

See discussions, stats, and author profiles for this publication at: <http://www.researchgate.net/publication/283308095>

Bambini con ADHD a scuola: cosa pensano i genitori?

ARTICLE · SEPTEMBER 2014

READS

13

3 AUTHORS, INCLUDING:



[Sara Pezzica](#)

University of Florence

9 PUBLICATIONS 5 CITATIONS

[SEE PROFILE](#)



[Lucia Bigozzi](#)

University of Florence

31 PUBLICATIONS 23 CITATIONS

[SEE PROFILE](#)



Bambini con ADHD a scuola: cosa pensano i genitori?

Sara Pezzica – Dipartimento di Scienze della Formazione e Psicologia, Università di Firenze

Lucia Bigozzi – Dipartimento di Scienze della Formazione e Psicologia, Università di Firenze

Chiara Vernucci – Associazione Italiana Disturbi di Attenzione e Iperattività

La corrispondenza va inviata a: Sara Pezzica – Dipartimento di Scienze della Formazione e Psicologia, Università di Firenze, via di San Salvi, 12 – Padiglione 26, 50135 Firenze; e-mail: sara.pezzica@unifi.it.

Sommario

Bambini con Disturbo da Deficit di Attenzione e Iperattività (ADHD) presentano un quadro funzionale che interferisce con un positivo adattamento ai differenti contesti di vita, tra i quali quello scolastico. La presente ricerca si propone di accedere all'esperienza e alle idee dei genitori di bambini con ADHD sul mondo scolastico dei figli al fine di individuare i processi che sottostanno all'adattamento del bambino e individuare obiettivi di cambiamento. A questo scopo sono state analizzate le verbalizzazioni di 16 genitori (8 madri e 8 padri) di bambini con ADHD (età 8-11) durante un percorso di gruppo di parent training. L'analisi di contenuto ha individuato quattro macro-aree attorno alle quali si organizzano le narrazioni: Contesto genitoriale, Contesto scolastico, Relazione scuola-famiglia, Emozioni del bambino riferite alla scuola. Emerge la necessità di coltivare reti relazionali per la costruzione di contesti educativi in cui siano riconosciute le caratteristiche specifiche del bambino e venga sostenuto il suo mondo emotivo e sociale.

Parole chiave

Alleanza scuola-famiglia, ADHD, parent training

■ Introduzione

Sia il contesto familiare che quello scolastico possono essere considerati microsistemi all'interno dei quali il bambino partecipa direttamente, modificandoli ma essendone a sua volta modificato. Questi microsistemi non funzionano in modo isolato, ma agiscono insieme come un mesosistema, influenzandosi e interagendo tra di loro, con ripercussioni sullo sviluppo del bambino (Bronfenbrenner, 1979; Wyrick e Rudasill, 2009).

La scuola può essere definita come una *learning community*, composta da insegnanti, alunni, genitori e membri della comunità che cooperano per aumentare le opportunità di apprendimento e il benessere degli studenti e arricchire l'istituzione scolastica rendendola più dinamica (Epstein e Salinas, 2004). Da diversi studi emerge che la creazione di un clima di collaborazione e la costruzione di legami forti e stabili fra genitori, alunni e scuola sono fondamentali per il miglioramento, non solo del rendimento scolastico (Benjet, 1995), ma anche del benessere generale degli studenti (Boal, 2004).

Alcuni studi dimostrano che i ragazzi che sperimentano buone reti relazionali collaborative e che hanno relazioni positive con gli adulti di riferimento sono meno a rischio di avere problemi scolastici ed extrascolastici (Wentzel, 1998).

La valenza protettiva delle buone reti di relazioni sociali è particolarmente utile quando il bambino presenta disturbi neuropsicologici come il Disturbo da Deficit d'Attenzione/Iperattività (ADHD). L'ADHD è una sindrome caratterizzata da sintomi di disattenzione, iperattività e impulsività che interferiscono significativamente con l'adattamento ai differenti contesti di vita (familiare, scolastico, sociale e ricreativo).

In ambito scolastico è presente un elevato rischio di fallimento nel raggiungimento di adeguati livelli di apprendimento (Biederman e Monuteaux, 2004) e si riscontrano difficoltà comportamentali e relazionali che richiedono protocolli operativi specificamente definiti (MIUR, 2010).

Mentre sono chiare le caratteristiche cognitive e comportamentali di bambini con ADHD a scuola, gli studi che hanno dato voce al punto di vista dei genitori sono pochi e le loro storie sono state raramente ascoltate (McDonald e Thomas, 2003).

La letteratura sulle difficoltà scolastiche indica che i fattori salienti che influiscono sul disagio del bambino si estendono, in genere, oltre l'individuo e coinvolgono un complesso intreccio di fattori familiari e sociali; in tale ottica, risulta utile accedere all'esperienza e alle idee delle persone che accompagnano il bambino nel percorso scolastico al fine di comprendere obiettivi e modalità di cambiamento. Ottenere una rappresentazione dei comportamenti che si avvalga di punti di vista differenti permette di coglierne gli elementi di modificabilità.

La presente ricerca, attraverso l'utilizzo di una metodologia di tipo qualitativo, si propone di esplorare e capire quali siano le conoscenze e le percezioni dei genitori di bambini con ADHD sul mondo scolastico dei figli.

Il coinvolgimento dei genitori nell'iter scolastico avviene in vari ambiti, quali lo svolgimento dei compiti a casa, le comunicazioni con gli insegnanti e la costruzione di reti sociali con i pari; ognuno di questi ambiti fornisce un'opportunità unica ma complementare alle altre, per la promozione dell'adattamento scolastico del bambino. I genitori conoscono e intervengono negli scambi relazionali dei propri figli con insegnanti e compagni spesso solo di riflesso, attraverso quello che il bambino riporta a casa e attraverso quello che loro stessi propongono. Gli aspetti principali della vita scolastica dei quali il bambino è informatore sono le relazioni con i compagni di classe e il rapporto insegnante-alunno. Il genitore ha invece possibilità di accedere direttamente al mondo scolastico del bambino attraverso l'interazione con gli insegnanti e durante lo svolgimento dei compiti a casa.

Esplorare le conoscenze del genitore risulta saliente perché permette di accedere a una parte importante di ciò che il bambino sperimenta e ritiene significativo in relazione alla sua realtà scolastica.

Sulla base della letteratura e dell'esperienza clinica, è noto che la condizione relazionale dei bambini con ADHD con i *compagni di classe* è spesso caratterizzata da isolamento socio-relazionale. La scarsa regolazione comportamentale e attentiva di questi bambini risulta infatti interferire con le abilità di socializzazione; in genere i bambini con ADHD ricevono più valutazioni negative rispetto agli altri compagni (Barkley, DuPaul e McMurray, 1990); vengono descritti come meno desiderabili in qualità di compagni di gioco o di studio e tendenzialmente sono rifiutati dai coetanei dopo una minima esposizione (Nixon, 2001), soprattutto se manifestano iperattività. Bambini con ADHD con sintomi prevalentemente disattentivi ricevono in assoluto meno giudizi, sia positivi che negativi, cioè sono tendenzialmente ignorati poiché poco interattivi (Barkley, DuPaul e McMurray, 1990). Tutto ciò può incidere sulla costruzione di una positiva immagine di sé e attivare vissuti di solitudine e/o rabbia. Le possibilità di intervento dei genitori rispetto a questa condizione si orientano generalmente nell'accogliere e contenere lo stato emotivo del bambino e favorire relazioni positive con i compagni creando occasioni di incontro in ambito extrascolastico.

La *relazione alunno-insegnante* può risentire delle caratteristiche dell'insegnante, dell'alunno o della relazione stessa (Greene, Abidin e Kmetz, 1997) ed è particolarmente sensibile ai livelli di stress che intercorrono tra studente e insegnante (Abidin, Greeme e Konold, 2004). Gli insegnanti di alunni con ADHD riferiscono di percepire elevati livelli di stress nella gestione della classe, soprattutto quando sono presenti, nel bambino, anche caratteristiche di oppositività o comportamenti di tipo aggressivo (Greene, Abidin e Kmetz, 2002). I livelli di stress sembrano diminuire con l'acquisizione di conoscenze specifiche sul disturbo (Barbaresi e Olsen, 1998) e se vengono adottate strategie di gestione comportamentale (Heather e Chronis-Tuscano, 2008). Il modo in cui gli insegnanti percepiscono e reagiscono alle caratteristiche dei bambini con ADHD può influenzare il comportamento degli alunni e la loro immagine di studente. Una recente *review* sulle caratteristiche degli insegnanti di bambini con ADHD ha rilevato che gli insegnanti che dimostrano pazienza, conoscenza delle strategie di intervento, capacità di lavorare in team multidisciplinari e attitudini positive verso bambini con disturbo di attenzione possono avere un impatto positivo sul successo scolastico dei loro alunni (Sherman, Rasmussen e Baydala, 2008).

La costruzione di una *relazione positiva genitori-insegnanti* influenza sia la qualità della relazione insegnante-alunno sia i sentimenti dei bambini nei confronti delle materie scolastiche e della scuola in generale (Dearing, Kreider e Weiss, 2008). Attraverso una buona comunicazione, genitori e insegnanti hanno l'opportunità di ampliare la conoscenza di quel singolo bambino con i suoi bisogni, i suoi punti di forza e le difficoltà (Hoover-Dempsey e Sandler, 1995).

È tuttavia esperienza comune che l'alleanza tra genitori e insegnanti risulti un obiettivo complesso proprio quando sono presenti situazioni di bambini con ADHD. Rispetto

a famiglie con figli a sviluppo tipico, genitori di bambini con ADHD percepiscono la scuola come un posto meno accogliente e si sentono meno coinvolti dagli insegnanti (Rogers et al., 2009).

Il *coinvolgimento di genitori* di bambini con ADHD nelle attività domestiche connesse alla scuola (compiti a casa, gestione dei materiali) è spesso caratterizzato da elevati livelli di conflittualità e percezione di bassi livelli di autoefficacia genitoriale (Rogers et al., 2009). I bambini con ADHD tendono a evitare l'inizio dei compiti scolastici e a distrarsi spesso durante il loro svolgimento (Power et al., 2006). Di fronte a tali comportamenti ripetuti nel tempo, i genitori percepiscono sensazioni di fallimento nel supportare il percorso di apprendimento del figlio e sperimentano elevati livelli di stress connesso al ruolo parentale (Deault, 2010). Il vissuto emotivo influisce sulle modalità relazionali dei genitori, che possono diventare più rifiutanti, controllanti e reattivi (Bögels et al., 2008). Tutto ciò interferisce con la costruzione di una relazione positiva, soprattutto qualora il genitore non possieda strumenti e conoscenze adeguate (Pezzica, Mattiuzzo e Salvalaggio, 2014).

Lo svolgimento dei compiti a casa, se da un lato costituisce un'area di possibile conflitto all'interno della famiglia, dall'altro rappresenta un mezzo per facilitare il coinvolgimento dei genitori nel percorso di apprendimento del bambino (Olympia et al., 1994), fattore predittivo del successo scolastico (Fantuzzo et al., 2004). Il coinvolgimento attivo del genitore nei compiti agisce a differenti livelli. Il genitore può infatti offrire un modello funzionale per l'apprendimento di strategie di problem solving, organizzazione del compito e gestione dei momenti di frustrazione (Vio, Marzocchi e Offredi, 1999). L'interesse del genitore nel percorso scolastico del bambino è inoltre una chiave fondamentale per la costruzione di attribuzioni positive da parte del bambino nei confronti della scuola (Hoover-Dempsey et al., 2001) ed è generalmente associato con l'aumento della motivazione ad apprendere (Gonzalez-DeHass, Willems e Holbein, 2005). Una relazione genitoriale caratterizzata da capacità di sintonizzazione e sostegno all'autonomia emergente risulta inoltre predittiva dello sviluppo socio-emotivo e comportamentale, facilitando nel bambino l'individuazione delle sue aree di competenza.

La complessità di questo sistema di relazioni che si dipana attorno al bambino costituisce un elemento sovranchiante per il quale i genitori richiedono aiuto. Uno degli interventi considerati efficaci nel trattamento dell'ADHD è il *parent training* (SINPIA, 2006). Il parent training è un percorso, prevalentemente di gruppo, in cui i genitori allenano specifiche competenze educative e riflettono su situazioni specifiche di difficoltà relazionale nell'ottica di migliorare la sintonizzazione con il proprio figlio (Muratori, Pezzica e Lambruschi, 2013).

Sebbene il parent training non preveda un lavoro specifico sulle difficoltà scolastiche dei bambini, la scuola è un tema che spesso emerge come contenuto implicito nelle verbalizzazioni dei genitori (Dellapasqua, 2012).

La presente ricerca si propone di esplorare le caratteristiche del percorso scolastico di bambini con ADHD partendo dal punto di vista dei genitori. A questo scopo sono state analizzate le verbalizzazioni dei genitori di bambini con ADHD durante un percorso di gruppo di parent training. Individuare le aree di maggiore sensibilità rispetto a questo

tema permette di costruire interventi mirati e appropriarsi di un sistema di conoscenze che prenda in considerazione non solo il disturbo visibile ma anche il sistema all'interno del quale è inserito.

■ Metodo

Partecipanti

Alla ricerca hanno partecipato 16 genitori (8 madri e 8 padri) di età compresa tra i 30 e i 51 anni, le cui caratteristiche socio-demografiche sono descritte in tabella 1. Tutti i bambini avevano una diagnosi di ADHD formulata da un'équipe multidisciplinare (Neuropsichiatra Infantile e Psicologo) in linea con i criteri del DSM-IV. I bambini erano tutti maschi e avevano un'età compresa tra gli 8 e i 10 anni. Tutti i genitori hanno preso parte a un percorso di parent training di gruppo costituito da 9 incontri della durata di 2 ore ciascuno. Sono state fornite le autorizzazioni connesse alla privacy.

TABELLA 1
Caratteristiche socio-demografiche relative al gruppo di parent training

Titolo di studio	Professione				Totali
	Dirigente	Operaio	Impiegato	Casalinga	
Secondaria 1° grado		4		1	5
Secondaria 2° grado	1	2	5	1	9
Laurea	1		1	0	2
TOTALI	2	6	6	2	16

■ Strumenti e procedura

Il parent training per genitori di bambini con ADHD è un intervento psico-educativo rivolto ai genitori finalizzato alla promozione di conoscenze corrette sul disturbo, all'acquisizione di competenze educative specifiche e al miglioramento della qualità della relazione genitore-bambino (Pezzica, Mattiuzzo e Salvalaggio, 2014). Ogni incontro presenta una struttura così articolata (tabella 2): feedback rispetto alla sessione precedente, revisione dei compiti assegnati, presentazione di nuovi contenuti, assegnazione dei compiti per la seduta successiva e un breve riepilogo dell'incontro svolto (Pezzica et al., 2008). I primi tre incontri presentano linee predefinite in cui si descrivono le caratteristiche del disturbo, sono fornite indicazioni su come impartire comandi e vengono accolte/rielaborate le preoccupazioni dei genitori. In seguito, i partecipanti diventano progressivamente agenti

attivi del percorso, i singoli episodi di vita familiare scelti dai genitori divengono la base sulla quale formulare ipotesi e attivare processi di pensiero finalizzati alla comprensione sia degli stati mentali ed emotivi del bambino sia di ciò che sta accadendo all'interno della relazione (Pezzica e Bigozzi, 2010).

TABELLA 2
Tematiche relative agli Incontri Parent Training PTCC

Incontri	Tema di ogni incontro	Caratteristiche
1	Conosciamoci. Presentazione dei partecipanti al gruppo e condivisione degli obiettivi.	Conoscenza e intervento psico-educativo
2	Reframing. Conoscenza delle caratteristiche del disturbo.	
3	Comunicazione e relazione. Modalità di comunicazione che promuovono la comprensione e la vicinanza.	
4	Comprendere cosa accade. Una lettura attenta della situazione.	Strategie specifiche
5	Definire i confini. Quali regole in famiglia?	
6	Individuare e differenziare i comportamenti negativi. Riconoscere quelli positivi.	
7	Oltre il comportamento: «E lui che pensa? Che prova?»	Consolidamento e preparazione alla chiusura
8	Punti di forza e punti di debolezza.	
9	Un bilancio del lavoro svolto.	

Sebbene la scuola non sia un tema predefinito del percorso, i racconti dei genitori descrivono spesso situazioni di difficoltà o conflittualità scolastica.

■ Analisi dei dati

I colloqui intercorsi tra i genitori partecipanti ai tre gruppi di parent training presi in considerazione sono stati trascritti letteralmente, per un totale di 374 cartelle e 194.863 parole. Sulle trascrizioni è stata condotta un'analisi qualitativa utilizzando *The Knowledge Workbench-Atlas.ti 5.0*, un software che permette l'analisi qualitativa di grandi quantità di dati testuali, aiutando a trasformare il testo in concetti teorici.

L'analisi è stata condotta partendo da una lettura approfondita delle trascrizioni volta a rintracciare le idee, esperienze o sensazioni dei genitori sul mondo scolastico dei propri figli.

L'analisi è stata svolta attraverso «temi narrativi», individuati come «unità significative» che permettono di ricavare informazioni utili per l'analisi. Si tratta di selezionare una parte di testo che contenga in sé un pensiero significativo, di senso compiuto. In questo caso l'operazione è stata svolta attraverso i codici, intesi come elementi chiave attraverso cui il ricercatore definisce e concettualizza i temi narrativi presenti nel testo (De Leo, Patrizi e De Gregorio, 2004).

La codifica si sviluppa in tre fasi: *codifica aperta*, *codifica assiale* e *codifica selettiva* (Strauss e Corbin, 1990).

La *codifica aperta* etichetta e concettualizza le informazioni contenute direttamente nel testo, definendo concetti più generici che ne riassumano il significato: i codici (Strati, 1997). L'obiettivo di questo livello di codifica è operare una prima etichettatura dei significati che saranno accorpati nei livelli successivi. A ciascun codice è attribuita un'etichetta verbale sufficientemente «sensibilizzante», in grado cioè di evocare il significato (Glaser e Strauss, 1967).

La *codifica assiale* (Strauss e Corbin, 1990) corrisponde al secondo livello di analisi, in cui si perfeziona la *codifica aperta*. In questa fase vengono scelte le categorie che a livello concettuale permettono di aggregare tra loro codici affini. I codici individuati precedentemente vengono riuniti in categorie concettualmente più ampie che costituiscono un primo livello interpretativo.

Il terzo livello di analisi corrisponde alla *codifica selettiva*, che è un livello di astrazione superiore: questo identifica una categoria centrale intorno a cui vengono organizzate tutte le altre (De Leo, Patrizi e De Gregorio, 2004).

■ Risultati

Il sistema di codifica è stato organizzato sulla base di un modello multicomponenziale relativo alle aree di criticità e di forza del bambino con ADHD e adattamento scolastico. Il sistema di codifica è stato sviluppato seguendo un approccio integrato che comprende un livello induttivo (*ground up*, basato sulla lettura delle trascrizioni) e deduttivo (basato su concetti già presenti nella letteratura di riferimento). Tale modello si compone di 16 unità concettuali (codici) individuate attraverso la *codifica aperta* e suddivise in quattro macroaree nella *codifica selettiva*: Contesto genitoriale, Contesto scolastico, Relazione scuola-famiglia, Emozioni riferite alla scuola.

Contesto genitoriale

Le narrazioni relative al contesto familiare si organizzano su due temi principali: 1) la modalità con cui il genitore avvicina il bambino nell'esecuzione dei compiti scolastici («strategie genitoriali»); 2) i comportamenti che il genitore osserva nel bambino durante l'esecuzione dei compiti scolastici a casa («approccio ai compiti»).

Le strategie che vengono maggiormente utilizzate dai genitori per risolvere tali difficoltà sono sintetizzabili in tre dimensioni: 1) strategie attivanti («per farlo leggere io devo litigarci; arrivi a punto che scoppi, urli»), finalizzate talvolta a dare sfogo alla frustrazione personale, altre a riprendere il bambino dai suoi pensieri o attività distraenti; 2) strategie di sintonizzazione («ho capito che proprio non riesce a stare tanto fermo e seduto... son rimasta e ho detto sì... ha proprio ragione... va bene fai le tue cose in piedi...»), che partono da una comprensione delle caratteristiche del bambino e portano a una condivisione di obiettivi e all'adattamento dei materiali o dei livelli organizzativi; 3) strategie organizzanti («iniziamo a fare i compiti, sono andata con lui, come faccio quasi sempre per aiutarlo a organizzarsi, ho tirato fuori il diario, l'abbiamo letto»), in cui il genitore definisce in modo diretto le procedure e le strategie di studio (tabella 3).

TABELLA 3
Descrizione e frequenza dei codici relativi alla famiglia: «Strategie genitoriali»

Codici	Descrizione	Frequenza
Sfogo genitoriale	Vissuto emotivo del genitore nell'accompagnare i figli nell'esecuzione dei compiti scolastici. Si tratta di vissuti emotivi attivanti finalizzati talvolta a dare sfogo alla frustrazione personale, altre a riprendere il bambino dai suoi pensieri o attività distraenti.	15
Sintonizzazione genitoriale	Abilità di sintonizzarsi con lo stato emotivo e cognitivo del bambino. In queste narrazioni i genitori scelgono come agire partendo dalla comprensione delle caratteristiche del bambino e ricercando una condivisione di obiettivi. All'interno di questa cornice le strategie di tipo organizzativo assumono la sfumatura di strumenti di scaffolding.	24
Strategie di organizzazione dei genitori	Il genitore definisce in modo diretto le procedure e strategie di studio organizzando il bambino in modo attivo.	21

I genitori descrivono la costante difficoltà nell'approccio al compito scolastico dei propri bambini, caratterizzato dalla tendenza a procrastinare/evitare l'impegno («lo rincorro per casa che c'ha 'sto benedetto compitino di due minuti da fare. E non lo fa!») e a interrompere lo svolgimento del compito alzandosi dalla sedia e dedicandosi ad altre attività («appena ti giri è fatta, lui si è alzato, oppure è ancora lì al tavolo ma gioca») (tabella 4).

TABELLA 4
Descrizione e frequenza dei codici relativi alla famiglia: «Approccio ai compiti»

Codici	Descrizione	Frequenza
Evitamento del compito	Narrazioni che descrivono la tendenza del bambino a procrastinare/evitare l'impegno per l'esecuzione dei compiti scolastici.	5
Comportamento off task	Narrazioni che descrivono la tendenza del bambino e a interrompere lo svolgimento del compito.	3

Contesto scolastico

Le narrazioni relative al contesto scolastico si organizzano su due temi principali: 1) strategie che gli insegnanti mettono in atto nella gestione del comportamento del bambino («strategie insegnanti»); 2) caratteristiche relazionali che coinvolgono il bambino con ADHD e i suoi compagni («rapporto compagni»).

I racconti dei genitori si orientano frequentemente sulla descrizione delle strategie che gli insegnanti utilizzano per migliorare l'adattamento scolastico del proprio bambino. Tra queste, i genitori riconoscono l'adozione di strategie che partono dal riconoscimento dei bisogni e delle caratteristiche del bambino e si basano sulla prevenzione di comportamenti disfunzionali («vedo che c'è l'attenzione delle maestre, perché adesso vedo che gli hanno dato l'incarico, la maestra di italiano, di avere la sua chiavetta personale così lo manda a prendere il caffè, intanto è una scusa per fare un giretto per distoglierlo e intanto anche la responsabilità»; «dai tu i quaderni distribuisi i quaderni... fai le fotocopie...» è un modo per farlo alzare perché la maestra vedeva che aveva difficoltà a stare troppo tempo fermo»). Sono inoltre descritte strategie di tipo punitivo (note scolastiche) e, in alcuni episodi, una mancanza di gestione attiva delle situazioni problematiche. L'utilizzo della nota scolastica è generalmente vissuto dal genitore non tanto come mezzo di comunicazione e alleanza, ma come strumento punitivo dal quale traspare una mancanza di conoscenza delle effettive possibilità del bambino («arriva a casa con una serie di note, note, note; giovedì abbiamo parlato con le maestre, venerdì è tornato a casa con la nota "non sta in fila", ormai possiamo fare il totonote!»). La mancata gestione di comportamenti disturbanti («nessuna strategia scolastica») risulta per i genitori l'attestazione della mancanza di interesse per i bisogni del bambino («se succede qualcosa vai dalla maestra... le maestre si girano dall'altra parte; lo diceva alla maestra e lei: "sì, sì, sì, sì!" e non faceva niente. E quando veniva a casa e mi diceva: "Ma Marco mi ha fatto... ma Marco mi ha detto..." così gli ho chiesto: "Ma lo hai detto alla maestra?" e lui: "Sì ma la maestra non fa niente!!"») (tabella 5).

TABELLA 5
Descrizione e frequenza dei codici relativi alla famiglia: «Strategie insegnanti»

Codici	Descrizione	Frequenza
Note scolastiche	Narrazioni che descrivono l'utilizzo di note negative da parte degli insegnanti.	14
Strategie specifiche scolastiche	Riconoscimento dell'utilizzo, da parte degli insegnanti, di strategie specifiche per l'ADHD.	24
Nessuna strategia scolastica	Narrazioni in cui vengono descritti comportamenti di mancata vigilanza o mancato intervento per la gestione dei comportamenti disturbanti.	7

Dalle narrazioni dei genitori relative al rapporto del bambino con i compagni di classe emerge un quadro di dinamiche relazionali nei quali il bambino con ADHD presenta sia comportamenti di disturbo nei confronti degli amici («fanno i giochi, magari

ci sono quei quattro o cinque che si inventano un gioco, e dopo magari vuole cambiare lui la regola del gioco, che è l'ultimo arrivato. E lui vuole mettere la sua parola sempre; fa perdere il gruppo perché non rispetta la regola del gioco», sia atteggiamenti positivi volti alla ricerca di vicinanza («una sua amichetta, un suo amico, non mi ricordo bene, aveva dimenticato la merenda e lui gli ha dato metà della sua; ha una sensibilità molto alta anche nei riguardi dei compagni quando si fanno male»). I bambini con ADHD risultano isolati all'interno del gruppo classe («gli amici non lo vogliono», «Io sono stato vicino a lui apposta per vedere se mi invitava e ha fatto finta di niente e non mi ha invitato») e spesso assumono la funzione del capro espiatorio («È sempre il capro espiatorio anche se non c'entra nulla») (tabella 6).

TABELLA 6
Descrizione e frequenza dei codici relativi alla famiglia: «Rapporto con i compagni»

Codici	Descrizione	Frequenza
Comportamenti prosociali a scuola	Descrizione di situazioni in cui i bambini con ADHD mettono in atto comportamenti prosociali volti ad aiutare i compagni e a stringere una relazione positiva.	13
Comportamenti negativi del bambino verso i compagni	Narrazioni che descrivono criticità nel rapporto del proprio figlio con il gruppo dei pari all'interno della classe. Le difficoltà vengono attribuite alle caratteristiche comportamentali del figlio.	14
Comportamenti negativi dei compagni verso il bambino	Narrazioni che descrivono comportamenti di rifiuto e atteggiamenti negativi da parte dei compagni di classe.	19

La relazione genitori-insegnanti

Le narrazioni che descrivono la relazione scuola-famiglia riguardano le due polarità (positiva e negativa) con la quale i genitori percepiscono il rapporto con gli insegnanti. Tali codici sono stati raggruppati sotto la famiglia denominata «relazione scuola-famiglia».

L'«alleanza scuola-famiglia» è caratterizzata dall'utilizzo da parte degli insegnanti di una comunicazione efficace e continua («possiamo collaborare tutti insieme, ora c'è un bellissimo rapporto di interscambio»), la condivisione di conoscenze e strategie («le maestre per un po' lo lasciano stare quando vedono che non si concentra, invece dopo lo richiamano cercando di attirare l'attenzione per un periodo magari di 15 minuti cercando di riattivarlo, perché ci hanno detto che hanno capito il problema che ha») e la definizione di una linea di lavoro condivisa tra genitori e insegnanti («poi le insegnanti mi hanno dato dei consigli nel senso di cercare di fare la metà dei compiti della classe»). Sebbene siano stati individuati nel testo numerosi riferimenti a tale modalità relazionale, la percezione di una mancanza di alleanza è molto superiore. I genitori descrivono questa polarità come caratterizzata da mancanza di comprensione/conoscenza delle caratteristiche del bambino («in un momento che lui non recepiva, allora lei le ha detto "è inutile che te lo spieghi perché tu sei disattento"»), dalla scelta di interventi disciplinari che non tengono

in considerazione le effettive possibilità del bambino e il suo stato emotivo («se succede qualcosa vai dalla maestra... le maestre si girano dall'altra parte...; è sempre fuori dalla porta, quando combina qualcosa lo mettono fuori dalla porta») e nella mancanza di riconoscimento degli sforzi compiuti dai genitori («visto che mio figlio ha una problematica e io lo sto seguendo, forse sarebbe il caso che gli prestasse un po' più di attenzione; lui non riesce a scrivere in corsivo, cerchiamo di farlo scrivere in stampatello e la maestra gli ha rimandato sul diario che deve scrivere in corsivo») (tabella 7).

TABELLA 7
Descrizione e frequenza dei codici relativi alla famiglia: «La relazione genitore-insegnanti»

Codici	Descrizione	Frequenza
Alleanza scuola-famiglia	Narrazioni che descrivono la percezione di una sintonia tra scuola e famiglia quali strumenti di alleanza scuola-famiglia	29
Non alleanza scuola-famiglia	Narrazioni che descrivono la percezione dei genitori di mancanza di alleanza.	66

Le emozioni dei bambini

Le narrazioni che descrivono il vissuto emotivo del bambino sono state organizzate nel codice famiglia «emozioni bambino». Le emozioni descritte dai genitori si orientano prevalentemente su costrutti di tipo internalizzato quali la tristezza e la paura. La prima è attribuita prevalentemente alla percezione di solitudine sperimentata nel contesto con i pari («arrivava a casa piangendo e dicendo “i miei amici non mi vogliono”, c'è rimasto malissimo»), la seconda al timore di sbagliare o venire rimproverato («lui adesso è un istrice impaurito»). Sono inoltre riferite emozioni di noia, probabilmente collegate alle difficoltà attentive del bambino («lui non la capisce e comincia ad annoiarsi, di conseguenza andiamo molto male»). Pochi sono i riferimenti narrativi relativi alla gioia, prevalentemente collegata alla percezione di autorealizzazione e autoefficacia («è arrivato a casa gasatissimo “mamma... mamma, ne ho fatti solo quattro di errori!”») (tabella 8).

TABELLA 8
Descrizione e frequenza dei codici relativi alla famiglia: «Emozioni bambino»

Codici	Descrizione	Frequenza
Bambino tristezza-paura	Narrazioni che descrivono stati d'animo del bambino: tristezza e paura. La tristezza è collegata principalmente alle difficoltà relazionali con i compagni, la paura al timore di sbagliare.	28
Bambino gioia	Narrazioni che descrivono uno stato d'animo positivo riferito al contesto scolastico.	3
Bambino noia	Narrazioni che descrivono uno stato d'animo di noia. La noia è generalmente collegata a situazioni di tipo scolastico come le spiegazioni orali.	9

■ Conclusioni

Partendo dall'assunto che la scuola è una *learning community* e che l'intreccio tra le sue componenti contribuisce in modo significativo al benessere dei suoi partecipanti, questo contributo si è proposto di esplorare i vissuti e le conoscenze di una parte fondamentale del sistema: i genitori.

Dai racconti dei genitori di bambini con ADHD emergono sia esperienze di alleanza positiva con gli insegnanti sia, soprattutto, narrazioni che ne sottolineano la distanza relazionale e comunicativa. Promuovere modalità comunicative efficaci deve pertanto essere un obiettivo congiunto. Il feedback dei docenti e della scuola verso i genitori dovrebbe essere accurato e preciso per evitare malintesi (Nordahl et al., 2005) e caratterizzato da un rapporto basato sul dialogo paritario in cui sia possibile condividere le informazioni (Nordahl, 2006).

Genitori e insegnanti vivono l'esperienza scolastica dei bambini partendo da punti di vista differenti e complementari, in linea con i rispettivi ruoli (Roffey, 2004). Il «pensare» insieme offre la possibilità di strutturare una relazione scuola-famiglia caratterizzata dall'impegno comune e dalla possibilità di costruire una rappresentazione della «persona-alunno» che tenga conto di piani differenti.

I genitori che hanno partecipato alla ricerca descrivono l'insegnante attraverso le strategie utilizzate di fronte ai comportamenti problematici del figlio. Dalle narrazioni traspare come i genitori ritengano che il pensiero degli insegnanti sia orientato prevalentemente alla gestione del problema comportamentale mentre la comprensione del vissuto emotivo del bambino sia lasciata in secondo piano. Questo dato non esclude la possibilità che gli insegnanti siano orientati alla costruzione di un clima relazionale positivo, ma sembra piuttosto riflettere una mancanza di accesso, da parte del genitore, a quello spazio mentale dell'insegnante in cui il figlio è pensato, compreso e infine «e-ducato» (condotto fuori).

Le narrazioni che descrivono momenti di sintonizzazione affettiva e cognitiva adulto-bambino sono presenti prevalentemente nella descrizione del rapporto genitore-bambino. Questo dato può essere in parte spiegato dalla tipologia di intervento a cui i genitori hanno partecipato. Il percorso di parent training, infatti, è orientato alla promozione sia di competenze educative specifiche sia di capacità di sintonizzazione con il proprio figlio. Uno stile genitoriale emotivamente caldo e responsivo sostiene le capacità di autoregolazione dei figli (Calkins e Keane, 2009); i genitori sembrano avere fatto proprio questo approccio anche nel momento dei compiti scolastici, contesto nel quale le narrazioni oscillano tra il bisogno di «sfogare» la frustrazione e la rabbia e la volontà di descrivere l'uso di strategie organizzative efficaci, spesso individuate a partire dalla percezione dello stato più interno (credenze, sensazioni, piani, pensieri) del bambino e dalle sue effettive abilità.

Se i genitori risultano orientati e disponibili a operare e accogliere una lettura emotiva dei comportamenti del bambino, i bambini sembrano utilizzare il contesto familiare

come esclusivo contenitore emotivo di quelle sensazioni che vivono ma tendono a non esprimere nel contesto classe. All'interno dell'ambito scolastico, i bambini con ADHD esprimono in misura minore le competenze emotive di tipo empatico, che risultano invece correttamente percepite ed espresse in ambito familiare (Deschamps et al., 2014); tale discrepanza può essere attribuibile alle difficoltà dei bambini con ADHD di organizzarsi emotivamente in un contesto che pone richieste sociali molto alte (il contesto classe) che assorbono una grande parte delle loro risorse attentive. D'altra parte, la descrizione di bambini con ADHD in classe è spesso caratterizzata dalla manifestazione di rabbia, emozione che non emerge dalle narrazioni dei genitori che hanno partecipato alla ricerca. È quindi possibile ipotizzare che i bambini tendano a esprimere i propri livelli di frustrazione con espressioni emotive differenti in base al contesto che le accoglie. A scuola gli insegnanti e i compagni di classe osservano la parte agita dell'emozione (rabbia, frustrazione) e nel contesto familiare i genitori accolgono la parte intima (tristezza). Da ciò emerge ulteriormente l'importanza di una forma comunicativa qualitativamente efficace che permetta agli adulti di riferimento di cogliere tutte le sfumature con le quali il bambino sta vivendo il suo percorso scolastico, utilizzando chiavi di lettura più calibrate sull'effettivo carico emotivo del bambino e non solo su quello espresso sul momento.

Un'ulteriore area sulla quale si soffermano le narrazioni dei genitori relative al contesto scolastico è la relazione tra i figli e i compagni di classe. Avere relazioni positive con i compagni è fondamentale per tutti i bambini, in quanto la relazione con i pari si configura come fattore primario per imparare a cooperare e negoziare. Bassi livelli di accettazione o esclusione da parte dei compagni aumentano il rischio di complicazioni cliniche a causa sia dei sentimenti che si associano alla percezione di essere rifiutati, sia della difficoltà di uscire da ruoli negativi o modificare la reputazione negativa che ci si è creati. I genitori del gruppo di parent training riconoscono nei propri figli sia i comportamenti disturbanti sia gli atteggiamenti positivi e i comportamenti prosociali che il bambino attua nei confronti dei compagni (Deschamps et al., 2014).

In conclusione, nella prospettiva di una conoscenza migliore del gioco di reciproche influenze tra gli agenti al percorso di crescita dei bambini, l'analisi qualitativa delle narrazioni dei genitori che hanno partecipato al percorso di parent training è risultata uno strumento efficace, in grado di dare voce alle opinioni e ai vissuti sia dei genitori che dei bambini con ADHD. I genitori hanno dimostrato di utilizzare l'intervento di parent training come occasione non solo per l'acquisizione di procedure educative specifiche, ma anche per costruire narrazioni personali e familiari all'interno delle quali anche la scuola riveste un ruolo di particolare rilievo. Sulla base dei temi narrativi individuati, l'area che maggiormente è rappresentata nella mente dei genitori in riferimento alla scuola è la necessità di creare contesti educativi in cui siano riconosciute le caratteristiche specifiche dei propri figli, venga coltivata la circolarità delle informazioni all'interno del sistema e siano sostenuti i mondi relazionali del bambino.

■ Bibliografia

- Abidin R.R., Greene R.W. e Konold T.R. (2004), *Index of teaching stress: Professional manual*, Lutz, FL, Psychological Assessment Resources, Inc.
- Barbarelli W.J. e Olsen R.D. (1998), *An ADHD educational intervention for elementary school teachers: A pilot study*, «Journal of Developmental and Behavioral Pediatrics», vol. 19, pp. 94-100.
- Barkley R.A., DuPaul G.J. e McMurray M. B. (1990), *A comprehensive evaluation of attention deficit disorder with and without hyperactivity*, «Journal of Consulting and Clinical Psychology», vol. 58, pp. 775-789.
- Benjet C. (1995), *The impact of parent involvement on children's school competence: The interaction between quantity and quality of involvement*, Paper presented at the biennial meeting of the Society for Research in Child Development, Indianapolis, IN.
- Biederman J. e Monuteaux M.C. (2004), *Impact of Executive Function Deficits and Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder (ADHD) on Academic Outcomes in Children*, «Journal of Consulting and Clinical Psychology», vol. 72, n. 5, pp. 757-766.
- Boal C.A. (2004), *A three-way partnership with families*, «Principal (Reston, Va.)», vol. 83, n. 3, pp. 26-28.
- Bögels S.M., Hoogstad B., Van Dun L., De Schutter S. e Restifo K. (2008), *Mindfulness Training for Adolescents with Externalizing Disorders and their Parents*, «Behavioural and Cognitive Psychotherapy», vol. 36, pp. 193-209.
- Bronfenbrenner U. (1979), *The ecology of human development*, Cambridge, MA, Harvard University Press.
- Calkins S.D. e Keane S.P. (2009), *Developmental origins of early antisocial behavior*, «Development and Psychopathology», vol. 21, n. 4, pp. 1095-1109.
- De Leo G., Patrizi P. e De Gregorio E. (2004), *L'analisi dell'azione deviante: Contributi teorici e proposte di metodo*, Bologna, il Mulino.
- Dearing E., Kreider H. e Weiss H.B. (2008), *Increased Family Involvement in School Predicts Improved Child-Teacher Relationships and Feelings About School for Low-Income Children*, «Marriage & Family Review», vol. 43, n. 3, pp. 226-254.
- Deault L.C. (2010), *A Systematic Review of Parenting in Relation to the Development of Comorbidities and Functional Impairments in Children with Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder (ADHD)*, «Child Psychiatry & Human Development», vol. 41, pp. 168-192.
- Dellapasqua D. (2012), *Percorso di parent training per genitori di bambini con ADHD: analisi di contenuto*, Tesi di laurea non pubblicata, Facoltà di Psicologia, Università degli Studi di Firenze.
- Deschamps P.K., Schutter D.J., Kenemans J.L. e Matthys W. (2014), *Empathy and prosocial behavior in response to sadness and distress in 6- to 7-year olds diagnosed with disruptive behavior disorder and attention-deficit hyperactivity disorder*, «European Child and Adolescent Psychiatry», pp. 1-9.
- Epstein J.L. e Salinas K. C. (2004), *Partnering with families and communities*, «Educational Leadership», vol. 61, n. 8, pp. 12-18.
- Fantuzzo J., McWayne C., Perry M.A. e Childs S. (2004), *Multiple dimensions of family involvement and their relations to behavioral and learning competencies for urban, low-income children*, «School Psychology Review», vol. 33, pp. 467-480.
- Glaser B.G. e Strauss A.L. (1967), *The discovery of Grounded Theory: Strategies for qualitative research*, Chicago, IL, Aldine.

- Gonzalez-DeHass A., Willems P.P. e Holbein M.F.D. (2005), *Examining the Relationship Between Parental Involvement and Student Motivation*, «Educational Psychology Review», vol. 17, n. 2, pp. 99-123.
- Greene R.W., Abidin R.R. e Kmetz C. (1997), *The Index of Teaching Stress: A Measure of Student-Teacher Compatibility*, «Journal of School Psychology», vol. 35, n. 3, pp. 239-259.
- Greene R.W., Beszterczey S.K., Katzenstein T., Park K. e Goring J. (2002), *Are students with ADHD more stressful to teach? Patterns of teacher stress in an elementary school sample*, «Journal of Emotional and Behavioral Disorders», vol. 10, pp. 79-89.
- Heather A.J. e Chronis-Tuscano A. (2008), *Efficacy of teacher in-service training for attention-deficit/hyperactivity disorder*, «Psychology in the Schools», vol. 45, n. 10, pp. 918-929.
- Hoover-Dempsey K.V. e Sandler H.M. (1995), *Parental involvement in children's education: Why does it make a difference?*, «Teachers College Record», vol. 97, pp. 310-331.
- Hoover-Dempsey K.V., Battiato A.C., Walker J.M.T., Reed R.P., DeJong J.M. e Jones K.P. (2001), *Parental involvement in homework*, «Educational Psychologist», vol. 36, pp. 195-210.
- McDonald T. e Thomas G. (2003), *Parent's reflections on their children being excluded*, «Emotional and Behavioural Difficulties», vol. 8, n. 2, pp. 108-119.
- MIUR – Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca (2010), *Nota Prot. N. 4089-15/6/2010, relativa agli alunni con Disturbo da Deficit di Attenzione e Iperattività*.
- Muratori P., Pezzica S. e Lambruschi F. (2013), *La presa in carico della famiglia: il Parent training*. In F. Lambruschi e P. Muratori (a cura di), *Psicopatologia e psicoterapia dei disturbi della condotta*, Roma, Carocci, pp. 159-176.
- Nixon E. (2001), *The social competence of children with attention deficit hyperactivity disorder: A review of the literature*, «Child Psychology and Psychiatry Review», vol. 6, pp. 172-180.
- Nordahl T. (2006), *Eleven som aktør-fokus på elevens læring og handlinger i skolen*, Oslo, Universitetsforlaget.
- Nordahl T., Sørli M., Manger T. e Tveit A. (2005), *Atferdsproblemer blant barn og unge*, Oslo, Fagbokforlaget.
- Olympia D.E., Sheridan S.M., Jenson W.R. e Andrews D. (1994), *Using student-managed interventions to increase homework completion and accuracy*, «Journal of Applied Behavior Analysis», vol. 27, pp. 85-99.
- Pezzica S., Bertini N., Millepiedi S. e Masi G. (2008), *Gruppi di Parent Training per genitori e bambini con Disturbo da Deficit di Attenzione/Iperattività e Disturbo Provocatorio. Un'esperienza integrata*, «Psicologia Clinica dello Sviluppo», vol. 12, n. 1, pp. 147-153.
- Pezzica S. e Bigozzi, L. (2010), *Parent Training per genitori di bambini con Disturbo da Deficit dell'Attenzione e Iperattività ADHD: spunti di analisi qualitativa*, «Quaderni di Psicoterapia Cognitiva», vol. 27, n. 15, pp. 8-29.
- Pezzica S., Mattiuzzo T. e Salvalaggio E. (2014), *L'intervento clinico nell'ADHD*. In F. Lambruschi (a cura di), *Psicoterapia Cognitiva dell'età evolutiva*, Torino, Bollati Boringhieri, pp. 636-665.
- Power T.J., Werba B.E., Watkins M.W., Angelucci J.G. e Eiraldi R.B. (2006), *Patterns of parent-reported homework among ADHD referred and not-referred children*, «School Psychology Quarterly», vol. 21, pp. 13-33.
- Roffey S. (2004), *The home-school interface for behaviour: A conceptual framework for co-constructing reality*, «Educational and Child Psychology», vol. 21, pp. 95-108.
- Rogers M.A., Wiener J., Matron I. e Tannock R. (2009), *Parental involvement in children's learning: Comparing parents of children with and without Attention-deficit/Hyperactivity Disorder (ADHD)*, «Journal of School Psychology», vol. 47, pp. 167-185.

- Sherman J., Rasmussen C. e Baydala L. (2008), *The impact of teacher factors on achievement and behavioural outcomes of children with Attention Deficit/Hyperactivity Disorder (ADHD): a review of the literature*, «Educational Research», vol. 50, pp. 347-360.
- SINPIA – Società Italiana di Neuropsichiatria dell'Infanzia e dell'Adolescenza (2006), *Linee guida per il DDAI e i DSA: Diagnosi e interventi per il Disturbo da Deficit di Attenzione/Iperattività e i Disturbi Specifici dell'Apprendimento*, Trento, Erickson.
- Strati A. (1997), *La «Grounded Theory»*. In L. Ricolfi (a cura di), *La ricerca qualitativa*, Roma, Carocci, pp. 125-163.
- Strauss J. e Corbin A. (1990), *Basic qualitative research: Grounded Theory procedures and techniques*, Newbury Park, CA, Sage.
- Vio C., Marzocchi G.M. e Offredi F. (1999), *Il bambino con Deficit di Attenzione/Iperattività: Diagnosi psicologica e formazione dei genitori*, Trento, Erickson.
- Wentzel K. (1998), *Social Relationships and motivation in middle school. The role of parents, teachers and peers*, «Journal of educational Psychology», vol. 90, pp. 202-209.
- Wyrick A.J. e Rudasill K.M. (2009), *Parent involvement as a predictor of teacher-child relationship quality in third grade*, «Early Education & Development», vol. 20, pp. 845-864.

■ Children with ADHD at school: What parents think?

Children with Attention Deficit Disorder and Hyperactivity Disorder (ADHD) have functional impairments that interfere with a positive adaptation to different contexts of life including school. This research aims to access to the experience and ideas of parents of children with ADHD about school in order to identify the processes that underlie the adaptation of the child and to identify targets for change. For this purpose, we have analyzed the verbalizations of 16 parents (8 mothers and 8 fathers) of children with ADHD (age 8-11) during a group of Parent Training. The content analysis identified 4 main areas around which we organize narratives: Parental Background, Context School, School-Family Relationship, Emotions of the child referred to the school. Results show the need to promote relational networks and educational contexts in which the specific characteristics of the child are recognized and his socio-emotional world is supported.

■ Keywords

Parent-teacher alliance, ADHD, Parent Training

Ricevuto: 24 febbraio 2014

Accettato: 25 maggio 2014