



Ufficio Scolastico Regionale per il Veneto



Corso di formazione regionale
“Comunicazione Aumentativa e Alternativa nei Disturbi dello Spettro Autistico”



Centro Sovrazonale di
Comunicazione
Aumentativa

CAA INIZIALE E STRUMENTI INCLUSIVI

Antonella Costantino, Sergio Anastasia, Laura Bernasconi, Antonio Bianchi, Benedetta Bianchi Janetti, Daniela Biffi,
Martina Capra, Emilia Cavallo, Valeria Cimò, Caterina Dall’Olmo, Valeria De Filippis, Luca Errani, Fabiana Festa, Giada Finocchiaro,
Mara Marini, Luca Pugliese, Marco Tadini, Carla Tagliani, Nataly Vivencio, Grazia Zappa



Fondazione IRCCS Ca' Granda
Ospedale Maggiore Policlinico

Sistema Socio Sanitario



Regione
Lombardia



Sistema Socio Sanitario



Regione
Lombardia

ASST Bergamo Ovest

Già nei primi giorni dopo la nascita, il bambino appare predisposto a rispondere in maniera selettiva agli stimoli sociali

L'interazione faccia a faccia tra bambino e madre è caratterizzata da *sincronia*, *contingenza*, *coordinazione* e *alternanza dei turni*; l'adulto assume sia il proprio ruolo conversazionale che quello del bambino (Camaioni, 2001)



L'apprendimento del linguaggio e della comunicazione avviene in una cornice di reciprocità sociale, nella quale il partner guida in modo deliberato il bambino, il quale, a sua volta, è socialmente motivato e cognitivamente in grado di seguire questa guida e partecipare allo scambio

(Csiba e Gergely, 2009)

Attenzione congiunta

I due partner comunicativi fanno attenzione contemporaneamente allo stesso oggetto o evento. Il bambino segue lo sguardo o il gesto d'indicazione dell'adulto verso l'oggetto d'interesse, oppure è il bambino stesso a dirigere l'attenzione del partner comunicativo verso un determinato target. Questi comportamenti permettono al bambino e all'adulto di condividere un comune fuoco di attenzione esterno alla coppia e allo stesso tempo di mantenere un coinvolgimento sociale reciproco

(Bruner, 1995)

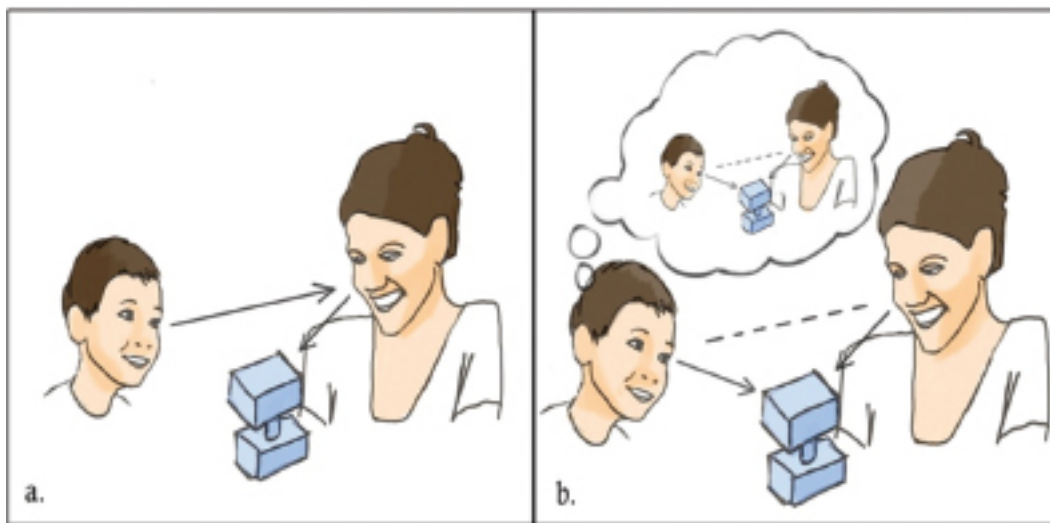


- L'attenzione congiunta è una componente fondamentale dello sviluppo socio-affettivo e cognitivo del bambino, snodo delle successive acquisizioni simboliche e linguistiche

(Tommasello, 2008)

L'attività congiunta è nota per essere un potente contributo all'acquisizione precoce della comprensione sociale

(*Carpenter, Nagel e Tomasello, 1998, Denham & Auerbach, 1995, Nelson et al., 2008*).



Indicare

Indicare (*gesti deittici*) ha la funzione di attirare l'attenzione dell'altro, per dirigere l'attenzione condivisa e portare l'altro a inferire ciò che il comunicatore vuole che il ricevente faccia, sappia o percepisca (l'intenzione sociale del comunicatore).



Intenzionalità condivisa

«L'intenzionalità condivisa è ciò che serve per impegnarsi in quelle forme unicamente umane di attività cooperativa in cui è implicato un soggetto plurale, un “noi”: fini congiunti, intenzioni congiunte, conoscenza comune, credenze condivise – tutto nel contesto di motivazioni cooperative di varia natura».

(Tomasello, 2009)

Contesto

Immaginiamo un uomo al bar che indichi al barista un bicchiere vuoto. Per capire che sta chiedendo altro liquore, serve la conoscenza condivisa che al bar si va per bere insieme; che i bicchieri servono per bere; che con un bicchiere vuoto non si può bere nulla; che il barista versa alcoolici, se l'avventore paga; che quel tipo di bicchiere serve per i liquori e non per la birra e così via. Ma l'intera sequenza assumerebbe un significato completamente diverso se barista e avventore frequentassero insieme un gruppo di alcolisti anonimi e indicare il bicchiere vuoto implicasse l'essere stato capace di non bere tutta la sera, o di aver bevuto solo acqua minerale.....

(Tomasello, 2009)

- **Comunicazione percepita dal partner**
- **Comportamenti spontanei:** il bambino produce comportamenti che possono assumere il valore di segnali per l'interlocutore adulto, ma che non hanno ancora questo valore per il bambino
- **Comportamenti intenzionali:** il bambino sa di produrre comportamenti che hanno per lui valore di segnali e li produce al fine di soddisfare i propri scopi o raggiungere i propri obiettivi
- **Comunicazione intenzionale**
- **Comunicazione simbolica**

Intervento di CAA iniziale

Per molti bambini l'evoluzione delle interazioni comunicative non segue lo sviluppo tipico.

E' parte dell'intervento di CAA
supportare l'emergere di queste competenze

L'intervento va iniziato appena c'è il dubbio di un disturbo di comunicazione

Non ci sono prerequisiti del bambino ma ci sono prerequisiti dell'ambiente

I comunicatori iniziali

- Bambini piccoli
- Bambini con disabilità grave e complessa
- Ragazzi grandi con cui si mette in atto un intervento per la prima volta

Bambini piccoli

- Il bambino piccolo utilizza naturalmente diversi comportamenti comunicativi molto prima di accedere al canale verbale
- Se i segnali comunicativi non vengono riconosciuti e sostenuti dall'ambiente si determina un progressivo abbandono da parte del bambino della motivazione a comunicare
- Riconoscere e sviluppare i comportamenti spontanei e le modalità comunicative esistenti è un fondamentale investimento per il futuro

Disabilità complessa

- La patologia può rendere più difficile l'individuazione di segnali comunicativi
- I segnali possono essere sottili e atipici
- Il disturbo di comunicazione può essere primitivo
- L'abbandono della relazione comunicativa è precoce
- Si tende a focalizzarsi solo sulla soddisfazione dei bisogni primari

Ragazzi grandi

- Non hanno mai sperimentato l'efficacia della comunicazione
- Hanno sperimentato infinite volte che comunicare non serve
- Non si riconoscono e non sono riconosciuti come individui pensanti e capaci di incidere sull'ambiente che li circonda
- E' particolarmente difficile strutturare attività adeguate ad età e livello

“Learned helplessness”

(mancanza di iniziativa appresa)

“Total Communication”

Holcomb, R. K. (1970)

Significa essere preparati ad utilizzare tutte le proprie energie nel cercare di capire ed essere capiti

Significa comprendere più modalità di comunicazione possibili, ed essere pronti a comunicare in un dialogo, attribuendo più importanza allo scambio rispetto alla possibilità di esprimersi verbalmente.

Helle Grøndahl - occupational therapist, 2002

Come creare un ambiente facilitante specifico

- Supportare la comprensione
- Partire dalle abilità esistenti
- Aumentare le competenze interattive dei partners comunicativi
- Fornire anticipazione e costruzione di routine nel quotidiano
- Osservare i segnali comunicativi, dare significato e agire di conseguenza (basta/ancora)
- Supportare esperienze di aggancio e attenzione condivisa
- Strutturare alternanze di turno
- Offrire opportunità di scelta
- Lettura non prestazionale condivisa di libri su misura

Supportare la comprensione: Capire attraverso i simboli

Il disturbo di comprensione incide in modo significativo su:

- Capacità di adattamento
- Gestione delle reazioni emotive
- Capacità di organizzazione delle risposte
- Comportamenti problema
- Performance



Garantire supporto alla comprensione
precoce, costante e diffuso

Supportare la comprensione

- Usare più modalità comunicative contemporaneamente (verbale, visiva, tattile..)
- Anticipare ciò che si sta per fare
- Esplicitare ciò che sta succedendo
- Dare voce a quello che il bambino comunica attraverso il comportamento
- Far sperimentare concretamente ciò che si andrà a fare (es.piedino nel bagnetto)
- Osservare e accogliere le risposte del bambino

Partire dalle abilità esistenti

- Abbiamo bisogno di lavorare sulle risorse per arrivare alla competenza comunicativa
- ci serve molto di più sapere cosa una persona SA fare che cosa NON sa fare.

(Light 1997)

Fare emergere le abilità esistenti

- Fornire al bambino e ai partners comunicativi una “buona esperienza comunicativa” in cui emergano principalmente le abilità del bambino.
- Setting modellato sulle capacità attentive e relazionali del bambino al fine di ridurre il più possibile l'emergere di comportamenti disfunzionali causati da tempi troppo lunghi, eccesso di richieste, sovrastimolazione

Aumentare le competenze interattive e comunicative dei partner comunicativi

- Le interazioni comunicative dipendono dalle competenze comunicative di ogni individuo che partecipa all'interazione.
- Quando si tratta di bambini con bisogni comunicativi complessi che usano la CAA, il successo dell'interazione dipende fortemente dalle competenze interattive e comunicative del partner

(J Kent-Walsh, D McNaughton 2005)

Divenire facilitatori della comunicazione

Utilizziamo il termine di facilitatore per riferirci a una persona che si assume o viene incaricata di supportare la comunicazione di una persona con CBC. Insegnare ai facilitatori a individuare e rispondere ai segnali comunicativi dei comunicatori iniziali è importante per almeno due ragioni. La prima, e più ovvia, ragione è che una risposta contingente insegna alla persona che il suo comportamento ha un impatto sul comportamento degli altri in modi che sono interessanti e prevedibili. Quando un genitore risponde ai vocalizzi del bambino avvicinandosi a lui o quando un assistente risponde costantemente a un adulto che agita la mano, andando- sene via, il bambino e l'adulto apprenderanno che i loro comportamenti esercitano un «potere comunicativo» sui comportamenti degli altri. La seconda, e forse meno ovvia, ragione è che risposte contingenti da parte dei facilitatori possono prevenire lo sviluppo di problemi comportamentali utilizzati a scopo comunicativo.

(David R. Beukelman e Pat Mirenda)

“Sami comunica esclusivamente attraverso vocalizzi indifferenziati, tentativi di afferramento con le mani e movimenti scoordinati delle braccia. Qualche volta il caregiver e altre persone si accorgono di questi comportamenti di Sami e rispondono adeguatamente; altre volte, invece, si accorgono di questi comportamenti ma non vi rispondono in modo appropriato, perché li interpretano con poca attenzione, e qualche altra volta ancora non se ne accorgono per niente. In conseguenza alle risposte non adeguate o assenti dei suoi caregiver, Sami intensifica sempre di più la qualità dei suoi comportamenti e «i vocalizzi diventano urla, i tentativi di afferramento diventano una presa aggressiva e i movimenti inizialmente scoordinati delle braccia si trasformano in comportamenti autoaggressivi, quali darsi schiaffi sulla faccia”

(Green et al., 2005)

I caregiver di Sami finalmente rispondono a questi comportamenti che tendono ad accentuarsi e probabilmente faranno più fatica a capire cosa significano. Come risultato Sami imparerà che — per ottenere il risultato desiderato — urlare, afferrare con forza e avere comportamenti autoaggressivi saranno comportamenti più efficaci di quelli sottili, non simbolici, prodotti inizialmente. Se i caregiver avessero risposto subito e in maniera consistente, i comportamenti problema di Sami non sarebbero probabilmente comparsi e mantenuti con persistenza.

(David R. Beukelman e Pat Mirenda)

- **I partner** influenzano la comunicazione e giocano un ruolo cruciale nel dare significato alla comunicazione precoce.
- I partner devono essere sensibili sia ad osservare che a rispondere ai segnali “unici” degli “early communicator” (EC). Attraverso un’osservazione attenta, è possibile rilevare che gli EC possiedono molti comportamenti comunicativi che possono essere ulteriormente espansi e sviluppati.

Consentire controllo e prevedibilità: l'importanza di un ambiente prevedibile

- Fornisce sicurezza
- Contiene le ansie
- Permette di:
 - comprendere le situazioni
 - anticipare quello che accadrà
 - fare scelte
 - attivare competenze acquisite
 - sviluppare un pensiero

Costruire routine nel quotidiano

Nel primo anno di vita la partecipazione attiva agli scambi sociali si manifesta nella cornice di routine sociali faccia a faccia tra madre e bambino, basate sullo scambio di sguardi, vocalizzazioni e sorrisi

(Trevarthen e Aitken, 2001)

Inizialmente i segnali comunicativi assumono significato soltanto all'interno delle routines quotidiane; solo in seguito divengono generalizzabili ed esportabili in altri contesti.



Creare routine prevedibili in casa e a scuola

Le routine della vita quotidiana possono fornire molte opportunità comunicative se i caregiver le organizzano avendo in mente questo obiettivo. Nella maggioranza delle case e delle classi, le azioni quotidiane — quali vestirsi, fare il bagno, mangiare — avvengono in momenti stabiliti e con intervalli regolari durante il giorno.

Se non è così, le routine dovrebbero essere organizzate nel modo più regolare possibile, in modo che il bambino possa cominciare ad anticipare il loro verificarsi.

Inoltre, i caregiver dovrebbero eseguire le routine ripetendo ogni volta più o meno la stessa sequenza di azioni, in modo che il bambino possa anticipare quanto accadrà dopo. Ogni qualvolta sia possibile, i caregiver dovrebbero riservarsi un tempo sufficiente per compiere ogni singola routine, in modo da poter comunicare con il bambino durante la routine stessa.

(David R. Beukelman e Pat Mirenda)

Funzione delle routine

Consentono al bambino e al partner di:

- Sviluppare controllo e confidenza sull'ambiente
- Anticipare ciò che succederà
- Focalizzare l'attenzione sullo stesso oggetto o situazione
- Diminuire il numero di variabili
- Favorire l'identificazione di invarianze o modificazioni
- Associare segnali comunicativi ad attività, persone od oggetti
- Facilitare l'interazione comunicativa
- Sostenere la narrazione

con molta meno fatica

rispetto a un ambiente in continua modificazione

Per alcune persone la presenza di routine, prevedibilità e situazioni ripetibili è un'esigenza fondamentale, dall'infanzia all'età adulta



Progettare e strutturare routine quotidiane

1. Elencare le attività della giornata
2. Scegliere una parte della giornata o un'attività:
scandire e analizzare tutte le fasi in cui è organizzata
3. Riordinare l'attività in una successione ordinata e precisa di passaggi:
 - dove
 - con chi
 - con quali materiali
 - con quali elementi ripetibili (canzoni, ecc.)
4. Identificare le occasioni di aggancio comunicativo

Osservare e dare significato ai segnali comunicativi

- Osservare il bambino e i suoi comportamenti negli ambienti e con oggetti o persone
- Focalizzare l'attenzione su cosa succede prima, durante e dopo un evento
- Attribuire significato ai comportamenti e agire di conseguenza

Interpretare e rispondere ai segnali comunicativi

Le persone che comunicano soprattutto con gesti e vocalizzi, all'inizio lo fanno quando emergono dei bisogni, piuttosto che per rispondere a domande o a direttive poste dai loro partner comunicativi.

Inizialmente la produzione spontanea di un segnale non è considerata comunicativa, ma semplicemente un fatto casuale.

Quando i facilitatori interpretano e rispondono costantemente a tali comportamenti come se fossero intenzionali, la persona impara gradualmente a iniziare tali comportamenti intenzionalmente.

(David R. Beukelman e Pat Mirenda)

Nei bambini con disabilità multipla, i segnali comunicativi sono spesso **difficili da riconoscere** e comprendere

Risposte contingenti e non-linguistiche ai comportamenti spontanei del bambino promuovono lo sviluppo comunicativo anche quando non sono ancora presenti comportamenti comunicativi intenzionali.

(Mirenda – Santogrossi)

L'obiettivo è consentire al non parlante di **sperimentare l'efficacia** della comunicazione

Harwood 2002

I genitori si affidano molto al proprio intuito e alla propria abilità di interpretare il loro bambino [...]. [Ciò] implica essere molto abili a indovinare [...]. I genitori sono spesso guardati con sospetto circa la validità delle loro interpretazioni. Sentono spesso dire da altre persone che sovrainterpretano il loro bambino e che la loro comprensione è soltanto un'espressione delle loro speranze [...]. [Tuttavia] i genitori hanno una particolare competenza nel conoscere i loro figli e nel capire la loro comunicazione.

(Brodin, 1991, p. 237)

Osservare

- Segnali
- Preferenze e Rifiuti
- Variazioni di stato
- Effetti del tempo e dello spazio
- Interferenze/facilitazioni ambientali
- Modalità di comprensione del messaggio e della situazione



Supportare esperienze di aggancio e attenzione condivisa

- E' fondamentale proporre attività di aggancio, piacevoli, partendo dagli interessi del bambino, anche se sembrano essere limitati o ripetitivi
- Per molti bambini è necessario riproporre le stesse attività per diverse volte, quando queste sono l'unica situazione d'aggancio
- Cogliere minimi spazi di aggancio nell'interazione



Cogliere minimi spazi d'aggancio

- Osservare nel qui ed ora
- Introdurre attività potenzialmente interessanti
- Focalizzare l'interazione sugli oggetti o le situazioni verso i quali il bambino mostra segnali d'interesse
- Riprendere l'interazione e ripeterla in modo stabile e prevedibile
- Una volta condivisa e stabilizzata, sperimentare progressivamente minime variazioni

- **E' motivante ciò che si capisce.** Se non si riesce a capire, se la cosa è confusa, non si è motivati a provare
- **E' motivante ciò che si è in grado di fare.** Se si conosce quella cosa almeno un po' ci si prova più volentieri; se invece è totalmente nuova o eccedente le proprie possibilità, ci si rinuncia.
- **E' motivante ciò che risponde al proprio stile emotivo e percettivo.**

(Cesi Xaiz e Enrico Micheli 2001)

Costruire interazioni

- Proporre attività motivanti
- Ritmo dell'interazione personalizzato che permetta di agganciare l'attenzione del bambino e di mantenerla
- Lasciare il tempo necessario perché il bambino possa rispondere
- Fornire risposta immediata ai comportamenti del bambino
- Utilizzare informazioni sensoriali accessibili, che consentano al bambino di capire la situazione o le attività in corso
- Supporto adeguato per facilitare l'incrocio tra le competenze del bambino e le attività
- Gioco di turni

(Klein, Chen, Haney 2000)

Gioco di turno

- È una delle prime routine comunicative per il neonato
- L'adulto risponde a segnali comunicativi non verbali e costruisce un gioco di scambi
- Permette ad entrambi di sentirsi reciprocamente coinvolti
- Mette le basi della presa di turno comunicativa

(Klein, Chen, Haney 2000)

- Nel bambino con bisogni comunicativi complessi i turni sono sfocati o lenti
- L'adulto tende a comprimere le pause anziché incrementarle



Sostenere lo sviluppo di turni

- Impostare la turnazione nei giochi (macchinine, palla, tamburello)
- Modellare la presa di turno nel gioco: anche se non è ancora presente, sostenere il bambino affinché venga mantenuto il turno
- Mantenere un ritmo adeguato all'interazione (attendere o sostenere)
- Attesa di segnali di richiesta (sguardo, movimento...)
- Risposta tempestiva a segnali minimi

Saper aspettare!!
“Barare” se necessario!!

Rispettare i tempi del bambino

- di comprensione e processazione
- di organizzazione della risposta
- di partecipazione
- di attenzione e tenuta

Tollerare il silenzio

Gli adulti sono portati a riempire il vuoto:

- Sostituendosi al bambino
 - Anticipandolo nelle scelte o nelle risposte
 - Diventando direttivi
 - “Parlando sopra”
-
- Limita la possibilità di partecipazione del bambino
 - Lasciare al bambino la possibilità di capire ed esprimersi **RISPETTANDO I SUOI TEMPI**



Nel corso dello sviluppo del linguaggio, i bambini sono naturalmente e ampiamente immersi per almeno un anno in continue interazioni comunicative nella lingua che dovranno apprendere, prima che inizino a produrre le prime parole.

Spesso ai bambini e ragazzi con difficoltà di comunicazione viene chiesto di cominciare ad usare strumenti di CAA in uscita avendo avuto pochissima esperienza dell'uso che altri ne fanno intorno a loro

(Romski e Sevick, 2003)

“Total Communication” e strumenti di comunicazione



Gli strumenti di comunicazione dovrebbero essere utilizzati in prima persona dai partner comunicativi nelle interazioni con gli utenti, affiancando alle parole l'indicare i simboli corrispondenti attraverso un continuo modelling, che mima l'esposizione naturale alla lingua madre.