



**AREA DELLE DIDATTICHE**

Modalità metodologica : **ON LINE**

INSEGNAMENTO TEORICO

***Didattica speciale per l'integrazione:***

Docente: **Mario Paolini**

**LEZIONE 1**

Osservare e valutare: costruzione e uso di strumenti e modelli

## Osservare e valutare: costruzione e uso di strumenti e modelli

### Considerazioni introduttive

Nella lezione in presenza sono state impostate delle riflessioni sul significato della parola integrazione, sulla complessità e fragilità del concetto, sulla necessità di coniugare i due termini di “didattica speciale” e di “integrazione” in un quadro di scelte e di agire che faccia riferimento alla impostazione culturale ribadita dall’OMS con la classificazione ICF.

I lettori ritroveranno spesso dei richiami a questa impostazione, mi auguro che senza trovarli ridondanti comprendano la necessità di conoscere a fondo queste impostazioni per poterle condividere ed applicare in un modello che pur ammettendo le differenze resti proteso allo sviluppo ed al cambiamento (*“la relazione passa per la conoscenza”*, Canevaro,1998).

In questo modulo analizzeremo alcuni problemi inerenti la costruzione e l’uso di sistemi e strumenti osservativi e valutativi: va da sé che un obiettivo prioritario è la definizione di un linguaggio comune, ovvero l’adozione di termini e valori che abbiano un significato condiviso, un riconoscimento scientifico ed una visibilità “semplice”, non necessitante cioè di lunghe digressioni per giustificare ciò che in fondo resta magari solo una opinione, rispettabile ma non dimostrabile. Per fare questo è necessario rimettere in discussione cosa intendiamo per “osservare” e per “valutare”, per costruirsi poi una mentalità aperta all’uso di strumenti idonei a osservare qualcosa o a valutare qualcos’altro. Non fornirò indicazioni particolari di uso di uno strumento piuttosto che un altro, perché oggi ve ne sono a disposizione centinaia, forse migliaia e continuamente ne vengono prodotti.

Si rifletterà di più sul fatto vi è un soggetto che osserva e che valuta: la sua competenza qualifica l’intervento connotandolo di valore che si accompagna al potere prescrittivo che sempre la parola e il gesto dell’insegnante hanno sul suo alunno e l’ambiente che lo circonda.

La questione è profondamente collegata al concetto di “qualità” richiamato da Ianes come criterio fondante della didattica per l’integrazione; ancora, essa si scontra altresì con fin troppo consolidate prassi che legittimano i nuovi fautori dell’istruzione speciale in luoghi diversi dalla scuola per tutti. *“Diversamente il rischio è che la falsa integrazione, che i falsi programmi sociali, prendano il sopravvento e che, in realtà, come un fiume carsico, riappaia l’esclusione, un’esclusione meno vistosa ma molto amara, molto difficile da sradicare, quando si fosse nuovamente instaurata”* (Canevaro, Per una didattica speciale dell’integrazione, in Ianes, Didattica speciale per l’integrazione, Erickson, 2001)

In sintesi, si ritiene che la qualità del lavoro passi anche attraverso una grande competenza nell’utilizzare correttamente osservazioni e valutazioni.

Si osserva e si valuta sempre; ogni nostra azione è condizionata da questi atteggiamenti. La capacità di avere un atteggiamento metaosservativo e metavalutativo è una componente di qualità senza la quale la competenza del fare risulta insufficiente o a volte intollerabile.

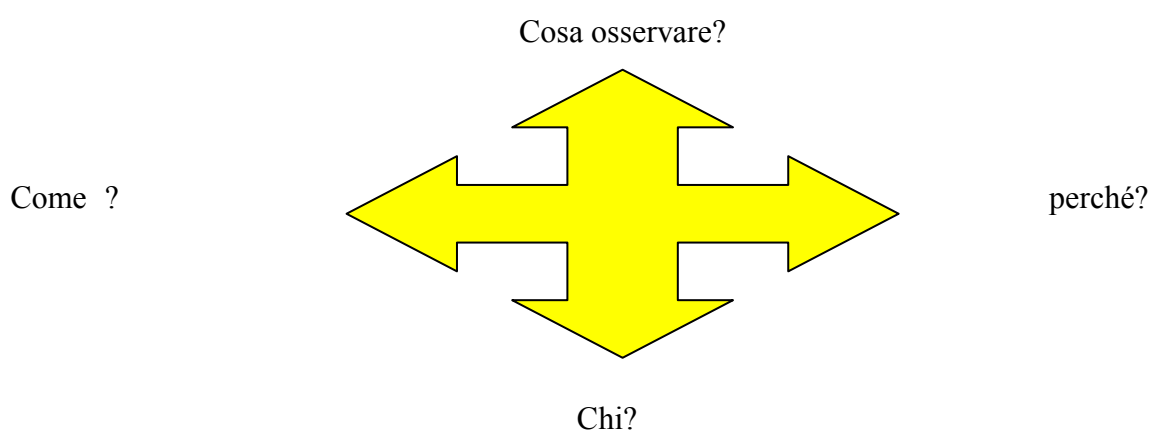
**Osservazione:** attività intenzionale e programmabile che permette di acquisire informazioni. Nella nostra lingua è anche sinonimo di giudizio, di critica, di rimprovero; osservare per contro è esaminare con cura, guardare con attenzione, con curiosità. Sempre nella nostra lingua l’osservatore spesso è colui che è presente ma senza diritto di partecipare a qualcosa o senza compiti particolari. Che confusione.

Prima dei vari professionismi, prima delle differenziazioni indispensabili per affinare la tecnica e i risultati ottenibili, osservare è una modalità innata di apprendimento delle conoscenze, delle strategie per definire un sé in relazione a ciò che lo circonda. Vi è dunque un equivoco potenziale tra il ritenere l’osservazione una cosa che non necessita di competenze o, per contro, ridurla entro i confini degli strumenti utilizzati a tal fine, delegando ad essi ruoli e compiti che invece sono dell’osservatore. Il rischio aumenta se oggetto dell’osservazione sono quegli eventi (comportamenti, atteggiamenti, stili relazionali, e molto altro) che non hanno contorni ben definiti o che spesso liquidiamo come “senso comune”.

La padronanza professionale dell’insegnante di sostegno è, al pari di ogni altro insegnante, di saper insegnare e di far apprendere, per cui il professionista in questo campo utilizza le didattiche come scienze dell’educazione; quale che sia il valore semantico da attribuire alla parola didattica e cercando il difficile equilibrio (la didattica è arte o scienza?) tra teorie e

prassi, ciò che prima ho definito “senso comune” è invece il contesto da costruire, definire e verificare di continuo. L’osservazione diviene risorsa, atteggiamento mentale di apertura verso l’altro, connotata di curiosità, attenzione e cura.

Nel lavoro con un bambino con disabilità la curiosità è quella di incontrare la (le) diversità, l’attenzione è quella di non ridurre l’intervento ad un rapporto di dominio, la cura è di fare un lavoro ben fatto, quale che sia.



Decine di risultanze sperimentali hanno documentato l’influenza delle opinioni e delle rappresentazioni mentali che abbiamo nel valutare persone o eventi. Spesso chi esprime l’opinione è in perfetta buona fede e crede di poterla fondare su osservazioni; “ho visto che non era attento”; “ho visto che era contento”. Due frasi comuni ma due frasi scorrette, indimostrabili, che non portano alcuna informazione ma solo delle opinioni, cui credere o non credere. Io posso vedere che un bambino ha la testa girata verso un qualche punto, posso vedere che guarda un punto lontano mentre rigira la matita in bocca, posso vedere che sta facendo un videogame mentre sto parlando. Penso, probabilmente a ragione, che sia distratto, ma non lo vedo. Così vedo un sorriso, vedo un riso, vedo uno sguardo aperto e rilassato; penso che sia contento, ma è un mio giudizio che può differire da quello di un’altra persona che osservasse la scena da un altro punto di vista, spaziale o mentale.

Il motivo per cui mi sono dilungato in questa apparentemente ovvia considerazione è che da qui parte l’atteggiamento competente e capace, di chi operi con persone con disabilità in un approccio coerente con il quadro di riferimento attuale.

*“... una persona non può essere globalmente disabile e al variare dei contesti e delle richieste può manifestare abilità o disabilità...pur essendo vero che le menomazioni continuano ad essere presenti (un danno uditivo per esempio esiste anche quando la persona che ne soffre è impegnata in una gara di corsa) le disabilità invece compaiono solo quando è necessario emettere specifiche prestazioni (la disabilità visiva di fatto non esiste quando la persona sta ascoltando un brano musicale, così come non è disabilitante una menomazione agli arti inferiori quando uno si trova a partecipare, seduto, ad una gara di scacchi....”*(da S. Soresi, GID anno 1 num.1 2002)

Osservo che una persona è disabile o osservo che ha delle disabilità?

Per rispondere alla domanda non basta concettualmente utilizzare un verbo anziché un altro, la cosa per altro non è di poco conto, ma bisogna conoscere il significato odierno attribuito al termine, la sua storia recente e il suo corretto impiego. L'OMS, ICF Classificazione Internazionale del Funzionamento della Disabilità e della Salute, descrive la persona come un insieme di componenti, raggruppate in parti e definite con dei costrutti che riferiscono alla persona, funzioni e strutture corporee, attività e partecipazione, ed ai fattori contestuali, ambientali e personali. Ciò che preme sottolineare è che questo modello complesso obbliga ad un uso altrettanto complesso di adeguati strumenti di indagine e di valutazione, solo alcuni dei quali deputati a verificare "quel che non va".

Rinvio alla lettura delle lezioni di altri colleghi, in particolare Vianello che ha trattato ampiamente l'ICF, mi limito a riportare la definizione data di disabilità: *"La disabilità viene definita come la conseguenza o il risultato di una complessa relazione tra la condizione di salute di un individuo e i fattori personali, e i fattori ambientali che rappresentano le circostanze in cui vive l'individuo."* (op. cit. pag 21 ed. Italiana, Erickson, 2002)

Il quadrivio prima presentato va letto in modo circolare, non vi è necessariamente un punto di partenza ma, necessariamente tutti punti debbono avere risposta.

Il **"cosa osservare"** è definito da una quadro complesso di informazioni riconducibili alla persona, utili a descriverne il "funzionamento" e utili a definire il progetto educativo. Esiste una vastissima letteratura al riguardo e suggerisco di rivolgersi a quella più aggiornata; In particolare credo vadano utilizzati anche i modelli che prendono in considerazione gli aspetti e le attività della vita quotidiana e non solo, anche se il mandato della scuola è un mandato a termine, i modelli specifici del contesto scuola.

**"Come"** osservare qualifica il cosa. Una osservazione sistematica non è necessariamente migliore di una occasionale: ne differisce radicalmente per struttura e funzionamento. Il gran numero di test a disposizione per l'osservazione mirata di peculiarità del funzionamento delle persone (e per la valutazione) è un indicatore di come sia possibile documentare scientificamente le descrizioni; a volte non vi è il tempo o la necessità di utilizzare strumenti complessi e la descrizione occasionale diviene indispensabile, con i rischi di cui ho parlato prima, se il termine "occasionale" viene erroneamente letto come sinonimo di "non qualificato".

**"Chi"?** Gli studi sul comportamento adattivo, di cui parleremo in un modulo successivo, suggeriscono di prendere in considerazione una prospettiva ecologico – ambientale. Dunque non solo un soggetto, ma anche le relazioni tra le richieste e le aspettative del soggetto verso l'ambiente (potersi muovere, comunicare, lavorare, vivere in modo indipendente, avere un ruolo, una identità...) e quelle espresse dall'ambiente nei confronti del soggetto (sicurezza, soglia di tolleranza di comportamenti problema o devianti, acquisizione di capacità utili all'inserimento sociale e lavorativo... ), dell'equilibrio tra richieste ambientali e competenze del soggetto.

L'ambiente scuola è un microcosmo complesso, all'interno del quale certo non ultimo vi è l'insegnante osservatore, che non può sfuggire all'osservazione di se stesso.

**"Perché"** osservare una certa cosa e perché uso certe strategie, certi strumenti? Si è ancora generalmente propensi quando si ha che fare con le disabilità a cercare "quello che non funziona", il pezzo guasto quasi sempre non sostituibile o quello che proprio non c'è. L'OMS

ha impiegato 20 anni, tra la prima edizione del ICIDH del 1980 e l'ICF del 2001, a passare da una descrizione delle "conseguenze delle malattie" alla descrizione del funzionamento dell'individuo attraverso una classificazione delle "componenti della salute". Il sentire comune non è ancora questo e dunque va costruito.

Oltre alle risposte ovvie alla domanda credo vi possa stare un perché importante, che ha che fare con la professione dell'insegnante: *"Una integrazione di qualità ha bisogno di una didattica di qualità...La didattica è la normalità dell'operare finalizzato allo sviluppo di capacità e competenze utili...La didattica quotidiana deve essere più "speciale", cioè con più qualità..."* (D. Ianes, Didattica Speciale per l'integrazione, Erickson 2001)

**Valutazione:** è una delle capacità con cui si descrive il livello di autonomia di una persona, accanto a quelle di decisione e controllo. Nella lingua italiana significa attribuire un valore, tenere conto di qualcosa, stimare, tenere in considerazione.

In contesto educativo e formativo, la valutazione è "Un processo di sintesi nella complessità che punta a comprendere la varietà e la diversità qualitativa dei processi formativi interpretandoli alla luce dei valori e dei significati individualmente e collettivamente attribuiti..." (F. Tessaro, La valutazione dei processi formativi, Armando 1997).

Come per l'osservazione si è di fronte ad un comportamento innato e ad un quadro di modelli, tecniche e procedure di estrema complessità, volti a definire con la maggiore attendibilità ed efficacia strumenti per l'analisi di azioni.

Il rischio in questo caso è di sottovalutare l'importanza di una corretta azione valutativa, in particolare in quei settori in cui gli elementi da sottoporre a valutazione sono di difficile descrizione, penso ancora a atteggiamenti, stili relazionali e altro, e non solo per questioni di modelli ma perché non sempre si è disposti a prendere in considerazione valutazioni che riguardino sé e il proprio agire. Per contro l'eccessiva attribuzione di valore olistico a valutazioni settoriali o la delega alla valutazione espressa da qualcuno di conseguenze che non possono essere ad essa deputate, costituisce un evento tanto frequente quanto negativo per tutti; per chi lo subisce, per chi gli sta attorno, per chi, se vuole, si accorge dopo un po' di avere sbagliato tutto.

Mi riferisco solo a titolo di esempio alla eccessiva, ansiosa, attenzione che viene data alle certificazioni mediche che attestano i quadri diagnostici. La diagnosi di "trisomia 21" mi dice qualcosa sul cromosoma 21 ma non mi dice niente su tutti gli altri cromosomi e geni, sui modi in cui si sono combinati in quel singolo individuo, delle sue soggettività. Quale deve essere la mia competenza nell'osservare e nel valutare?

La valutazione non è solo la coda di un processo, così come l'osservazione non è solo l'inizio. Ogni corretta programmazione si fonda su una serie di osservazioni che definiscano un assesment (valutazione iniziale) e di osservazioni programmate che definiscano delle valutazioni di verifica, nuovo assesment per le successive progettualità. Tutto ciò appartiene ancora ad una didattica speciale intesa come ben fatta ma assolutamente trasversale quanto ai destinatari.

Tra i più condivisi scenari di assesment adattivo, una valutazione iniziale dei repertori in cui osservare le attività di una persona con disabilità, ovvero quali aree evidenziano dei vincoli e quali delle risorse, osserviamo la seguente proposta di contenuto:

- 1) attività di apprendimento e di applicazione delle conoscenze
- 2) attività di comunicazione

- 3) attività motorie
- 4) attività relative al muoversi
- 5) attività relative alla cura della propria persona
- 6) attività domestiche
- 7) attività interpersonali
- 8) svolgere compiti ed attività di vita fondamentali

(da Cavagnola et. Al., Il piano educativo per l'adulto con ritardo mentale, Erickson,2000).

Per comportamento adattivo si può intendere “l'efficacia ed il grado con cui l'individuo raggiunge gli standard di indipendenza personale e responsabilità sociale propri dell'età o del gruppo culturale di appartenenza” (Grossman, 1973, Manual on terminology and classification in mental retardation, in R. Schalock, Il comportamento adattivo e la sua misurazione, Vannini 2002)

I riferimenti alla dimensione adattiva contenuti nella definizione di attività (che è la componente centrale del modello ICF (op.cit.) *“suggeriscono cosa privilegiare in sede di diagnosi e di assesment e come procedere per realizzare un'operazione di rilevazione che sia corretta dal punto di vista metodologico, ma nel contempo anche rilevante per l'attivazione di programmi di riabilitazione”* (Soresi, La persona adulta con ritardo mentale nelle istituzioni:cura e riabilitazione. Atti convegno, 1996). Aggiungo dopo la parola riabilitazione, abilitativi ed educativi e credo di poter collocare esattamente il ragionamento svolto in relazione all'età adulta al contesto evolutivo.

Gli ambiti sopra elencati definiscono delle macroaree descrittive e sono utili a definire un primo livello di profilo. Il passaggio successivo è la scelta, costruzione o reperimento, di strumenti di indagine (osservazioni per valutazioni) via via più capaci di individuare gli obiettivi e le azioni da eseguire, delle checklist (liste di descrittori utilizzata per il controllo di comportamenti e attività).

Insisto sull'importanza e la necessità di mantenere una prospettiva che si apra oltre l'orizzonte temporale della durata del percorso scolastico: *“Un soggetto con ritardo mentale che abbia raggiunto un buon grado di autonomia e di competenza relazionale riuscirà con maggiore facilità ad assumere un ruolo sociale gratificante. Ecco che l'apprendimento di abilità funzionali diventa un obiettivo di fondamentale importanza...”* (L. Cottini, a cura di, Bambini Adulti Anziani e Ritardo Mentale, Vannini, 2003). Lo stesso autore indica le seguenti come abilità fondamentali:

- Abilità cognitive
- Abilità di autonomia
- Abilità integranti
- Abilità sociali
- Abilità professionali
- Abilità di gestione del tempo libero.(op. cit.)

Per questi motivi credo che pur lavorando a scuola, in un arco temporale della vita dell'individuo che è ben definito e limitato, si debbano tenere in grande considerazione tutti gli aspetti descrittivi della persona, per individuare le risorse oltre che i vincoli e per valutare il proprio intervento oltre al percorso del bambino. In certi casi serve a “non farsi male”: perché pochi, pochissimi, concludono la propria carriera come insegnanti restando a fare il sostegno? Tra le molte risposte credo ci sia posto anche per questa: è difficile reggere a continui (apparenti) insuccessi, come se tutto ciò che si fa, l'energia la passione, la competenza non servissero a niente. Più spesso di quel che si pensa si riflette poco sul fatto che i “progressi” in molti casi sono lenti e soprattutto piccoli: ma se costruisco un corretto sistema di osservazioni e valutazioni che mi consenta di documentare che un bambino con gravi problemi attentivi è

passato dagli iniziali 30 secondi di mantenimento di un compito a 60 secondi, ho incrementato del 100% la sua attività: forse è poco visibile e forse l'ambiente pretenderebbe che si arrivasse a tre o quattro ore, ma quello è il repertorio disponibile e quel risultato è significativo.

Soresi, (cit, 2002) propone un modello per la valutazione delle attività della vita quotidiana che può con opportuni adattamenti essere esteso a progettualità educative ed abilitative destinate a bambini con disabilità nella scuola. In sostanza, il modello separa la valutazione dell'autonomia del soggetto nello svolgimento dell'attività dalla valutazione di necessità di assistenza. Nel primo caso si considerano le difficoltà che una persona può incontrare nello svolgimento di una attività, nel secondo la quantità e il tipo di assistenza necessaria. Provo a fare un esempio: nella classe c'è un bambino con una menomazione agli arti superiori che lo limita fortemente nel tracciare dei segni. L'insegnante incoraggia verbalmente e aiuta fisicamente il bambino. Dopo una serie di osservazioni con l'aiuto di colleghi e di esperti viene cambiato il banco e sostituito con un piano di lavoro inclinabile. In questo modo il movimento del braccio possibile per quel bambino incontra un facilitatore (è di fatto un ausilio) che gli permette di tracciare dei segni evidenti, intenzionali e ben fatti.

Una nuova osservazione valutativa dovrebbe portare ad una modifica della voce necessità di assistenza, indicando che serve quell'ausilio e non un operatore per far tracciare dei segni..... (costa meno ed è trasportabile con sé a differenza dell'operatore: l'autonomia ne guadagna).

Il termine assistenza non deve trarre in inganno il docente, poiché si fa didattica a qualsiasi soggetto insegnando a lavarsi le mani come insegnando a contare; c'è un prima e c'è un dopo e laddove vi sono delle disabilità possiamo trovarci normalmente di fronte ad attività svolte in perfetta autonomia, una persona con grave autismo può essere capace di fare con un solo passaggio operazioni matematiche molto complesse, ed altre che ne sono prive o che necessitano di aiuto, la persona di prima può non tollerare certe situazioni relazionali interpersonali all'interno delle quali esibisce dei comportamenti problema.

Se ogni azione educativa può essere svolta secondo progettualità, ed i curricula questo sono, le azioni che possono essere portate avanti debbono necessariamente essere quelle che offrono maggiori probabilità di successo e che sono funzionali alla persona ed all'ambiente. Solo accurate osservazioni e valutazioni condivise possono definire scenari adeguati; per contro è possibile costruire progettualità educative formalmente ineccepibili ma totalmente inutili. Chi osserva e valuta non può sottrarsi dal peso di poter scegliere e a volte di dover scegliere. I mille strumenti oggi a disposizione non risolvono questo problema: sono io che osservo, sono io che valuto.

### **Meta-valutazione**

“Possiamo definire la meta-valutazione come un insieme di attività valutativo-riflessive mediante le quali si analizzano criticamente gli atti, le procedure e gli strumenti utilizzati nell'accertamento, nella verifica e nella valutazione: in altre parole è la valutazione stessa che si fa valutare.” (Tessaro, op.cit)

Per descrivere un oggetto servono almeno tre punti di vista. Uno solo è totalmente insufficiente e può determinare gravi errori. Due punti definiscono una linea retta nulla più, dunque una rappresentazione su un piano bidimensionale di un oggetto che ha più dimensioni; tre punti di vista sono il minimo e se sono da solo devo essere capace di cercare, accettare, altri punti se voglio conoscere, se voglio capire, se voglio cercare di fare la cosa giusta.

Osservazione e valutazione, costruire e usare modelli per fare questo, ciò richiede una profonda capacità di lavorare in rete, di assumere un atteggiamento di collaborazione e differenziazione, in modo plastico, duttile rispetto alle competenze ed alle circostanze.

Se la valutazione serve per comprendere la meta-valutazione serve per decidere e agire. Posso sbagliare ma non posso non-decidere, non posso non-agire; questa azione, purtroppo presente,

equivale a dire alla persona con cui stiamo lavorando “tu non esisti”. Accettare gli errori senza modificare gli interventi, lasciare che essi siano solo delle storie, come tali irripetibili, e non anche delle procedure, come tali ripetibili, è un agire contrario all’integrazione. Il ruolo della didattica speciale per l’integrazione è di costruire modelli applicativi per le normalità possibili per ciascuno; per questo non propongo una lista più o meno lunga di schede, di quadri teorici in cui riconoscersi, in modelli rassicuranti da eseguire piuttosto che da seguire. Ce ne sono molti e molto validi; spesso singoli provveditorati o scuole hanno prodotto e messo in rete dei contributi eccellenti, poco condivisi, poco studiati.

Alcune indicazioni allora, per delle ricerche da condividere in rete.

Su un motore di ricerca provate a cercare “integrazione” oppure “didattica speciale per l’integrazione”; cercate “handicap”, “disabilità”.

Troverete centinaia di siti alcuni dei quali bellissimi e molto aggiornati; troverete insegnanti di sostegno che mettono in rete le proprie esperienze, software di libero accesso realizzati da provveditorati o plessi scolastici che forniscono validissimi aiuti.

Ma questo mondo virtuale deve incontrare la realtà; ce ne occuperemo in altri moduli, intanto cominciate a guardarvi attorno, poi rileggete questo modulo un’altra volta.

Spunti bibliografici non in ordine e per nulla esaustivi, per pensare e per conoscere (oltre agli autori già citati)

Enrico Montobbio, Carlo Lepri, “Chi sarei se potessi essere. La condizione adulta del disabile mentale” del Cerro, 2000

Italo Calvino, Il cavaliere inesistente, Garzanti, 1990

Dario Ianes, Fabio Celi, Nuova guida al piano educativo individualizzato, Erickson, 1995

Paul Watzlawick et al, Pragmatica della comunicazione umana, Astrolabio, 1971