



valutare le competenze linguistiche dei ragazzi sordi

osservazioni, riflessioni,
progetti di ricerca

Lorenzo Desideri



L'obiettivo di questo intervento è di “mettere su carta” le prime riflessioni nate dalle osservazioni e dai continui confronti tra gli operatori della *Fondazione Gualandi* a proposito di un tema molto complesso, quello della valutazione delle competenze linguistiche in bambini e ragazzi con difficoltà uditive, cominciando a vedere su quali aspetti del linguaggio porre maggiore attenzione.

Lavoro alla *Fondazione Gualandi a favore dei sordi* da poco meno di un anno. Appena laureato in Psicologia, ho deciso di continuare ad occuparmi di difficoltà e disturbi dell'apprendimento affrontando il tirocinio post lauream presso il Centro Regionale per le Disabilità Linguistiche e Cognitive in età evolutiva all'interno del Polo delle Disabilità di Corte Roncati, a Bologna.

Qui ho avuto per la prima volta l'occasione di incontrare una ragazza sorda che era in grado di esprimersi esclusivamente attraverso l'uso della LIS. L'interprete che le sedeva accanto durante la valutazione cognitiva aveva il doppio compito di aiutare me, traducendo le mie richieste alla ragazza, che a sua volta si rivolgeva all'interprete per comunicare le risposte, fare domande, chiedere chiarimenti e suggerimenti. Al termine dell'incontro mi sono chiesto chi dei due avessi realmente valutato, se la ragazza o l'interprete, e quale validità avessero i

risultati ottenuti ai test. In più, dal momento che le uniche prove che le erano state somministrate coinvolgevano le sole abilità cognitive, svincolate dal linguaggio, avevo delle perplessità circa l'utilità che una simile valutazione potesse avere in futuro qualora si fossero voluti confrontare, a distanza di tempo, i suoi eventuali progressi scolastici.

Giunto in *Fondazione*, ho visto come gli stessi dubbi animavano gli operatori qui impegnati, tutti coinvolti in attività con ragazzi sordi con lo scopo di stimolarli ad una più efficace comunicazione: come valutare poi la reale incidenza di tali interventi? Quali strumenti possono essere usati per verificare se effettivamente vi sono stati dei progressi nelle capacità di comprensione e di espressione e nell'uso del linguaggio, segnato e orale, in differenti contesti di vita quotidiana? È possibile adattare i test attualmente in circolazione alle tante diversità raggruppate sotto la sigla "sordità"? Se sì, come? Quale giovamento potrebbe trarne anche la scuola? Sempre più spesso infatti si sente l'esigenza da parte degli operatori attivi nell'educazione e nella riabilitazione di ragazzi non udenti, di possedere uno strumento che valuti con oggettività i loro reali progressi in termini di abilità linguistiche e comunicative.

La certificazione che permette all'alunno non udente di ricevere un sostegno scolastico (PEI, mediatore alla comunicazione, insegnante di sostegno) raramente riporta una qualche forma di punteggio relativo alla competenza verbale del ragazzo sordo oggetto della valutazione: questa mancanza fa sì che la scuola e gli operatori coinvolti nella formazione del ragazzo non possiedano alcun riferimento oggettivo relativo alle sue capacità verbali, dal quale partire: la conseguenza è che non vi è alcuno strumento per valutare, nel tempo, gli eventuali progressi del ragazzo non udente.

Questi e altri problemi hanno spinto la *Fondazione Gualandi* a interrogarsi sulla possibilità di tradurre tali riflessioni in un tentativo di realizzare una ricerca in merito a ciò che è stato fatto e a ciò che, eventualmente, si può fare per valutare con criteri oggettivi i risultati del proprio lavoro.

Siamo solo all'inizio. La variabilità da tenere in considerazione quando si parla di competenza linguistica associata alla sordità è tale che non è possibile fare riferimento a nessun punto fermo. Attualmente siamo impegnati in una rassegna della letteratura che ha affrontato il problema della valutazione delle abilità linguistiche in soggetti non udenti. Come c'era da aspettarsi, e come è naturale che sia quando si parla di sordità in particolare, vi sono grandi differenze tra i diversi autori, spesso inconciliabili.



La certificazione raramente riporta una qualche forma di punteggio relativo alla competenza verbale del ragazzo sordo, non vi è alcuno strumento per valutare, nel tempo, gli eventuali progressi del ragazzo non udente.

Le riflessioni che seguono, nascono a partire dall'esperienza con i ragazzi che frequentano la *Fondazione Gualandi*, e si propongono di essere la base di partenza di un progetto più ampio a lungo termine, pensato per:



ciascuna lingua, orale o segnata, porta allo sviluppo di strategie e abilità cognitive difficilmente sovrapponibili

- Fornire agli operatori della *Fondazione* una batteria di strumenti che aiuti ad approfondire la valutazione delle competenze verbali dei ragazzi che partecipano alle diverse attività;
- Fornire uno spunto di continua riflessione e aggiornamento sulle tematiche relative alle strategie educative rivolte ai ragazzi non udenti;
- Avere in età infantile una serie di dati che permettano di prevedere lo sviluppo linguistico;
- Delimitare strumenti per facilitare l'orientamento scolastico di ragazzi non udenti al termine della scuola media;
- Valutare con precisione la quantità di ore scolastiche in cui è necessaria la presenza di un'interprete LIS.

“A causa delle difficoltà specifiche di produzione e comprensione dei bambini sordi, gli strumenti impiegati per l'esame del linguaggio richiedono spesso adattamenti nelle modalità di consegna e di istruzione. Ne consegue che le misure a cui facciamo riferimento quando valutiamo l'abilità linguistica nel bambino sordo per la lingua verbale non sono ottenute somministrando le prove secondo la procedura standardizzata, ma aggiustandole di caso in caso, a giudizio dell'esaminatore. In breve, i dati raccolti non sono rigorosamente confrontabili.”
(Arfè, B. pag.130-131)

Come il linguaggio influisca sul modo in cui pensiamo è un problema che da lungo tempo cerca di trovare una chiara risoluzione. Un banco di studio importante per verificare i diversi schieramenti teorici è stato rivolgersi al modo di pensare di persone non udenti, le quali, però, a loro volta hanno dimostrato come sia necessario procedere a colpi di ulteriori distinzioni.

Se è vero infatti che la maggior parte degli autori considera la lingua dei segni al pari di quella orale, è altrettanto vero che ciascuna lingua, orale o segnata, porta allo sviluppo di strategie e abilità cognitive difficilmente sovrapponibili (Marschark, 2006).

Ne consegue che è fuorviante considerare i bambini sordi come se fossero uguali in tutto e per tutto a bambini udenti, ma incapaci di sentire. Nonostante possa essere offerta loro un'educazione il più possibile simile a quella degli altri bambini udenti, infatti, bisogna comunque riconoscere che il deficit uditivo porterà chi nasce sordo a sviluppare strategie cognitive differenti rispetto al resto della popolazione. E differenze eclatanti, per complicare il problema, vi sono tra sordo e sordo.

Il concetto stesso di sordità, infatti, è generalmente usato per identificare una popolazione che non è per nulla omogenea: si può essere sordi, ma con livelli di profondità diversi; si può essere impiantati, protesizzati, entrambi o nessuno dei due, in età pre-scolare o più tardi; si può essere figli di genitori sordi, si può essere figli di genitori udenti. I diversi fattori da tenere presente, quindi, tolgono alla parola “sordo” qualsiasi significato, respingendo qualsiasi generalizzazione.

In ambito clinico, però, riuscire a far fronte a queste diverse traiettorie evolutive è assai arduo, in quanto si è soliti perseguire, a causa della scarsità di tempo e di mezzi a disposizione, la logica della generalizzazione e della semplificazione. Un esempio. Nella letteratura specializzata, esiste una categoria di soggetti definiti come “hard-to-assess”, vale a dire difficili da valutare. Questa etichetta è nata per indicare, ad esempio, quelle persone che, a causa di patologie neuromotorie, non sono in grado di muoversi. Si riconosce ovviamente il fatto che questi pazienti possiedano delle risorse cognitive, ma quantificare queste risorse è quasi impossibile, dal momento che gli strumenti richiedono che il soggetto da valutare sia in grado di indicare, scrivere e parlare, insomma che sia integro da un punto di vista motorio. Gli strumenti esistono, non si sa come usarli e interpretarli.

La condizione di un ragazzo non udente, in sede di valutazione cognitiva, è riconducibile a quella di un soggetto hard-to-assess, vale a dire che egli viene valutato non tanto per quello che sa fare, quanto per quello che l'operatore è in grado di utilizzare: se alzando la voce l'operatore è in grado di farsi sentire dal ragazzo non udente, magari impiantato o protesizzato, allora potrà procedere anche con la somministrazione di prove per il linguaggio, usando i dovuti accorgimenti. Per tutti gli altri, si alza l'inevitabile muro dell'incomunicabilità. Il fatto che il ragazzo non udente sia in grado di eseguire solo alcune tipologie di test, per la precisione quelli che non richiedono l'uso delle abilità verbali, fa sì che essi siano gli unici che gli vengono somministrati.

Per la già citata logica della semplificazione, quindi, nella pratica clinica, questo si traduce in una scarsa attenzione nei confronti degli aspetti linguistici quando si tratta di valutare il funzionamento cognitivo di un ragazzo non udente al fine di conoscerne le reali potenzialità. Come evidenziato da Arfè in apertura di paragrafo, quindi, il profilo che uscirà da una valutazione basata sulla semplice esperienza dell'esaminatore, sarà ovviamente incompleto: ciò nonostante, il fatto di non sapere come interpretare le competenze linguistiche di un ragazzo non udente non vuol dire che egli non ne possieda e che, nella vita quotidiana, non le utilizzi.



Nella pratica clinica scarsa attenzione quando si tratta di valutare il funzionamento cognitivo di un ragazzo non udente

Facendo riferimento a ciò che riportano le relazioni neuropsichiatriche dei ragazzi che frequentano la *Fondazione Gualandi*, lo strumento più comunemente usato in sede di valutazione cognitiva è la Wechsler Intelligence Scale for Children (WISC)2. Questa si compone di due scale per ottenere il livello intellettivo globale di un soggetto (IQ): a) la scala di Performance (PIQ), che misura le capacità di ragionamento logico attraverso prove svincolate dall'uso del linguaggio; b) la scala Verbale (VIQ), che valuta aspetti del funzionamento cognitivo più legati alla cultura generale, le capacità di ragionamento aritmetico, analogico e la memoria di lavoro.



Ci accorgiamo che ciò che interessa alla scuola è che l'alunno sordo impari quel tanto che basta per giustificare la sua presenza in classe

Generalmente, per ragazzi sordi, il livello intellettivo globale viene misurato utilizzando il solo indice non verbale, la scala di performance. Quello che si sa, però, allo stato attuale delle conoscenze, è che vi è una forte correlazione, in una popolazione di soggetti sordi, tra la VIQ e il successo scolastico, mentre più debole è il rapporto tra quest'ultimo e il PIQ. I punteggi VIQ ottenuti da ragazzi non udenti si situano, in media, al di sotto di una deviazione standard rispetto a quelli di ragazzi udenti, i punteggi PIQ sono invece pressoché simili tra i due gruppi. La scala non verbale, quindi, viene utilizzata solitamente per escludere che il ragazzo non udente sia compromesso da un più grave ritardo cognitivo, ed è l'unica che viene usata, in quanto la VIQ non è comunque validata per soggetti sordi. Sebbene sia la scala verbale ad essere maggiormente predittiva del successo scolastico, difficilmente questa viene somministrata ad un ragazzo sordo.

Una siffatta valutazione, dunque, stabilisce che il soggetto è integro da un punto di vista del ragionamento non verbale, ma non ci sente.

Ciò che ha ispirato gli operatori della Fondazione Gualandi a cercare strumenti di valutazione della competenza linguistica per ragazzi sordi è diretta conseguenza di quanto è stato detto finora: abbiamo notato che, a una scarsa attenzione alla componente linguistica del funzionamento cognitivo in sede di valutazione clinica, seguono, in ambito scolastico, aspettative e richieste assai modeste nei confronti dello sviluppo di abilità linguistiche e comunicative, nonostante questi ragazzi possano usufruire dell'aiuto di assistenti alla comunicazione e insegnanti di sostegno tutti a disposizione di un'unica persona. Il nostro obiettivo non è soltanto orientato costruire uno strumento di valutazione, ma usarlo per ridurre l'effetto che una scarsa attenzione alla componente linguistica in sede clinica ha sulle richieste da parte della scuola. Sempre più spesso, infatti, ci accorgiamo che ciò che interessa alla scuola è che l'alunno

sordo impari quel tanto che basta per giustificare la sua presenza in classe. Ne deriva un'estrema semplificazione e povertà del materiale di studio, che a sua volta ha delle forti ripercussioni sullo sviluppo delle abilità di lettura, scrittura ed espressione del ragazzo non udente.

Il ragazzo sordo è trattato alla stregua di chi soffre di un deficit cognitivo più che percettivo, ma non è questo che era emerso dalla valutazione neuropsicologica.

È sempre più evidente, invece, la necessità di saper valutare con criteri oggettivi (vale a dire, non limitarsi ai soli “successi scolastici” dell'alunno sordo o a osservazioni aneddotiche) i diversi aspetti della competenza linguistica: comprensione, produzione e pragmatica (uso contestualizzato del linguaggio, capacità conversazionale). E proprio a proposito della pragmatica, questa resta un campo di studi che riceve scarsissima attenzione in contesti clinici. È necessario approfondire le competenze pragmatiche di un soggetto, in quanto non è più possibile ritenere completo un esame che del linguaggio abbia indagato soltanto gli aspetti di produzione e comprensione, specialmente in soggetti non udenti. Queste ultime sono due componenti certamente fondamentali, ma non sufficienti da sole a stabilire le competenze *communicative* – e non soltanto *linguistiche* – di una persona. La pragmatica, infatti, considera il linguaggio come sistema finalizzato a “comunicare” oltre che a “dire”:

Distinguere tra un linguaggio astratto le cui proprietà sono determinate in assenza di contesto è infatti funzionale allo studio teorico, ma non rispondente alle reali condizioni di utilizzo. L'atto comunicativo si realizza in forma intenzionale tra due o più parlanti come scambio reciproco e mutua comprensione di significati. Pertanto, il linguaggio è al servizio del più ampio processo comunicativo, che prevede la compresenza, reale o virtuale, di due o più individui in interazione. (Balconi, pag.4).

L'importanza di saper usare efficacemente il linguaggio a seconda del contesto è ciò che ci consente di condurre una conversazione: *saper chiedere*, sentire l'esigenza di domandare per ottenere spiegazioni a riguardo di ciò che non si è capito e sapersi spiegare a seconda di chi ci si trova di fronte, rappresentano tutte abilità di natura pragmatica che notiamo essere carenti, o addirittura assenti, in molti dei ragazzi che frequentano le nostre attività.

E questi sono comportamenti in linea con quanto recentemente emerge dalla letteratura.



È necessario approfondire le competenze pragmatiche di un soggetto non udente, non soltanto gli aspetti di produzione e comprensione del linguaggio

Si va infatti consolidando l'idea per la quale un accesso tardivo al linguaggio porta ad un tardivo accesso alla comunicazione nel suo senso più ampio, all'interazione faccia a faccia, allo scambio di informazioni con l'altro, alla capacità di costruire un discorso tenendo presente il punto di vista dell'interlocutore (Peterson & Siegal, 1995). La mancanza o la ridotta partecipazione a conversazioni, ha portato alcuni autori (Peterson *et al.*, 2005) a ipotizzare che possa rappresentare la principale causa delle prestazioni deficitarie, riscontrato sia in bambini sordi che autistici, in compiti che coinvolgono la capacità di inferire il comportamento e le intenzioni altrui (facoltà indicata come "Teoria della Mente").



È evidente l'esigenza di una stimolazione precoce e continua all'uso della lingua, anche scritta, in contesti e per finalità sempre diversi

Per questo, è evidente l'esigenza di una stimolazione precoce e continua all'uso della lingua, anche scritta, in contesti e per finalità sempre diversi.

È nostra opinione che se la scuola viene informata che la ragazza o il ragazzo sordo possiedono un buon livello intellettivo, senza alcun riferimento alle sue competenze linguistiche, questa omissione ha l'effetto di mettere in secondo piano il bisogno di stimolare il ragazzo sordo all'uso del linguaggio con gli altri: il materiale di studio che gli verrà proposto sarà sempre semplificato e ogni comunicazione ridotta all'osso.

Questo nasce dal fatto che gli insegnanti, concependo il linguaggio semplicemente come una abilità tra le tante, non tengono conto di quanto esso in realtà influisca e moduli le prestazioni delle altre funzioni. Come fa notare Akamatsu[1] (2008), per esempio, il ragionamento scientifico, e per la precisione la capacità di ragionamento matematico, si fonda sull'azione reciproca di due sistemi, simbolico e non simbolico, i quali non possono essere concepiti come segregati (Dehaene *et al.*, 1999).

Quanto ho cercato di fare emergere fino ad ora, non è tanto la mancanza di strumenti per la valutazione del linguaggio in soggetti sordi, ma quali ripercussioni ha tale mancanza sull'educazione del ragazzo sordo.

L'idea di cominciare a valutare anche l'aspetto della competenza linguistica degli studenti sordi, dunque, ha lo scopo di indurre gli insegnanti - e lo stesso studente - a porre maggiore attenzione allo sviluppo di questa abilità fino ad ora trattata come accessoria. Questo sarà possibile quando si avranno a disposizione strumenti per valutare, nel tempo, i progressi delle competenze linguistiche di bambini e ragazzi sordi. Attualmente, però, come ho cercato di illustrare precedentemente, tali strumenti non esistono per questa particolare popolazione di soggetti.

Riferimenti bibliografici

- Akamatsu, C. T., Mayer, C. & Hardy-Braz, S. (2008).
Why Considerations of Verbal Aptitude Are Important in Educating Deaf and Hard-of-Hearing Students. In Marschark M. & Hauser P. (Ed.), *Deaf Cognition* (pp. 131-169). New York, NY: Oxford University Press.
- Arfè, B. (2006). La valutazione delle abilità di scrittura nei bambini sordi. In Fabbretti D. & Tommasuolo E. (Ed.), *Scrittura e sordità* (pp. 117-137). Roma: Carocci.
- Balconi, M. (2008). *Neuropsicologia della comunicazione*. Springer-Verlag, Milano.
- Dehaene, S., Spelke, E., Pinel, P., Stanescu, R., Tsivkin, S. (1999). Sources of mathematical thinking: Behavioral and brain-imaging evidence, *Science*, 284, 970-974.
- Marschark, M. (2006). Intellectual functioning of deaf adults and children: Answers and questions. *European Journal of Cognitive Psychology*, 18, 70-89.
- Peterson, C. C., & Siegal, M. (1995). Deafness, conversation and theory of mind. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 36, 459 - 474.
- Peterson, C. C., Wellman, H. C. & Liu, D. (2005). Steps in Theory-of-Mind Development for Children With Deafness or Autism. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 76, 502-517.

Note

1. The common wisdom in deaf education circles is that verbal intelligence or verbal ability is inappropriate to measure because language acquisition conditions cannot be assumed to apply for deaf and hard-of-hearing (DHH) students, given their highly varied opportunities (or lack thereof) for language acquisition and development [...]. Yet, mathematics and science require skills in logical thinking, consideration of evidence, categorical thinking, manipulation of information, hypothesis generation, hypothesis testing, and argumentation, which are all highly symbolic and language-loaded activities, some of which are learned incidentally by normally hearing children before they even enter school [...] Therefore, the assessment of language abilities of DHH students is also necessary for understanding their potential for achievement in mathematics and science.
2. La "Scala WISC" è prodotta e venduta da *Giunti organizzazioni speciali*
Nella scala verbale sono valutate:
 1. Informazioni di cultura generale
 2. Vocabolario con lista di parole
 3. Aritmetica
 4. Somiglianze
 5. Comprensione di circostanze e comportamenti sociali
 6. Memoria di cifreNella scala di performance sono valutate:
 1. Completamento di figure
 2. Storie figurate in sequenze
 3. Riproduzione di disegni geometrici con cubi
 4. Ricostruzione di oggetti
 5. Cifrario
 6. Labirinti