

Le difficoltà di comportamento a scuola

di Fabian Bazzana* e Leonia Menegalli**

Una giovane donna passeggiando su una spiaggia notò che diverse centinaia di stelle di mare vi erano state rigettate dalla marea durante la notte. Ella notò anche in lontananza un vecchio che raccoglieva queste stelle e le rilanciava in mare. La donna, avvicinandosi, gli chiese: “A cosa serve? Ce ne sono troppe, non riuscirete mai a riportarle tutte nel mare. Quello che state facendo non farà una grande differenza.” L'uomo raccolse allora una stella, la guardò con molta attenzione e dopo averla mostrata alla donna la gettò molto lontano nel mare. “Questo farà sicuramente una grande differenza per quella là!” le disse sorridendo¹.

Una delle tematiche più sensibili nel contesto scolastico riguarda la difficoltà di gestione degli allievi cosiddetti “difficili”, cioè di coloro che manifestano dei comportamenti che risultano problematici per il docente. Una decina di anni fa, all'inizio del 2000, un gruppo di lavoro della Divisione della scuola ne aveva esplicitato la problematica tracciando un possibile profilo dell'allievo difficile²: «[...] le manifestazioni più ricorrenti e segnalate dalle direzioni scolastiche sono i comportamenti indisciplinati, trasgressivi, più o meno provocatori dove l'aggressività diviene violenza rivolta soprattutto verso gli altri. Questi allievi, che presentano un forte disagio evolutivo espresso con turbe comportamentali, sono quasi sempre insufficienti scolasticamente, difficili da orientare, mal inseriti nel gruppo classe e con comportamenti socialmente inaccettabili». Il gruppo di lavoro aveva allora stimato il fenomeno a circa 100 allievi difficili all'anno, dalla scuola dell'infanzia alla scuola media. Nel Rapporto si sottolineavano le difficoltà degli operatori scolastici di fronte a queste situazioni, in particolare la sensazione di impotenza, la percezione di scarsa autoefficacia personale ed istituzionale.

Anche a livello internazionale il dibattito sulla gestione degli allievi difficili è molto presente, a tale tema è stato ad esempio dedicato l'ultimo Convegno di pedagogia speciale svoltosi lo scorso mese di agosto a Berna.

Ma perché un bambino o un ragazzo “non rispetta le regole”, come un do-

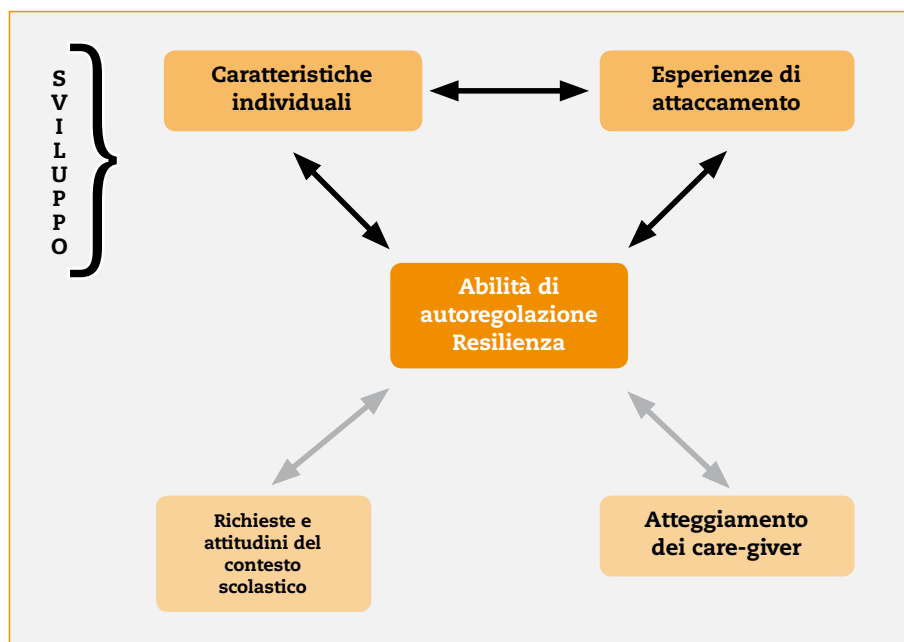
cente vorrebbe o si aspetterebbe? Sovente le risposte a questo legittimo interrogativo si articolano attorno a due ipotesi fondamentali: la prima riguarda la volontarietà dei gesti dell'allievo per un beneficio secondario: “fa apposta per provocare, per attirare l'attenzione, per sentirsi importante, ecc.”; oppure vengono imputati piuttosto fattori ambientali familiari: “non rispetta le regole perché non le ha a casa”.

A fronte delle ricerche svolte in particolare negli ultimi anni, entrambe le spiegazioni risultano limitate e parziali, e soprattutto rischiano di innescare ed alimentare una progressiva contrapposizione tra docente e allievo, e più in generale, tra scuola e famiglia, con conseguenze spesso nefaste. Occorre quindi rispondere alla domanda posta sopra indagando le componenti essenziali che regolano il comportamento in età evolutiva (e poi adulta), facendo capo alle conoscenze maturate dalla psicologia dell'età evolutiva, in particolare dallo studio della teoria dell'attaccamento³, dalla psicotraumatologia⁴ e dalle neuroscienze.

In estrema sintesi, l'ipotesi più accreditata al riguardo dei disturbi del comportamento che si manifestano a scuola (e in altri contesti), concerne un deficit di auto-regolazione sul piano emotivo e poi comportamentale,

che è legato sovente ad esperienze fallimentari di attaccamento con le figure di riferimento (genitori, caregiver). La qualità dei rapporti genitori-bambino (attaccamento sicuro) si sono rivelati di fondamentale importanza per lo sviluppo delle strutture neurobiologiche deputate alla regolazione dell'attivazione emotiva e al controllo delle risposte comportamentali, fungendo da fattore protettivo in caso di stimoli stressanti e/o di una predisposizione genetica (temperamento) all'eccitabilità. Viceversa, relazioni primarie fallimentari (attaccamento insicuro o disorganizzato), o addirittura esperienze pregiudiziali quali abuso, maltrattamento, trascuratezza possono avere un impatto altamente destabilizzante, esponendo il bambino alla cronica difficoltà di gestione delle richieste ambientali e allo stress in generale, provocando reazioni eccessive e scarsamente modulate in termini di frequenza, intensità e durata rispetto all'entità dello stimolo stressante.

Questa condizione determina da una parte l'impossibilità per il bambino di sviluppare un rapporto adeguato, sereno e prevedibile con il proprio ambiente, dall'altro ne pregiudica il corretto sviluppo neurobiologico, sociale e comportamentale. Il bambino vive quindi una condizione di stress cronico, permeato dal timore di essere



esposto all'imprevedibilità e alla minaccia, che lo costringe sovente a mettere in atto comportamenti atti a "testare" le reazioni dell'ambiente e a cercare di assumerne il controllo, anche a costo di conseguenze dolorose (il motto potrebbe essere *meglio una punizione prevista piuttosto che restare nell'angoscia dell'incertezza*).

Ciò significa anche che per questi allievi, situazioni considerate "normali" – quali appunto la frequentazione scolastica – possono rapidamente divenire fonte di stress molto importante e innescare reazioni comportamentali di "attacco o fuga", che possono giungere sino alla perdita totale di autocontrollo.

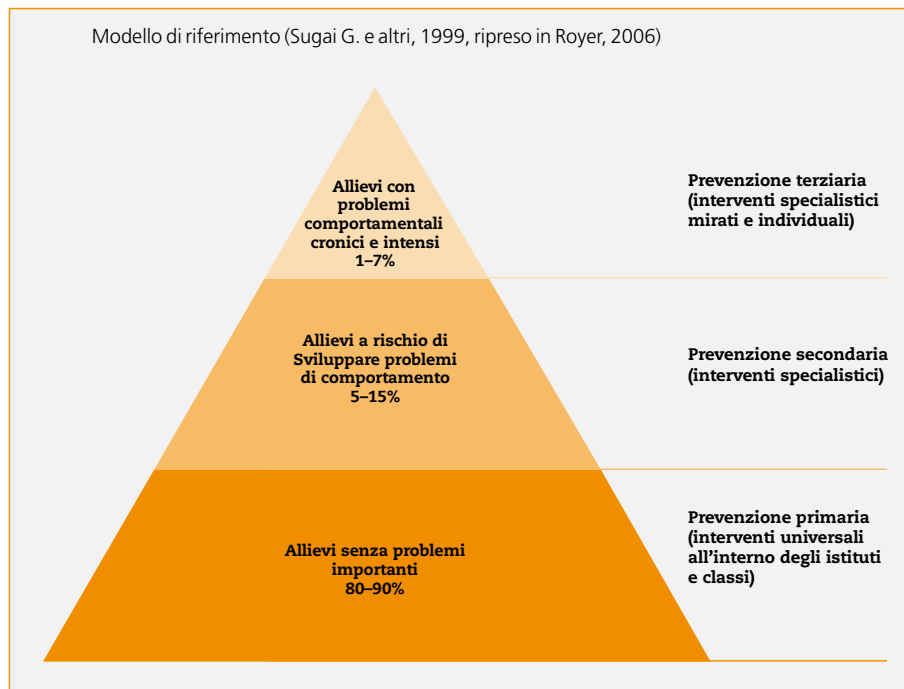
Se si vuole comprendere la natura di taluni comportamenti "difficili" risulta quindi fondamentale considerare l'interazione complessa tra le caratteristiche del bambino e quelle dell'ambiente in una prospettiva di *fattori di rischio e di protezione*, piuttosto che di causalità diretta.

La scuola e le sue richieste

Un altro elemento da considerare sono le richieste che il contesto scolastico pone all'allievo; per poter adeguatamente seguire un percorso scolastico un bambino deve poter disporre perlomeno delle seguenti abilità (Muzio, 2011⁵):

- avere buone capacità di relazionarsi con gli altri;
- avere buone capacità logiche e di risoluzione di situazioni problematiche;
- essere coordinati e precisi nei movimenti;
- stare attento a lungo senza distrarsi;
- ricordare molte informazioni di diverso tipo;
- comprendere ed usare un linguaggio appropriato;
- avere una corretta idea dello spazio;
- avere la capacità di ordinare sequenze;
- essere in grado di percepire gli stimoli inviati dai canali sensoriali e poi integrarli.

Questo elenco, anche se non esaustivo, consente di comprendere quanto la scuola ponga in generale delle richieste elevate agli allievi, le quali possono risultare soverchianti per quei bambini che dispongono di abili-



tà limitate sul piano emotivo e relazionale. In questo senso, il contesto scolastico e le sue richieste possono involontariamente configurarsi come un *fattore stressante* estremamente potente per i soggetti a rischio, amplificando i vissuti di frustrazione e disagio e quindi alimentando le probabilità di manifestazione di comportamenti inadeguati.

Questi allievi non sanno come comportarsi in un dato contesto, come entrare in relazione con gli altri, come controllare e regolare le proprie emozioni (B. Herz, 2011⁶).

Comportamenti "difficili" a scuola e disturbi psichici in età evolutiva

Quando si parla di comportamenti "difficili" nel contesto scolastico, ci si riferisce solitamente a quelli propriamente detti *esteriorizzati*, che concernono soprattutto iperattività, impulsività, aggressività, opposizione, provocazione, non rispetto delle regole, eccetera. Tali comportamenti sono frequentemente causa di difficoltà di gestione per il docente, considerate anche le implicazioni per il resto del gruppo-classe.

Analizzando la letteratura, Royer (2006⁷) stima che in generale vi sia una prevalenza del 5% di allievi che mani-

festano disturbi cronici del comportamento, mentre una percentuale sino al 15% è a rischio di svilupparne. Questi allievi hanno sovente una carriera scolastica difficile, con difficoltà di apprendimento e problematiche relazionali. Manifestano più frequentemente dei loro compagni sintomi depressivi, comportamenti di delinquenza giovanile, abuso di sostanze e disturbi della condotta, sviluppando difficoltà di adattamento che diventano croniche sino all'età adulta e pregiudicando la possibilità di sviluppare dei ruoli sociali adattivi. Tali allievi presentano un rischio molto più elevato di deriva e abbandono scolastico e necessitano di interventi individuali e di gruppo mirati (Sugai e coll., 1999). Altrettanta attenzione meritano però anche i bambini che manifestano atteggiamenti cosiddetti *interiorizzati*, caratterizzati da ansia, passività, disattenzione, demotivazione, difficoltà di apprendimento.

Sia i comportamenti esteriorizzati che quelli interiorizzati vanno letti come segnali di un vissuto di *disagio* del bambino, confrontato con delle richieste che superano le sue attuali capacità di adattamento e incapace di esprimere altrimenti una adeguata richiesta di aiuto.

Ma quanto è diffuso il disagio psichico



Foto TlPress/G.P.

nei bambini? Generalmente esso è abbondantemente sottostimato: solo negli ultimi anni grazie a ricerche epidemiologiche ad ampio raggio sulla popolazione si è potuta stimare l'ampiezza del fenomeno, che mostra una frequenza decisamente superiore al previsto.

Pensando alle due tipologie di comportamento considerate sopra, le ricerche indicano una prevalenza del 10% dei disturbi del comportamento nella popolazione infantile e adolescenziale, mentre i disturbi di tipo ansioso raggiungono il 12% (Abella & Mansano, 2006). Questi dati, che concordano con le stime che vedono una prevalenza globale dei disturbi psichici in età evolutiva e adolescenza attorno al 20% della popolazione (si veda ad esempio lo studio zurighese di Steinhausen & Winkler Metzke, 2003), sottolineano l'importanza di un'adeguata prevenzione, osservazione e presa a carico anche all'interno del contesto scolastico. A complemento di questi dati citiamo anche alcune ricerche in merito alla frequenza del maltrattamento infantile, spesso associato a disturbi della sfera emotiva e comportamentale, anch'essi tristemente più frequenti di quanto comunemente ci si possa attendere. Le statistiche degli Stati Uniti (Natscev, 2008) rilevano frequenze di maltrattamento infantile per l'11,1% della popolazione, di abusi sessuali per il 6,7% e di esposizione alla violenza domestica per il 5,1%. In Australia le statistiche degli ultimi 10 anni indicano percentuali di vittime infantili di maltrattamento fisico comprese tra il 5 e il 10%, di negligenza tra il 2 e il 12%, di maltrattamento emotivo dell'11%, mentre una percentuale di bambini compresa tra il 12 e il 23% risulta essere

stata esposta a violenza domestica. Purtroppo non sono disponibili dati epidemiologici a livello svizzero.

Principi di intervento

Lavorare con i bambini che manifestano dei disturbi del comportamento, sia esteriorizzati che interiorizzati, implica innanzitutto da parte degli operatori scolastici la capacità di saper interpretare correttamente le manifestazioni e gli atteggiamenti osservati, riuscendo a cogliere i segnali di disagio sottostanti e le relazioni di tali comportamenti con le dinamiche proprie del contesto scolastico. In secondo luogo è necessaria la capacità di mantenere un buon livello di consapevolezza e di controllo rispetto alle proprie reazioni emotive, evitando interventi reattivi al comportamento del bambino, causa sovente di un'amplificazione del disagio e quindi delle manifestazioni comportamentali disadattive.

Appare inoltre importante tenere presente come un allievo che mostra una situazione di disagio emotivo, con o senza manifestazioni comportamentali evidenti, non possa mettere a disposizione le risorse cognitive necessarie all'apprendimento scolastico se prima non viene adeguatamente accolto e supportato. Senza questa attenzione, al disagio affettivo rischia di associarsi anche quello provocato dall'insuccesso scolastico, generando una spirale negativa che rende poi sempre più probabili i comportamenti disadattivi.

Blaustein (2010) propone un modello generale di intervento con i bambini che manifestano disagi di natura emotiva e comportamentale che può risultare utile quale spunto di riflessione in merito alle strategie da adot-

tare nel contesto scolastico. Denominato ARC dall'acronimo di Attachment, self-Regulation e Competency (attaccamento, autoregolazione e competenze), il modello prevede tre fasi successive di intervento, miranti ad obiettivi e abilità specifiche, possibilmente estese a tutti i contesti di vita del bambino, quindi rivolte ad una stretta collaborazione con la famiglia ed eventuali ulteriori operatori esterni. Va notato come i principi di intervento e le attività proposte dalla Blaustein possano risultare estremamente utili e interessanti non solo in caso di allievi problematici, ma molto più in generale quali strumenti per creare un ambiente di classe favorevole e propizio allo sviluppo di competenze importanti per il percorso di crescita degli allievi. Di seguito la sintesi delle tre fasi del modello ARC:

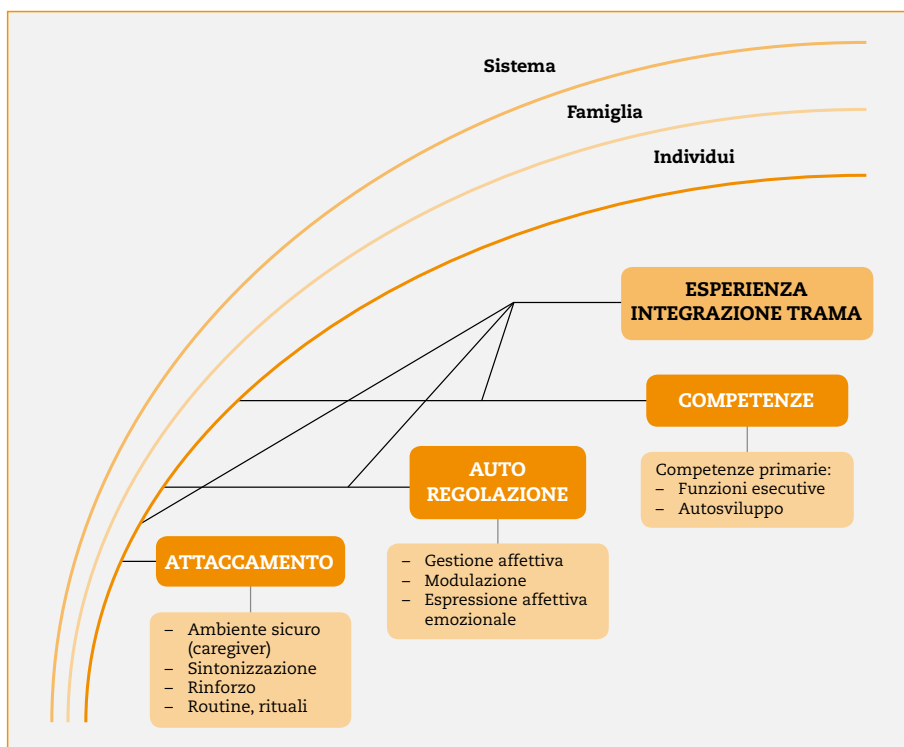
1. **Attaccamento:** la prima fase mira a creare le condizioni idonee a stabilire un contesto rassicurante ed una relazione di fiducia e collaborazione tra bambino, gruppo classe e adulti; prevede i seguenti elementi fondamentali:

- creazione di un ambiente sicuro, strutturato, prevedibile, con rituali e routines rassicuranti;
- rinforzare e sostenere la capacità dell'adulto di gestire gli affetti intensi;
- aumentare le capacità dell'adulto di "sintonizzarsi" con gli stati emotivi del bambino e di rispondere alle sue manifestazioni emotive in maniera congruente, evitando di reagire impulsivamente ai comportamenti inadeguati;
- evidenziare e rinforzare i comportamenti positivi del bambino.

Il bambino deve quindi fare esperienze di presenza attenta e sensibile che si traducono poi in nutrimento anche per gli apprendimenti.

L'adulto diventa una presenza costante, una *base sicura*, che sostiene affettivamente e cognitivamente il bambino nel suo bisogno di integrare, interiorizzare, elaborare e differenziare le esperienze, siano esse di natura funzionale sia in caso di vissuti traumatici.

2. **Autoregolazione:** la seconda fase ha come obiettivo lo sviluppo di abilità



di autoregolazione emotiva e di gestione del comportamento:

- gestione cognitiva: saper riconoscere e nominare i principali stati emotivi e metterli in relazione con i fatti vissuti nel contesto scolastico;
- abilità espressive: saper esprimere e comunicare in maniera adeguata le emozioni e i vissuti, sia positivi sia negativi;
- saper gestire gli affetti: riconoscere le emozioni e saperle regolare per mantenere un livello di attivazione confortevole.

Questa fase si concentra sulla capacità di accedere ai vissuti emotivi e sensoriali, rendendo i bambini più consapevoli dei loro stati interni. In questa, come nelle altre fasi, il gruppo adeguatamente condotto dal docente, è un veicolo importante di confronto, apprendimento e integrazione delle esperienze.

3. **Competenze:** la terza fase è dedicata allo sviluppo di competenze specifiche, sia sul piano relazionale sia su quello scolastico, utilizzando le risorse rese disponibili dal raggiungimento degli obiettivi delle due precedenti fasi:
- sviluppare competenze sul piano interpersonale (relazioni con i compagni, con gli adulti);

- sviluppare competenze personali (autostima, consapevolezza, integrazione);
- sviluppare conoscenze e competenze cognitive: linguaggio, apprendimenti scolastici, capacità di problem solving, attenzione, ragionamento, eccetera.

La creazione di un contesto solido e sicuro, così come la possibilità di accedere e monitorare gli stati interni, consentono l'attivazione di risorse individuali e di gruppo capaci di favorire l'acquisizione di competenze di fondamentale importanza sia nel contesto scolastico sia nella globalità dell'esperienza di vita del bambino.

Conclusioni

I comportamenti problematici rilevati nel contesto scolastico sono un fenomeno complesso, con il quale gli operatori scolastici sono chiamati a confrontarsi sviluppando le necessarie competenze per potersi fare fronte adeguatamente. Indicativi di un vissuto di disagio del bambino, sovente legato a esperienze di attaccamento carenti sul piano affettivo e a conseguenti scarse abilità di autoregolazione, i disturbi del comportamento possono essere alimentati dagli elementi stressanti pre-

sentiti nel contesto scolastico, il quale può divenire suo malgrado un fattore di rischio rispetto all'evoluzione personale e comportamentale del bambino. Per questi allievi è necessario intervenire molto presto, possibilmente in una prospettiva di prevenzione primaria e secondaria, favorendo un contesto scolastico supportivo e stimolante in cui la figura del docente di riferimento gioca un ruolo fondamentale.

La scuola ha quindi il compito di rilevare e interpretare adeguatamente il fenomeno, attraverso un'informazione adeguata e l'attivazione di risorse volte a mettere gli operatori scolastici in condizione di poter fare fronte efficacemente alle situazioni problematiche, consentendo di promuovere tutti quei fattori protettivi che possono risultare di grande utilità anche per gli allievi che non manifestano direttamente un disturbo del comportamento.

Una sfida sempre più importante è rappresentata inoltre dalla necessità di creare una rete solida e proattiva attorno al bambino, coinvolgendo e coordinando scuola, famiglia e territorialità in una partnership funzionale. Dati questi fattori, anche l'allievo portatore di un disagio personale importante può fungere da stimolo per l'attivazione di percorsi di sviluppo e apprendimento a beneficio della collettività.

*Capogruppo del Servizio di sostegno pedagogico delle scuole comunali
**Aggiunta dell'Ufficio delle scuole comunali

Note

- 1 Lib. trad. da E. Royer (2006). *Le chuchotement de Galilée*, Ecole et comportement, Montréal.
- 2 Cfr. *Rapporto finale* del gruppo di lavoro "Casi problematici", marzo 2001.
- 3 Per un approfondimento della teoria dell'attaccamento (Bowlby, 1999) e delle sue implicazioni si veda ad esempio le note in http://www.atuttascuola.it/siti/schiavone/teoria_attaccamento_john_bowlby.htm
- 4 Nozioni utili in ambito di psicotraumatologia possono essere trovate sul sito <http://www.psicotraumatologia.com/index.html>
- 5 Testo della relazione di C. Muzio, *Convegno DFA Disturbi dell'apprendimento*, 2011.
- 6 B. Herz, *Aggression-pouvoir-peur*, Atti Congresso CSPA, Berna, agosto 2011.
- 7 E. Royer, *Le chuchotement de Galilée*, Montréal, 2006.