

La comunicazione aumentativa alternativa: prospettive didattiche inclusive

MICHELA GALDIERI

Università di Salerno

mgaldieri@unisa.it

Riassunto:

L'approccio della Comunicazione Aumentativa Alternativa (CAA), in presenza di studenti con bisogni comunicativi complessi, può facilitare gli apprendimenti e le relazioni. Attraverso specifiche strategie e tecnologie assistive è possibile accrescere le opportunità di partecipazione e di comunicazione con i pari, migliorando la qualità della vita della persona con disabilità e garantendo il suo diritto di scegliere e di autodeterminarsi.

Abstract:

The Augmentative Alternative Communication approach (AAC) studies and researches showed that it can improve the teaching-learning process for students with complex communication needs, more in detail, it can facilitate learning and relationships. Specific strategies and assistive technologies can intensify, for students, opportunities to participate and communicate with peers and adults. Students can improve their quality of life and guarantee their rights to choose about their life and rise their self-determination.

Parole chiave: comunicazione aumentativa alternativa, inclusione, didattica, bisogni comunicativi complessi.

Keywords: augmentative alternative communication, inclusion, didactics, complex communication needs.

1. Un'educazione inclusiva

Garantire “un'educazione di qualità, equa e inclusiva e opportunità di apprendimento per tutti” (ONU, 2015, art. 4) costituisce da anni uno degli obiettivi cardini delle politiche nazionali e internazionali orientate ad individuare strategie che possano favorire uno sviluppo sostenibile e una maggiore inclusione. Il diritto di *tutti* e di *ciascuno* all'istruzione implica la predisposizione di adeguati interventi che riconoscano “l'importanza dell'accessibilità all'ambiente fisico, sociale, economico e culturale” (ONU, 2006, p. 7) e il ruolo cruciale dell'*attività* e della *partecipazione* della persona in ogni situazione di vita. Considerare il funzionamento della persona come la risultante di un'interazione dinamica tra le condizioni di salute e i fattori contestuali sposta il *focus* della riflessione dal soggetto al contesto: “a causa di questa relazione – infatti – ambienti diversi possono avere un impatto molto diverso sullo stesso individuo con una certa condizione di salute. Un ambiente con barriere, o senza facilitatori, limiterà la performance dell'individuo; altri ambienti più facilitanti potranno invece favorirla” (OMS, 2004, p. 32). Questa chiave di lettura di matrice bio-psico-sociale, accoglie una prospettiva globale e sistemica del funzionamento umano, riconosce la responsabilità dei “contesti” nel facilitare o ostacolare i processi inclusivi e la

necessità di pianificare itinerari capaci di “esplorare le strategie pedagogiche e gli approcci didattici che supportano al meglio l’apprendimento e sono efficaci nell’aumentare il successo di tutti gli studenti” (EADSNE, 2017, p.7) cercando di “concepire, fin dall’inizio, una progettualità rivolta a tutti, tenendo conto delle differenze, ma orientandosi a promuovere per ciascuno le migliori opportunità di crescita personale” (Cottini, 2017, 15).

2. L’approccio della Comunicazione Aumentativa Alternativa

Fattori personali, come la mancanza di un linguaggio funzionale possono determinare limitazioni dell’attività e restrizioni della partecipazione (Millar, Light & Schlosser, 2006; Beukelman & Ray, 2010) che incidono sul benessere psico-fisico dell’individuo sin dalla primissima infanzia (OMS, 2007). I bisogni comunicativi complessi (BCC) possono inficiare l’intenzionalità comunicativa, la produzione e la comprensione del linguaggio e incidere sulla qualità della vita (Beukelman & Mirenda, 2014), per queste ragioni “diviene allora evidente perché sia così necessario trovare modalità che consentano di riattivare precocemente interazioni comunicative funzionali. In questo senso, la messa in campo tempestiva di interventi di Comunicazione Aumentativa e Alternativa può avere un ruolo importante nel prevenire sia un ulteriore impoverimento comunicativo, simbolico e cognitivo sia la comparsa di disturbi del comportamento” (Costantino, 2011, p. 54). L’approccio della CAA riconosce la comunicazione come bisogno primario dell’uomo (Light, 1997), il diritto di tutti di comunicare nelle forme e con le modalità possibili per ciascuno e accoglie la prospettiva biopsicosociale con lo scopo di ampliare le occasioni di partecipazione, le opportunità di scelta e di autodeterminazione della persona in ogni contesto di vita (Cottini, 2016). L’obiettivo è anche quello di individuare i punti di forza della persona e valorizzare le capacità comunicative naturali attraverso l’indicazione di sguardo, un gesto, un vocalizzo, un movimento del corpo e prevedere per tutti gli utenti, le cui esigenze comunicative non possono essere soddisfatte mediante la parola, l’utilizzo di strumenti e ausili. Secondo il modello del *Social network* (Blackstone & Hunt Berg, 2003) è possibile prevedere uno scambio di informazioni costante tra i diversi partner comunicativi che, quotidianamente o sporadicamente, si relazionano con l’utente con bisogni comunicativi complessi (caregivers, docenti, operatori, amici, familiari) i quali possono fornire informazioni utili sui bisogni, gli interessi e le specifiche modalità di comunicazione utilizzate dalla persona che si affida ad un progetto di CAA. Del resto, anche in ambito scolastico, porre al centro dell’intero processo educativo-didattico l’alunno nella sua totalità implica tener conto che attorno a lui esiste “un obiettivo che zooma in direzione macro e micro sui vari elementi che lo circondano: l’istituzione scolastica, il corpo docente, il gruppo dei pari, la programmazione educativo-didattica e l’attuazione delle varie attività, la collaborazione con la famiglia, i contatti e la continuità con l’extra-scuola” (Ianes & Cramerotti, 2012, p.8).

3. Strategie, strumenti e ausili per una didattica inclusiva

In presenza di uno studente con difficoltà comunicative, per il quale siano stati già individuati uno specifico sistema simbolico (es. PCS, WLS, Bliss, ecc.) e tecnologie

assistive più funzionali al miglioramento delle capacità comunicative esistenti, sarà necessario, *in primis*, rilevare tutti gli aspetti del contesto scolastico che possono ostacolare, oppure, facilitare un miglioramento qualitativo delle interazioni e, *in secundis*, “incorporare” nella didattica ausili e strumenti che possano favorire maggiori occasioni di comunicazione spontanea con l’adulto e i pari. Creare un ambiente accogliente e motivante, capace di sostenere il bambino sul piano comunicativo, comporta: la *riorganizzazione degli spazi* interni ed esterni alla classe mediante “aiuti visivi” che, rispetto alla variabilità della comunicazione verbale, possono costituire per lo studente, un elemento stabile e invariabile sul piano percettivo. Specifici pittogrammi possono essere utilizzati per identificare gli spazi (mensa, palestra, aula) o per discriminare gli oggetti (libro, giocattoli, materiali scolastici), invece, la *costruzione di supporti visivi* (Hodgdon, 2004; Visconti, Peroni & Ciceri, 2007) può sostenere la persona sul piano comunicativo (Arduino, 2008) e consentirle di esprimere bisogni, desideri, avanzare richieste, raccontare (es. tabelle di comunicazione). Lo strumento senza tecnologia può avere anche lo scopo di anticipare azioni (Dyrbjerg & Vedel, 2008) o spostamenti nel contesto scolastico (es. striscia visiva, agenda giornaliera) riducendo il manifestarsi di comportamenti problema (Carr, 2013) spesso derivanti dalla difficoltà di gestire i cambiamenti (Al-Ghani & Kenward, 2012). Analogamente, la preparazione di un “passaporto” o di un “quaderno dei resti” possono facilitare le relazioni in ambito scolastico: nel primo caso lo strumento, lungi dal riproporre la diagnosi dello studente, riporterà al contrario tutte le informazioni sulla sua persona (interessi, modalità di comunicazione, indicazioni per i pasti) che possono essere utili per avviare un primo scambio comunicativo anche nel caso di assenza di alcuni partner comunicativi principali (es. un docente, un operatore o un assistente per l’autonomia e la comunicazione); nel secondo caso, il quaderno dei resti, che può presentarsi anche come una tabella cartacea o plastificata con strisce di velcro, aiuterà lo studente nel ricostruire i momenti salienti della giornata scolastica e nel comunicare ad altri uno specifico evento vissuto (es. una gita scolastica, un gioco in giardino, un’attività didattica). Quest’ultimo strumento può favorire il racconto e la condivisione di un’esperienza anche nei contesti extrascolastici con la famiglia e gli operatori ampliando le opportunità di comunicazione e di arricchimento del vocabolario in simboli. In ambito scolastico, inoltre, possono essere impiegati anche strumenti a media tecnologia come i VOCAs (*Vocal Output Communication Aids*) grazie ai quali è possibile registrare brevi messaggi per consentire allo studente di poter partecipare ad attività di gioco migliorando la relazione con i pari (Gutstein & Sheely, 2005; Xaiz & Micheli, 2001); oppure, quando previsto dal progetto di CAA, è possibile utilizzare tablet con software di comunicazione e comunicatori oculari con sintesi vocali, anche con voce di bambino/a, attraverso i quali l’utente può comunicare, leggere, giocare e interagire con gli altri attivando l’ausilio ad alta tecnologia mediante il touch o lo sguardo.

4. Riflessioni conclusive

Poter utilizzare nella didattica le tecnologie assistive proprie della CAA (Castellano, 2019) non basta a garantire reali occasioni di comunicazione e di partecipazione per lo studente con BCC (Binger & Light, 2007): è indispensabile

che gli strumenti siano accessibili, funzionanti, aggiornati e, siccome la sola esposizione al simbolo non costituisce garanzia di comunicazione, è necessario creare continue opportunità di scambio comunicativo con l'altro attraverso attività didattiche, di gioco e di lettura con i pari (Cafiero, 2009). Questi momenti possono rappresentare un'occasione concreta per la formulazione di domande che prevedano risposte che possano andare anche oltre il semplice Sì/No o Basta/Ancora, proprie dei comunicatori iniziali, offrendo così alla persona un'opportunità per espandere la frase, raccontare, accrescere il vocabolario di simboli e, non ultimo, stabilire relazioni efficaci e durature. Includere e rendere partecipe lo studente implica anche riconoscere, rispettare e tutelare il suo diritto di scelta e, nel contempo, una formazione docente, iniziale e in servizio, sui temi propri della CAA e sull'importanza di assicurare in ogni luogo e in ogni momento una reciprocità nello scambio tra lo studente e il proprio partner comunicativo (docenti, operatori, alunni) a cui spetta il compito di "costruire" relazioni motivanti che generino il desiderio di comunicare.

BIBLIOGRAFIA

AL-GHANI K. I., KENWARD L. (2012), *Preparare alla scuola il bambino con autismo. Strategie e materiali per un ingresso sereno alla primaria*, Erickson: Trento.

ARDUINO G.M. (2008), *Facilitare la comunicazione nell'autismo* (DVD-Rom), Trento: Erickson.

BEUKELMAN D. R., MIRENDA P. (2014), *Manuale di Comunicazione Aumentativa e Alternativa. Interventi per bambini ed adulti con complessi bisogni comunicativi*, Trento: Erickson.

BEUKELMAN D.R., RAY P. (2010), Communication supports in pediatric rehabilitation, *Journal of Pediatric Rehabilitation Medicine*, 3(4): 279-288, DOI: 10.3233/prm-2010-0139

BINGER C., LIGHT J. (2007). The effect of aided AAC modeling on the expression of multi-symbol messages by preschoolers who use AAC, *Augmentative and Alternative Communication*, 23: 30-43.

BLACKSTONE S. W., HUNT BERG M. (2003), *Social Networks: A communication Inventory for Individuals with Complex Communication Needs and Their Communication partners*, Monterey (CA): Augmentative Communication Inc.

- CAFIERO J. M. (2009), *Comunicazione aumentativa e alternativa. Strumenti e strategie per l'autismo e i deficit di comunicazione*, Trento: Erickson.
- CARR E. G. (2013), *Il problema di comportamento è un messaggio. Interventi basati sulla comunicazione per l'handicap grave e l'autismo*, Trento: Erickson.
- CASTELLANO G. (2019), *Comunicazione aumentativa alternativa e tecnologie assistive. Modelli di riferimento, strumenti, esperienze*, Bologna: Helpicare.
- COSTANTINO M. A. (2011), *Costruire libri e storie con la CAA. Gli IN-book per l'intervento precoce e l'inclusione*, Trento: Erickson.
- COTTINI L. (2016), *L'autodeterminazione nelle persone con disabilità*, Trento: Erickson.
- COTTINI L. (2017), *Didattica speciale ed inclusione scolastica*, Roma: Carocci.
- DYRBJERG P., VEDEL M. (2008), *L'apprendimento visivo nell'autismo. Come utilizzare facilitazioni e aiuti tramite immagini*, Trento: Erickson.
- EADSNE. Agenzia Europea per i Bisogni Educativi Speciali e l'Educazione Inclusiva (2017), *Aumentare il successo di tutti gli studenti nell'educazione inclusiva: rapporto sommario finale* (A cura di V.J. Donnelly e A. Kefallinou), Odense: Danimarca.
- GUTSTEIN S. E., SHEELY R.K. (2005). *Sviluppare le relazioni nei disturbi autistici. Le attività di base: prestare attenzione, riferimento sociale e collaborazione*, Trento: Erickson.
- HODGDON L. A. (2004), *Strategie visive per la comunicazione*, Brescia: Vannini.
- IANES I., CRAMEROTTI S. (2012), *Insegnare domani nella scuola primaria. Manuale per una preparazione metacognitiva ed efficace*, Trento: Erickson.
- LIGHT J. (1997), Communication is the essence of human life: Reflections on communicative competence, *Augmentative and Alternative Communication*, 13(2): 61-70, <https://doi.org/10.1080/07434619712331277848>
- MILLAR D.C., LIGHT J.C., SCHLOSSER R.W. (2006), The impact of augmentative and alternative communication intervention on the speech production of individuals with developmental disabilities: a research review, *J Speech Lang Hear Res*, 49(2): 248-64. doi: 10.1044/1092-4388(2006/021). PMID: 16671842
- OMS. Organizzazione Mondiale della Sanità (2004), *ICF. Classificazione Internazionale del Funzionamento, della Disabilità e della Salute* (Versione breve), Trento: Erickson.

OMS. Organizzazione Mondiale della Sanità (2007), *ICF-CY. Classificazione Internazionale del Funzionamento, della Disabilità e della Salute. Versione per bambini e adolescenti*, Trento: Erickson.

ONU. Organizzazione delle Nazioni Unite (2006). *Convenzione sui diritti delle persone con disabilità*. Assemblea Generale dell'ONU, 13 dicembre 2006.

ONU. Organizzazione delle Nazioni Unite (2015), *Transforming our world: the 2030 Agenda for Sustainable Development*. Disponibile su: <https://unric.org/it/agenda-2030/>

VISCONTI P., PERONI M., CICERI F. (2007), *Immagini per parlare. Percorsi di comunicazione aumentativa alternativa per persone con disturbi autistici*, Brescia: Vannini.

XAIZ C., MICHELI E. (2001), *Gioco e interazioni sociali nell'autismo*, Trento: Erickson.