



*Association Européenne pour
la Recherche scientifique et la Formation*

Corso di Diploma
in

Counsellor Professionale

ad indirizzo ipnologico costruttivista

(Operatore nelle relazioni di aiuto psicologico)

Autismo e PNL

Tesi della D.ssa Esposito Franca Maria

2010/2011

INTRODUZIONE

Per favorire la comprensione di quello che andremo a trattare , dobbiamo riportare alcune definizioni del termine “Autismo” e “Disturbi Pervasivi dello Sviluppo (DPS)”, desunte da fonti sicure e facilmente accessibili ad ogni persona interessata ad approfondire la propria conoscenza in materia:

- -La prima definizione è tratta dalle “Linee Guida per l’autismo” della Società italiana di neuropsichiatria dell’infanzia e dell’adolescenza:

“L’autismo è una sindrome comportamentale causata da un disordine dello sviluppo biologicamente determinato, con esordio nei primi tre anni di vita.

Le aree prevalentemente interessate sono quelle relative all’integrazione sociale reciproca, all’abilità di comunicare idee e sentimenti e alla capacità di stabilire relazioni con gli altri.

L’autismo, pertanto, si configura come una disabilità “permanente” che accompagna il soggetto nel suo ciclo vitale, anche se le caratteristiche del deficit sociale assumono un’espressività variabile nel tempo”:

- -La definizione generale dell’asse F84 riporta la seguente indicazione:

“un gruppo di disordini caratterizzati da anomalie qualitative nelle interazioni sociali e nei modi

della comunicazione, nonché da repertori di interessi ed attività ristretti, stereotipati e ripetitivi.

Tali anomalie qualitative sono un tratto pervasivo della funzionalità della persona in ogni situazione”.

- -Il Manuale Statistico e Diagnostico dei Disturbi Mentali, IV edizione, meglio conosciuto

come DSM-IV-TR, redatto da una commissione di esperti nominata dalla A.P.A (Associazione Americana degli Psichiatri), colloca a sua volta il Disturbo Autistico nel gruppo Dei Disturbi Pervasivi dello Sviluppo.

Anche in questa classificazione viene posto l'accento, come caratteristiche diagnostiche da esaminare, sulla triade "Marcata e persistente compromissione dell'interazione sociale", "Marcata e persistente compromissione della comunicazione verbale e non verbale" e "Modalità dicomportamento, interessi e attività ristretti, ripetitivi e stereotipati".

- Nel sito Internet dell'Associazione Nazionale Genitori Soggetti Austistici Emilia- Romagna (ANGSA E-R) e dalla Fondazione Augusta Pini Ospizi Marini ONLUS vengono fornite le seguenti indicazioni, convalidate dalla prof.ssa Paola Giovanardi Rossi.

Se si guarda l'intero arco della vita si può affermare che l'autismo è: una delle sindromi più complesse e difficilmente gestibili dell'età evolutiva.

I bambini autistici non sanno comunicare con gli altri, si tengono in disparte, non sanno giocare, compiono gesti ripetitivi e senza senso.

Presentano un deficit intellettuale spesso associato:

Attività ripetitive

Incapacità di giocare Deficit dell'immaginazione

Incapacità a comunicare

Incapacità ad esternare i propri sentimenti

Incapacità a leggere i sentimenti altrui

Incapacità a filtrare gli stimoli ambientali

Mancanza di recettori sociali

Ipersensibilità ai rumori

Una patologia che perdura fino alla vecchiaia"

CARATTERISTICHE DI UN PROGRAMMA FUNZIONALE

In tutti i documenti consultati viene ricordato che molti bambini autistici hanno tratto giovamento da approcci multi-metodologici.

Quindi raccomando di approfondire la conoscenza di numerosi metodi di intervento, in modo da poter strutturare percorsi personalizzati sulle peculiarità e sulle necessità di ciascun singolo bambino in ogni specifica situazione

Vanno comunque evitate l'improvvisazione e l'occasionalità degli interventi, come pure la confusione tra obiettivi diversi e diverse modalità di approccio tra persone diverse o della stessa persona in diversi momenti.

Tutti i documenti consultati, presentano una base di suggerimenti comuni, identificati attraverso disamine accurate delle diverse metodologie di intervento che hanno dimostrato di ottenere i risultati più incoraggianti.

Quando abbiamo a che fare con un bambino autistico non possiamo dimenticare che egli è prima di tutto una persona, un individuo e che il programma che andiamo a stendere per lui, riguarda lui non il suo disturbo (anche se è da esso fortemente condizionato).

Molti documenti avvertono che bambini autistici sono facilmente abusabili, in quanto faticano a costruire la coscienza di sé, di cosa è giusto o sbagliato, ecc.

Pertanto il rapporto che si instaura con loro deve essere più attento e severamente autocontrollato, anche in termini etici.

Inoltre è necessario che le scelte riguardanti il percorso che si va a delineare per quel bambino riguardino competenze che gli sono utili per affrontare la vita, che sono adatte al suo livello di

sviluppo ed in cui lui possa sperimentare il successo, che è importante per ogni persona.

E' bene che in ogni momento ci si assicuri che sia in buona salute (talvolta i bambini autistici non segnalano il dolore anche se ovviamente lo percepiscono), libero da

sofferenze o irritazioni, che il luogo in cui lavora sia sicuro, stimolante e piacevole, secondo le sue individuali condizioni.

Un documento pubblicato dalla “Autism Association of Western Australia” fornisce in modo concreto ed essenziale alcuni suggerimenti su come impostare correttamente il rapporto con un ragazzo autistico :

- **usare un linguaggio concreto**

Anche i ragazzi autistici con buone capacità linguistiche hanno difficoltà nel processare il linguaggio.

L'uso di un linguaggio concreto e capace di focalizzare i punti essenziali alla comprensione fornisce un aiuto rilevante per questi ragazzi;

- **essere prudenti con le metafore, l'ironia, il sarcasmo, ecc.**

I ragazzi autistici hanno una comprensione letterale del linguaggio.

Molte espressioni metaforiche o gergali sono per loro fonte di confusione e fraintendimento

- **usare supporti visivi per la comunicazione ogni volta che sia possibile**

Strategie di intervento basate su supporti visivi aiutano i ragazzi autistici a processare le informazioni favorendo la comprensione dei messaggi.

Le strategie di tipo visivo includono (in relazione al livello delle competenze del bambino) carte per la comunicazione, fotografie, istruzioni scritte, tabelloni con le attività, spiegazioni di cosa significano determinate parole o frasi o che cosa ci si aspetta dal bambino.

- **saper attendere le risposte**

I bambini autistici spesso hanno bisogno di più tempo degli altri per processare le istruzioni verbali.

E' quindi necessario lasciare al ragazzo il tempo di effettuare questo lavoro di decodificazione della richiesta e di elaborazione della risposta.

Ripetere la domanda interrompe il processo di elaborazione e lo rallenta creando confusione

- **usare prudenza nell'imporre il contatto oculare**

Alcune persone con autismo spesso non riescono a processare stimoli visivi e uditivi contemporaneamente.

Queste persone possono guardarvi o ascoltarvi ma non tutte e due le cose insieme.

Il fatto che non vi guardano mentre parlate non significa automaticamente che non vi ascoltano.

- **saper gratificare**

Tutti noi lavoriamo meglio in un ambiente che ci fornisce possibilità di successo e nel quale i nostri sforzi sono apprezzati.

Questo vale anche per i ragazzi autistici.

Più possibilità di successo vengono loro fornite, più il contesto diventerà un luogo piacevole per loro.

Più siamo capaci dimostrare soddisfazione premiandoli in modo significativo per loro, più saranno sollecitati a impegnarsi.

- **focalizzarsi sugli obiettivi fondamentali**

Non tutte le cose sono importanti allo stesso modo.

E' meglio focalizzarsi sulle mete fondamentali e imparare a tralasciare aspetti secondari, evitando continui scontri.

I compromessi sono possibili.

- **lavorare in team**

Partendo dal presupposto che tutti si vuole il bene del bambino, occorre strutturare processicomunicativi aperti e cooperanti tra tutti gli adulti coinvolti. Comportamenti proattivi aumentano le possibilità di successo.

- **non prenderla sul personale**

Le persone autistiche hanno un deficit specifico nella comprensione sociale e possono sembrare rudi o troppo centrati su di se.

Questi comportamenti non nascono dal desiderio di causare problemi, ma derivano dalla scarsa capacità di comprensione delle regole sociali.

Le persone autistiche hanno bisogno che si insegni loro in modo esplicito come si devono comportare nelle occasioni sociali.

E' importante non presumere che le persone autistiche capiscano come dovrebbero comportarsi, perché spesso non sono in grado di comprenderlo da sole.

Fare attenzione alla strutturazione sensoriale dell'ambiente e realizzare i necessari adattamenti

I ragazzi con autismo necessitano di ambienti strutturati in modo da ridurre i fattori di disturbo sensoriale.

Per una persona con autismo possono costituire disturbo anche cose che altri non avvertono.

Ad esempio, se il tavolo al quale lavora è posto vicino ad una finestra che si affaccia su un giardino pieno di persone impegnate in varie attività, il ragazzo autistico potrebbe non riuscire a concentrarsi sul proprio compito.

Dirgli di prestare attenzione non serve. Bisogna cambiare posizione al tavolo di lavoro.

A queste regole se ne può aggiungere un'altra, fondamentale: il bambino autistico ha bisogno di COERENZA.

Coerenza tra l'azione delle diverse persone che si alternano con lui; coerenza nella strutturazione dell'ambiente; coerenza nelle routine quotidiane, nei compiti, nell'uso delle ricompense, nel mantenere gli impegni, nel non cedere ai capricci, ecc.

A questi suggerimenti possono aggiungersi, sempre in libera traduzione, quelli – assai più formali –

forniti nelle linee guida del Dipartimento per la Salute dello Stato di New York che riassumono gli aspetti comuni ai diversi programmi di intervento:

Contenuti del percorso

Il percorso sottolinea 5 fondamentali aree di competenza:

- sviluppo cognitivo
 - imitazione
 - comprensione e uso il linguaggio spontaneo e funzionale, verbale e/o simbolico
 - gioco
 - interazione sociale
 - Strutturazione di contesti che supportano fortemente l'insegnamento e applicazione di strategie di generalizzazione

I programmi tentano di assicurare l'acquisizione delle competenze essenziali all'interno di un Contesto strutturato, lavorando sulla possibilità di trasferire queste competenze in contesti meno strutturati, più complessi e più naturali

- **routine e predicibilità**

Poiché i ragazzi autistici si “disuniscono” facilmente quando avvengono cambiamenti

nell'ambiente e nelle routine, i programmi adottano strategie per insegnare loro come affrontare i cambiamenti.

- **approccio funzionale ai problemi comportamentali**

Poiché i ragazzi autistici presentano spesso problemi di comportamento, i programmi tentano di prevenirli strutturando il contesto.

Se i problemi persistono, i programmi adottano approcci funzionali che presentano i seguenti passaggi:

- **registrare i comportamenti**

- **sviluppare un ipotesi sulla funzione o sulle funzioni che quel comportamento ha per il ragazzo**

- **cambiare il contesto per supportare comportamenti appropriati che permettano al ragazzo di confrontarsi positivamente con le situazioni**

- **predisposizione degli apprendimenti necessari per affrontare la società**

I programmi insegnano le competenze essenziali (non soltanto cognitive) di cui i bambini avranno bisogno nella vita quotidiana

- **coinvolgimento delle famiglie**

I programmi coinvolgono le famiglie come componenti essenziali negli interventi per i bambini con autismo.

Il coinvolgimento delle famiglie è un importante fattore di successo poiché le famiglie possono fornire un punto di vista unico ed insostituibile, come pure garantire un supplemento di intervento abilitativo

INSEGNAMENTO STRUTTURATO

Per riassumere brevemente cosa si intende quando si parla di “insegnamento strutturato per ragazzi autistici” ci serviamo delle parole di Susan Stokes in libera traduzione, precisando che negli studi statunitensi l’espressione “insegnamento strutturato” fa riferimento soprattutto al progetto T.E.A.C.C.H. della Carolina del Nord.

Un insegnamento strutturato si basa sulla comprensione dei tratti unici e peculiari associati alla natura dell’autismo; descrive le condizioni in cui il ragazzo può apprendere prima ancora di definire “cosa” insegnargli e come; fornisce un sistema di organizzazione dell’ambiente, entro il quale sviluppare le attività appropriate, organizzazione che aiuta l’allievo a comprendere che cosa ci si aspetta da lui.

Un insegnamento strutturato(Melanie Klein) utilizza supporti visivi per aiutare l’allievo a focalizzare le informazioni rilevanti, separandole da quelle che non lo sono.

Allo stesso tempo, l’ambiente organizzato in questo modo diminuisce lo stress, l’ansia e la frustrazione, dovute al fatto che le persone autistiche presentano:

- **difficoltà di comprensione del linguaggio**
- **difficoltà nel linguaggio espressivo**
- **difficoltà nelle relazioni interpersonali**
- **difficoltà nel processare gli stimoli sensoriali**
- **resistenza al cambiamento**
- **preferenza per le routine conosciute**
- **difficoltà nell’organizzarsi**
- **difficoltà nell’identificare gli stimoli rilevanti**

- **facile distraibilità**

Le componenti essenziali di un insegnamento strutturato, quindi, consistono:

- **nella strutturazione dell'ambiente**
- **nella trasposizione delle attività giornaliere in schede visive**
- **nella strutturazione dei compiti assegnati all'allievo e nell'uso di supporti visivi illustrato**
- **anche con fotografie**

Di seguito sono suggerite alcune modalità possibili di lavoro con ragazzi autistici che concretizzino le linee generali sopra elencate, inserendole nella tradizione pedagogica del nostro paese.

ESEMPIO DI “COMPITO” STRUTTURATO: PIEGARE UN TOVAGLIOLO

Preparare un tovagliolo disponendo sul rovescio quattro etichette con colori uguali a due a due (sinistra alto con sinistra basso; destra alto con destra basso).

Nel tovagliolo così piegato applicare altre quattro etichette con colori uguali a due a due (alto sinistra con alto destra; basso sinistra con basso destra)

1)Mostrare al ragazzo come piegare in modo che il bollino blu tocchi il suo compagno e così il bollino rosso.

2) Mostrare al ragazzo come piegare in modo che il bollino rosso tocchi il suo compagno e così il bollino verde.

Quando il ragazzo è diventato abile a piegare il tovagliolo con le etichette, lo stesso tovagliolo diventa il “modello” per la piegatura degli altri tovaglioli.

Predisporre sul tavolo la pila dei tovaglioli da piegare, un cesto in cui riporre i tovaglioli piegati, il tovagliolo-campione sulla sinistra e sulla destra il primo tovagliolo da piegare. all’inizio può aiutare usare un tovagliolo stirato con le pieghe già fatte.

Si esegue la prima piegatura sul tovagliolo campione e la si ripete uguale nel tovagliolo da piegare.

Si esegue allo stesso modo la seconda piegatura.

Il tovagliolo piegato viene messo nel cesto.

Si ricomincia con il nuovo tovagliolo.

Per l’autonomia delle persone autistiche possono essere utili anche strumenti pensati per altri tipi di difficoltà.

Ad esempio tra i sussidi per le persone non vedenti esistono dei metri “parlanti” che potrebbero essere utilizzate anche da autistici che non riescono a leggere i numeri.

PRIMO COLLOQUIO: ACQUISIRE INFORMAZIONI

Un ragazzo con diagnosi di autismo o di DGS comporta una considerevole mole di adempimenti (sia di tipo organizzativo sia di tipo didattico), che richiede tempo per essere organizzata.

Le informazioni riguardanti il ragazzo devono pertanto pervenire il più presto possibile sia dalla famiglia sia dagli specialisti medici che lo hanno preso in carico e diagnosticato.

L'operatore che accoglierà il ragazzo deve pertanto ricevere, quanto più precocemente possibile, informazioni precise e dettagliate dalla famiglia:

- sulle caratteristiche generali dell'autismo e dei DGS e sulla particolare diagnosi ricevuta dal ragazzo che deve valutare;
- sulla eventuale presenza di patologie o di altri problemi medici, sia correlati alla diagnosi di autismo, sia indipendenti da essa; il mondo medico deve trasmettere tali informazioni in linguaggio accessibile ai non specialisti, approfondendo soprattutto gli aspetti che più direttamente possono incidere sulla vita scolastica/sociale;
- sul profilo percettivo, cognitivo e comportamentale e sullo sviluppo mentale, psichico e relazionale del bambino, come delineato dagli accertamenti e dalle visite effettuate; le informazioni fornite devono essere precise e documentate e devono riguardare anche le modalità attraverso le quali sono state acquisite, per fornire una precisa conoscenza dei contesti, delle condizioni, dei mezzi, degli strumenti, dei tempi e delle modalità che hanno prodotto i risultati riferiti;
- informazioni precise su come comportarsi in caso di problemi di salute particolari (ad esempio se vi sono allergie o intolleranze, se possono attendersi manifestazioni di tipo epilettico e di quale natura, l'eventuale necessità di somministrazione di farmaci ;
- dalla famiglia: - sulle autonomie personali (lavarsi, andare in bagno, vestirsi-svestirsi, mangiare, capacità o meno di percezione del pericolo, ecc.).

In caso le autonomie siano raggiunte, per lo meno in parte, occorre sapere come sono state costruite le relative routine, in modo da poter proseguire senza strappi e senza traumi.

In caso non siano state raggiunte, cosa è già stato fatto e cosa si pensa di fare per acquisirle, in modo da poter coordinare l'azione sia con la scuola che della famiglia;

- sulle peculiarità del bambino: come si comporta, cosa gli piace e cosa gli fa paura, cosa lo aiuta e cosa lo ostacola, da quali segnali si capisce se è spaventato o allegro, cosa mangia e cosa rifiuta, se scappa e si perde, se si nasconde e preferibilmente in quale tipo di luoghi, da cosa viene rassicurato nei momenti di crisi (ad esempio se è tranquillizzato dalla musica, e da quale, o se ne è infastidito), ecc.

- se il bambino presenta comportamenti stereotipati e quali; in quali occasioni essi si accentuano o cosa li affievolisce o li contrasta;

- un dettagliato resoconto delle attività svolte, degli obiettivi raggiunti e di quelli emergenti, delle strategie che hanno funzionato e di quelle da evitare, ed ogni tipo di consiglio che possa essere utile al miglioramento.

COSTRUIRE LA DOCUMENTAZIONE: documentare le informazioni in ingresso

Le informazioni acquisite vanno registrate e conservate.

E' possibile rendere i tempi più veloci predisponendo una "griglia" in cui siano riportati i principali aspetti dei quali si intende approfondire la conoscenza; tale "griglia" potrà essere velocemente compilata nel corso degli incontri con gli operatori della sanità e con i genitori, datata e firmata al momento del suo completamento.

Essa andrà a costituire il primo (o un ulteriore) tassello del bambino.

Tale documentazione deve accompagnarlo nel suo percorso.

Non è particolarmente rilevante come tale documentazione viene chiamata.

Che si usi il termine "romantico" suggerito dalla pedagogia speciale (la valigia) o un altro più tecnico-burocratico (portfolio, libretto, ecc.), ciò che importa è che vengano accuratamente raccolti e trasmessi i documenti, le foto, i lavori, gli oggetti, che testimoniano la storia del bambino, il suo lavoro, i suoi apprendimenti, le sue peculiarità, la sua continuità nel tempo, la sua memoria.

Si suggerisce di organizzare la rilevazione delle informazioni intorno ai seguenti punti principali:

- AUTONOMIE PERSONALI

- COMUNICAZIONE INTENZIONALE

(domande sul livello pre-linguistico o linguistico e sulle modalità non verbali di comunicazione intenzionale)

- COMUNICAZIONE NON INTENZIONALE

(domande su come il paziente manifesta dolore, rabbia, disagio, bisogno, ecc.)

- RAPPORTO CON GLI OGGETTI

- RAPPORTO CON LE PERSONE

- RICOMPENSE PREFERITE

- PERCEZIONE SENSORIALE

(mostra sofferenza o disagio per alcuni stimoli, e quali? Preferisce alcuni stimoli sensoriali, e quali?)

- MOVIMENTO DEL CORPO ED EQUILIBRIO

- ABILITA' GROSSO E FINO-MOTORIE

- LIVELLO DI SVILUPPO COGNITIVO,

QUOZIENTE INTELLETTIVO, STILI DI APPRENDIMENTO

ORGANIZZARE GLI SPAZI

Abbiamo visto che l'insegnamento strutturato comporta innanzi tutto una attenta predisposizione degli spazi in cui l'allievo autistico lavora e si relaziona con gli adulti e con i compagni.

Ovviamente la strutturazione dello spazio va pensata diversamente in relazione all'età dell'allievo.

Qui si possono fornire solamente alcuni suggerimenti generali.

IL PRIMO AMBIENTE CHE OCCORRE PREDISPORRE E' IL SUO SPAZIO DEDICATO

LO SPAZIO DEDICATO: l'angolo morbido

I bambini autistici possono presentare comportamenti oppositivi o di rifiuto anche eclatanti, distruttivi verso le cose, auto o etero-aggressivi.

I bambini autistici hanno inoltre necessità di intervallare i momenti di lavoro con momenti di rilassamento, per scaricare la tensione.

Per aiutarlo in modo riservato a superare i momenti di crisi dobbiamo offrirgli un angolo morbido.

Con un armadio a mezza altezza, ben fissato nel rispetto delle norme di sicurezza, si separerà uno spazio appartato, poco illuminato nel quale superare i momenti "brutti": una brandina o un materassone potranno fornire il posto per sdraiarsi; nel caso si tratti di bambini, alcuni peluche serviranno per tranquillizzarli.

Un sistema informatico di archiviazione di file sonori servirà per ascoltare la musica preferita (se l'alunno ne trae giovamento), ecc.

I bambini autistici faticano ad organizzarsi da soli, ad orientarsi e a riconoscere la destinazione dei vari spazi.

La prima regola stabilisce che l'ambiente deve essere chiaramente strutturato in modo fisso perché ci si possa orientare con sicurezza sapendo dove si va a fare cosa.

LO SPAZIO DEDICATO:l'angolo di lavoro

I bambini autistici in genere presentano grande fragilità attentiva, faticano a concentrarsi, non possono stare a lungo seduti; i rumori forti e improvvisi e le luci violente o intermittenti possono farli soffrire molto, anche se talvolta può sembrare che non li percepiscano affatto.

Dovrà trattarsi di un luogo povero di distrazioni visive, per facilitare la concentrazione del bambino nei momenti di lavoro.

Quindi niente poster o quadri alle pareti.

Su un ampio tavolo da lavoro saranno disposti i compiti che dovrà svolgere.

Scaffalature per contenere in ordine le scatole del materiale e del "ciarpame didattico" (secondo la suggestiva definizione agazziana) che serve per far fare esperienza al bambino.

Sugli scaffali non dovrà esserci confusione o disordine e le scatole o i contenitori dovranno essere sempre collocati allo stesso posto e riceveranno indicazioni visive sul loro contenuto (foto, disegni) accompagnate dal nome del contenuto scritto in stampato maiuscolo.

Secondo le raccomandazioni redatte da un gruppo di specialisti californiani nel 2007, sotto l'egida del Dipartimento per l'Educazione, "il bambino autistico ha bisogno di sapere quale lavoro deve essere fatto, quanto lavoro deve essere fatto, come fare a capire quando il lavoro è finito e cosa succede dopo che il lavoro è stato completato".

I complementi ideali per la zona lavoro potranno essere, ad esempio, un orologio analogico per misurare lo scorrere del tempo, un timer da cucina per chi ha tempi di attenzione brevissimi, il "calendario" dei lavori della giornata e della settimana

per verificare la propria posizione nello spazio e nel tempo e per organizzarsi.

Lo “spazio dedicato” di cui stiamo parlando non sarà in alcun modo uno spazio “a parte” ma dovrà essere poi aperto alla frequentazione di altri ragazzi , in modi e tempi specificamente programmati.

Va posta attenzione al fatto che lo “spazio dedicato” non diventi luogo e strumento di esclusione; se è infatti vero quanto detto in ordine ai bisogni speciali dei bambini autistici è altrettanto vero che essi devono imparare anche e soprattutto a stare con gli altri, a vivere nei luoghi comuni e a fruire, per quanto possibile e senza sofferenza, del rapporto con i compagni.

LA PERMEABILITA' DEGLI SPAZI: lo spazio dei compagni del bambino autistico
Su un altro tavolino da lavoro potrà sedere un bambino che ha bisogno di lavorare un momento da solo, che deve finire un compito, che deve svolgere un esercizio di approfondimento o di recupero, ecc..

Ci sarà anche una brandina o un altro materassino su cui potranno riposare i compagni che non stanno bene o che hanno bisogno di stare un momento da soli (un momento di quiete può essere necessario a chiunque).

Se il bambino autistico ama ascoltare la musica, allora ci sarà una zona in cui tutto il gruppo, qualche minuto al giorno, ascolterà con lui uno dei suoi brani preferiti.

Ci sarà un angolo in cui pasticciare, tagliare, incollare, pitturare. Sarebbe bene che vi fosse disponibile un lavandino per evitare di sporcare in giro e anche per insegnare al bambino stesso – in modo riservato – tutte quelle attività igieniche, dal lavarsi le mani al lavarsi i denti, che sono connesse con la vita quotidiana .

ORGANIZZARE I TEMPI

Ragionando sull'organizzazione dei tempi resa necessaria dalla presenza di un bambino autistico, occorre considerare sia la strutturazione dei tempi del bambino, delle sue attività, per fare ciò partiamo da una affermazione tanto basilare quanto apparentemente scontata: il tempo di cui parliamo è innanzi tutto tempo di una vita, tempo che passa e non ritorna.

Tempo unico e prezioso, quindi, da cui non potremo sollecitare una “seconda volta”. La prima regola da imporsi, quindi, è che il tempo non può essere sprecato, lasciato inutilmente scorrere.

Il tempo di un bambino (che sia autistico o che non lo sia) deve essere progettato, programmato e messo a frutto interamente, sia pure senza affanni e senza “pressare” eccessivamente bambini già fragili.

Un semplice timer da cucina può costituire un utile strumento organizzatore, che consente al ragazzo di verificare l'effettiva durata di un compito che gli viene richiesto o di un tempo-premio, ecc. diminuendo anche le manifestazioni di comportamenti-problema.

I bambini autistici hanno tempi di attenzione brevi o brevissimi per qualunque tipo di attività di apprendimento, soprattutto se svolta a tavolino.

Hanno quindi bisogno di intervallare queste brevi tranche di lavoro con attività fisiche e con momenti di distensione.

Programmare la giornata di un bambino autistico significa prevedere brevi o brevissime unità di lavoro, riferite a percorsi di apprendimento diversi e che richiedano modalità attuative differenti, predisponendo una struttura che potremmo definire “ricorsiva” in cui ciascuna attività viene realizzata, lasciata e ripresa più volte nel corso della giornata, della settimana, del mese, ecc. e che è via via interpuntata da altre attività a loro volta realizzate, lasciate e riprese, senza che mai nulla venga

abbandonato, dimenticato, tralasciato, e senza che si perda il senso di ciò che si sta facendo o che si facciano cose senza senso.

TEMPO E ORGANIZZAZIONE: Il tempo del ragazzo autistico e il tempo dei compagni

L'organizzazione del tempo del bambino autistico deve prevedere momenti di lavoro individuale, di lavoro in piccolo gruppo e, se ed in quanto possibile, lavori con gruppi più numerosi.

Quindi anche i tempi dei compagni dovranno essere organizzati in modo da intrecciarsi con quelli programmati per il bambino autistico, per fare cose che abbiano un senso per lui e per loro.

Il concetto di "tempo" concerne anche la durata delle attività, come pure il numero di volte in cui un determinato compito deve essere eseguito o quanti esercizi devono essere svolti.

Per rendere autonomi bambini che non sanno contare e che hanno bisogno di supporti visivi per comprendere quanto lavoro hanno già fatto e quanto manca alla fine, si ritrovano in rete suggerimenti interessanti e facilmente replicabili.

C'è una "scheda perforabile" nella quale sono già indicati tanti fori quanti esercizi il bambino deve fare prima della pausa.

Ad ogni esercizio completato si perfora un foro; quando i fori sono finiti la seduta di lavoro è completata. Stesso obiettivo si può raggiungere applicando striker su schede come le seguenti:

Questi sistemi hanno, rispetto ad altri, il vantaggio che alla fine della giornata il bambino può vedere tutte le sue schede perforate o riempite di striker e, con l'eventuale aiuto di foto, ripercorrere il lavoro compiuto.

I MODELLI DI INTERVENTO PER BAMBINI AUTISTICI

MAGGIORMENTE RICONOSCIUTI NEL MONDO 1 – T.E.A.C.C.H.

Per quanto concerne l'organizzazione dell'ambiente (quindi degli spazi e dei tempi) e delle attività per il bambino autistico va ricordata l'esperienza del Programma T.E.A.C.C.H. della Carolina del Nord. Questo Programma, ideato da Eric Shopler negli anni '60, è adottato e finanziato dallo Stato e definisce l'organizzazione dei servizi per le persone autistiche che vengono "prese in carico" per tutta la vita e per ogni aspetto.

STRATEGIE OPERATIVE: l'uso dei rinforzi

Uno dei suggerimenti più efficaci forniti dalle metodologie di intervento di tipo comportamentista è quello relativo all'uso dei rinforzi.

Definizione

Con il termine "rinforzo" si intende qualunque cosa materiale o immateriale che possa essere considerata un premio per un comportamento positivo.

Con i bambini autistici, che di per se stessi non sono facilmente motivabili e che non si automotivano, all'inizio del percorso educativo l'uso del rinforzo si è rivelato fruttuoso in molte situazioni.

Ovviamente i rinforzi vanno "pensati", nel senso che devono essere tarati su ogni singolo bambino in ciascun singolo momento e devono essere utilizzati in modo "strategico".

Non si può usare sempre lo stesso tipo di rinforzo perché dopo un po' perde valore per il bambino che se ne stanca.

Occorre fare una attenta cernita con la famiglia di tutte le cose che al bambino piacciono (dal guardare un certo cartone all'ascoltare una certa musica, al dondolarsi

sulla sedia a dondolo, al contatto con un certo tipo di peluche, a ricevere un piccolo massaggio sulla schiena o a farsi fare il solletico, ecc.) in modo da poter usare ogni cosa come premio per i comportamenti positivi.

Via via che il bambino cresce si deve passare da “cose” materiali a rinforzi più “astratti” come lodi verbali, battimani, ecc.

Il rinforzo “esterno” consente la formazione di motivazioni “interne” che, senza il ponte dei rinforzi esterni, i bambini autistici non sembrano capaci di raggiungere spontaneamente.

REGOLE GENERALI PER L’USO DEI RINFORZI

Se si promette al bambino qualcosa, bisogna sempre mantenere la promessa fatta.

Le promesse vanno mantenute subito, perché il bambino autistico non è in grado di dilazionare nel tempo una gratificazione e spesso non sa collegare eventi separati tra di loro da lassi di tempo più lunghi di qualche minuto, a volte di qualche secondo.

Il premio, inizialmente riconosciuto a comportamenti singoli positivi, va poi assegnato dopo tranches di lavoro produttivo di durata via via maggiore

Se si tratta di un premio alimentare deve essere piccolissimo per evitare conseguenze nutrizionali.

La durata del lavoro, le condizioni di assegnazione del premio, la durata del premio stesso vanno il più possibile spiegate al bambino che deve poterle anche “verificare”.

L’uso di un timer da cucina o di una clessidra possono consentire il controllo visivo (e nel caso del timer anche uditivo) del lasso di tempo in cui ci si deve impegnare e poi del tempo che si può trascorrere ascoltando musica, o lavorando ad un puzzle, ad esempio.

CIBI GIOCHI ATTIVITA’ INCARICHI

1 Mini-biscottino: 5 minuti di puzzle ,1 giro del cortile di corsa, Portare qualcosa a qualcuno

1 pop corn: 1 minuto per guardare nel caleidoscopio, 5 minuti di salto sul tappeto elastico, Innaffiare le piante

1 candito: 2 minuti di palleggi, 3 minuti per ascoltare una canzone,riordinare la palestra

1 cracker: 3 minuti di punching ball,un giro in bicicletta intorno alla scuola,fare un compito

1 chicco d'uva: 4 minuti di gioco con le automobiline, apparecchiare la tavola,rifare il compitoI

TOKEN

I “token” sono dei riconoscimenti simbolici (tipo delle stelle dorate o dei gettoni) che possono essere “cambiati” con beni materiali o con attività gratificanti secondo parametri stabiliti, quando possibile stabiliti in accordo con il ragazzo stesso.

Ad esempio se un ragazzo esegue bene tutte le tranches di lavoro della giornata accumula quattro “token”, che possono essere quattro stelline applicate al tabellone di quella giornata.

Un altro tabellone stabilisce il valore di cambio dei “token”: dieci stelline valgono una barretta di cioccolato oppure 15 minuti di salto sul tappeto elastico della palestra; venti stelline valgono un CD di musica oppure un puzzle; e così via.

In accordo con la famiglia si possono anche stabilire “crediti” che possano essere riscossi in famiglia: una intera settimana di stelline può valere una gita in campagna per correre sui prati, ad esempio.

Si tratta ovviamente di soluzioni non fine a se stesse ma “strumentali” per ottenere risultati che con altri sistemi non si otterrebbero. Soluzioni che si adottando programmando già dall’inizio i percorsi per potere in seguito farne a meno.

Un ulteriore suggerimento, consiste nell’ eseguire attentamente l’analisi delle singole componenti di ogni compito che viene proposto al bambino, costruendo la capacità di eseguire tali componenti una alla volta. In lingua inglese questa attività viene definita task analysis ed è insegnata nel nostro paese nelle cattedre universitarie di psicologia di matrice cognitivista.

Una delle applicazioni della task analysis che si sono rivelate più produttive per i bambini autistici è quella riferita ai compiti della vita quotidiana (vestirsi, svestirsi, lavarsi, usare correttamente il bagno, aprire il frigorifero per prendere una bibita e poi richiuderlo, apparecchiare la tavola, ecc.).

Questa analisi sta alla base anche delle strisce illustrative che vengono affisse sia in bagno sia nei luoghi di vita del ragazzo per ricordargli come deve fare.

Alcune sequenze possono anche essere riunite in “libretti” o inserite in un palmare per consentire, soprattutto andando verso l’età adulta, un uso più facile e discreto di questo fondamentale supporto all’autonomia personale.

Per aiutarsi nell’analisi dei compiti si suggerisce l’uso dei diagrammi di flusso. Come si precisa più avanti, man mano che l’allievo apprende le sequenze, il supporto visivo deve essere ridotto in forma sempre più riassuntiva.

Una riflessione pedagogico- didattica con esempi legati all’acquisizione delle autonomie personali è:

Ovviamente non si tratta soltanto di autonomie personali. Individuare in questo modo tutte le varie sequenze che compongono un compito ed insegnarle una alla volta facilita l’apprendimento dell’allievo autistico e rende l’insegnante più consapevole di quello che sta insegnando, delle varie componenti del compito e delle relative difficoltà.

Va sottolineato che questo strumento facilitatore è particolarmente efficace proprio con i bambini autistici e con bambini con gravi compromissioni intellettive.

L'USO DEL "PROMPT"

Definizione Con il termine inglese "prompt" si indica l'aiuto fisico che l'adulto offre al bambino per consentirgli di dare avvio ad una azione.

Per avviare correttamente l'uso del prompt occorrono due persone a lavorare con il bambino: una accanto a lui o davanti che gli dice o gli indica che cosa deve fare e una dietro al bambino che lo spinge e gli fa iniziare l'azione.

All'inizio può essere necessario accompagnare buona parte dello svolgimento dell'azione.

Poi mano a mano l'aiuto dell'adulto si ritrae fino a non essere più necessario.

Dal prompt fisico dell'adulto occorre poi passare a "segnali" acustici o visivi, che possano semplicemente indicare all'allievo che deve iniziare.

La regola che potremmo considerare conclusiva della serie è quella riferita alla costante verifica delle attività svolte e della loro efficacia rispetto agli obiettivi da raggiungere, che devono essere indicati in modo concreto e registrabile (altrimenti non si può verificare se siano o meno stati raggiunti).

Le strategie, le tecniche, le modalità di intervento che non fanno registrare cambiamenti positivi e progressi, vanno modificate.

LE ATTIVITÀ E METODI DIDATTICI

La Legge n.104 del 1992

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

L'esercizio del diritto all'educazione e all'istruzione non può essere impedito da difficoltà di apprendimento né da altre difficoltà derivanti dalle disabilità connesse all'handicap.

L'autonomia personale la capacità di stabilire interazioni sociali la cura di sé il linguaggio funzionale e espressivo l'attenzione condivisa la capacità di giocare

La scuola dovrà impegnarsi, in ogni situazione, ad insegnare all'allievo con handicap ciò che quest'ultimo ha necessità di imparare, con le priorità che sono quelle della vita stessa. l'imitazione lo sviluppo cognitivo la concentrazione l'orientamento spaziotemporale la comunicazione simbolica la capacità di portare a termine un compito la conservazione nel tempo delle competenze acquisite

La generalizzazione e la capacità di trasferire competenze da un campo ad un altro affine la capacità di chiedere aiuto l'astrazione la formazione dei concetti

Occorre quindi partire insegnando ciò che è più utile ed insieme è più necessario, ad esempio scegliendo di insegnare quelle capacità che ne supportano altre e ne costituiscono l'imprescindibile pre-requisito.

Ovviamente si può partire solamente da capacità che già sono presenti nel bambino, anche se in forma embrionale, via via potenziandole e sviluppandole, in modo da generare nuove competenze. Si tratta di agire in quello "spazio" che Vygotskij ha definito "zona di sviluppo prossimale", altrimenti indicata come "area delle capacità emergenti".

L'ANALISI INIZIALE DELLE COMPETENZE DEL RAGAZZO AUTISTICO

Nel nostro paese il compito di valutare il ragazzo autistico in tutti i suoi vari aspetti è di stretta competenza sanitaria; dalla Diagnosi Funzionale e dal Profilo Dinamico Funzionale devono pervenire all'operatore le informazioni di base su cui impostare il proprio lavoro.

Tuttavia l'operatore ha la necessità di effettuare una propria osservazione di ogni bambino e quindi deve strutturare degli strumenti attraverso cui individuare i comportamenti da osservare e i contesti operativi in cui devono essere osservati.

Posso indicare qui soltanto un elenco esemplificativo di alcuni indicatori generali.

MOVIMENTO DEL CORPO,

EQUILIBRIO INMOVIMENTO E DAFERMO, COORDINAZIONE DEI MOVIMENTI

ABILITA' GROSSOMOTORIE E FINOMOTORIE

COMPORAMENTI USUALI

ABITUDINI

ROUTINE

LA PRESENZA O MENO DI LINGUAGGIO ORALE. SE PRESENTE A QUALE LIVELLO. ECOLALIE

FUNZIONAMENTO SENSORIALE (i ragazzi autistici spesso "processano" le informazioni

sensoriali in modo inusuale e hanno ipo o iper – sensibilità diverse per i diversi organi di senso,

sensibilità che variano peraltro da momento in momento anche per lo stesso senso)

COMPORAMENTI

PROBLEMA

CAPACITA' SOCIALI RAPPORTO CON GLI OGGETTI (attaccamento a determinati oggetti, "fascinazione" da oggetti meccanici, ecc.)

COSE CHE PIACCONO (lista di possibili ricompense)

INTERESSI PARTICOLARI E "TOTALIZZANTI" RESISTENZA AL CAMBIAMENTO

Uno dei maggiori problemi causati dall'autismo consiste nel fatto che questi bambini non sono capaci di imparare spontaneamente da soli, guardando gli altri e imitandone i comportamenti. Non si dà quindi nel loro caso quell'apprendimento "incidentale" che è la modalità attraverso la quale tutti noi, fin dalla più tenera età, impariamo e comprendiamo tante cose senza che nessuno ce le insegni e spesso senza che ne siamo consapevoli.

Come ricorda Autisme Europe nel proprio documento di posizione sull'educazione per le persone con autismo: "l'educazione è il solo mezzo attraverso il quale i bambini con autismo possono apprendere quello che gli altri bambini apprendono facilmente da soli".

Una delle prime attività da affrontare consiste quindi nell'insegnare a imitare, ad esempio usando uno specchio in cui entrambi, insegnante e bambino, si riflettono così che il bambino si trovi facilitato nel ripetere i gesti dell'adulto

Grande importanza riveste la possibilità di affiancare al bambino autistico un altro bambino, particolarmente paziente e consapevole, che possa essere coinvolto come "modello in azione" per insegnare al bambino autistico a "fare come lui".

GLI ESPERTI CONFERMANO CHE IL CANALE VISIVO È QUELLO ATTRAVERSO CUI I BAMBINI AUTISTICI APPRENDONO E MEMORIZZANO PIÙ FACILMENTE

Pertanto, anche se non si possono mai stabilire regole universalmente valide, è bene che la scuola predisponga piste di lavoro che si appoggino su questo punto di forza.

Le piste di lavoro devono essere strutturate a misura di singolo bambino, in quanto anche in questo campo non esistono regole valide per tutti (basti pensare che vi sono

bambini autistici che hanno preferenze assolute o avversioni totali verso alcuni colori).

Ciò non significa che i bambini autistici siano tout court dotati di uno stile cognitivo di tipo visivo.

La facilitazione all'apprendimento fornita da supporti visivi potrebbe essere collegata alle carenze di memoria e di attenzione: le istruzioni verbali, infatti, avvengono in modo lineare nel tempo e non rimangono disponibili.

Al contrario le istruzioni visive rimangono e possono essere riguardate per tutto il tempo che occorre al bambino per elaborare le informazioni, avviare l'azione, realizzarla e concluderla.

E' comunque necessario non dimenticare né trascurare il canale uditivo perché esso potrebbe comunque costituire la modalità cognitiva originaria della persona, non utilizzabile per le ragioni sopra ipotizzate; il bambino autistico con modalità cognitive uditive potrebbe trovarsi ad agire come una persona destrimana amputata della mano destra che deve giocoforza usare la mano sinistra.

Tutto ciò senza che nessuno se ne renda conto.

Inoltre è necessario comunque che il bambino impari ad utilizzare il canale uditivo e a discriminare correttamente gli stimoli sonori, in quanto questo costituisce un aspetto fondamentale per l'autonomia personale, la qualità della vita e lo sviluppo degli apprendimenti.

LE FILASTROCCHIE CANTATE

Molte fonti suggeriscono l'uso di filastrocche cantate per supportare il ragazzo autistico nell'apprendere come si fanno determinate cose.

Alcuni esempi molto interessanti di strutturazioni di compiti di apprendimento in modo operativo e con forte supporto visivo sono stati pubblicati nel Kansas Autism

Spectrum Disorders Website, che fa parte delle iniziative tecniche di supporto messe in campo dal Kansas State Department

Un campo in cui il bambino autistico ha particolarmente bisogno di essere sostenuto è quello dell'uso appropriato e finalizzato degli oggetti. Infatti mentre gli altri bambini imparano, ad esempio, ad aprire un rubinetto guardando gli altri che lo fanno, il bambino autistico spontaneamente non lo fa.

Quindi occorre predisporre con grande attenzione le piste di lavoro che riguardano tutti gli oggetti che servono alla vita quotidiana e all'apprendimento, insegnandone anche le maggiori varianti possibili (non tutti i rubinetti sono fatti allo stesso modo) Il linguaggio e la comunicazione sono una delle aree maggiormente colpite in caso di autismo.

I bambini autistici spontaneamente sviluppano in modo limitato il linguaggio recettivo ed in misura ancora minore quello produttivo come pure il linguaggio gestuale e mimico.

“Augmentative and Alternative Communication (AAC)

Va ricordato inoltre che è possibile (che non significa facile) insegnare a leggere e a scrivere anche a bambini che non presentano (o presentano in misura minima) produzione verbale, avvalendosi del supporto di oggetti concreti e di immagini.

Anche i bambini che non riescono a imparare a leggere nel vero senso della parola, possono imparare a riconoscere la forma di alcune decine di parole (soprattutto brevi); questa sia pur limitata competenza può essere di grande aiuto nelle situazioni concrete della vita. Ad esempio si può non conoscere i numeri ma imparare a riconoscere il numero dell'autobus che porta da casa a scuola, o riconoscere la scritta STOP associata al semaforo rosso comprendendo che ci si deve fermare, e così via.

Esempio: facilitare l'impugnatura degli strumenti per la scrittura

E' bene ricordare che gli strumenti con superfici piatte sono più facili da impugnare tra pollice, indice e medio.

Per gli allievi con difficoltà fino-motorie è quindi preferibile scegliere strumenti da scrittura con superfici piatte come nell'esempio del pennarello a sinistra che è a sezione triangolare.

In caso sia necessario, è bene ricordare che esistono in commercio delle "impugnature di aiuto" di forma diversa che possono facilitare la prensione in molte situazioni di difficoltà motoria.

IL REPERTORIO GESTUALE DEI BAMBINI CON SVILUPPO TIPICO

Come abbiamo detto in precedenza l'autismo è una grave patologia che rientra nel quadro dei disturbi generalizzati dello sviluppo; la sua origine è incerta, anche se sembra ormai confermata la presenza di una qualche lesione/disfunzione a livello biologico.

Esso colpisce circa 2/5 soggetti su 10000 con un rapporto M:F di 4-5:1 (Wing, 1993) e comporta un deficit nelle diverse aree di sviluppo: cognitiva, sociale, affettiva, linguistica.

Tutte le definizioni attualmente accettate includono tre criteri fondamentali per la diagnosi: compromissione dell'interazione sociale, compromissione della comunicazione verbale e non, restrizione delle attività immaginative, degli interessi e delle normali variazioni comportamentali.

Se analizziamo il comportamento non verbale dei bambini affetti da autismo ciò che colpisce è che essi non utilizzano i gesti per comunicare e compensare le loro carenze sul piano dell'espressione linguistica, se non in misura estremamente limitata.

L'importanza dei gesti nelle prime fasi dello sviluppo comunicativo è stata ampiamente sottolineata all'interno di ricerche sulla comunicazione e l'acquisizione del linguaggio. In questi studi è stato evidenziato come i gesti sono frequentemente utilizzati dai bambini nel corso dei primi due anni di vita per comunicare ed hanno un importante ruolo di transizione nel processo di acquisizione del linguaggio.

Il repertorio gestuale dei bambini con autismo appare invece alquanto anomalo e peculiare, poiché differisce sia da quello dei bambini normodotati che da quello dei bambini affetti da altri disturbi dello sviluppo.

Sembra dunque utile prendere in considerazione quali sono le caratteristiche dello sviluppo gestuale dei bambini con sviluppo tipico ed atipico, prima di descrivere le anomalie del repertorio gestuale dei bambini affetti da autismo.

Più avanti verranno innanzi tutto presentate le principali definizioni di "gesto" e le più note classificazioni delle tipologie gestuali nell'adulto e nel bambino. Verranno poi illustrate le principali tappe dello sviluppo gestuale del bambino neurotipico, con particolare attenzione agli studi sul gesto di indicare, che per le sue particolari caratteristiche è stato uno dei più studiati dalla letteratura sull'argomento.

In seguito verranno presentati degli studi sul repertorio gestuale dei bambini con diversi quadri sindromici: sordità, disturbi specifici del linguaggio, sindrome di Williams e sindrome di Down.

Tali ricerche si sono rivelate particolarmente interessanti in quanto questi bambini presentano spesso ritardi o anomalie del linguaggio, ed i gesti possono costituire per loro un' importante fonte alternativa di comunicazione.

Al contrario dei bambini con tali patologie, i bambini affetti da autismo, pur presentando notevoli ritardi o perfino assenza di sviluppo linguistico, non

compensano tale limitazione con una ricca gestualità, ma al contrario il loro repertorio gestuale appare particolarmente povero, probabilmente anche come conseguenza delle caratteristiche proprie della patologia ed in particolare del deficit che questi bambini presentano nell'interazione sociale, che li rende non desiderosi di comunicare.

Anche in questo campo una parte importante viene assegnata agli studi sul gesto di indicare. In particolare si è rivelata fondamentale la scoperta che i bambini con autismo presentano gravi difficoltà nel produrre e comprendere l'indicare protodichiarativo ed a questo proposito sono le

ricerche che connettono questa mancanza ad un deficit della "teoria della mente" nei soggetti con autismo (Camaioni, 1997).

Infine verranno presentati diversi studi che rilevano come la mancanza di gesti, ed in particolare del gesto di indicare protodichiarativo, si sia rivelata in molti casi un indice attendibile per discriminare soggetti affetti da autismo da quelli con sviluppo tipico ad un'età molto precoce, intorno ai 12-18 mesi.

Lo studio del repertorio gestuale dei bambini con autismo, può essere dunque molto importante in quanto non solo aiuta a comprendere meglio le caratteristiche e i deficit di questa sindrome, ma costituisce anche un campo proficuo nella ricerca di indicatori per una diagnosi sempre più precoce, dato che l'età media attuale in cui essa avviene è di circa 3 anni, e quindi per un sempre più tempestivo intervento volto a migliorare la qualità di vita di questi soggetti e delle loro famiglie.

E' stato infatti ampiamente documentato come bambini trattati precocemente hanno in futuro una qualità di vita migliore rispetto a coloro che vengono diagnosticati ad età più avanzate.

IL GESTO: PRINCIPALI DEFINIZIONI

Il termine “gesto” è ampiamente utilizzato ed applicato a diversi comportamenti non verbali, ma non è facile spiegarne con esattezza il significato.

Nella letteratura che si è occupata di tale argomento sono infatti riportate molteplici definizioni che differiscono tra loro sostanzialmente per la risposta che danno a due quesiti fondamentali: le parti del corpo che considerano coinvolte nel gesto e come considerano la gestualità legata al linguaggio.

Kendon (1986) rileva che la parola “gesto” viene comunemente utilizzata come etichetta per quell’insieme di azioni visibili che i riceventi percepiscono come governati da un intento comunicativo chiaro e riconosciuto.

Secondo questo autore i gesti hanno delle caratteristiche che li distinguono da altri tipi di attività (azioni pratiche, aggiustamenti posturali...): - i gesti sono “escursioni” cioè si muovono da una posizione di riposo/appoggio e tornano sempre in tale posizione ,essi hanno una struttura a “picco”, ossia un centro del movimento riconosciuto come ciò che tale movimento rappresenta sono ben delimitati: le azioni identificate come gesti hanno dei precisi confini di inizio e fine, diversamente ad esempio dagli aggiustamenti posturali che possono essere gradualmente e non presentano un picco nel movimento simmetria: se si fa riavvolgere un filmato di qualcuno che compie dei gesti è difficile vedere la differenza rispetto a quando il filmato procedeva in avanti, e ciò suggerisce che i gesti abbiano una simmetria di organizzazione che le azioni e gli aggiustamenti posturali non hanno.

Kendon, inoltre definisce “gesticolazione” l’insieme dei movimenti delle mani e delle braccia spontanei, associati al discorso.

Secondo McNeill (1992) tutti i movimenti visibili del parlante sono dapprima divisibili in gesti e non gesti; questi ultimi comprendono il toccare se stessi e la manipolazione di oggetti.

Tutti gli altri sono gesti. Questi ultimi sono definiti con riguardo alla loro relazione con il linguaggio come movimenti non convenzionali che co-occorrono col parlato, e tale definizione, come si può notare, può essere applicata a quella che Kendon (1986) definisce gesticolazione.

Secondo McNeill , i gesti sono un riflesso dello schema concettuale sottostante i processi di verbalizzazione; in quest'ottica essi fanno normalmente parte del bagaglio espressivo e non si affiancano al discorso solo nei momenti di difficoltà espressive.

Iverson e Thal (1998) descrivono i gesti come azioni prodotte con intento comunicativo, di solito espressi usando dita, mani, braccia, e che includono anche espressioni facciali e corporee.

LE TIPOLOGIE GESTUALI

Per introdurre gli studi che seguono ci sembra utile argomentare su quelle che sono le più note classificazioni gestuali utilizzate nella letteratura che si è occupata di questo aspetto nell'ambito della psicologia e delle scienze sociali.

Una delle prime classificazioni di gesti è stata proposta da Ekman e Friesen (1969). Essi si sono occupati di analizzare il repertorio della comunicazione non verbale nell'uomo, con particolare attenzione ai gesti e soprattutto alle espressioni del volto. Questi autori hanno fornito supporti sperimentali alle analogie nelle modalità di significazione mimica delle emozioni in varie culture, individuando i cosiddetti "universali", cioè delle configurazioni espressive tipiche di quelle che possono essere considerate le emozioni fondamentali, e analizzando le regole di esibizione delle emozioni che invece sono diverse da cultura a cultura.

Tornando alle classificazioni gestuali, Ekman e Friesen seguono tre criteri:

- **l'uso**, cioè le circostanze esterne che possono coincidere col gesto, inibirlo, causarlo o classificarne il significato, il tipo di relazione col parlato, il grado di consapevolezza di chi lo compie, l'intenzionalità della comunicazione, il feed-back esterno che il gesto può ricevere, e il tipo di informazione comunicata che può essere condivisa o meno da chi compie il gesto e chi lo osserva, di tipo informativo, comunicativo o interattivo

- **l'origine**, ossia come il gesto è entrato a far parte del repertorio dell'individuo; può essere una risposta specifica della specie umana a stimoli esterni, può essere appreso perché comune a tutta la specie o appreso all'interno di specifiche culture

- **la codifica**, cioè la corrispondenza tra il segno gestuale e il suo significato. Questo può essere estrinseco se il gesto sta per qualcos'altro o intrinseco quando coincide con il suo stesso significato

Il repertorio gestuale dei bambini con autismo

In base a queste categorie gli autori classificano i seguenti tipi di gesti:

-emblemi:gesti appresi culturalmente,prodotti anche per sostituire un atto linguistico(fare ciao con la mano)

-illustratori:gesti legati al discorso che ne chiariscono il contenuto(es.mostrare con le mani la forma di un oggetto di cui si sta parlando)

-adattori:gesti inconsapevoli,appresi durante l'infanzia che riguardano contatti con il proprio corpo(autoadattori),scambiare oggetti o contatti fisici con altre persone(eteroadattori) o contatti con oggetti(es.giocare con qualcosa che si ha in mano)

-segni regolatori:per lo più movimenti del capo o del volto che servono a controllare il flusso del conversazione

-espressioni delle emozioni tramite il volto,Ekman e Friesen individuano sette emozioni di base:gioia,sorpresa,paura,tristezza,rabbia,dolore e disgusto.

Una classificazione più recente e anche utilizzata negli studi e nelle ricerche sulla produzione gestuale,è quella di McNeil,il quale considera il gesto come parte del linguaggio e dunque prende in considerazione l'uso dei gesti all'interno del discorso:Egli distingue i gesti in proposizionali e non.

Del primo gruppo fanno parte quei gesti che appartengono al processo di ideazione:

-iconici:gesti che somigliano nella forma e/o nel contenuto a qualche aspetto concreto del contenuto semantico del discorso che accompagnano

-deittici:il gesto trae significato dal suo referente che può essere realmente presente nell'ambiente solo idealmente.Uno dei gesti deittici più frequentemente studiati è il gesto di indicazione (estensione del braccio e/o del dito indice in direzione di un oggetto/evento)

-metaforici:gesti che esprimono concetti astratti che vengono concretizzati in una specifica forma fisica.

I gesti non preposizionali caratterizzano invece l'attività discorsiva e vengono suddivisi in:

- **beats:** movimenti delle mani e/o braccia in su, giù, avanti, dietro, con funzione di enfatizzare le parti del discorso a cui sono associati e dare ritmo alla conversazione

-coesivi: gesti che partecipano con le parole all'espressione del contenuto del discorso.

Come si può notare Ekman e Friesen (1969), a differenza di altri autori più recenti, come Kendon (1986) e McNeill (1992) considerano nel sistema gestuale anche espressioni facciali e movimenti non solo delle mani e delle braccia.

Nelle ricerche sui bambini, che interessano maggiormente gli studi che verranno di seguito illustrati, di solito vengono utilizzate due macrocategorie per codificare la gestualità.

I gesti vengono suddivisi in deittici (indicare, dare, mostrare e richiesta ritualizzata), quelli cioè in cui il referente è dato dal contesto in cui il gesto viene messo in atto (Camaioni, Volterra e Bates, 1976), e gesti referenziali che al contrario, denotano uno specifico referente e rimangono relativamente stabili anche in contesti diversi. (Caselli 1983).

IL GESTO DI INDICARE

Il gesto di indicare è di particolare rilievo tra i gesti comunicativi sia perché è universale, in quanto diffuso in tutte le culture, ed anche perché possiede delle caratteristiche peculiari: appare frequentemente nella comunicazione infantile, si sviluppa in maniera diversa rispetto agli altri gesti in quanto sembra comparire

spontaneamente piuttosto che come imitazione del comportamento, ed è un'abilità unicamente umana.

Questo gesto è stato anche uno dei maggiormente studiati nella letteratura della comunicazione infantile e tra coloro che se ne sono occupati in modo particolare ricordiamo sia Vigotskij (1962) che Werner e Kaplan (1963).

Questi autori hanno avanzato due diverse ipotesi sull'origine di questo gesto e sulle sue funzioni.

Per Vigotskij (1962) l'indicare è fondamentalmente un gesto strumentale ed emerge dai tentativi falliti di raggiungere un oggetto da parte dell'infante. Per Werner e Kaplan (1963) al contrario il gesto di indicare e quello di prensione seguono due linee evolutive diverse, e l'indicare ha principalmente una funzione contemplativa o dichiarativa.

Essi sottolineano infatti che sin dalla sua comparsa (10-12 mesi) il gesto di indicare viene prodotto in contesti comunicativi (stimoli distali, oggetti fuori dalla portata del bambino) in cui la funzione del gesto è quella di condividere l'attenzione/interesse per un bersaglio, senza che si verifichi quasi mai la sostituzione dell'indicazione con la prensione. Il gesto di prensione, d'altro canto, appare in contesti (stimoli prossimali, oggetti appena fuori dalla portata del bambino) in cui la funzione del gesto è quella di segnalare il desiderio di raggiungere e prendere un oggetto.

I ricercatori hanno cercato di sottoporre a verifica queste due concezioni, confrontando la capacità del bambino di usare il gesto di indicazione e la richiesta ritualizzata (es. stendere il braccio con il palmo della mano aperta).

Secondo alcuni studiosi (Murphy e Messer, 1977; Leung e Rheingold, 1981) il fatto che la richiesta ritualizzata venga padroneggiata dal bambino prima dell'indicare e che la sua frequenza diminuisca con l'età parallelamente all'aumento dell'indicazione costituisce una prova a favore dell'ipotesi di Vygotskij.

PROGRAMMAZIONE NEURO LINGUISTICA

La PNL fu fondata da R. Bandler e J. Grinder, sotto la supervisione dell'antropologo Gregory Bateson tra gli anni 60 e 70 e fu promossa dai suoi fondatori come una forma straordinariamente efficace e rapida di terapia psicologica.

Bandler e Grinder, adottarono le idee di Bateson, in particolare quelle sul modellamento umano e sul concetto di mappa e territorio (la mappa non è il territorio), e dal 1972 si interessarono alle straordinarie capacità comunicative del terapeuta di scuola Gestalt, Fritz Perls, della terapeuta Virginia Satir e dal presidente fondatore della Società Americana della Ipnosi clinica, Milton H. Erickson.

Il nome scelto dai suoi fondatori sintetizza tre componenti:

-Programmazione, cioè la capacità di influire sulle modalità di comportamento variabili e fondate sulla percezione e sull'esperienza individuali. Tramite la PNL si interverrebbe su una gamma predefinita di comportamenti (programmi o schemi), che funzionano in modo inconsapevole e automatico;

-Neuro, ovvero i processi neurologici del comportamento umano, basato su come il sistema nervoso riceve stimoli dagli organi di senso e li rielabora come percezioni e rappresentazioni;

-Linguistica, che definisce il sistema con cui i processi mentali umani sono codificati, organizzati e trasformati attraverso il linguaggio.

Quindi , "programmazione" può definirsi uguale a qualcosa che ha a che fare con un computer. Il cervello che non è di per se la mente, ragiona come un computer, ha quindi dei programmi che un programmatore potrà programmare. Si ha quindi un presunto collegamento teorico fra i processi neurologici (neuro), il linguaggio (linguistico), e gli schemi comportamentali che sono stati imparati con l'esperienza (programmazione), sostenendo che questi schemi possono essere organizzati per raggiungere specifici obiettivi nella vita. Bandler ha sostenuto che gli esseri umani siano letteralmente meta- programmabili, e possiamo impostare programmi deliberatamente progettati e automatizzati che funzionano da soli per occuparsi di noiose mansioni terrene, liberando così le nostre menti per fare altre cose più interessanti e creative.

La PNL è quindi uno strumento che guarda nella testa delle persone aiutandole ad acquisire coscienza di sé e degli altri al fine di vivere meglio e di aiutare gli altri a vivere meglio. Spesso ci ritroviamo ad avere dei problemi con le persone e quindi anche con noi stessi a causa dell'incapacità di capire il mondo in cui ci troviamo.

La prima definizione importante della PNL è: " La mappa non è il territorio".

Cosa vuol dire? Bandler e Grinder hanno compreso che la "mappa" è l'immagine, la fotografia della realtà che ci circonda, il " territorio"è la realtà. Quindi a seconda della capacità delle persone di fotografare la realtà, il territorio, si avrà una mappa che sarà l'equivalente della nostra rappresentazione interiore.

Questo vuol dire che il territorio è la realtà (spazio tempo ed energia)che ti circonda e non si può modificare, ma si può modificare, secondo Bandler e Grinder, la rappresentazione soggettiva, la mappa (la coscienza) che si ha della realtà. Non si tratta di ingannare le persone, ma si tratta di far aumentare la coscienza ampliando la comprensione degli aspetti positivi dell'esperienza.

Es: “ C'è rimasta solo mezza bottiglia di olio”, “ C'è ancora mezza bottiglia di olio”. Queste sono 2 fotografie di una realtà in cui in un caso uno vede le cose negative e nell'altro uno vede le cose in modo positivo. La bottiglia, che è la realtà, il “territorio”, o che sia mezza piena o che sia mezza vuota è quella e basta! L'interpretazione che viene data è la “mappa” e la si può “ riprogrammare” attraverso un uso corretto del linguaggio, attraverso l'intervento sul comportamento automatico ed inconscio della persona e sulla rielaborazione sensoriale dell'esperienza.

La PNL come prima cosa ci aiuta a saper “ comunicare” con noi stessi e con le persone. Rendendoci consapevoli di che tipo di linguaggio sta facendo uso la persona che ci sta davanti la comunicazione risulterà più soddisfacente.

Le persone si dividono in 3 categorie fondamentali: Visivo, Auditivo, Cinestesico: il VAK è un sistema di controllo scoperto da Bandler e Grinder lavorando soprattutto sui filmati delle principali Ipnosi di Erickson.

Questo lavoro ha messo in luce come le persone davanti a certi tipi di sollecitazioni da parte di Erickson, muovessero gli occhi sempre in certe direzioni. Da questo contesto nacquero i sistemi di controllo visivo, auditivo e cinestesico.

-Modalità Visiva: 1° canale di entrata input dati esterni è l'immagine

-Modalità Auditiva: 1° canale di entrata input dati esterni è l'audio

-Modalità Cinestesica: 1° canale di entrata input dati esterni sono le sensazioni.

La persona visiva è colei che nel parlare come nello scrivere ha una rappresentazione dell'esperienza data dalle immagini; si ricorda quella pagina di quel libro dove c'era quella figura con l'immagine colorata di blu.

La persona auditiva è colei che nel parlare come nello scrivere ha una rappresentazione dell'esperienza data dai suoni; si ricorda il suono delle parole, il suono del materiale che struscia quando si muove qualcosa.

La persona cinestesica è colei che nel parlare come nello scrivere ha una rappresentazione dell'esperienza data dalle sensazioni; si ricorda il caldo, l'umido, o la sensazione dentro di sé del velluto o di un altro materiale. Quest'ultimo ha 3 componenti fondamentali che vanno sotto il nome di got: gusto ,olfatto ,tatto.

E' importante ricordare che si usano sempre tutti e tre i canali di accesso. Non si può essere o solo visivi o solo auditivi o solo cinestesici, ma si avranno delle percentuali diverse che possono variare da persona a persona arrivano ad avere 6 tipi di accessi principali:

1-Visivo Auditivo Cinestesico (perfezionista)

2-Visivo Cinestesico Auditivo (iperattivo)

3-Auditivo Visivo Cinestesico (osservatore)

4-Auditivo Cinestesico Visivo (capo)

5-Cinestesico Visivo Auditivo (propiziatore)

6- Cinestesico Auditivo Visivo (emozionale)

Il movimento dei bulbi oculari, mostra anche come i ricordi, l'immaginazione, il dialogo interiore, le sensazioni, vengano tutte collocate in ogni persona o alla sua destra o alla sua sinistra a seconda anche del posizionamento degli emisferi cerebrali. Dall'osservazione del movimento dei bulbi oculari di una persona durante una conversazione, si potrà arrivare a comprendere molto, quasi fosse una lettura del pensiero.

La persona Visiva , quando ricorda qualcosa, posiziona lo sguardo in alto a sinistra e quando immagina qualcosa in alto a destra.

La persona Auditiva, quando ricorda qualcosa, posiziona lo sguardo al centro a sinistra e quando immagina qualcosa al centro a destra.

La persona Cinestesica , quando ricorda e sente dentro di sé la sensazione, posiziona lo sguardo in basso a destra, mentre se ha un dialogo interiore lo sguardo andrà in basso a sinistra. Tutto questo vale al contrario se la persona è mancina. Per comprendere questo in una persona, basterà domandargli ad esempio di ricordare un elefante rosa a pallini blu. L'elefante rosa a pallini blu non esiste ovviamente, quindi il soggetto dovrà immaginare e guarderà in alto a dx nel caso di un visivo ma se guarderà in alto a sx si è fatta una calibrazione, cioè si è capito che è un mancino visivo in pochi secondi.

Si può riconoscere un visivo da un auditivo o da un cinestesico anche da come parlano. Noi non parliamo tutti uguali e nel parlare usiamo dei fonemi per descrivere la mappa del territorio che abbiamo dentro di noi

La persona Visiva, quando parla si muove velocemente e gesticola con le mani. Userà dei termini , dei fonemi per descrivere la mappa del territorio che ha dentro di sé. Nel caso della descrizione di un quadro, nella nostra mente ci immaginiamo la cosa che dobbiamo dire per trasportare l'informazione all'altra persona .Nel parlare come nello scrivere, il visivo userà dei termini del tipo- vedere- visualizzare- prospettiva-guardare-osservare-focalizzarsi-dimostrare-sbirciare-orizzontarsi brillare ecc. Un pittore, un fotografo saranno delle persone visive.

La persona Auditiva, parla piano, gesticola più in basso, e il tono della voce è più profondo. Userà dei termini nel parlare come nello scrivere del tipo- udire- ascoltare-rumoroso-parlare-armonia-silenzioso-gridare-scrichiolare ecc. Un suonatore, un musicista un cantante, saranno delle persone Auditive.

La persona Cinestesica , parla pianissimo e non gesticola affatto. Userà dei termini nel parlare come nello scrivere del tipo-caldo-freddo-umido-secco-pesante-scivoloso-maneggiare-stretto-largo-sfuggire-solido ecc. Uno sportivo sarà cinestesico.

Due esempi di 3 modi per dire la stessa cosa a seconda se la persona è VAK:

- “ Ti capisco, capisco quello che dici.”

La persona Visiva dirà “ Vedo che mi stai spiegando bene le cose”

La persona Auditiva dirà “ Ti sento chiaramente”

La persona Cinestesica dirà “ Ho la sensazione di capire quello che dici”

- “ *Voglio comunicare qualcosa”*

La persona visiva dirà “ Voglio farti vedere questa cosa”

La persona Auditiva dirà “ Voglio che ascolti con attenzione questa cosa”

La persona Cinestesica dirà “ Voglio che prendiate contatto con questa cosa”

Bandler e Grinder compresero che dietro a questo modo di esprimersi c'era un algoritmo che legava la capacità di spiegare certe cose e nasce da questa comprensione la Grammatica Trasformatzionale che è un modello potentissimo in PNL. Il programmatore neuro linguista, parla con te e ti guarisce parlando con il sistema della Grammatica Trasformatzionale. Come funziona? Prendiamo il caso di un soggetto che ha un problema psicologico da risolvere; lo si fa parlare tenendo conto che userà una serie di linguaggi e di modi di dire che sono legati alla sua capacità di esse VAK e anche che mentre lui parla sta descrivendo la mappa del territorio che ha dentro di se. Con le opportune modifiche del linguaggio, se il soggetto non ha una buona visione del territorio ce lo farà capire perché si esprimerà male. In questo caso bisogna metterlo in condizioni di dire la stessa cosa che ha detto ma in modo corretto. In questo modo, man mano che cambia il modo di dire questa cosa, diventa in grado di descrivere esattamente la mappa del territorio che ha dentro la sua testa e quindi così facendo, “ guarisce” perché è in grado di descrivere bene la mappa del territorio che lo circonda, cosa che prima non era capace di fare.

Prima di entrare nel vivo della Grammatica Trasformatzionale, con le domande del Metamodello, è importante tenere presente una cosa fondamentale che Dilts ha riscontrato.

Robert Dilts ha fatto una statistica sulle cose che le persone dicono mentre parlano, ed esistono dei raggruppamenti di cose e di argomenti che vengono più o meno citate nell'arco di una giornata. Alcuni vengono citati poco, altri che invece vengono citati parecchio questo anche a seconda delle persone con cui si sta interagendo. Quello che ne viene fuori da questa statistica è una piramide, dove alla base troviamo gli argomenti legati all'Ambiente: “ bella giornata oggi vero?” ecc. Queste conversazioni sono “vuote” di informazioni e generalmente servono per ristaurare una conversazione o vengono usate con le persone con cui non vogliamo entrare in confidenza. Questo è il fondo della piramide: AMBIENTE.

Man mano che si va in alto, c'è l'argomento legato al Comportamento: “ Hai visto ieri Francesco ha fatto quella cosa lì?” oppure “ Ha fatto bene Francesco a dirgli così” ecc. Queste conversazioni rientrano nell'ambito dei pettegolezzi. Quindi questo piano è il piano del COMPORTAMENTO.

Più su troviamo l'ambito legato alla Capacità: “ Francesco si è comportato bene” oppure “ Io sono in grado di fare questa o quell'altra cosa “ ecc. Quindi in questo piano della piramide troviamo la CAPACITA'.

Di seguito c'è l'ambito legato alle Credenze: “ Ma tu sei di destra o di sinistra?” oppure “ Tu sei credente o non credente?” ecc. Questi sono argomenti che potrebbero portare a dei conflitti e in una comunicazione generica si tende ad evitarli. Qui troviamo quindi il piano delle CREDENZE.

Nei seguenti ultimi due piani, troviamo in ordine, il piano dei Valori della vita e quello legato all'Identità: “ Ma tu lo sai chi sono io?” oppure “ Ieri mi sono sentito veramente una schifezza “. Questo tipo di conversazioni generalmente accadono tra persone con cui si ha una certa confidenza, quindi ne parliamo solo a chi riteniamo possa capire, cioè a chi è dentro l'ambito della nostra mappa del territorio. Quindi in cima alla piramide troviamo i VALORI e l' IDENTITA'.

Tenere presente questa piramide è importante soprattutto se ci vogliamo relazionare con una persona per arrivare a fare subito un certo tipo di discorso e arrivare ad un certo tipo di risultato. Nel caso in cui volessimo arrivare a parlare di identità con una persona che vuole parlare dell'ambiente, dovremmo tentare rapidamente in qualche modo, parlando, di deviare il discorso più in alto, alle credenze o ai valori anche se non sarà sempre facile nel caso l'altro non vorrà.

Fondamentalmente esistono 3 tipi di persone, quelle che parlano delle cose, quelle che parlano delle persone e quelle che parlano delle idee: “ mi piacerebbe quel vestito o quelle scarpe perché sono alla moda”, “ Francesco è stato promosso e Giuseppe no”, “ Sto cercando un modo per portare a termine una mia strategia di crescita personale”. Ognuno di noi è dentro una di queste categorie.

Ritorniamo ora alla Grammatica Trasformativa con le domande chiave della PNL:

Cosa- Quale- Chi- Quando- Dove.

Possiamo parlare e mentre parliamo comunicare, e nel frattempo aiutare anche l'altro a vedere la mappa del territorio in modo più corretto. La Grammatica Trasformativa ci può aiutare a fare questo cambiando la mappa del territorio della persona con cui interagiamo(o la nostra personale) facendogliela descrivere con dei vocaboli differenti. Il trucco è nelle parole Cosa – Quale – Chi – Quando - Dove. Quando si applica questa tecnica, si usano tutte tranne il “ perché”, che non compare nel Metamodello in quanto è ridondante. Le altre sono chiamate SFIDE. Nel parlare, la persona che non è in grado di descrivere bene la mappa del territorio, usa dire delle cose in modo sbagliato, facendo 3 tipi di errori fondamentali che sono:

- LE CANCELLAZIONI

- LE GENERALIZZAZIONI

- LE DISTORZIONI

Es. di cancellazione semplice, significa che nel descrivere una cosa, un fatto, non si è detto tutto: “ Sono debole”. In questo modo non si è detto nulla, c'è una cancellazione in quanto manca una parte e in questo caso la parte mancante può

essere fatta ripristinare alla persona chiedendo “ Quando sei debole?” oppure “ In che modo ti senti debole?” o ancora “ Cosa ti rende debole?”, “ Chi ti rende debole?”. In questo modo si fa recuperare alla persona il resto dell’informazione mancante aiutandola a ricostruire in modo più esatto la propria mappa del territorio: “ Sono debole quando la notte dormo poche ore”, restringendogli in questo caso la mappa del territorio e la persona dal sentirsi “ debole” a priori, prenderà coscienza che è debole quando dorme poco la notte.

Nel caso di cancellazione legata ai verbi non specificati es : “ Sono arrabbiato” la domanda utile a recuperare la cancellazione è “ Con chi sei arrabbiato?” .

La SFIDA in un esempio di cancellazione comparativa del tipo “ Questa è l’alternativa peggiore” è “ a cosa è l’alternativa peggiore?” recuperando anche in questo caso un pezzo della mappa del territorio della persona.

Nel caso delle Generalizzazioni , un es. può essere “ Sono sempre stanco”, e la SFIDA è “ Come mai sei sempre stanco?” oppure “ Quando sei sempre stanco?” o “ Cosa accadrebbe se ti riposassi?”.

Nel caso di Operatori Modali “Non posso continuare così!”, la sfida è “ Così come?” . La frase “ Non posso continuare così ci mostra che la persona sta descrivendo la mappa del territorio “ così”!! Vuol dire che non ha capito bene com’è fatta la sua mappa del territorio e bisogna fargliela comprendere bene facendogliela descrivere meglio restringendogliela.

Ci sono poi gli Operatori Modali di Necessità, es: “ Dovrei studiare di più!”. Anche qui la SFIDA è “Quando dovresti studiar di più?” oppure “Cosa dovresti studiare di più?”.

Le Distorsioni sono il 3° punto fondamentale su cui lavorare: es “ Tu mi fai stare male” è un esempio di distorsione e la SFIDA è “ Quando ti faccio stare male?” oppure “ In che modo ti faccio stare male?”. Un altro es. “ Tu non mi sopporti” , la SFIDA è “ Quando non ti sopporto?”.

Nel caso di una persona che dice “ Gli uomini sono tutti uguali”, la sequenza giusta è “ Uguali a cosa?”oppure “Uguali a chi?” o ancora “ In che modo gli uomini sono tutti uguali?”. La risposta potrebbe essere “ Gli uomini sono uguali a mio padre”, e già qui si ha una restrizione del campo; si continua chiedendo “ Come mai tuo padre è uguale agli altri uomini?”... “Perché non mi fa uscire la sera quando io voglio andare in discoteca”... “ Quando vuoi andare in discoteca?”... “ Una volta alla settimana”... Allora gli uomini sono tutti uguali perché non ti vogliono mandare in discoteca?” in questo istante la persona capisce che la mappa del territorio non è più la stessa. Prima pensava che la figura del padre fosse la figura del maschio e che la figura del maschio fosse la figura del maschio prevaricatore. Che cosa si è fatto? Si è parlato e parlando si è fatto ridescrivere la mappa del territorio alla persona con un altro tipo di verbalizzazione. Alla fine quello che potrebbe venir fuori sarà “ E’ vero, gli uomini non sono tutti uguali, mio padre in particolar modo.” Ecco che gran parte della ricostruzione è stata fatta e con questo sistema si è trovata la causa del perché la si ha con gli uomini. Il cervello inconsciamente lega la figura di tutti gli

uomini con la figura del padre che in realtà non centrano niente. Interagendo con la persona in questo modo, seguendo questa regola arrivando alla fine del Metamodello (modo operativo), si stabilisce che la persona in questione ce l'ha con tutti gli uomini perché in realtà il padre non la manda in discoteca. Si continua chiedendo alla persona " Allora forse la situazione è diversa?", il "forse" fa sì che sia l'altro a decidere se vuole accettare o no l'idea del terapeuta, non gliela si impone mai. Un altro modo può essere " Forse hai confuso la parte maschile di tuo padre con la parte maschile in generale, ma probabilmente, forse non è così". A questo punto generalmente la persona ammette che le cose non sono proprio così.. "Si sì, non è così" e si è modificata la situazione. A questo punto entra in gioco la parte finale dove bisogna ri programmare la persona e fargli rivedere la mappa del territorio in modo diverso. Quando si lavora con il Metamodello, non bisogna mai chiedere il " perché" delle cose, in quanto è di per se ridondante e la persona troverà sempre dei motivi per giustificare le cose. E' importante sottolineare come lavorando in questo modo, non ci sia spazio per il terapeuta alla sua interpretazione dei fatti o ad una sua eventuale intuizione che non è che sia vietata, ma tenderà sempre ad avere un margine di rischio a meno che il terapeuta non conosca molto bene la persona da sentire di poterlo fare.

Meta Programma

Il Meta Programma è uno schema di comportamento. Il nostro comportamento segue uno schema, una serie di istruzioni che abbiamo nel cervello, proprio come i computer, che sono legate in parte agli archetipi i quali ci muovono nel tempo nello spazio e nell'energia e in parte prodotti da quella che è il programma che la natura ci ha dato. Un es.: la mamma quando eri piccolo ed hai rubato una mela ti ha dato un ceffone e tu te lo ricordi per tutta la vita. La risposta a ciò sarà " da grande se non rubo una mela ammazzo qualcuno" oppure " non mangio più le mele in vita mia". Queste sono le risposte ed è importante comprendere che il comportamento di non mangiare le mele è legato al ceffone che tua madre ti ha dato quando avevi 3 anni.

I comportamenti dell'essere umano non sono infiniti, ci sono una decina di programmi ed ogni persona all'interno di questi programmi si comporta in un certo modo.

1- CHUNK DOWN – CHUNK UP : osservare i particolari-osservare l'insieme

In questo Meta Programma si trovano 2 tipi di comportamento, quello di chi osserva i particolari e quello che osserva l'insieme delle cose. Es.: Devo comprare una macchina. Il primo osserverà i particolari della macchina, i bulloni della ruota, lo sterzo, il volante ecc; il secondo osserverà la linea della macchina in sé.

2- IN TIME-FULL TIME: vivere nel presente- pensare al futuro

In questo Meta Programma si nota come una persona vive nel presente o proiettata nel futuro. Es.: Ho comprato troppe cose oggi- Non ci basteranno i soldi per la spesa. Nel primo caso la persona vive nel presente, mentre nel secondo pensa al futuro. Il discorso è lo stesso ma la visione è diversa.

3- PROCEDURALE-OPZIONALE: seguo procedura-mi attivo immediatamente

Es.: Andiamo a fare la spesa al supermercato: prima passiamo dal veterinario, poi in tintoria, poi.. ecc . Qui si segue una procedura.

Es.: Andiamo a fare la spesa al supermercato: partiamo! Qui ci si attiva immediatamente.

4- ANDARE VERSO-ANDARE VIA DA: Motivare positivamente- motivare negativamente

Es.: Non c'è più acqua distillata nel contenitore: esco e la vado a prendere.

Non c'è più acqua distillata nel contenitore: ecco lo sapevo.. smetto di lavorare e me ne vado a casa

Due atteggiamenti completamente diversi pur essendo lo stesso territorio, cioè non c'è acqua distillata, in cui si nota come nel primo comportamento sia di tipo propositivo mentre il secondo di tipo negativo.

5- FILTRO DI AUTORITA: faccio quello che gli altri consigliano

Il filtro di Autorità è molto semplice e la maggior parte delle persone ne è invischiata.

Es.: Perché hai comprato questo detersivo? Perché me lo ha detto la televisione; Come mai prendi questa medicina? Me lo ha detto il medico. L'80% delle persone ha questo filtro.

6- IN ACCORDO-IN DISACCORDO: dico si-dico no

Questa è una categoria molto interessante: Es. Si va al cinema questa sera? Sì, si va al cinema. Questa è una persona in accordo. Quelli che generalmente dicono no, sono di 2 categorie. I no propositivi e i no senza proposizione. Es.: Si va al cinema questa sera? No andiamo a teatro. Questo è un propositivo. Es.: Si va al cinema questa sera? No....Allora andiamo a teatro? No...Allora andiamo a cena fuori? No. La motivazione non è che la persona non vuole andare al cinema, a teatro o a cena fuori, è che vi vuole dire NO!

7- ESSERE-AVERE: desidero una cosa-la voglio

E' importante sapere se si è legati all'essere o all'avere per come lo intende la PNL: io desidero una cosa o la voglio possedere? Es.: Bisogna comprare un PC nuovo.

Nel primo caso, c'è l'idea e il desiderio di pensare a quanto sarà bello quando si avrà il PC, crogiolandosi nell'idea che ce lo avrete ma che non lo avete ancora e questo è l'Essere. Nel secondo caso sarà – Voglio il PC, esco e me lo compro - e questo è l'Avere.

8- CONTRO: l'idealista per partito preso

Molti ecologi o naturalisti rientrano in questo Meta Programma. Es.: Posso mangiare questo biscotto? No perché fa male... Compro la pasta Barilla? No perché la Barilla finanzia i cannoni ecc. In questo caso bisogna ragionare, es.: Ma allora tu cosa compreresti? Nella comunicazione gestisci l'altro in qualche modo facendo, se lui non vuole, riproporre a lui le sue responsabilità, cambiandogli così in un istante la mappa del territorio.

9- FAMILIARITA'-NOVITA': conservatori-innovatori

Es.: Bisognerebbe cambiare il sistema operativo del PC. Nel caso di un conservatore la reazione potrà essere del tipo – Mannaggia se non cambio il sistema operativo tutto il lavoro mi salta, devo rimettere mano nel PC. Nel caso di un innovatore la reazione sarà del tipo – Ma chi se ne importa, compriamo un PC nuovo che si fa prima.

10- ASSOCIATIVO-DISSOCIATIVO: emisfero sinistro razionale-emisfero destro emotivo

Immaginiamo di avere una telecamera nel cervello e nel momento in cui facciamo dei sogni ad esempio, o ricordiamo un evento, o lo immaginiamo, possiamo farlo in 2 modi. Nel primo caso, Associativo, la telecamera è nei nostri occhi e quindi guardiamo noi da dentro ciò che succede; oppure la telecamera è fuori, Dissociativo, e ci vediamo da fuori.

TEST : TOTE (modello)

Questo è un programma: c'è un "grilletto" (entrata) entro qui e faccio un test per vedere ad esempio se la mia situazione è questa. La mia situazione non mi piace, quindi devo operare qualcosa e faccio un'operazione. Dopo che ho fatto l'operazione ricontrollo per vedere se è cambiato qualcosa e faccio per una seconda volta il test. Non sono ancora soddisfatta, allora devo fare un'altra operazione per cambiare la mia vita e poi faccio ancora un altro test e vado avanti così finché non sono contento e solo dopo esco. Es.: Mi faccio schifo , mi cambio colore ai capelli, ancora non mi piaccio, mi metto a dieta ma ancora non sono soddisfatta, mi rifaccio le labbra, ora sono soddisfatta, esco dal problema. Questo tipo di progetto viene utilizzato per fare delle cose incredibili, e la vera natura del perché funziona questo modello è molto

più importante .In genere quando dobbiamo risolvere un problema, il nostro cervello fa confusione in quanto tende a vedere il problema nella sua interezza. La strategia è quella di suddividere il problema in tante parti e risolverle separatamente. La prima fase è quella di decidere di risolvere il problema, la seconda è quella di vedere come risolvere il problema. Il problema viene diviso in 2 parti,oggi decide se, domani decido come fare. In questo modo il secondo pezzo del problema legato al “ come fare” non rende più così insormontabile anche il primo pezzo del problema, cioè il decidere. Si ha così una parte facile, la decisione, ed una parte difficile. Non dividendole tutto diventa difficile. La strategia cambia completamente perché domani cercherò il modo, divenendo così propositivo e cambiando la mappa del territorio.

LE ANCORE: visive, auditive, cinestesiche.

Le Ancore servono per recuperare molte cose come i ricordi. Vengono anche utilizzate nella gestione delle turbe psichiche. Le ancore sono di 3 tipi diversi: Visiva, Auditiva e Cinestesica. Le ancore visive sono ad esempio – mi ancorò ad un immagine, le auditive- mi ancorò ad un suono, le cinestesiche - mi ancorò ad una sensazione premendo ad esempio un dito contro il palmo della mano. In questo modo, usando le ancore , il cervello che è un computer viene riprogrammato. Nel caso in cui bisogna recuperare un ricordo e ricordarlo bene, devo per forza aumentare e l'emozionalità che ho dentro il corpo e nel momento in cui con un trucco, l'emozione diventa forte, premo il dito nel palmo della mano e non me lo dimentico più Ogni volta che premerò il dito nel palmo della mano riproverò quel tipo di emozione. Questa è un'ancora cinestesica.