

# L'assessment funzionale dei comportamenti problema in classe

PAMELA J. LARSON

JOHN W. MAAG

*University of Nebraska-Lincoln*

## S O M M A R I O

*I comportamenti problema degli alunni con disabilità costituiscono, oltre che un notevole ostacolo al successo dell'integrazione scolastica, una fonte di fatica e frustrazione per l'insegnante. Ridurre questi comportamenti e aiutare l'alunno ad acquisire un atteggiamento più adeguato in classe è possibile, ma occorrono interventi mirati alle loro cause reali. Gli autori presentano qui, in forma puntuale e al contempo agevole, le procedure di assessment funzionale, attraverso le quali l'insegnante può identificare le funzioni del comportamento problema e intervenire quindi opportunamente sui fattori che lo innescano e lo mantengono.*

**L**a gestione dei comportamenti disturbanti di alunni con disabilità è per gli insegnanti un problema difficile, e spesso ci si aspetta da loro che sappiano valutare i bisogni scolastici e sociali di tutti gli alunni e che siano in grado di sviluppare e strategie tali da consentire loro di apprendere con profitto. La loro capacità di sviluppare tecniche e interventi di gestione efficaci viene messa alla prova specialmente dall'integrazione di alunni con disabilità e, in modo particolare, con disturbi emozionali o comportamentali. In questi casi, l'assessment funzionale è un metodo che può aiutare gli insegnanti a sviluppare tali interventi efficaci. Esso richiede di analizzare i fattori contestuali connessi al verificarsi di un comportamento disturbante per formulare delle ipotesi riguardo allo scopo che tale comportamento ha per l'alunno. Conoscendo la funzione del comportamento problematico, l'insegnante potrà identificare le modificazioni ambientali utili a ridurre l'emissione e insegnare all'alunno comportamenti alternativi appropriati, che raggiungono lo stesso scopo in modo socialmente più adeguato.

L'assessment funzionale ha trovato largo impiego nello sviluppo di interventi per alunni con ritardo mentale nell'ambito dell'educazione speciale. Nella maggior parte dei casi l'assessment funzionale è stato effettuato da ricercatori esperti in contesti

controllati; scarseggiano invece, in letteratura, le applicazioni di questa metodologia ad alunni con disabilità di grado lieve all'interno della classe. È possibile che l'assessment funzionale non trovi largo impiego presso gli insegnanti perché richiede molto tempo (non è il genere di procedura utilizzabile in mezz'ora) e perché la ricerca in questo campo appare spesso molto specialistica.

La convinzione comune secondo cui l'assessment funzionale sarebbe una procedura lunga e complicata sembra ostacolarne la diffusione, benché sia dimostrato che gli insegnanti possono essere formati all'uso di questa metodologia e che il processo risulta pratico in termini di tempo, impegno richiesto e risultati positivi ottenibili.<sup>1</sup> Al fine di promuoverne l'uso nelle classi, con questo articolo ci proponiamo di spiegare nel modo il più possibile chiaro come effettuare l'assessment funzionale e quali sono le problematiche connesse alla sua applicazione nelle classi. In particolare, (a) presentiamo le basi teoriche dell'assessment funzionale, (b) descriviamo le procedure per la sua realizzazione e (c) discutiamo gli ostacoli alla sua applicazione nelle classi. Non è nostra intenzione presentare una rassegna completa di tutti gli aspetti della metodologia; piuttosto, ci concentreremo su quei fattori che la rendono particolarmente utile per gli alunni con disabilità lievi integrati nella classe.

### **L'assessment funzionale: concetti generali**

L'applicazione di una metodologia dipende da una comprensione chiara degli elementi di base che la compongono. Nel caso dell'assessment funzionale, non si può prescindere dalla conoscenza di assunti, ipotesi e classificazioni degli scopi che può avere un comportamento.

#### ***Presupposti dell'assessment funzionale***

Esistono due assunti interconnessi fondamentali per la comprensione dell'assessment funzionale: (a) il comportamento è finalizzato e (b) il comportamento ha un significato che varia in funzione del contesto.<sup>2</sup>

Il fine di un comportamento di un alunno dipende dal contesto: ad esempio, correre può servire ad attirare l'attenzione dei pari durante una lezione di matematica in classe, ma non durante una partita di calcio, dove correre è un comportamento tipico. Così, in questo caso, per ottenere l'attenzione dei pari sarà necessario o un comportamento esemplare, come segnare un gol, o un comportamento inconsueto per la situazione, come leggere un libro. Data la loro importanza per la comprensione e l'impiego dell'assessment funzionale, è necessario approfondire ulteriormente le questioni del contesto e della finalità del comportamento.

Il comportamento dell'alunno ha sempre uno scopo e svolge per lui una certa funzione. Neel e Cessna<sup>3</sup> hanno coniato l'espressione *scopo del comportamento* per indicare la relazione esistente fra il comportamento esibito e il risultato desiderato dall'alunno. Quando un alunno agisce — anche quando i suoi comportamenti sono considerati inappropriati — lo fa per ottenere un risultato. Il risultato (o esito) desiderato costituisce lo scopo o la funzione del comportamento. A sua volta, lo scopo influirà sulla forma del comportamento adottato per raggiungere l'esito desiderato. Non è affatto escluso che la funzione assolta da un comportamento sia appropriata e la sua forma no: ad esempio, gli atti aggressivi e apparentemente immotivati di un alunno possono essere in realtà un suo tentativo di stabilire una relazione con i compagni. Benché la forma del comportamento (aggressione) possa essere inadeguata, il suo fine o scopo (affiliazione) è un obiettivo sociale accettabile e desiderabile. Gli interventi che si focalizzano sulla forma o topografia di un comportamento senza tenere conto del suo scopo sono spesso inefficaci; nella misura in cui il comportamento inappropriato è correlato a uno scopo importante, l'alunno continuerà a utilizzarlo.

Il secondo assunto dell'assessment funzionale è che ogni comportamento è definito contestualmente. Tutti gli psicologi dell'apprendimento e dell'educazione rilevano che un comportamento non si verifica nell'isolamento, bensì in risposta a determinati elementi ambientali. Più specificamente, i comportamenti si verificano in relazione alle conseguenze che li mantengono e agli eventi o antecedenti ambientali che li precedono. È il contesto che determina il modo in cui un comportamento viene percepito, non la forma particolare che esso assume: ad esempio, tagliare la gola a una persona sarebbe considerato inappropriato nel contesto di un'aggressione, ma decisamente adeguato se si stesse eseguendo una tracheotomia d'emergenza su una persona che sta soffocando.

Affinché gli insegnanti utilizzino efficacemente l'assessment funzionale, è necessario che ne comprendano i due assunti fondamentali e ne condividano le premesse. Gli insegnanti convinti che il comportamento inappropriato sia il risultato di un deficit intrinseco all'alunno, anziché di un fine specifico, o quelli che ignorano il contesto e considerano certi comportamenti inappropriati in assoluto avranno difficoltà a utilizzare l'assessment funzionale nella loro classe. L'assessment funzionale richiede agli insegnanti di considerare i comportamenti inappropriati degli alunni come dotati di uno scopo e appropriati in alcuni contesti anche se non in tutti.

### ***Le ipotesi funzionali e lo sviluppo dell'intervento***

L'assessment funzionale, che si basa sulla ricerca nel campo dell'analisi del comportamento, fornisce un metodo per fare ipotesi circa la funzione di un comportamento ed esaminare la relazione fra esso e il suo contesto. Le ipotesi riguardo alla funzione di un comportamento si basano sull'esame delle conseguenze che si presume

mantengano il comportamento stesso. Per esempio, l'ipotesi «Gianna fa i capricci per guadagnarsi l'attenzione dell'insegnante» mira a identificare lo scopo o la funzione del comportamento. Le ipotesi contestuali si basano sull'analisi dell'ambiente o degli eventi all'interno dei quali un comportamento ha probabilità di verificarsi. Per esempio, l'ipotesi «È probabile che Giacomo si allontani dal banco durante le lezioni di ortografia, ma non durante la lettura libera» tiene conto dei fattori contestuali.

Gli interventi derivati dall'assessment funzionale possono concentrarsi sulla funzione del comportamento o sul contesto in cui esso si verifica, a seconda che siano stati sviluppati sulla base delle variabili funzionali o contestuali. Generalmente, le ipotesi funzionali portano a interventi di insegnamento di strategie comunicative sostitutive (cioè di comportamenti appropriati che servono allo stesso scopo) dei comportamenti problema, mentre le ipotesi contestuali portano a interventi sull'ambiente (cioè modificazioni di antecedenti e conseguenze).

L'uso dell'assessment funzionale è motivato dalla sua capacità di fornire le informazioni per interventi socialmente validi, cioè che migliorano realmente la qualità della vita dei soggetti. Se non si presta la dovuta attenzione alla funzione di un comportamento e non si insegnano strategie sostitutive socialmente più accettabili che assolvano la stessa funzione del comportamento problematico, difficilmente l'alunno potrà fare progressi e integrarsi bene al di fuori dell'ambiente controllato della classe.

Benché l'insegnamento di comportamenti alternativi presenti diversi vantaggi, la ricerca sull'assessment funzionale si è concentrata perlopiù sugli interventi di modificazione del contesto. Ciò può essere dovuto a due ragioni. In primo luogo, le modificazioni del contesto (cioè di antecedenti e conseguenze) producono in genere rapide modificazioni del comportamento. Cooper e colleghi,<sup>4</sup> ad esempio, hanno dimostrato che intervenendo sul tipo di compito e di attenzione dell'insegnante è possibile controllare efficacemente il comportamento disturbante di alunni con disabilità lievi. In secondo luogo, le modificazioni contestuali sono in genere facilmente attuabili dall'insegnante e se ne può programmare l'impiego senza alterare significativamente le routine e le attività della classe. Per esempio, in uno studio di Dadson e Horner<sup>5</sup> i comportamenti disturbanti e di disattenzione di un alunno delle superiori furono ridotti modificando semplicemente certe routine di classe che li innescavano.

Vari autori hanno descritto un tipo specifico di intervento contestuale basato sull'assessment funzionale: l'adattamento del curriculum.<sup>6</sup> Questo metodo consiste nell'identificare il genere di richieste curriculari che possono essere associate alla comparsa di comportamenti inappropriati e nel modificare il contenuto e la presentazione delle attività allo scopo di favorire i comportamenti appropriati. Per esempio, basandosi su cinque ipotesi concernenti le richieste curriculari poste a un alunno con disturbi emozionali e comportamentali che spesso durante le attività di classe si distraeva facendo tutt'altro, Kern e colleghi<sup>7</sup> suggerirono agli insegnanti di modificare la lunghez-

za dei compiti e fornire all'alunno metodi alternativi di risposta per aumentare il comportamento sul compito.

Gli insegnanti che intendono utilizzare l'assessment funzionale devono essere consapevoli della relazione fra il tipo di ipotesi sviluppata e la scelta di interventi appropriati. Gli interventi che si basano sulle modificazioni del contesto e del curriculum possono risultare efficaci, ma non considerano lo scopo del comportamento. Perciò, per sviluppare un curriculum realmente individualizzato e insegnare all'alunno comportamenti alternativi che gli permettano di avere maggiore autonomia e successo nell'ambiente scolastico, occorre identificare la funzione del comportamento problematico. In questo modo, è l'alunno che definisce il curriculum indicando cosa occorre insegnargli. Secondo Cessna e Borock,<sup>8</sup> poiché molto spesso gli scopi del comportamento problema sono obiettivi sociali legittimi, è opportuno sviluppare programmi che consentano all'alunno di raggiungere immediatamente i risultati desiderati: così, ci si potrà poi dedicare all'insegnamento di strategie alternative in un contesto per lui meno frustrante. L'insegnamento di comportamenti alternativi funzionalmente equivalenti e il loro rinforzamento aumentano la validità sociale degli interventi e, di conseguenza, la probabilità che gli apprendimenti vengano generalizzati e mantenuti al di fuori dell'aula scolastica.

### *Classificazione degli scopi comportamentali*

Se da un lato la conoscenza dello scopo di un comportamento è fondamentale, sia ai fini dell'assessment funzionale sia per le sue implicazioni per l'adattamento a lungo termine degli alunni, dall'altro lato può essere difficile per gli insegnanti identificare quale esso sia. Fortunatamente, la ricerca sull'assessment funzionale fornisce diverse classificazioni e checklist utili in questo senso.

Le tassonomie di scopi comportamentali vanno da modelli basati esclusivamente sul principio del rinforzamento negativo (cioè, sottrarsi a uno stimolo avverso) a modelli più sofisticati che richiedono di compiere delle inferenze circa lo stato interno di un alunno (ad esempio, l'alunno manifesta comportamenti problema e l'insegnante lo rimprovera, ma lui è gratificato dall'attenzione dell'insegnante). Nella tabella 1 sono riassunte quattro delle tassonomie più note delle funzioni comportamentali.

Questi sistemi di classificazione non differiscono nella sostanza ma in termini di complessità o specificità di descrizione della funzione di un comportamento. A tutt'oggi non si è ancora chiarito se a una classificazione più sofisticata corrisponda una maggiore efficacia degli interventi sviluppati a partire dall'assessment funzionale. Anche se le classificazioni semplici (ad esempio, ottenere attenzione, evitare un compito) possono essere sufficienti per alunni con disabilità gravi, esse non sempre consentono una discriminazione adeguata fra scopi comportamentali nel caso degli alunni con disabilità di grado lieve, che possiedono abilità cognitive e interpersonali più complesse.

TABELLA 1

*Classificazioni delle funzioni dei comportamenti*

AUTORI	CLASSIFICAZIONE
<i>Foster-Johnson e Dunlap (1983)</i>	Ricevere attenzione, accettazione, approvazione, premi tangibili, stimolazione sensoriale; sottrarsi a qualcosa.
<i>O'Neill, Horner, Albin, Storey e Sprague (1990)</i>	Ottenere una stimolazione, attenzione o oggetti/attività; evitare una stimolazione, attenzione o compiti/eventi.
<i>Mayer (1996)</i>	Fuga/evitamento, ricerca di attenzione; accesso a materiali, attività o cibi; stimolazione sensoriale.
<i>Neel e Cessna (1993)</i>	Potere/controllo, protezione/fuga/evitamento, attenzione, accettazione/affiliazione, espressione di sé, gratificazione, giustizia/vendetta.

Per facilitare gli osservatori nel processo di identificazione dello scopo comportamentale, sono state proposte numerose checklist. La maggior parte di questi strumenti si basa sull'interpretazione del comportamento dell'alunno da parte dell'adulto ed è destinata all'impiego con alunni con disabilità di grado medio o grave. Alcune checklist devono essere compilate da una persona che conosce bene l'alunno, la quale registra le sue impressioni riguardo a comportamenti osservati nel corso del tempo; altre richiedono di osservare direttamente il comportamento in una varietà di contesti diversi per più giorni consecutivi. Attualmente disponiamo di pochi dati circa la validità delle varie tassonomie proposte per la formulazione di ipotesi e interventi; orientativamente, per gli insegnanti di classe, il sistema ideale dovrebbe essere il meno complicato possibile.

**Procedure per condurre l'assessment funzionale**

Le procedure consistono nel definire un comportamento, interpellare gli adulti coinvolti (e, quando è il caso, anche gli alunni) a proposito degli episodi in cui il comportamento si verifica o non si verifica, osservare questi stessi episodi, sviluppare ipotesi in merito alla possibile funzione del comportamento e a come il contesto influisce su di esso, e verificare le ipotesi, in genere modificando le variabili che controllano il comportamento. Benché tale processo possa essere concettualizzato in molti modi diversi, Dunlap e colleghi<sup>9</sup> lo suddividono in due fasi: (a) sviluppo di ipotesi e (b) verifica delle ipotesi.

Prima di passare a descrivere queste fasi, è utile sottolineare che il processo di assessment funzionale è ciclico e continuo. Le osservazioni perfezioneranno la definizione di un comportamento su cui lavorare, cosa che a sua volta può portare a compiere nuove osservazioni in ambienti o condizioni diverse. Queste osservazioni successive possono influenzare il tipo di ipotesi generate, che a loro volta orientano l'analisi funzionale. La verifica di ipotesi attraverso la modificazione dei comportamenti e degli ambienti diventa di per sé un intervento. Per esempio, per verificare l'ipotesi secondo cui un alunno in classe griderebbe per attirare l'attenzione di un certo compagno, si può far lavorare insieme i due alunni. Se le grida diminuiscono, l'ipotesi è confermata. Il fatto di continuare a far lavorare insieme i due compagni può essere anche considerato un intervento mirato alla riduzione del comportamento problema.

### *Lo sviluppo di ipotesi funzionali*

Le strategie della fase 1 sono: (1) definire il comportamento, (2) condurre colloqui valutativi con chi conosce bene l'alunno, (3) osservare il comportamento.

Sulla base delle informazioni raccolte in questa fase si sviluppa un'ipotesi sui fattori che mantengono il comportamento.

*Definire il comportamento.* È necessario che le persone coinvolte nel processo di assessment definiscano il comportamento in modo preciso, affinché sia possibile distinguere esattamente quando il comportamento viene emesso e quando no;<sup>10</sup> in particolare, la definizione operativa di un comportamento deve comprendere la sua topografia (forma), frequenza, durata e intensità. Per esempio, è preferibile dire «Colpisce gli altri alunni sulla schiena con la mano aperta per 2 secondi 5 volte al giorno» piuttosto che «Picchia spesso gli altri bambini». Gli insegnanti di classe che lavorano a più stretto contatto con un alunno sono quelli che possono fare di più per rendere specifica una definizione del comportamento. Quando le persone coinvolte nell'assessment funzionale sono più di una, il fatto di definire con esattezza il comportamento dà a tutti un criterio stabilito per giudicarne l'importanza e garantisce che tutti osservino la stessa cosa.

*I colloqui.* Quando l'assessment funzionale viene effettuato con la collaborazione di esperti, i colloqui strutturati rappresentano un momento molto importante nella raccolta di informazioni circa i fattori ambientali che influiscono sull'emissione o non emissione di un comportamento problema. Gli adulti che lavorano a stretto contatto con l'alunno vengono interpellati a proposito degli eventi ambientali, compresi gli antecedenti e le conseguenze del comportamento. Nell'assessment funzionale, l'uso del colloquio presuppone una collaborazione estesa nel tempo fra gli operatori dei servizi socio-sanitari e gli insegnanti.

Quando questo non è possibile, occorre ricordare che l'insegnante effettua quasi sempre osservazioni e rilevazioni: anche se, per vari motivi, sarebbe auspicabile il contributo di più punti di vista, l'insegnante resta pur sempre la fonte di informazioni più significativa per quanto riguarda il comportamento di un alunno.

*Osservazione diretta.* Benché le ipotesi possano essere inizialmente generate sulla base delle informazioni raccolte nella definizione operativa del comportamento e nei colloqui, l'osservazione diretta del comportamento nel suo contesto naturale è essenziale per un assessment funzionale attendibile. Durante l'osservazione diretta, si presta attenzione al verificarsi e al non verificarsi del comportamento: diventa così possibile formulare ipotesi più specifiche sulla sua funzione. Fra le metodologie utili a raccogliere e organizzare le informazioni durante l'osservazione diretta vi sono i *diagrammi di distribuzione* e l'uso di computer e videotape.<sup>11</sup>

I diagrammi di distribuzione, in cui l'asse verticale indica il momento del giorno e quello orizzontale i giorni consecutivi, permettono un'analisi visiva dei contesti e delle attività che possono essere associati a frequenze elevate di comportamenti problema. Il diagramma di distribuzione permette di analizzare l'andamento di un comportamento con relativa facilità: quando un cambiamento di ambiente è associato a un cambiamento di frequenza del comportamento, si identifica una variabile che può essere controllante. Benché il diagramma di distribuzione possa non fornire informazioni precise riguardo a un modello di comportamento e alle variabili che lo controllano, questo strumento può essere sufficiente a evidenziare informazioni orientative per un intervento efficace.

Il videotape consente all'insegnante di ottenere dati osservativi continui senza smettere di fare lezione e di seguire la classe. Altrettanto utile è il computer, che, per le possibilità che offre di rilevazione dei tempi e di codifica dei dati, permette agli osservatori di concentrarsi sull'osservazione piuttosto che sulla registrazione del comportamento. Naturalmente, per quanto questi ausili tecnologici avanzati consentano di raccogliere dati osservativi senza interrompere le attività in classe, è necessario che gli insegnanti siano convinti dell'importanza di un'osservazione attenta ai fini dell'assessment funzionale: è improbabile che gli insegnanti convinti di «sapere già» che cosa avviene nella loro classe conducano le osservazioni con l'accuratezza necessaria per un assessment funzionale efficace.

*Sviluppare un'ipotesi.* Per sviluppare le ipotesi si confrontano e si esaminano tutte le informazioni raccolte, lasciando che i dati orientino i giudizi circa le variabili che mantengono un comportamento e le funzioni che questo riveste per l'alunno. In molti casi, lo sviluppo di ipotesi richiede un impegno collaborativo sia degli insegnanti che degli operatori dei servizi: come dimostra lo studio di Dunlap e colleghi,<sup>12</sup> è da questa cooperazione che si sviluppano le ipotesi e gli interventi più efficaci, sebbene all'occor-

renza gli insegnanti possano effettuare queste operazioni anche autonomamente. Ciò, tuttavia, in molte situazioni non è possibile e il procedimento può richiedere più tempo.

Il protocollo presentato in figura 1 è uno strumento semplice che può aiutare gli insegnanti a condurre autonomamente l'assessment funzionale. Esso considera tutti i passi della fase di sviluppo di ipotesi; in questo modo, il docente può costruire pressoché autonomamente un piano di intervento sul contesto e sul curricolo e di insegnamento di comportamenti alternativi. Integrando le informazioni raccolte attraverso altre checklist, i colloqui e le osservazioni, il protocollo guida l'insegnante attraverso il processo di definizione operativa del comportamento, identificazione degli eventi ambientali e della funzione (scopo) associati all'emissione del comportamento e conduzione di un'osservazione sistematica del comportamento. Una volta compilato il protocollo, si possiedono tutti gli elementi per sviluppare un'ipotesi e un piano di analisi funzionale.

### ***La verifica delle ipotesi***

La seconda fase dell'assessment è l'analisi funzionale, che consiste nel verificare le ipotesi modificando sistematicamente sia i comportamenti correlati alle funzioni identificate del comportamento problema, sia i fattori ambientali che si suppone lo mantengano. Per esempio, se si ipotizza che la funzione dei capricci di un alunno sia quella di evitare un compito difficile, si possono eliminare le richieste del compito mantenendo costanti le altre variabili comportamentali e ambientali. Se i capricci diminuiscono, le richieste del compito possono essere reintrodotte per verificare ulteriormente l'ipotesi. Per ottenere maggiori informazioni sullo scopo dei capricci, si possono poi effettuare anche altre modificazioni sperimentali, come insegnare all'alunno la strategia comunicativa sostitutiva consistente nel chiedere di fare una pausa. A questo punto l'assessment funzionale si fonde con l'intervento.

Benché il metodo tradizionale per la conduzione dell'analisi funzionale sia l'analisi sperimentale in ambienti controllati, è possibile eseguire una verifica di ipotesi efficace anche in situazioni reali di classe.<sup>13</sup>

### **Possibili difficoltà nella conduzione dell'assessment funzionale**

I principali ostacoli incontrati dagli insegnanti che utilizzano l'assessment funzionale nelle classi sono due. Il primo riguarda l'attendibilità dell'assessment, cioè la capacità di isolare tutte le variabili controllanti al fine di ottenere informazioni accurate. Il secondo riguarda le variabili personali dell'insegnante e dell'alunno dalle quali dipende una precisa identificazione dello scopo comportamentale. Entrambi vengono esaminati di seguito.

Protocollo di assessment funzionale

**1** DEFINIZIONE DEL COMPORTAMENTO

A. Componenti definitorie: il primo passo per effettuare un assessment funzionale efficace consiste nel definire operazionalmente il comportamento problema. Per arrivare a una definizione attendibile basata sull'osservazione e la misurazione, rispondere alle seguenti domande.

1. Come si presenta il comportamento problema? *(Indicare la risposta più pertinente.)*

- Parla ad alta voce/disturba la classe
- È indisciplinato
- Non porta a termine il lavoro
- Usa un linguaggio non appropriato
- Danneggia oggetti
- Aggredisce
- Arriva tardi
- Si allontana dal suo posto
- Si muove eccessivamente/è irrequieto
- Minaccia
- Ruba
- Altro (specificare) \_\_\_\_\_

2. Come viene eseguito il comportamento (topografia)? *Considerare le seguenti categorie: tipo di movimento fisico; uso di oggetti.*

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

3. Quando si verifica, quanto dura? *Contrassegnare la categoria che corrisponde approssimativamente alla durata dell'azione e cerchiare l'unità di misura temporale appropriata.*

- |   |   |
|---|---|
| <input type="checkbox"/> 1-2 secondi/minuti   | <input type="checkbox"/> 15-20 secondi/minuti |
| <input type="checkbox"/> 3-5 secondi/minuti   | <input type="checkbox"/> 20-25 secondi/minuti |
| <input type="checkbox"/> 5-10 secondi/minuti  | <input type="checkbox"/> 25-30 secondi/minuti |
| <input type="checkbox"/> 10-15 secondi/minuti | <input type="checkbox"/> Altro _____          |

4. Ogni quanto si verifica (frequenza)? *Utilizzare la formula seguente:*

\_\_\_\_\_ volte ogni \_\_\_\_\_. *Esempio: tre o quattro volte ogni ora.*

*(continua)*

*(continua dalla pagina precedente)*

5. Quanto è dannoso o distruttivo il comportamento (intensità)? *Esempio: non comporta lesioni fisiche.*

\_\_\_\_\_

6. Dove si verifica il comportamento e chi coinvolge in genere (ambiente)?

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

- B. Sintesi della definizione: scrivere una definizione operativa del comportamento utilizzando le risposte alle domande sopra riportate. *Esempio: durante l'intervallo, quando è vicina ai suoi compagni, Stefania manifesta comportamenti aggressivi colpendoli sulla schiena con la mano aperta per uno o due secondi, tre o quattro volte ogni intervallo, senza provocare lesioni fisiche.*

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

## 2 IDENTIFICAZIONE DEI FATTORI ANTECEDENTI E CONSEGUENTI

- A. Eventi ambientali: servendosi della checklist seguente, identificare i fattori normalmente presenti prima del verificarsi del comportamento problema e in seguito ad esso.

1. Fattori che sembrano innescare e/o precedere il comportamento problema.

### *Comportamenti dell'insegnante*

- spiegazione del compito/richieste
- valutazione/feedback sulla prestazione
- presentazione della lezione
- rimprovero
- incoraggiamento/lode
- attenzione all'alunno preso singolarmente
- lavoro indipendente/manca di attenzione

### *Comportamenti dell'alunno*

- aria sonnolenta
- bisogni/malesseri fisici (fame, dolore, ecc.)

*(continua)*

*(continua dalla pagina precedente)*

- segni di stati d'animo negativi (tristezza, collera)
- attività motoria eccessiva (irrequietezza, agitazione)

*Fattori ambientali*

- attenzione dei pari (negativa)
- attenzione dei pari (positiva)
- livelli elevati/eccessivi di rumore
- presenza insolita di adulti
- presenza insolita di pari
- cambiamento di compito/attività (previsto/di routine)
- cambiamento di compito/attività (inaspettato/non di routine)
- accesso/disponibilità dell'attività/compito preferito
- conclusione dell'attività/compito preferito
- accesso/disponibilità di cibo

2. Fattori che sembrano mantenere/presentarsi in seguito al verificarsi del comportamento problema.

*Comportamenti dell'insegnante*

- rimprovero
- incoraggiamento/lode
- sospensione del compito
- sospensione dell'attenzione/ignorare

*Comportamenti degli altri alunni*

- attenzione negativa
- attenzione positiva
- sospensione dell'attenzione/isolamento

*Fattori ambientali*

- accesso/disponibilità dell'attività/compito preferito
- spostamento dell'alunno in ambiente diverso

- B. Identificazione dello scopo del comportamento: utilizzando la checklist sottostante, identificare le possibili funzioni o obiettivi che il comportamento può avere per l'alunno. Per indicare più funzioni, ordinare le risposte numerandole da 1 a 3 (la cifra 1 indica la funzione più probabile).

- Attenzione
- Premio tangibile

*(continua)*

L'ASSESSMENT FUNZIONALE DEI COMPORTAMENTI PROBLEMA IN CLASSE

(continua dalla pagina precedente)

- \_\_\_ Avere accesso a oggetti/attività
- \_\_\_ Gratificazione
- \_\_\_ Evitare/sottrarsi a un compito/evento
- \_\_\_ Potere/controllo
- \_\_\_ Accettazione/affiliazione/approvazione
- \_\_\_ Stimolazione sensoriale
- \_\_\_ Espressione di sé
- \_\_\_ Giustizia/vendetta
- \_\_\_ Rifuggire/evitare l'attenzione
- \_\_\_ Altro \_\_\_\_\_

**3 OSSERVAZIONE**

Osservatore \_\_\_\_\_ Data \_\_\_\_\_

Comportamento da rilevare \_\_\_\_\_

ATTIVITÀ	ORA	GIORNI												
		LUN	MAR	MER	GIO	VEN	LUN	MAR	MER	GIO	VEN			

(continua)

(continua dalla pagina precedente)

## 4 IPOTESI FUNZIONALE

- A. Formulazione dell'ipotesi: utilizzando le informazioni delle tre sezioni precedenti, costruire un'ipotesi seguendo le indicazioni fornite di seguito.

Quando \_\_\_\_\_  
(indicare gli eventi ambientali)

\_\_\_\_\_ emette il comportamento \_\_\_\_\_  
(nome dell'alunno)

allo scopo di \_\_\_\_\_  
(esito desiderato/funzione)

*Esempio:*

Quando durante l'intervallo i compagni giocano tra di loro

Stefania emette il comportamento di colpirli sulla schiena

allo scopo di attirare la loro attenzione

- B. Piano di analisi funzionale: per verificare l'ipotesi, si tenterà la seguente analisi funzionale.

1. *Modificazione contestuale* (come si pensa di modificare l'ambiente e/o i comportamenti dell'insegnante?)

---

---

---

2. *Adattamenti del curriculum* (come si intende modificare i materiali e le tecniche di insegnamento?)

---

---

---

3. *Strategia di sostituzione* (quali nuovi comportamenti verranno insegnati?)

---

---

---

Fig. 1 Protocollo per l'assessment funzionale.

***Attendibilità della valutazione***

La ricerca ha dimostrato che l'assessment funzionale permette di identificare efficacemente i fattori che mantengono il comportamento problema.<sup>14</sup> Tuttavia, nell'ambiente naturale della classe, per l'insegnante può essere difficile identificare e isolare completamente le variabili che lo mantengono e ciò riduce l'attendibilità delle informazioni ottenute mediante l'assessment funzionale. Ciò è probabilmente dovuto a due fattori: (a) la multifunzionalità del comportamento e (b) lo spostamento della funzione.

A volte, quando in classe si osserva un comportamento, si può essere indotti a concludere che non sia possibile individuare per esso un unico esito o un'unica funzione, perché appare multifunzionale. Questo tipo di situazione si ha quando una singola topografia (forma) di comportamento può essere associata a molteplici scopi. Per esempio, colpire i compagni può assolvere funzioni di fuga/evitamento, affiliazione, vendetta, ricerca di attenzione o espressione di sé. In questi casi occorre approfondire l'assessment per analizzare gli effetti di modificazioni comportamentali e ambientali sulle molteplici variabili che si suppone mantengano il comportamento problema. Purtroppo, questo tipo di approccio richiede un controllo sperimentale rigoroso per lunghi periodi di tempo ed è difficile da realizzare in ambienti reali come la classe, per cui è probabile che tali comportamenti procurino problemi logistici agli insegnanti.

Un altro possibile problema da considerare è il ripresentarsi di un comportamento problema su cui si era già intervenuti, un'eventualità generalmente dovuta al fatto che l'intervento non è stato eseguito correttamente. Questo accade soprattutto quando si modificano i fattori contestuali, la cui efficacia dipende dalla coerenza con cui l'insegnante di classe conserva le condizioni ambientali che hanno dimostrato di mantenere il comportamento appropriato. Tuttavia, una ragione più seria del ripresentarsi di un comportamento problema può essere lo spostamento di funzione o di scopo. A volte succede che, dopo essere riusciti a eliminare un comportamento problema identificandone lo scopo e insegnando un comportamento alternativo, esso venga emesso nuovamente per raggiungere un esito diverso.<sup>15</sup> Supponiamo ad esempio che un alunno faccia versi di animali per ottenere una pausa da un compito noioso. Gli si insegna un modo adattivo per chiedere una pausa e inizialmente questo porta a una riduzione del comportamento inadeguato. Più tardi, però, l'alunno ricomincia a fare i versi, questa volta con lo scopo di ottenere l'attenzione dei compagni. In questi casi è necessario compiere un nuovo assessment funzionale anziché ripetere interventi che hanno avuto successo in passato basati su analisi precedenti.

È comprensibile che i problemi di attendibilità dovuti alla multifunzionalità dei comportamenti e allo spostamento di funzione possano apparire scoraggianti; ciononostante, gli insegnanti dovrebbero considerare questi fenomeni come una caratteristica propria dell'assessment funzionale e non perdere fiducia, continuando a modificare le variabili nel tentativo di identificare la funzione del comportamento bersaglio. È qui che

il carattere ciclico dell'assessment funzionale diventa più evidente: in altri termini, le difficoltà incontrate dovrebbero essere considerate informazioni importanti che possono essere utilizzate per perfezionare gli interventi.

### ***Variabili personali dell'insegnante e dell'alunno***

L'identificazione dello scopo del comportamento dipende in larga misura dalla capacità dell'insegnante di attribuire correttamente un esito desiderato a un comportamento. Questo processo può essere altamente soggettivo, poiché queste interpretazioni variano a seconda delle caratteristiche della persona che conduce le osservazioni e dell'alunno che emette il comportamento. Rispetto alle operazioni di interpretazione che l'assessment funzionale richiede, è importante ricordare che la maggior parte degli studi su questa metodologia sono stati condotti su popolazioni di alunni con disabilità di grado medio o grave. Questi alunni presentano caratteristiche cognitive e comportamentali molto particolari, che possono influire in modo diverso sulle attribuzioni riguardo allo scopo del comportamento. A tutt'oggi, dalla letteratura non emerge chiaramente se le attribuzioni circa lo scopo del comportamento compiute dagli insegnanti risentano del tipo o della gravità della disabilità.

### **Conclusioni**

L'assessment funzionale è un approccio ai comportamenti problema che permette di sviluppare interventi socialmente validi. È comunque uno strumento che deve essere perfezionato prima che gli insegnanti di classe possano utilizzarlo davvero con facilità. Poiché l'interesse verso l'applicazione dell'assessment funzionale con gli alunni con disabilità lievi sta aumentando, per il futuro bisognerà esplorare dei sistemi per: (a) trovare un equilibrio fra la necessità di precisione e quella di agevolezza delle procedure, (b) identificare con maggiore esattezza i fattori che mantengono i comportamenti problema, (c) specificare ulteriormente la connessione fra i risultati dell'assessment funzionale e gli interventi e (d) concentrarsi maggiormente sui risultati pratici e socialmente validi per gli alunni. In questo modo dovrebbe essere più facile estendere l'applicazione dell'assessment funzionale agli alunni con disabilità lievi nelle classi. In particolare, la diffusione dell'assessment funzionale può essere promossa rendendo più efficienti e agevoli le procedure di valutazione e i criteri di selezione degli interventi.

Malgrado questi interrogativi aperti riguardo agli aspetti pratici della sua applicazione in classe, l'assessment funzionale dei comportamenti problema resta un metodo promettente per consentire all'insegnante di sviluppare interventi che portino a risultati socialmente validi per gli alunni. Ci auguriamo che, incontrando alunni con problemi

comportamentali, gli insegnanti di classe divengano più consapevoli del processo dell'assessment funzionale e del suo fondamento logico. La possibilità che essi applichino questa metodologia aumenterà man mano che, grazie alla ricerca, verranno messi a punto protocolli e procedure agevoli. In modo specifico, ci sembra importante incoraggiare gli insegnanti di classe a fare propri i presupposti concettuali dell'assessment funzionale, a sviluppare le loro capacità di osservazione del comportamento dell'alunno e di attribuzione di scopi comportamentali, ad anticipare le possibili difficoltà e a persistere nel processo di assessment funzionale. L'assessment funzionale può infatti dare un notevole contributo positivo all'integrazione scolastica degli alunni disabili con problemi di comportamento.

### Titolo originale

*Applying functional assessment in general education classroom: issues and recommendations.* Tratto da «Remedial and Special Education, vol. 19, n. 6, 1998. © Pro-ed. Pubblicato con il permesso dell'Editore. Traduzione italiana di Gabriele Lo Iacono.

### Note e bibliografia

- <sup>1</sup> Cooper L.J. et al. (1990), *Using parents as therapists to evaluate appropriate behavior*, «Journal of Applied Behavior Analysis», vol. 23, pp. 285-296.
- Northrup J. et al. (1994), *The treatment of severe behavior problems in school settings using a technical assistance model*, «Journal of Applied Behavior Analysis», vol. 27, pp. 33-47.
- Sasso G.M. et al. (1992), *Use of descriptive and experimental analyses to identify properties of aberrant behavior in school settings*, «Journal of Applied Behavior Analysis», vol. 25, pp. 809-821.
- <sup>2</sup> Foster-Johnson L. e Dunlap G. (1993), *Using functional assessment to develop effective, individualized interventions for challenging behavior*, «Teaching Exceptional Children», vol. 25, pp. 44-50.
- Mayer G.R. (1996), *Why must behavior intervention plans be based on functional assessments?*, «California School Psychologist», vol. 1, pp. 29-34.
- <sup>3</sup> Neel R.S. e Cessna K.K. (1993), *Behavioral intent: Instructional content for students with behavior disorders*. In K.K. Cessna (a cura di), *Instructionally differentiated programming: A needs-based approach for students with behavior disorders*, Denver, Colorado Department of Education, pp. 31-39.
- <sup>4</sup> Cooper L.J. et al. (1993), *Functional assessment for a student with a mild mental disability and persistent behavior problems*, «Teaching Exceptional Children», vol. 25, pp. 56-67.
- <sup>5</sup> Dadson S. e Horner R.H. (1993), *Manipulating setting events to decrease problem behaviors: A case study*, «Teaching Exceptional Children», vol. 25, pp. 53-55.
- <sup>6</sup> Dunlap G. et al. (1997), *Individualizzazione delle attività e riduzione dei comportamenti*

problema, «Difficoltà di Apprendimento», vol. 2, pp. 475-487.

<sup>7</sup> Kern L. et al. (1994), *Using assessment-based curriculum intervention to improve the classroom behavior of a student with emotional and behavioral challenges*, «Journal of Applied Behavior Analysis», vol. 27, pp. 7-9.

<sup>8</sup> Cessna K.K. e Borock J. (1993), *Instructionally differentiated programming: Suggestions for implementation*. In K.K. Cessna (a cura di), *Instructionally differentiated programming: A needs-based approach for students with behavior disorders*, Denver, Colorado Department of Education, pp. 53-65.

<sup>9</sup> Dunlap G. al. (1993), *Functional analysis of classroom variables for students with emotional and behavioral disorders*, «Behavioral Disorders», vol. 18, pp. 275-291.

<sup>10</sup> Foxx R.M. (1995), *Tecniche base del metodo comportamentale*, Trento, Erickson.

<sup>11</sup> Demchak M.A. (1993), *Functional assessment of problem behaviors in applied settings*, «Intervention in School and Clinic», vol. 29, pp. 89-95.

O'Neill R.E. et al. (1990), *Functional analysis of problem behavior: A practical assessment guide*, Pacific Grove, CA, Brooks/Cole.

Tobin T. (1994), *Recent developments in functional assessment: Implications for school counselors and psychologists*, «Diagnostic», vol. 19, pp. 5-28.

<sup>12</sup> Dunlap G. et al. (1993), *op. cit.*

<sup>13</sup> Umbreit J. (1995), *Functional assessment and intervention in a regular classroom setting for the disruptive behavior of a student with attention deficit hyperactivity disorder*, «Behavioral Disorders», vol. 20, pp. 267-278.

<sup>14</sup> Cooper L.J. et al. (1992), *Analysis of the effects of task preferences, task demands, and adult attention on child behavior in outpatient and classroom settings*, «Journal of Applied Behavior Analysis», vol. 25, pp. 823-840.

<sup>15</sup> Lerman D.C. et al. (1994), *Transfer of behavioral function as a contributing factor in treatment relapse*, «Journal of Applied Behavior Analysis», vol. 27, pp. 357-370.