

APPUNTI - Laboratorio di interventi psico-educativi e didattici con disturbi comportamentali.

2019-2020

Prof. Luciano Mammana

Introduzione al Laboratorio

Quelli che seguono sono appunti dei temi trattati durante le ore di laboratorio sui disturbi del comportamento. Si tratta di tracce utilizzate per stimolare discussioni, simulazioni ed esperienze concrete all'interno del gruppo di corsisti.

La modalità laboratoriale relativa a questo segmento d'intervento psicopedagogico dell'insegnante di sostegno è resa particolarmente complessa dal forte coinvolgimento emotivo e dalle importanti problematiche relazionali indotte dai disturbi comportamentali, agiti in un contesto, quello scolastico, tutto sommato, molto formalizzato e regolamentato per garantire il buon andamento delle attività scolastiche e della vita scolastica dei gruppi classe che ne sono l'anima vitale.

In questo contesto, più che una semplice esposizione di problematiche e modi risolutivi, il laboratorio promuove momenti di coinvolgimento diretto dei corsisti attraverso confronti verbali, esperienze pratiche con simulazioni di situazioni problema, esposizione e discussione su esperienze pregresse degli stessi corsisti, esperienze di tecniche e metodologie esperite durante il laboratorio e di cui i corsisti possono valutare i risultati e gli aspetti sperimentati su loro stessi.

Il contesto presentato dal disturbo comportamentale all'interno della scuola, fa riferimento ad esperienze realmente vissute, reali, ma anche a possibili problematiche con cui l'insegnante di sostegno può doversi confrontare. Problematiche che lo coinvolgono in relazione al problema presentato dall'alunno con BES, ma anche riguardo alle dinamiche relazionali con gli altri docenti, con il personale della scuola non docente, con la dirigenza e soprattutto con la genitorialità e tutte le componenti istituzionali che operano, per legge, intorno al progetto di vita dell'alunno tutelato dalla legge 104/92.

In questo senso ho cercato di aprire un focus su ognuno degli aspetti anzidetti, facendo attenzione a promuovere una autoriflessione e una presa di coscienza delle personali modalità di risposta alle problematiche raccontate o ipotizzate, nel considerare prioritaria, la conoscenza delle proprie risposte emotive e comportamentali, una volta messi a confronto, con le difficili scelte richieste dalle dinamiche sociali innescate dal disturbo comportamentale.

Le simulazioni di alcune situazioni e dinamiche sociali, seppur non esaustive, sono state proposte nella convinzione che queste possano facilitare la messa in gioco dei futuri docenti di sostegno, facendo emergere, le personali caratteristiche psicologiche nel confronto con dinamiche relazionali, comportamentali e cognitive, compromesse dalla presenza di patologie, offrendo momenti significativi, anche se simulati, utili alla consapevolezza di alcune personali risorse. Nella convinzione che il primo aspetto professionale nell'intervento su disturbi comportamentali sia la presa di coscienza delle proprie risposte emotive e il controllo delle proprie impulsività e fragilità psicologiche.

Particolare attenzione è rivolta alla gestione delle proprie risorse mentali e al rispetto di tempi e modi nel condurre la comunicazione verbale e non verbale, strumenti principi per interventi la cui difficoltà risiede soprattutto nel riequilibrare toni umorali e situazioni relazionali in preda a squilibri spesso travolgenti.

Le attività presentate si sono incentrate sulla mia presentazione di slide e schemi allegati al presente scritto.

Alcuni paragrafi e schemi fanno riferimento non solo alle problematiche comportamentali ma anche a quelle di tipo relazionale ed alla comunicazione non verbale. Il confine tra le problematiche comportamentali e quelle relazionali in alcuni casi può essere fortemente tenue o addirittura confuso, così come, molto spesso, modi e strategie di risoluzione transitano attraverso la buona gestione della comunicazione verbale e di quella non verbale.

Schema n. 1

Nello schema l'idea di fondo iniziale è quella di indicare la causa che giustifica l'attivazione di un intervento psico-educativo, specifico, adeguato ai comportamenti classificati come "disturbati" o per meglio dire, disturbanti. Essi interferiscono con le modalità di partecipazione, normalmente attese, degli studenti alle attività educative scolastiche.

ATTIVITA' E PARTECIPAZIONE – definizioni tratte da ICF utili alla pratica quotidiana -

L'attività è l'esecuzione di un compito o di un'azione da parte di un individuo.

La partecipazione è il coinvolgimento in una situazione di vita. Inoltre l'ambito scolastico si caratterizza per una permanente proposta di attività su cui convergono aspetti osservativi, momenti di ascolto, momenti tesi alla stimolazione di azioni dal valore educativo, informativo e di scoperta... insomma il mondo della scuola è carico di momenti sempre attivi che, in ultima analisi, sono fortemente centrati su relazioni, ruoli e regole. Nella mia esperienza personale, il disturbo comportamentale ha come primo impatto palese, e direi, caratteristico primario, quello di interferire sulle modalità di partecipazione normalmente attese dal mondo degli adulti educanti. Nella fattispecie, ne altera i contorni e causa situazioni che richiedono modalità di risposta non convenzionali. L'alterazione di quei contorni può avere, tuttavia, caratteri specifici che vale la pena individuare, sono questi ultimi che offrono al docente di sostegno, la trama di elementi significativi individuali, utili alla lettura corretta (o la più vicina) della situazione, e quindi fondamentali per la scelta strategica educativa da percorrere.

Le limitazioni dell'attività coincidono con le difficoltà che una persona può incontrare nello svolgere quella stessa attività.

Le restrizioni alla partecipazione sono situazioni che un individuo può sperimentare nelle diverse situazioni di vita. Per questo motivo ho fatto riferimento alla rilevanza delle patologie, tutte fortemente caratterizzate e generatrici di comportamenti originari, tutti motivati. Lo schema, ovviamente non esaustivo, propone una macro classificazione tra le patologie riconosciute e certificabili con IC10 con quelle più genericamente causate da un generico svantaggio sociale. L'idea è quella di ricordare anche il mondo dei BES non certificati da legge 104 e da legge 170 o da diagnosi certe come l'A.D.H.D.-

Le voci relative alle tipologie di intervento sono semplici indicazioni stimolo per la rielaborazione di tempi e modi di intervento che nella realtà, richiedono invece, una rielaborazione attenta a approfondita basata primariamente su una osservazione diretta e partecipe.

Alcune altre idee collegate anche alla pratica ICF.

Sebbene durante gli incontri laboratoriali non si sia dedicato un lavoro specifico a questa pratica, riguardo all'ICF, ricordo che: i domini per la componente Attività e Partecipazione sono presentati in un unico elenco che copre l'intera gamma delle aree di vita (dall'apprendimento di base a quelle relative alla socialità). Questa componente può essere usata per indicare le attività (a), la partecipazione (p) o entrambi.

I due qualificatori per la componente Attività e Partecipazione, sono i qualificatori *performance* e il qualificatore *capacità*. Il qualificatore "*performance*" descrive quello che un individuo fa nel suo ambiente attuale. Dato che l'ambiente attuale introduce un contesto sociale, la prestazione registrata da questo qualificatore può essere intesa come coinvolgimento in una situazione di vita o esperienza vissuta delle persone nel contesto reale in cui vivono. Questo contesto include i fattori ambientali - tutti gli aspetti del mondo fisico, sociale e degli atteggiamenti - che possono essere codificati utilizzando la componente *Fattori Ambientali*.

Il qualificatore *capacità* descrive invece l'abilità dell'individuo nell'eseguire un compito o un'azione. Questo qualificatore identifica il più alto livello probabile di funzionamento che una persona può raggiungere in un particolare dominio, in un dato momento. La capacità viene misurata in un ambiente uniforme, standard e quindi riflette l'abilità adattata all'ambiente dell'individuo. E' possibile utilizzare la componente *Fattori Ambientali* per descrivere le caratteristiche di questo ambiente uniforme o standard.

Vengono fornite ampie fasce percentuali per quei casi per cui siano disponibili strumenti di valutazione calibrati o altri criteri o norme per quantificare il problema di performance o la limitazione di capacità. Ad esempio, quando viene codificato "nessun problema di performance" o "un problema completo di performance" nella funzione corporea, questa scala ha un margine di errore del 5%. Un "problema di performance medio" si posiziona a metà della scala di problema di performance totale. Le percentuali devono essere calibrate nei diversi domini rispetto

alla norma espressa in valore percentile. Perché questa quantificazione possa essere usata in maniera uniforme, devono essere sviluppate procedure di valutazione attraverso la ricerca.

Per ulteriori chiarimenti sulle norme di codifica ICF, si può far riferimento a <https://www.reteclassificazioni.it>

A questo proposito sarà necessario approfondire la comprensione e la pratica di utilizzazione dell'ICF CY modificato per la valutazione della situazione globale di funzionamento della persona.

SLIDE n 10

In relazione alle risorse presentate nella slide n10. Ritengo molto importante approfondire quella connessa alla sfera genitoriale. Questo contesto di riferimento, sembra connettersi solo in piccolissima parte ai compiti del docente di sostegno o dei docenti curricolari, che, in generale, ritengono di dover svolgere un ruolo di supporto disciplinare ed educativo alla struttura scolastica. Non di rado, l'atteggiamento dell'insegnante tende a configurarsi, magari solo nel proprio intimo, nel ruolo non di servizio verso l'utente genitore ma di servizio verso il datore di lavoro ministeriale. Il ruolo ministeriale, tuttavia, è subordinato alla professionalità che lega il nostro operato all'utenza e di conseguenza, si auto-configura come ruolo istituzionalmente riconosciuto e garantito.

Questa parte intende solo ricordare come la buona relazione con la genitorialità sia fondamentale per garantire la qualità del servizio da noi offerto ad una utenza con la quale non è possibile applicare standard comportamentali preconfezionati o routinari. Le caratterizzazioni legate alla presenza di patologie e stati della persona così fortemente collocate oltre i confini della generalità delle dinamiche relazionali, delle solite abitudini sociali ed ambientali. Questo fa sì che il contatto con quelle persone sia necessariamente altamente qualificato, quindi, diretto alla creazione di un confronto "essenziale" ma altamente produttivo sul piano delle decisioni psicopedagogiche che ne conseguono. La posta in palio non è una scommessa con il futuro ma è la vita e la migliore crescita dei figli che ci sono affidati.

È inoltre importante curare questo momento acquisendo prima di tutto il ruolo del "maestro" nell'arte del comprendere e promuovere la complessa individualità dell'alunno.

Lo schema seguente, come spunto di riflessione e per ulteriori approfondimenti, fa riferimento ad un lavoro pubblicato da Zanichelli nel 1987 (Lavorare con i genitori dei bambini handicappati) corredato da osservazioni personali originate da una esperienza più che ventennale come docente di sostegno.

GENITORI –

Il mondo del genitore subisce una radicale trasformazione nel momento in cui, la percezione della presenza di un problema del proprio figlio/a, si concreta in una realtà certificata dalla diagnosi che il medico porta loro a conoscenza.

Immaginiamo il momento in cui, ogni speranza è annullata dalla comunicazione che il proprio figlio è affetto da..., o che i problemi del parto hanno creato un danno irreversibile a funzioni organiche del neonato... Questo momento imprigiona i genitori in una gabbia di sofferenza e senso di disperazione da cui alcuni possono non riuscire più a uscire.

Per questo motivo, quando gli operatori della scuola parlano e si occupano del PEI, progetto di vita, ritengo importante operare un'attenta valorizzazione, oltre che delle istanze specificamente legate all'alunno/a, anche del processo di formulazione e verifica di quella parte progettuale che tocca le idee e le indicazioni date dal genitore.

Per inciso, anche se non tocca la nostra sfera professionale, è da ricordare che non è rara, quale conseguenza della scoperta di avere un figlio con handicap, il fallimento di relazioni coniugali. Di contro, non è rara nemmeno la reazione contraria, quella di un maggior consolidarsi della relazione matrimoniale, compattandosi su un impegno totalizzante verso l'assistenza del proprio figlio con handicap. Tutto questo fa parte del complesso reticolo di relazioni, scelte e situazioni oggettive che costituisce lo sfondo variegato su cui si realizza il PEI e ogni altro processo inclusivo.

La problematica che coinvolge la scuola nel contatto con la genitorialità, è legata prima di tutto alla creazione di una buona relazione con genitori ed i loro figli.

Mi sono allora chiesto quali siano gli aspetti importanti da curare, perché, e se, soprattutto noi operatori scolastici, abbiamo il diritto o il dovere di prendere in considerazione la giusta relazione con la genitorialità.

Non di rado compare nella mente del docente, la sola prospettiva psicoeducativa centrata su metodi e tecniche rivolte al solo processo d'insegnamento, in questo senso, lasciando oltre il confine della nostra professionalità la

gestione di un buon rapporto con i genitori al fine di ottenerne la massima collaborazione e la massima energia collaborativa.

Le tipologie d'intervento sono i campi di confronto dove emerge la differenza comportamentale quando si è creata una buona relazione rispetto alle situazioni spesso conflittuali causate da incomprensioni e non condivisioni.

Inoltre è importante farsi una domanda: *durante un colloquio con i genitori degli alunni con BES, come favorire la buona comunicazione? Come proporre, alla loro attenzione, professionalità, preparazione e affidabilità? Riteniamo che queste due domande siano legittimate dalla nostra attività di docenti di sostegno?*

.....

Rapporto con il bisogno educativo speciale.

Le fasi sotto descritte fanno riferimento al testo: Lavorare con i genitori dei bambini handicappati – Richard M. Gargiulo. Zanichelli 1987 -

Prima fase

Shock

La maggioranza dei genitori prova uno shock alla scoperta di avere un figlio disabile. Qualunque sia il momento in cui questo avviene –

Si apre un periodo dove la iniziale incredulità si attenua lentamente mescolandosi a comportamenti irrazionali, pianti, sensazioni di intontimento e impotenza...

Rifiuto

- Non riconoscimento dello stato di handicap
- Cercare conferme cliniche che affermino la non anormalità del figlio
- Razionalizzare il problema del figlio cioè si cerca di giustificare o spiegare in modi diversi e vari quello stato, mantenendo inconscia la vera motivazione di quell'handicap. Lo scopo è difensivo, e la realtà è mantenuta inconscia perché inaccettabile dal punto di vista logico e morale...

Il rifiuto è un atteggiamento di difesa ha spesso origine nella paura del futuro, dell'ignoto.

Spesso è talmente poco emergente che può facilmente sfuggire agli operatori, un rischio nascosto nel colloquio con i genitori che possono interpretare le nostre osservazioni con uno sguardo originato da quel loro luogo del rifiuto così accuratamente celato. Questo può far sorgere interpretazioni e non comprensioni dei contenuti divergenti ed equivoche tra l'insegnante e il genitore. Es. di fronte ad un genitore che appare molto attento, attivo informato competente una affermazione tipo: "suoi figlio ha una buona capacità motoria certo non potrà mai fare il calciatore..." accende una miccia che fa riesplodere quel senso di paura che alimenta quel luogo di sofferenza e nascosto che erge a difesa della persona il muro del rifiuto.

In questo caso è fondamentale la sensibilità dell'operatore (nella fattispecie l'insegnante di sostegno) nel diventare sostegno del genitore, sensibile ai suoi problemi ma comunicando un atteggiamento di accettazione, di condivisione e di positiva ricerca di soluzioni e strategie.

Dolore e depressione

Genitore frustrato dalla nascita del figlio/a.

per alcuni l'handicap coincide alla morte del figlio ideale.

Il processo doloroso non dovrebbe essere evitato perché è questo ed il periodo che esso occupa a fare da ponte tra le fantasie e la realtà. Questo momento di sofferenza è anche utile per aiutare il genitore a transitare dallo stato di shock a quello di consapevolezza.

Purtroppo uno dei prodotti di questo status della persona sfocia quasi sempre nella depressione con relativi comportamenti tipo l'isolamento dal gruppo

Seconda fase

Sviluppano forte il senso di colpa per la nascita del figlio, e passano da emozioni ambivalenti di amore e rabbia...

Si presentano emozioni forti:

rabbia diretta verso altri

vergogna ed imbarazzo

In questa fase possono essere presenti atteggiamenti di tipo ambivalente. In questo senso è importante il livello di frustrazione che è vissuto dal genitore. L'aspetto ambivalente risiede nella risposta che il genitore dà a quella frustrazione, per cui si possono avere incremento di sentimenti di amore verso il figlio oppure, al contrario, sentimenti di rifiuto e rabbia fino a desiderare la morte del figlio. Questa condizione di ambivalente comporta, tuttavia e molto spesso, l'insorgenza di un grande senso di colpa che caratterizzerà il comportamento futuro del genitore. Si possono raggiungere estremi di totale rifiuto della realtà del figlio all'assumere la condizione di martire, tipica situazione, quest'ultima che porta di solito gravissimi problemi nella famiglia a causa della perdita di interesse verso gli altri componenti del nucleo familiare, per un progressivo e totale interessamento solo verso il figlio/a disabile.

Il senso di colpa, che si basa su pensieri del tipo: "se avessi fatto...", "se non avessi...", "se lo avessi portato...", normalmente si presenta un bisogno di compensazione che porta il genitore a impegnarsi ogni oltre misura a gratificare ogni minima richiesta del figlio/a per vederlo comunque felice. Questo atteggiamento può portare il genitore ad annullarsi nel sacrificio fino a negare se stessi per assolvere ai bisogni (spesso pretesi bisogni) del figlio. Così facendo, l'handicap diventa più importante del figlio stesso. Unica possibilità per gli educatori è quella di mandare il messaggio rassicurante che è naturale avere questo sentimento ma che esso svolge la sua funzione compensatrice solo se si trasforma in qualcosa di completamente irrazionale, senza gestione personale e consapevolezza.

Allo stesso modo la reazione di rabbia tende a portare il genitore fuori da un livello intelligente e razionale per agire in modo compensatorio ma con efficacia nulla, dirigendo la propria aggressività, dovuta alla incapacità di gestire al meglio la frustrazione, verso altre persone. Le prime vittime di questa rabbia, ovviamente, spesso sono i medici che hanno diagnosticato o, a parere del genitore, "sentenziato lo stato di diversità del figlio/a", ma possono essere oggetto di tale atteggiamento genitoriale anche educatori e insegnanti. L'azione più efficace da intraprendere nel colloquio con il genitore è allora quello di condivisione del problema associato, però, ad un supporto verbale e di gestione del colloquio che li sostenga dimostrandogli che i loro sentimenti fanno parte di un processo normale e naturale. Un processo però, conosciuto, comprensibile da altri, anche se non con uguale intensità, ma comunque razionalizzabile, gestibile con la competenza, la conoscenza e la condivisione delle diverse problematiche.

La situazione di handicap del figlio portano alla ribalta anche le problematiche della autostima del genitore, che può considerare il proprio figlio un prolungamento di se stesso con conseguente senso di vergogna ed imbarazzo quando sono in pubblico. In questi casi il rischio è quello dell'isolamento sociale, ossia comportamenti che tendano a evitare il frustrante contatto sociale. Le attività proposte dalla scuola devono prendere in considerazione questa caratteristica comportamentale del genitore e facilitare momenti di incontri e attività didattiche socializzabili (manifestazioni ludiche, incontri di formazione aggiornamento con la presenza del genitore, manifestazioni musicali teatrali ecc.. dove la socialità richiesta sia contenuta nell'alveo protetto del mondo della scuola).

Terza fase

In fine, questa terza fase corrisponde alla parte conclusiva del processo di adattamento. Tuttavia gli atteggiamenti possono variare fortemente comprendendo modalità e stili di adattamento assai diversificati.

Ad esempio, si pensi a quella situazione, che possiamo definire dei patteggiamenti, in cui il genitore arriva a sperar sperare di fare un patto con Dio o con la scienza, o comunque con qualunque persona prometta la

normalità del figlio, situazione quest'ultima esemplificabile nella affermazione:” Se curi mio figlio, dedicherò tutta la mia vita a...”.

Adattamento e riorganizzazione

Questa condizione viene raggiunta dopo periodi piuttosto lunghi e comunque alla fine di un processo di graduale riduzione delle ansie e delle reazioni fortemente caratterizzate da emotività. I genitori, abituandosi gradualmente alla situazione acquistano sicurezza nel ruolo di padre e madre, si riorganizzano internamente e trovano il modo per avere interazioni le più gratificanti possibili con il figlio/a. Divengono, inoltre più in grado di assumersi le responsabilità delle situazioni problematiche generate dallo stato del figlio/a. Questo stato di cose, auspicabilmente, si consolida e diviene duraturo soprattutto se i coniugi mantengono un costante livello di condivisione e una buona comunicazione, ossia, si supportano l'un l'altro, si sorreggono vicendevolmente. In questo caso spesso si ha un ancora più forte legame di coppia. Se così non è spesso, la coppia genitoriale va in crisi e i coniugi si allontanano l'uno dall'altro.

Accettazione e adattamento

Si tratta dello stadio a cui ogni operatore si auspica giungano i genitori dell'alunno con disabilità. Nella mia esperienza ventennale posso dire che questo avviene più spesso di quello che ci si aspetti. Si tratta di uno stadio in cui emerge una stupenda e straordinaria forza ed energia positiva che si manifesta in un processo attivo e continuo. Nel contatto con questi genitori appare evidente, forte e chiara, la presenza di uno stato mentale caratterizzato dallo sforzo funzionale, ormai interiorizzato, a riconoscere, capire e cercare forme di risoluzione dei problemi legati alla condizione di deficit e di handicap del figlio/a. I sentimenti dolorosi non sono negati né dimenticati, ma al contrario, quando riemergono, e può essere la nostra interazione a generarli, sono vissuti nella consapevolezza e nella ricerca del loro nuovo superamento e contenimento. E ogni volta che questo accade non fanno altro che incrementare la loro crescita personale, imparando sempre di più se stessi e gli altri. La completa accettazione è un processo che inizia solo quando i genitori hanno la conferma definitiva che la condizione del figlio/a è permanente. L'interazione educativa con questi genitori è straordinariamente gratificante per l'insegnante di sostegno oltre che essere una importante fonte di aggiornamento personale.

Dolore cronico

Risposta naturale dell'organismo ad un evento traumatico e tragico.

Comportamento consumistico

Questo comportamento non è difficile da incontrare durante l'attività di insegnante di sostegno. Si tratta di un tipo di reazione attiva ad una non completa accettazione dello stato di disabilità del figlio/a.

In generale, quando il genitore diventa un consumatore di teorie e terapie, visite mediche e qual'altro possibile, alla ricerca di una cura e forme di riabilitazione che lo pone in una condizione di grande dispendio di energie mentali ed economiche, mettendo anche a rischio la stabilità del nucleo familiare e le relazioni interpersonali, risorsa spesso utile alla risoluzione dei molti problemi generati dalle condizioni di handicap

Rifiuto e Compensazione

.....

Il colloquio con i genitori.

Se consideriamo importate per il processo d'integrazione degli alunni con disabilità la sinergia delle diverse figure che operano a contatto con la persona oggetto dell'intervento, un primo obiettivo da raggiungere e consolidare è la buona comunicazione tra l'insegnante di sostegno e il genitore/i.

In questo senso è fondamentale il modo di comunicare e soprattutto l'ascolto.

L'ascolto è elemento essenziale in ogni relazione di appoggio. Non credo sia corretto in questo caso, parlare di relazione d'aiuto perché non è questa la funzione dell'insegnante di sostegno. Il rapporto che lega il genitore al docente di sostegno è professionalmente legato alla condivisione del processo di crescita del loro figlio/a e quindi alla migliore formulazione e gestione di quel progetto di vita nucleo centrale dell'azione psicoeducativa della scuola.

L'ascolto

Come si sa, in un colloquio, l'ascolto ha una grande funzione lenitiva del disagio ed è un potente momento comunicativo al punto che la psicologia ne fa uso terapeutico. L'acquisizione di una buona tecnica di ascolto comunicativo non è facile da raggiungere e soprattutto, salvo alcune propensioni naturali, richiede impegno ed esperienza. In generale, nel comunicare con un'altra persona, riguardo all'ascolto si commettono alcuni errori, direi automatici, non voluti e non notati. Uno di questi è quello di aspettare il proprio turno per poi esprimere le proprie idee ed i propri pareri, così accade che dopo le prime parole dell'interlocutore, già si decida come rispondere senza aspettare la fine del messaggio. In effetti, possiamo dire che il silenzio di chi ascolta, nell'attesa del proprio turno, è molto spesso un silenzio di "tolleranza" più che un vero "ascolto". Di conseguenza l'obiettivo di gran parte della conversazione risiede non tanto nel completo ascolto quanto nell'attendere reiterandolo internamente, il momento di esprimere il proprio pensiero.

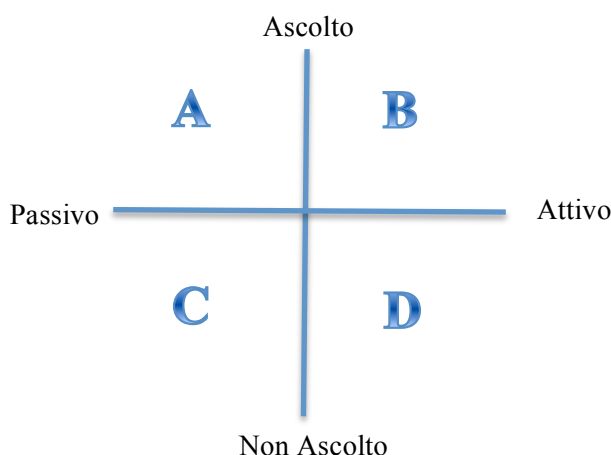
In altre parole, per un corretto ascolto è necessario:

- *in primis concentrarsi sulla persona ascoltata;*
- *non essere preoccupati per poter assistere in modo completo l'ascoltato;*
- *essere consapevoli dei gesti e del modo in cui le parole vengono dette (gesti ed espressioni che accompagnano le parole);*
- *intuire quello che non è detto (ascoltare con il terzo orecchio) cioè intuire quello che sta dietro alle parole e che viene solo accennato.*

In altri termini è necessario un ascolto non superficiale ponendo attenzione sia ai messaggi verbali sia a quelli non verbali. Non appare importante un ascolto "selettivo", cioè basato sulla selezione di elementi ritenuti più importanti di altri, ma un ascolto "accompagnato da comprensione". Un approccio di questo tipo dovrebbe facilitare un ascolto teso a voler scoprire ciò che la persona pensa e sente, cioè teso a capirne sentimenti e atteggiamenti. La pratica dell'ascolto si formalizza intorno a due modalità, una passiva (per correttezza l'idea di passivo non deve far immaginare una assenza di attività, in realtà entrambe le modalità vedono una condizione attiva dell'ascoltatore) ed una attiva. Nella prima l'ascoltatore ha una posizione di ascolto pressoché in silenzio ed è questo che deve comunicare la condizione di apertura e accettazione. Nella seconda l'ascoltatore ha una posizione più attiva inserendo messaggi verbali tesi a indicare alla persona ascoltata la comprensione, da parte dell'ascoltatore, di quei sentimenti e pensieri da lei enunciati. Questo dà la possibilità alla persona ascoltata di controllare se lo si sta effettivamente ascoltando con interesse, inoltre permette all'ascoltatore di comprendere se quello sta comprendendo corrisponde effettivamente al messaggio dell'ascoltato.

Uno schema sulle modalità di ascolto che ho trovato interessante è quello creato da Roger L. Kroth che sintetizza le modalità di ascolto nella quadratura che segue¹:

¹ Lavorare con i genitori dei bambini handicappati – Richard M. Gargiulo – Zanichelli 1987 -



A : l'ascoltatore che è passivo ma nel senso che è presente, può pensare ad alta voce, e la persona ascoltata si sente a suo agio e si sente capito perché riceve risposte anche non verbali tipo cenno della testa, sorriso. (questo può mettere a disagio chi ascolta)

B : è un ascoltatore attivo che è paragonabile ad un partner nel ballo. Si tratta della situazione in cui l'ascoltatore, nel nostro caso l'insegnante di sostegno, seguendo il ritmo e muovendosi al passo con la conversazione, inserendo le riflessioni ed osservazioni sul contesto trattato che, inviate durante il colloquio al genitore, consentono all'IS di verificare in itinere se il suo interlocutore le ha comprese. In questo scambio di affermazioni e riflessioni, si ottiene il consolidamento di una posizione definita in cui il problema di cui si parla rimane (è) del genitore ma il ruolo del IS si trasforma in quella di una persona esterna il cui obiettivo è chiarire e comprendere il problema per aiutare il genitore a stabilire la giusta prospettiva riguardo al problema.

C : la situazione di un ascoltatore che è non-ascoltatore e passivo. Si tratta della persona che sente ma non ascolta. Condizione non difficile da trovare soprattutto nella scuola quando si parla con il genitore magari nel corridoio o in una sala insegnanti in cui sono presenti altri colleghi ecc...

È comunque una condizione in cui, infine, la persona che dovrebbe ascoltare in realtà rimane fissata solo sui propri pensieri così rinunciando a percepire le emozioni sottese alle parole della persona ascoltata. Di contro, poi, la comunicazione restituita all'interlocutore è di non considerazione efficace. Ne deriva, per l'interlocutore-genitore una condizione di grande frustrazione.

D : è la situazione del ritrovo a casa di amici, in cui tutti parlano ma nessuno ascolta perché nessuno è realmente interessato a quello che l'altro dice. Si ascolta apparentemente con gentilezza anche annuendo ma poi si risponde magari parlando di qualcos'altro. In questo caso il colloquio è frammentato. Situazione questa molto negativa perché comunica una sensazione di costruzione-distruzione, si inizia un discorso importante che viene declassato e sostituito da un altro in un colloquio in cui, al contrario, la regione di essere è quello di comunicare degli stati personali per creare comportamenti e strategie comuni per il raggiungimento di un obiettivo comune. Il progetto di vita del nostro alunno.

SINTESI

In sintesi il genitore deve sentirsi aiutato nel capire i loro stessi atteggiamenti e stati d'animo che, una volta ri-letti con l'aiuto dell'IS, siano la base per la creazione di iniziative e progetti per il loro figlio. Progetti da condurre in collaborazione e condivisione d'intenti. Uno degli obiettivi più importanti da raggiungere è quello di aiutare i genitori a prendere le loro decisioni nel modo più consapevole possibile. Questo aspetto è estremamente importante nella fase finale del percorso scolastico. La fine della scuola superiore richiede ai genitori e/o tutori, scelte relevantissime per la vita futura. Il ruolo dell'educatore e della "scuola contenitore", al cui interno è passata

la stragrande maggioranza della vita dell'alunno, si interrompe. Questa cesura non dovrebbe avere la fisionomia di una frattura nella vita quotidiana di alunni e famiglie ma, al contrario, dovrebbe essere la naturale trasformazione di un percorso giunto a conclusione del quale goderne i frutti.

Nel colloquio iniziale è necessario essere ricettivi sia dal punto di vista verbale che non verbale. È nei primi contatti che si costruisce la struttura basata su fiducia e professionalità per cooperare sinergicamente. In questo colloquio iniziale l'IS deve riuscire a stabilire, da un lato un corretto e solido rapporto professionale di lavoro, e dall'altro creare un ambito mentale ove poter analizzare i propri pensieri, sentimenti ed idee in modo protetto e sicuro.

Il punto critico iniziale di un colloquio, che ha l'obiettivo di far aprire il genitore a momenti anche dolorosi e personali, risiede nell'approccio di quel primo contatto. Entrano in gioco fattori difensivi e autoprotettivi dovuti alla non conoscenza della persona, alla lettura interpersonale che ogni persona fa durante un primo contatto con una persona fino ad allora sconosciuta, alla situazione emotiva che stanno vivendo le persone e così via.

Spesso, per facilitare il primissimo contatto è sufficiente aprire il colloquio nella modalità di una normale conversazione, per mettere a proprio agio il genitore. Es. " ho capito che lei voleva vedermi"; "ha avuto difficoltà a raggiungerci?, la ringrazio per essere venuta, per me è importante, spero non le abbia causato problemi...".

Subito dopo può essere utile essere pronti a definire l'ipotesi d'intervento di sostegno ipotizzato e da condividere, come può essere utile spiegare il motivo fondamentale del colloquio, dando subito spazio alla condivisione di problematiche e forme di risoluzione o lasciando spazio a domande che producano nel genitore la chiara sensazione che si vuole partecipare con professionalità alla migliore realizzazione del progetto di vita.

I caratteri emergenti dal primo contatto sono più vari. Può verificarsi che il genitore voglia indurre l'IS a sviluppare il percorso da lui stesso pensato, a chi spera in un nuovo intervento dai risultati miracolosi. Qualunque sia il caso è necessario comunque fare attenzione agli aspetti affettivi e di conseguenza alla legittimità del modo di parlare e dell'IS. È sempre corretto tentare di definire con chiarezza il ruolo che si intende svolgere e le modalità utilizzabili per raggiungere gli obiettivi.

Alla prima fase di contatto deve seguire una seconda, l'esplorazione. In questa, fase la cautela non è mai troppa. Osservazioni, frasi, parole, comportamenti posturali del genitore, possono mettere in primo piano aspetti superficiali e nascondere la vera essenza del discorso e delle situazioni di problema. Per questo motivo è importante che all'inizio sia il genitore ad essere lasciato libero di condurre il dialogo. In questa fase prendono forma le idee e le eventuali possibili strategie per agire, avanzare proposte successive e facilitare il genitore a prendere la giusta posizione rispetto al percorso da condividere ed affrontare.

Nella terza fase del colloquio l'IS inizia a sviluppare il suo ruolo di gestore di azioni psicopedagogiche. Porta su di sé una parte della problematiche relative alle azioni, in questo caso entra a condividere le azioni da progettare. In questo momento è importante che l'IS divenga il motore degli interventi allontanando il genitore dal ruolo di mero memore del problema, verso quella di operatore attivo di soluzioni e proposte attive.

Nota: ricordare la simulazione di colloquio realizzata durante il laboratorio, con una persona in situazione di problema e due interlocutori facilitatori.

PERCHÉ I DISTURBI COMPORTAMENTALI?

Importanza dell'influenza sociale.

Questo aspetto dell'esperienza personale è rilevante perché, se da un lato, le difficoltà e il comportamento disturbato è rivelato massimamente nel contesto sociale, dall'altro, l'origine di tali comportamenti può risiedere proprio nella forza che l'influenza sociale, con quel complesso di fattori socio ambientali quotidiani che la caratterizzano, stimola nei comportamenti della persona fin dalla primissima infanzia e che può protrarsi per tutta la vita.

L'influenza sociale è come una radiazione a cui, anche inavvedutamente, siamo comunque esposti in ogni fase della vita. Così è anche per le persone portatori di particolari caratteristiche psico-fisiche.

In questo senso, lo svantaggio sociale acquista una valenza fortemente attiva nel far sorgere o incrementare problematiche personologiche, caratteriali e biologiche. Il tema dell'influenza sociale richiederebbe una lunga trattazione di stampo sociologico non coerente alla presente trattazione, anche se ritengo utile ed importante orientarvi per ulteriori approfondimenti.

Un altro segmento significativo da prendere in considerazione a titolo anche solo puramente conoscitivo è quello relativo alla competizione (azione) educativa famiglia organi di comunicazione (che meglio definirei di trasmissione).

Importanza dell'impatto sociale nel processo d'inclusione, passa anche attraverso le dinamiche relazionali con il gruppo classe.

La classe scolastica come luogo dell'inclusione.

INTERAZIONE IN CLASSE

La classe scolastica costituisce il contesto sociale al cui interno emergono le dinamiche comportamentali indotte dalla presenza di uno o più alunni con disturbi comportamentali. Le normali modalità di interazione alunno/insegnante, sebbene sempre specifiche di quel determinato micro ambiente sociale, vengono a modificarsi negli elementi strutturali di base. L'assenza di un limite alla verbalizzazione, ad esempio, comporta spesso un totale svuotamento delle norme comportamentali in genere consolidate nella comunità scolastica. Il rispetto dei ruoli, ad esempio, non può essere dato per scontato ma al contrario va ricostruito o costruito in modo originario. Volendo approfondire il tema delle interazioni in classe e della relazione classe insegnante, un elemento distintivo e specifico va sottolineato a proposito della figura dell'insegnante di sostegno.

Questa figura è percepita in modi diversi che dipendono da fattori quali: la personalità del docente di sostegno; l'esperienza fatta dal gruppo classe riguardo al sostegno; la specificità delle disabilità inserite in classe; la fisionomia del consiglio di classe ecc... . In altre parole, il modo con cui l'IS viene percepito dipende da una pluralità di cause e risulta assai fluttuante e può rivelarsi instabile.

Prima di affrontare in dettagli la relazione IS-studenti/e, è utile, focalizzare l'attenzione sulla caratteristica macroscopica della interazione verbale tra studenti e docente. Con particolare attenzione alla turnazione del dialogo e relativa struttura. Mentre in una normale conversazione non scolastica si applica, in genere, una struttura tipo A – B , tipo A parla B risponde A continua B continua. Nella situazione scolastica il colloquio è di solito di tipo ternario realizzando una condizione tipo A(insegnante) parla B(studente) risponde A(insegnante) valuta. Questa condizione che possiamo considerare tipicamente scolastica ha dunque una forma tripartita che possiamo indicare con l'acronimo D-R-V (domanda- risposta- valutazione)².

A ben vedere, è con questo elemento di comunicazione che l'insegnante è costantemente impegnato a cercar e mantenere l'equilibrio tra il mantenimento del controllo delle attività in classe (compreso un andamento ordinato delle attività e del rispetto delle norme disciplinari) e l'azione di sollecitazione per promuovere l'attiva

² L'interazione in classe – Giolo Fele Isabella Paoletti - il Mulino 2003 -

ed autonoma partecipazione alle lezioni. Se l'insegnante in una interazione di classe rinuncia ad esprimere subito il terzo punto (V) si crea uno spazio di interazione aperto e dialogante che si trasforma in un esercizio euristico guidato dove si aprono spazi di intervento anche di altri alunni fino alla realizzazione del percorso completo di valutazione della correttezza delle risposte. Questa situazione è una condizione ideale che spesso viene inficiata dalla difficoltà a mantenere la turnazione degli interventi e alla incapacità del gruppo classe a mantenere un buon livello di concentrazione nel compito. L'interazione ora esposta comporta anche una condizione di quasi unicità dei ruoli, il ruolo dell'insegnante e quello degli studenti. Questo equilibrio è messo in crisi dalla figura del docente di sostegno che risulta una ulteriore figura di "ruolo docente" che spesso deve "escogitare strategie" per collocarsi all'interno di quel processo dialogico insegnante di materia e studenti. Questo elemento di problema non è da sottovalutare perché l'intera azione di sostegno dipende dal superamento di questo limite formale (a volte sostanziale). Gli alunni e i colleghi hanno bisogno di collocare il sostegno all'interno di un ruolo definito e funzionale per la "loro" lezione (negli ultimi 15 anni si sono incrementate le esperienze in cui la parola "loro" è stata sostituita dalla "nostra comune"). Gli alunni organizzano nel loro immaginario un ruolo dell'IS corredato da comportamenti attesi. È così soprattutto quando la presenza di un compagno con disturbi comportamentali rende inutile la pratica del fari riferimento alle normali regole della scuola.

Un intervento importante è quindi quello del colloquio con il gruppo classe riguardo alle problematiche inclusive del/dei loro compagni, affinché acquisisca il ruolo di contenitore sociale positivo, influente e significativo. Nel dialogo con il gruppo classe vanno tenuti presenti alcuni punti critici. Il primo è costituito dal rischio di favorire l'incremento dell'isolamento ottenendo l'effetto opposto a quello desiderato. Un secondo, è quello di mettere in cattiva luce la funzione della scuola con riguardo alle azioni da gestire per la corretta inclusione del disturbo comportamentale, che spesso si presenta agli occhi degli alunni caratterizzato da un egocentrica e autoritaria capacità di modificare ogni azione didattica proposta dal docente, il quale, a sua volta, si trova a deviare la propria scelta metodologico-didattica verso il totalizzante ed un unico obiettivo del contenere il comportamento di disturbo. Un terzo è quello di porre in subordine il diritto di tutti gli alunni normodotati ad usufruire di una equilibrata tranquilla azione psicopedagogica prevista dal nostro ordinamento. Fare del gruppo classe una risorsa per l'integrazione è una sfida da accogliere e rinnovare ad ogni ulteriore momento della vita scolastica.

(.....)

ESERCITAZIONE

Perché? – Come? – Quando? – Cosa ?

Cerchiamo di rispondere a queste domande:

PERCHÉ? – con riferimento al perché può essere utile parlare alla classe

COME? – con riferimento al modo con cui rivolgersi al gruppo classe, in particolare prendendo in considerazione le parole da usare, il tono e i tempi da utilizzare

QUANDO? – con riferimento alla scelta in termini di tempo e luogo. Il tempo in questo caso è il momento temporale di periodo lungo (il percorso durante l'anno scolastico) o il momento ideale della settimana o della giornata.

COSA? - con riferimento alle indicazioni e alle informazioni che possono essere socializzabili per creare una motivata coscienza del gruppo riguardo alla situazione di problema.

STRATEGIE APPLICATE E IPOTESI DI INTERVENTO

In presenza di alterazione del comportamento normalmente atteso, è necessario operare empaticamente dopo aver condotto una osservazione sistematica ma anche diretta e partecipe.

Se l'osservazione sistematica comporta l'uso di schede standardizzate, l'osservazione diretta e partecipe comporta un impegno più evoluto e complesso che utilizza strumenti non standardizzati, ma costruiti sulla autovalutazione dell'osservatore. In altre parole, ciò che si osserva, sono gli aspetti dinamici del proprio modificarsi durante e a seguito del contatto con la persona da aiutare. La lettura più attenta possibile delle proprie variazioni emozionali e comportamentali, dei propri atteggiamenti e della tendenza comportamentale che essi inducono, consentono di configurare il reticolo strutturale dei caratteri comportamentali generati dalla patologia presentata dall'alunno. Se si intende inserire elementi di modificazione nel comportamento, in generale è necessario prima di tutto individuare i nodi del reticolo e agire gradualmente su almeno uno di quei nodi.

I nodi più disponibili in generale sono quelli che sottendono al nostro diretto controllo emotivo e razionale.

In questo senso risulta difficile selezionare strategie di successo riproducibili su larga scala. È più conveniente elencare comportamenti applicati e ipotesi di intervento da adattare o da utilizzare come guida, nella gestione di percorsi educativi.

Cosa significa produrre un'azione di sostegno scolastico ad alunni con disturbi comportamentali.

Il disturbo comportamentale comporta la perdita della normale corrispondenza tra il ruolo del docente e quello del discente. Quel rapporto di ruoli definiti in cui il docente promuove la scoperta e l'operatività dello studente verso l'acquisizione di nuove competenze in modo euristico o induttivo, attraverso la corrispondenza nelle risposte dello studente alunno. In altre parole si tratta del rispetto del rapporto diadico in cui il docente è propone allo studente il cui atteggiamento è di accettazione del ruolo del docente.

In presenza di disturbi del comportamento questo rapporto è incrinato e la frattura, rispetto al modello ora esposto è tanto più grande quanto più grave è il disturbo comportamentale. Quello che si propone come intervento ha quindi l'obiettivo principale di raggiungere un cambiamento di quel comportamento non adeguato al mondo scolastico.

Il cambiamento può realizzarsi per motivi vari.

- 1. Interesse personale dello studente /alunno verso un nuovo stile comportamentale*
- 2. Eliminazione delle cause che inducono il comportamento inadeguato*
- 3. Contenimento del comportamento non adeguato, mediante attività didattiche in grado di contenere, con il loro svolgimento, gli eccessi comportamentali.*
- 4. Compensazione, mediante la buona relazione, del disagio psicologico fonte di comportamento problematico*

Possiamo dire che gli strumenti attivi sono:

- la relazione e il relativo tutoraggio operato dall'adulto*
- la scelta didattica motivante al lavoro proposto*
- le modalità comunicative del docente di sostegno e degli altri componenti del consiglio di classe.*
- ...*

Esercitazione svolta

Prendere un testo e realizzare un lavoro di gruppo sul testo in modo da coinvolgere l'alunno con disturbi comportamentali.

La scelta del testo è già un primo passo dell'azione d'individualizzazione: scegliere il brano migliore. Ulteriore passo è la consegna di gruppo o individuale.

Nel caso del gruppo, è necessario scegliere adeguatamente numero e i componenti del gruppo.

Creazione del testo mediante il lavoro di più gruppi conseguenti. Eventuale rappresentazione della storia-

Sistemi cognitivi e teoria dei processi duali di ragionamento applicata alle azioni psicopedagogiche con la disabilità.

Prendendo in considerazione i normali processi cognitivi, che sono per noi interessanti, data l'importanza che essi rivestono, vuoi nella dimensione dell'acquisizione delle informazioni, vuoi dal punto di vista della stimolazione della crescita esperienziale e della scoperta del sé; investigare la dimensione cognitiva come luogo di ricerca per definire una proposta didattica in grado di percorrere, o ri-percorrere le tappe più complesse della formazione del pensiero, è stimolante e fa sì che la vera anima della professionalità dell'I.S. riveli il forte ancoraggio alla fisionomia del ricercatore. Quella del docente come ricercatore, è una qualità che rende questo lavoro assai interessante. In questo senso, se immaginiamo il ragionamento degli esseri umani non come un fenomeno unitario ma come un prodotto di meccanismi differenti di *rappresentazione concettuale* (mentale), anche nel proporre esperienze didattiche possiamo pensare le attività immaginando misurandone la valenza osservandole da questa ottica. Di fatto la forza dell'acquisizione di informazioni in modo qualitativamente significativo si trova nella plasticità cerebrale. Ed è quest'ultima che in ultima analisi, l'insegnante va a stimolare per realizzare la personalizzazione delle proposte didattiche. In altre parole, ricercare per offrire nuovamente opportunità ed occasioni precedentemente perse o mai realizzate.

In questo senso, per avere un utile struttura di ragionamento proponendo esperienze psico-educative utili alla crescita e alla ricerca del cambiamento comportamentale basato sulla consapevolezza, e sulla conoscenza, prendiamo in considerazione l'idea emersa nella ricerca cognitiva recente, per la quale esistono almeno due diversi tipi di sistema cognitivo (*Teoria dei processi duali del ragionamento e della razionalità* - Evan e Frankish 2008).

Il primo, un sistema filogeneticamente più primitivo, attivo in modo automatico, parallelo e veloce, basato sull'uso di *immagini prototipiche*. Il secondo di tipo sequenziale, più lento e basato su regole esplicite, un sistema più recente dal punto di vista filogenetico. Sembrerebbe questo secondo sistema quello che ci consente di operare in modo efficace le classificazioni, quel tipo di ragionamento che consiste nell'inferire relazioni tra classi e sottoclassi. Mentre, sembrerebbe più vicino al pensiero del primo tipo quello che centra la propria attività principale nel valutare le eccezioni nei processi di categorizzazione, come la attribuzione di un carattere ad una determinata categoria di oggetti o situazioni. Si tratta cioè di processi inferenziali non deduttivi basati sulla tipicità che quindi risultano immediati, veloci e automatici.

Nelle nostre proposte psico-educative possiamo considerare queste due modalità di acquisizione e attivazione del pensiero come momenti da promuovere per facilitare l'acquisizione di esperienze utili alla nascita o crescita della naturale motivazione ad adattarsi ad istanze comportamentali nuove e alla scoperta di modalità nuove di percezione del mondo esterno ed interno.