

Una buona prassi di integrazione: l'esperienza di Anna e Mattia

Studio di caso realizzato nell'ambito del Laboratorio
integrato all'insegnamento di Tecnologie Didattiche per le disabilità

Mattia Rettagliata

Definizione del profilo dello studente

Anna è un'alunna di quattordici anni iscritta al primo anno di scuola secondaria di primo grado, una pluriclasse di montagna che conta solo sette ragazzi. La sua disabilità ha un'origine biologica, essendo causata da Fenilchetonuria, una patologia rara nella quale la fenilalanina, non convertita efficacemente in tirosina, si accumula nell'organismo provocando diversi problemi, tra cui il ritardo mentale. Una diagnosi precoce e una corretta dieta possono ridurre sensibilmente i danni ma Anna, figlia di una coppia volenterosa ma male informata e ancor peggio assistita nei primi anni di vita della figlia, non ha potuto beneficiare degli effetti di un tempestivo intervento. Nei primi anni di scuola Anna era dunque una bambina molto difficile da gestire, totalmente incapace di comunicare se non con urla e pianti, caratterizzata dalla presenza di atti autolesionistici, contenibile nell'ambiente scolastico solo per una parte della mattinata; tutto ciò aggravato dalla presenza di genitori mossi, come si è detto, da buone intenzioni ma poco informati sul problema, privi di strategie di resilienza, all'oscuro su tutto ciò che concerne le possibilità di beneficiare di aiuti (servizi sociali, legge 104, ecc.) e dell'insegnante di sostegno. Con il tempo si è costruita una rete servizi-scuola-ospedale che ha capovolto la realtà iniziale conducendo Anna e i suoi genitori verso una buona qualità della vita.

L'alunna presenta, esposto nelle sue linee principali, il quadro seguente: ad un buono e completo sviluppo fisico, si associa ritardo mentale grave con epilessia (crisi sporadiche) e disturbo dello spettro autistico (quest'ultimo in forma molto lieve), importanti difficoltà nella fonazione (in particolare difficoltà nella pronuncia delle consonanti palatali e di quelle dolci come c e g in cigno e giro), quasi totale assenza del linguaggio parlato (capacità minima di costruzione di una frase, sempre costruita con soli 2/3 sostantivi, ad esempio "Io-bambini-nave", per indicare una recente gita al mare con viaggio in traghetto), difficoltà motorie (in particolare nella coordinazione e nella motricità fine), difficoltà nel controllo degli sfinteri (solo vescica). Escludendo gli aspetti puramente didattici (su cui tanto ed erroneamente si è insistito negli anni della scuola primaria) e valutando realisticamente le principali necessità di Anna, le conseguenze di tali problematiche si riflettono nella generale difficoltà ad acquisire un sufficiente livello di autonomia nella vita quotidiana e di costruire una soddisfacente e stimolante rete di relazioni interpersonali, traguardi che ho sempre considerato come prioritari nel percorso volto al miglioramento della qualità della vita della ragazza e -non da ultimo- della sua famiglia.

Frequentare quotidianamente Anna ha significato, per me, poter apprezzare tutte le sue qualità, invisibili a chi non instaura con lei un rapporto continuativo. Essa comprende perfettamente la lingua parlata e dispone di un vocabolario sorprendentemente ampio; il suo carattere è positivo e partecipa alle attività con una disponibilità, un entusiasmo e un impegno che non ho notato neppure nei migliori tra i suoi compagni normodotati; ha dimostrato, soprattutto in questo primo anno di scuola media (dove è stato impostato tutt'altro percorso rispetto alla primaria) inaspettate capacità di acquisizione di nuove informazioni e ampi margini di miglioramento sotto tutti gli aspetti, laddove stimolata con attività e strumenti adeguati, continuità e rispetto dei suoi tempi; possiede un buon livello di consapevolezza di sé e una capacità di astrazione in crescita. Con Anna lavorano, oltre al sottoscritto in qualità di educatore, l'insegnante di sostegno e altri due insegnanti cui restavano alcune ore libere; una soluzione, quella adottata, con quattro figure, tutte maschili, che si alternano per garantire all'alunna la copertura dell'intero orario settimanale; da soluzione di fortuna adottata dal dirigente scolastico si è rivelata, come vedremo, una valida piattaforma di intervento capace di dare risultati inaspettati.

I bisogni educativi

Riassumo qui di seguito i bisogni educativi di Anna, che saranno meglio sviluppati successivamente.

Sfera dell'autonomia: vestirsi, gestione degli sfinteri, lavarsi le mani dopo l'uso del bagno, mangiare, utilizzo

costruttivo delle tecnologie (computer, tv, macchina fotografica, wii ecc.) per l'autonomia anche nei momenti di svago, di gioco nella sua cameretta (con beneficio anche della madre che può così trovare un po' di sollievo), corretta deambulazione, autonomia nei brevi percorsi (ad esempio quello casa-scuola), espletare semplici commissioni, percezione del passare del tempo, maturazione dei concetti di prima e dopo con conseguente capacità di attendere un evento piacevole ma collocato nel futuro (come una gita o l'arrivo dei parenti dalla Romania) con serenità e consapevolezza della sua futura venuta.

Sfera delle abilità relazionali: inserimento in classe (Anna ha frequentato tutti gli anni della primaria da sola in una classe a lei riservata!), partecipazione ad attività comuni; inserimento nel contesto sociale esterno alla scuola.

Sfera delle abilità fonologiche ed espressive: corretta articolazione dell'apparato fonatorio e buona pronuncia di vocali e consonanti; raggiungimento del livello alfabetico; progressiva sostituzione della gestualità con l'oralità; costruzione di semplicissime frasi costituite da brevi sequenze di sostantivi.

Sfera delle abilità motorie: corretta deambulazione, miglioramento della motricità grossolana e della percezione della propria corporeità; miglioramento della motricità fine.

Sfera delle abilità cognitive: consapevoli del fatto che anche le conquiste negli ambiti precedenti concorrono a migliorare la sfera cognitiva, nello specifico possiamo elencare una serie di attività finalizzate a un obiettivo che ritengo prioritario: il miglioramento delle capacità di *astrazione* che, con i comprensibili limiti, hanno dimostrato di essere presenti in Anna. Capacità di trasferire/generalizzare le strategie apprese in determinati contesti in altri; capacità di associazione, di inclusione, di gerarchizzazione ecc., di oggetti e immagini.; capacità di richiamare alla mente esperienze vissute (una gita, ad esempio), oggetti e animali e per quanto possibile di verbalizzarli agli altri (ordine logico degli eventi, parti degli oggetti o del corpo degli animali, attività o movenze o suoni che caratterizzano i diversi animali ecc.); capacità di comprendere la pianificazione delle attività della giornata con i concetti di prima e dopo; capacità di comprendere il fine delle attività svolte a scuola in modo da aumentare il livello di motivazione; capacità di fare previsioni sulle attività proposte in base all'esperienza, invitandola a scegliere o a indicare l'attività, ad esempio, che è solita svolgere con un certo insegnante o a un certo punto della giornata ecc.

La costruzione di un piano educativo personalizzato

Ad inizio anno si è deciso di diversificare "l'offerta" di attività per Anna tra i vari insegnanti, in modo che ciascuno si potesse occupare di un campo piuttosto specifico, senza però perdere di vista l'obiettivo trasversale e comune: l'inserimento nel gruppo classe. Inizialmente la presenza di quattro figure maschili ha suscitato qualche perplessità rivelandosi poi, invece, molto positiva: Anna ha beneficiato di questa nuova impostazione educativa, lontana dalla relazione improntata un po' all'accudimento e dall'ambiente spesso eccessivamente controllato che, seppur in buona fede, spesso le insegnanti della scuola primaria mettevano in atto (ad esempio isolando invece di integrare; va però rilevato che l'ambiente della scuola primaria, decisamente più chiassoso di quello delle scuole medie, rendeva tutto più difficile, vista l'intolleranza di Anna verso i rumori). In linea di massima l'insegnante di italiano, che tiene l'alunna nelle ore della mensa e del pomeriggio, si è occupato di attività finalizzate a certe abilità sociali: mangiare correttamente a tavola insieme ai compagni, fare piccole uscite con foto e, ad esempio, raccolta in comune di fiori da portare in classe. L'insegnante di educazione fisica ha curato principalmente l'aspetto motorio, con attività specifiche in palestra e con l'inclusione di Anna durante le ore di ginnastica con la classe, con giochi di gruppo a cui anch'essa potesse in qualche modo partecipare. Il sottoscritto e l'insegnante di sostegno hanno lavorato più specificamente sulla sfera dell'autonomia, delle abilità espressive e di quelle cognitive, con percorsi in parte diversi ma anche sovrapponendoci nelle attività e consigliandoci l'un l'altro, scambiandoci le indicazioni per i software trovati e sperimentati ecc. Ci siamo divisi i ruoli in base alle nostre preferenze e predisposizioni personali, per cui l'insegnante di sostegno ha lavorato -essendo anche musicista- sulla (spiccata) sensibilità musicale di Anna, proponendole ascolti di Mozart e Bach (essa riproduce oggi fedelmente intere parti di sinfonie, sottolineando con la gestualità stacchi, crescendo ecc.), suonando e invitando l'alunna a partecipare a semplici esecuzioni alla tastiera e allo xilofono, preoccupandosi che partecipasse con i compagni alle attività dell'insegnante di educazione musicale (coro); ha lavorato sulle abilità manuali con pongo, pasta di sale,

cucito, incastri in legno, bigliettini per i genitori; ha curato le attività manuali sul quaderno: aste, lettere, disegnare, colorare ecc. Per quanto mi riguarda, infine, come detto sopra, curando alcuni aspetti in comune con l'insegnante di sostegno, mi sono dedicato alla sfera dell'autonomia, delle abilità relazionali ed espressive e di quelle cognitive. Qui di seguito esporrò dunque il tipo di intervento adottato, le tecnologie utilizzate, i modi di impiego delle tecnologie e i modi della valutazione. Tutto questo limitatamente al solo mio operato e solo a quelle attività che hanno beneficiato, anche solo marginalmente, dell'impiego delle tecnologie dato che in molti casi le attività, come ad esempio quelle legate all'integrazione nel gruppo classe, sono state condotte con metodi tradizionali, con il semplice avvicinamento fisico progressivo al gruppo (prima il banco singolo in fondo alla classe, poi al margine della fila ecc.) e con la sensibilizzazione dei compagni verso la disabilità di Anna. Non si può infatti, in questo caso, parlare di tecnologie per l'inclusione dell'alunna nelle attività del gruppo (come si potrebbe fare, ad esempio, in un caso di DSA o di disabilità visiva senza ritardo mentale), date le esigenze così lontane e diverse.

Autonomia

Sulla sfera dell'autonomia ho lavorato per mezzo delle attività pratiche tradizionali (con l'esempio e la guida nei movimenti), degli strumenti informatici (computer per scegliere insieme le immagini da **Boardmaker** o Internet e stamparle) e di quelli della CAA a tecnologia povera (quelli costituiti da simboli e immagini del **Boardmaker**), utilizzate singolarmente o in combinazione tra loro. Va detto che Anna dispone anche di un quaderno della CAA, inizialmente imbastito dalla logopedista ormai diversi anni fa, dove sono raccolte moltissime immagini e simboli e che nel tempo è stato arricchito e aggiornato dai vari insegnanti che si sono succeduti; è diviso per argomenti o contesti e, a dire il vero, se ne fa un uso un po' limitato... L'abitudine e la comodità della comunicazione diretta, infatti, fa sì che tutti lo utilizzino meno del dovuto, dimenticando che si tratta di uno strumento che permette al disabile di comunicare con chi non conosce, dunque con chi non può avvalersi del canale comunicativo orale/gestuale comprensibile solo a chi la conosce bene.

Vestirsi, svestirsi e lavarsi le mani (queste in bagno): aiuto diretto con progressivo mio arretramento mano a mano che Anna imparava a far da sé (escluso l'allacciare le scarpe che per ora è fuori dalla sua portata). Utilizzo delle immagini del **Boardmaker** stampate e affisse alla porta del bagno con la sequenza "abbassare i pantaloni-pulirsi-tirare lo sciacquone-rivestirsi" e sopra al lavandino con la sequenza "insaponare-risciacquare-asciugare".

Mangiare: utilizzo di immagini (qui più grandi) della CAA vicino al suo posto a mensa, con sequenza "siedi vicino al tavolo, non gridare, lascia il piatto vuoto, mangia la frutta".

In aula, di fianco al suo posto, è comunque affisso un cartellone che riprende e riassume, tra le altre, queste indicazioni, in modo che Anna possa anticiparle internamente e prepararsi; inoltre non manchiamo mai di spiegarle anche verbalmente quel che si va a fare oppure di chiedere direttamente a lei cosa si aspetta. Ad ogni immagine è associata la parola scritta per non mancare di stimolarla in tal senso.

Deambulazione: innumerevoli passeggiate dove Anna è continuamente sollecitata a camminare non guardandosi i piedi ma con la testa alta e la schiena dritta, non in mezzo alla strada ma sul marciapiede; ho filmato Anna con il tablet mostrandole la sua camminata a testa bassa e con le mani nelle orecchie (abitudine oggi quasi scomparsa), perché si percepisse dall'esterno e comprendesse che si tratta di un comportamento da evitare (quando si guarda esclama: "Noooo..." e addrizza la schiena con un sorrisetto divertito).

Utilizzo corretto e costruttivo delle tecnologie: problema difficile. A casa abbiamo stampato immagini degli strumenti e dei loro carica batterie associandoli correttamente, in modo che Anna non rovinasse gli ingressi tentando di inserire lo spinotto sbagliato (scarsi risultati). Per quanto riguarda l'uso del computer: ho fatto conoscere ad Anna alcuni **software dal sito di Ivana Sacchi** (a tal proposito il merito va all'insegnante di sostegno che li ha fatti conoscere al resto del gruppo, decisamente a digiuno in questo campo), in particolare **Labirinto, Incastri, Ombre, Insieme**; le sono piaciuti molto e li utilizza ora in autonomia con gran divertimento, anche quando è a casa in assenza dell'educatore, riuscendo così a trascorrere molto tempo senza continue richieste di attenzione rivolte alla madre e con naturali progressi anche nelle abilità cognitive, come vedremo. Perché potesse accedere da sola ai programmi ho mantenuto sul desktop solo le icone necessarie (quelle delle raccolte di foto e di filmati archiviate nel tempo e quelle dei suddetti programmi), un po' ingrandite e ben visibili al centro, anche se Anna non ha realmente bisogno di tali accorgimenti. Lo stesso

abbiamo fatto a scuola sul computer che utilizza normalmente, pregando i compagni di non apportare cambiamenti al desktop.

Abilità fonologiche ed espressive

Ho seguito un percorso caratterizzato dalla combinazione di attività, stimoli e strumenti diversi. Dato che ad Anna piace molto, ho utilizzato in primo luogo la lavagna tradizionale; Anna prende la sedia e si posiziona a due metri di distanza, agitando le mani per la contentezza; io comincio a scrivere singole lettere e sillabe (a, e, i, ba, ca, ma, ap, ar, of, fu ecc.) che lei legge al momento; cerco di stimolarla ad articolare meglio l'apparato fonatorio, facendole aprire bene la bocca con le vocali e lavorando soprattutto sulle vocali palatali dove ha difficoltà (recente conquista, la esse, che le ha permesso di pronunciare il sì invece di annuire e che l'ha fortemente gratificata). Successivamente scrivo sillabe poi unite a formare semplici parole (me-la, na-ve, ba-na-na ecc.) che Anna riesce a leggere per intero, da sola o con un po' di aiuto. Altro strumento impiegato è il computer con il software **Dspeech**, sebbene solo nelle sue funzioni più semplici e per offrire all'alunna un diversivo: Anna scrive le lettere di semplici parole, sotto dettatura, e può ascoltare la pronuncia delle lettere che ripete poi anch'essa; la diverte la figura femminile presente in alto a destra nello schermo. Spesso dopo aver completato alcune parole cerchiamo sul web le relative immagini, le associamo al testo e stampiamo piccoli cartelloni (in A4) che Anna porta a casa; questo capita in particolare dopo un'esperienza vissuta, in modo da ripercorrerne le tappe principali (nel caso di un'uscita al maneggio, ad esempio, possiamo scrivere parole come macchina-cavallo-amaca-cane ecc. e poi associare le immagini scaricate dalla macchina fotografica). Prima dell'impiego di questo software, utilizzavo la semplice videoscrittura di Windows. Si tratta di uno strumento introdotto più per creare un diversivo e un alleggerimento delle attività più che per fini pratici; Anna è divertita dalla voce del computer e il lavoro diventa un gioco... A monte dell'utilizzo del computer in ogni attività c'è naturalmente la modifica delle caratteristiche legate all'accessibilità. Considerate le difficoltà motorie dell'alunna, in particolare quelle legate alla motricità fine, è stato necessario utilizzare le facilitazioni all'utilizzo della tastiera, anche se il solo "filtro tasti", per evitare di digitare più volte lo stesso carattere o attivare ripetutamente una determinata funzione, si è dimostrato sufficiente. A casa la madre ha acquistato, ancor prima del mio arrivo, ormai due anni fa, un mouse trackball della Logitech che non ha mai funzionato troppo bene, per una certa scarsa precisione, ma non è da escludere che abbia sofferto di un utilizzo poco... ortodosso da parte di Anna (la quale ogni tanto, chissà perché, rompe un apparecchio che solitamente utilizza nel modo corretto; tempo fa, ad esempio, ha messo fuori uso la macchina fotografica premendo con le mani l'obiettivo verso l'interno). Di fatto abbiamo risolto il problema adattando il mouse tradizionale alle abilità motorie di Anna, andando ad abbassare la velocità del doppio click e quella del puntatore dalle opzioni presenti nel pannello di controllo.

Abilità motorie

Campo affrontato prevalentemente in palestra dall'insegnante di educazione fisica (con attività che esulano da questo lavoro) e -con me- durante le passeggiate per quanto concerne la motricità grossolana: le faccio affrontare stretti sentieri e salire e scendere scalinate anche piuttosto ripide; se i primi tempi aveva persino paura ad avvicinarsi, successivamente ha preso a percorrerle aggrappandosi alla ringhiera o appoggiandosi al muro e facendo un gradino per volta (su ogni gradino appoggiava i due piedi); oggi le percorre senza mani e facendo un gradino a ogni passo, affrontando senza timori anche scalinate nuove sin dalla prima volta. La manualità fine è invece allenata con attività sul quaderno e al computer. Le prime consistono nel tracciare geometrie con la matita, via via più complesse e fitte (con grande divertimento e grandi progressi). Per quanto riguarda le seconde, inizialmente ho tentato, scaricandoli dal web, con alcuni arcade games che appartengono alla mia infanzia, ad esempio Arkanoyd (dove una barra al fondo dello schermo deve far rimbalzare una pallina per abbattere dei mattoncini), ma questi si sono rivelati al di sopra delle possibilità di Anna (troppo veloci, elementi troppo piccoli ecc.). Sono così approdato ai software di Ivana, andando per tentativi e trovando quelli già ricordati; l'allenamento della manualità fine passa dunque attraverso l'uso del mouse, di cui ho cercato di velocizzare progressivamente la velocità del puntatore, con qualche risultato. Forse per l'utilizzo di tecnologie informatiche poco adatte, devo rilevare che Anna preferisce di gran lunga lavorare al quaderno: appena arrivata a scuola si siede al banco, con sedia ben messa, quaderno aperto davanti, dicendo: "Macn-ia, io, rrr-g, abc", ossia "Mattia e io, righe e abc" (aste, figure e lettere); può lavorare un'ora e mezza senza pause... D'altra parte si è tentato di utilizzare alcune applicazioni per i-pad, ma sono state difficili da scaricare e a livello pratico sempre inadatte, con Anna che si stancava molto presto (troppo infantili anche per

lei).

Abilità cognitive

Ribadisco che per quanto riguarda le abilità cognitive ho dato la priorità alle capacità di astrazione, considerate come un obiettivo superiore e trasversale, essendo ad Anna preclusi i contenuti e i fini della normale didattica; non ha senso insistere sui numeri e addirittura sulle addizioni come tentava la sua insegnante in quinta elementare (!), quando a tredici anni manca il concetto di numero e di quantità e si deve ancora imparare a gestire la pipì... Tutte le attività sono state dunque orientate in tal senso o comunque sfruttate anche per il raggiungimento di questo traguardo, indipendentemente dall'attività in sé. Nello specifico, avendo poi anche poca o punto esperienza con casi di insufficienza mentale grave e poche indicazioni da parte dei servizi che hanno sempre spinto all'obiettivo dell'autonomia, non ho seguito un percorso specifico con strumenti mirati ma ho improvvisato con quanto a disposizione nella scuola, oppure con nulla partendo da cose strettamente legate alla relazione con l'altro, alla sua percezione, alla comunicazione, come ad esempio il guardare l'interlocutore negli occhi, il chiedere attenzione chiamando per nome e non tirando il braccio, il percepire la propria fisicità e quella degli altri ecc. Restando all'impiego delle tecnologie, è qui importante rilevare che sono state di aiuto nel superamento di difficoltà che impedivano ad Anna di comprendere lo svolgimento di alcune attività su carta o con oggetti reali, compromettendo l'attività e dunque i risultati. Qualche esempio aiuterà a fare chiarezza. Difficoltà a comprendere il funzionamento di un labirinto tracciato sul quaderno; Anna non rispetta i contorni e tira dritto con la matita. Problema risolto con il già menzionato software di Ivana "Labirinto", che obbliga a seguire il percorso; in qualche settimana l'alunna ha compreso saldamente il funzionamento ed è arrivata a giocare con il livello di difficoltà massima; ora esegue un labirinto anche su carta. Difficoltà a ricomporre figure costituite da due blocchetti di legno separati che vanno ricongiunti; Anna tende ad unire tenendo conto del colore e non della forma; con il software "Incastri", esercizio praticamente analogo, nessuna difficoltà riscontrata; oggi riesce a completare, anche se non sempre e con qualche aiuto, anche gli incastri in legno. In generale posso affermare che le medesime attività al computer risultano ad Anna molto più semplici, quasi intuitive (lo psichiatra infantile, che vede la ragazza due volte l'anno, ha confermato il fatto), per cui sono state impiegate come "trampolino" per accedere a quelle con materiali manipolabili, che allenano anche la manualità fine. Altre esperienze analoghe sono state fatte con software simili. Le conoscenze acquisite in questo laboratorio mi permetteranno di perfezionare e rendere più gradevoli o motivanti questi software, ad esempio andando a impostare diversamente i suoni o le immagini di rinforzo con altre più significative per Anna.

Riassumendo

Con Anna ho sino ad oggi utilizzato le seguenti tecnologie:

CAA a bassa tecnologia (Boardmaker); su quaderno dedicato o negli ambienti frequentati; per aumento del livello di autonomia, delle abilità espressive e di quelle socio-relazionali.

Software didattici (principalmente dal sito di Ivana); per abilità cognitive e motorie e come strumento per la comprensione delle medesime attività con strumenti analogici.

Programmi di sintesi vocale (Dspeech); per le abilità fonologiche, come diversivo al quaderno.

Tablet (per filmati e foto); per abilità motorie, sociali e per l'integrazione nel gruppo classe.

Personal computer (apportando modifiche sotto l'aspetto dell'accessibilità, in particolare per tastiera e mouse); come supporto per le precedenti attività, per visualizzare foto e filmati, per ascoltare musica.

I modelli di riferimento

Non sempre consapevolmente è stata seguita una strada determinata da quella sensibilità verso la disabilità che si prefigge di trasmettere il modello ICF dell'OMS, avendo dato priorità all'aspetto dell'integrazione con il gruppo classe e più in generale all'approccio socio-relazionale piuttosto che a quello individuale nel percorso educativo di Anna. Si è dunque prestata molta attenzione all'ambiente, anche sensibilizzando la classe

riguardo alle difficoltà e alle esigenze della compagna, per ottenere le migliori condizioni e consentire a quest'ultima di frequentare con serenità la scuola e di poter così esprimersi e imparare al meglio. Da una prospettiva integrativa, dunque, a una inclusiva. Con ciò non si è poi in realtà perseguita, anche per la presenza di obiettivi urgenti e basilari quali la semplice capacità di Anna di restare in classe con gli altri, quell'azione educativa centrata sulla "speciale normalità" e dunque finalizzata a sviluppare le capacità di tutti gli studenti. Ripensando ora all'organizzazione concordata tra le figure educative (i tre insegnanti ed io), però, emerge come alcuni aspetti siano stati rispettati, in primis l'evitare la netta separazione tra le figure dei docenti curricolari, di quello di sostegno e dell'educatore, che hanno invece lavorato insieme, affiancandosi e anche sovrapponendosi a seconda delle necessità e delle attività. Personalmente, infine, lavorando con Anna ho sempre tenuto in considerazione il concetto di "zona di sviluppo prossimale" di Vygotskij, verso nuove conquiste collocate appena al di sopra delle sue esperienze e abilità consolidate. Con minor consapevolezza (emerso poi dalla lettura delle dispense del prof. Chiappini) ho rispettato il pensiero di Vygotskij anche per quanto riguarda la necessità di perseguire l'obiettivo generale e superiore della capacità di astrazione, proprio a partire da attività concrete, come ho più volte ricordato. Per quanto riguarda le abilità nella lettura, sono state perseguite con il principale scopo di aumentare le abilità di Anna nell'articolazione dell'apparato fonatorio e di pronunciare più chiaramente le poche parole del suo dizionario (in crescita), semplicemente per poter essere meglio compresa dagli estranei in assenza del suo quaderno della CAA. In generale, infine, ho sempre seguito una linea educativa che portasse a nuove scoperte e nuove abilità tramite attività *piacevoli*, in linea con quanto espresso recentemente, nel corso di un laboratorio ("Computer game therapy", organizzato dal prof. Bedin), dal prof. Consorti, che ha riassunto tutto il suo apparato teorico nella massima "Non c'è apprendimento se non c'è divertimento".

La valutazione

Anche la valutazione degli apprendimenti di Anna si è basata su strumenti informali, nel senso che non è stato possibile per l'insegnante di sostegno seguire le normali indicazioni fornite, date le particolarità dei bisogni educativi dell'alunna. Per quanto mi riguarda la richiesta di valutazione da parte dei servizi sociali cui appartengo avviene con regolarità (ogni due mesi circa) ma nella semplice forma di una relazione, senza che siano imposte tabelle valutative o strumenti simili, anche perché ogni due settimane si tiene un'equipe di aggiornamento e di confronto, dunque tutti i casi sono monitorati piuttosto strettamente.

Nello specifico si agisce come segue:

- progetto di inizio anno con obiettivi (pochi ma realistici) e attività concordati con la coordinatrice e con lo psichiatra infantile che si incontra ad inizio anno scolastico nello studio del dirigente (quest'anno a novembre inoltrato in verità) e con la logopedista, in altra occasione presso il suo studio in ospedale;
- relazioni regolari di una o due pagine ogni due mesi circa;
- relazione di fine anno con riflessione incentrata sul confronto tra gli obiettivi stabiliti e i risultati raggiunti, da presentare allo psichiatra nell'incontro di fine anno così come alla logopedista;
- nuovo progetto per il periodo estivo.

Sul mio metodo di valutazione posso dire che è basato essenzialmente sull'osservazione delle abilità in tutti i campi descritti; per quanto riguarda specificamente l'impiego dei software, essi stessi funzionano così da strumenti di valutazione, semplicemente osservando il grado di autonomia, di disinvoltura e di velocità con cui Anna li utilizza e li risolve. La valutazione passa anche attraverso il regolare confronto con le altre figure educative che lavorano con l'alunna, con cui si parla dei suoi progressi e delle sue difficoltà quasi quotidianamente.