

GUIDA METODOLOGICA: LA VALUTAZIONE DEI BES

La valutazione dei BES

Cosa sono i BES? Con la sigla BES facciamo riferimento ai Bisogni Educativi Speciali e, in modo particolare, a tutti quegli alunni che presentano delle difficoltà che richiedono interventi individualizzati.

Il termine “speciale”, soprattutto quando si parla di disabilità, potrebbe far pensare a qualcosa di diverso dal solito, che “devia” dalla norma, che si allontana dalla così detta “normalità”, e per questo motivo riconducibile a qualcosa di negativo, che ha bisogno di sostegno, a qualcosa che non pare essere perfetto e che presenta sempre qualche aspetto deficitario.

Considerando il rovescio della medaglia, potremmo, però, reputare “speciale” tutto ciò che ha bisogno di competenze e risorse migliori, più efficaci, speciali appunto. Continuando il ragionamento in questa direzione e rifacendoci alle parole di Dario Ianes, i normali bisogni educativi che tutti gli alunni hanno (bisogno di sviluppare competenze, bisogno di appartenenza, di identità, di accettazione ecc.) si “arricchiscono” nella persona disabile, o comunque con difficoltà di apprendimento, di qualcosa di particolare, di speciale.

Avere Bisogni Educativi Speciali non significa obbligatoriamente avere una diagnosi medica e/o psicologica, ma, come si accennava sopra, essere in una situazione di difficoltà e ricorrere ad un intervento mirato, personalizzato.

Rispetto alla diagnosi di una malattia la valutazione dei “Bisogni Educativi Speciali” non è discriminante per almeno tre motivi: in primo luogo fa riferimento ad un panorama di bisogni molto ampio, in secondo luogo non si riferisce solo a cause specifiche e infine indica che il bisogno o i bisogni non sono stabili nel tempo, ma possono venire meno o essere superati.

Questo concetto è qualcosa che riguarda ciascuno di noi perché chiunque potrebbe incontrare nella propria vita situazioni che gli creano Bisogni Educativi Speciali: è per questo motivo che è doveroso rispondere in modo serio e adeguato a questo problema.

Gli alunni che mostrano di avere Bisogni Educativi Speciali non sono solo quelli in possesso di una certificazione (il 2-3%), ma sono molti di più (10-15%), ed in particolare tutti quelli che necessitano come i primi di attenzione e spesso di interventi mirati.

Nelle scuole abitano sia alunni con Bisogni Educativi Speciali con diagnosi psicologica e/o medica e alunni con Bisogni Educativi Speciali senza diagnosi. Proviamo ad approfondire questo tema per comprenderlo meglio e per avere tale situazione maggiormente sotto controllo.

Nel primo caso le categorie diagnostiche fanno riferimento al DSM-IV e all'ICD-10. Vi rientrano il ritardo mentale, i disturbi generalizzati dello sviluppo, il disturbo artistico, i disturbi dell'apprendimento, i disturbi di sviluppo della lettura, i disturbi di sviluppo del calcolo, i disturbi di sviluppo dell'espressione scritta, i disturbi di sviluppo dell'articolazione della parola, i disturbi di sviluppo del linguaggio espressivo, i disturbi di sviluppo nella comprensione del linguaggio, i disturbi del comportamento, i disturbi da deficit di attenzione e iperattività, i disturbi della condotta, il disturbo oppositivo-provocatorio e infine vi sono le patologie che riguardano la motricità, quelle sensoriali, neurologiche o riferibili ad altri disturbi organici.

Nel secondo caso, invece, rientrano tutti quegli alunni che non corrispondono perfettamente ai parametri appena citati, perché la loro situazione pare meno netta e più sfumata. Questa tipologia di

alunni è però presente e abita la scuola anche in modo piuttosto considerevole.

Tra questi alunni troviamo quelli che, pur non presentando deficit nell'apprendimento, risultano non possedere competenze cognitive adeguate nell'area metacognitiva, linguistica e sociale, altri invece vivono situazioni famigliari difficili (genitori con patologie psichiatriche, condotte antisociali...), altri ancora invece sono figli di migranti e presentano una serie di problematiche che vanno da una incapacità di comunicare a causa del linguaggio e di una cultura molto differente dalla nostra, a difficoltà legate principalmente alle situazioni spesso precarie e transitorie in cui si trovano a vivere. In questi in casi, come afferma De La Garanderie, abbiamo alunni con normali capacità di apprendimento, ma che sono ostacolati da una scarsa dotazione di mezzi di apprendimento o da risposte psicologiche e comportamentali eccessive.

Questo dovrebbe essere il motivo che spinge l'intero Consiglio di Classe a valutare la reale presenza dei BES. Tale lettura dovrà essere eseguita attraverso una sinergica cooperazione dell'intero team insegnanti, che potrà/dovrà usufruire delle sue competenze più tecniche e specialistiche per una lettura funzionale e corrispondente alla realtà.

La presente guida metodologica si pone come obiettivo la costruzione di uno strumento che permetta di fare una valutazione funzionale dei BES in modo molto analitico e dettagliato, comprendendo la reale necessità della situazione dell'alunno, valutando i bisogni degli alunni con il fine di costruire un piano educativo individualizzato attento, meticoloso e rispettoso della crescita personale dell'allievo. Proprio per questo sottolineo la necessità della relazione che il buon formatore-educatore dovrà creare con gli alunni focalizzando le sue energie, le sue risorse, la sua professionalità su tutti e su ciascuno.

La valutazione funzionale

Il cuore della presente guida metodologica è rappresentato dalla metodologia della Valutazione Funzionale, intesa come strategia per la conoscenza approfondita della persona disabile, delle sue competenze e dei suoi limiti. La formazione professionale del disabile, infatti, richiede, ancora di più rispetto alla formazione professionale tout-court, una valorizzazione precisa delle sue potenzialità, oltre che un "aggiramento" dei suoi limiti, attraverso l'individuazione di misure formative individualizzate e il rintracciamento di posizioni lavorative che sfruttino le abilità e non coinvolgano gli aspetti di carenza.

La metodologia di valutazione funzionale, attraverso l'uso di una griglia costruita dai formatori (cfr. allegato 1) presidia il percorso in ogni sua fase, a partire dall'accoglienza iniziale sino alle azioni di mediazione al lavoro

Le soluzioni possibili

Nel rispetto delle strategie derivanti dall'adozione del nuovo sistema ICF, la presente guida adotta una griglia di valutazione (cfr. allegato 1) costruita sulla base della scelta dei domini e delle categorie del nuovo sistema di classificazione che sono state ritenute fondamentali per soggetti in età di obbligo di istruzione che devono acquisire una professione e/o un lavoro, o attraverso percorsi in integrazione o attraverso percorsi specializzati.

La griglia viene compilata al termine di un adeguato periodo di osservazione sistematica dei soggetti disabili. Tale osservazione, sia nella fase di orientamento/accoglienza che nella fase formative in itinere (vedi paragrafo seguente) avviene sulla base della stimolazione di una serie di abilità (quelle inserite nella griglia di valutazione). Per ciascuna delle categorie della griglia, infatti, viene predisposta una "prova" di competenza, idonea a dare indicazioni sul livello di difficoltà nella performance.

Nella tabella che segue, a titolo di esempio, vengono indicate alcune tipologie di prove, in corrispondenza con la relativa categoria della griglia ICF.

Il Progetto Educativo Individuale

Nel rispetto delle strategie derivanti dall'adozione del nuovo sistema ICF, la presente guida adotta una griglia di valutazione (cfr. allegato 1) costruita sulla base della scelta dei domini e delle categorie del nuovo sistema di classificazione che sono state ritenute fondamentali per soggetti in età di obbligo di istruzione che devono acquisire una professione e/o un lavoro, o attraverso percorsi in integrazione o attraverso percorsi specializzati.

La griglia viene compilata al termine di un adeguato periodo di osservazione sistematica dei soggetti disabili. Tale osservazione, sia nella fase di orientamento/accoglienza che nella fase formative in itinere (vedi paragrafo seguente) avviene sulla base della stimolazione di una serie di abilità (quelle inserite nella griglia di valutazione). Per ciascuna delle categorie della griglia, infatti, viene predisposta una "prova" di competenza, idonea a dare indicazioni sul livello di difficoltà nella performance.

Nella tabella che segue, a titolo di esempio, vengono indicate alcune tipologie di prove, in corrispondenza con la relativa categoria della griglia ICF.

Per aggiornare la scheda, non occorre compilare tutti i campi, ma soltanto quelli che sono utili alla delineazione del profilo dinamico funzionale del soggetto. Dopo aver scelto le priorità, occorre fare la valutazione funzionale sulla base della scala 0-4, e porre una "x" sotto la colonna IP (indicatore di priorità).

D1 "AREA DELL'APPRENDIMENTO"

COD.	Dominio	Descrizione	Performance
D130	Copiare	Imitare o mimare come una componente basilare dell'apprendere, come compiere un gesto, un suono o le lettere dell'alfabeto	1
D135	Ripetere	Ripetere una sequenza di eventi o di simboli come una componente basilare dell'apprendere	2
D140	Imparare a leggere	Sviluppare la capacità di leggere in modo fluente e con accuratezza pronunciando le parole correttamente comprendendo parole e frasi	2
D145	Imparare a scrivere	Sviluppare la capacità di produrre simboli come utilizzare correttamente l'ortografia e la grammatica	3
D160	Focalizzare l'attenzione	Focalizzarsi intenzionalmente su stimoli specifici, come ignorare i rumori esistenti	1

D7 "AREA DELLE INTERAZIONI E RELAZIONI INTERPERSONALI"

COD.	Dominio	Descrizione	Performance
D710	Interazioni interpersonali semplici	Interagire con le persone in modo contestualmente e socialmente adeguato come mostrare considerazione e stima o rispondere ai sentimenti degli altri	2
D750	Relazioni sociali informali	Entrare in relazione con gli altri e persone che vivono nella stessa comunità o ambiente scolastico	2
	Relazione informale con gli amici	Creare e mantenere relazioni di amicizia	2
	Relazione figlio-genitore	Creare e mantenere una relazione con il proprio genitore, obbedienza ai genitori	2

ANALISI AMBIENTALE

CASA	SCUOLA
<p>Abilità richieste</p> <ul style="list-style-type: none"> • Sapersi relazionare con i parenti più stretti 	<p>Abilità richieste</p> <ul style="list-style-type: none"> • Sapersi relazionare con l'insegnante e i compagni • Imparare a leggere e apprendere dalla lettura

PROGETTO INDIVIDUALE

OBIETTIVO SPECIFICO	Aiutare il ragazzo a ridurre le difficoltà nell' apprendimento della lettura. Aiutare il ragazzo a relazionarsi con gli altri.	
AMBIENTI DI VITA	CASA	SCUOLA
	<ul style="list-style-type: none"> • Automatizzare i processi di lettura • Aiutare ad utilizzare le strategie acquisite, ad organizzarsi meglio nello studio • Creare momenti di contatto sia fisico che verbale con la famiglia e coetanei • Creare momenti di studio e/o gioco con i coetanei invitandoli a casa • Allenare il processo di lettura La presenza di una persona che segua il ragazzo • Insegnare al ragazzo ad organizzarsi il più possibile da solo 	<ul style="list-style-type: none"> • Il formatore dovrebbe accordarsi con il ragazzo riguardo alla lettura ad alta voce in classe • Non penalizzarlo in caso di errori • Nei compiti scritti concedere più tempo rispetto alla classe nello svolgimento dei testi • Invitare il ragazzo ad autocorreggere il testo • Creare momenti di studio e/o gioco con i coetanei e coinvolgere tutto il gruppo in questa attività

MOMENTO DELLA	Ogni giorno, durante le lezioni a scuola	Ogni giorno durante tutte le attività quotidiane
---------------	--	--

GIORNATA		
	<ul style="list-style-type: none"> • Visivo (metodo Geiger Lettvin: l' utilizzo di una mascherina in modo da isolare la bambina da tutto ciò che gli sta intorno e permettergli così di lavorare in un spazio percettivo ristretto) • Verbale • modeling 	<ul style="list-style-type: none"> • Visivo (metodo Geiger- Lettvin: l' utilizzo di una mascherina in modo da isolare il ragazzo da tutto ciò che gli sta intorno e permettergli di lavorare in uno spazio percettivo ristretto) • Verbale • Modeling

Il rapporto con la famiglia

Il contatto collaborativo tra istituzione scolastica e nucleo familiare, al momento dell'avviamento di un percorso formativo, fornisce un osservatorio allargato tramite il quale si è in grado di ottenere una disamina attendibile della situazione già in fase di start up, utile per il primo approntamento della valutazione funzionale, e consente, in capo a tutto, di progettare un intervento composito e dinamico con i genitori, plasmabile sulle caratteristiche individuali e sulle reali disponibilità all'intrapresa del percorso stesso.

L'auspicabile sviluppo del rapporto con la famiglia, possiede la sua qualità nel non considerare i genitori solo clienti, ma partner che possono dare un contributo rilevante al processo formativo dei giovani. Ad essi si chiede di partecipare all'elaborazione del progetto formativo generale della scuola e di essere coinvolti nelle decisioni riguardanti il figlio, poiché in linea di principio sono loro, più di ogni altro, a conoscerne le difficoltà e i bisogni. Si tratta di considerare la famiglia come risorsa/partner e di rendere possibile una sua attiva partecipazione al contesto scolastico.

E' opportuno quindi un confronto con l'istituzione familiare anche nel luogo didattico, nell'elaborazione di un progetto formativo che abbia come obiettivo generale il benessere del soggetto disabile. A tal proposito le indicazioni del Programma Educativo Individualizzato (PEI), che identifica nel suo fondamento un ruolo per la famiglia ben distinto: essa si assume d'obbligo di collaborare fattivamente, anche in un'ottica collettiva per l'integrazione del figlio nel contesto classe, sottoscrivendo obiettivi, attività e modalità, una volta concordati e resi espliciti.

Non esiste una assoluta metodologia, per quanto possa essere codificata, per la strutturazione e il mantenimento di un rapporto scuola/famiglia proficuo e affidabile. Partendo dagli strumenti in utilizzo presso alcuni centri di formazione professionale, si intende giungere ad una modellizzazione delle modalità di contatto e contratto con la famiglia, la cui qualità risieda nella precisione delle informazioni raccolte, oltre alla naturale riservatezza con la quale esse debbano essere trattate.

Conoscere l'incisività della o delle figure genitoriali sul cammino formativo dello studente, conoscere meglio il funzionamento, la personalità e gli interessi del ragazzo da chi "lo conosce meglio", redigere con discrezione un'anamnesi ambientale, oltre a quella del percorso didattico pregresso dell'adolescente in ingresso, è il punto di partenza imprescindibile.

Il lavoro di rete

Compito dell'istituzione scolastica, nella formazione professionale per disabili, è prendere in carico in ambito didattico il soggetto in disagio, elaborando un piano educativo e uno di studi personalizzato (PSP). Perciò che è inerente la famiglia, come detto in precedenza, un'efficace e pregressa raccolta di informazioni da parte dell'operatore scolastico, nel momento di primo contatto, fornirà adeguate informazioni

provenienti da chi più di ogni altro conosce il soggetto, in modo utile alla stesura della valutazione funzionale.

Ci sono poi numerose altre realtà che, insieme alla scuola, collaborano alla buona riuscita di un intervento su un soggetto in disagio. La scuola può candidarsi, nella persona del tutor e del formatore, a raccordare gli ambiti coinvolti, poiché è elettivamente a diretto contatto con tutti.

Con gli insegnanti della scuola precedentemente frequentata dal ragazzo disabile sarà plausibile il confronto, in special modo con il docente di sostegno, o i docenti se nel corso degli anni di scuola si sono alternati più figure di riferimento.

Dalla raccolta di informazioni si evince da quali soggetti o istituzioni l'adolescente e la sua famiglia sono seguiti. Con tutti è naturalmente opportuno richiedere un incontro, per un'ulteriore e approfondita restituzione sul caso in oggetto, e per una prima analisi progettuale sul percorso didattico, partendo dalle abilità pregresse.

Tutte le informazioni raccolte sono finalizzate ad un'analisi approfondita delle abilità effettive, secondo i criteri definiti dagli items delle tabelle ICF, atte a contribuire alla valutazione funzionale e alla definizione del piano educativo individualizzato.

Il lavoro di rete assume rilevanza particolare nella fase di tirocinio / stage / avviamento al lavoro.

Nell'allestimento di un iter di stage aziendale, sia nell'ottica dell'alternanza formazione/lavoro, sia per un progetto di borsa lavoro, follow up, o inserimento mirato, anche l'azienda, nella persona del tutor aziendale, entra in gioco nella rete di supporto. La restituzione aziendale sul percorso evolutivo del ragazzo disabile, è un'ulteriore informazione riguardo il vissuto del giovane in un ambiente diverso da quello prettamente formativo, o terapeutico, o ludico ricreativo. In questo caso, per l'azienda, il riferimento più adeguato risulta la scuola, che prepara e segue direttamente il giovane secondo un progetto formativo concordato. In realtà le informazioni raccolte vanno ad aggiungersi ad uno storico già a disposizione dell'equipe in rete, fermo restando la tempestività nel ricircolo dei dati e delle relazioni.

Ad un progetto di lavoro di rete, va da sé, è possibile partecipino realtà territoriali, altrimenti non direttamente coinvolte. Una biblioteca comunale, un teatro parrocchiale, un'agenzia turistica, una ludoteca, per esempio, sono soggetti chiamati in causa come ambiti complementari a livello didattico, ricreativo, terapeutico per ricoprire ruoli specifici, definiti, anche temporanei. L'interazione con il territorio costituisce un elemento facilitatore del lavoro di rete, integratore e ampliante le potenzialità dell'equipe di lavoro. Una attenzione particolare è quindi da dedicare alla sensibilizzazione del territorio, poiché è plausibile che buona parte dell'intervento di rete venga localizzato nel territorio di residenza del ragazzo disabile e della famiglia.

Strategie didattiche

Nella presa in carico della persona disabile, sia nei percorsi integrati che nei percorsi specializzati, occorre una conoscenza ed un utilizzo efficace di strategie didattiche che, pur essendo utili in generale e per qualsiasi allievo, acquisiscono un'importanza maggiore e richiedono un uso più intenso nel caso di allievi con Bisogni Educativi Speciali.

Strategie comportamentali

Vengono prese in considerazione alcune strategie educativo-didattiche "di base" tratte dalle sperimentazioni nell'ambito dell'analisi del comportamento, atte a potenziare il compito dell'insegnante di fare acquisire comportamenti più adattivi e di organizzare l'ambiente in modo che esso sia naturalmente rinforzante per i nuovi comportamenti appresi, che così saranno mantenuti e impiegati nel tempo.

Alcune tecniche speciali per lo sviluppo e l'insegnamento di abilità di approccio comportamentale sono:

- la TASK ANALYSIS o analisi del compito definita come un insieme di metodi che consente di scomporre in sotto-obiettivi più semplici e accessibili un compito obiettivo inizialmente troppo complesso per accrescere i repertori di azioni del soggetto, puntando all'acquisizione e al mantenimento di competenze, al massimo livello di complessità possibile.
- Le tecniche di PROMPTING e di FADING, cioè di aiuto e di riduzione graduale e progressiva degli aiuti nell'acquisizione di una abilità; esse facilitano il soggetto che apprende nell'iniziare l'emissione della risposta desiderata o di una sua approssimazione positiva, in modo che possa sperimentare un risultato gratificante.
- L'uso di modelli competenti (MODELING) si basa sull'apprendimento osservativo che avviene quando il soggetto osserva un'altra persona che esegue il comportamento in questione. Un'area molto importante di utilizzo del modeling è l'insegnamento di abilità e comportamenti sociali e interpersonali, quell'insieme di contenuti verbali e non verbali, emozionali e cognitivi che ci consente di attivare e mantenere relazioni interpersonali reciprocamente gratificanti con gli altri in modo socialmente accettabile e produttivo.
- La tecnica senz'altro più nota dell'analisi del comportamento è il RINFORZO POSITIVO SISTEMATICO secondo cui un comportamento si rafforzerà se sarà seguito da un rinforzatore vissuto dal soggetto che emette il comportamento.
- Lo SHAPING è una classica tecnica comportamentale per lo sviluppo di comportamenti complessi non presenti nel repertorio di abilità. Si attua tramite l'aiuto ed il rinforzo sistematico di approssimazioni sempre più vicine al comportamento finale. Lo shaping inizia con il promuovere comportamenti anche di gran lunga diversi da quello terminale, purchè siano immediatamente alla portata del soggetto e si orientino gradualmente nella direzione voluta.
- Il CHAINING è anch'esso una classica tecnica comportamentale derivante dagli studi di Skinner sull'apprendimento operante. Nel chaining il comportamento finale viene descritto nei suoi micro comportamenti con la task analysis e diventa così simile ad una catena di unità di risposta singole e facilmente accessibili. L'insegnante inizia con il proporre l'ultimo anello della catena perché si ritiene che l'ultimo componente del comportamento complesso sia il più rinforzante essendo quello contiguo al rinforzamento naturale finale.

Strategie metacognitive

Nella didattica metacognitiva l'attenzione dell'insegnante non è tanto rivolta all'elaborazione di materiali o metodi nuovi per insegnare a fare, quanto al formare quelle abilità mentali di autoregolazione che vanno al di là dei semplici processi cognitivi primari. Significa sviluppare nell'alunno la consapevolezza di quello che sta facendo, del perché lo fa, di quando è opportuno farlo e in quali condizioni. L'approccio metacognitivo tende a formare le capacità di essere il più possibile "gestori" diretti dei propri processi cognitivi, dirigendoli attivamente con proprie valutazioni e indicazioni operative.

All'interno delle diverse componenti metacognitive è importante il senso di autoefficacia (la fiducia nella propria capacità di raggiungere gli obiettivi prefissati) posseduta, poiché influenza i livelli motivazionali e di coinvolgimento nelle attività da svolgere.

Strategie legate all'uso degli aiuti

Una prima grande categoria di strategie potrebbe essere definita come CREAZIONE DI SPAZI FACILITANTI, sia dal punto di vista degli spazi e delle attrezzature, sia dal punto di vista della routine:

- per quanto riguarda la sistemazione dello SPAZIO di lavoro e di apprendimento un primo accorgimento è quello della sistemazione strategica dei banchi e della sistemazione dei ragazzi in base alle loro capacità di controllo e di prosocialità.
- per quanto riguarda le ROUTINE, è importante strutturare accuratamente i tempi di lavoro. Un ragazzo con problemi di comportamento tende ad essere disorganizzato e coglie con difficoltà i segnali che l'insegnante gli manda rispetto ai comportamenti che si attende da lui. Se il ragazzo riuscirà a prevedere

cosa ci si aspetta da lui, aumenteranno le probabilità che cerchi di farlo: questo significa strutturare nella classe molte routine chiare, ricorsive, e prevedibili, note e ben codificate.

La buona strutturazione degli spazi e delle routine operative costruisce un buon contenitore che favorisce notevolmente i comportamenti positivi e prosociali. Accanto all'ambiente e alle routine possiamo includere LA GESTIONE DELLE REGOLE che riguardano i fondamenti della convivenza nel gruppo e della prosocialità.

Una quarta dimensione riguarda LO SVILUPPO DIRETTO E STRUTTURATO DI COMPETENZE SOCIALI, sul versante dell'autocontrollo emotivo, dell'autoregolazione dei processi attentivi, di pianificazione delle proprie azioni e di problem-solving. E' di fondamentale importanza costruire percorsi ben definiti di abilità prosociali, di assertività e di comunicazione essenziali per un buon equilibrio psicosociale.

Uno degli sviluppi più interessanti che può avere un percorso di sviluppo delle competenze di autocontrollo e buona espressione di sé riguarda la dimensione emotiva e dell'affettività. In questo campo l'offerta è molto ampia ma alcuni aspetti sono comuni alle varie proposte: percorsi di espressione con il disegno, con l'attività motoria, la respirazione, la visualizzazione, la lettura e la narrazione di storie psicologicamente orientate ecc. I vari programmi puntano allo sviluppo dell'autocontrollo emotivo attraverso il riconoscimento delle emozioni e delle componenti cognitive, comunicative e corporee, la consapevolezza dell'impatto emotivo delle proprie visioni del mondo, la capacità di vivere ed esprimere positivamente le emozioni ottenendo un controllo espressivo positivo e non reprimendo la sfera affettiva.

Strategie mediate dai pari

Per far diventare la classe una vera "comunità" di relazioni, all'interno della quale si viva un senso di appartenenza, si sia stimati, spossa contribuire con le proprie differenti capacità ed esistano diritti e responsabilità per il benessere di tutti, è indispensabile un'attenzione sistematica ed un uso specifico di strategie di sostegno alla prosocialità e alla solidarietà informale tra alunni.

Le probabilità di successo di un progetto per costruire una comunità di relazioni positive all'interno della classe saranno tanto maggiori quanto più viene trasmesso agli alunni il messaggio che la classe è un luogo sicuro di cui ognuno fa pienamente parte e nel quale ci si prende cura di ciascuno, dove ogni alunno riceve il sostegno di cui ha bisogno e può dare il suo prezioso contributo. Per fare ciò è necessario che gli insegnanti rendano l'apprendimento interpersonale una parte integrante ed esplicita del curriculum scolastico, insegnando direttamente i comportamenti prosociali che permettono di costruire e mantenere comunità scolastiche che funzionano bene. Per insegnare agli alunni cos'è una comunità di relazioni, è necessario che gli insegnanti riconoscano la classe stessa come una comunità e si impegnino ad insegnare agli alunni gli atteggiamenti, le abilità, i diritti, le responsabilità e le interazioni che permettono ad una comunità di funzionare. Ciò rende necessario che in qualsiasi interazione con gli alunni, gli adulti mostrino un atteggiamento positivo, forniscano un modello di accoglienza e valorizzazione delle diversità, e aiutino gli alunni a sentirsi bene accettati e al sicuro. Lo sviluppo di un senso positivo di comunità richiede agli insegnanti di concentrarsi sui comportamenti positivi e di trasmettere messaggi di fiducia ai loro alunni piuttosto che spendere la maggior parte del tempo a correggere, dirigere o addirittura punire i comportamenti socialmente inadeguati.

Le prime settimane di scuola sono fondamentali per iniziare a stabilire un rapporto con gli alunni; è importante favorire discussioni su temi legati alla prosocialità, sull'amicizia e sull'aiuto reciproco creando un ambiente accogliente che faccia sentire gli alunni a loro agio tra di loro.

L'apprendimento in gruppi cooperativi

L'apprendimento cooperativo è un approccio didattico che utilizza sistematicamente piccoli gruppi in cui gli alunni lavorano insieme per migliorare reciprocamente il loro apprendimento. L'efficacia dell'apprendimento cooperativo è stata ampiamente dimostrata da varie ricerche che generalmente prendono in esame tre aspetti:

- gli alunni ottengono migliori risultati scolastici: tutti gli alunni lavorano di più e raggiungono risultati migliori, sviluppano una maggiore motivazione intrinseca, passano più tempo sul compito e sviluppano livelli superiori di ragionamento e capacità di pensiero critico;
- si sviluppano relazioni più positive tra gli alunni: si creano uno spirito di squadra e rapporti di amicizia e sostegno reciproco, sia personale che scolastico; la diversità viene apprezzata e rispettata e il gruppo si affiatato;
- gli alunni vivono un maggior benessere psicologico: l'adattamento psicologico degli alunni è migliore, così come il loro senso di autoefficacia, l'autostima e l'immagine di sé; gli alunni sviluppano competenze sociali e una maggiore capacità di affrontare le difficoltà e lo stress.

Il forte impatto della cooperazione su così tanti aspetti dell'esperienza scolastica dell'alunno, la distinguono positivamente dagli altri metodi tradizionali di insegnamento e ne fanno uno degli strumenti didattici più importanti per l'integrazione di alunni con Bisogni Educativi Speciali.

Tutoring

La formula base dell'insegnamento secondo la metodologia del tutoring prevede che un alunno svolga attività di insegnamento diretto in coppia ad un altro alunno con o senza difficoltà di apprendimento. Il tutoring offre enormi risultati, non solo in senso scolastico, ma anche nei rapporti interpersonali, nella motivazione e nell'autostima.

Il concetto di tutoring ha acquisito un'importanza particolare nella didattica speciale: la collaborazione tra alunni infatti, sia attraverso forme di tutoring che attraverso l'apprendimento cooperativo, crea opportunità straordinarie per l'educazione di tutti gli alunni in modo particolare per gli alunni disabili. I benefici per l'alunno assistito da un compagno derivano principalmente dall'approccio individualizzato e dal tempo in più dedicato alle sue difficoltà nell'ambito delle attività scolastiche. Vi è inoltre un numero crescente di dati sui vantaggi cognitivi e metacognitivi e più generalmente formativi del tutoring per gli alunni che rivestono il ruolo di tutor: imparano sia sviluppando nella spiegazione l'argomento che insegnano sia rivedendone la presentazione e ripetendo alcuni punti più complessi. Imparano potendo osservare il processo di apprendimento dal punto di vista di chi sta imparando per la prima volta, magari con difficoltà, cioè da quello del compagno.

Da un punto di vista emotivo il tutor acquista sicurezza e autostima; alcune ricerche in questo senso hanno dimostrato che il tutoring incentiva negli alunni atteggiamenti positivi verso la scuola e sviluppa affezione in generale e in particolare per alcune materie, aumenta la considerazione di sé e la sensibilità per gli altri e incrementa le interazioni positive e appropriate tra i membri della classe.

Strategie di contenimento dei comportamenti problema

L'approccio ai comportamenti problema gravi si basa sull'idea di un intervento di tipo non repressivo e non punitivo ma volto a favorire lo sviluppo di competenze comunicative e interpersonali alternative.

L'alleanza psicoeducativa

Gli interventi psicoeducativi comportano una forte alleanza tra chi condivide la responsabilità di cura, sviluppo e benessere dell'alunno disabile: genitori, insegnanti, educatori, psicologi, personale medico e del volontariato.

Il concetto di "alleanza" è quindi un concetto centrale di questo tipo di intervento; la condivisione del lavoro educativo e delle strategie, l'alleanza diretta, nella relazione d'aiuto, con la persona che presenta

bisogni speciali e tra figure di riferimento sono dunque i punti fondamentali sui quali impostare un intervento che sia realmente efficace, volto a migliorare l'integrazione, la partecipazione sociale e la qualità della vita dell'alunno disabile.

Attraverso l'intervento psicoeducativo si cerca di capire perché un comportamento problema si manifesta e come si potrebbe aiutare l'alunno a sostituirlo con strategie più evolute, con comportamenti socialmente più accettabili. Per fare questo è importante fondare gli interventi su alleanze strategiche: allearsi con l'alunno disabile per comprendere il significato del suo comportamento, allearsi con i suoi bisogni, espressi anche in modo problematico, e allearsi tra figure di riferimento educativo per decidere e condurre una strategia comune.

La costruzione del gruppo di riferimento e della rete educativa è un buon punto di partenza, non sempre facile da raggiungere ma fondamentale per produrre l'elenco dei comportamenti realmente problematici, frutto di una condivisione, anche di vissuti personali, e di un accordo all'interno della rete educativa.

Lo stage

I Tirocini di Formazione e orientamento sono regolati dall'art. 18 della Legge 196/97, e dal Decreto Ministeriale 142 del 1998.

Le attività di tirocinio sono previste istituzionalmente all'interno dei percorsi di Formazione Professionale; il monte-ore complessivo atteso su più anni è almeno il 25% del monte-ore totale del percorso (per i corsi FLAD); nei Corsi triennali si attestano tra un minimo di 160 h. e un massimo di 210 nel 2° anno e 250/350 nel 3° anno.

A seconda del piano individualizzato, come previsto dalle Linee di Indirizzo della Regione Lombardia, oltre allo stage aziendale, laddove è consigliabile è possibile predisporre un'esperienza di stage "interno", in particolare per allievi di probabile/sicura incollocabilità in ambiente non protetto; a volte tale esperienza può configurarsi come "pre-tirocinio" e prelude a esperienze esterne, ad esempio come momento di verifica e/o di rinforzo di aree del comportamento in cui l'allievo non ha ancora dimostrato capacità stabili e indipendenti dal contesto.

Tutte le esperienze sono attuate tramite convenzione fra il CFP e l'azienda ospitante lo stage/tirocinio; nel caso di stage "interno" è ammessa una progettazione individualizzata o di piccolo gruppo, con obiettivi derivati dalle attività di laboratorio interno, e supervisionate da un tutor di riferimento.

La convenzione, anch'essa disegnata sugli allegati del D.M 142, prevede un'estensione degli aspetti assicurativi antinfortunistici e di responsabilità civile. L'ente trasmette all'azienda, sotto forma di allegato alla convenzione, il progetto formativo che meglio dettaglia per ogni allievo gli ambiti di formazione, gli obiettivi, i tempi e le persone coinvolte nel processo.

Normalmente il progetto individualizzato di stage prevede, durante i primi due anni del corso FLAD e triennale, obiettivi in termini di conoscenze, abilità e competenze trasversali, utili per una "formazione orientativa"; in una seconda fase, e specificamente nel terzo anno, obiettivi più strettamente tecnico/professionali, tendenti alla creazione di una "mentalità lavorativa" consapevole e sufficientemente matura.

Tali competenze serviranno poi come ulteriore base di partenza per iniziative formative (e di tirocinio) maggiormente orientate all'accompagnamento/inserimento lavorativo (solitamente definite in Regione Lombardia con la sigla F.I.L.D. – Formazione per l'Inserimento Lavorativo dei Disabili).

Gli obiettivi perseguiti nelle esperienze di stage in DDIF dovranno quindi essere:

- Consolidare, integrare ed esercitare in situazione lavorativa reale le conoscenze e le competenze acquisite durante la formazione in aula e in laboratorio
- Esercitare e sviluppare la resistenza all'impegno psico-fisico richiesto
- Dare costanza e continuità al proprio impegno lavorativo

- Favorire negli allievi una definizione realistica dell'immagine del lavoratore e del lavoro
- Sostenere il processo di assunzione di un ruolo sociale e lavorativo

Ancora una volta, anche in questa fase, il processo di tutoring rappresenta una metodologia importantissima: il reparto diventa quindi una sorta di "laboratorio esterno"; i tutor formativi (solitamente insegnanti di laboratorio ma non solo, all'interno del medesimo corso), seguono gli allievi nella fase di preparazione (presentazione dell'allievo e dell'azienda, verifica documentazione personale per il tirocinio), e curano un efficace avvio dell'esperienza. Hanno inoltre l'importante compito di curare con una presenza periodica, modulare o costante, le necessarie forme di mediazione sia sull'allievo, sia sull'ambiente circostante.

Gli ambiti di intervento sono sia la definizione/ridefinizione dei compiti richiesti, sia, laddove consentito e possibile, un'analisi del clima relazionale e delle principali relazioni formali e informali esistenti all'interno del reparto.

Nelle prime fasi del tirocinio (e soprattutto durante le prime esperienze) il tutor può anche fungere da facilitatore dei processi di apprendimento della mansione, anche mediante affiancamento diretto, con una modalità che può essere assimilabile alla "docenza frontale" o di laboratorio.

Il tutor formativo agisce di concerto con il referente aziendale nel controllo dell'andamento dello stage/tirocinio, nella raccolta dei dati significativi e nell'eventuale ridefinizione del progetto formativo.

Al termine dello stage vengono solitamente riservati alcuni giorni di rientro al Centro di Formazione Professionale per le valutazioni conclusive. In relazione alle caratteristiche del singolo e alle esigenze organizzative aziendali (orari e turni del personale) l'orario di ogni allievo è flessibile e personalizzato, come indicato nei rispettivi progetti formativi.

Al termine dei percorsi ordinamentali (FLAD o Triennali), i giovani disabili disporranno quindi di una strumentazione più idonea ad affrontare la complessità del mondo produttivo, e la difficoltà ad identificare modelli di vita e professionali. Spesso, anche grazie alle esperienze di stage, e attraverso un percorso di maturazione e riconoscimento del loro handicap, sono accompagnati assieme alle loro famiglie al conseguimento degli strumenti di tutela che permetteranno loro, dopo auspicabili ulteriori esperienze formative, di rispondere alle richieste delle aziende (in primis attraverso la certificazione di Invalidità Civile Definitiva, e l'iscrizione alle Liste Provinciali di cui alla Legge 68/199

Monitoraggio del percorso formativo

Il tutor stabilisce un calendario regolare con i giorni e gli orari di visita, di cui informa l'azienda e l'allievo. Intrattiene i rapporti con il tutor aziendale e con gli addetti che operano a diretto contatto con il tirocinante. L'allievo deve seguire le indicazioni dei tutor e fare riferimento ad essi per qualsiasi esigenza di tipo organizzativo e per altre evenienze. Il tirocinante deve rispettare gli obblighi di riservatezza circa i processi produttivi, il prodotto ed altre notizie relative all'azienda di cui viene a conoscenza, sia durante che dopo lo svolgimento del tirocinio; inoltre, deve rispettare i regolamenti aziendali e le norme in materia di igiene e sicurezza.

Documentazione richiesta

Oltre alla documentazione prescritta (convenzione, progetto formativo, calendario stage, comunicazioni, relazione finale azienda e relazione finale allievo), il tutor formativo dovrà stendere una relazione sintetica sull'allievo formulata sulla base delle richieste aziendali, in termini di comportamento ed abilità operative. Il tirocinio è anche uno strumento che porta al collocamento nel momento in cui si verificano delle condizioni favorevoli (disponibilità dell'azienda all'assunzione, compatibilità delle caratteristiche dell'allievo, possesso dei requisiti formali)

La valutazione delle conoscenze

La valutazione, periodica e annuale, degli apprendimenti in termini di conoscenze e abilità (OSA) degli studenti disabili sono affidate ai docenti delle istituzioni di formazione frequentate.

Nel caso dei percorsi in integrazione assume la valutazione degli OSA assume la forma tradizionale, suddivisa nelle quattro aree (linguaggi, matematico-scientifica, storico-socio-economica, tecnologica) e sotto la responsabilità del docente di riferimento.

Nel caso dei percorsi specializzati la valutazione degli OSA avviene laddove il piano individualizzato preveda percorsi di apprendimento relativi alle quattro aree, in coerenza con le potenzialità del soggetto disabile.

Il portfolio e l'autovalutazione

Il "Piccolo Dizionario della Riforma" definisce il portfolio: "una raccolta mirata, sistematica, selezionata e organizzata di materiali, che serve a documentare il percorso formativo di allieve e allievi e i progressi compiuti in relazione al piano di studio personalizzato".

I materiali inclusi nel portfolio del disabile sono organizzati in due principali sezioni, quella relativa alla "valutazione funzionale" (che sostituisce quella relativa all'orientamento, inteso in senso tradizionale) e quella della "valutazione", e possono comprendere lavori dell'alunno individuali o in gruppo, osservazioni degli insegnanti, commenti sui lavori formulati dall'alunno o dagli insegnanti, informazioni fornite dalla famiglia.

Il portfolio viene compilato a cura dell'insegnante tutor, con la collaborazione di tutti i docenti che svolgono attività educative e didattiche nelle quali l'allieva e l'allievo sono coinvolti, e prevede nella realizzazione la partecipazione attiva degli allievi stessi e dei genitori. Lo scopo del portfolio è quello di promuovere una valutazione autentica di ciascun soggetto e i livelli di competenza raggiunti. Il portfolio, perciò, è un metodo di valutazione coerente con la centralità della persona, consente di responsabilizzare i protagonisti del processo educativo-didattico favorendo anche forme di autovalutazione, offre nuove opportunità di dialogo e collaborazione tra la scuola e la famiglia.

Il suo impiego scolastico può costituire un'occasione di riflessione educativa in quanto la documentazione in esso raccolta coniuga la finalità di promozione della persona e di valorizzazione delle sue competenze con la necessità di una valutazione che descriva in modo chiaro anche le competenze e le abilità non raggiunte. Il portfolio contiene in pratica il "tempo" dell'alunno e documenta il percorso attraverso il quale la scuola contribuisce allo svolgimento e alla realizzazione del suo progetto educativo.

Nel caso del soggetto disabile, il portfolio, corredato con la valutazione funzionale e con la valutazione delle competenze, permette:

- il superamento della medicalizzazione della disabilità
- la rottura del confine tra "normalità" e "non 'normalità" perchè sposta l'attenzione sulla persona
- di dare voce alla famiglia che può iscrivere le competenze che vede agire dal proprio figlio nella famiglia e nell'extrascuola
- la visibilità della cooperazione della famiglia e della rete
- la documentazione e la certificazione delle competenze della maturazione personale, la dimensione dell'essere (le capacità individuali le potenzialità, conoscenze e abilità), i progressi

In conclusione si può rilevare che, accanto alla documentazione del percorso individuale e delle competenze acquisite da ciascuno, il portfolio permette anche di valutare l'efficacia e la congruenza delle scelte educative e didattiche e assume perciò la fisionomia di uno strumento per l'analisi del processo di insegnamento/apprendimento.

A titolo esemplificativo viene di seguito riportata un'articolazione di massima del portfolio:

ESEMPIO DI POSSIBILE ARTICOLAZIONE DEL PORTFOLIO PER DISABILI

SEZIONI	CRITERI	OBIETTIVI
Sezione informativa dati personali colloquio con la famiglia colloquio insegnanti ordine precedente	Documento scritto e veicolato dalle insegnanti Definire ciò che la scuola vuole sapere dalla famiglia, individuandone i descrittori Deve raccogliere delle descrizioni che vengono raccolte e rilette alla famiglia Può essere il momento del contratto con la famiglia	Iniziare la stesura della valutazione funzionale Conoscere l'allievo dal punto di vista della famiglia Incontrare la famiglia Stringere il patto educativo
Strumenti di autopercezione	Calibrato con strumenti e modalità che tengono conto della disabilità Si utilizzano le abilità non compromesse	Consapevolezza di se' come persona Consapevolezza delle proprie potenzialità e dei propri limiti
Valutazione funzionale (scheda ICF) abilità diagnostica	Individuare gli strumenti adeguati a raccogliere le informazioni osservazioni	Individuare il Bisogno Educativo Speciale Descrivere punti di forza e di debolezza
Valutazione delle competenze	Tenere conto delle abilità e delle potenzialità Mettere in relazione con il progetto di vita Selezionare, negli obiettivi specifici d'apprendimento e negli obiettivi formativi, saperi e saper fare funzionali alle autonomie che si vogliono promuovere e funzionali all'attuazione del progetto di vita Individuare e costruire contesti in cui esercitare e quindi valutare le competenze acquisite in termini di saperi saper fare e saper essere	Valutare le competenze in rapporto ai progressi funzionali e alle autonomie
Piani personalizzati obiettivi formativi unità di apprendimento metodo organizzazione verifiche	Selezionare i saperi e i saper fare e i saper essere funzionali alla persona della persona.	Un apprendimento a misura P.D.F PEI
Materiali significativi	Scelti dall'allievo, dalla famiglia e dalla scuole che fissano un progress	

La valutazione finale

Ferma restando la competenza regionale in materia di formazione e istruzione professionale, i percorsi del sistema dell'istruzione e della formazione professionale realizzano profili educativi, culturali e professionali, ai quali conseguono titoli e qualifiche professionali di differente livello, valevoli su tutto il territorio nazionale; deve essere assicurata e assistita la possibilità di cambiare indirizzo all'interno del sistema dei licei, nonché di passare dal sistema dei licei al sistema dell'istruzione e della formazione professionale, e viceversa, mediante apposite iniziative didattiche, finalizzate all'acquisizione di una preparazione adeguata alla nuova scelta.

La frequenza positiva di qualsiasi segmento del secondo ciclo comporta l'acquisizione di crediti certificati che possono essere fatti valere, anche ai fini della ripresa degli studi eventualmente interrotti, nei passaggi tra i diversi percorsi; nel secondo ciclo, esercitazioni pratiche, esperienze formative e stage realizzati in Italia o all'estero anche con periodi di inserimento nelle realtà culturali, sociali, produttive, professionali e dei servizi, sono riconosciuti con specifiche certificazioni di competenza rilasciate dalle istituzioni scolastiche e formative;

Per quanto riguarda i soggetti disabili, se la scelta è stata relativa ai percorsi integrati, e di fatto il livello di preparazione risulta riferibile agli obiettivi relativi agli standard (o comunque ad essi globalmente corrispondenti), l'alunno disabile viene valutato secondo i parametri degli altri alunni (O.M. 80/95 art.12,

confermato ed integrato dalla O.M. 330/97 e dalla O.M. 65/98), sia per l'ammissione agli esami di licenza, sia per la maturità (C.M. 167/95). Sono tuttavia possibili prove equipollenti e tempi più lunghi per l'effettuazione delle prove scritte o grafiche e la presenza di assistenti per l'autonomia e la comunicazione. E' consentito anche l'utilizzo di mezzi tecnici o di modi diversi nello svolgimento di contenuti culturali e/o professionali differenti (C.M. n. 163/1983). In ogni caso, le prove equipollenti devono consentire di verificare che il candidato abbia raggiunto una preparazione culturale e professionale idonea per il rilascio dell'attestato di qualifica.

Se la scelta è stata relativa ai percorsi specializzati, il P.E.I. è diversificato e con obiettivi didattici e formativi non riconducibili agli standard; di conseguenza la valutazione deve essere fatta con riferimento al P.E.I., e agli obiettivi in esso stabiliti

L'adattamento delle prove

La valutazione degli alunni disabili viene operata, sulla base del piano educativo individualizzato, mediante prove di esame differenziate, corrispondenti agli obiettivi formativi del piano individualizzato, ed idonee a valutare il processo formativo dell'allievo in rapporto alle sue potenzialità ed ai livelli di apprendimento e di autonomia iniziali.

Gli alunni dei percorsi specializzati dovranno dunque essere valutati in modo differenziato, svolgendo prove differenziate, omogenee al percorso svolto, finalizzate all'attestazione delle competenze e delle abilità acquisite. Al fine di facilitare lo svolgimento delle prove, i consigli di classe presentano alle Commissioni d'esame un'apposita relazione, nella quale danno indicazioni concrete sia per l'assistenza alla persona e alle prove d'esame sia sulle modalità di svolgimento di prove equipollenti, sulla base dell'esperienza condotta durante il percorso formativo.

La certificazione delle competenze (sperimentazione del libretto formativo)

Secondo i dispositivi di sperimentazione relativi alla legge Biagi, il Libretto Formativo è lo strumento di registrazione delle competenze acquisite durante la formazione in apprendistato, la formazione in contratto di inserimento, la formazione specialistica e la formazione continua svolta durante l'arco della vita lavorativa ed effettuata da soggetti accreditati dalle regioni, nonché le competenze acquisite in modo non formale e informale secondo gli indirizzi dell'Unione Europea in materia di apprendimento permanente, purché riconosciute e certificate.

La finalità prioritaria del Libretto riguarda la persona; esso infatti è uno strumento al servizio del cittadino in generale ed in particolare per il cittadino lavoratore per renderne riconoscibili e trasparenti le competenze acquisite, e renderle quindi utilizzabili, soprattutto in "situazioni di transito" e cambiamento nel contesto di lavoro o di formazione; si tratta quindi di uno strumento che abbia un "valore sociale" effettivo, ovvero spendibile dall'individuo nel rapporto con i contesti in cui si svolge la sua "vicenda" di sviluppo professionale/lavorativo e di vita;

Esso costituisce un raccoglitore di informazioni aggregate ed "evolutive" delle competenze della persona e, in quanto tale, si distingue da altri strumenti di raccolta dati più "statici" e frammentati. In quanto risultante da un confronto tra tutti gli attori esso propone un format omogeneo a livello nazionale e trasversale ai diversi sistemi.

Il Libretto si configura allo stato attuale come STRUMENTO DI REGISTRAZIONE delle competenze, comunque acquisite, descritte e/o certificate secondo le procedure in vigore presso le amministrazioni regionali dai diversi organismi preposti.

- risponde alla funzionalità primaria di documentazione trasparente delle acquisizioni in termini di competenza a supporto delle transizioni in ambito formativo e lavorativo;
- costituisce in seconda battuta anche un momento di riflessione della persona sul proprio percorso al fine di renderla consapevole (o maggiormente consapevole) delle proprie potenzialità;
- permette l'avvio di percorsi di "accertamento", in modo da rendere maggiormente spendibili le competenze possedute, consentire l'inserimento della persona in percorsi formativi in modo da completare la formazione posseduta e formalizzare ulteriori acquisizioni.

Esso presenta caratteristiche di facile approccio sia per la persona che intenda utilizzarlo sia per i destinatari, rispondendo all'esigenza di semplificazione, senza sovrapporsi ad altri strumenti.

Nel caso del soggetto disabile, il Libretto Formativo costituisce una valida alternativa alla Qualifica Professionale, dando trasparenza, alla fine di un percorso, alle competenze acquisite, soprattutto in relazione all'acquisizione di una professionalità e/o di un lavoro che le richiede. Nel rapporto con le aziende, dunque, le istituzioni formative utilizzano il Libretto come modalità di accompagnamento, di trasparenza delle acquisizioni e di mediazione al lavoro

La mediazione al lavoro

La fase di mediazione al lavoro rappresenta il coronamento del percorso individualizzato di formazione del disabile, vero esito che "misura" la capacità delle istituzioni formative di raggiungere la loro mission specifica, e di aiutare la persona disabile a rintracciare un possibile "progetto di vita", al di là e oltre il progetto formativo di tipo scolastico.

FASI DELLA MEDIAZIONE

Fasi	Promozione	Valutazione funzionale	Mediazione	Interventi di sostegno	Accompagnamento/ Monitoraggio
	<ul style="list-style-type: none"> • Sensibilizzazione • Rafforzamento rete (famiglia, enti, associazioni) • Laboratori per il lavoro 	<ul style="list-style-type: none"> • Valutazione bilancio competenze • Analisi richieste/bisogni lavorativi • Certificazione di competenze • Riabilitazione lavorativa 	<ul style="list-style-type: none"> • Job analysis • Analisi domanda e offerta lavorativa • Incontro domanda/offerta • Contatto aziende 	<ul style="list-style-type: none"> • Formazione iniziale • Tirocini • Rientri in aula 	<ul style="list-style-type: none"> • Osservazione inserimenti lavorativi • Valutazione inserimenti lavorativi • Formazione continua • Mantenimento al lavoro

La legge 68/99 e il collocamento mirato

Non si può parlare di mediazione al lavoro senza fare riferimento alla Legge 68 del 27 marzo 1999, norma sostitutiva della vecchia e superata Legge 482 del 1968. E' la norma di riferimento per quanti, in Lombardia e in Italia, mettono in atto azioni positive per un realistico e duraturo inserimento lavorativo delle persone con Invalidità di tipo fisico, psichico e intellettivo. Il mondo del lavoro è stato investito negli ultimi anni da profonde trasformazioni economiche e organizzative, con profonde ricadute sui sistemi sociali, e quindi sulla vita di ampie fasce di popolazione, ivi comprese naturalmente le cosiddette "fasce deboli" del mercato del lavoro.

Da questo punto di vista, non stupisce che le capacità di adattamento e mantenimento di competenze, conoscenze e abilità riguardano sempre più ampie quote di popolazione ed accrescono le difficoltà di integrazione socio-lavorativa delle persone identificabili nelle suddette fasce; ad esempio, non è certamente estranea a questo fenomeno la trasversale condizione lavorativa femminile. Flessibilità, perdita di supporto sociale e generalmente il venir meno di alcune "garanzie" accrescono la difficoltà all'accesso al lavoro e alla realizzazione anche in termini di progressione di carriera dei lavoratori appartenenti alle fasce deboli, a maggior ragione delle lavoratrici, e in particolare delle donne disabili. La legge 68/99 ha quindi fornito nuovi stimoli allo sviluppo di azioni positive per l'inserimento al lavoro di persone disabili. Il concetto di inserimento mirato ha prodotto come effetto pratico la necessità di individuare forme e strumenti adeguati affinché il mondo dell'impresa e l'universo della disabilità si possano incontrare nella formulazione di progetti e di programmi per favorire l'integrazione. Allo sviluppo di questi programmi sono chiamati in special modo quei servizi territoriali che hanno trovato una collocazione nella risposta ai fabbisogni espressi dalla popolazione disabile e dal mercato del lavoro.

Tuttavia il sistema dell'offerta non ha trovato ancor oggi sul territorio regionale un terreno comune, sia dal punto di vista formale (regolamentazione, figure professionali, inquadramento istituzionale), sia dal punto di vista informale (lavoro di rete, coordinamento, diffusione orizzontale di buone prassi).

La Legge Regionale 13/2003 della Lombardia, ai sensi dell'Art. 14 della Legge 68, ha chiamato le Province, mediante opportune linee di indirizzo e l'impostazione dei singoli piani provinciali per l'inserimento al lavoro delle persone disabili, a individuare parametri entro i quali fissare l'intervento dei servizi nelle azioni di accompagnamento al lavoro. Rimangono ancora da sciogliere i nodi riguardo l'efficacia degli interventi della molteplicità dei servizi e le politiche di integrazione dei sistemi (politiche sociali e politiche del lavoro).

Attualmente la cosiddetta "rete dei servizi", ancora non adeguatamente censita, fa riferimento ai titoli normativi della legge 104/1992 (art. 18), della legge 68/1999 (art. 6) e alla legge regionale 1/1986 per quanto riguarda l'impostazione dei servizi pubblici. A tali riferimenti, tuttavia, è necessario collegare anche i nuovi impianti legislativi (Legge 30/2003, D.Lgs 276/2003) che, all'interno del complessivo processo di riforma del mercato del lavoro, inseriscono nuovi interlocutori, con una forte inclusione del mondo della cooperazione sociale e dei servizi privati. In questo variegato e ancora disaggregato sistema le istituzioni sono chiamate a dare risposte alle richieste di inserimento lavorativo da parte delle persone disabili e alle richieste di condivisione delle problematiche da parte del mondo delle imprese.

Contestualmente alla crescita della consapevolezza che il sistema dell'offerta deve orientarsi verso un'organizzazione strutturale dinamica e condivisa, il territorio specifico deve porre la massima attenzione nell'osservare i fenomeni locali. Le 11 province della Regione Lombardia offrono territori locali diversi sia dal punto di vista produttivo, sia dal punto di vista sociale, ma le grandi metropoli garantiscono offerte a volte radicalmente diverse dalle piccole realtà provinciali.

Un esempio di buone prassi: il progetto MappAbilità

**Azione di Sistema Regione Lombardia; Fondo regionale per l'Occupazione dei Disabili
2006/2007**

(Estratto dalle Linee progettuali)

L'azione vede coinvolti 7 partner (Anffas Milano Onlus come capofila; Anffas Regione Lombardia; Aias Milano Onlus; CFP CAPAC Milano; CFP AFGP - Centro Padre Piamarta; UOIL Comune di Monza; Azienda speciale del Vimercatese "Offerta Sociale")

L'obiettivo di coordinare le azioni rivolte a soggetti disabili sul territorio locale (Provincia/Regione) nasce dalla necessità di non disperdere pratiche positive e risorse che nel corso degli anni sono state utilizzate. I

servizi presenti sul territorio, siano essi privati o pubblici, formativi o di orientamento e accompagnamento al lavoro, intervengono con modalità proprie ma con finalità comuni. Aldilà dell'intervento specifico, può essere messo in comune trasversalmente uno strumento di osservazione che restituisca degli indicatori sui processi svolti. Tali indicatori, opportunamente analizzati ed elaborati, possono fungere da base per la "tenuta" o lo "sviluppo" di strategie operative, di prassi condivise, di processi di sviluppo, di proposte progettuali e di altri mezzi per raggiungere l'obiettivo che si propone questo progetto.

L'avvio dei nuovi dispositivi del Fondo Regionale ex L.R. 13/2003 con i Piani Provinciali mette di fronte ai singoli servizi l'opportunità di coordinare i propri interventi (in sinergia con gli Uffici del Collocamento mirato). Per fare ciò è importante dare rilievo ad azioni comuni, che trasversalmente pongano l'attenzione su tutti i passaggi della fase di erogazione del servizio. Porre l'attenzione significa principalmente mettere in comune le esperienze e rendere visibili i punti di criticità che via via compaiono. Pur nella consapevolezza delle difficoltà che i singoli servizi si trovano ad affrontare nel "competere" fra di loro attraverso bandi pubblici, tuttavia è possibile individuare strumenti comuni nelle fasi di osservazione e valutazione delle azioni, con lo scopo di potenziare l'efficacia degli interventi di tutti i servizi territoriali che partecipano all'azione complessiva di "integrazione" sociale e lavorativa delle persone disabili.

E' possibile accrescere l'integrazione delle persone attraverso l'integrazione degli strumenti, ponendo come obiettivo comune l'abbattimento degli ostacoli di natura strutturale e l'innalzamento e lo sviluppo di buone pratiche condivise.

A tale scopo il progetto prevede due azioni: la prima definisce la mappatura dei servizi presenti sul territorio regionale e rileva la tipologia di offerta, la seconda individua strumenti di valutazione e di monitoraggio delle azioni sviluppate dai servizi, che verranno validati attraverso una fase di sperimentazione.

Per produrre risultati che abbiano una valenza qualitativamente rilevante in supporto alla conoscenza condivisa del sistema dell'offerta, il gruppo comprende realtà presenti da anni sul territorio con esperienza in tema di orientamento e accompagnamento al lavoro di persone con disabilità: Associazioni di tutela, Centri di Formazione Professionale, un Comune e un'Azienda speciale. Come esito conclusivo del progetto è prevista la realizzazione di prodotti finali che possano risultare strumenti utili ed efficaci per la definizione di un sistema di offerta di opportunità per le persone disabili e il mondo dell'impresa sul territorio lombardo:

- Un catalogo/albo dei servizi
- Un catalogo delle offerte per la persona disabile e per l'impresa
- Un database dinamico e aggiornabile
- Uno spazio web come punto di raccolta di informazioni e dati
- Uno strumento di valutazione validato
- Una pubblicazione finale sugli esiti della ricerca
- Un convegno/seminario per la diffusione dei risultati

Un esempio di buone prassi: il progetto MappAbilità

La finalità del progetto è quella di facilitare l'organizzazione di un sistema di servizi a livello locale in grado di rispondere in modo integrato ai bisogni di inclusione socio-lavorativa delle persone con disabilità. Razionalizzando il sistema e individuando meccanismi di costante monitoraggio e valutazione, sarà possibile costruire una rete che consenta di aumentare l'offerta integrata per le persone disabili e le imprese. Parallelamente, si offrirà l'opportunità di fornire indicazioni per la pianificazione e la programmazione degli interventi che a livello istituzionale si rivolgono al sistema domanda/offerta in ambito di inserimenti lavorativi.

Rendere efficaci ed efficienti gli interventi e costruire un'offerta integrata consentono di valorizzare le azioni rivolte alle persone con disabilità.

Il progetto, attraverso le sue azioni intende sviluppare un raccordo del sistema dei servizi andando ad interagire territorialmente con le reti locali, con gli interlocutori del mercato del lavoro, con le reti dei

servizi per l'impiego, con il mondo delle associazioni, con la rete del terzo settore e con i nuovi servizi del privato. Il coinvolgimento di tutti i soggetti che, a diverso titolo, intervengono nelle pratiche dell'inserimento al lavoro di persone disabili, è un'azione che può consentire l'allargamento della conoscenza degli strumenti, la diffusione di expertise d'eccellenza, l'individuazione di linguaggi comuni su cui poter costruire un'azione di politiche attive, politiche sociali, coordinamento di realtà distanti anche territorialmente e condivisione di strategie positive.

Si ritiene che questa ricerca, volta alla creazione e alla generazione di strumenti utili alla programmazione delle politiche per l'inserimento al lavoro delle persone disabili, possa avere ricadute positive sia nei confronti degli stessi servizi attraverso la definizione di una rete reale e condivisa, sia nei confronti delle imprese e del mercato del lavoro con una proposizione di offerte visibili, concrete e dislocate capillarmente su tutto il territorio regionale.

Da punto di vista della gestione del sistema il progetto prevede esiti di modernizzazione dell'impianto complessivo: la razionalizzazione dell'universo dell'offerta, la diffusione della conoscenza della rete dei servizi a livello locale, lo sviluppo di un modello di valutazione e monitoraggio dinamico, la possibilità di costituire nuclei di consulenza interprovinciali in collegamento con organismi già presenti nelle istituzioni (p.e. osservatori), il coordinamento delle azioni trasversali.

Attraverso gli strumenti di diffusione (catalogo dell'offerta, spazio web, pubblicazione della ricerca, convegno finale) sarà possibile coinvolgere attivamente sia i servizi destinatari del progetto sia gli interlocutori istituzionali, il mondo delle imprese e le reti di tutela presenti sul territorio.

(Connessione con altre azioni similari a livello nazionale e/o comunitario)

Le linee generali della U.E. in tema delle politiche sociali e di lavoro, a partire dal 1977, concordano sulla necessità di innalzare i livelli e la qualità delle assunzioni delle persone con disabilità. Attraverso la European Employment Strategy e la Member States' National Action si individuano temi chiave sul lavoro e la disabilità. Sulla base di queste considerazioni sono state promosse azioni da parte degli stati membri, con l'obiettivo di rafforzare le opportunità di inserimento lavorativo di persone con disabilità. Nel 2003 la Commissione Europea ha presentato un programma per realizzare una strategia operativa per i temi della disabilità all'interno dell'Europa allargata: "Pari opportunità per le persone con disabilità: un Piano d'Azione Europeo". Nel biennio 2004/2005 il piano d'azione ha sviluppato i temi dell'accesso e del mantenimento del posto di lavoro, l'educazione permanente, lo sviluppo di nuove tecnologie per agevolare l'accesso al lavoro e emancipare le persone con disabilità, l'accessibilità. Sono recentemente stati resi noti i testi di compromesso dei regolamenti per la politica di coesione 2007/2013 del Consiglio dell'U.E. nei quali è inserito fra le priorità, nella prossima progettazione dei fondi strutturali FSE, il potenziamento delle azioni per aumentare la "partecipazione al mercato del lavoro delle persone economicamente inattive, combattendo l'esclusione sociale – in particolare per le persone svantaggiate come le persone con disabilità" (Proposta di regolamento del Parlamento europeo e del Consiglio relativo al Fondo sociale europeo - FSE – Bruxelles 21 dicembre 2005, art.2 comma 2). Tutti questi temi sono trattati in campo nazionale anche attraverso azioni normative e di facilitazione di accesso al lavoro di persone con disabilità. La legge 68/99 ha accelerato i processi di affermazione del principio di occupazione "adeguata" alle possibilità e potenzialità delle persone disabili, affiancandosi ai principi della legge-quadro sui diritti dei disabili (legge 104/92). La conseguente normativa a livello regionale (in Lombardia legge 13/03) ha sviluppato sempre di più il tema del diritto della persona al lavoro nella considerazione di un coinvolgimento globale degli interlocutori della rete dei servizi e di tutela. In questo contesto allargato si devono collegare i recenti dettati legislativi in tema di sistemi integrati di servizi (legge 328/00), che individuano gli ambiti territoriali come fattori determinanti nelle strategie di politiche sociali e politiche del lavoro. La Regione Lombardia ha firmato protocolli di intesa per lo sviluppo di progetti con caratteri di interregionalità. Uno dei temi sviluppati è il mantenimento del posto di lavoro per le persone con disabilità. Il tema, che si collega direttamente con il tema dell'inserimento al lavoro, rientra nell'operatività comune dei servizi territoriali. In particolare l'azione programmatica e progettuale nel processo di accompagnamento al lavoro prevede, per i soggetti più deboli, una presa in carico globale che non termina all'atto dell'assunzione.

Parallelamente un'azione di monitoraggio nel tempo consente anche al mondo dell'impresa di collaborare efficacemente alla riuscita dell'inserimento e alla sua continuità.

Le tematiche del progetto possono infine collegarsi agli indirizzi contenuti nel Piano di Azione Nazionale

contro la Povertà e l'Esclusione sociale 2003-2005 (PAN Inclusione 2003/2005) e agli interventi comunitari in materia di inclusione sociale (PIC EQUAL).

Strategie di sviluppo per i percorsi triennali per disabili

Al termine di un percorso di ricerca-azione, che ha coinvolto un buon numero di formatori, coordinatori e tutor provenienti da diverse istituzioni, si avverte il bisogno di trarre un bilancio che sia il frutto non solo delle esperienze e delle idee di ognuno, ma anche di una valutazione delle esigenze degli adolescenti disabili raffrontate con i vincoli e le normative esistenti.

Infatti, la configurazione del Diritto-Dovere di Istruzione e Formazione prima e la conseguente articolazione dei percorsi triennali di istruzione e formazione professionale prima, la pubblicazione del recente "Regolamento sull'obbligo di istruzione" (DM 139 del 22 agosto 2007) poi, pongono in essere una questione di non poco conto, mettendo in discussione la tradizione storica dei percorsi FLAD, i quali, in linea con l'art. 14 della legge 104/1992, rappresentavano l'unica offerta possibile di formazione per così dire specializzata per disabili.

Gli elementi che caratterizzavano il lavoro svolto e progettato all'interno di un corso FLAD erano il riconoscimento della specialità dei ragazzi disabili (attraverso la predisposizione di un percorso a loro misura) e la fase di accompagnamento al lavoro. Infatti, il corso FLAD non prevedeva il raggiungimento di saperi e competenze specifiche, ma era finalizzato a verificare, attraverso momenti di osservazione, le potenzialità dell'allievo, i facilitatori da attivare per compensare i deficit sia di tipo fisico che psicologico - relazionale, la spendibilità in un futuro percorso lavorativo.

La specialità del percorso consentiva il rispetto dei percorsi di ognuno: gli obiettivi non erano esprimibili in termini di standard (come invece è giustamente all'interno dell'obbligo di istruzione), ma in termini di individualizzazione per così dire spinta, con uno sguardo costantemente orientato verso il lavoro. Al contempo, esisteva certamente il rischio che i FLAD diventassero una sorta di laboratorio protetto, nel quale far "stazionare" i cosiddetti gravi, facendogli fare qualcosa in attesa, facendo finta di stare a scuola, oppure "giocando a lavorare", anche quando la destinazione lavorativa non era traguadabile.

Ora è necessario chiedersi se una formazione di questo tipo è ancora utile oggi, evitandone le incongruenze, e salvaguardandone la specificità. La domanda è in fondo questa: esistono forme di disabilità che rendono l'integrazione nei normali percorsi scolastici più un ostacolo che un'opportunità? La flessibilità consentita da percorsi speciali, centrati sul progetto individuale, pur con lo svantaggio di una mancata integrazione oggi, può produrre vantaggi in termini di integrazione lavorativa domani?

Insomma, nel nuovo quadro normativo ciò che va valutato con attenzione è la finalità dell'integrazione di cui oggi tanto si parla. Come promuovere una reale integrazione? Come ad esempio portare la persona disabile verso un lavoro (e dunque verso l'integrazione nella società)? Ciò che sembra certo è che un'integrazione "a tutti i costi" può sfociare per alcuni disabili in un percorso improduttivo, contrassegnato da frustrazioni e in definitiva dal mancato raggiungimento di obiettivi di reale integrazione.

L'ipotesi più credibile attraverso la quale cercare di rivalutare l'esperienza acquisita in questi anni nei corsi FLAD potrebbe essere rappresentata da percorsi formativi di durata almeno triennale che consentano l'assolvimento dell'obbligo di istruzione garantendo l'acquisizione dei saperi minimi che dovrebbero essere declinati a livello regionale, come già avviene per i percorsi triennali, ma suscettibili di modifica in funzione delle caratteristiche degli allievi.

Obiettivo dei percorsi è, naturalmente, il lavoro. Superando la tradizione a volte sterile dei laboratori per così dire artigianali, che potevano tradursi in un "giocare a lavorare", il percorso specializzato per disabili è diretto a rintracciare per ciascun allievo l'intervento formativo che lo abilita ad acquisire alcune specifiche

abilità richieste per svolgere adeguatamente un lavoro, non sulla base di un profilo professionale predeterminato, ma sulla base del progetto individualizzato (e dunque del lavoro possibile “per lui”).

La progettazione di tali percorsi (che chiameremo “Percorsi specializzati”) ha tuttavia bisogno di un dispositivo molto serio di valutazione funzionale del disabile. Solo a seguito di una valutazione molto accurata delle potenzialità della persona disabile, infatti, è possibile prendere la decisione (per molti aspetti “spinosa”) di non ricorrere ai normali percorsi scolastici, ma, alla luce dei suoi bisogni, proprio così individuati, intraprendere un percorso speciale e professionalizzante.

Se è possibile, infatti, sarà opportuno inserire i ragazzi nei percorsi triennali di qualifica, in integrazione, che è naturalmente da ritenersi la scelta in astratto migliore. In concreto, tuttavia, una valutazione funzionale seria può condurre alla decisione altrettanto seria di inserire i ragazzi disabili in percorsi specializzati, dove essi possano ricevere una formazione altamente personalizzata, diretta in primo luogo al lavoro, e solo in secondo luogo al raggiungimento degli standard.

Oggi la normativa internazionale, ed in particolare il sistema ICF dell’OMS, ci ha messo a disposizione il linguaggio e gli strumenti per poter fare questo tipo di valutazioni, superando il concetto di diritti associati a malattie, per passare al concetto di bisogni associati alla “specialità” del funzionamento di alcune persone. La presente guida, dunque, ha nella valutazione funzionale (e nella griglia per la valutazione funzionale¹, che deve essere usata dai formatori) e nelle indicazioni rispetto al suo utilizzo il cuore delle indicazioni metodologiche, in ogni fase del percorso formativo, dall’accoglienza sino alla mediazione al lavoro.

ALLEGATO: SCHEDA PER LA VALUTAZIONE FUNZIONALE

Lo strumento è da utilizzare per la valutazione del Bisogno Educativo Speciale dei ragazzi che intraprendono un percorso triennale di istruzione e formazione professionale. Esso, infatti, è stato costruito scegliendo le categorie del sistema ICF che sono state ritenute rilevanti per un soggetto in età di obbligo di istruzione che deve acquisire una professione e/o un lavoro, o attraverso percorsi in integrazione o attraverso percorsi specializzati.

Sulla base dei bisogni rilevati il team dei formatori nella fase di accoglienza suggerisce alla famiglia il percorso ideale per il ragazzo, o attraverso il percorso in integrazione per una specifica professione, o per un percorso specializzato; lo stesso strumento dovrà in seguito essere aggiornato ai fini della stesura e revisione continua del piano individualizzato (nella fase in itinere).

INFORMAZIONI ANAGRAFICHE:

NOME:

COGNOME:

SESSO:

DATA DI NASCITA:

SCUOLA DI PROVENIENZA:

DIAGNOSI MEDICA:

1 Non esistono condizioni mediche

2
code

3
code

4
code

5 diagnosi non conosciuta.

VISTA:

UDITO:

DEAMBULAZIONE:

CENNI DI STORIA FAMILIARE:

ALLEGATO: SCHEDA PER LA VALUTAZIONE FUNZIONALE

MODALITA' DI VALUTAZIONE

Per aggiornare la scheda, non occorre compilare tutti i campi, ma soltanto quelli che sono utili alla delineazione del profilo dinamico funzionale del soggetto. Dopo aver scelto le priorità, occorre fare la valutazione funzionale sulla base della scala 0-4 esposta qui di seguito, e porre una "x" sotto la colonna IP (indicatore di priorità).

QUALIFICATORE	
xxx0	Nessuna difficoltà. Significa che la persona non presente il problema
xxx1	Difficoltà lieve. Significa che il problema è presente in meno del 25% del tempo, con un'intensità che la persona può tollerare e che si è presentato raramente negli ultimi 30 giorni
xxx2	Difficoltà media. Significa che il problema è presente in meno del 50% del tempo,

	con un'intensità che interferisce nella vita quotidiana della persona e che si è presentato frequentemente negli ultimi 30 giorni
xxx3	Difficoltà grave. Significa che il problema è presente in più del 50% del tempo, con un'intensità che altera parzialmente la vita quotidiana della persona e che si è presentato quotidianamente negli ultimi 30 giorni
xxx4	Difficoltà completa. Significa che il problema è presente per più del 95% del tempo, con un'intensità che altera totalmente la vita quotidiana della persona e che si è presentato quotidianamente negli ultimi 30 giorni
xxx8	Non specificato. Significa che esiste un problema, ma l'informazione è insufficiente per specificarne la gravità

B1 FUNZIONI MENTALI

CODICE	CATEGORIA	DESCRIZIONE
B1140	Esprime consapevolezza del giorno, della data, del mese e dell'anno	Esprime consapevolezza del giorno, della data, del mese e dell'anno
B1141	Orientamento rispetto allo spazio	Esprime consapevolezza rispetto a dove si trova (nome della scuola, classe, piano, etc.)
B1268	Perseveranza	Persevera verso gli obiettivi nonostante difficoltà e frustrazioni
B1301	Motivazione	Dimostra di agire in base ad incentivi
B140	Funzioni dell'attenzione	Focalizza uno stimolo esterno o un'esperienza interiore per il periodo di tempo necessario.
B144	Funzioni della memoria	Registra, conserva e rievoca informazioni quando necessario
B1521	Regolazione delle emozioni	Controlla i propri impulsi e manifestazioni emotive
B1640	Astrazione	Crea idee e rileva caratteristiche generali a partire da esperienze concrete
B1641	Pianificazione	Sviluppa mentalmente modi organizzati di procedere e di agire, come ad esempio preparare il materiale per il tirocinio

D1: FUNZIONI DELL'APPRENDIMENTO

CODICE	CATEGORIA	DESCRIZIONE
D130	Copiare	Imita o copia un evento o un simbolo, come ad esempio copia un gesto, un suono o le lettere dell'alfabeto
D135	Ripetere	Ripete una sequenza di eventi o simboli, come ad esempio conta per decine o recita una poesia
D140	Abilità di lettura	Riconosce caratteri alfabetici e pronuncia le parole correttamente
D145	Abilità di scrittura	Produce caratteri alfabetici per comporre parole e frasi, usando correttamente ortografia e grammatica
D150	Abilità di calcolo	Utilizza i numeri e compie operazioni aritmetiche
D1550	Abilità semplici	Effettua azioni intenzionali elementari, come ad esempio mette il

		pezzo in una morsa
D1551	Abilità complesse	Effettua insieme integrati di azione, come ad esempio compie il ciclo di lavorazione del pezzo
D166	Leggere	Comprende e interpreta il linguaggio scritto
D170	Scrivere	Produce parole e frasi per comunicare informazioni
D172	Calcolo	Risolve problemi compiendo calcoli e presenta ed espone i risultati
D177	Prendere decisioni	Effettua scelte tra più opzioni valutandone le conseguenze

D1: FUNZIONI DELLA COMUNICAZIONE

CODICE	CATEGORIA	DESCRIZIONE
D310	Comunicazione con - ricevere - messaggi verbali	Comprende i messaggi semplici, contestuali, articolati ed astratti nel linguaggio parlato, come ad esempio un saluto, la spiegazione di un insegnante o di una consegna assegnata.
D3150	Comunicazione - ricevere - gesti del corpo	Comprende il linguaggio del corpo sia in assenza del linguaggio verbale che come suo completamento. - mimica facciale, gesti e posture.

D4: FUNZIONI MOTORIE

CODICE	CATEGORIA	DESCRIZIONE
D4151	Mantiene una posizione accovacciata	Sa mantenere una posizione accovacciata per il tempo richiesto, come quando si sta di fronte alla parte bassa di uno scaffale.
D4153	Mantenere una posizione seduta	Sa mantenere una posizione seduta per il tempo richiesto, come per sedersi alla scrivania o a un tavolo.
D4154	Mantiene una posizione eretta	Sa mantenere una posizione eretta per il tempo richiesto, come quando si sta in coda ad uno sportello
D4300	Sollevere	E' in grado di sollevare un oggetto per muoverlo da un livello più basso a uno più alto, come nel sollevare un bicchiere dal tavolo.
D4301	Portare con le mani	E' in grado di portare un oggetto da un posto ad un altro usando le mani, come nel portare un bicchiere o una valigia.
D4302	Portare sulle braccia	E' in grado di portare o trasportare un oggetto da un posto ad un altro usando le braccia e le mani, come nel tenere in braccio uno scatolone.
D4305	Posare degli oggetti	E' in grado di usare mani, braccia o altre parti del corpo per appoggiare uno o più oggetti su una superficie o su un piano, come nell'appoggiare una pentola su un tavolo.
D440	Uso fine della mano	E' in grado di compiere azioni coordinate nel maneggiare oggetti, raccogliarli, manipolarli e lasciarli andare, usando una mano, dita e pollice, come necessario nel raccogliere monete da un tavolo, comporre un numero telefonico, sfogliare un manuale pagina per pagina, ritagliare una figura.
D445	Uso della mano e del braccio (coordinazione oculo-manuale)	E' in grado di compiere le azioni coordinate necessarie per muovere o manipolare oggetti, usando mani e braccia, come nel girare le maniglie della porta, o adoperare un cacciavite, nello spingere o tirare a sé un carrello, nel raggiungere un utensile allungando il braccio, nell'afferrare un oggetto in movimento, come nel fermare e prendere un bicchiere prima che cada.
D4500	Camminare per brevi distanze	E' in grado di camminare per distanze brevi o per periodi di tempo contenuti, come nel camminare per le stanze o i corridoi di un ufficio, o all'interno di un edificio e per brevi distanze all'aperto, come per eseguire commissioni nelle vicinanze.
D4501	Camminare per lunghe distanze	E' in grado di camminare per distanze ampie o per periodi di tempo prolungati, come nello spostarsi da una parte all'altra della città utilizzando i mezzi pubblici, o nell'attraversare un grande paese.
D4502	Camminare su superfici diverse	E' in grado di camminare su superfici inclinate come sulla pedana di un furgone, irregolari come su un terreno dissestato, sull'erba, in movimento come sui mezzi pubblici, o su superfici su cui aumenta la difficoltà nel mantenere l'equilibrio come sul ghiaccio.

D4503	Camminare attorno ad ostacoli	E' in grado di camminare nei modi richiesti per evitare oggetti, persone, animali e veicoli in movimento o immobili, come nel muoversi in un supermercato o in un negozio, o nel traffico, o attraverso aree affollate.
D4551	Salire/Scendere	E' grado di muovere il corpo verso l'alto o verso il basso, su superfici o oggetti, come scalini, scale a pioli, marciapiedi o altro.
D4552	Correre	E' in grado di muovere passi velocemente, come nel portare soccorso a qualcuno.
D460	Spostarsi in diverse collocazioni	E' in grado di spostarsi in vari posti e situazioni, come camminare attraverso le stanze di una casa, all'interno di un palazzo, per le strade in città senza l'ausilio di mezzi di trasporto.
D4701	Utilizzare mezzi di trasporto privati motorizzati	E' in grado di essere trasportato come passeggero da un veicolo privato motorizzato, come su una macchina privata, o un taxi
D4702	Usare mezzi di trasporto pubblici motorizzati	E' in grado i essere trasportato come passeggero da un veicolo motorizzato destinato al trasporto pubblico, come nell'essere passeggero su un autobus, un treno, una metropolitana o un aereo.
D4750	Guidare veicoli a trazione umana	E' in grado di condurre un veicolo a trazione umana, come una bicicletta.
D4751	Guidare veicoli motorizzati	E' in grado di condurre un veicolo dotato di motore, come un'automobile, o un motocicl

D5: CURA DELLA PROPRIA PERSONA

CODICE	CATEGORIA	DESCRIZIONE
D5100	lavarsi	Lavare e asciugare parti del corpo, utilizzando acqua e prodotti di pulizia, come ad esempio si lava le mani dopo un'attività di laboratorio.
D5108	percezione dell'igiene	Identifica le situazioni e i momenti nei quali occorre procedere all'igiene.
D5202	curare i denti	Si occupa dell'igiene dentale.
D5203	curare i capelli	Si pettina e acconcia i capelli in modo appropriato all'occasione e alla cultura.
D5400	curare le unghie e le mani	Cura la pulizia di unghie e mani in modo appropriato all'occasione e alla cultura.
D5404	mettersi indumenti	Esegue i compiti ordinati dell'indossare e togliere vestiti su varie parti del corpo, come ad esempio sa indossare e togliere la divisa da lavoro, sa indossare le scarpe di sicurezza, etc.
550	scegliere l'abbigliamento appropriato	Sceglie l'abbigliamento appropriato secondo la stagione o secondo le diverse situazioni di tipo professionale
D560	mangiare	Esegue i compiti ordinati di usare le posate, tagliare e spezzettare il cibo e/o portarlo alla bocca, in modo opportuno..
D5701	bere	Portare alla bocca bevande in modo funzionale e accettabile.
D4500	gestire la dieta e la forma fisica	Seleziona e consuma alimenti atti a mantenere una buona forma fisica e la salute.

D7: INTERAZIONI E RELAZIONI INTERPERSONALI

CODICE	CATEGORIA	DESCRIZIONE
D7103	Critiche nelle relazioni	Tollera, fornisce e risponde a disaccordi o critiche in modo socialmente adeguato
D7104	Segnali sociali	Dare e reagire in modo appropriato a segnali sociali, come ad esempio risponde ad un saluto
D7105	Contatto fisico nelle relazioni	Risponde al contatto fisico in modo socialmente adeguato
D7200	Formare	Inizia e mantiene relazioni positive

	delle relazioni	
D7203	Interagire secondo le regole	Agisce in maniera indipendente aderendo alle regole e alle convenzioni sociali
D7204	Mantenere la distanza sociale	Mantiene una distanza socialmente adeguata, come ad esempio non rivela cose intime ad estranei
D7400	Entrare in relazione con persone autorevoli	Crea e mantiene relazioni formali con persone con ruolo di autorità o di prestigio