

Amanda Di Ferdinando*

L'alunno con ADHD nel gruppo:

dallo scontro all'incontro

Il disturbo da *deficit di attenzione e iperattività motoria*, comunemente chiamato ADHD¹, è uno dei più comuni disordini dello sviluppo neuropsichico del bambino e dell'adolescente, caratterizzato da disattenzione iperattività e impulsività. La disattenzione si traduce in una scarsa cura per i dettagli e incapacità di portare a termine le azioni cominciate; sono ragazzi distratti che evitano di svolgere compiti che richiedono attenzione o abilità organizzative. L'iperattività si manifesta nell'incapacità di rispettare le regole, i tempi, gli spazi e i pari; questa, solitamente associata all'impulsività, si traduce in una tendenza a cambiare frequentemente attività². Un disturbo complesso che ha un'incidenza nella popolazione scolastica del 4-5%³.

Un bambino o un adolescente con ADHD manifesta sintomi persistenti, quindi patologici, in tutti i contesti di vita (casa, scuola, ambienti sociali) e nella maggior parte delle situazioni.

È pressoché inevitabile quindi che un insegnante, nel corso della sua carriera, si trovi presto o tardi a lavorare con un alunno con questo disturbo, che presenta aspetti che compromettono notevolmente i processi di apprendimento e il raggiungimento di una vita sociale appagante e significativa.

Pur possedendo adeguate abilità cognitive questi alunni falliscono nei compiti scolastici perché non riescono a mantenere l'attenzione e ad ignorare eventuali stimoli distraenti, inoltre in loro è carente, se non del tutto assente, tutta una serie di abilità necessarie a organizzare e pianificare un compito e, anche quando conoscono delle efficaci strategie di studio, non riescono ad applicarle sistematicamente⁴.

* Docente abilitata in ambito disciplinare AD04; attualmente insegna Lettere presso la scuola secondaria di I grado.

¹ *Attention Deficit Hyperactive Disorder*.

² MARZOCCHI G.M., SCALFANI M., RINALDI R., GIANGIACOMO A., *ADHD in pediatria. Guida operativa*, Erickson, Trento, 2012, p. 11.

³ IANES D., MARZOCCHI G. M., SANNA G., *L'iperattività. Aspetti clinici e interventi psicoeducativi*, Erickson, Trento, 2009, p. 25.

⁴ *Ivi*, p. 15.

Alla base del disturbo c'è una predisposizione neurobiologica dovuta al connubio di fattori genetici (ereditarietà al 70%⁵) e particolari condizioni ambientali a rischio⁶.

È molto difficile tuttavia capire come questi fattori interagiscano per produrre il disturbo, è certo però che contribuiscano insieme al suo manifestarsi, ma che i fattori psicosociali, da soli, non sono la causa primaria⁷. Quest'ultima affermazione è particolarmente significativa in quanto tra gli insegnanti si tende ancora a considerare il disturbo da un punto di vista comportamentale, minimizzando la componente biologica e genetica, e viene da sé che una tale ottica porta ad attuare strategie di intervento poco adeguate.

La ricerca ha mostrato come l'ADHD coinvolga la corteccia prefrontale, i nuclei della base e il cervelletto e che si manifesti come alterazione nell'elaborazione delle risposte agli stimoli ambientali. Alcuni studi fondati sulle tecniche di diagnostica per immagini hanno evidenziato che la corteccia prefrontale, parte del cervelletto e alcuni nuclei della base (nucleo caudato e il *globus pallidus*) dei bambini con ADHD risultano più piccoli di quelli dei bambini sani. Tali differenze appaiono significative, poiché le aree cerebrali di dimensioni ridotte sono proprio quelle che regolano l'attenzione, la programmazione e il controllo del comportamento, l'inibizione delle risposte automatiche, la capacità di resistenza alle distrazioni, l'esecuzione motoria delle risposte e la percezione del tempo. Gli studi di genetica, inoltre, presentano un quadro molto complesso: l'ADHD è un disturbo multi genetico, con molta probabilità i geni responsabili sono molteplici, ed esistono diverse forme dello stesso gene che si manifestano in base all'interazione con altri geni: uno stesso gene si esprime cioè in modo diverso in base alla relazione con altri geni.

Come per altri disturbi psicopatologici, quindi, i fattori genetici determinano la predisposizione per il disturbo, mentre l'attivazione di tale predisposizione viene modulata anche da fattori ambientali. Un alunno con diagnosi ADHD generalmente è incapace di stare seduto, aspettare, ascoltare, obbedire, inibire i comportamenti impulsivi, cooperare, organizzare le azioni e seguire le istruzioni, al pari delle capacità di condividere, giocare e interagire in modo efficace con i propri pari, tutte abilità necessarie per compiere una carriera scolastica positiva, sviluppando competenze necessarie alla vita futura al di fuori della scuola⁸. Un quadro allarmante e spesso demotivante per un insegnante che si accinge ad allestire un ambiente di apprendimento che sia il più funzionale possibile, all'interno del quale tutti possano imparare, condividere, crescere e formarsi.

Il quadro si aggrava nei casi, gli studi attuali parlano del 64% dei casi⁹, in

⁵ MARZOCCHI G. M., SCALFANI M., RINALDI R., GIANGIACOMO A., *ADHD in pediatria*, op. cit., p. 35.

⁶ *Ibidem*.

⁷ JANES D., MARZOCCHI G. M., SANNA G., *L'iperattività*, op. cit., p. 21.

⁸ MARZOCCHI G. M., SCALFANI M., RINALDI R., GIANGIACOMO A., *ADHD in pediatria*, op. cit., p. 29.

⁹ DELL'AGNELLO G. ET AL. per l'ADORE study group, *Risultati preliminari dello studio ADORE in Italia: impatto significativo sui pazienti e la famiglia del disturbo da deficit dell'attenzione e iperattività (ADHA) non trattato*, poster presentato al X Congresso Nazionale della Società Italiana di Psicopatologia (SOPSI), Roma, 22-26 febbraio 2005.

cui il disturbo ADHD si presenta in comorbilità con un DOP (disturbo oppositivo provocatorio). L'ostilità può essere diretta contro gli adulti o i coetanei e viene espressa disturbando deliberatamente gli altri o aggredendoli verbalmente; i soggetti con DOP non considerano provocatori i loro comportamenti, bensì li giustificano come una risposta a circostanze irragionevoli¹⁰. Questi alunni presentano allora una persistente caparbia, resistenza alle direttive, scarsa disponibilità al compromesso, alla negoziazione con gli adulti e con i pari; reagiscono in maniera scomposta e aggressiva senza considerare le conseguenze delle proprie azioni e risultano quasi sempre inconsapevoli della responsabilità del proprio agire perché, come sopra accennato, non possiedono competenze metacognitive.

Ad un quadro di per sé complesso e poco noto si aggiunge la propensione degli insegnanti a mettere in atto interventi individualizzati nel tentativo di arginare comportamenti problematici, ma che rischiano di stigmatizzare ancora di più l'alunno ADHD¹¹. Infatti questi alunni si sentono in continuazione rimproverati e, possedendo una scarsissima autostima, l'intervento didattico pensato e attuato specificatamente per loro rischia di rinforzare l'idea di essere realmente diversi e quindi invece di includere, paradossalmente, si esclude.

La didattica inclusiva

In una classe con presenza di un alunno con diagnosi di iperattività e deficit di attenzione diventa prioritario, quindi, allestire un ambiente di apprendimento capace di includere tutti, applicando una didattica che, nel suo impianto teorico, preveda già nei suoi traguardi lo sviluppo di competenze sociali e metacognitive. Una didattica che sia in grado di favorire lo scambio relazionale, la collaborazione, la condivisione del sapere e delle esperienze e che offra agli alunni spazi di riflessione.

Il primo passo da compiere è quello di riflettere sull'intero gruppo classe e non esclusivamente sull'alunno problematico, focalizzando lo sguardo non sul fenomeno isolato, bensì sulla totalità, spostando l'attenzione sui fenomeni interpersonali e sui contesti in cui le dinamiche relazionali hanno luogo. Il riferimento epistemologico che fa da sfondo a questa trasformata visione della classe è la teoria dei sistemi, elaborata dal biologo austriaco Von Bertalanffy negli anni '30¹².

I successivi progressi dell'informatica e delle scienze cognitive hanno fornito alla teoria generale dei sistemi ulteriori occasioni di sviluppo, consentendo di trasformare l'intuizione di Von Bertalanffy in una praticabile via di accesso

¹⁰ MARZOCCHI G.M., SCALFANI M., RINALDI R., GIANGIACOMO A., *ADHD in pediatria*, op cit., p. 79.

¹¹ WITT J.C., MARTENS B.K. e ELLIOT S.N., *Factors affecting teachers' judgments of the acceptability of behavioral interventions: Time involvement, behavior problem severity, and type of intervention*, «*Behavior Therapy*», vol. 15, 1984, pp. 204-209.

¹² VON BERTALANFFY L., *Teoria generale dei sistemi. Fondamenti, sviluppo e applicazione*, Istituto Librario Internazionale, Milano, 1971.

alla soluzione di problemi conoscitivi. Dagli anni sessanta in poi il contributo di questa teoria ha permesso di affrontare l'emergenza di fenomeni complessi, confrontandosi con i più ardui problemi della conoscenza e con l'esigenza della società contemporanea. Le colonne portanti di questa teoria sono i concetti di sistema, organizzazione, autoregolazione, causalità circolare ed equifinalità, con i quali viene sottolineata la necessità di valutare ogni fenomeno nella prospettiva dell'intero e l'impossibilità di considerarlo come somma delle parti scomponibili.

Alla luce di questi concetti si guarda alla classe in modo diverso: un sistema e non una sommatoria di alunni considerati come monadi isolate. Un simile sguardo riduce la necessità di predisporre attività alternative o preparare del materiale diversificato per l'alunno problematico, perché si va a pensare all'allestimento di un ambiente per quel determinato sistema-classe, con precise caratteristiche che dipendono anche dalla presenza dell'alunno con ADHD, ma non solo. La situazione problematica del singolo, sia essa legata al comportamento o all'apprendimento, è di interesse perché incidente sul sistema complessivo.

Agendo sul sistema e sulle logiche di equilibrio (omeostatiche) del sistema stesso che si possono risolvere le situazioni, spostando le attenzioni da un alunno specifico a un alunno che fa parte di un gruppo classe (sistema classe). Il rapporto sistema-individuo è di reciprocità: se il sistema non funziona, o funziona secondo logiche distorte, ne risentirà il singolo alunno, ma allo stesso modo se il singolo alunno non ricopre un ruolo adeguato e non vive relazioni gratificanti ne risentirà l'intero sistema.

L'approccio sistemico permette all'insegnante di iniziare a concepire l'alunno con ADHD al centro di un intreccio di relazioni: le caratteristiche e le competenze di ciascuno si rapportheranno, si confronteranno e si armonizzeranno all'interno del sistema.

Una didattica che faccia riferimento all'epistemologia costruttivista potrebbe essere particolarmente efficace in un gruppo classe con un alunno con ADHD, perché nei suoi principi fondamentali afferma che è il soggetto stesso a costruire la sua conoscenza, in un contesto significativo vissuto come significativo, dove l'apprendimento avviene attraverso collaborazioni, negoziazioni e condivisioni e il ruolo del soggetto che apprende diventa attivo, attraverso una consapevolezza sempre maggiore dei propri processi di apprendimento.

Si assegna così anche un nuovo ruolo all'insegnante, non più bloccato in un asimmetrico rapporto di potere rispetto al gruppo classe, piuttosto teso a condividere con la classe il compito di costruire conoscenza e non riprodurre la "cultura ufficiale".

Questo tipo di ambiente è ideale per un alunno con ADHD, in quanto la sua tendenza ad assumere atteggiamenti oppositivi, mettendo in atto comportamenti disfunzionali alla vita sociale, viene contrastata non in modo diretto, ma attraverso strategie che lo coinvolgono assieme ai compagni. L'insegnante lavora infatti

sull'intero gruppo classe favorendo così dinamiche di collaborazione e dialogo volte all'accettazione dell'altro e alla sua piena inclusione. Quando gli studenti di una classe percepiscono se stessi come perseguitati scopi che si rivelano interdipendenti sviluppano un senso di appartenenza, sentimento che diventa significativo nel momento in cui si stabiliscono una serie di interrelazioni sia cognitive che affettive, in grado di potenziare il senso di sé e l'autostima di ciascuno.

La vita di classe diventa la vita di un gruppo in situazione educativa, questo non solo garantisce il raggiungimento di un buon livello di sicurezza personale, ma migliora i processi di apprendimento e la maturazione affettiva dell'individuo. L'insegnamento, da questo punto di vista, risulta essere complementare all'apprendimento, mutando drasticamente la sua funzione che si esplicita ora in processi di facilitazioni del clima e dell'atmosfera educativa.

Dal gruppo classe al lavoro di gruppo

La scuola di oggi deve farsi carico della responsabilità di operare sollecitando attitudini e sviluppando competenze specifiche relative al lavorare insieme nel gruppo, per far fronte a problemi complessi che caratterizzano la società contemporanea.

Vi sono molte ragioni per adottare in classe metodologie di apprendimento in gruppo, indipendentemente dalla presenza o meno di un alunno con ADHD, ma in questo caso diventerebbero funzionali a strategie di intervento e recupero che la scuola deve prontamente attuare in presenza di alunni con tale diagnosi.

Il gruppo classe può essere riorganizzato secondo modalità differenti e in maniera flessibile a seconda degli obiettivi di apprendimento, in modo da incontrare le esigenze individuali¹³: per gruppi ristretti ma consistenti, per piccoli gruppi, per coppie.

Gli studenti possono impegnarsi in attività come spiegare i materiali ad altri, scoprire soluzioni, dibattere e discutere contenuti e problemi procedurali permettendo all'insegnante di capitalizzare aspetti sociali dello sviluppo cognitivo. Secondo quanto afferma Vygotsky nella teoria della "zona di sviluppo prossimale" ogni individuo possiede potenzialità cognitive latenti che solo nelle interazioni con gli altri si possono esprimere; la zona di sviluppo prossimale corrisponde quindi a una zona cognitiva entro la quale uno studente riesce a svolgere, attraverso la mediazione degli scambi comunicativi, compiti che non sarebbe in grado di svolgere da solo¹⁴.

Gli alunni che lavorano in gruppo sono inoltre motivati da strutture di incentivazione cooperative opposte a quelle competitive, attraverso continui scambi comunicativi gli studenti si impegnano per migliorare il rendimento di ciascun membro del gruppo, non essendo possibile il successo collettivo senza il successo individuale; in questo modo si stabilisce, tra pari, un rapporto di in-

¹³ COMOGLIO M., *Educare insegnando. Apprendere ad applicare il Cooperative Learning*, Las, Roma, 1999, p. 21.

¹⁴ VYGOTSKY L.S., *Pensiero e linguaggio*, Giunti, Firenze, 1966, p. 303.

terdipendenza positiva¹⁵ che va a sostituirsi ad atteggiamenti competitivi che possono creare dinamiche disfunzionali nel gruppo classe.

Strategie di inclusione

Ovviamente è complicato inserire un alunno con ADHD in un piccolo gruppo, infatti questi ragazzi presentano delle difficoltà nella gestione di attività organizzate che sono attribuibili alle scarse abilità di *problem solving* e di pianificazione, ma questo non vuol dire che non abbiano punti di forza.

È necessario che l'insegnante abbia ben presenti le abilità cognitive e relazionali dell'alunno per predisporre compiti che le valorizzino e vadano ad incidere sul suo senso di autostima.

Non è consigliabile inserire l'alunno direttamente in un gruppo, anche se ristretto, deve infatti inizialmente essere guidato e sostenuto nelle attività cooperative, è buona prassi quindi iniziare dal lavoro a coppie su tempi brevi. Il livello di interazione, in questa fase iniziale, è minima, ma l'attività deve essere proposta in maniera routinaria, in modo che l'alunno con ADHD si abitui a collaborare.

Una seconda fase di intervento deve essere dedicata alla gestione del tempo: gli alunni con ADHD non riescono a stimare il tempo necessario per una determinata attività, quindi è necessario che il tempo venga regolato almeno all'inizio dall'insegnante e poi, gradualmente, si richiederà agli alunni di gestirlo in autonomia.

Quando ogni coppia è in grado di gestire in autonomia i tempi si procederà ad assegnare attività che richiedano maggiore interazione, magari fornendo una sola copia del materiale di lavoro, per abituarli a cooperare in modo più stretto, oppure assegnando un compito che necessiti di una divisione del lavoro.

Nella fase successiva si può iniziare ad aggregare gli studenti in gruppi più consistenti, ma ancora si richiederà un livello minimo di interazione. Il materiale verrà fornito a ogni componente del gruppo, il prodotto richiesto avrà una consegna semplice da eseguire, i tempi saranno ancora scanditi dall'insegnante che dovrà, inoltre, monitorare sistematicamente le interazioni degli alunni.

Attraverso griglie di osservazione, opportunamente predisposte, l'insegnante potrà valutare il momento in cui iniziare a far lavorare i gruppi secondo metodi più funzionali allo sviluppo di competenze sociali. Il metodo Jhonson, per esempio, potrebbe risultare particolarmente adatto; si tratta di un metodo fondato sull'importanza dei ruoli interni al gruppo nel quale la *leadership* risulta parcellizzata e distribuita, ciò permette di arginare i conflitti di potere tra gli studenti e incentivare il senso di responsabilità del singolo. I ruoli sono classificati in base al livello di complessità¹⁶, questo permette di assegnare, almeno

¹⁵ L'interdipendenza positiva esiste quando la realizzazione del proprio compito contribuisce positivamente alla realizzazione del compito degli altri (per esempio, quando i membri di un gruppo ricevono tutti lo stesso riconoscimento per il conseguimento di uno scopo comune).

¹⁶ Il metodo D. W. Johnson R.T. Johnson, in CARLETTI A., VARANI A. (a cura di), *Didattica costruttivista. Dalla teoria alla pratica in classe.*, Erikson, Trento, 2005.

all'inizio, all'alunno con ADHD un ruolo che non richieda sforzi cognitivi prolungati e che gli permetta di muoversi (un ruolo gestionale, per esempio che preveda il controllo del tono di voce, del tempo e dei turni di parola). Lo studente avrebbe il doppio vantaggio di imparare gradualmente a collaborare e sviluppare abilità che gli permettano di gestire il tempo.

Affinché un gruppo lavori bene in situazione cooperativa è necessario che l'insegnante abbia strutturato uno *scaffolding*¹⁷ solido e curato nei minimi dettagli. Le regole sono una struttura fondamentale per un alunno con ADHD, lo aiutano al controllo e favoriscono l'autoregolazione, ma perché queste risultino efficaci e diventino un reale supporto è necessario che siano semplici e chiare, descrivano specificatamente cosa si debba fare, siano un numero limitato e siano sempre accessibili (consegnarne una copia al gruppo all'inizio dell'attività è una buona prassi).

Lavorare con gli altri gli permetterà di aumentare l'autostima e imparare a regolare gli atteggiamenti disfunzionali, perché si sentirà coinvolto in prima persona nel processo di cooperazione. Il gruppo di lavoro andrà costantemente monitorato dall'insegnante, in quanto le dinamiche che si instaureranno saranno sicuramente problematiche, si cercherà quindi di intervenire qualora sorgano conflitti o maturino tensioni valorizzando gli sforzi collaborativi di ogni componente del gruppo di lavoro.

Metacognizione

Rispetto alle didattiche tradizionali, la didattica ispirata al costruttivismo, sposta l'attenzione focalizzandosi non più soltanto sui contenuti, ma affiancando allo studio di questi, costanti riflessioni sulle modalità di apprendimento che di volta in volta vengono messe in atto. Ritagliare in classe uno spazio mentale, temporale e fisico all'interno del quale l'alunno possa riflettere sia sul cosa ha imparato sia sul come lo ha imparato, in altre parole, sul processo che lo ha condotto a quel determinato prodotto finale¹⁸.

Un percorso metacognitivo, portato avanti con regolarità, conduce gli studenti ad acquisire abilità di autoregolazione, fornendo loro le competenze per organizzare autonomamente la propria attività di studio ponendosi in una prospettiva di *life long learning*¹⁹. È proprio questo che la scuola deve assicurare a

¹⁷ Con il termine *scaffolding* si intende l'insieme delle azioni del docente, prima e durante le attività. L'insegnante deve esplicitare norme cooperative, regole comportamentali compiti e tempi.

¹⁸ L'opinione della maggior parte degli studiosi è orientata a sottolineare l'importanza della metacognizione in quanto svolge un ruolo decisivo nel permettere e modulare l'attività cognitiva stessa. Borkowski infatti afferma che esiste una stretta relazione fra i piani della conoscenza e del controllo sostenendo che sono i processi del controllo che permettono di scegliere e attivare le strategie cognitive. In mancanza di questi processi la semplice conoscenza delle strategie non è sufficiente affinché queste possano essere adeguatamente utilizzate. Si veda BORKOWSKI J.G., *Metacognizione e acquisizione di forza (empowerment): implicazioni per l'educazione di alunni con handicap e difficoltà*. In CORNOLDI C. e VIANELLO R. (a cura di), *Handicap comunicazione e linguaggio*, Bergamo, Juvenilia, 1988, pp. 36-48.

¹⁹ Con l'espressione "*life long learning*" si intende l'educazione durante tutto l'arco della vita; è un processo individuale intenzionale che potenzia le capacità di apprendere in tutti i contesti di vita.

tutti gli alunni: la capacità di “imparare ad imparare” per affrontare le trasformazioni sociali, economiche e culturali della complessa società contemporanea. Si tratta di assumere in classe una costante attenzione metacognitiva, creando degli spazi quotidiani di riflessione affinché gli alunni intraprendano un percorso che li condurrà a esplicitare in maniera concreta aspetti della propria personalità, motivazioni, stili di apprendimento e stili cognitivi.

In un tale spazio l'alunno con ADHD inizia un processo di riflessione che, in genere, è sempre delegato a figure extrascolastiche (terapeuti, educatori, medici), e che se non sviluppato e potenziato nell'ambiente scolastico potrebbe risultare fallimentare²⁰. In questo ambiente di apprendimento anche l'alunno con ADHD ha la possibilità di acquisire quelle competenze di base necessarie per affrontare il mondo fuori dalla scuola, senza interferenze nella qualità delle relazioni, arginando, in tal modo, il senso di inadeguatezza che, generalmente, si sviluppa e che amplifica le sue criticità.

²⁰ L'intervento per essere efficace deve rivolgersi contemporaneamente ai genitori, agli insegnanti, agli educatori e al bambino stesso. L'ADHD è infatti un disturbo pervasivo, che si manifesta in tutti i contesti di vita del soggetto, e per tale motivo l'intervento non potrà che coinvolgere tutti coloro che si occupano, a vario titolo, del minore. Gli interventi devono essere mirati all'auto osservazione e all'auto regolazione (MARZOCCHI G. M., SCALFANI M., RINALDI R., GIANGIACOMO A., *ADHD in pediatria*, op. cit.).