that is said to them. For instance, they may not look up when their name is called or they may not show any interest in listening to or looking at people speaking to them. Children suffering from AS seldom point to something, or shout excitedly, in order to attract attention (Grandin, 2006).

Io ero la primogenita di mia madre ed ero come un piccolo animale selvatico. Mi dimenavo per liberarmi quando venivo tenuta in braccio, mentre quando venivo lasciata da sola nella grande carrozzella raramente mi lamentavo
(Grandin, 2006, p. 49).

Sometimes Asperger children may have outbursts of hilarity and occasionally violent tantrums. It occurs in particular when they are among other peoples or when they are asked to do something they do not like.

An occasion that is very vivid in my mind is when Grant's class were asked to draw their own houses. Grant drew his exactly how it was.

The teacher, however, asked him to draw a chimney. "I don't have a chimney on my house" he replied. She insisted that he draw it. Grant refused as it wouldn't have been his house. She tore his drawing up, gave him a new sheet of paper and insisted that he does it again. He did, without the chimney. The teacher was very cross and again tore up his work. By this time Grant was so hurt and angry that left his table and kicked a football around the classroom (Gripentrog, 2008).

Moreover these children are not able to make as well as to maintain friendships and prefer to stay and play alone as well as they do not understand the social rules that normal children pick up without thinking. For instance, children with AS may stand too close to another child or start an inappropriate topic of conversation (Attwood, 2007).

1.2.2 Their impairment in social imagination

Children with AS can be imaginative in the conventional use of the word. Therefore, many may become successful writers, artists and musicians. But children with Asperger's syndrome may have serious difficulties with social imagination.

If her sister is looking at Grant with anger on his face, he just doesn't see it (Gripentrog, 2008).

Children with AS often cannot make connections that other children make easily. For example, when someone smiles, we know the smiling person is happy or being friendly. But a child with AS may have troubles connecting that smile with the person's happy feelings.

*(...) lei mi mostrò questo disegno ☹
e io imparai che significava “essere tristi”.
Poi mi mostrò anche questo disegno ☺
e io imparai che significava “essere felici”(...)
(Haddon, 2003, p. 5)*

The NAS explains that some children with AS may find it difficult to play 'let's pretend' games and prefer subjects rooted in logic and systems, such as mathematics.

1.2.3 Their love of routines

To try and make the world less confusing, children with AS may have rules and rituals which they insist upon. Young children, explains the NAS, may insist on always walking the same way to school. In class, they may get stressed and anxious if there is an unexpected change to the timetable or a teacher delays.

La realtà per una persona autistica è fonte di confusione, è una massa di eventi, persone, luoghi, suoni e viste che interagiscono tra loro. Non sembrano esserci confini chiari, un ordine o un significato per nessuna cosa. Una gran parte della mia vita è dedicata a cercare di capire quali sono i pattern sottostanti ogni cosa. Routines consolidate, orari, strade particolari e rituali sono tutti quanti d'aiuto quando si cerca di fare ordine in una vita insopportabilmente caotica⁷ (Gonella, 2008).

Asperger children often play only with one particular toy and don't like changes in routines. They like to stay on a schedule that is always the same. They also may insist that their toys or other objects be arranged a certain way and get upset if these items are moved or disturbed (Attwood, 2007).

⁷ La citazione è tratta dalla presentazione PowerPoint di Elisabetta Gonella, proposta in occasione del 1° Convegno Internazionale sull'autismo organizzato da Edizioni Erickson. <http://www.erickson.it/erickson/repository/attach/WS4ElisabettaGonella.pdf>

Blake has a large collection of toy car, but instead of playing with them, he is interested only in placing them in long straight lines (Gripentrog, 2008).

1.2.4 Their special interests and obsessions

Children with AS may develop an intense, sometimes obsessive, interest in a hobby or collecting. Sometimes these interests are lifelong; in other cases, one interest is replaced by an unconnected interest. For example, a person with Asperger's Syndrome may focus on learning all there is to know about trains or computers.

Grant is obsessed with things, right now it's Coke and computers. He also has a number of "ticks" like touching everything with his wrist, bending down on his knees a lot, blinking and a mouth twitch. He also wouldn't wear jeans until he turned 12, never a shirt with a zipper and he still has a hard time with buttons

(Gripentrog, 2008).

Some are exceptionally knowledgeable in their chosen field of interest.

With encouragement, explains Temple Grandin, interests and skills can be developed so that people with Asperger's Syndrome can study or work in their favourite subjects (Grandin, 2006).

Many times autistic children excel at certain areas, for Grant, it is maths. He is top in his class (Gripentrog, 2008).

1.2.5 Their sensory difficulties

Children with AS may also have some sensory difficulties. These can occur in one or all of the senses (sight, sound, smell, touch, or taste) and the degree of difficulty varies from one individual to another.

Asperger children may react to what's going on around them in unusual ways. Indeed, normal sounds coming from the surrounding may really bother and scare them. Moreover bright lights, loud noises, overpowering smells, particular food textures and the feeling of certain materials can be their cause of anxiety and pain.

My little son Blake is badly frightened by the noise of the vacuum cleaner. He screams or rocks to this sound and he would not calm down; eventually cleaning is done only when Blake is out of the house (Gripentrog, 2008).

Children suffering from AS realise that they are different, but they cannot understand how and why.

Throughout his life, before knowing he had Asperger's, Grant always told me: "Mom, I know something is different about me but I do not know what it is." He was about seven years old when doctors found out he had Asperger's. He often tells us: "I feel different. Other children at school are not what I am like! (Gripentrog, 2008).

1.3 What is wrong with the Asperger language?

Language competence is a complex issue that has to be taken into account when describing Asperger's Syndrome. Indeed, there are some important differences in the linguistic ability between children with AS and normal children and these problems have effects on social behaviour as well as contribute to the impairment in social communication (Frith, 1989).

Language offers many measurable aspects of performance. Breaking down language into these different segments, professionals are able to clarify to what extent and which aspects of, the language and communication of a child with an autism spectrum disorder is impaired.

There is *phonology*, the ability that allows us to handle speech sounds, for example, [t] in the sound /tea/; *syntax*, the ability to handle the rules of grammar, for example knowing in which order to place the subject, object and verb in a sentence, "[Subject] Mark [verb] jumped on a [object] bus".;

semantics, the ability that enables us to understand and create meanings. Lastly, there is *pragmatic*, the ability to use language for the purpose of communication.

Research on communication in children with Asperger's Syndrome have mainly focused on pragmatic disorders since most of these children have problems in interactive language use, with respect to both language production and comprehension (Frith, 1989).

Whatever level of syntactic skill is almost reached, the level of pragmatic skill is always lower (Frith, 1989). Anyhow semantic errors have been measured among some children with AS as well (Vogindroukas et al., 2003).

Tony Attwood argues that language is a means to such riches, but it seems they are not always accessible to Asperger children, even if they do have language (Attwood, 2006).

Grant's speech was slow and he had lots of troubles with L, R, TH sounds (...) sometimes he just doesn't get it when you say stop, or no, he is so focused that he'll just keeping pushing until he gets what he wants (...) If you compared how he talks to other kids his age, I would say he seems very immature and doesn't use the bigger more complex words (Gripentrog, 2008).

The following typical features of the Asperger language can be explained as consequences of a specific communication failure that does originate from a lack of knowing when and where to apply control (Frith, 1989).

Instead, professor Attwood believes that in some cases children suffering from AS may show unique linguistic characteristics because of anxiety (Attwood, 2007).

In succession, the characteristics of the Asperger language, described in Tony Attwood's book *Guida alla Sindrome di Asperger. Diagnosi e caratteristiche evolutive*. As in the previous paragraphs, I enriched Attwood's description with other authors' points of view and Gripentrog's short authentic stories give evidence of the scientific literature. However, it is important to realize that not all children with AS have all these linguistic characteristics.

Professor Attwood remarks that the DSM IV (See Appendix) affirms that children suffering from Asperger's Syndrome do not show a clinically significant general delay in language.

Unfortunately, writes Attwood, this statement might be understood as if there were no unusual peculiarities in the Asperger language. Although a five - year child suffering from AS does not have a general delay in language, he does show specific problems with it, in particular, in the interactive language use (Attwood, 2007).

1.3.1 Their impairment in social communication

It may be quite hard for children with Asperger's Syndrome to talk with other people and express themselves using words (Grandin, 2006).

Among children with AS, the first steps in language development may be significantly delayed and this delay is sufficient to be considered of diagnostic importance (Pry et al., 2005).

Unlike his sister, who has started to talk at twelve months, Grant did not say a word until he was much older (Gripentrog, 2008).

Asperger children's understanding is extremely literal (Attwood, 2007). Indeed, they have severe difficulty understanding gestures as well as facial expressions or tone of voice.

Once, when I remarked that his sister was crying her eyes out, he anxiously looked on the floor to see if the eyes were there. Moreover if I say, I'll be there in a minute, Grant will actually count to 60 seconds (Gripentrog, 2008).

Even if certain Asperger children start to talk very late, the absence of language at the age of five years would suggest further development difficulties in terms of cognitive and linguistic abilities.

Phonological and syntactic development might reach an almost normal level, while problems relating to semantics and pragmatics prevail (Pry et al., 2005).

1.3.2 Conversation

Communication with a child suffering from AS is by no means a total failure. Nevertheless, the communication that is achieved may be extremely limited (Attwood, 2007). The NAS argues that these children may have difficulties knowing when to start or end a conversation and choosing topics to talk about.

Grant does not talk much spontaneously, but answers questions willingly. He has a rather grating voice, his diction is oddly wooden, with little modulation, but his grammar is faultless (Gripentrog, 2008).

Although there are exchanges of information there is a missing ingredient, explains Attwood. There is a profound lack of interest in why people ask them questions and in any effect their remarks might have on their interlocutor. Questions and answers are all small units, and each answer is minimal and final. In this way each answer stopped the flow of conversation (Attwood, 2007).

Moreover, Asperger children may use a narrow range of grammatical structures, and more repetitive and stereotyped language (Attwood, 2007).

Grant like other children with AS gather enormous amounts of factual information about his favourite subject and can talk incessantly about it, but the conversation may seem like a random collection of facts or statistics, with no point or conclusion (Gripentrog, 2008).

Moreover Asperger children may have problems in language use including turn – taking and the differentiation of new from old information. When introducing a new topic into a conversation, children may not mark it as new.

However children suffering from AS may use complex words and phrases but may not fully understand what they mean (Attwood, 2007).

1.3.3 Speech, Prosody and Voice

Speech may be syntactically impeccable but atypical for the chronological age of the children suffering from AS. Moreover children with Asperger's Syndrome display substantial difficulties in the production and comprehension of speech prosody (Attwood, 2007).

Grant's speech may be marked by a lack of rhythm, an odd inflection, or a monotone pitch. Grant often lacks the ability to modulate the volume of his voice to match their surroundings. For example, he will have to be reminded to talk softly every time we enter a library or a movie theatre (Gripentrog, 2008).

Their voice may suddenly switch from whisper to loudness, from low to high pitch. It is as if they fail to judge what volume is needed to reach the listener (Attwood, 2007).

1.3.4 Comprehension of Instructions

Children with Asperger's Syndrome in particular, have remarkable troubles in the subtest of comprehension of instructions (Saalasti et al., 2008).

In reading comprehension, Grant struggles. He can read the information, but can't tell you what it's about. He is not able to guess the missing words in a story (Gripentrog, 2008).

Spesso deduco le parole dal contesto (Grandin, 2006, p. 76).

Language comprehension in everyday situations, where many factors contribute to comprehension, may still be atypical. Linguistic information

are interpreted in a given context (Grandin, 2006). Children with Asperger's Syndrome have been found to have difficulty in integrating linguistic information with a context. They tend to focus on details and not to integrate information coherently (Attwood, 2006).

1.3.5 The parrot – like echoing of speech

Professor Frith writes that some of the autistic children may show this kind of phenomenon (Frith, 1989). It can also occur in the speech of normal children, but only at a young age. This is when children repeat what they have heard rather than giving an appropriate response to what has been said.

The fragments of speech that are mostly echoed are those addressed directly to the child, not speeches addressed to others, meaningless sentences or random words. Echoing might signal "I do not understand", explains Uta Frith. Many autistic children who do not fully understand speeches are nevertheless able to receive and convey speech. They let bare messages go in and out correctly, but they do not seem to look for a reason for conveying the messages. Sometimes echoing can be a request, but in many instances, echoing is a stereotyped behaviour and does not have any communicative intent (Frith, 1989). Perhaps it may be used in order to overcome anxiety (Attwood, 2007).

1.3.6 The metaphorical language

This is when a child associates a particular word or phrase to an event or object in such a way that it is inexplicable to the listener.

The German professor Uta Frith uses the following anecdote to explain this phenomenon.

An autistic boy, Paul, was two years old when his mother used to recite to him the nursery rhyme "Peter, Peter, pumpkin eater". One day, while she was

doing this, she was working in the kitchen and suddenly dropped a saucepan. Paul, from that day on, chanted “Peter eater” whenever he saw anything resembling a saucepan (Frith, 1989, p. 125).

This is a perfect example of associative verbal learning, the sort of learning typical of the language learning of some autistic children.

These remarks are based on unique associations and they do not refer to experiences that are accessible to both speaker and listener, they do not have any communicative intent (Grandin, 2006).

New words are learned easily if they can be attached to relevant topics. If normal children are ready to learn a word, they pick up the meaning in a situation where that word is a shared topic of interest. The word will then be uttered and understood at the right moment (Freddi, 1990).

Some autistic children, in contrast, may miss out on situations where a relevant topic is shared with a person who says the right word at the right time. If so, this would mean they have fewer learning opportunities. That is to say, they might learn words or phrases that somebody uttered without intending them to be associated with the event that the child associated them with (Frith, 1989).

1.3.7 The literal language

A child with Asperger’s Syndrome may find it difficult to use the language in social contexts because they are not able to understand idioms, sarcasm and the metaphorical phrases. For example, explains professor Frith, if a child with autism is told *to pull his socks up* or that *it’s raining cats and dogs* it is likely that they will take the phrases very literally (Frith, 1989). The literal interpretation of utterances causes them several difficulties in understanding the others (Attwood, 2007).

Una delle ultime volte che è passato da me, per esempio, ha mantenuto lo sguardo sbarrato, e fisso, per tutto il tempo. Ho poi saputo che il padre gli aveva detto di guardare il dottore negli occhi e lui aveva preso questa raccomandazione tremendamente alla lettera (Castelli, 2008, p. 89).

Non sono capace di raccontare barzellette o fare giochi di parole perchè non li capisco (Haddon, 2003, p. 12).

We all know that the same words uttered with different communicative intent change their meaning. A good example is irony. For some autistic children the literal meaning of words does not change in an ironic setting (Attwood, 2007).

1.3.8 Difficulties with pronouns

Uta Frith noticed that some children with autism prefer to use proper names than pronouns or when using pronouns like “I” and “you” they tend to substitute “you” for “I” as well as “I” for “you”.

Michele ha cominciato a parlare a due anni; a tre usava due o tre frasi, usando il proprio nome al posto dell' io (Cornaglia Ferraris, 2006, p.87).

She explains that these children are not confused about their own and others' physical identity, as they always use names correctly. However, they tend to use more proper names than pronouns, like normal children do.

Professor Frith believes that this is due to the fact that these children are able to pull together a very limited amount of information at a time and she explains that children with autism are not able to understand how pronouns relate to previously used nouns (Frith, 1989).

Moreover, Frith explains, some autistic children may confuse personal pronouns or do not use them at all because they have problems in the finer points of social role appreciation. For instance, German – speaking autistic adolescents confuse the polite and familiar form of address (Sie and Du), and this confusion arises from a neglect of social roles (Frith, 1989).

1.3.9 Difficulties with tenses and relative terms for time and place

Autistic children may also have problems with tenses, words as “this” and “that”, “here” and “there”, “come” and “go”. Professor Uta Frith explains that this is not a grammatical problem but a problem of knowing when to use which tense and which word (Frith, 1989).

In order to help children with Asperger syndrome understand a conversation, the NAS of London advises to keep sentences as shorter as possible as well as clear and concise.

1.4 History of Autism and Asperger’s Syndrome

Autism as well Asperger’s Syndrome are not modern disorders, even though only in the past few years these lifelong developmental disorders have been recognized by professionals, teachers and parents (Attwood, 2007).

Uta Frith reports, in a chapter of her book *Autism. Explaining the enigma*, how autism and Asperger’s Syndrome were first recognized.

Leo Kanner and Hans Asperger were the pioneers of these developmental disorders, who independently of each other, first published accounts of them. These publications, Kanner’s in 1943 and Asperger’s in 1944, contained detailed case descriptions and also offered the first theoretical attempts to explain autism and Asperger’s Syndrome (Frith, 1989).

Uta Frith writes that both Kanner, working in Baltimore and Asperger, working in Vienna, saw cases of strange children who had in common some fascinating features; in particular they were unable to entertain normal affective relationships with people.

It is not really a coincidence that both Kanner and Asperger chose the word “autistic” to characterize the nature of the disorder because, Uta Frith remarks, the label had already been introduced by the Swiss psychiatrist Eugen Bleuler, in 1911.

The word “autistic”, that stems from the Greek word "autos," meaning “self”, originally referred to a basic disturbance in schizophrenia, while today

the terms “autism” and “autistic” are applied almost exclusively to the developmental disorders I am taking into account.

In contrast to Bleuler's schizophrenia, both Kanner and Asperger believed that there was present from birth a fundamental disturbance which gave rise to highly characteristic problems (Frith, 1989). Kanner's paper has become the most quoted, while Asperger's paper, written in German during World War II, was largely ignored. The belief has grown that Hans Asperger described quite a different type of children, not to be confused with the one of Kanner (Frith, 1989).

As a result of having an autistic daughter, Lorna Wing, an English psychiatrist wrote, in 1981, the academic paper *Asperger's Syndrome: a Clinical Account*, that popularized the research of Hans Asperger and introduced the term Asperger's Syndrome. The first book in English on Asperger's Syndrome was written by Uta Frith in 1991 and it wasn't until 1994 that the American Psychiatric Association (APA) officially added AS to the Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders (Surian, 2005).

1.5 What causes Asperger's Syndrome?

Ever since Asperger's Syndrome was identified, researchers have struggled to determine what causes it.

Some scientists think that some children are more likely to get autism because it or similar disorders run in their families, although environmental factors like pollution, food intolerances, digestive problems, and even childhood vaccinations, particularly the MMR⁸, seem to play a role (Surian, 2005).

La nonna Burton stava in un ricovero perché soffriva di demenza senile
(Haddon, 2005, p. 19).

⁸ The MMR vaccine is a "3 in 1" vaccine that protects against measles, mumps, and rubella, which are potentially serious diseases of childhood.

Blake has some autistic tendencies but he hasn't been diagnosed. He completely changed after his MMR vaccine. We totally believe it's from the vaccine that he has these new behaviour problems: anger, hyperactive, slow speech, and he rocks at night and to the sound of the vacuum. He's also obsessed with his cars and lining them up a certain way. He's also very picky (as is Grant) about the food, colour and texture. Grant and Blake's uncle is schizophrenic and their grandma was bipolar. So with the family history gene and the vaccine, it's no wonder. Many people also think it's from childbirth - I had a really hard delivery with Grant, he wasn't breathing when he was born - lack of oxygen to the brain? (Gripentrog, 2008).

The child psychologist and writer Bruno Bettelheim was a key proponent of the refrigerator mother theory of autism, which enjoyed considerable influence into the 1960s and 1970s in the United States. The 'refrigerator mother' label was based on the assumption, now discredited among most, but not all, that autistic behaviors stem from the emotional frigidity of the mothers (Frith, 1989).

1.5.1 Mirror Neurons and autism

For some reasons, some of the cells in the brain of children suffering from an autistic disorder do not develop properly. The Italian neurologist Marco Iacoboni, in his recent book *I Neuroni Specchio. Come capiamo ciò che fanno gli altri* holds a revolutionary position, writing what follows.

Un deficit dei neuroni specchio è davvero un fattore chiave per i disordini sociali delle persone affette da autismo (Iacoboni, 2008, p. 153).

Iacoboni describes Mirror Neurons as an important class of neurons that enable us to recognize and interpret emotions as well as body language in others and to learn by imitation. So Mirror Neurons are critical for social interactions, Iacoboni explains in his book.

These cells have been identified in the parts of the brain that have to do with movement, language, pain, and empathy. Their function is mental

imitation, that is to say mirror neurons should activate when people do something or watch someone else do something.

Starting in the late 1990s, investigators set out to explore whether there was a connection between the autistic disorders and the newly discovered class of nerve cells in the brain. Because these neurons appeared to be involved in abilities such as empathy and the perception of another individual's intentions, it seemed logical to hypothesize that a dysfunction of the mirror neuron system could result in some of the symptoms of autism (Iacoboni, 2008).

Unlike typically developing children, children with an autistic disorder may have virtually no activity in the part of the brain's mirror neuron system while imitating and observing emotions (Iacoboni, 2008).

The discovery of mirror neurons in the frontal lobes of macaques and their implications for human brain evolution is one of the most important findings of neuroscience in the last decade.

1.6 Is there a cure for Asperger's Syndrome?

While there is not the specific treatment or the right cure for AS yet, however there are many interventions that can significantly improve the functioning and quality of life of children with Asperger's Syndrome.

There is no known treatment that has any effect on the basic impairments underlying Asperger syndrome, but handicaps can be diminished by appropriate management and education (Wing, 1981).

Therapies mainly concentrate on the triad of impairments, that is to say, on the physical clumsiness as well as on the obsessive or repetitive routines and on the poor communication skills (Wire, 2005).

Specialists agree that the earlier a child starts treatments, the better. Different children need different kinds of help, but learning how to communicate is always an important first step.

Some children take medications to help their moods and behaviour, but for the time being, there is no medicine that is able to make AS go away (Surian, 2005).

Credo che le forme di trattamento basate sull'imitazione possano essere molto efficaci nell'aiutare le persone affette da autismo a superare i loro problemi sociali (Iacoboni, 2008, p. 156).

All Asperger's Syndrome specialists, with whom I had an email correspondence, assured me that studies are on the way to discover the best treatments for the pervasive developmental disorders.

For instance, the use of functional magnetic resonance imaging (fMRI)⁹ may be a strategy to identify the abnormalities in the brain which causes malfunction of the same, which in turn result in the autistic disorders (Iacoboni, 2008) and even the analysis of the DNA of the sufferers as well as of their families (Surian, 2005) may cause a breakthrough in the treatment of the lifelong developmental disorders I wrote about.

⁹ fMRI is a device used to map brain activity.

Capitolo 2

Il diritto all' educazione del bambino affetto dalla Sindrome di Asperger

Le disabilità dello sviluppo rappresentano un valore aggiunto per la società. Una società capace di garantire dignità, indipendenza e pari opportunità alle persone con autismo sarà in grado di garantirle a chiunque¹⁰

(Kari Steindal, 2008).

Il capitolo secondo del mio elaborato vuole ricordare il percorso legislativo affrontato dall' Italia con l'obbiettivo di promuovere una scuola disponibile a formare e ad accogliere indistintamente alunni normodotati ed alunni handicappati, tra i quali sono compresi anche i bambini affetti dalla Sindrome di Asperger (SA). Precedono la legislazione, alcune considerazioni a favore dell' integrazione degli alunni affetti dalla SA nella scuola di tutti.

Lo stesso psicologo Tony Attwood, uno dei massimi esperti della SA, consiglia l'inserimento dei bambini affetti dal disturbo autistico nelle scuole primarie pubbliche, in quanto ritiene che le scuole speciali per bambini

¹⁰ La citazione è tratta dalla presentazione PowerPoint di Donata Vivanti, proposta in occasione del 1° Convegno Internazionale sull' autismo organizzato da Edizioni Erickson, a Riva del Garda, lo scorso settembre.
<http://www.erickson.it/erickson/repository/attach/Plenaria1DonataVivanti.pdf>

autistici, risulterebbero una scelta inappropriata per l'alunno Asperger, il quale non ha il profilo comportamentale e di apprendimento tipico del bambino con autismo classico. Attwood chiarisce che sebbene la SA sia parte del continuum autistico, il bambino affetto da essa, non ha la limitata gamma di abilità e non si comporta come il tipico bambino autistico presente nell'immaginario pubblico.

E' importante perciò riconoscere, scrive Attwood, che il bambino con Sindrome di Asperger non ha semplicemente una forma lieve di autismo, ma un'espressione diversa del disturbo (Attwood, 2007).

Il Gruppo Asperger Onlus concorda pienamente con l'opinione dell'esperto, dichiarando che, al fine di promuovere l'istruzione inclusiva, bisogna educare gli allievi colpiti dalla Sindrome di Asperger in ambienti nei quali ci siano regolari e continue interazioni fra bambini Asperger e bambini dallo sviluppo normotipico (Gruppo Asperger Onlus, 2008).

Secondo quanto proclamato dalla legislazione italiana, le scuole primarie pubbliche sul territorio nazionale dovrebbero essere in grado di accettare qualsiasi tipologia di allievo, qualsiasi sia il grado di difficoltà di apprendimento, senza restringere o violare alcun diritto a nessun bambino, in quanto il loro diritto all'educazione è sostenuto da normative nazionali ed internazionali.

Senza istruzione, afferma Attwood, la vita delle persone con SA sarà maggiormente soggetta a difficoltà, in quanto l'istruzione offre a questi bambini una seconda occasione per comprendere il mondo (Attwood, 2006).

Per gli alunni con SA, l'istruzione rappresenta molto di più di un diritto di base, in quanto necessaria a compensare le loro grandi difficoltà comunicative, cognitive, motorie e sociali.

La legge quadro n. 104 del 1992 per l'assistenza, l'integrazione sociale e i diritti delle persone handicappate non parla esplicitamente di soggetti affetti dalla SA, ma specifica che: *è persona handicappata colui che presenta una minorazione fisica, psichica o sensoriale, stabilizzata o progressiva, che è causa di difficoltà di apprendimento, di relazione o di integrazione lavorativa e tale da determinare un processo di svantaggio sociale o di emarginazione* (art. 3, Legge 5 febbraio 1992, n. 104).

Ricordando quanto spiegato nel capitolo precedente, il lettore può riconoscere, nella suddetta definizione, il bambino affetto dalla Sindrome di Asperger.

2 Il percorso dell'integrazione scolastica in Italia

L'attenzione verso i diritti delle persone con disabilità è un avvenimento molto recente, in quanto le prime misure di politica sociale nel campo dell'handicap risalgono agli inizi del 1900.

Nel corso degli anni, furono emanati provvedimenti legislativi e circolari ministeriali che, non prevedevano la frequenza degli alunni handicappati, nella scuola comune.

Fino alla fine degli anni Sessanta, l'attività legislativa confermava la separazione tra scuola per normali e scuola per handicappati, i quali avevano sì diritto all'istruzione, ma non nella scuola di tutti. L'educazione e la formazione degli alunni handicappati veniva affidata ad organismi ed enti privati e solo in alcuni casi a strutture pubbliche (Gelati, 2004).

2.1.1 La legge n. 118 del 1971

Per i disabili italiani, soggetti all'obbligo scolastico, l'inizio degli anni settanta fu ricco di avvenimenti che portarono progressivamente alla riduzione delle scuole speciali.

Venne superata l'idea che per i soggetti con bisogni educativi speciali fosse necessario un contesto scolastico separato, mentre si diffuse la convinzione che il vivere in un ambiente sociale, nel quale la collaborazione e la condivisione fra soggetti handicappati e coetanei normodotati, favorisse risultati migliori (Gelati, 2004).

La Legge n. 118 del 1971 prese atto di questa convinzione e stabilì che anche gli alunni disabili dovevano adempiere l'obbligo scolastico nelle scuole comuni, ad eccezione di quelli più gravi, fra i quali si consideravano i ciechi, i sordi, gli intellettivi ed i motori gravi, cioè con impossibilità a muovere i quattro arti e spesso anche a parlare.

Dal 1971, con la legge n. 118 del 30 marzo, si riconosce per la prima volta, agli *invalidi civili*, il diritto all'istruzione nella scuola comune e si dispongono provvedimenti per assicurarne la frequenza.

Per i mutilati e invalidi civili, che frequentano la scuola dell'obbligo o i corsi di addestramento professionale finanziati dallo Stato, si prevede il trasporto gratuito, l'eliminazione delle barriere architettoniche nelle sedi scolastiche e l'assistenza durante gli orari scolastici per i casi più gravi (art. 28, Legge n.118 del 1971).

Secondo quanto annunciato dalla suddetta legge, l'alunno con disabilità, definito con l'espressione "invalido civile", doveva adeguarsi alla scuola, ai suoi metodi e alle realtà che in essa si vivevano, poiché la scuola comune non disponeva ancora di particolari risorse per far fronte all'ingresso della disabilità (Gelati, 2004).

Tale limitazione fu presto superata grazie al documento Falcucci del 1975, ma principalmente grazie all'entrata in vigore della Legge 517 del 1977.

Si ritenne più adeguato che, non doveva essere l'alunno disabile ad adeguarsi alla scuola che lo accoglieva, ma viceversa: l'ambiente come il programma didattico per l'istruzione dovevano essere adattati agli interessi ed ai bisogni dell'allievo handicappato.

2.1.2 Il Documento Falcucci del 1975

In un paragrafo del documento Relazione della Commissione Falcucci del 1975 si legge la volontà di accogliere tutti i bambini in situazioni di handicap nelle normali scuole, offrendo loro, inoltre, il diritto di priorità nell'iscrizione. Il documento Falcucci promuove dunque una scuola per tutti, abili e diversamente abili, il cui contesto prevede che ogni soggetto possa realizzare al meglio le proprie potenzialità, ma sottolinea anche che *la frequenza delle scuole comuni da parte dei bambini handicappati non implica il raggiungimento di mete culturali comuni.*

Il messaggio che traspare è che tutti possono camminare sulla stessa strada, ma ciascuno con il suo passo (Gelati, 2004).

L'espressione "pari opportunità" presente nella citazione di Kari Steindal, che introduce il capitolo, non significa che tutti possono avere gli stessi obiettivi e raggiungere gli stessi risultati, ma esprime che chiunque deve avere l'opportunità di sviluppare le proprie potenzialità.

2.1.3 La circolare ministeriale n. 216 del 1977

Il Ministero della Pubblica Istruzione emise la circolare ministeriale n. 216, il 3 agosto 1977, nella quale si raccomandava *l'inserimento di alunni disabili nelle scuole pubbliche comuni del territorio nel quale essi vivono, in quanto questo favorirebbe la socializzazione anche nei gruppi spontanei creati dalla vicinanza abitativa, addizionale a quella sostenuta dai momenti istituzionali previsti dalla scuola.*

Una scuola che porta l'alunno lontano dal proprio luogo di residenza riduce la sua possibilità di socializzazione con l'ambiente d'appartenenza (Gelati, 2004) e poiché il soggetto affetto dalla Sindrome di Asperger vive già un minor numero di occasioni di avere amici, il metterlo in condizione di frequentare bambini non del suo quartiere rischia di isolarlo maggiormente.

2.1.4 La legge n. 517 del 1977

La legge n. 517 del 4 agosto 1977, fu promulgata con lo scopo di modificare l'ordinamento didattico della scuola dell'obbligo e per attuare *forme di integrazione a favore degli alunni portatori di handicap con la prestazione di insegnanti specializzati.*

Gli insegnanti specializzati per la didattica ad alunni disabili rappresentano dunque gli strumenti in grado di facilitare il processo di integrazione, nelle scuole comuni, degli alunni portatori di handicap.

La legge 517/1977, oltre ad apportare l'importanza di interventi educativi individualizzati e finalizzati al pieno sviluppo della personalità degli alunni, prevede attività di gruppo anche fra classi diverse, consente di svolgere attività integrative nell'ambito della programmazione educativa e indica i criteri per l'utilizzazione degli insegnanti di sostegno. E' da notare che a differenza delle disposizioni precedenti non si parla più d'inserimento, ma si introduce il termine *integrazione*; inoltre, non ci si riferisce più a distinte categorie di disabili, ma a tutti i portatori di handicap (Gelati, 2004).

La successiva legge quadro, la n. 104 del 1992, costituisce una tappa fondamentale nell'evoluzione della normativa in materia di diritto allo studio dei disabili. Con la sua promulgazione vengono individuati condizioni e

strumenti affinché il diritto allo studio sia esigibile in ogni contesto scolastico.

2.1.5 La legge-quadro n. 104 del 1992

Il 5 febbraio del 1992 è stata approvata la Legge n. 104 che agli articoli da 12 a 16 fissa i principi per una buona qualità dell'assistenza e dell'integrazione scolastica delle persone handicappate.

L'integrazione scolastica ha come obiettivo lo sviluppo delle potenzialità della persona handicappata nell'apprendimento, nella comunicazione, nelle relazioni e nella socializzazione (articolo 12, comma 3).

Una legge fondamentale che con i suoi quarantaquattro articoli si impegna a salvaguardare la vita dei soggetti disabili, riuscendo a coinvolgere tutti gli ambienti sociali e a garantire un continuum fra questi.

All'articolo 12 la legge dichiara che alla persona handicappata deve essere garantito il diritto all'educazione e all'istruzione *nelle classi comuni delle istituzioni scolastiche di ogni ordine e grado e nelle istituzioni universitarie e che il diritto all'educazione e all'istruzione non può essere impedito da difficoltà di apprendimento né da altre difficoltà derivanti dalle disabilità connesse all'handicap (articolo 12, comma 4).*

Agli articoli 13 e 14, la suddetta legge spiega come realizzare l'integrazione scolastica della persona handicappata, elencando i provvedimenti che sia le scuole di ogni ordine e grado che gli enti ed le unità sanitarie locali devono rispettare al fine di promuovere situazioni di collaborazione fra le istituzioni che si occupano del successo formativo ed educativo del soggetto handicappato.

E' dichiarata la necessità di una diagnosi clinica, stesa da uno specialista sanitario, da cui risulti la minorazione dell'alunno e di una diagnosi funzionale, redatta da un'equipe di medici specialisti, psicologi ed assistenti sociali, da cui risultino le capacità residue e le potenzialità da attivare.

E la necessità di un profilo dinamico funzionale (PDF), redatto dalla stessa équipe con in più gli insegnanti e la famiglia e di un piano educativo

individualizzato (PEI), redatto dallo stesso gruppo, che comprende le linee generali del progetto didattico di inclusione scolastica e sociale.

L' articolo 15 della legge vuole assicurare la presenza di *Gruppi di lavoro per l'integrazione scolastica degli alunni handicappati*. Questi gruppi, annuncia la legge, devono adempiere compiti di consulenza alle singole scuole e di collaborazione con gli enti e le unità sanitarie locali per l'impostazione e l'attuazione dei piani educativi individualizzati (PEI), nonché per qualsiasi altra attività inerente all'integrazione degli alunni in difficoltà di apprendimento.

L' articolo 16 considera le modalità di valutazione del rendimento scolastico degli alunni handicappati. Al quarto comma la legge dichiara che gli alunni handicappati possono sostenere le prove, finalizzate alla valutazione del loro rendimento scolastico, servendosi degli ausili a loro necessari.

Una società in grado di rendere effettivamente disponibili queste risorse al disabile, è una società in grado di promuovere *il pieno rispetto della dignità umana e i diritti di libertà e di autonomia del soggetto handicappato* (articolo I, comma I, lett. a., Legge 104/1992).

Non solo una scuola, dunque, che istruisca, ma che offra ad ogni alunno l'occasione di realizzare le proprie potenzialità, consentendogli così di divenire un membro partecipe ed attivo della comunità sociale (Gelati, 2004).

La legge n. 104 si impegna a promuovere un' integrazione scolastica a lungo termine, che sia in grado di accompagnare lo studente disabile lungo tutto il suo percorso formativo.

Gli studenti disabili possono ora, studiare nella scuola primaria di tutti, una scuola comune, ma che non propone a tutti né gli stessi percorsi, né gli stessi strumenti, né le medesime mete.

In breve, la legge vuole fare di ogni disabile un membro attivo del contesto sociale, tenendo presenti le sue potenzialità ed impegnandosi a svilupparle.

2.2 La realizzazione dell'integrazione

Alla scuola primaria il bambino affetto dalla Sindrome di Asperger dovrebbe giungere con alcuni requisiti minimi indispensabili come: l'

attentività, la capacità di scambio, la reciprocità nelle intenzioni e la comprensione del linguaggio.

I due anni di programma educativo intensivo precedenti la scuola per l'infanzia mi avevano preparata per una scuola normale. Ora avevo acquisito le abilità verbali e molti dei sintomi autistici erano scomparsi (...) Giocavo con gli altri bambini e avevo un maggior controllo dei miei scoppi di rabbia (Grandin, 2006).

Questo non sempre avviene e spesso sono proprio gli insegnanti delle scuole primarie ad essere i primi ad accorgersi che il bambino ha qualche deficit.

Uno dei primi compiti della scuola è appunto quello di valutare l'esistenza dei requisiti elencati sopra e, se assenti, promuoverli in percorsi adatti all'alunno (Gruppo Asperger onlus, 2008).

Non possiamo pensare che i docenti curricolari siano sempre in grado di rispondere a tutti i bisogni dell'alunno disabile, in quanto spesso gli insegnanti curricolari possiedono maggiori competenze nell'ambito della disciplina insegnata che nella didattica e soprattutto non hanno conoscenze in ambito pedagogico e psicologico relative all'età evolutiva (Gelati, 2004).

L'integrazione scolastica dell'alunno handicappato è infatti garantito attraverso *l'assegnazione di personale docente specializzato (art. 13, comma II, Legge 104/1992).*

Il ruolo della scuola deve essere migliorato. Si deve lavorare per una scuola pubblica valida ed aperta a tutti. L'università si deve impegnare a fornire formazione specialistica sulle sindromi dell'autismo¹¹ (angsa Treviso, 2008).

In molti casi, il modello di formazione che l'insegnante riceve rispetto alla cultura della diversità e dell'integrazione, è nulla di determinante e poco formativo.

Discipline come pedagogia speciale, didattica speciale, psicopatologia delle differenze individuali, pedagogia della marginalità e della devianza e pedagogia speciale dovrebbero essere presenti nei piani di studio dei futuri

¹¹ Opinione appuntata durante un colloquio avuto con il professore Fabio Brotto, Presidente dell'ANGSA di Treviso (Associazione Nazionale Genitori Soggetti Autistici). Commento citato previo consenso.

insegnanti curricolari in modo da sensibilizzarli ai problemi dell' integrazione scolastica degli alunni con bisogni educativi speciali, tra i quali i bambini affetti dalla Sindrome di Asperger. (Gelati, 2004).

Si chiama disturbo di Asperger. E' il nome di un dottore austriaco che per primo lo ha identificato e studiato in tanti bambini come me. Questo è successo quasi sessant' anni fa, ma molte persone che incontro non lo sanno ancora.

Neppure la mia maestra lo sapeva. Per fortuna poi è arrivata l'insegnante di sostegno (Cornaglia Ferraris, 2006).

In Italia, tutte le scuole hanno l'obbligo di accettare l'iscrizione degli alunni con disabilità. Anzi, il rifiuto dell' iscrizione di tali alunni è punito penalmente.

I genitori iscrivono il figlio disabile alla scuola elementare obbligatoria, dopo il sesto anno di età, consegnando le diagnosi. Sulla base delle quali, gli insegnanti della classe e quelli di sostegno, la famiglia e gli operatori socio-sanitari che seguono l'alunno impostano il Piano Educativo Individualizzato (PEI) come previsto dalla Legge 104/92, all' articolo 12, commi 5, 6 e 8.

Questa équipe è chiamata nella pratica Gruppo di Lavoro operativo sull'alunno con Handicap (GLH) e provvede anche alle verifiche periodiche sui risultati globali; la valutazione sui risultati del solo progetto didattico è invece riservata ai soli docenti. Il piano educativo individualizzato ed il conseguente progetto didattico debbono essere sostenuti da personale o strumenti tecnologici adeguati al tipo e alla gravità della disabilità dell' alunno.

2.2.1 Garantire una tipologia specifica di sostegno

La Sindrome di Asperger è un disordine dello sviluppo che va da grave a moderato e che è caratterizzato da compromissioni, più o meno significative sul comportamento, sulle abilità linguistiche, sociali, motorie e sensoriali. Nella maggior parte dei casi, il disturbo determina alcune disabilità di apprendimento che durano tutta la vita.

La Sindrome di Asperger è diversa da tutte le altre disabilità, e le sue particolari caratteristiche e gli stili di apprendimento correlati, necessitano di approcci educativi molto specifici. L'educazione di questi bambini richiede la formazione specifica di insegnanti di sostegno specializzati (Attwood, 2007).

Il sostegno educativo e didattico proposto al bambino affetto dalla sindrome autistica deve essere il più possibile mirato, in quanto non deve privare l'alunno della libertà di sviluppare il proprio stile di vita, nella maniera più indipendente possibile (Attwood, 2007). Molti bambini autistici sviluppano, per specifici argomenti, manie, che gli insegnanti dovrebbero cercare di sviluppare ed incanalarle in attività costruttive. Temple Grandin ritiene fondamentale che gli insegnanti aiutino i bambini autistici a coltivare il loro talento, creando un Programma Educativo Individuale (PEI) che tenga conto anche di questo aspetto fondamentale.

La chiave del successo per alcune persone con autismo è stata proprio quella di incanalare le loro manie in una carriera (Grandin, 2006).

Un approccio didattico specializzato dovrebbe impegnare l'allievo affetto dalla Sindrome di Asperger in attività didattiche pianificate sistematicamente ed appropriate dal punto di vista dello sviluppo del bambino, conformemente ad obiettivi ben identificati e sulla base dei migliori interessi, punti di forza e necessità del bambino (Attwood, 2007).

2.2.2 L'insegnante specializzato

Secondo quanto previsto dalla Legge 104/92 l'attività dell'insegnante di sostegno specializzato è rivolta alla classe nella quale è iscritto l'alunno in situazione di handicap. Collaborando con i genitori, i medici ed insieme agli altri docenti della classe, l'insegnante di sostegno identifica i bisogni educativi speciali dell'alunno, propone e costruisce il piano educativo individualizzato (PEI) (Gelati, 2004).

La denominazione *insegnante di sostegno* risale alla legge n. 517, del 4 agosto 1977 che, in realtà, parla di "forme particolari di sostegno" a favore degli alunni disabili, mentre nella sua completezza l'espressione è comparsa per la prima volta nella C.M. del 28 luglio 1979 nella quale si legge: "La

locuzione insegnante di sostegno è così invalsa nell'uso comune che si può anche accettarla ufficialmente”.

La formula usata non è dunque frutto di una ponderata riflessione sulla specificità di questa figura professionale, ma deriva dalla volgarizzazione di situazioni (Gelati, 2004).

Nel 1900 gli insegnanti che intendevano dedicarsi all'istruzione dei soggetti con deficit si specializzavano, prendendo il titolo di *insegnanti specializzati per l'educazione e l'istruzione di alunni con bisogni educativi speciali*, mentre oggi, nei documenti prodotti dal Ministero della Pubblica Istruzione si usa l'espressione ridotta *insegnante di sostegno* e molto spesso la specializzazione manca.

Sembra che il titolo *insegnante specializzato per l'educazione e l'istruzione di alunni con bisogni educativi speciali* ha cominciato a desistere dal momento in cui le scuole speciali hanno chiuso. Purtroppo durante l'arco di tempo che va dalla chiusura delle scuole speciali ad oggi, i corsi di specializzazione non sono mai stati potenziati ed inoltre il numero delle figure specializzate è rimasto ridotto (Gelati, 2004).

Gli insegnanti delle istituzioni speciali, quando queste furono chiuse, si trovarono davanti a cambiamenti radicali. Per questi docenti si trattò di cambiare non solo ambiente di lavoro, in quanto furono trasferiti nelle scuole comuni.

Cambiarono i loro compiti, le loro responsabilità didattiche ed il ruolo che la legislazione scolastica riconosceva agli insegnanti specializzati non sempre risultava gradito agli insegnanti di classe, abituati ad essere docenti unici più che un'équipe di docenti. Si crearono, in questo modo, delle fratture nella situazione classe che finivano per isolare completamente l'alunno disabile e l'insegnante specializzato.

Anni fa mi ritrovai nella situazione di seguire una ragazzina di quinta elementare affetta da una forma lieve di autismo. C'era da parte mia tutta la buona volontà di imparare questo mestiere e di favorire l'integrazione scolastica dell'alunna, ma mi dovetti scontrare giornalmente con moltissime difficoltà, in primis la scarsa cooperazione da parte di alcuni miei colleghi¹² (Cherubini, 2008).

¹² Nota citata previo consenso dell'insegnante di sostegno ed educatrice Simona Cherubini.

E' chiaro dunque che un progetto per la formazione dell' insegnante specializzato per l'integrazione deve tenere presente, in primis, che questi dovrà operare nella scuola primaria comune, nella quale l'interazione tra il lavoro degli insegnanti di classe e dell'insegnante specializzato risulterà determinante per il processo dell'integrazione scolastica.

E' dall' integrazione di competenze e contenuti diversi che possono nascere programmi, strategie e strumenti didattici validi e dunque proponibili anche al bambino affetto dalla Sindrome di Asperger.

2.2.3 Il PEI ed il PDF

All'individuazione dell'alunno come persona handicappata ed all'acquisizione della documentazione risultante dalla diagnosi funzionale, fa seguito un profilo dinamico-funzionale (PDF) ai fini della formulazione di un piano educativo individualizzato (PEI), alla cui definizione provvedono congiuntamente, con la collaborazione dei genitori della persona handicappata, gli operatori delle unità sanitarie locali e, per ciascun grado di scuola, il personale insegnante specializzato con la partecipazione dell'insegnante operatore psico-pedagogico individuato secondo criteri stabiliti dal Ministro della pubblica istruzione.

Il PEI (Legge 104/92, articolo 12, commi 5, 6 e 8) indica le caratteristiche fisiche, psichiche e sociali ed affettive dell'alunno e pone in rilievo sia le difficoltà di apprendimento conseguenti alla situazione di handicap e le possibilità di recupero, che le capacità possedute che devono essere sostenute, sollecitate e progressivamente rafforzate e sviluppate nel rispetto delle scelte culturali della persona handicappata. Alla elaborazione del profilo dinamico-funzionale (PDF) iniziale seguono, con la collaborazione degli operatori delle unità sanitarie locali, della scuola e delle famiglie, verifiche per controllare gli effetti dei diversi interventi e l'influenza esercitata dall'ambiente scolastico.

Il PDF deve essere aggiornato a conclusione della scuola materna, della scuola elementare e della scuola media e durante il corso di istruzione secondaria superiore.

2.3 Considerazioni

Ritengo che l' integrazione scolastica degli alunni con bisogni educativi speciali sia un problema della scuola tutta.

Si tratta di un dilemma legato alla formazione di tutti gli insegnanti, alla possibilità di creare situazioni di collaborazione e di saper lasciare ad ogni figura professionale il proprio spazio d'azione e le proprie responsabilità.

Riconosciamo che il successo formativo dei nostri bambini non dipende esclusivamente dall'insegnante di sostegno, ma dalla partecipazione attiva di tutti coloro che ruotano attorno ai nostri piccoli. Ci è ormai molto chiaro il passaggio concettuale che sostituisce l'insegnante di sostegno con i sostegni¹³ (angsa Treviso, 2008).

Sebbene l'autismo e le sindromi ad esso correlate siano condizioni ad ampio spettro che necessitano di una vasta gamma di sofisticate risposte individuali, la mia speranza è che tali risposte possano essere trovate sempre più entro l'insegnamento nella scuola di tutti.

¹³ Opinione appuntata durante un colloquio avuto con il professore Fabio Brotto, Presidente dell' ANGSA di Treviso (Associazione Nazionale Genitori Soggetti Autistici). Commento citato previo consenso.

Capitolo 3

Suggerimenti educativi e didattici per gli insegnanti

I buoni maestri mi hanno aiutata a raggiungere il successo: se sono stata in grado di vincere l'autismo, lo devo alla presenza di buoni maestri. I bambini autistici necessitano di avere una giornata strutturata, ed insegnanti che sanno come essere tenaci, ma gentili (Grandin, 2006, p. 106).

Affinché la scelta di integrare i bambini con bisogni speciali nella scuola di tutti, non resti un valore astratto, l'integrazione del bambino affetto dalla Sindrome di Asperger, deve affrontare con competenza le esigenze dell'educazione speciale. Si tratterebbe di una vera e propria omissione educativa, non poter offrire un graduale inserimento, nel contesto scolastico, a quei bambini che imparano lentamente le abilità sociali e che sarebbero capaci, se pazientemente aiutati, di stare ogni giorno che passa, un minuto in più, con i loro compagni di classe (Gruppo Asperger Onlus, 2008).

3 La Sindrome di Asperger condiziona la riuscita scolastica

La scuola primaria, seconda soltanto alla famiglia come luogo di vita, raffigura un momento fondamentale per il bambino affetto dalla Sindrome di Asperger, in quanto è la scuola la realtà istituzionale che quotidianamente è a contatto con le difficoltà comportamentali, sociali, linguistiche, motorie e sensoriali del bambino Asperger.

3.1.1 Tipologie di bambini Asperger

Una parte dei bambini affetti dalla Sindrome di Asperger non necessita di sostegno educativo e didattico alla scuola primaria, in quanto dotati di un'intelligenza sopra la media e di capacità di memoria superiori agli altri alunni. Questa tipologia di bambini Asperger necessita principalmente di essere costantemente motivata e coinvolta nelle attività scolastiche (Gruppo Asperger Onlus, 2008). Si tratta di quei bambini che più si avvicinano alla figura del genio o dell'autistico savant, personalità in grado di compiere straordinarie imprese con la memoria, il linguaggio, il calcolo, il disegno o la riproduzione di composizioni musicali, ma quasi del tutto prive di abilità sociali. Come Temple Grandin rileva, è necessario che gli insegnanti favoriscano lo sviluppo dei talenti esistenti e degli interessi particolari di questi bambini in modo da trasformarli in competenze spendibili sul mercato del lavoro (Grandin, 2006).

Alcuni dei bambini affetti dalla Sindrome di Asperger invece, possono manifestare disturbi specifici come dislessia, disgrafia, discalculia, disortografia e avere importanti o lievi inabilità dell'apprendimento (O' Brien and Pearson, 2004).

In questo caso sarebbe necessario abbinare al bambino con Sindrome di Asperger un'insegnante di sostegno formato, ma soprattutto con la voglia di mettersi in gioco (Gelati, 2004). Secondo il professore Tony Attwood non è essenziale che l'insegnante abbia già esperienza di bambini con problemi

simili, dal momento che ogni bambino con SA è unico, e che gli insegnanti usano strategie diverse per ogni alunno (Attwood, 2007).

Per un minor numero di alunni affetti, in maggior misura, dal disturbo, possono essere necessari interventi qualificati di didattica differenziata, integrata da sostegni terapeutico-riabilitativi. In questo quadro la scuola deve potersi avvalere della collaborazione di specialisti, di servizi e di strutture stabilmente disponibili sul territorio (Freddi, 1990).

3.1.2 La collaborazione fra insegnanti e genitori

Gli insegnanti curricolari, responsabili dell'apprendimento di tutti gli alunni della classe, hanno raramente una buona formazione riguardo alle difficoltà d'apprendimento, alle disabilità e tanto meno alla Sindrome di Asperger. A causa del ritardo con cui la sindrome è diagnosticata, è possibile inoltre che un insegnante curricolare si ritrovi in classe un alunno con le caratteristiche autistiche, ma senza una diagnosi (Gruppo Asperger Onlus, 2008).

Nella maggior parte dei casi, gli insegnanti curricolari dovrebbero essere affiancati da insegnanti specializzati nell'insegnamento ad alunni con bisogni speciali, in modo da poter offrire un'educazione adeguata, ad ogni alunno e dare il giusto spazio ad ogni figura professionale che desidera operare nel contesto scolastico (Gelati, 2004). E' difficile credere che l'insegnante curricolare sia in grado di sostenere da solo una situazione così complessa come quella dell'integrazione scolastica di un alunno affetto da Sindrome di Asperger.

L' insegnante di sostegno funge da raccordo tra i servizi sanitari ed il Consiglio di classe, supporta l'alunno disabile ed i colleghi durante le lezioni e definisce i Piani Educativi Individualizzati (PEI). Fra gli insegnanti curricolari, quelli di sostegno ed i genitori dei bambini con Sindrome di Asperger dovrebbero esserci un costante dialogo, lo scambio di consigli e dunque un'incessante collaborazione reciproca (Gelati, 2004).

Mia madre spiegò ai miei insegnanti della scuola elementare che il modo migliore per gestirmi quando avevo un scoppio di rabbia era quello di non alterarsi e non agitarsi (Grandin, 2006, p. 50).

Uno studio ha dimostrato l'importanza della collaborazione dei genitori degli alunni affetti da autismo nel monitorare i progressi dei figli. Ai genitori fu chiesto di compilare dei questionari riguardanti la valutazione del livello di sviluppo raggiunto dal figlio nelle abilità di comunicazione, di socializzazione e motorie e la severità dei sintomi manifestati. Lo studio ha evidenziato che è possibile raccogliere valide informazioni sui progressi comportamentali dei bambini autistici attraverso la testimonianza dei genitori e che si tratta di un metodo meno dispendioso rispetto a tanti altri utilizzati nelle scuole per valutare e migliorare i sistemi educativi (Charman et al. 2004).

3.1.3 Il bambino Asperger non è pigro

Essere coscienti del fatto che la Sindrome di Asperger condiziona la riuscita scolastica dei soggetti affetti da essa è un importante punto di partenza. La conoscenza delle difficoltà riscontrate dai bambini con il disturbo autistico nell'ambito scolastico permette agli insegnanti di avere un atteggiamento più comprensibile nei confronti di questi bambini, spesso erroneamente considerati pigri, svogliati e permalosi e di pianificare un programma didattico, a loro, più accessibile (Gruppo Asperger Onlus, 2008).

Ci avvertirono che Vittorio aveva una malattia nota come "handicap invisibile", che spiegava perché sino ad allora fosse stato vissuto dai familiari e dagli amici, e perfino da noi genitori, come un bambino monello o bizzarro. "Se solo ti applicassi un po' di più" continua ancora oggi a dirgli la nonna. "Sei intelligente perché non puoi fare meglio?"; "intelligente ma pigro"; "Vive in un suo mondo..." Sono queste le frasi di chi sa poco o nulla del bambino Asperger (Cornaglia Ferraris, 2006, p. 96).

I bambini con Sindrome di Asperger sono accomunati da difficoltà comunicative, sociali, cognitive, motorie e sensoriali, ma ricordiamo che ogni

bambino è unico e ha esigenze diverse. Di conseguenza, non esiste una ricetta esatta per l'approccio in classe che possa essere fornita per ogni bambino affetto dalla Sindrome di Asperger, come nessun metodo istruttivo va bene per le necessità di tutti i bambini normodotati (Attwood, 2007).

Affinché, per il bambino con SA, la scuola primaria rappresenti una vera occasione di crescita, è opportuno che gli insegnanti modifichino il curriculum e siano molto elastici nel determinare le loro aspettative riguardanti il successo scolastico di questi bambini speciali.

Gli insegnanti devono essere pronti a programmare le attività educative e didattiche in modo da facilitare l'apprendimento, a tutti i bambini, usufruendo di tutti i canali della comunicazione, per perseguire una sostanziale equivalenza di risultati. Inoltre la programmazione di percorsi individuali di apprendimento scolastico deve considerare attentamente i livelli di partenza dell'alunno e definire degli obiettivi, da verificare in itinere (Freddi, 1990).

Il terzo capitolo del presente elaborato ripropone le caratteristiche definenti la Sindrome di Asperger, già descritte nel primo capitolo della tesi. L'obiettivo è ora quello di focalizzare l'attenzione sul contesto scolastico e dunque descrivere la Sindrome di Asperger abbinando, alle sue singolarità, suggerimenti e strategie educative e didattiche che offrano agli insegnanti e all'alunno con SA un valido aiuto.

Il testo *Una scuola su misura* dell'Associazione Asperger Onlus abbinato alle esperienze d'insegnamento e alle testimonianze delle specialiste Karen Williams, Hilary McColl e di Vivienne Wire sono stati supporti indispensabili per la stesura del seguente capitolo.

3.2 Le abilità sociali

I bambini neurotipici acquisiscono abilità sociali, cognitive e culturali in modo automatico, grazie al gioco e alle attività didattiche di gruppo (Jordan, 2003); diversamente i bambini affetti dalla SA tendono ad isolarsi e a preferire il gioco stereotipato; talvolta riescono a giocare e a lavorare in

gruppo, ma in tal caso manifestano spesso atteggiamenti inadeguati (Gruppo Asperger Onlus, 2008).

Le persone con autismo hanno un bisogno disperato di guide che insegnino loro e le educino affinché possano sopravvivere nella giungla sociale (Grandin, 2006, p. 104).

I bambini affetti dalla SA non riescono ad acquisire abilità di gioco e sociali senza che queste siano insegnate loro. Educare precocemente il bambino al gioco promuove l'occasione di prevenire molte altre conseguenze negative dell'autismo, in quanto la partecipazione del bambino con sindrome autistica ad attività di gioco strutturato gli garantisce, maggiori opportunità d'apprendimento delle abilità sociali, cognitive e culturali e previene l'isolamento dello stesso (Jordan, 2003).

Al fine di far apprendere le abilità sociali, ai bambini affetti dalla SA, il Gruppo Asperger Onlus consiglia, agli insegnanti, di stimolare il coinvolgimento con gli altri bambini, la socializzazione attiva e limitare, al bambino, il tempo trascorso nel perseguimento dei suoi interessi speciali (Gruppo Asperger Onlus, 2008).

Il Gruppo Asperger Onlus spiega inoltre che l'utilizzo del video nell'insegnamento delle abilità sociali è un'importante risorsa che aiuta il bambino con SA a comprendere meglio la realtà che lo circonda. I filmati possono essere visti con o senza audio in modo da stimolare meglio l'attenzione sulle emozioni ed espressioni non verbali. Inoltre molto utili possono essere anche i video in cui il bambino è protagonista. Le scene girate gli saranno poi mostrate, in modo da poter analizzare l'atteggiamento avuto e migliorarlo (Gruppo Asperger Onlus, 2008).

Insegnare ad una persona con autismo le finezze sociali è come preparare un attore per il palcoscenico. Ogni frase deve essere programmata (Grandin, 2006, p. 110).

Spesso i bambini con SA non riescono né a leggere le emozioni altrui né ad identificare le proprie, al di là della felicità, della rabbia e della tristezza. Con questo non bisogna pensare che i bambini con il disturbo autistico siano insensibili (Gruppo Asperger Onlus, 2008).

Il bambino con Sindrome di Asperger non è in grado di assumere la prospettiva altrui e quindi di prevedere le azioni degli altri, questa è la causa principale che determina le loro numerose difficoltà relazionali. Il non saper accettare e capire gli scherzi, le frasi sarcastiche e le espressioni idiomatiche rende questi bambini ancora più isolati, facili prede da deridere o vittime di bullismo (Williams, 1995). Importante è, che gli insegnanti trovino del tempo per spiegare pazientemente al bambino con SA il significato delle espressioni idiomatiche più diffuse nel linguaggio dei coetanei (Gruppo Asperger Onlus, 2008).

The children may be mercilessly bullied at school, becoming, in consequence, anxious and afraid. Those who are more fortunate in the schools they attend may be accepted as eccentric 'professors', and respected for their unusual abilities. Asperger describes them as unsatisfactory students because they follow their own interests regardless of the teacher's instructions and the activities of the rest of the class (Wing, 1981).

Con lo scopo di evitare situazioni di bullismo o semplicemente di disagio per l' alunno Asperger, l'insegnante Karen Williams suggerisce di sorvegliare il bambino durante l'intervallo e di educare, fin da subito, la classe, ad un clima di collaborazione e comprensione (Williams, 1995).

3.2.1 L'intervallo

Molti giochi tra i bambini alla scuola primaria si basano su regole. I bambini con Sindrome di Asperger capiscono le regole, ma tendono a rispettarle con troppa rigidità o a non tollerare alcuna sconfitta, diventando aggressivi. Nel caso si manifestasse una forte emozione di rabbia, il Gruppo Asperger Onlus propone agli insegnanti di suggerire al bambino di fare una corsa piuttosto che rompere o lanciare oggetti (Gruppo Asperger Onlus, 2008).

Vi sono inoltre regole del "gruppo amici" (vestire seguendo una determinata moda) che il bambino sembra non riuscire a cogliere, diventando presto un compagno poco ricercato.

La situazione alla scuola primaria è molto delicata in quanto al gioco non sono riservati momenti strutturati e per il bambino l'intervallo può rilevarsi il momento peggiore della giornata, in quanto la confusione li disorienta e li rende ansiosi. Durante l'intervallo il bambino proverà ansia e forte disagio non riuscendo ad interpretare ed utilizzare la comunicazione verbale e non verbale in modo appropriato (Gruppo Asperger Onlus, 2008).

Rita Jordan, nel suo articolo *Social play and autistic spectrum disorders*, attesta che considerare l'abilità di saper giocare e quindi di saper relazionare con gli altri e di farsi amici ha un ruolo fondamentale nell'identificazione e nella diagnosi dell'autismo (Jordan, 2003).

L'insegnante Karen Williams propone agli insegnanti di organizzare attività e giochi di gruppo durante i quali a tutti i bambini viene data la possibilità di vincere e di perdere, di comandare o di essere comandati, e che permettano al bambino con SA di cogliere l'importanza del rispetto delle regole e dei turni di gioco e di parola (Williams, 1995).

3.2.2 Le attività di gruppo

Il lavoro di gruppo nel contesto scolastico offre ai bambini con Sindrome di Asperger numerose occasioni per relazionarsi con gli altri compagni di classe, ma allo stesso tempo situazioni che procurano una forte ansia (Williams, 1995). L'insegnante dovrà costantemente affiancare il bambino, con lo scopo di gestire le immancabili incomprensioni comunicative. Per la creazione dei gruppi sarebbe opportuno seguire il criterio di dividere gli alunni secondo gli interessi comuni e le loro abilità, in modo da poter collocare il bambino con SA in un gruppo accogliente, nel quale ogni partecipante avrà il suo spazio e bisogno delle conoscenze degli altri compagni, al fine di completare l'attività data dall'insegnante (Gruppo Asperger Onlus, 2008).

Inoltre ai bambini può essere permesso di esprimere le proprie emozioni con un disegno o scrivendole in un diario personale e non necessariamente attraverso la comunicazione verbale (Williams, 1995).

3.3 Le abilità cognitive

Il Gruppo Asperger Onlus spiega che le difficoltà principali che si possono manifestano nell' apprendimento dei bambini affetti dalla Sindrome di Asperger sono legate alla motivazione, alla comprensione, al ricordo, alla generalizzazione e all' esecuzione (Gruppo Asperger Onlus, 2008).

3.3.1 *La motivazione*

La motivazione può essere intrinseca, cioè legata all' interesse per l'oggetto di studio o estrinseca legata alla conquista di buoni voti, premi e approvazioni da parte di genitori ed insegnanti.

Sembra che ai bambini con SA manchi la motivazione estrinseca, mentre possono essere fortemente interessati ad intere aree disciplinari. Un interesse così intenso li rende certamente i primi della classe in quella precisa materia, ma impedisce loro di concentrarsi adeguatamente sul resto del programma scolastico (Gruppo Asperger Onlus, 2008).

Un' attività, nella quale il bambino con SA può percepire la possibilità di fallire o che non riesce ad iniziare, lo renderà poco motivato e molto ansioso. A differenza del bambino neurotipico, il bambino affetto dalla SA difficilmente chiederà aiuto, per questo motivo sarà compito dell' insegnante monitorare costantemente il lavoro svolto dal bambino, assicurarsi che le istruzioni fornite siano state comprese e porsi sempre disponibile nei confronti dell' alunno (Gruppo Asperger Onlus, 2008).

Per motivare il bambino affetto dalla Sindrome di Asperger l'insegnante potrebbe strutturare le attività in ordine di difficoltà, in modo che il bambino possa manifestare un successo graduale, che lo incoraggi a proseguire (Williams, 1995).

La specialista Vivienne Wire propone agli insegnanti di sfruttare gli interessi speciali del bambino per aumentare la sua motivazione, permettendogli qualche volta di relazionare con i compagni su un argomento che conosce bene (Wire, 2008).

3.3.2 La memoria

In genere i bambini con SA hanno buone capacità mnemoniche, ma non riescono ad organizzare le conoscenze in modo sistematico e a riutilizzare le informazioni immagazzinate in contesti diversi rispetto a quello di apprendimento (Williams, 1995).

Mi chiamo Christopher John Francis Boone. Conosco a memoria i nomi di tutte le nazioni del mondo e delle loro capitali, e ogni numero primo fino a 7507 (M. Haddon, 2003, p. 5).

Una caratteristica naturale dello sviluppo del bambino è la difficoltà a ricordare accuratamente gli eventi accaduti prima dello sviluppo del linguaggio; alcuni bambini con SA riescono a ricordare vividamente la loro infanzia. I ricordi possono essere soprattutto visivi e grazie alla loro abilità, chiamata memoria fotografica, questi bambini possono arrivare a ricordare intere pagine di libri (Attwood, 2007).

3.3.3. La generalizzazione

Alcuni bambini non sono in grado di generalizzare perché prestano troppa attenzione ai dettagli oppure viceversa generalizzano troppo in quanto privi di flessibilità (Gruppo Asperger onlus, 2008).

Per i bambini affetti da autismo spesso imparare a generalizzare rappresenta un problema. Per insegnare ad un bambino a generalizzare il principio di non correre attraverso la strada, bisogna insegnarglielo in parecchie località diverse. Se gli viene insegnato in un unico luogo, il bambino penserà che la regola vale solamente per quel specifico (Grandin, 2002).

Il pensiero dei bambini Asperger tende a essere rigido e a non adattarsi al cambiamento o all'insuccesso; potrebbero avere bisogno dell'aiuto degli insegnanti per pensare ad altre alternative possibili (Attwood, 2007). Il professore Tony Attwood consiglia di stimolare la flessibilità dei bambini

usando dei giochi in cui viene chiesto al bambino: “Che cos’altro potrebbe essere?” oppure “C’è un altro modo in cui potresti farlo?”. Dei cubi colorati potrebbero essere assemblati in modi diversi a seconda di specifiche regole concordate con il bambino, ad esempio, grande e piccolo, forma, spessore o colore. Un altro gioco potrebbe essere “Quanti modi ti vengono in mente di usare un...?”, ad esempio una palla, una corda, ecc. (Attwood, 2007).

Anche il Gruppo Asperger Onlus consiglia agli insegnanti di coinvolgere il bambino Asperger in attività capaci di stimolare la loro creatività e flessibilità e di aiutarlo a scegliere obiettivi a breve termine e a identificare le fasi necessarie per il loro conseguimento (Gruppo Asperger Onlus, 2008).

3.3.4 La comprensione

Uno dei problemi principali che il bambino affetto dalla Sindrome di Asperger può manifestare, riguarda l’incapacità di comprendere, in quanto questi bambini tendono ad essere molto letterali, ad avere immagini mentali concrete, e un’astrazione molto povera (Gruppo Asperger Onlus, 2008).

Grant struggles in reading comprehension. He can read the information, but can't tell you what it's about (Gripentrog, 2008).

Il loro stile oratorio saccente e il vocabolario impressionante danno la falsa impressione che capiscano ciò di cui stanno parlando, quando in realtà loro stanno ripetendo a pappagallo soltanto quello che hanno sentito o letto. I bambini con Sindrome di Asperger spesso hanno abilità di lettura eccellenti, ma la comprensione della lingua è debole (Attwood, 2007). Alcuni sviluppano una iperlessia, ovvero un riconoscimento di parole molto sviluppato, ma con una scarsa comprensione delle parole o del testo, mentre altri bambini Asperger hanno notevoli difficoltà a comprendere i meccanismi della lettura (Attwood, 2007).

L’insegnante Wire consiglia di utilizzare sussidi visivi, scrivere le parole chiave alla lavagna, creare schemi da compilare con i dettagli ascoltati durante la lezione. Inoltre non esclude la possibilità di offrire chiarimenti

aggiuntivi e semplificare i concetti astratti ed i vocaboli nuovi della lezione (Wire, 2005).

Il Gruppo Asperger Onlus inoltre propone di mettere alla prova e di valutare il livello di comprensione di un testo sottoponendo il bambino a domande aperte e chiuse, attività di riformulazione e di cloze test (Gruppo Asperger Onlus, 2008).

Karen Williams propone esercizi di skimming, cioè lettura del testo alla ricerca di informazioni generali e di scanning, cioè lettura del testo alla ricerca di informazioni specifiche. Inoltre considera adeguato l'assegnare al bambino materiale di lettura diverso rispetto al resto della classe, se il suo livello di comprensione è effettivamente inferiore (Williams, 1995).

Alcuni bambini con Sindrome di Asperger tendono a preferire materiale informativo piuttosto che narrativa, in quanto questa prevede abilità nel confrontare, nell'assumere la prospettiva altrui e di generalizzazione (Grandin, 2006).

Ad ogni modo, il Gruppo Asperger Onlus propone agli insegnanti di seguire il bambino nella lettura del testo narrativo anche con lo scopo di promuovere l'insegnamento e lo sviluppo delle abilità sociali (Gruppo Asperger Onlus, 2008).

L'insegnante Karen Williams ritiene valida anche l'idea di proporre al bambino con SA attività di lettura ad alta voce, in modo da riuscire a correggere certe peculiarità linguistiche tipiche di chi è affetto da autismo (tono, prosodia e volume) (Williams, 1995).

3.4 L'esecuzione

La produzione di un testo è uno dei compiti più difficili per un bambino con Sindrome di Asperger perché richiede la coordinazione di più abilità: la generazione di idee, la conoscenza del lessico, della grammatica, dell'ortografia e della punteggiatura e la capacità di rivedere quanto scritto.

3.4.1 La produzione di un testo

L'impulsività, la difficoltà di assumere la prospettiva altrui, la mancanza di creatività e la scarsa concentrazione dei bambini autistici giocano a loro sfavore (Gruppo Asperger Onlus, 2008).

Il Gruppo Asperger Onlus consiglia di promuovere attività di brainstorming prima della scrittura di un testo e di proporre la produzione di testi di argomento collegato all'interesse speciale del bambino (Gruppo Asperger Onlus, 2008).

Inoltre risulterebbe utile, afferma l'insegnante Williams, fornire al bambino uno schema che rappresenti le fasi di svolgimento di un testo, mentre la fantasia del bambino potrebbe essere stimolata non solo con stimoli verbali, ma anche visivi e grafici (Williams, 1995).

Secondo il Gruppo Asperger Onlus, gli insegnanti dovrebbero evitare dettati e compiti che richiedano velocità nella scrittura o lavoro di copiatura, ma promuovere principalmente esercizi a completamento (Gruppo Asperger Onlus, 2008).

Consultare un dizionario può essere molto difficile per un bambino con Sindrome di Asperger, e a causa dei problemi visuo-spaziali, le pagine gli potrebbero sembrare tutte uguali ed il carattere talmente piccolo da provocare disorientamento ed ansia (Gruppo Asperger Onlus, 2008).

Secondo il Gruppo Asperger Onlus è necessario che gli insegnanti ricordino di applicare etichette, nel vocabolario, per segnalare chiaramente le lettere dell'alfabeto, propongano esercizi di riordinamento delle parole in ordine alfabetico e concedano al bambino molto più tempo per la consultazione del dizionario, rispetto a quello concesso agli altri alunni della classe (Gruppo Asperger Onlus, 2008).

Considerato che la scrittura è già un'ardua impresa, per questi bambini, l'ortografia come la punteggiatura possono essere aspetti della lingua molto difficili da ricordare ed applicare (Gruppo Asperger Onlus, 2008).

Gli insegnanti devono assicurarsi della comprensione delle regole ortografiche da parte del bambino, sottoponendolo ad esercizi mirati. Per esempio, facendo correggere testi in cui la punteggiatura è sbagliata (Gruppo Asperger Onlus, 2008).

L'insegnante Karen Williams propone agli insegnanti di preparare, assieme al bambino, tabelle e schemi che riassumano le regole ortografiche e di punteggiatura (Williams, 1995).

So creative writing is difficult too. Grant takes everything literally (Gripentrog, 2008).

3.4.2 La matematica

La maggior parte dei bambini autistici ha abilità matematiche superiori, mentre altri riscontrano numerose difficoltà. Per esempio, a causa dei problemi visuo - spaziali, della scarsa coordinazione oculo - manuale, della disgrafia e della discalculia, della capacità di memoria e della loro impulsività, questi bambini potrebbero avere numerose difficoltà nella risoluzione dei problemi e nell' apprendimento delle quattro operazioni (Gruppo Asperger Onlus, 2008).

Alcuni bambini, a causa dei loro problemi visuo - spaziali e di motricità fine, possono trovare difficile l'uso della tastiera di un computer. Purtroppo proprio questi bambini sono spesso anche disgrafici e quindi l'utilizzo di una tastiera potrebbe risolvere alcuni dei loro problemi (Gruppo Asperger Onlus, 2008).

Utilizzate dei metodi visivi concreti per insegnare i numeri. I miei genitori mi hanno regalato un giocattolo matematico che mi ha aiutato ad imparare i numeri: consisteva in una serie di blocchetti dalla lunghezza e dai colori differenti per i numeri da uno a dieci. Con quei blocchetti ho imparato a fare le addizioni e le sottrazioni. Per imparare le frazioni, la mia insegnante aveva una mela di legno tagliata in quattro pezzi ed una pera di legno che era tagliata a metà: da esse ho appreso i concetti di quarti e metà

(Grandin, 2002).

Il Gruppo Asperger Onlus consiglia di preferire l' utilizzo di quaderni a righe e non a quadretti e di utilizzare colori diversi per ogni fase dell'

operazione matematica al fine di evitare confusione nel bambino e perciò uno stato d'ansia.

L'insegnante dovrebbe inoltre far sviluppare al bambino un esercizio per foglio (Gruppo Asperger Onlus, 2008).

Secondo alcuni insegnanti è utile servirsi di oggetti come cubi, regoli, blocchi logici e di tabelle, schemi e canzoncine per promuovere la memorizzazione e la comprensione delle operazioni.

Inoltre, l'insegnante dovrebbe concedere più tempo al bambino che sta risolvendo un problema di matematica e se necessario aiutarlo a parafrasare il problema e ad individuare i dati rilevanti (Gruppo Asperger Onlus, 2008).

Per favorire la fruizione della tastiera del computer, il Gruppo Asperger Onlus propone attività che permettano al bambino di coordinare la discriminazione visiva con attività di motricità fine, quali puzzle, la compilazione di labirinti su carta o attività di disegno che prevedono il collegamento di puntini numerati. L'insegnante potrebbe anche servirsi di software specifici per l'insegnamento/apprendimento della video scrittura (Gruppo Asperger Onlus, 2008).

3.4.3 Le verifiche

Per quanto concerne le verifiche, il Gruppo Asperger Onlus consiglia di abolire le domande generiche, le quali potrebbero generare ansia, di preferire invece domande molto precise, per le quali una sola risposta è valida. Prima di lasciare al bambino, il tempo per svolgere la verifica, l'insegnante dovrebbe assicurarsi che egli abbia compreso le istruzioni, chiedendogli, per esempio, di parafrasare la consegna.

Considerato che questi bambini si stancano molto facilmente, è bene prevedere degli intervalli. I tempi concessi per lo svolgimento della prova, devono essere abbastanza lunghi, ma concordati, in modo da abituare il bambino Asperger, a rispettarli. L'insegnante dovrà ricordare al bambino, di ricontrollare la verifica, prima di consegnare la prova (Gruppo Asperger Onlus, 2008).

3.5 Le abilità organizzative

Le funzioni esecutive, ovvero le abilità di pianificazione, organizzazione e autocontrollo sono spesso carenti nei bambini affetti dalla SA (Surian, 2005).

3.5.1 *L'organizzazione del materiale scolastico*

Il bambino potrebbe manifestare molte difficoltà nel tenere in ordine il proprio materiale scolastico, che tenderà a dimenticare o perdere. Il Gruppo Asperger Onlus ritiene utile per questi bambini identificare ciascuna disciplina con un determinato colore. Tutti i quaderni ed i libri relativi ad una determinata disciplina dovranno quindi avere la copertina dello stesso colore e naturalmente questo abbinamento colore – disciplina dovrà essere sempre lo stesso per tutti i cinque anni di frequenza della scuola primaria (Gruppo Asperger Onlus, 2008).

Un altro problema per il bambino è la gestione del proprio diario scolastico. I problemi di grafia, le difficoltà visuo – spaziali e di concentrazione potrebbero far sì che il bambino riporti in modo confuso i compiti assegnati per casa, che la sua grafia non sia leggibile o che li scriva in una pagina qualsiasi. Il Gruppo Asperger Onlus suggerisce di aiutare il bambino a scrivere i compiti sul diario scolastico, che dovrebbe essere preferibilmente a righe e in cui siano ben evidenti data e giorno della settimana (Gruppo Asperger Onlus, 2008).

3.5.2 *L'orario delle lezioni*

La prevedibilità genera, nel bambino affetto dalla Sindrome di Asperger, un senso di sicurezza e quindi di serenità.

E mi piacciono gli orari perché mi piace sapere quando sta per accadere una determinata cosa. (...) Quando si è in vacanza non si ha un orario da seguire e tutte le mattine dovevo obbligare mio padre e mia madre a dirmi esattamente

cosa avremmo fatto quel giorno per farmi stare meglio (M. Haddon, 2003, p. 179).

L'orario delle lezioni, preparato anche con disegni ed immagini delle attività, andrebbe incollato, sia sul diario scolastico del bambino, che esposto in classe in una posizione ben visibile dal suo banco.

Il Gruppo Asperger Onlus consiglia di scrivere, sotto la tabella dell' orario, la frase: "Talvolta l'orario cambia". Ad ogni modo sarebbe più opportuno avvisare con tempo il bambino affetto dalla SA di eventuali cambiamenti (Gruppo Asperger Onlus, 2008).

Se il bambino con SA manifestasse il desiderio di non partecipare al cambiamento, è bene non forzarlo.

L'insegnante Karen Williams suggerisce agli insegnanti di offrire, a questa tipologia di alunno, una consistente routine giornaliera, nella quale cambiamenti e sorprese siano preferibilmente limitati (Williams, 1995).

3.6 Le abilità motorie

Molti bambini con Sindrome di Asperger possono non riuscire a scrivere con una mano e tenere il foglio con l'altra, non riuscire a muovere la mano correttamente per eseguire segni grafici, tagliare, incollare e fare lavori manuali, oppure possono soffrire di coordinazione oculo – manuale, ovvero non avere l'abilità di far eseguire alla mano il progetto che hanno in mente.

Grant has a hard time writing. He presses very hard with the pencil and he can't write fast enough to get the thoughts from his brain to his hand (Gripentrog, 2008).

Spesso scrivendo esercitano una pressione eccessiva sul foglio e la loro velocità di scrittura è molto ridotta (Gruppo Asperger Onlus, 2008).

Avevo la calligrafia peggiore della classe. Tanti bambini autistici hanno problemi con il controllo motorio delle mani. A volte una bella calligrafia è molto difficile, e questo può frustrare totalmente il bambino. Per ridurre la

frustrazione ed aiutare il bambino a divertirsi a scrivere, permettetegli di scrivere a computer: spesso, scrivere a computer è molto più facile. (...) I bambini apprenderanno più facilmente se la tastiera del computer viene posta vicino allo schermo: ciò permette loro di vedere contemporaneamente sia la tastiera che lo schermo (Grandin, 2002).

Gli insegnanti dovrebbero proporre al bambino quotidianamente attività manipolative che rafforzino la muscolatura della mano e del polso e aiutino la coordinazione oculo – manuale. Inoltre dovrebbero permettere al bambino di decidere se scrivere in stampatello o in corsivo e quali strumenti (penne, quaderni e matite) utilizzare (Attwood, 2007).

Durante l'attività sportiva scolastica, alcune carenze nelle abilità sociali e motorie degli alunni con SA si manifestano in modo evidente, in quanto questi bambini sono fisicamente goffi, sgraziati e rigidi (Gruppo Asperger Onlus, 2008).

La mancanza di coordinazione nei movimenti, lo scarso equilibrio e l'assenza di tono muscolare sono aspetti tipici dei bambini autistici, i quali attendono e partecipano poi con ansia, alle lezioni di educazione motoria. Se derisi dai compagni e rifiutati nei giochi di squadra possono anche abbandonare l'attività o esprimere il loro disagio con stereotipie motorie o con atteggiamenti aggressivi (Williams, 1995).

L'insegnante Karen Williams ed il Gruppo Asperger Onlus consigliano, agli insegnanti di educazione motoria, di coinvolgere il bambino in attività ed esercizi che sviluppino la forza degli arti, la resistenza e la coordinazione, piuttosto che in un programma di sport competitivi. Inoltre l'insegnante non dovrebbe mai lasciare agli alunni la decisione di come formare le squadre, in quanto il bambino Asperger verrebbe facilmente evitato dai compagni di classe (Gruppo Asperger Onlus, 2008).

I miei compagni mi scelgono per ultimo quando si formano le squadre. La ginnastica mi piace ma può diventare un problema. Fare la capriola può essere difficile, se non impossibile, per paura della nuova posizione (Cornaglia Ferraris, 2006, p. 27).

3.7 I problemi sensoriali

Molti bambini Asperger hanno problemi di integrazione sensoriale e non sono perciò in grado di elaborare e reagire correttamente agli stimoli sensoriali provenienti dall' ambiente circostante.

Quando ero bambina, i suoni forti come la campanella della scuola mi facevano male alle orecchie come un trapano del dentista che colpisce un nervo (Grandin, 2006, p. 74).

Il problema può riguardare uno qualsiasi dei sensi ed il bambino può essere ipersensibile o iposensibile rispetto ad uno o più stimoli.

Io vedo tutto. Ecco perché non mi piacciono i posti nuovi (Haddon, 2003, p. 162).

Anche la vicinanza ad un solo compagno o dell' insegnante può dare, all' alunno, una sensazione di sopraffazione e di disagio.

C'erano moltissime persone intorno ma non volevo che mi toccassero, così mi ritirai in un angolo. Tutte quelle persone vicino a me e tutto quel rumore mi davano fastidio perché c'erano troppe informazioni nella mia testa e facevo fatica a pensare, come se qualcuno mi stesse urlando nel cervello. Mi misi le mani sulle orecchie e gemetti piano (Haddon, 2003, p. 160).

Il Gruppo Asperger Onlus consiglia di far sedere il bambino Asperger vicino ad un solo alunno e di non cambiargli troppo spesso la collocazione. Ciò gli offrirà l' opportunità di stringere amicizie.

Sarebbe inoltre opportuno che gli insegnanti evitassero di far scegliere ai bambini con quale compagno vogliono sedere: il bambino autistico rimarrebbe quasi sicuramente solo (Gruppo Asperger Onlus, 2008).

Il contatto oculare rende ansiosi molti bambini con SA, è meglio dunque non sforzarli a guardare negli occhi, anche perché questo tipo di contatto non è l'unico mezzo per valutare la loro attenzione.

Alcuni comportamenti problematici manifestati dal bambino Asperger, ad esempio il chiudersi le orecchie o le stereotipie motorie, trovano la loro

spiegazione nel tentativo di sfuggire a determinati stimoli sensoriali e dall'ansia (Williams, 1995).

L'insegnante Karen Williams consiglia agli insegnanti di capire che cosa scatena le stereotipie motorie o il comportamento problema e di proporre al bambino un'attività che assolva la stessa funzione del comportamento problema, ma che sia socialmente accettabile (Williams, 1995).

Arte, Immagine e Musica possono essere discipline molto faticose, ma allo stesso tempo occasioni di crescita e sviluppo per il bambino con Sindrome di Asperger, in quanto offrono esperienze di attività manuali e creative, in cui è richiesta flessibilità, partecipazione emotiva e sensoriale.

Durante le lezioni di musica il bambino potrebbe manifestare comportamenti bizzarri, a causa dei suoi problemi sensoriali, avere difficoltà nella trascrizione delle note, a causa della disgrafia ed avere difficoltà nell'uso dello strumento musicale. Il Gruppo Asperger Onlus propone di trasformare le attività didattiche in momenti di gioco, e di promuovere anche il coinvolgimento fisico (Gruppo Asperger Onlus, 2008).

3.7.1 L'ingresso a scuola

A causa dei problemi visuo – spaziali un'idea molto efficace per aiutare questi bambini ad accedere, senza ansia, nell'edificio scolastico consisterebbe nel permettere loro di entrare cinque minuti prima o dopo degli altri compagni. Lo spostamento da casa a scuola, il caos e le grida degli altri bambini sono condizioni da non sottovalutare, in quanto difficili ostacoli sensoriali per il bambino (Gruppo Asperger Onlus, 2008).

Secondo il Gruppo Asperger Onlus, al fine di evitare sensazioni di disorientamento e quindi di ansia, gli insegnanti potrebbero fornire al bambino Asperger una planimetria dell'edificio scolastico. Ad ogni modo gli insegnanti sono chiamati a tollerare gli eventuali ritardi dell'alunno durante gli spostamenti (Gruppo Asperger Onlus, 2008).

L'insegnante Williams ricorda di non sottovalutare le prove di evacuazione e gli eventuali allarmi e di preparare, per il bambino con SA, istruzioni scritte, chiare e sempre accessibili o di percorrere insieme a lui, di tanto in tanto, il tragitto per arrivare all'uscita di emergenza (Williams, 1995).

3.7.2 L' aula

Lo stile cognitivo del bambino con Sindrome di Asperger è prettamente analitico, molto attento ai dettagli e non in grado di cogliere l'idea generale. Questo è indice di una debolezza della "coerenza centrale", cioè di quella capacità cognitiva che permette al bambino di integrare informazioni a diversi livelli (Frith, 1989). Con troppi stimoli si rischia di distrarre il bambino, il quale tenderà a perdersi nel suo mondo, lasciandosi andare in stereotipie motorie (Gruppo Asperger Onlus, 2008).

Qualche volta quando mi trovo in un posto nuovo e ci sono tante persone intorno (...) devo chiudere gli occhi e mettermi le mani sulle orecchie e comincio a gemere (...) (Haddon, 2003, p. 165).

Il Gruppo Asperger Onlus consiglia di inserire il bambino con SA in classi non troppo numerose e con alunni abbastanza tranquilli.

La legge n. 148 del 5 giugno 1990 enuncia, all' art. 3, comma I come deve essere la composizione delle classe, affermando che: *il numero di alunni in ciascuna classe non può essere superiore a venticinque, salvo il limite di venti per le classi che accolgano alunni portatori di handicap.*

L'aula dovrebbe essere decorata nel modo più semplice possibile; i cartelloni devono essere ben distanziati l'uno dall' altro e divisi chiaramente per disciplina (Gruppo Asperger Onlus, 2008).

Fortunatamente, la scuola elementare che frequentai aveva aule silenziose dove tutti gli alunni lavoravano sullo stesso compito. Se mi fossi trovata in classi con trenta bambini che facevano dieci compiti diversi sarei annegata nel rumore (Grandin, 2006, p. 75).

Talvolta i bambini Asperger hanno difficoltà a ricordare a quale banco devono sedersi ed i nomi dei compagni e degli insegnanti. Il bambino può essere aiutato, applicando i nomi degli alunni sui banchi e quello dell' insegnante sulla cattedra (Gruppo Asperger Onlus, 2008).

3.8 I problemi di concentrazione

A scuola, il comportamento dei bambini affetti da Sindrome di Asperger è molto variabile, possono essere molto concentrati e lavorare proficuamente come possono perdersi nelle loro stereotipie motorie e restare mentalmente assenti per ore.

Uno dei problemi principali di questi bambini è sicuramente l'ansia che deve essere assolutamente limitata al fine di ottenere concentrazione (Gruppo Asperger Onlus, 2008).

Grant can't concentrate in school (Gripentrog, 2008).

I bambini con SA sono spesso fuori tempo, distratti da stimoli interni ed esterni, sono molto disorganizzati e hanno difficoltà a focalizzare le attività svolte in classe.

Il bambino tende a ritirarsi in mondi interni e complessi in una maniera molto più intensa del tipico sognare ad occhi aperti (Williams, 1995).

Secondo il Gruppo Asperger Onlus, gli insegnanti dovrebbero suddividere i compiti in piccole unità, e offrire al bambino ritorni e conferme frequenti.

Un'altra strategia consiste nell'organizzare le attività didattiche in sessioni di lavoro a tempo. Il compito che non è stato completato all'interno del limite di tempo deve essere fatto durante il tempo libero del bambino, per esempio, durante l'intervallo o durante il tempo utilizzato per i suoi interessi speciali (Gruppo Asperger Onlus, 2008).

3.9 Serie ristretta di interessi

Storia, geografia e scienze sono le discipline nelle quali il bambino con Sindrome di Asperger ha meno difficoltà dal momento che, richiedono meno lavoro scritto e che i suoi interessi speciali spesso coinvolgono una di queste materie. Non escludiamo però che possono esserci alcuni dei problemi visti sopra, come la scarsa motivazione, l'incapacità di comprendere i testi, di cogliere le informazioni rilevanti senza perdersi nei dettagli, l'incapacità di

prendere appunti e di non sapersi orientare nella consultazione delle carte geografiche (Gruppo Asperger Onlus, 2008).

Alcuni bambini non vogliono fare i compiti che non rientrano nella loro area di interesse. L'insegnante Karen Williams suggerisce di individualizzare tutti i compiti sull'area di interesse del bambino Asperger. Per esempio, se l'interesse sono i dinosauri, offrire frasi grammaticali, problemi matematici e compiti di lettura e sillabazione sui dinosauri. E presentare poi gli altri argomenti cercando di collegarli all'interesse speciale dell'alunno (Williams, 1995).

Durante un'unità di studi sociale su uno specifico paese a un bambino con SA ossessionato dai treni fu assegnato di indagare i mezzi di trasporto usati dalle persone di quel paese (Williams, 1995).

Williams suggerisce inoltre di usare le fissazioni del bambino per ampliare il suo repertorio di interessi.

Durante un'attività sulle foreste pluviali, lo studente con SA che era ossessionato dagli animali fu condotto non solo a studiare gli animali della foresta pluviale ma a studiare anche la foresta stessa, essendo questa la casa degli animali. Fu motivato poi ad imparare sulle persone del luogo che erano state costrette ad abbattere l'habitat della foresta degli animali per sopravvivere (Williams, 1995).

Un'altra delle mie fissazioni erano le porte scorrevoli automatiche nei supermercati e negli aeroporti. Un insegnante potrebbe chiedersi: "come faccio a utilizzare la matematica, le scienze e l'inglese in una fissazione per le porte?". A un livello molto elementare, si possono pensare compiti semplici, come chiedere alla ditta di porte scorrevoli di inviare un catalogo. Gli adulti potrebbero considerare noioso un catalogo del genere, ma il bambino autistico con una fissazione per le porte potrebbe trovarlo interessante. Si potrebbero poi tirare in ballo la matematica e la geografia chiedendo al bambino di trovare la ditta di porte sulla cartina e calcolare i chilometri di distanza da essa alla scuola (Gonella, 2008).

I bambini con SA hanno fissazioni intense, tendono a porre domande ripetitive sulle loro aree di interesse e ad avere preoccupazione ad abbandonare le loro idee, rifiutandosi di imparare qualsiasi cosa fuori dal loro limitato campo di interesse (Williams, 1995).

Il Signor Jeavons disse che mi piaceva la matematica perché mi faceva sentire al sicuro (Haddon, 2003, p.77).

La maniera migliore per gestire queste fissazioni è di utilizzarle per motivare il lavoro scolastico. Se al bambino piacciono i treni, allora utilizzate i treni per insegnare la lettura e la matematica. Leggete un libro che parla di un treno, e svolgete problemi di matematica che parlano di treni: per esempio, chiedete di calcolare quanto ci mette un treno ad andare da New York a Washington (Grandin, 1996).

Gli insegnanti dovrebbero assegnare al bambino uno specifico arco di tempo durante il quale egli possa parlare del suo argomento preferito.

Ad un bambino, fissato sugli animali e con domande innumerevoli sulla classe di una tartaruga domestica, fu permesso di parlarne solamente durante l'intervallo. Questo divenne parte della sua routine quotidiana e imparò rapidamente a fermarsi quando iniziava a fare quel genere di domande durante gli altri momenti della giornata (Williams, 1995).

Gli insegnanti, consiglia Karen Williams, dovrebbero considerare l'interesse speciale come un premio da offrire al bambino in cambio dello svolgimento di altre attività (Williams, 1995).

3.10 Integrazione e non solo inserimento

Gli specialisti ritengono che gli obiettivi didattici, che gli insegnanti si propongono di far raggiungere, al bambino affetto dalla Sindrome di Asperger, con il quale entrano in una relazione educativa, devono prendere

in considerazione ciò che egli possiede e non ciò che gli manca rispetto allo standard previsto per quella età (Attwood, 2007).

Penso che ci sia troppa enfasi sui deficit e troppo poca sulle capacità che si possono sviluppare (Grandin, 2006, p. 109).

Il Gruppo Asperger Onlus suggerisce di puntare al pieno sviluppo di tutte le potenzialità del bambino e di credere che la vita in un ambiente socialmente ricco e stimolante, come può essere una classe di bambini normodotati, possa essere occasione di sviluppo e di crescita del soggetto con bisogni educativi speciali (Gruppo Asperger Onlus, 2008).

Ritirarsi nella stanza del sostegno è una decisione certamente rispettosa delle diversità del bambino Asperger, ma rappresenta anche un ulteriore isolamento, uno svantaggio aggiuntivo a quello iniziale, una privazione del contatto con gli altri e del suo inserimento nel contesto scolastico (Williams, 1995).

Preso la decisione di integrare il bambino con deficit nel gruppo classe, diventa opportuno prendere in considerazione tutti coloro che di quella classe sono membri e in quella scuola lavorano: si desidera integrare il bambino e non solamente inserire. I due termini non sono, infatti, sinonimi. Nell'inserimento il gruppo ricevente non deve cambiare le proprie prassi e strategie, ma si limita a fare posto ad un altro membro che dovrà adeguarsi al gruppo ricevente; nell'integrazione la scuola non si può limitare ad aprire materialmente le porte agli studenti con bisogni speciali, ma è chiamata ad individuare tutti quegli spazi che rinnovati o semplicemente modificati possano rilevarsi utili alla formazione del soggetto disabile (Gruppo Asperger Onlus, 2008).

Ciascun faccia la sua parte e ciascuno si nutra e si rafforzi dell'esperienza integrativa di tutti gli altri (angsa Treviso, 2008).

Secondo il mio punto di vista, gli insegnanti, i genitori, i compagni di classe e tutti quelli che operano nella scuola primaria, che accoglie l'allievo affetto dalla Sindrome di Asperger, hanno un ruolo vitale nell'aiutare il bambino ad imparare a negoziare con il mondo attorno a lui e nell'offrirgli le regole, l'organizzazione, e la stabilità che gli mancano.

Le strategie d'insegnamento da utilizzare non dovranno solo facilitare il successo didattico dell'alunno affetto dalla Sindrome di Asperger, ma anche aiutarlo a sentirsi meno alienato dagli altri bambini e meno sommerso dalle richieste della vita quotidiana.

Sono convinta del fatto che l'integrazione del bambino con Sindrome di Asperger, nella scuola primaria pubblica, richieda situazioni di continuo scambio, aiuto reciproco e collaborazione fra coloro che convivono con la Sindrome di Asperger.

PARTE SECONDA

Capitolo 4

The importance of teaching a foreign language to children suffering from Asperger's Syndrome

Grant has been taught French, one hour per week, in primary school. As with any class, he struggled with organization and concentration. He just started German in secondary school. I don't think he's learned much. I can't really tell you any more. It's not on my list of things I'm concerned about. I'd rather he learn to read and write our language properly. A secondary language may be asking too much. He has a hard time reading and understanding what he just read (reading comprehension). He also has a hard time writing (penmanship) and getting the thoughts from his brain to his hand fast enough. Creative writing is a huge struggle. You see kids with autism take everything literally. So in learning another language, may be very difficult. Another language may be asking them to do too much!

(Gripentrog, 2008).

L' apprendimento di una lingua straniera non è un' abilità prioritaria per il bambino affetto dalla Sindrome di Asperger, ma è pur sempre una disciplina didattica appartenente al curriculum scolastico della scuola primaria. Di seguito, il percorso legislativo che ha sostenuto l' introduzione dell' insegnamento generalizzato della lingua inglese nella scuola primaria italiana.

4 La lingua inglese nella riforma scolastica italiana

La riforma del 90 introdusse l' insegnamento della lingua straniera nelle ultime tre classi della scuola primaria.

L' articolo 10 della legge n. 148 del 5 giugno 1990, dichiara che: *nella scuola elementare è impartito l' insegnamento di una lingua straniera.*

Le modalità attuative della suddetta legge furono precisate dal D.M. n. 293 del 28 giugno 1991, il quale dichiara che: *l' insegnamento di una lingua straniera è attivato a partire, di norma, dalla classe terza.*

La legge n. 53 del 28 marzo 2003 estese, anche alle prime due classi della scuola primaria, l' insegnamento della lingua straniera, annunciando che: *la scuola ha il fine di far acquisire e sviluppare le conoscenze e le abilità di base fino alle prime sistemazioni logico-critiche, di far apprendere i mezzi espressivi, ivi inclusa l' alfabetizzazione in almeno una lingua dell' Unione europea oltre alla lingua italiana.*

Il D.M. n. 61 del 22 luglio del 2003, all' articolo 2 – Alfabetizzazione informatica ed alfabetizzazione nella lingua inglese – precisa che: *a decorrere dall' anno scolastico 2003/2004 si procederà, nei primi due anni della scuola primaria, all' introduzione generalizzata dell' alfabetizzazione informatica e dell' alfabetizzazione nella lingua inglese, secondo quanto delineato dalle Indicazioni Nazionali.*

La C.M. n. 69 del 29 agosto 2003 fornisce indicazioni metodologico – didattiche per l' attuazione del D.M. 61/2003, annunciando che:

l'alfabetizzazione della lingua inglese configura un ambiente di apprendimento prima che un oggetto di studio.

Il Decreto legislativo n. 59 del 19 febbraio 2004 ribadisce che: *la scuola primaria, accogliendo e valorizzando le diversità individuali, ivi comprese quelle derivanti dalle disabilità, promuove, nel rispetto delle diversità individuali, lo sviluppo della personalità, ed ha il fine di far acquisire e sviluppare le conoscenze e le abilità di base, ivi comprese quelle relative all'alfabetizzazione informatica, fino alle prime sistemazioni logico-critiche, di fare apprendere i mezzi espressivi, la lingua italiana e l'alfabetizzazione nella lingua inglese.*

Un altro strumento di innovazione introdotto dalla Riforma del 2003, che favorisce l'integrazione fra lingua e contenuto, è il laboratorio linguistico. Come dettato nella C.M. n. 29 del 5 marzo 2004: *l'attività laboratoriale costituisce in generale una metodologia didattica da promuovere e sviluppare nei diversi momenti ed articolazioni del percorso formativo e da ricomprendere in un quadro didattico e organizzativo unitario.*

Secondo il Ministero, nel contesto laboratoriale, l'alunno ha l'opportunità di sentirsi soggetto attivo e protagonista della situazione.

L'insegnamento - apprendimento della lingua inglese è stato presentato, dal Ministero, attraverso la riforma scolastica del 2003, come mezzo per comunicare spontaneamente durante le attività didattiche e non semplicemente come oggetto di studio. L'ambiente di apprendimento vuole essere il più naturale possibile e la lingua inglese vuole essere appresa attraverso delle esperienze che coinvolgano la lingua stessa. La Riforma del 2003 prevede che la lingua inglese non venga concepita come disciplina a sé stante, ma come un canale attraverso il quale gli allievi possono fare esperienze e veicolare contenuti ed argomenti che suscitino il loro interesse.

L'alfabetizzazione della lingua inglese, prevista dalla legge, vuole svilupparsi in maniera generalizzata, tenendo presenti gli obiettivi specifici di apprendimento che figurano nelle Indicazioni Nazionali per i Piani di Studio della Scuola Primaria.¹⁴

¹⁴ Le Indicazioni Nazionali per i Piani di Studio della Scuola Primaria sono consultabili nella sezione dedicata alle appendici di questo elaborato.

4.1.2 Quadro Comune Europeo di Riferimento

Secondo le direttive ministeriali (Progetto Lingue 2001 e C.M. n. 160 del 24 giugno del 1999), lo studio della prima lingua straniera, per 300 ore complessive nell'arco della scuola primaria, prevede il raggiungimento di una competenza comunicativa corrispondente al livello A1, come descritto nel Quadro Comune Europeo di Riferimento.

Il livello A1 prevede che l'alunno *comprenda ed utilizzi espressioni di uso quotidiano e frasi basilari tese a soddisfare bisogni di tipo concreto. Sa presentare se stesso/a e gli altri ed essere in grado di fare domande e rispondere su particolari personali come dove abita, le persone che conosce e le cose che possiede. Interagisce in modo semplice purché l'altra persona parli lentamente e chiaramente e sia disposta a collaborare* (Quadro Comune Europeo di Riferimento).

Il Ministero sostiene che la finalità della scuola primaria è quella di promuovere l'educazione integrale della personalità del bambino, anche attraverso l'insegnamento della lingua straniera. Ciò significa che non deve essere considerato solo l'aspetto cognitivo, ma anche l'affettività e la corporeità che nel bambino sono sempre saldamente uniti.

I percorsi educativi ed i programmi didattici previsti per la scuola primaria devono tenere costantemente conto del coinvolgimento integrale di tutti gli allievi per guidarli alla scoperta dei legami concettuali, emotivi ed affettivi.

I paragrafi che seguono confermano le suddette considerazioni personali.

4.2 Il progetto di integrazione scolastica L2 – Ed. Motoria

Nel corso della mia ricerca, avente il traguardo di rendere veritiero quanto affermato dalla letteratura scientifica, ho avuto l'opportunità di venire a conoscenza di un progetto di integrazione scolastica basato sull'accostamento dell'insegnamento della lingua straniera all'Educazione Motoria.

Il progetto è stato proposto da una scuola primaria di Monticchio, nell'Aquila e ha coinvolto bambini di un'età compresa fra i sei ed i nove anni, tra i quali due bambini in situazione di handicap psico – fisico classificati come

medio – gravi. Agli insegnanti coinvolti nel progetto, non è sembrato adatto promuovere il tipico insegnamento – apprendimento strutturato della scuola elementare, ma è sembrato più opportuno lavorare in modo trasversale alle discipline di insegnamento, curando in modo particolare la sfera socio – affettivo – relazionale.

Gli insegnanti hanno dato priorità al lavoro di gruppo, hanno considerato la singola persona, valorizzandone il modo di essere, di sentirsi, di porsi in relazione all' interno del gruppo. Per i due alunni con disabilità si è cercato di sviluppare la loro identità personale, sfruttando la scoperta dell' "altro" per giungere alla scoperta del "Se". A tal fine, l' educazione psicomotoria è sembrata la modalità portante a cui fare riferimento valorizzando la presa di coscienza del corpo inteso come espressione della personalità e come condizione relazionale, comunicativa ed espressiva.

Accostare l'insegnamento della lingua straniera all' Educazione Motoria, è sembrato vantaggioso e di facile attuazione, in quanto si è fatto principalmente riferimento alla metodologia di Risposta Fisica Totale (*Total Physical Response*, spesso abbreviato con T.P.R) mirante a coinvolgere il bambino in tutte le sue dimensioni, soprattutto quella corporea. In tal modo la scuola primaria di Monticchio è riuscita ad accogliere la richiesta di attivare l'insegnamento – apprendimento della lingua straniera, arricchendo il curriculum senza appesantire il carico scolastico dei bambini di sei e sette anni. Le attività si sono svolte nella palestra della scuola, per due ore settimanali consecutive. Gli insegnanti hanno adottato il criterio della flessibilità accogliendo di volta in volta il variare della situazione didattica, modificando gli spazi e alternando le attività. Hanno preferito utilizzare un approccio ludico proponendo le attività sempre sottoforma di gioco, il quale ha rappresentato una risorsa privilegiata di relazioni, scambio, crescita del gruppo e apprendimento. Sono state utilizzate semplici canzoni mimate, filastrocche, conte e rime tratte dalla tradizione anglosassone. Al fine di canalizzare l' attenzione e promuovere l' apprendimento, dei bambini con disabilità, gli insegnanti coinvolti hanno cercato di stimolare contemporaneamente i diversi canali sensoriali.

4.2.1 Il metodo glottodidattico *Total Physical Response*

Il metodo glottodidattico *Total Physical Response* (T.P.R.), tradotto in lingua italiana con l'espressione Risposta Fisica Totale, risulta essere molto utile per lo sviluppo delle abilità di comprensione orale di una lingua straniera. J. Asher, uno psicologo americano, lo ha ideato negli anni '60, sviluppandolo e formalizzandolo nel decennio successivo. Nel *Total Physical Response* l'allievo è al centro del processo di insegnamento, viene motivato, protetto dagli insuccessi e guidato all'autorealizzazione. La principale peculiarità del T.P.R. sta nel collegare la lingua da apprendere con il movimento, le azioni e la fisicità degli alunni. L'insegnante fornisce input verbali costituiti da comandi ai quali gli alunni rispondono fisicamente e non solamente con la comunicazione verbale.

In questo modo si favoriscono le esperienze ricettive di comprensione della lingua, non si forzano gli allievi a produzioni linguistiche se non sono ancora pronti a parlare, si coinvolgono le abilità di espressione non verbali. I comandi proposti vanno da semplici a lunghe sequenze di azioni e comportamenti diversi, possono essere in sequenza, contenere tempi verbali diversi, forme negative, sinonimi o contrari, espansioni più o meno lunghe e complesse, per proporre un input linguistico ricco e variato. L'input verbale è integrato da gesti, disegni, oggetti, immagini per facilitarne la comprensione. Il TPR è importante anche quando si vogliono riprodurre situazioni non vivibili nella scuola, attraverso la drammatizzazione, le scenette, le attività di animazione. Esso è anche un metodo glottodidattico utilissimo per supportare l'inserimento degli allievi con disabilità d'apprendimento, in quanto attraverso questo sistema è possibile veicolare i comandi necessari all'allievo per orientarsi nella vita quotidiana in classe, utilizzando i diversi canali sensoriali.

Paolo Cornaglia Ferraris afferma che, se gli insegnanti desiderano farsi intendere, la primordiale strategia da adottare con i bambini affetti da Sindrome di Asperger è proprio quella di utilizzare un linguaggio sensoriale, cioè un linguaggio capace di coprire tutte le modalità esperienziali. È fondamentale che gli insegnanti siano in grado di creare immagini complete nella mente degli allievi affetti dal disturbo autistico. *Consideriamoci pittori della mente*, scrive Cornaglia Ferraris. Solo così facendo, le immagini

potranno essere trasferite dalla mente dell' insegnante a quella del bambino affetto dalla Sindrome di Asperger (Cornaglia Ferraris, 2006, p. 14).

Dopo aver constatato, attraverso la legislatura italiana, l' inclusione del bambino affetto dalla Sindrome di Asperger nella scuola di tutti, la presenza della lingua straniera, nel curriculum scolastico di tutte le classi della scuola primaria ed averne descritto gli obiettivi specifici di apprendimento e definito il livello di competenza comunicativa da raggiungere, nel corso dei cinque anni, desidero finalmente coinvolgere il lettore nel fulcro del mio elaborato.

Nella seconda parte di questo capitolo tratto l'importanza di far apprendere una lingua straniera ai bambini affetti dalla Sindrome di Asperger.

4.3 Children with AS need to learn a foreign language

In order to find out and write about the importance of teaching a foreign language to children with Asperger's Syndrome, I read some interesting bibliography like Vivienne Wire's papers, that describe her experiences as a teacher of French to students with Asperger's Syndrome as well as professor Besnard's paper *Can Asperger Syndrome children learn foreign languages, and become bilingual?*, in which she argues her optimistic view about the capacity and need to learn a foreign language of children suffering from AS who live in multilingual and multicultural countries like Canada. She writes on the topic of bilingualism and autism taking into account her Asperger child's way of life who has been bilingual since the age of about eight.

Moreover, I browsed through the publication of the Department for Education and Skills and North West Regional Special Educational Needs Partnership entitled *Children with autism: strategies for accessing the curriculum: modern foreign languages*.

The email correspondence with Asperger's Syndrome specialists gave also an important contribution to this part of chapter four and in order to give evidence to the scientific literature, I have once more quoted some interesting parts of their responses.

By means of all these documents I understood which are the factors that can contribute to Asperger children enjoyment of, and progress in, the foreign language as well as how do students with Asperger's Syndrome may benefit from the study of a foreign language.

Moreover I decided to find out what students with Asperger's Syndrome say about their experience of studying a foreign language at school. So I read Hilary Hays' *Asperger Memories*, particularly her "*Memories of High School*", where she describes her success in foreign languages.

Finally I come across the case of Christopher, a polyglot "savant" with a mild form of autism. Savants are people with mental and/or physical disabilities who happen to be endowed with one outstanding talent. The award-winning movie *Rain Man* featured Dustin Hoffman was an autistic and mathematically gifted savant (Grandin, 2006). One case of a linguistic savant that has reached prominence is Christopher, the subject of *The Mind of a Savant: Language, Learning and Modularity*, a book written by Neil Smith and Ianthi-Maria Tsimpli and published in 1995. However I read a

summary and a review of this book, that I found on the internet. Anyhow I decided not to quote Hilary Hays' memories as well as parts of Christopher's story in my dissertation as they do not concern the primary school time.

In particular, remarks and strategies have been suggested by the specialist Vivienne Wire and by the above mentioned publication of the Department for Education and Skills and North West Regional Special Educational Needs Partnership.

Based on her professional experiences, teacher Vivienne Wire gives aid to foreign language teachers writing the paper *Autistic Spectrum Disorders and learning foreign languages*, in which she carefully describes the strengths and the weakness of children suffering from AS and reveals useful learning strategies that would help teachers in accommodating children with AS in their foreign language lessons. Wire believes in the success of children with AS in learning a foreign language, in fact she does not agree with the idea that foreign language classes should be the first to be eliminated from the curriculum of a child suffering from AS (Wire, 2005).

Equally Christine Besnard, a professor of psycholinguistics at York University, who is currently working on the learning of foreign languages by children suffering from Asperger's Syndrome, does not agree with those speech pathologists who recommend to teach children suffering from AS only the language of the community they live in. As a matter of fact Christine Besnard believes that learning a foreign language can help each learner develop not only linguistically, but also cognitively, socially, psychologically and culturally (Besnard, 2007).

La lingua straniera non deve essere eliminata dal curriculum scolastico degli alunni con Sindrome di Asperger, ma insegnata con una metodologia diversa che permetta a questi alunni di interiorizzare meglio questa disciplina¹⁵ (Cherubini, 2008).

Before dealing with the strategies that would help teachers in accommodating a child suffering from AS in their foreign language lessons I take into account the relevance of having professional as well as learned

¹⁵ Fonte citata previo consenso dell' insegnante di sostegno ed educatrice Simona Cherubini. Nota valida anche per le successive citazioni della stessa.

foreign language teachers available in those schools where children with special needs are present.

4.4 What teachers should know

Taking into account the conversations I had in the last months with foreign language teachers of primary schools I draw the following remark. The presence of a child with a diagnosis of Asperger's Syndrome, in primary foreign language classes, may worry teachers, who are not able to help these children to learn a foreign language, because they are not aware of the existence of Asperger's Syndrome or have not received enough training to cope with this lifelong pervasive developmental disorder. I can ascertain that this statement of fact even applies to recently qualified teachers, who asked me to explain them just a little of Asperger's Syndrome before exposing their opinion.

Generalmente le persone con SA hanno buona capacità di apprendere le lingue straniere. In generale infatti il livello intellettuale nella norma e una buona memoria li aiutano nell'apprendimento, anche perché l'insegnamento di una lingua inizia da cose semplici e concrete. Ovviamente le caratteristiche individuali di ogni persona sono determinanti rispetto al livello complessivo di apprendimento¹⁶ (Faggioli, 2008).

First of all, as professor Wire explains, teachers should know that children with AS do not have global learning difficulties, but need a patient and aware approach from teachers (Wire, 2005).

In order to work successfully with these children, Wire writes, teachers should always bear in mind that there are difficulties in accessing the foreign language curriculum for these students because of the triad of impairments.

The triad of impairments consists of the three areas, in which children suffering from AS have difficulties, thus: in social interaction, in social

¹⁶ Fonte citata previo consenso della psicologa ed educatrice Raffaella Faggioli. Nota valida anche per le successive citazioni della stessa.

communication as well as in imaginative and flexible thinking. These difficulties are the crux of Asperger's Syndrome and, as they are present even in those children with a very high level of cognitive ability, therefore requiring acknowledgement on the part of teachers (Wire, 2005).

However beyond the triad of impairments, there may be other important problems¹⁷ that affect children with AS, causing them stress and strict difficulties in accessing the curriculum.

I problemi più importanti che i bambini con SA possono incontrare non sono legati all'apprendimento della lingua ma piuttosto all'uso sociale delle abilità di comunicazione e al pensiero astratto (interpretazione di un brano, elaborazione di un ragionamento astratto). In ogni caso sarebbe molto utile partire da una valutazione attenta delle abilità cognitive del bambino e dalle sue specifiche modalità di apprendimento (Faggioli, 2008).

Wire also suggests that teachers should develop themselves appropriate strategies for helping these children, only after having understood their learning strategy.

If teachers desire to work productively with these children, they need to be prepared to accommodate children with AS in their foreign language classes as well as they need to be able to motivate these children by drawing on their strengths. However, it is important to recognize that each child as well as each type of difficulty differs from others (Wire, 2005).

There are many students with Asperger who can learn another language very easily and there are just as many who struggle with learning another language. Sometimes these students love learning another language and other students will not. It is the same as in the general population of school students¹⁸ (Tullemans, 2008).

In her paper professor Besnard writes that despite their difficulties, children suffering from AS may benefit a lot from learning a foreign language

¹⁷ The most frequent issues are poor gross or fine motor skills, dyspraxia, poor concentration, difficulty with abstraction and creativity as well as a specific dyslexic learning difficulty. I have written about them in the previous chapter .

¹⁸ Nota citata previo consenso della specialista Anna Tullemans.

and she explains that the advantages of this learning are not only linguistically but also psychologically, socially, cognitively and culturally.

Thanks to the communicative approach that is the method widely used to teach foreign languages in primary schools, children have the possibility to learn not only a new language but also another culture as well as socially appropriate behaviours. Besnard considers this method appropriate for children suffering from AS as it puts most of its emphasis on concrete communication and social interactions anchored in real life situations. This method is also praised by professor Besnard because it offers many opportunities for children to learn how to work in groups as well as to do a lot of role playing based on pragmatic situations (Besnard, 2007).

4.5 Strategies that would help teachers in accommodating learners with AS in their foreign language lessons

As I previously wrote, one of the main problems of children suffering from Asperger Syndrome concerns difficulties with many aspects of their first language. They usually understand the literal meaning of words and grammatical constructions as well as they may have severe difficulties with the pragmatics of language, that is to say using language in social situations, knowing what and when to say something and how to talk to others. These difficulties are also apparent when using a foreign language (North West SEN Regional Partnership, 2004).

4.5.1 Strategies for social interaction

It is well – known that social interactions are inevitable moments of foreign language classes.

Learning a foreign language can make a useful contribution to raising an autistic child's awareness of social skills, right from early attempts at social "meetings and greetings"¹⁹ (Wire, 2005).

The child suffering from an impairment in social interaction, that is the Asperger child, may derive an enormous benefit from these circumstances (North West SEN Regional Partnership, 2004).

Wire explains that the foreign language class is one of the few times of the day when a child with AS has to engage another child in a conversation, and it is therefore very important for their social development (Wire, 2005). However it is not so expected, that the Asperger child interacts with his peer group, thus some basic groundwork has to be done. Firstly, teachers need to bring down their expectations and should prepare the whole class for teaming up with the child suffering from AS (Gruppo Asperger Onlus, 2008).

In the most of the cases children with AS are keen to interact with only one person at a time, but are totally averse to work in a pair or group of children. Teachers may interact directly with the child or pair him with the maturest child in the class who can gently direct and prompt him during the foreign language lessons. The choice of which child pair with the child suffering from AS is not so easy, but in general, suggests Wire, teachers should avoid anyone who may agitate and frighten the child with AS. A good choice of partner can be extremely significant because it may affect how the child copes in school. By this, Wire means that the Asperger child may get to know a friend with whom he can spend his free time as well (Wire, 2005).

Teachers should bear in mind that a child with AS may find interaction difficult also if he cannot have his own body space and if obliged to sit too closely to their peers.

So, teachers have to pay attention to the placement of the classroom, writes Wire.

The child with AS may also find interaction difficult if he is not ready with his school equipment at the start of the foreign language class and for this distraction he may miss the instructions for the first task of the foreign language class and become stressed and anxious (Wire, 2005).

¹⁹ Fonte citata previo consenso della specialista Vivienne Wire e valida anche per le successive citazioni dalla stessa.

Considerato che il canale d' apprendimento prioritario dei bambini affetti da autismo è visivo, gli argomenti di studio dovrebbero essere presentati utilizzando dei supporti audiovisivi che coinvolgono sia il canale visivo che uditivo, integrando così le spiegazioni degli insegnanti al fine di ottenere una comprensione più completa (Cherubini, 2008).

Wire suggests teachers to allow the child extra time for self organisation and to speak always very slowly, avoiding multiple instructions. It is also helpful for these children a visual prompt on the board to which they can refer whenever they need.

Temple Grandin writes in her book *Pensare in immagini* that she would not recognize words of a foreign language talk if she had not the possibility to read the pronounced words before listening to the conversation (Grandin, 2006).

However a multi – sensory approach is considered to be the greatest help to children suffering from AS (Wire, 2005).

Gli alunni affetti dalla Sindrome di Asperger sono particolarmente sensibili, interessati e motivati allo studio della lingua inglese che, previa semplificazione del programma didattico, riescono ad apprendere con risultati abbastanza soddisfacenti (Cherubini, 2008).

Anyhow an effective interaction can take place in foreign language classes only when these strategies are considered by the foreign language teacher (Wire, 2005).

4.5.2 Strategies for social communication

According to the second aspect of the triad that consists of having an unusual social communication; patience and prompting are always required by teachers.

In a foreign language lesson, oral communication is very important but also a challenge for students suffering from Asperger's Syndrome. Wire writes that foreign language classes have the potential to help the child

communicate more appropriately, as all students have to demonstrate their ability to understand their peers and equally be understood by them (Wire, 2005).

Borellini and Gruppo Asperger Onlus assert, in their book *Una scuola su misura* that impairments in the social communication are less noticeable in foreign language classes since children suffering from AS have to learn how to communicate in a new language as their classmates do. During a foreign language class, children with AS should not feel different from their peers because the foreign language is something new to learn for each children in the classroom (Gruppo Asperger Onlus, 2008).

Children with AS experience great difficulties in social communication skills; so conversations with peers, role-play activities and shared games are all areas which could cause great anxiety. Once again, taking into account that these children need support and explanations as to what is expected during conversations, teachers may always use visual prompts on the board to which the child with AS can refer during the lesson or the didactic activity (North West SEN Regional Partnership, 2004).

Moreover they may dislike being singled out in class to answer questions as well as being asked a question, or being expected to answer. It may help them to take part in such class activities if the question is written and placed on their desk as an early warning. This strategy gives them more time to process and prepare their answer before it is asked verbally (North West SEN Regional Partnership, 2004).

The foreign language class may also help the child with AS regulate his delivery and speech patterns. These children frequently speak too quickly or too slowly and their voice's volume can be inappropriately loud or soft. Teachers may use a video camera or a cassette player in order to supervise the child's voice and behaviour that are often inappropriate for a specific situation (Wire, 2005).

L' utilizzo del canale multisensoriale consente inoltre di creare un clima più consono ad una esercitazione pratica di pronuncia, favorendo così contemporaneamente sia l'apprendimento della disciplina sia un rafforzamento della fiducia di sé, così indispensabile alla socializzazione e ad una corretta integrazione nella società di questi alunni (Cherubini, 2008).

Later on, children will have the possibility to listen to their voice, or watch the video, thus understand their behavioural mistakes and correct the volume of their voice, with the teachers' help. Temple Grandin reveals us in her book *Pensare in immagini* that she used to look at her video conferences again and again in order to improve her behaviour while talking to others (Grandin, 2006).

Quando guardo le registrazioni video di alcune delle conferenze che ho tenuto in passato, posso vedere gli errori che ho commesso, come ad esempio usare un tono di voce strano (Grandin, 2006, p. 110).

A child suffering from AS may have the potential to have the best accents in the foreign language class because they tend to be good literal mimics and are able to copy the foreign accent accurately from the teacher or tape, without worrying what their classmates might think about them (Wire, 2008).

Grant just had his teacher conferences. His French teacher raved about Grant. She absolutely loves him and is so impressed by his knowledge of the French language. She's astounded by how he can recite all the numbers in French (again, anything mathematical). He is very verbal based in learning. He does great on all verbal test answer and questions. His spelling of the language needs help, but that's to be expected (Gripentrog, 2009).

Some children with Asperger's Syndrome have great difficulty with listening skills because they are not able to select what is relevant to listen to and may try and listen to, and remember every word, getting frustrated as it becomes more and more difficult. These children need also support in order to skim and scan written texts or summarise main points (Gruppo Asperger Onlus, 2008).

Teachers have to highlight the main points and the most important information in a text and make sure that the child is given plenty of time, support if necessary to make notes and has understood the task (North West SEN Regional Partnership, 2004). Again these children may respond much better if given a high level of visual support such as a written script or, at least, relevant artefacts and pictures.

Word or sentence cards would aid recall and act as prompts until the routines are established, so the children could concentrate on the social routine initially, and then add the words (North West SEN Regional Partnership, 2004).

Role play with a sympathetic and supportive peer could help, but be wary of putting the children in a group situation, or in front of an audience. This could cause stress and makes it more difficult to either learn or perform appropriately (Gruppo Asperger Onlus, 2008).

4.5.3 Strategies for managing the lack of flexibility

The third aspect of the triad concerns a lack of flexibility, which can be both a disadvantage and a benefit; it means that this aspect can be seen in different ways.

The lack of flexibility of the child with AS gives teachers the greatest challenge, but is the impairment that must be met to prevent the child from becoming stressed and anxious during the lessons, because we recognize that children who are stressed or anxious make slower progresses (Wire, 2005).

4.5.3.1 The negative aspects of the impairment

Children affected by Asperger's Syndrome are not able to stand changes, in particular throughout the school day. For instance, when the subject changes and a new lesson starts as well as these children may find it hard to adjust first thing in the day or when they are making transition from home to school.

Una volta la mia maestra a spostato i banchi perché dovevamo fare un' attività di gruppo. Ci sono rimasto malissimo. Il mio banco doveva restare al suo posto e io ce l'ho rimesso (Cornaglia Ferraris, 2006, p.20).

For all these reasons children with AS might be quite uncooperative and highly distracted during the first part of the lesson (Wire, 2005).

Again, Wire advises teachers to give not so much instructions during the foreign language lessons and to use always visual supports, in order to guarantee the attention and the comprehension from these students. Once the task has been started, the teacher has to bear in mind that the student with AS is slower than others and therefore needs more time to manage and finish it. Moreover Wire remembers teachers that children with AS always need to be motivate to continue the task. Teachers have to believe in the scholastic success of the child with AS, they should avoid that these students being withdrawn from the language class, because this is an unnecessary and undesirable outcome (Wire, 2005).

Vivienne Wire confirmed me, in an email, that students with Asperger's Syndrome can absolutely learn a foreign language, teachers need only to be aware of their difficulties in order to better help them. For instance, they have to support them at times of transition.

The lack of flexibility may also be analyzed as a strict appliance of rules, either classroom ones or his own. For example, these children do not want anyone else writing in his exercise book, or using a different colour of pen or pencil, as well as they may become upset if they cannot sit in a particular chair.

E poi io non posso concentrarmi se sono in una stanza con luci a neon. Vedo le luci pulsare e questo movimento è molto fastidioso ed irritante (Cornaglia Ferraris, 2006, p.25).

Moreover, these children may become anxious both by external factors that means by distractions coming from the environment, like a loudly ticking clock or a door that does not close properly and by internal factors, for instance, when they realize they are not able to get a task completed in the due time (Wire, 2005).

4.5.3.2 The positive aspects of the impairment

There is an aspect to their lack of flexibility which can be used constructively by the foreign language teacher: their love of routine.

Many children with AS in fact may find the mechanical learning of a foreign language relatively easy and may quickly assimilate the sounds, the grammatical rules and learn new vocabulary more rapidly than many others (North West SEN Regional Partnership, 2004).

Asperger children are usually happy to go over and over familiar material, phrases, sequences, games, numbers and lists that have been already acquired.

Wire explains that these children may apply themselves well to learn vocabulary and grammar, and thus acquire a good basic grounding that helps them through the more challenging social interaction side of learning a language (Wire, 2005).

Teachers have to assure a certain routine in the development of the foreign language lessons and minimise distractions in the classroom as these can make harder the concentration on learning. The same daily greetings and conversations, the same simple instructions with visual back up for the tasks, drills learnt and revisited often and clear classroom rules help learners with AS, which also have a very good memory. However, it is very important that teachers find out what or whom the child suffering from AS really dislikes as this can affect their ability to learn as well as teachers should prepare these children for some occasional changes, due perhaps to room relocation or teacher illness (Wire, 2005).

Anyhow professor Besnard believes that learning a foreign language helps children suffering from AS to improve their mental flexibility as well as it helps thinking more abstractly and helps develop verbal intelligence (Besnard, 2007).

4.6 Tell me, I forget, show me, I remember, involve me, I understand²⁰

While I was attending the first year of university, I read for the first time, in the book *Le sfide di Babele* written by professor Balboni, the above mentioned didactic precept. From that time the Confucio precept has never left the scene and I have always found the way to present it again and again both in my oral and written exams. Quite obviously, I cannot leave it out my dissertation, in which it finds its place right about here, as the title of this paragraph.

This time I need the Confucio didactic precept in order to support a Wire's thought.

Indeed, in her paper, Wire remarks that the best way to motivate children suffering from AS to learn a foreign language is to involve them actively in the learning process.

E' fondamentale, quando si lavora con bambini con problemi d'apprendimento, stimolare, dare delle motivazioni e proporre obiettivi da raggiungere nel tentativo di risvegliare interessi, curiosità e voglia di fare, presupposti senza i quali non è possibile affrontare nulla di costruttivo (Cherubini, 2008).

4.6.1 *Their special interest*

As mentioned in the third chapter of this dissertation, the majority of the children with AS have at least one subject of interest or a particular talent.

Hans Asperger noted in his 1944 research that some children suffering from AS had a particular interest in transport and had memorised the names of the tram stops around Vienna. Moreover, it is not so rare to find children with AS who know the names of underground stations or complex bus routes across their home city (Attwood, 2007).

²⁰ Questa teoria è attribuita a Confucio, secondo il quale il precetto didattico si basa su tre verbi ai quali faceva seguire tre risultati in termini di acquisizione (Balboni, 2002).

Wire argues that these topics of interest should be used constructively in lessons by teachers, for instance they should be given as subjects of a short talks in the foreign language. Sometimes teachers may allow the child with AS to speak about his special interests as a reward for a completed task (Wire, 2005).

Many children with AS have ability with numbers, and as the possibility to use this within the foreign language classes are infinite, teachers should involve the child with AS in making up games, activities as well as tasks regarding numbers, for the whole class. Moreover, children with AS who love drawing should be allowed by teachers to illustrate answers to show their comprehension of instructions as well as to draw didactic activities for their classmates (North West SEN Regional Partnership, 2004). The reader may remember the case of Guido, the child suffering from AS who was helped to talk through his passion, the Pharaohs' world.

Sarebbe opportuno iniziare la lezione di lingua straniera parlando degli interessi specifici dell'allievo. Se ad un allievo piace imparare la lingua straniera non è il caso di utilizzare le ore di inglese per altre materie, anzi, se imparare l'inglese lo appassiona, potrebbe diventare anche un buon tramite per lavorare sulle altre materie magari più difficili o meno interessanti per lui (Faggioli, 2008).

4.6.2 Travelling

Children suffering from AS have a limited understanding of the existence of other cultures and countries unless they have travelled and experienced them personally, going on holidays with their family (North West SEN Regional Partnership, 2004).

My daughter learned French and English over the years, living in England and going to France regularly²¹ (Buisseret, 2008).

²¹ Nota citata previo consenso di Beatrice Buisseret, presidente dell' Asperger's Syndrome Foundation di Londra.

These children may benefit from the narrations of first-hand experiences as well as from seeing or handling artefacts from the country of the foreign language. Videos and films as well as sampling food coming from the foreign country may also be helpful for the child suffering from AS, who as citizen of a plurilingual world has the right, and perhaps the responsibility, to learn about other cultures (McColl, 2008).

Many schools arrange trips abroad to support the foreign language learning. Of course, children suffering from AS would need a lot of preparation for such trips.

For instance, a scrap-book with photographs from previous school visits, outlining what will happen, how the pupils will travel, where they will stay and what will happen each day, will help the child with AS feel more confident. It will be very important to discuss the child's individual needs with his parents and a tutor will probably be required during the trip (North West SEN Regional Partnership, 2004).

Many of the children with Asperger's Syndrome have eating and sleeping routines that are essential to them if they are to cope with unfamiliar surroundings. Once again, the lack of flexibility of the child gives teachers the greatest challenge, but is the impairment that must be met to prevent the child from becoming stressed and anxious (Wire, 2005).

Although visual aids and first-hand experiences help the children to know the context of the foreign language, it is almost impossible for them to understand the perspectives and possible different viewpoints of other people.

It is important, however, that they are given the opportunity to learn about other cultures and countries in order to be able to see themselves as citizens of the world as well as of their own community (North West SEN Regional Partnership, 2004).

4.6.3 The use of a computer

Children with Asperger's Syndrome may have fine motor difficulties and their handwriting may be slow and untidy. They will be more confident and

more willing to redraft their work using a computer both at school and at home (Gruppo Asperger Onlus, 2008).

The use of a computer may be very useful for these children as well as for teachers who want to accommodate a child with AS in their foreign language classes. According to the fact that a lot of children with AS dislike writing and taking into account that one of the most common interest of these children is the computer as well as the fact that they have access to it and the internet at home, teachers should take advantages of the use of a computer during the foreign language class as well as prefer homework tasks to be done on the computer (Wire, 2005).

Children with AS learn what they have been asked to learn, but may not be able to use the learning in contexts outside of the classroom. For instance, some children have taught themselves a foreign language using computer programmes but are often unable to generalise the learning to other situations.

Having an email correspondence with a pen-friend may help them to overcome this impairment. In order to guarantee both motivation and learning, teachers should couple the child with someone who shares the same interests of the child with AS and that of course writes in the foreign language (Wire, 2005).

As specialists McColl and Wire write in their papers as well as Besnard believes that learning a foreign language helps children suffering from AS develop not only their linguistic skills but also their socialization skills as well as their interpersonal skills.

Research in psycholinguistics shows that what is learned in one language is transferred to another language because there is a sort of common pool of information shared by all languages that is accessible in any language. Indeed, Besnard as well as other specialists in Asperger's Syndrome argue the fact that learning a foreign language, children suffering from AS manage to gradually acquires a better command of their first language.

Moreover, knowing more than one language gives these children an additional opportunity to communicate and interact with others and therefore the chance to be less isolated (Besnard, 2007).

4.7 My experience in the classroom

Dopo aver consultato attentamente la letteratura scientifica riguardante la Sindrome di Asperger, averne capito le peculiarità e letto quei pochi romanzi sull' argomento disponibili sul mercato on line, ho cominciato a preoccuparmi in quanto mi ritrovai sprovvista di letteratura riguardante l' apprendimento della lingua straniera da parte dei bambini affetti dalla Sindrome di Asperger. Vane le ricerche fra biblioteche, librerie ed il web. La stessa professoressa Christine Besnard della York University e l'insegnante scozzese Vivienne Wire, forse le uniche specialiste al mondo ad aver approfondito l'argomento, mi confermarono quanto cospicuo fosse il bisogno di informazione, ma allo stesso tempo quanto poco non fosse ancora stato scritto a riguardo. Sicuramente i loro elaborati, redatti in seguito ad anni di esperienze nel campo dell' insegnamento a bambini affetti dalla sindrome autistica, sono stati importanti punti di riferimento.

4.7.1 *La ricerca del bambino affetto dalla Sindrome di Asperger*

Ho impostato la stesura del mio elaborato sul presupposto di poter offrire al lettore riscontri veritieri ed incisivi ai contenuti scientifici. L' elaborato si avvale infatti delle esperienze e delle testimonianze di quelle persone che quotidianamente convivono con la Sindrome di Asperger. E' stato grazie al suddetto presupposto che è iniziata la ricerca, fra le scuole primarie della mia città, della realtà del bambino affetto da Sindrome di Asperger alle prese con l' apprendimento della lingua inglese.

In seguito ad una premurosa ricerca e dopo molte interviste ad insegnanti curricolari e di sostegno sono fortunatamente giunta alla Scuola Primaria Francesco d'Assisi di Casier²², precisamente nella classe IV B. Il bambino²³, presentatomi dalle insegnanti come un soggetto affetto dalla sindrome di Asperger, è in realtà diagnosticato con un disturbo medio dell' apprendimento e con quale lieve tratto di autismo.

²² Il nome della scuola è stato citato previo consenso del dirigente scolastico della stessa.

²³ Preferisco non citare per esteso il nome del bambino, ma limitarmi a riportare l' iniziale del suo nome. La lettera J. si riferisce al soggetto osservato.

Di bambini affetti dalla Sindrome di Asperger e frequentanti la scuola primaria non ne ho assolutamente riscontrato la presenza. I motivi, secondo il mio punto di vista, sono diversi e anche molto importanti, ma non è ancora giunta l'ora di fare conclusioni perciò rinvio la discussione nella parte conclusiva del mio elaborato.

4.7.2 In classe

Per due venerdì consecutivi, per un totale di quattro ore, ho avuto l'opportunità di osservare J., il bambino bizzarro della classe IV B.

La disposizione del banco di J. non cambia mai nel corso dell'anno scolastico, rimane sempre fra le finestre dell'aula e la cattedra dell'insegnante. L'unico cambiamento mensile è determinato dal compagno o dalla compagna che J. si ritrova affianco.

L'insegnante di inglese è l'unica insegnante presente in aula, in quanto J. non ha ottenuto abbastanza ore di sostegno da poterle dedicare anche alle lezioni di lingua inglese. J. necessita di più tempo rispetto agli altri per riporre sopra al banco il suo materiale scolastico, il libro ed il quaderno di inglese.

L'insegnante più volte gli deve ricordare che la lezione sta per cominciare e che tutto deve essere posizionato sopra al banco. L'ordine del materiale scolastico e di qualche gioco sopra al banco ha subito colpito la mia attenzione. J. posiziona sul banco le sue cose molto lentamente ma secondo un rigore impenetrabile.

E' bizzarro il comportamento che manifesta quando l'insegnante o un compagno di classe gli si avvicina, lo sfiora o tocca il suo materiale. J. spolvera con la mano destra ciò che è stato toccato da un'altra persona, sia gli oggetti che le parti del suo corpo (spalla, testa o braccio). Credo che in questo modo, il bambino cerchi di recuperare la sua realtà, nella quale solo la sua presenza è pienamente accettata.

J. parla durante la lezione e pone numerose domande all'insegnante, raramente si rivolge al suo compagno di banco, ma accetta volentieri il suo aiuto e altrettanto quello degli altri compagni. Comunica con serenità e dolcezza, molto lentamente e con un tono di voce principalmente basso. Solo

quando conclude un'attività alza voce e braccia al cielo avvisando tutta la classe che ha: *Finito!*

Rispetto agli altri alunni, J. ha bisogno di più tempo anche per completare le attività, in quanto si concentra così profondamente da isolarsi dal resto del mondo e non ritorna ad essere parte di questo fino al momento in cui esulta la sua riuscita. Ricordo che J. ha continuato a completare un piccolo cruciverba anche dopo il suono della campanella, mentre tutti gli altri bambini si divertivano J. non ha trascurato il suo impegno e l'ha portato a termine. La scrittura di J. non è molto chiara ed ordinata e lo spazio delle righe non è rispettato, come non sono rispettati i bordi durante il colorare.

4.7.3 Il metodo di insegnamento

Ho provato una grande ammirazione per l'insegnante di inglese che, nonostante la scarsità di conoscenze sui disturbi di apprendimento e sull'autismo, riesce ad ottenere risultati significativi. L'insegnante curricolare ha un modo di lavorare perfettamente adatto al bambino bizzarro della classe IV B.

Innanzitutto, è riuscita a creare un clima di collaborazione sereno e spontaneo, grazie al quale tutti i bambini della classe sanno come sostenere il bambino affetto dal lieve ritardo autistico durante le lezioni di lingua inglese.

Il metodo di insegnamento utilizzato è molto creativo, e l'inglese è usato in maniera dinamica ed interattiva, in quanto coinvolge tutti i canali sensoriali degli alunni.

Ricordo brevemente che tramite il coinvolgimento globale dei sensi i bambini imparano e ricordano meglio la lingua straniera, in quanto hanno la possibilità di rivivere un processo di apprendimento simile a quello utilizzato per apprendere la loro lingua madre.

Gardner in *Multiple Intelligences: The Theory in Practice* (1993) descrive le diverse intelligenze, affermando che in ogni bambino può prevalere di più un tipo di intelligenza che un altro. Ecco spiegata l'importanza di riuscire a coinvolgere tutti i canali sensoriali durante le lezioni di lingua inglese.

La comunicazione avviene principalmente in lingua inglese ed il supporto visivo, determinato dalla data, dalla pagina del libro, dal numero dell'attività e dall'argomento del giorno, è sempre scritto sulla lavagna con colori di gesso diversi. Dunque la metodologia didattica utilizzata è prevalentemente ludico - funzionale - comunicativa che privilegia le funzioni orali e l'acquisizione delle competenze attraverso la creazione di situazioni stimolo concrete, come: dialoghi, mimi, giochi ed attività manuali. La lezione si svolge attorno ad un argomento (*topic*) introdotto da una canzone o da una storia. Il primo approccio con la struttura grammaticale o il nuovo vocabolo è sempre orale al fine di farne acquisire la corretta pronuncia.

Ho avuto la possibilità di sfogliare il quaderno di J. e ho notato che alcune delle lezioni sono state dedicate anche alla cultura inglese. Inevitabile, mi confermò l'insegnante di inglese, non introdurre l'espressione *trick or treat* e far colorare di arancione una grande *pumpkin* nel giorno di Halloween.

Il metodo *Total Physical Response (TPR)*, il quale si basa sul coordinamento di parole ed azioni, è pienamente utilizzato dall'insegnante, la quale propone ai bambini di rispondere anche in modo fisico alla lingua parlata.

J. viene continuamente motivato e coinvolto nella lezione di lingua inglese, per evitare, mi chiarisce l'insegnante, che si isoli nella sua realtà. Viene più volte chiamato per nome, gli si chiede se ha capito la consegna ovvero gli si domanda che cosa sta facendo, qualche volta lo si fa anche alzare e venire alla cattedra.

4.7.4 La verifica di inglese

Sono stata davvero fortunata, in quanto ho avuto anche l'occasione di partecipare alla fase di completamento di una verifica che gli alunni avrebbero dovuto terminare già nella lezione precedente. L'insegnante ha voluto offrire loro mezz'ora, della nuova lezione, per terminare il compito. A J. è stata data la stessa identica verifica, ma più tempo per completarla ed un paziente e premuroso sostegno da parte dell'insegnante. Il ritmo personale di apprendimento e il diverso stile cognitivo del bambino bizzarro non sono stati assolutamente sottovalutati.

4.8 Considerations

In order to support the success of children suffering from AS in the foreign language learning, teachers should be able to assure these children the opportunity to improve their social and communication skills as well as the challenge of acquiring language learning skills and have the possibility to learn about other cultures and countries, just like their classmates can do.

Once that the teacher has provided that there are not distractions in the classroom, has helped the child with AS to get organized for the lesson and to cope with transitions and changes, the foreign language class can start and the child should be able to work profitably and learn the foreign language.

In my opinion, it would be a grave pity if teachers were not able to assure children suffering from AS the suitable learning conditions as it may have a significant lifelong impact on the whole lives of these children.

I resolve my considerations mentioning a Hilary McColl's thought that describes very well my belief.

Experiences has shown me that all children can benefit from language learning, provided that the content offered and the methodologies employed are appropriate for their learning needs²⁴ (McColl, 2008).

²⁴ Fonte citata previo consenso dell' insegnante Hilary McColl.

Considerazioni finali

Nella maggior parte delle scuole primarie, in cui mi sono recata con il fine di raccogliere testimonianze sull'argomento di mio interesse, ho potuto conversare con insegnanti di lingua inglese assolutamente ignare dell'esistenza della Sindrome di Asperger.

Sebbene io mi muovessi con l'intenzione di ricevere indicazioni concernenti la presenza di un bambino affetto dalla SA e le eventuali metodologie didattiche ed educative utilizzate dagli insegnanti, al fine di promuovere l'apprendimento linguistico nel bambino, ho dovuto modificare notevolmente le mie aspettative.

Alla frequente domanda "Che cosa fanno questi bambini?" postami dalle maestre con molto interesse e curiosità, io ho dovuto raccontare quanto avevo appreso, in questi ultimi mesi, dalla letteratura scientifica, dai romanzi e dal web. Il colloquio si è dovuto spesso concentrare su quanto sapevo io a riguardo, piuttosto che sulle dichiarazioni degli insegnanti.

Non credo si sia trattato di un silenzio imposto dalla privacy, per il quale dirigenti scolastici ed insegnanti non potrebbero rendere pubbliche le diagnosi mediche dei propri alunni, in quanto una delle prime cose che spiegavo, nel momento in cui mi presentavo alla scuola, era proprio il fatto di voler raccogliere testimonianze attraverso il solo dialogo con l'insegnante, senza avere nessun contatto né con il bambino interessato né con i suoi genitori.

Solo nell'eventualità, qualora l'insegnante mi proponesse la possibilità di partecipare alla lezione, avrei avuto l'occasione di raccogliere testimonianze direttamente sul campo pratico.

Secondo il mio punto di vista, la questione è determinata principalmente dal fatto che le insegnanti di lingua inglese della scuola primaria pubblica, almeno quelle da me intervistate, non hanno saputo esprimersi sull'argomento in quanto non hanno ricevuto nessun tipo di formazione riguardante la Sindrome di Asperger.

Questa mancanza coinvolge purtroppo anche le insegnanti di lingua inglese di recente qualificate, le quali dichiarano di aver trattato l'autismo e le sindromi ad esso correlate, solo in alcuni brevi capitoli dei libri studiati durante il loro percorso universitario. Le stesse insegnanti hanno dichiarato che, nel caso dovessero avere in classe un bambino affetto dal disturbo autistico, non sarebbero assolutamente informate sul da farsi, e che la frequenza di un corso di aggiornamento come la consultazione di qualche manuale risulterebbero sicuramente validi aiuti.

Mi ha amareggiato molto dover, più volte, rispondere alla domanda "Che difficoltà hanno questi bambini?", in quanto ho notato che quando si parla di disabilità si mira subito ad evidenziare i deficit del soggetto piuttosto che le capacità che si possono sviluppare.

Quei pochi consigli che ho raccolto, nel corso delle interviste alle insegnanti, riguardano molto spesso come far superare la difficoltà, e trascurano spesso la possibilità di potenziare le abilità di questi bambini.

Ricordo, a questo proposito, il consiglio di Temple Grandin, la quale, nel suo libro *Pensare in immagini*, dedica alcune pagine al binomio mania/talento, combinazione per la quale gli insegnanti dovrebbero aiutare i bambini autistici a coltivare le loro manie, affinché queste possano diventare, in futuro, dei talenti, coltivabili anche sul mercato lavorativo (Grandin, 2006).

Ad ogni modo, non ho potuto osservare nessun bambino diagnosticato con la Sindrome di Asperger fra le scuole visitate, in quanto la tipologia di alunno da me considerata sembra non essere presente.

Alcune insegnanti hanno voluto comunque aiutarmi, cercando di immaginare la presenza di un bambino affetto dalla SA nella loro classe, identificando le possibili strategie didattiche ed educative da attuare.

In alcuni casi ho voluto provocare le insegnanti di lingua inglese, domandando loro quale spiegazione dare al fatto che la bibliografia sulla Sindrome di Asperger è prevalentemente redatta in lingua inglese, i siti web sull'argomento sono principalmente creati da associazioni inglesi o americane e che le scuole primarie americane hanno molti bambini diagnosticati con la SA, mentre nelle nostre scuole scarseggiano.

Molteplici le risposte, ma in assoluto quella che più mi ha colpito è stata quella datami da un'insegnante di inglese delle classi prime e seconde di una scuola primaria, secondo la quale *gli americani sono sempre troppo esagerati*.

Ho subito desiderato ricevere una conferma chiedendo il parere del professor Carlo Hanau, uno dei massimi esperti di autismo in Italia, il quale mi ha risposto spiegandomi che *non sono tanto gli americani che esagerano quanto i nostri che ignorano*.

Per quanto concerne i servizi di supporto telematico, per la richiesta di informazioni attraverso il web, offerto dalle numerose associazioni senza scopo di lucro, sorte nel territorio italiano, la situazione non si diversifica molto.

Alcuni degli indirizzi di posta elettronica sono disattivati, da altri ho ricevuto risposte molto vaghe e con rimandi, dalla forma *siamo molto interessati alle sue richieste, le risponderemo al più presto*, e posso assicurare che ancora oggi non mi è giunta nessuna risposta. Altre associazioni mi hanno confermato che le ricerche sull'ambito dell'apprendimento delle lingue straniere da parte di alunni affetti dalla SA sono ancora molto scarse, e non di loro competenza, ma perlomeno mi hanno indirizzato verso la persona giusta, ovvero, nella maggioranza dei casi, la specialista Christine Besnard.

Il Gruppo Asperger Onlus ha risposto alle mie domande con un ritardo di poco più di un mese e scrivendo che *le domande che ponevo loro erano davvero molte e alquanto complesse*.

Fortunatamente, la situazione si è completamente capovolta nel momento in cui ho cominciato a rivolgermi al mondo anglofono.

La disponibilità di insegnanti e specialisti a coltivare una corrispondenza telematica con me, un'anonima studentessa universitaria, si è basata, fin dal principio, sul presupposto di incrementare la ricerca sull'argomento ed offrire validi supporti anche per altre persone coinvolte nella problematica.

Per esempio, l'insegnante scozzese Hilary McColl ha voluto pubblicare il documento *Question and answer No 1*²⁵, concernente il lavoro di corrispondenza fra me e la specialista Vivienne Wire, grazie al quale il racconto della mia esperienza, le mie richieste ed i miei dubbi e le risposte datemi dalla specialista sono ora reperibili sul sito web di Hilary McColl, un sito devoto all'inclusione degli alunni con bisogni speciali ed all'apprendimento delle lingue straniere.

A questo punto, ritengo che il problema, in Italia, sia in primo luogo diagnostico e sicuramente anche culturale, in quanto le difficoltà appartenenti ad una persona con Sindrome di Asperger possono risultare inesistenti agli occhi di una persona non esperta. Mancando le diagnosi, la Sindrome di Asperger continua e rimanere sconosciuta, e di conseguenza la formazione degli insegnanti non ha motivo di esistere.

Lo sviluppo intellettuale nella norma o sopra la norma e le capacità linguistiche dei bambini Asperger possono riuscire ad ingannare sia i professionisti, i quali spesso non hanno una formazione specifica in questa disabilità, che gli stessi familiari.

Un'educatrice che ho conosciuto durante il corso di aggiornamento Autismo e Comportamenti problema, tenutosi a Treviso lo scorso novembre, mi ha dichiarato che a volte gli stessi genitori riconoscono proprio figlio come bizzarro pur non dimostrando una preoccupazione tale per approdare ad un centro diagnostico. Spiegano i comportamenti come eccessiva timidezza, iperattività, maleducazione ritenendoli intenzionali mentre alla base c'è una diversità cognitiva.

Alcuni specialisti mi hanno riferito di conoscere persone adulte che non hanno avuto una diagnosi (in passato era ancora meno conosciuta la problematica) e che crescendo hanno compreso da soli le loro difficoltà.

Penso che il non avere ancora una cultura comune rispetto all'autismo e alla Sindrome di Asperger crei confusione anche rispetto alle possibili diagnosi; perciò può succedere che una forma di linguaggio ecolalico possa essere confusa con una forma di psicosi, per esempio.

Insomma molti bambini potrebbero non avere ricevuto una diagnosi e continuare ad essere considerati bizzarri, mentre altri potrebbero avere avuto addirittura una diagnosi sbagliata.

²⁵ Il documento è scaricabile dalla pagina web
<http://hilarymccoll.co.uk/resources/AutQ%26A1.pdf>.

Lavorando al presente scritto ho avuto conferma del fatto che l'alunno affetto dalla Sindrome di Asperger rappresenti un'importante sfida per gli insegnanti delle scuole primarie, ma ho anche avuto l'occasione di cogliere quanto sarebbe importante motivare questi bambini allo studio di una lingua straniera, partendo dalle loro potenzialità, interessi e manie.

Gli scritti scientifici delle specialiste Vivienne Wire e Christine Besnard descrivono le importanti opportunità che gli insegnanti di lingua possono offrire agli studenti affetti dalla SA, insegnando loro una lingua straniera.

Come descritto nella seconda parte del capitolo quarto del presente lavoro, i vantaggi derivanti dall'insegnamento della lingua straniera non risultano essere solamente linguistici, ma anche cognitivi, sociali, culturali e psicologici. L' alunno affetto dalla SA, il quale manifesta difficoltà nell'interazione sociale, nella comunicazione e nelle abilità di pensiero, non può che trarre vantaggio dall'apprendere una lingua straniera.

Gli insegnanti avrebbero sicuramente bisogno di ricevere almeno un minimo di formazione sui disturbi autistici in modo da poter capire questi soggetti e conseguentemente aiutarli a seguire il curriculum scolastico, sfruttando le loro potenzialità una volta individuate.

Credo che, al fine di supportare i bambini affetti dalla SA nell'apprendimento della lingua straniera, gli insegnanti dovrebbero sapere bene che questi bambini non hanno le comuni difficoltà d'apprendimento, ma che necessitano in ogni modo di un aiuto consapevole e paziente dall'insegnante. Un aiuto pratico adeguato, capace di garantire anche l'apprendimento delle abilità comunicative, sociali e linguistiche che possono essere apprese da questi bambini solo se insegnate.

I bambini affetti dalla Sindrome di Asperger hanno tutte le carte in regola per apprendere una lingua straniera e gli insegnanti sarebbero in grado di lavorare proficuamente con questi alunni seguendo alcune strategie didattiche ed educative.

Gli insegnanti della scuola primaria sarebbero le prime persone ad avvicinare il bambino affetto dalla Sindrome di Asperger alla lingua inglese. Essi dovrebbero perciò, preoccuparsi di creare un ambiente di apprendimento che miri prima di tutto alla formazione della persona e gradualmente e in continuità ad un insegnamento linguistico.

Si dovrebbe trattare di maestri che oltre a possedere una buona padronanza della lingua che insegnano siano anche buoni animatori di

attività espressive e capaci di ricercare e cogliere tra gli obiettivi specifici degli altri linguaggi e aree disciplinari gli obiettivi specifici da raggiungere attraverso il nuovo strumento lingua. Maestri, in altri termini, che abbiano le capacità atte ad attivare processi comunicativi, cognitivi, affettivi e di socializzazione.

Secondo il mio punto di vista, gli insegnanti coinvolti dovrebbero possedere sia competenze psicolinguistiche che glottodidattiche nel campo specifico dell'apprendimento-insegnamento relativo alla fascia di età degli alunni. Competenze queste, che permettano di progettare percorsi specifici e programmi educativi e didattici adattabili ai bisogni dei singoli bambini. La Sindrome di Asperger non è assolutamente una scusa ed ogni alunno affetto da essa è unico e dunque diverso dagli altri.

Gli insegnanti dovrebbero inoltre riuscire a valorizzare gli aspetti trasversali della lingua ed essere maestri competenti nelle procedure di valutazione e di registrazione del progresso e anche capaci di utilizzare, in modo adeguato, tecnologie multimediali e informatiche nel loro insegnamento. Ricordo, a questo proposito, l'importanza della fruizione della tastiera del computer da parte dei bambini affetti dalla SA e allo stesso tempo disgrafici.

Sicuramente non sono l'unica, ma quasi certamente una delle poche persone nel territorio nazionale, ad essere interessata allo studio dell'apprendimento di una lingua straniera da parte degli alunni affetti dalla SA.

Tale pensiero è sorto non appena ho cominciato a leggere le prime righe di alcune delle e-mail di risposta ricevute da chi avevo interpellato al fine di riuscire ad incrementare la mia ricerca sulla Sindrome di Asperger.

Molti si sono congratulati, ma allo stesso tempo preoccupati per me, in quanto sull'argomento è stato davvero ancora troppo poco scritto o detto.

La cosa, secondo il mio punto di vista, è davvero sorprendente considerata la realtà multiculturale e multilinguistica, nella quale sempre di più ci stiamo immergendo.

Spero vivamente di poter approfondire, negli anni, la presente ricerca, la quale non vorrà mai essere la mia ricerca personale, ma l'insieme delle mie esperienze e quelle di altre persone, siano essi specialisti, insegnanti di lingua inglese o di sostegno, genitori e, lo auspico tanto, gli stessi bambini affetti dalla Sindrome di Asperger.

Appendici

Appendix I

DSM-IV (1994) Diagnostic Criteria for 299.80 Asperger's Disorder

<p>A. Qualitative impairment in social interaction, as manifested by at least two of the following:</p>
<ol style="list-style-type: none">1. marked impairments in the use of multiple nonverbal behaviours such as eye-to-eye gaze, facial expression, body postures, and gestures to regulate social interaction;2. failure to develop peer relationships appropriate to developmental level;3. a lack of spontaneous seeking to share enjoyment, interests, or achievements with other people (e.g. by a lack of showing, bringing, or pointing out objects of interest to other people);4. lack of social or emotional reciprocity.
<p>B. Restricted repetitive and stereotyped patterns of behaviour, interests, and activities, as manifested by at least one of the following:</p>
<ol style="list-style-type: none">1. encompassing preoccupation with one or more stereotyped and restricted patterns of interest that is abnormal either in intensity or focus;2. apparently inflexible adherence to specific, non-functional routines or rituals;3. stereotyped and repetitive motor mannerisms (e.g., hand or finger flapping or twisting, or complex whole-body movements);4. persistent preoccupation with parts of objects.
<p>C. The disturbance causes clinically significant impairment in social, occupational, or other important areas of functioning;</p>
<p>D. There is no clinically significant general delay in language (e.g., single words used by age 2 years, communicative phrases used by age 3 years);</p>
<p>E. There is no clinically significant delay in cognitive development or in the development of age-appropriate self-help skills, adaptive behaviour (other than social interaction), and curiosity about the environment in childhood;</p>
<p>F. Criteria are not met for another specific Pervasive Developmental Disorder or Schizophrenia.</p>

Appendix I

DSM-IV (1994) Diagnostic Criteria for 299.00 Autistic Disorder

I. A total of six (or more) items from (A), (B), and (C), with at least two from (A), and one each from (B) and (C).
A. qualitative impairment in social interaction, as manifested by at least two of the following:
<ol style="list-style-type: none">1. marked impairments in the use of multiple nonverbal behaviours such as eye-to-eye gaze, facial expression, body posture, and gestures to regulate social interaction;2. failure to develop peer relationships appropriate to developmental level;3. a lack of spontaneous seeking to share enjoyment, interests, or achievements with other people, (e.g., by a lack of showing, bringing, or pointing out objects of interest to other people);4. lack of social or emotional reciprocity (note: in the description, it gives the following as examples: not actively participating in simple social play or games, preferring solitary activities, or involving others in activities only as tools or "mechanical" aids).
B. qualitative impairments in communication as manifested by at least one of the following:
<ol style="list-style-type: none">1. delay in, or total lack of, the development of spoken language (not accompanied by an attempt to compensate through alternative modes of communication such as gesture or mime);2. in individuals with adequate speech, marked impairment in the ability to initiate or sustain a conversation with others;3. stereotyped and repetitive use of language or idiosyncratic language;4. lack of varied, spontaneous make-believe play or social imitative play appropriate to developmental level.
C. restricted repetitive and stereotyped patterns of behaviour, interests and activities, as manifested by at least two of the following:
<ol style="list-style-type: none">1. encompassing preoccupation with one or more stereotyped and restricted patterns of interest that is abnormal either in intensity or focus;2. apparently inflexible adherence to specific, non-functional routines or

rituals;

3. stereotyped and repetitive motor mannerisms (e.g. hand or finger flapping or twisting, or complex whole-body movements);

4. persistent preoccupation with parts of objects.

II. Delays or abnormal functioning in at least one of the following areas, with onset prior to age 3 years:

A. social interaction;

B. language as used in social communication;

C. symbolic or imaginative play.

III. The disturbance is not better accounted for by Rett's Disorder or Childhood Disintegrative Disorder.

Appendice II

Le Indicazioni Nazionali per i Piani di Studio della Scuola Primaria

Le Indicazioni Nazionali *esplicitano i livelli essenziali di prestazione a cui tutte le Scuole Primarie del Sistema Nazionale sono tenute per garantire il diritto personale, sociale e civile all'istruzione e alla formazione di qualità* (Indicazioni Nazionali Piani di Studio Scuola Primaria allegate al Decreto Legislativo 19 febbraio 2004, n. 59).

Di seguito, gli obiettivi specifici di apprendimento della lingua inglese, stabiliti dal Ministero, per i cinque anni di scuola primaria.

Obiettivi specifici di apprendimento per la classe prima

- a. Formule di saluto;
- b. Espressioni per chiedere e dire il proprio nome;
- c. Semplici istruzioni correlate alla vita di classe quali l'esecuzione di un compito o lo svolgimento di un gioco (go, come, show, give, point, sit down, stand up, ...);
- d. Ambiti lessicali relativi a colori, a numeri (1-10) a oggetti di uso comune e a animali domestici;
- e. Comprendere e rispondere ad un saluto;
- f. Presentarsi e chiedere il nome delle persone;
- g. Comprendere ed eseguire istruzioni e procedure;
- h. Identificare, abbinare colori, figure, oggetti, animali;
- i. Eseguire semplici calcoli;
- l. Riconoscere e riprodurre suoni e ritmi della L2.

Obiettivi specifici di apprendimento per le classi seconda e terza

- a. Lettere dell'alfabeto;
- b. Suoni della L2;
- c. Espressioni utili per semplici interazioni (chiedere e dare qualcosa, comprendere domande e istruzioni, seguire indicazioni);

- d. Ambiti lessicali relativi ad oggetti personali, all'ambiente familiare e scolastico, all'età, ai numeri (10-50), a dimensione e forma degli oggetti di uso comune;
- e. Individuare e riprodurre suoni;
- f. Abbinare suoni/parole;
- g. Percepire il ritmo e l'intonazione come elementi comunicativi per esprimere accettazione, rifiuto, disponibilità, piacere, dispiacere o emozioni;
- h. Seguire semplici istruzioni, eseguire ordini;
- i. Presentare se stessi e gli altri;
- l. Chiedere e dire l'età;
- m. Individuare luoghi e oggetti familiari e descriverne le caratteristiche generali;
- n. Numerare, classificare oggetti;
- o. Scoprire differenze culturali all'interno dei gruppi (familiari, scolastici).

Obiettivi specifici di apprendimento per le classi quarta e quinta

- a. *Funzioni per*: Congedarsi, ringraziare; Chiedere e dire l'ora; Chiedere e dire il prezzo; Chiedere e parlare del tempo atmosferico; Descrivere ed individuare persone, luoghi, oggetti; Chiedere e dare permessi; Dire e chiedere ciò che piace e non piace; Chiedere e dare informazioni personali.
- b. *Lessico relativo a*: Numeri fino al 100, orario, sistema monetario inglese, tempo atmosferico, giorni, mesi, anni, stagioni, descrizione delle persone, luoghi (casa, scuola, città), cibi e bevande.
- c. *Riflessioni sulla lingua*: presente dei verbi "be", "have" e "can", verbi di uso comune al "simple present" e al "present continuous", pronomi personali soggetto, aggettivi possessivi, dimostrativi, qualificativi; interrogativi: who, what, where, when, why, how.
- d. *Civiltà*: principali tradizioni, festività e caratteristiche culturali del paese straniero.
- f. Interagire in brevi scambi dialogici monitorati dall'insegnante e stimolati anche con supporti visivi;
- g. Comprendere ed eseguire istruzioni e procedure;
- h. Comprendere semplici e chiari messaggi con lessico e strutture noti su argomenti familiari;

- i. Produrre suoni e ritmi della L2 attribuendovi significati e funzioni.
- l. Descrivere oralmente sé e i compagni, persone, luoghi e oggetti, utilizzando il lessico conosciuto;
- m. Scrivere semplici messaggi seguendo un modello dato;
- n. Rilevare diversità culturali in relazione ad abitudini di vita e a condizioni climatiche.

Riferimenti bibliografici

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION, 2001, *DSM IV/Manuale diagnostico e statistico dei disturbi mentali: text revision*, Masson, Milano.

ATTWOOD T., 1998, *The Complete Guide to Asperger's Syndrome*, Jessica Kingsley Publishers, London.

ATTWOOD T., 2007, *Guida alla Sindrome di Asperger. Diagnosi e caratteristiche evolutive*, Erickson, Trento.

BALBONI E. P., 2002, *Le sfide di Babele*, UTET Libreria, Torino.

BESNARD C., 2007, *Can Asperger Syndrome children learn foreign languages, and become bilingual? Strengths challenges and positive outcomes*, Toronto, Canada.

BORELLINI F., GRUPPO ASPERGER ONLUS (a cura di), 2008, *Una scuola su misura. Bambini con Sindrome di Asperger nella scuola primaria*, Centro Studi Erickson, Trento.

CHARMAN T., HOWLIN P., BERRY B. & PRINCE E. ,2004, *Measuring developmental progress of children with autism spectrum disorder on school entry using parent report*, Autism, SAGE Publications and The National Autistic Society; vol. 8: pp.89- 100.

CORNAGLIA FERRARIS P., 2006, *Io sento diverso. Cosa pensa un bambino di 10 anni con Sindrome di Asperger*, Erickson, Trento.

FAVA VIZZIELLO G., 2003, *Psicopatologia dello sviluppo*, Il Mulino, Bologna.

FREDDI G., 1990, *Il bambino e la lingua. Psicolinguistica e glottodidattica*, Liviana/Petrini, Torino.

FRITH U., 1989, *Autism: Explaining the enigma*, Basil Blackwell Ltd., Oxford.

GARDNER H., 1993, *Multiple Intelligences: The Theory in Practice*, Haper & Collins, New York.

GELATI M., 2004, *Pedagogia speciale e integrazione. Dal pregiudizio agli interventi educativi*, Carocci, Roma.

GRANDIN T., 2006, *Pensare in immagini e altre testimonianze della mia vita di autistica*, Erickson, Trento.

GRANDIN T., 2002, *Suggerimenti didattici per bambini ed adulti affetti da autismo*, traduzione di Alessandra Torrioni.

HADDON M., 2003, *Lo strano caso del cane ucciso a mezzanotte*, Einaudi, Torino.

IACOBONI M., 2008, *I neuroni specchio. Come capiamo ciò che fanno gli altri*. Bollati Boringhieri, Torino.

JORDAN R., 2003, *Social play and autistic spectrum disorders*, Autism, SAGE Publications and The National Autistic Society; vol. 7: pp. 347- 360.

MAGIATI I., HOWLIN P., 2003, *A pilot evaluation study of the Picture Exchange Communication System (PECS) for children with autistic spectrum disorder*, SAGE Publications and The National Autistic Society; vol. 7: pp. 297- 320.

MINISTERO DELL'ISTRUZIONE, DELL'UNIVERSITÀ E DELLA RICERCA, 2004, *I nuovi ordinamenti scolastici. Inglese e Informatica nella scuola primaria*. MIUR, Direzione generale per la comunicazione.

O'BRIEN G., PEARSON J., 2004, *Autism and learning disability*, SAGE Publications and The National Autistic Society; vol. 8: pp. 125 - 140.

PRY R., PETERSEN A., BAGHDADLI A., 2005, *The relationship between expressive language level and psychological development in children with autism 5 years of age*, Autism, SAGE Publications and The National Autistic Society; vol. 9: pp.179- 189.

SAALASTI S., LEPISTÖ T., TOPPILA E., KUJALA T., LAAKSO M. et al., 2008, *Language Abilities of Children with Asperger Syndrome*, Springer Science, Business Media, LLC, 2008.

SURIAN L., 2005, *L' autismo. Cos'è, come intervenire, cosa possono fare le famiglie, gli insegnanti, gli operatori*, Il Mulino, Bologna.

VOGINDROUKAS I., PAPAGEORGIU V., VOSTANIS P., 2003, *Pattern of semantic errors in autism*, SAGE Publications and The National Autistic Society; vol. 7: pp. 195- 203.

WILLIAMS K., 1995, *Understanding the Student with Asperger Syndrome: Guidelines for Teachers*, Focus on Autistic Behavior, Vol. 10, pp. 9 – 16.

WILLE Anne-Marie, 1994, *Un bambino di poche parole. Terapia psicomotoria ed autismo*, Marrapese, Roma.

WING L., 1981, *Asperger's Syndrome: a clinical account*, Psychological Medicine, 11, pp.115-129.

WIRE V., 2005, *Autistic Spectrum Disorders and learning foreign languages*, Support for Learning, Volume 20, Number 3, pp. 123-128.

Sitografia

www.aspergers.com

www.aspergerfoundation.org.uk/info.htm

www.aspergerinformation.org

www.autismo.inews.it

www.autismosardegna.org

www.autism.org

www.hilarymccoll.co.uk/autismMFL.html

WIRE V., 2005, *Autism & foreign language learning*

www.medicitalia.it

www.nas.org.uk

www.prodigio.it

www.pubblica.istruzione.it

www.specialeautismo.it

www.specialeducationalneeds.com

www.teachernet.gov.uk/_doc/6701/modernforeignlanguages.pdf

DEPARTMENT FOR EDUCATION AND SKILLS AND NORTH WEST REGIONAL
SPECIAL EDUCATIONAL NEEDS PARTNERSHIP, 2004, *Children with autism
strategies for accessing the curriculum: modern foreign languages,*

www.tonyattwood.com

Abstract

Children with Asperger's Syndrome in primary school: difficulties with foreign language learning

The idea to write a dissertation about Asperger's Syndrome originates from my own experience with two brothers suffering from this autistic syndrome.

In particular, this paper considers the condition of the child with Asperger's Syndrome in primary school. I will describe the autistic syndrome and its linguistic singularities, but I will mainly take into account the difficulties that a child with Asperger's Syndrome has in learning a foreign language.

The dissertation includes testimonies of parents and of teachers, my memoirs and some items of laws, as a help in better understanding the discomfort and the perseverance of the people who live with a child suffering from Asperger's Syndrome.

The educational and didactic tips are drawn from several interviews with friendly teachers who believe in the scholastic success of our special boys.

Estratto

Il Bambino con Sindrome di Asperger nella scuola primaria: Problematiche d'apprendimento della lingua straniera

Il lavoro sviluppato nasce in seguito all'esperienza di ragazza alla pari, personalmente vissuta, presso una famiglia americana. La presenza di due fratelli affetti da Sindrome di Asperger ha fatto sorgere la necessità di contribuire a sensibilizzare le persone che entrano in contatto con questa realtà.

Il mio elaborato vuole considerare la condizione del bambino con Sindrome di Asperger nella scuola primaria. Si descrive la sindrome autistica, considerandone attentamente le peculiarità linguistiche, ma ci si focalizza principalmente sulle difficoltà, che il bambino con tale sindrome ha, nell'apprendimento della lingua straniera.

Lo scritto include testimonianze di genitori e d'insegnanti, i miei ricordi ed alcuni articoli di leggi, in quanto si è voluto rendere più comprensibile il disagio e la determinazione di coloro che fanno parte della vita di un soggetto con la Sindrome di Asperger.

I suggerimenti educativi e didattici riportati sono il frutto di considerazioni fatte assieme ad insegnanti interessati al successo scolastico di questi speciali bambini.