

RICERCA **e**  
SVILUPPO  Erickson

LE GUIDE **Erickson**

# ADHD a scuola

Strategie efficaci per gli insegnanti

CON CONTRIBUTI DEI **MAGGIORI ESPERTI**  
NEL CAMPO DELL'**ADHD**

Erickson

# INDICE

<i>Introduzione</i>	7
<b>SEZIONE I – CONOSCERE, OSSERVARE E VALUTARE</b>	
<i>Introduzione</i>	
<b>CAPITOLO 1</b>	
<i>Cos'è il disturbo da Deficit di Attenzione/Iperattività (ADHD)</i>	15
<b>CAPITOLO 2</b>	
<i>Come e quando viene posta la diagnosi</i>	45
<b>CAPITOLO 3</b>	
<i>Comportamenti problema e ambiente</i>	65
<b>SEZIONE II – PROGRAMMARE E AGIRE</b>	
<i>Introduzione</i>	
<b>CAPITOLO 4</b>	
<i>Cosa può fare la scuola: l'approccio psicoeducativo comportamentale</i>	97
<b>CAPITOLO 5</b>	
<i>Insegnare al bambino con ADHD</i>	171
<b>CAPITOLO 6</b>	
<i>Metodo di studio e strategie metacognitive</i>	207
<b>SEZIONE III – RIFLETTERE E COMPRENDERE</b>	
<i>Introduzione</i>	
<b>CAPITOLO 7</b>	
<i>Migliorare le relazioni interpersonali</i>	229
<b>CAPITOLO 8</b>	
<i>Il lavoro educativo sulle emozioni</i>	251
<b>CAPITOLO 9</b>	
<i>Autostima e percezione di sé</i>	261
<b>SEZIONE IV – ALLEARSI E CONDIVIDERE</b>	
<i>Introduzione</i>	
<b>CAPITOLO 10</b>	
<i>La presa in carico del bambino con ADHD</i>	283

<i>CAPITOLO 11</i>	
<i>La progettazione dell'intervento</i>	297
<i>CAPITOLO 12</i>	
<i>Comunicazioni scuola-famiglia</i>	315
<b>APPENDICI</b>	
<i>APPENDICE A – Normativa nazionale</i>	331
<i>APPENDICE B – Strumenti di valutazione</i>	343
<i>BIBLIOGRAFIA E SITOGRAFIA</i>	
<i>Bibliografia di riferimento</i>	347
<i>Bibliografia tematica</i>	351
<i>Sitografia</i>	354

# INTRODUZIONE

## **La collana *Le Guide***

La scuola di oggi, per poter essere definita realmente e a pieno titolo scuola inclusiva di qualità, è chiamata sempre più a rispondere a una varietà di bisogni espressi dai propri alunni, in alcuni casi in modo evidente e marcato, in altri casi in modo più sfumato o nascosto, ma non per questo meno preoccupante.

Accanto alle forme di disabilità più conclamate è sempre maggiore il numero di alunni che, pur non essendo «certificati», presentano Bisogni Educativi Speciali (disturbi dell'apprendimento, difficoltà psicologiche, comportamentali e relazionali, della sfera affettivo-emotiva, svantaggio sociale, differenze linguistiche e culturali, ecc.).

È quindi fondamentale che all'insegnante vengano forniti strumenti utili per cogliere in tempo le varie difficoltà, per attivare tutte le risorse possibili secondo i principi della «speciale normalità» e impostare così gli interventi psicoeducativi e didattici più funzionali.

Senza trascurare il fatto che il bisogno di conoscere meglio i vari disturbi e le modalità per impostare un intervento psicoeducativo e/o didattico efficace deve coinvolgere profondamente sia le diverse figure professionali del contesto scolastico sia, allo stesso modo in ottica co-costruttiva e di alleanza educativa, i familiari e i clinici.

Scopo di questa collana è proprio quello di fornire delle *Guide* utili agli insegnanti per acquisire le conoscenze fondamentali inerenti le varie forme di disabilità e la varietà di Bisogni Educativi Speciali presenti all'interno delle nostre scuole. Oltre alle conoscenze teoriche essenziali e alle caratteristiche peculiari delle varie forme di disturbo/difficoltà, l'obiettivo è quello di proporre piste di lavoro operative e proposte di intervento spendibili direttamente nella realtà scolastica quotidiana.

Tutto questo nell'ottica di contribuire allo sviluppo di quelle competenze fondamentali che non possono mancare, assieme al fondamentale apporto esperienziale, nel bagaglio professionale degli insegnanti.

In quest'ottica il quadro delle competenze trasversali che ne deriva e che caratterizzerà le varie *Guide* punterà su:

- conoscenza dell'alunno, capacità di lettura dei suoi disturbi/difficoltà e del suo profilo di funzionamento;
- capacità di lettura/identificazione tempestiva dei bisogni e attivazione delle risorse;
- capacità di effettuare una programmazione educativa individualizzata realmente vicina ai bisogni dell'alunno;
- capacità di individualizzare e personalizzare gli apprendimenti;
- conoscenza delle principali strategie e metodologie di intervento;
- conoscenza delle principali metodologie educativo-didattiche e delle strategie di base di insegnamento-apprendimento e loro adeguata applicazione nel contesto scolastico;
- capacità di farsi promotori dell'apprendimento, della partecipazione e del cambiamento nella scuola e di svilupparne la qualità.

## **Guida alla navigazione del volume**

L'obiettivo principale della Guida *ADHD a scuola* è quello di fornire un quadro completo e, allo stesso tempo utile, per capire le caratteristiche peculiari del disturbo e poter così impostare un intervento tempestivo di recupero/potenziamento. L'obiettivo che la Guida si propone è perseguito attraverso una selezione accurata dei contributi scientifici più autorevoli in ambito educativo-didattico, che hanno trovato ottimi riscontri applicativi all'interno del contesto scolastico.

Sappiamo ormai bene che molti alunni, nel corso della loro carriera scolastica, incontrano momenti di particolare difficoltà

nell'apprendimento e manifestano un comportamento dirompente dovuto a iperattività, impulsività e disattenzione.

Tali difficoltà sono di vario tipo e possono manifestarsi con diversi gradi di severità, incidendo in maniera significativa sulle relazioni con i pari e con gli adulti, sul rendimento scolastico e generando spesso problemi anche sul versante emotivo-motivazionale e sulla stima di sé.

Si tratta, in effetti, di una serie di problematiche che interessano una percentuale abbastanza elevata della popolazione scolastica e purtroppo, ancora troppo spesso, vengono interpretate dagli insegnanti e dai genitori come legate a mancanza di disciplina e di rigore educativo o a difficoltà familiari e sociali.

Attualmente il MIUR ha emanato diverse circolari che portano l'attenzione alle caratteristiche del disturbo e ai possibili interventi; sui versanti comportamentale e didattico, per agevolare il percorso scolastico dei bambini con ADHD, le principali sono la n. 1968 del 2009 e la n. 4089 del 2010.

A livello normativo si attendono ulteriori sviluppi da parte del MIUR, anche sollecitati dalle maggiori associazioni nazionali sul tema (AIDAI-Associazione Italiana Disturbi Attenzione e Iperattività e AIFA-Associazione Italiana Famiglie ADHD), affinché una legge tuteli in maniera più incisiva i bambini e i ragazzi con ADHD, così come si è fatto con la Legge 170/2010 per i DSA, e si possa procedere alla stesura del Piano Didattico Personalizzato (PDP) anche per gli alunni e gli studenti con diagnosi di Sindrome da Deficit di Attenzione e Iperattività.

Il volume si articola in 4 differenti macroaree che illustrano e guidano l'insegnante nelle diverse fasi che caratterizzano il lavoro con gli alunni che presentano ADHD:

1. Conoscere, osservare e valutare
2. Programmare e agire
3. Riflettere e comprendere
4. Allearsi e condividere.

L'area «Conoscere, osservare e valutare» è stata pensata con lo scopo di dare una definizione chiara ed esaustiva delle persone con ADHD. Verranno pertanto presi in esame i criteri diagnostici, come gli alunni con difficoltà di autocontrollo e deficit di attenzione si presentano nel contesto classe e affrontano le attività didattiche e qual è l'iter di valutazione e presa in carico messo in atto da parte degli specialisti.

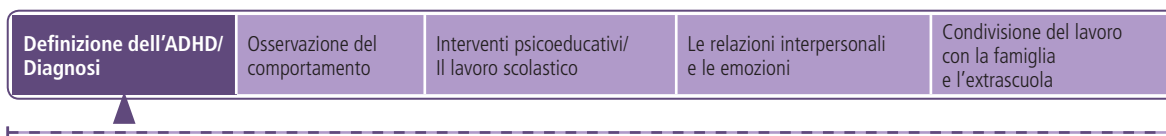
Nell'area «Programmare e agire» vengono espone le strategie e gli interventi concreti con cui scuola e operatori coinvolti nel lavoro con l'alunno possono far fronte nella maniera più efficace ai comportamenti e alle particolari esigenze didattiche di cui gli alunni con ADHD necessitano.

La successiva area «Riflettere e comprendere» approfondisce le possibili conseguenze del disturbo, che possono essere di tipo emotivo, relazionale, a carico dell'autostima e della percezione di sé. Vengono espone le misure che scuola e famiglia possono adottare per fornire un supporto emotivo-motivazionale adeguato.

Infine, nell'area «Allearsi e condividere» viene sottolineata l'importanza di un'azione coordinata di rete tra tutte le figure di riferimento che ruotano attorno all'alunno; vengono inoltre suggerite delle strategie per realizzare al meglio un'azione sinergica volta al benessere dell'alunno stesso. In particolare, quest'area mira a evidenziare come ogni figura coinvolta nel lavoro possa partecipare in modo attivo attraverso l'implementazione di compiti ben precisi.

All'inizio di ciascun capitolo vengono proposte delle «rappresentazioni grafiche» che guidano il lettore nella consultazione ragionata dei materiali proposti:

- *una linea temporale sequenziale*: che illustra in quale fase si collocano le indicazioni di lavoro che si troveranno nel capitolo:



- *una mappa concettuale*: che illustra i principali contenuti e le relazioni che intercorrono tra di loro, al fine di avere rapidamente una visione d'insieme dei concetti trattati, da utilizzare come una sorta di «organizzatore anticipato».

All'interno dei capitoli è inoltre possibile trovare dei box di approfondimento e delle facilitazioni nella lettura dei contenuti:

- *box «Esempio di caso»*: in cui si descrivono, attraverso brevi racconti, i bambini in situazioni tipiche della loro quotidianità;
- *box «Dalla ricerca scientifica»*: con l'approfondimento di alcuni aspetti mediante evidenze provenienti dalla letteratura scientifica;
- *box «Una domanda all'esperto...»*: con interviste ai maggiori esperti italiani circa gli aspetti più dibattuti e attuali dell'ADHD;
- *domande e frasi di sintesi a lato del paragrafo*: che hanno l'obiettivo di indicare al lettore di cosa si sta parlando, di attivare la

sua riflessione metacognitiva su quanto proposto nel testo e di aiutarlo a individuare il concetto chiave/idea principale all'interno del paragrafo.

All'interno di alcuni capitoli è inoltre possibile trovare *esempi di attività e schede operative*, che supportano l'insegnante, attraverso esemplificazioni concrete, nella comprensione di alcuni metodi e strategie da adottare, alla luce di quanto illustrato nel capitolo di riferimento.

A conclusione di ogni capitolo, i contenuti vengono sintetizzati in apposite sezioni riassuntive (*In sintesi*) con lo scopo di fornire supporto per un ripasso guidato, rifocalizzando l'attenzione sui principali concetti chiave.

Nelle *Appendici* sono infine presenti:

- i riferimenti normativi nazionali sull'ADHD;
- gli strumenti di valutazione maggiormente utilizzati.

*Giorgia Sanna*



[risorseonline.erickson.it/leguide](https://risorseonline.erickson.it/leguide)

L'offerta del volume si arricchisce di nuovi materiali, accessibili al sito [risorseonline.erickson.it/leguide](https://risorseonline.erickson.it/leguide).

Per scaricare i materiali, è sufficiente registrarsi inserendo i codici che si trovano alla fine di questa Guida.

Oltre agli strumenti compensativi ALFa READER 3, iperMAPPE e ai 10 Learning Object realizzati nel contesto del programma EValue, le risorse comprendono la normativa fondamentale, i contatti dei CTS, le Linee Guida sull'ADHD, articoli di approfondimento, un questionario per l'autovalutazione e link utili sull'ADHD.



Questo volume è nato con lo scopo di aiutare l'insegnante a interagire con il bambino disattento, iperattivo e impulsivo, ma anche chiedergli di collaborare con la famiglia e i servizi per garantire la crescita piena e serena dell'alunno con disturbo da deficit di attenzione/iperattività (ADHD).

La selezione di testi dei maggiori esperti italiani, che proponiamo nella presente e nelle seguenti sezioni dell'opera, ha lo scopo di riunire in un unico volume i contenuti indispensabili per poter proporre un modello di intervento integrato. Un modello, cioè, che tenga in considerazione, oltre agli aspetti neuropsicologici, le caratteristiche emotive e relazionali del bambino, e che preveda una collaborazione attiva tra insegnanti e genitori.

Le esperienze di lavoro con questi bambini hanno insegnato quanto possano essere vani gli sforzi solitari e isolati volti a modificare il profilo cognitivo, comportamentale e sociale del bambino con ADHD. Solo il concorso delle figure adulte di riferimento, e una buona gestione del gruppo dei pari, possono portare a risultati tangibili.

Per poter dare tutti gli strumenti di comprensione e di azione agli insegnanti-educatori si è ritenuto indispensabile fornire un'ampia e dettagliata panoramica di conoscenze per capire in profondità la natura e le caratteristiche del disturbo. La definizione del disturbo, a sua volta, mette in condizione di leggere le manifestazioni di tipo comportamentale e il funzionamento cognitivo delle persone con ADHD.

Un progetto di lavoro che sia davvero efficace dal punto di vista comportamentale e nella capacità di gestione delle attività che richiedono sforzo cognitivo non può essere estemporanea, ma richiede una pianificazione e un'organizzazione del lavoro formulato per obiettivi che partano da una conoscenza dei punti di forza e di debolezza del bambino con cui intendiamo lavorare.

In pratica *navigare a vista* nel mare scuola rischierebbe di non portarci felicemente alla meta; gli imprevisti da gestire ci porterebbero fuori rotta. È importante avere chiaro da dove partiamo e dove vogliamo arrivare. Per questo insieme alla presentazione del disturbo, e delle sue manifestazioni primarie e secondarie, si propongono le indicazioni necessarie per osservare, capire e valutare il comportamento per un intervento mirato.

*Giorgia Sanna*

## Paragrafi

**Definizione del Disturbo da Deficit di Attenzione/Iperattività (ADHD):** tratto e adattato da C. Cornoldi, T. De Meo, F. Offredi e C. Vio, *Iperattività e autoregolazione cognitiva*, Trento, Erickson, 2001, pp. 20-23.

**Modelli cognitivi: caratteristiche neuropsicologiche dell'ADHD:** tratto e adattato da D. Ianes, G.M. Marzocchi e G. Sanna, *Facciamo il punto su... l'iperattività*, Trento, Erickson, 2009, pp. 9-23.

**Il controllo cognitivo inibitorio: una tecnica efficace di allenamento all'attenzione:** tratto e adattato da A. Reffieuna, *Come funziona l'apprendimento*, Trento, Erickson, 2012, pp. 49-50.

**Sintomi secondari e disturbi associati:** tratto e adattato da C. Cornoldi, T. De Meo, F. Offredi e C. Vio, *Iperattività e autoregolazione cognitiva*, Trento, Erickson, 2001, pp. 29-30.

**Difficoltà scolastiche e ADHD:** tratto e adattato da G.M. Marzocchi, M. Sclafani, R. Rinaldi e A. Giangiacomo, *ADHD in pediatria*, Trento, Erickson, 2012, p. 81.

**Disturbi emotivi:** tratto e adattato da C. Cornoldi, T. De Meo, F. Offredi e C. Vio, *Iperattività e autoregolazione cognitiva*, Trento, Erickson, 2001, pp. 32-33.

**I bambini con ADHD a scuola:** tratto e adattato da G.M. Marzocchi, *Di quali bambini stiamo parlando*. In G.M. Marzocchi e Centro per l'età evolutiva, *La presa in carico dei bambini con ADHD e DSA*, Trento, Erickson, 2011, pp. 11-17.

## Box

**Il caso di Filippo:** tratto e adattato da S. Vicari, *Introduzione: Il Disturbo di Attenzione e di Iperattività*. In E. Mariani, L. Marotta e M. Pieretti, *Presa in carico e intervento nei disturbi dello sviluppo*, Trento, Erickson, 2009, pp. 395-396.

**Una domanda all'esperto... Cesare Cornoldi:** tratto e adattato da D. Ianes, G.M. Marzocchi e G. Sanna, *Facciamo il punto su... l'iperattività*, Trento, Erickson, 2009, DVD.

**Dalla ricerca scientifica:** tratto e adattato da A. Reffieuna, *Come funziona l'apprendimento*, Trento, Erickson, 2012, pp. 49-50.

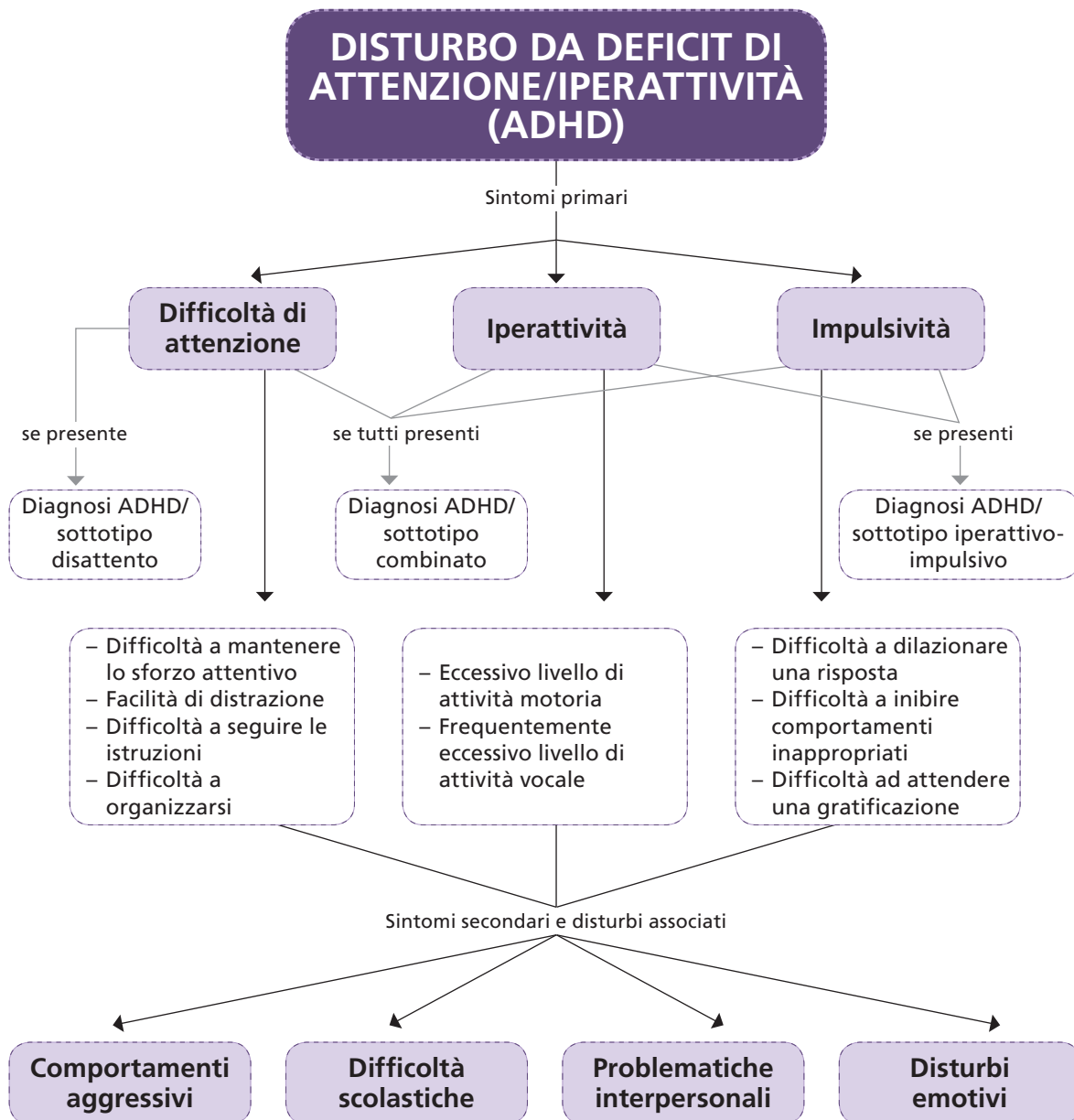
## LINEA TEMPORALE SEQUENZIALE

*In quale fase temporale si collocano le indicazioni di lavoro che troveremo in questo capitolo?*

Definizione dell'ADHD/ Diagnosi	Osservazione del comportamento	Interventi psicoeducativi/ Il lavoro scolastico	Le relazioni interpersonali e le emozioni	Condivisione del lavoro con la famiglia e l'extrascuola
------------------------------------	-----------------------------------	--	--	---

# MAPPA CONCETTUALE INIZIALE

*Di che cosa tratteremo in questo capitolo?*



## CAPITOLO 1

# COS'È IL DISTURBO DA DEFICIT DI ATTENZIONE/IPERATTIVITÀ (ADHD)

## Il caso di Filippo

Stefano Vicari

*Filippo è un bambino di otto anni. Vive con la mamma e il papà nella sua casa di Roma. Ha una stanza tutta per sé dove regna il disordine assoluto. I suoi giochi sono sparsi ovunque, la scrivania è invasa da libri, quaderni (aperti e non), colori e matite, molte spezzate, piccoli giocattoli, bilie, temperamatite, gomme da cancellare, carte di caramelle, un bicchiere sporco e ancora carte disegnate, macchinine ormai ridotte a rottami, mutande e calzini. La mamma gli dice spesso di fare ordine e lui ci prova con grande impegno, ma proprio mentre sta chiudendo il libro di scuola vede un disegno che lo fa pensare al mare e allora si ricorda delle bilie con cui giocava con Luigi sulla spiaggia. «Devo averle messe proprio qui, ma dove?», si chiede tra sé, e allora parte per cercarle, ma inciampa nel pallone che stava proprio sotto la sua sedia. «Cosa c'è di meglio di due tiri al pallone?», ma con il primo colpisce in pieno la radio sulla mensola che cade, facendo un gran baccano. Filippo non riesce a completare le cose che inizia a fare. Ora la mamma è lì sulla porta che lo sgrida, di nuovo, come aveva fatto pochi minuti prima, perché lui non voleva smettere di correre lungo il corridoio e di saltare a piedi uniti da un angolo all'altro del salotto. La mamma lo sgrida proprio come la maestra, che gli dice sempre: «Filippo, ma è possibile che non riesci a stare fermo un minuto? Devi sempre dare fastidio a tutti! Non ti si sopporta più». Filippo non riesce a stare fermo. Già, sarà per questo che nessuno dei suoi compagni lo invita alle feste di compleanno. In realtà, all'inizio della scuola era stato invitato a un paio di feste, ma lui era stato impossibile, un vero terremoto, si era arrampicato sulla libreria di Andrea e aveva distrutto un paio di giocattoli di Giulio ed entrambi avevano giurato, con sollievo da parte dei loro genitori, che non lo avrebbero mai più rivoltato in casa loro. Uno come Filippo fa paura ai propri compagni e ai loro genitori.*

*Filippo è un bambino speciale. Filippo è un bambino con ADHD.*



## Definizione del Disturbo da Deficit di Attenzione/Iperattività (ADHD)

Cesare Cornoldi, Tiziana De Meo, Francesca Offredi e Claudio Vio

Le difficoltà del bambino con ADHD

«Disturbo da Deficit di Attenzione/Iperattività» (ADHD) è l'etichetta diagnostica utilizzata per descrivere una popolazione eterogenea e vasta di bambini che presentano una serie di problemi, le cui manifestazioni più evidenti riguardano la difficoltà a mantenere l'attenzione e a controllare l'impulsività e il movimento (nel bambino possono essere presenti entrambi questi aspetti o uno solo di essi).

L'ADHD venne probabilmente descritto per la prima volta nel 1902, allorché G.F. Still, pubblicò su «Lancet» qualche osservazione su un gruppo di bambini che presentavano «un deficit nel controllo morale [...] e un'eccessiva vivacità e distruttività» (Still, 1902).

All'inizio del secolo scorso i comportamenti distruttivi, iperattivi e impulsivi associati a disattenzione erano ancora attribuiti a un carente sviluppo del controllo morale. Negli anni Trenta le ricerche arrivarono alla conclusione che i sintomi dell'iperattività e della disattenzione fossero legati tra di loro, in modo piuttosto variabile a seconda dei casi. La spiegazione più ovvia fu la presenza di un danno cerebrale chiamato «minimo» per il fatto che in realtà non era stato identificato.

Nel 1968 comparve la seconda edizione del *Manuale diagnostico e statistico dei disturbi mentali* (DSM II) (APA, 1968), pubblicato dall'American Psychiatric Association, il quale introduceva l'etichetta diagnostica «reazione ipercinetica del bambino». La scelta di questo termine enfatizzava l'importanza dell'aspetto motorio a scapito di quello cognitivo. Il termine «ipercinesia» deriva infatti dal greco «hyper» cioè eccessivo e «kinesis», movimento, moto.

DSM II e DSM III: dalla «sindrome ipercinetica» al «disturbo da deficit dell'attenzione»

L'edizione successiva del manuale, il DSM-III (APA, 1980), rappresentò una vera e propria rivoluzione nella procedura clinico-diagnostica in quanto prevedeva un sistema orientato in senso evolutivo, strutturato specificatamente per i disturbi dell'infanzia. Nel DSM-III, il termine diagnostico utilizzato per riferirsi all'ADHD era «disturbo da deficit dell'attenzione». Tale cambiamento nosografico, da «sindrome ipercinetica» a «disturbo da deficit dell'attenzione» (ADD), presupponeva un mutamento nella lettura della sindrome, a vantaggio degli aspetti cognitivi rispetto a quelli comportamentali.

Tale mutamento fu reso possibile soprattutto dagli studi di Virginia Douglas (Douglas, 1972; Douglas e Peters, 1979), la

quale sottolineava la centralità dei deficit cognitivi rispetto a quelli motori, inquadrati come un epifenomeno dei primi.

DSM-IV: disattenzione, iperattività e impulsività

L'ultima descrizione nosografica dell'ADHD appartiene al DSM-IV (APA, 1994), che ha ripreso la suddivisione dei sintomi in disattenzione, iperattività e impulsività, con la possibilità di individuare dei *sottotipi*.

I sintomi relativi alla disattenzione si riscontrano soprattutto in bambini che, rispetto ai loro coetanei, presentano un'evidente difficoltà a rimanere attenti o a lavorare su uno stesso compito per un periodo di tempo sufficientemente prolungato.

Deficit di attenzione a scuola/lavoro e nelle relazioni sociali

Diversi autori sostengono che il deficit principale della sindrome sia rappresentato proprio dalla difficoltà di attenzione, che si manifesta sia nelle situazioni scolastiche/lavorative, che in quelle sociali.

Dato che il costrutto di attenzione è multidimensionale (se ne individuano infatti vari tipi: *sostenuta, selettiva, divisa, shift, focalizzata*), le ultime ricerche sembrano concordi nello stabilire che il problema maggiormente evidente nell'ADHD sia il mantenimento dell'attenzione (*attenzione sostenuta*), soprattutto durante attività ripetitive o noiose.

Queste difficoltà si evidenziano anche nelle situazioni ludiche, nelle quali il bambino manifesta frequenti passaggi da un gioco a un altro, senza completarne nessuno.

ADHD e difficoltà di autoregolazione

In molte altre situazioni che richiedono attenzione il bambino con ADHD non presenta però particolari problemi, per cui recentemente l'accento è stato posto sulla difficoltà di *autoregolazione* e cioè sull'incapacità di regolare autonomamente il proprio comportamento, inclusa l'attenzione (figura 1.1).

Il bambino con ADHD avrebbe una buona capacità di comportamento *eteroregolato* (cioè di regolare il proprio comportamento quando viene guidato da altri, soprattutto nella relazione a due adulto-bambino) e incontrerebbe invece difficoltà nel comportamento *autoregolato*.

Insegnanti e genitori riferiscono che i bambini con ADHD sembrano non ascoltare o avere la testa da un'altra parte quando si parla loro direttamente. Passando vicino al banco di un bambino con ADHD si può rimanere colpiti dal disordine con cui gestisce il materiale scolastico e dalla facilità con cui viene distratto da suoni o da altri stimoli irrilevanti.

La seconda caratteristica dell'ADHD (che può essere associata o meno al problema di attenzione) è *l'iperattività*, ovvero un ec-



Fig. 1.1 Difficoltà di autoregolazione a scuola (Cornoldi et al., 2001).

**ADHD e iperattività** cessivo livello di attività motoria o vocale. Il bambino con ADHD manifesta continua agitazione, difficoltà a rimanere seduto e fermo al proprio posto: è sempre in movimento sia a scuola che a casa, durante i compiti e il gioco.

L'iperattività e i tratti ad essa associati della difficoltà di attenzione e dell'impulsività possono essere considerati dimensioni lungo le quali i bambini (ma anche gli adulti) si possono collocare tra il polo *calmo-ben organizzato* e il polo *irrequieto-inattento* (Sandberg, 1996; Epstein et al., 1991): si tratta quindi di un *continuum* lungo il quale tutte le persone trovano una loro collocazione e in cui, naturalmente, i bambini con ADHD occupano una posizione estrema.

**ADHD e impulsività** Secondo alcuni autori, invece, *l'impulsività* è la caratteristica distintiva dell'ADHD rispetto ai bambini senza gravi problemi e rispetto agli altri disordini psicologici (Barkley, 1998a).

Impulsività come  
impazienza e  
scorrettezza

L'impulsività si manifesta nella difficoltà a dilazionare una risposta, a inibire un comportamento inappropriato, ad attendere una gratificazione. I bambini impulsivi rispondono troppo velocemente (a scapito dell'accuratezza delle loro risposte), interrompono frequentemente gli altri quando stanno parlando, non riescono a stare in fila e attendere il proprio turno.

Oltre a una persistente impazienza, l'impulsività si manifesta anche nell'intraprendere azioni pericolose senza considerare le possibili conseguenze negative. L'impulsività è una caratteristica che rimane abbastanza stabile durante lo sviluppo (sebbene conosca diverse forme a seconda dell'età) ed è presente anche negli adulti con ADHD.

## Modelli cognitivi: caratteristiche neuropsicologiche dell'ADHD

*Dario Ianes, Gian Marco Marzocchi e Giorgia Sanna*

Molti bambini in diverse occasioni possono avere comportamenti iperattivi, essere impulsivi o distratti, e magari annoiarsi e commettere errori durante attività lunghe e monotone. Se pensiamo a cosa accade quando i bambini, intorno ai 6 o 7 anni, vengono lasciati liberi di muoversi in qualche situazione tipo ludoteca o giochi all'aperto, sicuramente per molti di loro si potrà osservare che corrono instancabili, passano da uno svago all'altro, perdono i loro giochi, lasciano la merenda a metà e non ricordano dove, si inseriscono a forza nei giochi di altri bambini, parlano con tutti, ecc.

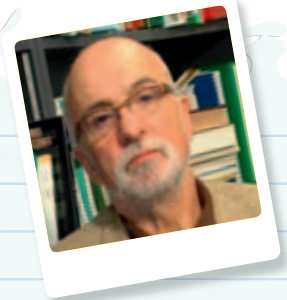
In generale, il bisogno di conoscere tante cose nuove e la capacità di essere veloci sono da considerarsi comportamenti positivi e come tali da favorire. In alcuni bambini, però, tali modalità di comportamento sono fortemente persistenti in tutti i contesti (casa, scuola, ambienti di gioco) e nella gran parte delle situazioni (lezioni, compiti a casa, gioco con i genitori e con i coetanei, a tavola, davanti al televisore, ecc.), costituendo una caratteristica costante del bambino, tanto da interferire in modo marcato con il suo funzionamento. La fatica necessaria a mantenere l'attenzione e a controllare gli impulsi fanno sì che i bambini con ADHD abbiano spesso un minore rendimento scolastico e, nonostante un'intelligenza adeguata, presentino una maggiore difficoltà a gestire compiti e attività che richiedono pianificazione e organizzazione. Inoltre, per la difficoltà a cogliere gli stimoli sociali non verbali, che modulano le relazioni interpersonali, e per l'impulsività, sono quasi sempre

Minore rendimento  
scolastico, nonostante  
un'intelligenza  
adeguata



Una domanda all'esperto...

## Cesare Cornoldi



Tratto e adattato dal DVD *Facciamo il punto su... l'iperattività*

**Parliamo di diagnosi, di disturbo del deficit attentivo con iperattività e sentiamo a proposito il professor Cesare Cornoldi dell'Università degli Studi di Padova sul processo diagnostico dell'ADHD e sulla condivisione tra clinici del disturbo.**

Ci sono posizioni non proprio del tutto omogenee sul concetto stesso di disturbo dell'attenzione e iperattività, cioè ci sono delle posizioni molto decise che identificano un ben preciso disturbo e invece ci sono posizioni più flessibili che riconoscono problematiche che rientrano in una specie di categoria ombrello chiamata appunto ADHD. Il mio orientamento è più verso questa seconda posizione un pochino più prudente, che nasce anche da un modo di considerare i sistemi classificatori come orientativi e non come rigide strutture in cui viene messo ogni bambino.

Da questo punto di vista si può considerare la tendenza ad essere disattenti e la tendenza ad essere impulsivi e iperattivi, come due aspetti all'interno del profilo complessivo di un individuo. Infatti molti sistemi di valutazione, anche consolidati a livello internazionale, sono *dimensionali*, cioè considerano varie dimensioni della psiche e vedono quanto è presente questo tratto. In certi bambini è così presente che allora si parla di un tratto ADHD.

Se vogliamo proprio fare una vera diagnosi di ADHD dobbiamo però essere molto prudenti. È elemento totalmente condiviso che una semplice valutazione di tipo laboratoristico non sia sufficiente per dire che un bambino ha determinate caratteristiche; per poter fare una diagnosi bisogna basarsi soprattutto su indici legati a come questi bambini si comportano negli ambienti quotidiani.

Difficoltà relazionali,  
scarsa autostima e  
demotivazione

presenti difficoltà nei rapporti sociali. La difficoltà a relazionarsi con gli altri, i problemi scolastici, i continui rimproveri da parte delle figure di riferimento (genitori e insegnanti), il senso di inadeguatezza percepito dai frequenti insuccessi, portano questi bambini a sviluppare una scarsa autostima e demotivazione, che accentuano ulteriormente le loro difficoltà. Iperattività, impulsività e instabilità attentiva di per sé possono non causare significative conseguenze funzionali, ma quando vi è un vero e proprio disturbo da Deficit di Attenzione/Iperattività le caratteristiche secondarie generano conseguenze negative a breve e a lungo termine (tabella 1.1).

TABELLA 1.1  
Caratteristiche primarie e secondarie del bambino con ADHD

Caratteristiche primarie	Caratteristiche secondarie
<ul style="list-style-type: none"> <li>– deficit di attenzione sostenuta</li> <li>– deficit di memoria a breve termine</li> <li>– deficit di pianificazione e autoregolazione (funzioni esecutive)</li> <li>– iperattività</li> <li>– impulsività</li> </ul>	Derivano dall'interazione tra quelle primarie del disturbo e l'ambiente circostante: <ul style="list-style-type: none"> <li>– difficoltà scolastiche e/o lavorative</li> <li>– difficoltà di socializzazione</li> <li>– bassa stima di sé</li> </ul>

### Funzioni esecutive

Analizziamo un po' più nel dettaglio alcune caratteristiche tipiche del funzionamento di una persona con ADHD.

Per raggiungere un obiettivo nello studio o nel gioco occorre essere in grado di coordinare una serie di attività e funzioni cognitive, che assicurano flessibilità al nostro comportamento e permettono di gestire la distribuzione delle risorse attentive, di coordinare le sequenze delle varie azioni, e di effettuare al momento giusto il passaggio da un compito all'altro. Tali abilità sono denominate *funzioni esecutive* (Barkley, 1997a; 1998c). Queste competenze, controllate dalle regioni anteriori del cervello, sono indispensabili per attivare, inibire o coordinare tutti i vari comportamenti finalizzati al raggiungimento di uno scopo e per lo svolgimento di attività cognitive complesse. Durante l'arco evolutivo, la maggior parte dei bambini matura queste funzioni acquisendo la capacità di impegnarsi in varie attività mentali senza distrarsi, imparando a ricordare gli obiettivi di un lavoro o di un gioco, e a compiere tutti i passi necessari per raggiungerli. I bambini, nei primi sei anni di vita, operano le funzioni esecutive in modo «esterno», parlando cioè ad alta voce per richiamare alla mente un compito

Le funzioni esecutive:  
attivare, inibire  
e coordinare i  
comportamenti

Fino ai 6 anni:  
il discorso autodiretto  
esterno per chiarire le  
strategie operative

Dopo i 6 anni:  
interiorizzazione del  
discorso autodiretto  
per costruire schemi  
metacognitivi

o interrogandosi su un problema per cercare di aver presente il modo per risolverlo (*discorso autodiretto esterno*): «...ora prendo la macchinina, poi devo cercare le batterie, metterle dentro e farla partire...». Nel corso della scuola primaria queste funzioni vengono via via interiorizzate e consentono di riflettere su se stessi, di seguire regole e istruzioni, di porsi domande per risolvere situazioni problematiche e di costruire schemi di tipo metacognitivo per capire le regole in modo da poterle usare in modo fluido e affidabile (*interiorizzazione del discorso autodiretto*). Durante questo periodo, i ragazzini imparano a regolare i propri processi attentivi e le proprie motivazioni, a posporre o modificare le reazioni immediate a un evento potenzialmente distraente, a modulare le proprie emozioni e a porsi degli obiettivi, cioè imparano ad autoregolarsi gestendo comportamenti ed emozioni. Tutto ciò permette, nel corso della crescita, di tenere sotto controllo il proprio agire per intervalli di tempo sempre più lunghi e di pianificare i propri comportamenti, così da riuscire a raggiungere uno scopo prefissato. La maturazione di queste capacità consente di autoregolare il comportamento in base alle richieste ambientali (scuola, amici, famiglia) e in base a esigenze personali, sviluppando impegno e motivazione costanti anche in attività complesse.

Autoregolazione del  
comportamento

### Il ruolo dell'attenzione

«Attenzione» significa  
saper focalizzare e  
organizzare risposte  
appropriate

L'attenzione è la capacità di *focalizzare*, cioè portare e mantenere nel focus attentivo gli stimoli presenti nell'ambiente esterno e di organizzare risposte appropriate. Qualunque compito o attività, complessa o semplice, di routine o nuova, richiede l'utilizzo dei processi attentivi. Specifiche regioni del cervello sono capaci di modulare i singoli aspetti dell'attenzione; in particolare le aree della corteccia prefrontale permettono la scelta tra i diversi possibili comportamenti o attività mentali in risposta a ciò che accade intorno all'individuo. Il termine «attenzione» si riferisce a qualcosa di concettualmente piuttosto complesso, ed è utilizzato per descrivere un'ampia varietà di manifestazioni cognitive, comportamentali ed emotive. Sono state studiate diverse funzioni dell'attenzione che si attivano, distintamente o in maniera simultanea, nello svolgimento di compiti elaborati o di attività quotidiane abituali. Si possono distinguere le componenti attentive dell'*intensità*, che riguarda l'alerta e l'attenzione sostenute, e della *selettività*, che invece riguarda le componenti dell'attenzione selettiva e divisa.

Le componenti  
dell'attenzione:  
intensità e selettività

- *Attenzione sostenuta*: consente di mantenere uno sforzo attentivo prolungato nel tempo, anche in compiti monotoni e che richiedono un basso livello di concentrazione per comprendere o elaborare il contenuto (ad esempio leggere un lungo romanzo o ascoltare un discorso poco impegnativo per molto tempo).
- *Attenzione selettiva*: è la capacità di discriminare solo gli aspetti rilevanti di un compito o di una situazione, ignorando gli stimoli non rilevanti o marginali, per lavorare a un preciso scopo (ascoltare e capire l'insegnante che spiega matematica, ignorando i compagni vicini che ridono). Questa capacità consente di resistere agli elementi distrattori e di mantenere quindi la concentrazione per tutto il tempo necessario allo svolgimento di un'attività senza lasciarsi distrarre.
- *Attenzione divisa*: consiste nel mantenere, contemporaneamente, un impegno attentivo su due categorie di stimoli, con l'elaborazione congiunta di diverse informazioni, senza che una di esse prevalga sull'altra e la mandi fuori dal focus attentivo (ad esempio ascoltare l'insegnante e contemporaneamente prendere appunti).
- *Shift d'attenzione*: si esercita quando è necessario spostare il focus attentivo da un compito a un altro, con il prevalere di uno di essi in maniera alternata (ad esempio, dal punto di vista dell'insegnante, preparare il testo di una verifica di matematica e rispondere a frequenti domande degli alunni).
- *Attenzione focalizzata*: si esercita quando viene diretta in modo specifico su un solo bersaglio o compito, senza essere impegnata nell'elaborazione contemporanea di due, o più, insiemi di informazioni. È paragonabile a un fascio di luce o al fuoco di una lente all'interno del quale entrano numerose informazioni che vengono elaborate in modo piuttosto approfondito.  
Esempi quotidiani di attenzione focalizzata si ritrovano quando si è impegnati nello svolgimento di un problema matematico e si concentrano gli sforzi verso una soluzione; un altro esempio viene fornito dai giocatori di scacchi che dirigono l'attenzione focalizzata sulla scacchiera e sulle probabili mosse dell'avversario.

Attivazione simultanea  
dei processi attentivi

I diversi processi dell'attenzione non vengono utilizzati in modo esclusivo e specifico, ma tendenzialmente vengono attivati in maniera contemporanea con la prevalenza di uno di essi a seconda del bisogno: un bambino che ascolta l'insegnante mentre spiega una lunga lezione di matematica, ignorando i compagni che scherzano e prendendo appunti sulle informazioni principali della lezione, attuerà modalità attentive molteplici (Marzocchi, Molin e Poli, 2000).

## In sintesi

- ✓ Nel disturbo da Deficit di Attenzione/Iperattività (ADHD) le manifestazioni più evidenti riguardano la difficoltà a mantenere l'attenzione e a controllare l'impulsività e il movimento. I sintomi primari sono la disattenzione, l'iperattività e l'impulsività.
- ✓ Le funzioni esecutive, ovvero le competenze indispensabili per attivare, inibire o coordinare tutti i comportamenti finalizzati al raggiungimento di uno scopo, maturano durante l'arco evolutivo consentendo di autoregolare il comportamento in base alle richieste ambientali o le necessità personali.  
Nei soggetti con ADHD queste competenze hanno un funzionamento carente; la mancanza di inibizione e di autocontrollo, la difficoltà a posticipare le gratificazioni, possono compromettere in modo variabile la gestione di risposte di tipo cognitivo e comportamentale, adeguate all'ambiente.
- ✓ Si individuano differenti componenti dell'attenzione:
  - *attenzione sostenuta*: consente di mantenere uno sforzo prolungato nel tempo;
  - *attenzione selettiva*: consente di focalizzare solo gli aspetti rilevanti di un compito;
  - *attenzione divisa*: consente di mantenere un impegno attento su due stimoli diversi;
  - *shift d'attenzione*: consente di spostare l'attenzione da un compito a un altro.
 Nei soggetti con ADHD il problema maggiore è il mantenimento dell'attenzione (*attenzione sostenuta*) durante le attività lunghe e ripetitive (ad esempio quelle scolastiche) ma anche nel corso dei giochi.
- ✓ I soggetti con ADHD, oltre ai *sintomi primari*, manifestano altri sintomi e *comportamenti disturbanti secondari*, che derivano dall'interazione tra le caratteristiche primarie del disturbo e l'ambiente. I sintomi secondari sono:
  - difficoltà scolastiche;
  - difficoltà nelle relazioni interpersonali;
  - scarsa autostima e demotivazione;
  - disturbi emotivi.
- ✓ Gli alunni con ADHD a scuola presentano diverse problematiche:
  - una forte instabilità comportamentale: necessità di muoversi senza rispettare le regole nella scuola dell'infanzia e primaria; disordine, mancanza di controllo e incapacità di trattenersi dal dire ciò che passa per la mente alla scuola secondaria.
  - Incapacità di mantenere lo sforzo attento: difficoltà a organizzare le conoscenze e a sviluppare un piano di lavoro, tendenza a estraniarsi, difficoltà nelle materie di studio e nella produzione di testi scritti.
  - Difficili rapporti interpersonali: rapporti discontinui con i compagni e difficoltà di rapporti basati sulla fiducia con gli insegnanti.

## CAPITOLO 4

# COSA PUÒ FARE LA SCUOLA: L'APPROCCIO PSICOEDUCATIVO COMPORTAMENTALE

### Interventi basati sugli antecedenti

*Mario Di Pietro, Elena Bassi e Giorgio Filoramo*

Gli interventi basati sulla gestione degli antecedenti si riferiscono ai tentativi di cambiare l'ambiente che circonda i bambini con ADHD, in modo da facilitare i comportamenti desiderabili di prosocialità e partecipazione alle attività scolastiche, rendendo meno frequenti i comportamenti non desiderabili.

Gli sforzi sono quindi diretti verso il cambiamento prima che il problema si presenti. Nella pratica comune spesso si pone molta enfasi sugli interventi basati sulla gestione delle conseguenze (ciò che accade dopo che si manifesta un dato comportamento) e troppo poca agli interventi sugli antecedenti. In queste pagine descriveremo alcuni interventi sugli antecedenti che hanno dimostrato di avere un buon impatto sul bambino con iperattività e difficoltà attentive.

Saranno presentati un certo numero di cambiamenti collegati alla struttura della classe: organizzare lo spazio della classe, stabilire i ruoli, stabilire le regole della classe, gestire il tempo, gestire i materiali e gestire le richieste di aiuto degli alunni.

A questo riguardo è essenziale considerare i seguenti assunti:

1. è possibile insegnare a tutti i bambini che il loro comportamento può essere modificato.

Interventi diretti verso il cambiamento prima che il problema si presenti

2. Il fallimento nell'apprendimento deve essere visto come un fallimento nell'insegnamento e non come una disfunzione del bambino. In modo simile, il fallimento nel comportarsi in modo appropriato deve essere visto come un fallimento nella strutturazione dell'ambiente: organizzare l'ambiente in modo adeguato rende più probabile che il comportamento sia quello desiderato.
3. I bambini con prestazioni scadenti hanno bisogno di intensificare il ritmo di apprendimento, non di abbassarlo. A tale scopo, i programmi di insegnamento progettati per loro devono essere molto più strutturati.

### **La predisposizione di un contesto facilitante: i vantaggi di un ambiente prevedibile**

*Cesare Cornoldi, Tiziana De Meo, Francesca Offredi e Claudio Vio*

La capacità di prevedere ciò che accadrà in seguito a un evento o a un comportamento è basilare nel processo decisionale: si evitano le azioni che possono danneggiarci, si attuano con maggiore frequenza quelle che possono portare qualche beneficio, si fugge da contingenze che costituiscano in qualche modo una minaccia.

I bambini con ADHD spesso hanno una scarsa capacità di prevedere le conseguenze: ad esempio, vi è in molti di loro una forte sottovalutazione dei pericoli oggettivi, che li porta a compiere azioni pericolose; altre volte, i bambini non si rendono conto di poter ferire, direttamente o indirettamente, le altre persone; in altri casi compiono azioni a loro proibite senza prevedere la punizione che verrà loro inflitta.

Aiutare il bambino con ADHD a prevedere le conseguenze

Gli insegnanti possono intervenire in questo senso, aiutando in vari modi il bambino a prevedere le conseguenze di determinati eventi prima di agire: in tal modo verranno incrementati i comportamenti adeguati alle situazioni e il bambino potrà scegliere con più obiettività quali conseguenze affrontare.

Spesso nel modo scorretto di comportarsi del bambino non vi è alcuna intenzionalità di ferire, irritare o danneggiare gli altri.

### ***L'organizzazione della classe e dei tempi di lavoro***

#### **La disposizione dei banchi**

All'interno di un'aula, i banchi possono essere disposti in molti modi: ogni soluzione adottata ha pregi e difetti; vediamo alcune possibili (figura 4.1).

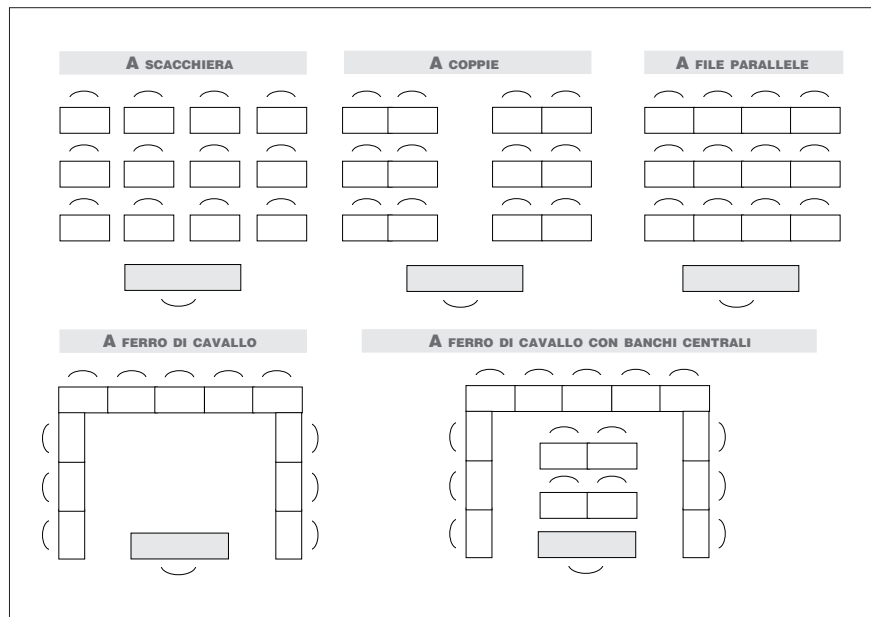


Fig. 4.1 Alcuni esempi di disposizione dei banchi all'interno della classe.

Quali domande è bene porsi per scegliere la giusta disposizione?

È possibile valutare quanto ogni disposizione sia adeguata per una buona partecipazione del bambino con ADHD al lavoro scolastico e per farlo è utile porsi le seguenti domande:

- «Dalla cattedra si vede il bambino?»  
Avere il bambino all'interno della propria visuale permette all'insegnante di intraprendere tutte le azioni necessarie a favorire la sua attiva partecipazione al tempo scolastico e di rilevare in tempi brevi tutte le azioni non corrette intervenendo in modo tempestivo.
- «È facilmente raggiungibile?»  
Poter girare tra i banchi e raggiungere agevolmente ogni bambino migliora il grado di controllo sulle attività.
- «È favorito lo scambio di sguardo insegnante-bambino?»  
Lo scambio di sguardo è un utile mezzo per orientare, o se necessario riorientare, l'attenzione del bambino senza ricorrere a continui richiami e favorisce la verifica della corretta «sintonia» fra il bambino e il lavoro scolastico.
- «Ha compagni vicino a lui?»  
Se da un lato va favorita la socializzazione del bambino con ADHD all'interno del gruppo, dall'altro sarebbe bene moderare la possibilità di contatti con troppi compagni durante lo svol-



## L'ESEMPIO

### *Strategie per aiutare il bambino a prevedere le conseguenze*

La capacità di prevedere le conseguenze del proprio agire può essere favorita dall'adulto attraverso varie strategie.

- *Offrire informazioni di ritorno al bambino:* spiegare al bambino perché si sia verificata una determinata conseguenza dando chiare indicazioni sul grado di correttezza, o meno, del suo comportamento può sembrare all'adulto un inutile sovrappiù. Spesso non ci si chiede se il bambino ha veramente capito i motivi per cui è stato punito o premiato, ma non sono pochi i casi in cui queste informazioni sarebbero per lui preziose.
- *Instaurare delle routine:* tutte le regolarità e le scadenze prestabilite forniscono al bambino una cornice di supporto nella comprensione di ciò che accade intorno a lui; gli avvenimenti che si ripetono sistematicamente (ogni giorno, ogni settimana, ecc.) aiutano il bambino a tenere presenti i suoi impegni e a pianificare in modo più adeguato i suoi tempi, dal momento che rendono più strutturato e prevedibile il tempo. In generale più routine sono presenti con regolarità nella vita scolastica, meno instabile sarà il comportamento del bambino.
- *Stabilire delle regole:* le regole sono strumenti utili a «mettere ordine» rispetto ai tempi e ai luoghi delle azioni che riguardano la scuola; avere regole chiare e conosciute da tutti, magari messe anche in evidenza in vari modi, aiuta il bambino a organizzare i propri spazi e tempi e a sapere in anticipo quali azioni siano da considerarsi fuori dalle norme stabilite.

gimento delle attività scolastiche; spesso più contatti implicano maggiori occasioni di distrazione.

– «Se sì, sono compagni tranquilli o piuttosto vivaci?»

Tanto più vivaci sono i compagni vicini, maggiori sembrano essere le occasioni di intraprendere azioni collaterali rispetto allo svolgimento dei compiti scolastici; bambini più tranquilli possono fornire un modello positivo di comportamento.

– «Se un bambino si alza per qualche motivo, quanti bambini possono essere disturbati o coinvolti?»

Ad esempio, nella disposizione a ferro di cavallo, un bambino che si trovi nella parte della classe più lontana dalla cattedra deve passare dietro a molti banchi per raggiungere la lavagna: un passaggio molto ravvicinato rispetto a un alto numero di compagni è sia un potenziale distrattore per chi è seduto, sia una tentazione a fare qualche «scherzetto» per il bambino in movimento.

- «È corretta la posizione delle fonti di luce?»  
Per essere meglio fruibili le finestre dovrebbero trovarsi a lato dei bambini, preferibilmente sul lato sinistro.
- «Quanti bambini guardano direttamente fuori dalle finestre?»  
Le finestre di fronte ai bambini sono una potenziale fonte di distrazione, che andrebbe valutata correttamente.
- «Ogni bambino quanti bambini osserva dal suo posto?»  
Quanti più compagni un bambino può osservare dalla sua postazione, tanto più variato e vivace è il potenziale «spettacolo» da loro offerto; ciò vale in particolar modo per i bambini che riescono con difficoltà a non farsi distrarre dai molti stimoli presenti nel proprio campo visivo.

### I potenziali distrattori

Nel disporre l'aula in modo funzionale bisogna prestare particolare attenzione ai seguenti distrattori:

Quali sono le più comuni fonti di distrazione in un'aula?

- cartelloni
- cestino
- porta
- finestre
- orologio
- compagni vivaci
- armadi/librerie
- tavolo con materiale pittorico o altro.

Naturalmente non è possibile eliminare tutte le fonti di distrazione, ma è possibile tenerne conto nello scegliere la disposizione dei banchi e il posto da assegnare a ogni bambino.

La scheda 4.1 (in fondo al capitolo) riporta il disegno di un'aula da compilare con segnali che indichino i banchi più o meno esposti ai distrattori, in modo da esercitarsi a individuare il posto più adatto per ogni bambino.

### *Attività routinarie e strutturate e tempi di lavoro pre-stabiliti*

La difficoltà ad autoregolare il proprio comportamento porta il bambino ad agire in modo apparentemente disorganizzato o addirittura in maniera tale da apparire «del tutto casuale» all'adulto. Questo accade tanto più spesso quanto più il bambino ha difficoltà a cogliere chiari indicatori di ciò che ci si aspetta da lui in ogni momento.

L'importanza delle  
routine per il bambino  
con ADHD

Come abbiamo ricordato, più il bambino diventa capace di prevedere cosa l'ambiente si aspetta da lui, maggiore è la possibilità che cerchi di soddisfarne le richieste. Più *routine* ci sono nella classe, più il bambino può prevedere tempi e richieste, e può cercare di adattare ad essi il proprio comportamento.

Nella rubrica *L'esempio* proponiamo alcuni esempi di routine: non suggeriamo di adottare in modo rigido tutte le possibili routine, ma di scegliere quelle che sembrano più indicate per il lavoro didattico e per la gestione del comportamento della classe.

## L'ESEMPIO

### *Esempi di routine nella classe*

1. Ingresso in classe a un'ora fissa, tutti gli alunni insieme;
2. *routine* di inizio lezione (ad esempio controllo della presenza di tutto il materiale utile per la lezione, verifica che tutti i bambini abbiano il quaderno dei compiti, ecc.);
3. presentazione delle attività previste per la giornata, comprensiva dei tempi di lavoro;
4. pause concordate, possibilmente sempre alla stessa ora;
5. attività durante la ricreazione o in palestra stabilite a priori (ad esempio vincolate al giorno della settimana: il lunedì si gioca a mosca cieca, il martedì a palla avvelenata, ecc.);
6. dettatura dei compiti a un orario stabilito, possibilmente non negli ultimi cinque minuti di lezione, perché non rimane tempo di verificare che le consegne siano state comprese e annotate per intero;
7. *routine* di saluto e di uscita a fine lezione.

Individuare ed  
esplicitare le *routine*

È utile fare un inventario delle routine all'interno della propria classe, chiedendosi quali già esistono e quali si potrebbero introdurre. Inoltre, spesso sono presenti nell'organizzazione della classe alcune routine implicite: renderle esplicite, chiarificandole come regole di comportamento, permette di migliorarne il rispetto da parte dei bambini con ADHD.

Ad esempio, se di solito alla fine della lezione si esce dalla classe dopo che tutti i bambini sono pronti e si sono messi in fila, si può istituire la regola «Si esce dalla classe tutti insieme e in fila».

La scheda 4.2 può essere utilizzata per realizzare un inventario delle routine già presenti e di quelle da adottare nella classe.

### Le regole della classe

Porre delle regole chiare all'interno di una struttura sociale quale è quella della classe scolastica è necessario per regolare le interazioni fra i pari e con gli adulti. Perché siano efficaci, è necessario che le regole siano condivise: è perciò buona prassi discutere con i bambini le regole da ratificare, dando loro la possibilità di approvarle o di modificarle. Se le regole sono genuinamente condivise, e non imposte dall'adulto, aumenta il grado di impegno che i bambini sono disposti a approfondire cercando di rispettarle.

Perché vi sia un incremento nell'abilità di rispettare le regole anche nei bambini con ADHD, può essere utile adottare alcuni accorgimenti facilitanti:

- le regole devono essere proposizioni positive e non divieti;
- le regole devono essere semplici, espresse chiaramente;
- le regole devono descrivere le azioni in modo operativo (ad esempio evitando formulazioni tipo «stare buoni», «avere cura di...», che possono non risultare chiare perché troppo vaghe);
- le regole dovrebbero utilizzare simboli pittorici colorati (che costituiscono un ottimo e immediato segnale del contenuto della proposizione);
- le regole devono essere poche (al massimo 8-10) ed espresse sinteticamente.

Le regole andranno poi trascritte su un cartellone (figura 4.2).

### Stabilire e prevedere i tempi di lavoro

Una delle cose che più ostacolano una buona organizzazione del lavoro scolastico è sbagliare le valutazioni relative ai tempi di svolgimento e/o alla difficoltà di un compito.

I bambini con ADHD sono particolarmente poco abili nel fare stime realistiche di grandezze, tempi, quantità, difficoltà (ad esempio, un bambino di 9 anni può affermare di aver bisogno di 15 km di corda per fare un'altalena appesa a un albero, o dichiarare di poter svolgere 20 operazioni in colonna in 2 minuti). Abituare questi bambini a lavorare con tempi stabiliti, significa aiutarli a valutare

Condividere le regole per facilitarne il rispetto

Abituare i bambini con ADHD a lavorare con tempi stabiliti per aiutarli ad essere efficaci nella pianificazione

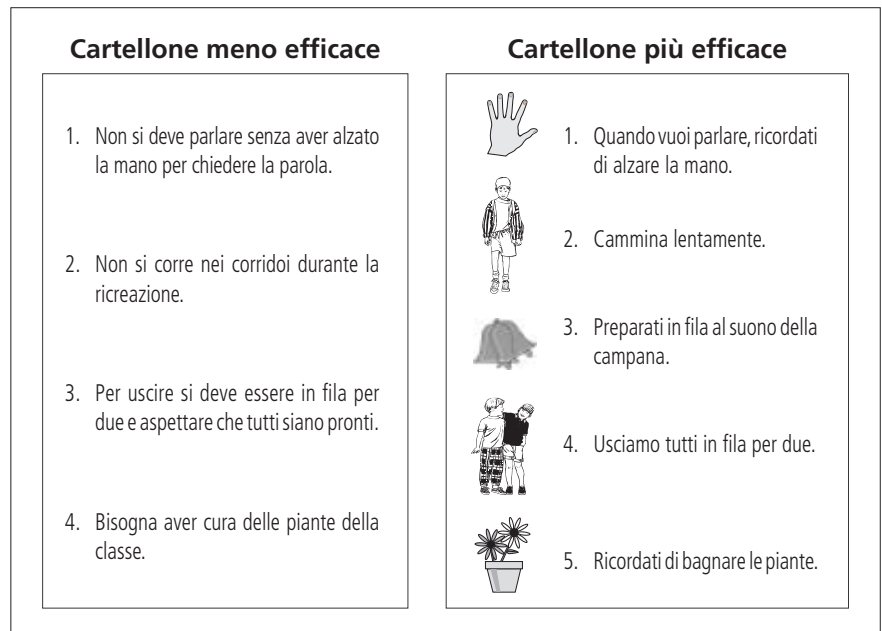


Fig. 4.2 Esempio di cartellone delle regole più o meno efficace.

meglio e quindi a essere sempre più efficaci nella pianificazione e organizzazione del lavoro, identificando anche il quantitativo di impegno necessario allo svolgimento di ogni consegna.

È possibile intervenire sulla capacità di compiere corrette stime sul tempo all'interno di un approccio più generale, che prevede, dopo aver dato le consegne alla classe, di assegnare pochi minuti alla verifica della corretta comprensione delle indicazioni di lavoro, discutendo anche della difficoltà e del tempo di svolgimento.

All'inizio è preferibile che sia l'insegnante a fornire indicazioni sul tempo di svolgimento dei compiti assegnati. Più avanti, quando i bambini si saranno abituati a includere la variabile «tempo» nella pianificazione del proprio agire, può essere utile chiedere loro in forma di gioco «Quanto tempo serve per...?». Ciò può essere integrato all'interno di una riflessione più ampia sulle richieste del compito e in parallelo sulle difficoltà del compito stesso.

Come già visto, è molto utile introdurre simboli pittorici in grado di riassumere e sottolineare alcuni concetti chiave.

Cercando di incrementare l'abilità di valutazione dell'impegno necessario allo svolgimento del compito, può essere utile usare segnali relativi ai tempi di lavoro e alla sua difficoltà (figura 4.3). Nelle schede 4.3 e 4.4 sono riportati gli stessi simboli da ritagliare e utilizzare in classe.

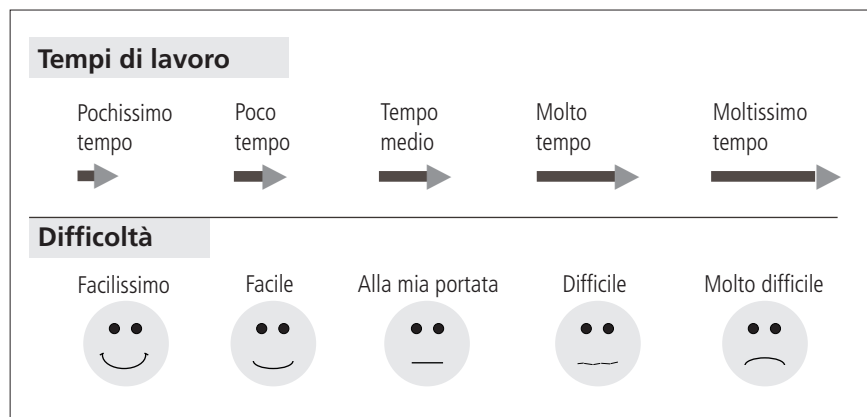


Fig. 4.3 Simboli relativi ai tempi di lavoro e alla difficoltà del compito.

## L'organizzazione del materiale

Cesare Cornoldi, Tiziana De Meo, Francesca Offredi e Claudio Vio

Una delle difficoltà in ambito scolastico più di frequente riferite dagli insegnanti del bambino con ADHD è quella legata all'organizzazione del materiale di lavoro. Spesso il bambino non ha con sé tutto il materiale necessario alla lezione, perde parte di quello che è stato reperito per lui, disturba i compagni chiedendo con insistenza righello e colori, in generale non ha cura della propria attrezzatura scolastica.

Organizzare i materiali di lavoro per incrementare la capacità di pianificazione

In questo caso è possibile impostare alcune attività che migliorino tali abilità del bambino, incrementando la sua capacità di organizzazione e pianificazione, e permettendo di attenuare la comparsa di alcuni comportamenti di disturbo quali il lamentarsi di non avere il proprio materiale e chiederlo ai compagni interrompendoli durante la lezione. Inoltre, cercando di abilitare il bambino anche rispetto a quest'area, è possibile favorire la comparsa di azioni corrette da gratificare.

Un cartellone dei materiali e uno delle materie da appendere in aula

Può essere utile appendere in aula un cartellone dei materiali (figura 4.4), avendo cura di assegnare ai quaderni delle varie materie una copertina di colore diverso, e uno delle materie giornaliera.

Possibilmente all'inizio dell'anno, si preparerà poi uno schema del materiale necessario per ogni materia in forma di cartellone o di tabella da apporre sul diario di ogni bambino (figura 4.5).

Queste attività risultano molto utili per tutti i bambini, anche per quelli che non mostrano particolari difficoltà a scuola: una buona organizzazione del materiale è infatti presupposto basilare di un corretto e rapido svolgimento delle consegne.



Fig. 4.4 Esempio di cartellone dei materiali da appendere in aula.

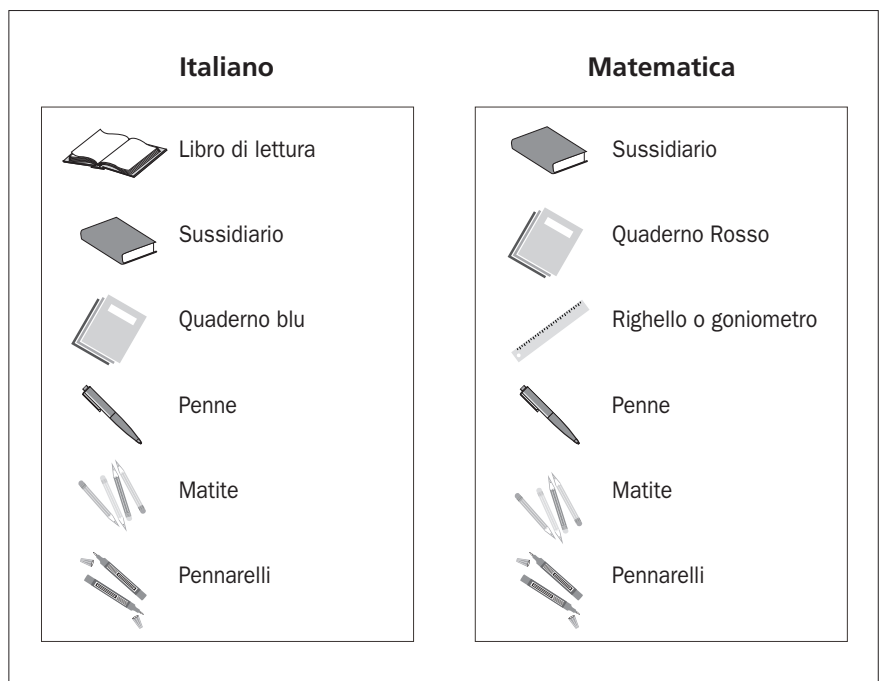


Fig. 4.5 Schema del materiale necessario per ogni materia.

Per i bambini che dimenticano frequentemente i materiali è possibile, dato che il problema non è risolvibile solo con le raccomandazioni, impostare una strategia specifica che comprenda l'uso di materiale visivo, l'introduzione di routine finalizzate, l'applicazione di un sistema a punti con una stretta supervisione da parte dell'insegnante.

Necessità di impostare strategie specifiche

Per sottolineare meglio al bambino l'importanza della buona gestione del materiale senza stigmatizzare la sua inefficacia e per offrire maggiori occasioni di modellamento positivo (*shaping*) anche da parte dei compagni, potrebbe essere utile introdurre parte della procedura per tutta la classe, eccezion fatta per lo schema di gratificazione o di costo della risposta.

Coinvolgere tutta la classe

## L'ESEMPIO

### Come favorire la gestione del materiale scolastico

Vediamo i passaggi necessari all'impostazione della procedura:

- a) *impostare* con il bambino un accordo basato su un *sistema a punti* o su uno *schema di gratificazione* da riconvertire in premi materiali o privilegi o come costo della risposta;
- b) *preparare schede ritagliabili* (i bambini le possono colorare o addirittura disegnare loro stessi secondo le indicazioni dell'insegnante), con piccole illustrazioni del materiale, uguali a quelle usate nei cartelloni (scheda 4.5);
- c) a *un'ora prestabilita* della mattinata (preferibilmente non appena prima o durante l'intervallo, né negli ultimi minuti di lezione):
  - *far leggere il cartellone* delle materie per il giorno dopo alla classe
  - *fare elencare il materiale* necessario per il lavoro in ogni materia
  - chiedere di *incollare sul diario* per il giorno dopo *le figurine del materiale* scolastico individuato;
- d) *ogni mattina*, all'inizio della lezione (può essere una buona idea per una routine) o in altro momento prestabilito, *verificare la presenza del materiale* e *applicare la procedura di gratificazione* (se il bambino ha raggiunto il criterio stabilito), o *di costo* della risposta (se il bambino non è stato in grado di mantenere gli impegni presi con l'insegnante).



## Scheda 4.6


**QUESTIONARIO SULLE PREFERENZE PERSONALI**

**Scuola:** .....  
**Classe:** ..... **Maschio/Femmina:** ..... **Età:** .....

**Istruzioni**

*Alcune cose che si fanno a scuola piacciono ai ragazzi, altre no.  
 Noi vogliamo sapere quali cose ti piacciono e quali non ti piacciono.  
 Non ti preoccupare se le cose che ti piacerebbero ti sembrano impossibili,  
 scrivile lo stesso.*

*Leggi ciascuna frase con cura e scrivi veramente quello che pensi. Vogliamo sapere che cosa ti piacerebbe succedesse.*

1. Come ricompensa per un compito svolto molto bene ti viene concessa un'ora di pausa dall'attività scolastica. Cosa faresti in questa ora a scuola?  
 \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_
2. Come ricompensa ti è concesso di passare del tempo in più in qualche attività (materia) a tua scelta. Quale attività sceglieresti?  
 \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_
3. Dopo che ti sei impegnato molto in classe ti viene concesso di fare qualcosa che ti piace. Cosa sceglieresti tra le cose che è possibile fare rimanendo nella tua aula?  
 \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_
4. Se, come ricompensa, ti fosse concesso di evitare una lezione di una materia a tua scelta, quale lezione sceglieresti di evitare?  
 \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_
5. Di solito che cosa fai durante l'intervallo?  
 \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_



- 6.** Se potessi fare qualcosa che ti piace durante le pause all'interno della scuola, che cosa faresti?

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_
- 7.** Se potessi andare ovunque durante gli intervalli, dove andresti?

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_
- 8.** Ciò che più mi piace di questa scuola è:

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_
- 9.** Ciò che mi piace meno di questa scuola è:

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_
- 10.** Se i miei genitori venissero qui a scuola, le cose che più mi piacerebbe mostrare loro sono:

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_
- 11.** La cosa che non vorrei far vedere ai miei genitori è:

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_
- 12.** Penso che potrei lavorare meglio a scuola se:

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_
- 13.** Penso che la cosa più ingiusta in questa scuola sia:

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_
- 14.** Una cosa che vorrei che succedesse più spesso in questa scuola è:

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_
- 15.** Ciò che mi piace molto in questa scuola è:

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_