

# Comportamenti problematici

nell'autismo ed in altre forme di handicap  
con gravi difficoltà di comunicazione

## Per cominciare, due analogie

Chiameremo la prima analogia: “il paese straniero”.

*Immaginate di trovarvi improvvisamente in un paese straniero. Qui non parlano la vostra lingua, e hanno un diverso sistema di scrittura: anche le insegne dei negozi non sono comprensibili per voi. Dopo un po' che siete lì, cominciate a sentirvi a disagio. Vorreste telefonare a casa, ma, anche se trovaste un telefono, non sapreste come utilizzarlo. Avete bisogno di andare in bagno ed avete fame. Non avete soldi, o, se li avete, non sapete quanto valgono e, nel fare un acquisto, vi dovrete fidare dell'interlocutore. Immaginate di dover andare in bagno. Che fare? Potete cercare di farvi capire facendo dei gesti, ma quali? I gesti non sono “universali”! Avendo a disposizione un foglio e una penna potete provare a disegnare. Ma, di nuovo, cosa? È una situazione difficile. Alcuni potrebbero mettersi a piangere, altri arrabbiarsi. Qualcuno potrebbe provare a chiedere a chiunque un aiuto, uno per uno: alla fine potrebbe trovare... In situazioni estreme, si sa che se ci si sente male si può sperare che qualcuno si accorga di noi e ci soccorra, e ci porti acqua, cibo...*

Questa analogia aiuta a cogliere quello che succede alle persone con ritardo mentale e difficoltà di comunicazione. Nella nostra società, queste persone sono come in un paese straniero. Non parlano la nostra lingua. Non sanno “leggere”. Hanno difficoltà ad usare i gesti, anche ad esprimersi in maniera non convenzionale, ad esempio, disegnando. Non sanno come fare a comunicare con i propri cari, che sicuramente sanno comprendere meglio degli estranei. Le persone con handicap non hanno moneta di scambio. Il pianto, la depressione, la rabbia, la richiesta continua: non ricorda proprio il comportamento problematico di tante persone con difficoltà? L'unica via d'uscita all'isolamento comunicativo rimane il malessere, per il quale si viene alla fine soccorsi. Ma allora bisogna restare malati, bisognosi, dipendenti...

Secondo gli autori che hanno elaborato questa analogia, che riguarda quei comportamenti problematici che chiameremo “relazionali”, il comportamento problematico è un messaggio. Questo significa che la

persona sta cercando di dirci qualcosa, più o meno consapevolmente. In altri termini, la “funzione” ovvero il senso del comportamento riguarda la relazione con altre persone.

Non tutti i comportamenti problematici sono relazionali. Esistono anche comportamenti problematici che riguardano solo la persona che li emette. Sono comportamenti ripetitivi, che vengono definiti “apparentemente non finalizzati”. Per cogliere il senso di questi, descriviamo una seconda analogia, che chiameremo “la sala d’attesa”.

*Siete in una sala d’attesa. Aspettate una visita medica, ma non sapete bene di cosa si tratterà, né quanto tempo dovrete attendere. Al muro ci sono vecchi cartelloni, niente riviste in italiano, solo quotidiani scritti con ideogrammi, senza figure. Non c’è nessun altro che voi. Siete un po’ in ansia. Cosa succederà? Cominciate a leggere i vecchi cartelloni, una, due, tre volte. Guardate le crepe nei muri, il pavimento. Tirate fuori dalle tasche i vostri foglietti, mettete in ordine il portafogli. Non avete con voi il telefonino: potreste parlare con qualcuno e sentirvi meno in ansia. Cominciate a “giocare” con i capelli, con la collanina. Vi mangiate le unghie. Guardate dalla finestra e camminate avanti e indietro. Magari qualcuno apre la porta e vi dice: “ancora dieci minuti”, ma voi non avete l’orologio: quanto dureranno quei dieci minuti? E questo vi fa sentire sollevati se comunque non sapete cosa succederà poi?*

Spesso le persone con handicap, in particolare quelle con un ritardo grave, vivono in una perenne condizione di “sala d’attesa”, ovvero spesso non sanno che cosa succederà nella loro giornata. I loro punti fermi possono essere l’essere lavati e vestiti, i pasti, gli spostamenti in macchina o in pulmino... Ma anche questi momenti, possono essere difficili da prevedere, se non in base ad alcuni elementi, che chiameremo “indicatori visivi”. Il piatto di minestra sul tavolo è un indicatore visivo del fatto che si sta per pranzare, mentre la frase “tra dieci minuti si mangia” può non indicare niente per una persona con difficoltà di comprensione della comunicazione verbale.

*Daniela ha una tetraparesi spastica ed un ritardo molto grave. Daniela non ama che la sua carrozzina venga spostata, e qualunque cambiamento la fa agitare e la fa piangere. Non ha linguaggio verbale, e non ha alcuna possibilità di prevedere cosa sta per succedere, a meno di non trovarsi già in una stanza che identifica con una particolare attività (la mensa, la palestra, la sua classe, ad esempio). Durante la sua permanenza al Centro Diurno effettua musicoterapia e terapia fisica. Mentre la musicoterapia viene effettuata in una situazione piacevole per Daniela, la terapia fisica le procura purtroppo delle sofferenze. Quando un operatore va a prenderla per accompagnarla in terapia, comincia a piangere. Come fa Daniela a sapere di che terapia si tratterà? Come fa a sapere in che giorno e a che ora farà una particolare terapia?*

Le persone che non possono fruire, elaborare ed utilizzare gli stimoli ambientali complessi, ad esempio che non possono leggere riviste, fare conversazione ... utilizzano stimoli semplici, come la luce, e sempre accessibili, come il proprio corpo, per creare stimolazioni piacevoli, ed anche per escludere stimolazioni spiacevoli o incomprensibili (come le persone che parlano intorno a loro). Ad esempio, la produzione di particolari suoni vocalici può servire per evitare di ascoltare, per “tenere fuori” altri suoni, e può essere piacevole in quanto è un’attività accessibile, conosciuta e diretta dalla persona che la produce. Del resto, si tratta di una delle poche cose che una persona con gravi difficoltà può saper fare in autonomia.

Inoltre, la difficoltà a comprendere numerose situazioni, in particolare quelle sociali, e a regolare il comportamento tramite una capacità dialogica interna, può far insorgere ansia, timore, paure, o vere e proprie fobie. Le fobie sono paure “esagerate” rispetto alla pericolosità oggettiva dello stimolo. Bisogna anche considerare che numerose persone con handicap, e soprattutto persone con autismo, hanno una ipersensibilità rispetto ad alcuni tipi di stimolazione sensoriale (tattile, visiva, uditiva...), che possono risultare più che fastidiosi, a volte anche dolorosi, mentre comunemente sono ritenuti neutrali.

Si vuole ancora sottolineare la difficoltà delle persone con handicap di compiere scelte e di autodeterminare almeno una parte della propria esistenza. Molte persone con handicap o con autismo non conoscono o non possiedono quello che può essere definito “il potere della comunicazione” (Peeters, 1999). Non è sufficiente saper prendere da soli un bicchier d’acqua, ma bisogna anche saper chiedere un bicchier d’acqua. La comunicazione influisce sul comportamento degli altri e consente di avere un accesso “mediato” alle cose, quando quello diretto non è possibile (come ad esempio se si vuole bere e si è fuori casa, al bar).

Riassumendo: una delle realtà dell’handicap in generale, e dell’autismo in particolare, più difficili da gestire è rappresentata dai comportamenti disadattivi, comunemente definiti “problematici”. Da quanto è stato detto, è comprensibile che il punto nodale per il lavoro sui comportamenti problematici è comprenderne la “funzione”, ovvero, che senso hanno per quella persona in quella situazione. Questa indagine è, come si vedrà, piuttosto complessa, anche perché in realtà ogni comportamento può avere più di una funzione, ad esempio avere insieme un senso relazione e non relazionale, o funzioni diverse in momenti diversi.

## **Che cosa sono e che cosa non sono i comportamenti problematici**

Alcune persone con handicap possono presentare atti autolesionistici, come mordersi le mani, picchiarsi sulla testa, battere la testa contro il muro,

strapparsi i capelli...; atti aggressivi verso gli altri, come dare calci, spingere...; distruggere oggetti: lanciare oggetti, romperli, morderli... Anche i comportamenti ripetuti, apparentemente non finalizzati, definiti “stereotipie”, possono costituire un problema, sia che riguardino atti motori come dondolamento del busto, movimenti rapidi delle mani, osservazione continua di luci o di oggetti in movimento...; o l’area vocale, come urla, emissioni di suoni particolari...; o verbale (“ecolalia”: ripetizione, immediata o dopo qualche tempo, di parole o di frasi ascoltate). È possibile anche che persone con difficoltà mostrino dei comportamenti particolari socialmente poco graditi che in genere non vengono effettuati da persone senza handicap, come cercare di spogliarsi in pubblico, annusare le persone, leccare oggetti, sputare... Altri comportamenti, come piangere, portare sempre con sé un particolare oggetto, opporsi all’esecuzione di un’attività... sono poco accettati negli adulti con difficoltà, in quanto solitamente vengono presentati dai bambini ma non dagli adulti.

Tutti i comportamenti descritti vengono considerati non desiderati o problematici in quanto generalmente:

- interferiscono con l’apprendimento e con lo sviluppo in generale;
- possono provocare dei danni alla persona stessa, ad altri o ad oggetti;
- sono considerati inaccettabili da un punto di vista sociale.

Non vengono invece considerati problematici quei comportamenti che, per quanto particolari o bizzarri, non interferiscono con lo sviluppo sociale, cognitivo e affettivo della persona, e non creano danni a lei, ad altri o ad oggetti.

*Un bambino con autismo si trovò ad affrontare il suo primo soggiorno estivo lontano dai familiari. I genitori raccontarono con una certa riluttanza che il bambino “doveva” dormire con le lenzuola molto strette intorno al letto, e tenendo un piccolo oggetto in ognuna delle mani. Loro si sentivano piuttosto colpevoli per aver lasciato che il figlio prendesse quella che descrivevano come una “cattiva abitudine”. Venne discusso insieme il fatto che questa abitudine non appariva dannosa né per il bambino né per gli adulti, e poteva non impedire la presenza al soggiorno, se gli assistenti fossero riusciti a garantire al bambino le sue normali condizioni di riposo.*

Tutti noi abbiamo delle abitudini peculiari, abbiamo un certo tipo di ordine o di organizzazione. Vi sono delle abitudini o delle particolarità del comportamento che non è etico (e neppure utile) pensare di dover forzatamente modificare, solo perché non rispondono a criteri di presunta “normalità” o non ci riguardano direttamente, ovvero sono diverse dalle nostre.

È comprensibile, da quanto detto, che la definizione di un comportamento come problematico non è univoca, in particolare in merito a

quei comportamenti che provocano disturbi di tipo “sociale”, percepiti soggettivamente o all’interno di un particolare gruppo. Può succedere in effetti che gli educatori non si trovino d’accordo sulla definizione di un comportamento come problematico. Il primo punto relativo all’intervento sui comportamenti problematici riguarda proprio l’accordo di operatori e familiari sulla loro definizione. Naturalmente sostenere che un comportamento è un ostacolo per la persona, e concordare su questo dato, non è cosa semplice. Alcuni possono essere convinti che una persona sia in un certo senso “giustificata”, per i motivi più vari, a mostrare comportamenti problematici: la persona manca di modalità espressive e comunicative convenzionali, l’ambiente relazionale è negativo, punitivo ed insensibile oppure le attività proposte non gli interessano, etc. Queste considerazioni sono preziose perché possono aiutare a comprendere perché la persona in questione si comporta in quel modo, ma non devono portare a considerare il suo comportamento come tollerabile o anche adeguato, prima ancora che sia stata effettuata una valutazione.

*In un incontro a scuola fra insegnanti, operatori e la madre di un bambino con autismo, emerse che gli insegnanti si sentivano fortemente stressati ed avevano enormi difficoltà nella gestione del bambino. Una insegnante raccontò che il bambino non stava mai fermo e, quando riuscivano a farlo stare seduto, sputava costantemente sul compagno seduto avanti a lui. Comprendendo che stare seduto era per il bambino un grande sforzo, le insegnanti avevano deciso di ignorare il comportamento di sputare, ed avevano chiesto di fare altrettanto ai compagni. Chiaramente i genitori dei compagni erano arrabbiati, ed i compagni di classe stessi erano disorientati, combattuti fra le richieste delle insegnanti ed il fastidio per il comportamento del compagno con autismo. Le insegnanti del resto si davano da fare per cercare di far “accettare” il bambino per quello che era, ma così non facevano altro che esasperare il problema!*

*Giuseppe aveva cinque anni quando cominciò ad essere seguito dal Servizio Ambulatoriale. All’epoca cercava di spogliarsi e di togliersi le scarpe in qualunque situazione. Sua madre comprendeva che il bambino aveva fastidio nel tenere addosso i vestiti, ma non sapeva cosa fare, e lo assecondava quando ciò era possibile, per esempio al mare, cercando senza successo di vietargli di spogliarsi quando riteneva che fosse impossibile.*

*Giuseppe cercava di spogliarsi ovunque e di togliersi le scarpe con qualunque clima. Gli operatori erano convinti pertanto che si dovesse decidere cosa fare in maniera costante e coerente, altrimenti: quando sarebbe arrivato il momento buono per insegnare a Giuseppe a tenere addosso i vestiti?*

Di contro, anche etichettare come problematico qualsiasi comportamento esca dalle righe, sia di disturbo ad alcuni o non convenzionale, appare poco rispettoso per l'individualità di ognuno, dogmatico ed anche poco etico, in particolare nel caso in cui si tratti di bambini o di persone con particolari deficit o handicap.

## **La valutazione quantitativa dei comportamenti problematici**

Oltre alla difficoltà di trovare un accordo su ciò che è da ritenere problematico, prima di cominciare un intervento gli operatori devono confrontarsi con la definizione del comportamento problematico stesso, che deve essere descritto in modo preciso e dettagliato. Per fare un esempio, è importante che non si parli di "aggressività" ma di "dare calci". Una definizione chiara del comportamento osservabile è necessaria affinché si possa trovare un accordo anche sulle motivazioni e sugli obiettivi dell'eventuale intervento per il decremento del comportamento stesso, e perché possa essere poi fatta una verifica intersoggettiva, ovvero da più persone, dei cambiamenti che si sono verificati in fase di intervento.

Dopo aver preso la decisione di cominciare ad effettuare un lavoro su un particolare comportamento problematico, e averlo definito in termini osservabili, è necessario avere una serie di dati "quantitativi", così come si presentano prima di cominciare un intervento di modificazione. I dati quantitativi sono costituiti dalla frequenza (e a volte dalla durata) con cui il comportamento si presenta. I primi dati raccolti contribuiranno ad elaborare quella che si definisce "linea di base", costituita dai valori iniziali sulle manifestazioni di quel comportamento, fissando così la situazione di partenza naturale (lanes, 1992). La linea di base sarà poi confrontata con i dati raccolti al termine dell'intervento. Con la frase "rilevare la frequenza" si intende semplicemente "contare" quante volte il comportamento si presenta in un determinato intervallo di tempo.

Ad esempio, si vuole sapere quante volte in una settimana di frequenza scolastica Carletto ha dato dei calci ai suoi compagni di classe. Questa informazione, che deve essere presa prima dell'intervento e che si definisce "di ingresso", verrà poi messa a confronto con l'informazione "in uscita", ovvero con il calcolo di quanti episodi simili si sono verificati al termine dell'intervento (ma anche durante l'intervento).

È ovvio che i sistemi di rilevazione non sono così semplici come suggerisce il termine "contare". La rilevazione deve essere fatta rispettando i parametri della psicologia sperimentale, che non verranno qui discussi. È però importante sapere che non ci si dovrebbe basare soltanto su una valutazione soggettiva né relativamente alla percezione iniziale del problema né relativamente alle sue modificazioni. È evidente che anche senza una

rilevazione precisa, si potrà dire che l'intervento avrà avuto un esito positivo quando non si verificheranno più episodi simili, o saranno rari o molto ridotti a giudizio degli educatori. È però proprio per non limitare l'osservazione al solo "giudizio" degli adulti, che è utile una rilevazione della frequenza. In genere gli adulti che espongono il problema sono personalmente coinvolti, in qualche modo colpiti, dal comportamento problematico stesso, e, in maniera del tutto involontaria o inconsapevole, partecipano a mantenerlo nel tempo. Gli adulti coinvolti non sono, pertanto, i "giudici" migliori, almeno non prima che siano chiari i meccanismi di mantenimento di quel comportamento e che vengano offerte, sia all'adulto che alla persona con handicap, delle alternative per sostituire il comportamento problematico con qualcosa di più accettabile.

## L'analisi funzionale

Il costruire una linea di base non fornisce, però, informazioni sul perché un dato comportamento si manifesta. Il secondo passo della valutazione consiste pertanto nel condurre un'analisi funzionale che consente di comprendere le funzioni del comportamento.

Dopo aver fatto una descrizione dettagliata (per descrizione dettagliata si intende il tenere un piccolo diario con la descrizione della maggior parte di informazioni sulla situazione), magari nelle diverse situazioni in cui si manifesta il comportamento problematico, è necessario avere una griglia di lettura per poter discriminare i vari "momenti" della situazione. Nell'introduzione si è parlato del fatto che diversi comportamenti hanno diverse funzioni. L'analisi funzionale deve consentire di comprendere quale o quali funzioni ha quel particolare comportamento per quella persona in quella situazione.

L'esempio 1 rappresenta uno schema per l'analisi funzionale.

### Analisi funzionale

<b>A</b> <b>Antecedenti</b>	<b>B</b> <b>Comportamenti</b>	<b>C</b> <b>Conseguenze</b>
<b>1)</b> tutto ciò che precede il comportamento problematico (+ giorno e ora)	<b>2)</b> descrizione del comportamento problematico	<b>3)</b> tutto ciò che segue il comportamento problematico

Esempio 1: schema per l'analisi funzionale

Nell'analisi funzionale, il comportamento problematico viene trascritto (in termini osservabili) nella casella B. Nella casella A viene scritto tutto ciò che lo precede (situazione, ambienti, attività, persone presenti...); nella casella C, tutto ciò che lo segue (cosa fanno allora le persone, come cambia

la situazione...). Poiché le relazioni umane non hanno in realtà un inizio e una fine, si tratta in qualche misura di un'astrazione che utilizza arbitrariamente uno "spezzone" di interazione, mettendo al centro il comportamento problematico di una persona, prima di questo le cosiddette "situazioni stimolo" e dopo le cosiddette "risposte ambientali".

Si osservi l'esempio 2.

### Analisi funzionale

<b>A</b> <b>Antecedenti</b>	<b>B</b> <b>Comportamenti</b>	<b>C</b> <b>Conseguenze</b>
1) Anna cammina con Paola per strada	2) Anna si ferma e comincia a dondolarsi	3) Paola invita Anna a continuare a camminare dicendo: Dai, Anna

Esempio 2: analisi funzionale del comportamento di Anna di "dondolarsi"

Le risposte ambientali hanno a loro volta degli effetti, ed ecco che l'analisi funzionale si complica, come nell'esempio seguente.

### Analisi funzionale

<b>A</b> <b>Antecedenti</b>	<b>B</b> <b>Comportamenti</b>	<b>C</b> <b>Conseguenze</b>
1) Anna cammina con Paola per strada	2) Anna si ferma e comincia a dondolarsi	3) Paola invita Anna a continuare a camminare dicendo: Dai, Anna
3) Paola invita Anna a continuare a camminare dicendo Dai, Anna	4) Anna dà uno schiaffo a Paola	5) Paola dice No, la ferma, cerca di calmarla, la accompagna fino ad una panchina dicendo Andiamo alla panchina; qui si siedono entrambe

Esempio 3: analisi funzionale del comportamento di Anna di "dare schiaffi"

Nel lavoro reale può essere necessario annotare non solo che "Anna cammina con Paola per strada" (antecedente) ma anche da quanto tempo camminano, che tipo di strada percorrono (rumorosa, assolata, etc) e tutte le variabili che potrebbero influenzare il comportamento di Anna. In questa fase infatti non sappiamo ancora qual è la variabile "scatenante".

Si ha la possibilità di individuare all'interno della situazione le parti che costituiscono quelli che in termini tecnici sono chiamati "antecedenti" (colonna



A), ossia le situazioni che possono essere scatenanti o comunque situazioni nelle quali è possibile o particolarmente probabile che si verifichi un comportamento problematico. Queste situazioni si definiscono “avversive” quando la persona che mostra il comportamento problematico se ne sottrae o le fa cessare.

Attraverso l’analisi devono essere messe in luce variabili importanti del contesto di emissione: eventuali aspetti dell’ambiente fisico (ad esempio il rumore di fondo, le caratteristiche fisiche come la dimensione della stanza, eventuali situazioni di fastidio, etc.) o di natura biologica/fisica del soggetto (ad esempio mal di denti, sindrome premestruale, etc.) o ancora la presenza di un bisogno fisiologico (sete, fame) o relazionale (attenzione, affetto).

Nell’analisi degli antecedenti è necessario sottolineare il rapporto tra gli stimoli ambientali ed il comportamento. Normalmente siamo guidati nella previsione di ciò che faremo dalle cose che “vediamo” (percepiamo) intorno a noi, così ad esempio se passeggiamo su una spiaggia penseremo di fare una nuotata, se vediamo nostra madre che apparecchia penseremo di dover mangiare, se abbiamo fame e vediamo la scritta “Ristorante” penseremo di poter entrare e rifocillarci. In tutti questi casi gli stimoli suggeriscono dei comportamenti che hanno un’alta probabilità di essere portati a termine in maniera positiva, in termini tecnici sono chiamati “stimoli discriminativi”.

Gli stimoli ambientali possono peraltro fungere da inibitori per un comportamento - negli esempi citati la passeggiata in spiaggia non favorirà la previsione di sciare, vedere la mamma che apparecchia non suggerirà che si sta per andare a letto, la scritta Ristorante non ci suggerirà di comprare una giacca - in tal caso sono chiamati stimoli  $\Delta$  (delta).

Dopo questa descrizione semplificata è necessario sottolineare che anche la presenza di una persona può essere uno stimolo discriminativo rispetto ad alcuni comportamenti e stimolo  $\Delta$  rispetto ad altri.

In altri termini, l’insegnante Rosa può “suggerire” ad un bambino di richiedere delle caramelle, in quanto in genere ne porta un pacchetto nella borsa. Questi “suggerimenti” possono essere del tutto involontari, e molte persone che lavorano con bambini con autismo si chiedono sinceramente: “Perché con me tiene un certo comportamento e con qualcun altro no?”.

Dall’analisi funzionale possono risultare chiari anche i tentativi di comunicazione precedenti i comportamenti problematici (nell’esempio: Anna si ferma e comincia a dondolarsi) che non sono stati identificati come tali.

In seguito si devono individuare le conseguenze che il comportamento problema produce nell’ambiente e che possono servire a rinforzarlo, mantenendolo ad alta frequenza (Carr, 1998). Quando un comportamento (in B) si manifesta con frequenza crescente, si dice che le conseguenze sono “rinforzanti”. Attenzione: il concetto di “rinforzo”, che non verrà qui trattato, non implica giudizi di valore (ovvero “buono/cattivo” “giusto/sbagliato”). Si tratta semplicemente di una definizione psicologica con cui si intende: “qualunque risposta (conseguenza) aumenta le probabilità di emissione della

frequenza del comportamento che lo precede". In altri termini, il concetto di rinforzo non implica una spiegazione, ma soltanto una descrizione.

Nel caso di Anna, si può definire la situazione antecedente (camminare per strada) come avversiva, per il semplice fatto che Anna se ne sottrae (la fa cessare); e la conseguenza (sedersi sulla panchina, ecc...) come rinforzante.

Al comportamento possono seguire conseguenze del tipo:

- viene prestata attenzione alla persona durante e dopo l'emissione del comportamento
- la persona non riceve rinforzi per altri comportamenti
- al comportamento segue l'interruzione dell'attività precedente

Bailey (1986, in Ianes, 1992) amplia la lista dei quesiti dell'analisi strutturale e funzionale:

1. Vi sono delle situazioni nelle quali il comportamento - problema si manifesta sempre oppure altre in cui non si presenta mai?
2. La persona potrebbe voler segnalare, attraverso il comportamento problema, uno stato di deprivazione fisiologica, come la sete o la fame?
3. Il comportamento problema potrebbe essere l'effetto collaterale di qualche trattamento farmacologico?
4. La persona manifesta tale comportamento per evitare una situazione frustrante o faticosa oppure per far fronte alla noia o alla solitudine?
5. Il comportamento si presenta solo in presenza di determinate persone?

Nella maggior parte delle esperienze si osserverà che il comportamento problematico non si verifica "a vuoto" ma in un contesto sociale, e tenderà al raggiungimento (non per forza consapevole o esplicito, bensì di fatto) di uno scopo nella relazione con un'altra persona, acquisendo quindi un importante valore comunicativo.

Lovaas e altri (1987, in Ianes, 1992) hanno confermato con varie dimostrazioni sperimentali l'ipotesi per cui un comportamento autolesionistico può essere mantenuto da una situazione vissuta come rinforzante. Infatti i bambini presi in considerazione nella ricerca ricevevano una notevole attenzione sociale (sotto forma di preoccupazione e vicinanza da parte dell'adulto), ed i comportamenti problematici di conseguenza aumentavano. Al contrario, quando i ragazzi venivano posti in osservazione in una stanza vuota, rendendo così impossibile l'attenzione da parte dell'adulto, il comportamento non si presentava.

Un'altra possibilità è che molti comportamenti disadattivi e problematici siano mantenuti dal rinforzo negativo. In altri termini l'emissione di un comportamento, ad esempio aggressivo, potrebbe essere finalizzata ad uscire da una situazione vissuta come sgradevole e, non avendo altra possibilità di esprimere questo disagio, molti bambini avrebbero imparato che, ad ogni emissione di un comportamento disadattivo, gli sarà concesso di uscire dalla situazione sgradevole. In ogni caso, un comportamento ha per persone diverse, ma anche per la stessa persona in diverse situazioni, funzioni diverse (McEvoy et al., 1990).

Negli esempi riportati per Anna, ovviamente ci si chiede: Anna ha altri modi per esprimere il suo desiderio di interrompere la passeggiata e fermarsi? In moltissimi casi è evidente che i comportamenti problema rivestono per la persona un'importante funzione comunicativa: se gli manca la capacità di esprimere in modo convenzionale uno stato di dolore, di bisogno psicologico, di noia, un individuo può comunicarlo con una modalità disadattiva. In tali casi un approccio adeguato consisterà nell'insegnare alla persona a comunicare in modo alternativo e socialmente accettabile (Carr, 1998).

Rispetto al caso di Anna ci si chiede ancora: Qual è la storia di questo comportamento problematico? Quello che è successo in questa situazione, succede sempre? Succede solo con Paola? E come mai Paola ha reagito così?

L'analisi funzionale, in effetti, non riguarda solo la persona che emette il comportamento problematico, ma anche chi le sta intorno. Si consideri l'esempio seguente:

#### Analisi funzionale

<b>A</b> <i>Antecedenti</i>	<b>B</b> <i>Comportamenti</i>	<b>C</b> <i>Conseguenze</i>
<b>1)</b> Patrizio è in classe con i compagni seduto al suo banco. C'è la lezione di storia.	<b>2)</b> Patrizio batte la mano sul tavolo	<b>3)</b> L insegnante interrompe un istante il discorso, poi riprende la lezione
<b>3)</b>	<b>4)</b> Patrizio rovescia il banco	<b>5)</b> L insegnante dice: Fabio accompagna Patrizio dalla bidella Maria. I due ragazzi escono.

Esempio 4: analisi funzionale del comportamento di Patrizio di "rovesciare il banco"

Brevemente: nell'esempio fatto, la lezione di storia è evidente avversiva per Patrizio; uscire dalla classe è rinforzante. In effetti, Patrizio non possiede linguaggio verbale, ha tempi di attenzione ridottissimi (pochi secondi), e non è in grado di restare seduto su richiesta per tempi sostenuti (all'epoca di cui si racconta, ad esempio, mangiava in piedi, camminando per la stanza).

Lasciando perdere le considerazioni su Patrizio, concentriamoci sull'insegnante, Giovanna. Cosa pensa, come si sente e perché si comporta così? Proviamo, con il suo aiuto, a fare un'analisi funzionale mettendo al centro l'adulto. La situazione cambia sensibilmente, perché l'adulto,

educatore, genitore, o con altro ruolo, può collaborare descrivendoci come si sente e ciò che pensa, oltre a focalizzare ciò che fa.

### Analisi funzionale

<b>A</b> <b>Antecedenti</b>	<b>B</b> <b>Comportamenti</b>	<b>C</b> <b>Conseguenze</b>
<p><b>1)</b> Giovanna fa lezione. Patrizio batte la mano sul tavolo</p> <p>Pensieri: “oh, no, lo fa ancora...” Emozioni: delusa, seccata, impotente</p>	<p><b>2)</b> Giovanna interrompe un istante il discorso, poi riprende la lezione</p> <p>Pensieri: “meglio fare finta di niente e sperare che passi...” Emozioni: speranzosa ma agitata</p>	<p><b>3)</b> Patrizio rovescia il banco</p> <p>Pensieri: “l’ha fatto, oddio... questi ragazzi non se lo meritano, la responsabilità è mia...” Emozioni: incapace, inadeguata, agitatissima, in colpa...</p>
	<p><b>4)</b> Giovanna dice: Fabio accompagna Patrizio dalla bidella Maria. I due ragazzi escono.</p> <p>Pensieri: “ok è finita, è la cosa migliore da fare...” Emozioni: più tranquilla</p>	<p><b>5)</b> Giovanna riprende la lezione</p> <p>Pensieri: “Questo ragazzo non dovrebbe stare qui, o se ci sta deve avere sempre una persona vicino, perché ci devo badare io...almeno adesso posso fare lezione” Emozioni: sia rabbia, che sollievo e maggiore tranquillità</p>

Esempio 5: analisi funzionale dei comportamenti, pensieri ed emozioni dell’insegnante Giovanna

La discussione di quello che pensa e di come si sente Giovanna meriterebbe una grande attenzione, che qui non le verrà dedicata. È importante però notare che tutto quello che succede va ad incidere sull’andamento della situazione. In particolare, si noti come anche per l’insegnante vale la valutazione degli antecedenti come avversivi (il ragazzo batte la mano sul banco...) e delle conseguenze come rinforzanti (il ragazzo esce). Ovvero, senza volerlo e senza rendersene conto consapevolmente, l’insegnante sta facendo in modo di “liberarsi” del ragazzo non meno di quanto Patrizio sta facendo in modo di “liberarsi” di lei!

Un'ulteriore considerazione meriterebbe il ruolo dei compagni di classe e in particolare di Fabio. Nella situazione reale dovremmo prendere in considerazione ciò che accade nella situazione allargata (classe, scuola, bidelli, famiglia...) e nel tempo (la "storia del comportamento"...).

Possiamo in conclusione dire, che, in maniera del tutto inconsapevole, Giovanna sta insegnando a Patrizio a rovesciare banchi, e Patrizio sta insegnando a Giovanna a mandarlo fuori dalla classe, e tutto questo rischia di succedere sempre più di frequente (ovvero: tutte le volte che ci sarà lezione con Giovanna, Patrizio rovescerà il banco) e con una modalità che si definisce "escalation" (ovvero: essendo stato ignorato il comportamento precedente al rovesciare il banco, che consisteva nel battere la mano sul tavolo, questo comportamento non si verificherà più, mentre succederà sempre più rapidamente qualcosa di più violento ed incisivo, rovesciare il banco, per l'appunto!). Questo è quello che si chiama un "circolo vizioso"!

In ultimo, non dimentichiamo tutto il resto: chi è Patrizio, chi sono i suoi genitori, i suoi insegnanti, i suoi compagni, cosa tutte queste persone pensano e desiderano in merito alla situazione in generale e al comportamento di Patrizio in particolare, qual è il suo contesto scolastico, ecc..., tutti elementi che non abbiamo qui preso in considerazione.

A questo punto, pochi potrebbero essere del parere di non intervenire, ed è chiaro che intervenire solo sul "comportamento" di Patrizio non servirebbe a niente.

## **Intervento sugli antecedenti**

Intervenire sugli antecedenti significa impedire alla persona di trovarsi in una situazione che può metterla in condizione di fare delle richieste in maniera socialmente inaccettabile. Nell'esempio di Anna, Paola dovrebbe proporre ad Anna una sosta prima che lei possa accusare stanchezza, almeno finché Anna non ha un modo adeguato di chiedere di fermarsi. Naturalmente riuscire a prevenire i comportamenti di richiesta comporta una conoscenza e una sintonizzazione con l'altro notevole.

Ci sono altri modi di "prevenire" un comportamento problematico (intervento sugli antecedenti).

Nel caso in cui, ad esempio, la persona con autismo impari a fare una richiesta in modo adeguato, è possibile che tale richiesta cominci ad essere presentata continuamente. In tal caso è indispensabile indicare in maniera chiara i contesti nei quali la richiesta può essere fatta. In caso contrario il "NO" potrebbe essere interpretato come una fallita comprensione e quindi porterebbe la persona con autismo a rifare la domanda in maniera più decisa o ad avere una crisi di collera. Inoltre se la modalità di comunicazione utilizzata non è appresa perfettamente, la risposta "NO" non spiegata

potrebbe portare all'estinzione della richiesta. Appare evidente la necessità di un ambiente "strutturato" nel quale sia il più possibile chiaro "dove" e "quando" si fa "cosa".

Nel caso in cui il comportamento problematico preso in considerazione sia una stereotipia "pervasiva" la struttura dell'ambiente ci darà la possibilità di separare le situazioni nelle quali il comportamenti problematici potrà essere emesso da quelle dove ciò non è possibile. Questo tipo di organizzazione è di forte contenimento per la persona autistica perché l'averne degli spazi dove è concesso mettere in atto un particolare comportamento consente di non doverlo richiedere continuamente.

Nei momenti in cui si richiede alla persona con autismo di rinunciare al comportamento stereotipato sarà necessario proporre delle attività sostitutive (o alternative): sarà più produttivo dire "Fabio fai un puzzle" anziché dire "Fabio smetti di annusare il cuscino". La richiesta positiva, ossia di proporre un'attività è generalmente più proficua di quella negativa, ossia di impedire un'attività, ma per le persone con autismo è di importanza fondamentale in quanto per la loro caratteristica ristrettezza di interessi hanno una grossa difficoltà ad autogestire il tempo e dovendo rinunciare ad un'attività stereotipata spesso non hanno la possibilità di trovare da soli un'alternativa.

In effetti, organizzare l'ambiente in modo che vi siano spazi e tempi per attività incompatibili, oppure alternative, oppure alternative ai comportamenti problematici o comunque adeguate, è la maniera fondamentale di prevenire i comportamenti problematici. In altri termini una buona programmazione di attività veramente individualizzate ha, in genere, il potere di ridurre fortemente la comparsa di comportamenti problematici. Ovviamente, chi vive con persone con autismo deve sforzarsi di vedere il mondo con i loro occhi, di ascoltare, toccare, sentire come persone con autismo, per non proporre costantemente stimolazioni fastidiose o addirittura dolorose, per non essere invadenti, e per non generare, seppure involontariamente, paura.

## **Fornire alternative comunicative**

Lo scopo principale dell'intervento è quello di insegnare all'individuo forme specifiche ed accettabili di comunicazione. Le forme comunicative che vengono insegnate, se sono più efficaci dei comportamenti problematici nell'influenzare gli altri e maggiormente mirate al soddisfacimento dei bisogni della persona, dovrebbero sostituirsi ai comportamenti problematici.

Per forme specifiche ed alternative di comunicazione si intende non solo il linguaggio verbale, ma anche la comunicazione gestuale, la comunicazione attraverso disegni, oggetti, o qualunque altra forma che posa

essere usata per influenzare gli altri al fine di raggiungere obiettivi importanti, in maniera comprensibile e socialmente accettabile. L'obiettivo finale è il cambiamento dello stile di vita della persona con difficoltà di comunicazione, che possa influenzare positivamente il modo in cui la persona vive la propria esistenza. Avere come obiettivo la sola riduzione della frequenza dei comportamenti problematici non è sufficiente, soprattutto se l'unico risultato consiste nel produrre un soggetto "quieto e docile" che non infastidisca genitori, insegnanti o altri. I comportamenti problematici molto spesso emergono da un retroterra di esclusione, di mancanza di gestione personale della propria esistenza. Quindi l'intervento sui comportamenti problematici richiede un miglioramento nella qualità della vita della persona. Un intervento ben riuscito permette alla persona in difficoltà di influenzare gli altri senza dover ricorrere al problema comportamentale. Cosa ancora più importante, gli interventi ben riusciti permettono all'individuo di partecipare direttamente alla vita in comune, e di avere più opportunità sociali, lavorative, e di tempo libero di quanto sia mai accaduto prima. Tali opportunità non si verificano in "ambienti speciali", riservati alle persone con handicap o con autismo, ma nel più ampio mondo delle persone senza handicap o non autistiche.

La scheda di analisi funzionale ci da la possibilità di individuare i comportamenti che vengono usati al posto di richieste adeguate. Nel nostro esempio il riquadro B (2) - Anna comincia a dondolarsi - rappresenta il comportamento sostitutivo non funzionale, quello che potremmo chiamare "precomunicazione". In realtà quello che si può osservare, soprattutto nel caso in cui un comportamento problematico si sia instaurato da molto tempo, è la mancanza parziale o totale di questo comportamento precomunicativo. Potrebbe per esempio succedere che Anna, fermandosi per strada, desse uno schiaffo a Paola senza prima "dondolarsi". Questo potrebbe avvenire per due ragioni concomitanti: a) il comportamento di dondolarsi non ha alcuna conseguenza positiva, quindi non ha ragione di esistere; b) c'è la tendenza a diminuire la latenza di un comportamento che restituisce l'esito desiderato.

In entrambi i casi i comportamenti della colonna B possono essere visti come comportamenti di richiesta non funzionali, ed è a questo livello che si situa il punto cruciale dell'intervento: insegnare modalità di comunicazione diverse e "migliori".

È importante sottolineare che, mentre un intervento sugli antecedenti o sui possibili rinforzi di un comportamento non adeguato hanno unicamente lo scopo di ridurre o eliminare il comportamento stesso, "insegnare a comunicare" è un intervento volto a migliorare la qualità della vita. Una persona con autismo che sperimenta la richiesta, che può non agitarsi di fronte ad un disagio sarà sicuramente più padrona di quello che le accade.

Le modalità con le quali si può insegnare ad una persona con autismo a comunicare non saranno trattate in questa sede, quello che qui si vuole ricordare è che se si vuole migliorare la comunicazione espressiva è importante individuare i contesti ed i momenti nei quali la persona potrebbe

avere delle richieste in modo che l'adulto possa prevedere la richiesta e suggerire (in fase di apprendimento) la modalità di comunicazione adeguata (Peeters, 1999; Watson, Lord, Schaffer and Schopler, 1997).

## **Intervento sulle conseguenze**

Sia dall'osservazione semplice sia dallo schema di analisi funzionale appare chiaro che il comportamento è mantenuto da una conseguenza gratificante (rinforzo). Il tipo di intervento più comune, agente a questo livello, è quello di eliminare tale rinforzo. Questa modalità di intervento è detta estinzione. In molti casi, le persone con autismo mettono in atto comportamenti - problema che sono mantenuti dall'attenzione delle persone, sarà quindi necessario ignorare i comportamenti stessi (e, ovviamente, insegnare modalità adeguate per richiedere l'attenzione). Negli altri casi, ad esempio quando il comportamento serve per manifestare un bisogno fisico, si dovrà interrompere l'erogazione del rinforzo specifico. Questo significa che se si vuole estinguere un comportamenti problematici è fondamentale individuare la conseguenza gratificante che mantiene il comportamento, e quindi non semplicemente ignorare il comportamento stesso.

La conseguenza di un programma di estinzione nella prima fase della sua applicazione sarà l'amplificazione dei comportamenti - problema, questo è facilmente intuibile: se la richiesta non è ascoltata si richiede più insistentemente. Tuttavia dopo un periodo iniziale si osserverà una graduale diminuzione del problema.

Questo tipo di intervento non può comunque essere proposto senza fare un'analisi del sistema comunicativo della persona con autismo, infatti se parallelamente non si insegna un altro modo per fare delle richieste si estinguerà non solo la modalità di richiesta, ma la richiesta stessa. Questo è un grosso rischio per persone che non possiedono il significato della comunicazione.

Quello che si vuole sottolineare è la necessità di comprendere il comportamenti problematici, di comprenderlo anche "prima che sia stato emesso" per poter fornire gradualmente delle alternative. Fornire, quindi, alla persona un contesto (relazione) nel quale abbia un'alta probabilità di vedere accolte le proprie richieste, quindi potrà essere motivato a comunicarle meglio e magari anche in maniera più dettagliata. Solo in questa fase potrà essere estinto il comportamenti problematici, ossia nella fase in cui è "un modo di fare" che esiste da molto tempo, ma che coesiste con altri "modi".

Si ricorda, infine, che le conseguenze gratificanti che mantengono un comportamento sono quelle che seguono il comportamento con una latenza di qualche secondo o al massimo qualche minuto. Nel caso, quindi, si voglia estinguere un comportamento, o comunque intervenire sulle conseguenze,



non sarà opportuno agire su conseguenze che sono lontane temporalmente dal comportamento - problema.

## **Perché la punizione non è una soluzione**

Da quanto detto dovrebbe già essere chiaro che la punizione è un'assurdità da un punto di vista educativo, considerata la complessità degli elementi implicati nelle manifestazioni dei comportamenti problematici.

Si vuole però, per completezza e perché ancora capita di sentire familiari, ma anche educatori, convinti del valore pedagogico della punizione, chiarire che cosa è, e cosa non è, la punizione, da un punto di vista educativo.

La cosiddetta "punizione" è, tecnicamente, una stimolazione avversiva in risposta ad un comportamento, che ne riduce la frequenza. Così, se un bambino mette la manina sul termosifone acceso e bollente, e si brucia, il bruciarsi è una punizione, ed è presumibile che il bambino non lo farà più, probabilmente mai più.

Nell'esempio del termosifone, si è descritto ciò che è la punizione, diciamo, "in natura". Le caratteristiche della punizione "in natura" sono le seguenti:

1. è forte
2. è immediata
3. avviene sempre

Nell'esempio descritto, il bambino si fa tanto male (forte), si fa male subito (immediata), e nel caso che dovesse malauguratamente riprovarci, si brucerà di nuovo (sempre). Se il bambino aveva avuto esperienza di termosifoni spenti, potrebbe in effetti riprovarci una seconda volta. In tal caso, comincerà a discriminare quei segnali (stimoli discriminativi o stimoli  $\Delta$  delta) che gli consentiranno di capire, prima di toccarlo, se il termosifone è acceso o spento.

Consideriamo adesso la seguente situazione: un certo bambino "un po' ribelle" viene definito da sua madre come uno che "mangia schifezze a tutte le ore del giorno". Con ciò la madre intende che il bambino mangia patatine fritte, merendine, cioccolata, marmellata, biscotti, ecc... mentre non mangia, a casa, ai pasti regolari. Un esempio di interazione tipo è la seguente.

*Approfittando di un attimo di distrazione della mamma, Piero si impossessa del barattolo della marmellata, lo apre, mangia, si sporca, ecc... la madre lo scopre, ed esasperata dalla constatazione dei ripetuti disastri, grida, lo picchia, poi lo lava, lo pulisce, dice che riferirà il fatto al padre, e che la sera il bambino non mangerà, pulisce in cucina. Di fronte al pianto del bambino, poi, cogliendo di avere forse esagerato e che il piccolo poteva*

*avere fame o bisogno di attenzione, lo consola, ecc..., a volte gli propone altri tipi di merenda (frutta) o gli consente di continuare a mangiare ciò che a rubato ("però seduto al tavolo..."). Di contro, a volte il bambino è così furbetto che la madre si accorge che ha mangiato di nascosto solo parecchio tempo dopo, ad esempio trovando il barattolo di nutella vuoto. La signora è convinta di utilizzare la punizione. Lo sta facendo?*

Fortunatamente per il bambino, non lo sta facendo. Per punirlo, la madre dovrebbe adottare un comportamento forte (...) e non solo sgridarlo, lavarlo, ecc..., attività che potrebbero costituire anche un rinforzo di tipo attento; la sua risposta dovrebbe essere immediata, e non rimandare al padre, alla cena ecc...; e dovrebbe fare tutto ciò sempre, cioè scoprire il bambino tutte le volte. Tutto ciò è possibile? E, soprattutto, è etico?

Se la madre si comporta così come fa, in realtà, non è perché pensa che sia utile educativamente, ma solo perché è arrabbiata e non sa cos'altro fare. In effetti è di fondamentale importanza considerare le emozioni della madre per comprendere tutte le implicazioni della risposta cosiddetta "punitiva" sulla relazione.

Inoltre, quali conseguenze ha il comportamento della madre sul bambino? Le conseguenze comportamentali sono facilmente immaginabili: il bambino continuerà a rubare cibi, marmellata, ecc... Sa che può farlo due o tre volte prima di essere scoperto. Sa che, almeno a volte, riceverà attenzione, ed altri premi (essere lavato, altre merende...). La madre sta realizzando quella che si chiama "incoerenza educativa", adottando comportamenti di segno opposto (vietare e permettere l'accesso al cibo...) e sta in definitiva insegnando al bambino che gli viene consentito, di fatto, fare ciò che fa, e che gli adulti non sono né credibili né affidabili. Il bambino comincerà a nutrire sentimenti ambivalenti (e questo è normale) che potrebbero però venire esasperati, cominciare a metterlo in ansia e a fargli dubitare dell'amore delle figure parentali. Inoltre comincerà a percepire sé stesso come "cattivo" e a credere che ciò che la madre dice nei momenti di rabbia ("non cambierai mai" "non ti sopporto più" "ti mando a vivere da tua nonna" "sei tremendo"... ) possa essere vero, e quindi a credere di essere una persona tremenda, incapace di migliorare, indegna di essere amata, ecc... La madre sarà sempre più stanca, delusa fra sentimenti di incapacità e di colpa, e il rapporto fra i due comincerà a basarsi su questa modalità relazionale (o "gioco"), che coinvolgerà il padre, i nonni, ecc... A questo punto non si potrebbe più parlare del "semplice" furto di cibo...

Ancora una considerazione: cosa dovrebbe fare il bambino invece di rubare marmellata? Qual è il comportamento corretto? Quale che sia, la madre non glielo sta insegnando. Inoltre, purtroppo, il bambino comincerà ad imitare la madre, utilizzando a sua volta la "punizione" come modalità relazionale. Ad esempio, cogliendo che per la madre è importante che lui mangi, potrebbe cominciare a non mangiare a cena se la madre non gli

consente, prima, l'accesso ai cibi che lui desidera. Non parliamo poi delle conseguenze emotive, comportamentali e relazionali delle situazioni in cui il bambino viene spaventato (alcuni direbbero "ricattato") con promesse di azioni punitive che poi non si verificheranno!

In definitiva, la cosiddetta punizione, quando viene usata dall'essere umano:

1. non serve a far cessare un comportamento indesiderato
2. non insegna il comportamento adeguato
3. non è etica e comporta una serie di conseguenze negative a livello emotivo e relazionale, oltre che spesso, a livello comportamentale

Ovvero: la punizione non funziona: è inutile, se va bene, e dannosa, se va male. Pertanto, quando si è "tentati" dall'utilizzare una modalità punitiva, ci si dovrebbe fermare, calmarsi, ragionare sulle conseguenze dei propri gesti, e poi di cercare di trovare delle alternative di risposta.

## **Gestione delle crisi di comportamento**

Il cosiddetto "intervento d'urgenza" può essere necessario in caso di tentativi di lesione, ad esempio se un ragazzo attacca un altro ragazzo, o cerca di far male a sé stesso, agli adulti ecc...

Le strategie che si possono utilizzare nel momento in cui una persona ha una crisi di collera o manifesta un comportamento - problema hanno lo scopo di limitare nel tempo e nell'intensità il comportamento stesso. L'aver un'esperienza sia teorica che pratica di queste strategie dà all'operatore la sensazione di avere sotto controllo le situazioni e dà alla persona in crisi la sensazione di "contenimento".

La necessità di gestire crisi di comportamento si può sempre presentare, soprattutto se si è all'inizio di una relazione con una persona con difficoltà che non si conosce ancora bene. Tuttavia il solo controllo delle crisi di comportamento non è un intervento educativo poiché non consente l'acquisizione di nuove abilità né produce un cambiamento delle modalità di interazione sociale. Al contrario, se si protrae nel tempo, il cosiddetto "intervento d'urgenza" deve far ripensare alle modalità educative, e richiede una nuova analisi del problema. In definitiva, se si fa un frequente ricorso agli interventi d'urgenza, significa che il progetto educativo è fallito (o forse non è stato attuato, o altro...) e bisogna chiedersi perché. Si vuole pertanto sottolineare che le procedure d'urgenza sono sconsigliate a priori, per una serie di motivi:

- sono in genere avversive in sé
- sono poco accettabili socialmente
- non risolvono il problema, anzi a volte lo mantengono o lo incrementano

- sono difficili da attuare e necessitano di esperienza
- comportano un carico emotivo per l'adulto che le attua e per la persona che le subisce, che influisce sulla relazione in maniera negativa e incrementa lo stress dell'educatore

Carr cita cinque procedure utili nella gestione delle crisi di comportamento:

1. Quando è possibile, ignorare il comportamento problematico.
2. Proteggere l'individuo o gli altri dalle conseguenze fisiche del comportamento problematico.
3. Fermare (o bloccare) momentaneamente l'individuo durante gli episodi di comportamento problematico.
4. Spostare dalle vicinanze del luogo nel quale si sta verificando la crisi chiunque sia in pericolo a causa del comportamento problematico.
5. Introdurre suggerimenti o stimoli per facilitare comportamenti non problematici.

Altri criteri che vanno tenuti presenti nell'intervento d'urgenza sono:

- l'attenzione a non produrre danni all'altro
- l'autoprotezione da danni
- evitare che si inneschi un'escalation
- analizzare la situazione immediatamente dopo la fine dell'episodio per comprenderne i meccanismi ed evitare che si ripeta.

Alcuni suggerimenti, per chi si trova a confrontarsi con interventi d'urgenza in cui è presente un comportamento aggressivo o distruttivo pericoloso, sono:

- non produrre rumori o urla
- se possibile, non correre o accorrere
- non occuparsi del problema se c'è già qualcuno che lo sta facendo in maniera adeguata e competente
- chiedere aiuto se non si è in grado di occuparsi da soli (o se non si è in grado di occuparsi affatto) del problema
- cercare di non farsi colpire e di non far colpire altri, nella maniera più logica possibile (ad esempio: allontanandosi o allontanando gli altri o cercando di far allontanare la persona)
- se possibile, non porsi frontalmente alla persona che si intende fermare, bensì bloccarla da dietro, in maniera da proteggersi da eventuali danni (ad esempio, poggiando la testa sulla spalla della persona, così da evitare colpi sul naso)
- se si tratta di un bambino, cercare di sedersi, se necessario per terra, in maniera comoda e cercando di modificare progressivamente l'abbraccio in un dondolio come se si trattasse di cullare
- non contrastare fisicamente la persona (cioè non "lottare", ad esempio, non spingere, non tirare, non stringere...), bensì essere fisicamente saldi, non attivi ("contenere")

- non cercare di convincere, o peggio, minacciare... bensì, se appare utile, parlare in maniera dolce, dicendo che è tutto a posto, è finito, ed anticipando le attività che si andranno a fare (anche non verbalmente).
- se si viene colpiti, non rispondere aggressivamente, aspettare la fine dell'episodio se non è possibile essere sostituiti o aiutati, ed allontanarsi per un certo periodo di tempo dalla persona
- una volta terminato l'episodio, parlare subito o dopo un po', a seconda delle preferenze individuali, con qualcuno che aiuti a chiarire quanto successo

Questi ultimi punti necessitano di una precisazione. È molto difficile agire in maniera razionale quando qualcuno ci attacca o veniamo colpiti. La rabbia, la delusione e a volte la disperazione si impossessano di noi. La forza a cui si fa ricorso in questi momenti non è una forza fisica, ma morale.

In effetti appare di fondamentale importanza, anche nell'intervento d'urgenza, che l'educatore sia consapevole di ciò che sta facendo, ad esempio della finalità delle proprie azioni, e che non perda una considerazione globale della situazione, e di sé stesso coinvolto nella situazione. A volte è più difficile "non agire" che rispondere d'impulso.

Questo è molto, molto difficile. A chi si avvicina a queste situazioni per la prima volta si chiede pertanto di non coinvolgersi, per quanto è possibile, negli interventi d'urgenza.

Spesso le energie degli educatori, ma anche dei familiari, delle istituzioni e di quanti lavorano con persone con difficoltà della comunicazione sono concentrate nel tentativo di rimediare ai danni e nel continuo intervento sulle crisi. Non si può pensare di poter risolvere qualunque problema, si ritiene però che tanto tempo ed energie verrebbero risparmiate da una buona programmazione preventiva e dal lavoro sulla comunicazione, che consentirebbe di migliorare sensibilmente la qualità della vita degli operatori, dei familiari e delle persone con difficoltà.

## Bibliografia

- Axebrod S., (1988) **Analisi funzionale dei comportamenti problema: un'alternativa alla punizione.** In *Insegnare all'handicappato* vol.2 n.2 p.95-208, Erickson, Trento.
- Carr E. G. et al., (1998) **Il problema di comportamento è un messaggio: interventi basati sulla comunicazione per l'handicap grave e l'autismo,** Erickson, Trento.
- Foxx R., (1987) **Trattamento di problemi gravi di comportamento. Oltre l'intervento tecnico: considerazioni cliniche, etiche ed organizzative.** In *Insegnare all'handicappato* vol.2 n.1 p.49-68, Erickson, Trento.
- Foxx R.M., (1995) **Tecniche base del metodo comportamentale.** Erickson, Trento.

- Foxx R.M., Dufrense D. (1988) **Il caso di Harry: un esempio di trattamento dell'autolesionismo grave.** In *Insegnare all'handicappato* vol.2 n.3 p.289-304, Erickson, Trento
- Ianes D. (a cura di) (1992) **Autolesionismo, stereotipie, aggressività: Intervento educativo nell'autismo e nel ritardo mentale grave.** Erickson, Trento.
- Ianes D & Celi F (2001) **I comportamenti problema: altri bisogni educativi speciali.** In: Il piano educativo individualizzato, guida 2001-2003. Erickson, Trento.
- Laxer G. & Tréhin P. (2000) **Disturbi del comportamento nell'autismo e in altre forme di handicap psichico,** Phoenix, Roma.
- McEvoy R.E., Loveland K.A., Landry S.H., (1990) **L'ecolalia nell'autismo infantile: un'interpretazione psicolinguistica evolutiva.** In *Insegnare all'handicappato* vol.4 n.2 p.101-112, Erickson, Trento
- Nisi A., Ceccarani P., (1994) **Apprendimento ai primi passi.** Lega del filo d'oro, Osimo (AN).
- Peeters T, (1999) **Autismo infantile. Orientamenti teorici e pratica educativa.** Phoenix Editrice, Roma.
- Repp A.C., Felce D., Barton L.E., (1989) **Stereotipie ed autolesionismo: dall'analisi funzionale alla scelta del trattamento.** In *Insegnare all'handicappato* vol.3 n.2 p.115-126, Erickson, Trento
- Watson L.R., Lord C., Schaffer B. & Schopler E. (1997) **La comunicazione spontanea nell'autismo.** Erickson, Trento.